
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

ETKİNLİK TEMELLİ ŞİİR ÇALIŞMALARININ AKICI OKUMA, YARATICI YAZMA VE TUTUMLARA ETKİSİ

Mehmet Razgatlıoğlu

DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OCAK, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Mehmet

Soyadı: RAZGATLIOĞLU

Bölümü: Sınıf Eğitimi

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN KONUSU

Türkçe Adı: Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarının Akıcı Okuma, Yaratıcı Yazma ve Tutumlara Etkisi

İngilizce Adı: The Impact of Activitiy-Based Poetry Studies on Fluent Reading, Creative Writing, And Attitudes

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Mehmet RAZGATLIOĞLU

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mehmet RAZGATLIOĞLU tarafından hazırlanan "Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarının Akıcı Okuma, Yaratıcı Yazma ve Tutumlara Etkisi " adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Mustafa ULUSOY

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi ..……

Başkan: Prof. Dr. Hayati AKYOL

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……....

Üye: Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Düzce Üniversitesi ……

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Olcay ÖZDEMİR

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bülent Ecevit Üniversitesi ..……..

Tez Savunma Tarihi: 27/12/2019

Bu tezin Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……..

Kızıma……..

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın ortaya çıkmasında, şekillenmesinde ve sonuçlandırılmasında sonsuz desteğini ve emeğini esirgemeyen; araştırmacı, danışman, öğretmen ve rol model olarak bana yol gösteren değerli hocam Doç.Dr. Mustafa ULUSOY'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimime başladığım ilk günden beri ufuk açıcı ve yol gösterici tavırları ve bilimsel ve etik değerlere olan inançlarıyla akademik yaşamıma çok sayıda değer katan, örnek olan ve beni derinden etkileyen değerli hocam Prof.Dr. Hayati Akyol'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez izleme komitemde yer alma inceliğini gösteren ve araştırmama katkı sağlayan hocalarım Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA ve Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM'e yürekten teşekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitimime başladığım ilk günden itibaren beni teşvik eden ve yol gösteren, bugün burada olmamda ve yetişmemde büyük emeği olan değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Muhammet ÖZDEMİR ve Dr. Öğr. Üyesi Olcay ÖZDEMİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü eğitimim boyunca bilgi birikimi ve deneyimleri ile bana destek olan ve yol gösteren, öğrenme sürecime büyük katkıları olan hocalarım Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK, Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ ve Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM'a çok teşekkür ederim.

Araştırma süresince destek olan çalışma arkadaşlarıma, çalışmama içtenlikle katılan değerli ilkokul 3.sınıf öğretmenlerine ve öğrencilerine teşekkürü bir borç bilirim.

Beni yetiştirip bu günlere getiren, her zaman maddi ve manevi desteklerini hissettiğim kıymetli annem ve babama, bu uzun süreçte güçlükleri aşmamda sevgi ve desteğini esirgemeyen, beni her zaman gülümseyerek karşılayan sevgili eşime ve kızıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Mehmet RAZGATLIOĞLU

ETKİNLİK TEMELLİ ŞİİR ÇALIŞMALARININ AKICI OKUMA, YARATICI YAZMA VE TUTUMLARA ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Mehmet Razgatlıoğlu

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ocak, 2020

ÖZ

Bu araştırmada, etkinlik temelli şiir çalışmalarının akıcı okuma, yaratıcı yazma ve şiirlere yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın amacı, etkinlik temelli şiir çalışmalarının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, yaratıcı yazma ve şiirlere yönelik tutum düzeylerinde bir değişiklik olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada açıklayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören 26'sı deney, 30'u kontrol grubunda yer alan toplam 56 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu tesadüfi olarak atanmıştır. Deney grubunda etkinlik temelli şiir çalışmaları uygulanırken, kontrol grubu Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre derslerini sürdürmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak, Yanlış Analizi Envanteri, Prozodik Okuma Ölçeği, Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi, Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi, Prozodi Kayıt Çizelgesi, Şiir Yazma Rubriği, Şiirlere Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu, öğretmen görüşme formu ve kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Deneysel uygulama süreci 18 hafta sürmüştür. Şiirlere dayalı gerçekleştirilen uygulama sürecinin her bir aşamasında farklı akıcı okuma stratejileri ile şiir yazma teknikleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmada, nitel verilerin analizinde betimsel analiz, nicel verilerin analizinde ise aritmetik ortalama, frekans, yüzde, standart sapma ile ANOVA testi kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS paket programı ile yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutundan yaratıcı yazma becerisi ile ilgili elde edilen bulgular, etkinlik temelli şiir çalışmalarına katılan öğrencilerin yaratıcı yazma ile ilgili bütün alt boyutlarda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu durum etkinlik temelli şiir çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, etkinlik temelli şiir

çalışmalarının deney grubu öğrencilerinin şiirlere yönelik tutum puanlarını anlamlı olarak arttırdığı tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise şiirlere yönelik tutum puanlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Etkinlik temelli şiir çalışmaları ile ilgili uygulama süreci sonunda, deney grubu öğrencilerinin yaptıkları sesli okuma hatalarında azalmalar görülmüş, öğrencilerin okuma hızları artmış ve prozodik okuma becerilerinde ilerlemeler olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise okuma hızlarında artış olmasına rağmen, okuma hatalarında azalma olmadığı görülmüştür. Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde, deney grubundaki öğretmen ve öğrencilerin gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında, öğrencilerin akıcı okuma, yaratıcı yazma ve şiirlere yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi için yapılacak çalışmalara yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Etkinlik Temelli Şiir Çalışmaları, Şiir, Yaratıcı Yazma, Akıcı Okuma, Tutum, İlkokul Öğrencileri, Deneysel çalışma

Sayfa Adedi : 366

Danışman : Doç. Dr. Mustafa ULUSOY

THE IMPACT OF ACTIVITY-BASED POETRY STUDIES ON FLUENT READING, CREATIVE WRITING, AND ATTITUDES

Ph.D. Dissertation

Mehmet Razgatlıoğlu

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

January, 2020

ABSTRACT

This study examined the impact of activity-based poetry studies on fluent reading, creative writing, and attitudes. The aim of the research was to find out if the activity-based poetry studies demonstrate a positive change in the level of fluent reading, creative writing, and attitudes towards the poetry in primary third grade students. The study was conducted in Sakarya province during the 2016/2017 academic year, using an explanatory sequential mixed-methods research design. The study group included 56 third grade primary school students, of whom 26 were in the experimental and 30 in the control group. The experimental and control groups were assigned in a random order. The experimental group was exposed to activity-based poetry studies, whereas the control group was taught according to the Turkish language curricula. In the quantitative part of the study, Error Analysis Inventory, Prosodic Reading Scale, Reading Speed Recording Table, Reading Accuracy Recording Table, Prosodic Recording Table, Poetry Writing Rubric, and Attitude Scale towards Poems were utilized as the data collection tools. In the qualitative part, however, a semi-structured student interview form, teacher interview form, and personal information form were used. The experimental process lasted 18 weeks. Different fluent reading strategies and poetry writing techniques were used together at every stage of the application process. The qualitative data were analyzed by means of descriptive analysis and the quantitative data with arithmetic mean, frequency, percentage, standard deviation and ANOVA. The data analyses were performed using SPSS package program. As a result, the quantitative findings related to the creative writing skills indicated that the students participating in the activity-based poetry studies demonstrate significant differences in all sub-groups in favor of the experimental group. This suggests that activity-based poetry studies are effective in developing students' creative writing skills. Besides, the activity-based poetry studies were found to significantly increase the attitude

scores of experimental group students towards poems. However, no significant differences were found in the attitude scores of the control group students towards the poems. By the end of the application process of activity-based poetry studies, it was found that the errors experimental group students make while reading aloud decreased, their reading speed increased, and their prosodic reading skills developed. Although there was an increase in the reading speed of the control group students, there was not any decrease in their reading errors. When the qualitative data of the study was examined, it was observed that the teacher and students in the experimental group had a positive view of the practices performed. In the light of these results, suggestions have been made for the upcoming studies on improving students' fluent reading, creative writing, and their attitudes towards the poems.

Keywords : Activity-Based Poetry Studies, Poetry, Creative Writing, Fluent Reading, Attitude, Primary Grade Students, Experimental Study

Number of Pages : 366

Advisor : Associate Prof. Dr. Mustafa ULUSOY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR v

ÖZ vi

ABSTRACT viii

İÇİNDEKİLER x

TABLOLAR LİSTESİ xix

ŞEKİLLER LİSTESİ xxiii

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xxiv

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Problem Cümlesi 11

1.3. Araştırmanın Amacı 11

1.4. Araştırmanın Önemi 12

1.5. Araştırmanın Varsayımları 18

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları 18

1.7. Tanımlar 19

BÖLÜM II **21**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE **21**

2.1. Okuma **21**

2.2. Akıcı Okuma **23**

2.2.1. Doğru Okuma **25**

2.2.2. Okuma Hızı **27**

2.2.3. Prozodi **28**

2.3. Akıcı Okuma Yöntemleri **30**

2.3.1. Tekrarlı Okuma **30**

2.3.2. Koro Okuma **33**

2.3.3. Eşli Okuma **34**

2.3.4. Prozodik Modelleme **36**

2.3.5. Okuyucu Tiyatrosu **37**

2.4. Yazma **40**

2.4.1. Yaratıcı Yazma **42**

2.4.1.1. Yaratıcı Yazma Teknikleri ***57***

2.4.1.1.1. Beyin Fırtınası *58*

2.4.1.1.2. Kümeleme Ya da Salkım Oluşturma *60*

2.4.1.1.3. Kavram Haritası *61*

2.4.1.1.4. Beyzade Bey *62*

2.4.1.1.5. Zihin Haritası *64*

2.4.1.1.6. Balık Kılçığı *65*

2.4.1.1.7. Müzik Dinletme *65*

2.4.1.1.8. Resimler *65*

2.4.1.1.9. Sınıflandırma *66*

2.5. Tutum **74**

2.5.1. Okuma Tutumu 77

2.5.2. Yazma Tutumu 80

2.6. Şiir 83

2.6.1. Şiir ve Çocuk 88

2.6.2. Şiir Okuma 90

2.6.3. Şiir Yazma 94

BÖLÜM III 97

YÖNTEM 97

3.1. Araştırmanın Modeli 97

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu 99

3.1.1.1. Yarı Deneysel Desen 99

3.1.1.1.1. İç Geçerliliğe Yönelik Tehditler 101

3.1.1.1.2. Dış Geçerliğe Yönelik Tehditler 104

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu 105

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu 107

3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutunun Çalışma Grubu 107

3.2.1.1. Çalışma Grubundaki Sınıfların Öğretmen Özellikleri 109

3.2.1.2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dersi Notlarının Dağılımı 110

3.2.1.3. Çalışma Grubundaki Öğrencilerle İlgili Kişisel Bilgiler 110

3.2.1.4. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Okuma Yaşantıları Hakkında Genel Bilgiler 113

3.2.1.5. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Şiir Yaşantıları Hakkında Genel Bilgiler 115

3.2.1.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Şiirlere Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test Puanlarının Dağılımı 119

3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutunun Çalışma Grubu 119

3.2.3. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Okul Ortamı 120

3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları 120

3.3.1. Araştırmanın Nicel Boyutunda Kullanılan Veri Toplama Araçları 120

3.3.1.1. Şiire Yönelik Tutum Ölçeği 121

3.3.1.2. Şiir Yazma Rubriği 131

3.3.2. Araştırmanın Nitel Boyutunda Kullanılan Veri Toplama Araçları 132

3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 133

3.3.2.2. Kişisel Bilgiler Formu 135

3.4. Araştırmada Verilerin Toplanması 135

3.4.1. Araştırmanın Nicel Boyutunda Verilerin Toplanması 136

3.4.2. Araştırmanın Nitel Boyunda Verilerin Toplanması 136

3.5. Yarı Deneysel İşlem ve Uygulama Süreci 137

3.5.1. Hazırlık Süreci 137

3.5.2. Öğretim Modeli 138

3.5.2.1. Şiiri Tanımlama ve Şiirlere Yönelik Önbilgi Çalışmaları 138

3.5.2.2. Şiir Yazmaya Yönelik Ön Bilgi Düzeyini Yükseltme ve Isındırma Etkinlikleri 138

3.5.2.2.1. Şiire Uygun Başlık Bulma 138

3.5.2.2.2. Mısraları Eksik Bırakılmış Şiiri Tamamlama 138

3.5.2.2.3. Akrostiş Tekniği ile Şiir Yazma 139

3.5.2.3. Şiir Yazmayı Geliştiren Teknikler ve Etkinlikler 139

3.5.2.3.1. Cinquain Tarzına Dayalı Şiir Yazma 139

3.5.2.3.2. Haiku Tarzına Dayalı Şiir Yazma 141

3.5.2.3.3. Kendini Tanıtmaya Yönelik Şiir (I am Poem) 141

3.5.2.3.4. Otobiyografik Şiir (Bio-Poem) 142

3.5.2.3.5. Tanka 144

3.5.2.3.6. Diamonte *144*

3.5.2.3.7. Görsel Şiirler (Shape Poems- Concrete Poems) *145*

3.5.2.3.8. Şiirdeki Kelimelerin Yerini Değiştirme *146*

3.5.2.3.9. Matematik Şiirleri (Math Poems) *147*

3.5.2.3.10. Alfabe Şiirleri (Abc Poem) *149*

3.5.2.3.11. Fıkrayı Şiire Çevirme *150*

3.5.2.3.12. Karikatürlere (Görsellere, Resimlere) Bakarak Şiir Yazma *151*

3.5.2.3.13. On Bir (11) Sözcüklü Şiir *151*

3.5.2.3.14. Kolaj Tekniği ile Şiir Yazma (Recyled Poem) *152*

3.5.2.3.15. Serbest Şiir *152*

3.5.3. Şiir Okuma ve Yazma Etkinliklerinin Haftalara Göre Dağılımı 152

3.5.4. Deney Grubuyla Gerçekleştirilen Bir Öğretim Süreci 156

3.5.4.1. Okuma Öncesi* *156

3.5.4.2. Okuma Sırası* *156

3.5.4.3. Okuma Sonrası* *157

3.5.4.4. Yazma Öncesi* *157

3.5.5. Kontrol Grubunda İlkokul Türkçe Dersi Programına Göre Yapılan Öğretim 158

3.6. Verilerin Analizi 159

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi 159

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi 160

BÖLÜM IV 163

BULGULAR VE YORUM 163

4.1. Araştırmanın Nicel Boyutunda Elde Edilen Bulgular 163

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular 163

4.1.1.1. Deney Grubundaki Öğrencilerin Akıcı Okuma ile İlgili Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 164

4.1.1.2. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akıcı Okuma ile İlgili Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 166

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular 169

4.1.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Başlık Bulma Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 169

4.1.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Dilbilgisi Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 171

4.1.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Sayfa Düzeni Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 172

4.1.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Resim (Çizim) Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 174

4.1.2.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Şiir Tekniği Kullanımı Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 176

4.1.2.6. Deney ve Kontrol Gruplarının İçerik Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 177

4.1.2.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Anlatım Zenginliği (Kelime Kullanımı) Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 179

4.1.2.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Organizasyon Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 181

4.1.2.9. Deney ve Kontrol Gruplarının Yönergeleri Takip Etme Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 183

4.1.2.10. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcılık (Özgünlük) Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 185

4.1.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular 186

4.2. Araştırmanın Nitel Boyutunda Elde Edilen Bulgular 188

4.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarına İlişkin Görüşleri 188

4.2.2. Şiirlerle İlgili Uygulama Öncesi ve Sonrası Etkinliklere İlişkin Sınıf Öğretmeninin Görüşleri 196

4.2.2.1. Uygulama Öncesi Yapılan Okuma Çalışmalarına İlişkin Görüşleri 197

4.2.2.2. Uygulama Öncesi Öğrencilerin Akıcı Okumaya Yönelik Durumlarına İlişkin Görüşleri 197

4.2.2.3. Uygulama Öncesi Öğrencilerin Yazma Becerisine Yönelik Durumlarına İlişkin Görüşleri 198

4.2.2.4. Uygulama Öncesi Öğrencilerin Şiirlere Yönelik Durumlarına İlişkin Görüşleri 199

4.2.2.5. Uygulama Öncesi Öğrencilerin Şiir Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumları ile İlgili Görüşleri 199

4.2.2.6. Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Okuma Becerilerine Olan Katkıları ile İlgili Görüşleri 200

4.2.2.7. Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Olan Katkıları ile İlgili Görüşleri 201

4.2.2.8. Şiirlere Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerden Sonra Öğrencilerin Şiir Okuma ve Yazmaya Karşı Tutumları ile İlgili Görüşleri 202

4.2.2.9. Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarının Sınırlılıklarına İlişkin Görüşleri 203

BÖLÜM V 205

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 205

5.1. Sonuçlar 205

5.1.1. Akıcı Okuma ile İlgili Sonuçlar 205

5.1.2. Yaratıcı Yazma ile İlgili Sonuçlar 207

5.1.3. Tutumlar ile İlgili Sonuçlar 209

5.1.4. Deney Grubundaki Öğrencileri ile Sınıf Öğretmeninin Şiirlere Dayalı Gerçekleştirilen Okuma Yazma Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri ile İlgili Sonuçlar 210

5.2. Tartışma 210

5.2.1. Etkinlik Temelli Şiir Çalışmaları ve Akıcı Okuma 210

5.2.2. Etkinlik Temelli Şiir Çalışmaları ve Yaratıcı Yazma 222

5.2.3. Etkinlik Temelli Şiir Çalışmaları ve Tutum 236

5.2.4. Etkinlik Temelli Şiir Çalışmaları ile İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri 239

5.3. Öneriler 241

5.3.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler 241

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 241

5.3.3. Program Geliştirenlere Yönelik Öneriler 242

5.3.4. Öğretmen Eğitimi Programlarına Yönelik Öneriler 243

KAYNAKLAR 245

EKLER 305

Ek 1. Araştırma İzni 306

Ek 2. Prozodik Okuma Ölçeği 307

Ek 3. Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi 308

Ek 4. Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi 309

Ek 5. Öğretmen Görüşme Formu 310

Ek 6. Öğrenci Görüşme Formu 311

Ek 7. Şiir Yazma Rubriği 312

Ek 8. Şiire Yönelik Tutum Ölçeği 320

Ek 9. Puanlayıcılar Arası Güvenirlik Analiz Testi Sonuçları 327

Ek 10. Kişisel Bilgiler Formu 339

Ek 11. Öğrenci Tanıtım Bilgileri 342

Ek 12. Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarının Haftalık Uygulama Süreci 355

Ek 13. Öğrenci Çalışmaları 358

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Deney ve Kontrol Grubu Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri*.....109

Tablo 2. *Öğrencilerin Türkçe Ders Not Ortalamalarının Dağılımı* 110

Tablo 3. *Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı* 111

Tablo 4. *Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Durumu* 111

Tablo 5. *Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı*.....112

Tablo 6. *Öğrencilerin Anne ve Babalarının Meslek Dağılımı*.....112

Tablo 7. *Öğrencilerin Çalışma Masası Olma Durumu* 113

Tablo 8. *Öğrencilerin Bilgisayarı Olma Durumu*.....113

Tablo 9. *Eve Her Gün Düzenli Gazete Alınma Durumu*.....114

Tablo 10. *Öğrencinin Kitaplığa Sahip Olma Durumu*.....114

Tablo 11. *Öğrencinin Herhangi Bir Kütüphaneye Üye Olup Olmama Durumu*.....115

Tablo 12. *Öğrencilerin Kitap Okuma Amaçlarının Dağılımı*.....115

Tablo 13. *Herhangi Bir Şiir Dergisine Abone Olup Olmama Durumu*.....116

Tablo 14. *Ailede Şiir Yarışmasına Katılan Birisinin Olup Olmaması ile İlgili Durum*.....116

Tablo 15. *Ailede Şiir Sitelerinin Ziyaret Edilip Edilmemesi ile İlgili Durum* 117

Tablo 16. *Aile Tarafından Şiir Programlarının Takip Edilip Edilmemesi (TV'de izleme, Radyoda Dinleme v.b.) ile İlgili Durum*.....117

Tablo 17. *Ailede Şiir Yazan Bir Kişinin Olup Olmaması ile İlgili Durum* 118

Tablo 18. *Ailede Şiir Okuyan Bir Kişinin Olup Olmaması ile İlgili Durum*.....118

Tablo 19. *Öğrencilerin Yazmaktan veya Okumaktan Hoşlandıkları Edebi Tür*.....118

Tablo 20. *Deney ve Kontrol Gruplarının Şiirlere Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması* 119

Tablo 21. *Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları* 121

Tablo 22. *Şiirlere Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Faktör Yükleri, Açıklanan Varyans Oranları ve Güvenirlikleri* 124

Tablo 23. *Şiirlere Dayalı Okuma Yazma Stratejileri ve Etkinliklerin Haftalara Göre Dağılımı* 153

Tablo 24. *Deney Grubundaki Öğrencilerin Akıcı Okuma ile İlgili Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı* 165

Tablo 25. *Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akıcı Okuma ile İlgili Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı* 167

Tablo 26. *Deney ve Kontrol Gruplarının Başlık Bulma Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* 169

Tablo 27. *Deney ve Kontrol Gruplarının Başlık Bulma Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları* 170

Tablo 28. *Deney ve Kontrol Gruplarının Dilbilgisi Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* 171

Tablo 29. *Deney ve Kontrol Gruplarının Dilbilgisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları* 172

Tablo 30. *Deney ve Kontrol Gruplarının Sayfa Düzeni Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* 173

Tablo 31. *Deney ve Kontrol Gruplarının Sayfa Düzeni Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları* 173

Tablo 32. *Deney ve Kontrol Gruplarının Resim (Çizim) Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* 174

Tablo 33. *Deney ve Kontrol Gruplarının Resim (Çizim) Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları* 175

Tablo 34. *Deney ve Kontrol Gruplarının Şiir Tekniği Kullanımı Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* 176

Tablo 35. *Deney ve Kontrol Gruplarının Şiir Tekniği Kullanımı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları* 177

Tablo 36. *Deney ve Kontrol Gruplarının İçerik Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* 178

Tablo 37. *Deney ve Kontrol Gruplarının İçerik Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları* 178

Tablo 38. *Deney ve Kontrol Gruplarının Anlatım Zenginliği (Kelime Kullanımı) Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* 179

Tablo 39. *Deney ve Kontrol Gruplarının Anlatım Zenginliği (Kelime Kullanımı) Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları* 180

Tablo 40. *Deney ve Kontrol Gruplarının Organizasyon Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* 181

Tablo 41. *Deney ve Kontrol Gruplarının Organizasyon Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları* 182

Tablo 42. *Deney ve Kontrol Gruplarının Yönergeleri Takip Etme Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* 183

Tablo 43. *Deney ve Kontrol Gruplarının Yönergeleri Takip Etme Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları* 184

Tablo 44. *Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcılık (Özgünlük) Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* 185

Tablo 45. *Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcılık (Özgünlük) Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları* 186

Tablo 46. *Deney ve Kontrol Gruplarının Şiirlere Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması* 187

Tablo 47. *Öğrencilerin Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarına Dayalı Gerçekleştirilen Derslerdeki En Çok Sevdikleri Etkinlikler* 188

Tablo 48. *Deney Grubu Öğrencilerinin Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerle İlgili Görüşleri* 189

Tablo 49. *Deney Grubu Öğrencilerinin Şiir Yazma Öncesi Yapılan En Çok Sevdiği Etkinlikler* 190

Tablo 50. *Deney Grubu Öğrencilerinin Şiir Okuma, Yazma ve Paylaşma Etkinlikleri ile İlgili Görüşleri* 191

Tablo 51. *Deney Grubu Öğrencilerinin Şiirlere Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Okuma Becerileri Üzerindeki Katkıları ile İlgili Görüşleri* 192

Tablo 52. *Deney Grubu Öğrencilerinin Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Yazma Becerileri Üzerindeki Katkıları ile İlgili Görüşleri* 193

Tablo 53. *Deney Grubundaki Öğrencilerin Şiir Okuma ve Yazma Çalışmalarından Sonra Şiirlere İlişkin Görüşleri* 194

Tablo 54. *Öğrencilerin Diğer Derslerde Şiir Kullanımına İlişkin Nedenleri* 196

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizine ait kestirimler 128

Şekil 2. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diyagramı 130

Şekil 3. Cinquain tarzına dayalı şiir yazma şablonu 140

Şekil 4. Diamonte Tarzı Şiir Yazma Şablonu 145

Şekil 5. Görsel şiir yazma örnekleri 146

Şekil 6. Çevre ile ilgili karikatür örnekleri 151

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ETŞÇ	Etkinlik Temelli Şiir Çalışmaları
ŞYTÖ	Şiirlere Yönelik Tutum Ölçeği
NRP	National Reading Panel
TDK	Türk Dil Kurumu
KGO	Kapsam Geçerlik Oranı
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırmanın konusu Etkinlik Temelli Şiir Çalışmaları (ETŞÇ) yoluyla öğrencilerin akıcı okuma, yaratıcı yazma becerileri ve tutumlarının geliştirilmesidir. Araştırmada konunun teorik ve uygulamalı yönleriyle ele alınması gerektiği düşüncesinden hareketle deneysel bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda etkinlik temelli şiir çalışmalarının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca, öğrencilerle ve öğretmenle görüşme yapılarak onların etkinlik temelli şiir çalışmaları ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi açıklanarak araştırmanın amacı ve önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bir toplumun varlığını sürdürebilmesi ve kültürünü koruyabilmesi dil aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bir toplumu ayakta tutan bütün faktörlerin olduğu gibi kültürün ve eğitim faaliyetlerinin de temelini dil oluşturmaktadır. Dilini etkili kullanamayan bireylerin, bilimde, sanatta, edebiyatta kısacası hayatın hiçbir alanında başarılı olması beklenemez. Çünkü dil, düşünme ve iletişim kurmanın temel aracıdır. Kavcar vd. (2007, s. 2) ana dili bilinci edinilmeden düşünce geliştirilmesi ve değiştirilmesinin mümkün olamayacağını; sağlam bir iletişim kurabilmek için ana dili bilincinin yanı sıra dile hâkim olmak, dili doğru ve güzel kullanma becerisine sahip olmak gerektiğini belirterek iletişim kanalını geliştirmenin, dilin tüm etkinlik alanlarını geliştirme ile doğru orantılı olduğunu ifade etmektedir. Dil eğitimi de akla edebiyatı getirmektedir. Edebiyat kavramı her ne kadar sadece yetişkinlere yönelik bir kavrammış gibi algılansa da çocuklar da her yaşta edebi ürünlerden hoşlanmakta ve edebiyata karşı ilgi duymaktadırlar.

Çocuk ruhunu besleyen en etkili tür edebiyattır. Çocukların hoşlandıkları edebiyat örnekleri daha çok hayale dayanan eserlerdir. Çocuk ruhunun gelişip serpilmesinde hayalin büyük rolü vardır. Çocuk gerçekten çok, kendisinin de içine gireceği hayaldeki arkadaşı ile özdeşleşeceği edebiyattan hoşlanır (Şirin, 1994, s. 103). Edebiyat hoş vakit geçirtici, eğlendirici bir şeydir. Ruha canlılık verir. İnsanoğlunun yaşama gücünü artırmasında, hayatın ciddi ve üzücü durumlarından uzaklaştırılmasında önemli bir görev üstlenir. Çocukların hayatı keşfetmesinde ve yaşama yollarını öğrenmesinde yol gösterici fonksiyonu vardır. Adeta insana hayatta rehberlik yapar. Edebiyat çocuğu bir takım etkinliklere teşvik eder, ana dilinin gelişmesine katkıda bulunur (Oğuzkan, 2001, s. 5). Edebiyatın çocuğun gelişimine olan bu denli önemli katkısı çocuk edebiyatı kavramını karşımıza çıkarmaktadır. Yalçın ve Aytaş (2003, s. 17) çocuk edebiyatını "Çocukların büyüme ve gelişimlerine; hayallerine, duygularına, düşüncelerine ve zevklerine hitap eden, eğitirken eğlenmelerine katkıda bulunan sözlü ve yazılı verimlerin tamamı olarak tanımlarken, Şirin (2000, s. 9) ise çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce ve duyarlıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacı ile gerçekleştirilen çocuksu bir edebiyat olarak tanımlamaktadır. Toplumun en küçük bireyi olan çocuklar da çevresini, dünyayı, yaşadığı dönemin ya da ortamın değer yargılarını, birlikte yaşamanın getirdiği kuralları, ninni, tekerleme, masal, bilmece, hikâye ve efsane gibi sözlü gelenek ürünlerinden öğrendiği gibi okul öncesi ve okul döneminde karşılaştığı edebi ürünlerden de öğrenmekte, öğrenirken eğlenmekte ve karşılaştığı hayal dünyasıyla yaratıcılığını daha da pekiştirmektedir. Bu bakımdan çocuğun zihinsel ve ruhsal gelişimi açısından edebi ürünler büyük önem taşımaktadır (Eyduran, 2006, s. 237). Bu edebi ürünlerin başında da şiirler gelmektedir.

Özellikle küçük çocukların eğitiminde bir edebi tarz olarak şiirlerden çok az yararlanılması ve birçok eğitimci tarafından ihmal edilmesine rağmen, şiirler çocukları en çok etkileyen edebi türlerin başında gelmektedir (Parr ve Campbell, s. 2006). Çünkü şiir çocukların doğumundan itibaren en fazla duyduğu edebi türdür (Manning, 2003, s. 86). Bebeklerin seslerinde meydana gelen değişimler incelendiğinde, bu değişimlerin % 90'nın dille ilgili oyunlardan oluştuğu görülmektedir (Cumming, s. 101). Şiirsel metinlerde de dil oyunlarının çok oluşu çocuklarla şiirleri birbirine yakınlaştırmaktadır. Şiirsellik çocukların ruhlarında mevcuttur (Cecil, 1994; Cramer, 2001). Oğuzkan (2001, s. 249) 'a göre çocuk daha konuşmaya başlarken şiir cümlesinin yapısına uygun bir konuşma sergilemekte ve

çocuk da şair gibi, kelimeleri, alışılmışın dışında, kendi iç dünyasını yansıtır şekilde kullanmaktadır.

Ünlü Amerikalı çocuk şairi David McCord, çocukların doğuştan şiir yazma yeteneğine sahip olduğunu (Akt: Painter, 1970), diğer taraftan, ünlü Rus eğitimcisi, (çocuk şairi ve okul öncesi çocukların dille ilgili araştırmalarının öncüsü,) Kornei Chukovsky'de bütün çocukların ilk yıllarında şair olduklarını ileri sürmektedir. Booth ve Moore (1988)'e göre çocuklar, oyun oynarken, şarkı ve tekerlemeleri söylerken, uyaklı kelime ve cümleleri defalarca kullandıkları için, çocukların ritim ve kafiyeye kendiliğinden yatkınlıkları olduğunu, Huck (2001) ise çocukların ilk dönemlerde "ma ma" gibi kafiyeli, ritmik yapılarla konuştuğunu, daha sonraki dönemlerde ise konuşmalarının şiirsellikten uzaklaştığını ifade etmektedirler.

Şiirler, uzun bir süredir ilkokul programlarında temel bir edebi tür olmasına rağmen, araştırmalar, şiirlerin dil sanatları içerisinde en fazla göz ardı edilen edebi tür olduğunu (Denman, 1988, s. 57), bilgi verici ve hikaye edici metinlerin daha çok ön plana çıktığını belirtmektedir (Gill, 2007). Hemen hemen bütün çocuklar okula bir takım şiir yaşantılarına sahip olarak gelmekte hikaye edici veya bilgilendirici metinlerin aksine şiirler, çocukların gelişim dönemleri boyunca her zaman karşılaştıkları önemli bir edebi tür olmaktadır (Lenz, 1992; Opie ve Opie, 1984). Çocuklar ilkokula başlayana kadar şiirlerdeki ritmik yapıyı ya yakın çevresindeki insanların onlara şiirleri okumasıyla ya da ninni ve tekerlemeler aracılığıyla hissetmektedir. İlkokul süreci ile okuma yazmayı öğrenen çocuklar edebi metinleri özellikle de şiirleri kendileri okuyabilme ve kendi şiirlerini yazabilme imkânına kavuşmaktadırlar.

Çocuklara daha küçük yaşlarda iken şiir okuma, şiir dinleme ve şiir üzerinde görüş alışkanlıkları kazandırmanın önemi eğitimciler tarafından kabul edilmiştir. Böyle alışkanlıkları kazanmış bir çocuğun önüne bir yandan kendi kültürünün edebî ve estetik değerlerini öğrenme, öbür yandan da yaratıcı faaliyetler için zengin imkânlar açılmış olunur (Gökşen, 1980, s. 141). Çocukların kendilerinin aktif bir şekilde şiirlerdeki ritmik yapıyı hissedebilmeleri öncelikle şiirleri okumaları ile gerçekleşmektedir. Okuma becerisi birçok durumda önemli olduğu gibi çocukların şiirlerle olan ilişkilerinin geliştirilmesinde de önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin ilk okuma deneyimlerinde kolaylıkla ve eğlenerek okuyacakları metinlerle karşılaşmaları okuma alışkanlığını kazanmalarında çok önemlidir. Şiirlerin kısa, ritmik ve eğlenceli bir yapıya sahip oluşu çocukların okumaya karşı olumlu bir tutum kazanmalarına

katkı sağlamaktadır. Andrews (1988)'e göre şiirler çocukların okuma sevgisini geliştiren ve isteğini arttıran güçlü motivasyon kaynaklarıdır. Çocuklar akademik hayatları boyunca sürekli olarak şiir okumalı ve dinlemelidirler. Lehr (2008, s. 334)'e göre de öğrencilerin düzenli olarak yüksek sesle şiir okumaları ve her gün alışkanlığa dönüşmüş bir görev olarak yüksek sesle okunan şiirleri dinlemeleri oldukça önemlidir (Booth ve Moore, 1988; Cecil, 1994; Lenz, 1992).

Herhangi bir zorlama olmaksızın, zevk için yüksek sesle şiir okuma isteksiz ve zayıf okuyucuların okuma sırasında kendilerini güvende hissetmelerine ve başarılı okuyucular olmalarına olanak sağlamaktadır (Wilfong, 2008; Winch, Johnston, March, Ljungdahl ve Holliday, 2006, s. 509). Siemens (1996)'de düzyazıları veya şiirsel olmayan yazıları yüksek sesle okumaya isteksiz çocukların, daha kısa olan özellikle şiir gibi okuma parçalarını okumaya gönüllü olduklarını, şiirsel metinleri isteyerek, gönüllü bir şekilde okuduklarını belirtmektedir.

Şiirler yüksek sesle okunduğunda okuyucuda ve dinleyicide derin etkiler oluşturabilen metinlerdir. Birçok araştırmada çocuklara yüksek sesle şiir okumanın onları şiirle tanıştırmada çok önemli eğitimsel uygulamalar olduğu belirtilmektedir (Elster ve Hanauer, 2002; Hadaway, Vardell ve Young, 2001; Linaberger, 2004; Miguez, 2005; Moore ve Moore, 1990; Sekeres ve Gregg, 2007). Şiir okuma, öğrencilere şiir dilini öğrenmenin yollarını gösterir ve öğrenciler sürekli olarak şiir okuduğunda kendilerine ait şiirleri oluşturmanın yollarını öğrenmektedirler (Janeczko, 2003; Koch, 1998; Sloan, 2003).

Akıcılık okuma başarısının çok önemli bir bileşeni olarak kabul edilmekle birlikte, akıcılık eğitiminin okuma programlarında genellikle ihmal edildiği birçok araştırmada belirtilmektedir (Allington, 1983; Denton ve Hasbouck, 2000; Denton, Kethley, Nimon, Kurz, Mathes, Minyi, ve Swanson, 2010; Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001; Ulusal Okuma Paneli, 2000). Literatürde akıcı okuma ile ilgili birçok tanımla karşılaşılmaktadır. Ulusal Okuma Paneli'ne göre, akıcı okuma, metni hızlı, doğru ve prozodik unsurlara dikkat ederek okuma (Pikulski ve Chard, 2005), Zutell ve Rasinski'ye (1991) göre akıcı okuma, kelime tanımaya fazla çaba sarfetmeden otomatik olarak, cümle içindeki anlam ünitelerine dikkat ederek tonlamaları, vurgulamaları gereken yerlerde doğru uygulayarak yazarın heyecanını ve duygularını, okuma işine yansıtarak yapılan okumadır. Akyol (2006) ise akıcı okumayı, noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer vermeden, heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadan, anlam

ünitelerini göz önünde bulundurarak, konuşurcasına yapılan okuma olarak ifade etmektedir.

Akıcı okuma becerisindeki yeterlilik, genel okuma yeterliliğinin bir göstergesidir (Fuchs vd., 2001) ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin güçlü bir yordayıcısıdır (Begeny ve Martens, 2006; Young-Suk, Petscher, Schatschneider ve Foorman, 2010). Araştırmalar üçüncü sınıfa kadar okuma problemleri olan veya akıcı okuyamayan öğrencilerin, %74'ünün dokuzuncu sınıfta da okuma problemleri yaşadıklarını ve akıcı okuyamadıklarını ortaya koymaktadır (Lyon ve Moats, 1997). Okuma ile ilgili problemler öğrencileri hayatları boyunca takip etmektedir. Yetişkin öğrencilerin okuma anlama problemlerinin, akıcı okuma ile ilişkili olduğu birçok araştırmada belirtilmektedir (Braze, Tabor, Shankweiler ve Mencl, 2007).

Düzenli şiir okuma çalışmaları aracılığıyla öğrencilerin akıcı okuyucu olmaları hedeflenmektedir. Okumanın ihmal edilmiş boyutu olan akıcı okuma düzeyindeki artış çok önemlidir. Şiirlerin kısa ve tekrarlı bir yapıya sahip olması ve öğretmenlerin akıcı okuma çalışmalarında model olabilmesine kolaylık sağlaması nedeniyle şiirler günlük sesli okumalar için ideal metin türleridir (Rasinski ve Padak, 2008; Rasinski vd., 2008). Rasinski (2000) şiir ve akıcı okumanın mükemmel bir eşleşme olduğunu, sınıfta şiirlere dayalı okuma uygulamalarının, herhangi bir akıcı okuma ile ilgili öğretime gerek kalmaksızın öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerisini doğal bir süreç içerisinde geliştirdiğini, tekrarlı okuma çalışmalarında şiirlerin kullanımının bütün öğrenciler için uygun olduğunu, öğrencilerin kelime tanıma becerisini de geliştirmeye yardım ettiğini ifade etmektedir.

Tekrarlı okuma çalışmaları öğrencilerin akıcı okuma becerilerini ilerletmede en önemli stratejilerden biridir. Ancak Moyer (1982)'e göre, tekrarlı okumalar okuyucular için ceza veya sıkıcı görünebilir. Homan, Klesius ve Hilte (1993), Moyer (1982) ve Rasinski (2000) şiirin kısa bölümlerden oluşması ve eğlenceli konuları içermesinden dolayı tekrarlı okumalar için doğru bir tercih olduğunu ifade etmektedirler. Faver (2008, s. 351)'de şiirin kendine has özelliklerinden dolayı akıcılıkla ilgili becerilerin geliştirilmesinde iyi bir seçim olduğunu belirtmektedir.

Çocukların sadece şiirleri okumaları ve dinlemeleri, şiirlerle tanıştırılmaları için yeterli değildir. Çocuklar bol bol şiir okumalı ve yazmalıdır. Çünkü okuma ve yazma becerileri arasındaki birbirini destekleyen karşılıklı ilişkinin varlığı birçok araştırmada ifade edilmektedir (Berlinger, Abbott, Abbott, Grahamm ve Richards, 2002; Eckhoff, 1983;

Graham ve Hebert, 2010, Mayer, 2009; Mahurt, 2005; Perkins ve Geough, 2010). Okuma ve yazma birbirinden farklı beceriler olsalar da, birinde başarılı olmak diğerinde başarılı olmayı kolaylaştırmaktadır (Blaha ve Bennett, 1993, s. 66). Okuma alıcı bir beceri, yazma da üretici bir dil becerisi olmasına rağmen (Demirel, 2003; Özbay, 2007), bu iki beceri arasında pozitif yönde bir ilişkinin varlığı sürekli olarak ifade edilmektedir. Okuma ve yazma becerileri, tıpkı konuşma ve dinlemede olduğu gibi birbirlerinden asla ayrılamaz iki temel dil becerisini teşkil etmektedir (Baş, 2012).

Şiirler, dille ilgili bütün becerilerin bütün yönlerini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) geliştiren yararlı bir araçtır. İlkokul öğretmenleri, öğrencilerin fonolojik (ses birimsel) farkındalık becerilerini geliştirmeye yardım etmek için çocuk şiirlerini kullanmalı, ayrıca sınıfta tekrarlı bir şekilde sesli şiir okuma çalışmaları aracılığıyla akıcı ve etkileyici okuyucuların ortaya çıkmasına ortam hazırlamalıdır (Gasparro ve Falleta, 1994; Manning, 2003). Yazma becerisi özellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir (Hinkson, 1998; Lin ve Siriyothin, 2008; MEB, 2005, s. 22). Loban (1963), kaliteli yazı yazan çocukların iyi okuyucular olduklarını, iyi okuyucuların da aynı zamanda daha nitelikli yazılar yazabildiğini belirtmektedir. Graham ve Hebert (2010)'e göre de başarılı yazarlar, başarılı okuyuculardır. Nelson (2003) okuma ve yazma ilişkisini açıklamaya yönelik yaptığı çalışmada akıcı okuma ve doğru okumanın yazılı anlatımla önemli derecede ilişkili olduğunu, Hinkson (1998)'da gerçekleştirdiği deneysel çalışmada akıcı okuma becerileri gelişen çocukların, yazma becerilerinin de geliştiğini ortaya koymuştur.

Çok okumak, iyi bir yazar olmanın anahtarıdır. Öğrencilerin sürekli okuyabilmesi için ilgilerini çeken, eğlendikleri ve kolay bir şekilde okuyabildikleri metinlerle karşılaşmaları çok önemlidir. Özellikle ilkokul döneminde bu işlevi yerine getirebilecek en işlevsel metin türleri şiirlerdir. Çünkü küçük çocukların genellikle uzun metinleri okumaya tahammülü yoktur. Çocuk şiirlerinin birçoğu diğer edebi türlere göre kısadır ve genellikle 4 ile 16 mısradan oluşur. Şiirlerin kısa ve eğlenceli oluşu çocukların şiirsel metinleri hızlı bir şekilde okumasına ve çok miktarda uygulama yapmasına imkân sağladığından, çocukların akıcı okuma becerisinin gelişimini de katkı sağlamaktadır. Cullinan v.d. (1995) şiirlerin, yöntem olarak eğitim-öğretimde çok faydalı metinler olduğunu ve bir dilin en güzel yapı ve biçimlerini içinde barındırmasından dolayı öğrencilerin okuma yazma becerisini desteklediğini, Stange ve Wyatt (2008)'da şiirlerde yer alan kelimelerin kafiyeli, uyumlu ve ahenkli bir şekilde birbirlerine bağlantılı olması nedeniyle öğrencilerin okuma ve yazmaya karşı olan ilgisini canlı tuttuğunu ifade etmektedirler. Okuma ve yazma becerileri

birlikte öğretildiğinde öğrencilerin bu becerilere ilişkin başarı düzeyleri daha yüksek olacaktır (Berninger vd., 2002; Glenn, 2007). Yazma becerisi, diğer dil becerilerinden farklı özellikler taşısa da bu becerilerden bağımsız düşünülmemeli, bu becerinin başta okuma becerisi olmak üzere diğer dil becerilerinin üstüne inşa edilen uygulamalarla geliştirilebileceği unutulmamalıdır. Dil becerileri arasında önkoşulluk ve karşılıklı belirleyicilik ilişkisi söz konusudur. Dinleme olmadan konuşma, okuma olmadan ise yazma becerisinin kazanılması özel eğitim uygulamaları dışında mümkün değildir. Bu nedenle yazma becerisine yönelik çalışmalarda diğer beceriler dayanak alınmalı; bireylerin dinlediklerini, düşündüklerini, okuduklarını yazıya aktarmaları sağlanmalıdır (Okur vd., 2013, s. 299).

Okuma ve yazma becerilerinin öğrencileri sıkmadan, zevkli bir şekilde öğretilmesi için en uygun metinlerin şiirsel metinler olduğu yukarıdaki paragraflarda açıklanmaya çalışılmıştır. Campbell (2001)'e göre yüksek sesle şiir okumanın öğrencileri yazmaya karşı isteklendirmesi yüksek sesle şiir okumanın olumlu sonuçlarından biridir. Sekeres ve Gregg, (2007) öğretmenler sınıf etkinliklerini planlarken, etkinliklerin her aşamasında şiirlere öncelik verdiklerinde öğrencilerinin okuma, yazma ve anlama becerilerinin geliştiğini göreceklerini ifade etmektedir.

Gonzalez, M., Huertas ve Macias, A. ve Tinajero, J. (2001) dille ilgili beceriler olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı geliştirme yolu olarak şiirlerin çok önemli olduğunu belirtmektedirler. Öğrenciler öğretmenlerini şiir okurken dinlerler, koro şeklinde şiirleri okurlar, kendileri tek başlarına şiir okurlar ve en sonunda kendi şiirlerini oluştururlar. Şair Mary Oliver (1992)'a göre iyi yazmak için geniş ve derinlemesine okumak gerekir. İyi şiirler en iyi öğretmenlerdir. Öğrencilerin şiirsel niteliği yüksek olan şiirleri okumaları veya dinlemeleri, onları şiir yazmaları için harekete geçiren bir güç olmaktadır.

Şiir, yazmanın içine giriştir. Şiirler, öğrenciler için yazma becerisinin içeriğini özümleme, yazmanın kurallarını uygulama alanıdır. Şiir yazma, yazma çalışmalarının başlangıcı için elverişlidir. Çünkü şiirsellik çocuğun doğasında mevcuttur. Şiirlerdeki dil oyunlarının çok oluşu ve çocukların da bu dil oyunlarından hoşlanması, şiirsel metinlerin yazma becerisi ile ilgili uygulamalarda kullanılmasını vazgeçilmez kılmaktadır. Öğrenciler bireysel veya gruplar halinde şiir yazma çalışmaları yaparken öğretmenlerin de bu tür etkinliklere katılması öğrencilerine model olma fırsatını vermektedir. Şiirler, ayrıca bütün çocuklara özellikle de akademik başarı düzeyi düşük çocuklara grup çalışmalarında değer verilen bir öğrenci olmalarına katkıda bulunmaktadır. Kush, Marley ve Brookhart (2005), bireylerin

okumaya ilişkin tutumlarının da, özellikle yazma becerilerinin geliştirilmesinde çok önemli olduğunu; Stotsky (1983); Carrel, Devine ve Eskey (1988)' de okumaya ilişkin olumlu tutumlara sahip bireylerin, okuduğuna dayalı olarak yazmaya daha istekli olacakları ve daha fazla çaba harcayacaklarını ifade etmektedirler.

Okuma modellerinin birçoğunda okuma başarısının gelişiminde sadece bilişsel faktörlerin vurgulandığı görülmektedir. Okuma becerisinin öğretilmesine yönelik yaklaşımların birçoğu, okumanın duyuşsal bileşenini ele almadığı için yetersiz kalmaktadır (Allington, 2011; Strickland ve Walker, 2004). Halbuki eğitimin her kademesinde okuma eğitimi ile ilgili duyuşsal faktörlerin incelenmesi ve değerlendirilmesi çok önemlidir. Okuma becerisinin duyuşsal bileşenlerinin en önemli parçasını da okumaya yönelik tutumlar oluşturmaktadır. Literatür incelendiğinde okumayı öğrenmede, okuma becerisinin geliştirilmesinde okumaya yönelik tutumların etkisinin çok önemli olduğu bilinmektedir (Schofield, 1980, s. 112; Schofield ve Start, 1977, s. 247). Öğrenciye özgü olan duyuşsal özelliklerden tutumların olumlu ya da olumsuz oluşu öğrenmeyi etkilemektedir (Küçükahmet, 1998).

Okuma, okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama arasındaki başarı konusunda da yapılan araştırmalar karşılıklı ilişkinin varlığını göstermektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000, s. 405; Morgan ve Fuchs, 2007, s. 172; Wigfield ve Asher, 2002, s. 434). Araştırmalar, birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarında azalma olduğunu; (McKenna vd., 1995, s. 945; Schatz ve Krashen, 2006, s. 47-48), Roberts ve Wilson (2006, s. 64)'a göre de küçük çocukların, eğitim hayatlarının başlangıcında oldukça olumlu bir okuma tutumuna sahip olduklarını, fakat okuma becerisinin bir görev haline geldiğinde ise olumsuz tutumların gelişmeye başladığını ifade etmektedirler. Eğlenme amacından uzak veya zevk almaksızın yapılan okumalar, öğrencilerin okumaya karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olmaktadır. Çocukların okuma tutumları deneyimlerinden kaynaklanmaktadır ve çocukluk deneyimleri okuma tutumlarının gelişiminde çok etkili bir unsurdur (Cunningham, 2008; Saracho ve Dayton, 1991).

Allington (2011) okullarda okuma performansını arttırmaya yönelik görev odaklı yapılan çalışmalar ile öğretim yaklaşımlarının birçoğunun çocuklarda olumsuz okuma tutumları yarattığını ifade etmektedir. Burada karşımıza öğrencilerin metinleri zevk için okumaları gerektiğini vurgulayan estetik okuma çıkmaktadır. Uzun metinleri tekrar tekrar okumak öğrencinin okumaya yönelik olumsuz bir tutum takınmasına neden olacaktır. Öğrenciler

derste öğretmenin zoruyla ya da sadece dersin içeriği gereği olarak okumalar yaptıkça okuma becerisinin eğlenceli boyutunu hissedemeyeceklerdir. Uzun uzun metinlerle sürekli olarak alıştırmalar yapmak öğrencilerin okumadan uzaklaşmasına neden olacaktır. Sınıf etkinliklerinde şiirler öğrencilere güven kazandırmanın yanı sıra özellikle okuma becerilerini ve tutumlarını geliştirmeye yardımcı olmak için kullanılabilir (Certo, 2004; Homan ve diğerleri, 1993; Moyer, 1982; Perfect, 2005; Rasinski, 2000; Rasinski vd., 1994). Benzer şekilde Wilfong (2008), tekrarlı okumalarda kullandığı şiirsel metinlerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını geliştirdiğini bulmuştur. Olumlu tutuma sahip öğrenciler daha çok okuyacak ve daha çok öğreneceklerdir. Bu okuma sürecine bağlı olarak da okuma becerisini daha çok geliştireceklerdir. Bu yönüyle düşünüldüğünde okuma sürecinde asıl önemli olan öğrencinin sadece okumasını değil severek okumasını sağlayabilmektir. Bu süreçte okumaya yönelik tutumun önemi büyüktür ve bu yüzden okumaya yönelik olumlu tutumların geliştirilmesine yönelik etkinliklerin düzenlenmesi oldukça önemlidir.

Yazmaya yönelik tutum da, öğrencilerin yazılarının kalitesini etkileyen diğer önemli bir motivasyon faktörüdür. Yazma hakkındaki olumsuz tutumlara sahip öğrenciler, yazmaktan korktuklarını ifade etmektedirler. Bu korkunun nedenleri olarak yazılarının değerlendirilmesi, başarısız olma ve yazma süreci ile ilgili korkular gösterilebilir (Kreuter, 2012). Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça yazı yazmaya yönelik tutumları genel olarak düştüğü için, yazma konusu hakkındaki tutumlarını vurgulamak önemlidir (Kear ve vd., 2000). Birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tercih ve tutumları bulunmaktadır. Çoğu zaman, bu öğrencilerin okuma ve yazmaya karşı olumlu tutumları olmasına rağmen (Shook vd., 1989), okuma ve yazmaya ilişkin olumlu tutumları sınıf düzeyleri ilerledikçe azalmaktadır (Kear vd., 2000; Knudson, 1995). Yazı yazmadaki başarı olumlu bir tutuma yol açarken, yazı yazmadaki yaşanan zorluklar yazmaya karşı olumsuz tutumlara neden olmaktadır (Graham vd., 2012). Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları hakkında bilgi sahibi olmak, yazma ile ilgili yapılacak öğretim uygulamalarının daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine fayda sağlamaktadır (Kear vd., 2000). Bennett (1991) şiirlerde yer alan kelimelerin özenle seçilmesi, kafiyeli, düzenli oluşu ve öğrencilerde heyecan yaratması sebebiyle öğrencilerin dikkatini kolaylıkla çektiğini ve hoşuna gittiğini ifade etmektedir. Şiirler aracılığıyla öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz tutumlarının düzeyi azaltılıp olumlu yönde geliştirilebilir.

Barnard (2002), yazma etkinlikleri planlanırken ve uygulanırken öğretmen merkezli bir öğretim modeli yerine sürece dayalı olarak yapılan yazma çalışmalarının esas alınması gerektiğini, öğrencilerin birbirlerine olan geri bildirimlerinin faydası ile yazma sürecinin daha etkili olacağını belirtmektedir. Yıllarca süregelen, yazma sürecinden çok konunun ön plana çıktığı, konuyla ilgili hazırlık çalışması yapılmadan öğrencilerden bir metin oluşturmalarının istendiği ve metinlerin daha çok biçimsel özelliklerine göre değerlendirildiği, öğrencilerin metni nasıl oluşturduklarını göz ardı eden ürünün temel alındığı yazma yaklaşımı terk edilmeye başlanmıştır. Günümüzde yalnız ürünün değil, ürünü oluştururken geçen sürecin üzerinde durulduğu, metni oluşturmadan önceki ve sonraki aşamaları da içine alan bir anlayış benimsenmiştir (Coşkun, 2007; Güneş, 2007; Maltepe, 2006; Yaylı, 2008). Araştırmalar, sürece dayalı yazma çalışmaları aracılığıyla, öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutumların geliştirilebileceğini göstermektedir (Alamargot ve Chanquoy, 2001). Ayrıca öğrencilerin yazma ile ilgili bilgi düzeyinin artması yazma tutumlarını geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Scheurman ve Newmann, 1998).

Sürece dayalı, öğrencileri notlarla değerlendirmeden, öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri ortamlar aracılığıyla, yazmaya ilişkin olumsuz tutumlar ortadan kaldırılıp olumlu bir hale dönüştürülebilir. Sürece dayalı yapılan yazma çalışmaları denilince de akla yaratıcı yazma gelmektedir. Yaratıcı yazma ile ilgili alan yazında birçok tanıma rastlanmaktadır. Yaratıcı yazma yaklaşımı, Maltepe (2006, s. 15)'ye göre öğrencilerin farklı yollarla duyuşsal ve bilişsel olarak yazmaya hazır duruma getirildiği; her öğrenciye uygun, bireysel ve iş birliğine dayalı, farklı ve zevkli yazma etkinliklerinin uygulandığı, oluşturulan metinlerin paylaşımına da önem verilen ve ürünün yanında sürecin de tümel olarak değerlendirildiği; tüm yazma süreçlerinde yaratıcılığın desteklendiği süreç merkezli bir yazma yaklaşımıdır. Aşılıoğlu (1993, s. 146)'na göre yaratıcı yazma, dış dünyadan elde edilen izlenimlerin farklı bir sunumla ortaya konmasına dayanmaktadır. Yaratıcı yazı, kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda dökmesi demektir (Oral, 2008, s. 8). Güleryüz (2006, s. 126)'e göre ise yaratıcı yazma, var olan bilgileri, kavramları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayarak, birbirleriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir beste, şiir, öykü, deneme ya da roman koyma etkinliğidir.

Yukarıdaki paragraflarda da açıklandığı gibi şiirlerin okuma, yazma, anlama ve tutumlar üzerinde önemli etkileri olduğu görülmektedir. Okullarda yapılan tekdüze ve alışkanlık

halini almış şiir alıştırmaları öğrencilerin şiirlerden soğumasına, şiirleri okuma ve yazma şevkinin yok olmasına sebep olmaktadır.

Ne kısa dönemli şiir üniteleri ile ilgili yapılan etkinlikler ne de ara sıra yapılan yüksek sesle şiir okuma çalışmaları öğrencilerin şiirlere olan sevgi ve ilgisini arttırmak için yeterlidir. Öğrenciler bütün yıl boyunca şiirler okumalı, ezberlemeli, yazmalıdır (Lehr, 2008, s. 327). McClure (1996) çocuklardaki şiir sevgisinin gelişmesi için düzenli şiir çalışmalarının yapılmasının önemli bir nokta olduğuna değinmekte ve çocukların şiirleri sevdiklerinde, şiir yazmayı ve okumayı da seveceklerini ifade etmektedir. Eğer öğrencilerimizin şiirleri sevmelerini, şiirlerle uğraşmalarını, okumaktan hoşlanacakları kendilerine özgü ve kendilerinin yazdıkları şiirleri olmasını istiyorsak; bu durum ancak şiir okuma ve yazma etkinliklerinin belli bir sürece dayandırılarak gerçekleştirildiği ve öğrencilerin aktif olduğu sınıf ortamlarının oluşturulması ile gerçekleşecektir.

Eğitim programlarında şiirlerle ilgili etkinlikler ön plana çıkarılmadığı ve öğrenciler şiirlerle ilgili etkinliklerle haşır neşir olmadığı sürece şiirlerin değeri anlaşılamadan gözden kaçacaktır (Weaven ve Clark 2011, s. 83). Şiirlerin dille ilgili bütün becerilerin gelişimine sağladığı katkılar literatürden de yararlanılarak önceki paragraflarda açıklanmaya çalışılmıştır. Şiirlerin merkeze alındığı çalışmalara yer verilmedikçe, çocuklar şiirlerin eğlenceli, ritmik dünyasına giremeyecekler ve kendi şiirlerini oluşturma fırsatını yakalayamayacaklardır. Sınıflarda dille ilgili becerilerin kazandırılmasıyla ilgili önkoşul ve karşılıklı belirleyicilik ilkesi göz önünde bulundurularak sınıf etkinliklerinde şiirlere öncelik verilmelidir. Şiirlerin öğrenciler için birçok faydası olduğu aşikârdır. Ve öğrenciler şiir okumanın ve yazmanın hazzını yaşadıkça daha farklı metin türleri ile ilgili çalışmalara da ilgi duyacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Etkinlik temelli şiir çalışmalarının, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, yaratıcı yazma ve şiirlere yönelik tutumları üzerindeki etkisi nedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, etkinlik temelli şiir çalışmalarının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, yaratıcı yazma ve şiirlere yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemektir. Şiirlere dayalı yapılan etkinlikler hakkında deney grubundaki öğrencilerin ve

öğretmenin düşüncelerini anlayabilmek hedeflenmiştir. Araştırma probleminin daha iyi anlaşılması ve mevcut durumun betimlenmesi amacıyla şiir, akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutumlar hakkında önemli bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgilerin alana yeni bir bakış açısı kazandırılmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yukarıda açıklanan amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarının (ETŞÇ) uygulandığı ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile mevcut Türkçe öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası akıcı okuma becerileri ne düzeydedir ?
2. Şiirlere dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinlikleri, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde;

- Uygun başlığı koyabilmelerinde,
- Dil bilgisi kurallarını uygulamada,
- Sayfa düzeniyle ilgili kuralları uygulamada,
- Yaptıkları çizimleri (resim) geliştirmede,
- Şiirsel teknik kullanımını geliştirmede,
- İçeriği geliştirmede,
- Anlatım zenginliğini geliştirmede (kelime seçiminde, kelime anlamlarının zenginliği, kelimelerin uygun bir şekilde kullanılması, kelimelerin parçanın amacına uygunluğu, kelimelerin doğru kullanımı),
- Organizasyonu (giriş, gelişme, sonuç) düzenli bir şekilde yansıtmalarında,
- Yönergeleri takip etmede,
- Yaratıcı (özgün) fikirlere yer verme becerilerini geliştirmelerinde ne düzeyde etkilidir?

3. Etkinlik temelli şiir çalışmalarının (ETŞÇ) uygulandığı ilkokul üçüncü sınıf deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin şiirlere yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Etkinlik temelli şiir çalışmalarına (ETŞÇ) ilişkin deney grubundaki öğretmen ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

İlkokul süreciyle birlikte okuma ve yazma çalışmaları başlamaktadır. Özellikle ilkokulun ilk üç yılı okuma ve yazma becerilerinin kazanımı ve geliştirilmesi bakımından çok önemlidir. Öğrencilerden ilkokulun ilk iki yılında okuma yazma becerisini kazanması,

üçüncü sınıf ve sonraki yıllarda da bu becerisini geliştirmesi beklenmektedir. Okullarda yapılan okuma çalışmalarına bakıldığında her öğrencinin bir metni tekrar tekrar okuduğu, okuma sırasında diğer öğrencilerin sıkıldıkları, akıcı okumanın hız boyutunun daha fazla ön plan çıkarılıp, anlama becerisini doğrudan etkileyen doğruluk ve prozodi boyutunun ihmal edildiği görülmektedir. Öğrencilerin bir dakika içerisinde veya en kısa sürede en fazla kelimeyi okumasına dayalı yapılan daha hızlı okuma çalışmaları öğrencilerin metnin anlamını tam olarak kavrayamamalarına neden olmaktadır. Hikâye edici ya da bilgilendirici metinlerin art arda defalarca okunması zayıf, akıcı okuyamayan öğrenciler için sıkıcı bir duruma dönüşmektedir. Yazı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ise öğrencilere herhangi bir konu başlığı verilip yazma öncesi ile ilgili herhangi bir etkinlik yapılmadan öğrencilerden duygu ve düşüncelerini anlatmalarının istendiği görülmektedir.

Türkçe'nin temel dil becerilerinden biri olan yazma becerisinin kazanılması ve geliştirilmesi uzun ve zorlu bir süreci gerektirmektedir (Baş, 2002; Cavkaytar, 2009; Coşkun, 2005; Kaynaş, 2014; Maltepe, 2006; Temizkan ve Yalçınkaya, 2013). Öğrencilerin herhangi bir edebi metin türüyle ilgili yazı bilgilerinin yetersiz oluşu, yazma çalışmalarında süreçten çok ürüne önem verilmesi, öğrencilerin yazılarının notlarla değerlendirilmesi veya yazılarının beğenilip beğenilmeyeceği kaygılarını taşımaları, öğrencilerin herhangi bir konu hakkında fikir sahibi olmamaları ya da bu fikirlerini nasıl organize edip nasıl aktaracaklarını bilememeleri, öğretmenlerin yazma süreci boyunca yaptıkları yönlendirmelerdeki eksiklikler yazma ile ilgili etkinliklerin öğrenciler için zor etkinlikler olarak algılamalarına neden olmaktadır.

Yazma becerisinin okuma becerisi ile ilişkili olduğuna dair literatürde birçok çalışma mevcuttur. Öğrencilerin bir konu hakkında nitelikli yazılar oluşturamama sebeplerinden en önemlisi o konu veya herhangi bir konu hakkında bilgi sahibi olamamalarından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin de bilgi düzeylerini arttırmanın en etkili yolu da bol bol okuma yapmalarına bağlıdır. Ancak akıcı okuyabilen, okuduğunu anlayabilen bireylerden özgün yazılar yazmaları beklenebilir. Bu yüzden herhangi bir metin türü ile ilgili etkinlikler yapılırken okuma ve yazma etkinlikleri birbirini destekleyecek şekilde etkinliklerin planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Aksi halde öğrencilerin yazdıkları yazıların niteliği düşük olacaktır. Bir konu hakkında yeterince bilgi sahibi olamayan birey haliyle yazamayacak veya yazmaktan uzak duracak sonuç olarak da yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirecektir.

Öğrencilerin yazma ile ilgili yaşadıkları bu sorunları gidermede belli bir süreç içerinde gerçekleştirilen ve metin türüne ait bilgilerinin verildiği ve o metin türü ile ilgili uygulamaların yapıldığı etkinliklerin çözüm olacağı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde şiirlerle yapılan çalışmaların daha çok ortaokul ve üstü düzeylerde, ilkokul düzeyinde ise sadece hikaye türüyle ile ilgili çalışmaların olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencilerine yönelik sürece dayalı şiir okuma ve yazma ile ilgili herhangi bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili çalışmalara çocukların aşina olduğu metin türleriyle başlamanın daha etkili sonuçlar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu metinlerin başında da şiirler gelmektedir. Çünkü şiirsellik çocuğun doğasında mevcuttur. Şiirler eğlenceli metinlerdir. Çocuklar da eğlenmek ister. Sıkıcı ve sıradan okuma yazma çalışmaları, çocukların okuma ve yazma becerilerine karşı olumsuz tutum takınmasına neden olacaktır. Özellikle ilkokul yıllarında okuma ve yazma becerisinin gelişimi ile ilgili çalışmalar şiirlerle başlamalıdır. İlkokulun ilk üç yılında öğrencilerin hikâye yazmaları onlara zor gelebilir. Hikâyelerin uzun olması, içinde belli bir olayı barındırması ve karakterlerinde bu olay içinde kurgulanması öğrenci için daha zorlu bir süreci gerektirmektedir. Ama şiir öyle değildir. Çünkü çocuk doğar doğmaz şiir diline yakın bir dille konuşmakta ve ninni, tekerlemelerle büyüdüğü için şiirsel metinleri kendi düzeyine göre kolayca okuyup yazabilmektedir.

Öğrencilerin birçoğu sadece derslerde ya da belirli gün ve haftalarda görevli olduklarında şiir okumaktadırlar. Belirli gün ve haftalarda da her sınıftan sadece birkaç öğrencinin görev aldığı düşünüldüğünde, öğrencilerin birçoğunun şiirsel metinleri okuma becerisini kazanamadan eğitim hayatlarının sonlandığı görülmektedir. Sadece belli bir şekilde şiir yazıldığını zanneden ya da farklı şiir yazım teknikleri ile karşılaşmayan öğrencilerden güzel şiirler yazmalarını, şiirlerden hoşlanmalarını, şiirlerin eğlenceli dünyasına girmelerini beklemek doğru bir yaklaşım olmayacaktır.

Okullarda yaptırılan şiir yazma çalışmalarına bakıldığında sadece belli bir konu verilerek öğrencilerden şiir yazmaları istendiği görülmektedir. Halbuki çocuklarla şiir yazma çalışmaları yapmadan onlardan şiir yazmalarını beklemek fayda vermeyecektir. Hangi metin türü olursa olsun, öğrencilerin o metin türü ile ilgili belli bir bilgi düzeyine sahip olmadan yazdıkları yazıların niteliği düşük olacaktır. Uluslararası literatürde ilkokul düzeyinde etkinlik temelli şiir çalışmaları ile ilgili çalışmalar mevcutken ülkemizde böyle bir çalışmaya rastlanmaması, bu çalışmanın ilk olması ve alana katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'de yapılan yazma öğretimi ile ilgili çalışmalar değerlendirildiğinde öğrencilere sadece yazma becerisinin gelişimi ile ilgili etkinlik ve uygulamaların yaptırıldığı görülmektedir. Bireylerin nitelikli yazılar ya da etkileyici yazılar yazabilmeleri için yazdıkları konularla ilgili fikir sahibi olmaları gerekmektedir. Bireylerin fikir dünyasını zenginleştiren farklı ve yeni fikirlerle ilgili farkındalık yaratan beceri de okuma becerisidir. Yeterli okuma becerisine sahip olamayan yani akıcı okuyamayan bireylerinde özgün fikirler üretebilmesi oldukça güçtür. Öğrenciler okuma aracılığıyla farklı fikirlerle tanıştıklarında, konularla ilgili yeni fikirler üretebildiklerinde, fikirlerinin doğruluğunu yanlışlığını tartabildiklerinde, fikirlerini zenginleştirmenin ve sunmanın yollarını öğrendiklerinde yaratıcı yazılar yazabileceklerdir.

Okuma ve yazma etkinlikleri bütünsellik içerisinde verilmelidir (Berninger vd., 2002; Glenn, 2007; Kessler, 2006; Loban 1963; Okur vd., 2013). Okuma yazma etkinlikleri birbirini destekleyen, amaçlı bir şekilde ve bir sürece dayandırıldığında başarıya ulaşabilir. Öğretmenler öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için önce bu süreçte öğrencilerini okuma ve yazma ile ilgili etkinliklerde nasıl yönlendireceğini planlamalı ve öğrencilerinin bu sürece uyumlarını sağlamalıdır. Okuma becerisine dayandırılmadan ve yeteri kadar örnekle karşılaşmadan yaptırılan yazma etkinliklerinin belli bir başarı düzeyinde kalacağı aşikârdır. Öğretmenlere özellikle de ilkokul öğretmenlerine öğrencilerinin iyi bir okuyucu ve yazar olmalarında büyük görev düşmektedir. Öğretmenler, sınıflarının düzeylerine göre öğrencilerinin okuma ve yazma becerisini birlikte geliştirebilecek etkinlikleri sınıf ortamına getirerek öğrencileri yönlendirmelidirler. Bu süreçte başarılı olan ve sürecin amacını kavrayan öğrencilerin akıcı okuma ve yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde, şiirlerin merkeze alındığı, şiirlerin okunması ve yazımı ile ilgili bilgilerin verildiği ve sürece dayandırılarak tasarlanmış etkinliklerden faydalanılması okuma ve yazma sürecinin daha başarılı ve etkili bir şekilde yürütülmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Doğumundan itibaren şiirlere aşina olan çocuklar eğer şiirlerle ilgili etkinliklerle ilkokul yıllarında karşılaşmazsalar, ilerleyen yıllarda şiir okuma özellikle de şiir yazma becerilerinde oldukça zorlanacaklardır. Çocukların ilkokul yıllarında mutlaka bol bol şiir dinlemeleri, okumaları ve yazmaları gerekmektedir (Andrews, 1988; Booth ve Moore, 1988; Cecil, 1994; Gökşen, 1980; Lehr, 2008; Lenz, 1992).

Öğrencilerin iyi bir okuyucu ve şair olabilmeleri için nitelikli bir öğretime ihtiyaç vardır. Çağdaş eğitim programları incelendiğinde öğrencilerin eğlenirken öğrenmelerinin esas

olduğu görülmektedir (Richardson, 1997; Risemberg ve Zimmerman, 1992). Çünkü okul ortamı çocuğun hem bir şeyler öğrendiği hem de eğlendiği yerdir. Okuma ve özellikle de çok zor kazandırılan yazma becerisi eğlenceli bir ortam, metin türü ve belli bir sürece dayandırılarak kazandırıldığında istenilen amaca ulaşılacaktır. Özellikle devlet okullarında okutulan ders kitapları incelendiğinde hikâye edici metinlerin yazımı ile ilgili etkinliklere, şiirsel metinlere göre daha fazla yer verildiği görülmektedir. (MEB, 2016). İlkokulun son sınıfı olan ve öğrencilerin artık farklı metin türleri ile karşılaşmaya başladıkları 4.sınıf düzeyinde bile şiirlerle ilgili etkinliklerde sadece kurallı, serbest ya da akrostiş tarzındaki şiirlere yer verildiği görülmektedir. Öğrencilerin şiirsel metinleri hikâye edici metinlerden ayırt edemedikleri de göz önünde bulundurulduğunda şiirlerle ilgili etkinliklerle yapılan bu çalışmanın ne kadar önemli olduğu görülecektir.

Akıcı okuma ile ilgili yapılan çalışmalarla ilgili literatür incelendiğinde, çalışmaların genelinin sınıftaki bütün öğrencilerle gerçekleştirildiği görülse de, (Akyol, 2014; Baştuğ, 2012; Keskin, 2012) akıcı okuma ile uygulamalarda her öğrencinin bulunduğu akıcı okuma ve anlama düzeylerinin belirlenip bir üst düzeye çıkmalarını sağlayan, sınıfın tamamına uygulanabilir, eğlendirici, çocukların dünyasına hitap eden çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın da bu ihtiyaca en iyi şekilde cevap verebilecek düzeyde tasarlanıp uygulanması ile literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Uluslararası literatürde şiirlerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiğine yönelik birçok çalışma mevcut olmasına rağmen ülkemizde sadece şiirsel metinlerin merkeze alındığı akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkisi ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmaması da çalışmayı önemli kılmaktadır. Akıcı okuma becerileri ile metin türleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmaların sayısı da yok denecek kadar azdır. Akıcı okuma becerilerinin metin türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının bilinmesi gerekmektedir. Bu çalışmada şiirlerin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkileri ile ilgili sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçların, akıcı okuma becerilerin öğretimi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi aşamasında, araştırmacılara ve öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca akıcı okumanın öğretilmesi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmaların birçoğunun hikaye edici veya bilgilendirici metinlerle yapıldığı, şiirlerle akıcı okuma becerisi arasındaki ilişkiyi doğrudan araştıran bir çalışmanın bulunmaması ve bu çalışmanın ilk olması çalışmayı önemli kılmaktadır. Etkinlik temelli

şiir çalışmaları ile gerçekleştirilen bu araştırmanın, hem okuma araştırmacılarında, hem de öğretmenlerde akıcı okumayla ilgili bir farkındalık oluşturması beklenmektedir.

Şiirsellik her ne kadar çocuğun doğasında bulunsa da, şiir türü ile ilgili iyi bir eğitim-öğretim almadıklarında çocukların şiire olan yatkınlıkları yok olup gidecektir. Şiirlere karşı olumlu olan tutumlarında düşüş, hatta şiir okuma ve yazmaya karşı olumsuz tutum sahibi olacaklardır. Çocukların şiirlerle ilgili becerilerinin geliştirilmesi nitelikli öğretim etkinliklerine bağlıdır. Ancak iyi planlanmış uygulamalarla çocuklar şiirlerin dünyasına girecek, kendi şiirlerini oluşturabileceklerdir. Literatür incelendiğinde herhangi bir edebi metin türüne dayalı etkinliklerle dilsel becerilerin sergilenmesi veya gerçekleştirilmesi ile ilgili tutumlara bakılması yönüyle de ilk çalışma olması bakımından önemlidir. Herhangi bir edebi metin türü ile ilgili çalışmalara başlamadan önce o metin türü ile öğrencilerin tutumlarının belirlenmesi çalışmanın niteliği ve sonradan gerçekleştirilecek etkinlikler açısından da çok önemlidir. Öğrencilerin metin türü ile ilgili gerçekleştirilmesi gereken becerilerden hangisinde tutumları düşükse, etkinliklerin o dil becerisine ilişkin hazırlanmasında da araştırmacılara bilgi sağlamaktadır. Örneğin; öğrenciler şiir yazmaya karşı olumsuz tutumlara sahipse düzenlenecek etkinlikler şiir yazmaya yönelik tutum düzeyini yükseltmeye yönelik olmalıdır. Yine aynı şekilde öğrenciler şiir okumaya yönelik olumsuz tutumlara sahipse, kendilerine güvenemiyorlarsa, topluluk önünde okuma becerilerini kazanamamışsa, akıcı okuyucu değilseler, okuma güçlüğü ve problemleri yaşayan öğrencilerse akıcı okumaya yönelik stratejiler bu tür durumlar göz önünde bulundurularak seçilmeli ve uygulanmalıdır.

Gerçekleştirilen yaratıcı yazma ile ilgili çalışmalarda öğrencilerin yazdıkları şiirlerin araştırmacılar tarafından birden fazla edebi ürünü kapsayacak şekilde geliştirilen ya da uyarlanan rubriklerle veya ölçeklerle değerlendirildikleri görülmektedir (Beydemir, 2010; Demir, 2012; Erdoğan, 2012; Kapar Kuvanç, 2008; Maltepe, 2006; Öztürk, 2007; Türkel, 2011). Yaratıcı yazma ile ilgili daha önceden yapılan çalışmaların içinde şiir yazdırılma etkinliklerine rastlanılsa da, sadece şiirsel metinlerin değerlendirilmesine yönelik bir rubriğin veya ölçeğin geliştirilmediği görülmektedir. Hâlbuki şiirsel metinler hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden önemli farklılıklar göstermektedir. Sadece şiirlerin değerlendirildiği ve yaratıcı yazma süreçlerini de içinde barındıran bir rubriğin ilk defa araştırmacı tarafından geliştirilmesi de araştırmayı önemli kılmaktadır. Ayrıca çalışmanın akıcı okuma stratejileri ve yaratıcı yazma uygulamalarının etkinlik temelli şiir çalışmaları

ile birleştirilerek bir bütün halinde sunulması yönünden de alandaki ilk örnekler arasında olacağı ve sonraki çalışmalara rehberlik yapacağı düşünülmektedir.

İlkokul üçüncü sınıf düzeyinde etkinlik temelli şiir çalışmaları ile öğrencilerin akıcı okuma, yaratıcı yazma becerilerine ve tutumlarına olan etkisini araştırmayı amaçlayan bu araştırmada ulaşılan sonuçların ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutumlarla ile ilgili literatüre sağlayacağı katkı yanında çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların ilkokul öğretmenleri için iyi bir model sunacağı diğer bir ifade ile öğretmenlerin okuma ve yazma ile ilgili öğretim süreçlerini zenginleştireceği öngörülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Öğrencilerin, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını samimiyetle cevapladıkları varsayılmıştır.
2. Sınıf öğretmeni ve öğrenciler yapılan görüşmelere içten ve samimi bir şekilde cevap vermişlerdir.
3. Bireysel farklılıklar, sınıf ortamı, öğretmen faktörü gibi kontrol edilemeyen etkenlerin deney ve kontrol gruplarını aynı düzeyde etkileyeceği varsayılmaktadır.
4. Araştırma süresi için 17 haftanın yeterli olduğu varsayılmaktadır.
5. Bu araştırmada, araştırmacının hazırladığı şiirlere yönelik tutum ölçeğinin öğrencilerin tutum düzeylerini belirlemede yeterli olduğu; kontrol altına alınamayan değişkenlerin, deney ve kontrol gruplarını benzer biçimde etkilediği varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde Sakarya İli Erenler İlçesi'ndeki alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet ilkokulunun üçüncü sınıflarında öğrenim gören deney ve kontrol gruplarını oluşturan 56 öğrenciyle;
2. Uygulama süreci araştırmacı tarafından geliştirilen akıcı okuma ve yaratıcı yazma becerisini geliştirmeye uygun etkinlik temelli şiir çalışmaları ile;
3. Araştırmanın açıklayıcı-sıralı karma yönteminin nicel boyutunda gerçekleştirilen yarı deneysel çalışma, 17 haftalık uygulama süreci ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yaratıcılık: Yeni bir şeyler icat etme veya hayal etme yeteneğidir, var olan fikirleri yeniden uygulama veya yeni fikirlerle birleştirme, değiştirme, oluşturma yeteneğidir (Harris, 1998).

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

Yaratıcı Yazma: Var olan bilgileri, kavramaları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayarak, birbiriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir beste, şiir, öykü, deneme ya da roman koyma etkinliği (Güleryüz, 2006, s. 126); kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda aktarması (Oral, 2003, s. 8) şeklinde tanımlanabilir.

Akıcı Okuma: Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumadır (Akyol, 2005).

Okuma Hızı: Kelime tanıma hızıdır. Bir dakikada doğru okunan kelime sayısıdır (Massey, 2008).

Doğru Okuma: Bir dakikada doğru okunan kelimelerin yüzdesidir (Massey, 2008).

Prozodik Okuma: Akıcı okuma, otomatiklik ve okumadaki doğruluktan daha fazlasını gerektirir. Okuma bunların yanında metni vurgulu, tonlamalı, duygulu ve anlamlı okumayı içerir. Bu da metnin prozodik olarak okunmasıdır (Kuhn, 2004).

Tutum: Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan eğilimdir (Smith, 2005).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle genel olarak okuma, akıcı okuma, akıcı okuma yöntemleri, yaratıcı yazma, tutum ve şiirler hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmanın konusu kapsamında, kuramsal çerçeveyi daha iyi ortaya çıkarmak amacıyla şiirlerle akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutum arasındaki ilişkileri ortaya konularak ayrı başlıklar altında verilmiştir.

2.1. Okuma

İçerisinde yaşadığımız toplumun hızla değişen yapısına ayak uydurmanın yolu okumaktan geçmektedir. Birey yaşamı boyunca sürekli okuma eylemi ile karşı karşıyadır. Çünkü yaşanılan çağ bunu gerektirmektedir. Eksikliği günümüzde de hissedilen ve sıklıkla dile getirilen okuma becerisi ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Okuma, yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması (Harris ve Sipay 1990, s. 10), bir yazının harflerini, sözcüklerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak (Göğüş, 1978, s. 60), ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci (Akyol, 2005, s. 1), yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreç (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2008, s. 115), bilimsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği (Demirel, 1999, s. 59), görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç (Güneş, 2007, s. 117) olarak tanımlanmaktadır.

Okuma becerisini kazanmış bireyler öğrenim hayatı boyunca başarılı olur, mesleki ve sosyal hayatında bir değer kazanır, ufku genişler, araştırıcı ve sorgulayıcı bir kişiliğe sahip olur. Okuma, yaşam boyu süren bir eylem olmalıdır. Öğrencilerin okumayı sevmesi ve okuma becerilerinin kazandırılması özellikle ilköğretim kurumlarında gerçekleşecektir.

Okuma bir ihtiyaç olarak görülmelidir. Bu bilinçle öğrenciler yetiştirilmelidir. "Eğitim süreci devam ettikçe okuma, öğrencinin bilgiyi edinmesi ve bağımsız olarak öğrenmesine dönük en önemli beceri haline gelir. İlerleyen yıllarda ise okuma, toplumsal gerekliliklere uyum ve iş yaşamındaki başarının kazanılmasında en önemli araç haline gelir" (Belet, 2006, s. 14).

Bilginin hızla ve yığılarak ilerlediği, zamanla yarıştığı 21. yüzyılda bilgi edinimi özelde kişiler, genelde toplumlar için önemli bir kazanım haline gelmiştir. Modern toplumlarda önemli olan sadece bilgiye ulaşmak değil, onu etkin şekilde kullanabilmektir. Bilginin kullanılabilmesi için onun doğru anlaşılması, yorumlanması ve bununla da kalmayıp bu bilginin doğruluğunun, yararlılığının ve gerekliliğinin de sorgulanması gerekmektedir. Yeni fikirlerin, bilgilerin ortaya çıkması ve gelişmesi; var olan, öğrenilen bilgilerin sorgulanmasına, eleştirilmesine ve reddedilen bilgilerin yerine yenilerinin getirilmesine bağlıdır. Tüm bu becerilerin kazanılmasında okuma önemli bir yere sahiptir (Sadioğlu ve Bilgin, 2008, s. 815). Okullarda öğretme ve öğrenme sürecinde, öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı kaynaklar olması okuduğunu anlamanın önemini açıkça ortaya koyar. Öğretim alanları ve tekniklerinin değişmesine rağmen okuma halen temel bilgi edinme yoludur ve öğrenme sürecinde payı büyüktür. Bütün derslerin okumayı gerektirdiği göz önünde tutulursa, okuma alışkanlığı ve sevgisi kazanmış bir öğrencinin daha başarılı olacağı açıktır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2015).

Okuma sadece eğitim sürecinde değerlendirilebilecek bir beceri değil, hayatın her safhasında kullanılan bir beceridir (Güneş, 2000, s. 1). Okuma becerilerinin kazanımı ve kullanımı günlük hayat açısından da önemlidir. Akyol (2005, s. 2), okuma becerisinin gelişiminin günlük yaşantı açısından önemini şu şekilde açıklamaktadır: "Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını okuyup anlayamayan insanlar için hayat kolay olmasa gerekir. Günlük gazeteleri etkili bir şekilde okuyup faydalanmak, televizyonda izlenen bir diziyi anlamak, reçetelerdeki açıklamaları kavramak, vatandaşlık haklarını ve sorumluluklarını bilmek hep okuma ve anlama becerilerini gerekli kılmaktadır." Okuma becerisinin kazanımı, bireylerin öğrenim hayatında, meslekî kariyerinde başarılı olmasını sağlamakla birlikte boş zamanlarını nasıl verimli değerlendirebileceği bilincinin kazanılmasını da etkileyebilmektedir (Kavcar vd., 1995, s. 52). Okuma duygusal ve ruhsal ihtiyaçları gidermeye katkı sağlar. Okuyamayan insanlar sürekli başkaları tarafından bu yetersizliklerinin fark edilebileceği endişesini taşırlar. Okuyamayan insan hem akademik zenginlikten hem de kültürel etkinliklere katılımdan mahrum kalır ve eğitilmiş insanlarla

iletişim kurmakta zorlanır (Akyol, 2005, s. 2). Okuma eylemi, kelime tanımaya fazla çaba sarf etmeden otomatik olarak, cümle içindeki anlam ünitelerine dikkat ederek tonlamaları, vurgulamaları gereken yerlerde doğru uygulayarak yapılmalıdır. Böyle bir okuma süreci de karşımıza akıcı okumayı çıkarmaktadır.

2.2. Akıcı Okuma

Akıcılık okuma başarısının çok önemli bir bileşeni olarak kabul edilmekle birlikte akıcılık eğitiminin okuma programlarında genellikle ihmal edildiği görülmektedir (Allington, 1983; Denton ve Hasbouck, 2000; Denton, Kethley, Nimon, Kurz, Mathes, Minyi ve Swanson, 2010; Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001; Ulusal Okuma Paneli, 2000). Literatürde akıcı okuma ile ilgili birçok tanımla karşılaşılmaktadır. Ulusal Okuma Paneli'ne göre akıcı okuma, metni hızlı, doğru ve prozodik unsurlara dikkat ederek okuma (Pikulski ve Chard, 2005), Zutell ve Rasinski'ye (1991) göre akıcı okuma, kelime tanımaya fazla çaba sarfetmeden otomatik olarak, cümle içindeki anlam ünitelerine dikkat ederek tonlamaları, vurgulamaları gereken yerlerde doğru uygulayarak yazarın heyecanını ve duygularını, okuma işine yansıtarak yapılan okumadır. Akyol (2006) ise akıcı okumayı, noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer vermeden, heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadan, anlam ünitelerine dikkat ederek, konuşurcasına yapılan okuma olarak ifade etmektedir.

Akıcı okuma becerisindeki yeterlilik, genel okuma yeterliliğinin bir göstergesidir (Fuchs vd., 2001) ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin güçlü bir yordayıcısıdır (Begeny ve Martens, 2006; Young-Suk, Petscher, Schatschneider ve Foorman, 2010). Araştırmalar üçüncü sınıfa kadar okuma problemleri olan veya akıcı okuyamayan öğrencilerin, %74 'ünün dokuzuncu sınıfta da okuma problemleri yaşadıklarını akıcı okuyamadıklarını ortaya koymaktadır (Lyon ve Moats, 1997). Okuma ile ilgili problemler öğrencileri hayatları boyunca takip etmektedir. Yetişkin öğrencilerin okuma anlama problemlerinin, akıcı okuma ile ilişkili olduğu birçok araştırmada belirtilmektedir (Braze, Tabor, Shankweiler ve Mencl, 2007).

Başarılı bir okuyucu olmak için okuma akıcılığını geliştirmek önemlidir (Allington, 1983; Chard vd., 2002; Ulusal Okuma Paneli, 2000). Deneysel desende tasarlanmış araştırmalar, okuma becerisinin geliştirilmesinde, akıcı okuma uygulamalarının çok önemli olduğunu vurgulamakta ve (Chard, Vaughn ve Tyler, 2002; Grabe, 2004; Samuels, 2006; Therrien, 2004) bulgular da çocukların okuma yaptıkça, akıcılıkları, kelime bilgileri ve anlama

becerilerinin arttığını göstermektedir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Taylor, Frye ve Maruyuma, 1990).

Akıcı okumanın birden fazla becerinin aynı anda işe koşulmasıyla gerçekleştiği, okuma alıştırmaları ile gelişebildiği, otomatik kelime tanıma, kelimeleri doğru okuma ve prozodik özellikleri etkin bir şekilde ortaya koyma davranışlarını kapsaması gerektiği konusunda birçok araştırmacı hem fikirdir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Kuhn vd., 2010; Rashotte ve Torgesen, 1985; Samuels, 2006b; Schrauben, 2010; Schreiber, 1991; Wolf ve Katzir-Cohen, 2001).

Akıcı okuyan kişiler sessiz okuduklarında, kelimeleri otomatik olarak tanırlar. Okuduklarından anlam çıkarmalarına yardımcı olacak şekilde kelimeleri gruplarlar. Akıcı şekilde okuyan kişiler, yüksek sesle okurken de çok çaba göstermeden ve ifadeli bir şekilde okurlar. Onların okumaları, sanki konuşuyormuşçasına doğaldır. Henüz akıcılığı geliştirememiş okuyucular, yavaş yavaş ve kelime kelime okurlar. Sesli okumaları ise değişken ve zahmetlidir. Akıcı şekilde okuma yapanlar, tam olarak, doğru hızda ve ifadeli bir şekilde okurlar (Karasu, 2011, s. 4). Ayrıca akıcı okuyucular, hız ve tonlamaya dikkat ederek uygun anlam üniteleriyle metni anlamaya dönük okurlar. Daha da ötesi onlar coşkulu ve rüzgâr gibi okur görünür ve zihinsel enerjisinin tümünü kelime tanımak için kullanmak yerine anlam oluşturmaya da harcar (Rasinski vd., 2010).

Rasinski, Padak ve Fawcett'e (2010) göre akıcı okuma, anlam ünitelerine dikkat ederek okumayı gerektirir. Akıcı okuyamayanlar, uygun anlam üniteleri oluşturmada güçlük yaşarlar ve kelimeleri tek tek, yavaş yavaş okurlar (Yamashita ve Ichikawa, 2010). Bu şekilde okuma, kelimeler arası bağ kurmayı engellediği için anlamayı zorlaştırır. Akıcı okumada güçlük çeken öğrenciler, anlam ünitesi oluşturmakta da sorun yaşarlar (Rasinski, 1994). Akıcı okuyamayan öğrenciler, kaçınılmaz olarak metinleri daha yavaş okumakta, çok çaba sarf etmekte ve metinden anlam çıkarma konusunda zorluk çektiklerinden dolayı okuma başarıları düşük olmaktadır (Stahl ve Kuhn, 2004). Akıcı okuyamayan okuyucular zihinsel kaynaklarının büyük bir çoğunluğunu kelime tanıma yönünde, çok az kısmını ise metni anlama yönünde harcarlar. Bunun sonucunda, okuyucuya okuma eylemi sıkıcı gelmekte ve okuyucu metni anlamakta zorluk çekmektedir. Akıcı okuyucular, kelime tanımada otomatik oldukları için metni zahmetsiz ve hızlı bir şekilde okuyabilirler. Akıcı okuyucular zihinsel kaynaklarının çoğunu anlamaya ayırmalarından dolayı, metni daha kolay ve hızlı bir şekilde anlayabilirler (Alber, Morgan, Ramp, Anderson ve Martin, 2007).

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için öncelikle, akıcı okumayı oluşturan bileşenlerin bilinmesi ve bu bileşenlerle ilgili çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Akıcılık da, birbiriyle ilişkili olan ve anlamaya köprü oluşturan üç farklı beceriyi içerir. Bu beceriler de doğruluk, hız ve prozodidir. Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu'nun (2011) belirttiği gibi doğru okuma, okuma hızı ve prozodi akıcılık için eşit derecede öneme sahiptir. Bu çalışmada da akıcı okuma bileşenleri olarak doğru okuma, okuma hızı ve prozodi boyutları kullanılmıştır. Aşağıda bu bileşenlerle ilgili açıklamalar yapılmıştır.

2.2.1. Doğru Okuma

Okumanın akıcı olması ilk olarak kelimelerin doğru okunmasına, kelimelerin de doğru bir şekilde okunması da, kelimeleri doğru bir şekilde tanıma ve ayırt etme becerisine bağlıdır. Piper'e (2010) göre okumanın akıcı olması için, 100 kelimeden 98'inin doğru okunması gerekmektedir. Kelime tanıma becerisi akıcı okuyamamanın en temel göstergelerinden biridir.

Kelime ve kelimeyi oluşturan birimlerin tanınması ve ayırt edilmesi akıcı okuma gelişiminin ilk basamakları olarak görülebilir. Çünkü okuyucunun metni okuyabilmesi, belirli bir okuma hızına kavuşabilmesi ve uygun prozodi ile okumayı sürdürebilmesi gerekmektedir. Okuyucu, okuma sırasında kelime tanıma problemi yaşarsa duraklar ve okumasını sürdüremez. Bunun yanında okuması hatalarla devam eden bir okuyucu, okuduğunu anlayamaz. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin öncelikle ses ve kelime tanıma, kelimeyi ayırt etme problemlerini aşması gerekir (Baştuğ, 2012, s. 38).

Kelime tanıma bir kelimeyi ses, şekil, görünüş, telâffuz ve çeşitli ipuçlarından tanıma işlemidir. Bu işlem bir kelimeyi sesi, harfleri, biçimi ve yazılı olarak görünce hatırlama, anlamını bulma ve seslendirme olarak açıklanmaktadır. Sözlü ve yazılı olmak üzere iki tür kelime tanıma söz konusudur. Sözlü tanımada ses zinciri içindeki kelime ve kelime grupları belirlenmektedir. Yani ses zincirini oluşturan kelimeler vurgu, ton ve ritimden hareketle hızlı bir şekilde belirlenmekte, birbirinden ayrılarak kelimeler saptanmaktadır. Yazılı tanımada ise harflerin yazılış biçimi, uzantıları, dizilişi, kelimeler arasındaki boşluklar gibi görsel öğeler ve anlam etkili olmaktadır. Kelimeleri sözlü tanıma becerisi dinleme ve konuşma becerilerini, yazılı tanıma ise okuma ve yazma becerilerini geliştirmektedir. Okul öncesi dönemden itibaren çocukların bu becerilerini geliştirmek için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Çünkü yazılı kelimeleri tanıma, cümle ve metni belirli bir çabuklukta ve düzgün bir ifadeyle okumayı yani akıcı okumayı getirmektedir (Güneş,

2013, s. 3). Doğru okumada kelimelerin doğru seslendirilmesi çok önemlidir. Kelimeler doğru seslendirildiğinde anlam oluşacak ve ses ile sembol arasındaki ilişki kavranacaktır. Akyol'a (2008, s. 198) göre, kelimenin doğru olarak seslendirilmesinin yanında okuyucunun kelimeyi ayırt etmesi de çok önemlidir. Kelimeyi ayırt etme, kelimeyi doğru tanıma, seslendirme ve o kelimenin anlamını bilmedir. Dolayısıyla kelimeyi ayırt etme, kelimeyi tanımayı da kapsamaktadır. Kelime tanımada yaşanan sıkıntılar şu şekilde sıralanabilir; tanınmayan kelimelerin okunmaması, sembol ile ses arasındaki ilişkiyi kavrayamama, kelime veya harf karıştırma, heceleme güçlüğü, kelimedeki harflerin değiştirilmesi, tahmin ederek okuma, yanlış okuma ve kelimeleri değiştirme, ekleme ve bırakmalar, tersine çevirmeler ve tekrarlamalar (Akyol, 1994).

Öğrencilerin kelime tanıma becerileri arttıkça, sözcükleri hızlı veya otomatik olarak okuma becerileri gelişir. Karşılaştıkları her kelimeyi çözümlemek için fazladan zaman harcamazlar (Richek, Caldwell ve Jennings, 2002); bu nedenle kelime tanıma becerisinde otomatiklik kazanmak önemlidir (LaBerge ve Samuels, 1974). Casey ve Chamberlain (2006), akıcı okuyucuların kelimeleri ve kelime gruplarını hemen tanıdıklarını ifade etmektedirler. Akıcı okuyucular, okuma sırasında kelimeleri otomatik olarak tanıdıkları için zihinsel enerjilerinin çoğunu metni anlamaya ayırırlar, uygun hızda, doğru bir şekilde ve konuşurcasına okurlar (Chard, Ketterlin-Geller, Baker, Doabler ve Apichatabutra 2009; Eldredge, 2005; Hudson, 2005; Kuhn, 2004, 2009; Moyer, 1982; Zutell ve Rasinski, 1991). Akıcı okuyamayan okuyucular ise, kelimelerin kodunu çözmede zorlanırlar. Ayrıca, kelimeleri okurken uzun duraklamalar, harflerin yerlerini değiştirme hataları, vurgu ve tonlamalara uygun okuyamama özellikleri gösterdikleri için metni anlamakta zorlanırlar (Allinder, 2001; Denton ve Hasbouck, 2000; Denton vd., 2010; Frantantoni, 1999; Hudson, 2005; Lipson ve Lang, 1991; Moyer, 1982; Olmscheid, 1999; Rasinski, 2003, 2006; Zutell ve Rasinski, 1991).

Kelimeleri hatalı okuyan okuyucular, yazarın vermek istediği mesajı anlamada başarısızdırlar ve metni yanlış yorumlarlar. Doğru okuma becerisini kazanamayan okuyucuların oldukça yavaş ve kesik kesik okudukları, sık sık geri dönüşler ve düzeltmeler yaptıkları gözlenir. İyi ve zayıf okuyucular arasında metni anlamadaki farklılıklarda çoğu kez metin içerisindeki kelimeleri çözümlemede ve doğru okumadaki yetersizlikten meydana gelmektedir (Çetinkaya, 2010). Okuma sürecinde kelimeleri doğru bir şekilde ayırt edemeden ve tanıyamadan akıcı okumak mümkün değildir. Akıcılık için kelimelerin

doğru okunması önemlidir. Akıcı okuma da öğrencilerin kelimeleri doğru okumalarının yanı sıra istenilen hızda da okumalarını sağlamak gerekmektedir.

2.2.2. Okuma Hızı

Akıcılığı oluşturan önemli bileşenlerden biri de okuma hızıdır. Okuma hızı, kelimeyi otomatik olarak tanıma ve okuma boyunca geçen süre olarak tanımlanabilir. Kelime tanıma, akıcı okumanın kazanılması ve okuduğunu anlama için bir ön koşul olmasına rağmen yeterli değildir (Adams, 1990; Stanovich, 1991). Öğrencilerin kelimeyi hızlı tanıması ve okuması, okuma eğitiminin amaçlarından biri olarak gösterilmektedir (Rasinski ve Hoffman, 2003). Rasinski'ye (2000) göre yavaş ve isteksiz okuma, akıcılığa ve anlamaya olumsuz etki etmektedir. Metinde geçen kelimeler tek tek, anlam ünitelerine dikkat edilmeden okunduğunda, cümle içinde geçen kelimeler arasındaki bağ kurulamayacak ve okunan metinden anlam kurma kesintiye uğrayacaktır. Zutell ve Rasinski (1991) ise kelime tanıma ve doğru okumada "hız" becerisinin kazanılması gerektiğine işaret ederek hızın sadece kendi başına bir beceri olmayıp aslında akıcı okuma becerisinin tamamını etkileyen bir unsur olduğunu ileri sürmüşlerdir. Samuels'e (1979) göre, akıcılığı geliştirmek için doğru okumaktan çok okuma hızını geliştirmeye önem verilmelidir. Okuma hızının da arttırılması kelimelerin otomatik olarak tanınmasına bağlıdır. Otomatiklik ve akıcılık yakından ilişkilidir ve genellikle eşanlamlı olarak kullanılır. Harris ve Hodges (1995) akıcılığı, okuyucunun metni anlamasını sağlayan otomatik kelime tanımlama becerisi olarak tanımlanırken, otomatiklik ise bilgiyi akıcı bir şekilde veya az çaba harcamayla işleme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Ulusal Okuma Paneli, 2000, s. 3-7). Okumanın otomatikleşerek belirli bir hızda yapılması okuduğunu anlama açısından da son derece önemlidir. Çünkü metin kesik kesik ve duraksayarak okunursa anlam üniteleri oluşturulamaz, cümle içindeki ve cümleler arası anlam ilişkileri kurulamaz (Rasinski, 2004). Rasinski'ye (2003, 2006) göre, kelimelerin şifresini çözme ile uğraşan ve yavaş okuyan öğrencilerin anlama düzeyleri düşüktür ve bu da yetersiz genel okuma performansına neden olmaktadır.

Başarılı kelime tanıma doğruluğunun ve otomatikliğin olmaması, anlama ve akıcı okuma seviyesine geçmek için önemli bir engel oluşturmaktadır. Sözcük tanıma ile mücadele eden birçok okuyucu, okuduklarını anlamalarını sağlayan otomatiklik ve akıcılık noktasına geçiş konusunda zorluk çekmektedir (Valencia ve Buly, 2004). Zayıf okuyucular, kelimeleri otomatik olarak tanımakta güçlük çekerler (Rasinski, 2010). Öğrencilerin metinlerde geçen

kelimeleri otomatik olarak tanıyamamaları sonucu okumaları zahmetli ve yavaş olmakta, bu da anlamayı kesintiye uğratmakta ve okumaya karşı motivasyonu azaltmaktadır (Hoffman ve Crone, 1985; Levine, 2002; Stanovich, 1991; Ulusal Okuma Paneli, 2000). Okumanın gereğinden fazla yavaş olması okuma oranını ve anlamayı olumsuz yönde etkilediği gibi okuma hızının belirli bir seviyenin üzerinde artmasına bağlı olarak anlama oranının yine düştüğü yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkan genel bir görüştür (Akyol, 2013).

2.2.3. Prozodi

Prozodi akıcı okumanın önemli bir unsurudur (Rasinski, Homan ve Biggs, 2009). Prozodik özelliklere dikkat edilmeden yapılan okuma sürecinde, metinde anlatılmak istenilenlerin tam olarak ifade edilemediği ve monoton bir okuma sergilendiği görülmektedir. Prozodik özelliklere dikkat etmeden okuma, özelikle akıcı okuyamayan okuyucuların genel bir özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Zutell, Donelson, Bevans ve Todt, 2006). Prozodi kavramı genel olarak konuşma dilindeki tonlama ve ritmi ifade etmek için kullanılan bir terimdir. Türk Dil Kurumu'nun (2005) sözlüğünde ise "prozodi" olarak yer almakta ve "Bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyuşmuş olması" şeklinde tanımlanmaktadır. Prozodi, akıcı okumanın okumaya duygu ve anlam katılarak okunması özelliğidir (Kuhn vd., 2010). Bir metni prozodik olarak okuyabilmek akıcı okumanın son aşamasında görülmektedir. Çünkü okuyuculardan öncelikle metni doğru olarak okumaları, daha sonra metinde geçen kelimeleri otomatik olarak tanımaları sonucunda gerçekleşen hızlı bir şekilde okumaları ve en son olarak da prozodik olarak okumaları beklenmektedir.

Öğrenciler bir metni okurken prozodik özellikleri sergilediklerinde, metin sanki konuşma havasında okunuyormuş gibidir (Dowhower, 1991; Hudson, Lane ve Pullen, 2005, s. 712). Prozodik okuma, kendi içinde tonlama, vurgulama, anlama göre sesi alçaltma ve yükseltme ile cümledeki duraksama yerlerinde noktalama işaretlerine uymayı, anlam ünitelerini dikkate almayı ve dilin sözdizimi kuralları ile uyumlu olmayı gerektirmektedir (Dowhower, 1991; Kuhn ve Stahl, 2000). Prozodik okumanın, okumada akıcılığın bir göstergesi olduğu ve nitelikli bir okuma yapabilmek için prozodik okuma becerisine sahip olunması gerektiği çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Baştuğ, 2012; Keskin, 2012; Keskin vd., 2013; Kuhn vd., 2010; Rasinski, 2004).

Okuma becerileri ile ilgili yapılan bazı araştırmalar prozodinin kazanılmasını ikinci plana atsa da (Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, v.d., 2004) prozodinin yansıtılmadığı bir okuma sürecinde öğrencilerin okuduklarını anlamaları güçleşmektedir (Kuhn ve Stahl, 2003; Rasinski, 2004). Diğer bir ifade ile zayıf veya akıcı okuyamayan okuyucular prozodik özellikleri okumalarında yansıtamadıkları için cümledeki her kelimeyi aynı vurgu ile okumakta, vurgu ve tonlama gereken yerlere, noktalama işaretlerini dikkate almadan okuma yapmaktadırlar (Rasinski, 2004). Prozodiyi okumalarında gösteren okuyucular ise okuma sürecini kontrol etmektedirler. Metnin anlamına ve yapısına göre uygun duraklamalar, vurgu ve tonlamalar yapmakta, metni kelime kelime değil, anlam üniteleri şeklinde okumaktadırlar. (Kuhn vd., 2010).

Akıcı okuyucular metinde geçen kelimeleri hızlı ve doğru bir şekilde tanıyarak okuduğunu anlamaya çalışır. Ayrıca okuyucular sesli okumayı konuşma dili gibi yapan tonlama, vurgulama, duraklama, otomatiklik ve doğru olarak okumanın bir kombinasyonu olan prozodik özellikleri sergileyerek metinleri okur. Okumada bu özelliklere dikkat etme, okuyucuların metinden anlam kurmasına yardım etmektedir (Kuhn v.d., 2004). Prozodi vurgu, tonlama ve anlam ünitesi oluşturma becerilerini içermektedir. Okuyucu metni uygun hızda, doğru bir şekilde, anlam ünitelerine dikkat ederek ve vurguyla okuduğunda, okuduğu metni anlama düzeyi yükselecektir. Okuyucu metni anladıkça, okuduğu metne de prozodik özellikleri uygulaması kolaylaşacaktır. Metni anlamadan yapılan okumalarda vurgu ve tonlamaların yapılmadığı görülmektedir. Prozodik özelliklerin geliştirilmesi için yapılan uygulamalar aynı zamanda anlama becerisinin gelişimine de katkıda bulunmaktadır (Kuhn, 2004; Kuhn, 2005).

Prozodi ile anlama arasındaki ilişkinin durumu sürekli olarak araştırmacılar tarafından araştırılmaktadır. Literatürde bu ilişkiyi belirlemeye yönelik pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları prozodik özelliklere dikkat etmenin okuduğunu anlama başarısına katkı sağladığını ileri sürerken (Courbron, 2012; Goss, 2009; Kuhn ve Stahl, 2000; Rasinski, 2004; Schreiber, 1991; Torgesen ve Hudson, 2006), bazı araştırmacılar ise okuma sürecinde metni anlamanın, prozodik okumayı kolaylaştırdığını ifade etmektedirler (Miller ve Schwanenflugel, 2008; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl, 2004). Rasinski (2006, s. 54)'ye göre okuyucular metni hızlı bir şekilde fakat duygusuz, kelime gruplarını ayırt etmeden ve noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuduklarında okuyucuların metni tam olarak anlamaları çok zor olacaktır. Okuma güçlüğü olan bireylerin okumaları prozodik özelliklerden yoksun, monoton bir

görünüme sahiptir. Okumadaki prozodik özellikler okuduğunu anlamayı sağlamanın yanı sıra, dinleyicilerin de dinlediğini anlama becerilerine de katkıda bulunmaktadır. Bundan dolayı da okudukları metinde prozodik özelliklere dikkat eden okuyucular, okudukları metni daha iyi anlamakta ve başkalarının da anlamalarını kolaylaştırmaktadırlar (Kuhn vd., 2010).

Prozodinin okumaya yeni başlayan öğrencilere kazandırılması için onlara model olabilecek akıcı okuyucular tarafından destek verilmesi doğru bir yaklaşım olacaktır. Bu yolla öğrenciler, model alma yoluyla yazılı metinlerdeki prozodik özellikleri sesli okumalarına daha kolay yansıtabileceklerdir (Schreiber, 1991). İlkokul yıllarında çocuklara prozodik okuma becerisinin kazandırılması çok önemlidir. Sınıfta yaptırılan okuma ve sözlü anlatım becerilerinde öncelikle öğretmenin model okumaları sık sık yapması ve öğrencilere prozodik özellikleri sergileyebilecekleri metinlerle çalışmalar yaptırması gerekmektedir.

2.3. Akıcı Okuma Yöntemleri

Akıcı okumada problemler yaşayan öğrencilere akıcılıkla ilgili becerileri kazandırmada ve mevcut okuma düzeylerini geliştirmede uygulanabilecek çeşitli yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerden grupla uygulanabilenler olduğu gibi bireysel olarak uygulanabilenlerde bulunmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta öğrencilerin okuma performanslarına uygun olacak bir yöntemin seçilmiş olmasının gerekliliğidir. Aşağıda uygulamada kullanılanlar başta olmak üzere akıcı okuma yöntemleri ile ilgili kapsamlı bilgi verilmeye çalışılmıştır.

2.3.1. Tekrarlı Okuma

Akıcı okuma stratejileri içerisinde dikkat çeken en önemli stratejilerden birisi de tekrarlı okumadır. Tekrarlı okuma stratejisine dayalı yapılan çalışmalar ve literatür incelendiğinde tekrarlı okumaların akıcı okuma becerisini geliştirmede çok etkili bir strateji olduğunu belirtmektedir (Begeny, Krouse, Ross ve Mitchell, 2009; Blamey, 2008; Faver, 2008; LaBerge ve Samuels, 1974; Therrien, 2004; Therrien ve Hughes, 2008; Therrien ve Kubina, 2006, 2007). Tekrarlı okuma stratejisi, öğrencinin akıcı okuma düzeyi, özgüveni ve anlama becerisini geliştirmeye yardım etmek amacıyla metni tekrar tekrar okumasına dayalı bir stratejidir (Kuhn ve Stahl, 2003; Samuels, 1979).

Tekrarlı okuma stratejisi okuma sırasında karşılaşılan kelimelerin otomatik olarak, fazla çaba sarf etmeden tanınmasına yönelik yapılan çalışmaların sonucunda ortaya çıkmıştır (LaBerge ve Samuels, 1974). Kelimelerin otomatik olarak tanınması ile ilgili teoriye göre, akıcı okuyucular kelimeleri otomatik olarak okumakta ve dikkatlerini metni anlamaya harcamaktadırlar. Zayıf okuyucular ise dikkatlerini metni anlamaya değil, kelimeleri okumaya ayırmaktadırlar. Samuels (1997), zayıf okuyucuların otomatik kelime tanıma becerisini geliştirmek için tekrarlı okuma stratejisini geliştirmiştir. Tekrarlı okuma stratejisi okuyucuların akıcı okuma becerisine ulaşana kadar öğrencilerin metinleri tekrar tekrar okumasına dayalıdır ve tekrarlı okumada öğrencilerin kelime tanıma hızını artırmak ve kelimeleri otomatik olarak tanımaları amaçlanmaktadır.

Literatürde tekrarlı okuma ile ilgili birçok tanıma rastlanmaktadır. Samuels (1979, s. 404)'e göre tekrarlı okuma öğrencilerin kısa ve anlamlı bir metni, akıcı okuma düzeyine ulaşıncaya kadar tekrar tekrar okumasına dayalı ek bir okuma programı, Kuhn ve Stahl (2003)'a göre öğrencinin akıcı okuma düzeyi, özgüveni ve anlama becerisini geliştirmeye yardım etmek amacıyla metni tekrar tekrar okumaya dayalı bir strateji, Foster (1998), ise okuma akıcılığını, kelime tanımayı ve anlama becerisini geliştiren güçlü bir teknik olarak tanımlamaktadır.

Tekrarlı okuma tekniği, akıcı okumanın hız boyutunu geliştirmesi fikriyle ortaya çıkmıştır (LaBerge ve Samuels, 1974; Samuels 2006). Tekrarlı okuma uygulamaları belli bir süre boyunca metnin tekrar tekrar okunmasını içermekte ve öğrencilerin metinde geçen kelimeleri otomatik olarak tanıma becerisini kazanana kadar uygulanmasına dayalı bir stratejidir (Cartledge ve Lo, 2006). Akıcılığı arttırmak için kullanılan tekrarlı okuma uygulamaları, kelime tanıma becerisini otomatik hale getirir ve okuyucunun dikkatinin metnin anlaşılması için harcanmasına imkan sağlar (Walczyk ve Griffith-Ross, 2007).

Tekrarlı okuma uygulamalarının yaygın olarak kullanımının (Samuels, 1979), ilköğretim çağındaki öğrencilerin okuma akıcılığını ve anlama becerisini geliştirdiği yapılan çalışmalarla desteklenmektedir (De la Colina, Parker, Hasbrouck ve Lara-Alecio, 2001; Gunn, Smolkowski, Biglan, Black ve Blair, 2005; Homan, Klesius ve Hite, 1993; Kuhn, 2005; Reutzel ve Hollingsworth, 1993). Ayrıca tekrarlı okuma uygulamalarında, öğretmenlerin ve öğrencinin akranları tarafından verilen geribildirimler, uygulamaların etkililiğini güçlendirmektedir (Musti-Rao, Hawkins ve Barkley, 2009; Therrien ve Hughes, 2008). Tekrarlı okuma stratejisi farklı şekillerde uygulanabilir. Bu okuma stratejisi akıcılığı ve anlama becerisini arttırmak için kullanılır (Therrien, 2004). Akıcılığın ilerletilmesi ile

ilgili uygulamalarda tek başına kullanıldığı gibi diğer akıcı okuma stratejileriyle de birlikte kullanılabilir (Begeny, Krouse, Ross ve Mitchell, 2009).

Akıcılığın geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalarda, akıcı okuyamayan öğrencilerin birçoğunun akıcı bir şekilde nasıl okunacağı konusunda doğrudan bir eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (DLD, 2007). Tekrarlı okuma uygulamaları, akıcı okuma ile ilgili becerilerin daha hızlı bir şekilde kazanılmasını sağlamaktadır (Hudson vd., 2005; Kuhn ve Stahl, 2003; Stevens, 2007). Araştırmacılar, öğrencilerin okumak zorunda kalacakları uzun pasajların ilk bölümünde tekrarlanan bir okuma stratejisi kullanmanın, kelimelerin ve içeriğin daha sonraki bölümleriyle örtüşmesi nedeniyle, metni anlama konusunda öğrencilere yardımcı olabileceğini ifade etmektedirler (Ardoin vd., 2007; Ardoin vd., 2008).

Okuma becerilerinde zayıf olan öğrencilerle tekrarlı okuma uygulamaları düzenli bir şekilde gerçekleştirilmediğinde, bu öğrencilerin okuma becerilerinde önemli düzeyde bir gelişme görülmeyecektir (Dahl ve Samuels, 1975). Literatürde, araştırmacılar tarafından tekrarlı okumalarla ilgili uygulamaların her gün (Chard, Vaughn ve Tyler, 2002; Sutherland, Adler ve Gunter, 2003) veya haftada en az üç kez yapılması önerilmektedir (Alber ve Morgan, 2006).

Tekrarlı okuma stratejisi uzun bir süre kendi başına kullanıldığında öğrencilerin dikkatini çekmemekte ve öğrenciler okumanın hızla ilgili olduğu izlenimi edinmekte, metni anlamak için değil, hızlı okumak için okumuş olmaktadırlar. Tekrarlı okuma uygulamaları içinde ritim barındıran şiir, şarkı veya okuyucu tiyatroları ile birleştirildiğinde öğrenciler metinleri okumak ve akıcı okuma becerilerini geliştirmek için motive olmaktadırlar (Young ve Rasinski, 2009).

Tekrarlı okuma uygulamalarında en fazla karşılaşılan sorunlardan biri uzun bir süre tek başına kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Moyer (1982) ve diğer tekrarlı okuma üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar, metinlerin tekrar tekrar okunmasının okuma düzeyi iyi olan okuyucular için ceza veya sıkıcı olabileceğini düşünmekte özellikle şiirlerin kısa, ritmik ve eğlenceli bir yapıya sahip oluşundan dolayı tekrarlı okuma stratejisinin uygulanmasında, şiirlerin kullanımını önermektedirler (Homan, Klesius ve Hite, 1993; Moyer, 1982; Rasinski, 2000). Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili tekrarlı okuma etkinliklerinde şiirlerin kullanımı öğrencilerin kendilerini güvende ve başarılı hissetmelerine neden olmaktadır (Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant, 1994).

2.3.2. Koro Okuma

Koro okuma, iki veya daha fazla kişi ile birlikte, uyum içerisinde gerçekleştirilen, sesli okumanın gerçekleştirildiği okuma şeklidir (Cunningham ve Allington, 2007). Yardımlı okumanın bir biçimi olan koro okuma, birçok okuyucunun birlikte yüksek sesle bir metni okumasını içermektedir. Birden fazla okuyucu aynı metni okuduğundan, öğrenciler okurken hata yapmaktan korkmazlar. Koro okuma, zayıf okuyucuların akıcı okuyucuların okumalarını dinlerken, okuma hatalarını düzeltmelerine ve metinleri daha etkili okumalarına olanak tanır. Koro okumalar hemen hemen bütün metin türlerinde uygulanabilir özelliğe sahiptir. Özellikle şiir ve şarkı gibi içinde tekrarlı yapılar bulunduran metinler koro okuma için ideal metin türleridir (Rasinski, 2010).

Koro okuma çalışmalarında zayıf okuyucular iyi okuyucuları duyduklarından dolayı onlar gibi okumak için gayret ederler. Koro halinde okuma, akıcı okumayı geliştirdiği gibi en iyi ve en zayıf okuyucuyu da bir araya getirmektedir. Koro okumada öğrenciler koroya kendini adapte etmek için diğer okuyucuların okumalarını sürekli denetlemek zorundadır. Öğrenciler birbirlerinin okumalarını takip etmeden okumaya devam ettiklerinde, korodan çıkan aykırı sesler dikkat çekmekte ve okumadaki uyum ve bütünlük bozulmaktadır (Keskin, 2012). Koro okuma tek başına uygulanabileceği gibi diğer akıcı okuma yöntemleri ile birleştirilerek de kullanılabilir (Lipton ve Hubble 2009; Paige, 2011).

Koro okumada öğrenciler metnin tamamını ya birlikte okurlar ya da gruplara ayrılarak farklı gruplar farklı bölümlerini okurlar. Koro okuma çalışmaları eğlenceli çalışmalar olduğu için öğrenciler okuma çalışmalarına karşı isteklidirler. Özellikle okuma başarısı düşük olan öğrenciler, koro okuma etkinliklerinde kendilerini güvende hissederler. Çünkü koro okuma etkinlikleri zayıf okuyucuların akıcı okuyucularla birlikte, yanlış okuma korkusu yaşamadan okuma provaları yapmalarını sağlamaktadır. Çünkü öğrencinin kendi başına yaptığı hata fark edilmekte iken koro halinde okurken yaptığı hata diğerleri tarafından fark edilmeden hemen düzeltilmektedir. Özellikle şiir gibi ritim ve hece uyumu olan metin türleri koro okuma için uygundur (Richek vd., 2002, s. 170). Koro okuma etkinliklerinde hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde kullanılabilse de, uygulamadan en yüksek düzeydeki fayda içinde ritim ve tekrarlar barındıran şiirsel metinlerde görülmektedir. Koro okuma çalışmaları, fen bilimleri, sosyal bilgiler kitaplarındaki metinler ile hikâyelere kadar herhangi bir metin türünde de yapılabilir.

Koro okuma yöntemindeki çalışmalar, önceden belirlenen metinler üzerinde bütün grubun katılımıyla gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler tarafından da eğlenceli bulunduğu için

kelime tanıma konusunda yaşanılan problemler kolaylıkla aşılabilmektedir. Koro okuma için en uygun metinler içerisinde ritim barındıran metinlerdir. Özelliklede şiirler bu yöntemde öğretmenler tarafından rahatlıkla kullanılabilir (Akyol, 2013). Koro okuma, aynı metni birden çok kez okurken tekrarlanan bir okuma stratejisi olarak kullanılabilir (Paige, 2011). Koro okumalardaki genel uygulamalardan biri, öğrencilerin her satırı tekrar etmesine dayalı, bir cümleyi tek seferde okumasıdır (Cunningham ve Allington, 2007). Koro okuma çalışmaları farklı şekillerde uygulanabilir. Bunlar, koro halinde şarkı söyleme, diyalog ve nakarat koro okuma olarak sıralanabilir. En yaygın olarak kullanılan koro okuma türü ise sınıftaki bütün öğrencilerin görev aldığı koro okuma çalışmasıdır.

2.3.3. Eşli Okuma

Eşli okuma, ikili gruplar hâlinde yapılan okuma çalışmaları olarak tanımlanmaktadır. Okuma beceri düzeyleri birbirinden farklılık gösteren iki öğrencinin sınıf düzeyine uygun bir metni tekrarlı ve dönüşümlü olarak ve birbirlerinin hatalarını düzelterek yaptıkları sesli okuma etkinliğidir (Vaughn ve Linan-Thompson, 2004). Eşli okuma yöntemi aynı zamanda okuma becerileri yeterince gelişmemiş bir öğrenciyle, okuma becerileri yeterince gelişmiş bir öğrencinin birlikte çalıştığı, metni dönüşümlü ve tekrarlı olarak okuyup birbirlerinin hatalarını da düzeltebilecekleri bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Eşli okuma, okuma problemi olan öğrencilerin akıcılıklarını geliştirmeleri için etkili bir yöntemdir. Öğretmenler, öğrencilerin okuma eşi olarak farklı yollar deneyebilirler. Bazen öğrenciler okuma eşlerini kendileri seçerken, bazen de öğretmenler farklı okuma seviyesindeki öğrencileri eşleştirebilirler (Richek vd., 2002, s. 170).

Eşli okuma süreci, akıcı okuyucunun metni okumasıyla, zayıf okuyucunun da takip etmesi ile başlamaktadır. Hatalı okumalarda veya okuma güçlüğü yaşanan durumlarda, zayıf okuyucunun rahat okuması sağlanır. Metin tekrar tekrar okunur. Metinde anlatılanlarla gerçek hayattaki durumlar arasında bağlantılar kurulur. Okuma ile ilgili çalışma tamamlandıktan sonra, okunulan metin hakkında tartışma yapılır, sorularla okuma pekiştirilir, metnin geneli hakkında yorumlar yapılarak çalışma tamamlanmaktadır. Rasinski (1989), öğrencilerin eşli okuma çalışmalarında birbirlerine verdikleri dönüt ve desteğin akıcı okumanın gelişimini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Eşli okuma uygulama süreciyle ilgili tek bir uygulama yöntemi bulunmamaktadır. Uygulama, yer zaman ve katılımcılara göre farklı formatlarda da gerçekleştirilebilir.

Eşli okuma stratejisi öğrencinin okumaya karşı dikkat ve motivasyonunu arttırmakta oldukça etkilidir. Bu yöntemde dikkat edilmesi gereken husus eş olarak seçilen akıcı okuyucunun lider rolünde olması, sesini iyi kullanması ve prozodik özellikleri gösterebilmesidir. Eşli okumanın amacı akıcı okuyucuların okuma becerilerini geliştirememiş öğrencilere model olarak yardım sağlamasıdır. Eşli okuma, okumayı daha kalıcı ve güçlü hale getirmek için tercih edilen okuma çeşitlerindendir. Özellikle akıcı okuyucular, zayıf okuyucuların daha iyi okumasında önemli rol oynamaktadır.

Eşli okuma stratejilerinin düzenli uygulandığı sınıflarda öğrencilerin okuma becerileri açısından sözcük algısı, okumada akıcılık ve anlama düzeylerinde gelişmelerin olduğu görülmüştür (Koskinen ve Blum, 1986). Öğrencilerin okuma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan eşli okuma, sınıf içinde öğretmen tarafından akranların eşleştirilmesi de eğitim sürecinde uygulanan yöntemlerdendir. Eşli okuma kelime tanımayı, akıcılığı ve anlamayı geliştirir. Hem öğrenciler hem de aileler tarafından sevilen bir yöntemdir. Bunun en büyük sebebi uygulamasının kolay olmasıdır. Eşli okuma oturumları haftada en az dört kez okul veya evde uygulanmalıdır. Uygulama okuma ortağı ile yüksek sesle yapılabilir. İlköğretim okulu öğrencilerinin yüksek sesle okuması tavsiye edilen bir durumdur. Çünkü sesli okuma öğrencilerin dil becerilerini geliştirir ve motivasyonlarını arttırır (Saban, 1994).

Eşli okumanın başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bazı okuma ile ilgili stratejilerin bilinmesi ve uygulanması gerekmektedir. Genel olarak bakıldığında Ülper'e (2010) göre, okumada üç strateji (okuma öncesi, okuma anı, okuma sonrası) ön plana çıkmaktadır. Okuma öncesinde metinle ilgili bilgi sahibi olma ve metne odaklanma, okuma amacının belirlenmesi, bilinmeyen sözcüklerin saptanması ve anlamların bulunması, metne genel bir göz atma gibi yapılması gerekenler bulunmaktadır. Metni okuma anında ise Akyol (2013), metne dikkatin verilmesi, anlaşılırlığın kontrol edilmesi, sözcük anlamlarının sorgulanması, anlam bağlantılarının oluşturulması, tahminlerde bulunulması, çıkarımların yapılması ve okunanı değerlendirme gibi stratejilerin önemine dikkat çekmiştir. Arıcı'ya (2012) göre de okuma sonrası stratejiler ele alındığında; anlatılanların değerlendirilmesi ve fikirlerin özetlenmesi, metindeki olayları ve karakterleri anlama, onlarla bütünsellik kurma, öğrenilenlerin eski öğrenilenlerle birleştirilmesi, metnin tartışılması ve metin hakkında yargıda bulunulması okumayı bir bütün olarak görmede önemli stratejilerdendir. Aynı şekilde eşli okuma sürecinde de bazı stratejilerin kullanılması, eşli okumanın genel yapısını anlama adına önemlidir.

2.3.4. Prozodik Modelleme

Doğuştan işitme engelli bir bireyin hayatı boyunca normal bir insan gibi konuşamaması ya da bir kaza veya hastalık sonucu işitme yetisini kaybeden bir insanın konuşma becerisinde zamanla oluşabilecek aksaklıklar, insanların ses üreterek konuşabilmeleri için uygun modelleri işitme yoluyla almaları gerektiğini göstermektedir. İnsanlarda konuşmanın gelişim sürecinde; seslerin çıkartılması ve konuşmanın öğrenilmesi daha sonrada okumanın öğrenilmesi gibi süreçlerde model alma etkili bir unsurdur. İnsanlar, temel ve sürekli birbirini besleyen bir döngü ile sesi model alıp, ses üretirler (Keskin, 2012). Model alma süreci okuma sürecinde özellikle de akıcı okumanın geliştirilmesinde çok önemli bir yer tutmaktadır. Akıcı okumayı geliştirmek için kullanılan stratejilerden biri de prozodi modellemesidir. Okuma uygulamalarında genellikle öğrencilerden bir metni hızlı ve doğru okumaları beklenmekte, prozodik özelliklerin okuma sürecine yansıtılması ve kazanılması ile ilgili bir durumun gözlenmediği görülmektedir. Öğrencilerin prozodik özelliklerin farkında olması ve okuma sürecine uygulamaları için model olarak alacakları okuyuculara ihtiyaçları bulunmaktadır (Rasinski vd., 2010). Akıcı okumanın son aşaması olan prozodinin okuma sırasında gerçekleşebilmesi için, akıcı okuyucuların zayıf okuyuculara model olması gerekmektedir. Hız ve doğru okuma becerileri belli bir seviyeye kadar okuyucu tarafından kazanılabilse de aynı durum prozodi için geçerli değildir. Okuyucunun hangi kelimeyi vurgulu okuyacağını bilmesi ve anlam ünitelerini dikkate alarak okuması için bir modele ihtiyacı vardır. Prozodik modelleme de genellikle öğretmen model olmaktadır (Morra ve Tracey, 2006).

Prozodik modelleme sesli okuma uygulamalarında görülen ve akıcılığı geliştirmede etkili olan bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır. Prozodik modelleme, okuması zayıf olan öğrencilerin ya öğretmenden ya da akıcı okuma becerisi iyi düzeyde olan bir öğrencinin yaptığı okumaları önce dinleyerek ve daha sonra kendisinin de okuma sürecine dâhil olduğu bir süreci içermektedir. Prozodik modelleme uygulamaları sayesinde zayıf okuyucuların, tonlamalara, vurgulamalara dikkat ettiği ve cümleleri anlam ünitelerine uygun bir şekilde okudukları görülmektedir (Young, Bowers ve MacKinnon, 1996). Prozodik modelleme, öğrencilere akıcı bir okumanın nasıl yapılacağını sunması yanında, anlam ünitelerinin nasıl yapılacağı ve bu anlam ünitelerinin okuyucunun anlamı oluşturmasında nasıl bir kolaylık sağladığını göstermesi açısından önemli görülmektedir (Keskin, 2012). Prozodik özelliklerin yansıtıldığı bir okuma sürecini dinleyen ve model alan öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinde önemli artış olmaktadır. Zayıf okuyucular

prozodik modelleme ile hangi kelimeleri vurgulu okuyacaklarını, tonlamaları nerelerde yapacaklarını ve anlam ünitelerinin farkında olarak okumayı öğrenmektedirler.

Prozodik modelleme ile ilgili okuma uygulamalarında kelimelerin vurgu ve tonlamaya uygun okunmasından daha da önemlisi anlam ünitelerinin nasıl oluşturulacağının öğrenilmesidir. Özellikle anlam ünitelerine uygun okuma sürecinde model okuyucuya yani öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir (Rasinski vd., 2010). Öğretmenler prozodik modelleme uygulamalarında zayıf okuyucular için okuma hızına, noktalama işaretlerine ve vurgulamalara dikkat çekerek farkındalık sağlamalıdır. Prozodik modellemede bilgisayar, ses kayıt cihazları, teyp v.b. araçlardan da yararlanılabilir. Model okuyucuların okumaları ile zayıf okuyucuların okumaları kayda alınarak karşılaştırmalar yapılması okuma sürecindeki eksik, hatalı bölümlerin görülmesinde dönüt sağlayacaktır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin üzerindeki etkisi nedeniyle prozodik modelleme uygulamalarında, öğretmenlerin model olarak okumalar yapmaları elektronik cihazlara göre daha etkili sonuçlar verecektir (Morra ve Tracey, 2006). Prozodik modelleme de modelin yanı sıra öğrencilere okunan metnin türü, uzunluğu da önemlidir. Prozodik modelleme de kullanılacak metinler öğrencilerin seviyesine uygun olmalıdır. Modelleme çalışmalarına öncelikle şiir gibi kısa metinlerle başlanmalı, daha sonra hikâye edici metinlerle devam edildiğinde daha etkili sonuçlar alınacaktır.

2.3.5. Okuyucu Tiyatrosu

Araştırmalar ve bilimsel literatür tarafından akıcı okuma becerisini geliştirmek için önerilen yöntemlerden birisi de okuyucu tiyatrolarıdır. Okuyucu tiyatrosu etkinliklerinin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olan eğlenceli bir strateji olduğu birçok çalışmada da ifade edilmektedir (Greenberg, Buggery ve Bond, 2002; Griffith ve Rasinski, 2004; Young ve Rasinski, 2009; Martinez, Roser ve Strecker, 1998; Young ve Rasinski, 2009). Okuyucu tiyatroları, okuma düzeyleri farklı olan bütün öğrencilerin okuma becerilerini sergilerken kendilerini güvende hissetmelerini ve motive olmalarını sağlayan, öğrencilerin ilgisini çeken etkinlikler olarak (Young ve Rasinski, 2009) ve en isteksiz okuyucuları bile aynı metni birkaç kez okumaya motive eden özgün metinler olarak tanımlanmaktadır (Tyler ve Chard, 2000). Okuyucu tiyatrosu stratejisi öğrencilerin metni tekrar tekrar okumasını içerir ve öğrencilere metnin içeriğini hazırlama ve uygulama imkanı verir. Öğrenciler hazırladıkları metinlerin hem bütününü hem de parçalarını defalarca okuma fırsatını yakalarlar (Young ve Rasinski, 2009). Okuyucu

tiyatrosu, tekrarlı ve yardımlı okuma uygulamalarından sonra yapılan yazılı senaryo kullanımını içeren okuma stratejisidir (Young ve Rasinski, 2009). Öğrenciler metinleri akranlarının önünde canlandırarak okuma fırsatına sahip olurlar. Okuyucu tiyatrosuna dayalı yapılan uygulamalar, öğrencilerin okuma düzeylerine göre çeşitlendirilebilir. Okuma düzeyi düşük olan öğrenciler, metnin kolay veya nakaratlı bölümlerini okurken, okuma düzeyi iyi olan öğrenciler ise daha uzun ve zor bölümlerini okumaktadırlar. Ayrıca, Young ve Rasinski (2009)'e göre okuyucu tiyatrosu etkinliklerinin bütün öğrencilerin üzerinde olumlu etkisi olduğunu, akıcı okuyamayan bireylerin de çekinmeden metinleri okumasına olanak tanıdığını ifade etmektedirler.

Okuyucu tiyatroları çalışmaları, öğrencilerin okuma çalışmalarının başlangıcında metinlerde geçen kelimeleri otomatik olarak tanıması, ilerleyen süreçte akıcı okuma becerilerini geliştirmesi, son okumalarda ise yazarın metinde vermek istediği mesajı karşı tarafa aktarması ve prozodik okumayı ön plana çıkartarak metnin daha iyi anlaşılmasını içeren tekrar tekrar okumalara dayalı bir süreci içermektedir (Lipton ve Hubble, 2009; Worthy, 2005).

Okuyucu tiyatrosu, hemen hemen bütün öğrencilerin okuma sürecine dahil edildiği, etkileşimli ve metinleri yorumlanmasına dayalı okuma etkinlikleridir. Okuyucu tiyatrosunun doğası, okumanın sosyal yönünü gösterir ve farklı okuma becerilerine sahip öğrencilerin birlikte takım halinde çalışabilecekleri bir işbirliği öğrenme ortamı sağlar. Okuyucu tiyatrosu, okuma etkinlikleri ile derslerin içeriklerini bütünleştirirken, sınıf ortamına coşku getirir. Sınıf ortamının bir anda sahne ortamına dönüştürür (Carrick, 2001).

Okuyucu tiyatrosu, destekleyici bir öğrenme ortamında düzenli olarak tekrarlanan okuma etkinlikleri yoluyla, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede kullanılan stratejidir (Rasinski, Homan ve Biggs, 2009). Okuyucu tiyatrosu metinlerin eğlenceli yapısı, öğrencilerin okuma düzeylerinin ve akıcılıklarının gelişimine yardımcı olmaktadır (Martinez vd., 1999). Ayrıca öğrencilerin akranlarıyla olumlu sosyal etkileşimler kurmalarına ve metinleri uygun bir hızda anlamlı bir şekilde okumalarına olanak tanımaktadır (Fountas ve Pinnell, 2006; Pintrich ve Schunk, 2002).

Okuyucu tiyatrolarında öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Okuyucu tiyatroları hem anlama hem de akıcı okuma stratejisidir. Okuyucu tiyatroları metinleri tekrar tekrar okuyarak prozodik okuma ve okuyucuların okuma performanslarının arttırılmasına odaklanmaktadır. Okuyucu tiyatrolarında öğrencilerin metni her okuyuşlarında metni prozodik olarak ve anlam ünitelerine dikkat

ederek okudukları görülmektedir. Okuyucu tiyatrolarındaki öğrencilerin gösterdikleri performans metinlerin ezberlenmesine yönelik değil, akıcı okuma becerisinin geliştirilmesine yöneliktir (Carrick, 2006; Moyer, 1982; Rasinski, 1990; Rasinski, 2003; Tyler ve Chard, 2000). Okuyucu tiyatroları stratejisinde öğrenciler, senaryolaştırılmış metinleri tekrar tekrar okuyarak pratik yapmaktadırlar (Rasinski, 2003, 2006). Sınıf etkinliklerinde okuyucu tiyatrosunu kullanmanın en önemli avantajı, derslerin içeriğine kolayca uyarlanabilir ve uygulanabilir olmasıdır. Öğrenciler okuma becerilerindeki farklılıklara göre gruplandırılmakta ve metinler çeşitli seviyelerde okunmaktadır. Sınıf ortamındaki bu tür çalışmalar, tüm öğrencilerin okuma becerisinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Griffith ve Rasinski, 2004). Okuyucu tiyatrolarındaki metinlerin okunması ile ilgili performanslarda öğrenciler okuma becerilerinin düzeylerine göre heterojen olarak gruplandırılmakta ve bu gruplar her okuma etkinliğinde değiştirilmektedir. Grupların sürekli değişmesi özellikle de zayıf okuyucuların akıcı okuma performansına olumlu katkılar sağlamaktadır.

Carrick (2000, s. 136), okuyucu tiyatroları ile ilgili yaptığı çalışmada çeşitli okuma yeteneklerine sahip öğrencilerin, daha akıcı bir şekilde okuduklarını, daha fazla kelimeyi tanıdığını ve daha doğru telaffuz ettiğini ve noktalama işaretlerini kullanarak okuduğunu belirtmektedir. Okuyucu tiyatrosu stratejisinde öğrenciler provalarda defalarca tekrarlı okumalar yaptıkları için, öğrencilerin kelime tanıma, doğruluk ve otomatiklik becerilerinde de önemli düzeyde ilerlemeler görülmektedir (Garrett ve O'Connor, 2010). Literatürde okuyucu tiyatrosu yönteminin sadece okuma becerilerine olan faydalarından bahsedilmemekte, farklı alanlarda faydaları olduğu da vurgulanmaktadır. Öncelikle araştırmalar okuyucu tiyatrolarının akıcılığı geliştirdiğini, özgüveni ve okuma isteğini arttırdığını ifade etmektedir (Garrett ve O'Connor, 2010; Keehn, Harmon ve Shoho, 2008; Young ve Rasinski, 2009). Okuyucu tiyatrosunda öğrencilerin rollerini ezberlemelerine, bir sahnenin hazırlanmasına hatta role uygun bir kostüme bile gerek yoktur. Çünkü bu uygulamada amaç öğrencileri metnin anlamı üzerine düşündürmek ve bunu sözlü olarak yansıtmalarına fırsat vererek, akranlarıyla tekrarlı okuma çalışması yapmalarını sağlamaktır (Griffith ve Rasinski, 2004). Okuyucu tiyatrolarında öğrenciler sürekli olarak okudukları metinleri dinleyiciler önünde performansa dönüştürürler. Öğrencilerin performanslarını sergilemeden önce çok sayıda prova yapmaları gerekmektedir. Provalardaki okumaların amacı metinleri hızlı okuyabilmek değil akıcı okuyabilmektir. Okuyucu tiyatrolarının dinleyicilere de önemli katkıları bulunmaktadır. Dinleyiciler akıcı

okuma ile ilgili olan becerilerin bir senaryo aracılığı ile eğlendirici bir ortam eşliğinde sunuluşunu görmüş olurlar. Okuyucu tiyatrolarında metin seçimi çok önemlidir. Şiirler, ilginç hikayeler ve mecazi kalıplar bulunduran metinler okuyucu tiyatroları için uygun metinlerdir. Okuyucu tiyatroları için seçilen metinler müfredata uyarlanabilir. Böylelikle öğrenciler uygulama ile dersin içeriğine ait bilgileri içselleştirme imkânına sahip olurlar.

2.4. Yazma

Yazının keşfi sayesinde medeniyetlerin devamlılığı sağlanmış, bilgi ve kültür birikimi oluşturulmuştur. Hiçbir yetenek ya da buluş, yüzyıllardır dünya medeniyetleri tarafından değişik şekillerde kullanılan ve bir iletişim aracı olan yazının keşfinden daha fazla insanoğlunun medeniyetine katkıda bulunmamıştır (Karatay, 2011, s. 21). Sözün kalıcılığını sağlaması, kuşaklardan kuşaklara aktarılmasına yardımcı olması; düşüncenin açık ve anlaşılır bir biçimde, dil/anlatım bozukluklarından arındırılarak en az hata olasılığı ile hedef kitleye ulaştırılmasını beraberinde getirmesiyle yazı, hem birey hem de toplum hayatının en vazgeçilmez ifade olanaklarından birisidir (Temizkan ve Yalçınkaya, 2013, s. 81). İnsanlar duygu, düşünce, istek ve hayallerini konuşma becerisine ek olarak yazma becerisi ile de ifade etmektedirler. Bireylerin kendilerini daha çok sözlü olarak yani konuşma becerisini kullanarak ifade ettikleri görülmektedir. Yazma becerisi ise günlük hayatta daha az kullanılan hatta zorunlu kalınmadıkça kullanılmasından kaçınılan bir beceri olarak karşımıza çıksa da yazma becerisi insanoğlunun hayatında her zaman önemli bir yer teşkil etmektedir. Yazma, yirmi birinci yüzyıla girerken de kişisel ve toplumsal açılardan önemini korumaya devam etmektedir (Akyol, 2011, s. 107).

Yazma; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılması; düşünceyi, duyguyu, olayı, tasarlananları, görülüp yaşananları yazı ile anlatmak; binlerce yılda oluşmuş şekil ve sembollerin uzun tekrarlar sonucu öğretilmesiyle duygu ve düşüncelerin kurallara uygun olarak ifade edilmesi, düşüncelerin ifade edilebilmesi için gerekli olan sembol ve işaretleri kinestetik olarak üretebilme becerisidir. Yazma; sadece olayları ya da etkinlikleri kaydetme yolu değildir, aynı zamanda onları anlamlandırmadır (Akyol, 2007, s. 51; Demirel, 1999, s. 59; Güleryüz, 2006; Mason ve Boscolo, 2000; Sever, 2004, s. 24). Herhangi bir konudaki duygu, hayal ya da zihindeki özgün fikirlerin, yapılandırılmış bilgilerin belli bir düzen ve bütünlük içinde yazılı olarak ifade edilmesi olarak tanımlanan yazma, bireyin yaşamı boyunca kendini doğru ve amacına uygun şekilde ifade etmesinde ve iletişim kurmada en etkili

araçlardan biridir (Göçer, 2010, s. 178; Güneş, 2007, s. 160; MEB, 2006, s. 7). Yazma becerisinin kendi içinde alt boyutları bulunmaktadır. Köksal (2001, s. 7) 'a göre yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Bilişsel boyut, edinilen bilgilerin, duyumların, görülenlerin ve okunanların sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanması, duyuşsal boyut; anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği ve yazının okunaklılığı, devinişsel boyut ise yazma araçlarını kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümüdür. Yazma becerisi bu boyutların birlikte yürütülmesini gerektirdiği için, yazma becerisi diğer becerilere oranla daha yavaş gelişmekte, daha fazla zaman ve çaba istemektedir. Bunlar, çoğu zaman yazmanın zor bir beceri olarak görülmesine de neden olmaktadır (Anılan, 2005).

Yazma becerisi uygulamalarla ve süreç içerisinde geliştirilen bir beceridir. Yazma becerisi ile ilgili yapılan araştırmalar eğitimin her kademesinde öğrencilerin yazma becerileri ile ilgili önemli problemleri olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki zayıflığın nedenleri olarak öğrencilerin sadece okuma anlama becerilerini ölçüp diğer dille ilgili becerileri göz ardı eden test mantığına dayalı sınavların olması, yazma becerisi ile ilgili uygulamalardaki yetersizlikler, öğrencilerin okuma ve yazmaya karşı olumsuz tutumları gösterilebilir (Ayyıldız ve Bozkurt, 2006; Baş ve Şahin, 2012; Çağımlar ve İflazoğlu, 2002; İnal, 2006; Tağa ve Ünlü, 2013; Uçgun, 2009; Ungan, 2007).

Bireyin yazma becerisini geliştirebilmek ve bu beceriyi iyi düzeyde kazanabilmesini sağlamak için sürekli yazdırmak ve yazma ile ilgili etkinliklerin yapılması gerekmektedir. Nitekim "yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi yazdırmaktır. Bu beceriyi bir düşünce süreci olarak algılamak ve bilmek önemlidir" (Demirel, 2003; Demirel ve Şahinel, 2006, s. 111; MEB, 2005, s. 21). Etkili bir yazma öğretimi, öğrencilerin kendilerini, duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini ifade etmelerini sağlamak için onları cesaret ve zevk eşliğinde geçmiş birikimlerinden faydalanarak bir adım daha ileri seviyede yazabilir duruma getirmelidir (Yıldız vd., 2006, s. 212). İlköğretim dönemi, çocuğun yazmayı öğrenmesinde ve geliştirmesinde oldukça önemlidir. Bu dönemde yapılacak çalışmalar, öğrencinin mekanik olarak yazmayı öğrenmesinin yanında yazmayı bir alışkanlık hâline getirmesine ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmesine yönelik olmalıdır (Erdoğan, 2010). Öğrencilerin yazılarının kalitesi sürekli kitap okumasıyla yakından ilişkilidir. Okuma aracılığıyla bireylerin kavram ve kelime hazineleri zenginleşmektedir. Nitelikli olarak değerlendirilebilecek bir yazının temeli de kelime hazinesinin zenginliğine dayanmaktadır. Öğrencilerin kelime hazineleri ne kadar genişse duygu ve düşüncelerini

yazılarında o kadar etkili aktaracaktır. Öğretmenler öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek için yazma ile ilgili uygulamalarda model olmalı, hayal güçlerini zenginleştirecek etkinliklere yer vermeli ve en önemlisi de öğrencilerinin yazma ile ilgili deneyimler oluşturmaları için ortamlar oluşturmalıdırlar. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede öğretmenlerin yazma ile ilgili öğretim uygulamaları, öğrencilerin çeşitli kaynakları okuyarak bilgi ve kelime hazinelerini geliştirmelerinin yanı sıra edebi ürünlerle ilgilenmeleri ve yazma ile ilgili deneyimler kazanmaları önemlidir.

Düşünceyle birlikte gelişen yazmanın bir süreç işi olduğu ve hemen kazanılmasının kolay olmadığı görülmektedir. Öğrenciler tarafından yazmaya karşı oluşturulan veya algılanan olumsuz tutumlar, özgün ve yaratıcı yazma çalışmalarıyla ortadan kaldırılabilir. Bunun da ilk aşaması öğrencilerin severek yazmaya başlamalarıdır. Bu da onların kendi duygu düşünce ve hayallerini yansıtacak konular sunulmakla gerçekleştirilebilir (Ataman, 2008).
Sonuç olarak; yazma becerisi sonradan kazanılan ve geliştirilen bir yetenektir. Dil becerilerindeki bütünsellik ilkesi ön planda tutularak, okuma ve yazma becerilerinin birbirini desteklediği, iyi planlanmış, sürece yayılmış yazma etkinlikleri ve öğretmenlerin olumlu yönlendirmeleri ile hemen hemen her öğrenci iyi bir yazma düzeyine erişebilir. 2005 yılından beri ülkemizde uygulanmakta olan yapılandırıcı eğitim anlayışında öğrencilerin yaratıcı düşünürler olmaları çok önemli bir yer teşkil etmektedir. Yazma etkinliklerinin yaratıcı düşünmeyi destekleyen etkinliklerle birleştirilmesi sonucu karşımıza yaratıcı yazma çıkmaktadır.

2.4.1. Yaratıcı Yazma

Piaget'nin bakış açısından hareketle ortaya konan öğrenci merkezli öğretim, öğrencinin ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını temel alan ve devingen bir etkinlik bütünü içinde öğrencinin kendini özgün bir şekilde ifade etmesi olarak açıklanabilen ilerici eğitim anlayışının bir yansıması olan yapılandırmacı yaklaşım 2005 yılından beri ülkemizde uygulanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan programlarda, öğrencilere kazandırılması istenilen en önemli becerilerden birisi de yaratıcı düşünme becerisidir. Yaratıcılık son 20-25 yıldır üzerinde çokça durulan, dikkat çeken konulardan biridir. Okullar geleneksel yapısıyla, bize problemleri garantili olarak çözmeyi, kuralları doğru uygulamayı öğretirken, gerçek yaşamda sık sık almamız gereken riskler ya da geliştirmemiz gereken yeni çözüm yolları konusunda yardımcı olamamasıyla yaratıcılığı öldürmekle suçlanırken; son yıllarda, yaratıcılığın gelişmesinde okulun işlevi önem

kazanarak bu yöndeki çalışmalarda hızlanma görülmüştür (Açıkgöz, 1998; Oral, 2008). Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde yaratıcılığın, orijinallik, hayal gücü, yeni şeyler keşfetme, yapılmayan şeyleri yapma, söylenmeyen şeyleri söyleme (Honig, 2001); değişen koşullara uyum sağlama, fikirleri akıcı bir şekilde sıralama, özgünlük (benzersiz cevaplar üretme), alışılmıştan farklı bir şekilde düşünme (Senemoğlu, 2002) problemlere duyarlı olma süreci; çok yönlü düşünme; çevreye, insanlara, karşılaşılan yeni durumlara karşı uyanık ve ilgili olma; rahat, çabuk ve bağımsız düşünebilme ve hareket edebilme; farklı ve değişik sonuçlara varabilme (Çağatay Aral, 1992; Davaslıgil, 1989; Hıldebrand, 1991; Mayosky, 1995) olarak tanımlandığı görülmektedir. Aynı zamanda yaratıcılık, bireyin öğrenme yaşantıları sonucunda öğrendiklerini, yeni öğrendiği bir konuyla orijinal ve değişik biçimde ilişkilendirerek karşılaştığı bir sorunu çözebilmesi, ortaya yeni, özgün bir düşünce ya da ürün koyabilmesi etkinliği (Amabile, 1988; Güleryüz, 2006, s. 86; Lucas, 2001; Robinson, 2001; Rothenberg, 1990; Snow, 1986; Torrance, 1965) olarak da açıklanmaktadır. Yaratıcı insanların ayrı bir tür olduğu ve insanların çoğunluğunun da bundan yoksun olduğu bazı araştırmacılar tarafından ifade edilse de, yaratıcılık özel insanlara özgü, onlarla sınırlı bir nitelik değildir ve öğretilebilir bir özelliğe sahiptir. Bir insanın yaratıcı olarak tanımlanması, onun sistemli bir biçimde, etkin olarak bir şey üretmesine bağlıdır (Robinson, 2001).Yaratıcılıkla ilgili yapılan araştırmalar iki farklı görüş ortaya koymaktadır. Bazı araştırmalar yaratıcılığın doğuştan getirilen bir beceri olduğunu savunurken bazı araştırmalar yaratıcılığın sadece doğuştan getirilen bir özellik olmadığını, genetik bozuklukları olmayan her insanda yaratıcı özelliklerin bulunduğunu ve bu özelliklerin uygun ortam ve eğitimle geliştirilebilir olduğunu ifade etmektedir (Sönmez, 1993). Sungur'a (1997, s. 45) göre de yaratıcı olmayan birey yoktur. Sadece az ya da çok sınırlandırılmış ve yaratıcılığı ortaya çıkarmak için uzun ya da kısa süreli eğitime gereksinimi olan bireyler vardır. Birçok akademisyen ve eğitimci, düzeyleri farklı olsa da bütün bireylerin sıra dışı, özgün bir şeyler üretebilme özelliğini içinde bulundurduğuna inanmaktadırlar (Amabile, 1996; Cropley, 1997; Kaufmann ve Sternberg, 2010; Maley, 2006).

Yaratıcılık, toplumun ve insanın gelişiminde önemli bir yer tutan, her bireyde var olan ve yaşamının her döneminde yer alan bir yetenek; günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimi; var olandan yeni ve farklı bir şeyler çıkarma; yakın ve uzak çevreyi görebilme; yoğun bir farkındalık ve bilinç artışıdır (Aral, 1996; İlkbahar ve Tezel, 1992; May, 1991; Tuzcuoğlu,

1994). Torrance (1984), çocuklara yaratıcı düşünmeyi öğretmek için yaptığı çalışmalarda yaratıcılık sürecinin öğretilmesine gerek olmadığını, çünkü bireyde bu becerinin zaten var olduğunu, geliştirilmesi için de sürekli pratik yapmanın ve bunu tüm yaşantı boyunca kullanılacak bir beceri olarak görmek gerektiğini belirtmektedir. Her bireyde doğuştan var olan yaratıcılık özelliğinin, ilerleyen zamanlarda ortaya çıkışı ve gelişmesinin, bireyden bireye farklılık gösterdiği düşünülmektedir. Bireylerin anlama ve yorumlamaları kendilerine özgü olduğu gibi anlatmaları da kendilerine özgüdür. Yaratıcılığı bir ürün olarak değerlendirmek yanlış olacaktır. Yaratıcılık bir süreçtir ve belli bir amaca yönelik olan yaratıcılık süreci sonucunda, genellikle, sözlü ya da yazılı, somut ya da soyut, farklı bir nesne ya da düşünce ortaya çıkmaktadır. Bireye yönelik bu tespitler yaratıcılığın geliştirilebilir bir süreç olması bakımından önemlidir (Aral, 1996; Bessis ve Jaqui, 1973; Özden, 1993; Kale, 1993).

Doğal yazma yeteneği ile ilköğretime gelen öğrenci, okulda kendini iyi ifade edemediği, yaratıcılığını geliştiremediği bir ortam ile karşılaştığında yazılı anlatım becerisine sahip olduğunu unutacaktır. Bu ortamda yazıyı belirli kalıplar içinde yazmak da öğrencinin dikkatini içerikten çok yazının şekline vermesine neden olacaktır. Oysaki ilköğretim yılları, belirli bir yaratıcılık potansiyeline sahip olarak gelen öğrencilerin, bu potansiyeli kullanıp geliştirmesi açısından uygun bir dönemdir (Palamut, 2008). Bu dönemin en iyi şekilde değerlendirilmesi için eğitim sisteminin bu amaçlara uygun kazanımlarla şekillenmesi gerekmektedir. Batılı ülkelerde, özellikle seksenli yıllardan itibaren, bireylerin bilişsel becerilerinin yanında duyuşsal becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanarak eğitim programlarında yaratıcılığı geliştirmeye büyük önem verilmeye başlanmıştır (Kuvanç, 2008). Eğitim alanında öğrenci merkezli öğretim süreçlerine kolayca uyum sağlayan ve bireysel farklılıklara önem veren yaratıcılık (Doğan, 2007, s. 182), yazma etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde olumlu bir etken olarak göze çarpmaktadır (Oral, 2003, s. 26). Yaratıcılığın yazma ile birleşip bir bilim dalı olarak ortaya çıkması ilk olarak Amerikan üniversitelerinde, insancıl yaklaşımla yazınsal çalışmaları desteklemek amacıyla, 1920 ile 1960 yılları arasında görülen *"New Criticism"* adlı edebiyat akımıyla başlamıştır (Smith, 2005, s. 13).

1980'li yıllara kadar gelen süreçte düşüncelerin kaydedilmesi ya da kağıda aktarılması olarak açıklanabilen, yazıdan önce gerekli bilgilerin toplanması ve toplanan bilgilerin neden-sonuç ilişkisi, savı kanıtlama, gerekçelendirme ve kıyaslamalar aracılığıyla kağıda işlenmesi süreçlerini içeren ve dilbilgisi, kelime ve biçim gibi teknik ölçütlerin önemli

olduğu ürün temelli yaklaşım, yerini yazıyı düşüncenin ve dilin keşfedilmesi olarak görülen süreç yaklaşımına bırakmıştır (Oral, 2003, s. 24). Yazma öğretimi alanındaki çalışmalarda yazma becerisi ile düşünme arasındaki bu ilişki gittikçe yaratıcı düşünmeye doğru kaymış, yazma ile yaratıcılık sık sık bir arada kullanılmaya başlanmış ve son zamanlarda 'yazma' kavramının önüne 'yaratıcı' sıfatı yaygın bir şekilde getirilir olmuştur (İpşiroğlu, 2006; Kapar Kuvanç, 2008; Küçük, 2006; Maltepe, 2006; Oral, 2003; Temizkan, 2011; Tonyalı, 2010).

Öğrencilerin bir kısmı yazma etkinliklerinde genellikle motivasyonu düşük, kaygı düzeyi yüksek, daha az çaba gösterme ve çalışmalarını erteleme eğilimindedirler. Bu tür öğrenciler için en büyük sorun onları harekete geçirecek dışarıdan itici bir gücün bulunmamasıdır. Öğrencilerin korkmadan yazdıkları, öğretmen tarafından konuların sınırlandırılmadığı, dilbilgisine ait konuların gerektiğinden fazla ön planda tutulmadığı, yazının biçimsel özelliklerinin yanı sıra içeriğe de önem verildiği ve not kaygısı olmadan yazma şekline dayanan yaratıcı yazma uygulamaları, öğrencilere özgün yazılar yazmaları için alternatif bir seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır (Bilton ve Sivasubramaniam, 2009).

Burns ve Lowe (1966)'e göre yazma çalışmaları, yaratıcı yazma ve pratik (işlevsel) yazma olarak iki grupta ele alınmaktadır. Yaratıcı yazma, genellikle kişisel, hayalî olan ve kişinin kendisinde var olanları ifade etmesi olarak nitelendirilirken, pratik (işlevsel) yazma ise, yararlı gerçekçi, nesnel, bilgilendirici olma ve kişinin dışında var olanları ifade etme olarak nitelendirilmektedir (Akt. Öztürk, 2007, s. 21).

Yaratıcı yazma ile ilgili alan yazında birçok tanımın yapıldığı görülmektedir. Yaratıcı yazma yaklaşımı, uluslararası literatürde belli hedefleri olmayan yapılandırılmamış etkinlikler bütünü (Sharples, 1999), hayal ürünü, özgün, sıra dışı bir yazınsal ürün üretme gücünün dışarıya yansıtılması (Ramet, 2007), düşünceler ve kavramlar arasında daha önceden kurulmamış bağlantılar kurma (Harper, 2010), basit bir sentez yapmaktan öte yazar tarafından yeniden oluşturulan bir yazı (Robinson, 2007), yazarken kendini bulma, keşfetme ve kendini ifade etme süreci (Pardlow, 2003), bilginin aktarılmasından ziyade, dille ilgili becerileri kullanabilme yeteneğine sahip olmaya yardım etmenin bir yolu (Brookes ve Marshall, 2004) olarak tanımlanırken; ulusal literatürde ise Maltepe (2006, s. 15)'ye göre öğrencilerin farklı yollarla duyuşsal ve bilişsel olarak yazmaya hazır duruma getirildiği; her öğrenciye uygun, bireysel ve iş birliğine dayalı, farklı ve zevkli yazma etkinliklerinin uygulandığı, oluşturulan metinlerin paylaşımına da önem verilen ve ürünün

yanında sürecin de tümel olarak değerlendirildiği; tüm yazma süreçlerinde yaratıcılığın desteklendiği süreç merkezli bir yazma yaklaşımı; Aşılıoğlu (1993, s. 146)'na göre; dış dünyadan elde edilen izlenimlerin farklı bir sunumla ortaya konması; Oral'a göre (2008, s. 8); kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda dökmesi olarak tanımlanırken (Oral, 2008, s. 8), Güleryüz (2006, s. 126)'e göre ise yaratıcı yazma, var olan bilgileri, kavramları, olayları bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayarak, birbirleriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir beste, şiir, öykü, deneme ya da roman koyma etkinliğidir.

Yaratıcı yazılarda çocuklar düşüncelerini, duygularını, ideallerini ve fantezilerini kendi eşsiz dilleriyle ifade etmekte ve paylaşmaktadırlar. Yaratıcı yazının içeriğinde deneyimler, dildeki güzellikler, özgür bir şekilde akıp giden sözcükler, kişisel ifadeler, gözlemler, yansıtılan farkındalıklar, hayaller önemli bir yer tutmaktadır. Yaratıcı yazmada ortaya çıkan üründen çok, yazının gelişim süreci üzerinde durulmaktadır. Öykü, oyun, roman, anı, şiir, deneme gibi yazılar yaratıcı yazılar olarak kabul edilmektedir (Göğüş,1978, s. 263-264). Yaratıcı yazılar bilgilendirici veya bir fayda sağlamak amacıyla yazılan yazıların amacından farklı olarak estetik olan metinlerin oluşturulmasına işaret etmektedir. Estetik olan metinler daha çok hikaye ve şiir biçiminde yazılan metinlerdir. Yaratıcı yazı metinleri sezgi, hayal gücü ve hatıralar içeren yazılarda büyük ölçüde kendini göstermektedir (Maley, 2009).

Öztürk (2007, s. 26-27) Spandel (2005) ve Tompkins (2006, s. 69)'den aktararak içinde hayal gücü ve kişisel hatıraları barındıran her yazının yaratıcı yazı olarak kabul edilemeyeceğini ve bir yazının yaratıcı yazı olabilmesi için de aşağıdaki niteliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir:

1. Fikirler: Fikirler yazma parçalarının esasıdır. Öğrenciler ilginç fikri seçerler, onu sınarlar, ana fikir ve ayrıntıları kullanarak geliştirirler.

2. Organizasyon: Organizasyon yazmanın iskeletidir. Öğrenciler yazılarının başında okuyucuyu metne bağlar, amaçları tanımlar, mantıklı fikirler sunar, fikirler arasında geçiş sağlar ve önemli soruları cevaplandırarak tatmin edici bir sonla yazımı bitirirler. Öğrenciler ön yazma boyunca yazılarını organize ederler ve tasarılar yaparak planlarını izlerler.

3. Üslup: Yazarların ayırt edici stilleri üsluptur. Üslup bir yazma parçasındaki en önemli niteliktir. Öğrenciler tasarlama ve aşamaları gözden geçirme esnasında, kullandıkları kelimeler, oluşturdukları cümleler yoluyla yazımlarındaki üslûbu tanımlarlar.

4. Kelime seçimi: Dikkatli kelime seçimi, okurken yazıya açık anlam ve çekicilik katar. Öğrenciler canlı kelimeler, özel isim, sıfatlar ve fiiller seçmeyi, kelime resimleri yaratmayı, dilin ifade etme özelliklerini kullanmayı öğrenir. Öğrenciler, yazılarını tasarlayarak ve yeniden gözden geçirerek kelime seçimine odaklanırlar.

5. Akıcı cümle: Akıcı cümle, dilin ritmidir. Öğrenciler yazılarının uzunluğunu ve yapılarını çeşitlendirirler. Böylece yazılar doğal bir ritme sahip olur ve doğal sesle okunması kolaydır. Öğrenciler yazılarını tasarlayarak, yeniden gözden geçirerek ve sergileyerek cümle akıcılığını geliştirirler.

6. Mekanikler: Mekanikler, doğru telâffuz etme, büyük harf kullanma, noktalama ve dil bilgisidir. Yazma sürecinin yayınlanma aşamasında, öğrenciler yazılarının ön okumalarını gerçekleştirirler, telâffuz ve yazılarının daha kolay okunması için yazım hatalarını düzeltirler.

Yukarıda açıklanan nitelikleri kapsayan yaratıcı yazıların ortaya çıkması için öğrencilere deneme, üzerinde düşünme ve uygulama fırsatı sunulmalıdır. Bu amaçla kullanılabilecek farklı konular, teknikler ve yazı türleri öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine ve aynı zamanda da yaratıcılıklarını ortaya koymalarına katkı sağlayacaktır.

Yaratıcı yazmayla ilgili birtakım yol gösterici ilkeler bulunmaktadır. Yaratıcı yazma çalışmalarında dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır (İpşiroğlu, 2006, s. 23; Maltepe, 2006, s. 60-61; Ungan, 2007, s. 469):

- Yaratıcı yazmada amaç, yazar yetiştirme değil; insanın kendi içindeki yaratıcı gizil gücü bulmasını sağlamaktır.
- Yazmanın temel koşulu dile egemen olmaktır. Dili boyutlarıyla kullanma, yazma çalışmalarıyla dilin sınırlarını zorlayarak sözcükler arasında yeni bağlantılar kurmaya çalışmak gerekir. Çünkü yazma sayesinde dil gelişimi daha hızlı olmaktadır.
- Öğrenciler, dili dil kullanım yaşantıları ile öğrenirler.
- Yaratıcı yazmanın odağı, anlam ve düşünceler olmalıdır.
- Okuma, öğrencilerin yazar olarak gelişmeleri için zorunludur
- Öğretmenler öğrencilere kendi yazma biçimini seçmede hoşgörülü davranmalıdır.
- Yaratıcı yazma bir hayal gücü ürünü olarak görülmelidir.
- Yaratıcı yazma ürünleri sınıflarda öğrencilerin farklı bakış açıları ile tartışılmalıdır.

- Öğretmen sınıfta öğrencilerle birlikte yazmalıdır.

Her yazının bir amacı olduğu gibi yaratıcı yazma etkinliklerinde yazılan yazıların da bir amacı bulunmaktadır. Tomkins (1982), yaratıcı yazının amacını sanatsal ifadelerin geliştirilmesi, yazmanın işlevinin keşfedilmesi, hayal gücünün geliştirilmesi, fikirlerin açıkça ifade edilmesi, benlik kavramının oluşturulması olarak açıklarken (Akt: Maltepe, 2006, s. 36), Oral (2003, s. 10) yaratıcı yazma çalışmaların asıl amacının; kendini tanıma, düşünerek karar verme, planlama, bu plan ve kararları eyleme dönüştürme sürecinin uygulamalarla yaşama geçirilmesi olarak ifade etmektedir. İpşiroğlu (2006, s. 11)'na göre ise yaratıcı yazma etkinliklerinin temel amaçları ana çizgileri ile şunlardır:

1. Duyu algılarını geliştirerek düş gücünü harekete geçirme, duyma, duyumsama, düşünme, sezme, gözlemleme yetilerinin bütünlüğünü sağlama. Düşünme ve algılamanın, akıl ve duyguların karşılıklı bir alışveriş içinde birbirini tamamlamasına yol açma.
2. Düşünceleri, yaşantıları, gözlemleri kurgusal bir bütünlük içinde temellendirerek dile getirebilme.
3. Alımlama, gözlemleme, düşünme, sorgulama, yorumlama, eleştirme yetilerini geliştirme.
4. Kafamızdaki kalıpları, ön yargıları ve tıkanma noktalarını kırarak kendi dilimizi bulabilme, özgün olanı, bana özgü olanı, biricik olanı dile getirebilme. Ben'i bulgulama.

Yaratıcı yazma uygulamaları çeşitli ortamlarda kullanılmış ve birçok birey de bu uygulamaların yararlarına tanıklık etmiştir (Schick, 2005). Yaratıcı yazma etkinlikleri belli bir süreç içerisinde gerçekleştirilen ve her türlü akademik, zihinsel düzey ile sosyal çevresi çeşitlilik gösteren bütün öğrenciler için eğlenceli etkinliklerdir (Bishop, 1991). Yaratıcı yazma başta dil öğretimi ile ilgili alanlar olmak üzere birçok açıdan öğrenciler için faydalı etkinliklerdir. Öğrenciler yaratıcı yazma etkinlikleri boyunca eğlenirken, aynı zamanda dille ilgili sanatsal ifadeleri kullanma becerilerini geliştirirler. Yaratıcı yazma uygulamaları ile öğrencilerin hayal güçleri zenginleşmekte, yazma becerisinin uygulanmasına yönelik olan perspektifleri genişlemektedir (Tompkins, 1982, s. 718-721).

Yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ve dünya görüşlerini sunmalarına olanak veren ilgi çekici yapısı, öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade etmelerine, yeni bir şey yaratmalarına ve dilsel becerilerle oynamayı sevmelerini sağlaması nedeniyle, öğretmenlere öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde

geliştirmelerinde de yardımcı olmaktadır (Maley, 2009). Yaratıcı yazma etkinlikleri eğitimcilere öğrencilerin iç dünyalarını yakından tanıma ve onlarla empati kurma gibi olanaklar sağladığı gibi öğrencilerin kendilerini tanıma süreçlerine de yardım eder. Sınıftaki yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencilerin hem kendi fikirlerini özgürce dile getirmelerini sağlar hem de başka insanların duygu ve düşüncelerine saygı gösterme ve onları kabul etme alışkanlığı kazanmalarında etkili olur (Oral, 2003, s. 18). Yaratıcı yazma aktiviteleri, öğrencilerin yeni şeyler keşfetmeleri, oyun oynamaları ve kelime – dilbilgisini kullanabilmek için yeni yollar bulmaları yönünde de motive etmektedir. Öğrencilerin dili kullanma becerilerini geliştirir. Birçok öğrenci için eğlencelidir ve ana dilinin yanı sıra yabancı dili de farklı açılardan düşünmelerini sağlamaktadır (Homstad ve Thorson, 1996).

Sınıf etkinliklerinde yaratıcı yazma etkinlikleri özellikle özsaygısı düşük olan öğrenciler için çok faydalıdır. Çünkü bu etkinlikler öğrencilere kendini ve çevresini keşfetme, yeteneklerini sergileyebilme ve onların yazmaya karşı olan motivasyonlarının artmasına imkan sağlamaktadır (Dörnyei, 2001, s. 144). Yaratıcı yazma, öğrencilere kendi yazı konularını ve yöntemlerini seçme fırsatı verir. Yaratıcı yazmanın önemi, çocukların bilişsel ve iletişimsel becerilerini geliştirmede de açıkça görülmektedir. (Bielick vd., 2001; Essex, 1996; Tompkins, 1982).

Yaratıcı yazma, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini teşvik ederek öğrenme ile ilgili deneyimlerini geliştirir (Dörnyei, 2001). Öğretmenler öğrencileri yaratıcı yazma ile ilgili etkinliklerle meşgul ettiklerinde ya da öğrencilere yaratıcı yazma etkinlikleri aracılığı ile kendilerini ifade etmelerini sağlayan yazılı alıştırmalar yapma fırsatı sunduklarında, bu etkinliklerin öğrenciler için terapotik ve motive edici olduğunu göreceklerdir (Maley, 2009). Araştırmalar, yaratıcı yazma ile ilgili etkinliklerin öğrencilere sadece dille ilgili becerilerin geliştirilmesini ön planda tutan ders ve uygulamalarda değil, müfredatla ilgili bütün derslerde büyük katkılar sağladığını göstermektedir (VanDeWeghe, 2007). Ayrıca, öğrenciler bilmedikleri veya karmaşık yazma görevleri ile karşı karşıya kaldıklarında ilgi duydukları konuyla ilgili kendiliğinden bir keşfe çıktıkları ve bu keşiften zevk aldıkları birçok araştırmada belirtilmektedir (Olthouse, 2012). Araştırmalar, yaratıcı yazma alıştırmalarının yazma etkinliklerinde düşük performans gösteren ve yazma becerisi ile daha az ilgili olan öğrencilerin katılımını teşvik etmede etkili olabileceğini göstermektedir (Arshavskaya, 2015). Yaratıcı yazma alıştırmaları, öğrenciler arasındaki farklılıklara saygı duyma bilincini arttırmaya yardımcı olmakla kalmaz aynı zamanda doğrudan sınıf

öğrenimini geliştirir ve öğrencileri mezun olduktan sonra yaşayacakları ve çalışacakları topluma da hazırlamaktadır (Cathers ve Schniedewind, 2008; Tam ve Bassett, 2004).

Yaratıcı yazma faaliyetlerindeki etkinliklerin öğrenciler açısından faydaları olduğu kadar, öğretmenler açısından da birçok faydası bulunmaktadır. Öğretmenler de öğrencilere yazma faaliyetlerinde model olurken yazma becerilerini, hayal güçlerini ve özgün, sıra dışı bir şeyler üretebilme becerilerini geliştirirler ve dilsel becerilere ait oyunlar oynayarak kendilerini ve duygularını ifade etme imkânına sahip olurlar (Maley, 2009, s. 14). Öğretmenler yazma etkinliklerinde aktif bir şekilde görev almadıklarında, yaratıcı yazma faaliyetlerinin eğlendirici yapısının etkisi öğrenciler üzerinde pek hissedilemeyecektir. Öğretmenler model olma etkinlikleriyle öğrenciler için bir nevi yardımcı yazar rolü üstlenmektedirler (Maley, 2009, s. 17). Öğretmenler ne kadar çok öğrencileri ile birlikte yazma faaliyetlerine katılırlarsa, etkinliklerin ve öğretmen öğrenci arasındaki ilişkinin kalitesi o kadar yüksek olmaktadır. Öğrenciler öğretmenlerden faydalandığı kadar öğretmenlerde öğrencilerden yararlanmaktadırlar. Yaratıcı yazma ile ilgili etkinlikleri sınıflarında uygulayan öğretmenler, öğrencilerine model olması, öğrencilerden gelen dönütler ve öğrencileri ile olan fikir alışverişleri sonucunda her geçen gün daha iyi bir yaratıcı yazma öğretmeni olma eğilimindedirler (Maley, 2009, s. 20). Öğrenciler öğretmenlerini hemen hemen her konuda model olarak gördükleri için, yaratıcı yazma ile ilgili etkinliklerin yapıldığı ortamlarda öğretmenler öncelikle kendileri yaratıcı yazmanın hangi süreçleri içerdiğini öğrencilere sergileyebilmelidirler. Öğretmenler yazma uygulamalarının her safhasında öğrencileri harekete geçirecek cesareti göstermelidirler. Yaratıcı yazma uygulamalarında öğretmen tarafından yazmaya yönelik elverişli bir ortamın sağlanması çok önemlidir. Ayrıca öğretmenin yazma becerilerini model olarak göstermesi de öğrencinin yazmaya karşı cesaretini arttıracaktır.

Öğretmenlerin öğrencilerine model olmasına ek olarak, öğretmenlerin çeşitli metinleri öğrencileri ile paylaşarak ve bu metinler üzerinde çalışmalar yapması, öğrencilerinin kişilikleri ve olumlu sınıf atmosferinin gelişimi üzerinde de olumlu etkisi olmaktadır. Yaratıcı yazma öğretmenlerinin uygulama sırasında enerjik tavırları öğrencileri ile olan ilişkilerini olumlu yönde etkilediğinden dolayı öğretmenlerin mutlaka yaratıcı yazma görevlerine katılımları gerekmektedir (Maley, 2009, s. 21).

Yaratıcı yazarlığın özellikle yetenekli öğrencilere yönelik bir etkinlik olduğuna inanılmaktadır. Ancak Sharples'in (1999) belirttiği gibi, yaratıcılık özelliği sadece belli kişilerde bulunan bir özellik değildir, farklı seviyelerde de olsa bütün bireyler doğuştan

farklı, özgün bir şeyler yapabilme kapasitesine sahip olarak doğarlar. Bütün öğrenciler yaratıcı olabilir, yaratıcı düşünebilir ve yaratıcı bir şekilde yazabilirler. Aslında, kişinin özgün bir şeyler üretebilme yeteneğini sergilemesi hem insanın yaşamını hem de kültürel çevresini zenginleştirebilen bir aktivitedir. Öğrencilerin yaratıcılığını sergileyebilmeleri bol bol uygulama yapmalarına bağlıdır. Yaratıcı yazma faaliyetleri uzun bir süre boyunca sürekli olarak etkinlik yapmaya dayanmaktadır (McInerney, 2014). Yaratıcı yazma ile ilgili faaliyetlerin hemen hemen hepsi sınıf ortamında uygulanabilme özelliğine sahiptir.

Yazmanın sadece bilişsel bir süreç olmadığını aynı zamanda duyuşsal süreçleri de içerdiğini belirten Olthouse (2012), yazma uygulamalarında özellikle yaratıcı yazma uygulamalarında farklı yazım tekniklerini kullanmanın ve tekniklerle ilgili bol bol uygulama yapmanın iyi bir yazar olmak için kazanılması gereken becerileri öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmektedir.

Rawson ve Dunlosky'e göre (2011) öğrenciler yazarken keyifli olmalıdır. Yaratıcı yazının amacı, çocukların bilişsel düzeylerini ve kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmek olduğu için öğrencilere kendi konularını ve yazma yöntemlerini seçme fırsatı verilmelidir. Dahası, yazı yazmaya başlamadan önce, öğrencilerin her türden yaratıcı yazma hakkında fikir sahibi olmaları için ortamlar sağlanması gerekmektedir.

Yaratıcı yazma ortamlarında öğrencilerle öğretmenler arasında karşılıklı saygı, öğrenciler arasında akran işbirliği ve öğrencilerin yazılarını daha iyi yapılandırabilmelerine fırsatlar sunan öğrencilerin özerkliğini destekleyen bir çevreye ihtiyaç duyulmaktadır (Bielick v.d., 2001). Yaratıcı yazma öğretmeni, öğrenenlerin ilhamlarını keşfetmelerine ve sınırlamalarının üstesinden gelmelerine yardımcı olmak için uygun uyaranları sağlamalıdır (Gallagher ve Ntelioglou 2011, s. 323). Yaratıcı yazma uygulamalarında öğretmenle öğrenci arasında usta çırak ilişkisinin olduğu durumlarda bulunmaktadır. Öğrenciler yazma etkinlikleri ile her geçen gün becerilerini geliştirmektedirler. Öğretmenler yaratıcı yazma uygulamalarının ilk zamanlarında öğrencilere yazma ile ilgili cesareti ve güveni vermekte ve öğrenciler de yaratıcı yazmanın farklı tekniklerini deneme girişiminde bulunmaktadırlar. Baer ve McKool (2009), yaratıcı yazma ile ilgili çalışmalar yapan öğretmenlerin öğrencilerine yaratıcı yazma tekniklerini gösterebilecekleri ve bu teknikleri içselleştirinceye kadar uygulamalar yapmasını içeren çalışmaların çok önemli olduğunu belirtmektedirler.

Yaratıcı yazma uygulamalarında öğrencilerin yazacakları metinle ya da öğretmen tarafından gösterilecek teknikle ilgili öğrencilerin örnekleri görmeleri ve bu örnek yazıları

okumaları yazılarının kalitesini arttırmaya yardımcı olacaktır. Öğrenciler yazmadan önce uygulayacakları teknikle ilgili bol bol alıştırma yapmalıdır. Öğrencilere sunulan örnekler, öğrencilerin yazma tekniği ile ilgili önbilgi seviyesini ve hazırbulunuşluğunu arttırmada önemlidir. Öğrenciler yazma becerisini sergilemeden önce okuma etkinlikleri ile gerekli bilgileri alarak yazma sürecinde bu bilgileri test etme fırsatına sahip olurlar (PaDelaford, 1984). Öğrencilerin yazma öncesi okudukları metinler aracılığıyla edindikleri bilgi edinme süreci sonucunda yazacakları metinler, okudukları metinleri taklit etmek için değil hangi tür metni ve nasıl yazacakları konusunda genel bilgi vermek için kullanılmaktadır.

Araştırmalar sürece dayalı yazma uygulamalarında yazma becerisinin okuma becerisi ile desteklenmesinin en etkili sonuçları verdiğini göstermektedir (McInerney, 2014). Yazma öncesi, uygulama yapılacak tekniklerle ilgili okumaların yapılması öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine hakim olmaları için gerekli olan doğal bir süreci içermektedir. Yazma öncesi yapılan okuma etkinlikleri, öğrencileri yazacakları metin türü ile ilgili bilişsel olarak hazırlamakta ve öğrencinin yazısının kalitesini arttırmasına yardımcı olmaktadır.

Yaratıcı yazma uygulamalarının ilk safhalarında, öğrencilerin yazacakları teknikle ilgili hazır şablonlarla öğrencilere yazma becerilerinin öğretilmesi daha etkili sonuçlar vermektedir. (De La Paz ve McCutchen, 2011). Yazma öncesi hazır şablonlar öğrencilere neyi nasıl yazacakları, bilgileri nasıl organize edecekleri ve bağlantıları nasıl kuracakları konusunda rehberlik yaptığı için öğrencilerin yazma sürecinde kendilerini rahat hissetmelerine katkı sağlamaktadır (Hayes ve Flower, 1980).

Yaratıcı yazma ile ilgili sınıf stratejileri incelendiğinde, yaratıcı yazma yaklaşımı sırasında uygulanan yazma faaliyetlerini ve bu faaliyetlerin tam anlamıyla uygulanması için öğretmenin üzerine düşen görevleri kapsamaktadır. Yazma öğretimi, diğer üç temel dil becerisinde olduğu gibi; yazma öncesi, yazma süreci ve yazma sonrası etkinlikleri olmak üzere üç işlem basamağını izlemektedir (İlter, 2002). Yazma öncesi etkinliklerde öğretmenin amacı öğrencileri bilişsel ve duyuşsal olarak yazmaya hazırlamak olmalıdır. Yazma konu ve etkinlikleri, öğrenci ilgi, istek ve beklentilerine uygun olarak seçilmelidir. Daha önce görmedikleri, hakkında bilgi sahibi olmadıkları konularda yazı yazmak zorunda bırakılmaları öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini engelleyecektir. Bu yüzden günlük olaylardan, öğrencilerin sosyal ve doğal çevrelerinden, görsel materyallerden yararlanarak konuların oluşturulması daha doğru olacaktır. Konunun oluşturulmasından sonra öğrencileri duyuşsal olarak hazırlamak gerekmektedir. Onların güzel yazamama korkularını ortadan kaldırmak ve onları güzel yazabilecekleri konusunda

motive etmek, yaratıcı yazma yaklaşımında büyük önem taşımaktadır. Motivasyonun sağlanmasında pekiştireç türleri öğretmenin tercihine göre kullanılabilir. Öğretmenin öğrenciye inanç aşılaması, çikolata gibi ödüller sunması, "aferin" benzeri beğeni ifadeleri kullanması bu aşamada yararlı olabilmektedir. Öğrencinin bilişsel olarak hazırlanması sürecinde gözlem yapma, eğitsel oyunlar oynama, kaynak okuma, araştırma ve inceleme yapma, beyin fırtınası metodunu uygulama, tartışma gibi etkinlikler yapılabilir. Böylece her öğrencinin kafasında nasıl yazacağına dair düşünceler oluşturulabilir. Yazma öncesi etkinliklerde en önemli nokta ise öğrenciye yazma planını yapması için gereken zamanın tanınmasıdır. Acele ettirmek öğrenciyi olumsuz etkileyeceğinden, bu aşamada öğretmen öğrenciye karşı zaman bakımından sabır göstermelidir. Yazma sürecinde gerek bireysel gerekse de grupla yazma çalışmalarına yer verilebilir. Grup çalışmaları özellikle fikir alışverişi sağlanması, sosyal etkileşimin artması ve arkadaşlığın geliştirilmesi konusunda yararlı olabilmektedir. Öğretmen yazma sürecinde sessiz ve olumlu sınıf ortamını sağlamalı ve her şeyden önemlisi yazma etkinliklerine bizzat katılmalıdır. Bu sayede öğrencilere olumlu bir profil oluşturacak ve öğrencilerin de kendisi gibi yazmaya istekli olmalarını sağlayacaktır. Yaratıcı yazma süreci sonunda uygulanacak strateji çok önemlidir. Zira biten etkinliğin ardından öğrencide kalan etki, gelecek etkinlikler öncesinde olumlu motivasyon sağlayabilmektedir. Yazma sonrasında da motivasyonu yüksek tutmanın en kullanılabilir ve en önemli yolu paylaşımdır. Yazılan metinler, herkesin birbirine güven duyduğu ve birbirini anladığı bir ortamda okunur; öğretmen yazdığı metni sınıf içerisinde paylaşır; yazılan metinler sınıf veya okul panolarında sergilenir hatta varsa sınıf veya okul gazete ve dergilerinde yayınlanır; kitapçık haline getirilip okul veya sınıf kütüphanesine koyulur. Yazılarının başkaları tarafından okunup incelenmesi, yazılarının beğenilip değer görmesi öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlayacaktır. Bu güzel duyguları tekrar yaşamak için yeni konulara daha çabuk motive olacaklardır.

Yaratıcılığın ve cesaretin gelişmesi için, eserin başkalarıyla paylaşılması ve geribildirim alınması gereklidir. Yaratıcı yazıda gelişimi sağlamak için öğrencilere yeterince deneyim kazanabilecekleri zamanı sunmak gerekir. Ayrıca, yazının şeklinden ziyade içeriğine önem vermek de gereklidir (Oral, 2003, s. 17). Yazılı anlatım bir beceri olduğu için bu konuda bilginin değil; becerinin, uygulamanın ölçülmesi ve değerlendirilmesi daha doğru bir yaklaşımdır (Coşkun, 2006). Yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi için puanlama yönergesi geliştirmek, öğretmenlere büyük kolaylıklar sağlayacaktır (Yurdakul, 2004).

Yaratıcı yazmada öğretmen de yazma etkinliklerinde hem yol gösterici hem de yazma sürecine katılarak öğrencilere örnek olduğu için; öğretmenin süreç boyunca rol ve sorumluluklarını ne derece yerine getirdiğini belirlemek için yalnızca öğrencileri değil, kendini de değerlendirmesi gerektiği önerilmektedir.

Okul sisteminde değerlendirme ve kıyaslama ön plandadır. Pek çok öğretmen yaratıcı yazmada değerlendirmenin imkânsız olduğunu düşünse de söz konusu eğitim sisteminde yaratıcı yazma etkinliklerinin de değerlendirmesi elbette yapılacaktır. Ancak bu değerlendirme tıpkı yazma sürecinde olduğu gibi alışılagelmiş değerlendirmelere göre bazı farklılıklar içerecektir (Oral, 2008, s. 15; Öztürk, 2007, s. 40-41). Yaratıcı yazma yaklaşımında değerlendirme, tüm süreç yaklaşımlarında olduğu gibi, ürünün yanında süreci de kapsamaktadır. Bu tür değerlendirme tümel değerlendirme olarak tanımlanır. Tümel değerlendirme, öğrenci başarısını tek bir açıdan değerlendirmeyen, öğrencilerin bir süreç içerisindeki gelişimlerini etkili bir şekilde değerlendirmeye olanak sağlayan bir özellik göstermektedir (Maltepe, 2006, s. 45). Öğrencilerin bitmiş ürünlerini, öykü planlarını, kavram haritalarını biriktirdikleri gelişim dosyaları (portfolyo) hazırlamak gelişme ve başarıların yargılanmasına temel oluşturacaktır. Yaratıcı yazmada öğretmenlerin kullanabileceği en önemli araçlardan biri değerlendirme yönergeleridir. Türkçe programında hem öğretmen değerlendirmesinde hem de öğrencinin kendi yazdıklarını değerlendirme ölçütlerine yer verilerek yalnızca öğretmenin değil, öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının bu sürece katılması amaçlanmıştır. Bu tutum ve öğrencilerin eleştirme, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesine de yardımcı olacaktır (Korkmaz vd., 2008, s. 137).

Yaratıcı yazma ürününün değerlendirilmesinde ise yazıyı sadece dil bilgisi kuralları, mantık akışı yazım kuralları veya noktalama işaretlerinin kullanımı gibi ölçütlerle değerlendirmekten kaçınmak gerekir. Yazmadaki yaratıcılığı belirleyecek somut ölçütler bulunmadığından öğretmenler için bu yanılgıya düşmek olasıdır. Kaliteli yazılar bu gibi özelliklere sahip olsa da yaratıcı yazılarda aranan niteliklerin öğrencilerin belli konulardaki duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmaları, özgün, akıcı fikirler üreterek duygu ve düşüncelerini cesaretle, dürüstçe ve etkili biçimde kâğıda dökmeleri olduğu unutulmamalıdır (Bulut, 2012, s. 98; Öztürk, 2007, s. 48). Değerlendirmede önemli olan bir başka nokta ise öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmesinde kendi görüş ve düşüncelerinin etkisinde kalmaması gerektiğidir. Öğretmenin sadece rehberlik yaptığı unutulmamalıdır. Ayrıca her öğrencide farklı düzeyde bulunan yaratıcılık yeteneği yine her

öğrenci için farklı düzeylerde performansa dönüşecektir. Bu nedenle değerlendirmede öğrencilerin bireysel farklılıkları göz ardı edilmemelidir (Temizkan, 2010, s. 637). Öğretmenler, öğrencilere neyi doğru yaptıklarını söyleyerek onlara açık ve özel dönütler vermeli, yargılamadan uzak bir şekilde onlarla iletişime geçmeli, öğrencilere çeşitli iyi yazı örnekleri temin ederek, yazdıkları ilk metni, daha sonra yazacakları ile karşılaştırmak için saklamalarını önermelidirler (Brillant, 2005; Akt: Ungan, 2007).

Yaratıcı yazma yaklaşımında öğrenciler, yazma sürecinin her aşamasında etkin bir rol üstlenerek, taslak yazma çalışmaları yaparak, oluşturduğu yazıları gözden geçirip düzelterek yazma becerisindeki kendi gelişim sürecine odaklanır. Bu durumda öğrencilerin de, etkinlikteki rol ve sorumluluklarına ve yazıların niteliklerine yönelik dönütler alabilmesi için süreç içinde kendilerini değerlendirmesi gerekir. Öğrencinin kendini değerlendirebilmesi için öz değerlendirme ölçekleri ve öğrenciler için hazırlanmış puanlama yönergeleri kullanılabilir (Chenfeld, 1978; Cristie, Enz ve Vukelich, 2003; Akt: Maltepe; 2006, s. 62). Yaratıcı yazıları değerlendirmede şu noktalara dikkat edilmelidir (Güleryüz, 2006, s. 143):

• Yaratıcı yazıları değerlendirmede çok esnek bir tutum izlenmelidir. Aşırı yapılanmış "olmadı, yeniden yaz, hiç yakışmadı, senden hiç böyle bir yazı beklemezdim" gibi cümleler kullanılmamalıdır.

• Yaratıcı yazmada, sürekli bir güdülemeye dönük bir "oluyor", "harika", "ilginç", "hiç düşünemeyeceğim bir yaklaşım" diyerek "şu cümle" yada "şu bölümü yeniden düşünebilir misin?", "bunun bitişiyle başlangıç arasındaki ilişki sence tutarlı mı?" diyerek öğrenciyi kendi ağzından yeniden hesaplaşmaya, ona verilen pozitif enerjiyle çalışmaya yöneltmek gerekir.

• Yaratıcı yazı çalışmaları, grupça da ele alınarak değerlendirilebilir. Her öğrenci, yazıya kendi olsa bu konuyu nasıl sürdüreceğini söyler ve yazıya katkı verir. Gerekirse belli tartışmalardan sonra, yeni bir yazı denemesi yapmaları istenebilir.

• Öğrencinin yaratıcı yazı çalışmalarında ilişki kurulacak nesnelere, olaylara dönük ipuçları verilebilir. İlişkiler sonucunda ortaya çıkan ürün ya da düşüncenin yeni olup olmadığı birlikte sorgulanarak, değerlendirilir.

Yaratıcı yazmada hem ortaya çıkan ürünün kendisini değerlendirmek (ürün yönünden değerlendirme) hem de yazma sürecini, gelişim aşamalarını değerlendirmek (süreç yönünden değerlendirme) mümkündür (Bulut, 2012, s. 97). Bireyin yazmış olduğu yazısını

kapsamlı bir şekilde değerlendirmenin yanında, bu yazıyı nasıl yazdığını da değerlendiren, öğrencinin başarısını tek bir açıdan değerlendirmek yerine süreç içerisindeki gelişimini de ele alan bu tür değerlendirmeye "tümel değerlendirme" denir (Öztürk, 2007, s. 40; Maltepe, 2006, s. 44).

Oral (2008) ise yaratıcı yazı çalışmalarını değerlendirmede şu hususlara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir:

- Yaratıcı yazı etkinlikleri alışılagelmiş yöntemlerle değerlendirmemelidir. Not vermek, öğrencilerin yazılarını birbirleriyle kıyaslamak, yanlışlar bulmak, onları daha iyi yazamadıkları ya da fikirlerini daha iyi sunamadıkları için suçlamak yaratıcı yazının ana felsefesine aykırıdır. Yaratıcı yazı dilbilgisi kurallarını doğru kullanarak mantıklı yazmaktan ibaret değildir. Böyle yazılar elbette kaliteli yazılardır ama yaratıcı yazıda öncelikle öğrencilerin belirli konulardaki duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmaları, özgün, akıcı fikirler üretip duygu ve düşüncelerini cesaretle, dürüstçe ve etkili bir bicimde kağıda dökmeleri hedeflenmektedir.
- Grup çalışmaları yaratıcı yazma etkinliklerinde önem taşır. Duyguları görmenin yanı sıra, bir eser yaratırken, yazının ürününü başkalarının ağzından işitmesi onlarda yarattığı etkiyi görebilmesi için grup çalışması gerekir. Grupla yazım etkinlikleri yazarın eseri hakkında geribildirim alması kadar eserini başkalarıyla paylaşma ihtiyacını da giderir. Yaratıcılığın ve cesaretin gelişmesi için eserin başkalarıyla paylaşılması ve geribildirim alınması gerekir.
- Yaratıcı yazıda gelişimi sağlamak için öğrencilere yeterince deneyim kazanabilecekleri zamanı sunmak gerekir.
- Yaratıcı yazıda yazının şeklinden ziyade içeriğine önem vermek gerekir. Okulların ve kitapların yaptığı en önemli hatalardan birisi yazının belli bir mantık sırasına bağlı kalmasını sağlamaktır. Sözcükler cümleleri, cümleler paragrafları, paragraflar giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini, bölümler ise yazıyı oluşturur. Halbuki öğrencileri bu sırada yazmaya zorlamak yaratıcı yazının asıl amacını kökünden sarsar ve mantıklı olsa bile, yaratıcılığını yitirmiş kompozisyonların oluşmasını sağlar.
- Yaratıcı yazı etkinlikleri sayesinde öğretmenlerin ve eğitimcilerin de çocukların iç dünyalarını yakından tanımaları, onlarla empati kurmaları mümkün olabilir. Çocukların gelişim dönemlerine göre düşüncelerinde ve duygularında yer alan farklılıklar, içinde bulundukları aile ortamı, evde konuşulan konular, çocuğun geçmiş yaşantılarının onun üzerindeki etkileri gibi çok önemli ve değerli bilgilerin toplanması öğrencilerle kurulan

iletişimin onların lehine olacak şekilde yeniden gözden geçirilmesine ve düzeltilmesine yardımcı olacaktır.

- Yaratıcı yazı çalışmalarında, öğretmen kişiyi değil yazıyı değerlendirmelidir. Yazıyı değerlendirirken asla olumsuz sıfatlar kullanılmamalıdır. Öğretmen çok kötü bulduğu bir yazı için bile abartıya kaçmadan olumlu sözcükler kullanmalıdır. İlk başta bireysel geribildirim verebilirse öğrencinin özgüvenini artırır. Öğrenci kendi kendine yeterli olmaya başladıktan sonra öğretmen eserin grupla paylaşılmasını sağlamalıdır.

2.4.1.1. Yaratıcı Yazma Teknikleri

Yaratıcı yazma uygulamaları, öğrencilere kendi yazma konularını ve yöntemlerini seçme fırsatı veren ürünle birlikte sürecin de değerlendirildiği etkinliklerdir. Yaratıcı yazma, yazma süreci boyunca öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleri ile olan iletişim becerilerini geliştirdiği kadar bilişsel gelişimlerine de önemli katkılar sağlamaktadır. Literatürde yaratıcı yazmanın yazma öğretiminde kullanılabilecek çok farklı yöntemler bulunmaktadır. Böttcher (1999) bu yöntemleri altı grupta açıklamaktadır (Akt: Maltepe, 2006, s. 37).

1. Fikir birliği yöntemi: Bu yöntemde fikirlerin ağ oluşturmasına hizmet eden bir yönerge, bir tema önceden verilir. Böylelikle fikirlerin, resimlerin, hatırlamaların, söylentilerin, renklerin vb. bireysel olarak şekillendirilmesinde öğrencilere yardımcı olunur. Öğrencilerin yazma çekingenliğini yenmede sıkça kullanılan fikir birliği yönteminin; kümeleme (cluster), kavram haritası, beyin fırtınası, otomatik yazma, akrostiş, hayal yolculuğu gibi alt yöntemleri de vardır.

2. Yazma oyunları: Yazma oyunları, yaratıcı yazma yöntemlerinin bir araya getirildiği ve çoğunlukla işbirlikli çalışmayı gerektiren bir aşamadır. Yazma oyunlarının amacı, yazmayı kolaylaştırıp eğlenceli hale getirerek yazmaya başlangıç konusunda öğrencilere yardım etmektir. Öykü bütünleştirme, sözcük avı, sözcük torbası, sözcük sepeti vb. etkinlikler yazma oyunlarına örnek olarak verilebilir.

3. Kurallara ve yöntemlere göre yazma: Bu yöntemde öğrencilere örnekler verilerek bunları kendilerine göre şekillendirip geliştirme olanağı tanınır. Bu yönteme yapılandırılmış yazma da denir. Kurallara ve yöntemlere göre yazma; haiku, kartopu şiiri gibi uygulamaları içerir.

4. Edebi yazma ve edebi türlere göre yazma: Burada önceden verilen edebi metinlere ve bu metinlerdeki kurallara göre yazma söz konusudur. Edebi metinler yoluyla bir taraftan ifade olanakları, diğer taraftan da estetik edebi karakterler, metnin şiirsel dili ve farklı bakış açıları sunulur. Öğrenciler bu özellikleri dikkate alarak verilen metinleri tamamlama, indirgeme ve dönüştürme çalışmaları yaparlar.

5. Uyarıcı yazma: Uyarıcı yazma, öğrencileri yazma eylemine çekmek için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde, yazma iklimi, coğrafya, resimler, müzik, dans, sözcükler, paragraflar vb. yazma uyaranları kullanılarak öğrencilerin yazmaya güdülenmesi sağlanır.

6. Yaratıcı metinleri sürekli yazma: Bu yöntem öğrencileri metin üzerinde çalışarak yukarıdaki yöntemlerin tümünü kullanarak metin yaratmaya ve üretmeye yöneltir. Öğrencilerin bütün yöntemler arasında bağlantı kurabilmesi için motivasyonlarının yüksek olması gerekir.

Yazma becerisi, okuma, konuşma ve dinleme becerilerinde olduğu gibi, yazma öncesi, yazma süreci ve yazma sonrası etkinlikler olmak üzere kendi içinde üç aşamayı içermektedir. Yaratıcı yazma ile ilgili faaliyetler de planlanırken ve uygulanırken bu üç aşamaya dikkat edildiği sürece yapılan etkinliklerin niteliği yüksek olacaktır. Yaratıcı yazma sürecinin yazma öncesi aşamasında amaç, öğrencileri bilişsel ve duyuşsal olarak yazmaya hazırlamaktır. Bunun için öğrencilerin kendilerini en iyi şekilde ifade edebilecekleri ve yaratıcı yazılar yazabilecekleri yazma konuları ve etkinliklerinin belirlenmesine dikkat edilmelidir. Bununla birlikte yazma öncesi aşamada çeşitli çalışmalar yaparak öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilmelidir. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi için de öncelikle öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak ve yaratıcı düşünmelerine olanak sağlayacak nitelikte çalışmalara yer verilmelidir. Aşağıda bu çalışmalardan bazılarına yer verilmiştir:

2.4.1.1.1. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası yöntemi, ilk kez Alex Osborn tarafından uygulamaya konan, yazma öncesi bireylerin problem çözme becerilerini geliştiren, yaratıcı ve özgün fikirlerin ortaya çıkmasına yardımcı olan bir grup tartışması yöntemidir. Beyin fırtınası, bir konuya çözüm getirmek ve hayal yoluyla düşünce ve fikir üretmek için kullanılan yaratıcı bir tekniktir. Burada "fırtına gibi" yeni görüşler sunulduğu için bu adı almıştır ve "Buluş Fırtınası" da denilmektedir. Problem çözme metodunu destekleyen tekniklerdendir. Beyin fırtınası, bir

konu olumsuz sorularla da ele alınarak uygulanabilir. Buna ters beyin fırtınası denilmektedir (Güleryüz, 2001).

Eğitim ortamında birçok etkinlikte kullanılabilen beyin fırtınası, yaratıcı yazma çalışmalarında öğrencilerin konuya yoğunlaşması ve konu ile ilgili özgün çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak amacıyla yazma öncesi aşamada kullanılır. Yazma çalışmasında, öğretmenin önceden hazırladığı bir materyali (şiir, resim vb.) sunmasının ardından soru cevap yoluyla iki üç dakikalık beyin fırtınası yapılması; öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını harekete geçirecek ve öğrenci için yazmayı bir ihtiyaç haline getirecektir (Göçer, 2010, s. 189; Nakiboğlu, 2003).

Beyin fırtınası, Hennings (2000)'e göre yazı dilinin sözcüklerini kendi sözcükleriyle doğrudan ifade etmek için çocukları harekete geçiren dinamik bir yoldur. Düşünce ve sözcükler, öğrencilerin yazacakları betimlemeler, öyküler ve bilgilendirici paragrafların bölümlerini oluşturacaktır. Yazı yazmak için düşünceleri ortaya çıkarmada beyin fırtınasının başarısı, büyük ölçüde öğretmenin soru sorma becerisine bağlıdır (Akt. Öztürk, 2007). Beyin fırtınasında konu ile ilgili akıldan geçen fikirler eleştirilmeden, hızla ortaya çıkarılır. Fikirlerin rahatça söylendiği özgür bir ortam yaratılır. Yaratıcılık mantık sınırlarını aşmadır, mantıki olmayan her tür konu öğrencilere verilebilir (Rıza, 1999). Beyin fırtınasının dört ana prensibi bulunmaktadır. Bunlar:

1. Belirlenen konuyla ilgili serbest çağrışımlar tahtaya, fiş ve kartlara yazılır.

2. Açığa çıkan fikirleri eleştirmek ve tartışmaya açmak yasaktır.

3. Fikirler tekrar iç çağrışıma tabi tutularak derinleştirilir.

4. Kısa sürede mümkün olduğunca çok fikir üretilmeye çalışılır (Küçük, 2007, s. 56).

Beyin fırtınası tekniğinin uygulanışı şu şekildedir (Güneş, 2007, s. 187): Yaratıcı yazma çalışmalarında öncelikle belirlenen konuyla ilgili kavram ve düşünceler, *çağrışım* ve *beyin fırtınası* yoluyla ortaya çıkarılır; bu kavram ve düşünceler arasında ilişki kurulur ve bu ilişkiler sıralanır; ayrıca öğrencilerin sezgilerini kullanmaları ve yaratıcılıklarının gelişmesi için kişi, yer, zaman, olay ve nedenleri üzerinde düşünmeden yazmaları sağlanır. Bunun yanında tekniğin uygulanışında ortaya çıkabilecek olumsuzluklar da bulunmaktadır. Ona göre yazma çalışmalarının bu aşamasında, öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi kazanıp geliştirmeleri için aşırı sorgulayıcı davranarak kendi yaratıcılıklarını engellemeleri önlenmelidir.

Beyin fırtınası yöntemi, öğrencilerin zihinsel becerilerini etkinleştiren, sınıf etkinliklerine aktif katılımlarını pekiştiren, iletişim becerilerini ve kendilerini ifade edebilme becerilerini geliştiren, kendisinin ve başkalarının zihinsel olarak güçlü ve zayıf yanlarının farkına varmasını ve yaratıcı yazma sürecinde çok sayıda düşünce üretmelerine katkı sağlayan en önemli tekniklerden birisidir.

2.4.1.1.2. Kümeleme Ya da Salkım Oluşturma

Kümeleme, düşüncelerin zihinsel olarak haritalanması demektir. Yaratıcı yazma yöntemine dayanan strateji beynin her iki yarım küresinin bilgiyi nasıl algıladığına dayanmaktadır. Kümeleme tekniğine çağrışım, düşünce ya da kavram haritası oluşturma da denilmektedir. Beyin fırtınasından esinlenerek oluşturulan bu yazma tekniğiyle kişi, çok daha geniş düşünerek çok daha özgür yazı yazabilmektedir. Kümeleme tekniği beyin fırtınasının her iki aşamasını içerir. Bunlar: Düşünceleri kaydederek bir havuz oluşturmak ve daha sonra bu düşünceleri gruplandırmaktır. Oluşturulan bu düşünce havuzundan yazılı anlatım için gerekli olan bilgiyi almak kümeleme stratejisinin en önemli işlevidir (Beyreli vd., 2005, s. 71; İnal, 2008, s. 56).

Kümeleme, konu ile ilgili düşüncelerin ve kavramların ortaya çıkmasına yardımcı olmada kullanılan bir tekniktir. Süreç ilk olarak ortaya anahtar kelime yuvarlak içinde yazılması ile başlamaktadır. Daha sonra bu anahtar kelimeyle ilişkili farklı kelimeler de yine yuvarlak içinde yazılır. Anahtar kelime ile diğer yazılan kelimeler arasında ilişkiler kurularak salkım oluşturulur. Oluşturulan salkım, öğrencilerin yazma sürecinde yardımcı fikirler ve ana fikrin yardımcı fikirlerle olan ilişkisini görmelerine yardımcı olur. İnal (2008, s. 56)'a göre, kümeleme, yazarın anahtar düşünceleri ve destekleyici ayrıntıları çoğaltmasını ve genelleştirmesini sağlayan bir stratejidir. Yazılacak ödev veya proje hakkında bir anahtar sözcük seçilip, bu anahtar sözcükten çıkan bağlantılı diğer sözcükler ve düşünceler belirlenir. Anahtar sözcük, yeni oluşturulan halkalarla gittikçe ana sözcükten ve daha sonra oluşturulan kelimelerden uzaklaşarak yeni ve özgür bağlantılarla çoğaltılır. Kümeleme, halkalar arasındaki ilişkileri dallandırarak gerçekte bilginin haritalanmasını ve açığa çıkarılmasını sağlar, bu da yeni bilgileri anlamaya ve hatırlamaya yardımcı olur (İnal, 2008, s. 56). Tek başına gibi gözüken bir sözcük gerçekte çok geniş parçaların ve bütünlerin bir parçasıdır ve her sözcük içsel olarak birbiriyle bağlantılı bölümlerin bir sistemidir (İnal, 2008, s. 57).

Güner (2004, s. 227), bu yöntemin uygulamasını formülleştirmiş ve bir örnek üzerinde şu şekilde göstermiştir: Bir konunun ana fikri düşünülür. O anda ana fikirle ilgili akla gelen her şey yazılır. Ana fikrin çağrışımları (yan düşünceleri) belirlenir. Yan düşünceler anlam ve önem sırası bakımından numaralandırılır. Numaralandırılan düşünceler ve onlara ait çağrışımlar paragraflar hâlinde yazılmaya çalışılır. Kümeleme, yazma öncesi stratejisi olarak yazara geniş bir bilgi sunarak farklı bağlantılar kurmasına yardım eder ve tek bir görevi geçici olarak iki farklı göreve ayırır, bunlar: bilgi üretme ve üretilen bu bilgileri birbiriyle bağlantılı bir şekilde düzene koymadır (İnal, 2008, s. 59).

2.4.1.1.3. Kavram Haritası

Temeli Ausubel'in anlamlı öğrenme teorisine dayanan kavram haritası yöntemi, 1980'lerde Novak tarafından geliştirilmiştir. Belet (2005, s. 38) kavram haritasını önermeler biçiminde kavramlar arasındaki anlamlı ilişkiyi şematik bir biçimde gösteren bir teknik olarak tanımlamaktadır. Kavram haritaları, bir kavrama ait bilgilerin genelden özele doğru sıralanmasını sağlayarak kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarır. Kavram haritaları sayesinde birey, kavramlar arası ilişkileri incelerken kendi bilişsel süreçlerinin farkına varır (Ülgen, 1997). Kavram haritaları, biçimsel özellikleri nedeniyle kelime ağı oluşturma yöntemiyle benzeşmektedir. Ancak, kelime ağı oluşturma yöntemi ile kavram haritaları arasında belirgin farklılıklar vardır. Söz konusu en temel fark, kavram haritalarının bir ana kavram ve o kavramın alt kavramlarına dayanmasıdır. Kelime ağı oluşturma ise bir ana temaya yönelik bireyin tüm çağrışımlarını içermesidir. Bu nedenle, kavram haritalarında olduğu gibi, çağrışımların ana konuyla doğrudan ilişkili olma zorunluluğu yoktur. Bu ilişkiyi bireyin yaşantısı, ilişkilendirme biçimi ve algılama gücü gibi çeşitli değişkenler belirlemektedir (Anılan, 2005, s. 36).

Leung'a göre (2002) kavram haritalarının yapılandırılmasındaki basamaklar şöyle sıralanabilir

• Seçme: Konuya odaklanılır, anahtar sözcük ve ifadeler tanımlanır.

• Sınıflama: Kavramlar en soyut ve kapsayıcı olandan en belirgin ve özel olana doğru sıralanılır.

• Bir araya getirme (gruplama): Benzer soyutlama düzeyinde isleyen ve birbiriyle yakın ilişkisi olan kavramlar bir araya getirilir.

• Düzenleme: Kavramlar bir şema olarak düzenlenir.

• Önermeler ekleme ve bağlama: Kavramlar bağlantı çizgileriyle birbirine bağlanır ve her bir çizgi bir önerme ile adlandırılır (Akt. Belet, 2005, s. 40).

Kavram haritaları, bilginin zihinde somut ve görsel olarak düzenlenmesini, kavramın onu oluşturan parçalarla birlikte bir bütün olarak görülmesini, kavram hakkında bilginin uzun süre akılda kalmasını, kolaylıkla anlaşılmasını, kavramla ilgili yeni bilgiler toplanmasını ve onların kavramla olan ilişkilerinin görülmesini sağlar (2005 Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu).

2.4.1.1.4. Beyzade Bey

Özözer (2010), beynimizde oluşmuş kalıpların dışına çıkmak ve yaratıcı düşünmeye yardımcı olan Beyzade Bey'i şu şekilde tanımlamaktadır:

Birleştir: İlgisiz, bağlantısız görünen iki veya daha fazla maddenin, fikrin, nesnenin birleştirilmesi ve sentezlemesi sonucunda oluşmaktadır. Örneğin "Saat ile neyi birleştirerek yeni bir ürün/kavram oluşturabilirim?" gibi günlük yaşantımızda basitçe uygulanabilecek bir düşünme biçimidir.

Ekle/Büyüt/Uzat/Abart: 1957'de balonlar tezgâhta şişirilmemiş olarak satılıyormuş. Zeki Bey, satışların artması için büyütme yöntemi kullanmış. Balonları şişirerek satmayı denemiş ve istediği sonuca ulaşmış. Düşüncelerimizi veya nesneleri büyüterek uzatarak onlara bir şeyler ekleyerek yaratıcı ve çözüm getiren sonuçlar elde edebiliriz. Örneğin "Saate ne ekleyebilirm? Onu büyüterek, uzatarak ne yapabilirim?" gibi soruların yaratıcı cevaplar ortaya koyması beklenir.

Ya...?: Yaratıcı düşünme çalışmalarında "ya....olursa?" sorusunun sorulması, üzerinde çalışılan probleme yepyeni açılımlar getirmesini sağlar. Burada amaç yazıda bahsedilen başka birçok düşünme yöntemlerinin dışına çıkmak, algılamamızı değiştirmek ve farklı bir yöntemle çözüme ulaşmaktır. Nasrettin Hoca'nın gölü mayalarken söylediği gibi "Ya tutarsa?" "Ya" sorusunun sorulması bir hedef belirleyip o hedefe yönelik yaratıcı çözümler bulunmasına yardımcı olur.

Zayıflat/Küçült/Hafiflet/İncelt: Zayıflatma, küçültme, hafifletme ve inceltme yaratıcı süreçte sıklıkla kullanılabilecek düşünme yollarıdır. Genel olarak zayıflatarak, küçülterek oluşturulan yepyeni bir kavram ve ürün diğerinden daha avantajlıdır. Bir ürünün küçülmesi, daha az yer tutmasına ve daha hafif olmasına yol açarak, yerine geçeceği

ürünler karşısında onu öne geçirir. Günlük hayatımızda, daha küçük ve daha hafif olduğu için tercih ettiğimiz birçok nesne vardır.

Adapte et/Uyarla: Bu süreç, yaratıcı düşünme sürecinde sıklıkla kullanılmaktadır. Sultans of the Dance, Türk folklorunun günümüz gösteri sanatlarına uyarlanmış halidir. Uyarlama, yaratıcılığın özüne aykırı gibi gözükse de yaratıcılık sürecinde oldukça rahat kullanılabilecek bir düşünme yöntemidir.

Deyim ve atasözleri kullan: Burada esas olan deyim ve atasözlerinin içinde yer alan sözcüklerin, kavramların zihnimizde yaratacağı serbest ilişkiden faydalanmaktır. Örneğin, "çıt çıkarmamak" deyiminden yola çıkarak sesleri emen mobilya takımının geliştirilmesi ya da "çok gezen çok bilir" atasözünü kullanarak "Tişörtümüz yürüyebilseydi neler olurdu? Nerelere giderdi?" gibi sorular yanıtlanabilir.

Esinlen/Analoji yap: İnsanoğlunun icat ettiği birçok makine ve alet, çevresinde gördüklerinden, esinlendikleri nesnelerden analoji yapılarak geliştirilmiştir. Örneğin Edison 1877'de fonografi yani sesin ince davul derisi kaplanmış bir silindiri titreştirerek dönen ince kalay folyoya kaydedildiği ve sonra da bu kayıtların çalınabildiği cihazı geliştirirken bir huni ve kâğıdın titreşiminden esinlenmiştir.

Başka yerde kullan: Yaratıcı insanların birçoğu ilgisiz bir konuyu, kavramı ele alarak bunlardan başka hangi alanlarda yararlanabileceklerini sormuştur. Bugün kullandığımız birçok ürün aslında başka alanlarda geliştirilmiş olan ürünlerin yeni kullanım alanlarında denenmesiyle oluşturulmuştur. Örneğin İtalyan göçmeni Jakuzzi kardeşler Kaliforniya civarındaki çiftliklere su pompaları ve tesisat satıyorlardı. 1943'de yedi kardeşin en küçüğü olan Candido'nun 15 aylık çocuğu romatizma nedeniyle sakat kalma tehlikesiyle karşı karşıya kalır. Bunun üzerine aile içerisinde dönen sıcak su ile su terapisi yapılabilecek bir küvet geliştirir. Jakuzzi kardeşler 1956 yılında bu buluşlarını sağlık sektöründe pazarlamaya karar verirler. Ancak ürünleri fazla rağbet görmez. Kardeşlerden biri olan Roy güvendiği bu ürünü başka bir kavram çerçevesinde kullanmaya karar verir. 1968'de bu sistemi yorgun vücutları dinlendirici lüks bir yapıya dönüştürür. Sonuçlar son derece parlaktır. Jakuzi lüks evlerin değişmez bir parçası haline gelir.

Ele/Basitleştir: Bu düşünme biçimi özellikle üretim ve iş süreçlerinin yalınlaştırılmasının yaygın olması ile kullanılmaya başlanmıştır.

Yerine başkasını koy: Yaratıcı çalışmalarda ele alınan fikirler, kişiler, renkler veya nesneler değiştirilebilir ve yerine bir başkası konabilir. Bu, çok beğendiğiniz bir fikre ulaşıncaya

kadar deneme yanılma süreciyle devam edebilir. İsviçre'de bir süpermarkette personel ile müşteriler arasında duygusal bir ilişki kurulması gerektiği düşünülmüştür. Bunun üzerine personelin yaka kartlarındaki fotoğrafları onların bebeklik veya çocukluk fotoğraflarıyla değiştirilir. Daha sonra personel ve müşteriler arasındaki yakınlığın temeli atılmış olur. Özellikle ileri yaştaki hanımlar personelin resimlerini görünce dayanamayarak sohbete başlarlar. Böylece müşteriler artık o markete gitmeyi tercih etmişler.

2.4.1.1.5. Zihin Haritası

Yazma öncesi etkinlikleri sırasında ortaya çıkan resimler, taslaklar, karalamalar, semboller gibi kelime ve şekillerin bir araya gelmesidir. *Zihin haritası tekniği diğer not alma tekniklerinden tamamen farklı, yaratıcı düşünceyi ortaya çıkartan ve kişiye zaman kazandıran bir yöntemdir"* (MEB, 2005, s. 409). Zihin haritaları iki boyutlu görsel öğrenme araçlarıdır. Bu öğrenme aracı öğrencilerin eski bilgileriyle yeni öğrenecekleri bilgiler arasında köprü kurar. Zihin haritası oluşturulurken öncelikle ana düşünce ya da kavram yuvarlak bir daire etrafında olacak biçimde kâğıdın merkezine yerleştirilir ve yanına çizilen bir görselle (resim veya simge) desteklenir. Beyin fırtınasıyla oluşturulan fikirler bu merkezden yayılan çizgilerle gösterilir. Zihin haritaları hem sözel hem de görsel ögeler içermesi nedeniyle düşünme sürecinde beynin her iki yarı küresinin de etkin şekilde kullanılmasını sağlar. Bu teknik yazma öncesinde konunun ve alt başlıklarının belirlenmesini kolaylaştırmaktadır (Bütüner ve Gür, 2008, s. 2; Evrekli vd., 2007, s. 232).

Zihin haritasında belirlenen konu öncelikle kâğıdın ortasına kalın ve büyük harflerle yazılır. Bu yazının yanına konuyu çağrıştıracak bir resim veya simge çizilir. Konuyu destekleyen temel alt başlıklar merkezden çıkan kalın dallara yazılır ve gerekli görülürse yanlarına ilgili resim çizilir. Temel alt başlıklar ise ince dallarla gösterilir. Birbiriyle ilişkili olan temel ve alt başlıklar tespit edilerek farklı renkte bir kalemle ilişkilendirilir. Zihin haritası yaratıcılığı teşvik eder, hatırlamayı ve anlamayı kolaylaştırır, yazma öncesinde konunun belirlenmesi, konuyla ilgili alt başlıkların tespitinin sağlanması, planlama ve zaman kazancı sağlaması nedeniyle yaratıcı yazma çalışmalarında tercih edilmesi gereken bir yöntemdir (Tonyalı, 2010).

2.4.1.1.6. Balık Kılçığı

Balık kılçığı bir problemin nedenlerinin ortaya koyulacağı ve konuların detaylandırılacağı zaman kullanılan bir tekniktir. Bu teknikte boş bir kâğıda bir balık kılçığı çizilir. Baş tarafına nedenleri belirlenmeye çalışılan konu yazılır. Daha sonra bu problemin ortaya çıkmasına sebep olan nedenler önem sırasına göre kılçığın gövdesine bağlı yan kılçıklara yazılır. Yazılan nedenlerin yanına da bu nedenleri meydana getiren etmenler yazılarak balık kılçığı tamamlanır. Böylece neden-sonuç ilişkileri açık bir şekilde ortaya koyulmuş olur. Ayrıca balık kılçığı tekniği, öğrencilerin konuya ilişkin düşüncelerini organize etmelerine yardımcı olmaktadır (Erdoğan, 2012, s. 51).

2.4.1.1.7. Müzik Dinletme

Çoğu zaman duyguların dışa vurumu, geçmiş yaşantıların hatırlanması müzik sayesinde olabilmektedir. Bu nedenle müzik, yaratıcı yazma çalışmalarında da kullanılabilmektedir. Seçilen bir müzik sınıf ortamında dinletilerek duyguların ve hayallerin kâğıda aktarılması sağlanabilir. Müzik parçasından yola çıkarak yazma çalışması yapılabilir. Bu sayede öğrencilerin hayal güçleri, yaratıcılıkları yaratıcı yazma etkinliklerinde harekete geçirilerek ortaya özgün ürünler çıkarmaları sağlanabilir (Duran, 2010).

2.4.1.1.8. Resimler

Resimler veya fotoğraflar gerçek hayattaki eşyaları temsil ederler. Tanım ve tasvirin yetersiz kaldığı durumlarda resimlerden ve fotoğraflardan yararlanmak iyi bir yoldur. Bu bağlamda farklı çağrışımlar, duygulanmalar oluşturacak bir resim veya fotoğraf, tepegöz vasıtasıyla tahtaya yansıtılabilir. Böyle bir imkân yoksa sınıfın her yerinden görülebilecek büyüklükte bir resim veya fotoğraf seçilebilir. Öğretmen, öğrencilerden bu resmin kendilerine hatırlattıkları, çağrıştırdıkları hakkında kompozisyon yazmalarını isteyebileceği gibi resimle ilgili kısa bir tasvir yapıp, hikâyeye başlayıp, onun öğrenciler tarafından tamamlanmasını da isteyebilir. Öğrencinin motivasyonunu daha kolay sağlamak amacıyla resmin karakterine uygun bir müzik parçasından da faydalanılabilir (Demirel, 1999, s. 131).

Görseller öğrencilere yaratıcılıklarını ortaya çıkarma fırsatını sağlarlar. Görsel temelli materyaller (resim ve fotoğraflar) sözcükleri zenginleştirmede, düşünce üretmede ve bireysel tepkileri artırmada kullanılabilir. Yaratıcı yazma çalışmalarında görseller

öğrencileri düşünmeye yönlendirebilir ve bu araçlar sayesinde öğrencilerin geliştirdikleri düşüncelerini yazıya dökmeleri sağlanabilir. Görseller yaratıcı yazı yazmanın uyandırılmasında oldukça başarılıdır ve farklı duyguların, düşüncelerin, bakış açısının harekete geçmesine yardımcı olur. Görsel materyaller sayesinde çocukların görsel zekâlarını kullanarak yaratıcı yazmalarını geliştirmeleri sağlanır. Aynı zamanda öğrenciler, bir resim aldıktan sonra o resme bakarak daha önce neler olduğunu ve daha sonra neler olabileceğini hayal ederek bir resimden hikâye yaratabilirler (Öztürk, 2007, s. 35).

2.4.1.1.9. Sınıflandırma

Bu yöntem, kişinin bilgi birikimini önce kâğıda döküp sonra kümelendirmesine /sınıflandırmasına dayanır. Beyin fırtınası daha çok gruplar üzerinde uygulanırken, bu metot daha çok bireyseldir. Sınıflandırma yönteminde amaç, beynimizdeki yaratıcı düşüncenin kâğıda yansıtılmasıdır. Beynin sağ yarısı, orijinallik, farklılık ve imaj arar. Yeniliklere açıktır. Peşin hükümlü değildir. Sağ yarı, yeniliklerin peşindeyken, sol yarı da plânlama peşindedir. Yazmaya başlamadan konuyu plânlamak düşünceyi engellemektedir. Bu yöntemin formülü aşağıda açıklandığı şekildedir.

1. Ana fikri düşün. Örneğin "dürüstlüğün önemi".

2. O anda dürüstlükle ilgili olarak aklına gelenleri yaz.

3. Yan düşüncelerin çağrışımlarını yaz; onları kendi içinde gruplandır.

4. Yan düşünceleri anlam ve önem sırası bakımından numaralandır.

5. Numaralandırdığın düşünceleri ve onlara ait çağrışımları paragraflar hâlinde yazmaya çalış (Güner, 2004).

Yukarıda bahsedilen yazma öncesindeki çalışmalar aracılığıyla öğrenciler bilişsel ve duyuşsal olarak yazmaya hazırlandıktan sonra öğrencilerin yazma sırasında yararlanabileceği konu örneklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ataman (2009, s. 101-108) eserinde yaratıcı yazmaya yönelik olarak birçok konu örneği sunmuştur. Onlardan bazıları şunlardır:

- İsmini beğenmediğiniz bir eşya var mı? Neden bu eşyanın ismini beğenmiyorsunuz? Siz bu eşyaya yeni bir isim verecek olsanız bu eşyanın yeni adı ne olurdu? İnsanlara bu eşyanın yeni adını öğretmek için ne yapardınız?

- Sinema, tiyatro, müzik, heykel, bale gibi birçok sanat alanı var. Ama öğrendik ki siz yeni bir sanat alanı bulmuşsunuz ve siz başta olmak üzere birçok tanıdığınız bu sanat alanında eserler vermeye başlamış. Bu nasıl bir sanattır, bu sanatın ürünleri nelerdir?
- Bir bilim adamı olsanız ve annelerin daha rahat etmesi için bir ürün tasarlayacak olsanız bu ürün neyle ilgili olurdu? Özellikleri neler olurdu? Bu ürünü nasıl tanıtırdınız?
- Çok zenginsiniz ve özel bir müze açmak istiyorsunuz. Ne toplamak ve müzede ne sergilemek isterdiniz, neden? Bu müzeyi kimlerin gezmesini isterdiniz? Açtığınız müzenin neden önemli olduğunu düşünüyorsunuz? Müzenin giriş ücreti ne kadar olurdu, neden?
- Kendinize, elli yıl sonra okuyacağınız bir mektup yazacak olsanız neler yazardınız? Kendinize hangi tavsiyelerde bulunurdunuz?

Bu uygulamalardan yola çıkılarak öğretmenin ve öğrencilerin performansı doğrultusunda daha birçok etkinlik yapılabilir. Öğrencilerin çeşitli etkinliklerle yazmaya bilişsel ve duyuşsal olarak hazırlanmasının ardından onların ilgi, istek ve beklentilerine uygun konular belirlendikten sonra konuların öğrencilerin zihninde somut bir duruma dönüşmesi için etkinlikler tasarlanıp uygulanmalıdır. Aşağıda bu süreçte kullanılabilecek bazı etkinlik örneklerine yer verilmiştir (Ataman, 2011; Erdoğan, 2012; İpşiroğlu, 2006; Kıbrıs, 2008; Oral, 2008):

- *Diyalog yazmak:* Sınıfa farklı kişilere ait (Eskimo, Kızılderili, uzaylı, çocuk, kral vb.) fotoğraflar getirilir. Öğrencilerden fotoğraflarda seçtikleri kişiler arasında geçebilecek konuşmaları yazmaları istenir.
- *Abartmak*: Öğrencilerden diledikleri bir durumu abartmaları ve abarttıkları durumun yol açtığı sonuçları anlatan bir metin yazmaları istenir.
- *Metnin devamını yazmak***:** Öğrencilere bir metin okunur. Onlardan bu metnin sonunu tamamlamaları istenir.
- *Farklı karakterleri bir araya getirmek*: Öğrencilerden istedikleri bir masal kahramanını bildikleri bir masala eklemeleri ve hikâyenin bu şekilde nasıl devam edeceğini düşünmeleri istenir. Böylece bildikleri bir masalı farklı karakterleri bir araya getirerek yeniden yazmaları sağlanır.

- *Nesnelerden öykü yazmak*: Sınıfa çeşitli nesneler getirilir. Öğrencilerden bu nesnelerin içinde geçtikleri bir metin yazmaları istenir.
- *Ters çevirmek*: Öğrencilerin bilinen bir durumun tersini düşünmeleri ve böylece verilen olaya farklı bir bakış açısıyla bakmaları sağlanır. Öğrencilerden bu bakışa açılarını yazılarına yansıtmaları istenir.
- *Senaryo yazmak*: Bir filmin yarısını öğrencilere izlettirilir. Daha sonra öğrencilerden filmin devamını yazmaları istenir.
- *Yer değiştirmek*: Bu çalışma için sınıfça pikniğe gidilebilir, okulun çevresi ya da bir müze gezilebilir. Öğrencilerden kendilerini gezileri sırasında seçtikleri bir nesnenin yerine koymaları ve o nesneyi anlatmaları istenir.
- *Zamanı, mekânı ve kişileri değiştirmek*: Öğrencilerden bildikleri bir masal ya da hikâyenin zaman, mekân ve kişilerini değiştirerek metni yazmaları istenir.
- *Metne yeni bir son yazmak*: Öğrencilere bir metin okunur ya da bildikleri bir metin hatırlatılır. Onlardan bu metne yeni bir son yazmaları istenir.
- *Bakış açısını değiştirmek*: Öğrencilerden bildikleri bir masal ya da hikâyede yer alan farklı bir karakterin bakış açısından metni yeniden yazmaları istenir.
- *Bir yazınsal türü başka bir türe dönüştürmek*: Öğrencilerden dinledikleri veya okudukları bir metnin türünü değiştirerek yeniden yazmaları istenir.
- *Yeni bir karakter oluşturmak*: Sınıfça yeni bir karakter oluşturulur. Bu karakterin tüm özellikleri detaylı bir şekilde tahtaya yazılır. Öğrencilerden bu karakterin içinde geçtiği bir hikâye yazmaları istenir.
- *Gazete sayfası hazırlamak:* Sınıfa bazı resim ve fotoğraflar getirilir. Öğrencilerden bu resim ve fotoğrafların içinde geçtiği bir gazete haberi düşünmeleri ve gazete için bir köşe yazısı yazmaları istenir.

Yaratıcı yazma öncesinde öğrencilerle konu seçimi ve konuların somutlaştırılması ile ilgili etkinlikler yapıldıktan artık öğrencilerle sınıf ortamında yaratıcı yazma çalışmalarına geçilebilir. Oral (2003, s. 77-81)'a göre okullarda uygulanabilecek yaratıcı yazı uygulamaları şunlardır:

- *Müze Gezileri:* Bu uygulama beş ile dokuzuncu sınıflar arasındaki sınıflarda yapılabilir. Öğrenciler bir müzeye ya da tarihi evler, çeşmeler, türbelerin olduğu bir yere

götürülerek kendini tarihi eserin yerine koyarak, nasıl bir yaşantısının olduğunun yazılmasıdır. Bu etkinlik yaklaşık bir hafta sürer. Öğrenciler, bu süreçte müzelerden bilgi toplayabilirler, kütüphane araştırması yapabilirler, tarih ve arkeoloji kitaplarından faydalanabilirler. Uygulamanın son gününde yazılanlar paylaşılıp okunur.

- *Özgün Deyişler Oluşturmak:* Burada amaç farklı görünen kavramlar arasında bağlantı kurmaktır. Öğretmen tanımlanmasını istediği kavramı eksik olarak öğrencilere sunar. Öğrenciler, bu cümleyi ilginç bir şekilde tamamlayarak kısaca açıklamasını yazarlar.
- *Reklam Metinleri Yazmak:* Bir ürünü tanıtmak amacıyla yazı yazmaktır. Gruplar halinde uygulanır. Amaç, orijinal fikirler bularak bunları senaryo ya da slogan biçiminde ifade etmektir.
- *Eşyalarla Diyaloglar:* Öğrencilerden kendilerince özel ve önemli olan bir eşyalarıyla ilgili hislerini anlatan bir monolog yazmaları istenir. Monologlar yazılırken her cümleden sonra biraz boşluk bırakılır. Daha sonra bu boşluklara eşyaların düşünceleri yazılarak oluşturulur.
- *Doğa ve çevre gezileri:* Dışarıda (özellikle doğada) gezinmek çocukların yaşadıkları çevreyi fark etmelerine yardımcı olacağı gibi onların beş duyularını da daha etkin biçimde kullanmalarına yol açacaktır. Öğretmen öğrencilerin dikkatlerini doğadaki cisimlerin benzerlikleri ve zıtlıkları üzerine çekebilir. Çevre gezilerinde, provokasyonlar üretmek de mümkün olacaktır. Yaratıcı yazı tekniğinde provokasyon, sıradan yollarla düşünüldüğünde akla gelmeyen fikirler üretmek demektir. Etrafımızdaki varlıkların normal olarak sahip olmadıkları fonksiyonları içeren provokasyonlar, öğrencilerin bu çevre gezilerine olan ilgilerini artıracak, daha önce hiç fark etmedikleri özellikleri keşfetmelerine ve bunlar üzerine düşünmelerine yol açacaktır. Provokasyonlar hayal gücü ve yaratıcılığı artırır. Çevre gezisinde öğretmen öğrencilerden etraflarındaki varlıklar hakkında öyküler ya da şiirler yazmalarını isteyebilir. Böylece öğrenciler çevrelerinde birbirinden farklı ve bağımsız görünen varlıkları düşünüp, aralarında anlamlı bağlar kurmak zorunda kalırlar. Çevre gezilerinin sonunda, öğrencilerin yazdıkları öyküler, şiirler, sınıfta okunmalıdır. Bu sayede, öğrenciler birbirlerinin doğayı yorumlarken farklı duygu ve düşüncelerle hareket ettiğini görme olanağına kavuşur. Bunun yanında, her öğrenci kendi bireysel özelliklerini, niteliklerini ve farklılarını da fark eder (Oral, 2003).

- *Pencere problemi:* Bu teknikte, öğrencileri harekete geçiren fikir olarak bir pencereden dışarıya ya da içeriye doğru bakmaları söylenir. Bu pencere herhangi bir pencere olabilir. Sınıfın penceresi, virane bir binanın penceresi yahut bir saray penceresi. Pencereden içeri ya da dışarı bakacağına kişiler kendileri karar verirler. Bu pencere tamamen hayali de olabilir (Oral, 2003, s. 82).
- *Grupla beraber öykü yazmak:* Öğretmen ilk önce öğrencilere serbest öyküler yazdırır. Bu süreç bir iki saat sürebilir. Daha sonra öğretmen öğrencileri ikişerli gruplara ayırır ve her öğrenci eş olduğu ikinci öğrenciye, yazmış olduğu öyküyü okur. Sonra, öğretmen ikişerli grupları dağıtır ve dört kişilik yeni gruplar oluşturmak üzere bir araya getirir. Bu yeni gruplarda yer alanlar, yeni ortaklarına kendi yazdıkları öyküleri anlatırlar. İkililerin birbirlerine okudukları öyküleri başkalarına anlatmaları hem dinleme becerilerini geliştirir, hem de öyküleri hakkında geribildirim alma şansı yakalarlar. Her grup dört öyküyü bu temel özellikleri açısından değerlendirir. Uygulamanın sonunda, her öykü sınıfa okunur. Bu kez değerlendirme yapılmaz ama isteyen öğrencilerin öykü hakkındaki yorum, görüş ve duygularını belirtmelerine izin verilir (Oral, 2003, s. 85).
- *Cümle birleştirme:* Öğrencilerin kısa, ilişkisiz cümlelerden oluşan bir paragrafın önceki halini görmeleri sağlanır. Başlangıç olarak, öğretmen tepegöz üzerinde, daha önceden hazırladığı kısa, bölük pörçük cümlelerden oluşan bir paragraf gösterir. Sonra sınıfta ikili gruplar oluşturulur. İkililer, bu paragraftaki cümleleri birleştirip, içeriğini zenginleştirmeye çalışırlar. Tepegöz ders boyunca açık kalır. Bu, yaklaşık yarım saatlik bir etkinliktir. Daha sonra ikililer yaptıkları değişiklikleri sınıfa okurlar. İkililerin okumaları bittikten sonra, fikirler ve düşünceler tahtaya yazılır (Oral, 2003, s. 95).
- *Kullanılan dili tahmin etmek:* Öğrencilerin sözel ve yazılı anlatım becerilerini beraber kullanmalarını sağlayacak, oldukça keyifli bir etkinliktir. Öğretmen yabancı dilde oynayan bir filmden on dakikalık bir sahne gösterir. Bu jest ve mimiklerin belirgin olduğu bir sahne olursa daha faydalı olur. Öğretmenin bu sahnenin seslerini daha önceden teybe kaydetmesi gereklidir. Dersin basında, henüz öğrenciler filmi seyretmeden önce, öğretmen teypteki sesleri dinletir ve olup biteni tahmin etmeleri ister. Öğrenciler, konuşmaları dinleyip, not aldıktan sonra, birbirlerinin yorumlarını dinler, kısa süre tartışırlar. Burada doğru yanlış tahmin söz konusu değildir. Öğretmen öğrencilere hangi ipuçlarından faydalanarak bu tahminleri yaptıklarını sorar. Daha sonra, öğrencilere filmi izletir. Az önce dinledikleri sesleri öğrenciler bu sefer filmde izlerler. Bu kez öğretmen filmden ne anladıklarını sorar. Bu defa görüşler arasındaki

farlılıklar azalacak ya da tamamen kaybolacaktır. Bu etkinlikte, ürüne yönelik bir değerlendirme yapmak söz konusu değildir. Sadece öğrencilerin derse katılımları değerlendirilebilir (Oral, 2003, s. 97).

- *Müzik ve fotoğraflar eşliğinde yazmak:* Öğretmenin işleyeceği konularla ilgili fotoğraflara ve konuya uygun müziğe ihtiyacı olacaktır. Fotoğrafların sergileneceği bir de oda bulmak gerekmektedir. Öğretmen öğrencilere, fotoğraflara dikkatle bakmalarını ve savaş hakkında bu resimlerde görüp, hissettiklerini yazmalarını söyler. Müzik tüm ders boyunca hafif bir tonda çalmalıdır. Öğrenciler bir ya da birden fazla resim hakkında yazabilirler. Herkes yazmayı bitirdikten sonra, öğretmenle öğrenciler beraberce yazıları konularına göre gruplara ayrılırlar (Oral, 2003).
- *Öykü karakterleri oluşturmak:* Her yaş için eğlenceli olmasına rağmen, özellikle küçük yaş grupları için son derece faydalıdır. Oldukça basit ve yaratıcılığı geliştiren bir tekniktir. Öğretmen öğrencilerine birer kâğıt verir ve kağıdı boylamasına çizerek beş bölüme şu başlıkları yazdırır:

a. Cinsiyet

b. Fiziksel görünüm

c. Kişilik

d. Meslek

e. Sevdiği uğraşlar

Öğretmen daha sonra öğrencilere bu bölümleri istedikleri gibi doldurmalarını söyler. Öğrenciler bu tabloyu istedikleri uzunlukta ve yönde doldurabilirler. Daha sonra da satırları makasla keserek ayırırlar. Bunları beş ayrı zarfa koyarlar ve zarfların üzerlerine içindeki özelliklerin bulunduğu grubun adını yazarlar. Böylece, tüm sınıfın ortaklaşa hazırladığı bir karakterler havuzu ortaya çıkar. Yazım aşamasına gelindiğinde, öğrenciler sırayla her zarftan bir özellik seçerler. Karakterlerde umulmadık sürprizlerin olması karakterlere özgün kişilik kazandırır. Öykülerin yazım aşamasına gelindiğinde öğrencilere düşüncelerini düzenlemeleri ve yazmaları için, en az bir saat verilmelidir. Öyküler yazıldıktan sonra, öğretmen öğrencileri eleştirir. İkililer birbirlerinin yazdıkları öyküleri dinlerler ve öykünün sesi, yapısı, güçlü ya da zayıf yönleri hakkında birbirlerine geribildirim sunarlar. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra, her öğrenci öyküsünün son halini sınıfa okur ya da herkesin görmesi için panoya iliştirir (Oral, 2003). Öğrenciler farklı

yaratıcı yazma teknikleri ile ilgili teorik ve uygulamaya dönük bilgi sahibi olduktan sonra öğrencilerin bilgi ve tecrübelerini hikâye ve şiir gibi temel edebi ürünler başta olmak üzere diğer edebi ürünlerde de sergilemesi ve yaratıcı yazma ifadelerini geliştirmesi amacıyla çalışmalar yapılabilir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek için öncelikle öğrencilerin aşina olduğu hikâye (Ateş, 2011) ve şiirle ilgili yazma etkinlikleriyle çalışmalara başlamak doğru olacaktır. Okul öncesi dönemde ve ilkokulun ilk iki yılında hikaye ile etkinliklere bakıldığında genellikle çocuklara hikaye okuma ve daha sonra çocuklardan dinledikleri hikayeleri anlatmalarını içeren etkinlikler düzenlendiği görülmektedir. Çocukların sadece dinlediği hikayelerden, hikayelerin özelliklerinin neler olduğunu anlamalarını beklemek etkili bir yaklaşım olmayacaktır. Öğrencilerin hikayelerin ne olduğu, ne gibi özelliklere sahip olduklarını anlayabilmeleri okudukları veya dinledikleri hikayeleri tartışmaları ve hikaye yazma çalışmaları yapmalarına bağlıdır. Yaratıcı yazma çalışmaları içinde kullanılabilecek uygulamalardan biri de yarım kalmış bir öykü veya masalı kendine göre kurgulayıp tamamlamadır. Bu yolla öğrenci verilen yarım metinden yola çıkarak kendi hayal dünyası ve sözcük dağarcığı kapasitesine göre yeni, farklı bir metin oluşturacaktır. Şimşek ve Topal (2010, s. 286) yarım bırakılmış hikâyeyi tamamlama tekniğinin uygulanmasını şöyle ifade etmektedir: Seçilmiş bir masalın ya da öykünün belli bir bölümü okunur ve öğrencilerden devamı istenebilir. Bu çalışma sözlü olarak uygulanabileceği gibi yazılı olarak da gerçekleştirilebilir. Ayrıca öğrencilerden serim bölümü verilen bir hikâyenin düğüm ve çözüm bölümlerini; serim ve düğüm bölümleri verilen bir hikâyenin çözüm bölümünü oluşturmaları istenebilir. Daha sonra öğrencilerin yazdıkları metinle hikâyenin özgün halini karşılaştırmalarına dayalı uygulamalar yapılabilir.

Yaratıcı yazma çalışmalarında hikayelerin yanı sıra şiirsel metinlere bakıldığında, şiirler, yazınsal türler içerisinde, insanın imgelem zenginliğinin ve yaratıcılığının dilde somut olarak verildiği en etkili söylem türlerinden biridir ve doğası gereği de çocuklara çok yakındır. Özellikle okul öncesi sözel dönemde, çocuk anadilini aynen şiirde olduğu gibi, alışılmışın dışında kullanmaktadır (Sivri, 2007, s. 651). Aksan (1993, s. 26), şiirin insan açısından en önemli yönünü, insanın zihin gücünün, insan beyninin sınır tanımayan devinme yeteneğinin ve yaratıcılığının yansıtılmasına olanak sağladığını ifade etmektedir. Sever (2002, s. 101)'e göre de şiir, "insanın yaratma yetisinin dilde somutlandığı, duygu ve düşüncelerin kişiyi etkileyen biçimde söze dönüştürüldüğü" bir anlatım yoludur. Aksan (2013, s. 14) şiirdeki yaratıcılık unsuruna dikkat çekerek "Şiir, gerek içerik, öz gerekse

söze dönüştürme, sunuluş açısından özgün, etkilemeye, duygulandırmaya yönelik, yaratı niteliği taşıyan bir söz sanatı ürünü" olduğunu belirtmektedir.

Şiir, kelimeleri ve tonlarıyla yaratıcı imgeyi yakalamak için düzenlenmiştir (Gönen, 2000, s. 45). Dil, şiirin bir aracıdır. Şiir, anlatım yetkinliğini dilin yaratıcı gücünden alır (Sever, 2002, s. 100). Bu nedenle şiir dili, okura ulaşmada ve onunla bağ kurmada büyük önem taşımaktadır. Başka bir ifadeyle şiir, çocukların dil becerilerini geliştirmelerinde, sözcüklerin gücünü ve farklı kullanımlarını kavramalarında önemli bir araç olarak kullanılabilir (Erdal, 2011, s. 179). Sözcüklerin değişik biçimde bir araya getirilerek çok zengin bir dünya oluşturmada, dilin bu gücünden yararlanabilen çocuğun, yaratıcı düşüncesini geliştirebilmesinde de olanak sağlamaktadır (Güleryüz, 2006; Şimşek, 2014).

Şiirler bilgilendirici metinler değillerdir. Şiirsel metinler bilgi verme amacı gütmezler ve insanların bilişsel dünyalarının yanı sıra duygu dünyalarının da zenginleşmesine katkı sağlamaktadır. Şiirin asıl görevinin bilgi aktarmak olmadığını Özdemir (1999, s. 49) şu sözlerle "Şiir, bilgi aktarmak için yazılmaz. Şiirin aktardığı şey, bilgi değil yaşantıdır. Duygulardan, imgelerden, düşlerden, özlemlerden oluşmuş bir yaşantı birikiminin ürünüdür şiir… Dış dünyayı duyular yoluyla bize tanıtıyor, duyularımızı çalıştırıp inceltiyor. Şiir, gördüğümüz gibi, bilgi dağarcığımızı zenginleştirme, bize bilmediklerimizi öğretme gibi bir amaç gütmüyor. Bunun yerine yaşamı değişik yönleriyle algılamayı, duyarlılığımızı keskinleştirmeyi sağlıyor. Sezme gücümüzü besleyip geliştiriyor" ifade etmektedir. Şiir, çocukların dil becerilerini geliştirmelerinde, sözcüklerin sihrini ve dilin matematiğini kavramalarında önemli bir araç olarak kullanılabilir. Çünkü sözcükler değişik biçimlerde bir araya getirilerek çok zengin bir dünya oluşturulabilmektedir. (Güleryüz, 2006, s. 246). Öyleyse şiir, çocukları kelimelerin esrarengiz dünyasıyla tanıştırmakta ve ana dilini tanımasında, kavramasında önemli rol oynamaktadır. Dile hâkim olan çocuk, sonsuz hâyâl gücünü daha iyi ifade etme imkânı bulabilmekte ve yaratıcılık yönünü kuvvetlendirmektedir. Dil ile yakın ilgisi bulunan çocuk şiiri de çocuğun yaratıcılığını desteklemektedir.

Şiirler öğrencilerin eleştirel, yaratıcı ve üst düzey düşünme becerilerini doğal bir süreç içerisinde geliştiren, sentezleyen ve etkileşimli metinlerdir (Fehl, 1983). Sınıftaki etkinliklerde sadece şiir okumak yeterli değildir (Linaberger, 2004). Okumaya ek olarak, öğrencilere nasıl şiir yazılacağını öğretme ve öğrencilerin şiir yazma ile ilgili uygulamalar yapması bu edebi türü daha iyi anlamalarını sağlayacaktır (Gill, 2007; Linaberger, 2004; Oczkus, Baura, Murray ve Berry, 2006; Wade ve Sidaway, 1990). Campbell (2001) yazma

sevgisinin şiir yazmaktan kaynaklandığını, öğrencilerin ancak sıklıkla şiir okudukları ve yazdıkları bir sınıf ortamında özgün fikirlerini uygulayabileceklerini ifade etmektedir. Araştırmalar yaratıcı düşünmenin iyi tasarlanmış ve yapılandırılmış etkinlikler aracılığıyla en üst düzeyde geliştirilebileceğini göstermektedir (Gardner, 1982; Perkins, 1994).

Yaratıcı yazma süreci ile ilgili etkinlikler çeşitli şiir okuma ve yazma etkinliklerini içeren tekniklerle birleştirildiğinde ortaya daha özgün yazılar çıkacaktır. Yarı deneysel desenin uygulama süreci bölümünde öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek amacıyla şiirlerle yaratıcı yazma tekniklerinin birleştirilerek tasarlanmış etkinliklerle ilgili açıklamalar yapılmıştır.

2.5. Tutum

Eğitimle ilgili yapılan etkinliklerin düzenlenmesi ve kalitesinin arttırılmasında bireylerin sahip oldukları tutumlar çok önemli bir yer teşkil etmektedir. Eğitim ortamlarında, öğrencilerin sahip oldukları tutumlar, öğrencilerin eğitim faaliyetlerine katılım düzeylerini ve daha sonra da akademik ilerlemelerini etkileyen temel faktördür. Tutum kavramına ilişkin literatürde çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Allport (1967, s. 8)'a göre tutum, deneyimler sonucu organize edilen, ilgili olduğu durum ve nesnelere karşı kişinin tepkileri üzerinde yönlendirici ya da aktif etkiye sahip olan, duygusal ve zihinsel hazır olma durumu, Beck (1983)'e göre, "kişileri, nesneleri, olayları (konu) olumlu veya olumsuz bir şekilde değerlendirme" (Aktaran: Mathewson, 1994) Tezbaşaran (1997, s. 1)'a göre, belirli bir nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi, Smith (2005)'e göre, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan eğilim olarak tanımlanırken; Wood vd. (2007)'ne göre kişilerin, nesnelerin, durumların veya olayların süreç boyunca olumludan olumsuza değişme durumları olarak tanımlandığı görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde tutumlar, bireylerin davranışlarını yönlendiren unsurlardan biridir. Ayrıca tutumlar, yaşantı ve deneyimler sonucunda bir öğrenme süreciyle oluşmaktadır (Tavşancıl, 2006, s. 65). Tutum bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir. Tutumlar, insan davranışlarının en önemli tayin edicilerinden biridir. Bireylerin tutumları, sevgileri, nefretleri ve davranışlarını önemli ölçüde etkilerler (Kağıtçıbaşı, 1999; Morgan, 1991).

Bu tanım ve açıklamalardan yola çıkarak tutumlarla ilgili aşağıda belirtilen şu özellikler sıralanabilir (Tavşancıl, 2005, s. 66).

1) Tutumlar doğuştan gelmez, yaşayarak kazanılır. Birey toplumsallaşırken kültürel olarak kazanılır. Diğer bir anlatımla, tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.

2) Tutumlar geçici değillerdir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.

3) Tutumlar, birey ve nesne arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiklerinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.

4) İnsan nesne ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir nesneye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz.

5) Bir nesneye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o nesnenin başka nesnelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.

6) Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve nesnelere yöneliktir.

7) Tutum bir tepki şekli değil, bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.

8) Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilirler.

Tutumların oluşmasında ve değişmesinde hem genetik hem de çevresel faktörlerin etkilerinin olduğu bilinmektedir (Baron ve Byrne, 2003, s. 124-125). Ancak tutumların çoğunlukla sosyal olaylar, varlıklar ya da durumlarla kurulan sosyal etkileşim sonucunda öğrenilen yapılar olduğunu söylemek daha doğru olacaktır (Shaw ve Wright, 1967, s. 8). Araştırmacıların çoğu tutumların zamanla oluştuğunu kabul etmektedir (Rajecki, 1990). Tutumların birçoğu koşullanma ile sonradan öğrenilir. Bunların temelinde kültür, aile, kişisel özellikler gibi pek çok etken vardır. Tutum aile çevresinde kazanılacağı gibi yetişkinlikte geçirilen deneyimlerle de kazanılabilir. Bu deneyimlerde başta eğitim kurumları olmak üzere çevrenin belirleyici etkisinden söz edilebilir (Öncül, 2000, s. 1083). Tutumların bazıları, insanlar, nesneler, durumlar ve sorunlarla ilgili ilk deneyimler yoluyla edinilirken; diğerleri, ebeveynleri, aileleri, arkadaşları ve öğretmenlerin bazı konularda ya da insanlara karşı olumlu ya da olumsuz tutumları olduğunu duyduğunda edinilir (Wood vd., 2007).

Tutumların temelinde iki önemli özellik yatar: Uzun sürelidirler. Bilişsel, duygusal ve davranışsal biçimleri içerirler. Bu bakımdan tutumların ölçülmesi, ilgili nesne ya da duruma ilişkin insanların sahip oldukları tutum derecesinin bilinmesi birçok alanda istenen bir durumdur (Erkuş, 2003). Tutum, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren ve karar verme sürecinde yanlılığa neden olabilen bir olgudur (Ülgen, 1994). Tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç öğesi vardır ve bu öğeler arasında genelde iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre bireyin bir konu ile ilgili bildikleri o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa (bilişsel öğe), birey o konuya ilişkin olumludur (duyuşsal öğe). Bunu sözleri ya da davranışları (davranışsal öğe) ile gösterir (Tavşancıl, 2010, s. 72). Tutumlar doğuştan değildir oluşmasını etkileyen birçok etken söz konusudur. Tutumlar, özellikle çocukluk çağlarında, aile fertleri ya da ilişki içinde bulunulan diğer insanlardan etkilenmeye yatkındır. Çocuklar, ailelerinin bir olay ya da durum karşısında sergiledikleri olumlu ya da olumsuz tutum içeriklerini taklit ederler veya çevrenin tepkileri ile şartlanırlar. Zamanla çocuktaki bu tutum yapıları ailenin ya da çevrenin sergilediği tutum içeriklerinin aynı şekilde devam etmesiyle güçlenir ve yerleşir (Baron ve Byrne, 2003, s. 121-124; Beck, 2004, s. 362). Okul çağıyla birlikte öğretmenler ve okul ortamındaki diğer kişiler de tutumlar için etkileyici konuma gelirler.

Tutumların güç de olsa değiştiği kabul edilir (Baron ve Byrne, 2002, s. 119). Bu yönüyle özellikle eğitim sürecinde değiştirilmek istenen tutumların bilinmesi ve ölçülmesi önemlidir. Kişinin belirli bir konudaki tutumları bilinirse, bireyin o konudaki tepkilerini tahmin etmede tutumları da kullanılabilir (Shaw ve Wright, 1967, s. 1). Bu sebeple tutumların ölçülmesi, tespit edilmeye çalışılması hem eğitim sürecinin başlangıcında hem de sürecin sonunda önemli bir basamağı oluşturmaktadır. Tutumların ölçülebilmesi için, tutumun varlığının araştırılması, bilinmesi ve bireyin davranışlarının gözlenmesi gerekmektedir. Davranışın gerisinde bulunan zihinsel bir hazırlık olan tutum doğrudan değil dolaylı yoldan yani bireyin tutum maddelerine verdiği cevaplara bakılarak ölçülebilir (Silah, 2000). Tutumların ölçülmesinde bireylere sunulan tutum ifadelerine verilen tepkilerden elde edilen ölçümler kullanılır (Erkuş, 2003, s. 157). Tutumların ölçülmesinde yeni bir ölçek geliştirilebileceği gibi daha önce geliştirilmiş bir ölçek de kullanabilir. Önceden hazırlanmış bir ölçeğin kullanılmasında zamandan tasarruf sağlama, diğer araştırmacıların tecrübelerinden faydalanma, geçerlilik ve güvenirliğe dair verilere sahip olma gibi faydalar bulunmaktadır. Ölçme aracı kullanımında ölçeğin ölçülmek istenen tutumu ölçüp ölçmediğine, geçerlilik ve güvenirliğe dair açıklamalara, hedef kitlenin

düzeyine uygunluğuna dikkat edilmelidir (Henerson, Morris ve Fitz-Gibbon, 1987, s. 39, 52-56). Tutumlar, doğrudan gözlenemeyen ve dolaylı yollardan anlaşılan eğilimlerdir. Tutum ölçeği de bireyin iç dünyasını ortaya çıkarmak üzere oluşturulmuş bir dizi cümleye bireyin tepki vermesi için hazırlanmış anketlerdir (Tavşancıl, 2006, s. 107). Tutumlar, diğer psikolojik değişkenlerde görüldüğü gibi doğrudan gözlemlenemeyen gizli ve kuramsal değişkenlerdir. Tutumların varlıkları ve boyutları ancak etkiledikleri davranışlar gözlemlenerek anlaşılabilmektedir. Bu nedenle tutumlar ile davranışlar arasında paralel bir ilişkiden söz etmek mümkündür (İnceoğlu, 2004, s. 151).

Ölçümlerin sağlıklı yapılabilmesi ölçme araçlarının niteliği ile yakından ilgilidir. Bunun için özellikle ölçek geliştirme sürecindeki geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarına, ölçümün güvenirliğine, örneklemin uygunluğuna ve ölçüm süreci ile davranışı tahmin etme arasında tutumların değişmeme ihtimaline dikkat etmek gerekir (Beck, 2004, s. 356-357). Tutumların ölçülmesinde ölçek geliştirme süreci önemli baslıklardan birini oluşturur. Tutum ölçekleri önceden hazırlanmış tutum maddelerine bireyin tepki vermesine dayanan kâğıt-kalem yardımıyla kendini rapor etme araçlarıdır (Erkuş, 2003, s. 158). Belirlenen puanlama işlemine göre tutumların yönü açıklanmaya çalışılır.

Tutumların ölçülebileceğine dair ilk çalışmalardan bu yana, tutumların ölçülmesinde doğrudan gözlemden kendini rapor etmeye dayalı tekniklere kadar çok farklı yöntem ve teknik kullanılmıştır. Okumaya yönelik tutumların ölçülmesi ile ilgili literatür incelendiğinde de farklı tekniklerin (sıraya koymaya dayalı teknik, doğrudan sorma, anlamsal farklılığa dayalı teknik, Likert tipi ölçeklerle ölçme v.b.) kullanıldığı görülmektedir (McKenna ve Kear, 1990; Schatz ve Krashen, 2006; Schofield ve Start, 1977). Son dönemlerde ise en çok Likert tipi ölçekler kullanılmaktadır. Likert tipi ölçekler toplamlı ölçeklerin mantığına uygun olarak hazırlanmakta ve kullanılmaktadır. Cevaplayıcılar ölçekteki her bir maddeye tepkide bulunurken maddenin kapsamına ilişkin tutumunun derecesini ortaya koyar ve ölçek puanı bu derecelerin toplamından meydana gelir (Tezbaşaran, 1997, s. 6). Araştırmacı ya da eğitimciler elde edilen ölçek puanından hareketle tutumların düzeyi hakkında bilgi sahibi olurlar.

2.5.1. Okuma Tutumu

Tutumlar, öğrenciler açısından düşünüldüğünde okula, öğretmene, herhangi bir derse veya okuma-yazma gibi pek çok becerinin kazanılmasına ve kullanılmasına yönelik olumlu ya da olumsuz olarak gelişebilmektedir. Öğrencilerin okumaya karşı geliştirdikleri bu

tutumlar pek çok okuma araştırmasının konusu olmuştur. Okuma tutumlarının araştırılması, okuma sürecine ilişkin sorunların teşhisi, iyileştirilmesi ve incelenmesi; bunun yanında okuma ilgi ve alışkanlığının kazandırılması açısından önemlidir.

Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları, onların okumada gösterdikleri performansı etkileyen önemli bir faktördür. Dolayısıyla öğrencilere sadece okumanın öğretildiği ancak okumaya ilişkin olumlu tutumlarının geliştirilmediği bir eğitim-öğretim sürecinden beklenen faydanın elde edilemeyeceği söylenebilir. Okumayı zevkli hale getirmek, kişisel ilgileri artırmak ve okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmek, okuma alışkanlığını kazandırmada etkili unsurlardır. (Black ve Young, 2005; Kush ve Watkins, 1996, s. 315; Lazarus ve Clallahan, 2000; Mckinlay, 1990; Sainsbury, 2004).

Okuma modellerinin birçoğunda okuma başarısının gelişiminde sadece bilişsel faktörlerin vurgulandığı görülmektedir. Okuma becerisinin öğretilmesine yönelik yaklaşımların birçoğu, okumanın duyuşsal bileşenini ele almadığı için yetersiz kalmaktadır (Allington, 2011; Strickland ve Walker, 2004). Hâlbuki eğitimin her kademesinde okuma eğitimi ile ilgili duyuşsal faktörlerin incelenmesi ve değerlendirilmesi çok önemlidir. Okuma becerisinin duyuşsal bileşenlerinin en önemli parçasını da okumaya yönelik tutumlar oluşturmaktadır. Literatür incelendiğinde okumayı öğrenmede, okuma becerisinin geliştirilmesinde okumaya yönelik tutumların etkisinin çok önemli olduğu bilinmektedir (Schofield, 1980, s. 112; Schofield ve Start, 1977, s. 247). Öğrenciye özgü olan duyuşsal özelliklerden tutumların olumlu ya da olumsuz oluşu öğrenmeyi etkilemektedir (Küçükahmet, 1998).

Literatürde okumaya yönelik tutumun; öğrencilerin bir okuma durumuna yaklaşmaya veya okuma durumundan kaçınmalarına neden olan okuma ile ilgili duygular sistemi, (Alexander ve Filler, 1976); öğrencilerin okuma becerisi hakkındaki duyguları ve okuma ile ilgili görevlere yaklaşma veya bu görevlerden kaçınma olarak tanımlandığı görülmektedir (Cooter ve Alexander, 1984, s. 197). Okumayla ilgili olumlu tutuma sahip olma, yaşam boyu okuma alışkanlığının kazanılmasının temelini oluşturmaktadır (Walberg, 1985). Diğer taraftan Applegate vd. (2009) göre, okumaya karşı olumlu tutuma sahip okuyucuların, okuma ile ilgili faaliyetlere önem veren, içsel motivasyona sahip ve kendi amaçları doğrultusunda düzenli ve coşkuyla okuyan bireyler olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan, Robinson ve Weintraub'a (1973) göre, öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum sahibi olmaları, okuma becerisi ile ilgilenmelerini, motivasyonlarını ve özsaygılarını arttırmada da yardım ettiğini belirtmektedir. Ayrıca okumaya karşı olumlu

tutum sahibi olan öğrenciler, okulla ilgili gerçekleştirmeleri gereken görevler için daha fazla zaman harcama ve zevk için okumayı içeren bağımsız okumalar yapma eğilimindedirler (Baker ve Wigfield, 1999; Coles ve Hall, 2002; Sainbury ve Schagen, 2004). Diğer taraftan da yapılan çalışmalar okumaya karşı olumsuz tutumun zayıf okuyucuların en belirgin özelliği olduğunu, öğrencilerin genel akademik başarılarını arttırmada önemli olan motivasyon ve dikkat durumlarını da olumsuz etkilediğini ifade etmektedir (Chapman, Tunmer, Prochnow, 2000; Kaymen, 2005; McKenna vd., 1995; Petscher, 2010).

Araştırmalar tutumların genellikle erken yaşlarda edinildiğini göstermektedir. Erken yaşlarda edinilen tutumların, önemli deneyimler ve olaylar gerçekleşmedikçe durağan olduğu ve kolay kolay değişmediği bilinmektedir. Araştırmalar, birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarında azalma olduğunu (McKenna vd., 1995, s. 945; Schatz ve Krashen, 2006, s. 47-48), Roberts ve Wilson (2006, s. 64)'a göre de küçük çocukların, eğitim hayatlarının başlangıcında oldukça olumlu bir okuma tutumuna sahip olduklarını, fakat okuma becerisinin bir görev haline geldiğinde ise olumsuz tutumların gelişmeye başladığını ifade etmektedirler. Eğlenme amacından uzak veya zevk almaksızın yapılan okumalar, öğrencilerin okumaya karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olmaktadır. Mason'a (1967) göre, çocukların okuma tutumları deneyimlerinden kaynaklanmaktadır ve araştırmalara göre, çocukluk deneyimleri okuma tutumlarının gelişimi için önemlidir (Cunningham, 2008; Saracho ve Dayton, 1991).

İlgili literatürde yapılan çalışmalar okuma tutumuyla okuma başarısı arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir (Diamond ve Onwuegbuzie, 2001; Petscher, 2010; Walberg ve Tsai, 1985) ve öğrencilerin okuma etkinliğine girip girmemelerinde önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. (Ley, Schaer ve Dismukes, 1994). Her ne kadar okuma başarısı ile okuma tutumu arasında ilişki olsa da okuma başarısı ile okuma tutumu arasındaki nedensellik ilişkisinin yönü net değildir. Bazı araştırmacılar, okuma tutumunun okuma başarısını etkilediğini varsayarken (Gerber, Ginsberg ve Reiff, 1992), bazı araştırmacılar ise okuma başarısının, okuma tutumuna katkıda bulunduğunu savunmaktadır (Chapman ve Tunmer, 1995). Öğrenciler okumada başarılı oldukça okumaya karşı olumlu tutum sahibi olmakta, olumlu tutum sahibi oldukça da okuma ile ilgili faaliyetlere katılım sayısını arttırmaktadırlar, daha fazla okuma yapmaktadırlar.

Okuma tutumunun gelişimi üzerine odaklanan çalışmaların sınıf içerisindeki etkinliklere ve öğretim uygulamalarına odaklandıkları görülmektedir (Barnett ve Irwin, 1994; Cloer ve Pearman, 1992). Schmitt (2009)'e göre okuma tutumuyla akademik başarı arasındaki istikrarlı ilişki göz önüne alındığında, öğrencilerin okuma yazma oranlarını yükseltmek için, sınıf içerisinde çocukların okumaya ilişkin tutumunu iyileştiren sınıf içi uygulamalara yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Payne ve Manning (1992)'e göre de, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları, öğrencilerinin okuma tutumlarını olumlu bir şekilde etkilemektedir. Saracho ve Dayton (1989)'da sınıfta yapılan uygulamaların hem okuma tutumuna hem de genel olarak tutum gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmektedirler.

Okumaya yönelik tutumu, olumlu yönde şekillendirecek biçimde eğitim sürecinin düzenlenmesi şarttır. Genel anlamda eğitimciler okul döneminde okumaya yönelik olarak oluşturulan pozitif tutumların hayat boyu okuyucu yaratmada önemli bir paya sahip olduğu görüşündedirler (Smith, 1990, s. 215).

Olumlu tutuma sahip öğrenciler daha çok okuyacak ve daha çok öğreneceklerdir. Bu okuma sürecine bağlı olarak da okuma becerisini daha çok geliştirecektir. Bu yönüyle düşünüldüğünde okuma sürecinde asıl önemli olan öğrencinin sadece okumasını değil severek okumasını sağlayabilmektir. Bu süreçte okumaya yönelik tutumun önemi büyüktür ve bu yüzden okumaya yönelik olumlu tutumların geliştirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenmesi oldukça önemlidir. Öğrencilerin eğlenceli metinlerle karşılaştırılmaları okumaya yönelik tutumlarının yükselmesini sağlayacaktır.

2.5.2. Yazma Tutumu

Yazmaya yönelik tutum da, öğrencilerin yazılarının kalitesini etkileyen diğer önemli bir motivasyon faktörüdür. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça yazı yazmaya yönelik tutumları genel olarak düştüğü için, yazma konusu hakkındaki tutumlarını vurgulamak önemlidir (Kear vd., 2000). Birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tercih ve tutumları vardır. Çoğu zaman, bu öğrencilerin okuma ve yazmaya karşı olumlu tutumları olmasına rağmen (McKenna vd., 1995), okuma ve yazma tutumları sınıf düzeyleri ilerledikçe azalmaktadır (Kear vd., 2000; Knudson, 1995). Yazı yazmadaki başarı olumlu bir tutuma yol açabilirken, yazı yazmadaki yaşanan zorluklar yazmaya karşı olumsuz tutumlara neden olmaktadır (Graham vd., 2007). Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları hakkında bilgi sahibi olmak, yazma ile ilgili yapılacak öğretim uygulamalarının daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine fayda sağlamaktadır (Kear vd., 2000).

Öğrencilerin birçoğu, okula yazma becerisini öğrenme isteği ile başlamaktadır (Graham ve Perin, 2007). Sınıf içinde yapılan olumsuz yazma uygulamaları yüzünden, öğrencilerin yazma becerisine karşı isteği yıllar geçtikçe azalmaktadır. Eğitimcilerin yazma becerisiyle ilgili en büyük kaygılardan biri, öğrencilerin genellikle yazmaya karşı olumsuz tutumlara sahip olmalarıdır (Graham vd., 2007). Yazma tutumu, bireylerin yazma eylemine yaklaşması ile uzak durması arasında değişen duyuşsal durumları içermektedir (Graham, Berninger ve Fan, 2007).

Yazmaya yönelik tutum, yazının içeriği ve yazma sürecini de etkilemektedir (Graham vd., 2007). Olumlu yazı tutumuna sahip öğrencilerin, yazma için bir plan geliştirmesi, zorluklara rağmen daha fazla çaba harcaması, sebat etmesi, hedeflerini belirlemesi ve yazma sürecinde başarılı bir şekilde yazabileceğine olan inancı daha yüksek düzeydedir (Harris, Graham ve Mason, 2006). Yazma ile ilgili olumlu tutuma sahip öğrenciler, olumsuz tutuma sahip olan öğrencilere göre daha sık yazmaktadırlar. Buna ek olarak, olumlu tutuma sahip öğrenciler yazma ile ilgili herhangi bir görevi olmadığı halde ya da tamamlamaları gereken bir yazı olmadığı halde bile yazmakta, olumsuz tutuma sahip öğrenciler ise yazmayı bırakmayı seçebilmekte ve yazdıklarında çok az çaba göstermektedirler (Graham ve Perin, 2007).

Birçok araştırma, yazmaya karşı daha fazla olumlu tutum sahibi olan öğrencilerin daha iyi yazma becerileri gösterme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Bruning ve Horn, 2000). Öğrenciler yazmaya karşı ne kadar çok olumlu tutuma sahip olursa, yazma ile ilgili görevleri gerçekleştirmek için o kadar çok çaba sarf etmektedirler. Öğrenciler yazma hakkında olumlu tutuma sahip olduklarında, daha iyi yazarlar olma eğilimi içine girerler ve genellikle yazma ile ilgili faaliyetlerde çok başarılıdırlar. Kendi yazıları hakkında kendilerini güvende hisseden yazarlar, yazdıkları ürünlerini uygun bir şekilde geliştirebileceklerine inanmakta ve bunun için çaba sarf etmektedirler (Charney, Newman, ve Palmquist, 1995). Lipstein ve Renninger (2007)' e göre de yazmaya karşı olumlu tutuma sahip öğrenciler yazma sürecinde ortaya koydukları ürünlerle ilgili yapıcı geri bildirimlerden hoşnutturlar ve karşılaştıkları yazma ile ilgili yeni görevleri yerine getirmeye isteklidirler.

Diğer taraftan, yazma ile ilgili olumsuz tutumlara sahip yazarların yazdıkları yazıların kalitesi düşüktür (Faigley, Daly ve Witte, 1981; Pajares, 1996). Perkun (1992)'a göre yazma süreci boyunca olumsuz yazma tutumuna sahip öğrenciler, olumlu tutuma sahip öğrencilere göre daha fazla bilişsel kaynakları kullanmakta, bu durumda öğrencilerin

yazma başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Yazmaya karşı olumsuz tutum veya kaygı düzeyine sahip yazarlar, yazma ile ilgili görevler konusunda kötümser davranmakta, yazı ile ilgili görev verildiğinde görevi mümkün olduğunca uzun süre erteleme eğilimi içindedirler. Ayrıca, yazmaya karşı olumsuz tutuma sahip bu yazarların, yazma becerisi ile ilgili görevlerde de başarısız oldukları görülmektedir (Popovich ve Masse, 2003). Yazma hakkındaki olumsuz tutumlara sahip öğrenciler, yazmaktan korktuklarını da ifade etmektedirler. Bu korkunun nedenleri olarak yazılarının değerlendirilmesi, başarılı olma ve yazma süreci ile ilgili korkular gösterilebilir (Kreuter, 2012).

Graham vd. (2007), ilköğretim öğrencilerinin yazma başarısı ile yazmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptıkları çalışmada, akranlarına göre yazma becerisine karşı daha fazla olumlu tutuma sahip öğrencilerin daha yüksek düzeyde yazma başarısına sahip olduklarını bulmuşlardır. Yazmaya ilişkin tutumlar, yazma başarısını önemli ölçüde etkilemektedir.

Yazma becerisi ile ilgili çalışmalar, yazma becerisinde başarılı öğrencilerin, yazmada başarısız olan akranlarına göre yazma süreci hakkında daha fazla bilgiye sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Graham, 2006b; Graham ve Harris, 2005; Harris ve Graham, 1996). Yazma süreci ile ilgili bilgilendirme etkinlikleri öğrencilerin yazma başarısını arttıracak ve yazmaya ilişkin olumlu tutuma sahip olmasını sağlayacaktır. Yazma ile ilgili bilgi düzeyinin artması öğrencilerin kaygı düzeyini azaltmasının yanı sıra, üst düzey düşünme ve yazma tutumlarını geliştirmeye de yardımcı olmaktadır (Scheurman ve Newmann, 1998).

Yazmaya karşı oluşan olumsuz tutumun yaratıcı yazma uygulamalarına geçişle olumlu yönde değişeceği düşünülmektedir. Ataman (2009, s. 101)'a göre yazma sürecinde değiştirilmesi gereken ilk aşama, öğrencilere severek yazmak isteyecekleri konular sunmak; böylelikle öğrencilerin kendi yaşantıları, gözlemleri, düşleri, kurgusal dünyaları ve merakları ile sürece katılmalarını sağlamaktır. Barnard (2002), yazma etkinlikleri planlanırken ve uygulanırken öğretmen merkezli bir öğretim modeli yerine sürece dayalı olarak yapılan yazma çalışmalarının esas alınması gerektiğini, öğrencilerin birbirlerine olan geri bildirimlerinin faydası ile yazma sürecinin daha etkili olacağını belirtmektedir. Araştırmalar, sürece dayalı yazma çalışmaları aracılığıyla, öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutumların geliştirilebileceğini göstermektedir (Alamargot ve Chanquoy, 2001).

2.6. Şiir

Kavram olarak içeriğinin duygular, hayallerle dolu olması ve kapsamının genişliği nedeniyle şiirle ilgili literatürde birçok tanımın yapıldığı görülmektedir. Şiirlerle ilgili kimi tanımlamalarda içeriğin ve anlam yönünün, kimi tanımlamalarda ise biçimle ilgili özelliklerin ön plana çıkarılması şiirdeki tanım çeşitliliğinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Çoğu şair ve düşünüre göre şiiri tanımlamak mümkün değildir. Headens (1961, s. 245) şiirlerin tarif edilebilseydi yüz türlü değil, bir türlü şiir tarifi olacağını, Anday'da (1990, s. 9) tanımlamanın akıl işi olduğunu, şiirlerin ise akıl dışı olduğunu belirterek, genel geçer bir şiir tanımının yapılamayacağını ifade etmektedirler. Anderson (2002, s. 304)'da şiirlerin her birey için farklı anlama gelmesi, farklı bir durumu ifade etmesi ve birçok türünün olmasından dolayı şiiri tanımlamanın zor olduğunu, Goforth (1998)'da şiirlerin duygu dolu ve anlamı kişiye göre değişen kelimelerden oluşması ve şiirlerde anlatılan bir düşünce veya duygunun kişiden kişiye göre farklı anlamlara gelmesinden dolayı, şiirle ilgili tanım yapan hiç kimsenin şiirin bütün özelliklerini içeren bir tanımlamayı yapamayacağını belirtmektedirler.

İnsanların duygu ve düşüncelerini estetik bir biçimde ortaya koydukları en eski edebî tür olan şiirleri somut bir biçimde tanımlayan ortak bir tanım yapmak pek mümkün olmasa da şiir kavramını ve şiirin özelliklerini açıklamak amacıyla şiirle ilgili birçok tanımın yapıldığı görülmektedir. Kıbrıs (2006, s. 102), şiirin genellikle en az sözcükle en çok şey anlatma sanatı olarak tanımlandığını ifade etmektedir. Ulusal literatürdeki tanımlara bakıldığında TDK Sözlüğüne (2005, s. 1867) göre; şiir; zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan edebi anlatım biçimi; Aksan'a göre (2006, s. 8) şiir gerek içerik, öz gerekse söze dönüştürme, sunuluş açısından özgün, etkilemeye, duygulandırmaya yönelik, yaratı niteliği taşıyan bir söz sanatı ürünü; Sever'e göre (2013, s. 146) şiir, genel anlamda, insan ve yaşam gerçekliğini, sözcüklerin diliyle anlamaya ve anlatmaya dayalı estetik bir eylem; Yalçın ve Aytaş'a göre (2003, s. 24) ise şiir duygulara hitap eden, orada kök salıp yeşeren, meyvesini hayallerle süsleyip, ahenkle sergileyen bir sanat olarak tanımlandığı görülmektedir. Uluslararası literatürde ise Strich (1947) kuvvetli bir duygunun, ritimli bir şekilde hayali olarak ifade edilmesi; Poe (2003) zarif bir düşünce ile kaynaşmış musiki, Coleridge (1990) kelimelerin en iyi şekilde bir araya getirilerek anlatılmak istenileni kısa bir biçimde anlatma, (Cramer, 2001; Hopkins, 1992), kelimelerin müziği, kelimelerle örüntü oluşturma olarak tanımlanmaktadır. Şiir

yukarıdaki tanımlardan hareketle, kelimelerin kaynaşarak var olan anlamın ötesine geçerek okuyucuda yeni dünyalar, anlamlar, hayaller oluşturma süreci olarak tanımlanabilir.

Bütün edebî ürünlerin temel malzemesi dildir. Charters ve Charters'a göre (1990, s. 803)'de şiirler insanoğlunun en eski dilidir. Şiir, gücünü dilden alır; şiirin araç gereci, hamuru, mayası dildir (Aksan, 2006, s. 5). Ancak şiir, dili bakımından diğer türlerden ayrılır. Özdemir (2007, s. 54), şiiri dil içinde özel bir dil olarak görür ve şiirin bu özelliğinin onu diğer edebî türlerden ayırdığını belirtir. Şiir dilini düzyazıya dayalı diğer türlerden ayıran en önemli özelliği konuşma diline yakın olmasıdır. Strich (1947, s. 67) şiir dilinin, insanlar arası iletişim dili olduğunu ifade etmektedir.

Şiir dilinin gerek günlük dilden, gerekse düzyazıdan daha yoğun ve farklı olmasının sebeplerini Özünlü (2001, s. 73) aşağıdaki maddelerle açıklamaktadır:

1. Düzyazıya göre şiir daha az yer kapladığından şair az bir yerde olabildiğince çok ve çeşitli anlamlar içeren şeyler söylemek zorundadır.

2. Bu bağlamda söylenen söz ya da yazıların kolayca yenilenebilecek kadar basit, aynı zamanda herkesin kolayca yaratamayacağı kadar özgün olması gerekir.

3. Şair okuyucu ya da dinleyicinin ilk andan itibaren dikkatini çekmek zorunda olduğundan bazı söz bilimi, kurgu ve dil bilimi ögelerine yer vermek zorundadır.

4. Geleneksel şiir türünde şairin uyak yapma zorunluluğu şairi devrik cümle kullanmaya yöneltir.

5. Vurgu ve tonlama gibi parçalar üstü ögelerin önemli olduğu geleneksel şiir türlerinde kullanılan birtakım söz bilimi ve dil bilimi ögeleri şiir dilini düzyazı ve konuşma dilinden ayırır.

6. Şiirde duygusal ögeler, devrikleşme ve öncelemelere neden olduğundan, şiir dilinin kurgu ve yapısı da değişiktir.

7. Şiirlerin anımsanmalarını kolaylaştıran değişik yineleme türleri de önceleme ve devrikleşmeye neden olurlar.

Şiirlerde kullanılan dilin yapısı diğer edebi türlerden farklılık gösterdiği gibi, çocuklar da yetişkinlerden farklı kendilerine özgü bir dil kullanır, kelimelere farklı anlamlar yüklerler. Şiir diliyle çocuğun kullandığı dil arasında bir benzerlik bulunmaktadır. Bu benzerliği Oğuzkan (2001, s. 249), "Çocuk daha konuşmaya başlarken şiir cümlesinin yapısına uygun bir yol tutar, kafiyeli olan ve ses özelliği bakımından birbirine çok benzeyen kelimeleri

kullanır. Esasında dikkat edilirse, çocukların kelimelere başka bir hava, başka bir güzellik kattıkları görülür. Onlar yetişkinlerin klişe halinde kullandıkları sıfat takımlarına, mecazlara ve benzetmelere pek itibar etmezler. Kendi iç dünyalarını ve düşünme tarzlarını yansıtan şekilleri tercih ederler. Böylece şairle çocuk anlatım serbestliğinde, yenilik ve tazelik ardında gitmekte birleşmiş olurlar." şeklinde ifade etmektedir.

Çocukların şiir diline olan aşinalığı, şiire ilgi duymalarını ve şiiri sevmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda şiir, çocuklar için hem okul öncesi hem de okul dönemi öğrenme ve öğretme süreçlerinde onların öğrenme gereksinimlerine sezinletici iletilerle cevap veren, çocukların sürekli devinim içinde olan düş, düşünce ve kavram dünyalarını besleyen, zenginleştiren bir iletişim aracıdır (Sever, 2013, s. 148). Araştırma sonuçları sınıf etkinliklerinde şiirlerden yararlanmanın gerekli ve önemli olduğunu belirtmektedir (Kane ve Rule, 2004; Sekeres ve Gregg, 2007). Türler içinde çocukların duygusal zekasını geliştiren, eğitimde bazı temel alışkanlıkları ve olumlu davranışları pekiştiren şiir, önemli bir eğitim aracı olarak görülmektedir (Aytaş ve Yalçın, 2003, s. 21). Roe ve Ross'a göre (2006) şiir, her öğretmenin günlük öğretim programında olması gereken faydalı edebi türlerden biridir. Ercan (2014) şiir ile öğrencilerin tüm öğrenme alanlarındaki kazanımları edinmesinin sağlanabileceğini, şiir metinlerinin öğrencilere estetik bir bakış açısı kazandırmada ve çeşitli ahenk unsurları içermesi ile de ritim duygusunu oluşturmada oldukça etkili olduğunu belirtmektedir.

Sınıflarındaki dersle ilgili etkinlik ve yöntemleri şiirlerle kaynaştırmış öğretmenler, şiirlerin en etkili edebi tür olduğuna inanmaktadır (Duthie ve Zimet, 1992). Cullinan vd. göre (1995, s. 4) şiirler, öncelikle çocuklara dili öğrenmeyi, dil becerilerini uygulayarak öğrenmeyi ve dil aracılığıyla öğrenmeye teşvik etmektedir. Çocuklar, hemen her yaşta şiirden hoşlanırlar. Okuma-öncesi dönemde kendilerine okunan seviyelerine uygun şiirleri dinlemekten ve daha ileri yaşlarda da anlamını tam olarak anlayamasalar bile müzikal değeri yüksek dizeleri ezbere söylemekten çok hoşlanırlar (Şirin, 1998, s. 108). Çocukluk çağlarında şiir unsurları taşıyan, ritim bakımından zengin tekerlemelerin çocukların üzerinde etkisi büyüktür. Çocuklar okul çağında ruhsal ve zihinsel gelişmelerine uygun olarak lirik ve öğretici şiirlerden (didaktik) de hoşlanmaya başlarlar (Oğuzkan, 2000, s. 251). Çocuk, diğer türlerde olduğu gibi şiirde de öncelikle dinleyici konumunda ve daha sonra katılımcıdır.

Küçük çocuklara şiiri sevdirmek, müzik sevgisini aşılar gibi, onları düzeylerine uygun, zevk alacakları şiirlerle sık sık karşılaştırmakla mümkündür. Evde ve okulda dikkatle

hazırlanmış bir çocuk şiirleri antolojisini karıştırmak, çocuk için hoşça geçirilen zamanlardan biri olabilir (Demiray, 1977, s. 36–39). Herkes tarafından bilinen iyi niteliklere sahip şiirlerin, öğrenciler tarafından okunması veya dinlenilmesi, öğrencilerin kendi şiirlerini oluşturmada teşvik edici bir örnek olarak hizmet etmektedir (Booth ve Moore, 1988; Goforth, 1998; Lynch-Brown ve Tomlinson, 1993).

İlkokulda öğrencilere bol bol şiir okuma, yazma ve dinleme etkinlikleri yaptırmanın çok önemli olduğu birçok araştırmada dile getirilmektedir. Özellikle gelişimsel özelliklerin ön plana çıktığı ve bireylerin düşüncelerini etkilediği somut durumların daha kolay algılandığı, soyut kavram ve durumların anlaşılmasının güç olduğu ilkokul döneminde öğrencilere şiirleri analiz ettirme yöntemlerinden kaçınmak gerekmektedir. İlkokul döneminde öğrencilere şiirleri analiz ettirmenin sakıncaları ve yaptırılabilecek şiir ile ilgili uygulamaları Akyol (2006, s. 121), "İlköğretim birinci kademedeki öğrencilere, şiir analizi yaptırmak çok doğru bir yöntem değildir. Şiirlerle ilgili çözümleme denemeleri, çocukları şiiri sevmekten uzaklaştırabilir. Öncelikle çocuklara ilgi çekici, hoş ve zihinde kolayca canlandırılabilecek şiirler okunmalıdır. Çocuklar kelimelerle farklı şekillerde oynamayı öğrenerek bir dizi tecrübe kazanırlar. Bunlardan bazıları şunlardır: Bilmeceler şiir öncesi üzerinde durulabilecek önemli yazılımlardır. Bilmeceler, kelimelerle resimler oluşturma, uyaklı yazılımlar oluşturma, karşılaştırmalar, aliterasyon (cümle başlangıcındaki ünsüzün diğer kelimelerde tekrar edilmesi), tekrarlar yapma ve akrostiştir." şeklinde ifade etmektedir. İlkokul düzeyinde şiirlerle ilgili yapılan uygulamalar incelendiğinde ya ders kitaplarında konu sırası geldiğinde okuma-yazma çalışmaları yaptırıldığı ya da sadece milli bayram ve kutlamalarda her sınıftan bir iki öğrencinin görev aldığı uygulamalar olduğu, şiirlerle ilgili farklı okuma ve yazma çalışmalarının yapılmadığı, farklı şiir türleri ile ilgili bilgilerin verilmediği görülmektedir.

Öğrencilerin şiirleri okuma, yazma ve dinlemesinin yanı sıra ezberlemeleri de kelime dağarcıklarının zenginleşmesinde önemli katkılar sağlamaktadır. Kıbrıs (2006, s. 108) şiirde ezber meselesiyle ilgili olarak düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: "Şiirin yalnızca ezberlemekle değil, gerektiğinde yüzünden de bakarak okunabileceği de öğrencilere belirtilmelidir. Amacın ezberlemek olduğu unutulmamalıdır. Ezberleme güçlüğü çekenler de şiiri okumaya karşı bu yolla güdülenebilir." Şiir ezberlemek öğrenciler için çok yararlı bir etkinliktir. Öğrenciler şiirleri ezberlediklerinde ifade, tahmin etme becerisi ile konuşma becerilerini geliştirirler. Öğrenciler söylemek istediklerini daha açık bir şekilde ifade edebilirler ve daha akıcı bir şekilde konuşabilirler. Diğer bir yandan,

şiirleri ezberleme çocukların zihinsel kapasitelerini çalıştırmaya yardım ederken, zihinsel kapasitelerinin esnekliğini ve etkinliğini geliştirir (Owens, 2005).

Şiirler her sınıf düzeyinde veya her yaş düzeyinde önemli faydaları olan edebi türlerin başında gelmektedir. Şiirler çocukların zihinsel ve duygusal yönden gelişmeleri için çok yararlıdır. Çocuğun küçük yaşlardan itibaren yaşına uygun okuduğu şiirler hem dilin inceliklerini sezmesinde hem de çevresine karşı duyarlılık kazanmasında etkilidir. Sanat eserleri ile tanışma imkânı bulan çocuk; bu iletişim sürecinde sezme, duyma ve görme gücünü besleyip geliştirerek güzellik duygusunu hissedecek ve davranış inceliği kazanacaktır. Şiirler, çocukların hiçbir zaman gerçekleştirilmesini mümkün olarak görmedikleri duygu ve düşüncelerini, mümkün kılmalarına yardımcı olacak hayal dünyasının kapılarını açmalarına yardımcı olmaktadır.

Şiirlerde seslerin kullanımına ve kelimelerin çeşitli anlamlarına yer verilmesine ilişkin özen gösterilmesi, öğrencilerin kelime hazinelerinin ve dilin işlevleri ve yapısı hakkında derinlemesine düşünme yeteneği anlamına gelen üst dille ilgili farkındalıklarının gelişmesini sağlar (Dowker, Krasowicz, Pinto, Roazzi ve Smith, 1998). Şiirler okumada çok başarılı öğrencilerden en isteksiz okuyuculara kadar her türlü okuyucunun her alandaki ilgi ve yeteneklerine cevap veren edebi metinlerdir. Şiirlerin diğer edebi metin türlerine göre kısa olması okunmasını kolaylaştırmaktadır. Şiirlerdeki kelimelerin kafiyeli ve birbiriyle uyumlu olması öğrencilerin okumaya karşı motivasyonunu arttırmaktadır. Ayrıca çocukların ritmik ve kafiyeli yapılardan hoşlanması şiirleri öğrenmeye karşı isteklerini arttırmaktadır. Şiirler paylaşımlı okumaya uygun metinlerdir. Öğrenciler şiirleri okurken bölümleri paylaşabilirler. Ayrıca şiirler öğretmenle veya diğer öğrencilerle koro şeklinde de okunabilir özelliğe sahiptir.

Eğitim programlarında şiirle ilgili etkinlikler ön plana çıkarılmadığı ve öğrenciler şiirlerle ilgili etkinliklerle haşır neşir olmadığı sürece şiirlerin değeri anlaşılamadan gözden kaçacaktır (Weaven ve Clark 2011, s. 83). Nodelman (1992, s. 128-129), çocukların şiirlerden zevk almalarını sağlamak için öğrenci düzeyine uygun düzenlenmiş şiirlerle ilgili strateji ve yöntemlere dayanarak şiirin bilgisini içeren ve şiirlerle ilgili uygulamaların öğrencilerin deneyimlemelerine sunulduğu bir sınıf ortamı oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir. Birçok araştırmacı öğrencileri şiirlerin kendine özgü gizemli dünyalarının içine sokmada öğrencilerin her gün şiirle meşgul oldukları ve uygulamalar yapabilecekleri sınıf etkinliklerinin düzenlenmesini önermektedirler. (Bauer, 1995; Dove, 2008; Glover, 1999; Honigsfeld ve Jarrett, 2008; Myers, 1997; Napoli ve Ritholz, 2009; Parr ve Campbell,

2006; 1999; Rief, 2002; Singer, 2010; Terry, 1974). Öğrencilerin her gün şiirlerle uğraşmaları, sınıftaki diğer ders ve uygulamalar içinde çok etkili motive edici kaynaklardır (Ford, 1992). Ne kısa dönemli şiir üniteleri ile ilgili yapılan etkinlikler ne de ara sıra yapılan yüksek sesle şiir okuma çalışmaları öğrencilerin şiirlere olan sevgi ve ilgisini arttırmak için yeterli değildir. Öğrenciler bütün yıl boyunca şiir okumalı, ezberlemeli, yazmalıdır (Lehr, 2008, s. 327).

2.6.1. Şiir ve Çocuk

Kurgu veya bilgilendirici metinlerin aksine, şiirler bireylerin doğumundan itibaren duyduğu ilk edebi tür ve sözlü gelenektir (Cramer, 2001; Perfect, 1999). Painter (1970) küçük çocukların hayal güçlerinin ve ritim duygularının çok gelişmiş olduğunu, doğal olarak da bu temel ögelere sahip olduklarından dolayı, şiirsel yapılara hazır olduklarını ifade etmektedir. Buna ek olarak Larrick (1991, s. 64)'e göre şiirler küçük çocukların bir parçası olduğundan dolayı çocuklar daha fazlası için hazırdırlar. Çocuklar ilk önce annelerinin ninnileri aracılığıyla yazınsal mirasımızın önemli bir düşünsel ve duygusal parçası olan şiirlerle karşılaşırlar (Hopkins, 1992). Şiirsel metinler küçük yaşlardan başlayarak çocuğu ilgilendiren bir edebiyat türüdür. Ezgi ve ritim, şiire müziği andıran bir sanat değeri kazandırır. Çünkü müziğin çalınıp dinlenmesi gibi şiirin de dinlenen ve söylenen bir yönü vardır (Şirin, 1998, s. 33). Çocuk edebiyatı türleri içerisinde çocuğa yakınlığı sebebiyle şiirin ayrı bir yeri vardır. Şiirin çocuğun dünyasına bebeklikten itibaren girdiği söylenebilir. Nas, şiir ile çocuğun yakınlığını şu şekilde belirtir: "Çocuğun sevinçlerini, hüzünlerini, acılarını, korkularını kısaca duygularını, iç dünyalarını yansıtmak; duygularını eğitmek için en uygun yazınsal türdür şiir; dilin en güzel işlendiği tür... Şiir, çocuğun duygu düşünce gelişiminin en önemli araçlarından biridir." (Nas, 2004, s. 302). Yalçın ve Aytaş (2003, s. 207)'a göre ise, çocuk ve şiir, bu iki kavram birbirine ancak bu kadar yaklaşabilir ve yakışabilir. Ruh dünyasının derinliklerinde şekillenen ve kelimelerle adlandırılan şiir, çocuğun hayal dünyasındaki zenginlikle eşdeğerdir. Bu yüzden şiirin özünde, çocuğun ve çocukça bir dünyanın saflığı ve temizliği vardır.

Çocuk küçük yaşta ninnilerle, tekerlemelerle, bilmecelerle tanışır; bunlar ezgisi olan sözlü ürünlerdir. Dolayısıyla ninni, bilmece, tekerleme çocuğun yaşamına erken yaşta şiirle girer. Gittikçe çocuk şiir dinlemekten, okumaktan hoşlanır. Olaylara, doğaya bakış açısından şairle çocuk arasında benzerlikler vardır (Gökşen, 1966, s. 303). Bu durumu Oğuzkan (2000, s. 249) şöyle belirtmektedir: "Çocuk daha konuşmaya başlarken şiir cümlesinin

yapısına uygun bir yol tutar, kafiyeli olan ve ses özelliği bakımından birbirine çok benzeyen kelimeleri kullanır. Esasında, dikkat edilirse, çocukların kelimelere başka bir hava, başka bir güzellik kattıkları görülür. Onlar yetişkinlerin klişe halinde kullandıkları sıfat takımlarına, mecazlara ve benzetmelere pek itibar etmezler. Kendi iç dünyalarını ve düşünme tarzlarını yansıtan şekilleri tercih ederler. Böylece, şairle çocuk anlatım serbestliğinde, yenilik ve tazelik ardında gitmekte birleşmiş olurlar." Çocukla şiir arasındaki bağın doğallığı açıkça görülmektedir.

Çocukları şiire yaklaştıran başka bir özellik ise, ahenk ve müzikalite unsurudur. Çocuklar yeni konuşmaya başladıklarında ilk olarak uyaklı sözcükler kullanır (ba ba, de de gibi). Ninnilerle müziğe ve ritme gözlerini açan çocuklar ilerleyen yaşlarında şiirde bu ahengi ve müziği bulabilir. Şiirdeki uyaklı ve ses özelliği bakımından birbirine benzer sözcüklerin kullanılması ahenk ve müzikalite çocuklara yakın gelmektedir. Durağı, kafiyesi, iç ahengi ile çok kez kısa şekliyle şiir, her normal çocukta var olan ritim duygusunu besler, müzik ihtiyacını karşılar (Oğuzkan, 2000, s. 250). Çocuk ilk kez duyduğu ninnilerde, tekerlemelerde ve masallarda bulunan ahengi ve ritmi anlar. Bu iki kavram şiiri ve şiir gibi belli bir ölçü dahilinde yazılan türleri sevmesine yol açar. Daha çok ilk çocukluk döneminde gerçekleşen bu karşılaşma, zaman içerisinde artan bilişsel gelişimle birlikte diğer edebi türlerin katılımıyla daha geniş bir hal alır ve çocuk küçük yaşlarda şuur altında yer edinen değerlerin de etkisiyle okuduğu veya dinlediği bu gibi türlerden edebi bir zevk almaya başlayacaktır (Demirel vd., 2011). Şiirsellik çocuğun doğasında mevcuttur. Şarkılara tempo tutarken, oyun oynarken çocuktaki şiirselliğin hissedilebileceğini söyleyen Akyol'un (2006) bu sözleri de çocukla şiiri ayrılmaz bir parça gibi görmemizi sağlar. Çocuğun şiirle zaten bir bağı varken bize düşen görev, bu bağı yok etmek değil; daha da güçlendirmek yani çocuğun şiirle ilgisini geliştirip artırmak amacıyla çaba göstermektir.

Çocuk, gelişiminin her döneminde şiire karşı olumlu bir tepki gösterir; şiir dinlemekten, okumaktan ve ezberlemekten hoşlanır (Oğuzkan, 2001, s. 249). Çocukların şiirle ilişkisi önce dinlemekle başlar. Sonraları kendileri okuyarak ve ezberleyip söyleyerek bu ilişkiyi sürdürürler. Okul öncesi çağındaki çocuklar kafiyeli ve ritimli sözlere ilgi duyduklarından, şiir türünden çok hoşlanırlar, annelerinden veya bakımevlerinden dinledikleri kısa ve ahenkli manzumeleri severler ve bunları akıllarında tutarak, kendi kendilerine tekrarlarlar. Çocukların anlamsız oldukları halde tekerlemeleri sevmeleri zihinlerindeki kafiyeli ve ritmik söz varlıklarındandır. Ancak çocukların sadece kafiyeli ve belirli bir ölçüye sahip şiirlerden hoşlandıklarını sanmak yanlıştır. Çocuğun duygu dünyasına hitap eden serbest

ölçülü şiirler de, ritmik iç yapılarıyla çocukların ilgilerini çekebilmektedir (Güleç ve Geçgel, 2005, s. 117).

Sever'in aktardığına göre Jean Le Perre, şiir – çocuk etkileşiminin önemini altı gerekçe içinde irdeler:

1. Çocuklar şiir okumaktan hoşlanırlar, bu etkinlik onları mutlu eder.

2. Şiirler; zaman, sayı, renk, büyük-küçük gibi çocukların çevrelerinde sık sık duydukları/duyacakları kavramların kullanımlarını örneklendirir.

3. Şiir, çocukların sözcük dağarcığının gelişimini destekler, onların dil sevgisi ve duyarlığı kazanmalarına katkı sağlar.

4. Şiir, çocukların insanlar ile olaylar arasındaki ilişkileri anlamalarına yardım eder.

5. Şiir, çocukların kendi iç dünyalarını, duygularını tanımalarına yardımcı olur.

6. Şiir, çocukların hem kendilerini hem de başkalarını anlamalarına; evrensel duygular geliştirmelerine katkı sağlar. Çocuklar, gerek yaşıtlarının, gerekse yetişkinlerin yazdığı şiirlerle, diğer insanların da kendilerine benzer duygular taşıdığını anlar, sezer (Akt. Sever, 2003: , s. 165). Çocuklar, hemen her yasta şiirden hoşlanırlar. Okuma öncesi döneminde kendilerine okunan seviyelerine uygun şiirleri dinlemekten ve daha ileri yaslarda da anlamını tam olarak anlayamasalar bile müzikal değeri yüksek dizeleri ezbere söylemekten çok hoşlanırlar (Şirin, 2000, s. 108).

2.6.2. Şiir Okuma

Okuma ile ilgili çalışmalara bakıldığında, genellikle okuyucuların okudukları metinden anlam çıkarma, bilgi edinme, metnin içeriğini tahmin etme ve metinle ilgili çıkarımlar yapma amacıyla okumalar yaptıkları görülmektedir. Sadece görev odaklı yapılan okuma çalışmaları, okuma becerisinin okuma alışkanlığına dönüşmesini sağlamakta yetersiz kalmaktadır. Okuyucuların okudukları metinlerden zevk almaları, iyi bir okuyucu olmalarının yanı sıra okuma becerisinin alışkanlığa dönüşmesinde de çok gereklidir. Şiirler öğrencilerin okumadan zevk almaları için sınıflarda mutlaka okutulması gereken edebi türlerdir. Ayrıca yüksek sesle şiir okuma öğrencilerin önemli bir beceri olan dinleme becerisini öğrenmelerine ve geliştirmelerine yardım etmektedir (Lenz, 1992).

Sınıf ortamındaki şiirlerle uygulamalardaki öncelik yüksek sesle şiir okuma çalışmaları olmalıdır (Enochs, 2010). Çünkü şiirler sözlü sanat ürünleridir şiir sevgisini ve şiirden zevk

almayı geliştirmede şiirleri yüksek sesle okuma, ilk adımdır (Mcclure ve Kristo, 1996). Öğrencilerin ilk okuma deneyimlerinde kolaylıkla ve eğlenerek okuyacakları metinlerle karşılaşmaları okuma alışkanlığının kazandırılmasında çok önemlidir. Şiirlerin kısa, ritmik ve eğlenceli bir yapıya sahip oluşu çocuklarda okumaya karşı olumlu bir tutum kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Şiirler çocukların okuma sevgisini geliştiren ve isteğini arttıran güçlü motivasyon kaynaklarıdır (Andrews, 1988). Çocuklar akademik hayatları boyunca sürekli olarak şiir okumalı ve şiir dinlemelidirler. Lehr (2008, s. 334)'e göre öğrencilerin düzenli olarak yüksek sesle şiir okumaları ve her günün doğal bir parçası olarak yüksek sesle okunan şiirleri dinlemeleri oldukça önemlidir (Booth ve Moore, 1988; Cecil, 1994; Lenz, 1992). Herhangi bir zorlama olmaksızın, zevk için yüksek sesle şiir okuma isteksiz ve zayıf okuyucuların okuma sırasında kendilerini güvende hissetmelerine ve başarılı okuyucular olmalarına olanak sağlamaktadır (Wilfong, 2008; Winch, Johnston, March, Ljungdahl ve Holliday, 2006, s. 509). Siemens (1996)'de düzyazıları veya şiirsel olmayan yazıları yüksek sesle okumaya isteksiz çocukların, daha kısa olan özellikle şiir gibi okuma parçalarını okumaya gönüllü olduklarını, şiirsel metinleri isteyerek, gönüllü bir şekilde okuduklarını belirtmektedir.

Şiirler yüksek sesle okunduğunda okuyucuda ve dinleyicide derin etkiler oluşturabilen metinlerdir. Şiir okuma, öğrencilere şiir dilini öğrenmenin yollarını gösterir ve öğrenciler sürekli olarak şiir okuduğunda kendilerine ait şiirleri oluşturmanın yollarını öğrenmektedirler (Janeczko, 2003; Koch, 1998; Sloan, 2003). Şiirler yüksek sesle ifade edildiğinde ve yüksek sesle söylendiğinde anlam kazanırlar (Denman, 1988; Graves, 1992; Heard, 1989; Painter, 1970; Siks, 1964). "Şiir dinlenmek ister." Bu cümle birçok şair tarafından dillendirilmiştir. Şair Eve Merriam; "Hiç kimse şiir okumadan ve dinlemeden sevmeyi öğrenmemiştir." diyerek şiir okumanın önemini vurgulamaktadır. Çocuklara yüksek sesle şiir okuma etkinliklerinin çocukları şiirle tanıştırmada çok önemli eğitimsel uygulamalar olduğu birçok araştırmada da ifade edilmektedir (Elster ve Hanauer, 2002; Hadaway, Vardell ve Young, 2001; Linaberger, 2004; Miguez, 2005; Moore ve Moore, 1990; Sekeres ve Gregg, 2007). Bu yüzden öğrencilerle düzenli olarak yüksek sesle şiir okuma çalışmaları yapılmalıdır (Lehr, 2008, s. 334). Şiirler hiçbir çaba sarf etmeden, kendiliğinden çocukları okumaya özendirmeye ve okuma esnasında eğlenmeye teşvik eder (Faver, 2008, s. 351; Vardell, Hadaway ve Young, 2002). Öğrencilerin sınıf ortamında sürekli olarak şiir okuma çalışmaları yapmaları şiir dilini öğrenmelerinde önemli katkılar sağlamaktadır. Öğrenciler şiir okuduğunda kendi kendilerinin şiir öğretmeni olmakta ve

şiirin içindeki ahengi kendi kendilerine keşfetmektedirler. Ayrıca öğrencilerin farklı kaynaklardan şiirler okumalarını sağlamak ise kendi şiir kütüphanelerini oluşturmaları ve zevklerini belirlemelerinde önemlidir. Kıbrıs'a (2008, s. 57) göre şiir okuma; şiirin yansıtmak istediği duyguyu yaşayarak, dinleyenlerde de aynı duyguları uyandırmak amacıyla yapılan okumadır. Güzel şiir okuma okunan şiirin dinleyenlerce daha çok sevilmesini sağlar. Üstelik de güzel okunan bir şiir hem okuyan hem de dinleyen üzerinde daha etkili olur. Okuyan kişi, onu yalnızca seslendirmekle ya da işitsel anlamda duymakla kalmaz, adeta ruhuyla okur ve duyar. Bu durumda da ondan daha çok haz alır. Böylece şiir okuyan kişinin hem okuma hem de buna bağlı olarak konuşma yoluyla duygu ve düşüncelerini ifade edebilme yeteneği gelişecektir.

Öğrenciler şiir okudukça ve şiirde anlatılanları kendi duygu ve düşünceleri süzgecinden geçirerek ifade etmeye çalıştıkça, düşünme süreçlerini, eleştirel okuma becerilerini ve edebi metinde yazılanı yorumlama yeteneğini geliştirir (California Department of Education, 1992). Şiir okumanın öğrencilere, ana dili sevgisi ve sanatsal bir derinlik kazandırma, yaratıcılık, hayal ve sözlü ifade gücünü geliştirme, ulusal ve evrensel değerlere ulaşma gibi birçok yararı bulunmaktadır (Güleryüz, 2006, s. 248). Hopkins (1987) öğretmenlere öğrencilere bir şiiri yüksek sesle okumadan önce, şiirde geçen kelimelere ve şiirin ritmine alışması için önceden birkaç kez okumasını önermektedir. Şiir o zaman çocuklara doğal bir ses tonu ile ses tonu aracılığıyla içtenlikle okunabilir. En son olarak öğretmenler şiiri yüksek sesle okuduktan sonra, sessizce öğrencilerinin okuduğu şiirleri dinlemelidir.

Öğretmenler ve öğrenciler birlikte şiir okuduklarında ve okudukları şiirleri paylaştıklarında şiir topluluğu oluşturacaklardır (Cullinan vd., 1995; Mcclure, 1993). Öğretmenlerin şiirleri öğrencilerine yüksek sesle okumadan önce bir kaç kez okuması şiire olan hakimiyetini güçlendirecektir. Ayrıca öğretmenlerin şiirleri model olarak sesli bir şekilde okumaları, öğrencilerin kendi başlarına okuma yapmalarında ve doğru bir şekilde okumalarında, şiirdeki anlatılmak istenilenin öğrenci tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlamada çok önemlidir.

Şair Mary Oliver (1992)'e göre iyi yazmak için geniş ve derinlemesine okumak gerekir. İyi şiirler en iyi öğretmenlerdir. Belki de en iyisi. Öğrencilerin okudukları nitelikli şiirler onların şiir yazma deneyimleri için esin kaynağı olmaktadır. Şiir okuma öğrencilere şiir dilini öğrenmenin yollarını gösterir. Şiir okuma ve yazma karşılıklı olarak birbirini destekleyen etkinliklerdir. Şiir okumak öğrencilere nasıl şiir yazacaklarını öğrenmelerinde

yol gösterirken, şiir yazma çalışmaları da öğrencilere kendilerinin veya başkalarının yazdıkları şiirleri daha anlamlı okumalarında yol göstermektedir. (George, 2002; Janeczko, 1999; Koch, 1982; Perry, 1997). Herkes tarafından bilinen iyi niteliklere sahip şiirlerin, öğrenciler tarafından okunması veya dinlenilmesi, öğrencilerin kendi şiirlerini oluşturmada teşvik edici bir örnek olarak hizmet eder (Booth ve Moore, 1988; Goforth, 1998; Lynch-Brown ve Tomlinson, 1993). Harwayne (2001, s. 188) şiirlerin, okuyucular için okuma hakkında bilmeye ihtiyaç duydukları beceri ve stratejileri öğretmede en uygun edebi türlerden biri olduğunu ileri sürmektedir. Çocukların şiirlerdeki ritmik yapıyı ya da şiirselliği hissedebilmeleri öncelikle şiirleri okumaları ile gerçekleşmektedir. Okuma becerisi birçok durumda önemli olduğu gibi çocukların şiirlerle tanışmasında da önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Şiirlerin kısa ve tekrarlı bir yapıya sahip olması öğretmenlerin akıcı okuma çalışmalarında model olabilmesine kolaylık sağlaması nedeniyle şiirleri günlük sesli okumalar için ideal bir tür yapmaktadır (Rasinski ve Padak, 2008; Rasinski vd., 2008). Rasinski (2000) şiir ve akıcı okumanın mükemmel bir eşleşme olduğunu, sınıfta şiirlere dayalı okuma uygulamalarının, herhangi bir akıcı okuma ile ilgili öğretime gerek kalmaksızın öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerisini doğal bir süreç içerisinde geliştirdiğini, tekrarlı okuma çalışmalarında da şiirlerin kullanımının bütün öğrenciler için uygun olduğunu, öğrencilerin kelime tanıma becerisini geliştirmeye yardım ettiğini ifade etmektedir.

Tekrarlı okuma çalışmaları öğrencilerin akıcı okuma becerilerini ilerletmede en önemli stratejilerden biridir. Ancak Moyer'e (1982) göre, tekrarlı okumalar okuyucular için ceza veya sıkıcı bir duruma dönüşebilir. Küçük çocukların genellikle uzun metinleri okumaya tahammülü yoktur. Çocuk şiirlerinin birçoğu diğer edebi türlere göre kısadır ve genellikle 4 ile 16 mısradan oluşur. Şiirlerin kısa oluşu çocukların, şiirsel metinleri hızlı bir şekilde okumasına ve çok miktarda uygulama yapmasına imkan sağladığından, çocukların akıcı okuma becerisinin gelişimini desteklemektedir. Homan, Klesius ve Hilte (1993), Moyer (1982) ve Rasinski (2000) şiirlerin kısa bölümlerden oluşması ve eğlenceli konuları içermesinden dolayı tekrarlı okumalar için ideal bir tercih olduğunu ifade etmektedirler. Faver (2008, s. 351)'de akıcı okumanın modellenmesi ve uygulaması için tekrar tekrar şiir okumanın şiirin kendine has özelliklerinden dolayı akıcılığı geliştirmede iyi bir seçim olduğunu belirtmektedir.

Okuma ve yazma becerilerinin öğrencileri sıkmadan, zevkli bir şekilde öğretilmesi için en uygun metinler şiirsel metinlerdir. Campbell (2001)'e göre yüksek sesle şiir okumanın öğrencileri yazmaya karşı isteklendirmesi yüksek sesle şiir okumanın olumlu sonuçlarından biridir. Sekeres ve Gregg (2007) eğitimcilerin, sınıf uygulamalarının doğal ve sürekli bir parçası olarak şiirlere öncelik verdiklerinde, öğrencilerinin okuma, yazma ve anlama becerilerinin geliştiğini göreceklerini ifade etmektedir.

2.6.3. Şiir Yazma

Çocukların sadece şiirleri okumaları ve dinlemeleri, şiirlerle tanıştırılmaları için yeterli değildir (Linaberger, 2004). Çocuklar bol bol şiir okumalı ve yazmalıdır. Okumaya ek olarak, öğrencilere nasıl şiir yazılacağını öğretme ve öğrencilerin şiir yazma ile ilgili uygulamalar yapması bu edebi türü daha iyi anlamalarını sağlayacaktır (Gill, 2007; Linaberger, 2004; Oczkus, Baura, Murray ve Berry, 2006; Wade ve Sidaway, 1990). Çünkü okuma ve yazma becerileri arasındaki birbirini destekleyen karşılıklı ilişkinin varlığı birçok araştırmada ifade edilmektedir (Berlinger, Abbott, Abbott, Grahamm ve Richards, 2002; Eckhoff, 1983; Graham ve Hebert, 2010; Mahurt, 2005; Mayer, 2009; Perkins ve Geough, 2010). Okuma ve yazma birbirinden farklı beceriler olsalar da, birinde başarılı olmak diğerinde başarılı olmayı kolaylaştırmaktadır (Blaha ve Bennett, 1993, s. 66). Greves (1983)'e göre çocuklar yazmaya karşı büyük bir ilgiyle, kelimelerle kendini ifade etme gibi doğal bir ihtiyaç içinde okula başlamaktadırlar. (Akt: Essex, 1996). Ünlü Amerikalı çocuk şairi David McCord, çocukların doğuştan şiir yazma yeteneğine sahip olduğunu (Akt: Painter, 1970), diğer taraftan, ünlü Rus eğitimcisi, (çocuk şairi ve okul öncesi çocukların dille ilgili araştırmalarının öncüsü,) Kornei Chukovsky'de bütün çocukların ilk yıllarında şair olduklarını ileri sürmektedir. Şiirler, öğrenciler için yazma becerisinin içeriğini özümleme, yazmanın inceliklerini uygulama alanıdır ve şiir yazma uygulamaları, yazma çalışmalarının başlangıcı için uygun metin türleridir (Booth ve Moore, 1988, s. 171). Sınıftaki bütün öğrencilerin birlikte veya gruplar halinde şiir yazma çalışmaları, öğretmenlere şiir yazma çalışmalarında öğrencilere model olma imkanı verir. Şiirler, ayrıca bütün çocuklara özellikle de akademik başarı düzeyi düşük çocuklara grup çalışmalarında değer verilen bir öğrenci olmalarına katkıda bulunmaktadır (Cecil, 1994).

Huck vd. (2001, s. 390) şiir yazmanın kolay olmadığını, fakat öğrencilere belirli şiirsel yapılar verildiğinde, öğrencilerinde, bir şair gibi, şiirsel metinlerin özelliklerini içinde barındırabilen güzel şiirler yazabileceğine ifade etmektedirler. Yazı yazma süreci ve farklı

yazım türleri hakkındaki bilgi, yazmada önemli bir bileşeni oluşturmaktadır (Graham, 2006; McCutchen, 1986, 2000, 2006). Öğrenciler yazma etkinliklerinde otomatiklik kazandıklarında enerjilerini yazının şeklinden ziyade içeriğe harcayacaklardır. (Benton ve Kiewra, 1986; Benton, Kraft, Glover ve Plake, 1984; Kellogg, 2008). Öğrencilerin de yazma etkinliklerinde otomatiklik kazanmaları sürekli yazma becerisi ile meşgul olmalarına bağlıdır. Çocuklar değişik şiirlerle karşılaştıkça ve şiirden zevk alma yollarını deneyimleme fırsatlarına sahip oldukça özgün şiirsel teknikleri kendileri oluşturacaklardır (Larrick, 1991). Yazma becerisi ile ilgili teknik ve stratejiler, yazma becerisinin öğrenci tarafından içselleştirilmesi ve geliştirilmesi için gerekli alt yapıyı sağlar. Öğrenciler yazma ile ilgili tekniklerden öğrendikleri stratejileri bütünleştirdikçe daha başarılı yazarlar olurlar. Tekrarlanan başarılar da yazmaya yönelik daha olumlu bir tutuma yol açacaktır. İlkokulda okuma ve yazma çalışmalarında öğrencileri sıkmayan ve eğlendiren metin türleri ile çalışmalara başlamak öğrencilerde okuma ve yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir. Şiirler gibi eğlenceli, kısa ve ritmik yapıya sahip metinler ayrıca öğrencilerin yazmaya karşı motivasyonunu da arttıracaktır.

Şiirlerin yazma ile ilgili becerilerin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde katkıları büyüktür. Şiir yazma çalışmalarında, öğrenciler birbirlerini teşvik etmekte, işbirlikli öğrenme deneyimi ve diğer serbest yazma etkinlikleri için güven kazanmaktadırlar (Cramer, 2001; Tannenbaum, 2000). Şiir yazma çalışmalarında öğrenciler birlikte bir işi başarmanın mutluluğunu yaşarken ayrıca birbirlerine destek oldukları için yanlış yazmaktan korkmazlar ve tecrübe kazandıkça, kendi başlarına bir metin yazmaya istekli hale gelirler. Şiir yazmak öğrencilerin yazar olarak özgüvenlerini geliştirmenin mükemmel bir yoludur. Öğrenciler kendilerini bir yazar olarak düşünmeye başladıktan ve yazma becerisi ile ilgili özgüvenlerini geliştirdikten sonra, diğer yazma türlerini daha kolay başarabileceklerine ilişkin olumlu bir tutuma sahip olacaklardır. Şiirler öğrencilere kendi yazılarını oluştururken belirgin örnekler sundukları için, öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutumunun ya da korkusunun da ortadan kalkmasına yardım etmektedir.

Campbell (2001) yazma sevgisinin şiir yazmaktan kaynaklandığını ifade etmektedir. Şiir yazma ile ilgili etkinliklerin sıklıkla yapıldığı bir sınıfta bütün öğrenciler şiirle meşgul olduğu için öğrencilere özgün fikirlerini uygulama fırsatı doğmaktadır. Şiirler eleştirel, yaratıcı ve üst düzey düşünme becerilerini kendi olağan süreci içinde destekleyen ve sentezleyen etkileşimli bir süreçtir.

Araştırmalar yaratıcı düşünmenin iyi yapılandırılmış etkinlikler aracılığıyla en iyi şekilde geliştirilebileceğini göstermektedir (Gardner, 1982; Perkins, 1994). Şiirlerin yaratıcı yazma ile ilgili ilişkisine bakıldığında ise, şiirler kendiliğinden özgün metinlerdir ve yaratıcı düşünmeye hizmet etmektedirler. Nasıl ki bir ressam tablosundaki resmini oluştururken çizimlerin ve renklerin uyumuna dikkat ediyorsa, şairlerde şiirlerini yazarken özgün olmaya, kelimelerin uyumuna dikkat etmektedirler. Sürekli şiir okuyan öğrenciler, şiirlerin yapısına aşina olacak ve kendi şiirlerini yazmanın yollarını öğreneceklerdir.

Stickling (2009, s. 65)'e göre öğrenciler şiir yazdıklarında şiirle ilgili özel bağlantılar kurmaya başlarlar ve yazdıkları şiirlerin sahibi olduğunu, kendilerine ait olduğunu anlarlar. Bu da aslında öğrencilerde özgün ve farklı bir şeyler üretebilme duygusunu açığa çıkarır. Öğrenciler ayrıca şiir yazmanın duyguları ve tecrübeleri paylaşmanın ve okuma yazmanında eğlenceli bir yolu olduğunu öğrenirler (Gill, 2007).

Öğrenciler farklı şiir okuma ve yazma deneyimleriyle karşılaşmadıkları sürece şiirlerin önemini fark edemeyeceklerdir. Öğrencilerin iyi bir şekilde şiir okumalarını ve yazmalarını istiyorsak öncelikle, öğrencilerimizde şiir sevgisi oluşturmamız gerekmektedir. Ne kısa dönemli şiir üniteleri ile ilgili çalışmalar, ne de ara sıra gerçekleştirilen yüksek sesle şiir okuma etkinlikleri şiir sevgisini geliştirmek için yeterlidir (Osborn ve Lehr, 2003). Bütün yıl boyunca öğrenciler şiir okumalı, ezberlemeli, yazmalıdır (Lehr, 2008, s. 327).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, uygulama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasına imkân sağlayan *karma araştırma modeli* kullanılmıştır. Karma yöntem tek bir çalışmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerini kullanmayı gerektirir. Bu yöntemdeki temel varsayım bir araştırma problemini veya sorusunu daha iyi anlamak için hem nitel hem de nicel yöntemleri birlikte kullanmaktır (Creswell, 2012, s. 535). Karma araştırma modeli, bir araştırma sorusuna cevap bulmak, bir problemi anlamak için tek bir çalışmada ya da bir dizi çalışmada hem nitel hem de nicel metotların kullanılarak verilerin toplanması, analiz edilmesi ve "*karıştırılması*" yöntemidir. Nicel ve nitel veriler bir araya getirildiğinde, "*güçlü bir karışım"* elde edilmektedir (Bloor ve Wood, 2006, s.116; Creswell, 2012, s. 535; Creswell ve Plano Clark, 2007; Hewson, 2006, s. 179; Wiersma ve Jurs, 2005, s. 274).

Karma yöntem, tek bir veri kaynağını (nicel veya nitel veri) kullanarak yapılacak analizlerin araştırma problemlerinin sonuçlarını görmede yetersiz kaldığı durumlarda araştırmacıya incelemekte olduğu durum, olay yahut olgu ile ilgili veri kaynaklarını çeşitlendirme imkânı sunarak sağlıklı sonuçların elde edilmesini sağlar (Creswell ve Plano Clark, 2007, s. 1). Karma yöntemin kullanıldığı araştırmalar birçok açıdan güçlü yönlere sahiptirler. Birincisi karma yöntem araştırmalarda değişkenler arasında ortaya çıkan ilişkileri netleştirmeye ve açıklamaya yardımcı olabilir. İkincisi değişkenler arasındaki ilişkileri daha derin bir şekilde keşfetmemize olanak tanır. Üçüncü olarak ise bir olgunun tek bir yorumu üzerinde nitel ve nicel yöntemler birleştirilmek istendiğinde değişkenler

arasındaki ilişkilerin doğrulanmasına veya çapraz bir şekilde kontrol edilmesine yardımcı olabilir (Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012, s. 557-558).

Araştırmalarda çeşitli sebeplerle farklı araştırma modellerinin birlikte kullanılması basit ve yaygın bir uygulamadır. Çünkü her araştırma metodunun zayıf ve güçlü yönleri vardır. Aynı araştırmada birden fazla metot kullanmak araştırmacının her metodun güçlü yönlerinden yararlanmasını mümkün kılar. Ayrıca araştırmanın tutarlılığını sağlamak, geçerliğini artırmak, yanlılığı azaltmak, bir analizin güvenirliğini artırma çabası, hipotezlerin test edilmesinde bir metodun zayıf yönleriyle diğer metodun güçlü yönlerinin birbirini tamamlaması farklı araştırma modelleri ile çeşitleme yapmanın temel gerekçeleri olarak sayılabilir. Karma metodların kullanılması sonuçların daha geniş kitleler tarafından ikna edici bulunmasını ve kullanılmasını sağlayabilir (Gorard ve Taylor, 2004, s. 43; Wiersma ve Jurs, 2005, s. 276).

Karma yöntem araştırmaları temelde üç desene göre yapılmaktadır. Bu desenler içerik olarak aynı olmakla birlikte literatürde farklı şekillerde adlandırılabilmektedir. Bunlar keşfedici desen, açıklayıcı desen ve eş zamanlı desendir. Bu desenlerden her biri nicel ve nitel verilerin birleştirilmesini gerektirmektedir (Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012, s. 560; Lodico, Spaulding ve Voegtle, 2006, s. 284-286). Son yıllarda karma yöntemle yapılan eğitim araştırmalarında yaygın olarak eş zamanlı paralel desen, açıklayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen, iç içe geçmiş desen, dönüşümsel desen, çok aşamalı desen olmak üzere altı desenin yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Creswell ve Plano Clark'tan aktaran Creswell, 2012, s. 540).

Etkinlik temelli şiir çalışmalarının akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutumlar üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırmada karma yöntemin "*Açıklayıcı Sıralı Desen*"i kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende araştırmacı, araştırma problemine uygun olarak, önce geniş bir örneklemden nicel veri toplar ve analiz eder. Nicel verilerin analizinden sonra ortaya çıkan sonuçları daha detaylandırmak ve araştırma problemine ilişkin derinlemesine bir inceleme yapmak için nitel veri toplar. Bu modelde nitel ve nicel veriler ayrı ayrı toplanıp analiz edilmekle beraber birbirleri ile ilişkilidir ve araştırmanın genel olarak yorumlanmasında her iki veriden elde edilen sonuçlar birlikte kullanılır (Creswell, 2009, s. 211). Açıklayıcı sıralı desen bazı kaynaklarda açıklayıcı desen olarak adlandırılmıştır (Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012, s. 560; Lodico, Spaulding ve Voegtle, 2006, s. 284). Açıklayıcı sıralı desende araştırmacı nicel yöntemi gerçekleştirdikten sonra

nicel verilerden elde ettiği bulguları desteklemek ya da daha da sadeleştirmek için nitel yöntemi kullanmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012, s. 561).

Ayrıca bu desen her iki yöntemin en üstün yönlerini taşımaktadır. Bu doğrultuda ilk aşamada çalışma yapılacak evrenden nicel sonuçların elde edilmesi ve hemen ardından nitel bir keşifle elde edilen bulguların ayrıntılandırılması ve derinleştirilmesi sağlanmaktadır. Öte yandan bu desenin bazı zorlukları da mevcuttur. Araştırmanın ikinci aşamasında katılımcıları belirlemek ve soruları oluşturmaya karar vermek sanıldığı kadar kolay değildir. Bu desen yoğun emek, uzmanlık ve her iki veriyi toplamak için zaman gerektirir (Creswell, 2012, s. 543). Açıklayıcı sıralı desende her iki veri ayrı ayrı analiz edildiğinden bu süreç eş zamanlı desene göre nispeten daha kolay gerçekleşmektedir (Creswell, 2012, s. 552). Araştırmacı tarafından kullanılan nicel araştırma sonuçları nitel araştırma üzerinde genişletilir. Bazı durumlarda nitel veri analizi sırasında nicel araştırma sonuçları temaların oluşturmasında bir çerçeve olarak kullanılabilir (Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012, s. 561). Araştırmacı nicel veriler ve sonuçlarla araştırma probleminin genel bir resmini çizer, bu genel resmi açıklamak için de nitel verileri toplayarak daha fazla verinin çözümlemesine imkân sağlar. Nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesi önceliklidir. İlk olarak nicel uygulamanın devreye sokulması ve onun veri toplama işi araştırmanın ana bölümüdür. Küçük bir nitel bileşen ikinci safhada onu takip eder (Biber ve Nagy, 2010; Creswell, 2007, s. 214; Creswell, 2012, s. 545). Bu araştırmada da araştırmanın amacına uygun olarak öncelikle nicel veriler toplandıktan sonra nitel veriler elde edilmiştir. Daha sonra görüşme tekniği ile toplanan nitel veriler analiz edilmiştir. Elde edilen nitel veriler de nicel verilerin açıklanmasında ve yorumlanmasında kullanılmıştır.

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Etkinlik temelli şiir çalışmalarının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, yaratıcı yazma becerileri ile tutumlar üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ve karma yöntemin açıklayıcı sıralı desenine göre yürütülen bu araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen kullanılmıştır.

3.1.1.1. Yarı Deneysel Desen

Gerçek deneysel çalışmalarda katılımcılar gruplara yansız olarak atanmaktadır. Ancak eğitim alanında yapılan deneysel çalışmalarda yapay gruplar oluşturmak pek mümkün

olmamaktadır. Katılımcıların araştırma için uygunluğu ve araştırmanın gerçekleştirileceği ortamlarla ilgili sıkıntılar yapay grupların oluşturulmasını imkânsız kılmaktadır. Bu gibi durumlarda araştırmacılar ulaşılabilir olan öğrencileri yansız bir şekilde diledikleri gruplara atayamamakta, suni gruplar oluşturamamakta ve sonuç olarak da var olan gruplarla çalışmak zorunda kalmaktadırlar. Her ne kadar gruplar yansız atamayla oluşturulamasa da var olan grupların içinden deney ve kontrol grupları yansız bir şekilde atanmaktadır. Öğrencilerin yansız olarak gruplara atanamadığı; ancak eldeki gruplardan deney ve kontrol gruplarının yansız atandığı çalışmalara yarı deneysel çalışmalar denilmektedir (Creswell, 2009, s. 155). Tam deneysel çalışmalar ile yarı deneysel çalışmalar arasındaki en önemli farklılık öğrencilerin gruplara yansız bir şekilde dağıtılmamasıdır.

Yarı deneysel desene göre tasarlanmış araştırmalarda grupların oluşturulmasında yansız dağılım kullanılmamakta bunun yerine daha önceden oluşturulmuş gruplardan bir veya birkaçı yansız yolla deney ve kontrol grubu olarak seçilmektedir. Bununla birlikte katılanların olabildiğince benzer nitelikte olmalarına özen gösterilmektedir (Creswell, 2012; Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012; Gay, 1996). Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra, her iki grubun uygulama öncesi bağımsız değişkene ait ilgili ölçümleri ön test ile elde edilir. Kontrol grubuna herhangi bir etkide bulunulmaz. Deney grubuna ise, etkililiği test edilmek üzere hazırlanmış bir program uygulanır. Programın uygulanmasından sonra, deney grubundaki farklılığı görmek üzere "*bu grup*" kontrol grubuyla karşılaştırılır. Karşılaştırma sonucunda, uygulanan programın başarı düzeyi ya da etkisi ölçülür (Erözkan, 2007, s. 110). Eğitimle ilgili çalışmalarda genellikle okullar kullanılmaktadır. Okullardaki sınıflar yansız olarak oluşturulmadığından ve araştırmacıların da duruma müdahale etme imkanları bulunmadığından yarı deneysel desenler yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Yapılan bu araştırmada da gruplarda yer alan bireyler yansız olarak seçilmese de deney ve kontrol grupları yansız olarak atanmış bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu nedenle bu araştırmanın nicel boyutu yarı deneysel bir desene sahiptir (Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012). Araştırmada yarı deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desende araştırmacı ilk olarak el değmemiş grupları deney ve kontrol grubuna atar ve her iki gruba da öntestler uygular. Yalnızca deney grubuna deneysel işlem uygulandıktan sonra iki grup arasındaki farklılığı değerlendirmek için her iki gruba da sontestleri uygular. (Cohen, Manion ve

Morrison, 2007, s. 283; Creswell, 2012, s. 309-310; Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012, s. 275).

Araştırmanın nicel kısmını oluşturan yarı deneysel desende belirlenen gruplar arasından yansız atama yolu ile oluşturulan deney ve kontrol grubuna öncelikle 19-23 Eylül 2016 tarihleri arasında ŞYTÖ (Şiire Yönelik Tutum Ölçeği) öntest olarak uygulanmıştır. Deney grubuna on yedi hafta boyunca haftada dört saat olmak üzere araştırmacı tarafından şiirlere dayalı gerçekleştirilen okuma ve yazma çalışmaları, kontrol grubuna ise sınıf öğretmeni tarafından mevcut Türkçe öğretim programına uygun öğretim yapılmıştır. Deneysel işlemin ardından her iki gruba da 16-19 Ocak 2017 tarihlerinde yeniden ŞYTÖ son test olarak uygulanmıştır. Karma yöntemin açıklayıcı sıralı deseninde yürütülen ve nicel kısmı yarı deneysel desenle tasarlanan bu araştırmanın iç ve dış geçerliğine ilişkin tehdit oluşturabilecek unsurlar ve bu unsurlara karşı alınmış olan önlemler hakkında bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.1.1.1.1. İç Geçerliliğe Yönelik Tehditler

Deneysel araştırmalarda iç geçerlik, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde gözlenen değişiklikler veya farklılıklar olarak tanımlanmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012; Mertens, 2010). Bağımlı değişken üzerindeki değişim diğer değişkenlerle (yaş, cinsiyet, bilişsel düzey vb.) değil, doğrudan müdahale edilen değişkenle ilişkili olmalıdır. Bundan dolayı araştırmacılar olası diğer değişkenleri, yani iç geçerliliğe yönelik tehditleri kontrol altında tutmalıdır. Araştırmanın geçerliliğini tehdit edebilecek herhangi bir unsur doğal olarak elde edilecek verilerden doğru sonuçlara ulaşılması konusunda büyük problemlerin oluşmasına neden olacaktır. Sonuç olarak araştırmacı her ne şekilde olursa olsun araştırmasının sonuçlarını tehdit edebilecek unsurları ve bunlara karşı aldığı önlemleri araştırmasının doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi açısından belirtmek zorundadır (Creswell, 2005). Bu aşamada yapılan yarı deneysel araştırmanın iç ve dış geçerliği için tehdit oluşturabilecek unsurlar ve onlara karşı alınan önlemler ifade edilmiştir.

Katılımcı Seçimi: Deneysel çalışmalarda deney ve kontrol gruplarına atanan öğrenciler zaman zaman farklı özellikler (cinsiyet, zekâ, yaş, olgunluk, sosyoekonomik düzey, kelime hazinesi, vb.) taşıyabilirler ve bu farklılıklar araştırma sonuçlarını etkileyebilir (Fraenkel, vd., 2012, s. 162). Bu tehdide yönelik araştırmada her ne kadar gruplarda yer alan bireylerin belirlenmesinde yansız atama sağlanamasa da birçok açıdan benzer özelliklere

sahip sınıflardan bir deney ve bir kontrol grubu yansız atama yoluyla oluşturulmuştur. Bu çalışmada öğrenciler arasındaki farklılıkları kontrol etmek ve en aza indirmek için öncelikle öğrencilerin tamamının aynı sosyal çevreden seçilmesine dikkat edilmiştir. Katılımcı seçiminde olası tehditleri en aza indirmek için istatistiksel tekniklerden de yararlanılmıştır. Grupları oluşturmadan önce öğrencilerin demografik özellikleri, şiirlere yönelik tutumları ve akıcı okuma düzeylerine bakılmıştır.

Olgunlaşma: Deneysel işlemden farklı olarak geçen süre içerisinde bazı faktörlerden kaynaklanan değişiklikler çalışmanın sonucunu etkileyebilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012). Bu değişiklikler deneysel müdahale olmasa da ortaya çıkacak olan değişikliklerdir ve özellikle hızlı gelişimin yaşandığı yaşlardaki öğrencilerde daha etkili sonuçlar doğurmaktadır (Fraenkel vd., 2012, s. 173; Shadish vd., 2002, s. 57). Bu araştırmada aynı bölgede yaşayan ve aynı yaştaki öğrenciler arasından seçilen öğrenciler çalışma grubuna seçilerek bu değişimden aynı oranda etkilenmeleri sağlanmıştır.

Mekân: Bu tehdit verinin toplandığı veya uygulamanın gerçekleştiği mekânın gruplar açısından farklılaştığı durumlarda ortaya çıkmakta ve ölçüm sonuçlarını etkileyebilmektedir. Örneğin daha geniş, daha ferah, daha iyi aydınlatılmış ve zengin donanıma sahip sınıflar öğrenci başarısını etkileyebilir. Benzer şekilde verinin toplandığı mekân da öğrenci cevaplarında farklılaşmaya sebep olabilir. Örneğin veri sınıfta herkesin önünde toplandığında farklı cevap veren bir öğrenci tek başına olduğu bir ortamda daha farklı cevap verebilir (Fraenkel vd., 2012, s. 169). Deney ve kontrol grubunun aynı okulda bulunması ve aynı saatlerde eğitim alması (iki grupta öğlenci) sebebiyle sınıflar ısınma, ışıklandırma, havalandırma, sıra düzeni, teknolojik eğitim araç-gereçlerini barındırma, okuma materyallerine ulaşma vb. yönlerden benzer özelliklere sahiptir.

Ölçme Araçları ve Uygulanma Süreci: Bu tehdit öntest ve sontestte aynı ölçme aracının kullanılmaması, ölçme aracının yapısında meydana gelen değişiklikler, veri toplayıcısının özellikleri ve veri toplayıcısının yanlılığı olmak üzere farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Veri toplayan kişinin özellikleri de (cinsiyet, dili kullanma düzeyi, yaşı vb.) bazen araştırma sonuçlarını etkileyebilir. Özellikle birden fazla veri toplayan kişinin olduğu çalışmalar bu tehdide açıktır. Bu tehdidin ortadan kaldırılması için ya veriyi bir tek kişi toplamalı ya da veriyi değerlendirme sürecinde aynı kişiler birlikte çalışmalıdır (Fraenkel vd., 2012, s. 169-170). Bu araştırmada öntest ve sontest işlemlerinde aynı ölçme araçları kullanılarak, kullanılan ölçme araçlarında öntest ve sontest arasında herhangi bir değişiklik yapılmayarak, tüm veri toplama araçları her iki grup içinde standart koşullar altında

uygulanarak ve veri toplama aşamasının bizzat araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilerek bu tehdidin neden olacağı sonuçlar ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

Zaman: Eğitimle ilgili deneysel çalışmalarda ön test ile son test arasında geçen zamanı sıkı bir şekilde kontrol etmek ve bütün gelişen olayları kontrol altında tutmaya çalışmak imkânsızdır. Ancak, araştırmacı deneysel çalışma boyunca hem kontrol grubunda hem de deney grubunda aynı ekinliklerin gerçekleşmesini sağlayarak bu olumsuz etkiyi en asgari seviyeye indirgeyebilir (Clark ve Creswell, 2008; Creswell, 2003, 2005). Bu araştırmada da deney ve kontrol gruplarında Türkçe Ders Programı'nın ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri için uygun gördüğü kazanımlar doğrultusunda dersler işlenmiştir. Deneysel sürecin gerçekleştirildiği Türkçe dersi temalarına tüm gruplarda aynı anda başlanmış ve aynı anda bitirilmiştir.

Katılımcı Kaybı: Çalışma sürecinde herhangi bir nedenden dolayı örneklem grubundan birilerinin deneysel çalışmayı bırakması araştırmacının elde edilen puanlardan sonuçlar çıkarmasını olumsuz yönde etkilemektedir (Creswell, 2005). Sadece öğrencilerin gruplardan ayrılması değil, aynı zamanda herhangi bir öğrencinin verilerin toplanması sırasında sınıfta bulunmaması da aynı etkiye sebep olmaktadır (Fraenkel vd., 2012, s. 167-168). Araştırmacılar bu tehdide yönelik daha büyük sayıdaki çalışma grubuyla araştırmaya başlamakta ve olası kayıplar için bu yolu denemektedirler. Bu araştırmada da çalışma grubu sayısının 50'nin üzerinde olmasına özen gösterilmiştir. Bu çalışma boyunca söz konusu tehdidin ortaya çıkmasına sebep olacak herhangi bir gruptan ayrılma söz konusu olmamıştır. Ayrıca verilerin toplanması sırasında da bu şekilde bir sorunla karşılaşılmamıştır.

Gizlilik: Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, ölçme araçlarına verdikleri yanıtların farklı bir amaç için kullanılması veya istemedikleri kişilerce bilinmesinin olumsuz etkilerini yaşayabilirler. Bu durum ölçme sonuçlarını etkileyebilir. Bu anlamda veri toplama işlemi sırasında araştırmacı tarafından bütün katılımcılara açıklamalarda bulunmuş ve rahat bir şekilde yanıtlamaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Öntest Etkisi: Bu tehdit deneysel çalışmalarda öntest ve sontestte aynı ölçme araçlarının kullanıldığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Araştırmacının böyle durumlardan kaçınması için ya aynı becerileri ölçen farklı soru maddelerini içeren benzer güvenirlikte testler kullanması ya da tekrarlı ölçümlerden kaçınması gerekmektedir (Creswell, 2005). Bu çalışmada da araştırmacı tekrarlı ölçümlerden kaçınarak uygulanan veri toplama

araçlarındaki soruların öğrenciler tarafından hatırlanma olasılığını en aza indirmeye çalışmıştır.

Gerileme Etkisi: Bu tehdit araştırmada yer alan gruplardan birine uç değerdeki puanlara sahip katılımcıların seçimiyle ortaya çıkmaktadır. Aynı olgunlaşmada olduğu gibi aşırı uç özellikler sergileyen öğrencilerin gruplardan çıkarılması ve çalışma için mümkün mertebe birbirine en çok benzeyen öğrencilerin seçilmesi bu tehditle baş etmenin en etkili yolu olarak görülmektedir (Creswell, 2012, s. 304; Fraenkel vd., 2012, s. 173). Araştırma sonuçlarının değerlendirilmesinde kovaryans analizi kullanılarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkçe dersi genel not ortalamaları, şiirlere yönelik tutumları ve akıcı okuma düzeyleri açısından benzer özelikler gösterdiği tespit edilmiştir.

Gruplar Arası Etkileşim: Eğer deney ve kontrol grupları arasında bir iletişim ve etkileşim olursa kontrol gruplarının da yapılan çalışmadan haberdar olmaları, hatta deneysel işlemin içeriği hakkında bilgi edinmeleri ve çalışmada kullanılan kaynak ve materyallere ulaşmaları ihtimali ortaya çıkar. Bu etkileşim her iki grubun da sontest puanlarını etkileyebilir (Creswell, 2012). Bu tehdidi önlemek için gruplar mümkün olduğunca birbirinden ayrı tutulmuş, kontrol grubu öğrencilerinin uygulamadan mümkün olduğu kadar haberdar olmaması için önlemler alınmış ve sınıf öğretmeni bu konuda bilgilendirilmiştir.

Moral Bozukluğu: Kontrol grupları kendilerine daha az etkili olduğu düşünülen bir yöntemle ders verildiğini anlarlarsa bu onlarda bir tür moral bozukluğuna sebep olur. Bu gibi durumlarda araştırmacıların başvurabileceği iki yol vardır. Bunlardan ilki deneysel işlem tamamlanıp son ölçümler yapıldıktan sonra kontrol gruplarına da benzer bir eğitim verilmelidir. İkincisi ise aynı sonuçları doğurması beklenmeyen farklı bir eğitimin sunulmasıdır (Creswell, 2012, s. 305). Bu çalışmada da deneysel çalışma bitip gerekli veriler toplandıktan sonra araştırmacı tarafından kontrol grubunda dört hafta süreyle deney grubunda şiir yazma ile ilgili gerçekleştirilen etkinliklere benzer etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

3.1.1.1.2. Dış Geçerliğe Yönelik Tehditler

Dış geçerlik araştırma verilerinden ulaşılan sonuçların genellenebilirliği ile ilgilidir. Dış geçerliğe yönelik tehditler araştırmacının kendi çalışma grubundan elde ettiği sonuçları farklı kişilere, ortamlara, değişkenlere ve zamana genelleyerek hatalı çıkarsamalarda

bulunduğunda ortaya çıkmaktadır (Creswell, 2012). Bu araştırmada deneysel bir araştırmanın dış geçerliğini tehdit edebilecek potansiyel tehditler temel alınarak, dış geçerliğe yönelik olası tehditler ve alınan önlemler açıklanmıştır (Cook ve Campell'den aktaran Creswell, 2012, s. 306):

Zaman ve Uygulanan Yöntemin Etkileşimi: Dış geçerliği etkileyen bu tehdit araştırmacının elde ettiği bulguları geçmiş ve gelecek çalışmalara genellediği zaman ortaya çıkmaktadır. Dış geçerliği artırmak amacıyla bu araştırmadan elde edilen sonuçlar benzer özelliklere sahip zaman dilimlerinde gerçekleştirilen çalışmalarla ilişkilendirilmeye çalışılarak dış geçerlik arttırılmaya çalışılmıştır.

Seçilen Katılımcılar ve Uygulanan Yöntemin Etkileşimi: Cook ve Campbell'e (1979) göre dış geçerliliğe yönelik bu tehdit, araştırmacının elde ettiği sonuçları çalışılan gruptan farklı gruplara genellemesi hâlinde ortaya çıkar (Aktaran Creswell, 2012, s. 306). Mevcut çalışmada elde edilen sonuçlar sadece çalışma grubuyla benzer özellikler taşıyan gruplara genellenerek dış geçerlikle ilgili tehdit ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

Ortam ve Deneysel İşlem Etkileşimi: Bir deneysel çalışmanın sonuçlarının gerçekleştirdiği ortamdan farklı özelliklere sahip ortamlara genelleştirilmesi halinde bu durum bir tehdit olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak deneysel işlemin gerçekleştirildiği ortamın özelliklerine benzer farklı bir deney ortamındaki bireyler hakkında genellemeler yapılabilir. Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen sonuçlar mümkün olduğu kadar benzer ortamlarda gerçekleştirilmiş çalışmalarla ilişkilendirilmiştir.

Seçme Yöntemi ve Deneysel İşlem Etkileşimi: Dış geçerliğe yönelik bu tehdit araştırmacının elde ettiği sonuçları kendi çalışmasındaki grubundan farklı özelliklere (coğrafi konum, yaş, cinsiyet, etnik köken, sosyal durum ve kişilik gibi.) sahip gruplara genellediğinde ortaya çıkmaktadır. Araştırmacının bu tehdidin önüne geçmesi için elde ettiği sonuçları mümkün olduğu kadar kendi çalışması ile benzerlikler gösteren gruplara genellemesi gerekir. Bu araştırmada da deneysel işlem sonucunda ulaşılan çıkarımların genellenmesi benzer özelliklere sahip grupların kullanıldığı çalışmalarla sınırlı tutulmaya çalışılmıştır.

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Açıklayıcı-sıralı karma yöntemlerde araştırmacı önceliği araştırmanın nicel boyutuna vermektedir. Bu aşama araştırmanın büyük bir bölümünü oluşturmaktadır. Araştırmacı

nitel verileri, nicel verilerden elde ettiği sonuçları geliştirmek için kullanır (Creswell, 2005; Creswell ve Clark, 2007). Açıklayıcı-sıralı karma yönteme göre tasarlanmış araştırmaların ikinci aşamasını nitel çalışma oluşturmaktadır. Bu araştırmada da deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem süreci boyunca şiirlere dayalı gerçekleştirilen okuma ve yazma etkinliklerine ilişkin düşüncelerini ve bakış açılarını ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarmak amacıyla deney grubundaki öğrencilerle ve sınıf öğretmeniyle görüşme yapılarak açıklayıcı sıralı karma desenin nitel boyutu gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırmalar, yorumlamaya dayalı, öznel, keşfedici ve açık uçlu araştırmalardır. Araştırmacı araştırma ortamını, katılımcıları, veri analizlerini ve çalışmanın sonuçlarını ayrıntılarıyla birlikte betimleyerek ortaya koyar. Genel olarak nitel araştırma, çalışılan konuyla ilgili olarak insanların neler düşündükleri, olaylara mantıklı ve duygusal olarak nasıl tepki verdikleri ve ne tür eylemlerde bulundukları konusunda detaylı bilgiler üretir (Creswell, 2003). Ayrıca nitel araştırmalar belirli bir birey, grup, durum veya problem hakkında derinlemesine bir resim ortaya koyarlar (Fraenkel ve Wallen, 1996).

Nitel çalışmalar genellikle gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Fraenkel vd., 2012, s. 445; Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 39). Bu araştırmada nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme bir veri toplama tekniği olarak araştırmacıya çıplak gözle izleyerek veri toplamanın mümkün olmadığı durumlarda ilgilenilen kişinin düşünce, deneyim veya yorumları hakkında bilgi toplama imkânı sunduğu gibi, gözlem tekniği ile elde ettiği verileri doğrulama ya da tamamlamak için daha detaylı bilgiler elde etme fırsatı sunar (Fraenkel vd., 2012, s. 450-451).

Nicel araştırmalarda sıklıkla kullanılan anketlerle karşılaştırıldığında, görüşme tekniğinin bazı güçlü ve zayıf yönleri mevcuttur. Güçlü yönleri esneklik, yanıt oranının yüksek olması, sözel olmayan davranışların tespiti, ortam üzerinde kontrole sahip olma, soruların sırasını değiştirebilme, anlık tepkilere tanıklık etme, veri kaynağının tespit edilmesi ve derinlemesine bilgi elde etme olarak sıralanabilir. Görüşme tekniğinin artıları olduğu gibi bazı zayıf yönleri de vardır. Bunlar, maliyetli olması, fazla zaman gerektirmesi, olası yanlılık durumu, kayıtlı ve yazılı bilgileri kullanamama, zaman ayırma güçlüğü, gizliliğin ortadan kalkması, soru standartının olmayışı ve bireylere ulaşma güçlüğü olarak sıralanabilir (Bailey'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 123-127).

Görüşme tekniği yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış görüşmeler şeklinde farklı biçimlerde tasarlanabilmektedir. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmelerden faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler; önceden belirlenmiş açık uçlu sorulardan oluşan, araştırmacının konuya hâkimiyetinin yapılandırılmamış görüşmelere göre daha fazla olduğu, gerektiğinde anlık sonda sorularıyla daha detaylı ya da açık bilgilerin arandığı ve detaylı hazırlanmış bir görüşme formunun rehberliğinde yapılan görüşmelerdir (Ayres, 2008, s. 810-811). Görüşmelerde kullanılan sorular demografik sorular, bilgi soruları, deneyim (veya davranış) soruları, görüş (veya değer) soruları, duygu soruları ve duyu soruları şeklinde sınıflanabilmektedir (Fraenkel, 2012, s. 452).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutunun Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılının güz yarıyılında Sakarya ilinin Erenler ilçesinde yer alan alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilkokulun iki dersliğinde öğrenim gören toplam 56 üçüncü sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, araştırmacının görev yaptığı okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu belirlenmeden önce Erenler İlçe Milli Eğitim müdürlüğünde görevli şube müdürleriyle görüşmeler yapılmış ve benzer sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar belirlenmiştir. Araştırma için gerekli resmi izinler alındıktan sonra, araştırmacının görev yaptığı okulda dahil olmak üzere aynı sosyo-ekonomik düzeye sahip sekiz ilkokulun okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiş araştırma hakkında bilgi alışverişinde bulunulmuştur. Gerekli resmi izni alınan sekiz ilkokul arasından fiziki şartlar, sınıf mevcudu, öğretmenlerin araştırmaya katılma istekliliği, okulların arasındaki mesafe gibi bazı özellikler dikkate alınarak araştırmacının görev yaptığı okulla birlikte toplam dört ilkokulda ön uygulamalar yapılmıştır. Bu dört okulda bulunan toplam dokuz sınıfın, sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti, mezun olunan okul ve mesleki kıdemleri ile öğrenci sayıları ve öğrencilerin Türkçe dersinden aldıkları notlar hakkında bilgi toplanmıştır. Araştırmacının görev yaptığı okulla birlikte, belirlenen toplam dört ilkokuldaki 9 üçüncü sınıf şubesine "Kişisel Bilgi Formu" "Şiire Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Araştırmada deneysel desen kullanıldığından evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda araştırmacının görev yaptığı okulla diğer okullar arasında anlamlı farklılık bulunamaması, zaman, para ve işgücünün önlenmesi, diğer okullardaki öğretmenlerin çalışmaya katılmadaki isteksizliği, araştırmacının çalıştığı okulun şartlarına hakimiyet düzeyi, araştırmacının ulaşılabilir ve tasarruf yapabileceği bir çevreden örneklem seçerek zengin veri elde edebilmesine olanak sağlaması, okuldan izin alma, çalışmayı planlama ve yürütme aşamaları için okul yönetimi tarafından gereken kolaylığın sağlanması, araştırmacının görev yaptığı okuldaki öğretmenlerin istekliliği, araştırmacının öğretmenleri yakından tanıması ve uygulama boyutunda çalışma ile ilgili iletişimin daha kolay ve etkili gerçekleştirilebileceği düşüncesi nedeniyle, araştırmanın araştırmacının görev yaptığı okulda yürütülmesine karar verilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda sadece iki tane üçüncü sınıf olması nedeniyle 3-B sınıfı deney, 3-A sınıfı ise kontrol grubu tesadüfi yolla atanmıştır. Deney ve kontrol grubunun aynı okulun iki farklı üçüncü sınıf şubesinden seçilmesinde, grupların her ikisinin de ortak zümre kararıyla benzer eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenlemesi etkili olmuştur.

Araştırmanın çalışma grubu, Sakarya ili Erenler ilçesinde bulunan ikili öğretim yapan bir devlet ilkokulunun üçüncü sınıfında öğrenim gören 26 deney grubu, 30 kontrol grubu öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak faaliyetlerini yürüten bir devlet ilkokulunda, 2016–2017 eğitim-öğretim yılının güz döneminde üçüncü sınıf serbest etkinlikler kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Deney grubunda dersler şiirlere dayalı ders planı ve etkinliklere göre araştırmacı tarafından, kontrol grubunda ise MEB 3. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan etkinlikler doğrultusunda sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Deneysel müdahale programı haftada 4 ders saatini kapsayacak şekilde, üç hafta farkındalık programı ve 14 hafta asıl uygulama süreci olmak üzere toplam 17 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. (Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılının birinci dönemini kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir.) Öğrencilerin derslerinden geri kalmamaları ve araştırmaya başka değişkenlerin girmesini önlemek amacıyla, etkinlikler her hafta pazartesi ve perşembe günlerinin ders programında yer alan serbest etkinlikler derslerinde gerçekleştirilmiştir.

Deneysel araştırmalarda sonuç üzerinde etkisi olabilecek değişkenler sistematik bir biçimde kontrol edilmeye çalışılır. Bu amaç doğrultusunda çeşitli yaklaşımlar kullanılır.

Bu yaklaşımlardan biri grupları deney öncesinde denkleştirme olup, bu sayede grupların herhangi birinde yer alma durumunun çalışma sonuçlarını etkilememesi sağlanır. Ayrıca değişkenleri kontrol etmede kovaryantlar (örn., öntest puanları) düzenleyici değişkenler olarak kullanılarak etkileri istatistiksel olarak kontrol edilir. Bununla birlikte homojen örneklemler seçme veya katılımcıları alt-grup veya kategorilerde inceleyerek her alt grubun sonuç üzerindeki etkisinin analiz edilmesi kullanılan diğer yaklaşımlardır (Creswell, 2012). Tipik olarak, deneysel araştırmacılar cinsiyet, ön test puanları yahut bireysel özelliklerden birkaçını eşleştirirler (Creswell, 2012, s. 298). Yapılan yansız atamaya göre 3-B sınıfı deney; 3-A sınıfı ise kontrol grubu olarak eşleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının sıralanan şu özellikler bakımından denk olmalarına dikkat edilmiştir:

1- Sınıf öğretmenlerinin özellikleri (Cinsiyet, meslekî kıdem, mezun olunan okul)

2- Öğrencilerin cinsiyeti,

3- 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı ikinci dönem Türkçe ders notları,

4- Kişisel ve ailevî özellikler (kardeş sayısı; anne-baba eğitimi; anne-baba mesleği)

5- Şiire yönelik tutum ölçeği puanları

6- Şiirlere yönelik yaşantı düzeyleri

7- Akıcı okuma düzeyleri

3.2.1.1. Çalışma Grubundaki Sınıfların Öğretmen Özellikleri

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan sınıfların öğretmen özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubu Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Bu Sınıfı Okuttuğu Yıl Sayısı	Sınıfındaki Öğrenci Sayısı	Mesleki Kıdem	Mezun Olduğu Alan
Deney Grubu Öğretmeni	Kadın	3	26	7	Sınıf Öğretmenliği
Kontrol Grubu Öğretmeni	Kadın	3	30	8	Sınıf Öğretmenliği

Tablo 1' de deney ve kontrol grubunu oluşturan sınıfların öğretmenlerinin her ikisinin de cinsiyetinin kadın olduğu ve mezun oldukları alanın sınıf öğretmenliği olduğu

görülmektedir. Kontrol grubunun sınıf öğretmeni 8 yıl, deney grubu sınıf öğretmeni 7 yıl meslekî kıdeme sahiptir. Bu bilgilere göre her iki grubun öğretmenlerinin birbirine benzer özellikler taşıdığı düşünülmektedir.

3.2.1.2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dersi Notlarının Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı ikinci döneminde aldıkları Türkçe ders notlarının ortalaması Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2

Öğrencilerin Türkçe Ders Not Ortalamalarının Dağılımı

Grup	N	X	S	Sd	t	P
Deney	26	3,98	.66	55	.54	.67
Kontrol	30	4,10	.71			

Tablo 2'ye göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı ikinci dönemi Türkçe dersi notlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($t(54) = .54$, $p > 0.05$). Buna göre deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi notu ortalamaları bakımından birbirine denk oldukları düşünülmektedir.

3.2.1.3. Çalışma Grubundaki Öğrencilerle İlgili Kişisel Bilgiler

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bazı özellikleriyle (cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitimi; anne-baba mesleği gibi) ilgili bilgiler verilmektedir. Bu bilgilerin toplanmasının sebebi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin benzer özelliklerinin belirlenmesidir. Tablo 3 ile Tablo 6 arasında öğrencilerin cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitimi; anne-baba mesleği bilgileri açıklanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin sayısal dağılım Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney Grubu	8	30	18	70	26	100
Kontrol Grubu	15	50	15	50	30	100
Toplam	23	40	33	60	56	100

Tablo 3'e göre deney grubundaki öğrencilerin % 70'inin erkek, % 30'unun kız; kontrol grubundaki öğrencilerin ise % 50'sinin erkek, % 50'sinin kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Buna göre araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 56 öğrenciden % 40'ının kız, % 60'ının erkek olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarıyla ilgili sayısal dağılım Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Durumu

Gruplar	Deney				Kontrol			
	Anne		Baba		Anne		Baba	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Okuma Yazma Bilmiyor	5	19	0	0	6	20	0	0
İlkokul Mezunu	18	69	20	76	20	66	17	56
Ortaokul Mezunu	2	8	2	8	2	7	8	27
Lise Mezunu	1	4	3	12	2	7	5	17
Ön Lisans Mezunu	0	0	1	4	0	0	0	0
Üniversite Mezunu	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	26	100	26	100	30	100	30	100

Tablo 4 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerden % 19'unun annesinin okuma yazma bilmediği % 69'unun annesinin ilkokul mezunu, % 8'inin annesinin ortaokul mezunu, % 4'ünün annesinin lise mezunu olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerden % 76'sının babasının ilkokul mezunu, % 8'inin babasının ortaokul mezunu, % 12'sinin babasının lise mezunu ve % 4'ünün babasının ön lisans mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerden % 66'sının annesinin ilkokul mezunu, % 7'sinin annesinin ortaokul mezunu, % 7'sinin annesinin lise mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerden % 56'sının babasının ilkokul mezunu, % 27'sinin babasının ortaokul mezunu, % 17'inin babasının lise mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayılarına göre sayısal dağılım Tablo 5'de verilmiştir:

Tablo 5

Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	Deney		Kontrol	
	N	%	N	%
Tek Çocuk	2	8	1	3
2 Kardeş	11	42	9	30
3 Kardeş	7	26	11	37
4 Kardeş	3	12	3	10
5 Kardeş	2	8	3	10
6 Kardeş	0	0	3	10
8 Kardeş	1	4	0	0
Toplam	26	100	30	100

Tablo 5'e göre deney grubundaki öğrencilerin % 8'inin tek çocuk, % 42'sinin iki kardeş, % 26'sının üç kardeş, % 12'sinin dört, % 8'inin beş kardeş, % 4'ünün sekiz kardeş olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin % 3'ünün tek çocuk, % 30'unun iki kardeş, % 37'sinin üç kardeş, % 10'unun dört kardeş, % 10'unun beş kardeş, % 10'unun altı kardeş olduğu, 3 ya da daha fazla kardeş olduğu görülmektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin anne ve babalarının meslek durumlarına yönelik sayısal dağılım Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Anne ve Babalarının Meslek Dağılımı

Meslekler	Anne Meslek Durumu				Baba Meslek Durumu			
	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%	N	%	N	%
İşçi	1	4	1	3	12	47	14	47
Devlet Memuru	0	0	0	0	0	0	0	0
Çalışmıyor (Ev Hanımı)	25	96	29	97	0	0	0	0
Serbest Meslek	0	0	0	0	14	53	16	53
Özel Firmada Çalışıyor	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	26	100	30	100	26	100	30	30

Tablo 6'ya göre deney grubundaki öğrencilerin % 96'sının annesi ev hanımı, % 4'ünün annesi işçidir. Kontrol grubundaki öğrencilerin % 97'sinin annesi ev hanımı, % 3'ünün

annesi işçidir. He deney, hem kontrol grubundaki öğrencilerin % 47'sinin babası işçi, % 53'ünün babası serbest meslekle uğraşmaktadır.

3.2.1.4. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Okuma Yaşantıları Hakkında Genel Bilgiler

Yarı deneysel desenin uygulanmasına başlamadan deney ve kontrol gruplarını eşleştirebilmek ve öğrencilerin okuma yaşantıları hakkında fikir sahibi olabilmek için "Kişisel Bilgiler Formu" kullanılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgiler formuna verdikleri cevaplar frekans ve yüzdeler kullanılarak açıklanmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin kendilerine ait çalışma masalarının olup olmama durumlarına ilişkin sayısal dağılım Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin Çalışma Masası Olma Durumu

Öğrencinin kendine ait çalışma masası var mı?	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Kendine Ait Çalışma Masası olan	6	24	6	20
Çalışma Masasını Kardeşleriyle Birlikte Kullanan	7	26	10	33
Çalışma Masası Olmayan	13	50	14	47
Toplam	26	100	30	100

Tablo 7'de çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin büyük bir kısmının kendisine ait çalışma masası bulunmamaktadır. Deney ve kontrol grupları bu konuda birbirlerine benzemektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin kendilerine ait bilgisayarlarının olup olmama durumlarına ilişkin sayısal dağılım Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin Bilgisayarı Olma Durumu

Öğrencinin kendine ait bilgisayarı var mı?	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Kendine ait bilgisayarı olan	2	8	3	10
Bilgisayarını kardeşleriyle birlikte kullanan	5	19	7	23
Bilgisayarı olmayan	19	73	20	67
Toplam	26	100	30	100

Tablo 8'de çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin büyük bir kısmının kendisine ait bilgisayarı bulunmamaktadır. Deney ve kontrol grupları bu konuda birbirlerine

benzemektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin evlerine her gün gazete alınıp alınmama durumlarına ilişkin sayısal dağılım Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Eve Her Gün Düzenli Gazete Alınma Durumu

	Deney		Kontrol	
Öğrencinin evine her gün düzenli gazete alınıyor mu?	f	%	f	%
Evet	3	12	2	7
Hayır	23	88	28	93
Toplam	26	100	30	100

Tablo 9'a göre deney grubunu oluşturan öğrencilerin % 12'sinin, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ise % 7'sinin evine her gün düzenli gazete girmektedir. Grupların bu özellik bakımından da birbirlerine benzedikleri ifade edilebilir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin evlerinde kendilerine ait bir kitaplığa sahip olma durumlarıyla ilgili sayısal dağılım Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğrencinin Kitaplığa Sahip Olma Durumu

Öğrencinin kendine ait kitaplığı var mı?	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Kendine Ait Kitaplığı Olan	2	8	3	10
Kitaplığını Kardeşleriyle Birlikte Kullanan	8	31	10	33
Kitaplığı Olmayan	16	61	17	57
Toplam	26	100	30	100

Tablo 10'a göre deney grubunu oluşturan öğrencilerin % 61'inin, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ise % 57'sinin evde kendine ait bir kitaplığı bulunmamaktadır. Tablo 10'a göre deney grubunu oluşturan öğrencilerin % 39'unun, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ise % 43'ünün evinde bir kitaplığı bulunmaktadır. Grupların bu özellik bakımından da birbirlerine benzedikleri ifade edilebilir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin herhangi bir kütüphaneye üye olup olmama durumlarıyla ilgili sayısal dağılım Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Öğrencinin Herhangi Bir Kütüphaneye Üye Olup Olmama Durumu

Öğrencinin herhangi bir kütüphaneye üye olma durumu nedir ?	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Üyeyim ve düzenli giderim.	1	4	0	0
Üyeyim ama arada sırada giderim.	2	8	2	7
Üyeyim ama hiç gitmem.	0	0	1	3
Üye değilim.	23	88	27	90
Toplam	26	100	30	100

Tablo 11'e göre deney grubunu oluşturan öğrencilerin % 88'inin, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ise % 90'nın herhangi bir kütüphaneye üye olmadığı görülmektedir. Grupların bu özellik bakımından da birbirlerine benzedikleri ifade edilebilir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin kitap okuma amaçlarına ilişkin sayısal dağılım sayısal dağılım Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Kitap Okuma Amaçlarının Dağılımı

Öğrencinin kitap okuma amacı nedir?	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Zevk almak için okurum.	3	12	4	13
Bir şey öğrenmek için okurum.	3	12	7	24
Bir şey yapmak için okurum.	1	4	1	3
Öğretmen istediği için okurum.	19	72	18	60
Toplam	26	100	30	100

Tablo 12'ye göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmen istediği için kitap okuduğu anlaşılmaktadır. Kitap okuma amaçları konusunda gruplar birbirine benzemektedir.

3.2.1.5. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Şiir Yaşantıları Hakkında Genel Bilgiler

Çalışma grubundaki öğrencilerin şiirlerle ilgili yaşantıları hakkındaki genel bilgiler aşağıda açıklanmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin herhangi bir şiir dergisine abone olup olmama durumlarına ilişkin sayısal dağılım Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13

Herhangi Bir Şiir Dergisine Abone Olup Olmama Durumu

Anne veya baba herhangi bir şiir dergisine abone mi ?	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Evet (Anne veya baba herhangi bir şiir dergisine abone.)	0	0	0	0
Hayır (Anne veya baba herhangi bir şiir dergisine abone değil.)	26	100	30	100
Toplam	26	100	30	100

Tablo 13'e göre deney grubunu ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin hiçbirinin anne veya babasının herhangi bir şiir dergisine abone olmadığı görülmektedir. Grupların bu özellik bakımından da birbirlerine benzedikleri ifade edilebilir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin ailelerin de şiir yarışmasına katılma durumlarına ilişkin sayısal dağılım Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14

Ailede Şiir Yarışmasına Katılan Birisinin Olup Olmaması ile İlgili Durum

Anne, baba veya aileden herhangi bir kişi şiir yarışmasına katıldı mı ?	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Evet (Anne, baba veya aileden herhangi bir kişi şiir yarışmasına katıldı.)	1	4	2	6
Hayır (Anne, baba veya aileden herhangi bir kişi şiir yarışmasına katılmadı.)	25	96	28	94
Toplam	26	100	30	100

Tablo 14'e göre deney grubunu oluşturan öğrencilerin % 96'sının, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ise % 94'ünün anne veya babasının herhangi bir şiir yarışmasına katılmadığı görülmektedir. Şiir yarışmasına katılan velilerin de ilkokuldayken sınıflar arasında yapılan yarışmalara katıldığı tespit edilmiştir. Grupların bu özellik bakımından da birbirlerine benzedikleri ifade edilebilir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin aileleri tarafından şiir sitelerinin ziyaret edilme durumlarına ilişkin sayısal dağılım Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15

Ailede Şiir Sitelerinin Ziyaret Edilip Edilmemesi ile İlgili Durum

Anne, baba veya aileden herhangi bir kişi şiir sitelerini ziyaret eder mi ?	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Evet (Anne, baba veya aileden herhangi bir kişi şiir sitelerini ziyaret eder.)	2	8	3	10
Hayır (Anne, baba veya aileden herhangi bir kişi şiir sitelerini ziyaret etmez.)	24	92	27	90
Toplam	26	100	30	100

Tablo 15'e göre deney grubunu oluşturan öğrencilerin % 92'sinin, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ise % 90'nın anne veya babasının herhangi bir şiir sitesini ziyaret etmedikleri görülmektedir. Grupların bu özellik bakımından da birbirlerine benzedikleri ifade edilebilir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin ailelerin tarafından şiir programlarının takip edilme durumlarına ilişkin sayısal dağılım Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Aile Tarafından Şiir Programlarının Takip Edilip Edilmemesi (TV'de izleme, Radyoda Dinleme v.b.) ile İlgili Durum

Anne, baba veya aileden herhangi bir kişi tarafından şiir programları takip edilir mi ?	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Evet (Anne, baba veya aileden herhangi bir kişi tarafından şiir programları takip edilir.)	3	12	3	10
Hayır (Anne, baba veya aileden herhangi bir kişi tarafından şiir programları takip edilmez.)	23	88	27	90
Toplam	26	100	30	100

Tablo 16'ya göre deney grubunu oluşturan öğrencilerin % 88'nin, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ise % 90'nın anne, babasının veya aileden herhangi bir kişinin herhangi bir şiir programını takip etmedikleri görülmektedir. Grupların bu özellik bakımından da birbirlerine benzedikleri ifade edilebilir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin ailelerin de şiir yazan bir kişinin olma durumlarına ilişkin sayısal dağılım Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Ailede Şiir Yazan Bir Kişinin Olup Olmaması ile İlgili Durum

Anne, baba veya ailede herhangi bir kişi tarafından şiir yazılır mı ?	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Evet (Ailede şiir yazan bir kişi bulunmaktadır.)	1	4	2	7
Hayır (Ailede şiir yazan bir kişi bulunmamaktadır.)	25	96	28	93
Toplam	26	100	30	100

Tablo 17'ye göre deney grubunu oluşturan öğrencilerin % 96'sının, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ise % 93'nün anne, babasının veya aileden herhangi bir kişi tarafından şiir yazılmadığı görülmektedir. Grupların bu özellik bakımından da birbirlerine benzedikleri ifade edilebilir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin ailelerinde şiir okuyan bir kişinin olma durumlarına ilişkin sayısal dağılım Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Ailede Şiir Okuyan Bir Kişinin Olup Olmaması ile İlgili Durum

Anne, baba veya ailede herhangi bir kişi tarafından şiir okunur mu ?	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Evet (Ailede şiir okuyan bir kişi bulunmaktadır.)	1	4	2	7
Hayır (Ailede şiir okuyan bir kişi bulunmamaktadır.)	25	96	28	93
Toplam	26	100	30	100

Tablo 18 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ailelerinin büyük çoğunluğunun şiir okumadığı anlaşılmaktadır. Bu konuda iki grup birbirine benzemektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin yazmaktan veya okumaktan hoşlandıkları edebi türlere ilişkin sayısal dağılım Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Öğrencilerin Yazmaktan veya Okumaktan Hoşlandıkları Edebi Tür

Öğrencilerin yazmaktan veya okumaktan hoşlandıkları edebi tür nedir?	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Hikâye	9	35	12	40
Şiir	17	65	16	54
Bilgi Verici Metin	0	0	1	3
Hiçbiri	0	0	1	3
Toplam	26	100	30	100

Tablo 19'a göre deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin en çok şiir türü metinleri okumaktan hoşlandıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca kontrol grubundaki sadece bir öğrencinin bilgi verici metin okumayı tercih etmesi de ilgi çekici bir husus olarak dikkat çekmiştir. Öğrenciler özellikle şiir ve hikaye okumaktan hoşlandıkları, yazmaktan ise hiç hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir.

3.2.1.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Şiirlere Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test Puanlarının Dağılımı

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin şiirlere yönelik tutumlarına ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Gruplarının Şiirlere Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P
Şiirlere Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Puanları	Deney	26	80,96	12,62	56	4,031	0,50
	Kontrol	30	81,70	9,90			

Tablo 20'ye göre kontrol grubundaki öğrencilerin şiirlere yönelik tutum ölçeği ön test puanları ($\bar{X}$ =81.70), deney grubundaki öğrencilerin puanlarına ($\bar{X}$ =80.96) göre daha yüksektir. Ancak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi ölçülen şiirlere yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Buna göre kontrol ve deney gruplarının "*Şiirlere Yönelik Tutum Ölçeği*" ön test puanları bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutunun Çalışma Grubu

Üç hafta farkındalık ve on dört hafta da asıl uygulama olmak üzere toplam 17 hafta şiirlere dayalı okuma ve yazma etkinliklerin gerçekleştirildiği üçüncü sınıf öğrencilerinin tamamı ile yarı yapılandırılmış form aracılığıyla görüşme yapılmıştır. Bireysel görüşmeye katılan öğrencilerin 11'i kız 15'i ise erkek öğrencidir. Görüşmeler deneysel işlem bittikten sonra sınıf öğretmeni, okul yönetimi ve öğrenci velilerinden izin alındıktan sonra ders dışı

saatlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler bazen sınıfta bazen de öğretmen odasında gerçekleştirilmiştir.

3.2.3. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Okul Ortamı

Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Sakarya Merkeze 6 km uzaklıktaki bir okulda gerçekleştirilmiştir. Okulun 8 dersliği, 1 anasınıfı vardır. Okulda ikili öğretim yapılmaktadır. İlkokulda 350 ortaokulda 335 toplamda 685 öğrenci bulunmaktadır. Ortaokul öğrencileri sabahtan öğlene kadar, ilkokul öğrencileri de öğleden sonra eğitim görmektedirler. Çalışmaya deney grubundan 26 kontrol grubundan da 30 olmak üzere toplam 56 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü okul prefabrik bir yapıya sahiptir ve tek katlıdır. Okulun herhangi bir bilgisayar odası, kütüphanesi, spor salonu bulunmamaktadır. Okulun bina düzeni u şeklindedir. Okulda her sınıf çoğunluğunu Karadeniz ve Doğu Anadolu Bölgesi'nden gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Okul alt sosyo ekonomik düzeye sahip bir çevrede bulunmaktadır.

3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçlarının dışında yarı deneysel desenin uygulanmasından önce deney ve kontrol gruplarının benzer özelliklerini anlayabilmek adına öğrencilerin bazı demografik özellikleri ve şiirlere yönelik yaşantılarıyla ilgili özellikleri içeren "*Kişisel Bilgiler Formu*" ve "*Şiirlerle İlgili Yaşantılar Envanteri*" kullanılmıştır. Bu iki araç vasıtasıyla toplanan bilgilerle araştırmanın çalışma grubunun genel özellikleri açıklanmaya çalışılmıştır.

3.3.1. Araştırmanın Nicel Boyutunda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Açıklayıcı sıralı karma yöntem olarak kurgulanan bu araştırmanın nicel boyutunda aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır:

- Şiirlere Yönelik Tutum Ölçeği
- Şiir Yazma Rubriği
- Yanlış Analizi Envanteri
- Prozodik Okuma Ölçeği
- Ses Kayıt Cihazı
- Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi
- Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi

- Prozodi Kayıt Çizelgesi

Bu araçlar, yarı deneysel uygulamanın öncesinde ve sonrasında ön test ve son test puanlarını elde edebilmek için deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ne zaman ve hangi amaçla kullanıldığına dair bilgiler Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21

*Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları**

			Araştırmada Kullanılan Aşaması			
Ölçme Aracı	Ölçme Aracının Kullanım Amacı	Uygulanacak Kitle	İşlem Öncesi	Öntest	Sontest	İşlem Sonrası
Prozodik Okuma Ölçeği	Prozodik okuma becerisinin ölçülmesi	Öğrenci		X	X	
Yanlış Analizi Envanteri	Öğrencilerin bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlenmesi	Öğrenci		X	X	
Şiirlere Yönelik Tutum Ölçeği	Öğrencilerin şiirlere yönelik tutumlarının ölçülmesi	Öğrenci		X	X	
Şiir Yazma Rubriği	Öğrencilerin yazdıkları şiirlerin değerlendirilmesi	Öğrenci		X	X	
Kişisel Bilgiler Formu	Öğrenciler hakkında bilgi toplanması	Öğrenci	X			
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi	Öğrenci ve Öğretmen				X

* Yıldırım (2010)'dan uyarlanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin veri toplama araçları ile ilgili aşağıda açıklamalar yapılmıştır.

3.3.1.1. Şiire Yönelik Tutum Ölçeği

İlkokul öğrencilerinin şiirlere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Şiire Yönelik Tutum Ölçeği (ŞYTÖ) hazırlanmıştır. Bunun için öncelikle şiirlere yönelik tutumla ilgili olarak alan yazında yer alan araştırmalar, yayınlar ve ölçekler incelenmiştir. İlkokul öğrencilerinden şiir yazmaları istenmiştir. Alan yazın taramasının

ardından konuya ilişkin madde havuzu oluşturmak için ilkokul öğrencilerine açık uçlu sorular sorularak öğrencilerin şiirlere yönelik görüş ve düşünceleri hakkında veri elde edilmiştir. Bu sorular aşağıdaki gibidir:

1. Şiir okumayı seviyor musunuz? Neden?
2. Şiir yazmayı seviyor musunuz? Neden?

Alan yazın taramasından ve öğrencilerin verdikleri cevaplardan çıkan sonuçlar maddeler hâline getirilmiştir. Madde havuzunda yer alan 44 maddelik deneme formu sınıf öğretmenliği alanında doktora yapan iki sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinden gelen görüşler doğrultusunda maddelerde gerekli düzeltmeler yapılarak ölçeğin geçerlik çalışması için altı alan uzmanı, 5 sınıf öğretmeni ve 2 Türkçe öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Ölçekteki ifadeler, dilin kurallarına uygunluğu açısından alınan uzman görüşü önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Yapılan görüşmeler, alınan öneriler ve düzeltmeler sonucunda ölçeğe eklemeler ve ölçekten çıkartmalar yapılmıştır. Şiirlere yönelik geliştirilen bu ölçeğin en önemli özelliği Öztürk ve Aydemir (2013) tarafından geliştirilen ve ilk kez öğrencilerin metinlere yönelik motivasyonu ölçeğinde kullandıkları Keloğlan karakteridir. Öğrencilerin tutum maddelerine ilişkin tepkilerini tanınmış bir masal kahramanı olan "Keloğlan"'ın çeşitli duygu durumlarını gösteren resimlerine göre ölçmesidir. McKenna ve Kear (1990) ölçeği geliştirirken çocukların keyif alarak bu uygulamayı gerçekleştirmelerinin önemli olduğunu belirtmektedirler.

Ölçekte Keloğlan'ın gülen yüzü yapmaktan hoşlanılan, kararsız yüzü tam olarak emin olunamayan, sert yüzü ise yapmaktan hoşlanılmayan durumları ifade etmektedir. Ölçeğin puanlamasında ise Keloğlan karakterinin gülen yüz ifadesi 3, kararsız olan yüz ifadesi 2, sert yüz ifadesi 1 puan olarak derecelendirilmiştir.

Hazırlanan taslak ölçek pilot uygulama ile hazır hale getirilmiştir. Bu ölçek, Sakarya il merkezinde yer alan 8 ilkokulda öğrenim gören 3.sınıf öğrencilerine okul idarelerinden ve öğretmenlerinden izin alınarak uygulanmıştır. Ölçek toplamda 335 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak 36 ölçeğin kurallara uygun doldurulmadığı tespit edilmiş ve değerlendirmeden çıkarılmıştır. Pilot uygulamalardan güvenilir sonuçlar almak için ölçeğin uygulandığı örneklem grubunun madde sayısının en az beş katı olmasının uygun ve yeterli olduğu düşünülmektedir. (Bytman ve Cramer, 2001, s. 263; Akt. Tavşancıl, 2010, s.

51). Bu nedenle, 44 maddeden oluşan taslak ölçek için 299 sayısının oldukça iyi olduğunu söylemek mümkündür.

Hazırlanan ölçeklerin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla yapılan analizlerden biri, faktör analizidir (Büyüköztürk, 2010, s. 123; Şencan, 2005, s. 384). Bu amaçla, hazırlanan şiirlere yönelik tutum ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili değişkenleri bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler) bulmayı, keşfetmeyi amaçlar. Yani faktör analizi, aynı yapıyı veya niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir tekniktir (Büyüköztürk, 2010, s. 123).

Faktör analizi yapmadan önce, faktör analizinin uygulanabilir olup olmadığının tespit edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla, mevcut örneklemden elde edilen verilerin yeterliliğini sınamak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve evrendeki dağılımın normalliğini sınamak için ise Bartlett testi uygulanmalıdır (Büyüköztürk, 2010, s. 126; Pallant, 2005, s. 174; Tavşancıl, 2010, s. 50-51). Bu bilgiden hareketle; taslak ölçeğe ilişkin KMO değeri .853, Bartlett testi sonucu 4650.619 olarak belirlenmiş ve test sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya konmuştur (p=.000). Bilindiği gibi KMO değerinin 1'e yaklaşması (Tavşancıl, 2010, s. 50), Bartlett testinin anlamlı çıkması (Büyüköztürk, 2010, s. 126) istenen bir durumdur. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, faktör analizi yapılması için değerlerin uygun olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizi yapılırken öncelikle maddelerin faktör yükleri dikkate alınmıştır. Bir ölçeğin faktör yapısı oluşturulurken alt kesme noktasının .30 ile .40 arasında alınabileceği belirtilmektedir (Neale ve Liebert, 1980; Akt. Tavşancıl, 2010, s. 48). Büyüköztürk (2010, s. 124) ise bir faktördeki maddelerin faktör yüklerinin .45 ve üstünde olmasının iyi bir seçim olacağını, ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değerin .30'a indirilebileceğini ifade etmiştir. Bu çalışma için faktör değerlerinin alt kesme noktası .30 olarak belirlenmiştir. Ayrıca maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörlerde düşük yük değerine sahip olması durumunda ise en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın olabildiğince yüksek olması ve en az .10 olması gerektiği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2010, s. 125). Elde edilen ölçekteki maddelerin faktör yükleri, açıklanan varyans oranları ve güvenirlikleri Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Şiirlere Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Faktör Yükleri, Açıklanan Varyans Oranları ve Güvenirlikleri

M.No	Faktör Yükü	Varyans	Cronbach Alpha
1.Faktör :			
15 Resim yaptığın şey hakkında şiir yazmaktan hoşlanır mısın ?	,675		
16 Okuduğun hikaye hakkında şiir yazmak hoşuna gider mi ?	,649		
41 Oyun oynama kadar şiir okumaya veya yazmaya vakit ayırmak seni mutlu eder mi ?	,644		
25 İlgini çeken resim, şekil ve ifadelerle ilgili şiir yazmak hoşuna gider mi ?	,638		
11 Duygu ve düşüncelerini ifade etmek için şiir yazmak seni mutlu eder mi ?	,628		
39 Serbest zamanlarında şiir okumak seni mutlu eder mi ?	,620		
9 Farklı derslerdeki (Matematik, Hayat Bilgisi, Türkçe v.b.) konularla ilgili şiir yazmak hoşuna gider mi ?	,612		
10 Şiir yazmaktan hoşlanır mısın?	,611		
13 Ders dışı zamanlarda şiir yazmak seni mutlu eder mi ?	,593		
19 Okuduğun şiiri anlamak için birden fazla okumak hoşuna gider mi?	,576		
27 Hayatını merak ettiğin kişi hakkında şiir yazmaktan hoşlanır mısın?	,520		,880
35 Oyun oynamak yerine şiir yazman istendiğinde kendini nasıl hissedersin?	,519		
31 Oyun oynamak yerine şiir okuman istendiğinde kendini nasıl hissedersin?	,501		
12 Arkadaşlarınla birlikte şiir yazmaktan hoşlanır mısın?	,448		
44 Okuduğun şiire ilişkin sorular sormaktan hoşlanır mısın ?	,326		
1 Okul dışında şiir okumak hoşuna gider mi?	,333		
5 Farklı kaynaklardan (internet,kitap, dergi v.b.) şiir okumak hoşuna gider mi?	,408		
43 Şiirlerin eğlenceli olduğunu düşünür müsün ?	,323		

Tablo 22 (devam)

Şiirlere Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Faktör Yükleri, Açıklanan Varyans Oranları ve Güvenirlikleri

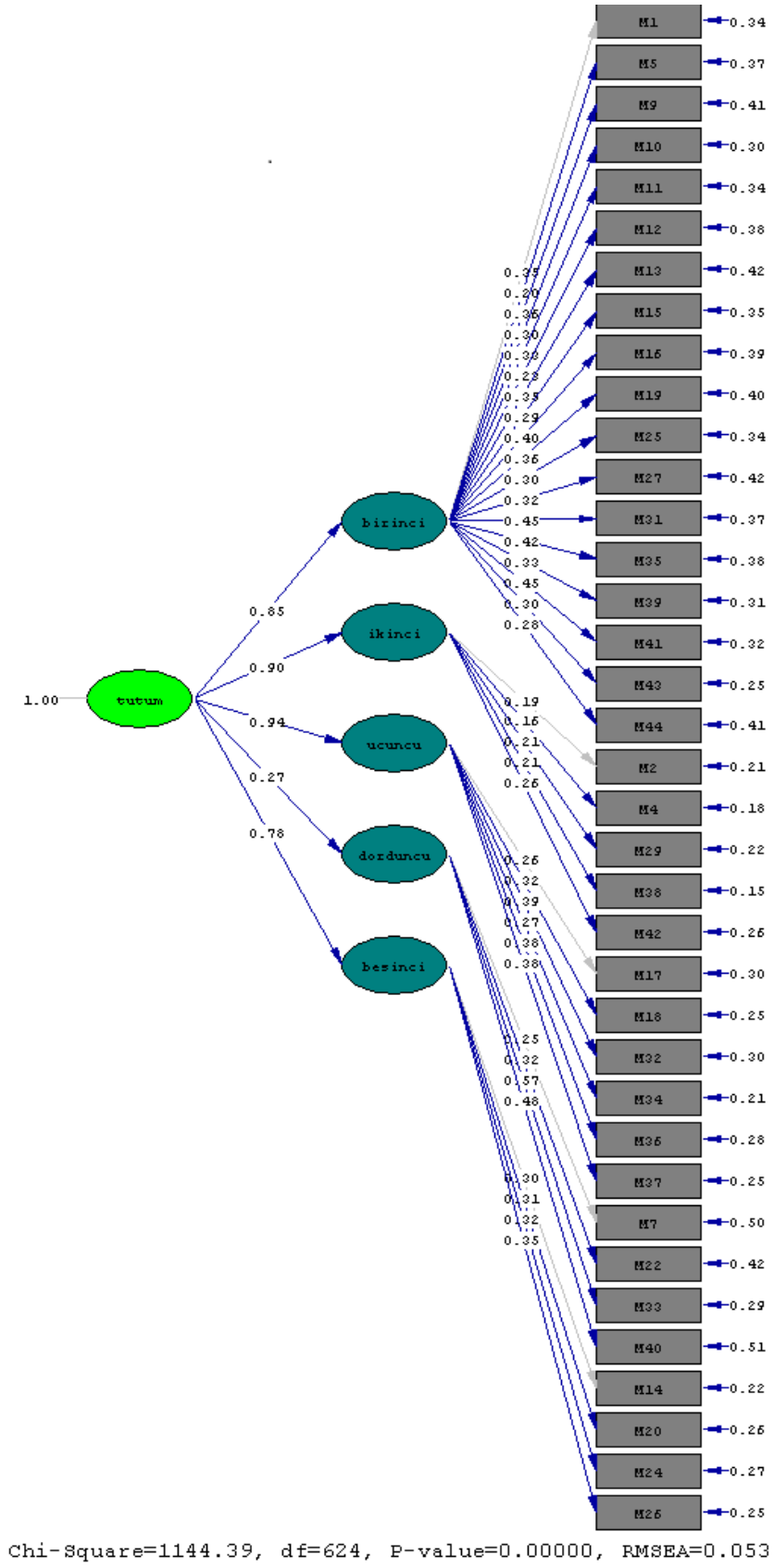
2.Faktör		
2 Şiir okuyarak yeni şeyler öğrenmekten zevk alır mısın ?	,760	
29 Kendine ait bir şiir kitaplığının oluşturulması istendiğinde kendini nasıl hissedersin?	,585	
4 Sınıfta arkadaşlarınla birlikte şiir okumak seni mutlu eder mi ?	,544	
38 Şiir okuyarak yeni bir şeyler öğrenmek seni mutlu eder mi ?	,442	,724
2 Çevrendekilerin (aile, arkadaş, öğretmen) şiir okumandan dolayı seni beğenmesi hoşuna gider mi ?	,320	
3.Faktör		
36 Okuyacağın şiirle ilgili hazırlık yapmak hoşuna gider mi?	,617	
37 Şiir okumayı heyecanla bekler misin?	,572	
32 Şiir yazmayı heyecanla bekler misin ?	,518	
34 Sana bir şiir kitabı hediye edildiğinde kendini nasıl hissedersin?	,510	,722
18 Yazacağın şiirle ilgili hazırlık yapmak hoşuna gider mi?	,460	
17 Yazdığın şiirleri sınıfta (arkadaşlarınla, öğretmeninle v.b.) paylaşmaktan zevk alır mısın?	,360	
4.Faktör		
7 Okuduğun şiirin ana duygusunu belirlerken yardıma ihtiyaç duyar mısın ?	,761	,729
33 Okuduğun şiir hakkında soru sorulduğunda yardıma ihtiyaç duyar mısın ?	,628	
22 Dinlediğin şiiri anlayamadığında yardıma ihtiyaç duyar mısın ?	,626	
40 Şiir okurken yardıma ihtiyaç duyar mısın?	,547	
5.Faktör		
20 Başkası tarafından okunan şiirleri dinlemekten zevk alır mısın ?	,737	,667
26 Hayat bilgisi kitaplarında şiirler gördüğünde kendini nasıl hissedersin?	,515	
24 Arkadaşlarının şiir yazmasından hoşlanır mısın ?	,419	
14 Arkadaşlarının şiir okuması hoşuna gider mi?	,379	
KMO= ,853 Barlett testi= 4650.619 Cronbach Alpha= ,896 Top. varyans= 46,562		

Ölçeğin faktör yapısı belirlendikten sonra, güvenirlik hesaplamalarına geçilmiştir. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı .896 olarak bulunmuştur. Veri toplama aracı olarak kabul gören bir ölçeğin güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması gerektiği (Büyüköztürk, 2010, s. 171; Pallant, 2005, s. 90) görüşü dikkate alınarak ölçeğin güvenirliğinin iyi olduğu söylenebilir. Ancak bazı keşfedici araştırmalar için bu değer .60 kadar inebilir (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998, s. 118). Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 46.562 olarak hesaplanmıştır. Açıklanan varyansın % 40 ile % 60 arasında olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988; Akt. Tavşancıl, 2010, s. 48).

Ölçeğin alt boyutları dikkate alındığında ise birinci alt boyutta; 1,5,9,10,11,12,13,15,16,19, 25,27,31,35,39,41,43, ve 44. maddelerin yer aldığı görülmektedir. Birinci boyuta ilişkin güvenirlik katsayısı .880 olarak hesaplanmış ve bu boyutun toplam varyansın % 20.141'ini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin ikinci alt boyutunda; 2,4,29,38 ve 42. maddelerin yer aldığı görülmektedir. Güvenirlik katsayısı .724 olarak belirlenen ikinci boyutun toplam varyansın % 8.249'unu açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçeğin 17, 18, 32, 34, 36 ve 37. maddelerinin yer aldığı üçüncü boyuta ilişkin güvenirlik katsayısı .722 olarak hesaplanmış ve bu boyutun toplam varyansın % 7.923'ünü açıkladığı görülmüştür.

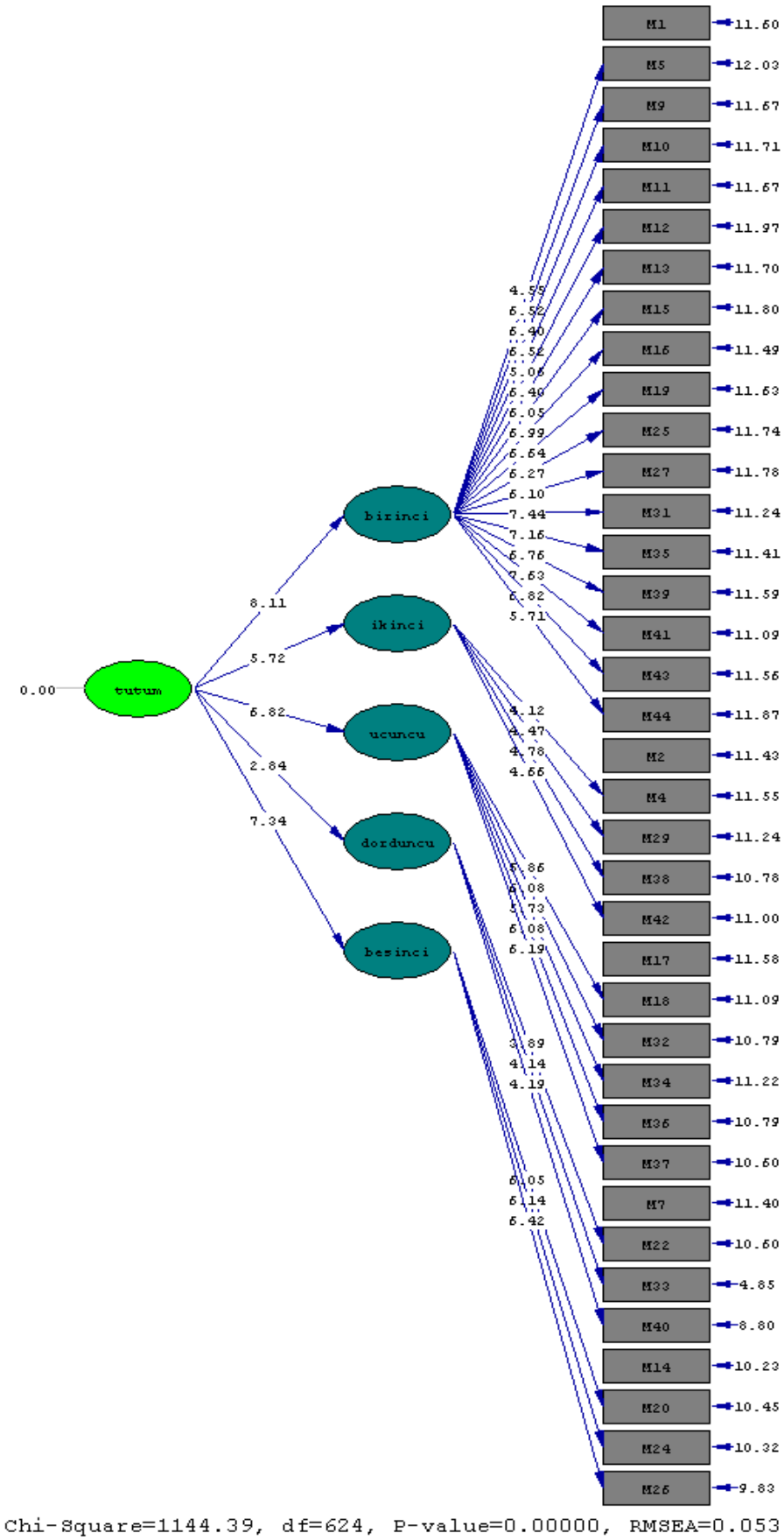
Ölçeğin dördüncü alt boyutunda; 7, 22, 33 ve 40. maddelerin yer aldığı görülmektedir. Bu alt boyuta ilişkin güvenirlik katsayısı .729 olarak hesaplanmış ve bu boyutun toplam varyansın % 5.787'sini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin 14, 20, 26 ve 24. maddelerinin yer aldığı beşinci boyuta ilişkin güvenirlik katsayısı .667 olarak hesaplanmış ve bu boyutun toplam varyansın % 4.462'sini açıkladığı görülmüştür. Daha sonra ölçeğin son hâline ilişkin KMO ve Bartlett testi sonuçları hesaplanmıştır. Buna göre, ölçeğin KMO değeri .853; Bartlett testi sonucu ise 4650.619'dur. Bu işlemlerden sonra, ölçeğin faktör yapı modeli LISREL programından yararlanılarak doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Öncelikle, uyum istatistikleri hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, uyum iyiliği indeksi GFI=.93 ve düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi AGFI=.87 olarak belirlenmiştir. GFI ve AGFI'nın .95 üzeri olması mükemmel, .90 üzeri olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008; Akt. Çokluk vd., 2010, s. 312; Yılmaz ve Çelik, 2009, s. 44). Bu durumda, GFI ve AGFI'nın iyi uyuma sahip olduğu söylenebilir. Standardize edilmiş RMR uyum indeksi SRMR=.063 olarak hesaplanmıştır. SRMR'ın .05'in altında olması mükemmel uyuma, .08'nin altında olması iyi uyuma (Brown, 2006: Akt. Çokluk vd., 2010, s. 312; Yılmaz ve Çelik, 2009, s. 41) karşılık gelmektedir. Buna göre SRMR'ın iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Normlaştırılmış

uyum indeksi NFI=.85, normlaştırılmamış uyum indeksi NNFI=.92 ve karşılaştırılmalı uyum indeksi CFI=.92 olarak belirlenmiştir. NFI, NNFI ve CFI uyum indekslerinin .95 olması mükemmel uyuma, .90 olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000: Akt. Çokluk vd., 2010, s. 312; Yılmaz ve Çelik, 2009, s. 43). Bu durumda, NNFI ve CFI'nın mükemmel; NFI'nın iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizine ait kestirimler şekil 18'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizine ait kestirimler

Şekil 1’de elde edilen bulgular incelendiğinde, Chi-Square (X2)=1144.39 ve sd=624 olduğu görülmektedir. Bu değerler birbirine oranlandığında X2/sd uyum iyiliği oranının1.83 (1144.39/624=1.83) olduğu görülmektedir. Bu oranın 3‘ün altında olması, mükemmel uyum (Kline, 2005; Sümer, 2000; Akt. Çokluk vd., 2010, s. 324) olarak ifade edilir. Bu durumda elde edilen oran, mükemmel uyum olduğunu göstermektedir. Yaklaşık hataların ortalama karekökü RMSEA=.05 olarak belirlenmiştir. RMSEA‘nın .05‘ten küçük veya eşit olması uyumun mükemmel, .08‘den küçük olması uyumun iyi olduğu şeklinde ifade edilir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Akt. Çokluk vd., 2010, s. 324; Yılmaz ve Çelik, 2009, s. 40). Buna göre, RMSEA‘nın iyi uyum gösterdiği söylenebilir.



Şekil 2. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diyagramı

Genel olarak değerlendirildiğinde, SRMR, GFI, AGFI ve NFI'nın iyi uyuma; , NNFI, CFI, RMSEA ve X2/sd oranının mükemmel bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Bu durumda, ölçeğin kabul edilebilir sınırlar içinde mükemmele yakın uyum gösterdiği söylenebilir. Hazırlanan ölçek için faktör analizi ile ilgili bütün işlemler yapıldıktan sonra ölçek geliştirme işlemi tamamlanmış ve Şiirlere Yönelik Tutum Ölçeği (ŞTYÖ) son şeklini almıştır (Ek, 8).

3.3.1.2. Şiir Yazma Rubriği

Ulusal ve uluslararası literatürde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmede rubrik (rubric) adı verilen puanlama yönergelerinin kullanıldığı görülmektedir. Yazılı anlatımı değerlendirmede kullanılan puanlama yönergeleri temel özellikli, bütüncül ve çözümleyici olmak üzere üç çeşittir. (Weigle, 2002, s. 109). Temel özellikli puanlama yönergeleri daha çok özel bir yazma göreviyle ilgili öğrencilerin temel yazma becerilerini değerlendirme, bütüncül puanlama yönergeleri (holistic rubric) ise belirlenen özellikler doğrultusunda özellikleri bir puanla değerlendirmeyi amaçlayan, performansın farklı düzeylerini yüzeysel biçimde tanımlayan değerlendirme yönergeleridir (Elbow, 2000; Gunning, 2006; Weigle, 2002).

Bütüncül puanlamalarda bir yazıyı oluşturan birbirinden farklı özelliklerin ayrı ayrı değerlendirilmemesi, yazının sadece bir veya birkaç özelliğine puan verilerek yazıların iyi veya kötü düzeyde nitelendirilmesi bu puanlama türünün güvenirliğini etkilemektedir. Bütüncül puanlama yönergelerinde sadece birkaç özelliğe bakılarak metnin geneli hakkında genelleme yapılmaktadır. Metni oluşturan düzeyleri birbirinden ayırmaya daha uygun olan ise çözümleyici puanlama yönergesidir. Çözümleyici puanlamalarda yazıyı oluşturan bütün özellikler önceden belirlenen niteliklere göre değerlendirilmektedir. Yazılı anlatımdaki her bölüm için ayrı ayrı puanlama yapılmaktadır.

Çözümleyici puanlamaya dayalı değerlendirme aracının ayrıntılı olması hem öğretmen hem de öğrenci için yararlıdır; çünkü öğretmen hangi özelliklere, neye göre, kaç puan vereceğini daha iyi anlar ve uygular. Öğrenci de hangi özelliklere, neye göre, kaç puan alacağını bilirse yönergede belirtilen ölçütlere göre daha nitelikli bir metin oluşturabilir. Çözümleyici puanlama yönergeleri öğrenci yazılarındaki iyi özelliklerin, eksik yönlerin ve geliştirilmesi gereken özelliklerin belirlenmesinde etkili araçlardır (Arı, 2008).

Yukarıda da açıklandığı gibi çözümleyici puanlama araçlarının diğer puanlama yönergelerine göre bir metnin özelliklerini daha etkili bir şekilde değerlendirebilmesi ve öğrencilerin yazdıkları yazıların kalitesini arttırmaya olanak sağlaması nedeniyle çalışma boyunca öğrencilerin yazdıkları şiirleri değerlendirmek için araştırmacı tarafından çözümleyici puanlama yönergesi geliştirilmiştir. Çözümleyici puanlama yönergesini oluşturan özellikler, ölçütler ve tanımlar Türkiye'de daha önce yapılmış araştırmaların, yabancı kaynakların taranması ve uzman görüşlerinin alınmasıyla elde edilerek araştırmacı tarafından taslak puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Puanlama anahtarında yer alan maddeler, uygulama sırasında öğrencilere yaptırılacak tüm yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirebilecek nitelikte hazırlanmıştır. Öğrencilerin hazırladıkları şiirlerin niteliğini değerlendirmek için "Şiir Yazma Puanlama Anahtarı" kullanılmıştır. Geliştirilen puanlama anahtarı beş uzman görüşüne (dördü Türkçe öğretimi biri ölçme değerlendirme uzmanı) sunulduktan sonra son hâli verilmiştir. Puanlama anahtarında başlık, dilbilgisi, sayfa düzeni, resim/çizim, şiirsel teknik kullanımı, içerik, anlatım zenginliği/kelime kullanımı, organizasyon, yönergeleri takip etme ve yaratıcılık olmak üzere 10 madde yer almıştır. Alt boyutlar için öğrencinin başarı düzeyleri kötü (1), geliştirilmesi gerekir (2), iyi (3) ve mükemmel (4) olarak belirlenmiş ve bu düzeyler puanlanarak nitelendirilmiştir. Her bir alt boyutun karşısındaki satıra performans karşılıkları ayrıntılı olarak tanımlanmış ve şiirler bu karşılıklar temel alınarak değerlendirilmiştir.

Çalışmanın başında ve sonunda yazılan metinler araştırmacının yanı sıra alandaki iki uzman tarafından da değerlendirildiği için puanlayıcılar arası güvenirliğe bakılmıştır. Puanlayıcılar arası güvenirlik için puanlayıcı sayısı ikiden fazla olduğundan Kendall'ın uyum katsayısı kullanılmıştır. Yapılan analizlerde Kendall'ın uyum katsayısı W=.83 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde uyum olduğu görülmüştür. Puanlayıcılar arası güvenirliğe ilişkin veriler ekte sunulmuştur (Ek, 9).

3.3.2. Araştırmanın Nitel Boyutunda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel boyutunda deney grubu öğrencileri ve sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler için "*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları*" kullanılmıştır. Formun hazırlanmasıyla ilgili açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada, şiirlere dayalı gerçekleştirilen okuma ve yazma ile ilgili etkinliklere ilişkin ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ve sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme tekniği, diğer araştırma teknikleri içinde kişiye esneklik ve derinlik sağlayan bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2010, s. 161). Görüşme, yapılış biçimine göre üç grupta ele alınmaktadır. Bunlar; yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmelerdir (Bodgan ve Biklen, 1998, s. 95; Büyüköztürk vd., 2010, s. 162-163; Ekiz, 2003, s. 62-63; Karasar, 2006, s. 167-168). Yapılandırılmış görüşme, görüşme sorularının önceden hazırlanıp her tür ayrıntının (nasıl sorulacağı, ne tür veri toplanacağı gibi) belirtilerek oluşturulan planın aynen uygulandığı; kişinin özgürlüğünü en fazla kısıtlayan; buna karşın cevapların denetimi ve sayısallaştırılmasının en kolay olduğu görüşme tekniğidir. Yapılandırılmamış görüşme ise görüşmeciye, fazlasıyla hareket alanı ve esnekliği sağlayan, sorulacak soruların ana çizgilerle belli olmasına karşın çok bağlayıcılığı olmayan, görüşlerin derinlemesine incelenmesine imkân tanıyan görüşme tekniğidir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ise bu iki uç uygulamanın özelliklerinin birlikte kullanılmasını sağlayan görüşme tekniğidir (Karasar, 2006, s. 168). Yarı yapılandırılmış görüşmeler önceden hazırlanmış açık uçlu soruların kullanıldığı; insanların, kurumların ve sosyal grupların değerleri, beklentileri, inançları, problemleri gibi çok faklı konularda bilgi toplamayı sağlayabilen görüşmelerdir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s. 97; Laforest, 2009, s. 1).

Yapılandırılmış görüşmede araştırmacı öğretmenler, ebeveynler ya da çocuklardan veri toplar. Yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak tüm katılımcılara aynı sorular yöneltilmektedir. Böyle bir görüşme yapmada en önemli güçlük araştırmacının soruları gerçekten de ihtiyaç duyduğu bilgiyi ortaya çıkaracak biçimde yapılandırmasıdır (Mills, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşmeler genellikle, araştırmacının bir konuyu derinlemesine incelemek ve cevapları doğru olarak anlamak istediğinde kullanılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, ele alınması gereken soruları içeren ve belli kuralları olan rehber kullanılır. Görüşme yapan kişi soruların sorulma sırası ile ilgili serbestliğe sahiptir. Doğru verileri elde etmesini sağlayacak sorgulamalar yapılarak teferruatlı bilgi toplanabilir (Harrell ve Bradley, 2009, s. 27).

Öğrencilerin ve sınıf öğretmeninin etkinlik temelli şiir çalışmalarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmen (Ek, 5) ve öğrenciler (Ek, 6) için iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun

hazırlanabilmesi için ilk olarak alanyazın taranmıştır. Alan yazın tarandıktan sonra öncelikle sürece yönelik soru listesi hazırlanmış ve sorular açıklık, anlaşılabilirlik ve konuya uygunluk bakımından uzman görüşüne sunulmuştur. Gerekli düzeltme ve elemelerden sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir (Ek, 5-6).

Okul yönetimiyle görüşülerek görüşme yapılacak uygun bir ortam temin edilmiştir. İlk olarak öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmenle uygulama öncesi ve uygulama süresinde kurulan iletişim; görüşmenin daha sağlıklı, rahat ve içten bir şekilde gerçekleşmesini sağlamıştır. İkinci boyutta ise öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle görüşmeler, bireysel olarak yapılmış ve her öğrenci ile 15-20 dakika arasında bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki bütün öğrencilerle görüşme yapılmıştır. 26 öğrenci ile yapılan görüşme, on sekiz iş gününde tamamlanmıştır.

Görüşme sırasında kişisel yönlendirmelerden kaçınılmıştır. Görüşmecinin görüşme sırasında hem öğretmenin hem de öğrencilerin izni doğrultusunda, ses kayıt cihazı kullanılarak yapılan görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Görüşme sırasında kayıt cihazının yanı sıra, önemli olarak düşünülen yerler not alınmıştır. Hem öğrenci hem de öğretmenle gerçekleştirilen görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılmış ve böylece görüşme verileri çözümlemeye hazır hâle getirilmiştir. Görüşme verileri çözümlenirken öğrencilerin isimleri gizli tutularak her biri kodlanmıştır. Elde edilen gözlem verilerinin hangi öğrenciye ait olduğu (kodlandığı numara ve cinsiyeti aracılığıyla) belirtilerek çözümleme yapılmıştır.

Araştırmada öğrenci ve öğretmenle yapılan görüşmelerin geçerliğini sağlamak için araştırmacı tarafından gerekli önlemler alınmıştır. Nitel araştırmada araştırmacının esnek olması geçerlik için oldukça önemlidir. Bu araştırmada araştırmacı tarafından katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak görüşmeler sırasında araştırmacının esnek olması sağlanmıştır. Ayrıca nitel araştırmada yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama, verileri ayrıntılı olarak rapor etme ve araştırmanın sonuçlarına nasıl ulaşıldığını açıklama geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Bununla birlikte betimsel analizin yapıldığı nitel araştırmalarda görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlik için oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılarak, bu görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine veri toplanarak, elde edilen veriler ayrıntılı olarak rapor edilerek ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı açıklanarak, araştırmanın bulgular ve yorum bölümünde, yapılan görüşmelerden aynen alıntılara yer verilerek geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır.

3.3.2.2. Kişisel Bilgiler Formu

Öğrencilerin cinsiyeti, anne ve babalarının eğitim durumu, kardeş sayısı, anne ve babalarının mesleki bilgileri, evde çalışma masasının bulunup bulunmama durumu, evde kütüphane bulunup bulunmama durumu, eve düzenli gazete alınıp alınmama durumu, kütüphaneye üye olup olmama durumu, şiir dergisine abone olup olmama durumu, ailede şiir yarışmasına katılan birisinin olup olmama durumu, ailede şiir sitelerinin ziyaret edilip edilmemesi durumu, şiir programlarının takip edilip edilmeme durumu, ailede şiir okuyan veya yazan bir kişinin olup olmama durumu ve yazmaktan veya okumaktan hoşlandıkları edebi tür ile ilgili bilgi toplamak amacıyla "Kişisel Bilgiler Formu" hazırlanmıştır. Öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmak ve benzer özelliklere sahip gruplardan deney ve kontrol gruplarını tesadüfi olarak atayabilmek amacıyla kullanılan formdaki öğrenciler hakkında kişisel, okuma ve şiirlerle ilgili bilgiler, sınıf öğretmeni ve velilerle görüşmelerden elde edilmiştir (Ek, 10).

3.4. Araştırmada Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel veri toplama süreci 2016-2017 öğretim yılının güz döneminde, nitel verileri ise bahar döneminde olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Nicel boyutta yarı deneysel uygulama yapılmadan önce deney ve kontrol grubundaki ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine "*Şiirlere Yönelik Tutum Ölçeği" "Prozodik Okuma Ölçeği" "Kişisel Bilgiler Formu"* uygulanmıştır. Uygulama yapılan okulda ikili öğretim yapılması, okulda boş sınıfların olması, araştırmacının uzun süredir aynı okulda görev yapması ve öğrencileri yakından tanıması sebebiyle veri toplama araçları ile ilgili uygulamalar velilerin, sınıf öğretmeninin ve okul idaresinin görüş ve izinleri alınarak hem ders saatleri içerisinde hem de ders saatleri dışında veri toplama araçları ile ilgili işlemler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanması ile ilgili zaman ve imkan genişliği nedeniyle araştırmaya ilk haftadan itibaren hemen başlanmıştır. Uygulamanın son haftasında da yine uygulama ve ölçümler birlikte gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin bu uygulamadan aldıkları puanlar "öntest puanları" olarak nitelendirilmiştir. Aynı ölçekler, deney grubunda yapılan yarı deneysel uygulama tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilere yeniden uygulanmıştır. Öğrencilerin bu uygulamadan aldıkları puanlar ise "sontest puanları" olarak nitelendirilmiştir. Hem öntestlerin hem de sontestlerin uygulanma süreci bir haftaya yayılmış bu sayede öğrencilerin ölçme araçlarını en ideal şekilde yanıtlamaları amaçlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda yarı deneysel uygulama bittikten sonra "Yarı

Yapılandırılmış Görüşme Formları" kullanılarak yapılan uygulama ile ilgili olarak sınıf öğretmeni ile öğrenci görüşleri belirlenmiştir.

3.4.1. Araştırmanın Nicel Boyutunda Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel boyutunda verilerin toplanabilmesi için deney grubunda şiirlere dayalı tasarlanmış okuma yazma etkinliklerine uygun olarak yarı deneysel desen uygulanmıştır. Uygulama, 2016-2017 Eğitim- Öğretim yılı güz yarıyılında Sakarya ili, Erenler ilçesinde bir devlet ilkokulunda üçüncü sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk haftasında hem ölçümler yapılmış hem de uygulama başlamıştır.

19.09.2016–23.09.2016 tarihleri arasında; yarı deneysel çalışmaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına "*Şiirlere Yönelik Tutum Ölçeği" "Prozodik Okuma Ölçeği" "Okuma Hızı ve Doğruluğu Kayıt Çizelgesi"* uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen puanlar deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları olarak kaydedilmiştir.

19.09.2016 – 06.10.2016 tarihleri arasında (ilk üç hafta) deney grubundaki öğrencilerle uygulamaya hazırlık için; şiir okuma, şiir dinleme, şiire uygun başlık bulma, şiirle ilgili temel kavramlara ilişkin hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Deney grubundaki dersler araştırmacı tarafından şiirlere dayalı okuma yazma etkinliklerine göre, kontrol grubundaki dersler ise sınıf öğretmeni tarafından ilkokul Türkçe ders programına göre işlenmiştir.

Deney grubunda gerçekleştirilen dersler 19.09.2016 - 19.01.2017 tarihleri arasında, haftada dört saat olarak 17 hafta boyunca uygulanmıştır. Deneysel çalışma tamamlandıktan sonra; 16.01.2017 - 19.01.2017 tarihleri arasında deney ve kontrol grubundaki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine "*Şiirlere Yönelik Tutum Ölçeği" "Prozodik Okuma Ölçeği" "Kişisel Bilgiler Formu"* yeniden uygulanmıştır. Öğrencilerin uygulamadan aldıkları puanlar *"son test puanları"* olarak kaydedilmiştir.

Deney grubunda kullanılan şiirlere dayalı okuma yazma etkinlikleri ve kontrol grubunda Türkçe Dersi Öğretim Programına göre yürütülen derslerdeki uygulama aşamaları ilerleyen bölümlerde açıklanmıştır.

3.4.2. Araştırmanın Nitel Boyunda Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel boyutunda veriler, deneysel işlemin tamamlanmasının ardından deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler, 26 öğrencinin oluşturduğu deney grubundaki öğrencilerin tamamı ve sınıf öğretmeni ile yarı

yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin izniyle kayıt altına alınan her bir görüşme 15-20 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeye hazırlama sürecinde, araştırmacı öncelikle kendisini tanıtmış ve görüşmeyi yapacağı öğrenciye araştırmanın konusunu, görüşmenin amacını ve elde edeceği bilgileri nasıl kullanılacağını belirtmiştir. Görüşmeye başlamadan önce, görüşülecek bireye görüşmeye katılmama hakkının da bulunduğu ifade edilmiştir. Doğru cevaplar elde etmek için görüşülecek öğrencilerin güvenini kazanmak önemli olduğundan, görüşülen bireyler, verecekleri cevaplardan dolayı kendilerine herhangi bir zarar gelmeyeceği konusunda ikna edilmiştir. Görüşme, izin alınarak sesli bir şekilde kayıt altına alındığından, görüşmenin rahat geçmesi amacıyla görüşülen bireylere istenilen durumda kayıt altına alınan seslerin dinletilebileceği hatırlatılmıştır. Öğrencilerin düşüncelerini açıklama konusunda kendilerini daha rahat hissetmeleri için başlangıçta kolayca cevaplanabilecek şiirlerle ilgili yapılan etkinliklere yönelik sorulara yer verilmiştir. Görüşme sırasında öğrencilerin söyledikleri dikkatlice dinlenmiş, yönlendirmeden kaçınılmış ve konuşmaları yarıda kesilmemiştir. Görüşme işlemi sona erdikten sonra öğrenciye eklemek istediği herhangi bir şey olup olmadığı sorulmuş ve katılımından dolayı teşekkür edilmiştir.

3.5. Yarı Deneysel İşlem ve Uygulama Süreci

3.5.1. Hazırlık Süreci

Yarı deneysel işlem sürecinde öncelikle şiirlerle ilgili etkinlikler, ders planları ve öğretimsel uygulamalarla ilgili literatür ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Ulusal ve uluslararası veri tabanlarında özellikle şiir (akıcı okuma, yaratıcı yazma, tutumlar) okuma ve yazma ile ilgili tez ve makale gibi akademik yayınlar araştırılmıştır. Gerekli incelemelerden sonra deney grubuna uygulanmak üzere okuma ve yazma becerilerinin birlikte sunulacağı ya da birbirine entegre edilmesine dayalı etkinlik temelli şiir çalışmaları ile ilgili olarak uygun ders planları ve öğretim modeli geliştirilmiştir. Uygulama boyunca her hafta öncelikle şiir okuma çalışmaları yapılmış ardından hemen şiir yazma etkinlikleri yapılmıştır. Şiir okuma etkinlikleri akıcı okuma stratejileri ile şiir yazdırma etkinlikleri de yaratıcı yazma uygulamaları ile bütünleştirilerek gerçekleştirilmiştir. Uygulama boyunca şiir yazma öncesinde yapılan okuma etkinlikleri o hafta boyunca işlenecek şiir yazdırma etkinliklerine ön hazırlık olacak şekilde tasarlanmıştır.

3.5.2. Öğretim Modeli

3.5.2.1. Şiiri Tanımlama ve Şiirlere Yönelik Önbilgi Çalışmaları

Etkinlik temelli şiir çalışmalarına göre işlenen derslerde, öğrencileri şiir okuma ve yazmaya hazırlama amacıyla her hafta konuya ve uygulaması yapılacak şiir türüne uygun etkinlikler yaptırılmıştır. Bu etkinliklerle öğrencilerin akıcı okuma stratejilerine uygun bir şekilde şiirleri okumaları, şiirlerle ilgili ön bilgilerini arttırmak ve şiir yazmaya hazırlamak amaçlanmıştır. Uygulama boyunca kullanılan etkinlik temelli şiir çalışmaları, akıcı okuma ve yaratıcı yazma ile ilgili ulusal ve uluslararası literatürdeki çalışmalardan yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu etkinlikler uygulanma sırasına göre aşağıda açıklanmıştır:

Öğrencilerin şiirlere yönelik ön bilgi düzeyini yükseltmek ve şiirsel etkinliklere ısındırmak amacıyla şiir okuma çalışmaları ile birlikte yazma becerilerini de geliştirmek için "Şiire Uygun Başlık Bulma", "Mısraları Eksik Bırakılmış Şiiri Tamamlama", "Akrostiş Tekniği ile Şiir Yazma" çalışmaları yapılmıştır.

3.5.2.2. Şiir Yazmaya Yönelik Ön Bilgi Düzeyini Yükseltme ve Isındırma Etkinlikleri

3.5.2.2.1. Şiire Uygun Başlık Bulma

Öğrencilere şiirsel metinlerdeki şekil ve kafiye düzenini hissettirebilmek ve daha sonraki şiir yazma çalışmalarına hazırlamak amacıyla yapılan etkinliklerdir. Öğrencilerin şiirlere uygun başlıklar bulmasına dayalı çalışmalardır.

3.5.2.2.2. Mısraları Eksik Bırakılmış Şiiri Tamamlama

Şiirlere uygun başlık bulma çalışmalarından sonra öğrencilerin şiirin iç düzeni ile ilgili yaptığı etkinliklerdir. Öğrencilerin çok iyi bildiği konularla ilgili şiirlerdeki eksik bırakılan mısraları tamamlama etkinlikleridir.

3.5.2.2.3. Akrostiş Tekniği ile Şiir Yazma

Akrostiş eski Yunan ve Latin edebiyatında üç dize anlamına gelmektedir. Akrostiş şiirler bir durumu, olayı ya da bir konuyu açıklamak amacıyla seçilen bir kelimenin dikey olarak hizalanarak yazılması esasına dayanır. Dikey olarak hizalanan kelimenin ilk harfleri konuyla ilgili yazılacak şiirin konusunu oluşturmaktadır. Her satırdaki ilk harfler yardımıyla konuyu anlatan mısralar yazılmaktadır. Akrostiş şiirler kafiyeli olmak zorunda değildir ve istenildiği kadar kelime kullanılabilir. Genellikle şiir yazmaya yeni başlayanlar için akrostiş tarzı şiirler yazmak iyi bir yöntemdir (Hardley, 2012; Minden vd., 2011; Prelutsky, 2008). Aşağıda akrostiş şiir tarzına uygun olarak araştırmacı tarafından yazılmış örnek yer almaktadır:

MEVSİMLER

M.....

E.....

V.....

S.....

İ.....

M.....

L.....

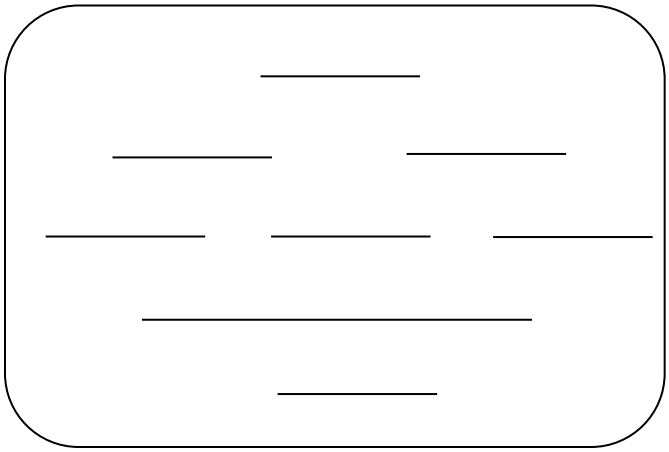
E.....

R.....

3.5.2.3. Şiir Yazmayı Geliştiren Teknikler ve Etkinlikler

3.5.2.3.1. Cinquain Tarzına Dayalı Şiir Yazma

Cinquain bir insanı, yeri veya durumu tanımlayan beş satırlı bir şiirdir. Cinquain tarzı şiirlerin uyulması gereken çok kesin kuralları olmasına rağmen kafiyesiz de yazılabilmektedirler (Janeczko, 2000; Singer, 2010). Aşağıda cinquain şiir tarzına uygun olarak araştırmacı tarafından yazılmış örnek yer almaktadır:



Şekil 3. Cinquain tarzına dayalı şiir yazma şablonu

Basketbol

(Hakkında Şiir yazılmak istenen konu)

Eğlendirici, heyecan verici,

(sıfat) (sıfat)

Koşarım, sıçrarım, basket atarım

(Fiil) (Fiil) (Fiil)

Basketbol oynamak harikadır.

(Hakkında şiir yazılan konuyla ilgili bir cümle)

Spor.

(Konunun başlığını farklı bir isimle ifade etme. Basketbol, spor ismiyle ifade edilmiş.)

Araba

Rahat, hızlı

Korna çalarım, sürerim, giderim

Beni okula götürür

Otomobil.

3.5.2.3.2. Haiku Tarzına Dayalı Şiir Yazma

Haiku, Japon edebiyatı kökenli bir şiir türüdür. 5-7-5 ölçüsü ile yazılan haiku, dünyadaki en kısa şiir biçimi olma özelliğine sahiptir. Haiku farklı hece ölçüleri ile de yazılabilir. Bu şiirin mısra düzeni kısa-uzun-kısa şeklindedir. Haiku tarzı yazılan şiirlerde doğa, renkler, mevsimler, çelişkiler ve şaşırtıcı konular ele alınır. Haiku'nun en önemli özelliği kafiye gerektirmemesidir ama kafiyeli de yazılabilir. Haiku derin duyguların üç dizede ifade edilmesine dayalıdır (Brownjohn, 1980; Spiro, 2007; Yates, 1999). Aşağıda Haiku şiir tarzına uygun olarak araştırmacı tarafından yazılmış örnek yer almaktadır:

Ki tap o ku rum (5 hece)

Bil giy le do na nı rım (7 hece)

Mut lu o lu rum (5 hece)

Öğretmenimi (5 hece)

Sever, saygı duyarım (7 hece)

Onu dinlerim (5 hece)

3.5.2.3.3. Kendini Tanıtmaya Yönelik Şiir (I am Poem)

Bireylerin kendilerini tanıtmaları amacıyla yazdıkları şiirlerdir. Kendini tanıtamaya yönelik şiirler bireylerin kişilik özelliklerini, merak ettiklerini, yapmaktan hoşlandıklarını, korkularını, duygu durumları ile ilgili ifadeleri içermektedir. Aşağıda kendini tanıtmaya yönelik şiir tarzına uygun olarak araştırmacı tarafından yazılmış örnek yer almaktadır:

Ben Mehmet (Adın)

Ali, Osman, Zeynep kardeşlerimdir (Kardeşlerin isimleri)

Çalışkan ve naziğim (İki önemli özelliğin)

Bazı insanların nasıl çok başarılı olduklarını merak ederim (Merak ettiklerin)

Kuş sesi dinlerim (Dinlemekten hoşlandıkların)

Belgesel izlerim (Seyretmekten hoşlandıkların)

Çevrenin pis olmasından nefret ederim (Nefret ettiklerin)

Yarasalardan korkarım (Korkuların)

Ailemle birlikte olmak isterim (Olmasını istediklerin)

Kendimi mutlu hissederim (Kendini nasıl hissedersin)

Plansız olmaktan kaygı duyarım (Kaygı duyduğun şeyler)

Hayalim denizde sörf yapmak (Hayalin)

En iyisini yapmayı denerim (Yapmayı denediklerin)

Doktor olmak isterdim (Şimdi olmak istediğin)

Ailemden uzak olduğumda ağlarım (Seni ağlatan şey)

En güzel şey barıştır (Söylemek istediklerin)

Daha başarılı olmayı umuyorum (Gelecekten umdukların)

Ben Mehmet (Adın)

3.5.2.3.4. Otobiyografik Şiir (Bio-Poem)

Biyografik şiirler kişinin kendisi veya başkası hakkında belirli bilgileri içeren şiir türüdür. Biyografik şiirlerde kişilerin hayatıyla ilgili önemli bilgiler yer almaktadır. Biyografik şiirlerin yazımı belli bir taslağa dayalı olsa da, kafiye kullanımına gerek yoktur. Bu şiir tarzında, boşlukların kişisel bilgilerle doldurulduğu standart şablonlar kullanılmaktadır. Biyografik şiirlerin yazılması için yazarın konuyla ilgili bilgi düzeyinin yüksek olması gerekmektedir (Abromitis, 1994; Burke ve Hawkins, 2012; Spiro, 2007). Aşağıda otobiyografik şiir tarzına uygun olarak araştırmacı tarafından yazılmış örnek yer almaktadır:

Adı

Doğduğu yer

Çocukluğu

Kardeşleri

Yaşadığı Yer/Mezarı

Nefret ettiği şeyler

Hayatında önemli insanlar (2 tane)

En önemli 3 özelliği

Korkuları

Sevdiği şeyler

Mesleği

Çalışmaları/Başarıları

Üstesinden geldiği zorluklar

Eserleri

Kişisel Özellikleri

Dünya'da nasıl tanınır

Soyadı

ATATÜRK

Adı Mustafa’dır (Adı)

Selanik’de doğar(Doğduğu yer)

Dayısının yanında geçer çocukluğu(Çocukluğu)

Kız kardeşinin adı Makbule(Kardeşleri)

Yaşadığı yer Anadolu’dur(Yaşadığı Yer)

Atamız Anıtkabir’dedir(Mezarı)

Tembellikten, savaşlardan nefret eder (Nefret ettiği şeyler)

Ali Rıza Efendi, Makbule Hanım, Zübeyde Hanım.(Hayatında önemli insanlar)(2 tane)

Çalışkan, ileri görüşlü, liderdir. (En önemli 3 özelliği)

Yoktur korkusu (Korkuları)

Vatanını, milletini, bayrağını sever.(Sevdiği şeyler)

Askerliktir mesleği.(Mesleği)

(Yaptığı Yenilikler)

(Çalışmaları/Başarıları)

(Üstesinden geldiği zorluklar)

(Eserleri)

(Kişisel Özellikleri)

(Sözlerinden 1 tane)

(Senin için önemi)

(Dünya'da nasıl tanınır)

(Soyadı)

3.5.2.3.5. Tanka

Tanka, haiku tarzında yazılan şiirlerin genişletilmiş halidir. Aşağıda tanka şiir tarzına uygun olarak araştırmacı tarafından yazılmış örnek yer almaktadır:

FUT-BOL OY-NA-RIM (5 HECE)

SPOR YA-PAR EĞ-LE-Nİ-RİM (7 HECE)

GOL-LER A-TA-RIM (5 HECE)

SPOR YAP-MAK ÇOK GÜ-ZEL-DİR (7 HECE)

FUT-BO-LU ÇOK SE-VE-RİM (7 HECE)

3.5.2.3.6. Diamonte

Cinquain tarzı şiirlere çok benzeyen, yazım şekli elması andıran, yedi mısradan oluşan diamante şiirler ilk olarak 1969'da Iris Tiedt tarafından yazılmıştır. Diamante şiirler iki benzer veya zıt konunun isim, fiil ve sıfatlar yardımıyla kafiyeli ya da kafiyesiz bir biçimde yazılmasına dayanmaktadır. Şiire konunun başlığı ile başlanmaktadır. İkinci dizede birinci konuyla ilgili iki tane sıfat yazılır. Üçüncü satırda birinci konuyla ilgili 3 tane fiil yazılır. Dördüncü satırda birinci konuyla ilgili bir cümle yazılır. Bu cümle birinci konu ile ikinci konuyu birleştirecek şekilde yazılabilir. Beşinci satırda ikinci konuyla ilgili 3 tane fiil yazılır. Altıncı satırda ikinci konuyla ilgili 2 sıfat yazılır. Yedinci satırda ikinci

konunun adı yazılır. Aşağıda diamonte şiir tarzına uygun olarak araştırmacı tarafından yazılmış örnek yer almaktadır:

1.KONU

SIFAT SIFAT

FİİL FİİL FİİL

HAKKINDA ŞİİR YAZILAN KONUYLA İLGİLİ CÜMLE

FİİL FİİL FİİL

SIFAT SIFAT

2.KONU

Şekil 4. Diamonte Tarzı Şiir Yazma Şablonu

ASLAN

YIRTICI GÜÇLÜ

AVLAR PENÇE ATAR SALDIRIR

ORMANLARIN KRALIDIR

AVLANIR KOŞAR PEYNİRİ SEVER

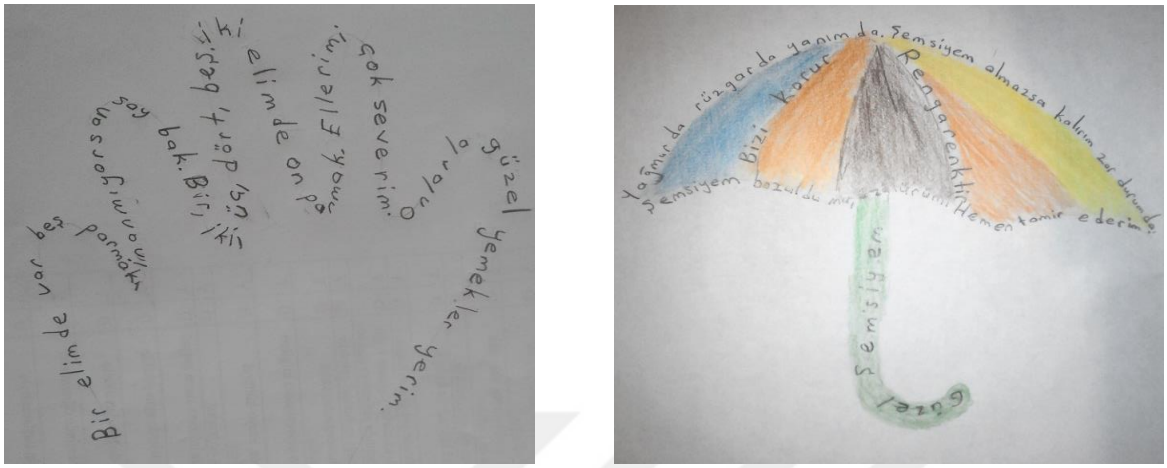
ZAYIF KÜÇÜK

FARE

3.5.2.3.7. Görsel Şiirler (Shape Poems- Concrete Poems)

Bu formu kullanan şairler şiirlerini yalnızca okunacak değil aynı zamanda bakılacak bir metin yapmak isterler. Görsel (Şekil) şiir, kelimelerle bir şekli açıklama ve bu şekli oluşturmak için kelimelerin yerleşimini açıklama sanatıdır. Görsel (Şekil) şiirleri, yazdığınız konunun şekli olduğu sürece, her şey hakkında yazılabilir. Görsel (Şekil) şiirler kafiyeli ya da kafiyesiz yazılabilir. Şekil şiirleri, şairin yazdığı konunun şeklini alır. Konunun kendisi, kelimelerin sayfada nasıl düzenleneceğini gösterir. Görsel (Şekil) şiirlerde, sayfadaki kelimeler şiirin konusu ile uyumlu görünecek şekilde düzenlenir. Sayfadaki kelimelerin şekli, yazı tipi, harf boyutu, rengi ve konumlarının tümü, şiir yazarken şairin kullandığı araçlardır. Görsel şiirlere ayrıca kaligram, resim şiirleri veya şekilli şiirler de denir. Kafiyeli ve ölçülü veya serbest biçimde yazılabilir. Görsel bir şiir

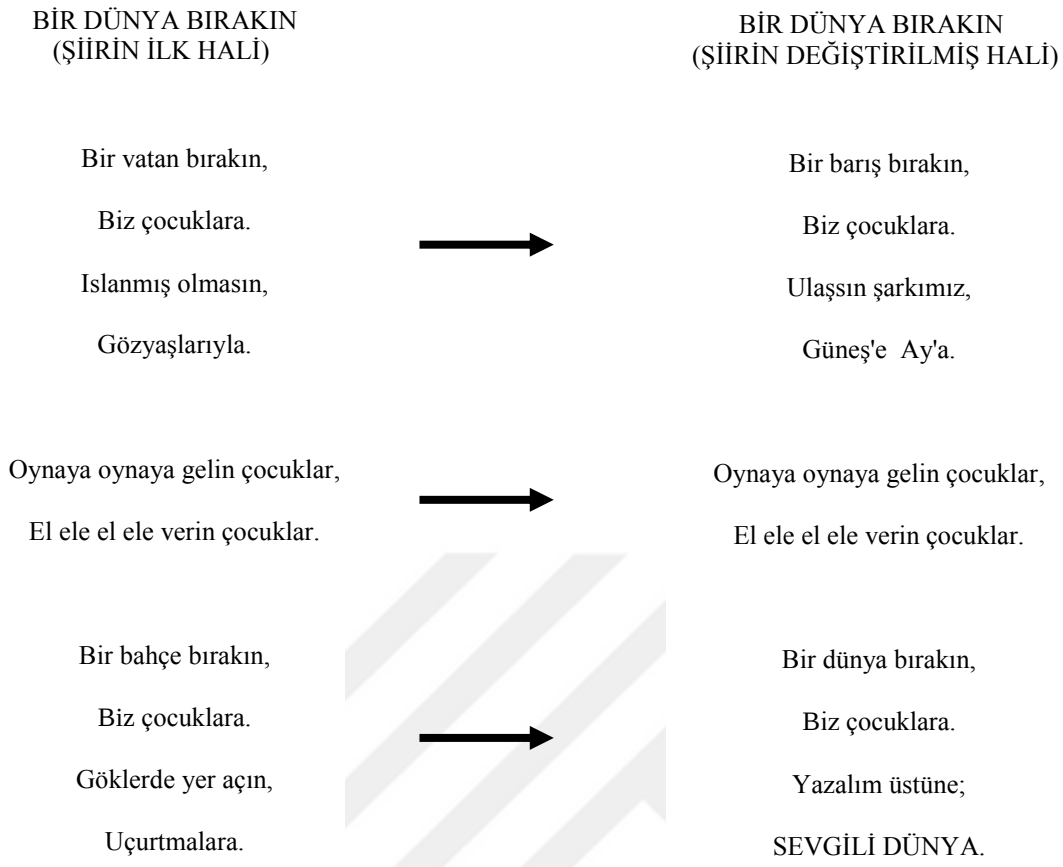
yazmanın bir yolu önce bir şekil seçmektir (yağmur damlası, nehir, bulut). İlk olarak şeklin anahatları bir kağıda çizilir. Sonra şekille ilgili olarak şiir yazılır. Aşağıda görsel (şekil) şiir tarzına uygun olarak araştırmacı tarafından yazılmış örnek yer almaktadır:



Şekil 5. Görsel şiir yazma örnekleri

3.5.2.3.8. Şiirdeki Kelimelerin Yerini Değiştirme

Şiirdeki kelimelerin yerini değiştirme çalışmaları farklı kelimeleri kullanarak şiiri yeniden yazma etkinlikleridir. Aşağıda kelimelerinin yerleri değiştirilmiş şiir tarzına uygun olarak araştırmacı tarafından yazılmış örnek yer almaktadır:



3.5.2.3.9. Matematik Şiirleri (Math Poems)

Matematikle ilgili konu ve kavramların şiirler aracılığıyla anlatılmasına dayalı şiir türüdür. Konu ve kavramın özelliğine göre kafiyeli ya da kafiyesiz yazılabilirler. Konu veya kavramla ilgili yazılan şiirler görsel bir şekilde yazılabileceği gibi olağan şiir formatında yazılıp görsellerle de desteklenebilir.

A GRUBU

Aşağıdaki şiiri tamamlayınız.

.....

Hesap, kitap, çarşı, Pazar;

Hayatımız .....

İşi bilen ....., yazar;

Hayatımız .....

Küp, prizma, ..., kare

Kenar, ..., açı, küre

Ölçen, biçen ona göre;

Hayatımız .....

Rakamları ....., çıkar

Bilmeyen bu dersten çakar

Seçim, geçim ona bakar;

Hayatımız .....

Vakit, nakit, gün, ..., sene

Kütle, hacim, alan, tane

Hesaplı hayat şahane;

Hayatımız .....

ŞEKİLLER

Köşesi yok köşesi,

Kenarı yok kenarı

Teker, tabak ona benzer,

Çember yap döndür onu.

İkinci şeklimiz üçgendir.

Kenarı, köşesi üç tanedir.

Evlerin çatısına bakınca,

Aklına gelen üçgendir.

Karenin dört kenarı,

Birbirine eşittir.

Tam dört köşesi vardır,

Her yerde kullanılır.

Sıra geldi dikdörtgene,

İki uzun, iki kısa kenarlı şekli.

Kapı, pencere,

Hep benziyor dikdörtgene.

3.5.2.3.10. Alfabe Şiirleri (Abc Poem)

Alfabe şiirleri (Abc şiiri) anlatılmak istenen konunun alfabedeki harflerin sırasıyla dikey olarak hizalanması ve her mısranın da alfabetik sıradaki harfle başlamasına dayalı şiir türüdür. Alfabe şiirlerin yazımı akrostiş şiirlere benzemektedir. Alfabe şiirlerde alfabedeki bütün harfler kullanılabileceği gibi birkaç harfle de şiir yazılabilir. Her mısra şiirin genel teması veya konusu ile ilgilidir. Aşağıda alfabe şiir tarzına uygun olarak araştırmacı tarafından yazılmış örnek yer almaktadır:

KİTAPLAR

Arkadaşımdır her zaman,

Bilgi bankamdır.

Canımdır,

Dostumdur kitaplar.

En iyi sırdaşım,

Farkı yoktur insandan.

Güzel ve mutlu yaşamak için.

Hayat boyu öğrenmeliyiz kitaplardan.

Isıtır içimi bilgilerle,

İnci tanesi gibi sayfaları.

Kütüphanelere gitmeli,

Lakin daha çok okumalı, öğrenmeli.

Masanın üzerine yayılır,

Nar tanesi gibi kitaplar.

Okudukça insan,

Özgürleşir, rahatlar.

Parmakla takip etmemeli,

Rahat rahat okumalı.

Sakin sakin çevirmeli.

Şıkır şıkır sayfaları.

Türkçemizi öğrenmek için,

Uzak durmamalı kitaplara.

Ülkemizin zenginliği için.

Vermeliyiz kendimizi kitaplara.

Yenilenmemizi borçluyuz kitaplara.

Zevk katar hayatımıza.

3.5.2.3.11. Fıkrayı Şiire Çevirme

Herhangi bir edebi türü başka bir edebi türle anlatma etkinlikleridir. Yaratıcı yazma etkinliklerinde edebi türlerin birbirine dönüştürülmesi sık kullanılan etkinliklerdir. Öğrenciler tarafından çok sevilen fıkraların şiirlerle anlatılması etkinlikleridir.

O BİZDEN DAHA KİRLİ

Hoca, bir gün göl kenarında karısıyla birlikte çamaşır yıkamaya gider. Tam işe başlayacakları sırada bir karga gelir ve sabunu kaptığı gibi havalanır.

Karısı:

-Yetiş Efendi! Sabunu kuş kaptı, dediyse de Hoca kılını bile kıpırdatmaz.

-Telaşlanma karıcığım, baksana simsiyah olmuş zavallı. O bizden daha kirli, varsın temizlensin, der.

KİRLİ KARGA

Bir gün Hoca eşiyle
Suyun başına gider,
O, çamaşır yıkarken
Hoca da yardım eder.

Bir taşın üzerine
Bırakırlar sabunu.
Peynir zanneden karga,
Alıp yesem, der, şunu.

Kara karga uzakta
Durup iştahla bakar,

Peyniri düşündükçe
Ağzının suyu akar.

Sonra beyaz sabunu
Kaptığı gibi kaçar,
Hoca "Aman!" demeden
Karga göklere uçar.

Eşi der ki: Ey Hoca!
Düş karganın peşine.
Ne bakıp duruyorsun
Sabunun gidişine?

Hoca söyler: Sultanım!
Uçup gitti nasibin.
Baksana üstü başı
Bizden kirli garibin!

3.5.2.3.12. Karikatürlere (Görsellere, Resimlere) Bakarak Şiir Yazma

Resimde anlatılanları şiir halinde yazmadır. Öncelikle resim çok dikkatli incelenir, resimde yer alan konuyla ilgili diğer konularda dikkate alınarak şiir yazma etkinlikleridir.



Şekil 6. Çevre ile ilgili karikatür örnekleri (www.tübitak.gov.tr adresinden 30.10.2016 tarihinde alınmıştır.)

3.5.2.3.13. On Bir (11) Sözcüklü Şiir

Şiirler 11 sözcükten meydana geldiği için bu adı almıştır. Aşağıda 11 sözcüklü şiir tarzına uygun olarak araştırmacı tarafından yazılmış örnek yer almaktadır:

1. dize: 1 sözcük	Gözlerimi
2. dize: 2 sözcük	Çok severim
3. dize: 3 sözcük	İki tanedir onlar
4. dize: 4 sözcük	Onlarsız hiçbir şey yapamam
5. dize: 1 sözcük	Gözlerim

Kırmızı	Kalem
Bayrağımda	Yazarım
Canımda kanımda	Resim yaparım
Hayatın her yerinde	Mektup yazarım sevdiklerime
En dikkat çekici renktir	Önemli bir buluştur hayatımızda
Kırmızı	Kalemlerim

3.5.2.3.14. Kolaj Tekniği ile Şiir Yazma (Recyled Poem)

Gazete veya dergilerden kelimeleri keserek şiir yazma etkinliğidir. Gazete, dergilerden kelime veya harfler kesilmesi ve kağıda yapıştırılmasıyla yazılan şiir türüdür.

3.5.2.3.15. Serbest Şiir

Herhangi bir şiir türüne ait kuralları ya da yazım şeklini içermeyen şiir türüdür. Farklı şiir türüne ait özellikler bir arada kullanılarak da serbest şiirler yazılabilir.

3.5.3. Şiir Okuma ve Yazma Etkinliklerinin Haftalara Göre Dağılımı

Deney grubu öğrencilerine deneysel işlem boyunca şiirlere dayalı uygulanan okuma yazma stratejileri ve etkinliklerin haftalara göre dağılımı Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23

Şiirlere Dayalı Okuma Yazma Stratejileri ve Etkinliklerin Haftalara Göre Dağılımı

	Pazartesi		Perşembe	
	Akıcı Okuma	Yaratıcı Yazma	Akıcı Okuma	Yaratıcı Yazma
	Öğrencilerin Değerlendirilmesi Ön Test			
1.Hafta	Tekerleme	Şiirle İlgili Önbilgi Çalışması	"Kitaplar" Adlı Şiirle Okuma Çalışması	Şiirle İlgili Önbilgi Çalışması
2.Hafta	"Öğretmenim" Adlı Şiirle Okuma Çalışması	Şiire Uygun Başlık Bulma	"Okulum", "Bilgi Yuvam" Adlı Şiirlerle Okuma Çalışması	Serbest Şiir Yazma
3.Hafta	"Sağlığımız" "Öğretmenim" Adlı Şiirlerle Okuma Çalışması	Serbest Şiir	"İlköğretim" ve "Tutumlu Öğrenci" adlı şiirin okunması	"Sağlığımız" adlı yarım bırakılmış şiiri tamamlama
4.Hafta	"Deprem" ve "Trafik" adlı şiirlerin mısralarında eksik bırakılan kelimeleri tamamlanması, tamamlanan şiirlerin öğrenciler tarafından okunması	"Atatürk" "Trafik Kurallarına Uyalım" adlı örnek akrostiş şiirlerin sunulması, Mevsimlerle ilgili öğrencilerin akrostiş şiir yazma çalışması.	"Cumhuriyet Bayramı" adlı şiirle ilgili koro okuma çalışması	İyi bir arkadaşta bulunması gereken özelliklerle ilgili bulmaca çözülmesi çalışması Canım Arkadaşım adlı akrostiş şiir yazma çalışması.
5.Hafta	"29 Ekim" ve "Cumhuriyet" adlı şiirlerin okunması.	A ve B grubu şeklinde hazırlanan Sıfatlar ve Fiillerle ilgili Bulmaca ve cümle tamamlama çalışması. "Cinquain" adlı şiir türüyle ilgili yazma çalışması	"Cumhuriyet Bayramı" adlı şiirle ilgili koro okuma çalışması	"Cinquain" adlı şiir türüyle ilgili yazma çalışması
6.Hafta	A, B ve C grubu şeklinde hazırlanmış karışık şekilde verilmiş olan tekerlemelerin öğrenciler tarafından düzenlendikten sonra okuma çalışması	A ve B grubu şeklinde hazırlanan "Hece Bilgisi" ve "Anlamlı Kelimeler Oluşturma" çalışması. A, B ve C grubu şeklinde hazırlanmış karışık şekilde verilmiş olan tekerlemelerin öğrenciler tarafından düzenlenmesi çalışması	Heceleri eksik bırakılmış "Kızılay" konulu şiirlerin hecelerinin tamamlanarak öğrenciler tarafından okuma çalışması	"Haiku" adlı şiir türüyle ilgili yazma çalışması

Tablo 23 (devam)

Şiirlere Dayalı Okuma Yazma Stratejileri ve Etkinliklerin Haftalara Göre Dağılımı

7.Hafta	"Sağlık Oyunu" adlı şiirin okunması	"Kendini Tanıtmaya Yönelik" adlı şiir türüyle ilgili yazma çalışması	"Aylar" adlı şiirin okunması	"Otobiyografik" adlı şiir türüyle ilgili yazma çalışması
8.Hafta	"Atatürk " adlı şiirin koro halinde okuma çalışması	"Otobiyografik" şiir türüyle ilgili yazma çalışması	"Atatürk Oratoryosu" adlı şiir okuma çalışması	"Tanka" şiir türüyle ilgili yazma çalışması
9.Hafta	"Yorum Senin Öğretmenim" adlı şiirin koro halinde okuma çalışması	"Eş ve Zıt Anlamlı Kelimeler Çalışması" "Diamonte" şiir türüyle ilgili yazma çalışması	"Dünyanın Bütün Çiçekleri" adlı şiirin koro halinde okuma çalışması	"Diamonte" şiir türüyle ilgili yazma çalışması
10.Hafta	"Meslekler Konuşuyor" adlı şiirle ilgili okuma çalışması	"Görsel (Şekil)" şiir türüyle ilgili yazma çalışması	"Organlarımız" adlı şiirin koro halinde okuma çalışması	"Görsel (Şekil)" şiir türüyle ilgili yazma çalışması
11.Hafta	"Taşıtlar" adlı şiirle ilgili okuma çalışması	Şiirdeki sözcüklerin yerini değiştirerek şiiri yeniden yazma çalışması	"Sayılar" adlı şiirle ilgili okuma çalışması	"Matematik Şiirleri (Math Poems)" şiir türüyle ilgili yazma çalışması
12.Hafta	"Trafik Işıkları" adlı şiirle ilgili okuma çalışması	"Matematik Şiirleri (Math Poems)" şiir türüyle ilgili yazma çalışması	"Yerli Malı" adlı şiirle ilgili okuma çalışması	"Alfabe (Abc)" şiir türüyle ilgili yazma çalışması
13.Hafta	Nasrettin Hoca Fıkraları ile ilgili okuma çalışması	"Alfabe (Abc)" şiir türüyle ilgili yazma çalışması	"Nasrettin Hoca" adlı şiirle ilgili okuma çalışması	"Nasrettin Hoca Fıkralarını" şiir halinde yazma çalışması
14.Hafta	"Kitap" adlı şiirle ilgili okuma çalışması	"Nasrettin Hoca Fıkralarını" şiir halinde yazma çalışması	"Memleket İsterim" adlı şiirle ilgili okuma çalışması	"11 sözcüklü şiir" ile ilgili yazma çalışması
15.Hafta	"Ağaçlar" adlı şiirle ilgili okuma çalışması	Çevremizi Koruyalım konusu ile ilgili Karikatürlere (Görsellere, Resimlere) Bakarak şiir yazma çalışması	"Deprem" adlı şiirle ilgili okuma çalışması	Doğal afetler (Müzik eşliğinde) konusu Karikatürlere (Görsellere, Resimlere) Bakarak şiir yazma çalışması
16.Hafta	"Keloğlan'la Aykız" adlı şiirle ilgili okuma çalışması	"Yardımseverlik" değeri ile ilgili Görsellere Dayalı Karikatürlere (Görsellere, Resimlere) Bakarak şiir yazma çalışması	"Enerji Tasarrufu" adlı şiirle ilgili okuma çalışması	Enerji Tasarrufu konusu ile ilgili karikatürlerden yararlanarak şiir yazma çalışması

Tablo 23 (devam)

Şiirlere Dayalı Okuma Yazma Stratejileri ve Etkinliklerin Haftalara Göre Dağılımı

17.Hafta	"Bilinçli Tüketici" adlı şiirle ilgili okuma çalışması	Tüketici haftası ile ilgili Karikatürlere (Görsellere, Resimlere) Bakarak şiir yazma çalışması	"İletişim Araçları" Adlı Şiirle Okuma Çalışması	Serbest tarzda şiir yazma çalışması
18.Hafta	SON TESTLERİN YAPILMASI			

Etkinlik temelli şiir çalışmalarına göre işlenen Türkçe dersi etkinliklerinin uygulama aşamaları aşağıda açıklanmıştır:

Uygulama boyunca işlenilen derslerin her aşamasında gerçekleştirilen akıcı okuma stratejileri ile yaratıcı yazma uygulamaları, etkinlik temelli şiir çalışmalarına göre uygun olarak tasarlanmış ve uygulanmıştır. Her dersin ilk bölümünde akıcı okuma stratejilerine dayalı şiir okuma çalışmaları yapıldıktan sonra yaratıcı yazma uygulamalarına dayalı şiir yazma çalışmaları yapılmıştır. Etkinlik temelli şiir çalışmalarına göre öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde genel olarak izlenen aşamalar şunlardır:

Dersin işleneceği haftadaki belirli gün ve haftalara ya da Türkçe ders kitabındaki temaya uygun şiirlerle okuma çalışmaları yapılmıştır. Şiir okuma çalışmaları için metin seçiminde uygulanacak akıcı okuma stratejisi göz önünde bulundurulmuştur. Eşli okumalar için kısa şiirler seçilirken, okuyucu tiyatrosu stratejisinde uzun şiirsel metinler seçilmiştir. Şiir okuma etkinliklerinde sınıftaki bütün öğrencilerin okuma sürecinde aktif olacakları şekilde okuma çalışmaları yapılmıştır.

Her hafta ilk dersin 15-20 dakikası okuma, diğer 15-20 dakikalık kısmında ise şiir tekniği ile ilgili bilgi ve uygulama çalışmalarına, ikinci dersinde ilk 30 dakikasında öğrencilerin şiir yazma çalışmalarına, son 10 dakikada da yazılan şiirlerin paylaşılması ve değerlendirilmesi şekilde planlanmış ve uygulanmıştır.

Dersler; okuma boyutunda okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrasındaki etkinlikler ile yazma boyutuyla ilgili yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası olmak üzere altı aşamada gerçekleştirilmiştir.

3.5.4. Deney Grubuyla Gerçekleştirilen Bir Öğretim Süreci

Deneysel işlem boyunca Türkçe dersleri daha önce açıklanan etkinlik temelli şiir çalışmalarına göre okuma boyutunda okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrasındaki etkinlikler ile yazma boyutunda yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası olmak üzere altı aşamada gerçekleştirilmiştir. Süreç boyunca etkinlik temelli şiir çalışmaları yoluyla öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Etkinlikler planlanırken ve uygulanırken öğrencilerin şiir okuma ve yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için etkinliklerin eğlendirici ve sınıftaki bütün öğrencilerin aktif olmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesine özen gösterilmiştir. Ders planları; İlkokul Türkçe Programı'nın üçüncü sınıf öğrencileri için öngördüğü kazanımlar ve akıcı okuma ile yaratıcı yazma becerilerini bütünleştiren şiirlerin temel alındığı etkinlikler doğrultusunda hazırlanmıştır. Hazırlanan ders planlarında, bütün temel dil becerilerine (okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu) yer verilmiştir. Şiirlerle ilgili yapılan okuma ve yazmaya ilişkin çalışmalardan yararlanılarak etkinlik temelli şiir çalışmaları doğrultusunda hazırlanan ders planları oluşturulmuştur. Ders planları eklerde sunulmuştur. Her hafta farklı bir akıcı okuma stratejisi ile yaratıcı şiir yazma uygulamalarına yer verildiği için uygulama süreci ile ilgili genel bilgiler verilmiştir. Uygulama sürecinin daha iyi anlaşılması için Türkçe dersinde deney grubunda gerçekleştirilen uygulamalarda kullanılan okuma ve yazma ile ilgili etkinlikler hakkında genel bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.5.4.1. Okuma Öncesi

Okuma etkinliklerinin öncesinde araştırmacı öncelikle öğrencilere akıcı okuma becerilerinin kazandırılması ve sergilenmesi amacıyla öğrencilere model okumalar yapmıştır. Öğrencilerle okuma çalışmalarına geçilmeden önce parmak oyunları, tekerleme v.b. çalışmalarla ilgili etkinlikler yapılmıştır.

3.5.4.2. Okuma Sırası

Etkinlik temelli şiir çalışmaları ile akıcı okuma stratejilerinin bütünleştirilerek yapılan okuma çalışmalarını içermektedir. Okuma etkinliklerinde öncelikle araştırmacı tarafından öğrencilere akıcı okuma becerilerinin kazandırılması ve sergilenmesi amacıyla model okumalar yapılmıştır. Çalışma boyunca yaptırılan okuma etkinliklerinde her hafta konuya

uygun olarak ve öğrencilerin okuma düzeyleri göz önünde bulundurularak bir akıcı okuma stratejisi belirlenmiştir. Okuma etkinliklerinde prozodi modelleme, tekrarlı okuma, koro okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatrosu akıcı okuma stratejileri kullanılmıştır. Prozodi modelleme okuma stratejisi çoğunlukla öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretmen tarafından model okumalar yapıldıktan sonra bazı etkinliklerde okuma becerisi iyi düzeyde olan öğrenciler tarafından da model okumalar yapılmıştır. Tekrarlı okuma çalışmalarında şiirsel metinler en az 5-7 kez okunmuştur. Koro okuma etkinliklerinde ise bireysel okuma içeren bölümler okuma düzeyi iyi olan okuyucular, nakaratlı bölümler ise zayıf okuyucular tarafından okunmuştur. Eşli okuma çalışmarında iyi okuyucularla zayıf okuyucuların eşleştirilmesine dikkat edilerek okuma çalışmaları yaptırılmıştır.

3.5.4.3. Okuma Sonrası

Okuma sonrasında okunulan şiirlerin akıcı okumaya uygun olarak okunup okunmadığı ile ilgili kısa değerlendirmelerin yapılarak öğretmen ve öğrenciler tarafından görüş ve önerilerin belirtilmesidir. Şiirsel metinler öğrenciler tarafından 5-7 kez okunduktan sonra yapılan okumalar (tonlamalara dikkat ettik mi ?, güzel okuduk mu ?) kısa tartışmalarla değerlendirilmiştir. Okuma süreci ile ilgili öğretmen genel bir değerlendirme yaparak doğru yapılan uygulamalar ile problemli olan bölümler hakkında notlar almış ve gelecek derslerdeki uygulanması düşünülen stratejiler belirlenmiştir. Okuma sonrasında okunulan şiirlerin akıcı okumaya uygun olarak okunup okunmadığı ile ilgili kısa değerlendirmelerin yapıldıktan ve öğretmen ile öğrenciler tarafından görüş ve öneriler belirtildikten sonra yaratıcı yazma uygulamalarını içeren şiir yazma çalışmalarına geçilmiştir.

3.5.4.4. Yazma Öncesi

Yazma öncesi etkinliklerde yaratıcı yazma etkinliklerinde yaratıcı düşünmeyi destekleyen, geliştiren ve yazma öncesi düşünme teknikleri (beyin fırtınası, kavram haritası, zihin haritası, salkım oluşturma) ve öğretilecek şiir tekniği ile ilgili çalışmalar yapılmıştır.

Öğretmen tarafından öğretilecek şiir tekniği ile ilgili bilgisayar ortamında sunum yapıldıktan sonra öğrencilere şiir tekniğinin gerektirdiği özellikleri içeren ön hazırlık ve uygulama etkinlik kağıtları dağıtılmıştır. Araştırmacı tarafından öğrencilerin birbirlerinden etkilenmelerini önlemek, her öğrencinin çalışmalardan en üst düzeyde fayda görmesini sağlamak amacıyla her anlamda aynı özelliklere sahip farklı çalışma kağıtları hazırlanmıştır. Öğrenciler şiir tekniği ile ilgili teorik bilgiye sahip olduktan sonra öğretmen

rehberliğinde, öğrencilerle birlikte öğrencilerin iyi bildikleri konularla ilgili tahtada örnek bir çalışma yapılmıştır. Şiir tekniği ile ilgili örnek bir şiir yazılmadan önce yazma öncesi düşünme süreçleri ile ilgili öğrencilerle birlikte çalışma yapılmıştır.

3.5.4.5. Yazma Sırası

Öğrenciler şiir tekniği ile ön bilgiler edindikten sonra bireysel veya işbirliği halinde yazma çalışmalarına geçmişlerdir. Yazma çalışmalarında yazma aşamaları (taslak yazma, gözden geçirme, düzenleme ve yayımlama) temel alınarak yazma süreci tamamlanmıştır. Yazma süreci boyunca öğrencilerin yazdıkları şiirlerle ilgili dönüt düzeltme çalışmaları yapılmıştır.

3.5.4.6. Yazma Sonrası

Öğrenciler yazma çalışmalarını tamamladıktan sonra yazdıkları şiirleri sınıf ortamında paylaşmışlardır. Öğrenciler tarafından yazılan şiirler paylaşıldıktan sonra öğrenilen şiir tekniği ve yazma süreci hakkında öğrencilerle fikir alışverişi yapılarak eksik kalan kısımlarla ilgili notlar alınarak gelecek derslerdeki etkinlikler planlanmıştır.

3.5.5. Kontrol Grubunda İlkokul Türkçe Dersi Programına Göre Yapılan Öğretim

Deney grubu ile gerçekleştirilen öğretim sürecinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilere İlkokul 3. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda öğretim yapılmıştır. Öğretim sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubunda şiirlerle ilgili uygulamalara sadece ders kitabında geçen etkinliklerle yer verilmiştir. Etkinliklerin hazırlanmasında, çoğaltılmasında sınıf öğretmeniyle işbirliği halinde çalışılmış, gerekli destekler sağlanmış ve kontrol grubunda Türkçe derslerinde yapılan etkinlikler de gözlenmiştir. Araştırmacı bazı haftalarda gözlem amacıyla kontrol grubunun derslerine de katılmış ve sınıf öğretmeni tarafından yürütülen derslerin işlenişinin İlkokul 3. Sınıf Türkçe dersi öğretim programına uygunluğunu incelemiştir. Öğretmen kılavuz kitabında bir dersin işlenişi için verilen adımlar sınıf öğretmeni tarafından mümkün olduğu kadar yerine getirilmiştir. Öğretmen kılavuzunda yer alan etkinlikler dışında herhangi bir uygulamaya yer verilmediği gözlenmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma modeli, karma yönteme göre desenlendiğinden toplanan verilerin analizi çeşitlilik göstermektedir. Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verilerinin analiz edilmesi hakkında bilgi verilmektedir.

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın problemlerine uygun olarak çalışmanın farklı bölümlerinde nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Araştırma modeli, karma yönteme göre desenlendiğinden toplanan verilerin analizi çeşitlilik göstermektedir. Araştırmanın hedefine yönelik olarak hazırlanan tüm veri toplama araçları deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda akıcı okuma becerisi, şiirlere yönelik tutumlar ve şiirlerin niteliği ile ilgili ölçümler analiz edilmiştir.

Araştırmada nicel verilerin analizinde, aritmetik ortalama, frekans, yüzde, standart sapma, iki faktörlü varyans analizi ve korelasyon türü analizler kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verilerin analizi için IBM SPSS 18.0 paket programı kullanılmıştır. Şiirlere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve daha sonra ölçekle ilgili ön test ve son test uygulamalarına ait veriler, öğrencilerin yazdıkları şiirlerin değerlendirilmesinde kullanılan rubriğe ait puanlamalar öncelikle Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Ham puanlar üzerinde düzenlemeler yapıldıktan sonra veriler IBM SPSS 18.0 programına transfer edilmiştir. Araştırmanın öntest ve son testlerinden elde edilen ham puanlar, yüz tam puan üzerinden yeniden hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan nicel verilerle yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir. Grupların öntestlerinden ve sontestlerinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği, Kolmogorov-Smirnov testi ile analiz edilmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeğine ilişkin olarak öncelikle ön analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu ölçeğe ilişkin KMO, Bartlett ve Cronbach Alpa değerleri, faktör yükleri, varyansları tespit edilmiş ve bu doğrultuda faktör analizi işlemleri yürütülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizinde; uyum iyiliği indeksi (GFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI), standardize edilmiş RMR uyum indeksi (SRMR), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI), karşılaştırılmalı uyum indeksi (CFI), X2/sd uyum iyiliği oranı, yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) değerleri hesaplanmıştır. Tutum ölçeğinin doldurulması sırasında her bir madde

araştırmacı tarafından tek tek okunmuş ve öğrencilerden araştırmacı ile birlikte maddeleri okuyup bunlarla ilgili düşüncelerini formun üzerindeki uygun yere işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Bu uygulama ile yanlış okumadan kaynaklanabilecek hataların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden toplanan bütün ölçme araçlarına öğrencilerin ad ve soyadlarını yazmaları istenmiştir.

Süreç içerisinde öğrencilerin hazırladıkları şiirlerin niteliğini belirlemek amacıyla "Şiir Yazma Rubriği" ile aritmetik ortalamalara bakılarak betimleyici istatistik (%, f ve vb.) kullanılmıştır. Şiirler araştırmacı ile beraber üç araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Çalışmanın başında ve sonunda yazılan metinler araştırmacı ve alandaki iki uzman tarafından da değerlendirildiği için puanlayıcılar arası güvenirliğe bakılmıştır. Puanlayıcılar arası güvenirlik için puanlayıcı sayısı ikiden fazla olduğundan Kendall'ın uyum katsayısı kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen şiir yazma rubriğine ait her alt boyuta ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin iki faktörlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır.

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel veriler, nicel verilerden elde edilen sonuçları geliştirmek için kullanılmaktadır (Creswell, 2005; Creswell ve Clark, 2007). Bogdan ve Biklen (1998)'e göre, bilimsel bir araştırma; veri temeline dayanan, sistematik, detaylı ve bilimsel olarak test edilmiş bir süreci kapsamaktadır. Birçok araştırma, özellikle sayısal verilerle tam olarak ifade edilemeyen herhangi bir konuya yönelik insan görüşleri ve tutumlarının değerlendirilmesi açısından nitel yöntemlerin çok uygun olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur. Bu anlamda bu çalışmada da açıklayıcı-sıralı karma yöntem kullanılarak sayısal olarak tam anlamıyla derinlemesine ifade edilemeyen bazı gerçekler, araştırmanın nitel boyutu ile ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Nitel durum çalışmalarında en sık kullanılan veri toplama yöntemleri görüşme, gözlem ve doküman incelemesidir (Yıldırım, 2010; Yıldırım ve Şimsek, 2006). Aşağıda görüşme tekniği ile ilgili kısa bir bilgi verildikten sonra çalışmada nasıl ve ne amaçla kullanıldığı açıklanmıştır. Bu araştırmanın nitel boyutunu, araştırmacının deney grubundaki öğrencilerle ve sınıf öğretmeniyle yaptığı yüz yüze görüşmeler oluşturmaktadır. Araştırmanın bu boyutundaki sorusu problem cümlesinde *"Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarına (ETŞÇ) ilişkin deney grubundaki öğretmen ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?"* cümlesiyle ifade edilmiştir.

Görüşme bir veri toplama tekniği olarak araştırmacıya çıplak gözle izleyerek veri toplamanın mümkün olmadığı durumlarda ilgilenilen kişinin düşünce, deneyim veya yorumları hakkında bilgi toplama imkânı sunduğu gibi, gözlem tekniği ile elde ettiği verileri doğrulama ya da tamamlamak için daha detaylı bilgiler elde etme fırsatı sunar (Fraenkel vd., 2012, s. 450-451). Görüşmeler grup hâlindeki katılımcılarla yapıldığı gibi bireylerle birebir de yapılmaktadır. Birebir görüşmeler tek tek bireyler hakkında daha detaylı bilgi toplamayı mümkün kılar ve bu görüşmelerde bireyler görüşmenin içeriğini doğrudan kendi kelimeleri ile dile getirirler (Lodico vd., 2006, s. 121-126). Eğer araştırmacılar doğrudan bireysel verilerle ilgileniyorsa birebir görüşmeleri tercih ederler. Bu araştırmada veri toplamak için yalnızca birebir görüşmeler kullanılmıştır. Bu araştırmada deney grubu öğrencileriyle yapılan yüz yüze bireysel görüşmeler sonucunda toplanan veriler betimsel analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde betimlemektir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 224).

Doğrudan araştırmanın amacına ilişkin oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme soruları betimsel analiz yaklaşımıyla çözümlenerek bulgular kısmında sunulmuştur. Bulgular kısmında katılımcıların doğrudan görüşleri aktarılırken kız öğrenciler için K1, K2, K3… şeklinde ve erkek öğrencilerden aktarma yaparken de E1, E2, E3… şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölüm araştırmanın yöntemine uygun olarak nicel verilerin analizine ilişkin bulgular ve nitel verilerin analizine ilişkin bulgular olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Bu araştırmada etkinlik temelli şiir çalışmalarının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, yaratıcı yazma becerileri ile tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin işlenmesinin ardından elde edilen bulgular alt problemlere göre bu bölümde sunulmuştur. Araştırmanın nitel verilerinin analizine ilişkin bulgular bölümünde ise deney grubunda yer alan öğrencilerin ve sınıf öğretmeninin şiirlere dayalı gerçekleştirilen okuma yazma etkinliklerine ilişkin görüşleri derinlemesine açıklanmaya çalışılmıştır.

4.1. Araştırmanın Nicel Boyutunda Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın nicel boyutunda etkinlik temelli şiir çalışmalarının akıcı okuma, yaratıcı yazma becerileri ile tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak istatistik çözümlemeler yapılmış ve bu bölümde sunulmuştur.

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarının (ETŞÇ) uygulandığı ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile mevcut Türkçe öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası akıcı okuma becerileri ne düzeydedir?" cümlesi ile ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda açıklanmıştır.

4.1.1.1. Deney Grubundaki Öğrencilerin Akıcı Okuma ile İlgili Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubundaki öğrencilerin akıcı okuma beceri düzeylerini belirlemek için yarı deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında *Prozodik Okuma Ölçeği, Okuma Hızı kayıt Çizelgesi ile Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi* uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin akıcı okuma düzeylerine ilişkin ön test ve son test sonuçları Tablo 24' de gösterilmiştir.

Tablo 24

Deney Grubundaki Öğrencilerin Akıcı Okuma ile İlgili Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı

	ÖN TEST					SON TEST				
Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı
KÖ1	34	3	31	91	18	56	1	55	98	41
EÖ1	53	8	45	85	20	53	1	52	98	40
EÖ2	53	10	43	81	19	85	3	82	96	38
EÖ3	53	6	47	89	19	94	6	88	94	44
KÖ2	73	4	69	95	32	100	4	96	96	54
EÖ4	29	12	17	59	15	70	4	66	94	38
EÖ5	17	3	14	82	15	60	3	57	95	36
EÖ6	40	4	36	90	26	73	2	71	97	47
EÖ7	81	11	70	86	27	133	3	130	98	50
EÖ8	31	2	29	94	17	61	1	60	98	47
KÖ3	22	9	13	59	15	61	8	53	87	33
EÖ9	55	3	52	95	33	83	1	82	99	56
EÖ10	13	7	6	46	12	23	3	20	87	19
EÖ11	60	7	53	88	19	76	2	74	97	43
EÖ12	100	6	94	94	30	140	1	139	99	52
KÖ4	67	2	65	97	21	100	0	100	100	51
KÖ5	4	1	3	75	12	23	4	19	83	16
EÖ13	58	5	53	91	26	89	1	88	99	49
EÖ14	43	4	39	91	23	100	0	100	100	50
EÖ15	43	7	36	46	14	69	3	66	96	29
KÖ6	36	6	30	83	22	95	1	94	99	54
EÖ16	36	3	33	92	19	29	5	73	94	46
KÖ7	40	7	33	83	24	81	3	78	96	52
EÖ17	83	6	77	93	22	95	5	90	95	44
EÖ18	5	3	2	40	12	16	1	15	94	18
KÖ8	36	3	33	92	19	61	5	56	92	36

Etkinlik temelli şiir çalışmaları ile ilgili uygulama öncesi ve sonrası deney grubundaki öğrencilerin (n=26) akıcı okuma düzeyleri ile ilgili Tablo 24 incelendiğinde, uygulama öncesi endişe düzeyinde 18 öğrenci yer alırken, uygulama sonrasında bu sayının 2 öğrenciye düştüğü, uygulama öncesinde öğretimsel düzeyde 8 öğrenci yer alırken, öğretimsel düzeydeki öğrenci sayısının 18'e yükseldiği, uygulama öncesi bağımsız okuma

düzeyinde herhangi bir öğrenci bulunmazken, uygulama sonrasında ise 6 öğrencinin bağımsız okuma düzeyine ulaştığı görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin (n= 26) uygulama öncesi prozodi düzeylerine bakıldığında ise, 10 öğrencinin (% 38) kötü, 16 öğrencinin (% 62) orta düzeyde olduğu, iyi düzeyde ise herhangi bir öğrencinin yer almadığı, uygulama sonrasında prozodi düzeylerine bakıldığında ise, 3 öğrencinin (% 12) kötü, 6 öğrencinin (% 23) orta düzeyde olduğu, iyi düzeyde ise 17 (% 65) öğrencinin yer aldığı görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi toplam prozodi puanlarının 531 olduğu ve prozodi ile ilgili ortalama değerin x= 20,42 (orta düzey), son testte ise prozodi puanlarının 1083'e yükseldiği ve prozodi ile ilgili ortalama değerin x= 41,65'e (iyi düzey) yükseldiği görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin ön testte yaptıkları toplam okuma hatası 142, son testte ise 71 olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi okuma hataları incelendiğinde ise, 12 öğrencinin ekleme yaptığı, 7 öğrencinin yanlış okuma hatası yaptığı, 5 öğrencinin tekrar 2 öğrencinin atlayıp geçme hatası yaptığı, uygulama sonrasında ise 3 öğrencinin yanlış okuma hatası yaptığı ve öğrencilerin diğer okuma hatalarını da oldukça az yaptığı belirlenmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin ön testte toplam okuduğu doğru kelime sayısı 1023, doğru kelime ile ilgili ortalama değerin x=39,34 olduğu, son testte ise okunan doğru kelime sayısını 1904'e ve doğru kelime ile ilgili ortalama değerin 73,23'e yükseldiği görülmektedir. Ayrıca deney grubunda uygulama öncesinde sadece 3 öğrencinin 70 kelime ve üzeri okuduğu bir kız öğrencinin de 69 kelime okuduğu, uygulama sonrasında ise 15 öğrencinin 70 kelime ve üzerinde okuduğu görülmektedir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin ön test okuma düzeyleri ile ilgili ortalama değerin 81,42 (endişe düzeyi), uygulama sonrasında ise bu değerin 95,42'e (öğretimsel düzey) yükseldiği görülmektedir.

4.1.1.2. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akıcı Okuma ile İlgili Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubundaki öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemek için yarı deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında "*Prozodik Okuma Ölçeği, Okuma Hızı kayıt Çizelgesi ile Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi*" uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin akıcı okuma düzeylerine ilişkin ön test ve son test sonuçları Tablo 25' de gösterilmiştir.

Tablo 25

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akıcı Okuma ile İlgili Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı

	ÖN TEST					SON TEST				
Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı
EÖ1	23	5	18	78	12	53	4	49	92	23
EÖ2	56	12	44	79	13	96	11	85	89	33
KÖ1	73	3	70	96	19	100	7	93	93	36
KÖ2	40	8	32	80	11	72	6	66	92	24
EÖ3	61	9	52	85	17	88	5	83	94	32
EÖ4	20	7	13	65	9	20	7	13	65	15
KÖ3	56	6	50	89	14	61	5	56	92	22
KÖ4	73	2	71	97	20	103	6	97	94	37
KÖ5	34	1	33	97	16	58	2	56	97	22
KÖ6	69	8	61	88	19	105	3	102	97	42
KÖ7	36	11	25	69	16	43	9	34	79	22
EÖ5	69	8	61	88	17	69	4	65	94	26
EÖ6	23	8	15	65	12	42	3	39	93	15
EÖ7	36	1	35	97	18	59	5	54	92	26
KÖ8	45	10	35	77	20	67	8	59	88	29
EÖ8	31	4	27	87	18	69	2	67	97	22
KÖ9	36	6	30	83	19	49	2	47	96	21
KÖ10	69	8	61	88	19	52	3	49	94	21
KÖ11	92	3	89	97	32	120	3	117	98	47
EÖ9	53	0	53	100	24	89	0	89	100	39
EÖ10	34	1	33	97	15	57	3	54	95	24
KÖ12	23	8	15	65	11	87	7	80	92	32
KÖ13	41	4	37	90	20	45	3	42	93	27
EÖ11	43	9	34	79	20	58	5	53	91	23
EÖ12	14	5	9	64	12	31	2	29	94	15
KÖ14	57	6	51	89	20	83	0	83	100	24

Tablo 25

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akıcı Okuma ile İlgili Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı

EÖ13	18	5	13	72	11	49	5	44	90	16
EÖ14	20	8	12	60	11	20	7	13	65	15
KÖ15	33	9	24	73	11	42	3	39	93	15
EÖ15	53	9	45	85	15	58	5	53	91	23

Mevcut Türkçe öğretim programına göre etkinliklerin yürütüldüğü kontrol grubundaki öğrencilerin (n=30) uygulama öncesi ve sonrası akıcı okuma düzeyleri ile ilgili Tablo 25 incelendiğinde, uygulama öncesi endişe düzeyinde 24 öğrenci yer alırken, uygulama sonrasında bu sayının 8 öğrenciye düştüğü, uygulama öncesinde öğretimsel düzeyde 6 öğrenci yer alırken, öğretimsel düzeydeki öğrenci sayısının 20'ye yükseldiği, uygulama öncesi bağımsız okuma düzeyinde herhangi bir öğrenci bulunmazken, uygulama sonrasında ise 2 öğrencinin bağımsız okuma düzeyine ulaştığı görülmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin (n= 30) uygulama öncesi prozodi düzeylerine bakıldığında ise, 23 öğrencinin (% 77) kötü, 7 öğrencinin (% 23) orta düzeyde olduğu, iyi düzeyde ise herhangi bir öğrencinin yer almadığı, uygulama sonrasında prozodi düzeylerine bakıldığında ise, 6 öğrencinin (% 20) kötü, 22 öğrencinin (% 73) orta düzeyde olduğu, iyi düzeyde ise 2 (% 7) öğrencinin yer aldığı görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi toplam prozodi puanlarının 499 olduğu ve prozodi ile ilgili ortalama değerin x= 16,63 (kötü düzey), son testte ise prozodi puanlarının 769'a yükseldiği ve prozodi ile ilgili ortalama değerin x= 25,63'e (orta düzey) yükseldiği görülmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön testte yaptıkları toplam okuma hatası 184, son testte ise 135 olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi okuma hataları incelendiğinde ise, 11 öğrencinin ekleme yaptığı, 11 öğrencinin yanlış okuma hatası yaptığı, 4 öğrencinin tekrar 2 öğrencinin atlayıp geçme hatası yaptığı, uygulama sonrasında ise 8 öğrencinin yanlış okuma hatası yaptığı ve öğrencilerin diğer okuma hatalarını da tekrarladıkları görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön testte toplam okuduğu doğru kelime sayısı 1148, doğru kelime ile ilgili ortalama değerin x=38,26 olduğu, son testte ise okunan doğru kelime sayısını 1810'e ve doğru kelime ile ilgili ortalama değerin 60,33'e yükseldiği

görülmektedir. Kontrol grubunda sadece 3 öğrencinin 70 kelime ve üzeri okuduğu, uygulama sonrasında ise 9 öğrencinin 70 kelime ve üzerinde okuduğu görülmektedir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin ön test okuma düzeyleri ile ilgili ortalama değerin 82,63 (endişe düzeyi), uygulama sonrasında ise bu değerin 91,33'e (endişe düzey) yükseldiği görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgulara göre etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin, Mevcut Türkçe öğretim programına göre yapılan etkinliklere göre öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarının (ETŞÇ) uygulandığı ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile mevcut Türkçe öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" cümlesi ile ifade edilmiştir. Bu alt probleme yönelik elde edilen bulgular aşağıda 10 alt başlık altında açıklanmıştır.

4.1.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Başlık Bulma Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri kapsamında şiirlere uygun başlık bulma boyutunda elde ettikleri uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 26

Deney ve Kontrol Gruplarının Başlık Bulma Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İlişkili Ölçümler	Ön test Puanları			Son test Puanları		
Grup	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S
Deney Grubu	26	1,88	0,431	26	3,19	0,693
Kontrol Grubu	30	1,63	0,490	30	2,36	4,767
Toplam	56	1,75	0,460	56	2,77	2,73

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son test başlık bulma puanlarının tablosu incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ortalama puanları arasında çok büyük farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle deneysel işlemlere katılmadan önce öğrencilerin başlık bulma bakımından ortalama puanları birbirine denk gruplarda yer aldıkları bulunmuştur. Öğrencilerin son test puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda da başlık bulma yönünden başlangıç düzeyine göre artış meydana geldiği görülmektedir. Bu artışlarda, en fazla artışın deney grubunda olduğu bulunmuştur. Bunun yanında kontrol grubundaki artışın ise çok az olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, başlık bulma boyutuna ilişkin uygulama öncesinden uygulama sonrasına gözlenen değişmelerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tekrarlı ölçümler içeren iki faktörlü ANOVA testi sonuçlarına bakılarak anlaşılabilir.

Tablo 27

Deney ve Kontrol Gruplarının Başlık Bulma Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p.
Denekleriçi					
Zaman (Ön test-Sontest)	29,012	1	29,012	203,391	,000
Zaman*Grup	2,297	1	2,297	16,107	,000
Hata	7,703	54	0,143		
Deneklerarası					
Grup	4,038	1	4,038	16,200	,000
Hata	13,462	54	0,249		
Grup 1*Grup2					
Ortalama Farkı	1,021				,001

İki faktörlü ANOVA testi ile ulaşılan sonuçların yer aldığı tablo 27'de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başlık bulma bakımından deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Tablo 27'ye göre grup zaman etkileşimine göre deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde öntest ve sontestleri arasında ($F(1,54)=16,10$; $p<.05$), deney ve kontrol grupların öntest ve sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine ($F(1,54)=16,20$; $p<.05$), deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(1,54)=203,391$; $p<.000$). Öğrencilerin başlık bulma ortalama puanlarında deneysel işlemler öncesine göre daha fazla

ilerleme gösteren deney grubu ($\overline{X}$ =3,19), kontrol grubuna ($\overline{X}$ =2,36) göre yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Bu bulgu, deney grubunda uygulanan etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılarında başlık bulma becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığını göstermektedir.

4.1.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Dilbilgisi Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri kapsamında dilbilgisi boyutunda elde ettikleri uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 28'de yer almaktadır.

Tablo 28

Deney ve Kontrol Gruplarının Dilbilgisi Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İlişkili Ölçümler	Ön test Puanları			Son test Puanları		
Grup	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S
Deney Grubu	26	1,76	0,429	26	3,03	0,958
Kontrol Grubu	30	1,70	0,534	30	2,36	0,639
Toplam	56	1,73	0,481	56	2,69	0,798

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son test dilbilgisi puanlarının tablosu incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ortalama puanları arasında çok büyük farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle deneysel işlemlere katılmadan önce öğrencilerin dilbilgisi bakımından ortalama puanları birbirine denk gruplarda yer aldıkları bulunmuştur. Öğrencilerin son test puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda da dilbilgisi yönünden başlangıç düzeyine göre artış meydana geldiği görülmektedir. Bu artışlarda, en fazla artışın deney grubunda olduğu bulunmuştur. Bunun yanında kontrol grubundaki artışın ise çok az olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, dilbilgisi bakımından uygulama öncesinden uygulama sonrasına gözlenen değişmelerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tekrarlı ölçümler içeren iki faktörlü ANOVA testi sonuçlarına bakılarak anlaşılabilir.

Tablo 29

Deney ve Kontrol Gruplarının Dilbilgisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p.
Denekleriçi					
Zaman (Ön test-Sontest)	23,473	1	23,473	123,772	,000
Zaman*Grup	3,438	1	3,438	18,126	,000
Hata	10,241	54	0,190		
Deneklerarası					
Grup	2,463	1	2,463	7,093	,010
Hata	18,751	54	0,347		
Grup 1*Grup2					
Ortalama Farkı	0,918				,000

İki faktörlü ANOVA testi ile ulaşılan sonuçların yer aldığı tablo 29'da deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dilbilgisi bakımından deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Tablo 29'a göre grup zaman etkileşimine göre deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde öntest ve sontestleri arasında ($F(1,54)=18,12$; $p<.05$), deney ve kontrol grupların öntest ve sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine ($F(1,54)=7,093$; $p<.05$), deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(1,54)=123,772$; $p<.000$). Öğrencilerin dilbilgisi ortalama puanlarında deneysel işlemler öncesine göre daha fazla ilerleme gösteren deney grubu ($\overline{X}$ =3,03), kontrol grubuna ($\overline{X}$ =2,36) göre, yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Bu bulgu, deney grubunda uygulanan etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılarında dilbilgisi ile ilgili becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığını göstermektedir.

4.1.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Sayfa Düzeni Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri kapsamında sayfa düzeni boyutunda elde ettikleri uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 30'da yer almaktadır.

Tablo 30

Deney ve Kontrol Gruplarının Sayfa Düzeni Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İlişkili Ölçümler	Ön test Puanları			Son test Puanları		
Grup	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S
Deney Grubu	26	1,65	0,485	26	3,00	1,019
Kontrol Grubu	30	1,60	0,563	30	2,20	0,664
Toplam	56	1,63	0,524	56	2,60	0,841

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son test sayfa düzeni puanlarının tablosu incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ortalama puanları arasında çok büyük farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle deneysel işlemlere katılmadan önce öğrencilerin sayfa düzeni bakımından ortalama puanları birbirine denk gruplarda yer aldıkları bulunmuştur. Öğrencilerin son test puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda da sayfa düzeni yönünden başlangıç düzeyine göre artış meydana geldiği görülmektedir. Bu artışlarda, en fazla artışın deney grubunda olduğu bulunmuştur. Bunun yanında kontrol grubundaki artışın ise çok az olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, sayfa düzeni bakımından uygulama öncesinden uygulama sonrasına gözlenen değişmelerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tekrarlı ölçümler içeren iki faktörlü ANOVA testi sonuçlarına bakılarak anlaşılabilir.

Tablo 31

Deney ve Kontrol Gruplarının Sayfa Düzeni Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p.
Denekleriçi					
Zaman (Ön test-Sontest)	26,377	1	26,377	149,270	,000
Zaman*Grup	3,877	1	3,877	21,942	,000
Hata	9,542	54	0,177		
Deneklerarası					
Grup	4,096	1	4,096	10,863	,000
Hata	20,363	54	0,377		
Grup 1*Grup2					
Ortalama Farkı	0,427				,016

İki faktörlü ANOVA testi ile ulaşılan sonuçların yer aldığı tablo 31'de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sayfa düzeni bakımından deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Tablo 31'e göre grup zaman etkileşimine göre deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde öntest ve sontestleri arasında (F(1,54)=21,94; p<.05), deney ve kontrol grupların öntest ve sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine (F(1,54)=10,86; p<.05), deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (F(1,54)=149,270; p<.000). Öğrencilerin sayfa düzeni ortalama puanlarında deneysel işlemler öncesine göre daha fazla ilerleme gösteren deney grubu ($\overline{X}$ =3,00), kontrol grubuna ($\overline{X}$ =2,20) göre, yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Bu bulgu, deney grubunda uygulanan etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılarında sayfa düzeni ile ilgili becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığını göstermektedir.

4.1.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Resim (Çizim) Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri kapsamında resim (çizim) boyutunda elde ettikleri uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 32'de yer almaktadır.

Tablo 32

Deney ve Kontrol Gruplarının Resim (Çizim) Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İlişkili Ölçümler	Ön test Puanları			Son test Puanları		
Grup	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S
Deney Grubu	26	1,38	0,496	26	3,00	1,019
Kontrol Grubu	30	1,10	0,305	30	2,06	0,583
Toplam	56	1,24	0,400	56	2,53	0,801

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son test resim (çizim) puanlarının tablosu incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ortalama puanları arasında çok büyük farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle deneysel işlemlere katılmadan önce öğrencilerin resim (çizim) boyutu bakımından

ortalama puanları birbirine denk gruplarda yer aldıkları bulunmuştur. Öğrencilerin son test puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda da resim (çizim) yönünden başlangıç düzeyine göre artış meydana geldiği görülmektedir. Bu artışlarda, en fazla artışın deney grubunda olduğu bulunmuştur. Bunun yanında kontrol grubundaki artışın ise çok az olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, resim (çizim) boyutu bakımından uygulama öncesinden uygulama sonrasına gözlenen değişmelerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tekrarlı ölçümler içeren iki faktörlü ANOVA testi sonuçlarına bakılarak anlaşılabilir.

Tablo 33

Deney ve Kontrol Gruplarının Resim (Çizim) Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p.
Denekleriçi					
Zaman (Ön test-Sontest)	46,431	1	6,377	216,887	,000
Zaman*Grup	2,931	1	2,931	13,690	,001
Hata	11,560	54	0,214		
Deneklerarası					
Grup	5,165	1	5,165	16,823	,000
Hata	16,580	54	0,307		
Grup 1*Grup2					
Ortalama Farkı	0,427				,016

İki faktörlü ANOVA testi ile ulaşılan sonuçların yer aldığı tablo 33'de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin resim (çizim) bakımından deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Tablo 33'e göre grup zaman etkileşimine göre deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde öntest ve sontestleri arasında ($F(1,54)=13,69$; $p<.05$), deney ve kontrol grupların öntest ve sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine ($F(1,54)=16,82$; $p<.05$), deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(1,54)=216,887$; $p<.000$). Öğrencilerin sayfa düzeni ortalama puanlarında deneysel işlemler öncesine göre daha fazla ilerleme gösteren deney grubu ($\overline{x}$ =3,00), kontrol grubuna ($\overline{x}$ =2,06) göre, yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Bu bulgu, deney grubunda uygulanan etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılarında resim (çizim) becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığını göstermektedir.

4.1.2.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Şiir Tekniği Kullanımı Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri kapsamında şiir tekniği kullanımı boyutunda elde ettikleri uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 34'de yer almaktadır.

Tablo 34

Deney ve Kontrol Gruplarının Şiir Tekniği Kullanımı Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İlişkili Ölçümler	Ön test Puanları			Son test Puanları		
Grup	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S
Deney Grubu	26	1,00	0,00	26	3,11	0,711
Kontrol Grubu	30	1,00	0,00	30	1,83	0,461
Toplam	56	1,00	0,00	56	2,47	0,586

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son test şiir tekniği kullanımı puanlarının tablosu incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ortalama puanları arasında çok büyük farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle deneysel işlemlere katılmadan önce öğrencilerin şiir tekniği kullanımı bakımından ortalama puanları birbirine denk gruplarda yer aldıkları bulunmuştur. Öğrencilerin son test puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda da şiir tekniği kullanımı yönünden başlangıç düzeyine göre artış meydana geldiği görülmektedir. Bu artışlarda, en fazla artışın deney grubunda olduğu bulunmuştur. Bunun yanında kontrol grubundaki artışın ise çok az olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, şiir tekniği kullanımı bakımından uygulama öncesinden uygulama sonrasına gözlenen değişmelerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tekrarlı ölçümler içeren iki faktörlü ANOVA testi sonuçlarına bakılarak anlaşılabilir.

Tablo 35

Deney ve Kontrol Gruplarının Şiir Tekniği Kullanımı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p.
Denekleriçi					
Zaman (Ön test-Sontest)	60,554	1	60,554	347,487	,000
Zaman*Grup	11,447	1	11,447	65,687	,000
Hata	9,410	54	0,174		
Deneklerarası					
Grup	5,723	1	5,723	65,687	,000
Hata	4,705	54	0,087		
Grup 1*Grup2					
Ortalama Farkı	1,474				,000

İki faktörlü ANOVA testi ile ulaşılan sonuçların yer aldığı tablo 35'de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin şiirsel teknik kullanımı bakımından deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Tablo 35'e göre grup zaman etkileşimine göre deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde öntest ve sontestleri arasında ($F(1,54)=65,68$; $p<.05$), deney ve kontrol grupların öntest ve sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine ($F(1,54)=65,68$; $p<.05$), deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(1,54)=347,487$; $p<.000$). Öğrencilerin sayfa düzeni ortalama puanlarında deneysel işlemler öncesine göre daha fazla ilerleme gösteren deney grubu ($\overline{x}$ =3,11), kontrol grubuna ($\overline{x}$ =1,83) göre, yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Bu bulgu, deney grubunda uygulanan etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılarında şiir tekniği kullanma becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığını göstermektedir.

4.1.2.6. Deney ve Kontrol Gruplarının İçerik Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri kapsamında içerik boyutunda elde ettikleri uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 36'da yer almaktadır.

Tablo 36

Deney ve Kontrol Gruplarının İçerik Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İlişkili Ölçümler	Ön test Puanları			Son test Puanları		
Grup	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S
Deney Grubu	26	1,00	0,000	26	2,92	0,976
Kontrol Grubu	30	1,06	0,253	30	1,83	0,833
Toplam	56	1,03	0,127	56	2,37	0,904

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son test içerik puanlarının tablosu incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ortalama puanları arasında çok büyük farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle deneysel işlemlere katılmadan önce öğrencilerin içerik bakımından ortalama puanları birbirine denk gruplarda yer aldıkları bulunmuştur. Öğrencilerin son test puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda da içerik yönünden başlangıç düzeyine göre artış meydana geldiği görülmektedir. Bu artışlarda, en fazla artışın deney grubunda olduğu bulunmuştur. Bunun yanında kontrol grubundaki artışın ise çok az olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, içerik bakımından uygulama öncesinden uygulama sonrasına gözlenen değişmelerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tekrarlı ölçümler içeren iki faktörlü ANOVA testi sonuçlarına bakılarak anlaşılabilir.

Tablo 37

Deney ve Kontrol Gruplarının İçerik Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p.
Denekleriçi					
Zaman (Ön test-Sontest)	50,385	1	50,385	132,035	,000
Zaman*Grup	9,313	1	9,313	24,406	,000
Hata	20,606	54	0,382		
Deneklerarası					
Grup	3,645	1	3,645	15,575	,000
Hata	12,637	54	0,234		
Grup 1*Grup2					
Ortalama Farkı	1,345				,000

İki faktörlü ANOVA testi ile ulaşılan sonuçların yer aldığı tablo 37'de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin içerik bakımından deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Tablo 37'ye göre grup zaman etkileşimine göre deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde öntest ve sontestleri arasında (F(1,54)=24,40; p<.05), deney ve kontrol grupların öntest ve sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine (F(1,54)=15,57; p<.05), deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (F(1,54)=132,035; p<.000). Öğrencilerin içerik boyutu ile ilgili ortalama puanlarında deneysel işlemler öncesine göre daha fazla ilerleme gösteren deney grubu ($\overline{X}$ =2,92), kontrol grubuna ($\overline{X}$ =1,83) göre, yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Bu bulgu, deney grubunda uygulanan etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılarında içerikle ilgili becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığını göstermektedir.

4.1.2.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Anlatım Zenginliği (Kelime Kullanımı) Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri kapsamında anlatım zenginliği (kelime kullanımı) boyutunda elde ettikleri uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 38'de yer almaktadır.

Tablo 38

Deney ve Kontrol Gruplarının Anlatım Zenginliği (Kelime Kullanımı) Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İlişkili Ölçümler	Ön test Puanları			Son test Puanları		
Grup	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S
Deney Grubu	26	1,57	0,503	26	2,96	0,999
Kontrol Grubu	30	1,26	0,449	30	2,20	0,819
Toplam	56	1,41	0,476	56	2,58	0,909

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son test anlatım zenginliği (kelime kullanımı) puanlarının tablosu incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan

öğrencilerin ön test ortalama puanları arasında çok büyük farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle deneysel işlemlere katılmadan önce öğrencilerin anlatım zenginliği (kelime kullanımı) bakımından ortalama puanları birbirine denk gruplarda yer aldıkları bulunmuştur. Öğrencilerin son test puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda da anlatım zenginliği (kelime kullanımı) yönünden başlangıç düzeyine göre artış meydana geldiği görülmektedir. Bu artışlarda, en fazla artışın deney grubunda olduğu bulunmuştur. Bunun yanında kontrol grubundaki artışın ise çok az olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, anlatım zenginliği (kelime kullanımı) bakımından uygulama öncesinden uygulama sonrasına gözlenen değişmelerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tekrarlı ölçümler içeren iki faktörlü ANOVA testi sonuçlarına bakılarak anlaşılabilir.

Tablo 39

Deney ve Kontrol Gruplarının Anlatım Zenginliği (Kelime Kullanımı) Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p.
Denekleriçi					
Zaman (Ön test-Sontest)	27,430	1	27,430	138,732	,000
Zaman*Grup	4,287	1	4,287	21,684	,000
Hata	10,677	54	0,198		
Deneklerarası					
Grup	6,875	1	6,875	16,154	,000
Hata	22,982	54	0,426		
Grup 1*Grup2					
Ortalama Farkı	0,992				,000

İki faktörlü ANOVA testi ile ulaşılan sonuçların yer aldığı tablo 39'da deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin anlatım zenginliği (kelime kullanımı) bakımından deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Tablo 39'a göre grup zaman etkileşimine göre deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde öntest ve sontestleri arasında ($F(1,54)=21,68$; $p<.05$), deney ve kontrol grupların öntest ve sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine ($F(1,54)=16,15$; $p<.05$), deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(1,54)=138,732$; $p<.000$). Öğrencilerin anlatım zenginliği ortalama puanlarında deneysel işlemler öncesine göre daha fazla ilerleme gösteren deney grubu ($\overline{x}=2,96$), kontrol

grubuna ($\overline{X}$=2,20) göre, yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Bu bulgu, deney grubunda uygulanan etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılarında anlatım zenginliği (kelime kullanımı) becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığını göstermektedir.

4.1.2.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Organizasyon Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri kapsamında organizasyon boyutunda elde ettikleri uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 40'da yer almaktadır.

Tablo 40

Deney ve Kontrol Gruplarının Organizasyon Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İlişkili Ölçümler	Ön test Puanları			Son test Puanları		
Grup	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S
Deney Grubu	26	1,00	0,000	26	2,92	0,976
Kontrol Grubu	30	1,06	0,253	30	1,80	0,550
Toplam	56	1,03	0,127	56	2,36	0,763

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son test organizasyon puanlarının tablosu incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ortalama puanları arasında çok büyük farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle deneysel işlemlere katılmadan önce öğrencilerin organizasyon boyutu bakımından ortalama puanları birbirine denk gruplarda yer aldıkları bulunmuştur. Öğrencilerin son test puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda da organizasyon boyutu yönünden başlangıç düzeyine göre artış meydana geldiği görülmektedir. Bu artışlarda, en fazla artışın deney grubunda olduğu bulunmuştur. Bunun yanında kontrol grubundaki artışın ise çok az olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, organizasyon boyutuna ilişkin uygulama öncesinden uygulama sonrasına gözlenen değişmelerinin istatistiksel olarak anlamlı

farklılık gösterip göstermediği tekrarlı ölçümler içeren iki faktörlü ANOVA testi sonuçlarına bakılarak anlaşılabilir.

Tablo 41

Deney ve Kontrol Gruplarının Organizasyon Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p.
Denekleriçi					
Zaman (Ön test-Sontest)	49,144	1	49,144	178,627	,000
Zaman*Grup	9,858	1	9,858	35,831	,000
Hata	14,856	54	0,275		
Deneklerarası					
Grup	3,886	1	3,886	21,352	,000
Hata	9,828	54	0,182		
Grup 1*Grup2					
Ortalama Farkı	1,328				,000

İki faktörlü ANOVA testi ile ulaşılan sonuçların yer aldığı tablo 41'de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin organizasyon boyutu bakımından deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Tablo 41'e göre grup zaman etkileşimine göre deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde öntest ve sontestleri arasında ($F(1,54)=35,83$; $p<.05$), deney ve kontrol grupların öntest ve sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine ($F(1,54)=21,35$; $p<.05$), deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(1,54)=178,627$; $p<.000$). Öğrencilerin organizasyon ortalama puanlarında deneysel işlemler öncesine göre daha fazla ilerleme gösteren deney grubu ($\overline{X}=2,92$), kontrol grubuna ($\overline{X}=1,80$) göre, yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Bu bulgu, deney grubunda uygulanan etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılarında organizasyon becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığını göstermektedir.

4.1.2.9. Deney ve Kontrol Gruplarının Yönergeleri Takip Etme Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri kapsamında yönergeleri takip etme boyutunda elde ettikleri uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 42'de yer almaktadır.

Tablo 42

Deney ve Kontrol Gruplarının Yönergeleri Takip Etme Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İlişkili Ölçümler	Ön test Puanları			Son test Puanları		
Grup	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S
Deney Grubu	26	1,00	0,000	26	3,26	0,777
Kontrol Grubu	30	1,00	0,000	30	1,83	0,461
Toplam	56	1,00	0,000	56	2,54	0,619

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son test yönergeleri takip etme puanlarının tablosu incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ortalama puanları arasında çok büyük farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle deneysel işlemlere katılmadan önce öğrencilerin yönergeleri takip etme bakımından ortalama puanları birbirine denk gruplarda yer aldıkları bulunmuştur. Öğrencilerin son test puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda da yönergeleri takip etme yönünden başlangıç düzeyine göre artış meydana geldiği görülmektedir. Bu artışlarda, en fazla artışın deney grubunda olduğu bulunmuştur. Bunun yanında kontrol grubundaki artışın ise çok az olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, yönergeleri takip etme bakımından uygulama öncesinden uygulama sonrasına gözlenen değişmelerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tekrarlı ölçümler içeren iki faktörlü ANOVA testi sonuçlarına bakılarak anlaşılabilir.

Tablo 43

Deney ve Kontrol Gruplarının Yönergeleri Takip Etme Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p.
Denekleriçi					
Zaman (Ön test-Sontest)	67,038	1	67,038	340,195	,000
Zaman*Grup	14,359	1	14,359	72,867	,000
Hata	10,641	54	0,197		
Deneklerarası					
Grup	7,179	1	7,179	72,867	,000
Hata	5,321	54	0,099		
Grup 1*Grup2					
Ortalama Farkı	1,551				,000

İki faktörlü ANOVA testi ile ulaşılan sonuçların yer aldığı tablo 43'de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yönergeleri takip etme bakımından deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Tablo 43'e göre grup zaman etkileşimine göre deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde öntest ve sontestleri arasında (F(1,54)=72,86; p<.05), deney ve kontrol grupların öntest ve sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine (F(1,54)=72,86; p<.05), deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (F(1,54)=340,195; p<.000). Öğrencilerin yönergeleri takip etme boyutu ile ilgili, ortalama puanlarında deneysel işlemler öncesine göre daha fazla ilerleme gösteren deney grubu ($\overline{X}$=3,26), kontrol grubuna ($\overline{X}$=1,83) göre, yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Bu bulgu, deney grubunda uygulanan etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılarında yönergeleri takip etme becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığını göstermektedir.

4.1.2.10. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcılık (Özgünlük) Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri kapsamında yaratıcılık (özgünlük) boyutunda elde ettikleri uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 44'de yer almaktadır.

Tablo 44

Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcılık (Özgünlük) Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İlişkili Ölçümler	Ön test Puanları			Son test Puanları		
Grup	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S
Deney Grubu	26	1,03	0,196	26	2,73	1,041
Kontrol Grubu	30	1,00	0,000	30	1,43	0,568
Toplam	56	1.01	0,098	56	2,08	0,804

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son test yaratıcılık (özgünlük) puanlarının tablosu incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ortalama puanları arasında çok büyük farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle deneysel işlemlere katılmadan önce öğrencilerin yaratıcılık (özgünlük) bakımından ortalama puanları birbirine denk gruplarda yer aldıkları bulunmuştur. Öğrencilerin son test puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda da yaratıcılık (özgünlük) yönünden başlangıç düzeyine göre artış meydana geldiği görülmektedir. Bu artışlarda, en fazla artışın deney grubunda olduğu bulunmuştur. Bunun yanında kontrol grubundaki artışın ise çok az olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, yaratıcılık (özgünlük) bakımından uygulama öncesinden uygulama sonrasına gözlenen değişmelerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tekrarlı ölçümler içeren iki faktörlü ANOVA testi sonuçlarına bakılarak anlaşılabilir.

Tablo 45

Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcılık (Özgünlük) Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p.
Denekleriçi					
Zaman (Ön test-Sontest)	31,467	1	31,467	97,362	,000
Zaman*Grup	11,039	1	11,039	34,154	,000
Hata	17,453	54	0,323		
Deneklerarası					
Grup	6,241	1	6,214	33,572	,000
Hata	9,996	54	0,185		
Grup 1*Grup2					
Ortalama Farkı	1,063				,000

İki faktörlü ANOVA testi ile ulaşılan sonuçların yer aldığı tablo 45'de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcılık (özgünlük) bakımından deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Tablo 45'e göre grup zaman etkileşimine göre deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde öntest ve sontestleri arasında ($F(1,54)=34,15$; $p<.05$), deney ve kontrol grupların öntest ve sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine ($F(1,54)=33,57$; $p<.05$), deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(1,54)=97,362$; $p<.000$). Öğrencilerin yaratıcılık (özgünlük) ortalama puanlarında deneysel işlemler öncesine göre daha fazla ilerleme gösteren deney grubu ($\overline{X}=2,73$), kontrol grubuna ($\overline{X}=1,43$) göre, yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Bu bulgu, deney grubunda uygulanan etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılarında yaratıcılık (özgünlük) ile ilgili becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığını göstermektedir.

4.1.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Etkinlik temelli şiir çalışmalarının (ETŞÇ) uygulandığı ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile mevcut Türkçe öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin şiirlere yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" cümlesi ile ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Etkinlik temelli şiir çalışmalarına göre uygulamaların yapıldığı deney grubu öğrencileri ile Türkçe dersi öğretim programına göre uygulamaların yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin şiirlere yönelik tutumlarına ilişkin ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46

Deney ve Kontrol Gruplarının Şiirlere Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Deneklerarası	8985,857	55			
Grup(Deney/Kontrol)	624,124	1	624,124	4,031	,050
Hata	8361,733	54	154,847		
Denekleriçi	9412,715	56			
Ölçüm(öntest/sontest)	3414,858	1	3414,858	48,760	,000
Grup* ölçüm	2259,001	1	2259,001	32,256	,000
Hata	3781,856	54	70,034		
Toplam	18398,572	111			

Tablo 46 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve uygulama sonrası ön test ve son test ortalama tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F= 4,031$; $p<0,05$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin tutum puanlarının uygulama öncesi ve uygulama sonrası farklılaştığını göstermektedir. Öğrencilerin tutumları ile ilgili olarak, ön test son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F= 48,760$; $p<0.05$). Bu bulgu, hem deney grubunda hem de kontrol grubundaki öğrencilerin tutumlarının uygulanan programa bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 46'daki bulgulara göre iki farklı programın uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani deney ve kontrol grubuna ait tekrarlı ölçümler faktörlerinin tutumları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F= 32,256$; $p<0.05$). Bu bulgu deney grubunda uygulanan etkinlik temelli şiir çalışmalarının, mevcut Türkçe öğretim programına göre öğrencilerin tutumlarını artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu ile deney grubunda yapılan etkinlik temelli şiir çalışmalarına göre yapılan çalışmaların, kontrol grubunda yapılan Türkçe öğretim

programındaki çalışmalara göre öğrencilerin şiirlere yönelik tutumlarını geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilir.

4.2. Araştırmanın Nitel Boyutunda Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi,*"Etkinlik temelli şiir çalışmalarına (ETŞÇ) ilişkin deney grubundaki öğretmen ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?*" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemle ilgili olarak elde edilen bulgular her bir soru cümlesinin altında izah edilmiş ve cevaplardan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Araştırmanın niteliğini arttırmak amacıyla, uygulama öncesinde de deney grubunun öğretmenine; okuma, yazma ve şiirlerle ilgili gerçekleştirilen çalışmalarla ilgili sorular sorulmuştur.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama boyunca Türkçe dersinde aldıkları şiirlere dayalı okuma yazma etkinliklerine ilişkin görüşlerini ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarmak amacıyla oluşturulan araştırma sorusu "*Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersinde etkinlik temelli şiir çalışmalarına ilişkin görüşleri nelerdir?"* şeklinde ifade edilmiştir. Bu nitel araştırma sorusuna yönelik yapılan analizlerden elde edilen bulgular görüşme formundaki sorular çerçevesinde frekanslar kullanılarak sunulmuş ve doğrudan alıntılara da yer verilerek yorumlanmıştır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenmiştir.

4.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarına İlişkin Görüşleri

*1.Soru: "*Etkinlik temelli şiir çalışmalarına *dayalı gerçekleştirilen derslerde en çok hangi etkinlikleri yapmaktan hoşlandın?"* sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 47 'de verilmiştir.

Tablo 47

Öğrencilerin Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarına Dayalı Gerçekleştirilen Derslerdeki En Çok Sevdikleri Etkinlikler

Öğrencilerin En Çok Sevdiği Etkinlikler	f
Şiir Okumak	13
Şiir Yazmak	7
Parmak Oyunları	3
Resim Yapmak	3

Deney grubundaki öğrencilere etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı gerçekleştirilen derslerdeki hoşlandıkları etkinlikler sorulduğunda birden fazla etkinlik söylemişlerdir. Verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin en çok sevdiği etkinliklerin şiir okuma ve yazma olduğu anlaşılmaktadır.

2.Soru : "Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı gerçekleştirilen derslerdeki etkinliklerle ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48

Deney Grubu Öğrencilerinin Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerle İlgili Görüşleri

Ana Tema	f
Eğlendiren	15
Hayal gücünü geliştiren	11
Okumayı hızlandırıcı	9
Yazı yazma becerisini geliştirici	8
Şiiri Sevdiren	8
Öğretici-bilgi veren	7
Türkçe dersine katkısı Olan	5
Anlama becerisini geliştirici	4

Şiirler aracılığıyla okuma ve yazma etkinliklerinin yürütüldüğü deney grubunda görüşme yapılan öğrencilerin tamamı (n=26), yapılan çalışmayla ilgili olumlu görüş belirtmişlerdir. Tablo 48 incelendiğinde etkinlik temelli şiir çalışmalarının (ETŞÇ) öğrenciler tarafından, eğlendiren, hayal gücünü geliştiren, okuma becerisini hızlandırıcı, şiirsel metinleri sevdiren, öğretici-bilgi veren, anlama ve yazma becerisini geliştirici olarak nitelendirildiği anlaşılmaktadır. Bu durum yapılan uygulamaların öğrencilerde olumlu iz bıraktığı düşüncesini uyandırmaktadır. Öğrenciler ŞDE uygun yapılan etkinliklere ilişkin olarak sırasıyla "EÖ3, KÖ2 ve EÖ7" görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

> *Şiirlerle ilgili etkinlikler çok hoşuma gitti. Okumam hızlandı. Şiir yazmak çok güzeldi. Eğlendim. Derslerime çok katkısı oldu. Sürekli farklı konularda şiir okumamız sayesinde çok değişik bilgiler edindim. Şiir yazma becerim gelişti. Artık daha güzel şiirler yazabiliyorum. Bu etkinliklerin bir daha yapılmasını isterdim. EÖ3*

> *Şiir yazma ve okuma çalışmaları sayesinde okumam hızlandı. Eğlendim. Okumam hızlanınca başarılı oluyorum. Okumam hızlanınca daha iyi anlayabiliyorum. Şiir okuma ve yazmayı sevdim. Öğretmenimiz sizin kadar şiir yazdırmıyordu. Yeri geldiğinde şiir okuyorduk. Çok değişik türlerde şiirler*

öğrenmemiz, şiirlerle ilgili bilgimizi arttırdı, daha güzel şiirler yazmayı öğrendik. KÖ2

Yazdığımız veya okuduğumuz şiirlerin derslerime çok katkısı oldu. Şiirleri daha güzel okuyabiliyorum. Eskiden şiirleri biraz kötü okuyordum. Şiirlerle ilgili okuma ve yazma çalışmalarında noktalama işaretlerine daha çok dikkat ediyorum. EÖ7

Deney grubundaki öğrencilere etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili eğlendiren, hayal gücünü geliştiren, okumayı hızlandırıcı, yazma becerisini geliştirici ve şiirleri sevdiren şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

3. Soru: "Şiir yazmaya başlamadan önce yaptığımız etkinlikleri beğendin mi? Bu etkinlikler sana ne gibi katkılar/yararlar sağladı?" sorularına deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 49'da verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı (n=26) şiir yazma çalışmalarına başlamadan önce gerçekleştirilen etkinlikleri beğendiklerini ve zevkle yaptıklarını belirtmişlerdir. Ancak en çok beğendikleri etkinlikler konusunda birbirinden farklı düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin deneysel işlem süresince uygulanan etkinliklerden en çok sevdikleri etkinliklere ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 49'da gösterilmiştir.

Tablo 49

Deney Grubu Öğrencilerinin Şiir Yazma Öncesi Yapılan En Çok Sevdiği Etkinlikler

Ana Tema	f
Bulmaca	16
Boşluk Doldurma	11
Şiir Okuma	9
Resimleri İnceleme	7
Fıkra Okuma	7
Karikatür	6
Müzik Dinleme	4

Öğrenciler şiir yazma öncesi yapılan etkinliklerden en çok sevdikleri etkinliklere ilişkin olarak sırasıyla "EÖ9, EÖ4 ve KÖ7" görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Parmak oyunları çok hoşuma gitti. Fıkralar da çok eğlenceliydi. Fıkraları şiir gibi yazarken çok eğlendim. EÖ9

Şiirleri yazmadan önce yaptığımız etkinlikleri çok beğendim. Okumamın hızlanması, hecelerin doğru okunması için etkinliklerin çok faydası oluyordu. Bulmaca çözmek eğlenceliydi, şiirlerdeki boşlukları doldurmak hayal gücümü geliştirdi. Yaptığımız etkinliklerden hiç sıkılmıyordum. EÖ4

Etkinlikleri çok beğendim. Etkinlikler sayesinde çok şey öğrendik, şiirleri daha güzel ve kolay yazabiliyoruz. Şiirler hayal gücümüzü çok geliştiriyor. KÖ7

Deney grubunda yapılan etkinliklerden öğrencilerin en çok sevdiği etkinliklerin "*bulmaca, boşluk doldurma ve şiir okuma etkinlikleri*" olduğu anlaşılmaktadır.

4.Soru: "Etkinlik Temelli Şiir Çalışmaları ile yapılan okuma ve yazma etkinlikleri ile (yazdığınız şiirleri) paylaşma çalışmaları hakkında neler düşünüyorsun?" sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50

Deney Grubu Öğrencilerinin Şiir Okuma, Yazma ve Paylaşma Etkinlikleri ile İlgili Görüşleri

Ana Tema	Alt Boyut	f
Okuma	Akıcı okuma	
	Noktalama işaretlerine, vurgu, tonlamalara dikkat ederek okuma	
	Hızlı okuma	
	Anlama	
Yazma	İfade etme becerisini geliştirici	
	Daha güzel yazma	
	Etkinlikleri daha kolay yapma	
Paylaşma	Motive edici	
	Özgüven geliştirici	
	Sorumluluk	
	Birlikte bir işi başarma	

Deney grubundaki öğrenciler, şiir okuma, yazma ve paylaşma etkinlikleri hakkında her tema için olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler şiir okuma, yazma ve paylaşma etkinliklerine ilişkin olarak sırasıyla "EÖ5, KÖ1, EÖ8, KÖ4, EÖ14, KÖ10, EÖ16" görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

<u>Okuma Teması :</u>

Okumam ilerledi. Eğlendim. Okumamı hızlandırdığı için, şiir yazmayı öğrendiğim için yaptığımız etkinlikleri sevdim. Diğer derslerde de şiirlerin olmasını isterim. Çünkü şiir olunca eğleniyorum. Şiir yazmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Okumamın hızlanması ailemin çok hoşuna gitti. EÖ5
Artık daha hızlı okuyabiliyorum ve okuduklarımı anlayabiliyorum. Önceden bazı metinleri iki kere okuyordum. Ders kitaplarındaki bazı şiirleri birkaç kez okuyabiliyordum. KÖ1

Yazma Teması :

Artık daha güzel yazılar yazabiliyorum. Öğretmenimizin verdiği herhangi bir konuda daha güzel yazılar yazabiliyorum. Yazma etkinlikleri ile düşüncelerim gelişti. Daha iyi düşünebiliyorum. EÖ8

Yazdığım yazılarda kendimi daha güzel ifade edebiliyorum. Şiirleri ve hikayeleri daha güzel yazabiliyorum. Eskiden biraz anlamsız oluyordu. Başı ile sonu ilgisiz oluyordu. Çalışma kitabındaki şiir yazma ile ilgili etkinlikleri kolayca yapabiliyorum. KÖ4

Paylaşma Teması:

Yazdıklarımın arkadaşlarım tarafından beğenilmesi çok güzel. Beni şiir yazmaya karşı motive ediyor. EÖ14

Önceden yazdıklarımı okumaktan çekiniyordum. Ama artık çekinmiyorum. Arkadaşlarımın alkışları ve sizin desteğiniz sayesinde yazdıklarımı arkadaşlarımla paylaşabiliyorum. Arkadaşlarımızla beraber yazdığımız şiirleri paylaşmak da güzeldi. Takım olarak beraber yazıyorduk. KÖ10

Yazdıklarımızla ilgili herhangi bir not almadığımız için yazdıklarımı rahat rahat paylaşabiliyorum. Karneye geçecek bir not verseydiniz belki bu kadar rahat paylaşamayabilirdim. Arkadaşlarımın yazdıklarımı beğenmesi çok hoşuma gidiyor. EÖ16

5. Soru: "Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin okuma becerinin gelişmesi üzerine ne gibi katkıları oldu ?" sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 51'de verilmiştir.

Tablo 51

Deney Grubu Öğrencilerinin Şiirlere Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Okuma Becerileri Üzerindeki Katkıları ile İlgili Görüşleri

Ana Tema	Alt Boyut	f
Okuma	Doğru Okuma	10
	Hızlı Okuma	8
	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma	6
	Parmakla takip etmeme	6
	Eğlendiren	5
	İfade etme becerilerini geliştirme	4
	Başarıyı arttırma	3

Öğrenciler etkinlik temelli şiir çalışmalarının okuma becerisinin gelişimi üzerindeki etkilerine ilişkin olarak sırasıyla "EÖ6 ve KÖ1" görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Yapılan etkinlikler ve sürekli şiir okumamız sayesinde okumamız hızlandı. Önceden hep parmakla takip ederek okuyordum şimdi parmakla takip etmeden

daha güzel okuyabiliyorum. Okurken noktalama işaretlerine daha çok dikkat ediyorum. Şiirler çok eğlenceliydi, eğlenerek okuyorduk. Doğru okumak çok önemli. Hızlı okuyunca şiirin anlamı bozuluyor. Bazı yerleri unutabiliyorsun, bazı yerler karışıyor. Hızlı okuyunca insanın aklı karışıyor. Anlam bozulunca yanlış anlıyorsun. Soruları güzel cevaplayamıyorsun. EÖ6

Güzel okumayı öğrendim. Hızlı okumayı güzel okumak zannediyordum. Bu yüzden hep çok hızlı okumak istiyordum. Doğru okumanın hızlı okumaktan daha önemli olduğunu öğrendim. Çünkü hızlı okuyordum ve sürekli hata yapıyordum. Çok yavaş okumakta iyi değil. Gerektiği kadar hızlı okuyacağız ama doğru okumamız çok önemli. Düzenli okuyunca okumamız güzelleşiyor. Kendimizi daha güzel ifade edebiliyoruz. KÖ1

6. Soru: " *Etkinlik temelli şiir çalışmalarına* dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin yazma becerinin gelişmesi üzerine ne gibi katkıları oldu ?" sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52

Deney Grubu Öğrencilerinin Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Yazma Becerileri Üzerindeki Katkıları ile İlgili Görüşleri

Ana Tema	Alt Boyut	f
Yazma	Kendini İfade Etme	14
	Etkinlikleri Kolay ve Hızlı Yapma	9
	Daha güzel yazma	8

Öğrenciler şiirlere dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin yazma becerinin gelişimi üzerine olan katkılarıyla ilgili olarak görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Kendini İfade Etme Teması

Artık daha güzel şiir yazabiliyorum. Sürekli şiir okuyup yazdığımız için daha güzel şiir yazabiliyorum ve kendimi daha rahat ifade edebiliyorum. Öğretmenimiz de sürekli artık daha güzel okuyabildiğimizi söylüyor. EÖ5

Daha önceden böyle şiirler görmedim. Ailemde bilmiyordu. Çok hoşuma gidiyor. Artık düşüncelerimi daha rahat ifade edebiliyorum. KÖ6

Artık şiirleri daha güzel yazabiliyorum. Öncede çok az şiir türü öğrenmiştik. Lisedeki abimler, ablamlar bile öğrendiğimiz şiir türlerini bilmiyorlar. Onlara da gösteriyorum. Bazı şiirleri öğretmenimize bile gösteriyoruz, o da çok şaşırıyor, beğeniyor. Fikirlerimi daha güzel anlatabiliyorum. Nedeni; şiir yazma ve okuma etkinlikleri. Şiir yazdık, okumalar yaparak okumam güzelleşti. Babam bile konuşmanda çok iyisin diyor. Konuşman ilerleyince güzel anlatabiliyorsun. EÖ1

Etkinlikleri Kolay ve Hızlı Yapma

Artık şiirleri daha güzel yazabiliyorum. Fikirlerimi daha iyi ifade edebiliyorum. Çalışma kitabındaki etkinlikleri özellikle şiirle ilgili etkinlikleri daha kolay yapabiliyorum. KÖ7

Soruları daha güzel cevaplayabiliyorum. Şiirle ilgili etkinlikleri, yazma ile ilgili etkinlikleri kolaylıkla yapabiliyorum. Büyüdüğümüzde şiir yazmak istersek şiir yazabiliriz, şair olabiliriz. EÖ13

Daha güzel yazma

Artık şiirleri daha güzel yazabiliyorum. Fikirlerimi daha iyi ifade edebiliyorum. Çalışma kitabındaki etkinlikleri özellikle şiirle ilgili etkinlikleri daha kolay yapabiliyorum. KÖ4

Öğretmen bir konu verdiğinde, o konuyla ilgili şiirleri daha güzel yazabiliyorum. Size çok teşekkür ederim öğretmenim. Kendimi daha güzel ifade edebiliyorum, sorulan soruları daha güzel cevaplayabiliyorum. EÖ14

Artık şiirleri daha güzel yazabiliyorum. Şiirler kıta kıta olduğu için ve güzel yazılı olduğu için hem öğreniyor, hem de daha güzel yazıyorum bu da benim hoşuma gidiyor. Hep tekrarlar olunca hoşuma gidiyor. EÖ15

7. Soru : "Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı yapılan okuma yazma çalışmalarından sonra şiirler hakkında neler düşünüyorsun?" sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar dört ana başlık altında Tablo 53'de sunulmuştur.

Öğrencilerin tamamı (n=26) şiirlere ilişkin düşüncelerinde olumlu yönde bir değişiklik olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin konu ile ilgili görüşlerinden elde edilen veriler Tablo 53 'de sunulmuştur.

Tablo 53

Deney Grubundaki Öğrencilerin Şiir Okuma ve Yazma Çalışmalarından Sonra Şiirlere İlişkin Görüşleri

Görüşler	f
Şiir okumak yazmak eğlencelidir.	26
Şiirler sayesinde çok şey öğrenebiliriz.	20
Şiir yazmak zor değildir.	18
Şiir yazmak alıştırma ve bilgi ister.	17

Araştırmada elde edilen bu bulgular, öğrencilerin şiir okuma ve yazma çalışmaları sonrasında şiirlere yönelik olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin şiir okuma yazma çalışmaları sayesinde eğlendikleri ve çok şey öğrendikleri

söylenebilir. Bu konuya ilişkin olarak sırasıyla "EÖ7, KÖ5 ve EÖ8" görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

> *Şiir okumayı seviyordum ama şiir yazmayı sevmiyordum. Şiir yazarken çok zorlanıyordum. Çünkü sınıfta fazla şiirlerle ilgili etkinlikler yapmıyorduk. Aslında şiirler çok eğlenceliymiş. Özellikle şiir yazmak bana çok zor geliyordu. Ama o kadar da zor değilmiş. Sürekli şiir okuyarak ve yazarak, şiir yazılabilirmiş. EÖ7*
>
> *Şiir okurken ve yazarken çok eğleniyorum. Çalışma kitaplarında şiir yazma çalışmalarını yapmak istemiyordum. Etkinlikleri yapamıyordum. Şimdi eğlenerek yapıyorum. Şiir okumak ve yazmak çok eğlenceliymiş. KÖ5*
>
> *Şiir yazmayı sevmiyordum. Çünkü şiir yazamıyordum. Şiir yazmak için uğraşmıyordum. Daha doğrusu şiir nasıl yazılır bilmiyordum. O yüzden şiirler bana sıkıcı geliyordu. Kısa cümlelerle anlamlı bir şeyler yazmak gerçekten zor geliyordu. Kitaplardaki şiirler öyle. Şiirleri hep aynı zannederdim. Ama çok değişik şiir türleri varmış. Değişik şiirler okuduğumuz ve yazdığımız için şiirler artık bana eğlenceli geliyor. EÖ8*

8. Soru : "Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı yapılan okuma yazma çalışmalarından sonra şiirleri sevdin mi?" sorusu ile ilgili olarak, deney grubundaki öğrencilere, etkinlik temelli şiir çalışmaları sayesinde şiirleri sevip sevmediklerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı (n=26) bu çalışmalar sayesinde şiir okuma ve yazmayı daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir.

Konuya ilişkin olarak sırasıyla "EÖ4 ve KÖ2" görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

> *Şiirlerle ilgili yaptığımız etkinlikler çok hoşuma gitti. Çok değişik şiirler yazıyorduk. Farklı farklı şiirler öğrenmek güzel oluyordu. Korkmadan ve eğlenerek şiirler yazıyorduk. Bir de not vermiyordunuz. O yüzden rahat rahat yazıyorduk. EÖ4*
>
> *Şiir okumakta yazmakta çok eğlenceliydi. Genelde kitaplardaki şiirleri sıramızda otururak tek başımıza okuyoruz. Ama bu sefer farklı şekillerde okuduk. Hep beraber eğlenerek şiirleri okuyorduk. Tahtaya çıkıyorduk. Kötü ya da yanlış okuduğumuzda kızmıyordunuz. Bizde rahatça okumalarımızı yapıyorduk. KÖ2*

9. Soru: "*Türkçe dersi dışındaki (Hayat Bilgisi, Matematik, Fen Bilgisi) derslerindeki konularında Etkinlik Temelli Şiir Çalışmaları ile işlenilmesini ister misin? Nedenini açıklar mısın ?"* sorularına deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 54'de verilmiştir.

Tablo 54

Öğrencilerin Diğer Derslerde Şiir Kullanımına İlişkin Nedenleri

Nedenler	f
Eğlendirici Olması	20
Kolay Okunabilmesi	17
Sıkıcı Olmaması	16
Öğretici ve bilgi verici olması	15
Kısa olması	12
Akılda kalıcı olması	8

Deney grubundaki öğrencilerin tamamı (n=26) Türkçe dersi dışındaki (Hayat Bilgisi, Matematik, Fen Bilgisi) derslerdeki konularında etkinlik temelli şiir çalışmaları ile işlenilmesini istemektedir. Diğer derslerdeki konularında şiirlerle işlenilmesini isteme nedenleri olarak da, şiirlerin eğlendirici, öğretici ve bilgi verici, kısa, akılda kalıcı olması, kolay okunabilmesi, sıkıcı olmaması şeklinde olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin Türkçe dersi dışındaki (Hayat Bilgisi, Matematik, Fen Bilgisi) derslerdeki konularında etkinlik temelli şiir çalışmaları ile işlenilmesine ve nedenine yönelik olarak sırasıyla "EÖ3, KÖ6 ve EÖ5" görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

> *Diğer derslerinde şiirlerle işlenmesini isterim. Şiirler heyecanlı oluyor. Kısa oldukları için kolay bir şekilde okuyabiliyoruz, birçok şey öğrenebiliyoruz. EÖ3*
>
> *Diğer derslerdeki konularında şiirlerle anlatılmasını isterim. Şiirlerle konular anlatılınca hem eğleniyorum hem de öğreniyorum. Bu kadar çok şiir türünün olduğunu bilmiyordum. Gerçekten şiir yazmak ve okumak çok zevkliymiş. Özellikle matematikle ilgili okuduğumuz şiirler hem eğlenceli hem de öğreticiydi. KÖ6*
>
> *Matematikte de şiirlerin olmasını isterdim. Matematikte sayılarla ilgili şiirler okuduk, çok hoşuma gitti, keşke matematik dersinin kitabında da şiirler olsa. Sayılarla ilgili şiir hep aklımda. Şiir yazarken çok eğleniyorum. EÖ5*

4.2.2. Şiirlerle İlgili Uygulama Öncesi ve Sonrası Etkinliklere İlişkin Sınıf Öğretmeninin Görüşleri

Uygulama öncesi araştırmanın niteliğini arttırmak ve sınıfta okuma, yazma ve şiirlerle ilgili gerçekleştirilen çalışmalar hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla deney grubu öğretmeni ile uygulama öncesinde de görüşme yapılmıştır. Deney grubu öğretmeni ile yapılan görüşme ile ilgili elde edilen bulgular görüşme formundaki sorular çerçevesinde

doğrudan alıntılara yer verilerek yorumlanmıştır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenmiştir.

4.2.2.1. Uygulama Öncesi Yapılan Okuma Çalışmalarına İlişkin Görüşleri

Uygulama öncesi gerçekleştirilen akıcı okuma ve anlama çalışmaları hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak amacıyla, sınıf öğretmenine "Daha önce öğrencilerinizle akıcı okuma becerisi ile ilgili ne tür çalışmalar yaptınız? " sorusu yöneltilmiştir. Bu temada, sınıf öğretmeninin etkinlik temelli şiir çalışmaları (ETŞÇ) öncesinde yaptığı okuma çalışmaları incelenmiştir. Bu amaçla öğretmene, uygulama öncesi akıcı okuma becerisi ile ilgili yaptığı çalışmalar hakkında soru yöneltilmiştir. Pınar öğretmen, daha önce yaptığı okuma çalışmaları ile ilgili olarak "Hikaye okuma, şiir okuma çalışmaları yapıyorum. İçinde soru olan okuma metinleri ile çalışmalar yapıyorum. Okuma metinleri (etkinlik ve sorulu) çalışması yaptık. Şiir için de etkinlik ve sorulu olacak şekilde çalışmalar yapıyorum. Hızlı okumalarını sağlamak amacıyla okuma yarışları yapıyorum. İlgilerini çekecek hikaye kitapları alarak ve bu kitaplarla ilgili (okuduktan sonra) onların görüşlerini alarak okuma heveslerini arttırmaya çalışıyorum." şeklinde ifade ederken, akıcı okuma becerisine yönelik sınıf içinde yaptığı etkinlerle ilgili olarak da, "Süre tutup (1dk.) okuma yarışı yapıyorum. Bazı metinleri belirli süre içinde okumalarını isteyerek hızlı okumalarını sağlamaya çalışıyorum. Her öğrenci için dakikada okudukları kelime sayısını not ediyorum ve öğrencilerime de okudukları kelime sayısını söylüyorum. Genelde ayda bir sınıfta hızlı okuma çalışması yapıyorum. Sınıfta en hızlı okuyan ilk üç öğrenciyi sembolik ödüllerle ödüllendirerek okuma hızlarını arttırmaya çalışıyorum. Yaptığım okuma çalışmaları daha çok öğrencilerimin okuma hızını arttırmaya yönelik. Öğrencilerde okuma isteği uyandıracak çeşitli hikâye kitapları alıp bu kitapları okumaları için belirli süre tanıyıp süre sonunda kitapla ilgili değerlendirmelerde bulunuyorum." şeklinde belirtmiştir.

4.2.2.2. Uygulama Öncesi Öğrencilerin Akıcı Okumaya Yönelik Durumlarına İlişkin Görüşleri

Bu temada öğrencilerin ETŞÇ öncesi mevcut durumları anlatılmıştır. Sınıf öğretmenine "Öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri nedir?" sorusu yöneltilmiştir. Pınar öğretmen, "Öğrencilerimin genel olarak okuma düzeylerini beğenmiyorum. Tabii ki aralarında hızlı okuyanlar var. Ama sayıları çok az. Bir elin beş parmağını geçmez. Özellikle yaz tatili dönüşlerinde çok problem yaşıyorum. Bu senede böyle oldu. Evde okuma ile ilgili

çalışmalar yapmayınca okumaları haliyle geriliyor.” şeklinde ifade etmiştir. Pınar hanım aynı zamanda öğrencilerinin anlama becerilerinin zayıf oluşundan şikayet ederek bu durumu “Öğrencilerimin çoğunun okuduğunu anlamada sorunu var. Hatta okuması iyi olan öğrencilerim bile anlama testlerini cevaplarken zorlanıyorlar. Özellikle matematikte problem çözerken çok yanlış yapıyorlar. Çünkü çocuklar soruyu anlayamayınca ya da yanlış anladıkları zaman özellikle matematikte problem çözerken çok zorlanıyorum. Çocuklar ister Türkçe, hayat bilgisi gibi sözel dersler olsun, ister matematik gibi sayısal derste olsun, şıklar olmayınca soruyu çözmekte zorlanıyorlar. Şıklar olmadığında metni anlamaya yönelik ipuçlarını bulamıyorlar. Aslında bunda biraz da benim de hatalarımın olduğunu düşünüyorum. Çünkü devletin dağıttığı ders kitaplarına ek olarak içinde oldukça fazla test bulunduran kaynak kitaplar alıyorum ve bu kitaplardan sürekli olarak test çözüyoruz. Şık olmadığı zaman ya da biraz soruyu değiştirdiğim zaman öğrencilerimin soruları çözmekte zorlandıklarını görüyorum.” şeklinde belirtmiştir.

4.2.2.3. Uygulama Öncesi Öğrencilerin Yazma Becerisine Yönelik Durumlarına İlişkin Görüşleri

Bu temada sınıf öğretmeninin sınıf içerisinde yazma becerisine yönelik yaptığı etkinlikler ile öğrencilerin ETŞÇ öncesi mevcut durumları anlatılmıştır. Sınıf öğretmenine, “Öğrencilerinizin yazma becerilerini geliştirmek için yaptığınız etkinlikler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Pınar hanım, “Yazma becerisini geliştirmeye yönelik ek olarak etkinlikler yapmıyoruz. Sadece çalışma kitaplarında yer alan yazma becerisine yönelik bölümlerle ilgili hikaye, şiir tamamlama, okunulan ya da dinlenilen metnin özetini çıkarmaya yönelik çalışmalar yapıyoruz. Senede birkaç kez sadece hikaye yazdırma çalışmaları yaptık. Yazı yazma çalışmalarını az yapmamızın sebebi öğrencilerim yazı yazarken zorlanıyorlar. Anlamlı metinler oluşturamıyorlar. Okul dışında fazla kitap okumadıkları için kelime dağarcıkları da çok zayıf. Hikaye yazma çalışmalarını yapmaya çalıştık ama hemen iki üç cümle yazınca sıkılıyorlar. Uzun uzun yazmaktan sıkılıyorlar, zaten yazamıyorlar. Hele şiiri hiç yazamıyorlar. Bu yüzdende şiir yazmaktan hoşlanmıyorlar.” şeklinde ifade etmiştir.

4.2.2.4. Uygulama Öncesi Öğrencilerin Şiirlere Yönelik Durumlarına İlişkin Görüşleri

Bu temada sınıf öğretmeninin sınıf içerisinde şiirlerle ilgili yaptığı etkinlikler ile öğrencilerin ETŞÇ öncesi mevcut durumları anlatılmıştır. Sınıf öğretmenine, "Şiirlerle ilgili yaptığınız etkinlikler ve bu etkinlikleri uygularken yararlandığınız kaynaklar nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Pınar hanım, şiirlerle ilgili etkinliklerde, ders kitaplarındaki etkinlikleri yaparken öğretmen kılavuz kitaplarından, çeşitli yayınevlerinin kaynak kitaplarından, eğitim sitelerinden faydalanmakta olduğunu ifade ederken, "Program dışında şiirlerle ilgili etkinlikler yaptırıyor musunuz ?" sorusunu ise "Çok fazla değil. Belirli gün ve haftalarla ilgili şiir çalışması yapıyoruz. O da sınıftan birkaç öğrenci görevli oluyor. Ayrıca kaynak kitaplarımızda bulunan şiirlerle ilgili çalışmaları yapıyoruz. Yaptığım çalışmalar daha çok ders kitaplarındaki şiirsel metinleri okuma üzerine çalışmalar oluyor. Şiir yazma ile ilgili özel bir çalışma yapmıyorum. Çalışma kitabında yeri geldiğinde öğrenciler şiir yazıyorlar." şeklinde ifade etmektedir.

Pınar hanım aynı zamanda, "Şiir okuma konusunda öğrencilerimin çoğunun çok istekli olduğunu söyleyebilirim. Şiir yazma konusunda ise birkaç öğrencim dışında çok fazla istekli değiller ve şiir yazma konusunda kendilerine olan güvenleri az. Şiire dayalı metinleri işlerken öğrencilerin anlamakta (diğer metinlere göre) zorlandıklarını görüyorum. Şiirdeki kavramlar öğrencilere soyut geliyor. Anlamlandırmakta zorlanıyorlar. Şiiri tam olarak anlayıp, özümseyemiyorlar. Şiirler aslında daha kısa metinler ama şiirde ana duyguyu bulmakta zorlanıyorlar." şeklinde ifade etmiştir.

4.2.2.5. Uygulama Öncesi Öğrencilerin Şiir Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumları ile İlgili Görüşleri

Bu temada öğrencilerin uygulama öncesi şiirlere yönelik tutumları anlatılmıştır. Sınıf öğretmenine "Öğrencilerinizin şiir okuma veya şiir yazmaya yönelik tutumu nasıldır? Nedenini açıklar mısınız ?" sorusu sorulmuştur. Pınar hanım, Öğrencilerimin çoğu şiir okumayı çok seviyor. Şiir yazma konusunda aynı şeyi söyleyemem. Bazı etkinliklerde yazmaları istendiğinde, yazdıklarını okumaktan çekiniyor birçoğu. Şiire çok fazla zaman ayıramamamızdan, şiirle ilgili yazmaya yetecek kadar çok fazla bilgi birikimine sahip olmadıklarından kaynaklandığını düşünüyorum. Ayrıca şiir yazma ile ilgili çok fazla

etkinlik yapmadığımızdan da olabilir. Çocuklar şiirleri sadece ders kitaplarında, belirli gün ve haftalarla ilgili etkinliklerde görüyorlar. ” şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubu öğretmeni ile uygulama boyunca ve uygulama gerçekleştirildikten sonra öğrencilerinin okuma, yazma becerileri ile şiirlerle ilgili çalışmalardaki durumları hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla uygulama sonrasında da görüşme yapılmıştır. Deney grubu öğretmeni ile yapılan görüşme ile ilgili elde edilen bulgular görüşme formundaki sorular çerçevesinde doğrudan alıntılara yer verilerek yorumlanmıştır.

4.2.2.6. Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Okuma Becerilerine Olan Katkıları ile İlgili Görüşleri

Sınıf öğretmenine “*Etkinlik temelli şiir çalışmalarına* dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerinizin okuma becerisine katkıda bulunduğunu düşünüyor musunuz? Bu katkılar neler olabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Pınar hanım, etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin okuma becerisine olumlu yönde bir etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni; öğrencilerinin okumalarının hızlandığını ve daha akıcı okuduklarını belirtmiştir. Bunun sonucu olarak da öğrencilerinin hem ders başarılarının arttığını hem de anlama becerilerinin geliştiğini fark etmiştir. Bununla birlikte bir dönem boyunca gerçekleştirilen etkinliklerin programın yetiştirilmesi noktasında problem oluştursa da, öğrencilerinin genelinin okuma başarısında önemli bir artış olması, öğrencilerin noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya uygun olarak okumaları ve velilerden de gelen güzel dönütler sebebiyle çalışmanın etkili ve faydalı olduğunu belirtmiştir. Bu konuya ilişkin olarak sınıf öğretmeni, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> *Evet düşünüyorum. Okumaları hızlandı. Daha akıcı ve etkili okuma yapıyorlar. Bu da bütün derslerimize olumlu katkı sağladı. Okuma hızlı olunca ve beraberinde de anlama gerçekleştiğinde derslerin işlenişinde haliyle kolaylık sağladı. Programımı yetiştirmekte zaman zaman zorlandım. Ama sonucu gördüğümde değdiğini düşünüyorum. Öğrencilerim de çok zevk aldılar. Okuduklarını daha rahat anlayabiliyorlar. Uygulama öncesi sadece birkaç öğrencim hızlı okuyabiliyordu. Şimdi hemen hemen bütün öğrencilerimin okuma hızında önemli bir artış oldu. Okumanın sadece hızlı olmasını düşünüyordum. Mesela öğrencilerim artık okuma yarışlarında hızlı okumaktan ziyade, anlaşılır, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumayı tercih ediyorlar. Bazen hızlı okuyun dediğimde bana karşı çıkıyorlar. Özellikle şiirleri bu kadar güzel okuyabileceklerini tahmin etmezdim. Okuma becerileri ilerleyince, anlama becerileri de gelişti. Bunun en güzel örneğini test sonuçlarında görüyorum. Velilerim de bu durumdan oldukça memnun olduklarını ifade*

ediyorlar. Çocuklarındaki gelişmelerin farkında olduklarını söylüyorlar. Çocuklarının okumalarının hızlandığını ve bu durumdan oldukça mutlu olduklarını söylüyorlar.

4.2.2.7. Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Olan Katkıları ile İlgili Görüşleri

Sınıf öğretmenine "*Etkinlik temelli şiir çalışmalarına* dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerinizin yazma becerisine katkıda bulunduğunu düşünüyor musunuz? Bu katkılar neler olabilir?" sorusu yöneltilmiştir. Sınıf öğretmeni *etkinlik temelli şiir çalışmalarına* dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin yazma becerisine olumlu yönde bir etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni; öğrencilerinin özellikle şiirleri daha güzel ve kolay bir şekilde yazabildiklerini, daha etkili, konuyla ilgili ve anlamlı yazılar yazabildiklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte sürekli şiir okuma ve yazma etkinlikleri sayesinde öğrencilerin kelime dağarcıklarının geliştiğini ve bu durumunda daha etkili ve konuyla ilgili ve anlamlı yazılar yazmalarına katkısı olduğunu ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni, bu tür çalışmaların yazma konusunda yetenekli öğrencileri keşfetmeyi sağladığını belirtmiştir. Bu konuya ilişkin olarak sınıf öğretmeni, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Yazma becerilerine katkıları olduğunu düşünüyorum. Daha etkili ve konuya uygun yazılar yazabiliyorlar. Özellikle çok güzel şiir yazıyorlar. Sadece şiir değil diğer metin türlerini de daha anlamlı yazıyorlar. Yarım bırakılmış şiirleri tamamlamalarını istediğimde yazdıkları çok anlamsız oluyordu, hatta çoğu yazamıyordu, şimdi çok anlamlı güzel şiirler yazabiliyorlar. Kendilerini daha güzel ifade ediyorlar. Önceden yazdıklarında bağlantı kurmakta zorlanıyorlardı şimdi daha anlamlı yazılar yazabiliyorlar. Sürekli şiir okuma ve yazma etkinlikleri sayesinde öğrencilerimin kelime dağarcıklarının geliştiğini düşünüyorum. Haliyle bu durum öğrencilerimin yazılarına yansıyor. Önceden bırakın şiir yazmayı, herhangi bir konuda üç beş cümleden fazla yazamıyorlardı. Artık yazma konusunda özellikle şiir yazma konusunda kendilerine çok güveniyorlar. Ayrıca böyle çalışmaların çok etkili olduğunu, yazma konusunda yetenekli öğrencileri keşfetmeye yardımcı olduğunu düşünüyorum. Çok çeşitli, derslerimizi de destekleyici etkinliklerdi. Öğrenciler şiir hakkında birçok şey öğrendiler.

4.2.2.8. Şiirlere Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerden Sonra Öğrencilerin Şiir Okuma ve Yazmaya Karşı Tutumları ile İlgili Görüşleri

Sınıf öğretmenine "Sınıfta gerçekleştirdiğimiz etkinlik temelli şiir çalışmalarının öğrencilerinizin şiir okuma ve yazmaya karşı tutumlarına nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Etkinlik temelli şiir çalışmalarının yapıldığı deney grubu öğretmeni, etkinlik temelli şiir çalışmalarının öğrencilerin şiir okuma ve yazmaya karşı olumlu yönde etkisinin olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmeni; öğrencilerin şiirlere karşı ilgilerinin arttığını, şiirlerle ilgili etkinlikleri çok sevdiklerini, şiirlerle ilgili hem hazırlık etkinliklerinde, hem de şiir okuma ve yazma sırasında gerçekleştirilen etkinlikler sırasında çok eğlendiklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin farklı şiir teknikleri öğrenmeleri, kendilerine olan güvenlerinin artması sebebiyle sürekli şiir yazmak istediklerini belirtmiştir. Sınıf öğretmeni, öğrencilerin etkinlik temelli şiir çalışmaları sayesinde şiir yazmaktan çekinmediklerini, şiir okuma ve yazmaya daha fazla zaman ayırmak istediklerini ve şiirlerle ilgili etkinliklerinde daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Bu konuya ilişkin olarak sınıf öğretmeni, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> *Öğrenciler şiire karşı daha ilgili olmaya başladılar. Tercih etmeleri gerektiğinde (şiir mi, hikaye mi) şiiri tercih ediyorlar. Ayrıca özellikle Türkçe dersine karşı olumlu etkileri oldu. Çünkü şiir yazabilmeleri çocukları çok mutlu etti. Kendilerine olan güvenlerini arttırdı. Bu etkiyi sizin özverinize, anlatımınıza, öğrencilerle iletişiminize ve bu şekilde öğrencilerde istek uyandırmanıza bağlıyorum. Şiir yazma ve okumaya karşı çok hevesli, çok istekli hale geldiler. Dersteki etkinliklerimizde şiir yazmaları istendiğinde çok kısa sürede istenen konuyla ilgili rahatça şiir yazabiliyorlar. Sürekli şiir yazmak istiyorlar. Uygulama öncesi öğrencilerime şiir yazdırmakta çok zorlanıyordum ama şimdi kendileri severek ve isteyerek yazıyorlar. Önceden çalışma kitaplarında yer alan şiir yazma ile ilgili etkinlikleri yazmaktan çekiniyorlardı. Yazdıkları şiirlerde anlamlı olmuyordu. Sayenizde birçok şiir yazma tekniği öğrendiler. Sizin geleceğiniz günü sabırsızlıkla bekliyorlar. Gerek şiirlerle ilgili hazırlık etkinlikleri olsun, gerekse şiir okuma yazma çalışmaları sırasında çok eğlendiklerini ifade ediyorlar. Öğrenciler şiirler sayesinde okuma ve yazma becerilerinde kendilerini özgür hissettiler. Herhangi bir not veya değerlendirme kaygısı olmadan okuma yazma çalışmaları yaptıkları için okuma ve yazmaya karşı istekli hale geldiler. Öğrencilerim artık daha güzel okuyorlar. Etkinlikleri o kadar çok sevdiler ki, hatta hala devam etmesini istiyorlar. Bu konuda çok istekli ve ilgililer. Etkinliklerin çok eğlenceli geçtiğini belirtiyorlar. Şiir okumayı birçok öğrencim severdi ama yazma konusunda çok başarılı ve istekli değillerdi. Şimdi hem daha etkili şiir okuyorlar, hem de yazma konusunda oldukça başarılılar.*

4.2.2.9. Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarının Sınırlılıklarına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenine "Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin ne gibi sınırlılıkları olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Şiir yazma çalışmalarının yapıldığı sınıf öğretmeni, etkinlik temelli şiir çalışmalarının bazı sınırlılıkları olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmeni, sınıfta şiirlere dayalı yapılacak etkinliklerinin sınırlılıklarını, ders saatlerinin az olması, özellikle dördüncü sınıfta programın yoğun oluşu ve serbest etkinlikler dersinin olmayışı, sınavlar ve veli baskısının fazla olması şeklinde açıklamıştır. Bu konuya ilişkin olarak sınıf öğretmeni, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> *Sadece zaman açısından sınırlılığı olduğunu düşünüyorum. Onun dışında sınırlıklarından ziyade gerçekten oldukça etkili ve faydalı bir çalışmaydı. Öğretim sürecine katkıda bulundu. Yetiştirmekte zorlandığım dersler oldu ama olumlu etkilerinin çok fazla olması beni oldukça mutlu etti. Bu çalışma sayesinde bende öğrencilerden çok şey öğrendim. Bu tür çalışmalar gerçekten çok güzel ve etkili çalışmalar ama bu tür etkinlikleri her sınıf düzeyinde ve her zaman uygulamanın bazı zorlukları bulunuyor. Özellikle ilk üç sınıfta serbest etkinliklerin çok oluşu, bu tür etkinliklerin uygulanabilirliğini arttırıyor. Etkinliklerde kullanılan şiir türlerinin 3.sınıf Türkçe derslerinde kullanılmasının uygun olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler etkinlikleri sevdiler ve eğlendiler. Üçüncü sınıf olduğumuz için çok fazla sıkıntı yaşamadım. Özellikle dördüncü sınıfta bu tür uygulamaları yapmak daha zor çünkü dördüncü sınıf çok yoğun. Belli bir program var ve o programı yetiştirmek zorundayız. Öğrencilerin dördüncü sınıftaki not ortalamaları, girdikleri bazı sınavlar ve veli baskısı yüzünden bu tür okuma ve yazma çalışmalarına ağırlık veremiyoruz. Ders programları, müfredat bu tür çalışmalara göre uyarlansa bu tür çalışmaların olmasını isteriz.*

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı gerçekleştirilen okuma yazma etkinliklerinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, yaratıcı yazma ve şiirlere yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemek ve deney grubu öğrencileri ile sınıf öğretmeninin yapılan bu uygulamaya ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde, açıklayıcı sıralı karma desene göre yürütülen bu araştırmanın nitel ve nicel bulguları ışığında elde edilen sonuçlara, bu sonuçlar üzerinden gerçekleştirilen tartışmaya ve çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlar şunlardır:

5.1.1. Akıcı Okuma ile İlgili Sonuçlar

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test sonuçlarına göre sesli okuma hatalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, şiirlere dayalı okuma etkinliklerinin yürütüldüğü deney grubundaki öğrencilerin ön testte yapılan temel okuma hatalarının büyük çoğunluğunu son testte yapmadıkları, yanlış okuma hatalarını azalttıkları, mevcut Türkçe programına göre okuma etkinliklerinin yürütüldüğü kontrol grubunda ise okuma hatalarının yapılmaya devam edildiği gözlenmiştir. Uygulanan şiirlere dayalı okuma etkinliklerinin, üçüncü sınıf öğrencilerinin yaptıkları okuma hatalarını iyileştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Uygulama sonrası öğrencilerin doğru okuma becerilerinde ilerlemeler olduğu belirlenmiştir. Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı okuma etkinlikleri, öğrencilerin doğru okuma becerileri düzeyini geliştirmeye olumlu katkı sağlamıştır.
- Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin doğru okuma becerilerinde ilerlemeler olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin toplam yaptıkları okuma hataları yarı yarıya (%50) azalırken, kontrol grubunda ise %26 oranında azalma olduğu görülmektedir. Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı okuma etkinliklerinin yürütüldüğü deney grubu öğrencilerin doğru okuma becerileri düzeyini geliştirmeye olumlu katkı sağlamıştır. Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı okuma etkinliklerinin, mevcut Türkçe programına göre yürütülen okuma etkinliklerine göre öğrencilerin doğru okuma becerilerini ilerletmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı okuma etkinliklerinden sonra deney grubundaki öğrencilerin tamamının okuma hızlarında artış olmuş ve sınıfın genelinin okuma hızı üçüncü sınıf seviyesine yükselmiştir. Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma hızlarını arttırmada, mevcut Türkçe programına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Kontrol grubundaki öğrencilerinin okuma hızları artarken, okuma hatalarının azalmadığı, deney grubunda ise okuma hızı artarken, okuma hatalarının da azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Uygulama sonrası öğrencilerin prozodi becerilerinde ilerlemeler olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak şiirlere dayalı okuma etkinlikleri öğrencilerin prozodi becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlamıştır. Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı okuma etkinliklerinin, mevcut Türkçe programına göre yürütülen okuma etkinliklerine göre öğrencilerin prozodi becerilerini ilerletmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Sonuç olarak etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı okuma etkinliklerinin, öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.

5.1.2. Yaratıcı Yazma ile İlgili Sonuçlar

- Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin metinlere başlık bulma boyutu ile ilgili öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle Başlık Bulma becerisini geliştirmede etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinlikleri, kontrol grubuna uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre daha etkili olmuştur.
- Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin metinlerde dil bilgisi kurallarını uygulama boyutu ile ilgili öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle dil bilgisi kurallarını uygulayabilme becerisini geliştirmede etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin, kontrol grubuna uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre daha etkili olmuştur.
- Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin metinlerde sayfa düzeni boyutu ile ilgili öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle sayfa düzeni ile ilgili kuralları uygulama becerisini geliştirmede etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin, kontrol grubuna uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre daha etkili olmuştur.
- Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin metinlerde resim (çizim) boyutu ile ilgili öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle resim (çizim) becerisini geliştirmede etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin, kontrol

grubuna uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre daha etkili olmuştur.

- Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin metinlerde şiir tekniği kullanımı boyutu ile ilgili öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle şiir tekniği kullanımı becerisini geliştirmede etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin, kontrol grubuna uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre daha etkili olmuştur.
- Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin metinlerin içeriğini geliştirme boyutu ile ilgili öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle metinlerin içeriğini geliştirme becerisini geliştirmede etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin, kontrol grubuna uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre daha etkili olmuştur.
- Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin metinlerde anlatım zenginliği (kelime seçimi) boyutu ile ilgili öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle anlatım zenginliği (kelime seçimi) becerisini geliştirmede etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin, kontrol grubuna uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre daha etkili olmuştur.
- Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin metinlerde organizasyon boyutu ile ilgili öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle organizasyon becerilerini geliştirmede etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin, kontrol

grubuna uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre daha etkili olmuştur.

- Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin metinlerde yönergeleri takip etme boyutu ile ilgili öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle yönergeleri takip etme becerisini geliştirmede etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin, kontrol grubuna uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre daha etkili olmuştur.
- Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin metinlerde yaratıcı (özgün) fikirlere yer verme boyutu ile ilgili öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle özgün fikirlere yer verme becerisini geliştirmede etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin, kontrol grubuna uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre daha etkili olmuştur.

5.1.3. Tutumlar ile İlgili Sonuçlar

- Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı gerçekleştirilen okuma ve yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, uygulama sonunda şiirlere yönelik tutumlarında farklılık olduğu belirlenmiştir. Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı gerçekleştirilen okuma ve yazma etkinliklerinin öğrencilerin şiirlere yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı gerçekleştirilen okuma ve yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin tutum puanları ile mevcut Türkçe öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin tutum puanları arasında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin şiirlere yönelik son tutum puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin son tutum puanlarına göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

5.1.4. Deney Grubundaki Öğrencileri ile Sınıf Öğretmeninin Şiirlere Dayalı Gerçekleştirilen Okuma Yazma Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri ile İlgili Sonuçlar

Deney grubu öğrencilerinin tamamı etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı okuma yazma etkinliklerine ilişkin olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı okuma yazma etkinliklerinin; okuduklarını daha iyi anlamalarını, okuma tutumlarını olumlu yönde etkilediğini, okuma akıcılığını artırdığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı okuma yazma etkinlikleri sırasında eğlendiklerini, şiir yazmayı ve okumayı çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı okuma yazma etkinlikleri sayesinde kendilerine olan güvenlerinin arttığını, daha hızlı ve güzel okuyabildiklerini, şiir yazarken daha rahat olduklarını belirtmişlerdir. Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı okuma yazma etkinlikleri, öğrencilerin özellikle şiir yazmaya yönelik olan olumsuz bakış açılarını değiştirmede etkili olmuştur. Uygulamalara katılan öğrencilerin şiir okuma ve yazma etkinliklerine ilişkin olumlu görüş belirttikleri, bu uygulamaların yararlı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Araştırma kapsamındaki gerçekleştirilen etkinliklerin şiir okumaya ve şiir yazmaya karşı öğrencilerin olumlu duygular geliştirmesini sağlamıştır. Elde edilen bulgular ışığında deney grubundaki öğrencilerin şiirlere dayalı gerçekleştirilen okuma yazma etkinliklerini olumlu karşıladığı belirtilebilir.

5.2. Tartışma

Bu bölümde araştırmanın nicel bölümünden elde edilen sonuçlar, etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı okuma yazma etkinliklerin, öğrencilerin akıcı okuma, yaratıcı yazma ve şiirlere yönelik tutumu üzerindeki etkisi alt başlıklarında ilgili literatür kapsamında etraflıca tartışılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünden elde edilen sonuçlar açıklayıcı sıralı desenin doğasına uygun olarak ayrı bir alt başlık olarak ele alınmıştır.

5.2.1. Etkinlik Temelli Şiir Çalışmaları ve Akıcı Okuma

Çalışmadan elde edilen sonuçla akıcı okuma ile ilgili yapılan diğer çalışmaların sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir (Baştuğ, 2012; Coşkun, 2010; Çayır, 2014; Kaman, 2013; Keskin, 2012; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2006). Çalışma grubunda yer alan üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine ait başarılarının yeterli düzeyde

olmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalara ve bu konudaki ulusal ve uluslararası normlara bakıldığında üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) becerilerine ait başarıları düşüktür.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ait ortalamaları değerlendirildiğinde gerek Türkiye'de yapılan araştırmalardaki ortalamaların (Güneş, 2013), gerekse Rasinski'nin (2010) aktardığı normlardaki ortalamaların altında olduğu görülmektedir. Ateş ve Yıldız (2011) yaptıkları çalışmada okuma-yazmayı farklı yöntemle öğrenen üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ait ortalamaların ses temelli cümle yönteminde 79.36; Cümle çözümleme yönteminde 75.38 olduğunu ortaya koymuşlardır. Akyol ve Temur (2006) çalışmalarında üçüncü sınıf öğrencilerin okuma hızlarını bilgi verici metinlerde 74.13; öyküleyici metinlerde 77.2 olarak hesaplamışlardır. Erden vd., (2002) üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ait ortalamayı 91.46 bulmuşlardır. Diğer taraftan Rasinski' ye (2010) göre ölçümlerin yapıldığı dönemde üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızları 70-120 arasında olmalıdır (Akt: Baştuğ, 2012).

Çalışmada hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ön testteki okuma hızlarının genel olarak düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma hızlarının düşük olmasının, prozodik okuma, anlama gibi diğer becerileri de etkilediği literatürdeki birçok kaynak tarafından da vurgulanmaktadır (Breznitz, 2006; Egmon, 2008; Eldredge, 2005; Jenkins vd., 2003; Katzir vd., 2006; Klauda ve Guthrie, 2008; Lems, 2006; Mastropieri vd., 1999; Miller ve Schwanenflugel, 2008; NRP, 2000; Nunze, 2009; Powell, 2008; Rasinski ve Hoffman, 2003; Robinson, 2005; Samuels, 1979; Schwanenflugel vd., 2004; Scwanenflugel vd., 2006; Stanovich, 1986; Yıldız vd., 2009; Wise vd., 2010). Kelimeleri doğru okumadan sonra kazanılan hızlı okuma becerisi prozodik okuma ve anlama becerilerinin kazanılmasında çok önemli bir yer teşkil etmektedir. İstenilen hızla okuyan bireyler metinleri daha kısa sürede okuyacakları için daha fazla okumalar yapacaklardır. Özellikle aynı metni birden fazla okuyan bireyler artık dikkatlerini prozodik okumaya ve metni anlamaya harcayacaklardır.

Araştırmanın hem deney grubunda hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin prozodi ile ilgili ön test puanları incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön değerlendirme sonucunda prozodi puanlarına ait ortalamanın 20,42 ve prozodik değerlendirme ölçeğine göre orta düzeyde olduğu, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise ön değerlendirme sonucunda prozodi puanlarına ait ortalamanın 16,74 ve prozodik değerlendirme ölçeğine göre kötü düzeyde olduğu görülmüştür. Deney grubuna ait

ortalama puan ve düzeyin kontrol grubuna göre yüksek çıkmasına rağmen yine de deney grubundaki öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin yetersiz düzeyde olduğu görülmektedir. Çünkü prozodik okuma ölçeğinden alınacak en düşük puan 12 en yüksek puan 60'dır. Deney grubunun prozodiye ilişkin ön test ortalama puanının 30'dan düşük olması yetersiz olduğunu göstermektedir. Araştırmanın elde edilen bu bulgu Baştuğ (2012)'un üçüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma becerileri ile ilgili bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Baştuğ (2012) gerçekleştirdiği çalışmada, öğrenciler prozodi ölçeğinden 1,40 puan almıştır. Çalışmada kullanılan prozodi ölçeğinden 0 ile 4 arasında bir puan alınabilmektedir. Öğrenciler en az 2 puan ve üzeri almalıdır. Çünkü prozodi ölçeğinden %50'nin altı başarısız sayılmaktadır (Rasinski, 2004). Diğer taraftan Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin prozodik özelliklere göre sesli okuma akıcılıkları incelenmiştir. Çalışmaya 70 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden sınıf seviyesindeki bir parçayı okumaları istenmiş ve bu okumalar videoya kaydedilmiştir. Seçilen metin her bir öğrenciye 5 dakika boyunca okutulmuştur. Öğrencilerin okuma hataları belirlenmiş ve dakikada doğru okunan kelime sayısı tespit edilmiştir. Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği kullanılarak da prozodik özelliklere göre sesli okuma akıcılığı becerileri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dakikada doğru okudukları kelime sayılarının 4. sınıf seviyesine yakın olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin belirgin bir bölümünün (%40) prozodik okuma becerilerinde problem yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada prozodi becerisine ait elde edilen bulgular ile Baştuğ (2012)'un üçüncü sınıf öğrencileri ile Çayır (2014)'ın ikinci sınıf öğrencileri ile Keskin (2012) ile Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009)'nın dördüncü sınıf öğrencilerine ait prozodi becerileri ile ilgili gerçekleştirdikleri çalışmalardan elde ettikleri bulgularla benzerlik gösterirken Ateş ve Yıldız (2011)'ın gerçekleştirdiği çalışmayla benzerlik göstermemektedir. Ateş ve Yıldız (2011) çalışmalarında üçüncü sınıf öğrencilerinin prozodi becerilerine ait ortalama puan yaklaşık 12'dir. Bu değer öğrencilerin prozodi becerileri konusunda yeterli olduğunu göstermektedir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma yüzdesi 88.57'dir. Bu değer üçüncü sınıf öğrencilerinin endişe düzeyinde olduğunu göstermektedir (Rasinski, 2010). Deney grubundaki öğrencilerin doğru okuma yüzdeleri ile ilgili öntest ortalama doğru okuma yüzdesi 81.42, kontrol grubundaki öğrencilerin ise ön test ortalama doğru okuma yüzdesi 82. 63 olduğu bulgularda ifade edilmiştir. Hem deney hem de kontrol grubuna ait

ön test doğru okuma yüzdesine ait ortalamalarla literatürde gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen sonuçlarla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Prozodi becerisi ile ilgili diğer bir bulgu da, okuma becerisi iyi düzeyde olan yani akıcı okuyabilen bireylerin prozodi puanlarında, akıcı okuyamayan öğrencilere göre daha fazla artış olduğudur. Whalley ve Hansen (2006) okuma becerisi ve prozodi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 81 dördüncü sınıf öğrencisiyle yapılan çalışmada prozodik becerileri iyi olan öğrencilerin daha iyi okuma yeteneğine sahip oldukları görülmüştür. Mathson vd., (2006) göre akıcı okuma becerileri arasında bir kazanılma sırası bulunmaktadır. Okuyucu önce doğru, daha sonra hızlı, son olarak ise prozodik okumayı öğrenmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin de akıcı okumaya yönelik okuma hızlarına ait son test puanlarında artış olmasına rağmen okuma hatalarında önemli derecede bir azalma olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin prozodik okuma becerisinin belli bir düzeye gelmesi, doğru ve hızlı okuma konusunda belli bir düzeye gelmesi ile ilişkilendirilebilir. Belli bir seviyede okuma hızını kazanamamış öğrencilerin prozodik olarak okuyamadıkları görülmektedir. Prozodik olarak okuyabilme temelde bilişsel bir süreçtir ve metni anlamayı gerektirdiğinden dolayı doğru ve hızlı okuma becerisine göre daha geç gelişmektedir. Prozodik okuma becerisinin kazanılması ve geliştirilmesi uzun bir süreci gerektirmektedir. Çalışmanın 17 hafta ve haftada iki gün olması öğrencilerin prozodik okuma becerilerini kazanmalarında ve geliştirmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Akıcı okuma ile ilgili gerçekleştirilen ön testler sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile ilgili sınıf seviyelerinin altında olmalarının nedenleri olarak birçok faktör karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilere anlama becerisini kazandırmaya yönelik etkili ve sistematik bir eğitim verememeleri (Ateş, 2011; Ateş ve Yıldırım, 2014), akıcı okumaya yönelik öğretmenlerin bilgi düzeyinin yetersiz oluşu gösterilebilir (Yıldırım, Çetinkaya, Ateş, 2013). Ayrıca uygulama öncesi araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sonucunda sınıf etkinliklerinde genellikle test çözdürme çalışmalarının yapılması, öğrencilerin testlerdeki hazır cevaplar içinden doğru cevabı seçmeleri ve anlama becerisinin ölçülmesinde üst düzey anlama becerilerini ölçen yazılı yoklama türü değerlendirmelerin kullanılmayışı gösterilebilir.

Okumanın önemli bir boyutu olan akıcılığın ihmal edildiği birçok araştırmada dile getirilmektedir (Allington, 1983; Anderson, 1980; akt.: Zutell ve Rasinski, 1991, s. 211; Anderson vd., 1985; Zimmerman vd., 2011). Eğitim öğretim ortamlarında akıcı okuma becerilerinin kazandırılmasına yönelik çok az sayıda çalışma yapıldığı bu çalışmaların da

daha çok bir öğrenci ya da küçük bir grupla gerçekleştirildiği görülmektedir (Lo vd., 2011; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2006; Yüksel, 2010). Akıcılığı geliştirmeye yönelik stratejilerin uygun metinler yoluyla kalabalık bir sınıfa, belli bir zamanda gerçekleştirilen uygulamalar; uygun metinlere ulaşma, farklı akıcı okuma ve anlama seviyesindeki öğrencilerle çalışma, sınıf yönetiminin sağlanması, eşli uygulamalarda eşlerin seçilmesi gibi birçok zorluğu içinde barındırmaktadır (Çayır, 2014). Bu zorlukların içinde en fazla sıkıntı yaşanılan bölüm sınıftaki öğrencilerin tamamını aktif kılacak ve en az 5-7 kez bütün öğrenciler tarafından okunacak metinlerin bulunması zorluğudur. Türkiye'de akıcı okuma üzerine yapılan çalışmaların çoğunluğunda hikaye edici ve bilgilendirici metinlerin kullanıldığı, sadece şiirlere dayalı okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği çalışmanın bulunmadığı görülmektedir (Akyol ve Temur, 2006; Baştuğ, 2012; Rasinski 2006; Saenz ve Fuchs, 2002). Literatürde karşılaşılan problemler ile çalışmanın temel dayanak noktası olması nedeniyle, çalışma süresince sadece şiirsel metinlerle akıcı okuma çalışmaları yapılmıştır. Uluslararası literatür incelendiğinde şiirlerin merkeze alınarak yapılan çalışmaların öğrencilerin akıcı okuma becerilerini önemli derecede geliştirdiği görülmektedir. Sekeres ve Gregg (2007) etkinlik temelli şiir çalışmaları ile gerçekleştirdikleri çalışmada, şiirlerin okuma güçlüğü olan 3.sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, kelime tanıma, anlamı yapılandırma becerilerini, okuma sürecindeki dikkatlerini ve kendilerine güvenlerini geliştirdiklerini; Pitcher (2009) büyük şiir yarışı adını verdiği öğrencilerin okuryazarlık becerilerini evde geliştirmelerini sağlayan etkili bir aile okuryazarlığı programına dayalı gerçekleştirdiği çalışmanın sonunda öğrencilerin okuma motivasyonlarının arttığı, akıcı okuma becerilerinin geliştiğini ve akademik başarılarının da arttığını, Rasinski ve Zimmerman (2012) okuma kliniğinde şiirlerle yaptıkları 20-25 dakikalık okuma çalışmaları ile öğrencilerin kelime tanıma, okuma ve anlama becerilerinin geliştiğini, okumaya karşı olumlu tutum kazandıklarını ve kendilerini daha iyi okuyucu olarak gördüklerini, ayrıca öğrencilerin sadece okuma başarısında değil aynı zamanda okuma motivasyonunda ve okur olarak kendilerine duydukları güvende de kayda değer ilerleme kaydettiklerini Aravani tarafından Yunanistan'da 2010-2011 eğitim öğretim yılında Rosenblatt'ın Tepki Teorisi'ne göre tasarlanan ve yaşları beş ile altı yaşları arasında değişen 22 çocuk (12 erkek ve 10 kız) ile gerçekleştirilen ve düzenli şekilde yapılan şiir okuma çalışmaları aracılığı ile öğrencilerin okumaya karşı ilgisini artırılması, kelime hazinelerini ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirerek sözlü ifade becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı çalışmanın sonucunda öğrencilerin şiirleri, dil sanatları içerinde en eğlenceli metinler olarak nitelendirdikleri, okuma becerileri ile ilgili

etkinliklere katılımları ile motivasyonlarının arttığını ve okuma becerilerinin geliştiğini, Strasko (2006) ve Jocson, Burnside ve Collins (2006) şiir okuma ve yazma ile ilgili yaptıkları çalışmalarda çocukların şiir okurken ve yazarken çok mutlu olduklarını, kendilerini daha iyi ve rahat ifade ettiklerini, kelime seçimine hassasiyet gösterdiklerini öğrencilerin çalışmaların sonunda okuma ve yazma becerilerinin geliştiğini, şiir okuma ve yazmaya karşı tutumlarının olumlu yönde geliştiğini, ayrıca bu çalışmalarda okuma becerisini sergileyen öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişmesinin yanı sıra dinleyici olan öğrencilerin de akıcı okuma becerilerinin geliştiğini ifade etmektedirler. Araştırmada akıcı okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerle ilgili elde edilen sonuç ile yukarıda açıklanan uluslararası araştırmaların sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir.

Çalışmada öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla seçilen şiirsel metinlerin öğrencilerin tamamı tarafından kolaylıkla okunabilir özellikte olmasına ve daha sonra yapılacak yazma çalışmalarına ön hazırlık olacak ve katkı sağlayacak şekilde seçilmesine özen gösterilmiştir. Yazma becerisi ile ilgili çalışmalara yeterince zaman kalmasını sağlamak amacıyla öğrencilerin kısa ve eğlenceli metinler olan sadece şiirlerle çalışılmıştır. Öğrencilerin okuma düzeylerinin üstünde olan metinleri okurken başarısız oldukları, sıkıldıkları ve çok fazla miktarda okuma hataları yaptıkları bilinmektedir. Harris (2010) okuma performansına etki eden en önemli faktörlerden biri olarak metnin zorluk derecesini belirtirken, Bear (2001)'da çocukların seviyelerinin çok üzerinde bir metinle çalışmalarının, kendilerine olan güveni kaybedeceklerini ve okumaya karşı ilgilerinin azalacağını belirtmektedir. Sınıfta etkinlik temelli şiir çalışmalarının öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini arttırdığını, okuma becerilerini ve tutumlarını geliştirdiğine dair literatürde birçok çalışma mevcuttur (Certo, 2004; Homan vd., 1993; Moyer, 1982; Perfect, 2005; Rasinski, 2000; Rasinski vd., 1994; Sekeres ve Gregg, 2007).

Rasinski (2006) ve Hiebert (2006) akıcı okumanın metin türünden etkilendiğini ve farklı türdeki metinlerin kullanılmasının önemli olduğunu belirtmektedirler. Hikaye edici metinlerin bilgilendirici metinlere göre daha hızlı okunduğuna dair literatürde birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Çayır (2014)'da akıcılığı geliştirme programı adını verdiği doktora çalışmasında, akıcı okuma ile ilgili çalışmalara öncelikle hikaye edici metinlerle başlamış, öğrencilerin okuma seviyesinin düşük olması, hikaye edici metinlerle akıcılık stratejilerinin sınıf ortamında uygulanmasının zorluğu nedeniyle, öğrencilerin akıcı okuma becerisinde belli bir düzeye gelene kadar çalışmasının belli bir kısmını şiirsel metinlerle yürütmüştür. Daha sonra araştırmacı şiirsel metinlerle ilgili yapılan çalışmalar

süresince öğrencilerin uygulamaya olan ilgilerinin arttığını, çalışmanın eskisinden kolay ve keyifli hale geldiğini gözlemiştir. Ayrıca Çayır (2014) akıcı okuma programı ile ilgili gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan metin türlerinden en etkili türün şiirler olduğunu ifade etmektedir. Rasinski'de birçok çalışmasında akıcı okuma çalışmalarında okuma materyallerinin şiir, şarkı, tekerleme, uyak, monolog gibi içinde ritmik yapı barındıran şiirsel metinlerin kullanılması gerektiğini belirtmektedir (Rasinski, 1994; 1995; 2010; Rasinski vd., 2009).

Uygulama öncesi hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin okuma hataları incelendiğinde, yanlış okuma, atlayıp geçme, ekleme ve kelimeyi tekrar okuma hataları yaptıkları gözlenmiştir. Bu bulgu ile literatürde yer alan birçok çalışmanın bulguları örtüşmektedir. Literatür incelendiğinde Uzunkol (2013)'un gerçekleştirdiği çalışma ile yine benzer olarak Dağ (2010), Yılmaz (2008) ve Çayır (2014)'da çalışmalarında en çok karşılaşılan hataların atlama, ekleme ve yanlış okuma olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sidekli ve Yangın (2005) ise araştırma sonuçlarıyla tutarlı bir şekilde, 5. Sınıf öğrencileri ile yürüttükleri araştırmalarında en büyük sorunun kelime tanımada yaşanan sıkıntılar olduğunu belirtmişlerdir. Çaycı ve Demir de (2006) 3. sınıf düzeyinde iki öğrenci ile çalışmışlar ve yapılan hataların kelime tanımaya dayandığını, daha çok ekleme ve yarım bırakma şeklinde olduğunu vurgulamışlardır. Bayındır (2003) 1. 2. ve 3. sınıflardan toplam 37 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışma sonunda, 1. Sınıf öğrencilerinin en çok heceleme, atlama ve tekrar hatası yaptığı, 2. sınıf öğrencilerinin en çok tekrar, heceleme ve yanlış okuma hatası yaptıkları, 3. sınıf öğrencilerinin ise en çok tekrar, atlama ve yanlış okuma yaptığını sonucuna ulaşmıştır.

Uygulama sonrasında ise deney grubunun okuma hataları yarı yarıya (%50) azalırken, kontrol grubunun okuma hataları %26 oranında azalmıştır. Deney grubunda yapılan etkinliklerde, kısa olduğu için kolay okunabilen ve içinde kelime tekrarlarına sıkça yer verme özelliğini taşıyan şiirsel metinlerdeki kelimelere öğrencilerin aşinalığının artmasının, deney grubundaki öğrencilerin okuma hatalarının önemli derecede azalmasına etki ettiği düşünülmektedir. Yine benzer olarak ulusal ve uluslararası literatürde şiirsel metinlerin merkeze alınarak yapılan tekrarlı okumaların öğrencilerin doğru okuma oranlarını arttırdığı ve okuma hatalarının azalmasında etkili olduğu görülmektedir.

Prozodik okumanın, okumada akıcılığın bir göstergesi olduğu ve nitelikli bir okuma yapabilmek için prozodik okuma becerisine sahip olunması gerektiği çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Baştuğ, 2012; Keskin, 2012; Keskin vd., 2013; Kuhn vd., 2010;

Rasinski, 2004). Prozodik okuma becerilerinin geliştirilmesinde ise modelleme önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Keskin, 2012; Keskin vd., 2013; Miller ve Schwanenflugel, 2006). Deney grubundaki öğrencilerin özellikle prozodik okuma becerilerinin gelişmesinde, öğretmen ve sınıfta akıcı okuyucular tarafından yapılan prozodik modellemenin de etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü prozodik okuma becerisi bir model aracılığıyla gelişmektedir. Daha önceki çalışmalara bakıldığında da prozodik modellemenin yapıldığı uygulamalarda (Dowhower, 1991; Keskin, 2012; Morra ve Tracey, 2006; Snow vd., 1982; Young vd., 1996) öğrencilerin prozodi puanlarının yükseldiği görülmektedir. Bu durum Keskin (2012)'in yaptığı çalışmada daha açık bir şekilde ifade edilmektedir. Keskin (2012) yaptığı çalışmada prozodik modellemenin öğrencilerin prozodi becerilerinin gelişiminde, akıcı okumanın diğer boyutlarına göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu anlamda, okuma becerisi düşük düzeyde olan öğrenci, iyi düzeyde olan öğretmenini model alarak prozodik okumasını geliştirmektedir. Vurgu, tonlama, duraklama gibi prozodik özelliklerin okuma sürecinde nasıl sergileneceğini öğretmeninden öğrenmektedir. Araştırmada da deney grubundaki öğrencilerin prozodik okuma becerisinin gelişiminde öğretmen tarafından yapılan model okumaların etkili olduğu düşünülmektedir.

Şiirsel metinlere dayalı gerçekleştirilen akıcı okuma çalışmalarında akıcı okumaya ait becerilere (doğruluk, hız, prozodi) ait etkinlikler bir bütün halinde yürütülmüştür. Hudson vd. (2009) akıcılığa ait becerilerin ayrı ayrı öğretilmesini belirtirken, Rasinski (2006) ise becerilerin bütün halinde öğretilmesini içeren düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada da hem Rasinski'nin görüşlerinin etkisi hem de akıcı okuma çalışmalarının hemen ardından yaratıcı yazma çalışmalarının yapılması nedeniyle zamanı etkili kullanmak amacıyla akıcı okumaya ait becerilerin öğretimi birlikte planlanıp uygulanmıştır. Becerilerin kazanımını hızlandırmak öğrencilerin sıkılmasını önlemek ve sınıftaki bütün öğrencilerin bu becerileri kazanmalarını sağlamak amacıyla şiirlerle akıcı okuma stratejileri birleştirilerek kullanılmıştır. Ayrıca kullanılan şiirsel metinlerin uzunluğuna ve yapısına göre farklı akıcı okuma stratejileri kullanılmıştır. Literatür incelendiğinde bazı araştırmacıların sadece bir akıcılık stratejisini kullandıkları (Akyol ve Yıldız, 2010; Mitchell, 2009; Taşkaya, 2010; Yılmaz, 2006), bazı araştırmacıların da en az iki akıcı okuma stratejisini beraber kullandıkları (Duran ve Sezgin, 2012; Ellis, 2009; Hoffman vd., 1993; Kaman, 2013; Kuhn, 2004; Scheriff, 2012; Smith, 2011; Yangın ve Sidekli, 2006; Yılmaz ve Köksal, 2008), diğer taraftan bazı araştırmacıların da pek çok

akıcılık stratejisini bir arada kullandıkları görülmektedir (Hoffman ve Crone, 1985; Hoffman, 1987; Kuhn vd., 2006; Marr, 2007; Morra ve Tracey, 2006; Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant, 1994; Stahl ve Heubach, 2005; Thornton, 2008). Bu çalışmada da pek çok akıcı okuma stratejisi ile şiirsel metinler bir arada kullanılarak uygulamanın niteliği arttırılmaya çalışılmıştır. Uluslararası literatürde şiirlerle akıcı okuma stratejilerinin birleşimine dayalı uygulamalarla ilgili birçok çalışma mevcuttur (Calo vd., 2013; Faver, 2008; Kocolas, 2013; Lima, 2011; Newsome, 2008; Pierce, 2012; Wilfong, 2008).

Sınıf mevcudunun fazla olması ve yapısı itibariyle okuma çalışmalarında; kısa, eğlenceli ve ritmik bir yapıya sahip olan şiirsel metinlerle akıcı okuma stratejilerinin hemen hemen hepsi birleştirilerek uygulama yapılmıştır. Araştırmada şiirsel metinlerle birlikte kullanılan stratejilerden biri eşli okuma stratejisidir. Eşli okuma çalışmaları akıcı okuma becerisine sahip öğrencilerle okuma becerisi istenilen düzeyde gelişmemiş öğrencilerin eşleştirilerek, akıcı okuyucuların zayıf okuyuculara okuma esnasında model olmasına ve birlikte okuma yapması esasına dayanmaktadır. Akıcı okuma ile çalışmanın ön testlerinden elde edilen sonuca göre sadece 8 öğrencinin öğretimsel düzeyde olması kalan diğer öğrencilerin ise endişe düzeyinde olması nedeniyle eşli okuma çalışmalarına araştırmanın ilerleyen bölümlerinde yer verilmiştir. Eşli okuma çalışmalarında sadece şiirsel metinlerin kullanılması, şiirsel metinlerin kısa olması ve içinde kelime tekrarları olması sebebiyle özellikle okuması yavaş olan öğrenciler farklı eşlerle çalışma imkanı sağlamıştır.

Yapılan eşli okuma çalışmalarının genellikle hikaye edici metinlerle yapıldığı görülmektedir. Hikaye edici metinlerin en az 150-200 kelimeden oluşması nedeniyle, eşli okuma çalışmaları uzun sürmektedir. Eşli okuma çalışmalarının da uzun sürmesi büyük gruplarla çalışma yapılmasını zorlaştırmakta, araştırmacıları küçük gruplarla çalışma yapmaya zorlamaktadır. Araştırmada kullanılan şiirsel metinlerin kısa ve ritmik bir yapıya sahip oluşu, öğrenciler tarafından metinlerin kolay ve hızlı bir şekilde okunmasına imkan sağlamaktadır. Ayrıca yerinde oturan yani sesli bir şekilde okuma yapmayan öğrencilerin şiirleri dinlerken tekrar etmeleri de okuma sürecine önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir. Eşli okuma çalışmalarında doğru okuma ile birlikte okuma hızının da geliştiği görülmektedir. Bu araştırmada da akıcı okuyamayan öğrencilerin şiirleri doğru okudukları ve okumalarının da hızlandığı görülmüştür. Bu bulgu literatürdeki birçok çalışma ile benzerlik göstermektedir (Bryant vd., 2000; Griffith ve Rasinski, 2004; Vaughn vd., 2000).

Araştırmada kullanılan bir diğer akıcı okuma stratejisi ise koro okumadır. Koro okumalar farklı okuma stratejileriyle birleştirilerek de ya da farklı okuma stratejilerinin arkasından destek olarak da kullanılmaktadır. Koro okumalarda akıcı okuyamayan öğrenciler akıcı okuyan öğrencilerin model olması sayesinde metinleri hızlı ve doğru bir şekilde okuyabilmektedirler. Koro okuma etkinliklerinde öncelikle öğrencilerin metinleri doğru okuma, sonra hızlı okuma, en son olarak da prozodik okuma becerileri gelişmektedir. Koro okuma yönteminde prozodik modelleme ve tekrarlar yer almaktadır. Bu araştırmada da, okuma sürecinde öğrencilerin tamamını aktif kılmak amacıyla düzenli olarak tam sınıf koro okuma çalışmaları yapılmıştır. Benzer olarak Paige (2011) tarafından da gerçekleştirilen çalışmada koro okumanın farklı bir uygulaması olan "Tam sınıf koro okuma" çalışması alt sosyo-ekonomik düzeyde ve Afrikan-Amerikan öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir okulda sınıf öğretmeniyle uygulanmış ve çalışma sonunda öğrencilerin okuma motivasyonlarının arttığı ve okuma becerilerinde gelişmeler sağlandığı görülmüştür. Paige (2011) tarafından elde edilen sonuç ile araştırmadan elde edilen sonucun tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Araştırma boyunca birçok akıcı okuma stratejisinin şiirsel metinlerle birlikte kullanıldığı önceki paragraflarda ifade edilmişti. Araştırmada hemen hemen her hafta şiirsel metinlerle okuma sürecinde tekrarlı okuma stratejisine yer verilmiştir. Tekrarlı okumalarla ilgili ulusal ve uluslararası literatürde birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde tekrarlı okumalarla ilgili çalışmaların daha çok hikaye edici metinlerle (Compan, Iamsupasit ve Samuels, 2001; Samuels, 1997), bir öğrenci veya küçük gruplarla (Aktepe, 2015; Akyol ve Dündar, 2014; Akyol ve Yılmaz, 2010; Başaran ve Ulu, 2013; Chafouleas vd., 2004; Çaycı ve Demir, 2006; Dağ, 2010; Duran ve Sezgin, 2012; Karasu, 2011; Keskin, 2012; Lo vd., 2011; McGraw, 1999; Özkara, 2010; Rasinski, Padak, Linek, ve Sturtevant, 1994; Sezgin ve Akyol 2015; Simons, 1992; Turpie ve Paratore, 1995; Uzunkol, 2013; Valleley ve Shriver, 2003; Weinstein, 2004), farklı sosyo-ekonomik düzeye ve akademik yeteneğe sahip (Cohen, 1986; Musti-Rao vd., 2009; Schirmer vd., 2009; Strickland vd., 2013; Therrien ve Hughes, 2008) öğrencilerle yapıldığı görülmektedir. 2000'li yıllardan önce sadece Rasinski'nin şiirlerle veya kısa metinlerle gerçekleştirdiği çalışmalar bulunmaktadır. Hikaye edici metinlerin uzun olması çok sayıda öğrenci ile tekrarlı okuma çalışmaları yapmayı zorlaştırmaktadır. Bundan dolayı çalışmaların birçoğu ya tek öğrenci ya da küçük gruptaki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Şiirlerin kısa oluşu tekrarlı okumayı sınıf ortamının tamamına genellenebilirliğini mümkün

kılmaktadır. Şiirsel metinler hikaye edici metinlere göre kısa olmasından dolayı tekrarlı çalışmalar için daha uygundur (Rasinski vd., 1994). Ayrıca deney grubunun akıcı okuma becerisi ile ilgili son testten aldığı puanlar, tekrarlı okuma çalışmalarının öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Benzer olarak Musti-Rao vd. (2009) 4. sınıf, Kaman (2012) 3. Sınıf, Lo vd. (2011) 2. sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmalarda tekrarlı okuma çalışmalarının öğrencilerin sesli okuma akıcılığını geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Therrien (2004)'in de yaptığı meta-analiz çalışması bu sonuçları destekler niteliktedir. Araştırmada özel öğrenme güçlüğü olsun veya olmasın tekrarlı okuma çalışmalarının öğrencilerin sesli okuma akıcılığını geliştirdiği görülmüştür. Çalışmadan elde edilen akıcı okuma ve anlama ile ilgili sonuçlarla bu çalışmalardan elde edilen sonuçların benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Uluslararası literatür incelendiğinde şiirlere dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiğine dair önemli çalışmalara rastlanmaktadır. Faver (2008) ikinci sınıf öğrencileri ile şiirsel metinlere dayalı tekrarlı okuma etkinlikleri ile gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda başlangıçta isteksiz ve düşük okuma düzeyine sahip öğrencilerin tekrarlı okuma çalışmalarından sonra okumaya karşı istekli olduklarını, okuma akıcılıklarının ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini; Calo vd. (2013) ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla şiirsel metinlere dayalı geliştirdikleri akıcılığı geliştirme modeli ile 6 haftalık süreç boyunca, şiirlere dayalı akıcı okuma programının öğrencilerin sadece okumalarındaki akıcılığı değil, prozodi becerilerinde ve okumaya yönelik tutumlarında artış sağladığını; Wilfong (2008) üçüncü sınıftaki öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla şiirsel metinlere dayalı tekrarlı akıcı okuma stratejisini içeren akıcılığı geliştirme programı ile11 haftalık uygulama sonunda, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden akıcı okuma becerilerinde daha fazla ilerleme kaydettiğini ve okumaya yönelik olumlu tutum kazandıklarını; Lima (2011) 23 deney grubunda 20 de kontrol grubunda olmak üzere toplam 43 öğrenci ile 8 hafta boyunca ve haftanın her günü olmak üzere 15-20 dakikalık şiir okuma çalışmalarına dayalı gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu; Kocolas (2013)'da 26 deney 28 kontrol grubunda olmak üzere 54 dördüncü sınıf öğrencisi ile 10 hafta boyunca gerçekleştirdiği çalışma sonucunda öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştiğini; Newsome (2008) A.B.D'de bir devlet okulunda gerçekleştirdiği şiirsel metinler

aracılığıyla tekrarlı ve koro okuma çalışmalarının üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerisini geliştirdiğini ve öğrencilerin şiirlere yönelik tutumlarında gelişme sağladığını; Pierce (2012) kırsal kesimde öğrenim görmekte olan 4 ikinci sınıf öğrencisi ile 10 haftalık tekrarlı şiir okuma etkinliklerini içeren çalışmasının sonucunda, öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin ilerleme gösterdiğini ve öğrencilerin şiir okumaya yönelik tutumlarında artış olduğunu, öğrencilerin kelimeleri doğru okuma oranlarının arttığını, daha hızlı okuduklarını ve okumalarında prozodik özellikleri gösterdiklerini, anlama becerilerinde ve şiir okumaya yönelik tutumlarında da artış olduğunu ifade etmektedirler. Bu çalışmada da tasarlanan şiirlere dayalı okuma etkinliklerinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirerek beklenen etkiyi gösterdiği düşünülmektedir. Benzer şekilde tasarlanan şiirlere dayalı akıcı okuma etkinliklerine dayalı gerçekleştirilen çalışmalar ile çalışmadan elde edilen sonucun benzerlik gösterdiği görülmektedir (Calo vd., 2013; Faver, 2008; Kocolas, 2013; Lima, 2011; Newsome, 2008; Pierce, 2012; Wilfong, 2008).

Hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, akıcı okuma becerileri ile ilgili yapılan ön testlerde ortalama almaları gereken puanların altında kalmalarında, öğrencilerin alt sosyo-ekonomik bir çevrede bulunmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde bu çalışmada olduğu gibi akıcı okuma ile öğrencinin ailesinin sosyoekonomik durumu arasında pozitif ilişki ortaya koyan araştırmalar olduğu görülmektedir (Baştuğ, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Bilge, 2015; Coşkun, 2002; Kaya ve Doğan, 2016; Tindal vd., 2009; Wang'eri ve Mugambi, 2014).

Tindal, Nese ve Alonzo (2009), 3 ve 8. sınıflar arasındaki öğrencilerin güz, kış ve ilkbahar dönemlerindeki metin okuma akıcılığını basit Program Temelli Ölçme (easyCBM) sonuçlarına bakarak değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin özellikleri, okuma gelişimindeki etkisine bakılmak üzere analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ve dezavantajlı ekonomik seviyeye sahip olmanın akıcı okuma üzerinde olumsuz etkiye neden olduğu ortaya çıkmıştır. Wang'eri ve Mugambi (2014), Kenya'daki bir şehirde yaşayan öğrencilerin yaşadıkları çevre ve okulları ile okuma akıcılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya konmayı amaçlamışlardır. Özel okullardaki öğrencilerin kamu okullarındakilere göre daha akıcı okudukları tespit edilmiştir. Baştuğ ve Keskin (2012) yaptıkları çalışmada öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına göre akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve neticede sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Coşkun (2003) yaptığı

çalışmada Baştuğ ve Keskin (2012)'in yaptığı çalışmada bulduğu sonuçlara benzer sonuçlar bulmuş ve ailesi maddi açıdan avantajlı durumda olan çocukların okuma becerilerinin de daha iyi olduğu sonucuna ulaştığı sonucuna varmıştır.

5.2.2. Etkinlik Temelli Şiir Çalışmaları ve Yaratıcı Yazma

Deney ve kontrol grubuna ait şiir yazımı ile ilgili ön test ve son test puanları incelendiğinde ise bütün alt boyutlarda deney ve kontrol grupların ön test ve son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca deney grubu şiir yazma süreci ile ilgili bütün alt boyutlarda kontrol grubuna göre daha fazla ilerleme göstermiştir. Yaratıcı yazma ile ilgili bütün alt boyutlarda deney grubu lehine anlamlı farklılığın çıkmasının nedenleri ulusal ve uluslararası literatürdeki çalışmalardan faydalanılarak tartışılacaktır.

Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı gerçekleştirilen yaratıcı yazma çalışmaları, deney grubundaki öğrencilerin bütün alt boyutlarda şiir yazma becerilerini olumlu yönde geliştirici bir etkiye sahip olmuştur. Araştırmadan elde edilen bu sonuç ile ulusal ve uluslararası literatürde yaratıcı yazma çalışmaları ile (Ak, 2011; Akdal, 2011; Ataman, 2008; Başkök, 2012; Beydemir, 2010; Colantone, Cunningham ve Dreznes 1998; Demir, 2011; Dolmaz ve Kaya, 2018; Erdoğan, 2012; Kapar Kuvanç, 2008; Korkmaz, 2015; Öz-türk, 2007; Temizkan, 2011; Tonyalı, 2010; Vanderburg, 2005) ve süreç temelli yazma çalışmalarının sonuçları (Akpınar, 2007; Bayat, 2014; Dilidüzgün, 2013; Duru ve İşeri, 2015; Erdoğan, 2012; Gezmiş ve Ceyhan, 2014, Kaya ve Ateş, 2016; Sever ve Memiş, 2013) ile benzerlik göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular problem cümlesinde yaratıcı yazma ile ilgili ifade edilen alt boyutlar tek tek tartışılmıştır.

Araştırmanın 2. alt probleminin, birinci alt boyutu; "Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinlikleri, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde uygun başlığı koyabilmelerinde ne düzeyde etkilidir?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu amaçla öğrencilerden elde edilen verilerden deney ve kontrol gruplarının yazdıkları metinlerde "metne uygun başlık koyabilme" ön test ve son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F(1,54)=16,10$; $p<.05$]. Elde edilen bu bulgulardan sonra etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde (şiirlerde) metne uygun başlık koyabilme becerisinde etkili olduğu söylenebilir.

Okullarda okutulan çalışma kitaplarındaki şiirlerle ilgili başlık bulma etkinlikleri incelendiğinde, şiire başlık yazma etkinliklerine 2. Sınıfta 2 kez, 3. Sınıfta 11, 4. Sınıfta da 6 olmak üzere toplamda 19 çalışmada yer verilmesi şiire uygun başlık bulmanın öne çıkan etkinliklerden biri olduğunu göstermektedir. Şiire başlık yazma (f=19) etkinliği öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme adına önemli bir çalışmadır (Kemiksiz ve İncebacak, 2017). Deney grubu ile ilgili şiir yazma çalışmalarına, öğrencilerin de çalışma kitaplarından aşina olduğu şiirlere uygun başlık bulma etkinlikleri ile başlanmıştır. Uygulamanın ilk aşamalarında öğrencileri çalışmaya ısındırmak amacıyla şiirlere başlık bulma çalışmaları yapılmıştır. Öğrencilerin süreç boyunca bazen şiir yazmadan önce şiirlerine başlık koyma bazen de şiirlerini yazdıktan sonra uygun başlık bulma ile ilgili etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre bu boyutta daha başarılı olmalarını sağladıkları düşünülmektedir.

Araştırmanın 2. alt probleminin, ikinci alt boyutu; "Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinlikleri, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde dilbilgisi kurallarını uygulamada ne düzeyde etkilidir?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu amaçla öğrencilerden elde edilen verilerden deney ve kontrol gruplarının yazdıkları metinlerde "dilbilgisi kurallarını uygulama" ön test ve son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F(1,54)=7,093$; $p<.05$]. Elde edilen bu bulgulardan sonra etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde (şiirlerde) dilbilgisi kurallarını uygulama becerilerinde etkili olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç ile literatürde de benzer sonuçları elde eden araştırmalar görülmektedir (Akdal, 2011; Demir, 2011; Dolmaz ve Kaya, 2018; Hussein, 2004; Kırkgöz, 2008; Öztürk, 2007; Rooney, 2013; Thango, 2017).

Şiir, bir dilin ve dilbilgisinin öğrenilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenciler bir dili şiir yoluyla kolayca öğrenebilir, çünkü şiirler dilbilgisi kurallarını öğretmek için kullanılabilecek bol miktarda dil yapılarına sahiptir (Smutny, 2001). Hussein (2004, s. 3)'e göre şiirler ana dili ve yabancı dile ait sesleri, yapıları öğrenmenin ve pekiştirmenin de etkili bir yoludur. Ayrıca Hussein (2004), öğrencilere kendi şiirlerini yazma şansı verildiğinde, yaratıcılıklarını geliştirmelerinde ve bir dilin yapısını, bir dilin yazı sistemini öğrenmelerinde kolaylıklar sağladığını ifade etmektedir. Hussein (2004, s. 3) farklı şiir tekniklerini içeren çalışmasında, şiir yazma etkinliklerinin, öğrencilerin dilbilgisi ile ilgili bilgilerini ve yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışma

öğrencilerin dilbilgisi ile ilgili hatalarının da farkına varmalarında etkili olmuştur. Hussein (2004)'in çalışmasından elde edilen sonuç ile araştırmanın sonucu birbirini destekler niteliktedir.

Öğrenciler genellikle dilbilgisi ile kuralları uygulamaya ve öğrenmeye istekli değillerdir ve dilbilgisi kitaplarından sıkılmaktadırlar. Öğrenciler şiirsel metinler aracılığıyla dilbilgisi kurallarını öğrenebilir ve uygulamada pratiklik kazanabilirler. Bu yüzden dilbilgisi ile ilgili kuralların eğlenceli bir sınıf ortamı ve metinlerle öğretilmesi çok önemlidir. Susikaran (2013)'da, "Eğlenceli Şiirlerle Dilbilgisi Öğretimi" başlıklı çalışmasında öğrencilere şiirlerle dilbilgisi öğretilebileceğini göstermek için şiirsel metinlerden faydalanmıştır. Araştırmanın sonucunda Susikaran (2013) şiirlerin öğrencilerin dilbilgisine ait becerileri öğrenme ve kullanma düzeylerini önemli derecede geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Şiir yazma ile ilgili taslak yazma sürecinde öğrenciler düşüncelerine ve iletmek istedikleri mesaja odaklandıkları için dilbilgisi ile ilgili kuralları yerinde ve doğru uygulayıp uygulayamadıklarına dikkat etmezler. Bu nedenle, şiirdeki imla, ve noktalama ile ilgili eksiklikleri görmek ve gerekirse düzeltmeler yapmak için yazdıkları şiire ikinci bir bakış atmaları gerekmektedir. Bu evrede süreç temelli yazma yaklaşımında düzenleme evresidir. Düzenleme evresi şiir yazma etkinliklerinin çok önemli bir parçasıdır, çünkü öğrencilerin eksikliklerini görmelerine, daha özgün ifadeler kullanmalarına, dilbilgisine ait becerilerin yazım sürecinde nasıl işlediğiyle ilgili bilgi ve farkındalık düzeylerinin artmasına imkan sağlamaktadır.

Kontrol grubunda sayfa düzeni, imla, noktalama işaretlerinin yerinde ve doğru kullanımı ile ilgili mekanik değerlendirmelerin ön planda tutulduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin dilbilgisi ile ilgili becerilerde deney grubu kadar ilerleme gösterememelerinin en önemli nedeni olarak dilbilgisi kurallarına uyma ile ilgili öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmeleri düşünülmektedir. Altieri (2004), öğrencilerin şiir yazma sürecinde duygularını etkili bir şekilde ifade edebilmeleri için, öğrencilere şiir yazma sürecinde dilbilgisi ile ilgili herhangi bir kısıtlama yapılmamasını ve öğrencilerin özgürce yazmaya teşvik edilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Aşıkcan ve Pilten (2016, s. 273), yaratıcı yazma yaklaşımına uygun olmayan bir şekilde, öğretmenlerin çoğunluğunun, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken yazım ve noktalamayı ve sonra da biçimsel görünümü önemsediğini belirtmektedir. Özbek (2006) geliştirmiş olduğu yaratıcı düşünme programının yabancı dil hazırlık okulundaki öğrencilerin kendi yazılı anlatım çalışmalarına yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olup

olmadığını araştırmıştır. Özbek (2006) yaptığı araştırma sonucunda yaratıcı düşünme programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin kendi yazılı anlatım çalışmalarına yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilediğini belirlerken, kontrol grubundaki öğrencilerin ise son test puanlarında yazmaya karşı tutumlarında olumsuz yönde bir etkilenme olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özbek (2006) bunun nedenini geleneksel yöntemle sürdürülen yazma çalışmalarında dil bilgisinin önemli bir yer tuttuğuna ve öğrencilerin bu çalışmalardan zamanla sıkılmalarına bağlamaktadır.

Araştırmanın 2. alt probleminin, üçüncü alt boyutu; "Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinlikleri, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde sayfa düzeni ile ilgili kuralları uygulamada ne düzeyde etkilidir?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu amaçla öğrencilerden elde edilen verilerden deney ve kontrol gruplarının yazdıkları metinlerde "sayfa düzeni ile ilgili kuralları uygulama" ön test ve son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F(1,54)=21,94$; $p<.05$]. Elde edilen bu bulgulardan sonra etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde (şiirlerde) sayfa düzeni ile ilgili kuralları uygulama becerilerinde etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencileri ile şiir yazma çalışmaları belli bir sürece dayalı gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin şiir yazarken sayfa düzeni ile ilgili kuralları uygulayıp uygulamadıkları süreç içerisinde öğrencileri sıkmadan değerlendirilmiştir. Yazma sürecinde öğrencileri sürekli kağıt düzeni v.b. mekanik unsurlar hakkında uyarmak süreci olumsuz etkileyecektir. Süreç temelli yazma çalışmalarının düzeltme aşamasında yazım ve dilbilgisi kuralları, sayfa düzeni vb. gibi yazıdaki mekanik unsurlar dikkate alınmaktadır. Birçok araştırmada düzeltme aşamasında yapılan yazım kuralları eğitiminin bağımsız yapılan eğitimden daha etkili olduğu ifade edilmektedir (Calkins, 1980; Graves, 1994; Routman, 1996 ve Weaver, 1996, akt. Akyol, 2006). Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin metni yazarken sayfa düzenine dikkat etme ve gereken özeni gösterme ile ilgili kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla ilerleme göstermeleri ile ilgili elde edilen sonuç ile düzeltme aşamasında yapılan düzenlemeleri ön planda tutan yukarıda açıklanan araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmanın 2. alt probleminin, dördüncü alt boyutu; "Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinlikleri, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerle ilgili yaptıkları resimleri (çizimleri) geliştirmede ne düzeyde etkilidir?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu amaçla öğrencilerden elde edilen verilerden deney ve kontrol

gruplarının yazdıkları metinlerde "resim (çizim)" ön test ve son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [F(1,54)=13,69; p<.05]. Elde edilen bu bulgulardan sonra etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerle ilgili resim yapma (çizim) becerilerinde etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubu ile kontrol grubu arasındaki anlamlı farklılığın sebebi olarak, deney grubundaki öğrencilerin yazdıkları şiirlerle ilgili resimler yapmaları, uygulamada görsel şiir diye adlandırılan kelimelerle resim yapma etkinlikleri, Nasrettin hoca fıkralarının görsellerle desteklenmesi ve karikatürlere dayalı şiir yazma etkinliklerinin yapılması düşünülmektedir. Smutny (2001) şiir yazma çalışmaları öncesinde öğrencilerle birlikte resim veya karikatürlerin incelenmesi, resim veya karikatürler hakkında öğrencilerle bilgi alışverişinde bulunulmasının önemli olduğunu ifade etmektedir. Araştırmada öğrencilerle şiir yazma çalışmalarına geçilmeden önce resim veya karikatürler hakkında konuşulmuş bilgi alışverişinde bulunulmuştur. Aynı şekilde, Altınok (2011) orta öğretim 9. Sınıf öğrencilerine şiir okuma zevki kazandırılmasında görsel işitsel materyal kullanımın rolünü belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, görsel işitsel materyal kullanımının öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

2. 3. ve 4. sınıflar ait Türkçe çalışma kitapları incelendiğinde şiiri anlatan resim çizme çalışmalarının etkinlikler içinde en fazla yer verilen etkinlikler arasında olduğu görülmektedir. Bu etkinlik çeşidine 2. Sınıfta 5, 3. Sınıfta 9, 4. Sınıfta 8 defa olmak üzere toplamda 22 çalışmada yer ayrılmıştır. Öğrencilerden şiiri görselleştirmelerini isteyen çalışmalar (f=22) özellikle resim yapmayı seven ilkokul öğrencilerine hitap edecek etkinlik çeşitlerindendir (Kemiksiz ve İncebacak, 2017). Araştırma boyunca öğrencilerin yazdıkları şiirlerin yanına resim çizmelerinin hoşlarına gittiği gözlenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları şiirlerin yanlarına resimler yapmaları, şiirlerde anlatmaya çalıştıkları duygu ve düşüncelerini somutlaştırarak daha anlaşılır kılmak istediklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü Smutny (2001)'e göre de şiirler resimlerle birlikte ifade edildiklerinde daha anlaşılır olmaktadırlar.

Araştırmanın 2. alt probleminin, beşinci alt boyutu; "Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinlikleri, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde şiirsel teknik kullanımını geliştirmede ne düzeyde etkilidir?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu amaçla öğrencilerden elde edilen verilerden deney ve kontrol gruplarının yazdıkları metinlerde "şiirsel teknik kullanımı" ön test ve son test puanlarının

anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [F(1,54)=65,68; p<.05]. Elde edilen bu bulgulardan sonra etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde şiirsel teknikleri kullanabilme becerilerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu boyuta ilişkin anlamlı farklılığın sebebi olarak, deney grubu ile yapılan uygulamada çok sayıda ve çeşitli türde gerçekleştirilen şiir yazma uygulamaları gösterilebilir. Öğrencilerin şiir yazma sürecinde model şiir olarak kullanabilecekleri çeşitli şiirlere maruz kalmaları yazma için ilham kaynağı olacak duygusal uyarılmaları için çok önemlidir (Coden, 2004; Dils, 2004). Çünkü öğrencilerin şiir yazma becerilerinin geliştirilmesi, şiirsel etkinliklerin yer aldığı zengin bir sınıf ortamı sağlayarak elde edilebilir. Şiirler üzerine araştırma yapan birçok araştırmacı öğrencilerin şiir yazabilmeleri için şiirle ilgili kavramlar ve teknikler hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini belirtmektedirler. (Hunley, 2007; Sale, 2016). Her ne kadar şiirsellik çocukların doğasında mevcut olsa da ve çocukların ilk dönemlerde gösterdikleri konuşmaları~~n~~ şiir diliyle benzerlik gösterse de, çocuklara şiirin ne olduğu hakkında bilgiler verilmeli ve şiir yazımı hakkında uygulama yapma ortamı sağlanmalıdır. Tompkins (2011) şiir yazma çalışmalarından önce ve şiir yazma çalışmaları sürecinde şiir okuma, şiir hakkında konuşma, çocuklara sevdikleri şiirleri seçme ve okuma şansı verilmesi yazma çalışmaları sürecinin başarısına çok büyük katkısı olduğunu, farklı konularda, teknik ve biçimlerde kullanılmış şiirleri okuyarak ve tartışarak sunmak okuma ile yazmayı anlamlı ve öğrenme süreci içinde bu becerileri ilişkili bir konuma getirdiğini ifade etmektedir.

Araştırmalarda, şiir yazma ile ilgili çeşitli yeni teknikler hakkında bilgi sahibi olmuş ve öğrendiği şiir teknikleri ile ilgili uygulamalar yapmış hangi yaş ve şiir yazma becerisi yeterliliği düzeyinde olursa olsun, öğrencilerin şiir yazma ile ilgili kaygılarının azaldığı, motivasyonlarının arttığı ve şiir yazma ile ilgili gerekli becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Bagherkazemi ve Alemi, 2010; Nasr, 2001). Huck vd., (2001)'da şiir yazmanın kolay olmadığını, fakat öğrencilere belirli şiirsel yapılar verildiğinde, öğrencilerinde, bir şair gibi, şiirsel metinlerin özelliklerini içinde barındırabilen güzel şiirler yazabileceğini ifade etmektedirler. Friedman (2012) dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin farklı şiir türleriyle karşılaşmalarının sonucunda hiç şiir yazamayan çocukların şiir yazabilir hale geldiğini ve şiir yazma hakkında kendilerine daha fazla güvendiklerini belirtmektedir. Ayrıca Friedman (2012) şiirler aracılığıyla öğrencilerin okuma yazma becerilerinin de geliştirilebileceğini ifade

etmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgularla yukarıdaki araştırmaların bulgularının örtüştüğü görülmektedir.

Öğretmenlerin bilmesi ve uygulaması beklenen yazma çalışmalarından birisi de yaratıcı yazma tekniklerdir. Göçen (2018) yaptığı araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yaratıcı yazma becerisini geliştiren teknikler hakkında eksikleri olduğunu belirtmektedir (Göçen, 2018). Güney'de (2016, s. 979) çalışmasında, öğretmenlerin en zorlandıkları çalışmalardan birisinin yaratıcı yazma olduğunu belirtmektedir. Bunun nedeni sorgulandığında, Akkaya'nın (2014, s. 1496) çalışmasında da görüldüğü gibi, öğretmenlerin çoğunun daha önce yaratıcı yazma çalışmalarına katılmamış olduklarıyla karşılaşılmaktadır. Oysa öğretmenlerin sınıflarında uygulama yapabilmeleri için öncelikle kendilerinin bilgi ve özellikle de deneyim sahibi olmaları önemlidir. Maltepe'ye (2006, s. 191) göre de öğrencileri yaratıcı yazmaya yöneltebilecek yazma uyaranları, yazma sürecinde yeterince kullanılmamaktadır. Buna göre, bu araştırmada ve farklı araştırmalarda, öğretmenlerin yaratıcı yazma tekniklerini bilmedikleri ve bildikleri teknikleri de sınıflarında uygulamadıkları görülmektedir (Göçen, 2018). Kontrol grubu sınıfının öğretmeninin de daha önce yaratıcı yazma ile ilgili bir eğitim almaması ve bilgi düzeyinin de yetersiz oluşu, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bu boyuta ilişkin ortalama puanlarının düşük olmasının nedenlerinden biri olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın 2. alt probleminin, altıncı alt boyutu; "Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinlikleri, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerin içeriğini geliştirmede ne düzeyde etkilidir?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu amaçla öğrencilerden elde edilen verilerden deney ve kontrol gruplarının yazdıkları metinlerin "içerik" ile ilgili ön test ve son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F(1,54)=24,40$; $p<.05$]. Elde edilen bu bulgulardan sonra etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde (şiirlerde) metinlerin içeriğini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir (Akdal, 2011; Demir, 2011; Dolmaz ve Kaya, 2018; Dorlay, 2018; Öztürk, 2007; Urhan, 2016). Temizkan ve Ünlüoğlu (2015), "Görsel Destekli Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazma Başarılarına ve Yazmaya Yönelik Görüşlerine Etkisi" adlı yaptığı araştırmada, görsel destekli yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin içerik boyutunu geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma boyunca görsel destekli materyallerin sıkça kullanılmasının deney grubundaki öğrencilerin, içerik

boyutuna ilişkin kontrol grubuna göre daha fazla ilerleme sağlamalarında etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın 2. alt probleminin, yedinci alt boyutu; "Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinlikleri, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde anlatım zenginliği (kelime anlamlarının zenginliği, kelimelerin uygun bir şekilde kullanılması, kelimelerin parçanın amacına uygunluğu, kelimelerin doğru kullanımı) ne düzeyde etkilidir?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu amaçla öğrencilerden elde edilen verilerden deney ve kontrol gruplarının yazdıkları metinlerde "kelime kullanımı" ön test ve son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F(1,54)=16,15$; $p<.05$)]. Elde edilen bu bulgulardan sonra etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde anlatım zenginliği (kelime kullanımı) becerilerinde etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuç ile literatürdeki araştırmaların sonuçlarının tutarlılık gösterdiği görülmektedir. (Akdal, 2011; Aydınoğlu, 2013; Demir, 2011; Dolmaz ve Kaya, 2018; Hacıoğlu, 2014; Hanauer, 2001; Öztürk, 2007).

Şiirler zengin içerikli okuma materyalleridir ve kullanılan yaratıcı dil ile kelimeleri bağlam içinde öğretmenin etkili bir yoludur (Kellem, 2009). Öğrenciler şiir yazarak kullanacakları kelimelerin türünü ve kalitesini, metaforik dilin gücünü uygulama şansına sahip olurlar (Smutny, 2001). Duff ve Maley (2002) şiirlerin hem öğretmenler hem de her yaş ve seviyedeki öğrenciler için dil becerilerinin gelişiminde çok çeşitli, ilginç materyallerle uygulama yapabilme imkanı sunduğunu ifade etmektedirler. Şiirlerin kelime kazanımını kolaylaştırması ve eğlenceli hale getirmesinin etkisi Türkçe çalışma kitaplarındaki şiirlerle ilgili hazırlanan etkinliklerde de görülmektedir. Kemiksiz ve İncebacak (2017) 2. 3. ve 4. Sınıflara ait inceledikleri Türkçe çalışma kitaplarındaki şiir etkinlikleri içerisinde şiirlerle ilgili en fazla yer verilen etkinlik çeşidinin kelime çalışmaları olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Kemiksiz ve İncebacak (2017) şiirlerde kelimelerin çok defa farklı anlamlara gelecek şekilde kullanılabildiğini ve şiir etkinliklerinde kelime öğretimi çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Ulusal ve uluslararası literatür de incelendiğinde şiirlerin farklı yaş ve hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrencilerin kelime düzeylerini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir. Kırkgöz (2008) şiirlerin dil sınıflarındaki öğrencilerin İngilizce ve kelime bilgilerini, dilbilgisi kuralları ile ilgili bilgilerini nasıl daha etkili bir biçimde kullanacaklarını ve yaratıcı yazmalarını nasıl daha etkili olarak geliştirebileceklerini incelediği çalışmasında, şiirlerin öğrencilerin dilbilgisi

ile ilgili becerileri etkili ve anlamlı bir şekilde kullanmalarında önemli bir rol oynadığını; kelime bilgilerini zenginleştirmelerinde fırsatlar sunduğunu, öğrencilerin hayal gücünü geliştirerek sınıf içerinde kullanılan basmakalıp yöntemlerden kurtulmalarına imkan sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Kadıoğlu'da (2005), şiirlere dayalı öğrenci merkezli etkinliklerin öğrencilerin genel iletişimsel yetenekleri ile kelime dağarcığı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bu çalışma ile şiirlerin, öğrencilerin ilköğretim seviyelerinde iletişim becerilerini arttırmada etkili bir araç olduğu ve derslerde şiir kullanımı öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesine, iletişim için temel düzeyde gerekli olan kelimeleri öğrenmelerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine bir başka çalışmada Özen ve Mohammadzadeh (2012), şiir temelli kelime öğretme etkinliklerinin kullanımının, kelime gelişimi üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmada şiirlere dayalı kelime etkinliklerinin, deney grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca Tıkız (2008)'da deneysel desene göre tasarladığı çalışmasında şiirlerle yapılan görev tabanlı öğrenme metodu aktivitelerinin öğrencilerin kelime öğrenmeleri üzerinde belirgin bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin söz varlıklarını geliştirdiğini belirleyen başka araştırmalar da yapılmıştır. Kuvanç (2008) yaratıcı yazma tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerin sözvarlıklarının artmasında etkili olduğunu; Mollaoğlu (2002)'da yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanmasından sonra öğrencilerin Almanca söz dağarcıklarının geliştiğini belirlemiştir.

Araştırmanın 2. alt probleminin, sekizinci alt boyutu; "Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinlikleri, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde organizasyonu (giriş, gelişme, sonuç) düzenli bir şekilde yansıtmalarında ne düzeyde etkilidir?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu amaçla öğrencilerden elde edilen verilerden deney ve kontrol gruplarının yazdıkları metinlerde "organizasyon" ön test ve son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F(1,54)=35,83$; $p<.05$]. Elde edilen bu bulgulardan sonra etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde organizasyonu (giriş, gelişme, sonuç) düzenli bir şekilde yansıtmalarında etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuç ile literatürdeki araştırmaların sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. (Akdal, 2011; Demir, 2011; Dolmaz ve Kaya, 2018; Dorlay, 2018; Öztürk, 2007; Urhan, 2016).

Öztürk (2007) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek üzere gerçekleştirdiği deneysel çalışmasında araştırmadan elde edilen benzer bir sonuca ulaşmıştır. Toplam 14 hafta süren uygulama sonucunda yaratıcı yazı yazma etkinliklerinin öğrencilerin düşünceleri düzenleme (giriş, gelişme, sonuç) boyutundaki becerileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Tonyalı (2010)'da *"Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisine Etkisi"* başlıklı tezinde yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin, metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yaratıcılık seviyelerinin artmasında etkili olduğunu tespit etmiştir. Maltepe (2006) çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazmaya hazırlık sürecini yaşamadıkları, yazılarında hayal güçlerini yeterince kullanmadıkları, kalıplaşmış giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturdukları, tanım cümleleri ve ders verici öğütlere çokça yer vermelerine karşılık dilsel yaratıcılıktan, üretkenlikten yoksun yazılar yazdıkları belirlenmiştir. Kontrol grubunda da yazma çalışmalarından önce hazırlık yapılmaması yukarıdaki araştırmaların sonuçlarını desteklediği görülmektedir.

Araştırmanın 2. alt probleminin, dokuzuncu alt boyutu; "Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinlikleri, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde yönergeleri takip etmede ne düzeyde etkilidir?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu amaçla öğrencilerden elde edilen verilerden deney ve kontrol gruplarının yazdıkları metinlerde "yönergeleri takip etme" ön test ve son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F(1,54)=72,86$; $p<.05$]. Elde edilen bu bulgulardan sonra etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde yönergeleri takip etme becerilerinde etkili olduğu söylenebilir.

Yazı yazma sürecinde yönergeleri takip etmek yazma sürecini kolaylaştırmaktadır. Çünkü yönergeler yazma sürecinde hangi aşamada, neyin nasıl yapılacağına dair yol göstermektedir. Göçen (2018) 44 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin yazma sürecinde, yazma yönergelerini kullanmanın yazmayı kolaylaştırdığını fark ettiklerini "Ne yazacağım?" kaygısı duymak yerine, yönergelere uyarak kolayca yazabildiklerini ifade ettiklerini belirtmektedir. Deney grubunda şiir yazma sürecinin belli aşamalarda yürütülmesi ve şiir yazma ile ilgili ilk çalışmalarda öğrencilerin bildiği şiir türü (akrostiş v.b.) ile etkinliklerin yapılması daha sonra ise belli bir yönergeye dayalı olan şiir yazma çalışmalarının yürütülmesinin deney grubu öğrencilerinin

yönergeleri takip etme boyutu ile ilgili ortalama puanlarının daha yüksek çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın 2. alt probleminin, onuncu alt boyutu; "Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinlikleri, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde yaratıcı (özgün) fikirlere yer verme becerilerini geliştirmelerinde ne düzeyde etkilidir?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu amaçla öğrencilerden elde edilen verilerden deney ve kontrol gruplarının yazdıkları metinlerde "yaratıcı (özgün) fikirlere yer verme becerileri" ön test ve son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F(1,54)=34,15$; $p<.05$]. Elde edilen bu bulgulardan sonra etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı tasarlanmış yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde yaratıcı (özgün) fikirlere yer verme becerilerinde etkili olduğu söylenebilir. Çalışmadan elde edilen bu sonuç ile literatürdeki diğer benzer çalışmaların sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir (Akdal, 2011; Başkök, 2012; Beydemir, 2010; Colantone vd., 1998; Demir, 2011; Dolmaz ve Kaya, 2018; Erdoğan, 2012; Öztürk, 2007; Tonyalı, 2010).

Öğrencilerin özgün düşünceler üretebilmeleri ve düşüncelerini yazılarına aktarabilmeleri için sürekli olarak yazma eylemi ile meşgul olmaları gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle, deney grubu öğrencileri ile 17 hafta boyunca sürekli şiir yazma çalışmaları yapılmıştır. Maltepe (2006) yaratıcılık kavramının özellikleri dikkate alındığında yazma eylemi ile yaratıcılığın birbirini geliştirdiğinin görüleceğini ifade etmektedir. Diğer taraftan Lin (1998) yazmanın, yaratıcılığın bir görünümü olduğunu yaratıcılık ve yazı yazma arasında ayrılmaz bir halka olduğunu belirtmektedir. Yaratıcılık sürekli yazma etkinlikleri gerçekleştirilerek kazanılabilecek bir beceridir. Çünkü yazma etkinlikleri öğrencilerin kendi hayal dünyasında tasarladığı ürünleri ortaya koymasına yardımcı olur. Sonuç olarak yazma etkinliği yaratıcı düşünmeyi ve yeni kazanılan bilgileri önceden kazanılmış bilgiler ile ilişkilendirmeyi gerektirir. (Ataman, 2009; Lawwill, 1999 Akt. Demir, 2013, s. 87). Yaratıcılıkla yazma süreci birleştiğinde, yani yaratıcı yazma esnasında öğrenciye sonsuz bir hayal âleminin kapıları ardına kadar açılır. Temizkan (2010)'a göre kurgu dünyası için kullanılan yazı "imgesel bir tat kıvamı alarak şiire, okuyucusuna yığınla arkadaş kazandıracak dünyalara giden yolları açarak roman ve hikâyeye, taklit ve gerçeği kol kola götürerek tiyatroya dönüşür ve yaratıcılığı, başkalarından farklı düşünmeyi, farklı bağlantılar kurmayı gösterir, hayatı yeniden tanımlamayı öğretir" bir özellik taşır. Demir (2013, s. 84) yaptığı araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazma özyeterlik algıları ile yaratıcı yazma becerileri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiş, yaratıcılık

ve yazma becerisinin birbirine çok yakın ve özdeş olduğunu bulmuştur. Torrance (1977) benzer bir şekilde öykü ve şiir yazma etkinliklerinin yaratıcı başarıyı getirdiğini, bu tür etkinliklere zaman ayrılmasının faydalı olacağını, bunların boş zaman aktivitesi olmadığını ifade etmektedir. Yukarıdaki araştırmalarda da ifade edildiği gibi yaratıcılık becerisinin yazma becerisi ile doğrusal bir gelişim gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin yaratıcılıkla ilgili becerilerinin gelişmesi düzenli, programlı ve belli bir sürece dayalı şekilde tasarlanan yazma etkinliklerine bağlıdır.

Şiirlerle ilgili yaratıcı yazma çalışmaları yapılmadan önce okuma çalışmalarının da yapılmasının deney grubundaki öğrencilerin yaratıcılık puanlarının daha yüksek çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin okuma becerileri ile yaratıcı yazma becerileri arasında doğrusal bir ilişki vardır. Dolmaz ve Kaya (2018), 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ve dilsel becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, öğrencilerin okuma beceri puanları arttıkça yaratıcı yazma beceri puanlarının da arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine aynı çalışmada öğrencilerin yazma beceri puanları ile yaratıcı yazma beceri puanlarındaki artış doğrusaldır. Yazma beceri puanları arttıkça yaratıcı yazma beceri puanlarının da arttığı görülmüştür. Küçük (2007) benzer bir şekilde düzenli okuma alışkanlığına sahip olmanın yaratıcı etkinlikler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Akdal (2011)'da, ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile Türkçe dersinde metinler arası okuma yaklaşımının yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesinde etkili olup olmadığını tespit etmeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmada, metinler arası okuma yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, yaratıcı yazma becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre sekiz alt boyutta da daha fazla gelişme gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcılığı geliştirdiğini, yaratıcılığın yazılı anlatıma yansıdığını göstermektedir. Araştırma boyunca gerçekleştirilen şiirlere dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin sonucunda deney grubundaki öğrencilerin yaratıcılıkla ilgili son testlerde aldığı puanları ile ilgili elde edilen bulgu ile Beydemir (2010) ve Tonyalı (2010) tarafından yapılan araştırmaların bulgularının örtüştüğü görülmektedir.

Yapılan uygulama sonucunda deney grubu ile kontrol grubu arasındaki farklılığın sebeplerinden biri olarak da deney grubundaki öğretmenin yazma süreci boyunca öğrencilere model olmasıdır. Yazma çalışmalarının başarısı öğretmenin de yazma sürecine bizzat katılımına bağlıdır. Sürece dayalı gerçekleştirilen şiirlere dayalı yazma etkinliklerinde öğrencilerin yazılarının kalitesini arttırmak, kendilerine güvenmelerini

sağlamak ve motivasyonlarını arttırmak amacıyla öğretmen de öğrencilere rol model olmuştur. Xerri (2011), öğrencileriyle şiir yazmayı seçen öğretmenlerin, öğrencilerinin etkinliklere katılım düzeylerini artırmayı başardıklarını ifade etmektedir. McClure (1990)'a göre çocuklarda şiir sevgisi ve ilgisi yoksa bunların kendi kendine oluşmasını bekleyemeyiz. Burada en büyük görev öğretmene düşmektedir. Öğretmen öncelikle kendi şiir sevgisini öğrencileri ile paylaşmalıdır. Çocukların şiir okuma ve yazma isteğini başlatacak ve geliştirecek olan öğretmendir. Şiiri seven ve çocukların eğitim ve öğrenimindeki önemini bilen, şiiri sınıfa nasıl taşıyıp sınıf içinde okuma yazma etkinliklerinde uygulayacağını bilen öğretmenin gücü yadsınamaz. Çünkü birçok araştırmada belirtildiği gibi, uygulamada bilgili ve becerikli öğretmen öğrenmede kalıcı etkiler yaratan en büyük etmendir (Akt: Kaya, 2013). Bu durumda aslında öğretmenin öğrencilerine yazma sürecinde model olmasının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Routman (2005) ve Miller (2008)'e göre şiir yazma çalışmalarında modelleme süreci, öğretmenin şiir yazma sürecinde bizzat aktif olması ile başlamaktadır. Öğretmen öncelikle destek sürecinde aktif roldedir. Öğretmen sınıfa çeşitli şiirler getirerek ve okuyarak, öğrencilerin şiirle tanışmasına ve zaman geçirmesine izin vermektedir. Daha sonra yavaş yavaş desteğin bir parçası olan modelleme ile çocukları şiir okuma ve yazma aşamasında yol gösterir. Önce öğretmen şiir yazmayı modeller ve daha sonra yavaş yavaş özerkliği ve sorumluluğu öğrenciye devreder. Bu sürecin başlangıcında öğretmen aktiftir ama derecesi öğrenci öğrendikçe ve uyguladıkça öğretmenden öğrenciye geçer. Model olma yoluyla öğrenciler, sınıf içinde daha fazla yazma çalışması yapan öğretmenlere daha çok güvenirler; çünkü öğretmenlerinin de yazmak için bir çaba harcadığını, yazmanın onlar için de kolay olmadığını görürler (Buhrke vd., 2002).

Routman (2000) ilkokul öğrencilerine şiir yazma öğretiminde, şiir yazma çalışmalarına başlamadan önce okunan şiirin özellikleri hakkında mini dersler yapılması, öğrencilerin şiir hakkında bilgi sahibi olmaları ve yaratıcı şiir yazma sürecine aşina olmaları açısından çok önemli olduğunu belirtmektedir. Routman (2000) ayrıca şiir yazma uygulamalarında öğretmenin rol model olduğunu ve (dersin ilk 10 dakikasında şiir yazma çalışmaları ile ilgili hazırlık sürecinde) öğrencileri şiir yazmaya teşvik edebilmek için kendisinin de şiir yazma uygulaması yapması gerektiğini ifade etmektedir. Yazma çalışmalarında özellikle de şiir yazma çalışmalarında hazırlık süreci çok önemlidir. Birçok araştırmacı yazma sürecinin başarılı bir şekilde devam etmesi ve sonlandırılabilmesi için hazırlık sürecinin çok önemli olduğunu belirtmektedir. Öğretmen tarafından 10 dakikalık yazmaya hazırlık

etkinlikleri ya da örnek şiir yazımının ardından, öğrencilerin bireysel yazma çalışmaları içinde 15-25 dakika arası sürenin olması gerektiğini ifade etmektedir. Deney grubu ile yapılan çalışmada her hafta uygulaması yapılacak şiir türü ile ilgili özel hazırlık yapılmıştır. Çünkü Murray (1982)'e göre, yazmaya ayrılan zamanın %70'inin hazırlık aşamasına harcanması gerekmektedir (Akt. Akyol, 2006). Yapılan araştırmalarda, yazma sürecinde hazırlık aşamasının yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Tekşan, 2001). Ayrıca yazma aşaması öncesinde öğrencilerin yazı kalitesini arttırmak amacıyla çeşitli etkinlikler hazırlanmıştır. Yaratıcı yazma çalışmalarındaki ön yazma aşaması, yazmada harcanan zamanın yaklaşık olarak %80'ini oluşturmaktadır (Personke ve Johnson, 1987'den aktaran Öztürk, 2007, s. 6). Ulusal ve uluslararası literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, yazma çalışmalarında öğretmenin hazırlığa önem vermesi, yeterince süre tanıması, metin oluşturmak için gerekli alt becerileri sağlaması, her aşamada süreci ve öğrenciyi takip ederek gerekli desteği sağlaması gerektiğine vurgu yapıldığı görülmektedir (Englert vd., 1991; Fischer, 2002; Maltepe, 2006; Oral, 2012; Ungan, 2007). Araştırmada, araştırmacı her hafta yeni öğrenilecek şiir tekniği ile ilgili, öğrencileri yazma sürecine hazırlamak amacıyla 10-15 dakika yazma çalışmaları yapmıştır. Deney grubu ile yapılan uygulama süresi boyunca araştırmacı tarafından bütün öğrencileri aktif kılacak şekilde etkinliklerin hazırlanılmasına özen gösterilmesi, kontrol grubunda ise çalışma kitabında yer alan şiirlerle ilgili etkinliklerin haricinde şiir yazımı öncesi ve sonrası herhangi bir hazırlık ya da uygulama yapılmaması deney grubu ile kontrol grubu arasındaki anlamlı farklılığın sebeplerinden biri olduğu düşünülmektedir.

Kontrol grubunda şiir yazma çalışmaları ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerle sınırlı kalmış, sınıf öğretmeninin ayrıca bir hazırlığı olmadığı tespit edilmiştir. Fakat ilgili kazanımların öğrencilere aktarılmasında büyük önemi olan ders kitapları incelendiğinde, 2015 yılı ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki, kazanımların aktarılması için hazırlanan etkinlik ve uygulamaların öğrenciyi süreç temelli yazmanın aşamalarını atlayarak direk bir konu hakkında metin oluşturmaya yönlendirdiği görülmektedir. Öğretmen kılavuz kitaplarında yazmaya hazırlık yapma, yazma amacını belirleme, anlamlı ve kurallı cümleler oluşturma, noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanma gibi öğrencilere yönelik hatırlatmalar olmasına rağmen bu işlemlerin nasıl yapılacağına yönelik sistemli ve belirli bir yönlendirme bulunmamaktadır (Hengirmen, Öziş ve Öngay, 2015). Maltepe'de (2006, s. 191) yaratıcı yazma yaklaşımındaki yazmaya hazırlık süreçlerinin Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında yeterince gerçekleşmediğini ortaya koyarak benzer

bir sonuca ulaşmıştır. Özellikle hayal gücü gerektiren olağan dışı yazma konularının belirlenmesi, öğrenciyi işin içine katan yazma konusuyla ilgili oyun ve canlandırmalar yapılması gibi maddelerin düşük ortalamaya sahip olması, öğrencileri yaratıcı yazıma yöneltebilecek yazma uyaranlarının bu süreçte yeterince kullanılmadığının göstergesi olarak bu sonucu desteklemektedir. Aşıkcan ve Pilten (2016)'de, sınıf öğretmenlerinin hazırlık çalışmalarına yazı çalışmaları içerisinde çok fazla yer vermediklerini; öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirmiş oldukları hazırlık çalışmalarının tamamında çok büyük bir çoğunlukla kendi kararlarını uyguladıkları, öğrencilerin bu süreçte etkin olmalarına izin vermediklerini bulgulamıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön testlerdeki yazma puan ortalamalarının düşük olması ile ilgili sebeplerden birisinin de öğrencilerin alt sosyo-ekonomik bir çevrede bulunmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyin öğrencinin hem yazılı anlatım becerisini hem de okuma başarısını etkileyen bir değişken olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe yazılı anlatım becerisinin de arttığı tespit edilmiştir (Arıcı ve Ungan, 2008; Büyükikiz, 2007; Coşkun, 2006; Deniz, 2003; Kırbaş, 2006; Koçak, 2005; Özbay vd., 2011; Sallabaş, 2007; Yılmaz, 2009). Deniz (2003) ve Koçak (2005) köy ve kent öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, köyde yaşayan öğrencilerle şehirde yaşayan öğrenciler arasında yazılı anlatım yönünden belirgin bir fark olduğunu, şehirde yaşayan öğrencilerin köyde yaşayan öğrencilere göre daha başarılı olduğunu tespit etmişlerdir.

5.2.3. Etkinlik Temelli Şiir Çalışmaları ve Tutum

Araştırmanın 3. alt problemi, "Etkinlik temelli şiir çalışmalarının uygulandığı ilkokul üçüncü sınıf deney grubu öğrencileri ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin şiirlere yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde oluşturulmuştur. Her iki grupta gerçekleştirilen uygulamaların, öğrencilerin şiirlere yönelik tutumları üzerindeki etkisine bakıldığında; etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı gerçekleştirilen okuma yazma etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerin şiirlere ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılırken, Türkçe öğretim programına göre etkinliklerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerin şiirlere ilişkin tutumlarında herhangi bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, iki grubun uygulama sonrasındaki tutumları karşılaştırıldığında, şiirlere dayalı

gerçekleştirilen okuma yazma etkinliklerinin uygulandığı öğrencilerin Türkçe öğretim programının uygulandığı öğrencilere göre şiirlere ilişkin tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Şiirlere dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin tutumlarına etkisi ile ilgili yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuç ile ulusal literatürde (Akyol, 2007; Arpağ, 2018; Bayat, 2006; Kahyaoğlu, 2005; Kaya ve Bindak, 2017); uluslararası literatürde (Calo vd., 2013; Faver, 2008; Newsome, 2008; Pierce, 2012; Rasinski ve Zimmerman, 2012; Wilfong, 2008) ve yaratıcı yazma etkinliklerinin tutuma olan etkisi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarla (Ak, 2011; Başkök, 2012; Beydemir, 2010; Kuvanç, 2008) benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Deneysel çalışmaya başlamadan önce deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ailelerinin şiirlerle ilgili benzer yaşantılara sahip oldukları araştırmanın yöntem bölümünde ifade edilmişti. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin şiirlere yönelik tutumlarında kontrol grubuna göre daha fazla ilerleme sağlamalarında, deney grubundaki öğrencilerin 17 hafta ve haftada iki gün sürekli olarak şiir okuma ve yazma ile ilgili yaşantılar geçirmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca özellikle ders kitapları dışında şiir kitapları okuma olanağı sınırlı olan ve bir de öğrencilerin özellikle şiir yazmaktan hoşlanmadıkları düşünüldüğünde (Kıbrıs, 2008; Tavşanlı, 2018), belli bir sürece yayılmış şiir okuma ve yazma etkinliklerinin, öğrencilerin şiirlere yönelik tutumlarının arttırılmasında çok önemli uygulamalar olduğu düşünülmektedir. Cuming (2007) çocukların şiirlerle ilgili olan deneyimlerinin dille ilgili oyunlarla ve sınıf ortamında sistemli bir öğretim yoluyla edinilen özel şiir bilgisi aracılığıyla beslendiğini, Phillips (1986)'de, dille ilgili derslerde şiirleri ön planda tutmanın, çocukların bakış açılarını genişletmeye yardımcı olduğunu ve öğrencilerin yazılarının uzunluğunu, akıcılığını ve edebi kalitesini etkilediğini ifade etmektedir. Strasko (2006), ve Jocson, Burnside ve Collins (2006) şiir okuma ve yazma ile ilgili yaptıkları çalışmalarda çocukların şiir okurken ve yazarken çok mutlu olduklarını, kendilerini daha iyi ve rahat ifade ettiklerini, kelime seçimine hassasiyet göstediklerini gözlemlemişler, çalışmaların sonunda öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştiğini, şiir okuma ve yazmaya karşı tutumlarının da olumlu yönde geliştiğini, Özal (2006)'da şiir temelli öğretimin öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarına etkilerini göstermek için yürüttüğü çalışmasında, şiir tabanlı öğretimin, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı tutumları üzerinde olumlu bir etki yarattığını, şiir tabanlı öğretimin etkinlikler ve materyallerle cesaretlendirici bir sınıf ortamı yarattığını ve bu durumun öğrencilerin kaygı düzeyini

azalttığını ifade etmektedirler. Yukarıda açıklanan çalışmalardan elde edilen sonuçları, uluslarası literatürde sınıfta etkinlik temelli şiir çalışmalarının öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini arttırdığını, okuma becerilerini ve tutumlarını geliştirdiğine dair birçok çalışmanın sonucunun desteklediği görülmektedir (Certo, 2004; Homan vd., 1993; Moyer, 1982; Perfect, 2005; Rasinski, 2000; Rasinski vd., 1994). Literatürdeki çalışmaların sonuçları ile araştırmadan elde edilen sonuçların örtüştüğü görülmektedir.

Bindak ve Kaya (2017), ortaokul öğrencilerinin şiire yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, ortaokul öğrencilerinin şiir tutum düzeylerini karşılaştırıldıklarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ve hayatlarında daha önce şiir yazanların hiç şiir yazmayanlara göre anlamlı derecede daha olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bindak ve Kaya (2017) çalışmasından elde edilen sonuç ile araştırmadan elde edilen sonucun benzerlik gösterdiği görülmektedir. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları son test ortalama puanları arasındaki anlamlı farklılığın sebebi olarak, deney grubu ile 17 hafta boyunca gerçekleştirilen çeşitli şiir okuma ve yazma etkinlikleri olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin şiirlere yönelik tutumlarında, kontrol grubuna göre daha fazla ilerleme sağlamalarının nedenlerinden birisinin de belli bir süreç içerisinde gerçekleştirilen şiirlere dayalı yaratıcı yazma etkinlikleri olduğu düşünülmektedir. Yazma öğretimi konusunda önemli çalışmalar yapan araştırmacılar süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutumlarını geliştirici bir niteliğe sahip olduğunu ifade etmektedir (Calkins, 1986; Gillespie ve Graham, 2014; Graham ve Perin, 2007; Graham, McKeown, Kiuhara ve Harris, 2012; Willis, 2001). Süreç temelli yazma yaklaşımında öğrencilere yazacakları konularda seçenekler sunulması ve öğrencilerin aktif katılımının sağlanması da yazmaya karşı tutumunu olumlu yönde etkilemektedir. Deney grubu ile gerçekleştirilen çalışmalarda öğrencilerin aktif olmasını sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesi ve konu seçiminde kendilerini özgür hissetmelerinin şiir yazmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Diğer taraftan süreç temelli yazma yaklaşımında yazılan yazıların paylaşılması da öğrencilerin yazılarını paylaşarak diğer kişilerden aldıkları olumlu geri bildirimler sayesinde yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmelerinde etkili olmaktadır. Bu nedenle yazdıklarını paylaşmak önemlidir (Bright, 2007; Tompkins, 1994). Çünkü öğrenciler yazdığı yazıların okunmasından ve bu yazılar dolayısıyla takdir edilmekten hoşlanmaktadırlar. Bu sebeple öğrenciler ile yapılan yazma çalışmalarının mutlaka uygun şekillerde (sınıf panosu, okul

panosu, velilere ya da arkadaşlarına okuma gibi) paylaşılması gerekmektedir. Bu aşamada yazıların resimlendirilerek asılması öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde geliştirmektedir. (Bayat, 2014; Karatay, 2011). Deney grubu ile yapılan şiir yazma çalışmalarından sonra yazılan şiirlerin sınıf ortamında paylaşılması, kontrol grubunda ise ürün odaklı yazma çalışmaları yapılması ve öğrencilerin yazılarının çok seyrek paylaşımının yapılması deney grubu ile kontrol grubu arasındaki şiirlere yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farkın çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerin sadece çalışma kitaplarındaki şiirlerle ilgili etkinlikleri yapmaları, sadece belirli gün ve haftalarda belirli birkaç öğrencinin görev alması da bu farklılığın sebeplerinden biri olarak düşünülmektedir.

5.2.4. Etkinlik Temelli Şiir Çalışmaları ile İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı gerçekleştirilen okuma ve yazma çalışmalarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri de belirlenmiştir. Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı gerçekleştirilen okuma ve yazma çalışmalarına katılan öğrencilerin görüşleri genel olarak incelendiğinde; eğlenceli olması, okuma becerisini hızlandırması, yazı yazma becerisini geliştirici olması, şiir okuma ve yazmayı sevdirmesi ile etkinlikler sırasında kendilerini mutlu ve özgür hissetmeleri nedeniyle çalışmaları beğendikleri görülmektedir. Bununla birlikte yazma öncesi bulmaca, boşluk doldurma, fıkra okuma v.b. etkinlikler ve çeşitli türdeki şiir yazma çalışmaları ile istedikleri konuda şiir yazmaktan hoşlandıklarını ve kendilerine çeşitli katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca farklı şekillerde (koro, tekrarlı, okuyucu tiyatrosu v.b.) gerçekleştirilen şiir okuma etkinliklerinden de çok hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Şiirlere dayalı gerçekleştirilen okuma ve yazma etkinlikleri sonucunda öğrencilerin şiirlere özellikle şiir yazmaya ilişkin olarak olumlu yönde bir değişiklik olduğunu ortaya koymaktadır.

Erdoğan (2012), yaratıcı yazma, işbirlikli yaratıcı yazma ve Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumlarına etkisini ve bu sürece ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, deney gruplarındaki öğrenci ve öğretmenlerin kendi sınıflarında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşlerinin de olumlu olduğunu; Öztürk (2007), yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya karşı düşüncelerinde etkili olup olmadığını incelediği araştırma sonucunda, deney

grubundaki öğrencilerin yazmaya karşı olan düşüncelerinde kontrol grubuna göre olumlu yönde bir gelişme olduğunu; Kırmızı (2009), Anadolu Liselerinde okuyan öğrencilerin ikinci yabancı dil olan Almanca derslerinde şiirin kullanılmasının ardından öğrencilerin yapılan uygulamaya ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmanın sonucunda, öğrencilerin hemen hemen tamamının şiirin Almanca öğretiminde kullanılmasını yararlı ve olumlu olduğu, ayrıca bu uygulamanın motivasyon sağlamada, dersi eğlenceli hale getirme konusunda, kelime ve dilbilgisi konularının öğretiminde çok etkili olduğu konusunda ifadelerde bulunduklarını; Kasap (2019), yaratıcı okuma, yaratıcı yazma çalışmalarının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişilerine etkisini belirlemeyi amaçladığı araştırmasının sonucunda, uygulamalara katılan öğrencilerin sürece ilişkin olumlu görüş bildirdiklerini ve uygulamaların okuma ve yazmaya yönelik bakış açılarına ve Türkçe dersi başarılarına olumlu yönde katkılarının olduğunu ifade etmektedirler.

Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı okuma ve yazma etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıfın öğretmeni; okuma açısından bakıldığında, öğrencilerinin okumalarının hızlandığını ve daha akıcı okuduklarını, yazma açısından bakıldığında, şiirleri daha güzel yazabildiklerini, yazılarının daha anlamlı olduğunu belirtmiş ve öğrencilerinin şiir yazma öncesinde ve sonrasında çok eğlendiklerini, şiir yazma öncesinde yapılan etkinliklerin çok eğlenceli olduklarını düşündüklerini ifade etmiştir. Gerçekleştirilen etkinlik temelli şiir çalışmaları sayesinde öğrencilerinin özellikle şiir yazmaya ilişkin tutumlarının olumlu yönde geliştiğini belirtmiştir. Etkinlik temelli şiir çalışmalarına dayalı gerçekleştirilen okuma ve yazma etkinliklerinin daha birçok yararı olduğunu belirten sınıf öğretmeni; öğrencilerinin şiir yazma ile ilgili kendilerine olan güvenlerinin arttığını ve şiir yazmaktan çekinmediklerini, sınıftaki etkinliklerde şiir okuma ve yazmaya daha fazla zaman ayırmak istediklerini, metni okurken noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuduklarını, kelime dağarcıklarının geliştiğini söylemiştir. Sınıf öğretmeninin şiirlere dayalı okuma yazma çalışmalarına ilişkin olarak olumlu görüşlerinin yanında, bu tür uygulamaya dayalı çalışmaların bazı sınırlılıkları olduğunu da ileri sürmüştür. Sınıf öğretmeni, sınıfta yapılacak şiir okuma ve yazma çalışmalarının sınırlılıklarını, ders saatinin az olması ve özellikle dördüncü sınıfta sınavların olması ve serbest etkinlikler dersinin olmaması şeklinde açıklamıştır.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında öğretmenler, araştırmacılar, program geliştirenler ve öğretmen eğitimi programları için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenler öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için okuma çalışmalarında şiirsel metinlere daha fazla yer vermelidir.
- Öğretmenlere akıcı okumanın ne olduğu, akıcı okuma becerilerinin nasıl değerlendirileceği konusunda hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Öğretmenler sınıflarda öğrencilerin akıcı okuma, anlama ve yazma becerilerini geliştirme amacıyla şiir okuma ve yazma etkinliklerini bütünsellik çerçevesinde işlemelidirler.
- Öğretmenler, yaratıcı yazma biçimlerini desteklemeli, farklılıkları değerli görmeli; onlardan tek tip yazma ürünleri oluşturmalarını bekleyerek öğrencileri, anlatımda belli kalıplara yöneltmemelidir.
- Öğrencilerin, yaratıcı yazmaya hem bilişsel hem de duyuşsal olarak hazırlanmaları için öncelikle hayal gücünü, gözlemlerini, duyularını, yaşantı ya da deneyimlerini kullanmayı ve olağan dışı durumları tasarlamayı gerektiren yazma konuları, öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte belirlenmelidir.
- Yazma becerisinin diğer derslerdeki başarıya etkisinden dolayı yaratıcı yazma etkinlikleri, farklı derslerde de öğretmenler tarafından kullanılabilir.
- Öğrencilerin şiirleri sevip hissedebilmeleri için, sınıf kitaplıklarında mutlaka şiir kitaplarına, şiir antolojilerine ve şiir kasetlerine yer verilmelidir.
- Öğrencilere yaratıcı düşünce ve yaratıcı yazma becerisi kazandırmak için, derslerde şiirsel metinlerden daha fazla yararlanılmalıdır.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini daha kapsamlı değerlendirebilmek adına farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerle daha büyük örneklemle ve farklı sınıf düzeylerinde çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- Araştırma devlet okulunda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Özel okullarda öğrenim gören öğrencilerle devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin karşılaştırılması ile ilgili bir çalışma yapılabilir.
- Yaratıcı yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik farklı metin türleri ile karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Etkinlik temelli şiir çalışmalarının akıcı okuma ve tutumlara olan etkisi dışında konuşma ve dinleme becerisinin gelişimine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışma, ilkokul düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Etkinlik temelli şiir çalışmalarının merkeze alındığı ve yeni örneklem gruplarının oluşturulduğu düzeye uygun etkinlikler hazırlanarak ortaöğretim düzeyinde de benzer çalışmalar yapılabilir.
- İşbirlikli okuma ve yazma çalışmalarının merkeze alındığı şiirlere dayalı çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin şiir yazma becerilerinin geliştirilmesi için sınıfta süreç temelli yaratıcı yazma ve işbirlikli yaratıcı yazma çalışmaları yapılabilir.
- Şiirlere dayalı yaratıcı yazma uygulamalarının temel dil becerilerinden konuşma ve dinlemeye etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Şiir okuma ve yazma tekniklerinin Türkçe derslerinde uygulanmasının derslerdeki tutum ve başarıya etkisinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.
- Şiir haricinde diğer edebi türlerde de yaratıcı yazma uygulamaları, öğrenci yazılarında planlama ve organizasyon becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.
- Şiirlerin yaratıcı yazma becerisine etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada şiir türünden yararlanılmıştır. Benzer araştırmalar farklı metin türleriyle de yapılabilir.

5.3.3. Program Geliştirenlere Yönelik Öneriler

- Ülke genelinde öğrencilerin akıcı okuma becerilerini ölçmek amacıyla farklı seviyede ve türde metinler hazırlanabilir. Ayrıca yine ülke düzeyinde öğrencilerin yazma becerilerini ölçen farklı seviye ve türde standart anlama testleri geliştirilebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı'na ait bilişim sistemlerinde (E-Okul, Mebbis, v.b.) öğrencilerin akıcı okuma ve anlama beceri durumlarını gösteren bir bölüm açılabilir. Böylece

öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin gelişim düzeylerinin daha iyi takip edilmesi sağlanabilir.

- Okuma uzmanları tarafından her seviyeye, ilgi alanına uygun olacak ve akıcı okuma öğretiminde kullanılmak üzere şiir kitapları hazırlanabilir.
- Temel eğitimin ilk basamağında öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişmesi açısından Türkçe derslerinde şiirlere dayalı yaratıcı yazma uygulamalarına sıklıkla yer verilmelidir.
- Yaratıcı yazma etkinliklerinin öğretmenlerce derslerde uygulamaya geçirilmesinin artırılması amacıyla öğretmenlere yönelik uygulamalı yaratıcı yazma atölyeleri düzenlenebilir.

5.3.4. Öğretmen Eğitimi Programlarına Yönelik Öneriler

- İlköğretime öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarının tümünde seçmeli de olsa yaratıcı yazma dersi konulabilir.
- İlköğretime öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarının tümünde seçmeli de olsa akıcı okuma ve yaratıcı yazma becerileri dersi konulabilir.
- İlköğretim çağındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde etkili olan yazma yöntem ve tekniklerin öğretiminin öğretmenler tarafından sınıflarda yapılabilmesi için Eğitim Fakültelerinde özellikle Türkçe Öğretimi dersi kapsamında yazma etkinliklerine daha fazla yer verilebilir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K. (2000). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası.

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print.* Cambridge, MA: MIT.

Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Akdal, D. (2011). *Metinler arası okuma yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Akkaya, N. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı yazma sürecine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(4), 1487-1504.

Aksan, D. (1993). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. İstanbul: Be-Ta Basım.

Aksan, D. (2013). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. İstanbul: Bilgi.

Aksan, D. (2006). *Anlambilim.* Ankara: Engin.

Aktepe, V. (2015). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Tek örneklemli bir durum çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 6* (19), 111-126.

Akyol, C. (2007). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde uygulanan şiirle öğretim tekniğinin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Akyol, H. (2005). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı (s. 93-108). Ankara: Sim.

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

Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A.

Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H., & Temur, T. (2006). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları, *Akev Akademi Dergisi*, *29*, 259-274.

Akyol, H. & Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *New World Sciences Academy*, *5*(4), 1690-1700.

Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Boston: Dordrecht, Netherlands, Kluwer Academic.

Alber-Morgan, S. (2006). Ten ways to enhance the effectiveness of repeated reading. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 3*(3), 273-279. http://ezproxy.lvc.edu:2048/login?url=http://ezproxy.lvc.edu:2086/login?.aspx?direct=true&dberic&AN=EJ843645&site=ehost-live sayfasından erişilmiştir.

Alber-Morgan, S., Ramp, E., Anderson, L., & Martin, C. (2007). Effects of repeated readings, error correction, and performance feedback on the fluency and comprehension of middle school students with behavior problems. *Journal of Special Education, 41*(1), 17-30.

Alexander, J.E., & R.G Fuller. (1976). *Attitudes and Reading.* Neward, DE: International Reading Association.

Allinder, Rose M. 2001, Effects of modeling on attitudes and perceptions of preservice special education teachers. *Article in Teacher Education and Special Education The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children* 24(4):362-372 . October 2001 DOI: 10.1177/088840640102400410

Allington, R.L. (1983). Fluency: The neglected goal of the reading program. *The Reading Teacher, 36, 556-561.*

Allington, R. (2011). What at-risk readers need. *Educational Leadership, 68*(6), 40-45. http://www.ascd.org/publications/educational/leadership/mar11/vol68/num06/what_at-risk_readers_need.aspx. sayfasından erişilmiştir.

Allington, R. L. (1983). Fluency: The Neglected Reading Goal In Reading Instruction. *The Reading Teacher,* 36, 556-561.

Allport Gordon W. (1967). Attitudes. (Ed. M. Fishbein). *Readings in attitude theory and measurement.* (3-13). New York: John Wiley&Sons, Inc.

Altınok, Ş. (2011). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerine şiir okuma zevki kazandırılmasında görsel eğitsel materyal kullanımının rolü (Mamak ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Altieri, L. C. (2004). A Journey of poetry, *Yale-New Haven Teachers Institute*. <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1989/2/89.02.01.x.html. sayfasından erişilmiştir.

Amabile, M. T. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research In Organizational Behavior*, 10(1), 123-167.

Amabile, M.T., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J. & Herron, M., (1996). Assessing the work environment for creativity. *The Academy of Management Journal,* 39**,** 5.

Anday, M. C. (1990). Ozan eşini hak eder. İstanbul: Cumhuriyet Kitap.

Anderson, J. (2002). Being Mathematically Educated in the Twenty-First Century. *Teaching mathematics in secondary schools: A reader***.** Linda Haggarty (Ed.), (19-32). Londra: The Open University.

Anderson, R. C ., Hiebert, E. H ., Scott, J. A ., & Wilkinson, A. G. (1985). Becoming a nation of readers. Urbana IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

Anderson, W., Wallace, M.S. & Warner, J.T (1985). Goverment spending and taxation:What causes what?, *Southern Economic Journal*, 52 (1).

Andrews, J. A. (1988). Poetry: Tool of the classroom magician. *Young Children, 43,* 17-24.

Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Applegate, A.J., Applegate, M.D., McGeehan, C.M., Pinto, C.M., & Kong, A. (2009). The assessment of thoughtful literacy in NAEP: Why the states aren't measuring up. *The Reading Teacher*, 62(5), 372–381. doi:10.1598/RT.62.5.1

Aral, N. (1996). Dokuz ve on dört yaşlarındaki çocukların yaratıcılıkları ile sosyo - ekonomik düzey ve cinsiyet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim. 20* (101), 65-71.

Aravani, E. (2012). The role of teaching poetry in developing literacy in Greek primary school: A case study University of Crete. *Australasian Journal of Early Childhood.* 37 (4).

Ardoin, S. P., McCall, M., & Klubnik, C. (2007). Promoting generalization of oral reading fluency: Providing drill versus practice opportunities. *Journal of Behavioral Education,16*, 55-70. doi:10-1007/s10864-006-9020-z

Ardoin, S. P., Eckert, T. L., & Cole, C. (2008). Promoting generalization of reading a comparison of two fluency based interventions for improving general education students' oral reading rate. *Journal of Behavioral Education*, *17*(3), 237-252. doi:10.1007/s10864-008-9066-1

Arshavskaya, E. (2015). Creative writing assignments in a second language course: A way to engage less motivated students. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, *10* (annual), 68-78.

Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği),* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi* (3. Basım). Ankara: Pegem.

Arıcı, A.F., & Ungan, S.(2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-320.

Arpağ, M. (2018). Yaratıcı dramanın şiir yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 569-590.

Aşıkcan, M., & Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarının süreç temelli yazma modeli odaklı değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(3), 255-276.

Aşılıoğlu, B. (1993*). Okullarda Türkçe öğretimi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Ataman, M. (2008). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma. http://www.yaratıcıdrama.org/content/viev/88/122/

Ataman, M. (2009). *Türkçe derslerinde kullanılabilecek yaratıcı etkinlikler ve yaratıcı yazma örnekleri*. Ankara: Kök.

Ataman, M. (2011). *Yaratıcı yazma için yaratıcı drama*. Ankara: Pegem.

Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf türkçe dersi öğrenme öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Ateş, S., & Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9(1), 101-124.

Ateş, S., & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online, 13*(1), 235-257.

Aydınoğlu, N. (2013). In B. İnan & D. Yüksel (Eds.), *Literature and language teaching: A course book.* (pp. 85-116). Ankara: Pegem.

Ayres, L. (2008). *Semi structured interview. The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (810-811). California: Sage.

Aytaş, A., &Yalçın, G. (2003). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ.

Ayyıldız M., & Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar (Alan Araştırması- Van Örneği).*http://www.tebd.gazi.edu.tr./arşiv/ 2006-cilt4 sayı 1/45-54 pdf.*

Baer, J., & Sharon S. M. (2009). How Rewards and Evaluations Can Undermine Creativity (and How to Prevent This). Scott Barry Kaufman and James C. Kaufman (Eds.), *The Psychology of Creative Writing.* (pp. 277-286). Cambridge: Cambridge, Print.

Bagherkazemi, M., & Alemi, M. (2010). Literature in the EFL/ESL classroom: Consensus and controversy. *LiBRI. Linguistics and Literary Broad Research Innovation, 1*(1), 1-12.

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34* (4), 452-477.

Baker, Scott K. (2008). Reading fluency as a predictor of reading proficiency in low-performing. *High Poverty Schools, School Psychology Review*, 37.

Barnard, I. (2002). Whole–class workshops: The transformation of students into writers. *Writing*, *12*(2), 124-143.

Barnett, J. E., & Irwin, L. (1994). The effects of classroom activities on elementary students' reading attitudes. *Reading Improvement, 31*, 113–120.

Baron, R. A., & Byrne, D. (2002). *Social psychology* (Tenth Edition). USA: Pearson Education Inc.

Baron R.A., & Byrne, D., (2003). *Social psychology* (10th Edition). USA. Boston: Pearson Education.

Baş, B. (2002). Türkçe temel dil becerilerinin öğretiminde atasözlerinin kullanılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12 (2), 60-68.

Baş, B. (2012). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. İstanbul: Kriter.

Baş, G., & Şahin C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies.* 7, (3), 555- 572.

Başaran, M., & Ateş, S. (2009). İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 73-92.

Başkök, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinde uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yaratıcılıklarına ve Türkçe dersine olan tutumlarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5*(4), 394-411.

Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13*(3), 227-244.

Bauer, C. F. (1995). *The poetry break: An annotated anthology with ideas for introducing children to poetry.* New York: H. W. Wilson.

Bayat, N. (2006). *Şiire yönelik tutumların ve ön örgütleyicilerin şiirsel imgelerin anlamlandırılması üstündeki etkililiği.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Bayat, N. (2014). The effect of the process writing approach on writing success and anxiety. *Educational Sciences: Theory and Practice, 14* (3), 1133-1141.

Bayındır, B. (2003). *İlköğretim 1, 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarının bazı değişkenler Açısından İncelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Bear, D. R. (2001). Learning to fasten the seat of my union suit without looking around: The synchrony of literacy development. *Theory into Practice, 30*(3), 149-157.

Beck (1983 Aktaran: Mathewson, 1994, p. 302) Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading.* (4th ed., pp. 1131–1161). Newark, DE: International Reading Association.

Beck M. (2004). A feast for bureaucrats, protectionists and environmental fundamentalists. *Recycl Int, 4* (2), 16–21.

Begeny, J.C., & Martens, B.K. (2006). Assisting low-performing readers with a group based reading fluency intervention. *School Psychology Review, 35*(1), 91-107.

Begeny, J.C., Krouse, H.E., Ross, S.G., & Mitchell, R.C. (2009). Increasing elementary-aged students' reading fluency with group-based interventions: A comparison of repeated reading, listening passage preview, and listening only strategies. *Journal of Behavioral Education*, 18, 211-228.

Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Belet, Ş.D. (2006). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Bennett, R. E. (1991). On the meanings of constructed response. First published. https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1991.tb01429.x, Cited by: 3

Benton S. L. Kraft R. G. Glover J. A., & Plake B. S. (1984). Cognitive capacity differences among writers. Journal of Educational Psychology, 76, 820–834. doi:10.1037/0022-0663.76.5.820

Benton, S. L., & Kiewra, K. A. (1986). Measuring the Organizational Aspects of Writing Ability. *Journal of Educational Measurement,* 23 (4), 377-386.

Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S., & Richards, T. (2002). Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. *Journal of Learning Disabilities*, *35*(1), 39-56.

Bessis, P. & Jaqui, H. (1973). *Yaratıcılık nedir?* İstanbul: İstanbul Reklam.

Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişisine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Beyreli, L., Çetindağ, Z., & Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım.* Ankara: PegemA.

Biber, H., & Nagy, S. (2010). *Mixed Methods Research: Merging Theory With Practice*. New York: Guilford.

Bielick, S., Chandler, K., & Broughman, S. P. (2001). *Homeschooling in the United States: 1999.* Washington, DC: National Center for Education Statistics. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455926.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bilge, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Bilton, L., & Sivasubramaniam, S. (2009). An inquiry into expressive writing: A classroom-based study. *Language Teaching Research, 13*(3), 301-320.

Bishop, W. (1991). Teaching the process of creative writing. *Design for Arts in Education, 93*(2), 27-34.

Black, A., & Young, J. (2005). *Attitudes to Reading: An investigation across the primary years. Conference proceedings, pleasure, passion provocation.* AATE/ALEA: National Conference.

Blaha, B. A., & Bennett, J. M. (1993). *Yeni Okuma Teknikleri*. İstanbul: Rota.

Blamey, K.L. (2008). *The effects of two repeated reading treatments on fluency and comprehension of second grade students* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 304629462)

Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods a vocabulary of research concepts* (1. Baskı). California: SAGE.

Bogdan R.C. ve Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods* (Third Edition). Needham Heights: Allyn & Bacon.

Boettcher, J. (1999). Another look at the Tower of wwwebble. *Syllabus*, 13(3), 50-52.

Booth, D., & Moore, B. (1988). *Poems please! Sharing poetry with children.* Markham, ON: Pembroke.

Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D.P., & Mencl, W.E. (2007). Speaking up for vocabulary: Reading skill differences in young adults. *Journal of Learning Disabilites, 40*(3), 226-243. doi: 10/1177/00222194070400030401

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

Brookes, I. ve Duncan, M. (2004). *Good writing guide*. New York: Harap.

Brownjohn, S. (1980). *Does it have to rhyme?* London: Hodder and Stoughton.

Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist, 35*, 25-37.

Bryant, D. P., Sharon, V., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Allison, H., & Hougen, M.(2000). Reading outcomes for students with and without reading disabilities in general education middle-school content area classes. *Learning Disability Quarterly, 23*(4), 238-252.

Buhrke, L.; Henkels, L.; Klene, J., & Pfister, H. (2002). *Improving fourth grade students' writing skills and attitudes.* ERIC. (ED: 471788).

Bulut, K. (2012). *2006 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Burke, A. L., & Hawkins, K. (2012). Mindfulness in education: Wellness from the inside out. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice, 25*(4), 36.

Burns, P.C., & A.L. Lowe. (1966). *The language arts in childhood education*. Chicago: Rand McNally and Co.

Bütüner, S. Ö. & Gür, H. (2008). Açılar ve üçgenler konusunun anlamlı öğrenme araçlarından v diyagramları ve zihin haritaları kullanılarak öğretimi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,* 2(1), 1-8.

Büyükikiz, K,K. (2007). *İlköğretim 8. sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı (11Baskı).* Ankara: PegemA.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (5. Baskı). Ankara: PegemA.

California Department of Education's Language Arts and Foreign Language Unit and the Bureau of Publication. (1992). *Recommended readings in literature, kindergarten through grade eight.* Sacramento, CA: California Department of Education.

Calkins, L. M. (1980). Notes and comments: Children's rewriting stategies. *Research in the Teaching of English*, 14, 330-341.

Calkins, L. M. (1986). *The Art of Teaching Writing.* Portsmouth: NH; Heinemann.

Calo, M. K., Woolard-Ferguson, T., & Koitz, E. (2013). Fluency idol. *The Reading Teacher 66*(6), 454-458. doi: 10.1002/trtr1148.

Campbell**,** D. (2001). Time is broken: The return of the past in the response. Theory & Event**.** *Johns Hopkins University Press, 5*(4), 10.1353/tae.2001.0032.

Carrell, P. L., Devine, J., & Eskey, D. (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge University.

Carrick, L. (2000). *The effects of readers' theatre on fluency and comprehension on fifth grade students in regular classrooms.* (Doctoral dissertation). UMI ProQuest. (Accession No. 9995548).

Carrick, L. (2001). Internet resources for conducting Readers Theatre, *Reading Online*, 5,1. Retrieved on March, 24, 2004 from http://readingonline.org/electronic/carrick

Carrick, L.U. (2006). Readers theatre across the curriculum. In T. Rasinski, C. Blanchowicz, & K. Lems (Eds.), (209-228). *Fluency instruction: Research -based best practices*. New York: The Guilford.

Cartledge, G., & Lo, Y. (2006). *Teaching urban learners: Culturally responsive strategies for developing academic and behavioral competence.* Champaign, IL: Research.

Casey, S., & Chamberlain, R. (2006). Bringing reading alive through readers' theater. *Illinois Reading Council Journal, 34*(4), 17-25.

Cathers, K., & Schniedewind, N. (2008). Act it out: Dramatizing stories to enhance student writing and diversity awareness. *Multicultural Education, 16*(1), 53-58.

Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Cecil, N.L. (1994). *For the love of language. Poetry for every learner*. Winnipeg, MB: Peguis.

Certo, J. (2004). Cold plums and the old men in the water: Let children read and write great poetry. *The Reading Teacher*, *58*(3), 266-271.

Chafouleas, S. M. (2004). Fluent reading as the improvement of stimulus control: Additive effects of performance based interventions to repeated reading on students reading and error rates. *Journal Of Behavioral Education*, (13), 67-81.

Chapman, J.W., & Tunmer, W.E. (1995). Development of young children's reading selfconcepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology, 87*(1), 154-167.

Chapman, J.W., Tunmer, W.E., & Prochnow, J.E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic selfconcept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 92*(4), 703-708.

Chard, D. J., Ketterlin-Geller, L. R., Baker, S. K., Doabler, C., & Apichatabutra, C. (2009). Repeated reading intervention for students with learning disabilities: Status of the evidence. *Exceptional children*, 75(3), 263-281. EBSCO*host*.

Chard, D. J., Pikulski, J. J., & McDonagh, S. M. (2006). The link between decoding and comprehension for struggling readers. In T. Rasinski, C. Blanchowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices*. New York: The Guilford.

Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 35*(5), 386-406.

Charney, D., Newman, J.H., & Palmquıst, M. (1995). *I'm just no good at writing: Epistemological style and attitudes toward writing.* https://doi.org/10.1177/074108 8395012003004

Charters, S. ve Charters, A. (1990). *Literature and its writers*. Boston: Bedford St. Martin’s.

Chenfeld, M.,B. (1978). *Teaching Language Arts Creatively.* Harcourt Brace Javonavich, Inc.

Christie, J., Enz, B. & Vukelich, C. (2003). *Teaching Language and Literacy.* (second edition). Boston: Pearson.

Clark, V.L.P., & Creswell, J. W. (2008). *The mixed methods readers.* California: Sage.

Cloer, C. T., & Pearman, B. C. (1992). *The relationship of gender to attitudes about academic and recreational reading.* Paper presented at the annual meeting of the American Reading Forum, Sanibel Island, FL.

Coden, B. (2004). The Room 20 School of Poetry. *Yale-New Haven Teachers Institute*. http://www.yale.edu/ynhti /curriculum/units /1985/1/85.01. 01.x. html. Sayfasından erişilmiştir.

Cohen, A. L. (1986). *An evaluation of the effectiveness of two methods for providing computer assisted repeated reading training to reading disabled students*. (Unpublished Doctorate Thesis), The Florida State University College Of Arts And Sciences.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Colantone, L., Cunningham, W. M., & Dreznes, J. (1998). *Improving creative writing*. MA Thesis. Saint Xavier University.

Coleridge, S.T. (1990). *Table talk I in collected works*. London: Routledge.

Coles, M., & Hall, C. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading,* 25(1), 96-108.

Compan, B., Iamsupasit, S., & Samuels, S. J. (2001). *Effects of repeated reading and self directed behavior on reading skills and generaliation of the reading skills of third grade hill tribe students.* (ERIC Document Reproductive Service No. ED 458 531).

Cooper, J. David., Kiger, Nancy, D., Robinson, M. D., & Slansky, J. A.(2012). *Literacy: Helping children construct meaning.* (8thedition). NY: Houghton Mifflin Co.

Cooter, R. B., Jr., & Alexander, J. E. (1984). Interest and attitude. *Reading World, 24,* 97-102.

Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11.

Coşkun, N. (2003). *İlkokuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemler.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Coşkun, E. (2007). Y*azma Eğitimi (49-91), İlköğretimde Türkçe öğretimi (Ed: Ahmet Kırkklıç-Hayati Akyol).* 1. Baskı, Ankara: Pegem A.

Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Courbron, C. (2012). *The correlation between the three reading fluency subskills and reading comprehension in at-risk adolescent readers.* Unpublished Doctoral Dissertation, Liberty Universty.

Cramer, R. L. (2001*).Creative power: The nature and nurture o f children's writing.* New York: Longman.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* London: Sage.

Creswell, J.W. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J.W. (2009). Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Sage.

Creswell, J. W. (2012). *Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson.

Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In: J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cropley, A. J. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles. *The creativity research handbook, 1,* 84-114.

Cullinan, B., Scala, M., & Schroder, V. (1995). *Three voices: An invitation to poetry across the curriculum*. York, ME*:* Stenhouse.

Cummings, R. (1993). *An investigation into children's perceptions of serious, non-rhyming poems in a positive learning environment.* Unpublished BEd. Cheltenham and Gloucester College of Higher.

Cumming, R. (2007). Language play in the classroom: encouraging children's intuitive creativity with words through poetry. *Literacy 41*(2).

Cunningham, D. D. (2008). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing. *Literacy Teaching & Learning: An International Journal of Early Reading & Writing*, 12 (2).

Cunningham, P.M., & Allington, R.L (2007). *Classrooms that work: They can all read and write.* (4th ed.) Boston: Allyn and Bacon.

Çağatay, A. N. (1992). *Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ortaokul son sınıfta devam eden öğrencilerin yaratıcılıkları ile ilgi alanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Çağımlar, Z., & İflazoğlu, A. (2002). Yazılı anlatım becerilerinin ilköğretim 5. sınıflarda öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2(23), 12-22.

Çakmak, G. H., & Geçgel, H. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Kök.

Çalışkan, M. (2000). *Ailenin bazı sosyo-ekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Çalışkan, H. (2004). *Web-destekli eğitimde işbirliğinin geliştirilmesi*. IV. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Bildiriler Kitabı, 1273-1278.

Çaycı, B., & Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(4), 437-456.

Çayır, A. (2014). *Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Çetinkaya, Ç. (2010). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri üzerine bir araştırma (sıklık listesi)*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve LISREL uygulamaları.* Ankara: PegemA.

Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğünün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11*(1), 63-74.

Dahl, P. R., & Samuels, S. J. (1975). Establishing appropriate purpose for reading and its effects on flexibility of reading rate. *Journal of Educational Psychology, 67*, 1, 38-43.

Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim*, 71.

De la Colina, M. B., Parker, R. I., Hasbrouck, J. E., & Lara-Alecio, R. (2001). Intensive intervention in reading fluency for at-risk beginning Spanish readers. *Bilingual Research Journal, 25*, 503-538.

De La Paz, S., & McCutchen, D. (2011). Learning to write. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.) *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 32-54). Routledge Press/Taylor & Francis.

Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 343–357.

Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 2(1), 84-114.

Demiray**,** K. (1977). *Açıklamalı çocuk edebiyatı antolojisi***.** İstanbul: İnkılâp ve Aka.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB.

Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü* (2. Basım). Ankara: Pegema.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi.* Ankara: PegemA.

Demirel, Ş., Çeçen, M.A, Seven, S., Tozlu, N., & Uludağ, M. E. (2011). *Edebi metinlerle çocuk edebiyatı.* Ankara: Pegem Akademi.

Deniz, M. E. (2003). Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 501-522.

Denman, G. (1988). *When You've Made It Your Own. . . Teaching poetry to young people.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Denton, C. A., & Hasbrouck, J. E. (2000). "*Fluent Reading*" (Report Number H029K5020). Boston, MA: Federation for Children with Special Needs. (ERIC Document Reproduction Service Number ED454633.

Denton, C. A., Kethley, C., Nimon, K., Kurz, T. B., Mathes, P. G., Minyi, S., & Swanson, E. A. (2010). Effectiveness of a Supplemental Early Reading Intervention Scaled Up in Multiple Schools. *Exceptional Children*, 76(4), 394-416. EBSCO*host*.

Diamond, P.J., & Onwuegbuzie, A.J. (2001). Factors associated with reading achievement and attitudes among elementary school-aged students. *Research in the Schools, 8,* 1-11.

Dils, L. "Seeing with the Heart: Poetry in the Classroom", Yale-New Haven Teachers Institute, 2004 <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/ 1991/4/91.04.07.x.html sayfasından erişilmiştir.

Division for Learning Disabilities and Division for Research of the Council for Exception Children. (2007). *A focus on fluency instruction*. http://www.teachingld.org/pdf/alert15.pdf sayfasından erişilmiştir.

Doğan, N. (2007). Eğitimde yeni yönelimler. Ö. Demirel (Ed.), *Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık* (167-190). Ankara: Pegem A.

Dolmaz, M., & Kaya, E. (2018). 7. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ve dilsel becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi,* 2(1), 22-41.

Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice, 30*(3), 165-175.

Dowker, A., Krasowicz, G., Pinto, G., Roazzi, A., & Smith, A. (1998). Phonological and semantic devices in very young children's poems: A cross-cultural study. *Current Psychology of Cognition, 17(2),* 389-416.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University.

Duff, A., & Maley, A. (2002). *Literature: resource books for teachers.* Oxford: Oxford University.

Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Duran, E. (2010). 1-5. Sınıflar öğretim programında kelime hazinesini geliştirme uygulamaları, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1-20.

Duran, E., & Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *GEFAD / GUJGEF*, 32(3), 633-655.

Duthie, C.; Zimet, E. K. (1992). Poetry is like directions for your imagination! *The Reading Teacher, 46*(1), 14-24.

Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 39* (171), 361-377.

Eckhoff, B. (1983). How reading affects children's writing. *Language Arts, 60*(5), 607-616.

Egmon, B. (2008). *The effect of fluency on reading comprehension.* Unpublished Doctoral Dissertation, Houston Üniversitesi.

Ekwall, E. E., & Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader.* (Third edition). Allyn and Bacon, Inc.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı.

Elbow, P. (2000). *Everyone can write sssays toward a hopeful theory of writing and teaching writing*. New York: Oxford Universiy.

Eldredge, J.I. (2005). Foundations of fluency: an exploration. *Reading Psychology*, 26, 161-181.

Ellis, W. A. (2009). *The impact of C-PEC (choral reading, partner reading, echo reading and performance of text) on third grade fluency and comprehension development.* Doctoral Dissertation, University of Memphis.

Elster, C. A., & Hanauer, D. I. (2002). Voicing texts, voices around texts: Reading poems in elementary school classrooms. *Research in the Teaching of English, 37*(1), 89-134.

Enochs, E. L. (2010). Pedagogy in perspective: The historical case for teaching poetry. *Journal of Children's Literature, 36*(1), 27-36.

Ercan A.N. (2014). 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin şekil, tema ve tür açılarından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (2), 15-27.

Erdal, K. (2011). Şiir. Ömer Yılar & Lokman Turan (Ed.). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı (Üçüncü Baskı)* içinde (s. 179-188). Ankara: PegemA.

Erden, G., Kurdoğlu, F., & Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi, 13 (1),* 5-13.

Erdoğan, T. (2010). *Anadili öğretimiyle birlikte başlayan yabancı dil öğretiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar.* Ankara: Türk Psikologlar Dernegi.

Erözkan, A. (2007). *Davranışçı yaklaşımda öğrenme*. M. E. Deniz (Ed). *Eğitim psikolojisi*. (s. 260-290). Ankara: Maya Akademi.

Essex, C. (1996). Teaching creative writing in the elementary school, *ERIC Clearinghouse on Reading English, and Communication Digest,* http:/www.indiana.edu/~reading /ieo/digests/d109.html.

Evrekli, E., İnel, D., & Balım, A. G., (2007). Kavram ve zihin haritası kullanımının öğrencilerin kavramları anlama düzeyleri ile fen ve teknolojiye yönelik tutumları üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 229-250.

Eyduran, A. (2006). Klasik Türk Edebiyatına Çocuğun Yansıması, 2.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Faigley, L., Daly, J. A., & Witte, S. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and competence. *Journal of Educational Research, 75*(1), 16–21.

Faver, S. (2008). Repeated reading of poetry can enhance reading fluency. *The Reading Teacher, 4,* 350-352.

Ford, M. (1992). *Poetic links to literacy*. Paper presented at the Annual West Regional Conference of the International Reading Association, Portland: OR.

Foster, S. (1998). The daily use of poems to develop skilled readers: A language arts curriculum enhancement. *Thresholds in Education, 4*(4), 54-60.

Fountas, I.C., & Pinnell, G.S. (2006). *Teaching for comprehending and fluency: Thinking, talking and writing about reading*. K-8. Portsmouth, NH: Heinemann.

Fraenkel, J., Wallen, N., & Huey, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston: McGraw Hill.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw-Hill.

Frantantoni, D. M. (1999). *The effects of direct instruction of sight vocabulary and how it can enhance reading rate and fluency*. Unpublished Master's Thesis. Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED427302).

Friedman, J. (2012). *A stepping stone of language: Teaching poetry in the fourth grade classroom*. (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses Database. (1512390)

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 239-256.

Gallagher, K., & Ntelioglou, B.Y. (2011). Which new literacies? Dialogue and performance in youth writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 54(5), 322-330.

Gardner, R. C. (1982). Language attitudes and language learning. In Ryan, E.B. & Greene, H.G. (Eds.), The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation. Attitudes towards language variation, (132-147), London: Edward Arnold.

Garrett, T., & O'Connor, D. (2010). Readers' theatre: "hold on, let's read it again." *Teaching Exceptional Children, 43* (1), 6-13.

Gasparro, M., & Falletta, B. (1994). Creating drama with poetry: Teaching English as a second language through dramatization and improvisation. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 368 214).

Gay, L. R. (1996). *Educational research competencies for analysis and application*. New Jersey, NJ: Prentice-Hall, Inc.

George, K. O. (2002). *Interview with Kristine O'Connell George. In: Fletcher, R. Poetry matters: Writing a poem from the inside out.* New York: Harper Collins, 41-46.

Gerber, P.J., Ginsberg, R., & Reiff, H.B. (1992). Identifying alterable patterns in employment success for highly successful adults with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 25*(8), 475-487.

Gill, S. R. (2007). Learning about word parts with kidspiration. *The Reading Teacher*, 61(1), 79–84.

Gillespie, A., & Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children, 80* (4), 454-473.

Glenn, D. (2007). Reading for profit. *Chronicle of Higher Education, 53* (22), 8.

Glover, M. K. (1999). *A garden of poets: Poetry writing in the elementary classroom.* Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Goforth, F. S. (1998). *Literature* & *the learner*. Belmont: Wadsworth.

Gonzalez, M., Huertas, M. A., & Tinajero, J. (2001). *Learning for latinos: The sociocultural perspective. In M.leducating Latino Students: A guide to successful practies* (29-45). Lancaster, PA: Technomic.

Gorard, S., & Taylor, C. (2004). *Combining methods in educational and social research*. London: Open University.

Goss, S. J. (2009). *Prosody and reading comprehension in l2 japanese.* Unpublished Master Thesis, Ohio State University.

Göçen, G. (2018). Öğretmenlerin yaratıcı yazma tekniklerine yönelik değerlendirmeleri: Bir eylem araştırması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,* 9(16), 625-677.

Göçer, A. (2007). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. A. Kırkkılıç - H.Akyol (Eds.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (1.Baskı). (s.431-467) Ankara: Pegem.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 3 (12), 178-195.

Göçer, A. (2015). Applicability and effectiveness of process-based writing approach with working groups. *International Journal of Language Academy, 3*(12), 14-36.

Göğüş, B. (1978). *İlkokullarda Türkçe öğretimi kılavuzu.* İstanbul: MEB, İlköğretim Genel Müdürlüğü Yayınları, No:10.

Göğüş. B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi.* Ankara: Gül.

Gökşen, E. N. (1966). *Örnekleriyle çocuk edebiyatı.* İstanbul: Okat.

Gökşen, E. N. (1980). *Örnekleriyle çocuk edebiyatımız.* İstanbul: Remzi.

Gökşen, E. N. (1980). *Kompozisyon ilkeleri ve antolojisi.* İstanbul: Murat.

Gönen, M. (2000). *99 Soruda çocuk edebiyatı*. (3.Basım). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics,24*(9) 22. http://journals.cambridge.org/ action/displayfulltext?type sayfasından erişilmiştir.

Graham, S. (2006b). Strategy instruction and the teaching of writing: A Meta-analysis. In C. A. MacArthur v.d. (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York: Guilford.

Graham, S. (2006). *Writing*. P. Alexander., & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*, Mahwah, NJ: Erlbaum.

Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in young children. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 516–536.

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99* (3), 445-476.

Graham, S., Berninger, V., & Weitraub, N. (2007). The relationship between handwriting style and speed and legilipty**.** *Journal of Educational Research, 92,* 42-52.

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

Graham, S., Haris, K. R., Mason L., Chorzempa, B. F., Moran, S., & Saddler, B. (2007). How do primary grade teachers teach handwriting? Published online: Springer Science+Business Media B.V.2007, U.S.

Graham, S., & Hebert, M. A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A carnegie corporation time to act report.* Washington, DC: Alliance for Excellence in Education.

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S., & Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104* (3), 879-896.

Graves, D. H. (1992). *Explore poetry*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Graves, M., & Graves, B. (1994). *Scaffolding reading experiences: Designs for student success.* Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Greenberg, D., Buggery, T., & Bond, C. L. (2002). *Video self-modeling as a tool for improving oral reading fluency and self-confidence.* Unpublished Master's Thesis. Nashville, TN. (ERIC Document Reproduction Service No. ED471091).

Griffith, L. W., & Rasinski, T. V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *The Reading Teacher, 58,* 126-137.

Gunn, B., Smolkowski, K., Biglan, A. Black, C, & Blair, A. (2005). Fostering the development of reading skill through supplemental instruction: Results for hispanic non-hispanic students. *The Journal of Special Education, 39,* 66-85.

Gunning, T. G. (2006). *Creating literacy instruction for all students (5th ed.).* Boston: Allyn and Bacon.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B.

Güleryüz, H. (2001). *Türkçe programlanmış ilkokuma yazma öğretimi*. (5.baskı). Ankara: PegemA.

Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. (3.Baskı). Ankara: Pegema.

Gündemir, Y. (2002). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerinin ölçülmesi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Güner G. (2004). Türkçe kompozisyon öğretiminde (İlköğretimin II. Basamağı) yazma öncesinde yapılabilecek bazı etkinlikler, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Sayı: 17. *http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/guner_kompozisyon.pdf.*

Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ankara: Ocak.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma.* Ankara: Nobel.

Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, *6* (11), 603-637.

Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(2), 970-985.

Hacıoğlu, İ. (2014). Writing poems with target vocabulary and its effect on retention (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Hadaway, N., Vardell, S., & Young, T. (2001). Scaffolding oral language development through poetry for students learning English. *The Reading Teacher, 54*(8), 796-806.

Haedens, K. (1961). Şiirin tanımı. Çev: Lütfi Ay. Türk Dili Şiir Özel Sayısı X, 244-245.

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1998). *Multivariate analysis with readings*. (5th Edition). Prentice-Hall International Inc.

Hanauer, D. I. (2001). Focus-on-cultural understanding: Literary reading in the second language classroom, *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica,*24, 389-404. http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce24/cauce24_23 .pdf sayfasından erişilmiştir.

Hancock, W. (2009). *The impact of poetry on first grade students' English literacy.* Unpublished dissertation, University of Widener.

Hardley, A. (2012). *African acrostics: A word in edgewise*. Somerville, MA: Candlewick.

Harper, G. (2010). *On creative writing.* Canada: Multilingual Matters.

Harrell, M. C., & Bradley, M.A. (2009). *Data collection methods: Semi-structured interviews and focus groups.* National defense research institute. Santa Monica: Rand Corporation.

Harris, A. J., & Edward, R. S. (1990). *How to increase reading ability a guide to developmental remedial methods.* New York: Longman.

Harris, T.L., & Hodges, R.E. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.

Harris, K., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation* (2nd ed.). Cambridge, MA: Brookline Books.

Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal, 43*(2), 295-340.

Harris, E. M. (2010). *Evaluating the efficacy of reading fluency*. Doctoral dissertation, University of Southern Maine, Portland.

Harwayne, S. (2001). *Lifetime guarantees.* Postmouth, NH: Heinemann.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Heard, G. (1989). *For the good of the earth and sun: Teaching poetry*. Portsmouth, NH: Heinnemann.

Henerson, M. E., Morris, L. L., & Fitz-Gibbon, C. T. (1987). *How to measure attitudes.* California: Sage.

Hewson, C. (2006). Mixed methods research. D.Jupp (Ed.) *The sage dictionary of social research methods.* (s.179-181). California-USA: Sage.

Hiebert E.H. (2006). Becoming fluent: repeated reading with scaffolded texts. In Samuels S. J., Farstrup, A.E. (Eds), *What research has to say about fluency instructions* (pp.204-226). Newark, DE: International Reading Association.

Hildebrand, V. (1991). Young children‘s care and education: Creative teaching and management. *Early Child Development and Care*, 71, 63–71.

Hinkson, J. (1998). *The impact of telecommunications on writing skills and reading comprehension in at-risk elementary students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Southern California Üniversitesi.

Hoffman J. V., & Crone S. (1985). The oral recitation lesson: A research-derived strategy for reading basal texts. In Niles J. A., Lalik R. V. (Eds.), *Issues in literacy: A research perspective, 34th yearbook of the National Reading Conference* (pp.76–83). Rochester, NY: National Reading Conference.

Hoffman, J.V. (1987). Rethinking the role of oral reading in basal instruction. The *Elementary school Journal, 87,* 367-373.

Homan, S. P., Klesius, J. P., & Hite, C. (1993). Effects of repeated readings and nonrepeated strategies on students' fluency and comprehension. *The Journal of Educational Research, 87* (2), 94-99.

Honig, A. S. (2001). How to promote creative thinking?. *Early Childhood Today, 15* (5), 34-40.

Honigsfeld, A., & Dove, M. (2008). Poetry in professional development. *Delta Kappa Gamma Bulletin, 75*(1), 10-13.

Hopkins, L. (1992). *Let them be themselves.* (3rd ed.). New York: Harper Collins.

Hopkins, L. B. (1987). *The sea is calling me: Poems.* San Diego: CA: Harcourt.

Homstad, T., & Thorson, H. (1996). Using writing- to learn activities in the foreign classroom. *Technical Report Series.* University of Minnesota. No. 14.

Huck, C. (2001). *Children’s Literature in the Elementary School*, 7th Edition. Boston: McGraw Hill.

Hudson, R., Lane, H., & Pullen, P. (2005). Reading fluency and assessment: what, why and how. *The Reading Teacher, 58*(8), 702-714.

Hudson, R., Pullen, P., Lane, P., & Torgesen, J. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading and Writing Quarterly, 25*(1), 4-32.

Hunley, T. C. (2007). *Teaching poetry writing: A five-canon approach.* Multilingual Matters, Language Arts & Disciplines.

Hussein, H. (2004). Using Simple Poems to Teach Grammar. Malaysia: Universiti Tenaga Nasional (UNITEN).

İlkbahar, Y., & Tezel, S. (1992). Yaratıcılık nedir? *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 25*, 8-13.

İlter, B. G. (2002). *Oluşturmacı yaklaşımla İngilizce yazma becerisini geliştirmenin öğrenci başarısına etkisi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

İnal, S. (2006). İngilizce yazılı anlatım dersinin sorunları üzerine bir inceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies, 2* (2).

İnal, S. (2008). Beynin algılama süreci, yazma ve kümeleme stratejisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, *9*(1), 55-64.

İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: Elips.

İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma.* İstanbul: Morpa.

Janeczko, P. B. (1999). *How to write poetry*. New York: Scholastic.

Janeczko, P. (2000). *Teaching ten fabulous forms of poetry*. New York: Scholastic.

Janeczko, P. B. (2003). *Opening a door: Reading poetry in the middle school classroom.* New York: Scholastic Professional.

Jarrett, P. (2008). Poetry in schools; an ofsted view. *English Four to Eleven, 32,* 3-6.

Jocson, K., Burnside, S., & Collins, M. (2006). Pens on the prize: Linking school and community through contest- inspired literacy. *Multicultural Education, 14*(2), 28–33.

Kadıoğlu, Serap. (2005). *The use of poetry in elt classes in the framework of learner-centered training method.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar* (10.Basım). Sosyal Psikoloji Dizisi, 1, İstanbul: Evrim.

Kahyaoğlu, M. (2005). *İlköğretim 6. sınıf "Dolaşım ve Sindirim Sistemi" konusunda şarkı ve şiirin başarıya, hatırlamaya ve derse karşı tutuma etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kaldan, E.S. (2007). *İlkögretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kale, N. (1993). Üç düşünsel yeti: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, *Yaşadıkça Eğitim*, 28.

Kaman, Ş. (2013). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kane. S., & Rule, A. C. (2004). Poetry connections can enhance content area learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 47*, 658-669.

Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (16. Baskı). Ankara: Nobel.

Karasu, M. (2011). Akıcı Okumayı Sağlamaya Yönelik Uygulanan Yöntemlerin Etkililiği", Erişim:http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/300.pdf

Karasu, G. (2011). İşitme engelli öğrencilerde dengeli okuma yazma yaklaşımıyla sözcük dağarcığı geliştirme stratejileri. *Çankırı Karatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2* (2), 1-22.

Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies, 6* (3), 1029-1047.

Karatay, H., & Aksu, Ö. (2017). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerini hazırlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5* (2), 313-335.

Kartal E., & Çağlar Özteke H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3*(11), 372-380.

Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma- yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişine etkisi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kaufman, J. C ., & Sternberg, R. J. (2010). Constraints on creativity: Obvious and not so obvious. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 467-482). New York: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.029

Kavcar, C., Oğuzkan F., & Sever S. (1995). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi.* Ankara: Engin.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Aksoy, Ö. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım.* Ankara: Anı.

Kaya, M. (2013). Okuma-yazma öğretiminde şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, *10*(1), 49-96.

Kaya, D., & Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 11(*3*), 1435-1456. doi: 10.7827/TurkishStudies.9283

Kaya, A. İ., & Bindak, R. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiire yönelik tutumlarının incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(2), 1121-1136.

Kaymen, M. S. (2005). *Exploring animal-assisted therapy as a reading intervention strategy* (Master's thesis, Dominican University of California). http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490729.pdf sayfasından erişilmiştir.

Kaynaş, E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kear, D. J., Coffman, G. A., McKenna, M. C., & Ambrosio, A. L. (2000). Measuring attitude toward writing: a new tool for teachers. *Reading Teacher*, *54*(1), 10-23.

Keehn, S., Harmon, J., & Shoho, A. (2008). A study of readers theater in eighth grade issues of fluency, comprehension, and vocabulary. *Reading and Writing Quarterly*, *24*, 335-362

Kehoe, J. (1995). Basic item analysis for multiple-choice tests. *Practical Assessment, Research and Evaluation,* 4(10).

Keleş, M. A. (2005). *Bolvadin ilçesi merkez ilköğretim okullarındaki sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kellem, H. (2009). The formeaning of response approach: Poetry in the EFL classroom. *English Teaching Forum, 47*(4) 12-17.

Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research, 1*(1), 1-26.

Kemiksiz, Ö., & İncebacak, B.B. (2017). İlkokul Türkçe çalışma kitaplarındaki şiir türüne yönelik etkinliklerin incelenmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Science, 4* (11), 673-688.

Keskin, A. (2012). Motivasyon ve Dikkatin Öğrenme Üzerine Etkisi. http://www.egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat1.pdf

Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2011). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerisi üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 171*(171), 189-208.

Keskin, H. K., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2),* 168-180.

Keskin, H., & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(*4*), 107-119.

Kıbrıs, İ. (2006). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Tek Ağaç Eylül.

Kıbrıs, İ. (2008). Okuma ve yazma çalışmalarında şiir etkinliklerinden nasıl yararlanılabilir? *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 53-66.

Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kırkgöz, Y. (2008). Using poetry as a model for creating English poems. *Journal of Language and Linguistic Studies,* 4 (2), 94- 106.

Kırmızı, B. (2009) Anadolu liselerinde şiirin Almanca öğretimindeki işlevine dair öğrenci görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 43-57.

Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *100*(2), 310-321. doi:10.1037/0022-0663.100.2.310.

Knudson, R. E. (1995). Writing experiences, attitude sand achievement of first to sixth graders. *The Journal of Educational Research, 89*(2), 90-97.

Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kocolas, A. (2013). *The effect of poetry on reading fluency.* (Unpublished master's thesis) California State University, Stanislaus, Turlock, CA.

Koch, K. (1982). *Sleeping on the wing*. New York: Random House.

Koch, K. (1998). *Making your own days: The pleasures of reading and writing poetry.* New York: Simon & Schuster.

Koçak, A. (2005). *Bolu ili ilkögretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma.* **(**Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Korkmaz, B., Ünal, E., Erginer, E., Güleryüz, H., İşeri, K., & Kıbrıs, İ. (2008). *Türkçe öğretimi ilke- yöntem – teknikler.* Ankara: Maya Akademi.

Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Koskinen, P. S., & Blum, I.H. (1986). Paired repeated reading: A classroom strategy for developing fluent reading. *Reading Teacher, 40(1), 70–75.*

Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: PegemA.

Kreuter, N. (2012). *Conquering writing anxiety.* Inside Higher Ed.

Kuhn, M.R., & Stahl, S.A. (2000). *Fluency: A Review Developmental and Remedial Practices.* Ann Arbor: University of Michigan, Center For The Improvement of Early Reading Achievement.

Kuhn, M.R., & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 3–21. doi:10.1037/0022-0663.95.1.3

Kuhn, M.R. (2004*).* Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *Reading Teacher,* 58 (4), 338-344.

Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology, 26*(2), 127 - 146.

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Morrow, L. M., Woo, D. G., Meeisinger, E. B., Sevcik, R. A., Bradley, B. A., & Stahl, S. A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, *38* (4), 357–386.

Kuhn, M. (2009). *The hows and whys of fluency instruction.* Allyn and Bacon: Merrill Education, OH.

Kuhn, M.R., Schwanenflugel, Paula J.,Hamilton, Anne Marie, ,Wisenbaker, Joseph M.,Stahl, Steven A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 119-129.

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Levy, B. A., & Rasinski, T. V. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, 45*(2), 230- 251.

Kush, J.C., & Watkins, M.W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. The *Journal of Educational Research, 89* (5), 315–319.

Kush, J. C., Marley, W. W., & Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading on achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation, 11*(1), 29-44.

Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modeli'nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kuvanç, K. B. E. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Küçük, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarının sorularla yönlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2(4), 181-198.

Küçük, S. (2007). *Yazılı anlatım ve yaratıcılık*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Alkım.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*, 293-323.

Laforest, J. (2009). *Safety diagnosis tool kit for local communities: Guide to organizing semi-structured interviews with key informants.* Québec: Institut National de Santé Publique du Québec.

Lambirth, A., & Goouch, K. (2006). Golden times of writing: The creative compliance of writing journals. *Literacy, 40* (3), 146-152.

Larrick, N. (1991). *Let's do a poem!: Introducing poetry to children.* New York: Vintage.

Lazarus, B. D., & Callahan, T. (2000). Attitudes toward reading expressed by elementary school students diagnosed with learning disabilities. *Reading Psychology*, 21, 271–282.

Lehr, S. S. (2008). On poetry and the Middle East experience: An interview with Naomi Shihab Nye. In S. S. LEHR (Ed.), *Shattering the looking glass:* Challenge, risk & controversy in children's literature. (p. 323-335). Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Lenz, L. (1992). Crossroads of literacy and orality: Reading poetry aloud. *Language Arts*, 69, 597-603.

Levine, M. (2002). *Her çocuk başarabilir: okul çağında zihin gelişimi ve öğrenme farklılıkları* (Çev. Z. Babayiğit). İstanbul: Boyner.

Ley, T., Schaer, B., & Dismukes, B. (1994). Longitudinal study of the reading attitudes and behaviors of middle school students. *Reading Psychology, 15,* 11-38.

Lima, I. (2011). *Linking poetry with fluency in the first grade classroom.* (Unpublished master's thesis), California State University, Stanislaus, Turlock, CA.

Lin, Z. and Siriyothin, P.(2008). Effects of reading tasks on reading comprehension of Chinese EFL students: A pilot study. *US-China Foreign Language,* 6(5),12-19.

Linaberger, M. (2004). Poetry top 10: A foolproof formula for teaching poetry. *The Reading Teacher*, *58*(4), 366-372.

Lipson, M., & Lang, L. (1991). Not as easy as it seems: some unresolved questions about fluency. *Theory Into Practice, 30*(3), 218–227.

Lipstein, R.L., & Renninger,K. (2007). Interest for Writing: How Teachers Can Make a Difference. *The English Journal*, *96*(4), 79-85.

Lipton, L., & Hubble, D. (2009). *More than 100 ways to learner-centered literacy* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Lo, Y., Cooke, N. L., & Starling, A. L. P. (2011). Using a repeated reading program to improve generalization of oral reading fluency. *Education and Treatment of Children, 34*(1), 115-140.

Loban, W. (1963). *The language of elementary school children.* Urbana, EL: National Council of Teachers of English.

Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research from theory to practice*. San Francisco, USA: Wiley Imprint.

Lucas, B. (2001). Creative teaching, teaching creativity and creative learning. *Creativity in education*, 35-44.

Lynch-Brown, C., & Tomlinson, C. M. (1993). *Essentials of children's literature.* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Lyon, G. R., & Moats, A. C. (1997). Critical conceptual and methodological considerations in reading intervention research. *Journal of Learning Disabilities, 30*(6), 578-588.

Mahurt, S. F. (2005). Writing supports reading instruction. *Indiana Reading Journal*, *37*(1), 19-26.

Maley, A. (2006). Where do new ideas come from. *Readings on ELT materials II. Petaling Jaya: Pearson Malaysia. Google Scholar*.

Maley, A. (2009) Creative writing for language learners (and teachers) http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/creative-writing-language-learners-teachers sayfasından erişilmiştir.

Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi,* 132, 58-59.

Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Manning, P. (2003). Words and beyond. *Language & Communication Journal,* (Ed.), Roy Harris, Talbot Taylor, Elsevier, (pp.189–192).

Manning, M. (2003). A poetic awakening. *Teaching PreK–8, 33*(5), 85–87.

Marr, M. B. (2007). Using partners to build reading fluency. *Preventing School Failure, 51*(2), 52-52-55.

Mariotti, A. S., & Homan, S. P. (2001). *Linking Reading Assesment to Intruction: An Application Worktext for Elementary Classroom Teachers.* (3rd Ed.). Mahvah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Martinez, M., Roser, N. L., & Strecker, S. (1998). I never thought I could be a star: A readers theatre ticket to fluency. *The Reading Teacher, 52,* 326-334.

Mason, L., & Boscolo, P. (2000). Writing and Conceptual Change. *What Changes? Instructional Science, 28.*

Massey, S.R. (2008). Effects of variations of text previews on the oral reading of second grade students. Unpublished Doctoral Dissertation. Miami Universty.

Mathson, D. V., Allington, R. L., & Solic, K. L. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. In T. V. Rasinski, C. Blachowicz, ve K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 106–119). New York: The Guilford.

May, F. B. (1986). *Reading as communication: An interactive approach.* USA: Merril.

May, R. (1991). *Yaratma cesareti.* (Çev.: A. Oysal). İstanbul: Metis.

Mayer, M. (2009). Research for the classroom. *English Journal*, *99*(2), 91-94.

Mayosky, M. (1995). *Creative activites for young children*. New York: Delmar.

McInerney, D.M. (2014b). Motivation for effective learning: Cognitive perspectives. In Monash University (Comp.), *Understanding Learning* (pp. 97-136). Sydney, NSW: Pearson Australia.

McKinlay, S. (1990). Children's attitudes to reading: Do teachers know? *Reading*. *24*(3), 166-178.

Mcclure, A. A.; Kristo J. V. (Eds.) (1996). *Books that invite talk, wonder, and play*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

McClure, A. (1990). *Sunrises and songs: Reading and writing poetry in an elementary classroom*. Portsmouth, NE: Heinemann.

Mcclure, A. A. (1993). Children's responses to poetry in a supportive literary context. In: K. Holland, E., Hungerford, K. E., Ernst, S. B. (Eds.), (p. 151-172). *Journeying:* Children responding to literature. Portsmouth, NH: Heinemann.

McCutchen, D. (1986). Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability. *Journal of Memory and Language, 25(A),* 431-444.

McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications of translating fluency. *Educational Psychologist, 35,* 13-23.

McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In C.A. Macarthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research* (pp. 115-130). New York, NY: Guilford.

Mcgraw, L. K. (1999). *Parent tutoring in repeated reading: Effects of procudural adherence on fluency, maintenence and intervention acceptabiliy.* (Unpublished Doctorate Thesis), University Of Cincinnati.

McKenna, M., & Kear, D. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *Reading Teacher, 43*, 626–639.

McKenna, M.C., Kear, D.J., & Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading : A national survey. *Reading Research Quarterly, 30,* 934-955.

MEB. (2005). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu 1–5. sınıflar.* Ankara: MEB Yayınları, Ders Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2015) *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Mertens, D. M. (2010) *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Miguez, B. (2005). Bring back the poetry. *Teacher Librarian*, *32*(4), 26-31.

Miller, D. (2008). *Teaching with Intention*. Boston, MA: Stenhouse.

Miller, J., & Schwanenf lugel, P.J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, *98*(4), 839–853.

Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly, 43*(4), 336-354.

Mills, G. E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher* (with MyEducationLab). (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Minden, C., & Kate, R. (2011). *How to write a poem*. North Mankato, MN: Cherry Lake.

Mitchell, P. L. (2009). *The effects of repeated reading strategies on fluency among first grade students.* Unpublished doctoral thesis, Caldwell College, New Jersey.

Mollaoğlu, A. (2002). Der einsatz des kreativen schreibens ım daf-unterricht zur förderung der schreibfertigkeit von Türkischen studierenden. *Dissertation.* HÜ Institut für Sozialwissenscaften, Ankara.

Moore, S., & Moore, D. (1990). Biography and poetry in the classroom. *The Reading Teacher, 44*(4), 334-335.

Moorhead, J. (2011). Carol Ann Duffy: Poems are a form of texting. *The Guardian*. http://www.guardian.co.uk/education/2011/sep/05/carol-ann-duffy poetrytexting-competition. sayfasından erişilmiştir.

Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Newbury Park, CA: Sage.

Morgan, C.T. (1991). *Psikolojiye giriş*. (Çeviren Hüznü Arıcı ve Diğerleri). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümleri Yayınları No:1.

Morgan P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skillsand reading motivation?. *Exceptional Children, 73*(2), 165-183.

Morra, J., & Tracey, D. H. (2006). The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons, 47*(2), 175-198.

Morrow, L. M., Kuhn, M. R., & Schwanenflugel, P. J. (2006). The family fluency program. *Reading Teacher, 60*(4), 322-333.

Mosenthal, P., Pearson, D., & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd ed.), (pp. 403 – 422). New York: Longman.

Moyer, S.B. (1982). Repeated reading. *Journal of Learning Disabilities, 15*(10), 619–623.

Musti-Rao, S., Hawkins, R. O., & Barkley, E. A. (2009). Effects of repeated readings on the oral reading fluency of urban fourth-grade students: Implications for practice. *Preventing School Failure, 54*(1), 12-23.

Myers, M. P. (1997). Passion for poetry. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 41*(4), 262-271.

Nakiboğlu, M. (2003). Kuramdan uygulamaya beyin fırtınası yöntemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(3), 341-353.

Napoli, M., & Ritholz, E. R. (2009). Using Jacqueline Woodson's locomotion with middle school readers. *Voices from the Middle, 16*(3), 31-39.

Nas, R. (2004). *Örneklerle çocuk edebiyatı.* Bursa: Ezgi.

Nasr, N. (2001). The Use of poetry in TEFL: Literature in the new Lebanese curriculum. *CAUCE: A Journal of Philology and Pedagogy, 24*, 345-363.

National Institute of Child Health and Human Development. (NICHHD). (2000). *Report of the national reading panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: Author.

NAWE. (2010). Teachers as writers. http://www.nawe.co.uk/writing-in-education/ writers-in-schools/teachers-as-writers.html sayfasından erişilmiştir.

Nelson, D. (2003). *Relationships among reading, writing, and comprehension skills of intermediate elementary school*. Unpublished Doctoral Dissertation. Maryland University.

Newsome, K.E. (2008). Using poetry to improve fluency and comprehension in third-grade students. *Georgia Educational Researcher*, *6*(1) 1.Doi:10.20429/ger.2008. 060101.

Nodelman, P. (1992). *The pleasures o f children's literature.* (2nd Ed.). White Plains, NY: Longman.

NRP. (2000). Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific search literature on reading and its implications for reading instruction reports of the subgroups. http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report.pdf

Oczkus, L., Baura, G., Murray, K., & Berry, K. (2006). Using the love of "poitchry" to improve primary students' writing. *The Reading Teacher*, *5*(5), 475-479.

Oğuzkan, F. (2000). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı.

Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk Edebiyatı.*(7. Baskı). Ankara: Anı.

Okur, A., Demirtaş, T., & Keskin, F. (2013). Yazma eğitiminde en son uygulamalar üzerine bir model incelemesi: Avustralya ana dili öğretim programı portfolyosu. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 32(1), 297-319.

Oliver, M. (1992). *Some questions you might ask. In New and selected poems, 65*. Boston: Beacon.

Olmscheid, C. (1999). *Reading fluency: A critical component of reading instruction*. Long Beach, CA: Unpublished Master's Thesis. (ERIC Document Reproduction Service No.ED430208).

Olthouse, J. M. (2012). Talented young writers' relationships with writing. *Journal for the Education of the Gifted*, *35*, 66–80.

Opie. I., & Opie, P. (1984). *Children's games in street and playground.* New York: Oxford University.

Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz – okulda, işyerinde, evde kullanılabilecek yaratıcı yazı uygulamaları.* Ankara: Pegem A.

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

Osborn, J., & Lehr, F. (2003). A focus on fluency. *Research-Based Practices in Early Reading Series.* ERIC Number: ED481962

Owens, R.E. (2005). *Language development: an introduction (6th ed.).* New York: Pearson.

Öncü, F. (1999). *Yazılı anlatımda videonun ön çalışma olarak kullanılması.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.

Özal, D. (2006). *The use of poetry to teach English in intermediate level for Efl students.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü.

Özbay, M., Büyükikiz, K. K., & Uyar, Y. (2011). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime hazineleri üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 149-173.

Özbek, A. (2006). *Bir yaratıcı düşünce programının İngilizce öğrencilerinin yazma derslerindeki kendi yaratıcılıklarına yaklaşımlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özdemir, E.(1999). *Yazınsal Türler.* Ankara: Bilgi.

Özdemir, E. (2007). *Eleştirel Okuma*. İstanbul: Bilgi.

Özden, Y. (1993). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem.

Özen, B., & Mohammadzadeh B. (2012). Teaching vocabulary through poetry in an Efl classroom. *International Online Journal of Primary Education, 1*(1), 58-72.

Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü Dergisi,* (5), 109-119.

Özözer, Y. (2010). *Ne parlak fikir! Yaratıcı düşünme yöntemleri***.** İstanbul: Sistem.

Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Öztürk, E., & Aydemir, Z. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *3*(21), 1105-1116.

Özünlü, Ü. (2001). *Edebiyatta Dil Kullanımları*. İstanbul: Multilingual.

PaDelford, H. E. (1984). Acquiring psychomotor skills. *Journal of Epsilon Pi Tau*, *10*(2), 35-40.

Paige, D. D. (2011). That sounded good!: Using whole-class choral reading to improve fluency. *Reading Teacher, 64*(6), 435-438.

Painter, H.W. (1970). *Poetry and children.* Newark, DE: International Reading Association.

Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows.* (Version 12). New York: Open University.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66* (4), 543-578.

Palamut, İ. (2008). *Hikâye okumanın ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Pardlow, D. K. (2003). *Flight to flatland: A descriptive study of using creative writing pedagogy to improve the teaching of first year english composition*. Doctoral of dissertation, Indiana University of Pennsylvania.

Parr, M., & Campbell, T. (2006). Poets in practice. *The Reading Teacher, 60*(1), 36-46.

Payne, B. D., & Manning, B. H. (1992). Basal reader instruction: Effects of comprehension monitoring training on reading comprehension strategy use and attitude. *Reading Research and Instruction,* 32, 29-38.

Perfect, K. A. (1999). Rhyme and reason: Poetry for the heart and head. *The Reading Teacher, 52*(7), 728-737.

Perfect, K. A. (2005). *Poetry lessons: A mentor teacher's lessons and select poems that help you meet the standards across the curriculum – and teach poetry with confidence and joy*. New York: Scholastic.

Perkins-Gough, D. (2010). To improve reading, teach writing. In *The ASCD Community Blog*. www.ascd.typepad.com/blog/2010/04/toimprove-reading-teach-writing.html sayfasından erişilmiştir.

Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye. Santa Monica*. CA: The Getty center for education in the arts.

Perkins-Gough, D. (2010). To improve reading, teach writing. In *The ASCD Community Blog*. www.ascd.typepad.com/blog/2018/04/to improve-reading-teach-writing.html sayfasından erişilmiştir.

Perkun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: towards a theory of cognitive/ motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 359–376.

Perry, A. Y. (1997). *Poetry across the curriculum: An action guide for elementary teachers*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, *33*(4), 335-355.

Phillips, J.J. (1986). Atticus and the Publication of Cicero's Works. *The Classical World*, *79* (4), 227-237.

Pierce, L.A. (2012). *Repeated readings in poetry versus prose: Fluency and enjoyment for second-graders.* Doctor of Philosophy Degree in Curriculum and Instruction. The University of Toledo.

Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, *58*(6), 510-519.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). Motivation in education: Theory, research, and applications (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: PrenticeHall.

Piper, L.E. (2010). Parent involvement in reading. *Illinois Reading Council Journal*, 38 (2), 48-51.

Pitcher, S. (2009). The great poetry race. *The Reading Teacher, 62*(7), 613–616.

Poe. E.A. (2003). *Poems and essays on poetry*. Newyork: Routledge, Carcanet.

Popovich**,** M., & Massé, M. (2003). Revisiting student writer apprehension: A new interpretation of the riffe and stacks writing apprehension measure**.** *B Pitts - Opérant Subjectivity.*

Prelutsky, J. (2008). *Pizza, pigs, and poetry: How to write a poem*. New York: Greenwillow.

Putria, A. W. (2014). The effectiveness of teaching creative writing using cinquaın poetry, *English Departement, Faculty of Humanities, Humaniora 5*(2), 1037-1048.

Rajecki, D.W. (1990). *Attitudes* (2nd ed). Sunderland, MA: Sinauer Associates, Inc.

Ramet, A. (2007). *Creative writing*. Oxford: How To Books.

Rankin, E. F., & Culhane, J. W. (1969). Comparable cloze and multiple-choice comprehension test scores. *Journal of Reading, 13*, 193-198.

Rashotte, C. A. & Torgesen, J. A. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 2 (2), 180-188.

Rasinski, T.V. (1989). Fluency for everyone: İncorporating fluency instruction in The classroom. *The Reading Teacher*, 42, 690-693.

Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening while reading on reading fluency. *The Journal of Educational Research*, 83 (3), 147-150.

Rasinski, T. V., Padak, N. D., Linek, W. L., & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *Journal of Educational Research*, *87* (3), 158– 165.

Rasinski, T. (2000) Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, 54, 146-155.

Rasinski, T. (2003). The fluent reader: oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension. New York: Scholastic.

Rasinski, T. V., & Hoffman, T. V. (2003). Theory and research into practice: Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38, 510- 522.

Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, *61*(6), 46-51.

Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher, 59* (7), 704-706.

Rasinski, T., Blachowicz, C., & Lems, K. (2006). *Fluency instruction: Research-based best practices.* New York: The Guilford.

Rasinski, T.V. & Padak, N. (2008). *Evidence-Based Instruction in Reading: A Professional Development Guide to Fluency.* Boston: Allyn and Bacon.

Rasinski, T.V., Rupley, W.H., & Nichols, W.D. (2008a).Two essential ingredients: Phonics and fluency getting to know each other. *The Reading Teacher, 62*(3), 257-260. doi:10.1598/RT.62.3.7

Rasinski, T.V., Rupley, W.H., & Nichols, W.D. (2008b). Synergistic phonics and fluency instruction: The magic of rhyming poetry! *The NERA Journal, 44*(1), 257-260.

Rasinski, T., Homan, S., & Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading and Writing Quarterly, 25*(2), 192-204.

Rasinski, T., Padak, N.D., & Fawcett, G. (2010). *Teaching children who find reading difficult* (Fourth edition). Boston, MA: Pearson.

Rasinski, T. (2010). *The fluent reader*. New York: Scholastic.

Rasinski, T.V., Rupley, W.H., Pagie, D.D., & Nichols, W.D. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction, 9*(1), 163-178.

Reutzel, D.R., & Hollingsworth, P.M. (1993). Effects of fluency training on second graders' reading comprehension. *Journal of Educational Research, 86*(6), 325- 331.

Rıza, E.T. (1999). İlkögretim Türkçe derslerinde yaratıcılıgı geliştirme teknikleri. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6.

Richardson, V. (1997). *Constructivist teacher education: Building new understanding*. London: Falmer.

Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies.* Boston: Allyn and Bacon.

Rief, L. (2002). Writers' workshop: Inviting poetry in. *Voices from the Middle, 10*(2), 46-47.

Risemberg, R., & Zimmerman, B.J. (1992). *Self-regulated learning in gifted students. Roeper Review*, 15(2), 98–101.

Robert, H. (1998). Introduction to Decision Making, Decicion Making Techniques. www.virtualsalt.com/crebook6.com.

Roberts, M.S., & Wilson, J.D. (2006). Reading attitudes and instructional methodology: How might achievement become affected? *Reading Improvement, 43(2*), 64-69.

Robinson, H.M., & Weintraub, S. (1973). Research related to children's interests and to developmental values of reading, ideals.illinois.edu.

Robinson, K. (2001). *Out of Our Minds Learningto be Creative.* UK: By Capstone.

Robinson, M. (2005). *Examining the relationship between vocabulary knowledge, oral reading fluency, and reading comprehension.* Unpublished Doctoral Dissertation, College of Education and the Graduate School of University of Oregon.

Roe, B. D., Ross, E. P. (2005). Integrating Language Arts Through Literature and Thematic Units, U.S: Allyn and Bacon.

Roe, D. B., & Ross, E. P. (2006). *Integrating language arts through literature and thematic units*. Boston: MA, Pearson.

Rooney, A. (2013). Go there. *The Poetry Ireland Review*, *110*, 39-39.

Rothenberg, A. (1990). *Creativity and madness: New findings and old stereotypes*. Johns Hopkins University.

Routman, R. (2000). Kid's Poems*:* Teaching first graders to love writing poetry. Scholastic.

Routman, R. (2005). *Writing essentials*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Sabak, E. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Saban, A. (1994). A bridge to books: Reading aloud to children in primary education. *Reading Improvement, 31*(1), 23-27.

Sadioğlu Ö., & Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online,* 7 (3).

Saenz, L., Lynn, M., & Fuchs, S. (2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, *23*(1), 31–41.

Sainsbury, M. (2004). Children's attitudes to reading. *Literacy Today. 34*, http://www.literacytrust.org.uk/Pubs/sainbury.html

Sainbury, M., & Schagen, I., (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading, 27*(4), 373-386.

Sale, J. (2016). Can the writing of poetry be taught?. *The Society, The Society of Classical Poets.* http://classicalpoets.org/can-the-writing-of-poetry-be-taught/ sayfasından erişilmiştir.

Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendilerini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Samuels, S. J. (2006). Reading fluency: Its past, present, and future. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 7-20). New York: Guilford.

Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32 (4), 403-408.

Samuels, S.J. (1997). The method of repeated reading. *The Reading Teacher*, *50*(5), 376-381.

Saracho, O. N., & Dayton, C. M. (1989). A factor analytic study of reading attitudes in young children. *Contemporary Educational Psychology, 14*, 12-21.

Saracho, O.N., & Dayton, CM. (1991). Age-related changes in reading attitudes of young children: A cross-cultural study. *Journal of Research and Reading, 14,33*-45.

Schatz, A., & Krashen, S. (2006). Attitudes toward reading in grades 1-6. *Knowledge Quest*, *35*(1), 46-48.

Scheurman, G., & Newmann, F. M. (1998). Authentic intellectual work in social studies: Putting performance before pedagogy. *Social Education, 62*, 23-26.

Scheriff, T. J. N. (2012). *The effects of repeated readings on third grade students'reading achievements and attitudes.* Dissertation Abstracts International, 161. (UMI No. 3504017).

Scheurman, G., & Newmann, F. M. (1998). Authentic intellectual work in social studies: Putting performance before pedagogy. *Social Education, 62*(11), 23-25.

Schick, K. (2005). Writing groups inside and outside the classroom. *Composition Studies, 33*(2), 134-137.

Schirmer, B.R. (2010) *Teaching The Struggling Reader*. Boston: Pearson.

Schmitt, E. (2009). *Four case studies: The reading attitudes and practices of teachers and students in second grade.* (Master's thesis), Bowling Green State University. https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=bgsu1237813672&disposition=inline sayfasından erişilmiştir.

Schofield, H.L., & Start, K.B. (1977). Attitudes toward reading and teaching of reading in a group of student teachers. *The Journal of Educational Research,* 247-251.

Schofield, H.L. (1980). Reading attitude and achievement: Teacher-pupil relationships. *Journal of Educational Research, 74,* 111-119.

Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology, 31*(1), 82 - 92.

Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory Into Practice, 30*(3), 158.

Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A.(2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oralreading of young readers. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 119-129.

Sekeres, D. C., & Gregg, M. (2007). Poetry in third grade: Getting started. *The Reading Teacher, 60*(5), 466-475.

Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim (Kuramdan Uygulamaya*). Ankara: Gazi.

Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Sever, E., & Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım–noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(9).

Sever, S. (2002). Çocuk kitaplarına yansıtılan şiddet (Milli eğitim temel yasası ve çocuk haklarına dair sözleşme bağlamında bir değerlendirme). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *35*(1-2), 26-37.

Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat.* Ankara: Kök.

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

Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü.* İzmir: Tudem.

Sezgin, Z. Ç., & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education, 4* (2), 4-16.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference.* Boston: Houghton Mifflin.

Sharples, M. (1999). *How we write: Writing as a creative design.* New York: Routledge, London.

Shaw, M. A., & Wright, J. M. (1967). *Scales for the measurement of attitudes.* USA: McDraw-Hill.

Sidekli, S., &Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 393-413.

Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (Eylem araştırması).* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Siemens, L. (1996). Walking through the time of kids: Going places with poetry. *Language Arts, 73,* 234-240.

Siks, G. B. (1964). *Children s literature for dramatization: An anthology.* New York, NY: Harper & Row.

Silah, M. (2000). *Sosyal psikoloji (Davranış bilimi)*. Ankara: Gazi.

Simons, H. D. (1992). *The Effect Of Repeated Reading Of Predictable Text On Word Recognition And Decoding: A Descriptive Study Of Six First Grade Students.* (ERIC Document Reproductive Service No. ED 353 543).

Singer, M. (2010). Knock poetry off the pedestal: It's time to make poems a part of children's everyday lives. *School Library Journal*, *56*(4), 28-31.

Sivri, M. (2007). Çocuğa şiirde öğreticilik sorunsalı. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu - Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri (04-06 Ekim 2006) Sempozyum Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Sloan, G. (2003a). *The child as critic: Developing literacy through literature, K-8*. New York: Teachers College.

Sloan, G. (2003b). *Give them poetry! A guide for sharing poetry with children K-8*. New York: Teachers College.

Smith, C. B. (1990). Story map: Setting, plot, mood, theme. *Reading Teacher, 44* (2), 178-179.

Smith, H. (2005). *The writing experiment, strategies for innovative creative writing*. Australia: Allen&Unwin, Crows Nest Australia.

Smith D.M. (2011). *Readers theatre: Its effectiveness in improving reading fluency, student motivation, and attitudes toward reading among secand-grade students.* Doctoral Dissertation, Liberty University, Lynchburg.

Smutny, J. F. (2001). Creative Strategies for Teaching Language Arts to Gifted Students (K-8), ERIC Digest E612, Bloomington. https://eric.ed.gov/?id= ED455659 sayfasından erişilmiştir.

Snow, D. P., Coots, J. H., & Smith, K. (1982). Speech prosody and children's perception of sentence organization Southwest Regional Laboratory. ERIC Document Reproduction service No. 222 890.

Snow, R. E. (1986). Individual differences and the design of educational programs. *American Psychologist, 41*(10), 1029.

Sönmez, V. (1993). *Yaratıcı okul, öğretmen, öğrenci, yaratıcılık ve eğitim*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Spandel, V. (2005). *Creating writers: Through 6-trait writing assesment and instruction.*

Boston: Pearson.

Spiro, J. (2007). Teaching poetry: Writing poetry-teaching as a writer. *English in Education, 41*(3), 78-93.

Stange, T. V., & Wyant S. S. (2008). Poetry proves to be positive in the primary grades. *Reading Horizons*, *48*(3), 5.

Stahl, S. A., & Kuhn, M. R. (2004). Fluency: A review of developmental and remedial practices. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 412-453). Newark, DE: International Reading Association.

Stahl, S., & Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journel Of Literacy Research, 37*(1), 25-60.

Stanovich, K. E. (1991). Word recognition: Changing perspectives. In P. D. Pearson (ed.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 418-452). New York: Longman.

Stevens, D. (2007). Draw your own conclusions: Teaching Pre-twentieth century poetry in an arts context. *English in Education*, *41*(3), 54-66.

Stickling, S. (2009). *Student's resistance to poetry: An exploratory study on motivation and comprehension.* Unpublished master's thesis, Illinois State University.

Stotsky, S. (1983). Research on reading/writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language Arts,* 60, 627-642.

Strasko, B. (2006). A night to remember. *Teaching Pre K-8, 36*(6), 52–53.

Strich, F. (1947*). Der dichter und die zeit*. Bern: A. Franke AG Verlag.

Strickland, K., & Walker, A. (2004). "Re-valuing" reading: Assessing attitude and providing appropriate reading support. *Reading & Writing Quarterly, 20*(4), 401-418.

Strickland, W. D., Boon, R. T., & Spencer, V. G. (2013). The effects of repeated reading on the fluency and comprehension skills of elementary-age students with learning disabilities (LD), 2001-2011: a review of research and practice. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 11*(1), 1-33.

Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretimin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim.

Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, *4*(7), 51-67.

Susikiran, R.S.A. (2013). Teaching grammar with playful poems. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL), 1*(4), 17-21.

Sutherland, K. S., Adler, N., & Gunter, P. L. (2003). The effect of varying rates of opportunities to respond to academic requests on the classroom behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11*, 239-248. doi: 10.1177/10634266030110040501

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçmelerde güvenirlik ve geçerlilik.* Ankara: Seçkin.

Şimşek, M. (2014). *İlkokul 1. sınıf 60-72-84 aylık karma yaş grubu çocukların öğrenim gördüğü sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Şimşek, T., & Topal, Y . (2010). Türkçe eğitiminde drama ve özgün uygulama örnekleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7* (1), 277-297.

Şirin, M. R. (1994). *Çocuk edebiyatı nedir? Çocuk edebiyatı.* İstanbul: Çocuk Vakfı.

Şirin, M. (1998). Çocuk edebiyatı. İstanbul: Çocuk Vakfı.

Şirin, M. R. (2000). 99 *Soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı.

Tağa, T., & Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies, 8* (8), 1285-1299.

Tam, M. Y. S., & Bassett, G. W. (2004). Does diversity matter? Measuring the impact of high school diversity on freshman GPA. *Policy Studies Journal, 32*(1), 129-143.

Tan, S. (2006). *Öğretimi planlama ve degerlendirme.* (10. Baskı). Ankara: Pegam A.

Tannenbaum, J. (2000). *Teeth, wiggly as earthquakes: Writing poetry in the primary grades.* Markham, ON: Pembroke.

Taşkaya, S. M. (2010). Okuma problemlerinin giderilmesinde renkli metinlerin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29* (2).

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi Ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel.

Tavşanlı, Ö. F. (2017). Evaluation of the instructional program in Turkey based on the process-based writing approach. *International Journal of Language Academy, 5* (2), 79-97.

Tavşanlı, Ö. F. (2018). İlkokul öğrencileri ne yazar?: İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında metin türü, konu ve içerik tercihlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6* (1), 32-47.

Taylor, B., Frye, B., & Maruyama, G. (1990). Time spent reading and reading growth. *American Educational Research Journal*, *27*(2), 351-362.

Tdk. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Tübar-XXVII.*, 621-642.

Temizkan, M., & Sallabaş. M.E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30.

Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının temel dil becerilerinden okuma ile ilgili kavramları öğrenme düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Journal of Ziya Gökalp Education Faculty, 17*, 29-47.

Temizkan, M., & Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20, 70-91.

Terry, A. (1974). *Children's poetry preferences: A national survey of upper elementary grades.* Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Thango, M. Z. (2017). Using poetry to teach language and grammar in isizulu L1, Berjaya Times Square, Kuala Lumpur, Malaysia, e-Journal of the 5th Global Summit on Education GSE (e-ISSN : 2289-6880).

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 25*(4), 252-261.

Therrien, W. J., & Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities -- A Contemporary Journal, 6*(1), 1-16.

Therrien, W. J., & Kubina, R. M. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in School & Clinic*, *41*(3), 156-160.

Therrien, W. J., & Kubina, R. M. (2007). The importance of context in repeated reading. *Reading Improvement, 44*(4), 179-188.

Thornton P.G. (2008). *Effects of modified fluency-oriented reading ınstruction On African Amerikan boys' oral reading fluency and attitudes toward reading*. Published doctoral dissertation. Auburn University, Alabama.

Tıkız, G. (2008). *The effects of using task-based language teaching activities on students' attitudes and vocabulary learning through the use of poetry in the classroom*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Tiedt, I. (1969). A new poetry form: The diamante. *Elementary English, 46*, 588-589.

Tindal, G., Nese, J. F., & Alonzo, J. (2009*). Criterion-related evidence using easyCBM [R] reading measures and student demographics to predict state test performance in Grades 3-8. Technical Report 0910*. Behavioral Research and Teaching, University of Oregon. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531549.pdf sayfasından erişilmiştir.

Tomkins, S. S. (1982). Affect theory. In P. Ekman, W. V. Friesen, & P. Ellsworth (Eds.), Emotion in the human face (2d ed., pp. 353–395). Cambridge, U.K.: Cambridge University.

Tompkins, G. E. (1994). *Teaching writing: Balancing process and product*. Macmillan College.

Tompkins, E. G. (2006). *Literacy for the 21 st century "A balanced approach".* Ohio: Pearson.

Tompkins, G. E. (2011). *Literacy in the early grades*. (3rdedition). Boston, MA: Pearson. P. J. Tongue, *"Using personal poetic expression to enhance reading and writing"*, Yale-New Haven Teachers Institute, <http://www.yale.edu/ynhti/ curriculum/units/2001/3/01.03.04.x.html sayfasından erişilmiştir.

Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Topping, K. (1989). Peer tutoring and paired reading: Combining two powerful techniques. *The Reading Teacher*, 42, 488-494.

Torgesen, J. K., & Hudson, R. F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 130-158). Newark, DE: International Reading Association.

Torrance, E. P. (1965). Scientific views of creativity and factors affecting its growth. *Daedalus*, 663-681.

Torrance, E. P. (1972). Predictive validity of the Torrance tests of creative thinking. *Journal of Creative Behavior, 6*(4), 236–252.

Torrance, E.P. (1984). *Torrance test of creative thinking.* Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

Turpie, J. J., & Paratore, J. R. (1995). Using Repeated reading to promote success in a heterogeneously grouped first grade. In C. Kinzer, K. A. Hinchman & D. L, Leu (Eds.), *Perspectives on literacy research and practice* (pp. 255-263). Chicago: National Reading Conference.

Tuzcuoğlu, N. (1994). Çocukta yaratıcılık. *Yaşadıkça Eğitim, 33*(4), 25-27.

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük* (4 ed.). Ankara: Akşam Sanat Okulu.

Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi (ilköğretim 8. sınıf).* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Tyler, B. J., & David, J. C. (2000). Focus on inclusion using readers theatre to foster fluency in struggling readers: A twist on the repeated reading strategy. *Reading And Writing Quarterly*, (16), 163-168.

Uçgun, D. (2009). Yazılı anlatımları açısından Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi ve beceri düzeylerine yönelik bir değerlendirme. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*'nde sunulmuş bildiri. Eğitim Araştırmaları Birliği Derneği Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Ulu, M., & Başaran, M. (2013). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (38), 1-10.

Ulusoy, M. (2006). *Evaluation of textbook difficulty and adaptation strategies used in Turkish elementary schools.* Unpublished Ph.D., University of Illinois at Urbana-Champaign, United States -- Illinois.

Ulusoy, M. (2009). Boşluk tamamlama testinin okuma düzeyini ve okunabilirliği ölçmede kullanılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*, 105-126.

Ulusoy, M., Ertem, İ. S., & Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen adaylarının 1-5. sınıf öğrencilerine yönelik hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 759-774.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 23, 461-472.

Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 70-83.

Ülper, H. (2010). O*kuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması.* Ankara: Nobel.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar.* (3. Basım). İstanbul: Alkım.

Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Lazer.

Ünlüoğlu, C., & Temizkan, M. (2015). Görsel destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazmaya yönelik görüşlerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30*, 437-448.

Üstten, A. U. (2014). Evaluation of reading fluency and reading errors of 9th grade students with a view to diagnosing the sources of reading difficulties. *Educational Research and Reviews*, *9*(10), 277-285.doi: 10.5897/ERR2013.1687

Xerri, D. (2011). Shared Writing via Contemporary Poetry. https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2011.01097.x sayfasından erişilmiştir.

Valencia, S. W., & Buly, M. R. (2004). Behind test scores: What struggling readers really need. The *Reading Teacher, 57*, 520-531.

Valleley, R. J., & Shriver, M. D. (2003). An examination of the effects of repeated readings with secondary students. *Journal Of Behavioral Education, 12* (1), 55-76.

Vanderburg, R. (2005). *Working memory contributions to analytical and creative writing samples in high school students.* University of California Riversiade, USA. (www.proquest.com).

VanDeWeghe, R. (2007). How does assessment affect creativity? *English Journal, 96*(5), 90-93.

Vardell, S., Hadaway, N., & Young, T. (2002). Choosing and sharing poetry with ESL students. *Book Links,* 51-56.

Vaughn, S., Chard, D. J., Bryant, D. P., Coleman, M., Tyler, B.-J., & Linan-Thompson, S. (2000). Fluency and comprehension interventions for third-grade students. *Remedial and Special Education, 21*(6), 325-335.

Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2004). *Research-based methods of reading instruction, grades K–3*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wade, B., & Sidaway, S. (1990). Poetry in the curriculum: A crisis of confidence. *Educational Studies, 16*(1), 75-83.

Walberg, H.J., & Tsai, S.L. (1985). Correlates of reading achievement and attitude: A national assessment study. *Journal of Educational Research, 78,* 159-167.

Walczyk, J.J., & Griffith-Ross, D.A. (2007). How important is reading skill fluency for comprehension? *The Reading Teacher, 60*(6), 560–569. doi:10.1598/RT.60.6.6

Wang'eri, T., & Mugambi, D. (2014). Home, school and gender differences in early reading fluency among standard three pupils in primary schools in Kiuu Sublocation, Kiambu County, Kenya. *American Journal of Educational Research*, 2(*10*), 932-941. doi: 10.12691/education-2-10-13.

Weaven, M., & T. Clark. (2011). Evolution and contingency: Poetry, curriculum and culture in Victoria, Australia. *Changing English: Studies in Culture and Education, 18* (1), 75–84.

Weigle, C. S. (2002). *Assessing writing*. Newyork: Cambridge University.

Weinstein, K. S. (2004). *Repeated reading and listening passage preview with parents as tutorrs: An investigation of integrity, effectiveness and acceptabiliy*. Unpublished Doctorate Thesis, University Of Connecticut.

Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading, 29*(3), 288-303.

Wiersma, W., Jurs, S.G. (2005). *Research methods in education*. (8. Baskı). Boston: Pearson.

Wigfield A., & Asher, S. R. (2002). *Socialand motivational influences on reading.* (Ed. P. David Pearson), (s.423-452). Handbook of Reading Research, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Wilfong, L. G. (2008). Building fluency, word-recognition ability, and confidence in struggling readers: The poetry academy. *The Reading Teacher, 62*(1), 4-13. doi: 10.1598/RT.62.1.1

Willis, S. (2001). Teaching young writers feedback and coaching help students hone skills. In C. Jago (Ed.), *Language Arts: A chapter of the cirriculum Handbook* (pp. 125-129). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Winch, G., Johnston, R.R., March, P., Ljungdahl, L., & Holliday, M. (2006). *Literacy: Reading, writing and children's literature* (3rd ed.). South Melbourne, VIC: Oxford University.

Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., & Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*.

Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 211-239.

Wood, J. H., Chambers, M., & White, S. J. (2007). Nurses' knowledge of and attitude to electroconvulsive therapy. *The journal of ECT, 23*(4), 251-254.

Worthy, J. (2005). *Readers' theater for building fluency: Strategies and scripts for making the most of this highly effective, motivating, and research-based approach to oral reading.* New York: Scholastic.

Yalçın, A., & Aytaş G. (2003). *Çocuk edebiyatı* (2. Baskı). Ankara: Akçağ.

Yamashita, J., & Ichikawa, S. (2010). Reading fluency in a foreign language: Effects of text segmentation on L2 readers. *Reading in a Foreign Language,* 22 (2). 263– 283.

Yangın, S., & Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 16, 1–18.

Yates, C. (1999). *Jumpstart: Poetry in the secondary school*. London: Poetry Society.

Yaylı, D. (2008). *Yazma*. D. Arslan, B. Doğan, K. Deliveli, F. S. Kırmızı, D. Yaylı & N. Akkaya (Eds.), *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. 1. baskı. Bursa. Ekin.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yıldırım, K. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç., & Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi, Teacher knowledge on reading fluency. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10* (22), 263-281.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi.* (1.Baskı). Ankara: PegemA.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi.* Ankara: PegemA.

Yıldız, C. (2010). Y*eni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya okuma eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem.

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yılmaz, M. (2009). *Sanatsal motivasyonda yazılı ve sözlü edebiyat ürünlerinin yeri ve önemi.* Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat, Edebiyat ve Dil Öğretimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi Ankara.

Yılmaz, M., & Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 51-65.

Yılmaz, V., & Çelik, H. E. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi-I. Temel kavramlar, uygulamalar, programlama.* Ankara: PegemA.

Young, A. R., Bowers, P. G., & MacKinnon, G. E. (1996). Effects of prosodic modeling and repeated reading on poor readers' fluency and comprehension. *Applied Psycholinguistics, 17*(1), 59-84.

Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher, 63*(1), 4-13. doi:10.1598/RT.63.1.1

Young-Suk, K., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Foorman, B. (2010). Does growth rate in oral reading fluency matter in predicting reading comprehension achievement? *Journal Of Educational Psychology, 102*(3), 652-667. doi:10.1037/a0019643.

Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 124-134.

Zimmerman, B.S., Rasinski, T.V., & Foreman, T. (2011). Reading fluency and multicultural education. In L. Smolen and R. Oswald (Eds.), *Multicultural literature and response: Affirming diverse voices* (pp. 371-401). Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.

Zimmerman, B., & Rasinski, T. (2012). The Fluency Development Lesson: A model of authentic and effective fluency instruction. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction* (2nd ed., pp. 172–184). New York: Guilford.

Zutell, J., & Rasinski, T. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into Practice, 30*(3), 211-217.

Zutell, J., Donelson, R., Bevans, J., & Todt, P. (2006). Building a focus on oral reading fluency into individual instruction for struggling readers. In T. Rasinski, C. Blachowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices*. New York: The Guilford.

EKLER

Ek 1. Araştırma İzni

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10284503-605-E.5360250 25.05.2015
Konu: Araştırma İzinleri

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Mehmet RAZGATLIOĞLU'nun "Şiirle Öğretimin Öğrencilerin Anlama, Okuma-Yazma, Kelime Hazinesi Becerileri ve Şiire Yönelik Tutumuna Etkisi" konulu anket çalışmasını, İlimiz Erenler, Adapazarı ve Serdivan İlçesine bağlı İlkokulların 3.sınıf öğrencilerine uygulama talebi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 06/05/2015 tarih ve 1767 sayılı yazıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, İlimiz Adapazarı Erenler ve Serdivan İlçesine bağlı İlkokul 3.sınıf öğrencilerine uygulanması, yasal gerekliliğin ilgili Okul Müdürlüklerince yerine getirilmesi kaydıyla Şube Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmekte ise de;

Makamlarınızca uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet ALTIN
Şube Müdürü

OLUR
25.05.2015

Oğuzhan ÖZKAN
İl Milli Eğitim Müdür V.

Resmi Daireler Kampüsü
B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
http://sakarya.meb.gov.tr /temelegitim54@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin :Memur : İsa GEM
Tel : 0 264 251 36 14-15-16
Fax :0 264 251 36 04

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden b235-6afe-3fc4-ab84-99af kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Prozodik Okuma Ölçeği

	Beklenen Davranış	1	2	3	4	5
1	Vurgulamalar					
2	Okuma sırasında verilen mesaja uygun tonlama yapma					
3	Anlaşılırlık					
4	Verilen anlama uygun hızda okuma					
5	Karakterlerin duygusal durumunu yansıtma (sevinç, coşku vb.)					
6	Noktalama ve imla kurallarını dikkate alarak okuma					
7	Telaffuz ve aksan					
8	Ses tonunun hoşa gitmesi					
9	Ses kontrolünü sağlayarak okuma					
10	Hata yapmadan okuma					
11	Ses tonunun kendine olan güveni yansıtması					
12	Konuşur gibi bir ritimle okuma					

Ulusoy, M., Ertem, S.İ., ve Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen adaylarının 1-5. sınıf öğrencilerine yönelik hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 759-774.

Ek 3. Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi

Okuma Hızı

Adı Soyadı:

Sınıfı:

Uygulama Tarihi:

Öğrencinin Bir Dakikada Okuduğu Toplam Kelime Sayısı:

Öğrencinin Yanlış Okuduğu Kelime Sayısı:

Öğrencinin Doğru Kelime Sayısı:

Öğrencinin okuma hızı:

Ek 4. Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi

Okuma Performansı

Adı Soyadı:

Sınıfı:

Uygulama Tarihi:

Atlayıp geçmeler:

Eklemeler:

Öğretmen tarafından verilen kelimeler:

Tekrar edilen kelimeler:

Kendi kendini düzeltme:

Yanlış okuma:

Noktalama işaretlerine dikkat etmeme:

Ters çevirmeler:

Parmakla takip:

Kafa hareketleri:

Akyol, H. (2003). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Kök yayıncılık

Ek 5. Öğretmen Görüşme Formu

Şiirlerle İlgili Uygulama Öncesi Sınıf İçi Etkinliklere İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşleri

1. Sınıfınızda öğrencilerinizin okuma becerisini geliştirmeye yönelik ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?

2. Öğrencilerin uygulama öncesi akıcı okuma düzeyleri nedir?

3. Öğrencilerinizin yazma becerilerini geliştirmek için yaptığınız etkinlikler nelerdir?

4. Şiirlerle ilgili yaptığınız etkinlikler ve bu etkinlikleri uygularken yararlandığınız kaynaklar nelerdir?

5. Öğrencilerinizin şiir okuma veya şiir yazmaya yönelik tutumu nasıldır? Nedenini açıklar mısınız ?

Şiirlerle İlgili Uygulama Sonrası Etkinliklere İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşleri

1. Şiirlere dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerinizin okuma becerisine katkıda bulunduğunu düşünüyor musunuz? Bu katkılar neler olabilir?

2. Şiirlere dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerinizin yazma becerisine katkıda bulunduğunu düşünüyor musunuz? Bu katkılar neler olabilir?

3. Sınıfta gerçekleştirdiğimiz etkinlik temelli şiir çalışmalarının öğrencilerinizin şiir okuma ve yazmaya karşı tutumlarına nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

4. Şiirlere dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin ne gibi sınırlılıkları olduğunu düşünüyorsunuz?

Ek 6. Öğrenci Görüşme Formu

Etkinlik Temelli Şiir Çalışmaları ile İlgili Öğrenci Görüşme Formu

1. Şiirlere dayalı gerçekleştirilen derslerde en çok hangi etkinlikleri yapmaktan hoşlandın?

2. Şiirlere dayalı gerçekleştirilen derslerdeki etkinliklerle ilgili görüşleriniz nelerdir?

3. Şiir yazmaya başlamadan önce yaptığımız etkinlikleri beğendin mi? Bu etkinlikler sana ne gibi katkılar/yararlar sağladı?

4. Etkinlik temelli şiir çalışmaları ile yapılan okuma ve yazma etkinlikleri ile (yazdığınız şiirleri) paylaşma çalışmaları hakkında neler düşünüyorsun?

5. Şiirlere dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin okuma becerinin gelişmesi üzerine ne gibi katkıları oldu?

6. Şiirlere dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin yazma becerinin gelişmesi üzerine ne gibi katkıları oldu ?

7. Şiirlere dayalı yapılan okuma yazma çalışmalarından sonra şiirler hakkında neler düşünüyorsun?

8. Şiirlere dayalı yapılan okuma yazma çalışmalarından sonra şiirleri sevdin mi?"

9. Türkçe dersi dışındaki (Hayat Bilgisi, Matematik, Fen Bilgisi) derslerindeki konularında etkinlik temelli şiir çalışmaları ile işlenilmesini ister misin? Nedenini açıklar mısın ?

Ek 7. Şiir Yazma Rubriği

	4	3	2	1
BAŞLIK	Şiirin konusunu farklı bir açıdan anlatan özgün bir başlık kullanılmıştır. Başlık şiirin konusuyla ilgili merak uyandırmaktadır.	Şiire uygun bir başlık yazılmıştır. Şiirin başlığı ile konu arasında bir bütünlük bulunmaktadır.	Şiir bir başlığa sahip olsa da, başlık özgünlükten uzak, sıradan, şiirin konusuyla çok az bağlantılı veya şiirin içeriğini pek yansıtmamaktadır.	Şiirin bir başlığı bulunmamaktadır veya başlıkla konu arasında hiçbir bağlantı kurulamamıştır.
DİLBİLGİSİ	Şiirde yazım ve imla hatası yapılmamış ya da çok az yapılmıştır. Noktalama işaretleri yerinde ve doğru kullanılmıştır. Büyük küçük harf kullanımı tamamen doğrudur. Mısralar ve kıtalar arasında geçişlerde uygun boşluk bırakılmıştır. Mısra ve dörtlüklerin başlangıç bitiş noktaları rahatlıkla fark edilebilmektedir. Şiirdeki bütün mısralardaki cümleler tamamlanmıştır.	Noktalama işaretlerinin kullanımında çok az hata yapılmıştır. Büyük küçük harf kullanımı gerektiren yerlerde kısmen hatalar bulunmaktadır. Mısra ve kıtalar arasındaki düzenleme fark edilebilmektedir. Şiirde birkaç yazım ve imla hatası vardır. Şiirde bir veya iki mısradaki cümle eksik bırakılmıştır.	Mısralarda yer alan cümlelerden sınırlı sayıdaki mısranın ilk harfleri büyük harfle başlamıştır. Noktalama işaretlerine ve yazıma hiç dikkat edilmemiştir. Yazım ve imla kuralları hatalarından dolayı, şiir zaman zaman zor anlaşılmaktadır. Yazım ve imla kurallarındaki hataların çokluğu şiirin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır.	Mısralarda yer alan cümlelerin ilk harflerinin hiç biri büyük harfle başlamamış ya da çok azı büyük harfle başlamıştır. Yazım ve imlaya hiç dikkat edilmemiştir. Yazım ve imla kurallarından dolayı şiir neredeyse hiç anlaşılmamaktadır. Noktalama işaretleri kullanılmamış ya da işaretlerin yeri ve kullanımı yanlıştır.

SAYFA DÜZENİ (BİÇİM, AÇIKLIK, DÜZENLİLİK)	Şiirin son hali, açık, rahat okunabilir ve etkileyicidir. Şiirin yazıldığı kağıtta herhangi bir yırtıklık veya silgi izi (karalama) bulunmamaktadır. Şiirin görünümüne, sayfa düzenine ve kağıdın temizliğine özen gösterilmiştir. Şiir kağıda ortalanarak yazılmıştır. Şiir ve resmin düzeni çok iyi ayarlanmıştır.	Şiir yazılan kağıdın temizliğine genel olarak dikkat edilmiştir. Şiir açık ve okunabilmektedir. Şiir yazılırken kağıttaki görüntüsüne dikkat edilmiştir. Şiir kağıda ortalanarak yazılmıştır. Şiir ve resmin düzeni iyi ayarlanmıştır. Kağıtta silgi izi veya karalama olmasına rağmen rahatsız edici boyutta değildir. Şiirin son hali, açık, okunabilir ve etkileyicidir.	Şiir yazılan kağıdın temizliğine kısmen dikkat edilmiştir. Şiirdeki kıtaların bir kısmının kağıttaki görüntüsüne dikkat edilmiştir. Şiirin bazı kısımları net ve okunabilmektedir. Şiirdeki kıtaların bir kısmı ortalanarak yazılmıştır. Şiir veya resmin düzenine yeterli seviyede dikkat edilmemiştir. Kağıtta yer alan silgi izi veya karalamalar rahatsız edici boyuttadır.	Şiir yazılan kağıdın temizliğine hiç dikkat edilmemiş ya da çok az dikkat edilmiştir. Şiirdeki kıtaların hiçbirinin kağıttaki görüntüsüne dikkat edilmemiştir. Şiirdeki kıtalar gelişi güzel yazılmıştır. Şiir veya resmin düzenine hiç dikkat edilmemiştir. Kağıtta çok fazla silgi izi veya karalama bulunmaktadır. Kağıtta yer yer yırtıklar ve kırışıklıklar bulunmaktadır. Şiir açık değil ve okunamamaktadır. .

RESİM (ÇİZİM)	Şiirle ilgili yapılan resim özgün, etkileyicidir ve şiirin anlamını zenginleştirmektedir. Şiirle ilgili yapılan resimde silgi izleri veya karalama bulunmamaktadır. Resmin kağıttaki düzenine ve görünümüne özen gösterilmiştir.	Kullanılan ya da yapılan resim şiirin anlamını zenginleştirmektedir. Şiirle ilgili yapılan resimde silgi izleri veya karalama bulunmamaktadır.	Şiirin anlamını zenginleştirmek amacıyla kullanılan ya da yapılan resim özgünlükten ve etkileyicilik açısından yetersiz olduğu için yeni resimlerin eklenmesine ihtiyaç vardır. Ya da var olan resimde düzenleme yapılmasına ihtiyaç vardır. Şiirle ilgili yapılan resimde silgi izleri veya karalamalar bulunmaktadır.	Şiirle ilgili resim yapılmamış ya da yapılan resmin şiirin konusuyla ilgisi bulunmamaktadır. Şiirle ilgili yapılan resimde silgi izleri veya karalamalar rahatsız edici boyuttadır.

ŞİİRSEL TEKNİK KULLANIMI (ŞİİR TEKNİĞİ)	Şiirin konusunu özgün kılmak amacıyla kullanılan şiirsel tekniğin, yönergeleri aracılığıyla konu diğer konularla ilişkilendirilerek ortaya yeni / özgün bir metin çıkartılmıştır. Uygun şiirsel teknikler kullanılarak konuya ve anlatım düzenine zenginlik katılmıştır. Şiir tekniği ile ilgili yeterliliklerin hepsi yerinde ve doğru bir şekilde yerine getirilmiştir. Şiirde kullanılan teknik açık ve iyi yapılandırılmıştır.	Kullanılan şiirsel teknikler genellikle açık ve iyi yapılandırılarak, şiirin anlamının zenginleşmesine katkıda bulunmaktadır. Şiirde kullanılan teknikte kısmen hatalar bulunsa da genel olarak iyi yapılandırılmıştır. Şiir tekniği ile ilgili yeterliliklerinin çoğu yerine getirilmiştir.	Ana konuyu desteklemek için bir kaç mecazi dil ve şiirsel dil teknikleri kullanılsa da, kullanılan şiir tekniği konuyu zenginleştirmekte yetersiz kalmaktadır. Şiir tekniği ile ilgili yeterlilikler çok az yerine getirilmiştir. Aşırı veya gereksiz şiirsel tekniklerin kullanımı, şiirin anlamının kaybolmasına (şiirin anlaşılmasının zorlaşmasına) neden olmaktadır. Şiirde kullanılan teknik kısmen açık ve çok az bir bölümü iyi yapılandırılmıştır.	Kullanılan şiir tekniği konuyu zenginleştirmekten oldukça uzak ve şiir tekniği ile ilgili yeterlilikler hiç yerine getirilmemiştir. Şiirde hiçbir mecazlı, süslü dil ya hiç kullanılmamış ya da çok az kullanılmıştır. Kullanılan şiir tekniği şiirin anlamına ve formuna uymamaktadır. Şiirde herhangi bir teknik fark edilmemektedir. Mısralar ve dörtlükler gelişigüzel oluşturulmuştur.

İÇERİK (KONU)	Şiirde anlatılanlar, konuya daha farklı bir açıdan bakmayı sağlamaktadır. Şiirde özgün benzetme ve mecazlara yer verilerek, şiirin içeriği özgün kılınmaya çalışılmıştır. Kıtalar birbirini desteklemekte ve hemen hemen her kıtada konuya farklı bir açıdan yaklaşılmıştır. Şiirin amacı açıktır. Şiirin vermek istediği mesaj okuyucu tarafından rahat anlaşılabilmektedir. Şiirin başında, ortasında ve sonundaki kıtalar arasındaki özgün bağlantılar aracılığıyla, şiir okuyucunun konuyla ilgili çıkarım yapmasını kolaylaştırmaktadır. Ana düşünceyi destekleyen çok sayıda özgün yardımcı düşünceye yer verilmiştir.	Şiirin amacı çoğunlukla açık bir şekilde ifade edilmiştir. Şiirde tanımlanan konu ve şiirde verilmek istenen mesaj, genellikle açık ve özgündür. Şiirsel bağlantılar bulunmaktadır. Kıtalar arasındaki konuyla ilgili anlamsal bağlantılar fark edilebilmektedir. Şiirde verilmek istenen ana düşünceye ulaşılmıştır. Şiirde anlatılanlar, ana düşünceyi destekler niteliktedir.	Şiirin amacı ve verilmek istenen mesaj kısmen açıktır. Şiirin konusu özgün değildir. Kıtalar arasındaki bağlantılar birbirinden kopuk ya da iyi kurulamamıştır. Şiirdeki ana düşünce tam olarak seçilememektedir. Şiirde anlatılanlarla, ana düşünce arasında bağlantı kurulmaya çalışılsa da yeterli düzeyde değildir. Konuyla ilgisiz, konu dışı düşünceler görülmektedir.	Şiirin amacı anlaşılmamaktadır. Şiirin konusu özgün değil ve genellikle sıradan ifadeler kullanılmıştır. Konuyla ilgili kıtalar arasındaki bağlantılar ya hiç kurulamamış ya da çok zayıftır. Şiirde ana düşünce bulunmamaktadır veya şiirde anlatılanlarla, şiirin ana düşüncesi arasında hiçbir bağlantı yoktur. Konuyla ilgisiz, konu dışı düşüncelere oldukça fazla yer verilmiştir.

ANLATIM ZENGİNLİĞİ (KELİME KULLANIMI)	Şiirin tamamında sözcükler doğru ve yerinde kullanılarak gereksiz sözcük tekrarından kaçınılmıştır. Aynı anlama gelen çok sayıda çeşitli ve özgün sözcükler kullanılmıştır. Konuyla ilgili kendi gözlem ve deneyimlerine dayanarak konu farklı bir açıdan işlenmiştir. Şiirde yer alan düşüncelerin gayet açık, net ve sıra dışı bir şekilde ifade edilmesi, konuya farklı bir açıdan bakmamızı sağlamaktadır. Anlamsal olarak kıtalar arasında uygun geçiş sağlanmıştır. Şiirin her kıtasında konu farklı sıra dışı bir açıdan ele alınmıştır.	Şiirin genelinde anlatılmak istenenler (fikirler) gayet açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir. Şiirin genelinde sözcükler doğru ve yerinde kullanılarak gereksiz sözcük tekrarından kaçınılmıştır. Özgün kelimelere az da olsa yer verilmiştir. Şiir anlatım zenginliği açısından yeterlidir.	Şiirin genelinde sözcükler anlamından farklı ve yanlış yerde kullanılmıştır. Sözcük tekrarları oldukça fazla yapılmıştır. Özgün kelimeler bulunmamaktadır. Şiirde anlatılmak istenenler anlaşılamamaktadır. Anlamsal olarak kıtalar arasında bağlantı kurulamamıştır. Şiir anlatım zenginliği açısından yetersizdir.	Şiirde anlatılanlar ile konusu arasında hiçbir şekilde bağlantı kurulamamıştır. Şiirde kullanılan kelimelerin çeşitliliği hiç yoktur. Şiirde hep aynı kelimeler kullanılmıştır. Şiirin tamamında sözcük tekrarları görülmektedir. Şiirin her kıtasında konuyla ilgisiz, farklı düşünceler görülmektedir. Şiir anlatım zenginliği açısından çok yetersizdir.

ORGANİZASYON	Giriş etkili ve okuyucunun dikkatini çekmektedir. Şiirin etkili ve düzenli bir şekilde yazılmasına özen gösterilmiştir. Konuyla ilgili fikirler açık, mantıklı ve özgün bir şekilde ifade edilmiştir. Kıtalar arasındaki anlamsal bağlantılar özgün fikirler ve net resimler aracılığıyla açık bir şekilde kurularak konuyla ilgili tutarlı bir bütün oluşturulmuştur. Gereksiz hiçbir ayrıntıya yer verilmemiştir. Sonuç (verilmek istenen konuyu toparlayıcı mesaj) özgün ve okuyucunun hafızasında sıradışı bir izlenim bırakmaktadır.	Şiirin formu konu için uygundur. Şiir okuyucuya, konu hakkında düşünmeye imkan sağlamaktadır. Giriş etkili ve okuyucunun dikkatini çekmektedir. Konu mantıklı bir şekilde ifade edilmiştir. Birkaç gereksiz ayrıntıya yer verilse de, okuyucuyu rahatsız edici boyutta değildir. Konuyla ilgili fikirler rahat anlaşılabilmektedir. Şiir boyunca kıtalar arasındaki geçişlerin sağlanmasına özen gösterilmiştir. Sonuç (konuyla ilgili verilmek istenen son mesaj) fark edilebilmektedir.	Şiirin formu çoğunlukla, konuya uygun yazılmıştır. Şiir konu hakkında düşünmeye imkan sağlasa da yetersizdir. Şiirin girişi bulunmaktadır. Gereksiz ayrıntılar fark edilebilmektedir. Şiirin konusuyla ilgili fikirler sıradan bir şekilde ifade edilmiştir. Şiir boyunca kıtalar arasındaki geçişlerde kopukluklar göze çarpmaktadır. Sonuç belirgin değildir. .	Şiirin formu, şiir için uygun değildir. Şiir okuyucuya, konu hakkında düşünmeye imkan sağlamamaktadır. Şiirin girişi ve sonucu belli değildir. Şiirin konusuyla ilgili fikirler arasında bağlantı kurulamamıştır. Kıtalarda anlatılanlar birbirinden tamamen bağımsızdır. Şiirde yer alan kıtalarda konunun işleniş düzeni hiçbir şekilde fark edilememektedir.

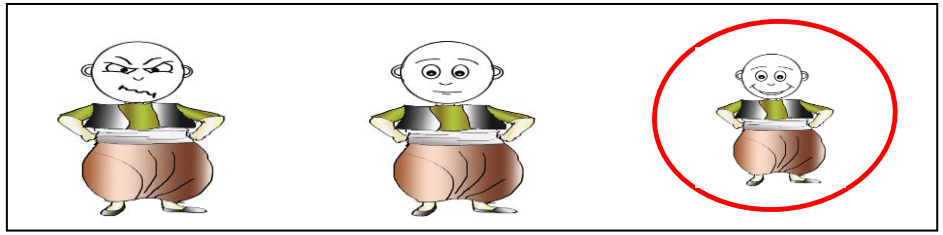
YÖNERGELERİ TAKİP ETME	Şiir tamamen yönergelere (şiirin kurallarına) uygun olarak yazılmıştır. Şiirin yönergeleri takip edilerek yeni/ özgün bir düzen oluşturulmuştur. Yazılmak istenen şiir türü ile ilgili, yönergelere tamamen uyularak yeni/özgün bir düzen oluşturulmuştur.	Şiir çoğu zaman yönergelere uygun olarak yazılmıştır. Şiirin geneline bakıldığında yazılmak istenen şiir türünün yönergelerine uygun olarak yazılmıştır.	Şiirle ilgili yönergelere çoğu zaman uyulmamıştır. Şiirin yönergelerine (kurallarına) çok az yerde bazen uyulmuş ya da çok az uyulmuştur.	Şiirin yönergeleri ya hiç takip edilmemiş ya da yönergelere çok az uyulmuştur.
YARATICILIK (ÖZGÜNLÜK)	Şiirde çok fazla özgün, sıra dışı fikir ve resim yer almaktadır. Şiirde yer alan düşünce ve resimlerin hepsi sıradışı, özgündür. Şiir yaratıcı düşünceyi destekler nitelikte yazılmıştır. Şiirde anlatılmak istenen düşünce ile resim tamamen sıradışı ve özgündür. Şiirin her kıtasında anlatılmak istenen düşünce ile şiirle ilgili yapılan resmin sıradışı ve özgün olmasına dikkat edilmiştir.	Şiirde yer alan düşünce ve resimlerin çoğu özgündür sıra dışıdır. Şiirin büyük bir kısmı, geneli yaratıcı düşünceyi destekler nitelikte yazılmıştır. Şiirin genelinde anlatılmak istenen düşünce ile şiirle ilgili yapılan resmin sıradışı ve özgün olmasına dikkat edilmiştir.	Şiirde yer alan düşünce ve resimlerin bazıları/çok azı özgündür. Şiirdeki bazı kıtalarda anlatılmak istenen düşünce ile resmin çok az bir bölümü özgündür. Şiirdeki bazı kıtalarda anlatılmak istenen düşünce ile resim sıradışı özellikler göstermesine rağmen yeterli değildir.	Şiirde yer alan düşünce ve resimlerin çok azı özgündür. Şiirde özgün düşünce veya resim bulunmamaktadır. Şiirde yer alan düşünce ve resimler özgünlükten uzaktır, sıradandır.

Ek 8. Şiire Yönelik Tutum Ölçeği

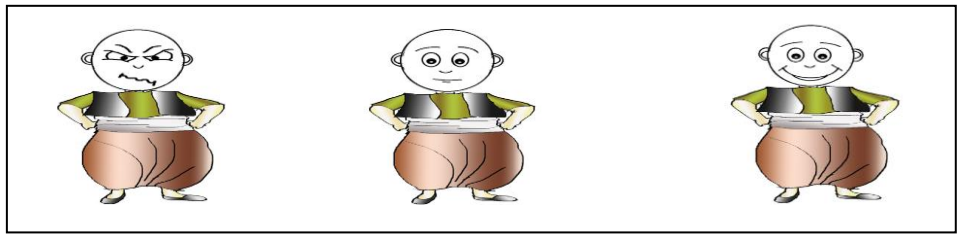
Adı:
Soyadı:
Numarası:

Sevgili çocuklar aşağıda şiir okurken, yazarken hissedebileceğiniz bazı duygular verilmiştir. Şiir okurken, yazarken nasıl hissettiğinizi gösteren resmi aşağıdaki örnekte olduğu gibi **daire içine alınız.**

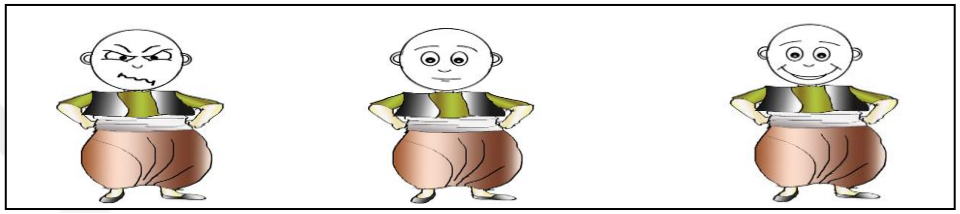
Şiir okumayı sever.



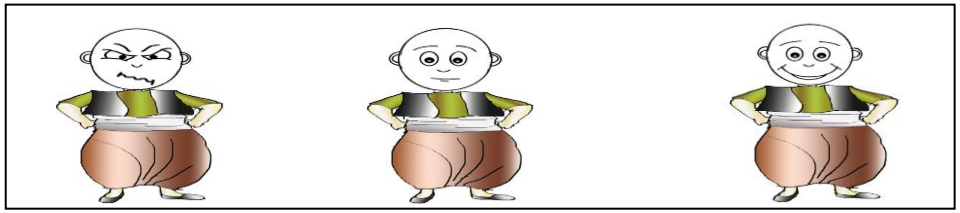
1. Okul dışında şiir okumak hoşuna gider mi ?



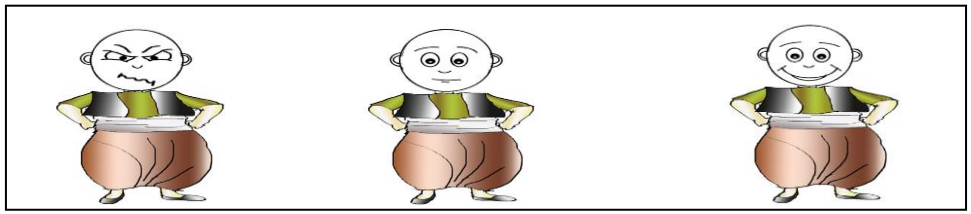
2. Şiir okuyarak yeni şeyler öğrenmekten zevk alır mısın ?



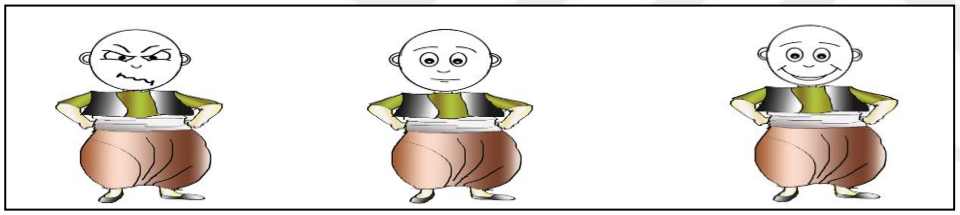
3. Sınıfta arkadaşlarınla birlikte şiir okumak seni mutlu eder mi?



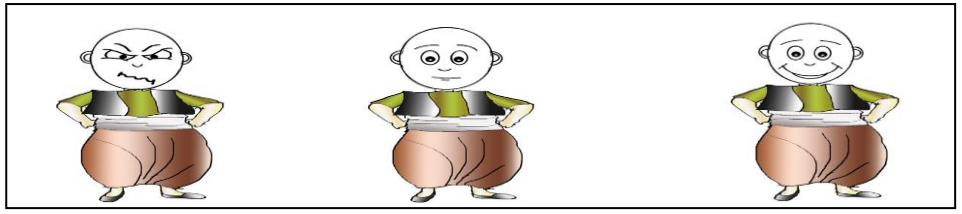
4. Farklı kaynaklardan (internet, kitap, dergi v.b.) şiir okumak hoşuna gider mi ?



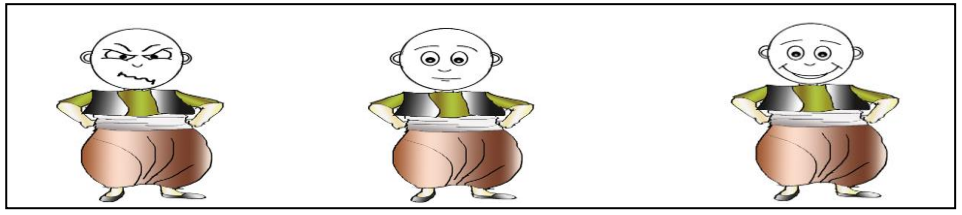
5. Okuduğun şiirin ana duygusunu belirlerken yardıma ihtiyaç duyar mısın ?



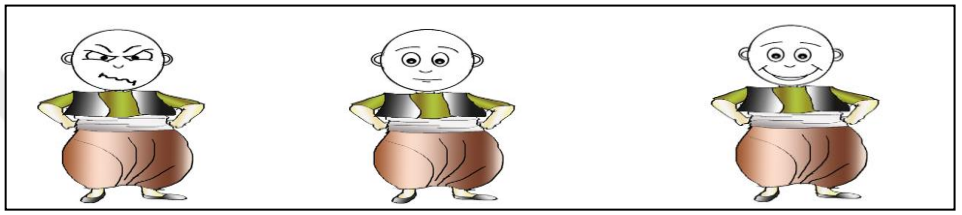
6. Farklı derslerdeki (Matematik, Hayat Bilgisi, Türkçe v.b.) konularla ilgili şiir yazmak hoşuna gider mi ?



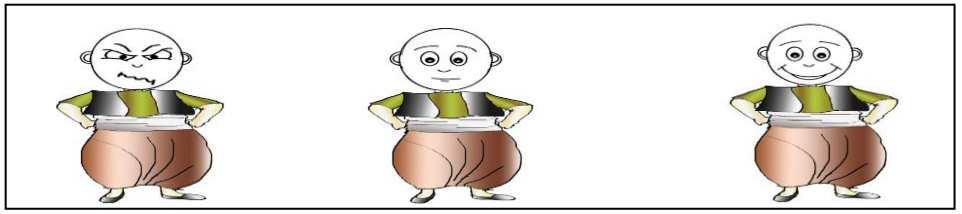
7. Şiir yazmaktan hoşlanır mısın ?



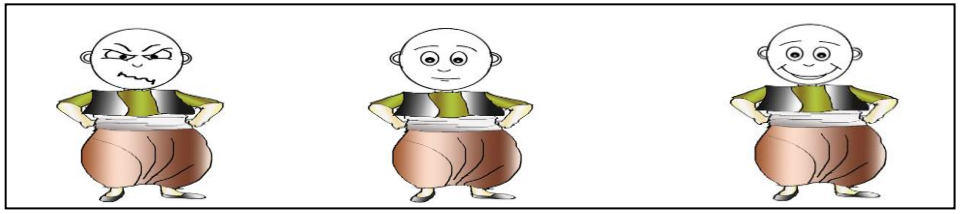
8. Duygu ve düşüncelerini ifade etmek için şiir yazmak seni mutlu eder mi ?



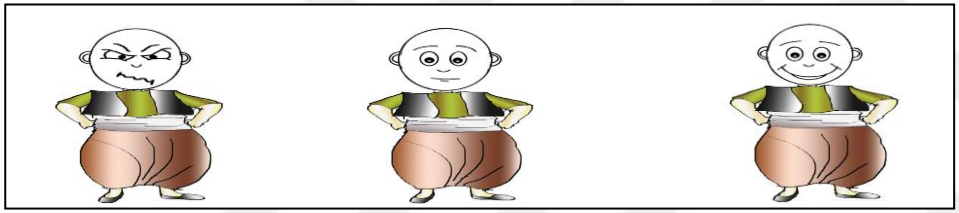
9. Arkadaşlarınla birlikte şiir yazmaktan hoşlanır mısın ?



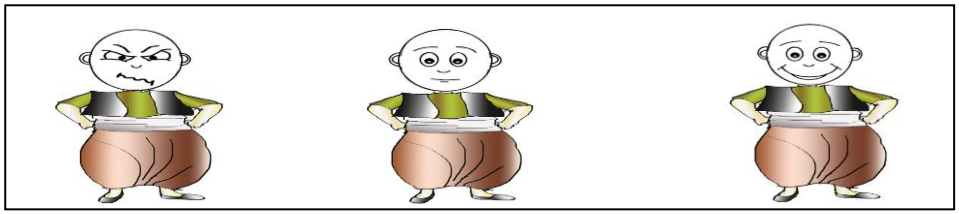
10. Ders dışı zamanlarda şiir yazmak seni mutlu eder mi ?



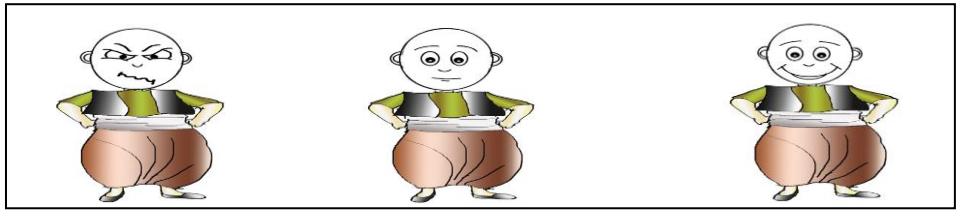
11. Arkadaşlarının şiir okuması hoşuna gider mi ?



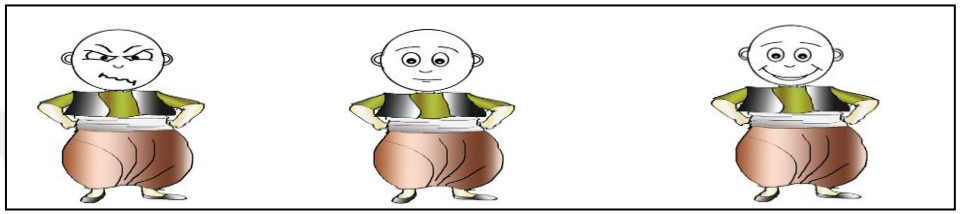
12. Resim yaptığın şey hakkında şiir yazmaktan hoşlanır mısın ?



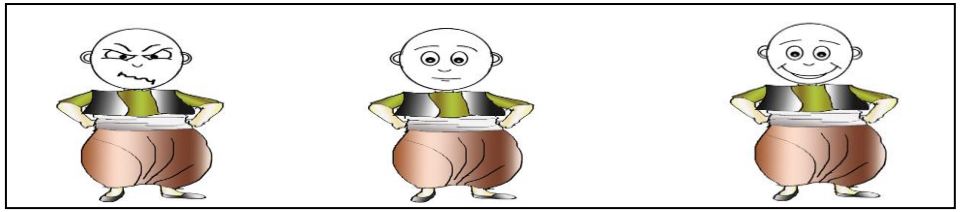
13. Okuduğun hikaye hakkında şiir yazmak hoşuna gider mi ?



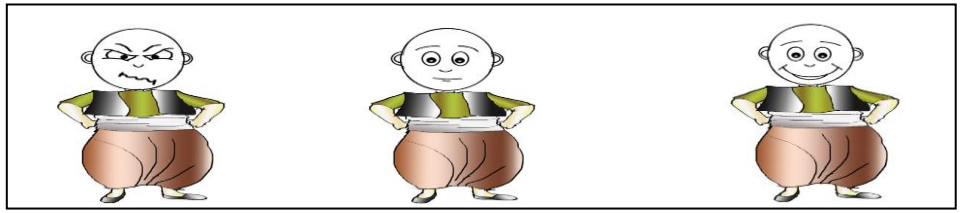
14. Yazdığın şiirleri sınıfta (arkadaşlarınla, öğretmeninle v.b.) paylaşmaktan zevk alır mısın ?



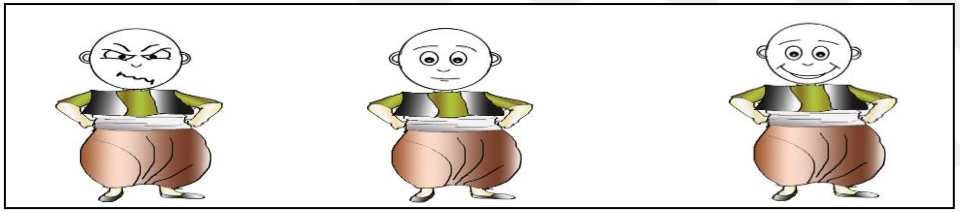
15. Yazacağın şiirle ilgili hazırlık yapmak hoşuna gider mi ?



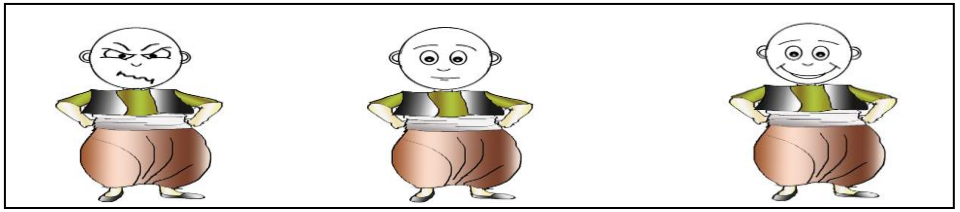
16. Okuduğun şiiri anlamak için birden fazla okumak hoşuna gider mi ?



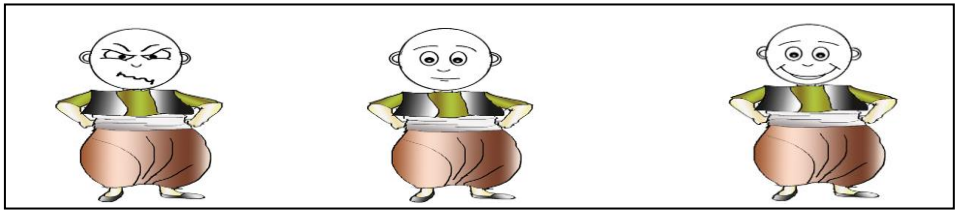
17. Başkası tarafından okunan şiirleri dinlemekten zevk alır mısın ?



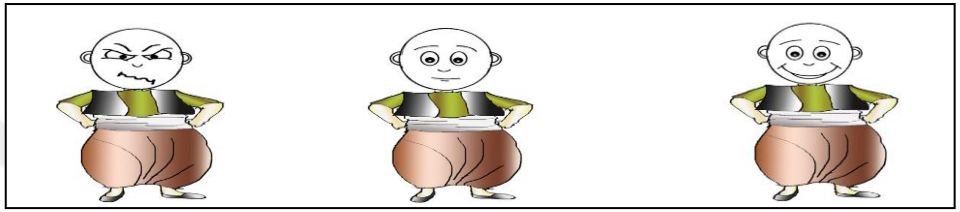
18. Dinlediğin şiiri anlayamadığında yardıma ihtiyaç duyar mısın ?



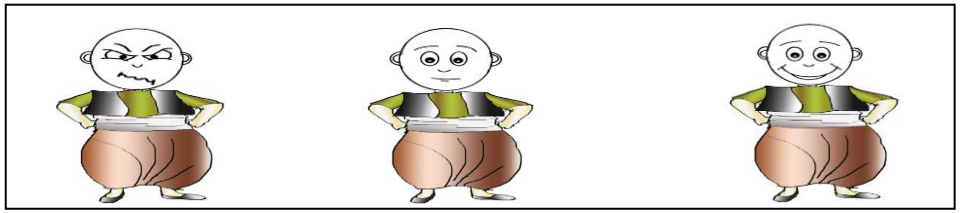
19. Arkadaşlarının şiir yazmasından hoşlanır mısın ?



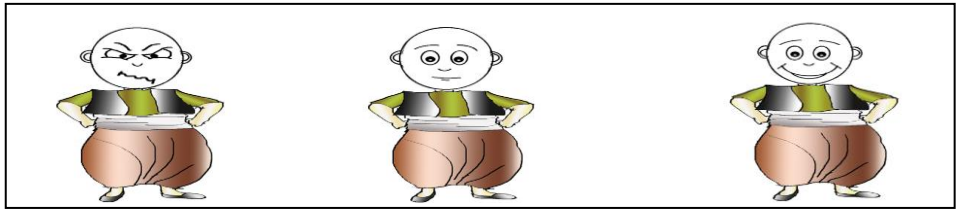
20. İlgini çeken resim, şekil ve ifadelerle ilgili şiir yazmak hoşuna gider mi ?



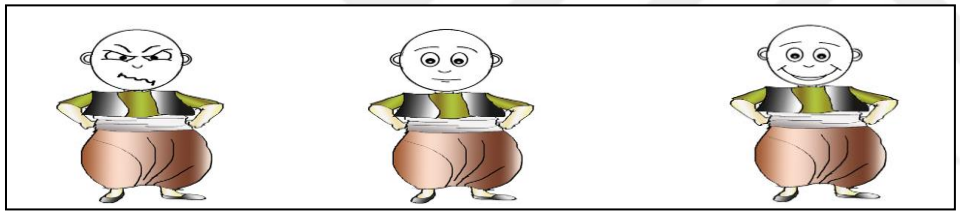
21. Hayat bilgisi kitaplarında şiirler gördüğünde kendini nasıl hissedersin ?



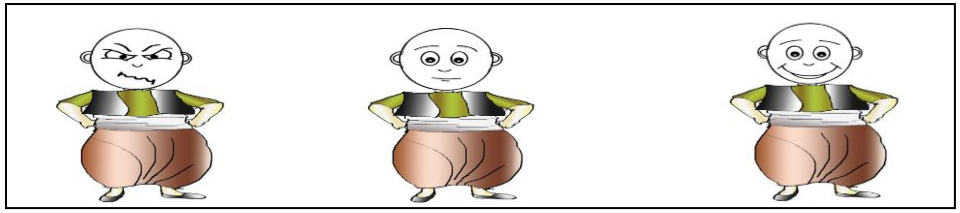
22. Hayatını merak ettiğin kişi hakkında şiir yazmaktan hoşlanır mısın ?



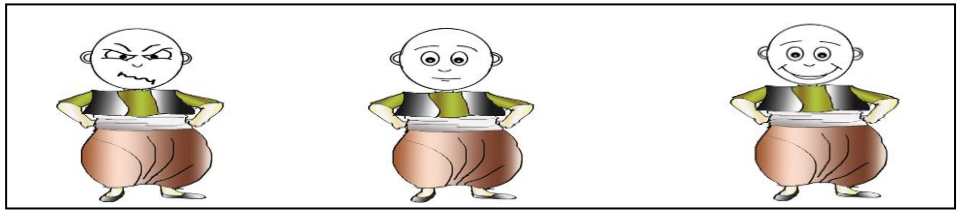
23. Kendine ait bir şiir kitaplığının oluşturulması istendiğinde kendini nasıl hissedersin?



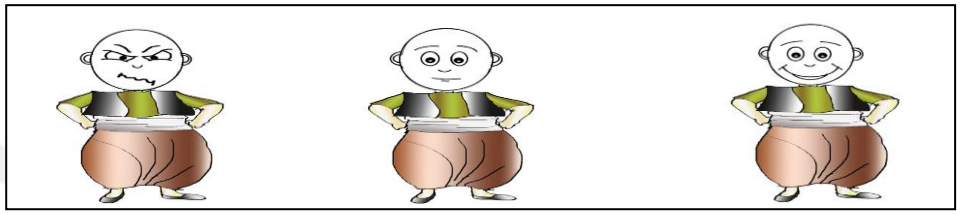
24. Oyun oynamak yerine şiir okuman istendiğinde kendini nasıl hissedersin?



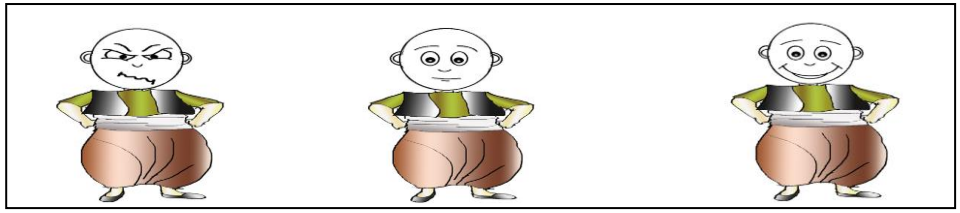
25. Şiir yazmayı heyecanla bekler misin ?



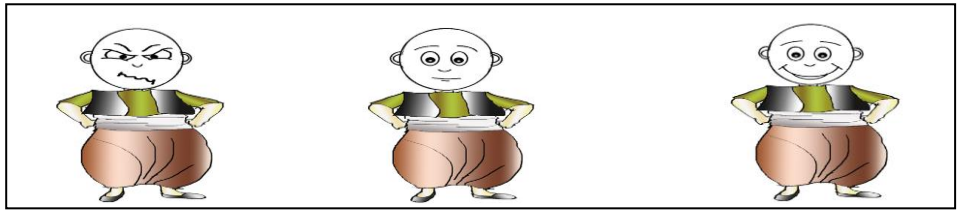
26. Okuduğun şiir hakkında soru sorulduğunda yardıma ihtiyaç duyar mısın ?



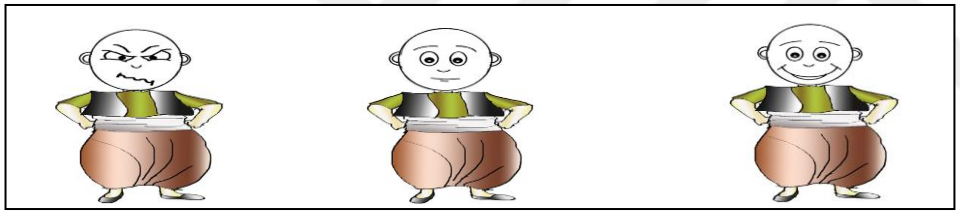
27. Sana bir şiir kitabı hediye edildiğinde kendini nasıl hissedersin?



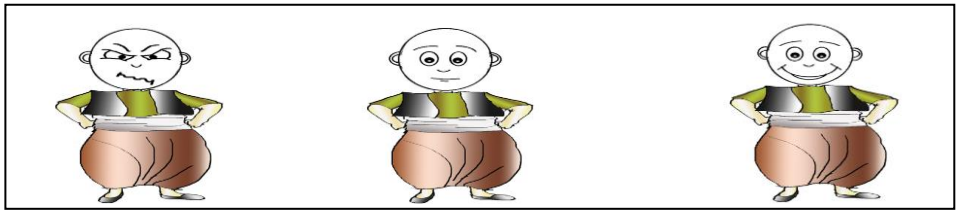
28.Oyun oynamak yerine şiir yazman istendiğinde kendini nasıl hissedersin?



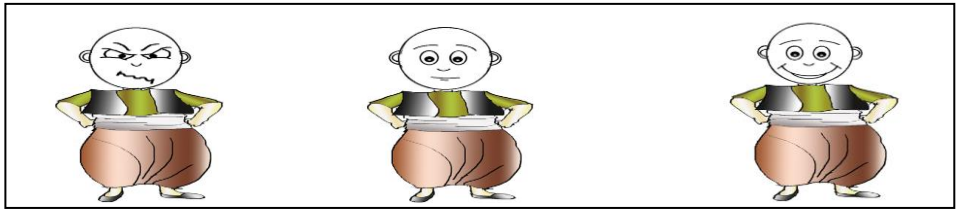
29. Okuyacağın şiirle ilgili hazırlık yapmak hoşuna gider mi?



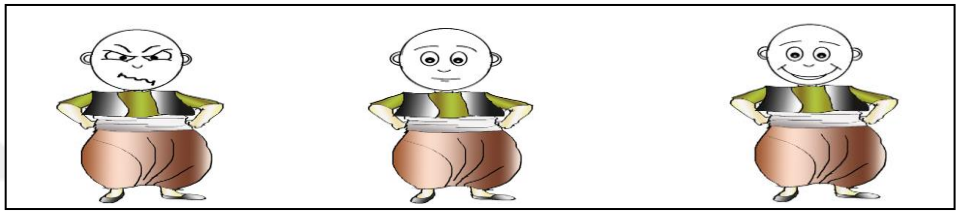
30. Şiir okumayı heyecanla bekler misin?



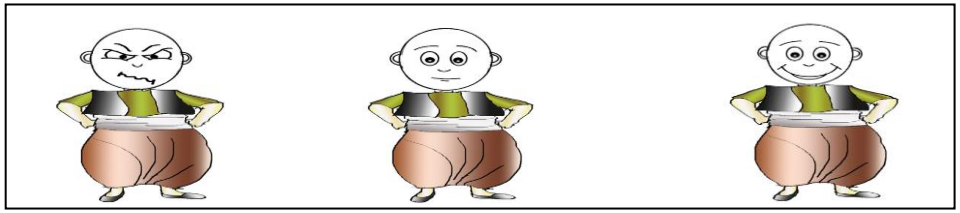
31. Şiir okuyarak yeni bir şeyler öğrenmek seni mutlu eder mi ?



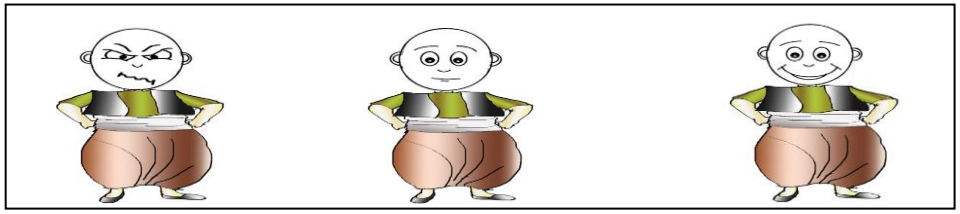
32. Serbest zamanlarında şiir okumak seni mutlu eder mi ?



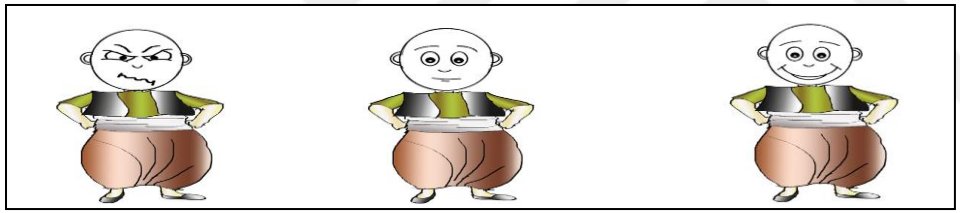
33. Şiir okurken yardıma ihtiyaç duyar mısın ?



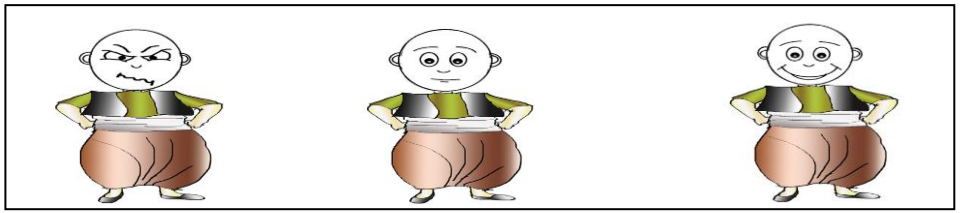
34. Oyun oynamak kadar şiir okumaya veya yazmaya vakit ayırmak seni mutlu eder mi ?



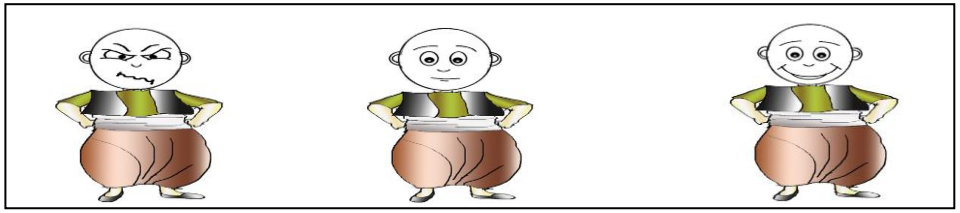
35. Çevrendekilerin (aile, arkadaş, öğretmen) şiir okumandan dolayı seni beğenmesi hoşuna gider mi?



36. Şiirlerin eğlenceli olduğunu düşünür müsün ?



37. Okuduğun şiirle ilgili sorular sormaktan hoşlanır mısın?



Ek 9. Puanlayıcılar Arası Güvenirlik Analiz Testi Sonuçları

Deney grubu Hakem1-Hakem2-Araş3

Correlations

		baslıkon2	dilbilon2	sayfaon2	anlatımon2	yaraton2	resimon2	icerikon2
Kendall's tau_b	baslıkon1	,717	,449	,500	,449	,350	,227	,140
		,000	,023	,011	,023	,076	,249	,477
		26	26	26	26	26	26	26
	dilbilon1	,847	,607	,691	,607	,409	,386	,238
		,000	,002	,000	,002	,038	,050	,226
		26	26	26	26	26	26	26
	sayfaon1	,421	,473	,509	,621	,176	,517	,263
		,032	,016	,010	,002	,372	,009	,182
		26	26	26	26	26	26	26
	anlatımon1	,529	,680	,538	,537	,577	,635	,530
		,007	,001	,006	,006	,003	,001	,007
		26	26	26	26	26	26	26
	yaraton1	,158	,289	,247	,289	,184	,365	,592
		,429	,149	,216	,149	,356	,068	,003
		26	26	26	26	26	26	26
	resimon1	,388	,709	,454	,709	,576	,897	,685
		,048	,000	,021	,000	,003	,000	,001
		26	26	26	26	26	26	26
	icerikon1	,158	,289	,247	,289	-,158	,365	,225
		,429	,149	,216	,149	,429	,068	,260
		26	26	26	26	26	26	26

Correlations

		baslıkson2	dilbilson2	sayfason2	anlatımson2	yaratson2	resimson2	icerikson2	siirtekson2	yonergeson2	organizson2
Kendall's tau_b	baslıkson1	,872	,752	,785	,825	,809	,792	,792	,809	,713	,717
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	dilbilson1	,881	,836	,884	,949	,870	,898	,933	,912	,865	,850
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	sayfason1	,754	,663	,824	,664	,723	,653	,707	,714	,530	,757
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	anlatımson1	,766	,690	,709	,832	,705	,701	,749	,693	,701	,735
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	yaratson1	,764	,761	,748	,868	,882	,793	,868	,838	,649	,741
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	resimson1	,816	,693	,785	,811	,804	,915	,797	,806	,764	,765
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	icerikson1	,829	,868	,822	,965	,895	,788	,970	,909	,766	,868
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	siirtekson1	,776	,774	,702	,756	,845	,741	,812	,876	,715	,665
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	yonergeson1	,613	,772	,628	,683	,631	,562	,793	,801	,833	,696
		,001	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	organizson1	,807	,852	,819	,900	,846	,784	,961	,887	,800	,852
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26

Correlations

		baslıkon3	dilbilon3	sayfaon3	anlatımon3	yaraton3	resimon3	baslıkson3	dilbilson3	sayfason3	anlatımson3	yaratson3	resimson3	icerikson3	siirtekson3	yonergeson3	organizson3
Kendall's tau_b	baslıkon1	,795	,717	,565	,500	,057	,227	,557	,557	,525	,612	,578	,517	,621	,530	,525	,621
		,000	,000	,004	,011	,771	,249	,003	,003	,004	,001	,001	,005	,001	,005	,005	,001
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	dilbilon1	,754	,847	,796	,532	,098	,386	,659	,676	,685	,685	,569	,700	,688	,687	,591	,688
		,000	,000	,000	,007	,620	,050	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,002	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	sayfaon1	,375	,421	,560	,659	-,154	,517	,463	,468	,532	,492	,419	,544	,454	,426	,422	,454
		,056	,032	,004	,001	,434	,009	,014	,011	,004	,007	,021	,003	,013	,023	,024	,013
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	anlatımon1	,471	,529	,403	,683	,178	,635	,679	,708	,596	,722	,663	,610	,701	,689	,723	,701
		,017	,007	,041	,001	,364	,001	,000	,000	,001	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	yaraton1	,141	,158	,210	,247	,693	,365	,300	,332	,122	,320	,333	,327	,340	,359	,277	,340
		,481	,429	,294	,216	,001	,068	,117	,078	,509	,084	,070	,083	,067	,059	,145	,067
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	resimon1	,346	,388	,516	,607	,394	,897	,621	,602	,509	,602	,612	,636	,651	,665	,464	,651
		,079	,048	,009	,002	,045	,000	,001	,001	,005	,001	,001	,001	,000	,000	,013	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	baslıkson1	,634	,625	,638	,669	,237	,696	,903	,864	,793	,834	,798	,782	,792	,812	,732	,792
		,001	,001	,001	,000	,214	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	dilbilson1	,666	,725	,691	,696	,225	,681	,866	,971	,799	,972	,871	,887	,933	,912	,849	,933
		,000	,000	,000	,000	,227	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	sayfason1	,480	,519	,563	,661	-,153	,500	,756	,717	,850	,696	,684	,639	,707	,711	,565	,707
		,009	,005	,002	,000	,405	,007	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	anlatımson1	,613	,652	,582	,597	,079	,648	,768	,777	,694	,810	,725	,687	,749	,690	,697	,749
		,001	,000	,002	,001	,670	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	yaratson1	,569	,596	,616	,623	,243	,678	,771	,844	,689	,856	,850	,781	,868	,837	,645	,868
		,002	,001	,001	,001	,186	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26

	,587	,659	,778	,655	,241	,666	,795	,853	,741	,841	,754	,927	,797	,813	,737	,797
resimson1	,002	,000	,000	,001	,202	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	,625	,673	,596	,650	,233	,644	,823	,892	,730	,937	,909	,776	,970	,908	,753	,970
icerikson1	,001	,000	,001	,000	,208	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	,510	,593	,547	,636	,228	,598	,750	,833	,633	,778	,851	,741	,812	,885	,748	,812
siirtekson1	,007	,002	,004	,001	,228	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	,621	,714	,414	,485	,180	,366	,574	,729	,487	,731	,670	,553	,793	,809	,853	,793
yonergeson 1	,001	,000	,030	,011	,344	,054	,002	,000	,006	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000
	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	,651	,706	,625	,684	,251	,596	,795	,871	,711	,927	,856	,771	,961	,887	,788	,961
organizson1	,000	,000	,001	,000	,177	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	,891	1,000	,753	,640	,110	,433	,644	,672	,619	,697	,597	,621	,700	,682	,701	,700
baslıkon2	,000	.	,000	,001	,584	,030	,001	,000	,001	,000	,001	,001	,000	,000	,000	,000
	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	,488	,548	,404	,545	,200	,632	,569	,603	,502	,632	,587	,523	,700	,686	,517	,700
dilbilon2	,015	,006	,043	,006	,317	,002	,003	,001	,007	,001	,001	,006	,000	,000	,007	,000
	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	,570	,640	,522	,527	,171	,517	,501	,679	,477	,716	,559	,618	,699	,662	,672	,699
sayfaon2	,004	,001	,009	,008	,392	,010	,009	,000	,010	,000	,002	,001	,000	,000	,000	,000
	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	,488	,548	,728	,856	,200	,791	,803	,712	,758	,728	,735	,785	,700	,686	,517	,700
anlatımon2	,015	,006	,000	,000	,317	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,007	,000
	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	,267	,300	,399	,469	,365	,505	,568	,629	,459	,607	,632	,621	,646	,682	,525	,646
yaraton2	,181	,134	,046	,019	,068	,012	,003	,001	,013	,001	,001	,001	,000	,000	,006	,000
	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	,386	,433	,575	,677	,253	,700	,700	,684	,629	,681	,624	,717	,637	,640	,531	,637
resimon2	,054	,030	,004	,001	,206	,000	,000	,000	,001	,000	,001	,000	,001	,001	,005	,001
	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	,599	,691	,711	,749	,205	,696	,967	,899	,903	,868	,840	,832	,835	,873	,757	,835
baslıkson2	,002	,000	,000	,000	,281	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26

		,548	,609	,540	,602	,251	,596	,795	,871	,711	,866	,793	,709	,896	,887	,788	,896
	dilbilson2	,003	,001	,004	,001	,177	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
		,592	,630	,682	,711	,026	,667	,831	,872	,879	,900	,775	,843	,858	,809	,762	,858
	sayfason2	,001	,001	,000	,000	,890	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
		,624	,672	,611	,668	,219	,684	,853	,929	,762	,973	,890	,813	,935	,871	,783	,935
	anlatımson2	,001	,000	,001	,000	,235	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
		,562	,585	,596	,675	,233	,644	,868	,870	,760	,873	,971	,789	,886	,864	,683	,886
	yaratson2	,002	,002	,001	,000	,208	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
		,569	,628	,810	,699	,223	,704	,825	,881	,816	,859	,756	,983	,820	,838	,763	,820
	resimson2	,002	,001	,000	,000	,233	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
		,646	,700	,636	,699	,236	,637	,825	,908	,744	,962	,895	,808	,929	,929	,812	1,000
	icerikson2	,001	,000	,001	,000	,204	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
		,588	,676	,648	,656	,247	,634	,834	,940	,769	,889	,866	,827	,929	,991	,831	,929
	siirtekson2	,002	,000	,001	,001	,191	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
		,664	,745	,649	,689	,191	,538	,706	,832	,630	,852	,725	,780	,825	,810	,970	,825
	yonergeson2	,000	,000	,001	,000	,315	,005	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
		,636	,685	,665	,707	,026	,572	,774	,827	,798	,876	,777	,772	,901	,833	,771	,901
	organizson2	,001	,000	,000	,000	,887	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26

Kontrol Grubu Hakem1-Hakem2-Araş3

Correlations

		baslıkon2	dilbilon2	sayfaon2	anlatımon2	resimon2	icerikon2	organizon2
Kendall's tau_b	baslıkon1	,637	,398	,479	,420	,023	,298	,203
		,001	,030	,009	,024	,901	,108	,273
		30	30	30	30	30	30	30
	dilbilon1	,512	,712	,763	,645	,444	,495	,394
		,005	,000	,000	,000	,015	,007	,031
		30	30	30	30	30	30	30
	sayfaon1	,452	,481	,644	,591	,251	,586	,399
		,011	,007	,000	,001	,166	,001	,027
		30	30	30	30	30	30	30
	anlatımon1	,348	,507	,534	,906	,389	,784	,535
		,057	,006	,004	,000	,036	,000	,004
		30	30	30	30	30	30	30
	resimon1	,348	,507	,534	,512	,667	,784	,535
		,057	,006	,004	,006	,000	,000	,004
		30	30	30	30	30	30	30
	icerikon1	,352	,363	,372	,484	,802	,681	1,000
		,055	,047	,042	,009	,000	,000	.
		30	30	30	30	30	30	30
	organizon1	,352	,363	,372	,484	,802	,681	,681
		,055	,047	,042	,009	,000	,000	,000
		30	30	30	30	30	30	30

Correlations

		baslıkson2	dilbilson2	sayfason2	anlatımson2	yaratson2	resimson2	icerikson2	siirtekson2	yonergeson2	organizson2
Kendall's tau_b	resimson1	,624	,607	,691	,538	,535	,799	,523	,522	,522	,615
		,000	,000	,000	,001	,002	,000	,002	,003	,003	,000
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	icerikson1	,757	,734	,715	,802	,715	,484	,838	,441	,480	,560
		,000	,000	,000	,000	,000	,004	,000	,011	,006	,001
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	siirtekson1	,536	,462	,549	,437	,461	,429	,436	,402	,430	,721
		,003	,008	,002	,011	,011	,015	,011	,026	,017	,000
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	yonergeson1	,511	,431	,514	,392	,439	,361	,397	,535	,571	,622
		,005	,014	,004	,025	,016	,043	,023	,003	,002	,001
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	organizson1	,572	,495	,585	,385	,455	,436	,396	,434	,345	,955
		,001	,004	,001	,026	,012	,013	,021	,016	,056	,000
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	anlatımson1	,798	,733	,715	,692	,682	,501	,694	,521	,472	,612
		,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,003	,007	,000
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	yaratson1	,789	,775	,746	,708	,937	,595	,731	,529	,485	,449
		,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,003	,007	,012
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	baslıkson1	,895	,747	,729	,624	,742	,515	,642	,600	,449	,624

	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,001	,012	,000
	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	,779	,839	,857	,685	,711	,709	,717	,555	,454	,557
dilbilson1	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,009	,001
	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	,754	,750	,835	,672	,670	,779	,710	,502	,489	,608
sayfason1	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,004	,005	,000
	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

Correlations

		baslık on3	dilbil on3	sayfa on3	anlatım on3	resim on3	icerik on3	organiz on3	baslıks on3	dilbils on3	sayfas on3	anlatıms on3	yarats on3	resims on3	iceriks on3	siirteks on3	yonerge son3	organizs on3
Kendall's tau_b	baslıkon1	,505	,622	,449	,302	,023	,203	,203	,539	,415	,326	,385	,473	,328	,331	,327	,327	,216
		,006	,001	,014	,103	,901	,273	,273	,003	,020	,067	,028	,010	,067	,059	,075	,075	,232
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	dilbilon1	,444	,660	,787	,696	,444	,394	,394	,702	,624	,579	,548	,561	,272	,452	,365	,365	,343
		,014	,000	,000	,000	,015	,031	,031	,000	,000	,001	,001	,002	,124	,009	,043	,043	,054
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	sayfaon1	,397	,574	,681	,510	,251	,399	,399	,457	,468	,420	,458	,423	,310	,392	,452	,452	,406
		,026	,001	,000	,005	,166	,027	,027	,010	,007	,015	,007	,018	,076	,022	,011	,011	,021
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	anlatımo	,323	,417	,482	,829	,389	,535	,535	,552	,701	,581	,527	,631	,477	,643	,348	,348	,454

	n1	,078	,023	,008	,000	,036	,004	,004	,003	,000	,001	,003	,001	,008	,000	,057	,057	,012
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	resimon1	,323	,417	,482	,641	,667	,535	,535	,552	,554	,581	,614	,470	,314	,453	,348	,348	,454
		,078	,023	,008	,001	,000	,004	,004	,003	,002	,001	,000	,010	,080	,010	,057	,057	,012
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
		,376	,343	,356	,443	,802	1,000	1,000	,295	,427	,431	,407	,408	,544	,343	,352	,352	,509
	icerikon1	,040	,061	,052	,017	,000	.	.	,107	,017	,015	,020	,026	,002	,050	,055	,055	,005
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
		,376	,343	,356	,443	,802	1,000	1,000	,295	,427	,431	,407	,408	,544	,343	,352	,352	,509
	organizon1	,040	,061	,052	,017	,000	.	.	,107	,017	,015	,020	,026	,002	,050	,055	,055	,005
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
		,506	,529	,742	,647	,358	,287	,287	,968	,786	,729	,706	,742	,471	,623	,542	,542	,601
	baslıkson1	,005	,003	,000	,000	,048	,113	,113	,000	,000	,000	,000	,000	,007	,000	,002	,002	,001
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
		,590	,423	,635	,713	,494	,418	,418	,687	,874	,958	,751	,711	,656	,717	,548	,548	,562
	dilbilson1	,001	,015	,000	,000	,005	,018	,018	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,002	,001
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
		,508	,354	,591	,655	,538	,452	,452	,651	,853	,947	,742	,670	,720	,651	,596	,596	,614
	sayfason1	,004	,043	,001	,000	,002	,011	,011	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,001	,000
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
		,398	,502	,728	,751	,516	,414	,414	,792	,747	,715	,779	,682	,425	,658	,465	,465	,581
	anlatımson1	,023	,004	,000	,000	,004	,020	,020	,000	,000	,000	,000	,000	,013	,000	,008	,008	,001
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	yaratson1	,411	,324	,571	,790	,488	,424	,424	,698	,815	,746	,708	,937	,545	,766	,465	,465	,418
		,023	,072	,002	,000	,008	,020	,020	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,010	,010	,019

resimson1	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	,538	,413	,397	,568	,444	,544	,544	,534	,703	,691	,644	,535	,710	,559	,624	,624	,636
	,002	,020	,025	,002	,013	,002	,002	,003	,000	,000	,000	,002	,000	,001	,000	,000	,000
icerikson1	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	,422	,469	,614	,731	,479	,384	,384	,723	,726	,715	,851	,715	,415	,808	,500	,500	,521
	,015	,007	,000	,000	,007	,030	,030	,000	,000	,000	,000	,000	,015	,000	,004	,004	,002
siirtekson1	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	,430	,290	,327	,396	,148	,119	,119	,533	,502	,549	,645	,461	,312	,579	,789	,789	,634
	,017	,108	,070	,031	,419	,517	,517	,003	,004	,002	,000	,011	,078	,001	,000	,000	,000
yonergeson1	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	,458	,437	,461	,333	,184	,147	,147	,517	,468	,514	,613	,439	,350	,548	,848	,848	,526
	,012	,017	,012	,073	,322	,427	,427	,005	,009	,004	,000	,016	,051	,002	,000	,000	,004
organizson1	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	,487	,528	,517	,443	,346	,342	,342	,598	,564	,585	,579	,455	,422	,493	,798	,798	,890
	,007	,003	,004	,015	,059	,062	,062	,001	,001	,001	,001	,012	,017	,004	,000	,000	,000
baslıkon2	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	,824	,748	,628	,373	,335	,352	,352	,503	,540	,485	,512	,488	,472	,434	,479	,479	,221
	,000	,000	,000	,041	,067	,055	,055	,005	,002	,006	,003	,007	,008	,012	,008	,008	,216
dilbilon2	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	,507	,656	,697	,444	,395	,363	,363	,437	,426	,413	,450	,412	,268	,370	,450	,450	,308
	,005	,000	,000	,015	,031	,047	,047	,015	,016	,018	,009	,022	,129	,032	,013	,013	,084
sayfaon2	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	,484	,612	,887	,619	,410	,372	,372	,836	,679	,647	,587	,708	,395	,491	,566	,566	,524
	,007	,001	,000	,001	,025	,042	,042	,000	,000	,000	,001	,000	,025	,005	,002	,002	,003
	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

anlatımon2	,326	,442	,517	,915	,342	,484	,484	,609	,766	,656	,604	,685	,446	,709	,360	,360	,461
	,075	,016	,005	,000	,066	,009	,009	,001	,000	,000	,001	,000	,013	,000	,049	,049	,011
	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
resimon2	,342	,353	,383	,553	1,000	,802	,802	,368	,500	,509	,488	,465	,444	,428	,335	,335	,469
	,062	,054	,037	,003	.	,000	,000	,044	,005	,004	,005	,011	,013	,015	,067	,067	,010
	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
icerikon2	,328	,371	,414	,650	,523	,681	,681	,433	,569	,582	,562	,521	,577	,504	,334	,334	,454
	,073	,043	,024	,000	,005	,000	,000	,018	,001	,001	,001	,004	,001	,004	,068	,068	,012
	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
organizon2	,376	,343	,356	,443	,802	1,000	1,000	,295	,427	,431	,407	,408	,544	,343	,352	,352	,509
	,040	,061	,052	,017	,000	.	.	,107	,017	,015	,020	,026	,002	,050	,055	,055	,005
	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
baslıkson2	,503	,477	,671	,735	,406	,326	,326	,858	,875	,799	,695	,741	,508	,686	,521	,521	,576
	,005	,007	,000	,000	,025	,072	,072	,000	,000	,000	,000	,000	,004	,000	,003	,003	,001
	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
dilbilson2	,661	,483	,675	,765	,461	,393	,393	,722	,898	,799	,689	,750	,607	,706	,511	,511	,437
	,000	,005	,000	,000	,009	,025	,025	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,003	,011
	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
sayfason2	,506	,493	,616	,856	,509	,431	,431	,692	,905	,892	,733	,715	,569	,766	,594	,594	,615
	,004	,005	,000	,000	,004	,015	,015	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,001	,001	,000
	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
anlatımson2	,520	,447	,544	,679	,488	,407	,407	,616	,714	,665	,781	,719	,463	,790	,403	,403	,366
	,003	,010	,002	,000	,005	,020	,020	,000	,000	,000	,000	,000	,006	,000	,020	,020	,032
	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
yaratson	,427	,363	,617	,740	,465	,408	,408	,759	,775	,715	,719	1,000	,535	,776	,488	,488	,443

	2	,018	,044	,001	,000	,011	,026	,026	,000	,000	,000	,000	.	,002	,000	,007	,007	,013
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	resimson2	,523	,305	,428	,502	,406	,507	,507	,461	,752	,744	,528	,580	,934	,544	,471	,471	,502
		,003	,084	,015	,005	,023	,005	,005	,009	,000	,000	,002	,001	,000	,001	,008	,008	,004
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	icerikson2	,514	,457	,556	,719	,469	,394	,394	,635	,743	,698	,816	,737	,449	,818	,407	,407	,374
		,003	,008	,001	,000	,007	,024	,024	,000	,000	,000	,000	,000	,008	,000	,018	,018	,028
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	siirtekson2	,484	,485	,521	,619	,410	,372	,372	,601	,565	,539	,587	,584	,268	,491	,566	,566	,401
		,007	,007	,004	,001	,025	,042	,042	,001	,001	,002	,001	,001	,129	,005	,002	,002	,025
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	yonergeson2	,342	,275	,454	,585	,395	,363	,363	,437	,540	,522	,609	,537	,395	,597	,596	,596	,308
		,058	,127	,012	,001	,031	,047	,047	,015	,002	,003	,000	,003	,025	,001	,001	,001	,084
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	organizson2	,468	,520	,517	,490	,465	,497	,497	,608	,589	,613	,610	,476	,485	,523	,760	,760	,939
		,009	,004	,004	,007	,010	,006	,006	,001	,001	,000	,000	,008	,006	,002	,000	,000	,000
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

Ek 10. Kişisel Bilgiler Formu

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Sevgili çocuklar, aşağıda, siz ve ailenizle ilgili birtakım sorular yer almaktadır. Bu soruları doğru ailenizle birlikte yanıtlayınız.

Adınız- Soyadınız:……. Sınıfınız:…… Numaranız….....

Cinsiyetiniz : Erkek…… Kız……..

Doğum Yeriniz:(1)Sakarya……..(2)Sakarya dışındaysa, neresi olduğunu yazınız……..

Siz dahil toplam kaç kardeşsiniz?.....

Ailenizle kaç kişi birlikte oturuyorsunuz? (siz de dahil)……

Aileniz içinde anne-babanız kardeşlerinizin dışında birlikte yaşadığınız kişiler var mı?

(1)Var……. (2)Yok Eğer varsa kimler olduğunu yazınız……

Oturduğunuz ev kendinizin mi, yoksa kirada mı oturuyorsunuz?

(1)Kendimizin…… (2)Kirada oturuyoruz…….

Ailenizin maddi durumunu nasıl görüyorsunuz?

(1)Çok iyi (2) iyi (3)Orta (4) Kötü (5) Çok kötü

Anne-babanızın eğitim durumu nedir? Aşağıdaki maddelerden yararlanarak babanızın ve annenizin eğitim durumunu yazınız.

Babanızın Eğitim Durumu: ..... Annenizin Eğitim Durumu: .....

(1)Okur-yazar değil (2)Okur yazar (3)İlkokul mezunu (4)Ortaokul mezunu

(5)Lise mezunu (6) Üniversite mezunu (7)Başka (belirtiniz)

Anne-babanızın mesleği nedir? (Ne iş yapıyor?) Yazınız.

Babanız: …… Anneniz: ……

1. Çocuğunuza ait çalışma masası ilgili aşağıda verilen şıklardan en uygun olanını işaretleyiniz.

( ) Çocuğumun sadece kendine ait bir çalışma masası vardır.

( ) Çocuğum çalışma masasını kardeşleriyle birlikte kullanmaktadır.

( ) Çocuğumun kendine ait bir çalışma masası yoktur.

2. Çocuğunuza ait bilgisayarının olup olmaması ile ilgili aşağıda verilen şıklardan en uygun olanını işaretleyiniz.

( ) Çocuğumun sadece kendine ait bir bilgisayarı vardır.

( ) Evimizdeki bilgisayarı çocuğum kardeşleriyle birlikte kullanmaktadır.

( ) Çocuğumun kendine ait bir bilgisayarı yoktur.

3. Evinizde kütüphane olup olmaması ile ilgili aşağıda verilen şıklardan en uygun olanını işaretleyiniz.

( ) Evimizde çocuğuma ait veya çocuğumun da yararlandığı bir kitaplık (kütüphane) bulunmaktadır.

( ) Evimizde kitaplık yoktur.

4.Evinize gazete alınıp alınmaması ile ilgili aşağıda verilen şıklardan en uygun olanını işaretleyiniz.

( ) Evimizde düzenli olarak gazete okunur ve günlük olarak gazete alınır. (Herhangi bir gazeteye aboneyimdir)

( ) Evimizde gazete okunmaz ve günlük olarak da gazete alınmaz. (Herhangi bir gazeteye abone değilimdir)

5. Çocuğunuzun bir kütüphaneye yani belediyenin, okulun veya şehrin kütüphanesine üye olup olmaması ile ilgili aşağıda verilen şıklardan en uygun olanını işaretleyiniz.

( ) Bir kütüphaneye üyeyim ve düzenli olarak kütüphaneye giderim.

( ) Bir kütüphaneye üyeyim ama arada sırada kütüphaneye giderim.

( ) Bir kütüphaneye üyeyim ama kütüphaneye hiç gitmem.

( ) Kütüphaneye üye değilim.

6. Çocuğunuzun kitap okuma amacı nedir? Bu sorunun çocuğunuz tarafından cevaplanması gerekmektedir.

( ) Zevk almak için kitap okurum
( ) Bir şey öğrenmek için kitap okurum
( ) Bir şey yapmak için kitap okurum

( ) Öğretmen istediği için kitap okurum.

7. Ailede herhangi bir kişinin (anne, baba v.d.) şiir dergisine aboneliği var mı? Sürekli olarak okuduğunuz bir şiir dergisi var mı? Cevabınız evetse abonesi olduğunuz şiir dergisinin adını aşağıya yazınız.

a) Evet b) Hayır

Derginin Adı:…….
Daha önce şiir yarışmasına katıldınız mı? Katıldıysanız kaç kere ve hangi konu ile ilgili olduğunu yazar mısınız?
a) Evet b) Hayır
……..…
…….

8. Ailede herhangi bir kişi (anne, baba v.d.) tarafından şiirlerle ilgili siteler ziyaret edilir mi? Cevabınız evetse şiir sitesinin adını aşağıya yazınız.

a)Evet b) Hayır

Şiir Sitesinin Adı:…….

9. Anne, baba veya aileden herhangi bir kişi tarafından şiir programları takip edilir mi ?

( ) Evet (Anne, baba veya aileden herhangi bir kişi tarafından şiir programları takip edilir.)

( ) Hayır (Anne, baba veya aileden herhangi bir kişi tarafından şiir programları takip edilmez.)

10. Anne, baba veya ailede herhangi bir kişi tarafından şiir yazılır mı ?
( ) Evet (Ailede şiir yazan bir kişi bulunmaktadır.)
( ) Hayır (Ailede şiir yazan bir kişi bulunmamaktadır.)

11. Anne, baba veya ailede herhangi bir kişi tarafından şiir okunur mu ?
( ) Evet (Ailede şiir okuyan bir kişi bulunmaktadır.)
( ) Hayır (Ailede şiir okuyan bir kişi bulunmamaktadır.)

12. Çocuğunuzun yazmaktan veya okumaktan hoşlandıkları edebi tür nedir?

( ) Hikâye ( )Şiir
( ) Bilgi Verici Metin ( ) Hiçbiri

Ek 11. Öğrenci Tanıtım Bilgileri

DENEY GRUBU ÖĞRENCİ TANITIM BİLGİLERİ

KÖ1

Annesi ev hanımı, babası inşaat işçisidir. KÖ1'in annesi okuma yazma bilmemekte, babası ilkokul mezunudur. Öğretmeni KÖ1 için " Kitap okumayı sever ama çok yavaş okur. Çok sessiz bir öğrencidir. Sınavlarını en geç bitiren öğrencidir. Sessiz saygılı ama derslere katılır. Yazılarını çok küçük yazıyor. Yazı yazmaktan çok sıkılıyor. Okumaya 1.sınıfın ikinci döneminde geçti. " ifadelerini kullanmıştır.

EÖ1

Annesi ev hanımı, babası esnaftır. EÖ1'in anne ve babası ilkokul mezunudur. Öğretmeni EÖ1 için "Aslında çok öfkeli bir çocuktur ama pek belli etmez. Evde okumaktan hoşlanmıyor. Ödevlerini de yapmayı sevmiyor. Okulda pek sıkıntı yaşamıyorum. Okumaya 2. Sınıfın başında geçti. Ailesinin 1. Sınıfın yaz tatilinde çok çalıştırması sayesinde okumaya 2. Sınıfın başında hemen geçti. Yazı yazmaktan hoşlanmaz. Çok hırslı bir kişiliğe sahiptir." ifadelerini kullanmıştır.

EÖ2

Annesi ev hanımı, babası esnaftır. EÖ2'nin anne ve babası ilkokul mezunudur. Öğretmeni EÖ2 için " EÖ2 okumaktan ve yazmaktan hoşlanmaz. Verilen görevi yerine getirir. Ailesi ilgilendiğini düşünmüyorum. Sınıfta çok konuşur. Sınıftaki başarı düzeyi orta derecededir. Sınıftaki faaliyetlere, konuyu biliyorsa ve konu ilgisini çekmişse katılır." ifadelerini kullanmıştır.

EÖ3

Annesi ev hanımı, babası emeklidir. Şimdi serbest meslekle uğraşmaktadır. EÖ3'ün anne ve babası ilkokul mezunudur. Öğretmeni EÖ3 için "Alerjisi olduğundan dolayı boğazında sürekli yaralar çıkıyor. Bu yaraların da Yasin'in başarısını etkilediğini düşünüyorum. Yazı yazmaktan hoşlanır. Çok değişik özellikleri var. Ona yapılan bir davranışı kesinlikle unutmuyor, çok kinci ve sinirli. Sürekli aktif bir türlü sınıfta da dışarıda da yerinde durmuyor. Çok fazla dikkat dağınıklığı var. Okuma yazmayı seviyor. Ailesinin ilgili olduğunu düşünüyorum. Okumaya zamanında geçti. " ifadelerini kullanmıştır.

KÖ2

Annesi ev hanımı, babası serbest meslekle uğraşmaktadır. KÖ2'nin anne ve babası ilkokul mezunudur. Öğretmeni KÖ2 için " Sorumluluk sahibidir. Çalışkan bir öğrencidir. Okumayı yazmayı seviyor. Evde yardım kabul etmiyor. Hırslı. Kendine güveniyor. Sosyal bir öğrencidir. Neşelidir. Eksi aldı mı, artı alıncaya kadar uğraşır. Hakkını sonuna kadar savunan bir öğrencidir. "ifadelerini kullanmıştır.

EÖ4

Annesi ev hanımı, babası inşaat işçisidir. EÖ4'ün annesi okuma yazma bilmemekte, babası ilkokul mezunudur. Öğretmeni EÖ4 için " EÖ4 1. sınıfta okula hiç gelmedi. 2. sınıfın ilk döneminde okumaya geçti. Çok hırslı. Sınıfın ortalamasına yetişti. Kitap okumayı sever. Derslerde istekli ve saygılı bir öğrencidir. Dersleri dikkatli dinler." ifadelerini kullanmıştır.

EÖ5

Annesi ev hanımı, babası serbest meslekle uğraşmaktadır. EÖ5'in annesi okuma yazma bilmemekte, babası ilkokul mezunudur. Öğretmeni EÖ5 için " EÖ5'in konuşmasında problem var. Çok sinirli. Dersleri dinliyor gibi görünür ama pek dinlemez. Başarı düzeyi orta seviyededir. Çok hasta oluyor, bu yüzden çok devamsızlık yapıyor. 1.sınıfın sonuna doğru okumaya geçti. Sınıftaki bazı arkadaşlarınla arası iyi, diğerlerinle pek iyi olduğu söylenemez. " ifadelerini kullanmıştır.

EÖ6

Annesi ev hanımı, babası güvenlik görevlisidir. EÖ6'nın annesi ilkokul, babası lise mezunudur. Öğretmeni EÖ6 için " Sınav olan şeylere çok dikkat ediyor. Sonunda ödül olan değerlendirmeleri çok seviyor. Çok sinirli, çok hırslı. Okumasında tutukluk var. Kafasından çok şey geçiyor ama bunu ifade edemiyor. Çok heyecanlanıyor. Genelde başarılı. Sosyal bir öğrencidir. Kıskançlık çok fazla var. Benim dediğim olsun diyor. Okumayı sevmesine rağmen evde pek okumuyormuş. Şiir yazmayı çok seviyor. " ifadelerini kullanmıştır.

EÖ7

Annesi ev hanımı, babası serbest meslekle uğraşmaktadır. EÖ7'nin annesi ilkokul mezunu, babası okuma yazma bilmemektedir. Öğretmeni EÖ7 için " Evin tek çocuğu olmasından

dolayı şımarık yetiştirilmiş bir öğrencidir. Dikkat dağınıklığından dolayı, aynı soruları tekrar tekrar sorar. Arkadaşlarıyla olsun, benimle olsun kolay kolay anlaşmaya varamaz. Okuması hızlıdır. Yazmaktan hoşlanmaz. Sinirli ama neşeli bir öğrencidir." ifadelerini kullanmıştır.

EÖ8

Annesi ev hanımı, babası serbest meslekle uğraşmaktadır. EÖ8'in anne ve babası ilkokul mezunudur. Öğretmeni EÖ8 için " Çok nazlı bir öğrenci. Sesli okumayı çok seviyor. Sesli okumayı çok sevmesinin nedeni olarak kendini göstermek istemesinden dolayı olduğunu düşünüyorum. Evde ders çalışmak için yeterli ortamı yok. Her şeyi çok abartıyor. Diğer arkadaşlarıyla birlikte okumaya geçti. Derslerdeki başarı düzeyi orta seviyededir. Sorumluluk sahibi bir öğrencidir." ifadelerini kullanmıştır.

KÖ3

Annesi ev hanımı, babası inşaat işçisidir. KÖ3'ün anne ve babası ilkokul mezunudur. Öğretmeni KÖ3 için " Okumaya geç geçmesine rağmen okuması hızlı. Derslere katılımı iyidir. Arkadaşlarıyla iletişimi iyidir. Ailesinin ilgili olduğunu düşünüyorum. Sorumluluk sahibi, neşeli, girişken bir öğrencidir. Dersleri dikkatli dinler." ifadelerini kullanmıştır.

EÖ9

Annesi ev hanımı, babası serbest meslekle uğraşmaktadır. EÖ9'un anne ve babası ilkokul mezunudur. Öğretmeni EÖ9 için " Hırslı bir öğrenci değildir, hatta hiç hırsı yoktur diyebilirim. Derslerle ilgili veya ne konuda olursa olsun mücadele etmez. Yapması gerekeni yapar, fazlası için istekli değildir, mücadele de etmez. 1. Sınıfta okumaya hemen geçti. Konuşma becerisi çok iyi, kelime hazinesininde iyi olduğunu düşünüyorum. Kitap okumayı çok sever. Kendini iyi ifade edebilir. Çok sessiz bir öğrencidir. " ifadelerini kullanmıştır.

EÖ10

Annesi ev hanımı, babası serbest meslekle uğraşmaktadır. EÖ10'un anne ve babası okuma yazma bilmemektedir. EÖ10 için "EÖ10 2.sınıfın 2.döneminde okumaya geçti. Bunun sebebini, anne babasının okuma yazma bilmemesine ve evde çocuğa yardım edememesine bağlıyorum. Okuması sınıf düzeyinin çok altında. Anlama becerisi çok düşük düzeyde. Derslerinde çok başarısız. Sürekli yaramazlık yapıyor. Aşırı şekilde dikkat dağınıklığı var.

Her şeyi sürekli olarak şikayet ediyor. Derslerde sürekli konuyla ilgisiz cevaplar veriyor." ifadelerini kullanmıştır.

EÖ11

Annesi ev hanımı, babası müteahhitlik yapmaktadır. EÖ11'in annesi lise, babası ortaokul mezunudur. Öğretmeni EÖ11 için "EÖ11'in davranış anlamında sıkıntısı var, akademik anlamda sıkıntı olduğunu düşünmüyorum. Otistik belirtiler olduğundan dolayı kaynaştırma eğitimi alıyor. Çok kinci ve takıntılı bir öğrenci. Yanlışı, eksiyi hiç kabul etmiyor. Annesini çok seviyor ve onu üzmekten çok korkuyor. Baba başka şehirde çalışıyor. Ayda bir eve geliyor. EÖ11'in serbest çalışması ve EÖ11 ile bire bir çalışılması gerekiyor. Bu sınıf ortamının EÖ11 için uygun olduğunu düşünmüyorum. Sınıfta yazı yazmaktan hoşlanmıyor. Hafızası çok kuvvetli olduğundan dolayı sınıfta yazılanları birebir evde annesine anlatıyor, yazıyor. Görsel zekası çok kuvvetli. Projeksiyonla ilgili sunumları çok dikkatli takip ediyor. EÖ11'in huyuna gidilmediğinde çok problem çıkıyor. Okula 2 ay geç geldi. Okula geldiğinde okuma yazmayı biliyordu. Okuma yazmayı kendi öğrenmiş. Bitişik eğik yazı yazmıyor, daha doğrusu yazamıyor, dik temel harflerle yazı yazıyor. Çok yazı olunca okumaktan da yazmaktan da hoşlanmıyor. 2.sınıfta sınıf atlatmayla ilgili deneme amaçlı 3.sınıfta 1 ay eğitim gördü. Dikkat dağınıklığı var. Sınıfta kendi kendine gülüyor. Yanlışını kabul etmiyor. Okula gelmemekten çok korkuyor. Arkadaşlarınla birlikte yemek yemek çok hoşuna gidiyor." ifadelerini kullanmıştır.

EÖ12

Annesi ev hanımı, babası askeri bir fabrikada işçidir. EÖ12'nin annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur. Öğretmeni EÖ12 için "Çok çabuk hastalanıyor. Geceleri sürekli hasta. Bir çok şeye alerjisi var. Ailesi sürekli olarak İstanbul'a doktora götürmesine ve hasta olmasına rağmen devamsızlık yapmamaya çalışıyor. Çok kötü olduğunda devamsızlık yapıyor. Araştırma yapmayı çok seviyor. Akademik anlamda başarılı bir öğrenci. Okumaya arkadaşlarıyla birlikte geçti. Yazısının güzel olduğu söylenemez. Okuma becerisi iyi. Kendini rahatça ifade edebiliyor. Kendine ait odası var. Ailesi ilgili ama evde kimseden yardım almadan ödevlerini yapmak hoşuna gidiyor. " ifadelerini kullanmıştır.

KÖ4

Annesi ev hanımı, babası elektrikçilik mesleğinle uğraşmaktadır. KÖ4'ün annesi ortaokul, babası ilkokul mezunudur. Öğretmeni KÖ4 için "Aktif, liderlik özelliği olan bir öğrencidir. Okuma yazma becerileri iyi düzeydedir ve ailesi çok ilgilidir. Kolay kolay devamsızlık yapmaz. Çok heyecanlı ve neşelidir. Çok şikayet eder. Yazısı güzeldir. " ifadelerini kullanmıştır.

KÖ5

Annesi ev hanımı, babası serbest meslekle uğraşmaktadır. KÖ5'in anne ve babası ilkokul mezunudur. Öğretmeni KÖ5 için "Romatizma hastalığı var. Hasta olduğundan dolayı okula hiç gelmiyor, aşırı devamsızlık yapıyor. Maddi durumlarının çok kötü olduğunu biliyorum, bu durum da başarısını olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Hasta olmasa, çok akıllı ve gayretli bir öğrenci olduğundan daha da başarılı olabilir. Ev ödevlerini mutlaka yapar. Sessiz, sakin ve çok nazlı bir öğrencidir. Okulda illaki bir yerleri ağırır. " ifadelerini kullanmıştır.

EÖ13

Annesi ev hanımı, babası boyacılık mesleğinle uğraşmaktadır. EÖ13'ün anne ve babası ilkokul mezunudur. Öğretmeni EÖ13 için "Çok duygusal, hırslı ve başarılı bir öğrencidir. Çok nadir devamsızlık yapar. Bronşit hastalığından dolayı ara ara derslerde okuma yaparken tıkanıyor, zorlanıyor. Evde ablası çok yardımcı oluyor. Hırslı bir öğrenci olduğundan dolayı, sınavlarda birinci olamayınca çok ağlıyor. Okuma yazma becerisi iyi düzeyde. Kendine ait çalışma odasının olması, başarılı olmasında önemli bir faktör olduğunu düşünüyorum. Arkadaşlarıyla iletişimi gayet iyidir. Haksızlığa hiç gelemez. " ifadelerini kullanmıştır.

EÖ14

Annesi ev hanımı, babası enjeksiyon operatörüdür. EÖ14'ün annesi ilkokul, babası ön lisans mezunudur. Öğretmeni EÖ14 için "Aşırı yavaş bir öğrenci. Kendini çok zor ifade eder. Bunun sebebini annenin evde çok fazla otoriter olmaya çalışmasına bağlıyorum. Baba çok rahat ve anne baskın olduğundan dolayı, çocuğun ezik kaldığını düşünüyorum. Evde ödev yapmada büyük sıkıntılar yaşanıyor. Anne detaylara çok fazla dikkat ediyor. Ödevler baba işten geldikten sonra, babayla birlikte gece yapılıyor. Sınıftaki başarı düzeyi

orta derecede. 1.sınıfta okumaya zamanında geçti. Devamsızlık yapmaz. Aile ilgilidir. Yazı yazma becerisi orta düzeydedir. ” ifadelerini kullanmıştır.

EÖ15

Annesi ev hanımı, babası serbest meslekle uğraşmaktadır. EÖ15’in annesi okuma yazma bilmemekte, babası ilkokul mezunudur. Öğretmeni EÖ15 için "Kaynaştırma eğitimi alıyor. Haftada 3 gün özel eğitime gidiyor. Bu yıl kaynaştırma eğitimi almaya başladı. Okuma düzeyi iyi. Okumaya 1.sınıfta geçti. Anne baba boşanana kadar hiç problem yoktu, öğrenci gayet iyi gidiyordu. Anne evden gittikten sonra sıkıntılar oluşmaya başladı. Rehberlik araştırma merkezi hiperaktif teşhisi konuldu. Sınıfta aşırı yaramazlık yapıyor, çok hareketli olduğundan dolayı ders yapmakta çok zorlanıyorum. ” ifadelerini kullanmıştır.

KÖ6

Annesi serbest meslekle uğraşmakta, babası tekstil sektöründe işçidir. KÖ6’nın anne ve babası ilkokul mezunudur. Öğretmeni KÖ6 için " Sessiz, saygılı bir öğrencidir. Derse katılımı iyidir. Biraz yavaş bir öğrencidir. Birçok şeyi yavaş yapar. Yazısı çok güzeldir. Okuma becerisi iyi düzeydedir. Anne ve babası çalıştığından dolayı evde babaannesi ilgilenmektedir. Arkadaşlarıyla iletişimi iyi seviyededir. Devamsızlık yapmaz. Kitap okumayı sever. ” ifadelerini kullanmıştır.

EÖ16

Annesi ev hanımı, babası garsonluk yapmaktadır. EÖ16’nın annesi ilkokul, babası lise mezunudur. Öğretmeni EÖ16 için " Matematikte çok başarılı bir öğrenci olmasına karşın, okuma yazmaktan hoşlanmaz. Yazı yazma becerisi de iyi değildir. Derslere katılır, aktiftir. İletişimi iyidir. Haksızlığa gelemez. ” ifadelerini kullanmıştır.

KÖ7

Annesi ev hanımı, babası serbest meslekle uğraşmaktadır. KÖ7’nin anne ve babası ilkokul mezunudur. 2.sınıfın 2. Dönemine kadar konuşmadı desem yeridir. Aşırı sessiz bir öğrencidir. Okulda iletişimi iyi olmasa da evde iyidir. Başarılı bir öğrencidir. Çok güzel resim yapar. Çok saygılıdır. Kendi çalışma odası bulunmaktadır. Devamsızlık yapmaz. Ben söyleyince, ısrarcı olunca faaliyetlere katılır. Dikkat dağınıklığı yoktur. Sorumluluk sahibi bir öğrencidir.

EÖ17

Annesi ev hanımı, babası inşaat işçisidir. EÖ17'nin anne ve babası ilkokul mezunudur. Neşeli bir öğrencidir. Okumaya zamanında geçti. Aile ilgili. Ödevlerini genelde aksatsa da, sınıfta söylenen etkinlikleri yapar. Çok şikayet eder. Yazısı iyi değildir. İfade yeteneği istenilen düzeyde değildir. Dikkat dağınıklığı var. Kitap okumaktan hoşlanmasa da sesli okuma yapmak hoşuna gider.

KÖ8

Annesi ev hanımı, babası serbest meslekle uğraşmaktadır. KÖ8'in anne ve babası ilkokul mezunudur. Sakin bir öğrencidir. Okulda da evde de iletişimi iyidir. Başarılı bir öğrencidir. Çok saygılıdır. Kendi çalışma odası bulunmaktadır. Devamsızlık yapmaz. Sınıftaki faaliyetlere katılır. Dikkat dağınıklığı yoktur. Sorumluluk sahibi bir öğrencidir.

EÖ18

Annesi ev hanımı, babası inşaat işçisidir. EÖ18'in anne ve babası ilkokul mezunudur. Sürekli devamsızlık yapar. Okuma becerisi çok kötü düzeydedir. Sorumluluklarını pek yerine getirmez. Genel olarak dersleri kötüdür. Sınıftaki etkinliklere katılmaz.

KONTROL GRUBU ÖĞRENCİ TANITIM BİLGİLERİ

EÖ1

Öğretmeni EÖ1 için " Dikkat dağınıklığı çok. Kitap okumaktan çok hoşlanmaz. Yazı yazmaktan hiç hoşlanmaz. Başarı düzeyi sınıf ortalamasında. Sessiz, sakin, çekingen bir öğrencidir." ifadelerini kullanmıştır.

EÖ2

Öğretmeni EÖ2 için " Liderlik özelliği var. Kitap okumayı sever. Çok güzel yazı yazar. Derslerinde çok başarılıdır. Arkadaşlarıyla iyi geçinir ve iletişimi çok iyidir. Bu özelliklerinin sebebini ailesinin ilgili olmasına bağlıyorum. Sorumluluk sahibidir. Matematikte kavrama becerisi çok iyi, soruyu hemen anlıyor, ilişkileri iyi görebiliyor. Devamsızlık yapmaz. Düzenlidir. İdeal bir öğrenci olduğunu düşünüyorum. " ifadelerini kullanmıştır.

KÖ1

Öğretmeni KÖ1 için " Kitap okumaktan hoşlanır. Liderlik özeliği var. Kitap okumayı çok sever ve çok güzel yazı yazar. Derslerinde çok başarılıdır. Matematikte de çok başarılıdır. İletişimi iyidir ama çok sessiz konuşur, yalnız kendini çok iyi ifade eder. " ifadelerini kullanmıştır.

KÖ2

Öğretmeni KÖ2 için "1. sınıfta çok iyiydi, başarılıydı. Kardeşi olduktan sonra başarısı çok düştü. Kitap okumayı sevmiyor, sıkıcı geldiğini söylüyor. Sürekli devamsızlık yapar. Arkadaşlarıyla iletişimi iyidir. Yazı yazmaktan hoşlanır. Konuları hemen kavrayamaz, anlama becerisi iyi düzeyde değil. Okumaya 1.sınıfın son zamanlarında özel derslerle geçti. Kenidini tam olarak ifade edemez. Sürekli motive edilmeye ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Duruma göre sorumluluk sahibi. Günden güne başarısı düşmeye başladı. " ifadelerini kullanmıştır.

EÖ3

Öğretmeni EÖ3 için "Liderlik özelliği var. Aşırı yaramaz ve çok hareketli bir öğrenci olmasına karşın okuma- anlama becerisi iyi düzeyde olduğunu düşünüyorum. Sorumluluk sahibi bir öğrencidir. Güzel yazı yazar. Çok konuşur. Sabırsız ve aceleci olmasından dolayı bazen basit sorularda zorlanabiliyor, yanlış yapabiliyor. Dikkat dağınıklığı var. " ifadelerini kullanmıştır. " ifadelerini kullanmıştır.

EÖ4

Öğretmeni EÖ4 için "Böbrek hastası olduğu için çok devamsızlık yapıyor. Doğal olarak da okuma yazmada geri kalıyor. Ama yine de elinden geldiğince toparlamaya çalışıyor. Ailesinin ilgili olduğunu düşünüyorum. Dikkat dağınıklığı yok. Hasta olmasa, okula düzenli gelse kesinlikle çok başarılı bir öğrenci olacağını düşünüyorum. Yazma becerisi iyi düzeyde değil. Okumaya 1.sınıfın sonlarında geçti. " ifadelerini kullanmıştır.

KÖ3

Öğretmeni KÖ3 için "Çok akıllı bir öğrenci olmasına karşın aşırı dikkat dağınıklığı var. Sürekli tırnaklarını yiyor. Okuma becerisinin orta düzeyde olduğunu düşünüyorum. Yazısı

çok kötü. Çok yavaştır. Her şeyi en son yapar. KÖ3 etkinliklerini bitirdiyse, bütün sınıf zaten bitirmiştir. " ifadelerini kullanmıştır.

KÖ4

Öğretmeni KÖ4 için "Gözlerinde problem olduğu için gözlük kullanıyor. Ailesi sonradan fark etti. Gözlük kullanmadan önce okuma düzeyi ve sınıf başarısı düşüktü. Ailesinin ilgili olduğunu düşünüyorum. Başarılı bir öğrenci. Okuma ve kavrama becerisi çok iyi." ifadelerini kullanmıştır.

KÖ5

Öğretmeni KÖ5 için "Fiziksel özelliklerinden dolayı, hareketsiz bir öğrenci. Kardeşi oluncaya kadar iyi gidiyordu. Kardeşi olunca ders başarısı düştü. Derslerde genelde aktiftir. Arkadaşlarıyla iletişimi iyidir. Matematik başarı düzeyi çok düşük. Dikkat dağınıklığı var. Aile ilgili.Faaliyetlere katılan, sorumluluk sahibi, düzenli bir öğrenci olduğunu düşünüyorum. Sınıfta verilen görevleri çok iyi yapar. Okumaya sonlarda geçenler arasındadır. " ifadelerini kullanmıştır.

KÖ6

Öğretmeni KÖ6 için "Kendini hiç ifade edemiyor. Okumaya 1.sınıfın 2. Döneminde geçti. Çok kitap okuduğundan dolayı okuma becerisi çok iyi. Aşırı sessiz bir öğrenci. Sessizliğini babasının hasta olmasına bağlıyorum. Çalışmayı sever. Anlama becerisi biraz sıkıntılı. Yanlış yapmaktan çok korkuyor.

KÖ7

Öğretmeni KÖ7 için "Aile ilgili. Sonradan okumaya geçti. Yazma becerisi çok kötü. Okuma beceri düzeyi sınıf ortalamasında. Çok nazlı ve şımarık bir öğrenci. Dikkat dağınıklığı çok fazla. Devamsızlık çok yapar. Ama yaptığı bu devamsızlıklar sıradan bahaneler yüzündendir, yani hasta falan değildir. Kendini rahatça ifade eder.

EÖ5

Ailevi çok ciddi problemler olduğundan dolayı, başarı düzeyi çok düşük. Çok fazla dikkat dağınıklığı var. Ailede problemler bittiğinde başarılı bir öğrenci olacağına inanıyorum. Matematik başarı düzeyi iyi.

EÖ6

Ailesi pek ilgilenmiyor. Babası şehir dışında çalışıyormuş. Anne de küçük çocuklarla ilgilenmekten, EÖ6'ya sıra gelmiyor. Okuma ve anlama becerisi düşük düzeyde. Aile ilgilense çok başarılı olacağına inanıyorum.

EÖ7

Aile çok istekli olmasına rağmen çocuk başarılı değil. Çalışsa da başarılı olamıyor. Dersleri anlamakta çok zorlanıyor. Dikkat dağınıklığı var. Şiddete çok yatkın bir öğrenci. Okuma becerisi çok zayıf ve bir türlü hızlanamıyor.

KÖ8

1.sınıfta çok çekingen bir öğrenciydi ama sonradan açıldı. Okumaya 1.sınıfın 2. döneminde geçti. Ders çalışmaktan ve kitap okumaktan hoşlanır. Yazısı çok güzeldir. Düzenli bir öğrencidir.

EÖ8

Aşırı derecede dikkat dağınıklığı var. 1.sınıfın sonunda okumaya geçti. Birebir çalışmalar sayesinde okuması ilerledi. Yazısı güzel. Soruları algılamakta çok zorlanıyor. Kaynaştırma eğitimi almaya müsait bir öğrenci olduğunu düşünüyorum. 1.sınıfta okumayı bilmiyordu ama tahtadakilerin hepsini çok güzel bir şekilde deftere yazabiliyordu.

KÖ9

Ailevi problemlerden dolayı dersteki başarı düzeyi çok düşük. Okumaya 1.sınıfın sonunda geçti. Düzenli bir aile yaşamı olsa kesinlikle başarılı olacağına inanıyorum. Arkadaşlarıyla iletişimi iyi. Çok kibar bir öğrenci. Keyfi, çok fazla devamsızlık yapıyor. Sorumluluk sahibidir. Yazı yazmak çok hoşuna gider. Çok az dikkat dağınıklığı var. Okuma becerisi iyi düzeyde. Kitap okumaktan hoşlanır.

KÖ10

Okumaya sonradan geçti. Matematikte çok başarılı. Matematiğe yatkınlığı var. Anlama becerisinin orta düzeyde olduğunu düşünüyorum. Sayısal konu veya tablolarla çalışmak çok hoşuna gider. Okumaktan ve yazı yazmaktan hoşlanmaz. Çok fazla kavga eder. Çok sosyaldir.

KÖ11

Çok başarılı bir öğrenci. Sınıfın en başarılı öğrencisidir. Algılama, anlama, yazma, okuma becerisi ve hızı çok iyi düzeyde. Sorumluluk sahibi. Ailesi çok ilgili. Tam ideal bir öğrenci. En etkileyici özelliği olarak liderlik özelliğini söyleyebilirim.

EÖ9

Başarılı, sorumluluk sahibi. 1. Sınıfta çok sessiz bir öğrenciydi ama sonradan açıldı. Yazı yazma, okuma, anlama becerisi iyi düzeyde. Kıvrak zekaya sahiptir.

EÖ10

Babası çok ilgileniyor. 2.sınıfta okula başladığından dolayı okuma,anlama beceri düzeyi düşük. Ama zamanla baya toparladı. Üzerinde durulduğunda gelişmeye müsait bir öğrenci olduğunu düşünüyorum. Sosyal bir öğrenci olmasına karşın sorumluluk sahibi değildir. Bu sene matematikte çok başarılı. Bunun sebebi olarak da anlama becerisinin kuvvetlenmesine bağlıyorum. Çalışmaktan pek hoşlanmaz, dikkat dağınıklığı var. Kolay kolay devamsızlık yapmaz.

KÖ12

Ailede çok fazla baskı olduğundan dolayı içine kapanık,sessiz bir öğrenci. Baba yurt iş gereği yurt dışına çıkıyor ve çocuk üzerinde çok baskısı var, o yüzden KÖ12 derslerde çok ağlıyor, hiçbir şey diyemiyorum, hemen ağlıyor. Okuma, anlama becerisi iyi düzeyde. Sorumluluk sahibidir. Mektup yazmaktan ve hikaye yazmak çok hoşuna gider. Bana sürekli mektup yazar, verir.

KÖ13

Farklı bir anlama kapasitesi olduğunu düşünüyorum. Soruları çok yavaş yapar ama mutlaka doğru yapar. Matematik dersinde çok başarılı. Sosyal bir öğrenci değil. Çok kilolu olduğundan dolayı diyetisyene gidiyor. Kilolu olması, her işini yavaş yapmasına ve konuşma becerisinin de yavaşlamasına neden oluyor.

EÖ11

Yaşça arkadaşlarından küçük olduğundan dolayı okuma anlama becerisi kötü düzeyde. Matematiğe daha yatkın olduğunu düşünüyorum. Hiç sorumluluk sahibi değil. Annesi çok

aşırı ilgili olduğundan dolayı derslerinde başarılı. Anne biraz ilgiyi kesse çok sıkıntı çekeceğini düşünüyorum. Kendini rahatça ifade edebilir.

EÖ12

1.sınıfta okula hiç gelmedi. 2. Sınıfın birinci döneminde okumaya geçti. Okula geç geldiğinden dolayı okuma anlamada geri kaldı. Bilgi seviyesi de çok düşük olduğu için derslerde çok zorlanıyor. Hiç sorumluluk sahibi değil. Çok hareketli ve yaramaz. Aşırı dikkat dağınıklığı var.

KÖ14

Okumaya sınıfın en sonlarında geçti. Sorumluluk sahibidir. Okuma anlama becerisi iyi düzeyde. Türkçe dersini çok seviyor. Resim yapmak ve yazı yazmak çok hoşuna gider. Matematikten ise hiç hoşlanmaz. Kolay kolay devamsızlık yapmaz. El becerilerine dayalı işlerde sınıfın en iyisi diyebilirim. Arkadaşlarıyla iletişimi iyidir.

EÖ13

Okuma yazmaya 2.sınıfta geçti. Anne baba ayrı olduğu için babaanneyle kalıyor. Okuma becerisi düşük olmasına rağmen matematik dersinde başarılı. Yazı yazmaktan hiç hoşlanmaz. Hiç sorumluluk sahibi değil. Faaliyetlere katılır, arkadaşlarıyla iletişimi iyidir ama benimle konuşurken çekinir. Sportif faaliyetlerde çok başarılıdır.

EÖ14

Sorumluluk sahibidir. Okuma becerisi orta düzeydedir. Ailesi ilgilidir. Ödevlerini zamanında yapar. Sınıftaki etkinlikleri katılımı iyidir.

EÖ15

Geniş bir ailesi olduğu için evde ödevlerini yapmakta zorlanıyor. Bu yüzden derslerde biraz geri kalıyor. Başarılı olmak için mücadele eder. Ailenin çok çocuğu olduğu için tek başına mücadele etmek zorunda kalıyor. Okuma ve anlama becerisi orta düzeydedir.

KÖ15

Okumaya 1. Sınıfın sonunda geçmesine rağmen okuma becerisi iyi düzeydedir. Matematik dersindeki başarı düzeyi çok düşüktür. Daha doğrusu matematiği başta iyiydi ama çok

fazla devamsızlık yaptığı için günden güne kötüye gidiyor. Hiç sorumluluk sahibi değil. Çalışmaktan hiç hoşlanmaz.

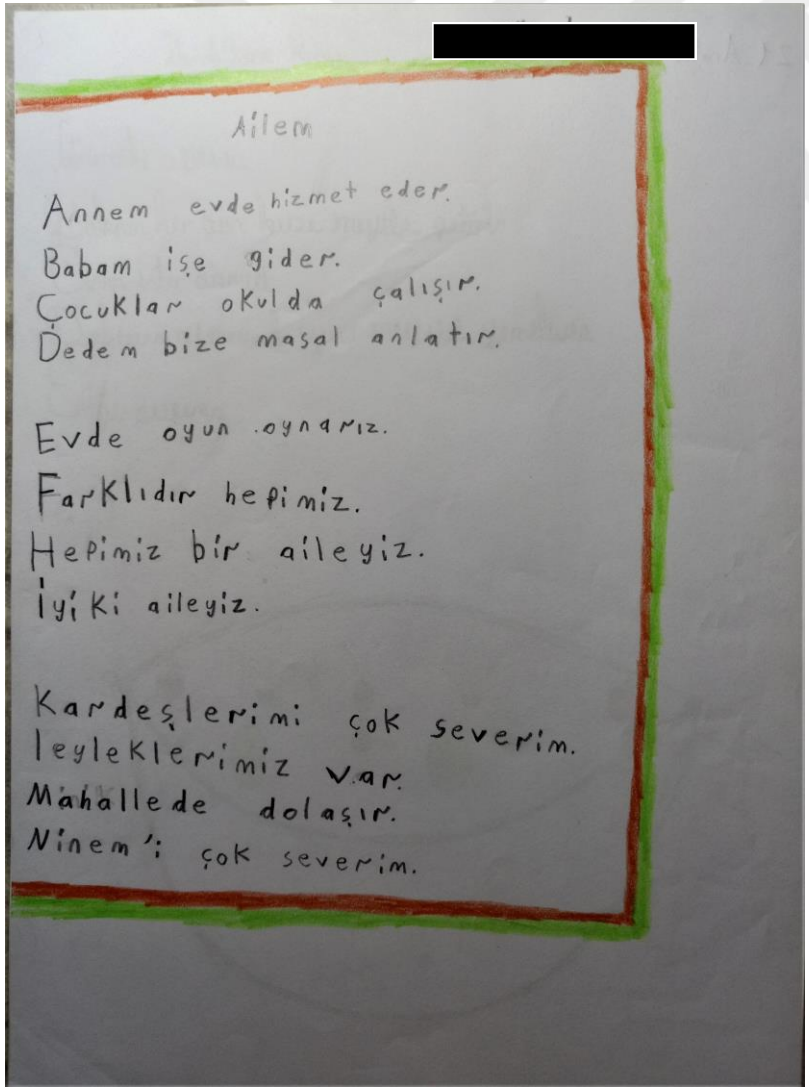
Ek 12. Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarının Haftalık Uygulama Süreci

Uygulama Zamanı	1.Hafta (Pazartesi)
Akıcı Okuma İçin Kullanılan Şiirin Adı	Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarıyla ilgili deney ve kontrol sınıflarında çalışmalar yapılmıştır. Akıcı okuma seviyeleri, şiir yazdırma, şiire yönelik tutum ölçeğinin uygulanmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır.
Uygulama Zamanı	1.Hafta (Perşembe)
Akıcı Okuma İçin Kullanılan Şiirin Adı	Kitaplar
Akıcı Okuma Modeli	Prozodik Modelleme, Tekrarlı Okuma
Akıcı Okuma Etkinliği	Şiir okuma çalışmasına başlamadan önce, öğrencilere örnek olması açısından, şiirler araştırmacı tarafından akıcı okuma stratejilerinden "Prozodik Modelleme" ye uygun okunmuştur. Araştırmacı şiiri okuduktan sonra, öğrencilerinde noktalama işaretlerine ve tonlamaya dikkat etmeleri noktasında uyarılarda bulunmuştur. Daha sonra şiirler öğrenciler tarafından tekrarlı okuma stratejisine uygun olarak 5-7 kez okunmuştur.
Şiir Türü	Şiirle İlgili Önbilgi Çalışması
Yaratıcı Şiir Yazma Etkinliği	Yaratıcı şiir yazma çalışmalarına, ısınma alıştırmaları ile öğrencilerin şiir hakkında bildikleri (Şiir nedir? , Şiir deyince aklınıza neler geliyor? v.b. sorular) beyin fırtınası yoluyla listelenerek başlanmıştır. Öğrencilere getirilen şiir kitaplarından şiirler okunmuştur. Araştırmacı özellikle "Öğretmenim" şiirini okumuş ve bu şiiri çok sevdiğini çocuklara söylemiştir. Araştırmacı tarafından bu şiiri çok sevmesinin nedenleri açıklanmıştır. Sonra öğrencilerle en çok sevdikleri şiirler hakkında konuşulmuştur. Şiirler tahtaya yansıtılarak, şairlerin kullandıkları kelimeler üzerine fikir alışverişi yapılmıştır. Daha sonra şiir okumada örnek modelleme olması açısından, önce şiir monoton, düz, sıkıcı bir şekilde okunmuştur. Daha sonra aynı şiir, akıcı okuma kurallarına uygun olarak okunmuştur. Okumadaki farklılıklar üzerine öğrencilerle bilgi alışverişi yapılmıştır. Son olarak öğrencilerden tahtaya yazılan konularla ilgili (arkadaş, saygı, beslenme, okul, sağlık, tüketici, teknoloji, trafik v.b. hayat bilgisi konularıyla ilgili) şiir yazmaları istenmiştir.

Uygulama Zamanı	2.Hafta (Pazartesi) (Isındırma Etkinlikleri)
Akıcı Okuma İçin Kullanılan Şiirin Adı	Öğretmenim
Akıcı Okuma Modeli	Prozodik Modelleme
Akıcı Okuma Etkinliği	Öğrencilerle ilk olarak "Şıplat" adlı parmak oyunu oynanmıştır. Araştırmacı tarafından tekerlemeler söylenmiştir. Daha sonra öğrencilerden istekli olanlar tahtada tekerlemeyi tekrardan söylemiştir. Öğrencilerle yapılacak çalışma hakkında konuşulmuştur.
Şiir Türü	Şiire Başlık Bulma
Yaratıcı Şiir Yazma Etkinliği	Şiir yazma çalışmalarına başlamadan önce duyularla ilgili etkinlikler yapılmıştır. Duyu organlarımızın önemini anlatan "Kör Ebe" ve "Soğuk Sıcak" oyunları oynanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan duyu organlarımız ile ilgili slaytlarla sunum yapılmıştır. Duyu organlarımız ve önemi hakkında konuşulmuştur. Araştırmacı tarafından her öğrenciye yetecek kadar getirilen meyveler (armut, elma v.b) öğrencilere dağıtılmıştır. Meyveler hakkında (rengi, tadı, şekli v.b.) konuşulmuştur. Duyularımızın şiir yazmada etkisi üzerine öğrencilerle bilgi alışverişinde bulunulmuştur. Öğrencilere kek yapmak için nasıl belli başlı malzemeler gerekiyorsa, şiir yazmak için de bazı ögelere (hayal gücü, duygular, kelimeler, çevremizi fark edebilmemiz, çevremizdeki durumları başka bir şekilde ifade etme yolları) ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Dersin sonuna doğru başlığı olmayan bir şiire, öğrenciler tarafından şiire başlık bulunması ve sırayla bütün öğrencilerin şiiri okuması istenmiştir.
Uygulama Zamanı	2.Hafta (Perşembe) (Isındırma Etkinlikleri)
Akıcı Okuma İçin Kullanılan Şiirin Adı	Okulum, Bilgi Yuvam
Akıcı Okuma Modeli	Prozodik Modelleme
Akıcı Okuma Etkinliği	Dersin başında "At Alkışı" adlı parmak oyunu oynanmıştır. Arkasından araştırmacı tarafından tekerleme okunmuştur.
Şiir Türü	Serbest Şiir
Yaratıcı Şiir Yazma Etkinliği	Öğrenciler istedikleri konuda şiir yazmışlardır.

Uygulama Zamanı	3.Hafta (Pazartesi) (Isındırma Etkinlikleri)
Akıcı Okuma İçin Kullanılan Şiirin Adı	"Sağlığımız" "Öğretmenim"
Akıcı Okuma Modeli	Prozodik Modelleme, Tekrarlı Okuma
Akıcı Okuma Etkinliği	Şiir okuma çalışmasına başlamadan önce, öğrencilere örnek olması açısından, şiirler araştırmacı tarafından akıcı okuma stratejilerinden "Prozodik Modelleme" ye uygun okunmuştur. Araştırmacı şiiri okuduktan sonra, öğrencilerinde noktalama işaretlerine ve tonlamaya dikkat ederek okumaları noktasında uyarılarda bulunmuştur. Daha sonra şiirler öğrenciler tarafından tekrarlı okuma stratejisine uygun olarak 5-7 kez okunmuştur.
Şiir Türü	Serbest Şiir
Yaratıcı Şiir Yazma Etkinliği	Öğrencilerden başlığı olmayan şiirlere başlık bulmaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından, öğrencilerin birbirlerinden etkilenmelerini ve sıkılmalarını önlemek amacıyla aynı konuda dört farklı şiir hazırlanmıştır. Bütün öğrenciler şiirlere başlıklarını koyma çalışmasını tamamladıktan sonra, şiirlerine buldukları başlıkları paylaşmışlardır. Şiirlerin başlıkları ile ilgili öğrencilerle fikir alışverişinde bulunulmuştur. Öğrencilere başlıklarını nasıl belirlediklerini, başlığın şiirin içeriği ile ilgili olmasının önemi gibi v.b. konularda bilgi alışverişinde bulunulmuştur. Daha sonra öğrenciler bireysel olarak, kendi buldukları şiirin başlığını da vurgulayarak şiirlerini tahtada okumuşlardır. Öğrenciler son olarak serbest şekilde şiir yazmışlardır.
Uygulama Zamanı	3.Hafta (Perşembe) (Isındırma Etkinlikleri)
Akıcı Okuma İçin Kullanılan Şiirin Adı	"İlköğretim" "Tutumlu Öğrenci"
Akıcı Okuma Modeli	Prozodik Modelleme, Tekrarlı Okuma, Koro Okuma
Akıcı Okuma Etkinliği	Dersin başında öğrencilerle birlikte "Haydi" adlı parmak oyunu oynanmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla farklı iki şiir hazırlanmıştır. İki şiir de araştırmacı tarafından önce akıcı okuma kurallarına uygun bir şekilde okunduktan sonra, sınıfın yarısı "İlköğretim" adlı şiiri, yarısı "Tutumlu Öğrenci" adlı şiiri okumuştur. Çocukların sıkılmasını önlemek amacıyla farklı iki şiir hazırlanmıştır. Öncelikle şiirler öğrenciler tarafından tekrarlı okuma stratejisine uygun olarak 5-7 kez okunmuş, daha sonra şiirler koro okuma stratejisine uygun olarak okunmuştur.
Şiir Türü	Mısraları Eksik Bırakılmış Şiiri Tamamlama
Yaratıcı Şiir Yazma Etkinliği	Akıcı okuma ile ilgili okuma çalışmasının ardından eksik bırakılmış "Sağlığımız" adlı şiirin öğrenciler tarafından tamamlanması istenmiştir. Şiiri tamamlayan öğrenciler tahtaya çıkarak şiirlerini okumuşlardır.

Ek 13. Öğrenci Çalışmaları

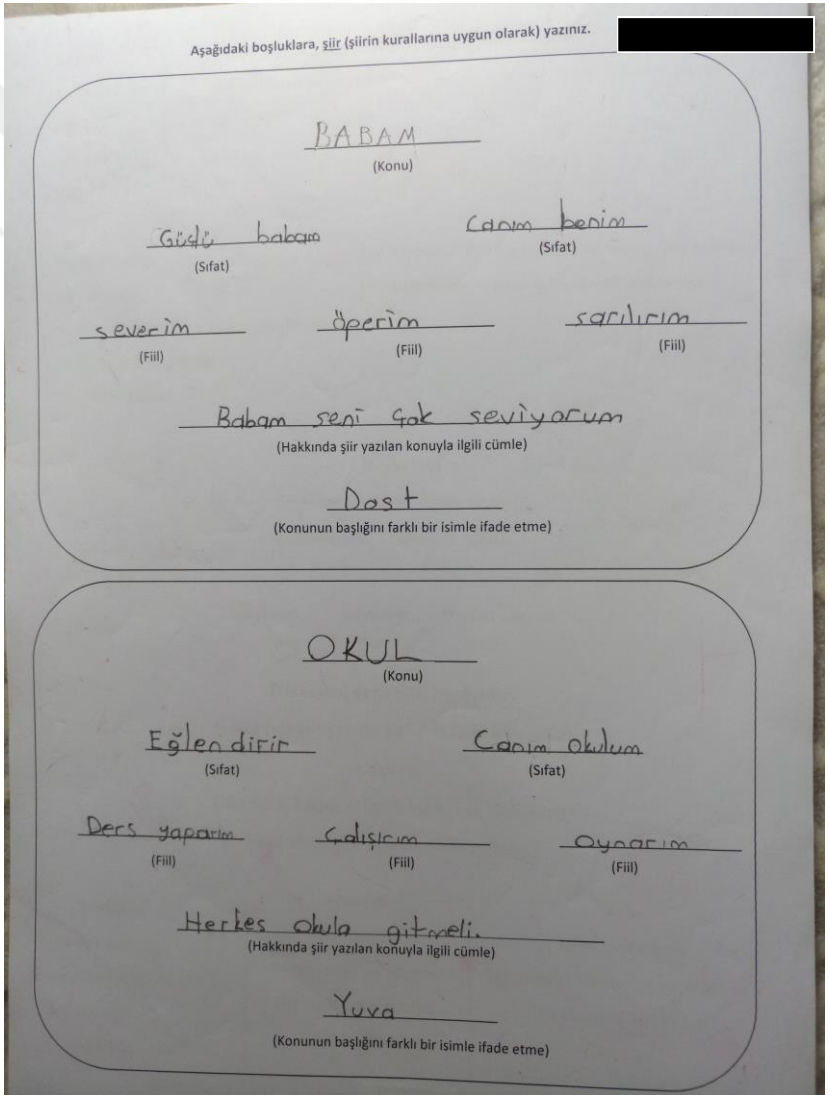


Ailem

Annem evde hizmet eder.
Babam işe gider.
Çocuklar okulda çalışır.
Dedem bize masal anlatır.

Evde oyun oynarız.
Farklıdır hepimiz.
Hepimiz bir aileyiz.
İyi ki aileyiz.

Kardeşlerimi çok severim.
leyleklerimiz var.
Mahallede dolaşır.
Ninem'i çok severim.



Aşağıdaki boşluklara, şiir (şiirin kurallarına uygun olarak) yazınız.

BABAM
(Konu)

Güzel babam
(Sıfat)

Canım benim
(Sıfat)

severim
(Fiil)

öperim
(Fiil)

sarılırım
(Fiil)

Babam seni çok seviyorum
(Hakkında şiir yazılan konuyla ilgili cümle)

Dost
(Konunun başlığını farklı bir isimle ifade etme)

OKUL
(Konu)

Eğlendirir
(Sıfat)

Canım okulum
(Sıfat)

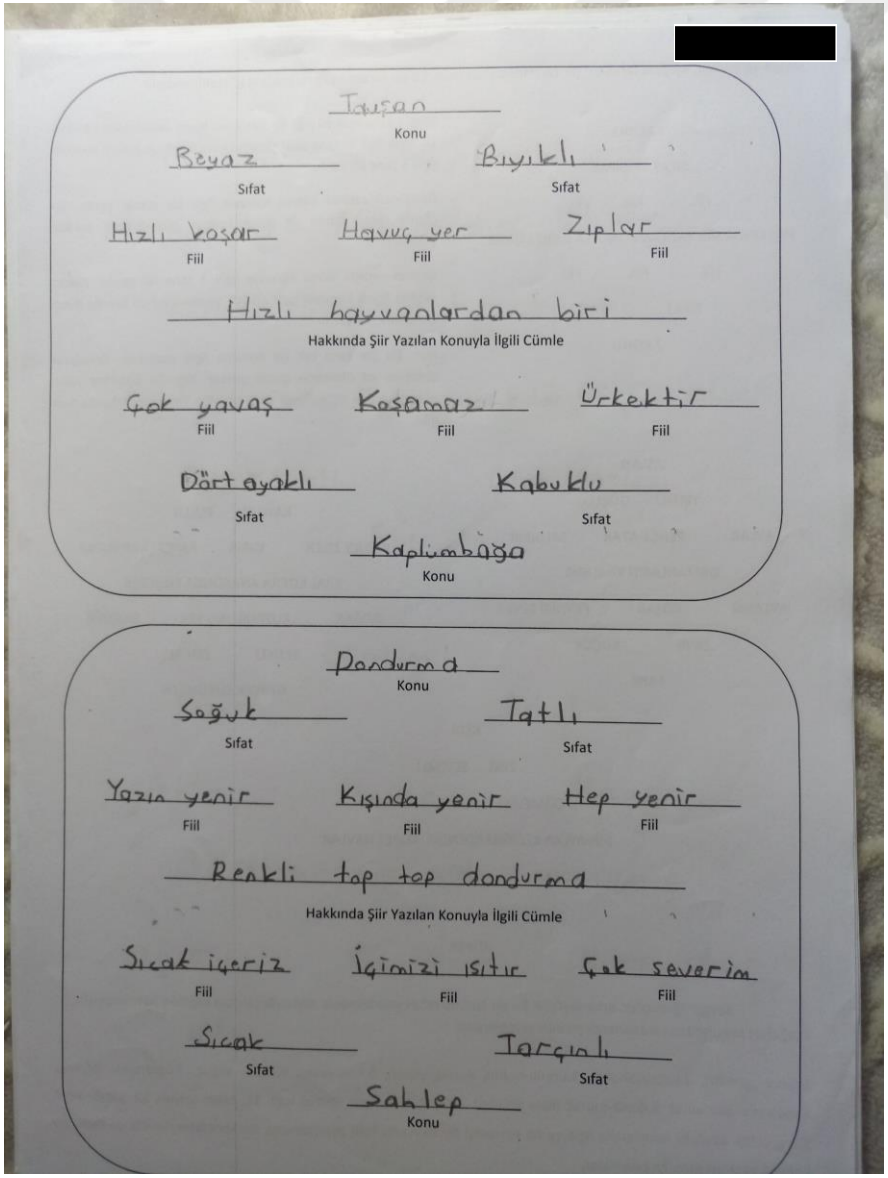
Ders yaparım
(Fiil)

Çalışırım
(Fiil)

Oynarım
(Fiil)

Herkes okula gitmeli.
(Hakkında şiir yazılan konuyla ilgili cümle)

Yuva
(Konunun başlığını farklı bir isimle ifade etme)



Tavşan
Konu

Beyaz
Sıfat

Büyüklü
Sıfat

Hızlı koşar
Fiil

Havuç yer
Fiil

Zıplar
Fiil

Hızlı hayvanlardan biri
Hakkında Şiir Yazılan Konuyla İlgili Cümle

Çok yavaş
Fiil

Koşamaz
Fiil

Ürektir
Fiil

Dört ayaklı
Sıfat

Kabuklu
Sıfat

Kaplumbağa
Konu

Dondurma
Konu

Soğuk
Sıfat

Tatlı
Sıfat

Yazın yenir
Fiil

Kışında yenir
Fiil

Hep yenir
Fiil

Renkli tap tap dondurma
Hakkında Şiir Yazılan Konuyla İlgili Cümle

Sıcak içeriz
Fiil

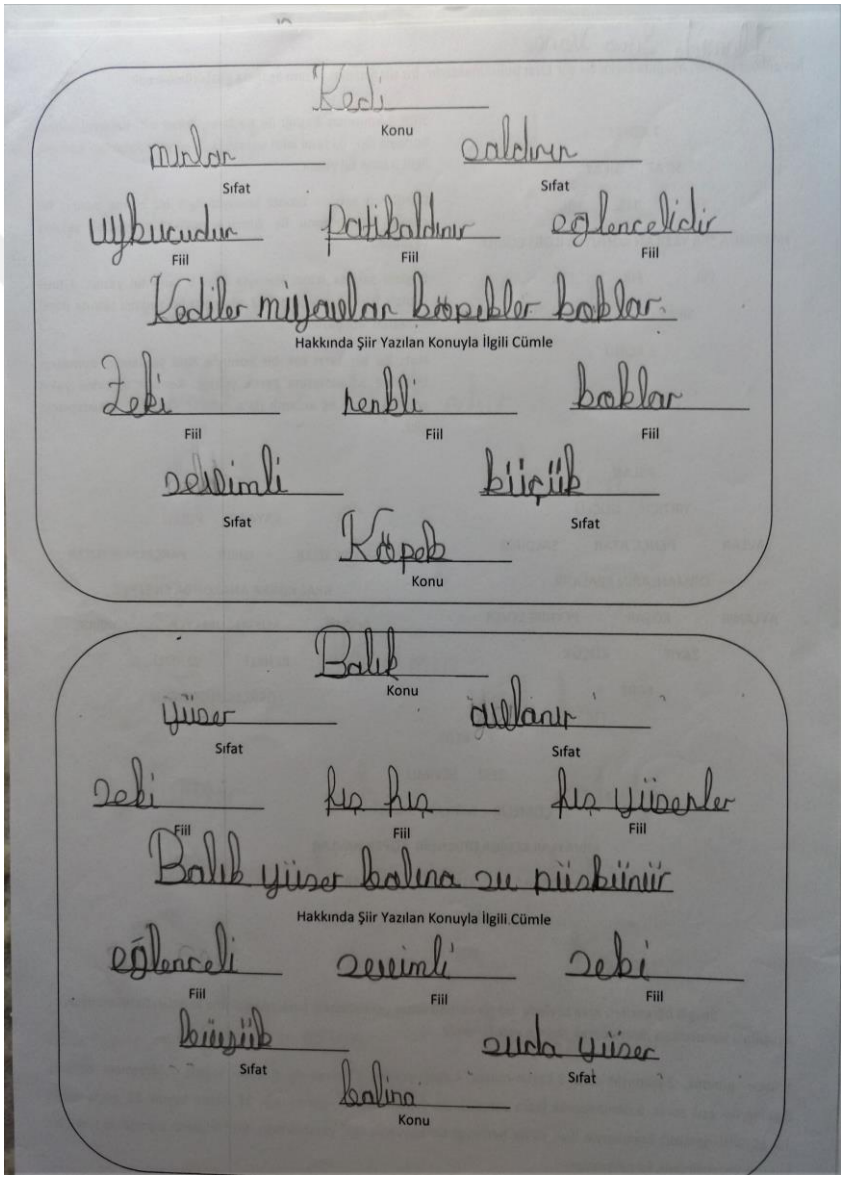
İçimizi ısıtır
Fiil

Çok severim
Fiil

Sıcak
Sıfat

Tarçınlı
Sıfat

Sahlep
Konu



Kedi
Konu

Minlar
Sıfat

Oyuncudur
Fiil

Patibaldır
Fiil

eğlencelidir
Fiil

Kediler miyavlar böcekler bokar
Hakkında Şiir Yazılan Konuyla İlgili Cümle

Zeki
Fiil

Nerbli
Fiil

boklar
Fiil

Sevimli
Sıfat

büyüb
Sıfat

Köpek
Konu

Balık
Konu

Yüzer
Sıfat

Oyuncu
Sıfat

Zeki
Fiil

Kıp kıp
Fiil

Kıp yüzerler
Fiil

Balık yüzer balına su püskürür
Hakkında Şiir Yazılan Konuyla İlgili Cümle

eğlenceli
Fiil

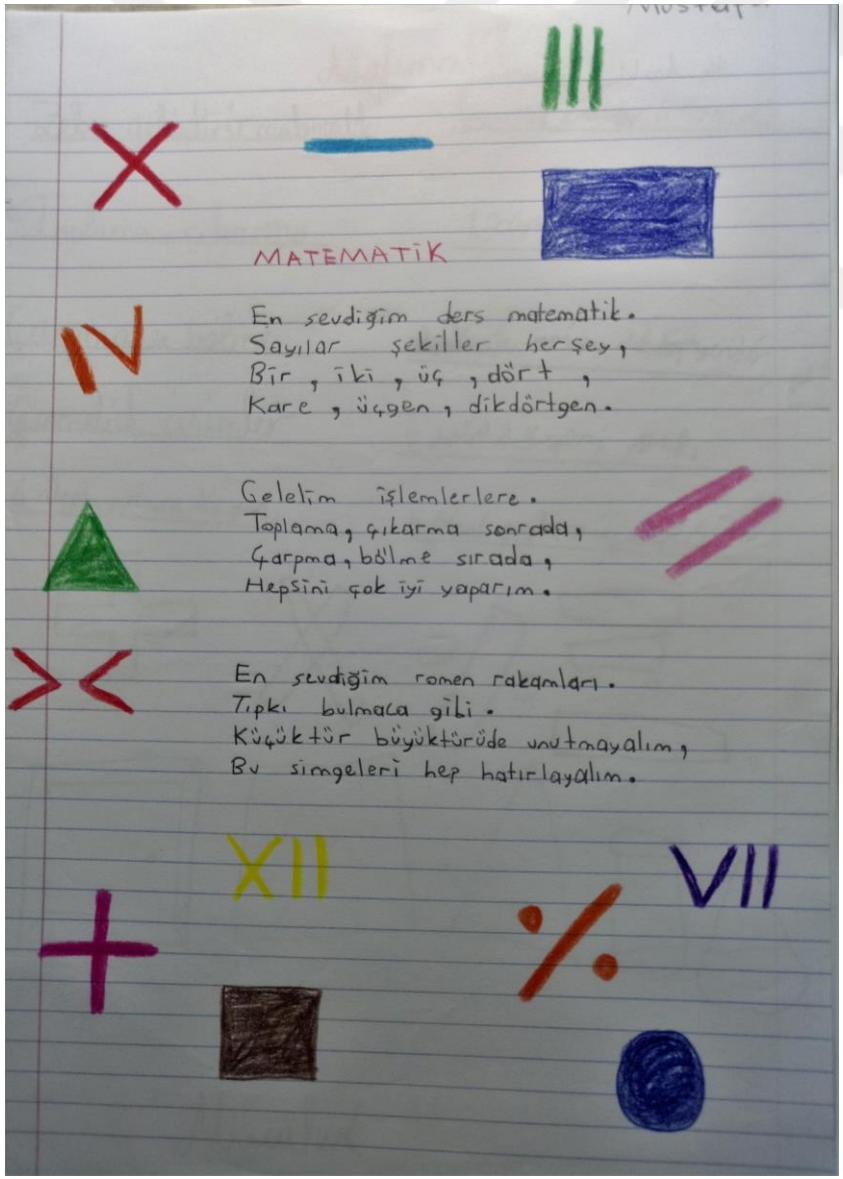
sevimli
Fiil

zeki
Fiil

büyüb
Sıfat

suda yüzer
Sıfat

balina
Konu

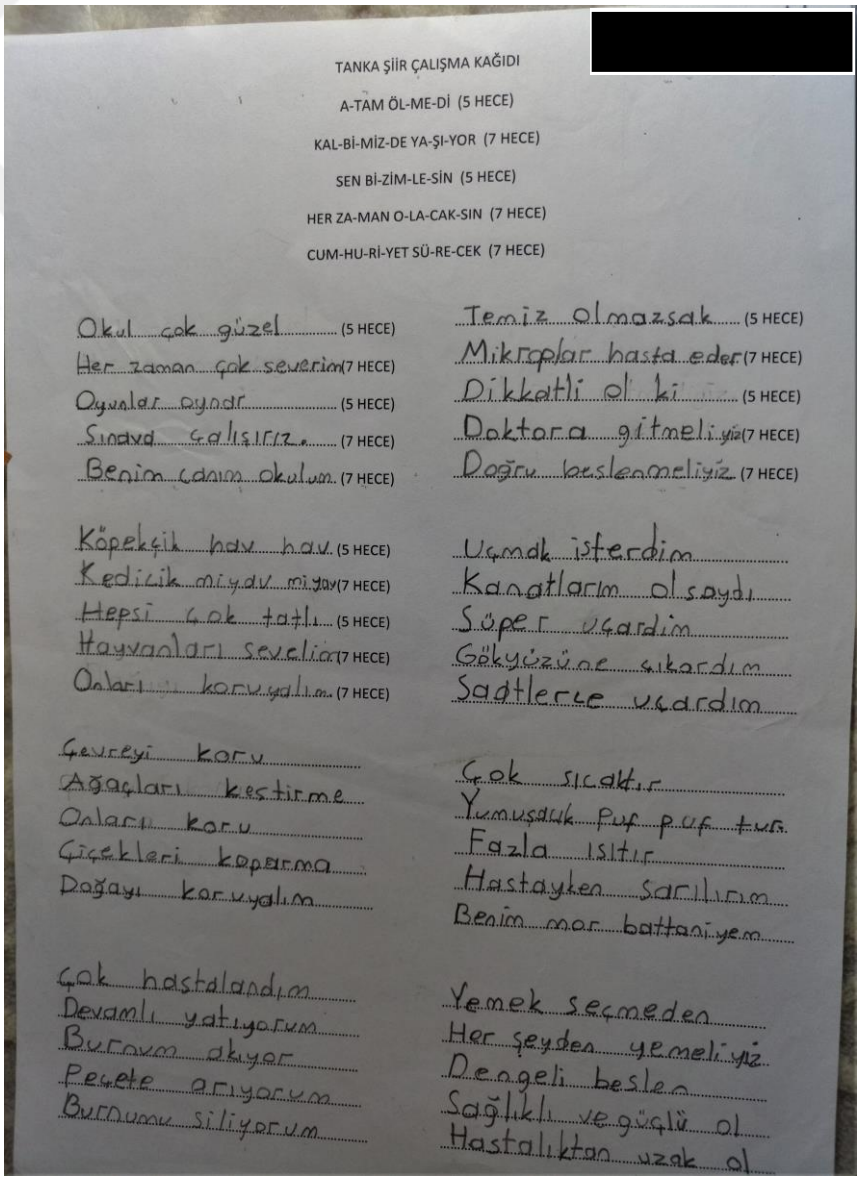


MATEMATİK

En sevdiğim ders matematik.
Sayılar şekiller herşey,
Bir, iki, üç, dört,
Kare, üçgen, dikdörtgen.

Gelelim işlemlerlere.
Toplama, çıkarma sonrada,
Çarpma, bölme sırada,
Hepsini çok iyi yaparım.

En sevdiğim romen rakamları.
Tıpkı bulmaca gibi.
Küçüktür büyüktürüde unutmayalım,
Bu simgeleri hep hatırlayalım.



TANKA ŞİİR ÇALIŞMA KAĞIDI

A-TAM ÖL-ME-Dİ (5 HECE)

KAL-Bİ-MİZ-DE YA-ŞI-YOR (7 HECE)

SEN Bİ-ZİM-LE-SİN (5 HECE)

HER ZA-MAN O-LA-CAK-SIN (7 HECE)

CUM-HU-Rİ-YET SÜ-RE-CEK (7 HECE)

Okul çok güzel (5 HECE)
Her zaman çok severim (7 HECE)
Oyunlar oynar (5 HECE)
Sınavda çalışırız. (7 HECE)
Benim canım okulum (7 HECE)

Köpekçik hav hav (5 HECE)
Kedicik miyav miyav (7 HECE)
Hepsi çok tatlı (5 HECE)
Hayvanları severim (7 HECE)
Onları korumalıyım (7 HECE)

Çevreyi koru
Ağaçları kestirme
Onları koru
Çiçekleri koparma
Doğayı koruyalım

Çok hastalandım
Devamlı yatıyorum
Burnum akıyor
Peçete arıyorum
Burnumu siliyorum

Temiz olmazsak (5 HECE)
Mikroplar hasta eder (7 HECE)
Dikkatli ol ki (5 HECE)
Doktora gitmeliyiz (7 HECE)
Doğru beslenmeliyiz (7 HECE)

Uçmak isterdim
Kanatlarım olsaydı
Süper uçardım
Gökyüzüne çıkardım
Sağlarca uçardım

Çok sıcaktır
Yumuşacık puf puf tüy
Fazla ısıtır
Hastayken sarılırım
Benim mor battaniyem

Yemek seçmeden
Her şeyden yemeliyiz
Dengeli beslen
Sağlıklı ve güçlü ol
Hastalıktan uzak ol

[redacted]

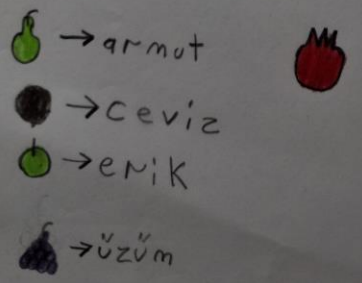
Meyveler

Armudu çok severim.
Badem sağlıklıdır.
Ceviz gibi.
Daha çok meyveler vardır.

Erik

Erik çok ekşidir.
Faydalıdır meyveler.
İncir üzüm gibi tatlı.
Kestane çok güzeldir.

limon erik gibi ekşi.
Meyveler ne çok.
Narı unutmayın.
Oda bir meyvedir.



Dünya Barışı

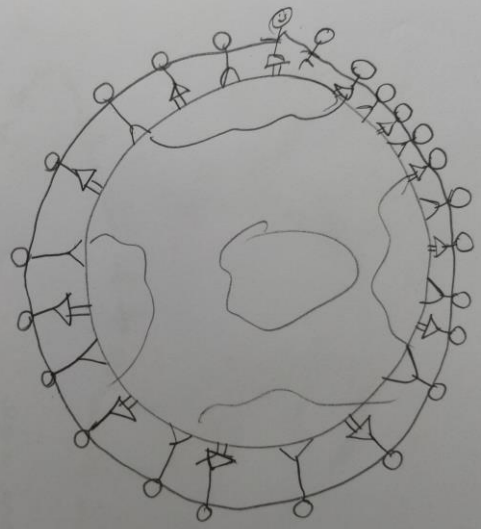
Bir gün savaşlar bitse
Dünyada barış olsa
Herkes buna inansa
Dünya böle mutlu olsa

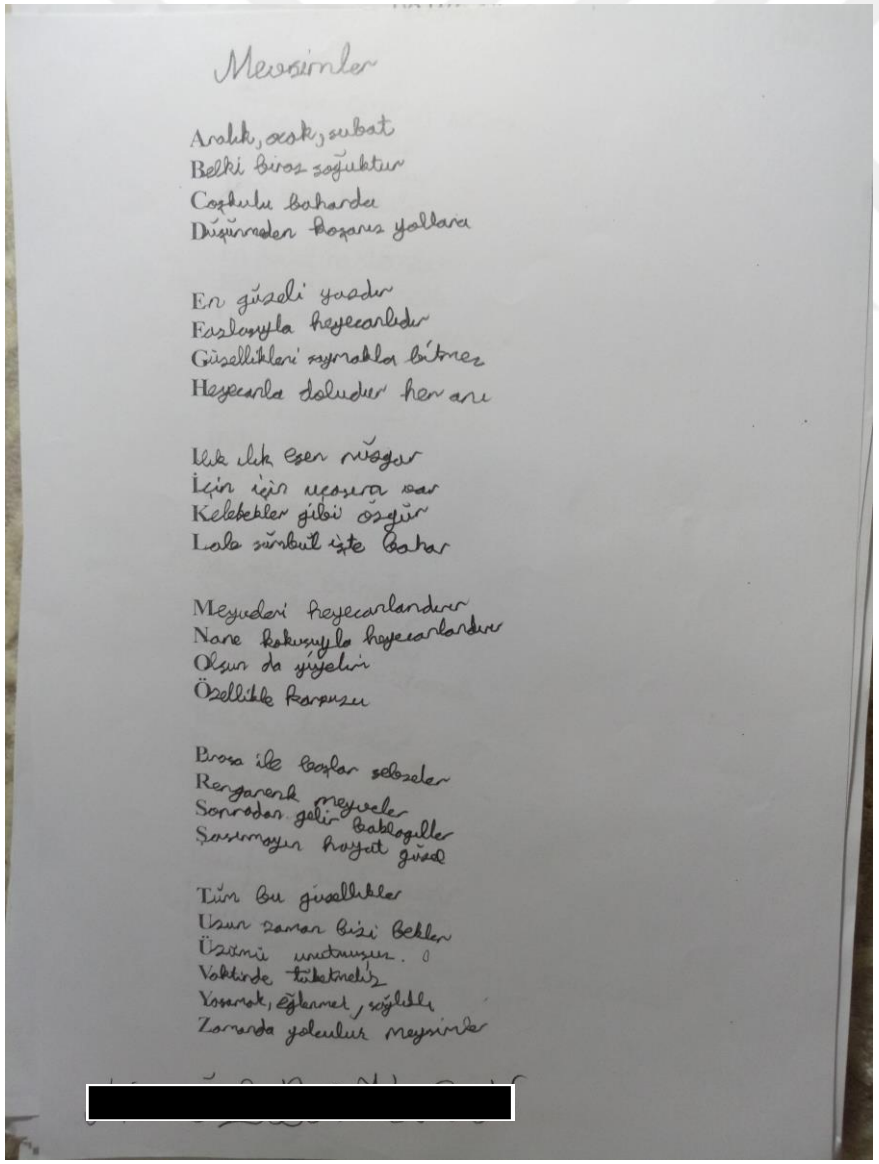
Ben hep düşünüyorum
Savaşlar neden var
Savaşlar nedeni ile
Hep üzülüyorum

Barış herşeyin çözümüdür
Sevgi herşeyin çözümüdür
Kötüler tutuklansın
Herkes buna inansın

Bir barış olsun
Mutluluktan uçsun
Savaşlar bitti diye
Üzgünlüğü unutsun

Ben hayatında
Barışı göremedin
Bir barış olsun
Dünyaya çok sevsin





Mevsimler

Aralık, ocak, şubat
Belki biraz soğuktur
Coşkulu baharda
Düşünceler bozarır yollara

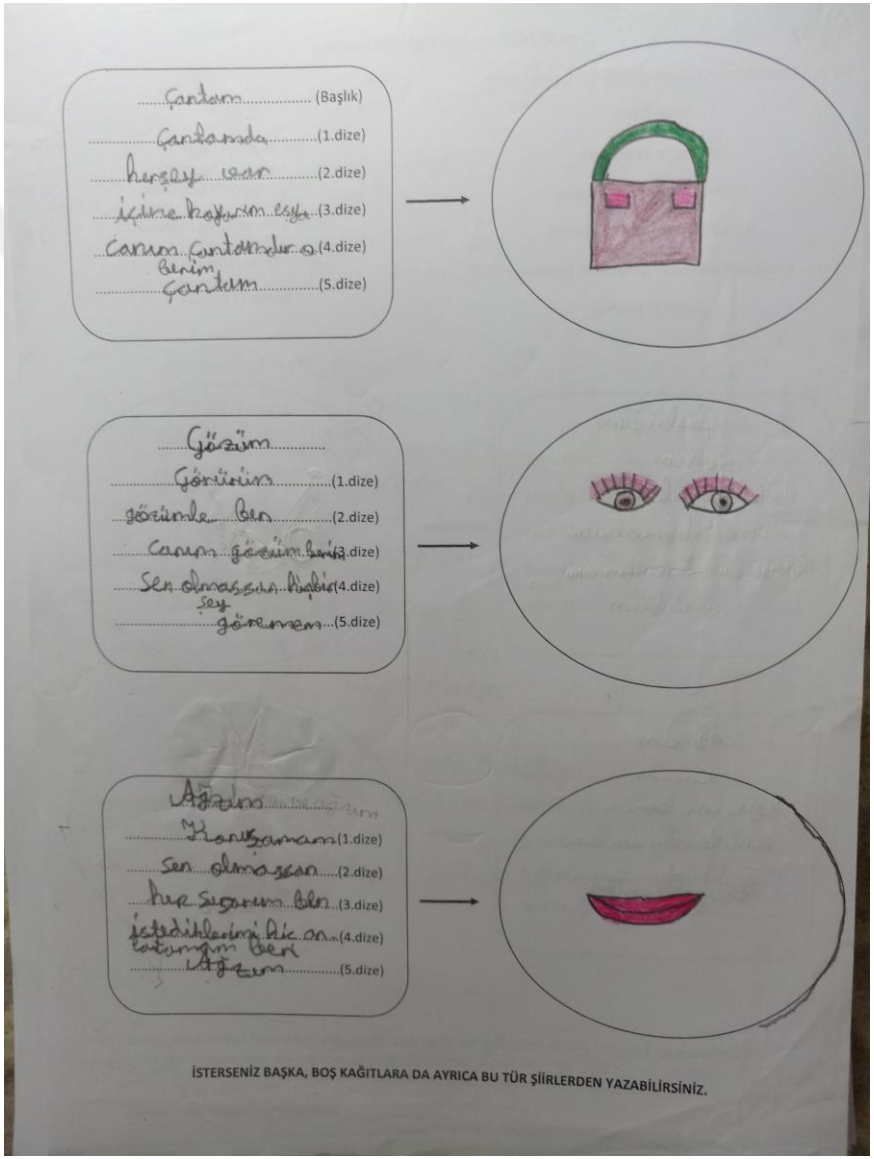
En güzeli yazdır
Eğlenceyle heyecanlıdır
Güzellikleri sayılarla bitmez
Heyecanla doludur her anı

Ilık ılık esen rüzgar
İçin için ısıtıra sar
Kelebekler gibi özgür
Lale sümbül işte bahar

Meyveleri heyecanlandırır
Nane kokusuyla heyecanlandırır
Olsun da yiyelim
Özellikle karpuzu

Biraz ilkbaharda sebzeler
Rengarenk meyveler
Sonradan gelir bakliyatlar
Sayılmayan hayrat güzel

Tüm bu güzellikler
Uzun zaman bizi bekler
Üzülme unutmuşuz.
Vaktinde tüketmeliyiz
Yaşamak, eğlenmek, sağlıklı
Zamanda yolculuk mevsimler



Çantam (Başlık)
Çantamda (1.dize)
herşey var (2.dize)
içine koyarım eşya (3.dize)
Canım çantamdır o (4.dize)
Benim
Çantam (5.dize)

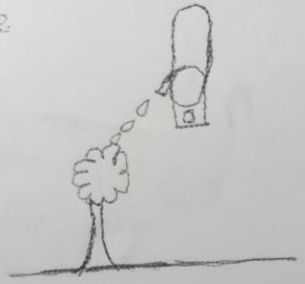
Gözüm
Görürüm (1.dize)
gözümle ben (2.dize)
Canım gözüm benim (3.dize)
Sen olmasan hiçbir (4.dize)
şey
görmem (5.dize)

Ağzım
Konuşamam (1.dize)
Sen olmazsan (2.dize)
her şeyim ben (3.dize)
istediklerimi bile (4.dize)
tatmam beni
Ağzım (5.dize)

İSTERSENİZ BAŞKA, BOŞ KAĞITLARA DA AYRICA BU TÜR ŞİİRLERDEN YAZABİLİRSİNİZ.

Çevre

Çevredir benim adım
Yemyeşil çayırlarım
Varmıdır bundan üyisi?
Düşün bakayım çocuk



Çevreyi unutma
O kadar abartma
Kendini kaptırma
Çevreyi unutma



Çevreyi koruyalım
Dünyayı kurtaralım
Yazık bu Dünya'ya
Çürütme Dünyayı.



Tasarruf

Bir gün sular bitersе
Ne yapsak bir düşünsek
Anlayalım değerini suyun
Tasarruflu kullanalım

Değerini anlayalım
Tasarruflu kullanalım
Sakın israf etmeyelim
Bitmeden değerini anlayalım

Lambalar açık kalmasın
Elektriği boşa harcamayalım
Değerini anlayalım
Sonrakilere bırakmayalım

Artık tasarruf vakti
Gücümüzü gösterme vakti
Haydi tasarruf yapalım
Sonraki nesillerde bırakalım

[redacted]

Çeşme

Ağaçlar yapraklı
Barajı yatar yatarak
Ceylan doğada koşar
Dereler akar

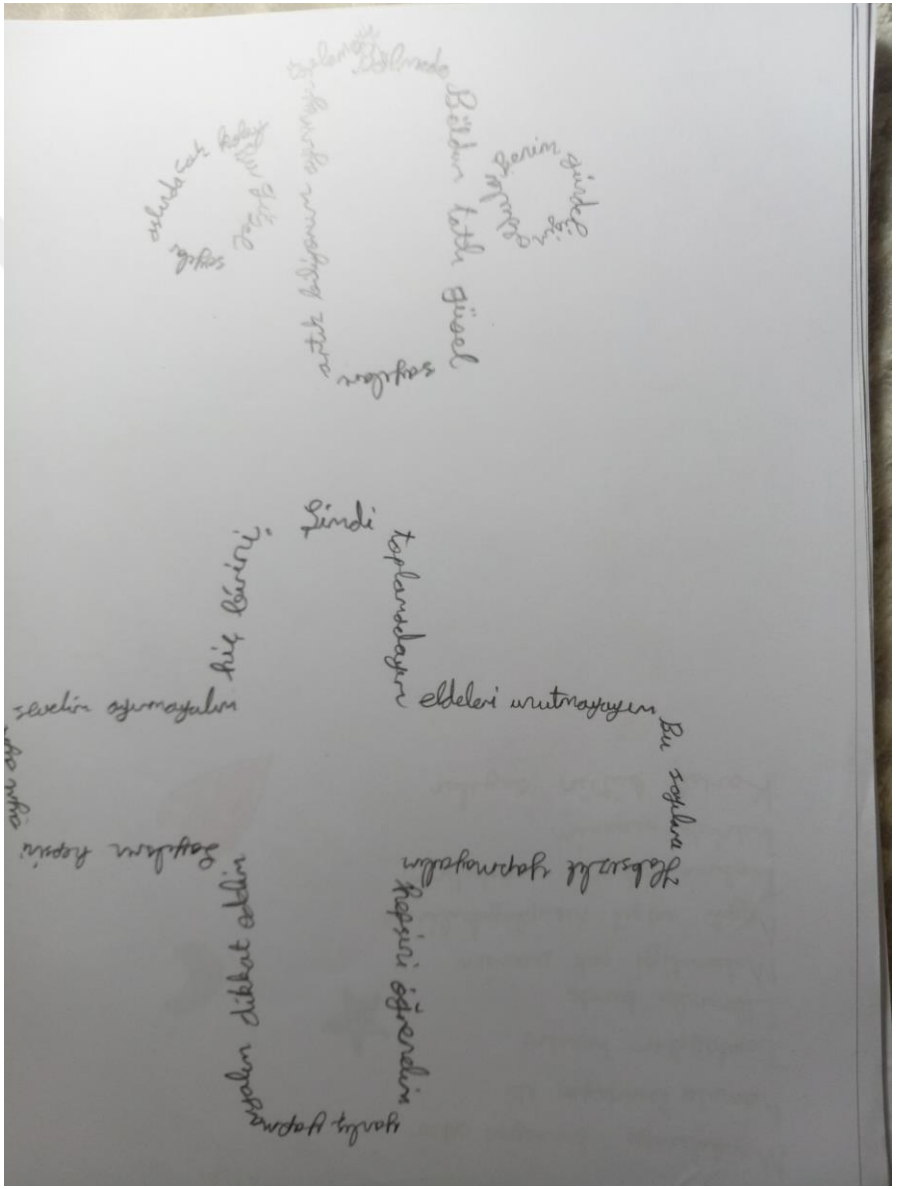
Elindeki şeyi boşalt
Felaket gelecek sonunda
Getir sende yapraklarını
Hapşurma sende

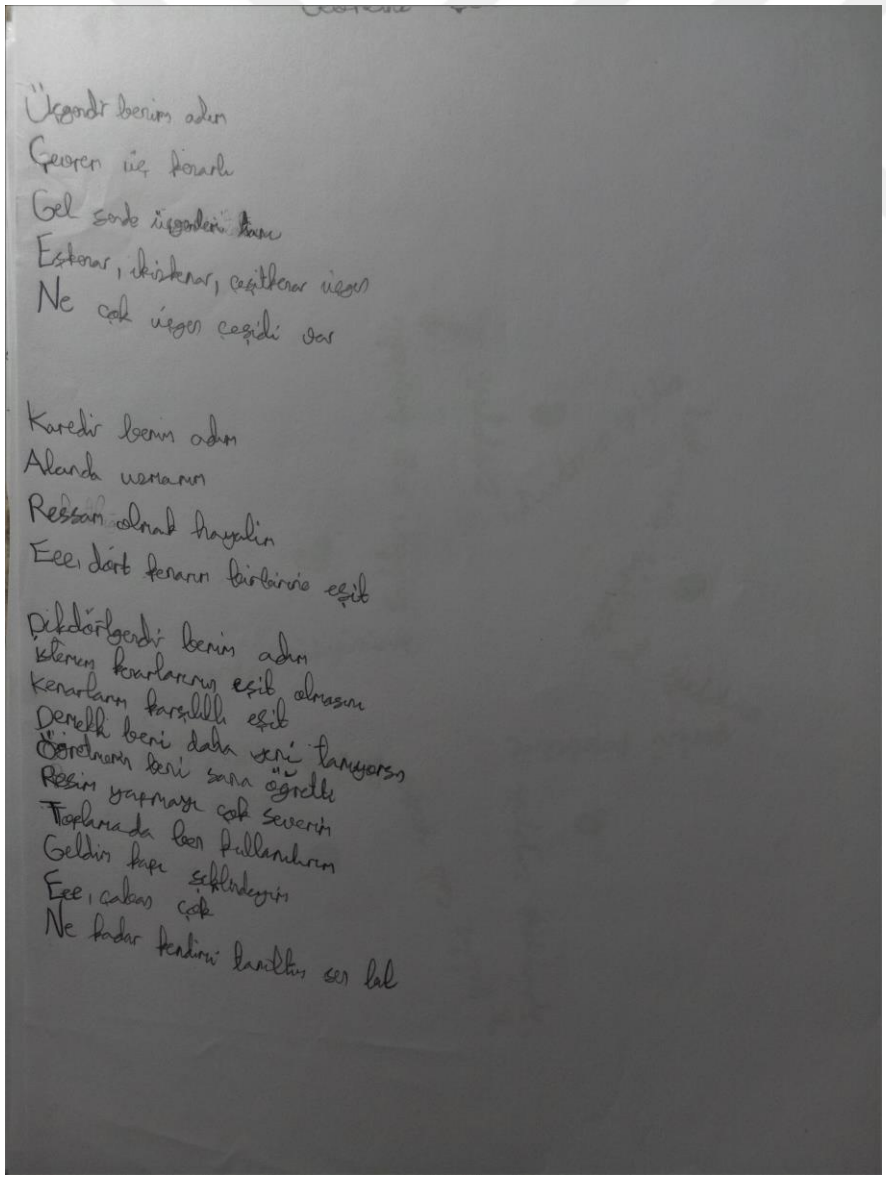
Irmaklarda dolaş
İneklere el salla
Kelebeklere bak
Leyleklerle uç

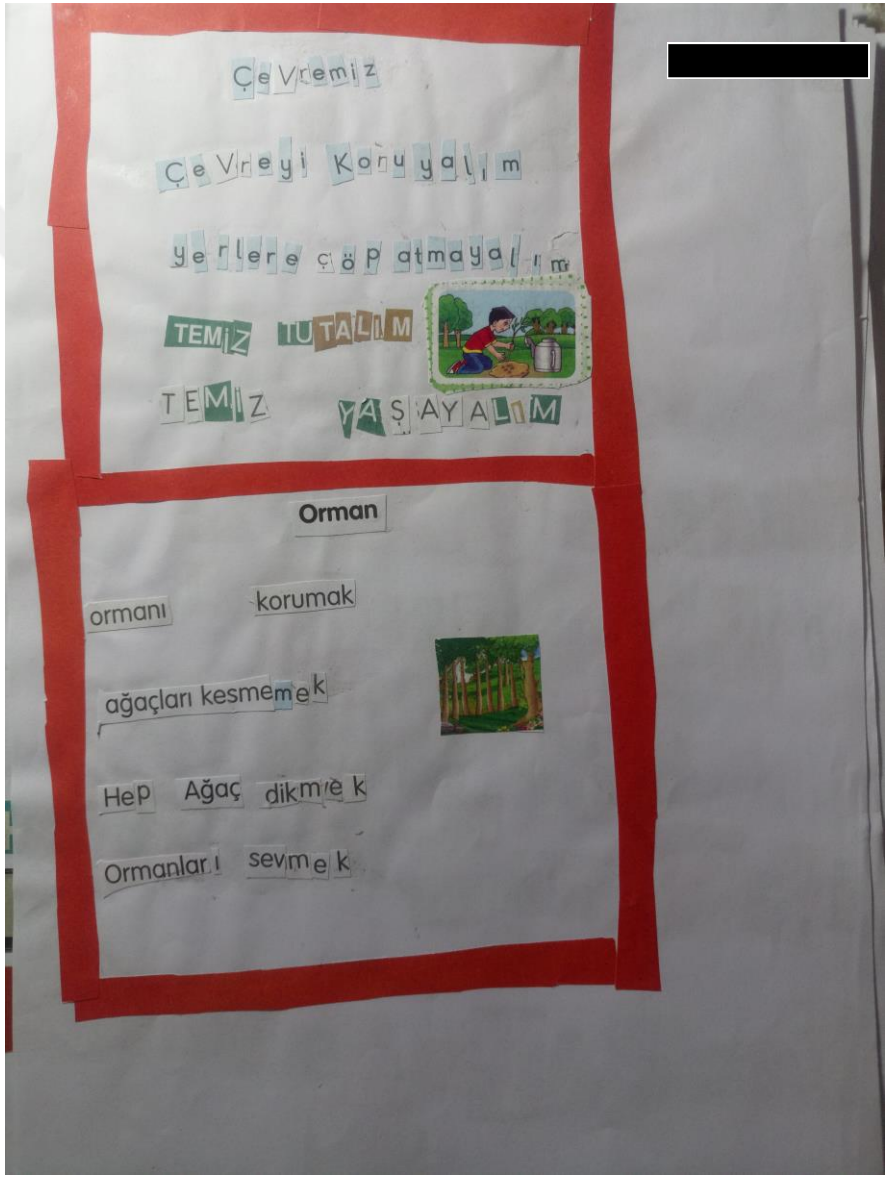
Mayının oğlu
Nöbetsin garibim
Otlayan koyun
Ölmez koyun

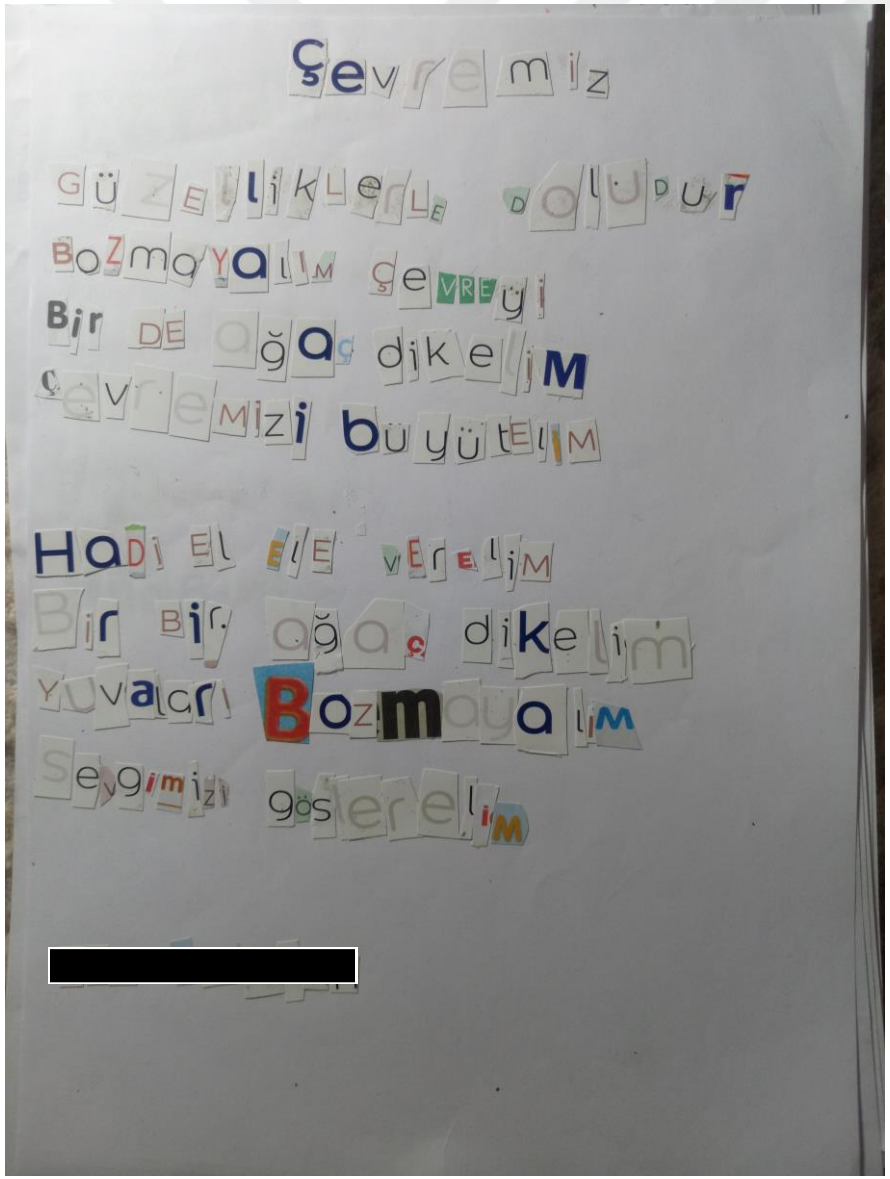
Pasta var doğada
Rosteyl bana
Sarmaşıklarla oyna
Şakır şukur oyna

Tren geçer doğada
Umutla sever
Ümit var bana
Vah zavallı
Yah yah ağladı
Zebra hemen koştu




Üçgendir benim adım
Gezeren üç kenarlı
Gel sende üçgenden kaçma
Eşkenar, ikizkenar, çeşitlenir üçgen
Ne çok üçgen çeşidi var
Karedir benim adım
Alanda uzmanım
Ressam olmak hayalim
Eee, dört kenarın birbirine eşit
Dikdörtgendir benim adım
Kenarlarım karşılıklı eşit
Dereceli beni daha yeni tanıyorsun
Öğretmenin beni sana öğretti
Resim yapmayı çok severim
Toplamada ben kullanılırım
Geldim kapı şeklindeyim
Eee, cabası çok
Ne kadar kendini kandırsan ser lal


Çevremiz
Çevreyi Koruyalım
yerlere çöp atmayalım
TEMİZ TUTALIM
TEMİZ YAŞAYALIM
Orman
ormanı korumak
ağaçları kesmemek
Hep Ağaç dikmek
Ormanları sevmek


Çevremiz
Güzellikle doludur
Bozmayalım çevreyi
Bir de ağaç dikelim
Çevremizi büyütelim
Hadi el ele verelim
Bir bir ağaç dikelim
Yuvaları Bozmayalım
Sevgimizi gösterelim



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…