



## İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zihin Haritası Yöntemi İle Hikâye Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi \*

Hümeysra Uysal <sup>1</sup>, Sabri Sidekli <sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemi kullanarak hikâye yazma becerilerini geliştirmektir. Bu doğrultuda çalışma nicel ve nitel araştırmaların bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutu ön test son test yarı deneysel model ile nitel boyutu eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 Eğitim Öğretim yılı güz döneminde Muğla ili Menteşe ilçesine bağlı sosyoekonomik düzeyi birbirine eşit iki devlet okulunda bulunan dördüncü sınıf düzeyinde üç sınıf oluşturmaktadır. Üç gruptan bir tanesi deney grubu iki tanesi kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubuna; zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma çalışması, birinci kontrol grubuna; ödevli hikâye yazma çalışması, ikinci kontrol grubuna; Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda çalışma yaptırılmıştır. Deney grubu ile yapılan uygulamada öğrencilere 1 ders saati zihin haritası çalışması, 1 ders saati hikâye haritası ile hikâye yazma çalışmaları yapılmıştır. Uygulama 10 hafta sürmüştür. Birinci kontrol grubu ile yapılan uygulamada öğrencilere konular verilip hikâyeler yazmaları istenmiştir. İkinci kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonucunda deney grubuna uygulanan zihin haritası yönteminin diğer uygulamalardan daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Yazma  
Hikâye yazma  
Zihin haritası  
Ödevli yazma  
Karma yöntem

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 26.06.2019  
Kabul Tarihi: 30.07.2020  
Elektronik Yayın Tarihi: 09.09.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8848

### Giriş

Bireyler hayatları boyunca farklı şeyler öğrenmektedirler. Bireyler öğrenmelerini sürdürmek için; kendilerini ifade ederler, bilgilerini günceller ve iletişim kurarlar. Bunları yapabilmelerini sağlayan da yaşayan bir organizma olan dildir. Bireyler dilin farklı alanlarını kullanarak bu öğrenmelerinin hayatları boyunca devam ettirmektedirler. Dilin kullanıldığı alanlar (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019); dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dilin bu alanları ile ilgili olarak MEB (1973) "1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi" gerektiğine vurgu yapılmıştır. MEB (2019) öğrencilerin dil

\* Bu makale Hümeysra Uysal'ın Sabri Sidekli danışmanlığında yürüttüğü "İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Marmara Üniversitesi, Türkiye, [humeysrauysal1@gmail.com](mailto:humeysrauysal1@gmail.com)

<sup>2</sup> Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [ssidekli@mu.edu.tr](mailto:ssidekli@mu.edu.tr)

becerilerinin ve dil yeterliliklerinin geliştirilmesinin diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel, sosyal ve mesleki beceri kazanmalarının ön koşulu olarak belirtmiştir.

Dilin öğrenme alanları içerisinde yazma öğrenciler için en karmaşık ve geliştirilmesi en zor beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazma becerisinin geliştirilmesi MEB'in (2019) bahsettiği gibi diğer tüm alanlarda gelişmesine yardımcı olacaktır. Yazma, zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayları belli kurallara uygun olarak sembollerle ifade edilmesi ve zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi (Güneş, 2013); duygu ve düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretmek (Akyol, 2000) tanımlanmıştır. Yazma; bilinçli düşünce seviyesinin altında çalışan bilişsel işlemleri ve yapıları çağrıştıran bilgileri oluşturan (Galbraith ve Baaijen, 2018), öğrencilerin bilişsel öğrenme stratejilerini geliştiren (Bangert-Drowns, Hurley ve Wilkoinson, 2004), bilgileri uzun süreli hafızada bir araya getirerek (Silva ve Limongi, 2019), öğrenmeyi kolaylaştıran zahmetli bir süreç (Galbraith ve Baaijen, 2018) olarak ifade edilmektedir. Graham (2018) yazmayı insanları, topluluk amaçlarını, sosyal uygulamaları, belirlenmiş eylemleri, araçları ve insanların ortak tarihin bir ürünü olarak kabul etmiştir.

Bir dildeki fikirleri akıcı bir şekilde yazılı metin formatında dönüştürmek ve karşı tarafa iletmek için kullanılan beceri yazma becerisidir (Goldstein ve Naglieri, 2011). Yazma becerisinin gelişimi tekrarlanan uygulamalar, uygulama kontrolleri ve öğrencinin ilgisini çeken, uzman olduğu bir konu ile ilgili yazı yazması ile ilişkilidir (Johnstone, Ashbaugh ve Warfield, 2002). Öğrencilerin yazma becerisi geliştikçe; günlük ihtiyaçlarını karşılayabilen, eğitimini sürdürebilen, gelişmiş anlama ve anlatma becerisi sayesinde insanlarla etkili iletişim kurabilen, başarıya ulaşabilen bir birey olmasının önü açılmaktadır (Arıcı ve Ungan, 2013). MEB'in (2015) Türkçe dersi öğretim programında "yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimleri ile bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır". Johnstone ve diğerleri (2002) bahsettiği uygulamaların yanı sıra yazma becerisinin gelişmesi sağlanacak olan öğrencilerin yaşları da önemlidir. Yazma becerisi çocuk yaşta kazanılması gereken bir beceridir (Kellogg, 2008). Yazma doğuştan gelen bir yetenek değil bir beceridir. Bir beceri olduğu için geliştirilmesi mümkündür.

Yazma becerisinin geliştirmek için yazma öncesi, yazma esnasında veya yazma sonrasında etkinlikler ve öğrencinin ilgisini çekecek çalışmalar yapılmaktadır. Yazma öncesinde konu belirlenir, öğrencilerin bilgilerinin açığa çıkarmaları istenir, zihinsel planlama yapılır; yazma esnasında metnin taslağı oluşturulur, metin kurgusu yapılır; yazma sonrasında ise öğrencilerin yazmış oldukları metinlerin değerlendirilmesi yapılmaktadır (Akyol, 2011; Güneş, 2013). Yazma becerisinin kazandırılması sürecinde öğretmenler; öğrencilere metni planlama, taslak hazırlama ve gözden geçirme gibi temel yazım kuralları, el yazısı ve dilbilgisi becerilerini (Cutler ve Graham, 2008) öğretildiği bir süreçtir.

Yazma, düşüncenin beyinde kurgulanması, düzenlenmesi ve dilin kurallarına uygun olarak doğru bir yazı biçimiyle yazılı metin haline dönüştürülen karmaşık ve uzun bir süreçtir. Bu karmaşık ve uzun süreci öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmesi ve yazılarını uygun şekilde yazmaları için farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerden büyük çoğunluğu yazma öncesi aşamasında yararlanılmaktadır. Çünkü öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmak gerekmekte ve yazmaya karşı öğrencilerin güdülenmesi sağlanmaktadır. Öğrencilere uygulanacak olan yöntem ve teknikler öğrenmenin kalıcılığını ve yazıların daha kaliteli olmasına da olanak vermektedir. Doğan ve Müldür (2014), Susar Kırmızı ve Beydemir (2012) ve Yıldız'ın (2015) çalışmalarında yazma öncesinde yapılan etkinliklerin öğrencilerin yazma becerisini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Yazma öncesinde kullanılan yöntemlerden biri de zihin haritasıdır.

Zihin haritası 1960'li yıllarda Tony Buzan tarafından geliştirilmiştir. Zihin haritası Buzan ve Buzan'a (2015) göre; hafıza, yaratıcılık, öğrenme ve her türlü beyin işlevine uygun görsel, grafik bütüncül bir düşünme aracıdır. Brinkmann (2003) zihin haritası, zihindeki düşüncelerin dışa vurulmasını sağlayan ve beynin potansiyelini açığa çıkaran güçlü bir teknik olarak tanımlamıştır. Konuların ve temaların düzenli bir şekilde sunulduğu (Tucker, Armstrong ve Massad, 2010); öğrencilerin düşüncüklerini açıklayabildikleri, eleştirebildikleri ve yeniden düzenleyebildikleri

(Montgomery, 2005 aktaran Kan, 2012) düzenli, görsel grafiksel yapılardır. Zihin haritası genelde bireysel olarak yapılması tercih edilse de grupla zihin haritası yapmak da mümkündür. Grupla yapılan zihin haritası uygulamaları öğrencilerin beyin fırtınası tekniğinin tek bir yere odaklanışını ortadan kaldırmakta (Buzan ve Buzan, 2015) ve ortaya çıkan fikirleri görsel olarak görme şansı sunmaktadır.

Zihin haritası yapılırken belli kurallar zinciri bulunmakta ve bu kurallara dikkat etmek gerekmektedir. Zihin haritası yaparken bir A4 kâğıdı alınmalı ve düzleme paralel şekilde tutulmalıdır. Mutlaka renkli kalemler kullanılmalıdır. Konu sayfanın tam ortasına yazılabilir veya konunun görseli çizilebilir. Konu ile ilgili çağrışımlar dalların üzerine yazılmalı ve ilgili bir görsel çizilmelidir. Dallar merkezden dışa doğru kalından inceye doğru çizilmelidir. Bu şekilde bir zihin haritası oluşturulmaktadır (Buzan ve Buzan, 2015).

Zihin haritalarının birçok kullanım alanı bulunmaktadır. Not alma aracı, öğrenme aracı, öğretme aracı, düşünce düzenleyicisi, bilgi düzenleyici, var olan bilgileri açığa çıkarma aracı vb. şekilde yaygın olarak kullanılmaktadır. Zihin haritasını öğretim aracı ve görsel öğrenme aracı Goodnough ve Woods (2002) olarak kullanan çalışmalarda bulunmaktadır. Zihin haritası yazma sürecinde de kullanılan bir yöntemdir. Genellikle bilgileri açığa çıkarma özelliğinden dolayı yazma öncesi aşamasında kullanılmaktadır. Şahin (2016) yazma öncesi süreçte meydana gelen karalamalar, görseller, semboller, kelimeler, taslaklar vb. işlemlerin zihin haritası ile daha kolay yapılabileceğini, kafa karışıklığını ortadan kaldırmayı sağladığını belirtmiştir. Bulut (2012) Yazma öncesi süreçte metin planlama, metnin konusunu belirleme, alt başlıkları belirleme, başlıklarla ilgili detayları zihin haritası yöntemi ile öğrencinin daha iyi göreceğini ve yazma öncesinde kullanılması gerektiğini savunmuştur.

Zihin haritasının yanında hikâye haritasının kullanılması öğrencilerin hikâyelerinin daha iyi olmasına olanak sağlayacaktır. Zihin haritası öğrencilere sınırsız bir düşünme imkânı sağlayarak onların ön bilgilerini açığa çıkarmaktadır. Hikâye haritası ise öğrencilerin sınırsız fikirlerini hikâye unsurları altında sunarak bu fikirlerin kalıplaştırılmasını ve kategoriler altında toplanmasını sağlayarak hikâyelerinin oluşmasını sağlamaktadır. Bu sayede öğrencilerin sınırsız fikirleri belli kalıplar altında birleşerek toplanmaktadır. Bu sayede saçılmış fikirler bir araya toplanmaktadır. Akyol (2011) ve Sidekli (2013) yazmaya başlamadan önce hikâye haritası kullanımının öğrencilerin hikâyelerini planlamada, önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmede, dikkati önemli detaylara çekmede, hikâyenin elementlerini iyi kavrayabilmede ve yazılacak olan hikâyeyi görselleştirmeyi sağlayacağını önemini vurgulamıştır.

Yazma öğrenme alanı en son ve en zor geliştirilen öğrenme alanıdır. Bu yüzden öğrencilerin iyi birer yazar olması ve iyi yazma eğitimi alması için yazma öncesi, yazma esnasında ve yazma sonrası aşamalarının iyi bir şekilde organize edilmesi gerekmektedir. Yazma süreçleri organize edilirken farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmak süreci daha verimli hale getirecektir. Aynı zamanda öğrencilerin yazı yazarken bundan keyif almaları da sağlanmalıdır. Öğrencilerin yazma sürecindeki olumlu tutumları yazılarının kalitesini de etkileyecektir. Öğrencilere yazma süreçlerinde yapılacak olan etkinlikler, öğrencilerin daha yaratıcı daha özgün hikâyeler yazmasına olanak sağlayacaktır. Yazma öncesinde kullanılan yöntem ve teknikler hikâye için gerekli olan bilgilerin açığa çıkmasını sağlamalıdır. Zihin haritası yönteminin yazma öncesi süreçte kullanılması öğrencilerin ön bilgilerini görseller ve çağrışımlar yoluyla açığa çıkararak onların yaratıcılığını ve daha özgün hikâyeler yazmasını sağlayacaktır. Buradan hareketle bu çalışmada yazma öncesi aşamasında zihin haritası yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacı, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemiyle hikâye yazma becerilerini geliştirmektir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Ön test sonuçlarına göre grupların uygulama öncesi yazma durumları nasıldır?
2. Çalışmaya katılan grupların, gruplar arası karşılaştırmada ön test sonuçları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Son test sonuçlarına göre grupların uygulama sonrası yazma durumları nasıldır?
4. Grupların ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Çalışmaya katılan grupların, gruplar arası karşılaştırmada son test sonuçları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Yapılan uygulamalara yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?

## Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### *Araştırma Modeli*

Bu araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem (Mixed Method) kullanılarak desenlenmiştir. Karma yöntem kullanılmasının temel sebebi, araştırmanın hem nicel hem de nitel boyutunu ortaya koymak ve her iki yaklaşımın sınırlılıklarını en aza indirmektir. Tashakkori ve Creswell (2007) karma yöntemi, araştırmacının aynı araştırmada nicel ve nitel yöntemleri ve yaklaşımları kullanarak veri topladığı, verileri analiz ettiği, elde ettiği bulguları bütünleştirdiği ve ileriye yönelik yorumlar yaptığı araştırmalar olarak tanımlamaktadır. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden birisi olan yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen kullanılmasının sebebi, çalışmadaki veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır ama analiz edilirken ayrı ayrı işlemler yapılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda ön test son test yarı deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu ise eylem araştırması yöntemi ile desenlenmiştir. Eylem araştırması, bir sorunun anlaşılmasını sağlaması ve soruna yönelik çözümler getirmesi nedeniyle araştırmanın nitel boyutunda tercih edilmiştir.

### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu Muğla ili Menteşe ilçesinde 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde iki devlet ilkokulunda öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu iki devlet okulundan üç öğretmen çalışmayı sınıfında uygulamak için gönüllü olmuştur. Üç sınıf arasında kura çekilerek deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları belirlenmiştir.

Araştırma grupları ile ilgili uygulanan yöntemler, uygulama süreleri ve gruplardaki öğrenci sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Gruplar, Gruplarda Bulunan Öğrenci Sayısı, Uygulanan Yöntem ve Süresi

Gruplar	N	Uygulanan Yöntem	Uygulama Süresi
Deney Grubu	26	Zihin Haritası	20 ders saati
Kontrol 1 Grubu	23	Ödevli Yazma	10 ders saati
Kontrol 2 Grubu	27	Türkçe Ders Programı	-

### *Veri Toplama Aracı*

Karma yöntemin doğası gereği araştırmalarda farklı veri toplama araçları kullanılmaktadır. Bu araştırmada da hikâye yazma rubriği ve görüşme formları kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Hikâye Yazma Rubriği” hem nicel boyutta hem de nitel boyutta veri toplama aracı olarak tercih edilmiştir. Hikâye yazma rubriği 3 dereceli ve 13 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler; başlık, kahraman, yardımcı karakter, mekân, zaman, konuya uygunluk, olay örgüsü, metindeki bölümler, ana fikir, sözcük zenginliği, söz sanatları, sayfa düzeni ve özgünlük şeklinde yer almaktadır.

Rubriğe son hali verilmeden önce 17 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Chong (2017) yazma öğretiminde, olayların ayrıntılı tanımını sunarak öğrencilerin; nerede, ne zaman, kim, nasıl, neden gibi soruların cevaplarına yazılarında yer vermeleri gerektiğini söylemiştir. Bu ifadeden ve literatür tarandıktan sonra madde havuzunda; başlık, kahramanlar, yer, zaman, olay sırası, olay akıcılığı, sözcük zenginliği, özgünlük, konuya uygunluk, ana fikir, yazım kuralları, noktalama işaretleri, sayfa düzeni, okunaklı yazı, plan, sözcük kullanımı ve üslup yer almaktadır. Madde havuzundan uygulama boyunca öğrencilerin dikkat etmesi gereken hususlar ele alınarak başlık, kahramanlar, mekân, zaman, ana fikir ve plan maddelerinin kesinlikle olmasına karar verilmiştir. Kalan maddelerden hangilerinin eklenmesi hususunda sınıf öğretmenliği alanında uzman 3 kişiye danışılmıştır. 3 uzman ile görüşüldükten sonra olay örgüsü, sözcük zenginliği, konuya uygunluk, sayfa düzeni ve özgünlük maddesi eklenerek rubrik 11 maddeden meydana gelmiştir.

Rubrik son kez farklı 2 alan uzmanına daha gösterilmiştir. Bu 2 alan uzmanı sözcük zenginliği maddesinin yeterliliğinin sözcük sayısı olarak değiştirilmesini ve söz sanatları maddesinin eklenmesini önermiştir. Sözcük sayısı yeterliliği için literatürde tam bir sayı belirtilmediği için deney grubunda başarı düzeyi yüksek ve başarı düzeyi düşük üçer öğrenci seçilmiş ve bunların hikâyelerindeki kelime ortalamaları ile sözcük zenginliği maddesinin yeterliliği oluşturulmuştur. Söz sanatları maddesinde ise öğrencileri benzetme, deyim, atasözü vb. kullanma durumlarına bakılmıştır. Ayrıca bu 2 alan uzmanı kahraman maddesinin yanı sıra yardımcı karakter maddesinin eklenmesinin yararlı olacağına değinmişlerdir. Böylece rubrik 13 maddeden meydana gelmiştir.

Bir öğrencinin rubrikteki bir maddeden alacağı en düşük puan "0", en yüksek puan "2" dir. Buradan hareketle bir öğrenci toplamda rubrikten en düşük "0" puan alırken en yüksek "26" puan alacaktır. Rubrikte "0" puanına yer verilmesinin sebebi; başlık yok, zaman belirtilmemiş, konuya uygun değil gibi olumsuz ifadelerin bulunmasıdır. Ayrıca başlık yok gibi bir yeterliliğin 1 puan ile ifade edilmesinin yanlış olacağı ve olmayan bir şeye puan vermenin doğru olmayacağına alan uzmanları ile görüşülerek karar verilmiştir. Bu yüzden rubriğin 1 puan ile başlaması yerine 0 puan ile başlamasına karar verilmiştir.

Rubriğin yeterlilik dereceleri, puanları ve maddeleri oluşturulduktan sonra Türkçe eğitiminde görev yapan 2 dil uzmanına incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak son hali verilmiştir.

Nitel boyutta deney grubu öğrencileri ile uygulama sonunda yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmede öğrenciler "Zihin haritası yöntemi kullanarak hikâye yazma çalışmalarının beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönleri nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol 1 gruplarının sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde sınıf öğretmenlerine "Uygulama hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?, Öğrenciler uygulamalar hakkında neler düşünmüş olabilirler?, Hikaye yazma uygulamalarına hangi seviyede başlarsa öğrencilerde daha büyük başarılar elde edilebilir?" şeklinde üç soru uygulama sonunda deney ve kontrol 1 sınıf öğretmenine sorulmuştur. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin görüşlerine yer verilirken öğretmenlere kodlar verilmiştir. Bu kodlar; deney grubu sınıf öğretmenine 'DÖğrt' ve kontrol 1 grubu öğretmenine 'K1Öğrt' şeklindedir.

#### *Veri Toplama Süreci*

Uygulama öncesi üç grubun hikâye yazma düzeylerini belirlemek için tüm gruplara "oyun" konulu hikâye yazdırılmıştır. Oyun konusu seçilirken tüm grupların sınıf öğretmenlerine danışılmış ve üç öğretmen de müfredat gereği oyun temasında olduklarından dolayı ve öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin bu konuda daha yüksek olacaklarını düşündüklerinde "oyun" konulu hikâye yazdırılmıştır.

Deney grubunda uygulamaya başlamadan önce 2 ders saati zihin haritası ve 2 ders saati hikâye haritası anlatılmıştır. Deney grubu ile 10 hafta boyunca uygulama yapılmıştır. Uygulama boyunca bir ders saati verilen konunun zihin haritası çıkarılmıştır. Sonraki derste konunun hikâye haritası çıkartılarak hikâyelerini yazmaları istenmiştir. 10 haftalık süreçte öğrenciler zihin haritası çalışmasını yaparken sırayla iki hafta tüm sınıf, iki hafta 6'şar kişilik gruplar halinde, iki hafta 4'er kişilik gruplar halinde, iki hafta 2'şer kişilik grup halinde ve son olarak iki hafta bireysel olarak zihin haritası çıkarmışlardır. 10 hafta boyunca işlenecek olan konuyu sınıf öğretmeni ile bir ön görüşmeden sonra karar verilmiş ve öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri dikkate alınarak hikâye konuları seçilmiştir.

Örneğin Atatürk konulu hikâye yazma çalışmasında: Sınıf öğretmeni ile bir hafta önceden ön görüşme yapılmıştır. Bir hafta sonra öğrencilerin yazması için uygun konuların değerlendirilmesi yapılmıştır. 10 Kasım haftası olması sebebiyle öğrenciler için "Atatürk" konusu seçilmiştir. Birinci derste: Tahtaya Atatürk resmi yapıştırılmıştır. Atatürk ile ilgili zihin haritası yapılacağı öğrencilere söylenmiştir. Öğrenciler sırayla tahtaya çıkıp Atatürk ile ilgili zihin haritalarını oluşturmuşlardır. Bir ders saatinde öğrenciler sırayla dikkatli ve özenli bir şekilde zihin haritasını yapmışlardır. İkinci derste ise öğrencilere oluşturdukları zihin haritasını inceleyerek Atatürk konulu hikâye yazmaları istenmiştir. Hikâye yazmadan önce ise yazacakları hikâye ile ilgili hikâye haritası oluşturmuşlardır. Hikâye



haritasını her öğrenci kendisi bireysel olarak hazırlamıştır. Öğrenciler hazırlamış oldukları bireysel hikâye haritasının ardından hikâyelerini yazmaya başlamışlardır. Öğrencilerin hikâye haritası oluşturmaları hikâyelerini daha hızlı ve akıcı yazmalarını da sağlamıştır. İkinci derste hikâyelerini bitirip araştırmacıya teslim etmişlerdir.

Deney ve kontrol 1 gruplarının her hafta yazmış oldukları hikâyelerin, konuları, uygulamanın kaçınıcı haftasında olduğu ve tarihleri Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Deney ve Kontrol 1 Grubunun Haftalık Hikâye Yazma Konuları

Konu	Hafta	Tarih
Bayram	1. Hafta	02.11.2016
Atatürk	2. Hafta	09.11.2016
Sanat	3. Hafta	16.11.2016
Yaşadığımız Yer	4. Hafta	30.11.2016
Aile	5. Hafta	07.12.2016
Duygular	6. Hafta	14.12.2016
Yerli Malı	7. Hafta	21.12.2016
Alışveriş	8. Hafta	28.12.2016
Yeni Yıl	9. Hafta	04.01.2017
Kar	10. Hafta	13.01.2017

Kontrol 1 grubuna ise 10 hafta boyunca bir ders saatinde hikâyenin konusu verilip hikâye yazmaları istenmiştir. Herhangi bir yazma öncesi hazırlık yapılmamıştır.

Kontrol 2 grubu ise sadece ön test ve son teste katılmıştır. Sınıf öğretmenine herhangi bir şey söylenmemiş, kendisi Milli Eğitim Bakanlığının müfredatı doğrultusunda ilerlemiştir.

Son test için tüm gruplara “tatil” konulu hikâye yazdırılmıştır. Tatil konusunun seçilmesindeki en büyük etken okulların o hafta sömestr tatiline ayrılmasıdır. Öğrencilerin kendilerini tatile girmeye hazırlıklı hissetmelerinden dolayı ve öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin uygun olacağından dolayı son hikâye konusu tatil seçilmiştir.

### *Veri Analizi*

Analiz yapılmadan önce araştırmada yanlılık olmaması için araştırmacının puan vermiş olduğu rastgele seçilen her gruptan 5, toplamda 15 kişi belirlenmiştir. Dunsmuir ve diğerleri (2015) çocukların öykülerini değerlendirmek için kullanılan WAM’ı değerlendirmişler ve farklı puanlayıcılar tarafından güvenilir bir şekilde öykülerin puanlandığını bulmuşlardır. Bu sebeple 2 uzman tarafından da belirlenen 15 öğrenciye puan vermesi istenmiştir. Araştırmacı ve 2 uzman tarafından verilen puanların ortalaması alınmış ve sınıf içi korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonucunda sınıf içi korelasyon katsayısı ,77 olarak bulunmuştur (%95GA, ,56- ,91). Bu sonuç değerlendiriciler arası uyum olduğunu göstermektedir. Puanlamaların tarafsız ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

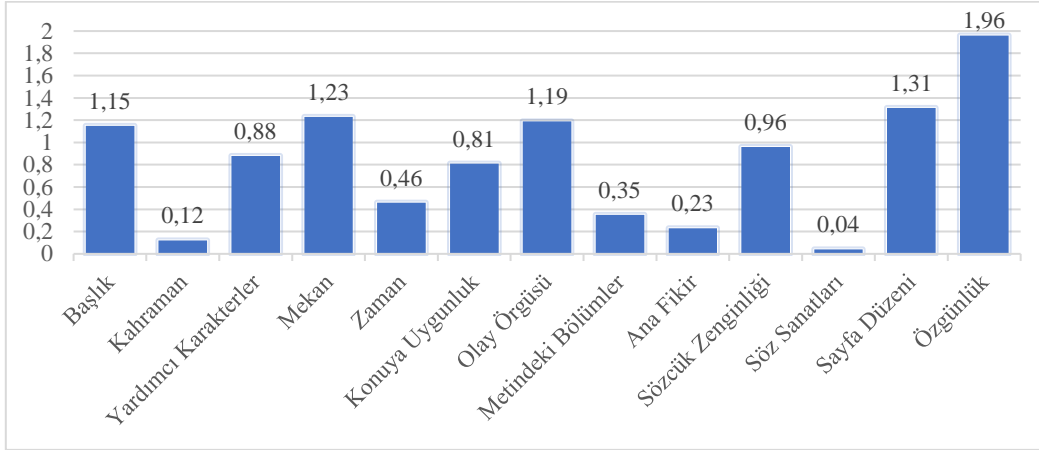
Yapılan analiz sonucunda elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmanın nicel boyutunun analizinde; grupların ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek için Bağımlı Gruplar T-testi (Paired Samples T-test) yapılmıştır. Gruplar arası ön testte ve son testte anlamlı farkı incelemek için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve anlamlı farklılık gösteren durumlarda Dunnett’s C tamamlayıcı istatistik tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunun analizinde; her grubun almış olduğu puanların ortalaması alınarak düzeyleri belirlenmiştir. Düzeyler; gelişmemiş düzey (0 - 0,70), geliştirilebilir düzey (0,71 - 1,40), gelişmiş düzey (1,41 - 2,00) şeklindedir. Deney grubu öğrencileri ile yapılan yapılandırılmış görüşmeler, deney grubu öğretmeni ve kontrol 1 grubu öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler de içerik analizi yöntemi ile yorumlanmıştır.

## Bulgular

Araştırmaya ait bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Şekil 1’de deney grubunda bulunan öğrencilerin ön testte yazdıkları hikâyeler rubrikteki maddelere göre değerlendirilmiş ve rubrikte bulunan maddelerden aldıkları ön test puan ortalamaları verilmiştir.



Şekil 1. Deney Grubunun Tüm Maddelerde Aldığı Ön Test Puanlarının Ortalaması

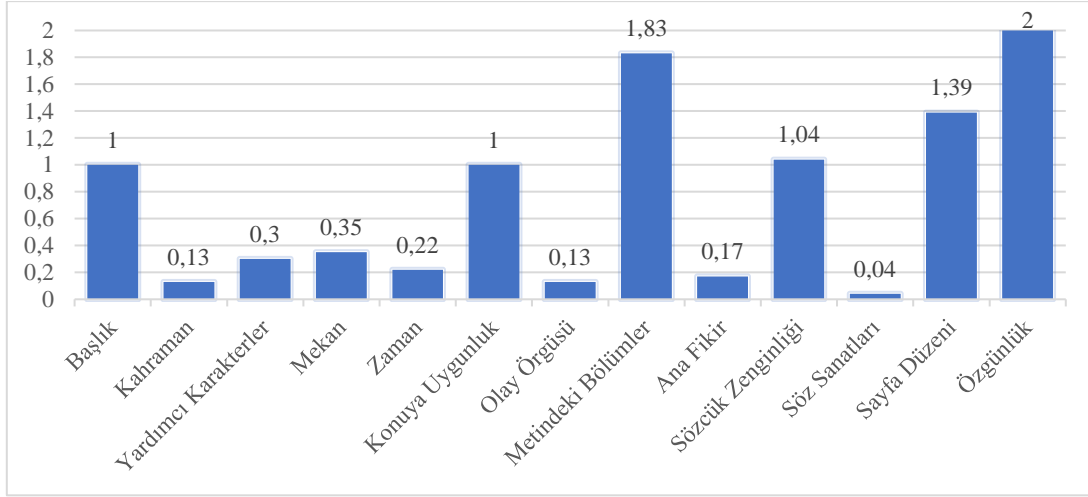
Şekil 1 incelendiğinde on iki maddeye yönelik deney grubunun aldığı puanların ortalaması alınmıştır. Kahraman, zaman, metindeki bölümler, ana fikir ve söz sanatları maddelerinin düzeyinin gelişmemiş düzeyde (0 – 0,70) olduğuna; başlık, yardımcı karakterler, mekân, konuya uygunluk, olay örgüsü, sözcük zenginliği ve sayfa düzeni maddelerinin geliştirilebilir düzeyde (0,70 – 1,40) olduğuna ve özgünlük maddesinin gelişmiş düzeyde (1,41 – 2,00) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aşağıda deney grubundaki bir öğrencinin ön testte yazmış olduğu hikâyesi verilmiştir. Hikâyenin orijinal hali Ekler bölümünde Resim 1 şeklinde eklenmiştir.

### Oyun Günüm

*Sabağ erkenden uyandım köye yola çıktık köyde hayvanlarımla oynadım ali ve ayşe geldi arkadaşlarımla oyun oynayıp ip atladık. Akşam oldu yemek yedik. Akşam yine hayvanlarımla oynadım. Arkadaşlarımla gezintiye çıktık. Orda büsürü ilginç şey gördüm. Hayvanat bahçesine gidip büsürü şey inceledik sonra eve geldik evde bilye oynadık. Arkadaşlarım evlerine gitti bende çok sıkıldım. Annemle futbol oynadım sabah erkenden evime döndüm. Arkadaşlarımla bütün gün oyun oynadım ve Ailemi arkadaşlarımı çok seviyorum.*

Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin ön testte yazdıkları hikâyeler rubrikteki maddelere göre değerlendirilmiş ve rubrikte bulunan tüm maddelerde aldıkları ön test puan ortalamaları Şekil 2’de yer verilmiştir.



Şekil 2. Kontrol 1 Grubunun Tüm Maddelerde Aldığı Ön Test Puanlarının Ortalaması

Şekil 2 incelendiğinde on iki maddeye yönelik kontrol 1 grubunun aldığı puanların ortalaması alınmıştır. Kahraman, yardımcı karakterler, mekân, zaman, konuya uygunluk, olay örgüsü, ana fikir ve söz sanatları maddelerinin düzeyinin gelişmemiş düzeyde (0 – 0,70) olduğuna; başlık, sözcük zenginliği ve sayfa düzeni geliştirilebilir düzeyde (0,71 – 1,40) olduğuna ve metindeki bölümler ile özgünlük maddesinin gelişmiş düzeyde (1,41 – 2,00) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol 1 grubundaki öğrencilerden birinin ön testte yazmış olduğu hikâyeye aşağıda verilmiştir. Hikâyenin orijinal hali Ekler bölümüne Resim 2 olarak eklenmiştir.

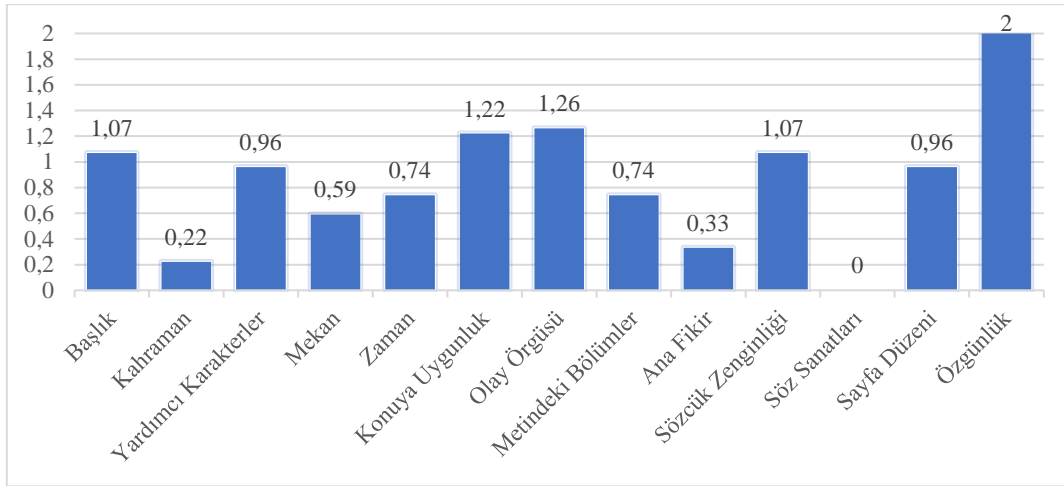
#### Oyunlar

*Nasıl birşey oyun her oyunu oynarız sevmemişimiz yok hepsini severim ben çok severim Bence herkes sevmeli oyunu*

*Çok güzel oyun aynı zamanda eğlenceli en sevdiğim oyun yakan top hepsi güzel oyun saklanbaç, körebe yakalanbaç oynarız genellikle hepsini oynarız. Ben çok severim oyunları sizce sevilir mi hepsi? Bence sevmek lazım hepsini. En sevdiğim büyüklerinde oynaması. Ben körebe oynamayı da çok severim. Büssürü oyun var. Hangisini yasayayım. Her oyunu oynamak lazım. Herkes oynasın bence. Akıl Oyunu var bizde. Ben her oyunda oynarım. Bazen düşük kalkarım. Bazı kurallar var her oyunda uymak lazım. Hiç sevmeyen bazıları oyunu okulda oynarız bazen belki de her gün düşe kalka. Kurallarına uymak oyunun bence her oyunun. Bir yanlış yapsa hemen oyundan atmamak lazım bir şans daha verelim. Ezmeyelim hemen üzülür sonra mutlu edelim onu sevsin o da sonuçta oda oyunda aslında bazıları kırılıyorlar arkadaşlarını. Sevmek lazım her oyunu. Severim lütfen her oyunu. Oynayalım lütfen her oyunu. Seviyorum oyunu. lütfen ama sevelim oyunu. Herkes sever oyunu oyun nedir ki sevelim oyunu. Normalde herkes sever oyunu sevelim lütfen.*

Kontrol 2 grubundaki öğrencilerin ön testte yazdıkları hikâyeler rubrikteki maddelere göre değerlendirilmiş ve rubrikteki tüm maddelerden aldıkları ön test puanlarının ortalaması Şekil 3'de yer verilmiştir.





Şekil 3. Kontrol 2 Grubunun Tüm Maddelerde Aldığı Ön Test Puanlarının Ortalaması

Şekil 3 incelendiğinde on iki maddeye yönelik kontrol 2 grubunun aldığı puanların ortalaması alınmıştır. Kahraman, mekân, ana fikir ve söz sanatları maddelerinin düzeylerinin gelişmemiş düzeyde (0 – 0,70) olduğuna; başlık, yardımcı karakterler, zaman, konuya uygunluk, olay örgüsü, metindeki bölümler, sözcük zenginliği ve sayfa düzeni maddelerinin geliştirilebilir düzeyde (0,71 – 1,40) olduğuna ve özgünlük maddesinin gelişmiş düzeyde (1,41 – 2,00) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubu 2'deki öğrencilerden birinin ön testte yazmış olduğu hikâyeye aşağıda belirtilmiştir. Hikâyenin orijinal hali Ekler Bölümünde Resim 3 olarak belirtilmiştir.

#### Saklanbaç Oyunu

*Pınar çok akıllı bir kızmış. Pınar okuldayken arkadaşı Şeyma ve Murat Pınara oyun oynayalım demiş. Pınar Şeyma ve Murat'a olur oynayalım demiş. Murat Şeyma ve Pınar hebbirlikte ne oyunu oynayacak diye düşünmeye başlamışlar. Pınar saklanbaç oynayalım demiş. Murat futbol oynayalım demiş. Şeyma futbol erkek oyunu demiş. Pınar'da oyunun kızı erkeyimi olur demiş. Bu nedenle saklanbaç oynamaya karar vermişler. Saklanbaç oynamaya başlamışlar. Saklanbaç oynarken Şeyma düşmüş. Pınar ve Murat Şeyma'ya bişeyin var mı diye sormuşlar. Şeyma dizim çok acıyor demiş. Şeyma'yı öğretmeninin yanına götürmüşler. Şeymaya öğretmeni ilk yardım yapmış. Şeyma'nın dizi iyileşince oyuna devam etmişler. Şeyma düşse bile oyuna bırakmamış. Şeyma artık oyun oynarken daha yavaş ve dikkatli oynamış.*

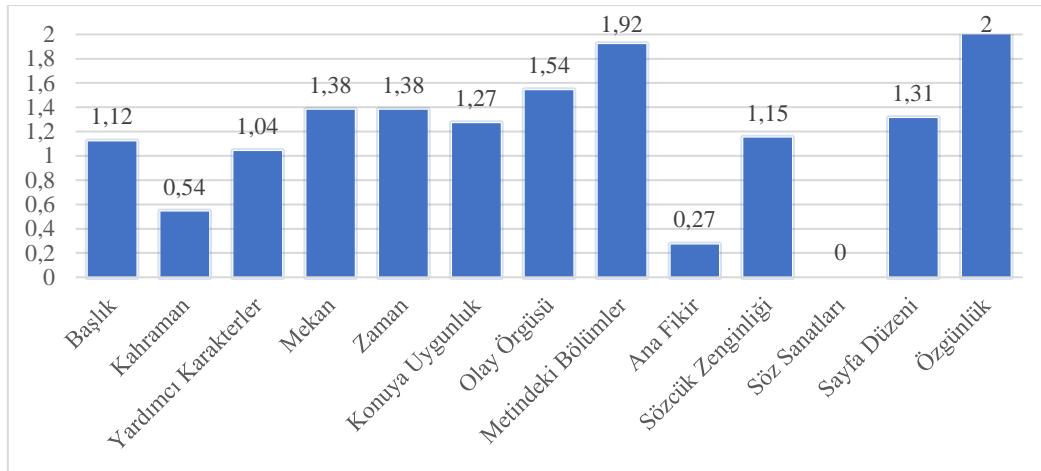
Grupların uygulama öncesinde seviyelerini belirlemek ve grupların arasında istatistiksel farklılık olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına Tablo 3'de yer verilmiştir. Ayrıca grupların rubrikte belirtilen maddelerden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması da Şekil 3'de belirtilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Gruplara Göre Ön Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	,19	2	,09	2,41	,10	
Gruplar içi	2,85	73	,04			-
Toplam	3,04	75				

Tablo 3 incelendiğinde üç farklı dördüncü sınıftan gelen toplam 76 öğrenciden oluşan grupta, uygulama öncesi hikâyeye yazma beceri düzeyleri arasında fark olup olmadığını sınıflarına göre oluşturulan grupların hikâyeye yazma becerileri düzeylerinin puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonunda, deney grubunda bulunan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{X}_{deney} = ,82$ ), kontrol 1 grubunda bulunan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{X}_{kontrol1} = ,74$ ), kontrol 2 grubunda bulunan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{X}_{kontrol2} = ,86$ ) yapılan Dunnett C çoklu karşılaştırma testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $F(2-75) = 2,41, p < ,05$ ].

Deney grubundaki öğrencilerin son testte yazdıkları hikâyeler rubrikteki maddelere göre değerlendirilmiş ve rubrikteki tüm maddelerden aldıkları son test puan ortalamaları Şekil 4'te belirtilmiştir.



Şekil 4. Deney Grubunun Tüm Maddelerde Aldığı Son Test Puanlarının Ortalaması

Şekil 4 incelendiğinde on iki maddeye yönelik deney grubunun aldığı puanların ortalaması alınmıştır. Kahraman, ana fikir ve söz sanatları maddelerinin düzeyinin gelişmemiş düzeyde (0 – 0,70) olduğuna; başlık, yardımcı karakterler, mekân, zaman, konuya uygunluk, sözcük zenginliği ve sayfa düzeni maddelerinin geliştirilebilir düzeyde (0,71 – 1,40) olduğuna ve olay örgüsü, metindeki bölümler ve özgünlük maddesinin gelişmiş düzeyde (1,41 – 2,00) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubunda bulunan öğrencilerden birinin son testte yazmış olduğu hikâyeye aşağıda yer verilmiştir. Hikâyenin orijinal hali Ekler bölümünde Resim 4 olarak belirtilmiştir.

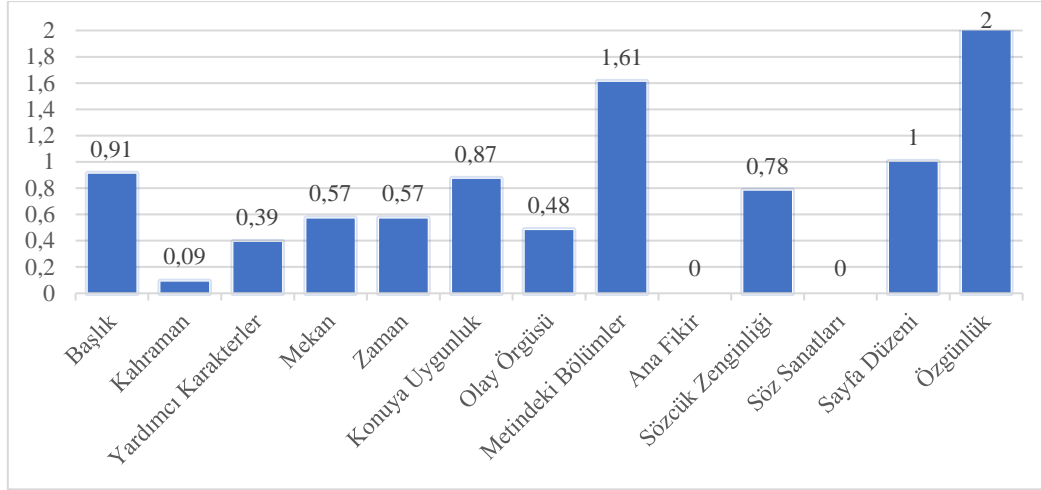
#### Benim Tatilim

Bir yaz tatilinin sonuydu. Bu arada benim adım Yıldız. Ben 07.07.2007 doğumluyum. Şu an Haziran ayının 30. günündeyiz. Kardeşim Hilal, ben, annem ve babam benim doğum günü hazırlıklarımı yani mekânı, pastayı, süslemeleri şimdiden hazırlıyorduk.

İlk önce mekânı ayarlamaya gittik. Doğum günüm Yıldız Cafe'de (Kafe) yapılacaktı. Sonra pastaneye gidip en güzelinden bir pasta aldık. Süslemeleri zaten Cafe yapacaktı. Toplamda 1150 TL ödedik. Eve geldik. Arkadaşım Beronica (Beronika) aradı. Beronica Yunan'dı. Onun doğum günü 27 Ağustos'tu. Doğum günü Yunanistan'da yapılacaktı. Ayın 25'inde bizi uçağa binmek için çağırdı. Doğum günüm biteli çok olmuştu.

Sonunda o gün gelmişti. Beronica'nın ailesi ve benim ailem uçağa binmiştik. Uçak inişe geçti. Havaalanına indik. Valizlerimizi aldık. Beronicaların Yunanistan'daki evlerine gittik. Beronika'nın doğum gününü kutladık. Sonra herkesle birlikte 5 gün sonra uçağa binip yeniden İzmir'e geldik. O tatil benim en sevdiğim tatildi. Çünkü hem yeni bir yer gezmiştim hemde doğum günlerine kutladık.

Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin son testte yazdıkları hikâyeler rubrikteki maddelere göre değerlendirilmiş ve madde ortalamaları Şekil 5'te belirtilmiştir.



Şekil 5. Kontrol 1 Grubunun Tüm Maddelerde Aldığı Son Test Puanlarının Ortalaması

Şekil 5 incelendiğinde on iki maddeye yönelik kontrol 1 grubunun aldığı puanların ortalaması alınmıştır. Kahraman, yardımcı karakterler, mekân, zaman, konuya uygunluk, olay örgüsü, ana fikir ve söz sanatları maddelerinin düzeyinin gelişmemiş düzeyde (0 – 0,70) olduğuna; başlık, sözcük zenginliği ve sayfa düzeni maddelerinin geliştirilebilir düzeyde (0,71 – 1,40) olduğuna ve metindeki bölümler ile özgünlük maddesinin gelişmiş düzeyde (1,41 – 2,00) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol 1 grubundaki bir öğrencinin son testte yazmış olduğu hikâye örneğine aşağıda yer verilmiştir. Hikâyenin orijinal hali resim olarak Ekler bölümünde Resim 5 olarak belirtilmiştir.

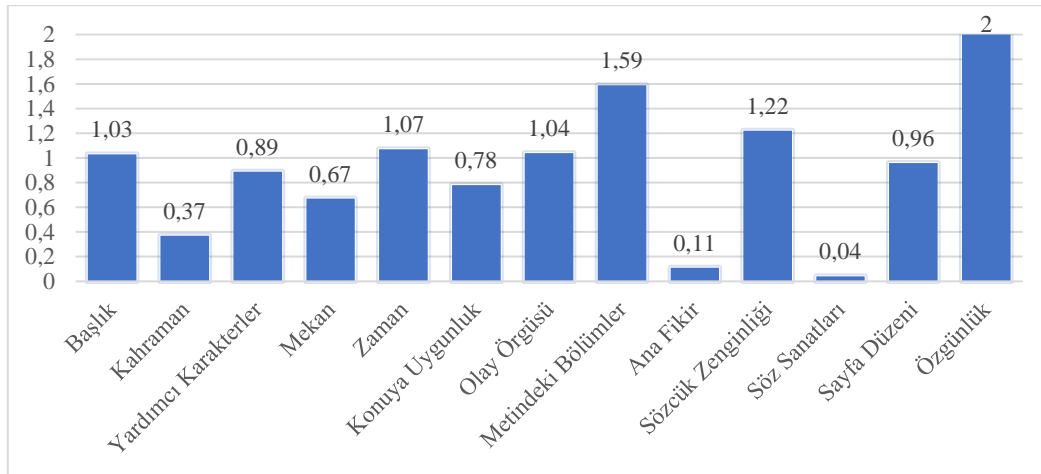
#### Tatil

*Ben tatilin gelmesini çok istiyorum. Ozaman planladığım şeyleri yapıcım. Ve onları size anlaticım.*

*Başlarken 4 gün boyunca ananemde kalıcım. Sonra 2 gün ders yapıcım çalışıcım. 2 gün anannem bizde kalacak. Ozamanda hep gezicez. İstedğim her şeyi alıcım. Ve ödevim olmayacak. 15 tatilde annem beni paten kursuna yazdıracak. Ona gidicem. Hem okulun son günü takdir alacağımı düşünüyorum. Babamın köyüne gideriz. Ayakkabı alırız. Her şeyi yaparız.*

*O zaman çok eğlenicem.*

Kontrol 2 grubundaki öğrencilerin son testte yazdıkları hikâyeler rubrikteki maddelere göre değerlendirilmiş ve rubrikteki maddelere göre puanlandırılmıştır. Kontrol 2 grubunun puan ortalamaları Şekil 6'da belirtilmiştir.



Şekil 6. Kontrol 2 Grubunun Tüm Maddelerde Aldığı Son Test Puanlarının Ortalaması

Şekil 6 incelendiğinde on iki maddeye yönelik kontrol 2 grubunun aldığı puanların ortalaması alınmıştır. Kahraman, mekân ana fikir ve söz sanatları maddelerinin düzeyinin gelişmemiş düzeyde (0 – 0,70) olduğuna; başlık, yardımcı karakterler, zaman, konuya uygunluk, olay örgüsü, sözcük zenginliği ve sayfa düzeni maddelerinin geliştirilebilir düzeyde (0,71 – 1,40) olduğuna ve metindeki bölümler ve özgünlük maddesinin gelişmiş düzeyde (1,41 – 2,0) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol 2 grubundaki bir öğrencinin son testte yazmış olduğu hikâye örneği aşağıda verilmiştir. Hikâyenin orijinal hali Ekler bölümünde Resim 6'dır.

#### Yaz Tatili

*O gün çok heyecanlıydım. Çünkü denize gidecektim. Denize girince balıkta tutacaktım. Bazen deniz altına binip yeni balıklar veya deniz yılanları görecektim.*

*Yolculuk boyunca hayaller kurdum. Sonunda yolculuk bitmişti. Oraya vardığımda gözlerime inanmadım. Orda 1 veya iki hafta kalmıştık o zaman boyunca denizde top oynadım balık tuttum balık yedim, ilginç masallar okudum. Eve döndüğümüzde kış gelmişti. Tatil bitti. Okullar başladı.*

Deney grubunun uygulama öncesinde ve uygulama sonrasındaki hikâye yazma beceri düzeyleri karşılaştırılması yapılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası karşılaştırma yapmak için bağımlı gruplar t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 4'te yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Deney Grubunun Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	26	,82	,22	25	-6,47	,00
Son test	26	1,15	,21			

Zihin haritası kullanmanın, hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisinin araştırıldığı 26 kişilik bir sınıfta, zihin haritası ile hikâye yazma uygulamasının öncesinde ve sonrasında yazdırılmış olan hikâyelerin puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklem için t testi yapılmıştır. Analizler sonucunda, uygulama öncesinde yazdırılan hikâye puanlarının ortalaması ( $\bar{X}_{\text{öntest}} = ,82$ ) ile uygulama sonrasında yazdırılan hikâye puanlarının ortalaması ( $\bar{X}_{\text{sontest}} = 1,15$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $t_{(25)} = -6,47, p < ,05$ ].

Kontrol 1 grubunun ödevli etkinlikler öncesinde ve etkinlikler sonrasındaki hikâye yazma beceri düzeyleri karşılaştırılması yapılmıştır. Etkinlik öncesi ve sonrası karşılaştırma yapmak için bağımlı gruplar t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 5'te yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Kontrol 1 Grubunun Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	23	,74	,14	22	,65	,52
Son test	23	,71	,22			

Her hafta konu verilerek yapılan hikâye yazma çalışmalarının, hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisinin araştırıldığı 23 kişilik bir sınıfta, hikâye yazma uygulamasının öncesinde ve sonrasında yazdırılmış olan hikâyelerin puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklem için t testi yapılmıştır. Analizler sonucunda, uygulama öncesinde yazdırılan hikâye puanlarının ortalaması ( $\bar{X}_{\text{öntest}} = ,74$ ) ile uygulama sonrasında yazdırılan hikâye puanlarının ortalaması ( $\bar{X}_{\text{sontest}} = ,71$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $t_{(22)} = ,65 p > ,05$ ].

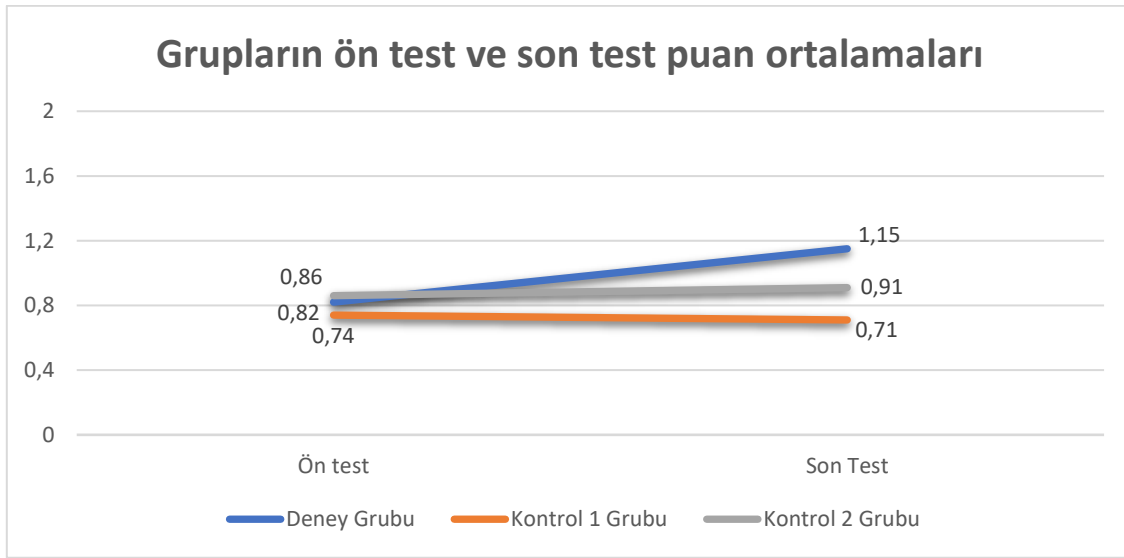
Kontrol 2 grubunun Türkçe Ders Programına göre yapılan dersler öncesinde ve dersler sonrasındaki hikâye yazma beceri düzeyleri karşılaştırılması yapılmıştır. Dersler öncesi ve sonrası karşılaştırma yapmak için bağımlı gruplar t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 6'da yer verilmiştir.

**Tablo 6.** Kontrol 2 Grubunun Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	27	,86	,21	26	-1,00	,33
Son test	27	,91	,23			

Hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisinin araştırıldığı 27 kişilik bir sınıfta, sınıf öğretmenin derslerine müdahale edilmeden yapılan ön test ve son test için yazdırılmış olan hikâyelerin puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklem için t testi yapılmıştır. Analizler sonucunda, ön test için yazdırılan hikâye puanlarının ortalaması ( $\bar{X}_{\text{öntest}} = ,86$ ) ile uygulama sonrasında yazdırılan hikâye puanlarının ortalaması ( $\bar{X}_{\text{son test}} = ,91$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $t_{(27)} = -1,00, p > ,05$ ].

Tüm grupların ön test düzeylerinde hangi seviyede oldukları ve yapılan uygulama, etkinlik ve dersler sayesinde son test düzeylerinde hangi seviyeye ulaştıklarına Şekil 7’de yer verilmiştir.

**Şekil 7.** Grupların Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Üç grubun ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde, kontrol 2 grubunun puan ortalaması diğer grupların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Grupların ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu da sonuçlar arasında verilmiştir. Grupların son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun puan ortalamasının diğer grupları geçtiği görülmüştür. Deney grubu ön test puan ortalamalarında ikinci sıradayken son test puan ortalamalarında diğer grupları geçerek birinci sırada yer almıştır. Deney grubunda hayli bir yükseliş olmasına rağmen kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının puan ortalamasında çok az değişiklik olmuştur.

Tüm grupların son testteki gelişimlerini görmek ve aralarında fark olup olmadığını kontrol etmek için ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Tüm Grupların Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2,37	2	1,19	24,32	,00	Deney-Kontrol 1
Gruplar içi	3,56	73	,05			Deney-Kontrol 2
Toplam	5,94	75				Kontrol 2-Kontrol 1

Tablo 7 incelendiğinde üç farklı dördüncü sınıftan gelen toplam 76 öğrenciden oluşan grupta, uygulama öncesi hikâye yazma beceri düzeyleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, sınıflarına göre oluşturulan grupların hikâye yazma becerileri düzeylerinin puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonunda, deney grubunda bulunan



öğrencilerin ortalaması ( $\bar{X}_{deney} = 1,15$ ), kontrol 1 grubunda bulunan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{X}_{kontrol1} = ,71$ ), kontrol 2 grubunda bulunan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{X}_{kontrol2} = ,91$ ) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [ $F_{(2-75)} = 24,32, p < ,05$ ]. Yapılan Dunnett C çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın, deney ve kontrol 1 grubu arasında deney grubu lehine, deney ve kontrol 2 grubu arasında deney grubu lehine ve kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında kontrol 2 grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Uygulama sonunda deney grubunda bulunan öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri alınmıştır. Öğrencilerden alınan görüşler belli başlıklar altında toplanıp frekans şeklinde Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Deney Grubu Öğrencilerinin Yapılan Çalışmaya Yönelik Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	Öğrenci	f
Çalışmayı beğendim.	DÖ1, DÖ2, DÖ4, DÖ5, DÖ6, DÖ7, DÖ9, DÖ10, DÖ12, DÖ13, DÖ14, DÖ15, DÖ16, DÖ18, DÖ20, DÖ22, DÖ23, DÖ24, DÖ25, DÖ26	20
Çalışmayı beğenmedim.	DÖ3	1
Eğlenceli bir çalışmadıydı.	DÖ1, DÖ11, DÖ19, DÖ20,	4
Hayal gücünü geliştiriyor ve canlandırıyor.	DÖ1, DÖ4, DÖ7, DÖ8, DÖ15, DÖ17, DÖ19	7
Hikâye yazmayı kolaylaştırıyor ve daha güzel hikâyeler yazıyoruz.	DÖ8, DÖ19, DÖ21	3
Yorucu bir çalışmadı.	DÖ19	1
Bilgilerimizi açığa çıkarmamızı sağlıyor.	DÖ1, DÖ15	2
Hikâye haritasında ana fikir bulmak zordu.	DÖ7, DÖ17	2
Bahçede etkinlikler yapsaydık daha güzel olurdu.	DÖ3, DÖ13, DÖ21, DÖ23	4
2. dönem de bu çalışmayı tekrar yapalım.	DÖ1, DÖ8, DÖ10, DÖ11, DÖ13, DÖ20, DÖ21, DÖ22, DÖ24	9

Tablo 8 incelendiğinde yirmi öğrencinin çalışmayı beğendiği ve çalışmadan memnun oldukları ama bir öğrenci ise çalışmayı beğenmediğini belirtmiştir. Zihin haritası ile hikâye yazmayı dört öğrenci eğlenceli olduğunu, yedi öğrenci de hayal güçlerini geliştirdiklerini, iki öğrencinin de bilgileri açığa çıkarmada çalışmanın etkili olduğunu yazmışlardır. İki öğrenci hikâye yazmadan önce yapılan hikâye haritalarında öğrencilerin belirtilmesi istenen ana fikri bulmanın zor olduğunu ifade etmişlerdir. Dört öğrenci bahçede etkinlik yapsaydı daha iyi olacağını, dokuz öğrenci de ikinci dönem de yapılmasını istediğini açık bir dille yazılarında yer vermişlerdir.

*DÖğrt: ... Zihin haritası uygulaması öğrencilerin çok hoşuna gitti. Bu uygulama öğrenciler tarafından sevildi. ... Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiğini düşünüyorum. Bu tip çalışmaların 2. ve 3. sınıflarda yapılmasının daha etkili olacağını düşünüyorum. ... Çalışma anlama, anlatım ve yazılı anlatımda çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Zihin haritası uygulaması farklı derslerde de kullanılabilir. şeklinde görüşlerini yazılı şekilde belirtmiştir. Yazılı ifadesinin yanı sıra etkinlikler ve çalışma boyunca sınıf öğretmeni çalışmadan memnun olduğunu, öğrencilerin zevkle bu çalışmayı yaptığını ayrıca öğrencilerin çalışma yapılmadan önce hikâye yazmayı sevmediğini, sınıftaki birkaç öğrenci dışında, sözlü olarak ifade etmiştir. Öğrencilerin uygulamadan sonra severek hikâye yazdıklarını söylemiştir. Zihin haritasını farklı derslerde kendinin de uygulayabileceğini de eklemiştir.*

*K1Öğrt: Sınıf ödevli hikâye yazma çalışmalarından çok sıkıldığını dile getirdi. Sürekli ne zaman biteceğini sordular. Etkinlik olmayınca yazmak istemiyorlar. Bazen de konuyu kendileri belirlemek istiyor. Konuyu öğrencilerin kendilerinin belirlemedikleri için bazen yazmak istemiyorlar ve sıkılıyorlar. ... sözlü olarak ifade etmiştir.*

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Deney grubunun ön test ve son test puan karşılaştırılması sonucunda grubun ön testi ile son testi arasında son test lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubunun son testte ortalaması ,34 oranında bir artış göstermiştir. Deney grubuna uygulanan zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma etkinlikleri öğrencilerin hikâye yazma becerilerini pozitif yönde geliştirmiştir. Tağa (2013) yedinci sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu zihin haritası ile hikâye yazma etkinlikleri sonucunda da pozitif yönde bir gelişme bulmuştur. Bu çalışma ve Tağa (2013) yapmış olduğu çalışma gösteriyor ki zihin haritası yönteminin hikâye yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Kurniawan, Rahmawati, Faihatunnisa, Paramita ve Khodriyah (2020) iş birlikçi zihin haritası yöntemini “İngilizce Konuşma Sınıfın”da bulunan öğrencilerle deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin olumlu yönde geliştiğini tespit etmişlerdir. Lutfia (2020) 10 sınıf öğrencilerin yazma başarısını artırmak için zihin haritası yöntemini kullanmıştır ve çalışması sonucunda öğrencilerin yazma başarısının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Zihin haritası yönteminin öğrencilerin sınıf düzeyi fark etmeksizin yazılı anlatım becerileri üzerinde olumlu bir gelişme yarattığı söylenebilmektedir.

Zihin haritasının yanı sıra hikâye haritası kullanımının da öğrencilerin hikâye yazmalarına pozitif bir etkisi olmuştur. Çünkü hikâye haritası da zihin haritası yönteminden sonra hikâyenin unsurlarını belirlemek için kullanılmış ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yardımcı olmuştur. Hart (2020) dikkat eksikliği olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için hikâye haritası yöntemini kullanmıştır ve uygulama sonucunda dikkat eksikliği bulunan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akyol (1999) hikâye haritası yöntemiyle metinlerin daha etkili bir şekilde öğretilebileceğini söylemiştir. Sidekli (2013) lisans öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini geliştirmek için hikâye haritasını kullanmıştır ve araştırması sonucunda öğrencilerin hikâye yazma becerilerinde pozitif yönde artış gözlemlemiştir. Ibnian (2010) onuncu sınıf öğrencilerinin kısa hikâye yazma becerilerini geliştirmek için hikâye haritasını kullanmıştır ve sonucunda öğrencilerin daha iyi kısa hikâyeler yazdığını gözlemlemiştir.

Yazma öncesinde ve yazma esnasında uygulanan farklı yöntem ve teknikler öğrencinin dikkatini çekerek onların daha iyi hikâye yazmasını sağlamaktır. Sadece zihin haritası yöntemi veya hikâye haritası değil farklı yöntemler de öğrencilerin hikâye yazma ve de yazma becerilerini geliştirmektedir. Duran (2010) yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerilerini olumlu etkilediğini, Erdoğan (2016) iş birlikli yazma etkinlikleri kullanarak sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerilerini geliştirmiş ve yazmaya olan tutumlarını pozitif yönde arttırmıştır. Conroy, Marchand ve Webster (2009) ilkökul öğrencilerin yaratıcılığını ve yazma becerilerini geliştirmek için “Writer’s Workshop Program” hazırlamışlar ve bunu ilkökul öğrencilerine uygulamışlardır. Uygulama sonucunda başta yazma beceri düzeyleri %55 olan öğrencilerin uygulama sonrasında yazma beceri düzeyleri %72’ye çıkmıştır. Araştırmacıların yapmış oldukları araştırmalar ve bu çalışmadan hareketle yazı yazarken herhangi bir yöntem uygulanması yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu sebeple öğrencilerin hikâye yazma ve yazma becerilerini geliştirmek için öğretmenler yöntem ve tekniklerde yararlanmalıdır.

Kontrol 1 grubunun ön test ile son test puanları karşılaştırması sonucunda ön test ve son test arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kontrol 1 grubuna ödev olarak verilen hikâye yazma çalışmalarının öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirme etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Hatta kontrol 1 grubunda bulunan öğrencilerin son test ortalaması ön test ortalamasından daha düşük olduğu analizler sonucunda bulunmuştur. Ön test son test puanlarından daha yüksek olmasının sebebi, öğrencilerin ödev olarak verilen hikâyelerin yazma öncesi herhangi bir etkinlik yapılmadan yazdırılması öğrencilerin sıkılmış olabilir veya yazmış oldukları hikâyeleri ödev görevi ile yaptığı, sadece ödevini yapmak için yazmalarından ve ödevin olumsuz etkilerinden kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerin eğlenebileceği yazma öncesi bir etkinlik çalışmasının olmaması da öğrencilerin son test puanlarını düşmesinde etkili olmuştur.

Kontrol 2 ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu da Türkçe Ders Programının öğrencilerin hikâye yazma becerilerini önemli düzeyde geliştirmediğini ortaya çıkarmıştır. Türkçe Ders Programına göre yapılan hikâye yazma çalışmalarında ön test ve son test arasında istatistiksel olarak bir fark bulunmamıştır fakat kontrol 2 grubunun son test ortalaması ön test ortalamasında ,04 değerinde yüksek bulunmuştur.

Deney grubu ve kontrol 1 grubu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Hikâye yazma becerisini geliştirmede zihin haritası yöntemi, ödev olarak hikâye yazmadan daha etkilidir. Yazma öncesi aşamada öğrencilerin rahatlamasını, ön hazırlık yapmasını, bilgilerini tekrar açığa çıkarmasını sağlayan zihin haritası yöntemi kullanılmıştır bu da öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi sağlamıştır. Fakat kontrol 1 grubunda konusu belli hikâye yazma çalışmaları ödev olarak öğrencilere verilmiştir. Yazma öncesi herhangi etkinlik olmadığından ve öğrencilerin hikâye yazma çalışmalarını ödev olarak görmelerinden dolayı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmemiş olmalıdır.

Deney grubu ile kontrol 2 grubu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Hikâye yazma becerisinde zihin haritası yöntemi ile yapılan hikâye yazma çalışmalarının Türkçe Ders Programına göre yapılan hikâye yazma etkinliklerinden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu ile yapılan zihin haritası çalışmasında öğrenciler hikâye yazmaya güdüleniyorlar. Ayrıca zihin haritası ile öğrencilerin ön bilgileri ve yaratıcılıkları da açığa çıkmaktadır. Türkçe Ders Programına göre yapılan hikâye yazma etkinlikleri de yazma becerisini geliştirmektedir. Fakat bu zihin haritası kadar etkili değildir. Bu gelişimde, zihin haritasının öğrenciyi özgürleştirilmesi de etkili olmuştur. Türkçe Ders Programına göre yapılan yazma etkinliklerinde öğrenci, öğretmenin verdiği yönergelere uyarak yazma çalışması yapmaktadır. Bu da öğrenciyi kısıtladığından zihin haritasına göre daha az etki sahibi olmaktadır. Doğan ve Müldür (2014), Maden ve Durukan (2010), Peker ve Adıgüzel (2020), Susar Kırmızı ve Beydemir (2012), Yıldız (2015) araştırmalar incelendiğinde deney gruplarında yazma becerisini geliştirmek için farklı yöntem kullanmışlardır. Kontrol gruplarını ise Türkçe Ders Programına göre devam etmesini sağlamışlardır. Yukarıda adı geçen çalışmaların sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılık bulmuşlardır. Yukarıdaki adı geçen çalışmalardan ve bu çalışmadan yola çıkarak yazma öğretiminde kullanılacak herhangi bir yöntemin Türkçe Ders Programına göre yapılan yazma etkinliklerinden daha etkili olacağı sonucuna varılmaktadır.

Kontrol 2 grubu ile kontrol 1 grubu anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Türkçe Ders Programına göre yapılan hikâye yazma etkinliklerinin ödevli hikâye yazma etkinliklerinden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe Ders Programına göre yapılan yazma etkinliklerinin ödevli yazma etkinliklerinden daha iyi çıkması ödevli hikâye yazma çalışmalarının konusunun belli olması ve yazma öncesi herhangi bir etkinlik bulunmamasıdır. Bu da öğrencilerin kendilerini sınırlamalarına neden olmuştur. Fakat Türkçe Ders Programına göre yapılanda etkinliklerde öğretmen ve öğrencilerin sınırı yoktur. Sınıf öğretmenleri kendi istedikleri gibi yazma sürecini yürütmüşlerdir. Sınıf öğretmenleri tarafından yapılan bu çalışmalar ödevli yapılan çalışmadan daha etkili olmuştur.

Tüm gruplara bakıldığında deney grubu ile yapılan çalışmanın öğrencilerin yazma becerisini diğerlerinden daha çok geliştirdiği ve ödev olarak hikâye yazmanın öğrencilere herhangi bir yazma becerisi kazandırmada etkili olmadığı sonuçları çıkarılmaktadır.

Öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin genel olarak uygulamaya yönelik olumlu görüşler belirttiği görülmüştür. Genel olarak öğrenciler beğendim ve eğlenceli gibi ifadeler kullanmışlardır. Öğrencilerin zihin haritası yapılan uygulamaya pozitif bir yaklaşım ile yaklaşımları zihin haritalarının resim gibi özelliklerinden ve öğrencileri sınırlamamasından ve öğrencilere özgürlük sunmasından kaynaklanmaktadır. Tağa (2013) yedinci sınıf ile yapmış olduğu zihin haritası çalışması sonucunda öğrencilerin bu uygulamayı eğlenceli ve zevkli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Yaşar (2006) yaptığı çalışmada zihin haritalama tekniğini kullanan öğrencilerinin derse karşı tutumlarında olumlu bir gelişmenin olduğunu ifade etmiştir. Araştırmalar gösteriyor ki öğrenciler zihin haritası yaparken bundan keyif alıyorlar ve zihin haritası yöntemi öğrencilerin derse karşı tutumlarını pozitif yönde etkiliyor. Brinkmann (2003) ise matematik derslerinde zihin haritalama tekniğini kullanan

öğretmenlerin dersleri daha eğlenceli ve etkili kılabilirlerini söylemiştir. Öđretmenlerin görüşleri incelendiğinde deney grubunun öğretmeninin zihin haritası uygulamasına karşı olumlu görüş belirtmiştir. Kontrol 1 grubunun öğretmeni ödevli olarak hikâye yazma uygulamasına karşı olumsuz görüşler belirtmiştir. Kontrol 1 grubundaki öğretmenin olumsuz tutumunun nedeni öğrencilerin de ödevli hikâye yazmaya karşı olumsuz tavırlarından öğrencilerin zorla hikâye yazma durumunda kalmalarından kaynaklanmıştır.

Denny'nin (2008) üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmasında öğrencilere zorunlu olarak yazı yazdırılmıştır ve bu araştırma sonunda bir gelişme olduğu ortaya çıkmıştır. Denny'nin (2008) yaptığı çalışma ile zorunlu olarak yaptırılan her çalışmanın öğrenciyi negatif yönde etkilemediği görülmüştür. Fakat dördüncü sınıflarla yapılan ödevli hikâye yazma sürecinin öğrencilerin hikâye yazma becerisini geliştirmedeği ve "Hikâye Yazma Rubriği"nden aldıkları puanlarda düşüş olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun sebeplerinden birisi öğrencilerin dördüncü sınıfta ders ve ödev yüklerinin diğer sınıf seviyelerine göre fazla olması gösterilebilir. Öğrencilerin okul ödevlerinin yanı sıra hikâye ödevlerinin de verilmesi bu etkinliğe karşı çocuklarda olumsuz düşüncelere sahip olmasına sebebiyet vermiştir. Ayrıca öğrenciler tek bir konu ile sınırlandırılması onların yaratıcılık ve hayal güçlerini ortaya koyacak ürünler ortaya çıkarmasını da engellemiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşığıdaki öneriler getirilmiştir.

- Yazma öncesinde zihin haritasından farklı yöntemler kullanılabilir.
- Yazma öncesi çalışmalar çeşitlendirilerek öğrencilerin yazmaya hazır hale gelmesi sağlanabilir.
- Zihin haritası yöntemi ile farklı türde metinler yazdırılabilir.
- Öğrencilerin yazma eğilimleri de ön test ve son testler ile analiz edilebilir.
- Yazma sonrasında öğrencilere geri dönütler verilerek daha da iyi hikâyeler çıkarması sağlanabilir.

## Kaynakça

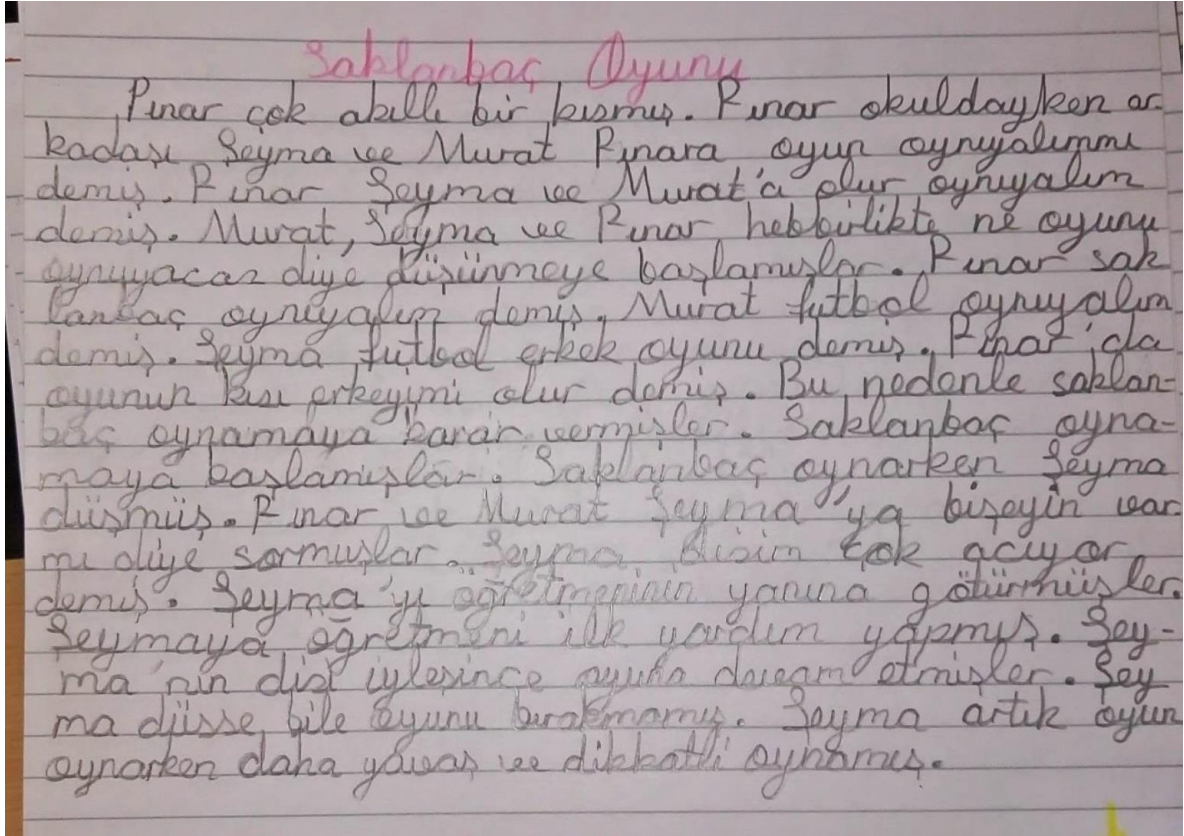
- Akyol, H. (1999). Hikâye haritası yöntemi ile metin öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 142.
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 37-48.
- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2013). *Yazılı anlatım: El kitabı* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M. ve Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58. doi:10.3102/00346543074001029
- Brinkmann, A. (2003). Graphical knowledge display–mind mapping and concept mapping as efficient tools in mathematics education. *Mathematics Education Review*, 16(4), 35-48.
- Bulut, K. (2012). *2006 Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programında yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Buzan, T. ve Buzan, B. (2015). *Zihin haritaları yaratıcılığınızı ortaya çıkarır hafızanızı güçlendirir hayatınızı değiştirir* (4. bs., G. Tercanlı, Çev.) İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Chong, I. (2017). How students' ability levels influence the relevance and accuracy of their feedback to peers: A case study. *Assessing Writing*, 31, 13-23. doi:10.1016/j.asw.2016.07.002
- Conroy, M., Marchand, T. ve Webster, M. (2009). Motivating primary students to write using writer's workshop. *Online Submission*. <http://bhsprofessionallearning.pbworks.com/f/Motivating%20Primary%20Students%20to%20Write%20Using%20the%20Writer's%20Workshop.pdf> adresinden erişildi.
- Cutler, L. ve Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907-919.
- Denny, H. C. (2008). Dangerous liaisons: Reflections on a pilot project for state-mandated outcomes assessment of written communication. *Assessing Writing*, 13(1), 26-44. doi:10.1016/j.asw.2008.03.002
- Doğan, Y. ve Müldür, M. (2014). 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-65.
- Dunsmuir, S., Kyriacou, M., Batuwitige, S., Hinson, E., Ingram, V. ve O'Sullivan, S. (2015). An evaluation of the Writing Assessment Measure (WAM) for children's narrative writing. *Assessing Writing*, 23, 1-18. doi:10.1016/j.asw.2014.08.001
- Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Erdoğan, Ö. (2016). İş birlikli yazma etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazmaya ilişkin tutumlarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 273-286. doi:10.14686/buefad.v5i2.5000164895
- Galbraith, D. ve Baaijen, V. (2018). The work of writing: Raiding the inarticulate. *Educational Psychologist*, 53(4), 238-257. doi:10.1080/00461520.2018.1505515
- Goldstein, S. ve Naglieri, J. A. (Ed.). (2011). Writing skills. *Encyclopedia of child behavior and development*. Boston, MA: Springer.
- Goodnough, K. ve Woods, R. (2002). *Student and teacher perceptions of mind mapping: A middle school case study*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470970.pdf> adresinden erişildi.
- Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. doi:10.1080/00461520.2018.1481406
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hart, H. (2020). *The use of story mapping to improve the writing performance of students with attention-deficit/hyperactivity disorder* (Yayımlanmamış doktora tezi). Southern Illinois University, USA.



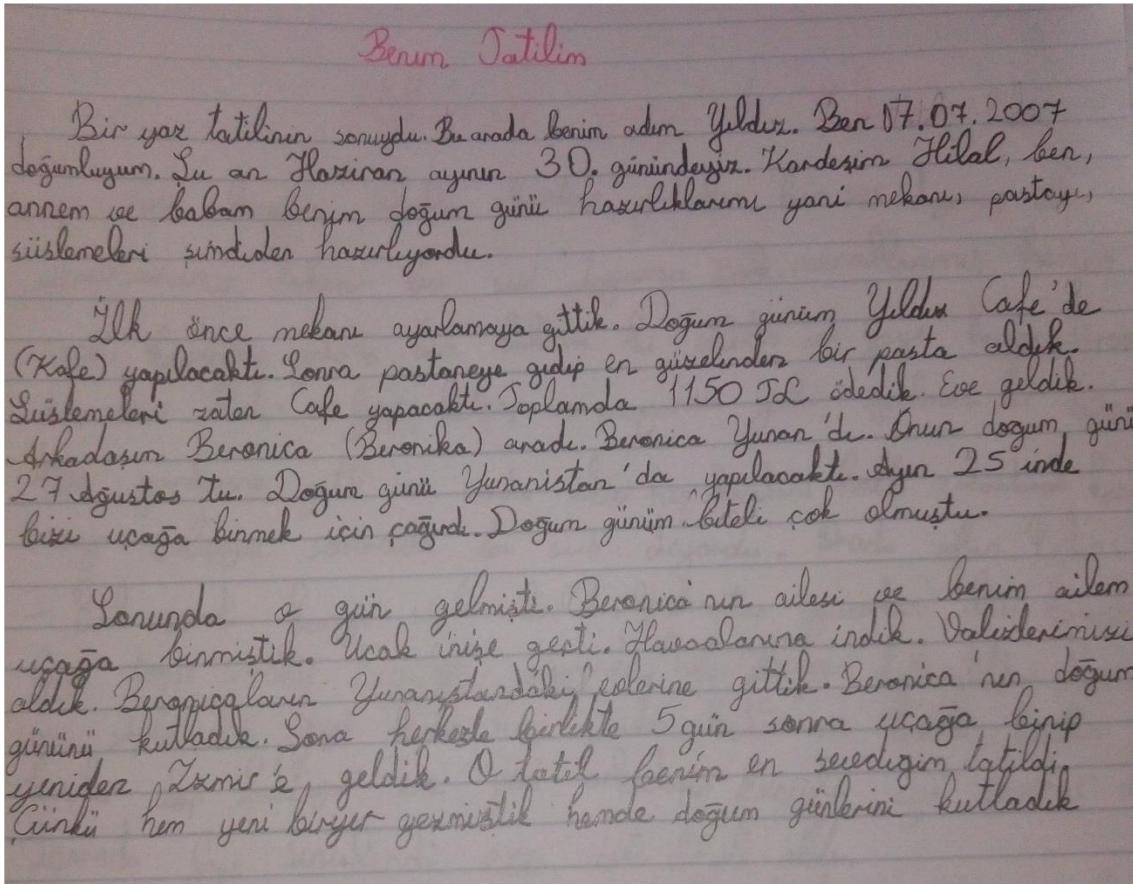
- Ibnian, S. S. (2010). The effect of using the story-mapping technique on developing tenth grade students' short story writing skills in EFL. *English Language Teaching*, 3(4), 181-194. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081969.pdf> adresinden erişildi.
- Johnstone, K. M., Ashbaugh, H. ve Warfield, T. D. (2002). Effects of repeated practice and contextual-writing experiences on college students' writing skills. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 305-315.
- Kan, A. Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası oluşturmanın öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Kurniawan, A. P., Rahmawati, A., Faihatunnisa, E. I., Paramita, A. T. ve Khodriyah, L. (2020). The effectiveness of collaborative mind mapping to develop writing skills at MTsN 4 Mojokerto. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 434, 148-152. doi:10.2991/assehr.k.200427.030
- Lutfia, F. (2020). The effect of mind mapping in descriptive text toward writing achievement of grade X students. *Jurnal Penelitian, Pendidikan, dan Pembelajaran*, 15(21).
- Maden, S. ve Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 299-312.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Peker, Ş. ve Adıgüzel, Ö. (2020). Yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 131-166. doi:10.21612/yader.2020.008
- Sidekli, S. (2013). Story map: How to improve writing skills. *Educational Research and Reviews*, 8(7), 289-296. doi:10.5897/ERR2013.1112
- Silva, A. ve Limongi, R. (2019). Writing to learn increases long-term memory consolidation: A mental-chronometry and computational-modeling study of "Epistemic Writing.". *Journal of Writing Research*, 11(1), 211-243. doi:10.17239/jowr-2019.11.01.07
- Susar Kırmızı, F. ve Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 319-337.
- Şahin, A. (2016). Yaratıcı yazma. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi 2015 programına uygun içinde* (s. 273-308). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Tashakkori, A. ve Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed method. *Journal of Mixed Methods*, 1(1), 3-7. doi:10.1177/2345678906293042
- Tucker, J. M., Armstrong, G. R. ve Massad, V. J. (2010). Profiling a mind map user: A descriptive appraisal. *Journal of Instructional Pedagogies*, 2. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056389.pdf> adresinden erişildi.
- Yaşar, I. Z. (2006). *Fen eğitiminde zihin haritalama tekniğiyle not tutmanın kavram öğrenmeye ve başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, N. (2015). Aktif öğrenme yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 59-73. doi:10.16916/aded.39792



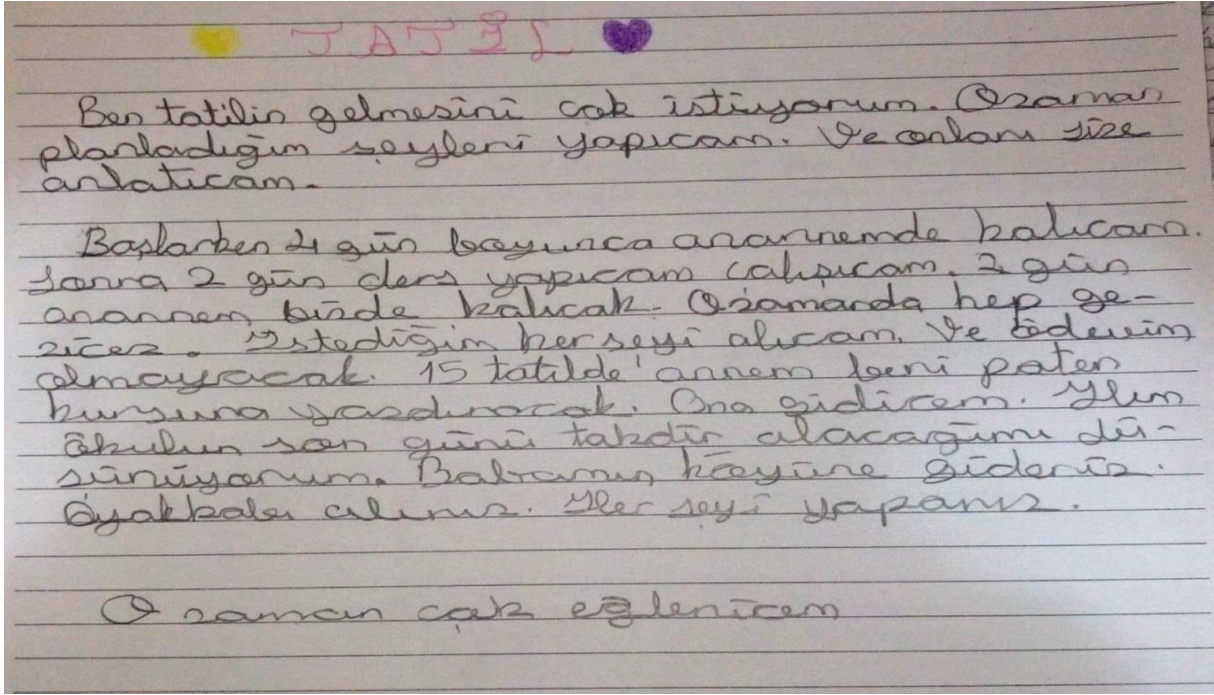




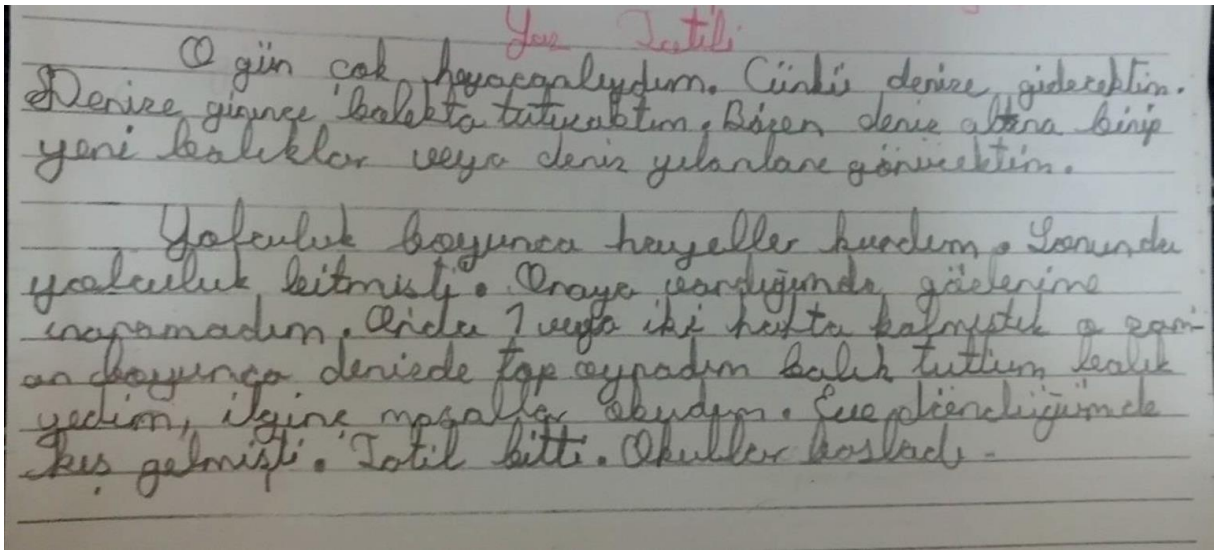
Resim 3. Kontrol 2 grubundaki bir öğrenciye ait hikâye örneği



Resim 4. Deney grubundaki öğrenciye ait hikâye örneği



Resim 5. Kontrol 1 grubundaki bir öğrenciye ait hikâye örneği



Resim 6. Kontrol 2 grubundaki bir öğrenciye ait hikâye örneği