

T.C.

**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**4+1 PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN
7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PERFORMANS GÖREVLERİNİ
VE PROJE ÖDEVLERİNİ HAZIRLAMALARINA ETKİSİ**

ELİF SELANİKLİ

BOLU, 2015

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

4+1 PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN 7.
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PERFORMANS GÖREVLERİNİ VE
PROJE ÖDEVLERİNİ HAZIRLAMARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

ELİF SELANİKLİ

Danışman

DOÇ. DR. HALİT KARATAY

BOLU, EKİM-2015

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

.....tarafından hazırlanan başlıklı

çalışma jüri tarafından Anabilim Dalı Bilim
Dalında Yüksek Lisans / Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir./....../20...

Jüri Üyeleri

İmza

Akademik Unvan, Adı ve SOYADI

.....

Üye (Tez Danışmanı) : Unvan Adı SOYADI

.....

Üye : Unvan Adı SOYADI

.....

Üye : Unvan Adı SOYADI

.....

Üye : Unvan Adı SOYADI

.....

Üye : Unvan Adı SOYADI

.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Unvan Adı SOYADI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerini ve Proje Ödevlerini Hazırlamalarına Etkisi” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. .../..../....

İmza

Adı Soyadı

TEŞEKKÜR

Öncelikle tez çalışmamın başlangıcından en sonuna dek beni yüreklendiren, bana yol gösteren, çalışmanın her aşamasında ilgisini ve desteğini benden esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Halit KARATAY’a çalışma sürecinde bana göstermiş olduğu anlayışlı ve özverili tavırlarından ötürü sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamda elde ettiğim verilerin değerlendirilmesinde bana yardımcı olan Okt. Haluk GÜNGÖR’e teşekkür ederim.

Çalışmama ilişkin yaptığım uygulamalarda benimle sabırla ve özenle çalışan, yanımda olan, sevgisini ve ilgisini her daim hissettiren dostum Ayşegül FINDIK DÖNMEZ’e teşekkür ederim.

Okul Müdürümüz Orhan KAYA’ya, Müdür Yardımcılarımız Ejder CİHAN’a ve Göktürk Buğra ATA’ya çalışmam boyunca benden yardımlarını esirgemedikleri için teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca en az benim kadar emek ve çaba harcamış olan aileme, özellikle anneme, her daim yanımda olduğu için teşekkür ederim.

Elif SELANİKLİ

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
RESİMLER DİZİNİ.....	xii
SİMGELER DİZİNİ.....	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
ÖZET.....	xv
ABSTRACT.....	xviii
ÖNSÖZ.....	xxi
I.BÖLÜM.....	1
1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. 2006 İlköğretim Türkçe Programı ve Kılavuzu'nda (6,7 ve 8. Sınıflar) Yazılı Anlatım.....	5
1.3. Türkçe Öğretiminde Ölçme Değerlendirme.....	9
1.3.1. Proje Ödevi.....	9
1.3.2. Performans Görevi.....	11
1.4. Araştırma Problemi.....	12
1.4.1.Araştırmanın Alt Problemleri.....	12
1.5. Araştırmanın Amacı.....	13
1.6. Araştırmanın Önemi.....	14
1.7. Sayıtlar.....	17
1.8. Sınırlılıklar.....	18
1.9. Tanımlar.....	18

II. BÖLÜM.....	20
2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür.....	20
2.1. Yazılı anlatım	20
2.1.1. İyi ve Başarılı bir Yazının Özellikleri.....	23
2.1.2. Yazılı Anlatımda Başarılı Olmanın Yolları (Yazma Öncesi Aşama).....	25
2.1.2.1. Anadilini Kullanma Becerisi	25
2.1.2.2. Buluş	26
2.1.2.2.1. Gözlem yapmak.....	26
2.1.2.2.2. Taklit.....	27
2.1.2.3. Okumak	27
2.1.2.4. Düşünmek.....	28
2.1.2.5. Konu.....	28
2.1.2.6. Bireysellik-Üslup.....	29
2.1.2.7. Plan- Planlama.....	30
2.1.3 Yazmaya Geçiş.....	32
2.1.3.1.Kelime	32
2.1.3.2.Cümle.....	35
2.1.3.3.Paragraf.....	35
2.1.3.3.1. Paragraf Türleri.....	36
2.1.3.4. Metin.....	38
2.1.3.4.1.Bilgi Vermeye Dayalı Metinler.....	40
2.1.3.4.2.Öyküleyici Metin.....	41
2.1.4. Yazma Sonrası Aşama.....	42
2.1.4.1. Değerlendirme.....	42
2.2. Yazma Yöntem ve Teknikleri.....	43
2.2.1. Not Alma.....	43
2.2.2.Özet Çıkarma.....	43
2.2.3. Kontrollü Yazma.....	44
2.2.4. Güdümlü Yazma.....	44
2.2.5. Yaratıcı Yazma	44
2.2.6. Duyulardan Hareketle Yazma.....	46
2.2.7. Grup Olarak Yazma.....	46

2.2.8. Eleştirel Yazma.....	46
2.3. Yapılandırıcı Yaklaşım.....	47
2.3.1. Bilişsel Yapılandırıcılık.....	48
2.3.2. Sosyal Yapılandırıcılık.....	49
2.3.3. Yapılandırıcı Ölçme- Değerlendirmenin Özellikleri.....	50
2.4. Süreç Temelli Öğrenme ve Yazma Modelleri.....	51
2.4.1. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli.....	53
2.4.1.1. Hazırlık.....	56
2.4.1.1.1. Konunun Belirlenmesi.....	61
2.4.1.1.2. Konunun Sınırlandırılması.....	62
1. Amaç Belirleme.....	63
2. Hedef Kitleyi Belirleme.....	63
3. Yazı Türünü Belirleme.....	64
2.4.1.1.3. Konunun Araştırılması	64
2.4.1.2. Planlama (Yazma Taslağı Oluşturma).....	65
2.4.1.3. Geliştirme: Yazma Taslağını Gözden Geçirme/Düzenleme/	67
2.4.1.4. Düzeltme.....	68
2.4.1.5. Sunum/Yayınlama.....	69
2.5. İlgili Araştırmalar	69
III. BÖLÜM.....	85
3. Yöntem	85
3.1. Araştırma Modeli.....	85
3.2. Evren ve Örneklem	87
3.3. Veri Toplama Teknikleri	87
3.3.1. Yazma Konularının Belirlenmesi	89
3.4. Veri Toplama Araçları.....	89
3.5. Araştırma Deseninin Uygulanması.....	90
3.5.1. Kontrol ve Deney Gruplarının Belirlenmesi.....	91
3.5.2. Araştırmanın Uygulamasının Zamanlaması.....	95
3.5.3. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli Uygulamaları.....	96
3.5.3.1. Birinci Uygulama: Öyküleyici Metin Yazma Çalışması	96

3.5.3.2. İkinci Uygulama: Deneme Yazma Çalışması	96
3.5.3.3. Üçüncü Uygulama: Makale Yazma Çalışması	108
3.5.3.4. Dördüncü Uygulama: Özetli Makale Yazma Çalışması.....	111
3.6. Verilerin Toplanması.....	112
3.7. Verilerin Analizi.....	112
IV. BÖLÜM.....	114
4. Bulgular ve Yorum.....	114
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	114
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	118
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	121
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	124
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	128
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	131
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	132
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	133
4.9. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Uygulamaları ile İlgili Deney Grubu Öğrencilerinin Görüşü.....	134
V.BÖLÜM.....	148
5. Sonuç ve Öneriler.....	148
5.1. Sonuç	148
5.2. Öneriler.....	160
KAYNAKÇA.....	165
EKLER.....	176
Ek 1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri.....	176
Ek 2. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri	179
Ek 3. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri.....	182
Ek 4. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri	186

Ek 5. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri.....	192
Ek 6. Kontrol Grubu Son Test Yazma Çalışmaları Örnekleri.....	199
Ek 7. Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği.....	202
Ek 8. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği.....	204
Ek 9. 4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği.....	205
Ek 10. 4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçütleri.....	206
Ek 11. Kısa Özgeçmiş.....	207

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Ön test son test kontrol gruplu seçkisiz (yansız) desen (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008)

Tablo 3.2. Örneklemen seçildiği evren tablosu

Tablo 3.3: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 1. Uygulama puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları

Tablo 3.4. Deney ve kontrol grubunun yazılı anlatım çalışmaları ön test puanları ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları

Tablo 4.1: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 2. Uygulama puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları

Tablo 4.2: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 3. Uygulama puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları

Tablo 4.3: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 4. Uygulama puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları

Tablo 4.4: Deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine yönelik ilişkili ölçümler t-testi sonuçları

Tablo 4.5: Kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine yönelik ilişkili ölçümler t-testi sonuçları

Tablo 4.6: Deney grubunun yazılı anlatıma yönelik ön ve son test tutumlarına ilişkin t-testi sonuçları

Tablo 4.7: Kontrol grubunun yazılı anlatıma yönelik ön ve son test tutumlarına ilişkin t-testi sonuçları

Tablo 4.8: Deney ve kontrol grubunun yazılı anlatıma yönelik ön ve son test tutumlarına ilişkin t-testi sonuçları

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Süreci (Karatay, 2011b)

Şekil 2.2. Cluster yöntemiyle oluşturulmuş bir küme örneği (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2012, 77)

Şekil 2.3. Konu sınırlandırmaya/daraltmaya ilişkin örnek şema (Beyreli vd., 2012)

RESİMLER DİZİNİ

Resim 3.1. “Zaman” konulu resim 1

Resim 3.2. “Zaman” konulu resim 2

Resim 3.3. “Zaman” konulu resim 3

SİMGELER DİZİNİ

F : f Değeri

f : Frekans

N: Denek Sayısı

Ort. : Ortalama

P: Anlamlılık Düzeyi

p. : Puan

S: Standart Sapma

Sd. : Serbestlik Derecesi

X : Ortalama

t : t Değeri

KISALTMALAR DİZİNİ

AİBÜ : Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Akt. : Aktaran

Çev.: Çeviren

Ed : Editör/ Editörler

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

PYDM : Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli

s. : Sayfa

TDK : Türk Dil Kurumu

TÜBİTAK : Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu

Ü. : Üniversitesi

vb.: Ve benzeri

v.d. : Ve diğerleri

Yay. : Yayınları

ÖZET

4+1 PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PERFORMANS GÖREVLERİNİ VE PROJE ÖDEVLERİNİ HAZIRLAMALARINA ETKİSİ

SELANİKLİ, Elif

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Halit KARATAY

Ekim-2015

Bu araştırmada 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin, 7. sınıf öğrencilerinin performans görevlerini ve proje ödevlerini hazırlamalarına ve hazırladıkları metinleri değerlendirme becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma evreni, 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ili Esenler ilçesi Fidan Demircioğlu Ortaokulu 7. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemi, 7. sınıf öğrencileri arasında yapılan ön test sonucunda, yazma becerileri bakımından aralarında anlamlı bir fark bulunmayan iki şube olarak belirlenmiştir. Bu şubelerden öğrencilerin devamsızlık durumları da esas alınarak 30'ar kişilik gruplar belirlenmiş ve bu gruplar, deney ve kontrol grubu olarak adlandırılmıştır.

Yazma uygulamalarına geçilmeden önce, her iki gruba, grupların yazmaya yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik 22 maddelik Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği (Karatay, 2011b) uygulanmış, ölçüm sonucunda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarına ilişkin ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Grupların ön test yazma uygulamaları 30 maddelik 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (Karatay, 2011b) kullanılarak değerlendirilmiştir. Ön test sonuçları, grupların ortalama puanlarının ilişkisiz ölçümler t testi ile sınanmasıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler her iki grubun yazma becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir.

Çalışma bitiminde deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler sonucunda nitel verilere de ulaşılmıştır. Bunun için deney grubu öğrencilerine, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli çerçevesinde gerçekleştirdikleri yazma çalışmalarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Alınan cevaplar çalışmaya ilişkin öğrenci görüşleri olarak araştırmada yer almıştır.

Araştırmada, *karma yöntem* kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği (Karatay, 2011b), 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (Karatay, 2011b) ile; nitel verileri ise görüşme tekniği uygulanarak elde edilmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 11.5 (Statistic Package For Social Science) programının; yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama (X) ve ilişkili/ilişkisiz t-testi istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda,

1. Yapılan tüm yazma uygulamalarında, PYDM'ye göre yazma çalışmalarını yürüten deney grubunun, kontrol grubuna göre hazırlık çalışmaları, planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum puanları değerlendirildiğinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

2. Deney grubu öğrencilerinin 1. uygulama ve 4. uygulamaya ilişkin yazma becerilerine yönelik puanları arasında, son uygulama lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bundan hareketle 4+1 PYDM yazma eğitimi uygulamalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

3. Yapılan analizler sonucunda, kontrol grubu öğrencilerinin 1. uygulama ve 4. uygulamaya ilişkin yazma becerilerine yönelik puanları arasında, anlamlı bir farkın bulunmadığı belirlenmiştir.

4. Yapılan analizler sonucunda deney grubu öğrencilerinin 4+1 PYDM uygulamaları öncesi yazılı anlatım tutumlarına yönelik ön test puanları ile 4+1 PYDM uygulamaları sonrası yazılı anlatım tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test yazılı anlatım tutum puanlarına bakıldığında ise kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum puanlarında düşüş olduğu görülmüştür.

5. Uygulama etkinlikleri sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım tutumları incelenmiş, deney grubu ile kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, performans görevi- proje ödevi, yazmaya karşı tutum.

ABSTRACT

THE EFFECT OF 4+1 PLANNED WRITING AND EVALUATION MODEL ON THE PREPARATION OF PERFORMANCE TASKS AND PROJECT WORKS OF 7. GRADE STUDENTS

Selanikli, Elif

Master Thesis, Department of Turkish Language Teaching

Supervisor. Doç. Dr. Halit KARATAY

October-2015

In this study, the effect of 4+1 Planned Writing and Evaluation on the 7. grade students' preparation of performance tasks and project works as well as the development of the evaluation skills for the texts they prepared was examined.

The target population of the study comprises İstanbul city Esenler district Fidan Demircioğlu Secondary School 7. grade students in the spring semester of 2012-2013 school year. The sample of the study was determined as two classes, which did not show significant difference from each other, after a pretest realized on 7. grade students. 30-people groups from these classes were selected based also on the attendance conditions of the students and these groups were called as experimental group and control group.

Before starting the writing practices, both of the groups were given 22-point Attitude Scale (Karatay, 2011b) for determining the attitudes of the groups for writing and no significant difference was found between the pretest results related to the attitudes of control and experimental groups as a result of the measurement.

The pretest writing practices of the groups were evaluated by using 30-point 4+1 Planned Writing and Evaluation Scale (Karatay, 2011b). Pretest results were gained by testing the average scores of the groups with independent t-test. The data obtained

show that there is no significant difference between the writing skills of either of the groups.

Qualitative data were also achieved as a result of the interviews with the experimental group students in the study. For this reason, questions were posed to the experimental group students related to the writing practices they realized as a part of the 4+1 Planned Writing and Evaluation Model. The answers received appear in the study as the student comments related to the study.

In this study, mixed model was used. The quantitative data of the study were obtained with Attitude Scale (Karatay, 2011b), 4+1 Planned Writing and Evaluation Scale (Karatay, 2011b); while qualitative data were obtained by utilizing interview technique.

Percent (%), frequency (f), arithmetic mean (X) and dependent/independent t-test statistical techniques of SPSS 11.5 (Statistic Package for Social Science) were utilized in the analysis of the data obtained.

As a result of the study,

1. In all of the writing practices, a significant difference was found in favor of the experimental group compared to control group, when evaluating the preparation works, planning, development, correcting and presentation scores of the experimental group.

2. It was found that there is a significant difference in favor of the last practice between the scores of the experimental group students related to 1. practice and 4. practice. Considering this, it can be argued that 4+1 PYDM writing education practices develop the writing skills of the students.

3. As a result of the analyses done, a significant difference was not found between the writing skills of the control group students related to the 1. practice and 4. practice.

4. As a result of the analyses done, a significant difference was not found between the pretest scores of the experimental group students related to the written expression attitudes before the 4+1 PYDM practices and the written expression attitude scores after the PYDM practices. When considering the pretest and posttest written expression attitudes of the control group students, it was found that there is a decrease in the attitude scores of the control group students.

5. At the end of the practice activities, the written expression attitudes of the experimental and control group students were examined, it was found that there is a significant difference between the test scores of the experimental group and control group in favor of the experimental group.

Keywords: 4+1 Planned Writing and Evaluation Model, performance task-project work, attitude for writing.

ÖNSÖZ

Günümüz dünyası ile ilgili olarak ön plana çıkan üç önemli kavram vardır: gelişim, değişim ve hız. Bu kavramlar dünya nüfusundan, bilişim sektörüne kadar her alanda etki gösterir. Buna karşın insan doğasına her zaman paralel bir seyir izlemez. Bir taraftan dünya hızla kalabalıklaşırken diğer taraftan birey ön plana çıkmakta, teknolojik kolaylıklar gün geçtikçe çoğalmasına rağmen, insanların zamansızlıktan kaynaklanan şikâyetleri de bir o kadar artmaktadır.

Bu ortamda varlığını sürdüren insan için iletişim, her zamanki yerini korumakta ancak şekil değiştirmektedir. “Yüz yüze iletişim, yerini hızla okuma ve yazmaya bırakmaktadır (Yalçın, 2002)”. Her ne kadar yazma sıkıntılı bir süreç olarak görülse de bir başka boyuttan bakıldığında en hızlı, en güçlü ve en etkili biçimde gelişimini sürdürmektedir. Gerek sosyal hayatta, gerek akademik hayatta, gerek mesleki anlamda olsun, yazı her dönem olduğu gibi bu dönemde de yerini ve önemini korumayı başarmıştır. “Yazma, günlük çalışmalarımızda en tabii ihtiyacımız olduğu gibi, mesleki bir ihtiyaçtır da. Yalnız yazarlar değil, türlü iş dallarında çalışanlar da yazmak zorundadır. Bir âlim, buluşlarını yazıya dökerek anlatacaktır. Böyle olunca, yazma toplumsal bir sorumluluğu da yükleniyor demektir” (Kantemir, 1995, 106).

İnsanoğlu hem kendi iç dünyasını hem de dış dünyayı dil sayesinde değiştirebilir. Öyle ki İngiliz yazar Joseph Conrad dilin bu büyük gücünü, “Bana sözcükleri yerli yerinde, güzel ve etkili kullanma gücünü verin, dünyayı yeniden biçimlendiririm.” diyerek ifade etmiştir. Şüphesiz, böylesine etkili bir vasıta ancak doğru şekilde kullanıldığında güce dönüşür. Bunu elde etmenin şartı ise yazma işinin tekniğini (Kantemir, 1995) bilmekten geçer. Yazılı anlatımda yerleşik kuralları gerektiği kadar öğrenmek ve yeri geldiğinde bunları doğru ve eksiksiz biçimde uygulamak önemlidir (Ağca, 2003). Bundan dolayı yazma gelişigüzel bir etkinlik olarak gerçekleştirilemez; söz konusu işlem, çeşitli basmaklardan oluşur, buna “planlama” adı verilir. Öğrenciler tarafından “sıkıcı”, “zor”, vb. olumsuz yargılarla tabir edilen yazma çalışmalarını, onlar için daha kolay, eğlenceli ve işlevsel bir hâle getirmek, yazma kaygılarını ortadan kaldırmak, doğru ve etkili bir yazma eğitimine bağlıdır. Bu amaca

ulaşabilmek için ise öğrencilere “planlı yazma” becerisinin kazandırılması gerekmektedir.

Eğitim ve ğretim faaliyetleri, gerçek yaşamdan soyutlanarak yürütüldüğünde gerçek amacına ulaşamaz. Bundan dolayı öğrencilere okul yıllarından itibaren planlama becerisi kazandırılmalı, bunun öğrencinin tüm yaşamına etki edeceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bundan hareketle, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine yönelik katkılarını belirlemek amacıyla hazırlanmış olan bu çalışma, giriş bölümünün yer aldığı birinci bölüm, kuramsal ereve ve ilgili literatüre dayanan ikinci bölüm, çalışmada kullanılan yöntemin açıklandığı üçüncü bölüm, araştırma sonucunda elde edilen bulguların yer aldığı dördüncü bölüm ve son olarak da sonuç ve buna ek olarak önerilerin sunulduğu beşinci bölümden oluşmaktadır.

I.BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sayıltılarına, sınırlıklarına ve bazı tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanın yaşam içindeki tüm çabası bu evrende var olduğunu ispatlamaya yöneliktir. Kişinin kendi varlığından tek başına haberdar olması bu amaç için yetersiz kalır. İnsan ancak varlığı diğer varlıklarca da fark edildiğinde, yani başkalarıyla iletişim kurabildiğinde kendine evrende bir yer edinmiş olur. İşte bu farkındalık veya kabulleniş, insanı insan yapan duygu, düşünce, hayal ve isteklerin dil aracılığıyla ortaya konması sonucu gerçekleşir.

İnsanın kendini, başkalarını, eşyayı hatta kutsallarını da tanımak için ihtiyaç duyduğu hatta vazgeçemediği eylem olan iletişim (Ağca, 2003, 10), araç olarak dili kullanır. Dil bir iletişim aracı olmanın yanında (Güneş, 2013; Sever, 2011) “dünyayı anlama” ve “kontrol etme yetisini” bizlere kazandıracak olan bir öğrenme vasıtasıdır. İnsanoğlu hem kendi iç dünyasını hem de dış dünyayı dil sayesinde değiştirebilir. Öyle ki İngiliz yazar Joseph Conrad dilin bu büyük gücünü, “Bana sözcükleri yerli yerinde, güzel ve etkili kullanma gücünü verin, dünyayı yeniden biçimlendiririm.” diyerek ifade etmiştir. Nermin Uygur (1997), dilin güçlü etkisinin din, edebiyat, tarih, bilim, eğitim gibi kültür varlıklarının her alanında kendisini gösterdiğinin altını çizer. Ona göre dil, “insan varoluşunun ana koludur.”

Dil ve düşünce tamamen iç içe olan iki kavramdır. “Düşünce mevcudiyetini dille ortaya koyar. Yani dil düşünceye hayatiyet verir” (Ünalın, 2004, 9) bununla birlikte dil, *düşünce ve duyguların dışarıya aktarılmasıyla varlık kazanmıştır* (Korkmaz ve diğerleri, 2007, 4). Diğer bir deyişle, dil düşüncenin bir ürünüdür ancak düşüncenin varlık kazanması da dil sayesinde.

Bilim ve teknolojik gelişmelerin hayata geçirilmesinde kişinin dil becerilerinin belirli bir seviyeye ulaşmış olması gerekir. Teknolojik gelişmeler her alanda yaygınlaştığından, tarım alanında çalışan bir kişi, malzemeleri, tohum ve ilaçları nasıl kullanacağını; bir işçi, yeni bir makineyi nasıl çalıştıracağını sahip olduğu dil becerileriyle öğrenebilir (Yalçın, 2002). “Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin dilin farklı bağlamda aldığı görünümleri, kavramları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce, hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006, 2).

Teknolojik, bilimsel, siyasi, ekonomik vb. alanlardaki yoğun gelişim ve etkileşim beraberinde “küreselleşme” kavramını meydana getirmiştir. Küreselleşmeyle beraber dünyada bir iletişim çılgınlığı yaşanmaktadır. Artık, dünyanın bir yerinden başka bir yerindeki bir habere veya tanıdığa ulaşmak birkaç tuşluk zahmet karşılığında mümkündür. Bu durum iletişimi farklı boyutlara taşımıştır. Günümüzde yüz yüze iletişim zayıflarken, bunun yerini ekranlar almıştır. Bebek denilebilecek yaştakilerin dahi ellerinde akıllı telefonlar, tabletler ve lap toplar görmek mümkündür. Yazma eylemi de bu gelişmeye paralel olarak “paylaşma” ihtiyacımızı gidermede en önemli araç olma özelliği göstermektedir. Artık insanlar hayatlarındaki en basit bir eylemi bile internet üzerinden “yazarak” gerçekleştirmektedir

Bununla beraber yazma eyleminin öneminin artmış olmasına karşın, bir dil becerisi olması bakımından gelişim seyrinin olumlu yönde olmadığı görülmektedir. Günümüzde gerçekleştirilen yazılı iletişim, maalesef ki dilin birçok kabiliyetini yitirmesine, yozlaşmasına, yabancılaşmasına, bünyesinde büyük yıkımlar yaşanmasına sebep olmaktadır. Bunun en belirgin örnekleri internet ve sosyal medyayı en yoğun kullanan grupların içinde yer alan öğrencilerimizin yazılı anlatım çalışmalarıdır.

Öğrencilerimizin yazılı anlatımlarında dilin kurallarını uygulamak bir yana, kelimeleri dahi harf eksilterek yazmayı tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerden bir metin oluşturmaları istendiğinde, bu metinler içerisinde “eet”, “nbr”, “ii” şeklinde ifadelerle karşılaşmak maalesef ki bizleri şaşırtmayacak sıklıktadır. Ayrıca günlük konuşma dilinde az sayıda kelime kullanmayı alışkanlık haline getirdiklerinden, sahip oldukları bu sınırlı sayıda sözcük ile cümle kurup metin oluşturmakta da büyük sıkıntılar yaşamaktadırlar.

Bilindiği gibi, 2006 Türkçe Öğretim Programı’nda (6-8 sınıflar) yer alan dört temel dil becerisinden (dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma) en karmaşık ve zor olan beceri alanı, eğitimciler ve öğrenciler tarafından, çoğunlukla “yazma” olarak ifade edilmektedir. Yazma, emek, sabır, birikim ve zaman ister. Bu nedenle her birey kendisini yazılı olarak ifade etmekte başarılı değildir. Bunun sonucu olarak yazma eyleminde başarısız olanlar, yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Bu durum yazılı anlatım derslerini verenler için de sıkıntı oluşturmaktadır. “Yazılı anlatım derslerini verenler, sık sık, öğrencilerinin güzel konuşma ve yazma konusundaki yeteneksizliklerden yakındıklarına tanık olmuşlardır” (Aktaş ve Gündüz, 2002, 61). Bu duruma yol açan sebepler arasında öğrencilerin yazmaya ilişkin duyduğu büyük kaygı, sınıf içinde yapılan örnek yazı çalışmalarının eksikliği, yazma için ayrılan zamanın yetersizliği, kalabalık sınıf ortamının getirdiği olumsuzluklar, öğretmenin yazma sürecinde öğrenciye yeterince rehberlik edememesi, yazma çalışmalarının bir süreç olarak yürütülememesi vb. sayılabilir. Tüm bu olumsuzluklara rağmen uygun yöntem ve teknikler kullanılarak yazma becerisinin geliştirilmesi mümkündür: “Bireylerin öğrenmeye ve öğrendiklerini birleştirmeye olan doğal eğilimi, uygun yöntem ve teknikler kullanıldığında geliştirilebilir ” (MEB, 2006, 2). Aktaş ve Gündüz (2002), yazılı anlatım derslerinin, *öğrencileri iyi bir konuşmacı yahut yazar yapma iddiasında olmadığını ama birtakım kurallara uyularak ana dilin, bizde Türkçeyi doğru konuşan ve kurallara uygun yazma becerisi kazanmış okur-yazar insanlar yetiştirebileceğini* belirtir. Sonrasında yazma konusunda yetenekli olan ya da yazmaya karşı ilgi duyan öğrenciler isterlerse bunu yazarlık aşamasına da taşıyabilirler. Ülkemizde uygulanmakta olan Türkçe Öğretim Programı’nda da Türkçe öğretiminden beklenen, *sekiz yıllık*

öğretim sürecinde öğrencinin okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini dilin kurallarına uygun olarak geliştirmesidir (MEB, 2006, 2).

2005 yılından bu yana ülkemizde Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı kullanılmakta ve çeşitli etkinliklerle öğretim yapılmaktadır. Öğrenme etkinliği, bir konuda bilgi veren, dil ve zihinsel becerileri geliştirmeye yardım eden, belirli sürelerde gerçekleştirilen yazılı ve sözlü çalışmalardır. Bu etkinlikler, amaçları ve süreleri yönüyle “kısa süreli” veya “proje yapma” gibi uzun etkinlikleri kapsar (Güneş, 2013). Bu etkinliklerden ölçme değerlendirme sürecinde de yararlanılır. Bu doğrultuda MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre 2005 yılından itibaren performans ve proje ödevi çalışmaları Türkçe Öğretim Programı’na girmiştir. Bu ödevler hazırlanırken öğrencilerin çalışmalarında çoğunlukla yazılı anlatımdan faydalandıkları görülmektedir ancak öğrencilerin birçoğu yeterli yazılı anlatım becerisine sahip olmadığından hazırlanan çalışmalarda birçok sıkıntı göze çarpmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin yapmış oldukları ödevlerin not olarak karşılığı düşük olmakta, sonuç her iki tarafı da mutlu edememektedir. Zira öğrencilerin aldıkları her not, karne ortalamalarına etki etmekte ve merkezî sınavlardan aldıkları notlarla birlikte lise tercihleri yapılmaktadır.

Dil öğretimi yalnızca dil öğretimini kapsayan bir konu değildir. Toplum hayatının tüm unsurlarını içine alır. Bu durum toplumun kalkınmışlığının da bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bunun için dil becerilerinin eğitim yoluyla geliştirilmesi hususu önemlidir. Bu açıdan bakıldığında zaman bu konuda toplumun ve yöneticilerin dil öğretimine ayrı bir önem vermeleri gerektiği ortaya çıkar (Yalçın, 2002).

Bu çalışmada yazma becerisinin yeterli uygulama etkinlikleri ve değerlendirme çalışmaları ile geliştirilebilen bir beceri olduğunu savunan Süreç Temelli Öğrenme yaklaşımı doğrultusunda, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin yazma sorunlarını gidermede ne derece etkili olduğu incelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu modelin yazılı anlatım çalışmaları yapılırken bir yol haritası görevi görüp görmeyeceği, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin performans görevi ve proje ödevlerini hazırlamalarına etkisinin ne düzeyde olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. 2006 İlköğretim Türkçe Programı ve Kılavuzu'nda (6,7 ve 8. Sınıflar) Yazılı Anlatım

“Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/ izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir. (MEB, 2006, 3)”

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, yazılı anlatımın, *“bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biri”* olduğu belirtilmiş; *“yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri”* amaçlanmıştır” (MEB, 2006,7). Yazma becerisinin uzun bir süreç gerektirdiği ve bu becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması için çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önünde bulundurularak bu sürecin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle de desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

“Hikâye, roman, şiir gibi türlerde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmaları yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabilir” (MEB, 2006) ifadesi ile yetenek ve yaratıcılık kabiliyetleri dışında da bireylerin yazılı anlatım becerilerinin, kendilerini doğru, açık ve anlaşılır bir biçimde ifade etme ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde geliştirebileceği önemle vurgulanmıştır. Bu düşünceden hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006) yazmayla ilgili olarak *“yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı*

türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama” ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yazma becerisi ile ilgili olarak öğretmenden, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olması, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmesi beklenmektedir (MEB, 2006).

Bu araştırma ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik olup 2006 İlköğretim Türkçe Programı ve Kılavuzu’nda (6,7,8) yazılı anlatım ile ilgili olarak yer alan kazanımlar şunlardır:

“1. Yazma kurallarını uygulama

- 1. Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.*
- 2. Düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazı”yla yazar.*
- 3. Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar.*
- 4. Standart Türkçe ile yazar.*
- 5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.*
- 6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.*
- 7. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.*
- 8. Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.*
- 9. Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.*
- 10. Tekrara düşmeden yazar.*
- 11. Yazım ve noktalama kurallarına uyar.*

2. Planlı yazma

- 1. Yazma konusu hakkında araştırma yapar.*
- 2. Yazacaklarının taslağını oluşturur.*
- 3. Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.*
- 4. Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.*
- 5. Konunun özelliğine uygun düşünciyi geliştirme yollarını kullanır.*

6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
7. Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.
8. Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.
9. Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.
10. Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.
11. Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler.
12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.

3. Farklı türlerde metinler yazma

1. Olay yazıları yazar.
2. Düşünce yazıları yazar.
3. Bildirme yazıları yazar.
4. Şiir yazar.

4. Kendi yazdıklarını değerlendirme

1. Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir.
2. Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
3. Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.

5. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.
2. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.
3. İlgi alanına göre yazar.
4. Şiir defteri tutar.
5. Günlük tutar.
6. Beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derler.
7. Okul dergisi ve gazetesi için yazılar hazırlar.
8. Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır.
9. Yazdıklarından arşiv oluşturur.
10. Yazma yarışmalarına katılır.

6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama

1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.

2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır. (MEB, 2006, 30-40)”

Yazma çalışmalarının istenen amaçlara ulaşabilmesi için, yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiş, *“yalnızca öğretmenin değil, öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının da bu sürece katılması”* amaçlanmıştır. Bu sayede öğrencilerin eleştirme, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesine de yardımcı olunacağı öngörülmüştür.

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin en önemli öğelerinden birisi olan değerlendirme, eğitim sisteminin belirlenen hedeflere ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2006) yer alan ,*“Değerlendirmenin temel amacı sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koymak ve buna dayanarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini; kısaca sistemin onarılmasını sağlamaktır.”* ifadesi değerlendirmenin önemine vurgu yapmaktadır. Bu nedenle programda ölçme değerlendirmeye yönelik olarak: *“Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu”, “Türkçe Dersine Yönelik Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği”, “Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Proje Değerlendirme Formu”, “ Öğrenci Ürün Dosyasına İlişkin Öz Değerlendirme Formu”, “ Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Formu”, “Akran Değerlendirme Formu”, “Grup Öz Değerlendirme Formu”* ek olarak verilmiştir. Benzer formlar kılavuz kitaplarda da yer almaktadır.

1.3.Türkçe Öğretiminde Ölçme- Değerlendirme

1.3.1. Proje ödevi

“Proje, öğrencilerin gerçek yaşama benzer işler üzerinde, özgün bir ürün ortaya koymak amacıyla yaptıkları bağımsız konu araştırmaları ve etkinliklerdir. Öğrenci merkezli olan bu yöntemde, öğretmen etkin değildir; sadece öğrenciye rehberlik etme ve değerlendirme görevini üstlenebilir” (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006, 369).

Projeleri şu şekilde sınıflandırmak mümkündür:

- Kısa Süreli Projeler: Birkaç saatlik ya da bir-iki haftalık projelerdir.
- Uzun Süreli Projeler: Birkaç aylık ya da uzun dönemli projelerdir.
- Eylem projeleri: Toplumdaki sorunların çözümüne yönelik projelerdir” (MEB, 2005, 224; Yıldız vd., 2006, 369).
- Araştırma- İnceleme Projeleri: Belli bir konuda bilgi toplamaya ve toplanan bilgileri çözümleyerek sunmaya yönelik projelerdir. Öğrencilerin ilgilerini çekecek ve çözmeyi amaçladıkları herhangi bir problem proje konusu olabilir.
- Mektup yazma, rapor yazma, okulda ya da başka bir yerde sergilemek amacıyla piyes yazma,
- Okul dergisi çıkarma,
- Okulda çalışacak yeni eğitsel kollar kurma,
- Belirli konularda bir inceleme raporu hazırlama. (MEB, 2005, 225)”

Proje genel hatlarıyla şu şekilde aşamalandırılabilir:

- *Amacın Belirlenmesi:* Bu aşamada, projede incelenecek olan konular, cevaplanması gereken sorular belirlenir. Konu, beyin fırtınası yoluyla sınıfta belirlenebilir ya da öğretmen tarafından önerilebilir. Ancak konu öğrencileri açmaza düşürmemeli, sorular da konuya yönelik olup doğrudan sorulmalıdır.
- *Ölçütlerin Belirlenmesi:* Projenin amacına ulaşabilmesi için ölçütler öğretmen tarafından belirlenir.

- *Planlama:* Planlama, gerekli malzemenin belirlenmesi (Hangi kaynaklardan yararlanılacağı, kimlerden yardım alınacağı ve projenin tamamlanması için gerekli ihtiyaçlar belirlenir.); izlenecek yolun belirlenmesi (Proje sırasında yapılacaklar sıralanır. Önce kaynakların okunması, konunun ana hatlarının çıkarılması, uzmanlarla görüşme gibi işlemlerin sırası belirlenir. Bu aşamada projenin nasıl sonuçlanacağını tartışmak da gereklidir.) ; zamanlama (Tahmini başlama ve bitiş süresi belirlenir. Bu yapılırken yapılacak işlerin tahmini süresi göz önünde bulundurulur.) alt bölümlerinden oluşmaktadır.

- *Araştırma ve Eylem:* İstatistiksel bilgi toplanması, okuma, uzmanlarla görüşme, fotoğraf çekme, elde edilen bilgilerin analizi bu aşamada gerçekleşecektir. Öğretmen bu aşamada sorularına cevap vererek öğrencileri yönlendirebilir. Ancak çalışmayı yapmaktan tamamen öğrenciler sorumludur.

- *Proje Sunumu İçin Hazırlık:* Projenin nasıl sunulacağı tasarlanır ve sunum uygun kişilerin gözetiminde denenerek geri bildirim alınır.

- *Ürün ve Sunumu:* Çalışmanın sonucu öğrencilerin bulgularını ve projenin aşamalarını göstermelidir. Projenin ürünü bir rapor, sergi, seminer, resim, şiir vb. olabilir. Eğer yeterli zaman varsa sergi uygulaması- öğrencileri motive edici özelliğe sahip olduğu için- tercih edilebilir. Bu durumda öğrenci ürününün yanında durarak sorulan soruları cevaplandırabilir. Eğer zaman kısıtlıysa ürünler sınıfta elden ele dolaştırılarak herkesin görmesi sağlanmalıdır.

- *Değerlendirme:* Proje sırasında başvuru alan becerilerin değerlendirilmesine yönelik olmalıdır. Daha önceden belirlenmiş olan ölçütlere göre değerlendirme gerçekleştirilir (MEB, 2005, 225; Yıldız vd., 2006, 369-370).

Proje çalışmasını yönetmede öğretmene de birtakım görevler düşmektedir:

- *Öğrencilerin çalışma ve iş bölümüne dair yaptıkları plana uyup uymadıklarını denetlemek,*

- *Öğrencilere inceleme ve araştırma yöntemleri önermek,*

- Öğrencilere, karşılaştıkları güçlüklerin giderilmesinde yardım etmek,
- Kaynak kitaplardan, öğrenim ve öğretim araç ve gereçlerinden yararlanılmasına yardım etmek,
- Varsa öğrenciler arasındaki anlaşmazlıkları gidermek,
- Öğrencileri kendi başlarına çalışabilir hale getirmek,
- Öğrencilere başarı duygusunu aşılama ve kendilerine olan güvenlerini artırmaktır. (MEB, 2005, 225-226)”

Proje yöntemi öğrencilerin;

- “•Kendi çevreleri ve dış dünya arasındaki bağlantıları görmelerine,
- Toplumdaki farklı insanlarla iletişim kurmalarına,
- Kendilerini bir etkinlik için organize etmelerine,
- Kendi zamanlarını planlamalarına ve bir plana göre çalışmalarına, kendi bulgularını toplum içinde sunmada ve savunmada pratiklik kazanmalarına,
- Öğretmenlerinin rehberliğinde kendi öğrenme durumlarını kontrol edebilmelerine yardımcı olur. (MEB, 2005, 225-226)” Kısacası bu yöntem sayesinde öğrencilerin araştırma, problem çözme, öğrendiklerini kullanma gibi üst düzey düşünme gerektiren beceriler kazanması sağlanacaktır.

Proje yönteminin birtakım zorlukları ve tehlikeleri de vardır. Öğrenci sadece bilişsel düzeydeki etkinlikleri ya da amaca uygun olmayan projeleri seçebilir. Bu yöntem kimi zaman bireyciliğe aşırı vurgu yapabilir. Kimi zaman verilen probleme ilişkin malzeme bulunmayabilir. Kimi zamansa öğrenciler tarafından yazılı materyali okuyup özetleme ya da aynen yazma olarak algılanıp uygulanabilir. Ancak bütün bunlara rağmen ezbercilikten uzak bir yöntem olduğu için riskleri en aza indirmeye özen göstererek kullanılabilir (MEB, 2005, 226).

1.3.2. Performans görevi

Öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan performans ödevleri, öğrencilerin kazandıkları bilgileri günlük hayatta ne ölçüde

kullanabildiklerini belirlemek amacıyla hazırlatılır. Öğrencinin hayatındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesi bakımından önemlidir. Performans ödevleri birkaç günde yapılabileceği gibi birkaç hafta da sürebilir. Bu nedenle öğrencilere, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın, geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar etme, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma imkânı vermektedir. *Öğrencilerin gerçek performanslarını ölçmek açısından uygun araçlardır.* Performans ödevleri kimlik bölümü (sınıf düzeyi, tema, beklenen performans), görev, yönerge ve puanlama araçlarından oluşur. Proje ve performans ödevlerinin değerlendirilmesinde özellikle dereceli puanlama anahtarları kullanılmaktadır (Yıldız vd., 2006, 368-369).

(Söz konusu araştırmanın yapıldığı süreçte öğrencilere performans görevi hazırlatılmakta olup sonrasında bu görev kaldırılmıştır.)

1.4. Araştırma Problemi

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin performans görevlerini ve proje ödevlerini hazırlamaya etkisi var mıdır?

1.4.1. Araştırmanın alt problemleri

1. Deney grubu ile kontrol grubunun 2. uygulama (deneme yazma) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Deney grubu ile kontrol grubunun 3. uygulama (makale yazma) uygulama puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Deney grubu ile kontrol grubunun 4. uygulama (özetli makale yazma) uygulama puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4. Deney grubunun yazılı anlatım becerisine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

5. Kontrol grubunun yazılı anlatım becerisine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

6. Deney grubu öğrencilerinin 4+1 PYDM uygulamaları öncesi ve sonrası yazılı anlatımla ilgili tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

7. Kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test yazılı anlatım tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

8. Uygulama etkinlikleri sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.5. Araştırmanın Amacı

“Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin dilin farklı bağlamda aldığı görünümleri, kavramları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce, hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir” (MEB, 2006, 2). Bu bağlamda *sekiz yıllık öğretim sürecinde, öğrencinin dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini dilin kurallarına uygun olarak geliştirmesi* (MEB, 2006, 2) beklenmektedir.

“Yazma eylemi zihinsel ve fiziksel süreçleri içeren ve geç gelişen bir beceri olmaktadır” (Güneş, 2013, 157). Dört temel dil becerisinden gelişim bakımından en çok sıkıntı yaşanan alan yazmadır. Yazma süreci gerçekleştirilirken gerek öğretmenden gerekse öğrenciden kaynaklanan bir takım olumsuzluklar yazma sürecini sekteye uğratmakta, yazma eylemi öğrenciler için kaygı verici, zorlayıcı bir etkinlik niteliği kazanmakta, Türkçe öğretim Programı’nda yazma becerinse yönelik kazanımlara ulaşmakta güçlük çekilmektedir.

Yazma üst düzey bilişsel faaliyetler gerektiren bir eylemdir. Düşünceler vasıtasıyla varlık kazanır ve düşünceyi oluşturacak olan bilgiye, birikime muhtaçtır. Yalnızca bilgi ve birikim de iyi bir yazı oluşturabilmek için yeterli değildir. *Neyin, nerede, ne şekilde* söyleneceği belirlenemiyorsa yazma süreci çıkmaza girer. “İyi bir yazı elde etmek için her şeyden önce bir dil ögesi olan sözcüklerin doğru ve yerinde

kullanılması, başarılı bir anlatıma sahip olunması, malzemenin iyi seçilmesi, işlenen konunun bir plan içinde yürütülmesi ve nihayet yazının doyurucu ve inandırıcı olması gibi birtakım kurallara uyulması gerekir (Aktaş ve Gündüz, 2002, 62).” Bu nedenle amaca uygun bir yazı oluşturabilmek için iyi bir yazma eğitiminden geçmek gerekir.

Öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilebilmesi için öncelikle bu dersi veren öğretmenlerin *yazma işinin tekniğini bilmeleri* gerekir (Kantemir, 1995,106). “Dil öğrenimi bireyseldir. Bireyler öğrenme ortamına bilgi ve tecrübe farklılıklarıyla gelmekte ve kendi kapasiteleri çerçevesinde algılayıp öğrenmektedirler. Bu nedenden dolayı dil süreçlerinin kazandırılmasında tek yöntem, tek anlayış ve tek etkinlik fikri asla uygun değildir” (Akyol, 2006,1). Buna paralel olarak MEB Türkçe Öğretim Programı’nda (2006), “Bireylerin öğrenmeye ve öğrendiklerini birleştirmeye olan doğal eğilimi, uygun yöntem ve teknikler kullanıldığında geliştirilebilir” ifadesi yer almaktadır.

Bu çalışmada yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak yazılı anlatım derslerinde uygulanan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin, yazma becerisini geliştirme sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm üretmenin yanında, performans görevi ve proje ödevlerinin hazırlanmasına olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Türkçe öğretiminde 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin uygulandığı az sayıda çalışma bulunması, var olan çalışmalar arasında üzerinde çalışılan modelin performans görevi ve proje ödevlerine olan yansımalarının değerlendirildiği bir çalışmanın olmaması, çalışmaya ait veri kaynaklarının farklı olması bu çalışmayı özgün kılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Önemi

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak ülkemizde 2004-2005 yılında Türkçe (1-5 Sınıflar) Öğretim Programı’nda esas alınan yapılandırıcı dil yaklaşımı ile birlikte,

çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğretim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımları programa girmiş; öğrencilerimizin dil, zihinsel, bireysel ve sosyal becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmiştir. Bundan hareketle Türkçe öğretiminde temel beceriler ve alan becerileri belirlenmiştir (Güneş, 2013).

Dil anlama ve anlatma olmak üzere iki ana kol üzerinde konuşlanmıştır. Anlama boyutunu dinleme/izleme; anlatma boyutunu ise konuşma ve yazma oluşturur. Bu sınıflandırma Türkçe Öğretim Programı'nda da belirtilmiş ve *bu yolla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi bilgilerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık haline getiren, estetik zevk kazanmış ve Millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi* amaçlanmıştır (MEB, 2006, 3).

Dilin anlatım boyutunda yer alan yazma, *zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılmasıdır* (Güneş, 2013, 157). Yazı yazmanın amacı, okuyucuya duygu ve düşünceleri gözlem ve birikimlerden yararlanarak güzel, doğru ve etkili biçimde yansıtmaktır (Aktaş ve Gündüz, 2002, 62). “Yazma, öğrencilerin zihinsel, dil, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle 2005 Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda öğrencilerin ‘yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanması’ amaçlanmıştır” (Güneş, 2013, 160).

Yavuz, Yetiş ve Birinci (2006), duyan, düşünen, heyecanlanan, üzülen insanın; yaşadığı bu duygu ve durumları, sözle ve yazı ile anlatarak hafiflettiğini veya zenginleştirdiğini söyler. Bunun da toplu halde yaşamının bir gereği ve rahatlığı olduğunun altını çizer. Bunun dışında, günlük hayatta mektup, dilekçe, görülen veya yaşanan bir olayı yazılı olarak anlatma zorunluluğu ile karşı karşıya kalınması gibi durumlar da yazı yazmanın hayatımızdaki yerini gösterir.

Dil edinmenin yollarından biri olan yazma aynı zamanda edinilen dili geliştirmek ve o dilde özgün eser vermenin de yoludur. Yazma etkinlikleri dil gelişimini daha kolay ve çabuk kılar (Yıldız vd., 2006, 205).

Ayrıca, yazmak, bilgi edinmenin farklı yollarından biridir ancak yazma dersleri yalnızca bu açıdan değerlendirilmemelidir:

“Unutulmamalıdır ki Yazılı ve Sözlü Anlatım dersi, sadece bilgiyi öğrenme ve ezberleme, sonra da sınavlarda bu bilgileri kâğıda aktarma faaliyeti değildir. Her şeyden önce, hayatı, çevresini olayları kavrama; bütün bunları sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme, bunun için de Türkçenin zenginliklerini, ifade imkânlarını öğretebilmektir. (Babacan, 2011, 39)”

Bununla beraber akademik başarı ve yazma ilişkisi göz ardı edilemez. Zihninde depoladığı bilgileri, düşüncelerini, duygularını, tasarılarını ifade etmekte güçlük çeken bireylerin öğrenim hayatlarında başarıyı yakalamalarının zor olduğunu söylemek mümkündür.

Yazma bir düşünce ürünüdür. Düşünce belli birikimler sonucu ortaya çıkar. Yazma eyleminde konuşmadan farklı olarak bir defaya mahsus anlatma imkânı vardır. Bir yazı bitirildikten sonra onu geri dönüp düzeltme imkânı olmadığından yazma çalışmaları düşünülerek, planlanarak ve özenilerek yapılmalıdır (Yıldız vd., 2006, 203). Bunun için öncelikle dilin kurallarına hâkim olmak gerekir. “Güzel yazmak bir sanattır. Roman, şiir yazmak özel bir beceri ister. Ancak iyi ve doğru yazmak beceriden çok teknikleri iyi bilmeyi gerektirir” (Güneş, 2013, 158).

Yazılı anlatımda sadece kuralları öğrenmek yeterli değildir. Bunları yazıya taşımak da işin önemli bir bölümünü oluşturur. Yani öğrenilenleri doğru, kolay, pürüzsüz ve inandırıcı bir anlatım tarzı ile yazıya aktarabilmek için uygulama yapmak önemlidir. Bu kurallara uyulması, anlatma ve anlama işini kolaylaştırır (Aktaş ve Gündüz, 2003, 62).

Yazma süreç olarak bir dizi etkinliği kapsar. Bu etkinliklerin sırasının belirlenmesi ve belli bir düzen dâhilinde, etkileyici bir biçimde gerçekleştirilmesi gerekir:

....“Eğer yazı planlanmaz ve fikirler mantıklı ve çekici bir anlatım akışı içinde verilmezse okur, yazının içinde kaybolur. Bu nedenle, iyi bir yazılı anlatım ürünü, yazarın söyleyeceklerini başta planlamasına; yazma taslağı oluşturmaya, yazma durumuna göre bu taslağı düzenlemesine ve yazıyı en sonunda dil ve anlatım bakımından düzeltilmesine yani işlevsel planlama yapmasına bağlı olarak nitelikli hale gelir. (Karatay, 2011a, 28)”

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline dayanarak gerçekleştirilmiş olan bu çalışmada öğrenciler; performans görevi ve proje ödevi hazırlama çalışmaları öncesinde yazma esnasında kendilerinden beklenen davranışlardan önceden haberdar edilmiştir. Yazma süreci ise; *hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum* uygulamaları şeklinde aşamalı bir biçimde gerçekleştirilmiş; öğrencilere *araştırma yapma, yazma planı hazırlama, yazılanları gözden geçirerek eksiklikleri/ fazlalıkları belirleme, metnin mantık ve tutarlılığını değerlendirme, dil bilgisi, yazım, noktalama hatalarını düzeltme* becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Böylece yazma becerisinin planlı bir şekilde gerçekleştirildiği takdirde yazmaya yönelik kaygı ve olumsuz tutumların değişebileceği, yazı yazmanın uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilebileceği, bu sayede ödevlerin daha doğru ve etkili biçimde oluşturulabileceği fikri vermesi açısından yazılı anlatımı geliştirmeye yönelik olarak uygulanan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli bu anlamda etkili bir yazma modelidir.

Çalışma, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2006) öngördüğü yapılandırıcı dil yaklaşımı doğrultusunda; süreç temelli öğrenme ve yazma modelleri ile örtüşen 4+1 Planlı Yazma Modelinin yazma becerisini geliştirmedeki rolü ile performans görevleri ve projelere olan etkisini ortaya koymak bakımından bir örnek teşkil etmektedir. Ayrıca, çalışma, yazma eğitimi veren öğretmenler ile alan yazında yapılacak olan yeni çalışmalara ışık tutması bakımından önemlidir.

1.7. Sayıltılar

1. Araştırmanın bağımsız değişkenleri; öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, akademik benlik algıları vb. her iki gruba da (deney ve kontrol) aynı düzeyde etkilediği varsayılmıştır.

2. Araştırmada kız ve erkek öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişmişlik düzeylerinin eşit olduğu varsayılmıştır.

3. Öğrencilerden toplanan öyküleyici ve bilgilendirici yazılı anlatım çalışmaları, onların öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerini ortaya koymaktadır.

1.8. Sınırlılıklar

Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılında Fidan Demircioğlu İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören ve bu öğrenciler arasından yansız olarak belirlenmiş olan 7. sınıf öğrencileri arasından, 30'u deney grubu, 30'u kontrol grubu olmak üzere belirlenen 60 öğrencinin yazmaya karşı tutumlarıyla, öğrencilerin oluşturdukları öyküleyici ve bilgilendirici metin örneklerinden elde edilecek verilerin değerlendirilmesiyle, öğrencilerle yapılmış görüşmeler neticesinde elde edilmiş nitel değerlendirme sonuçlarıyla, araştırmada incelenecek değişkenlere ilişkin veriler ve kullanılacak veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

Yazma: Zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılması (Güneş, 2013, 157).

Yazılı Anlatım: Herhangi bir konuda duygu, düşünce ve izlenimlerin, o konuyla ilgili görüşlerin belli kurallara uygun olarak yazıyla anlatılması (Özkırımlı, 2006, 265).

Plan: Herhangi bir konuda sıralanacak fikirlerin, olayların ve duyguların, mantıklı olarak düzenlenmesi (Kantemir, 1995,140)

Proje: Öğrencilerin gerçek yaşama benzer işler üzerinde, özgün bir ürün ortaya koymak amacıyla yaptıkları bağımsız konu araştırmaları ve etkinlikler (MEB, 2006, 224).

Performans Görevi: Öğrencilerin kazandıkları bilgileri günlük hayatta ne ölçüde kullanabildiklerini belirlemek amacıyla hazırlanan ödevler (Yıldız vd., 2006, 368).

Yapılandırmacılık (Constructivism): Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması (Özden, 2005, 55). (Bu kavram 2006 İlköğretim Türkçe Programı ve Kılavuzu'nda (6,7,8) “yapılandırımcılık” olarak geçtiğinden çalışma boyunca bu kavram kullanılacaktır.)

II.BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

2.1. Yazılı Anlatım

“Herhangi bir konuda duygu, düşünce ve izlenimlerin, o konuyla ilgili görüşlerin belli kurallara uygun olarak yazıyla anlatılmasına yazılı anlatım denir” (Özkırmırlı, 2006, 265). Yazılı anlatım dilimizde *yazı yazmak*, *yazılı ifade*, *kompozisyon* gibi adlarla anılır. İnsanların, görüş, fikir ve duygularıyla; gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına (Ağca, 2003; Özkırmırlı, 2006; Babacan, 2011; Aktaş ve Gündüz, 2003) ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir (Yıldız vd., 2006, 204).

“Yazılı anlatım yazının bulunuşundan sonra gelişmiştir. İnsanlar önce dildeki sesleri belli işaretlerle saptayarak yazıyı bulmuşlar, daha sonra konuştukları dili bu işaretlerle göstererek yazı dilini oluşturmuşlardır. Ayrıca yazı dilinin kalıcılığı, onun, bir toplumun kültürel birikimlerini kuşaktan kuşağa taşımasına yol açmıştır” (Özkırmırlı, 2006, 265). Bu nedenle yazılı anlatım kültürel bakımdan tıpkı bir bellek görevi görmekte, aktarımın sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesini ve kalıcılığının sağlanmasında başrol üstlenmektedir. “Bir dilin tarihsel gelişimi ve geçirdiği aşamalar konusunda yazı dilini inceleyerek bilgi edinebileceğimiz gibi toplumların uygarlık yolunda ilerleyişlerini, kültürel gelişmelerini de yazı dilleri aracılığıyla öğrenebiliriz” (Özkırmırlı, 2006, 265). Çünkü yazılı anlatımın geniş kitlelere ve yarınlara ulaşma gibi ayrıcalığı vardır (Aktaş ve Gündüz, 2003; Babacan, 2011).

Yazılı anlatım derslerinin amacı *öğrencileri eğitim düzeylerine göre bilgilendirip uygulamalarını sağlayarak* (Aktaş ve Gündüz, 2003,62) öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmektir. Bu dersler yazma ve konuşma bilgilerini dikte ettirmenin yanında, öğrencilere *sesli okuma, güzel ve tam telaffuz, birisi konuşurken*

saygılı bir şekilde dinleme, sadece söz hakkı verildiğinde konuşma, planlı olma ve doğru anlama yeteneği de kazandırır (Babacan,2011). Günümüzde yazma öğretiminde dil ve iletişim becerilerini kazandırmanın yanında, *düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz-sentez yapma* gibi zihinsel, sosyal ve duygusal becerileri de geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Ayrıca çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, öğrenmeyi sürdürme ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirmeye de önem verilmektedir. Böylece yazma öğretiminin dil becerilerini, iletişim becerilerini, zihinsel becerileri, öğrenme ve anlama becerilerini, zihinsel bağımsızlık becerilerini ve sosyal becerileri geliştirmeyi amaçladığı belirtilmektedir (Güneş, 2007).

Yazma çalışmaları yürütülürken öğrencilere, içinde bulunduğu hayatı, çevreyi, insanları, olayları anlama ve anlatmanın bir ihtiyaç olduğu fark ettirilir ve yazılı anlatım derslerinin okuldaki bir öğretim faaliyeti olma dışında hayatın tam da içinde olduğu gösterilir. “Yazma, kişisel olduğu kadar, mesleki bir ihtiyaçtır. Yazma, günlük çalışmalarımızda en tabii ihtiyacımız olduğu gibi, mesleki bir ihtiyaçtır da. Yalnız yazarlar değil, türlü iş dallarında çalışanlar da yazmak zorundadır” (Kantemir, 1995, 106).

Babacan (2011), yazma becerisini, zihnimizin gerçekleştirdiği dinleme, gözlem, düşünme, tasarlama gibi etkinliklerinin tümünün birlikte gerçekleştiği eylemlerin son halkası olarak tanımlar. Güneş (2013) de bu zihinsel ve fiziksel süreçlere dikkat çekmekle birlikte, yazma becerisinin geç gelişen bir beceri olduğunu belirtir. Bunun sebebi yazma eyleminin zihinsel ve fiziksel yeterlikler gerektirmesi dışında bilgi ve ifade etme gücüne ihtiyaç duymasıdır. Bu nedenle yazmanın “karmaşık” bir süreç olduğu konusunda fikir birliğine varılmakta ve Türkçenin kazandırılması en güç beceri alanı olarak yazma becerisi görülmektedir. Muharrem Dayanç, *dünyanın en zor işi* olarak tanımladığı yazmayı, *ölçü ve dengeyi yakalamak şartıyla, ebedileşmenin ve bunu yaparken de ölümsüzlük iksirini içmenin* bir yolu olarak görür (Akt. Babacan, 2011,39). Ölçü ve denge kavramını ise “*Türkçenin yerli yerinde ve güzel kullanılması*” olarak açıklamaktadır.

Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz (2006, 209), öğrencilerin, ana dili dersi sırasında yazma öğretiminde kazanması gereken temel yeterlilikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- “1. Okunur bir yazı ile yazmak ve yazıyı görsel açıdan anlaşılır şekilde oluşturmak,
2. İmlaya, noktalama işaretlerine ve dil bilgisi kurallarına vakıf olmak
3. Serbest yazı yazma ve okuyucu tarafından anlaşılabilmek için net bir dil kullanma yeteneği;
4. Var olan sunum şekillerini esas alma ve bunları fonksiyonel olarak kullanma yeteneği;
5. Dili kullanmada esneklik;
6. Yazının gerektirdiği manevi çabaya hazır olmak;
7. Çalışma tekniklerini kullanabilmek ve bu tekniklerle yazma alışkanlığı geliştirmek;
8. Kendi metinlerini yazabilmek ve buna hazır olmak.”

Yazılı anlatım dersi öğrencilerin her birini bir yazar veya şair yapma amacı gütmeyiz; çünkü bu gerçekten *özel* kabiliyet isteyen bir iştir. Ancak iyi ve doğru yazmak, kabiliyete bağlı olmamakla birlikte, yazma zevk ve alışkanlığı ve yazma tekniğini almayı; dil kurallarını, sözcük, cümle ve paragraf hakkındaki yeterli bilgiyi öğrenmeyi gerektirir. Güzel yazmaya yönelince, sanat alanına girilir (Kantemir, 1995; Güneş, 2013). “*Dilin kurallarını bilen, dili doğru kullanır, kuralı yazma becerisini geliştirmez*” (Aşlıoğlu ve Özkan, 2013, 92). Yazılı anlatımda dilin kurallarını bilip uygulamak esastır; ancak bu iyi bir yazı için yeterli değildir. Öğrenilenleri doğru, kolay, pürüzsüz ve inandırıcı bir anlatım tarzı ile yazıya aktarabilmek için uygulama yapmak gerekir. Bu kurallara uyulması, anlatma ve anlama işini kolaylaştırır (Aktaş ve Gündüz, 2003; Babacan, 2011). Düzgün yazmada, konuşmayla birlikte, çok sayıda yazma uygulaması yapılmasının yanında, doğru ve güzel yazılmış yazıların okunup incelenmesinin de etkisi vardır (Aktaş ve Gündüz, 2002).

“Yazı, konuşma dilindeki sözcük ve cümlelerin bazı sembolik şekil ve çizimlerle kâğıt üzerine saptanmış biçimleri” (Çelenk, 2004, 130) olarak tanımlanabilir. Yazı öğretiminde esas olan öğrencide yazma isteği uyandırmaktır. Çelenk (2004), öğrencide yazma istek ve arzusunun okuma öğrenmeye başlamadan hemen önce gerçekleştirilmesinin gerekliliğini belirtir. Yazma öğretimini, okuma öğretimiyle birlikte ele alınıp yürütülmesi gereken bir etkinlik olarak tanımlar. Yazılı anlatım

çalışmaları, sözcükler ve bunların belli bir düzene kavuşturulmasıyla elde edilen cümlelerden oluştuğundan, bu çalışmalar düşünme ve konuşma eylemlerinden bağımsız gerçekleştirilemez. “Bu nedenle yazma çalışmalarının günlük konuşma diline bağlanması, yazılı anlatım çalışmaları için çıkış noktasını oluşturur” (Çelenk, 2004, 130).

Aktaş ve Gündüz’e (2002, 124-125) göre, kompozisyon çalışmalarının başlangıcında, öğretmen tüm öğrencileri özellikle önceden belirlenmiş bir konu hakkında konuşturmalı, sonra aynı konuyu yazma konusu olarak vermelidir. Öğretmen öğrencilere karşı “*şu kadar cümle, şu kadar satır veya sayfa yaz*” gibi bir tavır içerisinde olmamalıdır; ancak öğrencilerin kendilerinden her sınıfta istenen seviyeye gelmelerine çalışmalıdır. Öğrencilerin, yazarken Türkçenin kurallarına ve yazı ilkelerine uygun hareket etmelerine dikkat etmelidir. Çalışmaları öğrencinin kendi kendine okuması ve yanlarındaki arkadaşlarına da okutması alışkanlık haline getirilmeli ve bu tür okumaların yazma başarısını büyük oranda olumlu etkilediği anlatılmalıdır. Metindeki hatalar öğrencilere buldurulup düzeltilmeli, bu yolla yanlışların sebeplerinin öğrenciler tarafından kavranması ve bir daha tekrarlanmaması sağlanmalıdır.

Güneş (2013, 158) ise , yazma becerilerini geliştirmek için düşünceleri mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep- sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalar yanında; eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve tekniklere de yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

2.1.1. İyi ve başarılı bir yazının özellikleri

Babacan (2011), iyi ve başarılı bir yazının özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- “1. Konusunun ilginç olması gereklidir. Okuyucu, ilgisini çekmeyen bir konudaki yazıyı okumaz.

2. Bir yazının bilgi verici olmasından çok, içeriğinin yeni olması okuyucunun ilgisini çekecektir. Yazılanlar, okuyucunun bilgi ve deneyimlerine yeni eklemeler yapabilmelidir. Yazarın özgün deneyime sahip olması gerekir.
3. Yazar, bilineni yeni bir biçim ve üslupta ifade edebilmelidir. Bu da yazarın kelimeleri kullanma, deyimler üretebilme, benzetme yapabilme, farklılıkları görebilme kabiliyetiyle ilişkilidir.
4. Yazar, okuyucuyu karşısında hissetmeli ve aynı zamanda okuyucuyu anlamla bütünleştirebilmelidir.
5. Yazar, ayrıntı ve detaylara yeterli oranda yer vermelidir.
6. Yazar, yazının anlatım yöntemini amaca uygun olarak seçmesi gerekir.
7. Yazının dil bilgisi, anlatım, noktalama gibi kurallara uygun olması gereklidir. (s.35)”

Şimdi yukarıdaki özelliklere sahip olan bir yazı ortaya koyabilmek için yapılacakları sıralayalım:

2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilere Türkçeyle ilgili bilgi ve becerileri kazandırmanın yanında, yeni bilgi ve çözümler üretmeyi alışkanlık hâline getirmelerini de amaçlamaktadır. Bu nedenle öğrenciler bütün öğretim etkinliklerine etkin olarak katılmakta, öğretmen ise bu süreç öğrenciyi yönlendiren, ona yardımcı olan ve kendini geliştirmesinde yol gösteren bir konumundadır. Bu çerçevede;

- “Öğrenciler, karşılaştıkları sorunlara bireysel veya grup olarak yaratıcı çözümler üretir, bu bilgi ve deneyimlerini geliştirerek sosyal çevreleriyle paylaşır.
- Öğrenciler, bağımsız olarak öğrenmeyi, çeşitli araştırma teknikleriyle bilgiye ulaşmayı, değerlendirmeyi, sorgulamayı ve yorumlamayı hayatının bütün safhalarında bir alışkanlık hâline getirir.
- Öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştığı zorluklarda onlara yardımcı olur ve yapıcı eleştirilerle onları yönlendirir.
- Öğretmen, öğrenme sürecinin her aşamasında öğrencilerin ürünlerini dikkate alır ve onları destekler.
- Öğretmen, öğrencilerin öğrenme etkinlikleri içindeki gelişimlerini izler, değerlendirir, onları kendilerini değerlendirmeye özendirir.

- Dil becerileri bir bütünlük ve devamlılık gösterdiğinden, öğretmen öğrencilerin aileleriyle iş birliği içinde olmalı, okul dışında da bu becerilerin geliştirilmesini sağlayıcı etkinlikler düzenlemelidir.
- Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin etkinliklere istekle katılmaları, ilgi ve dikkatlerini canlı tutmaları, kendilerini tarafsız gözle değerlendirebilmeleri ancak öğrendiklerini hayata aktarabilmeleriyle mümkün olacaktır. Bu nedenle bütün öğretim süreçlerinin hayata dönük olması amaçlanmış, değerlendirmede tutum ve davranışlardaki gelişmeler de dikkate alınmıştır. (MEB, 2006, 9)”

Yazma çalışmalarının istenen amaçlara ulaşabilmesi, yapılan etkinliklerin değerlendirilmesiyle mümkündür. 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda öğrencinin kendi yazdıklarını değerlendirme ölçütlerine de yer verilerek yalnızca öğretmenin değil, öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının da bu sürece katılması amaçlanmıştır.

2.1.2. Yazılı anlatımda başarılı olmanın yolları

2.1.2.1. Anadilini kullanma becerisi

Yazılı anlatımın birinci şartı dil kurallarını bilmekten geçer. “Başarılı bir konuşma veya yazıda anlatımın işlek, açık ve tesirli olması için, kişinin anadilini çok iyi kullanması gerekir. Bunun için mutlaka dil bilgisi kurallarını iyi bilmek şarttır” (Gülensoy vd., 2007, 266). Aktaş ve Gündüz (2002, 62), dili doğru ve etkili kullanmanın birkaç aşamada gerçekleştiğini ifade ederler. Bunlardan ilkinin eğitim ile elde edilebilecek şeyler olduğunu ve sanıldığı kadar zor olmadığını belirtirler. Önemli olanın kişinin *hangi türde ve konuda, kimin için, ne kadar yazacağını, hangi malzemeyi kullanacağını bilmesi* olduğunu altını çizerler. Diğer aşamaları ise, daha önceki yazılardan öğrenme ve dil eğitimi yoluyla öğrenme olarak sıralarlar.

2.1.2.2. Buluş

“Buluş (icat), geniş anlamıyla, anlatacaklarımızın, kafamızda bütün ayrıntılarıyla canlandırılması ve konu ile bağlantılı maddelerin toplanmasıdır. Diğer bir deyişle, buluş; yaşanan, görülen, duyulan aynı konular üzerinde, yazarları, birbirine benzemekten kurtaran farklılıktır” (Kantemir, 1995, 107). Yazının özgünlüğü, yazıyı diğerlerinden ayırması bakımından önemlidir. Herkes bir konuda aynı şeyi düşünceye sahip olabilir ancak bunu dile getirme biçimleri farklıdır. Aynı düşünceler farklı yazılarda türlü biçimlerde vücut bulur. “Güzel bir buluş, yazıyı basmakalıp olmaktan kurtarır ve yazara değer kazandırır” diyen Kantemir (1995, 108), buluşta duygu ve düşüncelerin, delillere dayanması; inandırıcı olması, gerçeğe uyması ve doğal olması gerektiğini belirtir. Buluşun unsurlarını ise *gözlem* ve *taklit* olmak üzere ikiye ayırır.

2.1.2.2.1. Gözlem yapmak

Yazma eylemi için gerekli malzemeyi elde etmenin diğer bir yolu da gözlemdir (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu 2012; Aktaş ve Gündüz, 2002). “Görme, duyma, koklama, tatma ve dokunma organlarımızla dış dünyadan algıladığımız duyumların bütününe gözlem diyoruz. İnsanları, çevreyi, varlıkları, olayları; bir bütün olarak hayatı tanımak için gözlem yapmak şarttır” (Beyreli vd. 2012, 37).

Kantemir’e (1995) göre gözlem yaparken niçin gözlem yapıldığı, gözlem yapılacak canlı cansız unsurun, hangi yönlerinin inceleneceği, gözlem sonuçlarından, ne fayda beklendiği önceden bilinmelidir. Çevremizdeki canlı cansız bütün varlıklar gözlem konusu olabilir. Gözlem yaparken bütün duyulardan faydalanılır.

İnsanlar; doğrudan doğruya, hayal kurarak, iç gözlem (düşünme) ve anı yoluyla gözlem yapabilir (Kantemir, 1995). Araştırma-inceleme yazıları ile; roman, hikâye ve tiyatro türündeki metinlerde gözlemden faydalanılabilir. Gözlem yaparken bir nesnenin, olayın veya gerçeğin dikkatli ve planlı olarak ele alınıp incelenmesi (Türkçe Sözlük, 2005, 795) gerekir.

2.1.2.2.2. Taklit

Taklit, bir sanatçının eserindeki biçim ve içerikten esinlenmek veya bir eser ve modelden örnek almak olarak tanımlanabilir. Önemli olan taklit ile kopyayı birbirine karıştırmamaktır (Kantemir, 1995). Yazmaya yeni başlayanlar için başarılı eserleri taklit etmek başlangıç için iyi bir yol gösterici olabilir “...güzel ve başarılı yazı örneklerinin hareket noktası seçilmesi, bu metinlerin taklit edilmesi son derece yararlıdır” (Aktaş ve Gündüz, 2002, 62). Yazarken başlangıçta taklitten yararlanılması daha sonraları özgün eserler oluşturulmasına zemin hazırlaması bakımından önemli olduğu söylenebilir.

2.1.2.3. Okumak

“Okumak, bilgi edinmek demektir. Okuduğumuz her yazı, farkında olmadan bizde bir iz bırakır. Gözlem yoluyla elde ettiklerimizi pekiştirir ve onları kalıcı kılar” (Aktaş ve Gündüz, 2002, 64).

Yazabilmek için sözcüklere ve bu sözcüklerden oluşan dil birliklerine ihtiyaç vardır. Sözcükler düşünce kanalıyla dile aktarılır. Kaliteli bir yazı yazabilmek için engin bir düşünce havuzuna sahip olmak gerekir. Bunu oluşturabilmek için de iyi bir okuyucu olmak gerekir. Okuduklarımızın miktarı, niteliği ve çeşitliliği bizim duygu, düşünce ve hayal dünyamızı besler, geliştirir. Yazma becerimiz de buna paralel olarak gelişir ve değişir. “Yazmada başarılı olabilmek için çok okumak ve bu yolla yazma malzemesi derlemek gerekir. Kişinin bilgi, duygu ve hayal gücünü geliştiren okumaktır. Okuyan kişinin dil ve anlatım gücü ile düşünme yeteneği, okumayan kişiyle kıyas kabul etmeyecek kadar farklıdır” (Beyreli vd., 2012, 38.). Okunan her ürün, kişinin yazma becerisi üzerinde etkili olacaktır. “Aslanın bedeni nasıl yediği hayvanlardan müteşekkilsen, yazarın yazarlığı da okuduklarından müteşekkildir. (Yıldız vd., 2006, 206-207).”

2.1.2.4. Düşünmek

“Düşünme, gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı yoğurup şekillendirmenin disipline edilmiş şeklidir” (Özden, 2005, 139). Kantemir (1995), görülen, duyulan, okunan, incelenen somut ve soyut bütün kavramların bağlantılarını, düşünce kavramı içerisinde değerlendirir. Okuma ve gözlem aracılığıyla elde edilen veriler bellekte kayıt altına alınır. Bu sayede insanın düşünce gücü artar, yazma ve konuşmada kolaylık sağlar (Aktaş ve Gündüz, 2002). Düşünme ve sonucunda ortaya çıkan düşünce ürünleri yazının temelini oluşturur (Kantemir, 1995).

Şaşkınlık, merak, herhangi bir probleme çözüm bulma isteği, bir şeyler tasarlamaya duyulan arzu vb. duygular insanı düşünmeye sevk eder. “Düşünmeyi öğrenmek için ilk koşul, insanın kendisinde bulunan hayret etme yetisini geliştirmesidir” (Kantemir, 1995, 120). Özden’e (2005) göre, eğitim sisteminin öğrencilere potansiyellerini geliştirme fırsatı vermesi ve ülke kalkınmasında etkin rol oynayabilmesi için program içeriğinin ve ders işleme yöntemlerinin, *eleştirel düşünme*, *yaratıcı düşünme*, *bilimsel düşünme*, *ilişkisel düşünme*, *akıl yürütme* gibi becerileri kazandıracak şekilde yeniden düzenlenmesi gerekir.

2.1.2.5. Konu

“Konu, üzerinde söz söylenen, yazı yazılan bir eşya, bir duygu, bir fikir, bir problem (sorun) veya olaydır” (Kantemir, 1995, 128). Kısacası, canlı cansız her şey bir yazının konusu olabilir. Başarılı bir eser oluşturmada konu seçimi son derece önemlidir. Konularımızı ya kendimiz seçeriz ya da konu, yazılması için bize verilir. Kantemir (1995, 128), konu seçimine ilişkin olarak göz önünde bulundurulması gereken hususları şöyle sıralar:

- “1. Seçtiğimiz konunun ilginç olması;
2. Kendi hoşumuza giden ve zevkimize uygun olanı seçerken, aynı durumun okuyucu ve dinleyici üzerinde de yaratılması;

3. *Konumuzun amacı nedir? Ona göre, başarılı yazıp, anlatabileceğimizin seçilmesi;*
4. *Okuyucumuz kim ya da kimler olacaktır?*
5. *Anlatım biçimi ne olacaktır? Bunun saptanması.”*

Konu bize verilmişse şu hususlara dikkat edilmelidir:

- “1. *Okuyucum kim ya da kimler olacaktır? Fikri düzeyi nedir?*
2. *Okuyucu ya da dinleyicinin ilgisini toplayıp, konuyu ilginç kılmalıyız.*
3. *Konuyu, okuyucuya zevk verecek ya da düşünce ihtiyacını karşılayacak biçimde yazmalıyız.*
4. *Konunun amacı ne? Öğretmek mi, eğlendirmek mi?*
5. *Anlatım biçimi ne olacaktır? Verilmiş midir?”*

Kantemir (1995, 129), konu türlerini ise şu şekilde sınıflandırır:

“1. *Gözlem ve yaşantımızla bağlantılı konular:*

Örnek: “Evinizi ya da sokağınızı anlatınız.”

“Sizi üzen bir olayı anlatınız.”

2. *Bilgi, araştırma ve incelemeye dayalı konular:* Bunlar, bilgi toplamaya, araştırmaya dayanır. Kişisel yaşantımızla birlikte, okumayı, bilgi toplamayı gerektirir.

Söz gelimi: “Ormanı koruyalım.”

2.1.2.6. Bireysellik üslup

Bir yazarın kişisel anlatış biçimine “o yazarın üslubu” denir. Üslup için, yazarın eserindeki parmak izi denebilir. Buffon, “Üslub-ı beyan aynıyla insandır.” der. Birçok yazar aynı türde eser verebilir ancak onları farklı kılan, her yazarın kendine özgü bir yorum tarzı olmasıdır (Aktaş ve Gündüz, 2002). “Üslup, insanın kendi şahsiyetinden doğar. Her insan kendi şahsiyetinin izini yazısına veya sözüne bırakır. Bu iz kompozisyonun ruhudur. Üslupsuz yazı bilgisayar denen makineden çıkmışçasına

cansız, soğuk ve kişiliksiz olur” (Abak, 1992,55). Yazarın üslubu, yazar hakkında okuyucuya bilgi verir, okuyucu yazarı bu yolla tanıma imkânı bulur. Gülensoy ve diğerleri (2007, 266), tanınmış roman, hikâye ve köşe yazarları ile şairlerin bu denli ünlü olmalarını onların üsluplarına bağlar.

Abak (1992, 55-59), anlatımın (üslubun), *duruluk, açıklık, sadelik, özgünlük, samimilik* gibi bazı niteliklere sahip olması gereğinden bahseder. Duru bir anlatımdan kastı, yazının gereksiz sözlerden arınmış, kolay anlaşılır olmasına bağlar. Açık bir anlatımda kelimeleri yerinde kullanma, fazla imaya yer vermemeye; sade anlatımlarda abartıdan, kalıplaşmış sözlerden ve fazlaca sanatlı söyleyişler kullanmaktan uzak olma şeklinde açıklar. Yazarın kendine özgü bir tarz oluşturmasını özgünlük, yazısında duygu ve düşüncelerini samimi olarak yansıtmayı ise samimilik olarak tanımlar.

2.1.2.7 Plan-Planlama

“Plan, herhangi bir konuda sıralanacak fikirlerin, olayların ve duyguların, mantıklı olarak düzenlenmesidir. Önce *konu seçilir, sınırlanır*, sonra *bir ana fikre bağlanır*. Bu ana fikre göre bilgi toplanır. Daha sonra, bu fikirler, *birlik ve bütünlük* sağlayacak biçimde düzenlenir ki, bu düzenleme işlemine *planlama* deriz. (Kantemir, 1995, 140)”

Yazıya, ancak planlamadan sonra başlayabiliriz. Yazının gelişme seyrine göre planda bazı eklemeler ve çıkarmalar yapılabilir (Aktaş ve Gündüz, 2002; Akyol, 2006; Tekşan, 2001).

Kantemir (1995, 140-141), planın yararlarını şöyle sıralamıştır:

- a) Yazıyı, doldurma ve boş sözlerden ve bizi, konu dışına çıkmaktan kurtarır,
- b)Yazarken, fikirleri rahatça anlatmayı ve yazının kolaylaşmasını sağlar,
- c)Düşünce, duygu ve hayallerimizi ölçülü, biçimde anlatmaya yarar,
- d)Düzenli yazacak kişiyi, kararsızlık ve zaman kaybından kurtarır,
- e)Konu birliği kurar,

f) Duygu, hayal ve fikirler, en uygun sözcük ve deyimlerle anlatılır.”

Plan, bize; “Nerede söyleyeceğim?”, “Niçin söyleyeceğim?”, “Ne söyleyeceğim?”, “Nasıl söyleyeceğim?”, “Kime söyleyeceğim?”, “Ne zaman söyleyeceğim?” sorularının cevabını verir (Kantemir, 1995, 141; Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2012, 20). Plan, yazı türüne göre değişiklik gösterir. Örneğin bir öykünün planı ile bir şiirin planı aynı değildir. Planı, *konunun durum ve işleyiş biçimine* göre üç gruba ayırmak mümkündür (Kantemir, 1995, 143; Abak, 1992, 42-44):

a) *Harekete Dayalı Plan*: Masal, hikâye, roman gibi olay anlatımına dayanan türlerde kullanılan plandır. Bu tür planlarda konu, olay veya olaylar belli bir düzenle sıralanır.

b) *Fikrî Plan*: Makale, fıkra, deneme, konferans, münazara, açıklama gibi düşünceye dayalı türlerde, fikirlerin açıklanmasında uygulanan plandır. Bu tür planlarda konu, bir düşünce ve onun geliştirilmesidir.

c) *Duyguya dayalı plan*: Konusunda duygu, hayal ve heyecan bulunan şiir, hikâye ve roman gibi türlerde uygulanan plandır. Şiir türünde belli bir plan kurma kaygısında olmak şart değildir.

Ağca (2003), yazıda planlamayı dış planlama ve iç planlama olarak kendi içinde iki yönüyle ele almıştır. Dış planlamayı, *yazılı anlatımda kullanılacak kâğıdın, birinci sayfasından son sayfasına kadar dış görünüşünün düzenlenmesi* olarak tanımlamıştır. Bu görünüş düzenlemesinin, zaman, malzeme ve enerjiden tasarruf sağlamasının yanında; yazıda yer alacak temel öğelerin bulunduğu bölümlere de bir benzerlik, yaygın kullanımına birliktelik getireceğini belirtmiştir. Bu durum okuma ve doğru anlamaya da kolaylık sağlaması bakımından önemlidir. İç planlamanın ise yazılı metinleri oluşturacak unsurların neler olduğunu ve bunların metnin neresinde hangi boyutlarda yer alacağına yönelik düzenlemeleri içerdiğini ifade eder. Bu düzenlemeleri, *hazırlık ve metni yazma aşaması* olarak ayırır. Hazırlık aşaması konu tespitinin yapıldığı, yazma amacının belirlendiği, yazılacak konuya ilişkin malzemelerin

toplandığı, yazının anlatım biçimine karar verildiği kısımdır. Metnin yazılma aşamasında ise metnin *giriş, gelişme ve sonuç* bölümleri belirlenir.

Babacan (2011) da, planlamayı biçimsel planlama ve içerik planlaması olarak iki ana başlıkta inceler. Biçimsel planlamada yazılı anlatımda kullanılacak kâğıt seçiminden ve yazının sayfa düzeninden bahseder. İçerik planlamasını ise Ağca'dan (2003) farklı olarak, *başlık oluşturma, konuyu belirleme, konuyla ilgili malzemeyi belirleme, ayrıntılı plan oluşturma (yazının giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini belirleme), ayrıntılı plan taslağı oluşturma ve yazılanların gözden geçirildiği yazıya son bir bakış olmak üzere alt başlıklara ayrılarak aşamalandırır.*

1.1.2. Yazmaya geçiş

Yazma bir anlatma eylemidir. Anlatma eyleminin gerçekleşmesi sözcüklerin doğru kullanımına, sözcüklerle doğru cümleler kurmaya bağlıdır. Bu cümleleri birbirine bağlayarak söz öbekleri ve söz bölükleri oluşturur, anlatacaklarımızı bir bütün biçiminde dile getiririz. İşte bu bütünün ögeleri sözcükler, söz öbekleri, cümleler ve paragraflardır.

2.1.3.1. Kelime

Kısaca *en küçük anlatım birimi* olarak tanımlanan kelime, “Bir ya da birden çok heceden oluşan, tek başına kullanıldığında zihinde belli bir kavramı somut olarak karşılayan ya da bir düşünceyi, bir duyguyu, bir eylemi soyut olarak dile getiren ve somutla soyut kavramlar arasında ilişki kuran ses dizisidir” (Özkırımlı, 2006, 126). Aksan (1971) kelimeyi, “Bir kavram bir de ses yönü olan, zihindeki tasavvurları dilden dile değişen ses dizeleriyle söz haline getiren, her dilin kaynaşmış bir düşünce- ses birleşimidir; dildeki başka ögelerle ilişkili bir anlama ve anlatma birimidir” diye tanımlar(s.32). “Sözcüklerin ses boyutunu seslerin belli bir düzende bir araya gelmeleri

belirlerken, anlam boyutunu sözcüğün biçim özellikleri belirler” (Özkırımlı, 2006, 126-127).

Kelime denilince genellikle kelimenin *anlatma* amacına hizmet ettiği akla gelir. Oysaki kelime öğretiminde kelimelerin hem anlam hem de anlatma boyutlarına dikkat etmek gerekir. Söylemin amaca ulaşabilmesi için kelimelerin anlama boyutundaki işlevi son derece önemlidir. Zira kullanılan kelimelerin anlamlarının bilinmemesi durumunda öğrenmede gecikmeler veya öğrenmenin gerçekleşemediği durumlar meydana gelebilir. Bunun yanında sözcüğün anlamı ve görevi, cümlede kullanılış amacına, yerine, çevreye ya da toplumsal yapıya göre de değişiklik gösterebilir.

Bu unsurlar süreç içerisinde gelişime ve değişime tabi olarak ilerleme gösterir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (1-5. sınıflar) bu konu ile ilgili olarak “Okuma sürecinde öğrencinin kelimeleri tanınması oldukça önemlidir. Kelime tanıma, öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanarak kelimenin anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir. Kelimenin anlamı belirlenirken ön bilgiler kullanılmaktadır. Kelimelerin doğru tanınmaması; cümlelerin, paragrafların ve giderek bütün metnin yanlış anlaşılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle kelime çalışmalarına gereken önem verilmeli ve öğrencilerin söz varlığı geliştirilmelidir” ifadeleri yer almaktadır.

İnsanların kendilerini tam anlamıyla ifade edebilmeleri için zengin bir kelime hazinesine sahip olmaları gerekir. Gerek yazılı, gerek sözlü ifade biçimlerinde amaca uygun yeterlilikte kelimeler kullanılmadığında ileti tam manasıyla karşı tarafa geçemez. Ayrıca kelimelerin cümle içinde yeni anlamlar kazanabileceği göz önünde bulundurularak kelimelerin cümle içindeki kullanımlarına da dikkat etmek gerekir.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, zihinlerindeki kavramların karşılıkları olan kelimelere yeterince sahip ve hâkim olmadıklarından yazılı anlatım derslerinde metin oluşturmada büyük sıkıntı yaşamaktadırlar. Sebebi sorulduğunda ise genellikle “Aklıma bir şey gelmiyor.” cevabıyla karşı karşıya kalınmaktadır. “Kelime dağarcığında var olan eksiklik, bireyin herhangi bir düşünceyi anlamasını; hissettiği veya anlamlandırmaya çalıştığı durumu anlatmasını engelleyen bir sorun olarak çıkar” (Karatay, 2007, 144).

Bu eksikliğin kaynağı, yeterince okumamak veya sözlük kullanma alışkanlığının öğrencilerde yerleşmemiş bir özellik olması vb. gösterilebilir. Bunun dışında *anlamca yanlış kelime kullanmaktan* kaynaklanan hatalar vardır ki Özkırımlı (2006, 277), bu durumu özellikle anlamını bilmeden yabancı *sözcük kullanma* özentsine bağlamaktadır.

Bu vahim durumun ortadan kaldırılabilmesi için kelime öğretimindeki eksikliklerin giderilmesi adına kelime öğretimine dair nitelikli çalışmalar gerçekleştirilmesi gereği ortaya çıkar. Bundan hareketle ilköğretim ikinci kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (6-8. sınıflar) öğrencilerin; okudukları, dinledikleri ve izlediklerinden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının ve duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin amaçlandığı belirtilmektedir (MEB, 2006).

Öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri için kelime hazinelerinin zenginleştirilmesi sağlanmalıdır. Bu amacı gerçekleştirmek için Karadağ (2013) kelime öğretiminin esaslarını şu şekilde sıralamıştır:

- “1. Kelime öğretiminde dilin en sık kullanılan kelimelerine öncelik verilmelidir.
2. Yaş düzeylerine öğrencilerin kelime hazinesinin tespit edilmesi, öğrencilere hangi kelimelerin öğretileceği sorusunun en önemli cevaplarındanır.
3. Öğretilmesi hedeflenen kelimelerle, öğrencilerin sahip olduğu kelimeler arasında anlam ilişkileri kurulmalıdır.
4. Kelime öğretimi sürecinde kelime hazinesinin genişlik, derinlik ve ağırlık bakımından geliştirilmesi hedeflenmelidir.
5. Yeni öğrenilen kelimeler, konuşma ve yazma becerileri aracılığıyla üretici kelime hazinesine dâhil edilmelidir.
6. Kelimelerin söyleniş özellikleri öğretilmelidir.
7. Kelimelerin yazım özellikleri öğretilmelidir.
8. Hedef kelimeler bağlam aracılığıyla öğretilmelidir.
9. Türkçe kelimelerin öğretiminde, kelimelerin kökteşlik özelliğinden yararlanılmalıdır.
10. Kelime öğretiminde öğrencilere kelime öğrenme stratejileri kazandırılmalıdır. (s. 75-83)”

Doğru kelime seçimi bir yazının okunabilirliği ve anlaşılabilirliği için önemlidir ancak yazının kalitesini artırmanın diğer bir yolu da alışlagelmiş kelimeler dışında, güncel ve çarpıcı olanları tercih etmekten geçer.

2.1.3.2. Cümle

Dilin unsurlarından biri de cümledir. Cümleye ilişkin yapılmış çeşitli tanımlamalar mevcuttur: “Cümle; duygu, düşünce, hareket ve olayları anlatan kelimelere ve kelime gruplarına denir” (Yavuz, Yetiş ve Birinci, 2006, 283). “Tek başına veya yan yana gelerek kavram, nesne ya da terimleri ifade eden kelimeler, diğer biçimlerle birlikte kurallara bağlı olarak anlamlı bir bütünlüğü cümleyi oluşturmaktadır” (Odacı ve diğerleri, 2008, 215). “Bir yargı bildirmek için tek başına çekimli bir fiil veya çekimli bir fiille kullanılan kelimeler dizisi, tümce” (Türkçe Sözlük, 2005, 377).

Doğru bir cümlede dil bilgisi kurallarına uygunluk, açıklık, tesirlilik gibi unsurlara dikkat etmek gerekir. Yazar söyleyeceklerini dilin kurallarına uygun olarak açık, anlaşılır ve etkileyici bir biçimde sunmalıdır. Cümlede gereksiz fazlalıklar bulunmamalıdır, aksi takdirde bu durum okuma esnasında okuyucuda kafa karışıklığına yol açar (Yavuz ve diğerleri, 2006). Ayrıca nitelikli bir yazı elde etmek için, *cümlelerin yapılarına, kuruluşlarına göre çeşitlilik taşıması* da gerekir (Özkırımlı, 2006, 278).

Tek kelimelik cümleler anlatımda yeterince açık ve net şekilde ifade imkânı sağlamadıklarından yazılı anlatım çalışmalarında fazlaca tercih edilmemektedir. Bunun sebebi yazılı anlatımda konuşmada olduğu gibi jest, mimik vb. anlatım araçlarının yer almamasıdır. Cümle kuruluşunda birden fazla kelimeye yer verileceğinde ise, cümlelerin kuruluş düzenine ilişkin kurallara uygun hareket etmek, dilin diğer birimlerine riayet etmek gerekir. Örneğin; vurgulanmak istenen ögenin uygun yerde bulunmayışı, eksik kalan bir noktalama işareti veya unutulmuş bir ek cümleyi tamamen anlamından ve amacından uzaklaştırabilir.

2.1.3.3. Paragraf

“Paragraf, bir yazının iki satır başı arasındaki kısmına; daha geniş anlamda bir yardımcı düşünceyi işleyip, geliştiren cümleye veya cümle grubuna denir. Bir nesir, bir zincirin halkaları gibi, paragrafların birbirine bağlanmalarıyla meydana gelir” (Gülensoy vd., 2007, 269).

Paragraf *bir düşünme birimidir*. Her paragraf kendi içinde bir bütünlük taşır. Paragraflar diğer dil biçimlerinin belli bir düzen dâhilinde bir araya gelmesiyle oluşur. Kendi içinde ana fikir ve yardımcı fikirler barındırır. Bu yönüyle paragraf, bir anlamda küçük bir kompozisyon özelliği gösterir (Özkırımlı, 2006, 278).

Paragraf, okuyucu için okumayı ve metni anlamayı kolaylaştıran, iletiyi daha sistemli aktarabilme olanağı sağlayan dil birliğidir. Bunun yanında iyi yapılandırılmamış paragraflar okumayı ve anlamayı güçleştirir. Örneğin, uzun cümlelerden kurulu ya da iç tutarlılığı bulunmayan paragraflar, okuyucu için anlamının önünde birer engel olarak durur (Beyreli vd., 2012, 53).

2.1.3.3.1. Paragraf türleri

Bir yazar, yazısını yazarken, yazının düzeni için üç tür paragraf uygular:

1. *Giriş paragrafı*: Okuyucuya konunun tanıtıldığı, onu konuya yöneltme amacı taşıyan paragraflardır. Fıkra, röportaj, makale gibi kısa yazılarda giriş paragrafı bir tane iken; roman, hikâye, tiyatro oyunu gibi uzun türlerde ise olay, çevre ve olayı yaratan kişiler betimleneceği için, giriş paragrafı iki, üç veya daha fazla olabilir (Gülensoy vd., 2007, 269).

Giriş paragrafının okuyucunun ilgisini çekerek onu yazıya bağlamak gibi bir işlevi vardır. Özkırımlı (2006, 279) bunun yollarını şu şekilde sıralamıştır:

- “Doğrudan doğruya kesin bir yargıyla konuya girilebilir.
- Konuyla ilgili bir fıkra anlatılabilir.

- Bir atasözünden veya özdeyişten yararlanılabilir.
- Okurun ilgisini çekecek sorularla giriş yapılabilir.
- Kişisel gözlemlerden, yaşantılardan yola çıkılabilir.”

2. *Gelişme paragrafı*: Giriş paragrafını takip eden ve birkaç paragraftan meydana gelen bölüm olup, sonuç paragrafından önce yer alır. Bu sebepten gelişme paragrafına giriş ile sonuç arasındaki paragraf da diyebiliriz. Bu paragrafta konu, türlü yönleriyle açıklanır, tartışılır, olgunlaştırılır; tasvirler yapılır, karakterler tanıtılır, adım adım sonuca yaklaşılr. (Gülensoy vd., 2007, 269) Yazar hazırladığı, önem sırasına koyduğu yazma malzemesinin tamamını, kendi belirlediği dil ve üslup niteliğine göre bu bölümde değerlendirir (Ağca, 2003, 135).

3. *Sonuç Bölümü ve Özellikleri*: Sonuç paragrafı: Yazıyı sona erdiren paragraf olup, bu paragrafta konu derli toplu birkaç cümle ile özetlenir. Konuyla ilgili hüküm verilmek isteniyorsa, bu paragrafta ifade edilir (Gülensoy vd., 2007, 269) sonuç paragrafı aynı zamanda yazının özetidir (Özkırımlı, 2006, 279).

Gülensoy vd. (2007, 273), hikâye etme (öyküleyici) anlatım biçimlerinde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri ifadelerinin yanına; serim, düğüm ve çözüm ifadelerini de ekleyerek olayı üç bölüm içinde ele almıştır:

a) *Giriş (serim)*: Hikâyede olayın ortaya konduğu, yer, zaman, kişiler gibi unsurların tanıtıldığı bölümdür. “Giriş” bölümü, “gelişme” bölümüne göre kısa; sonuç bölümüne göre uzun olur.

b) *Gelişme (düğüm)*: Ortaya konulan olayın açıldığı, okuyucuyu meraklandıracak şekilde geliştirildiği bölümdür. Okuyucuda uyandırılan merakın metin bitimine dek sürdürülmesi önemlidir.

c) *Sonuç (çözüm)*: Hikâyedeki olay veya olayların düğümlerinin çözüldüğü, merak edilen konuların aydınlığa kavuştuğu bölümdür. “sonuç” da “giriş” gibi kısa ve öz olur.

2.1.3.4. Metin

“Metin, okumaya konu bir yazıyı oluşturan ses, kelime, cümle ve birbirini izleyen cümleler topluluğuyla ilgili dil düzenlemeleridir” (Erkul, 2004, 80). Bu oluşum diğer dil unsurlarının gelişigüzel sıralanmasıyla meydana gelmez, aksine titiz bir düzen içerisinde dilin kurallarına ve işleyişine uygun olacak biçimde gerçekleştirilir. Zihinsel etkinlikler belli bir mantık üzerine işleyişlerini devam ettirdiklerinden okuyucuya sunulan metnin de bu işleyişe uygun olarak gerçekleştirilmesi gerekir.

Metin, anlamsal bağlamda mesaj yüklüdür. Güneş (2013, 250-251), metnin türünü, boyutunu, anlatım biçimini ve dil özelliklerini yazarın vereceği mesajın belirlediğini söyler. Metnin türünü belirleyen diğer bir etkenin ise hitap edilen kitle olduğunu belirtir. Metinlerin çeşitli şekillerde sınıflandırılabileceğine dair örnekler verir: aktarılma biçimlerine göre, sözlü metin, yazılı metin, görsel metin; düzenleme biçimlerine göre, roman, hikâye, makale, fıkra, anı, şiir; işlevleri bakımından edebî (sanat) metin, öğretici metin. Ayrıca metinleri öyküleyici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere üç başlıkta sınıflandırmanın da mümkün olduğunu belirtir.

Dil öğretim yaklaşımlarının öğretim sürecinde metinleri de etkilediğini belirten Güneş (2013, 251-253), geleneksel yaklaşımda dil öğretiminde edebî metinlere önem verildiğini, davranışçı yaklaşımda üretilmiş metinlere geçildiğini, bilişsel yaklaşımda ise, özgün metinlere yer verildiğini belirtmiştir. Bu yaklaşımlar çeşitli sebeplerden dolayı eleştirildiğinden zamanla terk edilmiştir.

Yapılandırıcı yaklaşım “Dil öğrenilmez, edinilir.” anlayışından hareket ettiğinden öğrencinin bu yaklaşımda oldukça aktif olması gerekir; zira yaklaşımın içeriği zihinsel gelişime ve sosyal etkileşimlere dayalıdır. Bu noktada işbirlikli öğrenme etkinliklerine ağırlık verilmesi beklenir.

Etkinlik yaklaşımında birey, toplumda -dille sınırlı olmayan- rol ve görevler üstlenir. Bu sırada dili çeşitli alanlarda kullanma imkânı bulur.

“Görev, çözülecek bir problem, yapılması gereken bir iş ya da ulaşılması gereken bir hedef bağlamında, istenen sonuca ulaşmak için bir birey tarafından gerekli görülen amaçlı eylemler olarak tanımlanabilir. Bu tanım bir dolabı taşımak, bir kitap yazmak, bir sözleşme okumak, oyun oynamak, bir lokantada yemek ısmarlamak, bir yabancı dil metnini çevirmek, grupla sınıf gazetesi çıkarmak gibi geniş bir eylem yelpazesini kapsar. (CECR, 2000; akt. Güneş, 2013, 255)”

Bu yaklaşımda etkinlik ve görevlerin gerçekleştirilmesiyle birlikte, dil ve iletişim becerileri geliştirilmekte, kültürel öğelerin keşfedilmesi sağlanmaktadır.

Yapılandırıcı yaklaşımda iletişimin temeli *metindir*. Metinlerin dil öğretimi sürecinde ve sosyal yaşamda yeri ve önemi büyüktür. Bu amaçlara yönelik olarak öğrencilere *özgün ve özel* olmak üzere iki tür metin verilmelidir. Buna göre yazılı ve sözlü metinlerin özellikleri şöyledir:

“a) Özgün metinler: Bunlar dil öğretmekten ziyade iletişim amaçlı olarak belirlenen metinlerdir.

- Öğrencinin, öğrendiği dili doğrudan kullanmasına ve becerilerini geliştirmesine yardım edecek, basitleştirme ve düzeltme gibi işlemlerden geçmemiş günlük gazete, dergiler ve çeşitli yayınlarda karşılaşılabilecek özgün metinler,
- Öğrencinin düzeyine, deneyimlerine ve ilgilerine uygun seçilmiş, derecelendirilmiş ve/veya düzeltilmiş özgün metinler olarak gruplandırılabilir.

b) Özel metinler: Bunlar dil öğretiminde kullanmak için hazırlanmış metinlerdir.

- Özgün metinlere benzer şekilde hazırlanmış metinler, özellikle sanatçılar tarafından seslendirilen ve özel olarak dinleme- anlama için hazırlanmış metinler,
- Öğretilecek olan dilbilimsel içeriğin belli bağlamlarda geçen örneklerini vermek üzere hazırlanmış metinler (belirli bir ders ünitesi içinde),
- Sesbilim ve dil bilgisini yorumlayan, alıştırma amaçlı birbirinden bağımsız cümleler,
- Ders kitabı yönergeleri, açıklamaları, test ve sınav açıklamaları, öğretmenin sınıfta kullandığı açıklamalar, sınıf yönetimi ve yönlendirme amaçlı metinler vb. olarak gruplandırılabilir. (CECR, 2000; akt. Güneş, 2013)”

Güneş (2012, 265-266) metnin yapısal olarak üç boyutundan bahsetmiş ve şöyle açıklamıştır:

1. *Küçük Yapılar*: Bunlar kelime, cümle ve cümleciklerden oluşur. Burada kelimeler düzenlenir, anlam bağları kurulur. Metnin küçük yapısında kelimeler ve cümleler anlam yönüyle değerlendirilir. Küçük yapılarda; *kelimeleri tanıma* (ses yoluyla ya da zihinsel sözlükle tanıma ve anlamını bulma), *cümlecikleri anlama*, *küçük yapıdaki bilgileri seçme* (cümleciklerdeki bazı anlamları seçme, önem derecesine göre sıralama, birleştirme ve cümleyi anlamlandırma) bilgi ve becerilerine ihtiyaç vardır.

2. *Büyük yapılar*: Metnin paragraflarına, en belirgin bölümlerine ya da metnin tümüne metnin büyük yapıları denir. Burada cümle ve paragraflar arasında bağ kurulur, metni anlamaya yönelik işlemler gerçekleştirilir. *Ana düşünceleri belirleme*, *metni özetleme* ve *metnin yapısını tanıma* bu yapıda gerçekleştirilir.

3. *Üst Yapılar*: Üst yapı “metnin türünü (öyküleyici, bilgilendirici ya da şiir olması gibi)” belirleyen yapıdır. Öğrencinin metnin yapısını biliyor olması metni anlamasını, metnin mantık yapısını ve düşünce akışını bulabilmesini sağlar.

2.1.3.4.1. Bilgi vermeye dayalı metinler

Bilgilendirici metinler, nesnel durumların, olayların olguların belirlenmesine yönelik hazırlanmış metinlerdir. *Haber, öğretici yazı, gözlem ya da düşünce yazısı, yasa, yönetmelik, sözleşme, her türlü kılavuz, başvuru, danışma, bilimsel ya da teknik inceleme metinleri* bu grupta yer alır. Bu metinler, yaşamla ilgili bilgiler sunar, dünyayı betimler” (Reiss, Akt. Göktürk, 2000, 27). Bilgi vermeye dayalı metinlerin anlaşılması için metinlerdeki ana fikirlerin, kavramların tanınması ile yabancı kelime ve kavramların tanınması önemlidir.

Bilgilendirici metinlerin yapı özelliklerini şöyle sıralamak mümkündür:

- *Başlık ve alt başlıklarının olması,*
- *Açıklayıcı şemaların, resimlerin, grafiklerin kullanılması,*

- *Bazı kelime veya kelime gruplarının altının çizilmesi, koyu, renkli veya farklı büyüklükte yazıların olması gibi* (Güneş, 2013, 267).

Öğrenciler için bilgilendirici metin oluşturmaın öyküleyici metin oluşturmaya nazaran daha zor olduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerin bu tür metinler için öğretime ihtiyaç duymaları ve yazılı anlatım derslerinde bu tür metinlerle ilgili yeterli sayıda çalışmaya yer verilmeyişi ile açıklanabilir.

2.1.3.4.2. Öyküleyici Metin

Hikâye, roman vb. türleri içeren, “tahkiyeli” ya da “olaya dayalı” olarak da isimlendirilen metinlerdir. Akyol (2006,139), “öyküleyici metin” kavramını “hikâye edici metin” olarak karşılar. Hikâyelerin, önemli bir düşünme, açıklama, anlama ve hatırlama aracı olduğunu söyler.

Öyküleyici metin yapıları daha çok hikâyelerde, masallarda, efsanelerde, fabllarda ve olay anlatımında kullanılmaktadır. Büyük oranda olayların peş peşe sıralandığı bir anlatım kullanılmaktadır. Öyküleyici metin yapılarında kullanılan anlatım şeması üç bölümden oluşmaktadır:

1. “Başlangıçta bir giriş yapılır ve hemen ardından öyküde yer alan kişilerin, zamanın ve yerin tanımlanması gerçekleştirilir.
2. Girişten sonraki bölümde bir dizi olay sunulmaktadır. Bunlar başlangıç olayları, bunları harekete geçiren olaylar ile başlangıç olaylarını değiştiren, önemli etkiler yapan, belirli sonuçlara götüren olaylar olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Bu bölümde olaylar, sorunlar, sorunu çözmek için yürütülen girişimler sergilenir.
3. Son bölümde olayların sonucu ve sorunların çözümü ile yazı sonuçlandırılır .(Giasson,1995; Saskatchewan,2000, 2001; Lachapelle, 2001; akt. Güneş, 2013)”

2.1.4. Yazma sonrası aşama

2.1.4.1. Değerlendirme

“Türkçe öğretiminde hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için çeşitli değerlendirme türleri bulunmaktadır. Değerlendirmenin temel amacı sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koymak ve buna dayanarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini; kısaca sistemin onarılmasını sağlamaktır” (MEB, 2006, 214).

Değerlendirme çalışmalarını üç başlıkta incelemek mümkündür:

1. *Başlangıç Değerlendirme:* Eğitim-öğretimin başlangıcında yapılan değerlendirmedir ve öğrencilerin hazır bulunuşluklarını belirlemeye yöneliktir. Bu amaçla eğitim ve öğretim süreci başında öğrencilerin derse karşı tutumları, dinleme, konuşma, okuma, yazma dil becerileri ile dil bilgisindeki durumları belirlenebilir (MEB, 2006, 214).

Başlangıç değerlendirmesine yönelik olarak öğrencilere bireysel gözlem formları, öğretmenler tarafından doldurulacak kapalı testler, çeşitli sorular, dil gelişimi düzeyini belirlemek için çeşitli etkinlikler uygulanabilir. (Güneş, 2013, 308)

2. *Süreç Değerlendirmeler:* Belirli aralıklarla ve düzenli olarak yapılan değerlendirmeler olup, öğrenci gelişim düzeyini ve yapılan eğitim çalışmalarının uygunluğunu saptamak için kullanılır. Örneğin her ay sonunda dinleme, konuşma, okuma, yazma, anlama, vb. becerilerin gelişimine yönelik değerlendirmeler, bu değerlendirme kapsamına girmektedir (Güneş, 2013, 308-309).

3. *Sonuç Değerlendirme:* Öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirmeler ürün odaklı değerlendirmelerdir. Ürün odaklı değerlendirmelerde genellikle başarı testleri kullanılmaktadır. Ayrıca başarı testleri yanında öğrenci ürün dosyaları ürün değerlendirme amaçlı olarak kullanılabilir (MEB, 2006, 214).

2.2.Yazma Yöntem ve Teknikleri

2.2.1. Not alma

“Not alma, herhangi bir kimseyi dinlerken veya bir eseri okurken gerekli temel bilgilerin bir yere kaydedilmesidir” (Beyreli vd., 2012, 103). Öğrencilerin okunan veya dinlenenlerin önemli noktalarını seçebilmesini, bilgi ve düşüncelerini sınıflandırabilmesini ve sistemli çalışma becerisini kazanmasını sağlar. Zaman kaybını önlemesi bakımından önemlidir. Not almanın öncelikli işlevi *hatırlatmaktır*. Ayrıntılara girilmemeli, dinlenen veya okunulanan olduğu gibi değil de özgün ifadelerle yazılmalıdır. Herhangi bir konuya yönelik bir metin okutulur veya dinletilir. Öğrencilerden okurken veya dinlerken/izlerken önemli noktaları not almaları istenir (MEB, 2006, 70).

2.2.2. Özet çıkarma

Özet çıkarma, öğrencilerin anladıklarını kısa ve öz bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmek, onlara bilinçli ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmaya yöneliktir. Sınıf ortamında okunan veya dinlenen/izlenen bir konu öncelikle öğretmen tarafından özetlenir. Özet çıkarılırken dikkat edilmesi gereken hususlar konusunda (eserin iyice anlaşılmış olması, süslü ifadelerle, tekrarlara yer vermemesi, ana fikri kapsayacak şekilde bütünlük içermesi, kişisel görüş ve düşüncelere yer verilmemesi, öğrencilerin kendi ifadelerinden oluşması) öğrenciler bilgilendirilir. Öğretmenin rehberliğinde sınıf ortamında yapılan birkaç özet çalışması sonrasında öğrencilere çeşitli metinler verilerek özetlerini çıkarmaları beklenir (MEB, 2006,70).

2.2.3. Kontrollü yazma

Kelimelerin, cümle yapıları ve ifade kalıplarının Türkçenin kurallarına uygun şekilde yazılması amaçlanır. Kelime, cümle ve paragraf düzeyinde yapılan kontrollü

yazma çalışmaları, öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak cümle ve paragraf düzeyinde ele alınır. Dil bilgisi çalışmalarını da pekiştirmeye yönelik olan bu yöntem farklı şekillerde uygulanabilir:

1. “Öğrencilere örnek bir metin verilerek onların metinde geçen anahtar kelimeleri de kullanarak yeni bir metin oluştururlar.
2. Bir paragrafı oluşturan cümlelerin yerleri değiştirilerek öğrencilerden, duygu ve düşüncenin akışına göre cümleleri mantıklı bir sıraya koyarak paragrafı yeniden oluştururlar.
3. Belirli bir konuda öğretmen veya öğrenciler tarafından hazırlanan sorulara verilen cevaplar bütünlük içinde ele alınıp birkaç paragraflık metin oluşturulur. Öğrencilere, metni hemen yazabilecekleri gibi konu hakkında araştırma yapıp yeterli bilgi sahibi olduktan sonra da yazabilirler. (MEB, 2006, 71)”

2.2.4. Güdümlü yazma

Öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerine yönelik bir yöntem olup öğrenciler öğretmen tarafından belli bir konu hakkında bilgilendirilir. Konu çeşitli yönleriyle sınıf ortamında tartışılıp değerlendirilir. Öğrencilerden konu hakkında edindikleri bilgiler ışığında duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri istenir (MEB, 2006,71)

2.2.5. Yaratıcı yazma

May (2012), bireyin hayatında yazmanın her daim bir ihtiyaç olduğunu şöyle vurgular:

“Bazı insanlar için kendilerini doğal bir şekilde ifade etmenin yolu, sanatın diğer dallarıdır. Bir orkestra kurar veya bir koroya katılırlar. Fotoğraf çeker veya resim yaparlar. Bazıları da oyuncu veya film yönetmeni olmak ya da kavramsal sanatla uğraşmak ister. Ve yine kimileri, kendini ifade etmenin yolunu on yıl önce

hayatımızda bile olmayan, dijital teknolojiadaki olağanüstü ilerlemenin sunduğu yeni mecralarda bulur. Fakat dijital dünyada bile, giderek daha çok insan kendini en eski, en yalın yöntemle ifade etmek istiyor.(s.3)”

“Sorgulanmamış bir hayat, hayat değildir.” der Sokrates. May (2012), “Kuşkusuz, yaşamdaki amaçlarımızdan biri kim olduğumuza karar vermek ve bu kararımıza uygun bir insan olmaya çalışmaktır. Peki, hiç çaba göstermez ve dünyayı nasıl algıladığımızı kendi özgün tarzımızla ifade etmeye çalışmazsak bunu nasıl başaracağız?” (s.3) diyerek Sokrates’i destekler. Yaratıcı yazıyı, kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda dökmesi (Yıldız, 2006, 249) olarak tanımlamak mümkündür. Yaratıcı yazmada öğrencilerin hayal kurma ve duyularını kullanarak seçtikleri ayrıntıları zihinde yeniden canlandırmaları sağlamak esastır (Özyürek, 2002, 121).

Bu yöntemde konu ve yazılı anlatımın türü öğretmen tarafından verilebileceği gibi, öğrenciler istedikleri konuyu seçerek yazma çalışmasını gerçekleştirebilirler. Daha çok hikâye, şiir ve roman türlerinde kullanılan yaratıcı yazma çalışmalarında, belirlenen konu önce boş, beyaz bir kâğıdın ortasına yazılır. Çağrışım yoluyla bilinçaltında olan konuyla ilgili akla gelen her şey, o konu etrafındaki boş kısımlara yazılır. Yazılan kelimeler alt alta sıralanır ve kelimeler arasında bağlantı kurulur. Herhangi bir noktaya gelindiğinde konunun hangi yönde ele alınacağına karar verilir. Öğrenciler yaşadıklarından, düşündüklerinden ve hayal ettiklerinden hareketle yazarlar (MEB, 2006, 71).

Yıldız ve diğerleri (2006, 249), yaratıcı yazma çalışmalarını öğrencilerin iç dünyalarını tanımlarına, kendilerinde meydana gelen gelişimi daha sağlıklı izleyebilmelerine imkân sağlaması bakımından etkili bulur. Sözlü olarak ifade edilemeyen sıkıntıların yaratıcı yazı ile ortaya koyulabilmesini de yaratıcı yazma çalışmalarının diğer bir avantajı olarak değerlendirir. Yaratıcı yazma çalışmaları, duyguların ve görüşlerin paylaşılması, kabul edilmesi, yazılan eserlerin başkaları tarafından incelenip okunması, dinlenmesi, yazarın iç dünyasının başkaları tarafından

anlaşıp kabul görmesi, çocukların yazma yeteneklerini teşvik etmesi ve onların kendilerini daha iyi ve yeterli hissetmelerini sağlaması bakımından önemli görülmüştür.

2.2.6. Duyulardan hareketle yazma

Öğrencilerin algılama güçlerini ve dikkatlerini geliştirmek amacıyla, duyuların birini veya birkaçını harekete geçirecek etkinlikler gerçekleştirilir. Örneğin, öğrencilere müzik dinletilerek müziğin kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri yazmaları istenir ya da sınıfa getirilen veya öğrencilerden birinin çizmiş olduğu resim hakkında konuşulur, daha sonra öğrencilerin resimle ilgili duygu, düşünce, hayal veya izlenimlerini yazmaları sağlanır (MEB, 2006, 72).

2.2.7. Grup olarak yazma

Öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmalarını sağlamak, böylece kişisel gelişimlerine yardımcı olmak amacıyla yapılan çalışmalardır. Bu yöntemde sınıf küçük gruplara ayrılır. Her gruba farklı yazma konuları verilir. Grup üyelerinden konunun belli bir yönünü ele alarak yazmaları istenir. Gruplardan beklenen, konu hakkında yazılanları, mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirilerek tek bir metin hâline getirmeleridir (MEB, 2006,72).

2.2.8. Eleştirel yazma

Öğrencilerin olay ve durumlara tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme gibi üst düzey becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan yazma çalışmalarıdır. Herhangi bir olay, durum ve düşünce, sınıfın gündemine alınır. Öğrencilerin konu hakkında tartışmaları sağlanır. Öğrencilere, konu hakkındaki düşünceleri, olumlu/olumsuz yönleriyle ve tarafsız bir yaklaşımla anlattırılır (MEB, 2006, 72).

Not: Yöntemlere yönelik uygulamalar örnek niteliğindedir, farklı uygulamalar da yapılabilir (MEB, 2006, 72).

2.3. Yapılandırıcı Yaklaşım

Yapılandırıcı yaklaşım modeli Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin görüşlerine dayalı olarak geliştirilmiştir. Yapılandırıcılık diğer bir deyişle “oluşturmacılık (constructivism)” olarak adlandırılır. Bu yaklaşımda, “bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması” esas alınmıştır.

Yapılandırıcılık, bilginin doğasına ilişkin yeni görüşleri, öğrenme ve öğretme sürecine yansıtmıştır. Pozitivizm sonrası oluşan yeni bakış açısının öğrenme kuramlarına uyarlanması sonucu oluşan yapılandırıcı eğitim anlayışı felsefedeki “öznel gerçeklik” üzerine kurulmuştur.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre “Dil edinilmez, öğrenilir.” Yapılandırıcılıkta, öğrenenin, bilgiyi “bireysel ve sosyal” olarak kendisinin oluşturduğu kabul edilir. Yapılandırıcı görüş, üretici öğrenme, keşfederek öğrenme ve duruma bağlı öğrenme gibi teorilerin birleşiminden meydana gelir. Bu görüşlerin ortak noktası ise “*bireylerin bilgiyi aynen almaları yerine bireyin kendi bilgilerini yeniden oluşturmalarıdır*” (Özden, 2005, 54; Kızıltepe, 2004; Erdem, 2001; Özden, 2005; Driscoll, 2000).

Kızıltepe'ye (2004) göre, alınan bilgiler beyinde olduğu gibi kaydedilmez; önceki deneyimlerin, kişiliğin, inançların, daha önceki bilgilerin, kültürün, zekânın vb. bireysel özelliklerin de işe koşulmasıyla yeniden yapılandırılır. Buna göre, bir şeyi bilmek o konudaki tüm bilgileri bilmekten öte, bilgilerin birbiriyle kaynaşması, etkileşim içinde olması ve ortaya bir sentezin çıkması demektir.

John Dewey'nin “Nasıl Düşünürüz?” adlı eserinde değindiği “aktif öğrenme” yapılandırıcı yaklaşıma temel teşkil eden görüşler içerir. Yapılandırıcı anlayışın

oluşumunu etkileyen diğer bir isim de Piaget'tir. Daha öncelere gidilecek olursa 18. yüzyılda insanların kendi kendilerine ne yapılandırırlarsa onu anlayabildiklerini söyleyen felsefeci Giambatista Vico'ya ulaşılır (Özden, 2005, 55).

Yapılandırıcı yaklaşımla ilgili olarak “anamlı öğrenme”, “keşferek öğrenme”, “bağlamsal öğrenme”, “düşünmeyi öğrenme”, “araştırma ve problem çözme” kavramları yaygın olarak kullanılır. Özden (2005, 55), yapılandırıcı öğrenmenin temel özelliklerini şöyle sıralar:

- “1. Öğretme değil öğrenme ön plandadır.
2. Öğrencinin özerkliği ve girişimciliği desteklenir.
3. Öğrencide öğrenme istek ve amacı yaratmak önemlidir.
4. Öğrenci bilgiyi sorgulamalıdır.
5. Öğrenmede yaşantı önemli yer tutar.
6. Öğrencinin doğal merakı desteklenmelidir.
7. Öğrenme öğrencinin zihinsel modeli üzerine kurulur.
8. Öğretmen öğrencinin sadece NE öğrendiğini değil, NASIL öğrendiği ile de ilgilenmelidir.
9. Öğrenmenin içinde olduğu bağlam önemlidir.
10. Öğrencilere, kendi deneyimlerinden öğrenme fırsatı sunulmalıdır.
11. Öğrenmede tahmin etme, yaratma ve analiz önemli yer tutar.
12. Öğrencinin inanç ve tutumları öğrenmeyi etkiler.”

Yapılandırıcı yaklaşımda bilginin nasıl meydana getirildiğine ilişkin birbirini destekleyen iki görüş vardır:

- “1. Bilişsel yapılandırıcılık (cognitive constructivism)
2. Sosyal yapılandırıcılık (social constructivism)” (Özden, 2005,58)

2.3.1. Bilişsel yapılandırıcılık

Bilişsel yapılandırıcılıkta bilginin nasıl oluşturulduğu Piaget'in teorisine dayandırılır. Bu teori, bireyin etrafını ya da çevresini tek başına algılaması, ondan anlam

çıkarması ve çıkardığı anlamla beynindeki tüm bilgileri yapılandırması işlemlerinden oluşur (Kızıltepe, 2004).

Piaget’ e göre bilgi, bireyin çevre ile aktif olarak etkileşimi sırasında ortaya çıkar (Güneş, 2013, 52; Özden, 2005, 58). Özden (2005):

“Piaget bu yaklaşımını *özümleme*, *uyum* ve *dengeleme* süreçleri ile açıklamaktadır. Bu açıklamaya göre birey karşılaştığı yeni durumu eski bilgi ve deneyimi yardımıyla tanımaya yani **özümlemeye** çalışır. Eski bilgilerin yeterli olmadığını fark ettiğinde zihninde yeni bir kavram yaratarak yeni duruma **uyum** sağlar. Bu durumda zihinde yeni bir duruma karşılık gelen yeni bir kavram oluşturulmuştur. Böylece yeni bir durumla karşılaştığında bozulan **denge** yeniden sağlanmış olur. (s. 58-59)”

Güneş (2013): “Piaget’e göre çocuğun zihinsel gelişimi olmadan dil gelişiminden bahsedilemez. Bunun için çocuklarda hem dil hem zihinsel gelişime ağırlık verilmelidir” (s. 52).

2.3.2. Sosyal yapılandırıcılık

Sosyal yapılandırıcılar görüşlerini Vygotsky’e dayandırır. “Vygotsky’e göre dil gelişimi, zihinsel gelişim ve öğrenme çocukla çevresi arasındaki etkileşim sayesinde gerçekleşir” (Kuşçu, 2010, 22). Bu yaklaşıma göre öğrenmede *dil* ve *kültür* (Kızıltepe, 2004) önemlidir.

Sosyal yapılandırıcılıkta bilişsel yapılandırıcılıktan farklı olarak öğrenmenin birey tarafından tek başına gerçekleştirilen bir süreç olmadığı, öğrenmede sosyal etkileşimin ve dilin de önemi olduğu vurgulanmıştır. Birey eğer kaliteli bir çevrede yetişiyorsa bu durum bilişsel gelişimi hızlandırır (Özden, 2005, 59; Bay, 2008).

Özden ‘e (2005) göre, “Başkalarıyla etkileşerek öğrenmenin aracı da dildir. Dil aracılığıyla başkalarını dinler, başkalarıyla konuşuruz. Bu yüzden Vygotsky, öğrenmede

sosyal etkileşime ve dile özel bir önem vermiştir. Eğitim literatüründe bu modele ‘iş birlikli öğrenme’ adını veriyoruz” (s. 60).

Vygotsky’e göre yetişkin ve çocukların işbirliği içinde çalışmaları, etkinlik yapmaları dil ve zihinsel becerilerin gelişimini olumlu yönde etkiler. Bu nedenle işbirlikli öğrenmenin önemi vurgulanmakta ve bu süreçte dikkat edilecek hususlar şu şekilde belirtilmektedir:

- “Birincisi öğrencinin mevcut gelişim düzeyidir. Bu düzey öğrencinin kimsenin yardımı olmadan bir etkinliği, işi ya da görevi yapabilme düzeyidir.
- İkincisi ise geliştirilebilir düzeydir. Bu düzey öğrencinin birinin rehberliği veya yardımıyla bir etkinliği, işi ya da görevi yapabilme düzeyidir” (Güneş, 2013, 53). Bu iki düzey arasındaki fark işbirlikli öğrenme etkinlikleri ile geliştirilmelidir.

Sosyal yapılandırıcıların savunduğu görüşler şöyle sıralanabilir:

- “• Öğrenme ve gelişim sosyal bir etkinliktir.
- Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı görevindedir.
- Öğrencilerin birbirleriyle çalışmaları ve etkileşimleri sağlanmalıdır. Öğrenciler, edindikleri yeni bilgileri arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşarak, tartışarak benimserler” (Özden, 2005, 62).

2.3.3. Yapılandırıcı ölçme- değerlendirilenin özellikleri

- “1. Sonuçlardan çok, öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilir.
2. Grup çalışmaları değerlendirilir.
3. Öğrenciler ve öğretmen ölçme-değerlendirme kriterlerini birlikte belirlerler.
4. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi onların ortaya koydukları her türlü ürün (ödev, proje, rapor) ve sınıf içi durumları göz önünde bulundurularak yapılır.
5. Bilimsel beceriler, performansa dayalı ölçme değerlendirme ile değerlendirilebilir.
6. Kişisel gelişim dosyaları yardımıyla öğrenciler bir dönem boyunca değerlendirilerek gelişimleri incelenebilir.

7. Öğretmen birebir kişisel görüşmeler yaparak da öğrencileri değerlendirebilir. (Özden, 2005,73)”

2.4. Süreç Temelli Öğrenme ve Yazma Modelleri

Bir anlama ve anlatma aracı olan dilin yazma boyutu, dile hâkimiyet konusunda en belirgin işaretçi olması sebebiyle üzerinde titizlikle durulması gereken bir beceridir. Buna karşın okullarda yapılan yazma çalışmalarının, yazmanın doğasına ve amacına çok da uygun olmayan bir şekilde yürütüldüğü ortadadır. Bununla birlikte, yakın zamanda yazma becerisini geliştirmeye yönelik çeşitli modeller geliştirilmiştir: “Schmidt (1975), Margolin (1984), De Beaugrande (1984), Martlew (1983), Ellis (1988), Dell (1998), Harley (1984), Van Gallen (1991), Hayes ve Flower (1980)” (Güneş, 2013, 162). Bu modeller yazma sürecini çeşitli açılardan ele alan, bu süreçleri açıklayan, yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardır

Bu modeller arasında Hayes ve Flower Modeli (1980), yazmaya ilişkin birçok çalışmaya kaynak olmuştur. Bu model deneysel çalışmalar yapılarak geliştirilmiştir. Bu deneysel çalışmalar esnasında yazı üretim süreçleri ile güçlüklerini; yazı üretimini iyileştirmek için gerekli koşulları belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu modelde yazı üretim süreci üç aşamada ele alınmaktadır. Güneş (2013, 163-164) bu aşamaları şöyle açıklamıştır:

1. *Görev-İş Alanı:* Yazma işleminin gerçekleştirilmesi ve devam ettirilmesine ilişkin yazının konusunun belirlenmesi, hedef grubu saptama, yazma amacını belirleme vb. tüm işlemleri içerir.

2. *Ön Bilgiler ve Zihinsel Süreçler:* Konu, yazının türü, hedef kitle ile ilgili olarak yazarın yazısına ilişkin daha önceden zihninde konumlandığı bilgiler, verilerdir. Bu bilgi ve verilerin tamamı veya bir kısmı yazma esnasında harekete geçirilir.

3. *Yazı Üretim Süreçleri:* Bu süreç zihinsel tasarım (gözden geçirme, bilgileri düzenleme, amaç belirleme), metinleştirme ve gözden geçirme / yeniden kontrol etme (okuma, düzeltme) olmak üzere üç basamakta ele alınır. Süreç içerisinde yazar, çalışma esnasında çalışmanın durumuna göre basamaklar arasında geçişler yapabilir.

1980’li yıllarda sürece dayalı olarak geliştirilen diğer bir yazma modeli ise 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelidir. Bu model, Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarındaki (NWREL) araştırmacılar ile Beaverton, Oregon’daki öğretmenlerle birlikte geliştirilmiştir. Bu çalışmada nitelikli bir yazıda olması gereken özelliklerin yanında analitik değerlendirme kıstasları yer almaktadır (Grundy, 1986; Özkara, 2007; Karatay, 2011a).

Raimes (1983, 6) yazma sürecini oluşturan temel bileşenleri dokuz başlık altında ele alır:

1. “Söz dizimi: Cümle yapısı, cümlelerin birbirleriyle bağlantısı, biçimsel tercihler vb,
2. İçerik: Tutarlılık, açıklık, özgünlük vb,
3. Dil bilgisi: Özne- yüklem uyumu, çekimler vb. ile ilgili kurallar,
4. Metin düzeni: Paragraflar, bağıntılılık ve bağdaşıklık,
5. Sözcük seçimi: Bağlama uygun sözcükler, deyimler. ONO
6. Amaç: Yazma amacı.
7. Hedef kitle: Okuyucular.
8. Yazarın yazma süreci: Yazma konusunu saptamak, düşünceleri saptamak, yazıya başlamak, taslaklar oluşturmak, gözden geçirmek, geri bildirim almak, vb.(Akt. Karatay, 2011a, 25)”

Tompkins (2004) ve Jones (2002) yazma sürecinde beş aşamadan bahsederler. Bunlar, “*yazma öncesi hazırlık*”, “*taslak oluşturma*”, “*gözden geçirerek düzenleyerek yazma*”, “*düzenleme*”, “*yayınlama ve paylaşım*” olarak adlandırılır. Bu süreçte her aşamada gerçekleştirilmesi gereken bazı etkinlikler söz konusudur. Bu yazma modeli *Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı* olarak da adlandırılır (Karatay, 2011a).

Karatay’a (2011a) göre:

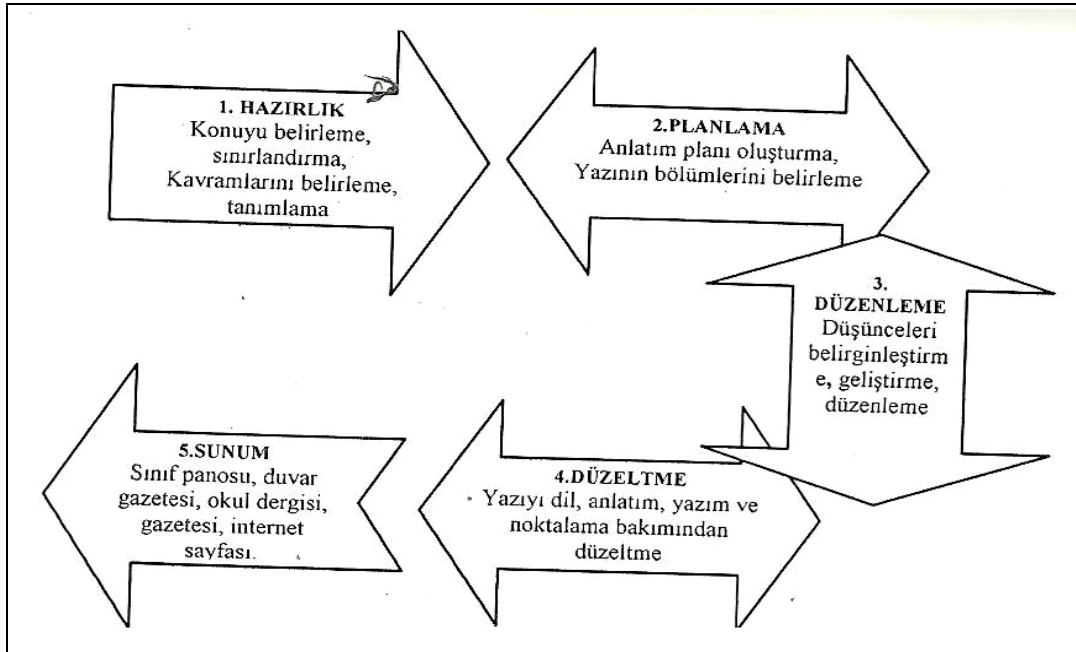
“Başarılı bir yazma ürünü ortaya çıkarmak için yazma eylemini planlama, belli aralıklarla bunu düzenleme, gözden geçirme, değerlendirme, düzeltme ve tekrar yazma gibi bazen ileriye bazen geriye doğru atılan adımlar gerekir. Bunun için öğretmen, öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek, onların yazma aşamalarındaki gelişimlerini gözlemlemek ve değerlendirmek rolünü üstlenir. Öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencilerinin bir aşamayı tamamlamadan diğer aşamaya geçmelerine izin vermez, nerede, neyi eksik yaptıklarını göstererek bu konuda bilişsel farkındalık edinmelerini sağlar. Yapılandırıcı anlayışa göre de yapılan bu değerlendirme süreci, öğrenmede bir son değil, bir sonraki öğrenmeye yol göstericidir. Bu yaklaşımda tümel, analitik, özgün, performans değerlendirme gibi teknikler kullanılır ve bu değerlendirmeler öğrenme sürecini pekiştirmeye yöneliktir. (s. 26-27)”

2.4.1. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, süreç temelli öğrenme yaklaşımına dayalı olarak geliştirilmiş olan bir yazma ve değerlendirme modelidir. Bu modelde geleneksel yazma yaklaşımlarından farklı olarak yazma çalışmaları ürün odaklı olarak değil, yazma sürecinin niteliği ön planda tutularak gerçekleştirilir. Yazma eylemi bir ders saatine sıkıştırılmaz. Öğrenciler yazma süreci boyunca neler yapmaları gerektiğini bilirler. Bu durum öğrencileri yazmaya karşı güdülediği gibi yazmaya karşı kaygı tutumlarını da azaltmaya yardımcı olur. Bu modelde öğretme değil öğrenme kavramı ön plandadır. Öğrenci süreç içerisinde düşünmeyi öğrenir. Yazma çalışmaları, öğrencinin girişimcilik yönünü destekleyecek biçimde gerçekleştirilir. Öğrencinin sadece ne öğrendiği değil nasıl öğrendiği de önem taşır. Yazma süreci boyunca öğretmen öğrenciye rehberlik eder. Bu yönüyle 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli yapılandırıcı yaklaşıma dayanır. “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, yazma eylemine olgunlaşmanın dışında gelişen ve eğitim alma yoluyla öğrenilen bir süreç olarak yaklaşır” (Karatay, 2011b, 1035).

“PYDM çalışmaları öğretmen ve öğrencilerle birlikte planlanarak yürütülen bir süreçtir” (Karatay, 2011b, 1036). Öğrenci belli aşamalarda kendi başına çalışmalarını yürütürken diğer aşamalarda öğretmen ve diğer öğrencilerle iş birliği yaparak çalışmalarını sürdürür. Bu açıdan PYDM’nin temeli Vygotsky’e dayanmaktadır. Konuya ilişkin olarak Özden (2005), “Vygotsky, çocuğun dil ve deneyimleri yoluyla sosyal çevresiyle etkileşerek öğrendiğini, sosyal çevrenin ve bu sosyal çevredeki insanların çocukların öğrenmesini etkilediğini kabul eder. Eğer bunlar, kaliteli ise oluşacak etkileşimin çocukların bilişsel gelişimini hızlandırabileceğini ve bilişsel gelişimin sonu olmadığını savunur” ifadelerine yer vermiştir (s. 61). Yazılı anlatıma dayalı ödev, performans veya proje görevlerinde bu hususların gözetilmesi önemlidir.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, dördü uygulamaya dayanan, sonuncu aşaması ise sunumdan meydana gelen bir yazma modelidir. Modelin aşamaları öğrencilerin akıllarında daha kolay kalabilsin diye 4+1 şeklinde ifade edilmiştir (Karatay, 2011b, 1036).



Şekil 2.1. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Süreci (Karatay, 2011b)

Bu aşamalarda kısaca şu etkinlikler yer almaktadır:

1. “*Hazırlık*: Konuyla ilgili beyin fırtınası yapma, öğrencilerin konuyla ilgili neler bildiklerini belirleme, araştırma yapma, gözlem ve deneyimlerden yararlanma, neler söylenebileceğini belirleme.
2. *Yazma taslağı oluşturma*: Konuyu sınırlama, yazma amacı belirleme, ana maddeleri, başlıkları düzenleme.
3. *Yazma taslağını gözden geçirme/düzenleme, geliştirme*: Konuyla ilgili nelere değinildiğini veya değinilmediğini ve konuya nasıl değinildiğini gözden geçirme, düzenleme.
4. *Yazıyı düzeltme*: Dil ve anlatım yönünden, yazım ve noktalama açısından düzeltme.
5. *Yazıyı ortaya koyma-yayınlama*: Yazılı anlatım metninin okurlarla paylaşılması. Bu paylaşımın okul panosu, duvar gazetesi, okul dergisi, internet sayfası, yerel gazeteler vs. aracılığıyla gerçekleştirilmesi. (Karatay, 2011a, 29)”

2.4.1.1. Hazırlık

Tekşan (2001, 18-20) yazma öncesi hazırlık aşamasına dair şu bilgilere yer verir: Ön hazırlık, kısa süreli ve uzun süreli olmak üzere ikiye ayrılır. Kısa süreli hazırlık çalışmaları yazmadan hemen önce beş on dakikalık bir süreci kapsayan güdüleyici, ilgi çekici ve yönlendirici çalışmalardır. Bu çalışmalar kısa sürede gerçekleşeceği için iyi bir planlama yapmış olmayı gerektirir. Kısa süreli hazırlık çalışmalarında ilk amaç öğrencide istek uyandırmak olduğundan yazma konusu öğrencinin ilgi ve bilgileri doğrultusunda seçilmelidir. Uzun süreli ön hazırlık çalışmaları ise, öğrencilerin konu, kelime, cümle, paragraf ve plan gibi yazılı anlatımın temel unsurlarıyla ilgili problemlerini bilip ona göre hazırlık yapmayı ve pekiştirmeye yönelik yapılacak tekrarları kapsar.

Kısa süreli ön hazırlık çalışması, öğrencilerin düşünce üretmelerine ve hayal güçlerini kullanmalarına yardımcı olur. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için yapılabilecek çeşitli kısa süreli ön hazırlık çalışmaları vardır:

1. “Beyin fırtınası yaparak ön hazırlık çalışması,
2. Cluster yöntemi ile ön hazırlık çalışması,
3. Örnek metinden hareketle ön hazırlık çalışması,
4. Resimleri kullanarak ön hazırlık çalışması,
5. Soru- cevap tekniğiyle ön hazırlık çalışması (Tekşan, 2001,62),
6. Tartışma (konuyla ilgili görüş alışverişinde bulunma) tekniğini kullanarak ön hazırlık çalışması. (Karatay, 2011a, 30)”

Karatay (2011a, 30) hazırlık çalışmalarının yürütülmesine ilişkin şu bilgileri vermiştir:

“Hazırlık aşamasında öncelikle yazma amacı belirlenmelidir. Yazma amacı konuya ve okuyucu özelliğine göre değişebilir. Yazma amacı ve konu belirlemede beyin fırtınası, cluster vb. teknikler kullanılabilir. Yazılı anlatım türü/biçim özellikleri öğretmen ve öğrenci işbirliğiyle oluşturulduktan sonra yazma konusu tartışılır ve konu sınırlandırılmasına gidilir. Konu sınırlandırması yazma öncesi hazırlık aşamasında yapılacak araştırmalar boyunca konuşma, düşünme, okuma, dinleme, görüş belirleme etkinlikleri çerçevesinde yapılır. (s.31)”

Beyin fırtınası tekniği

Özden (2005), belirli durum veya probleme ilişkin, fikir ve seçeneklerin ortaya konmasının beyin fırtınasının özü olduğunu ifade eder. Beyin fırtınası, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmeyi amaçlamakla birlikte, öğrencilerin bir işi (örneğin, bir öyküye başlık bulmak) başarmak için olabildiğince çeşitli seçeneği göz önünde bulundurmalarını da içermektedir. Burada önemli olan öğrencilerin bir konu, olay, ya da sorun hakkında çok sayıda düşünce üretmelerini ve bunların mantık sınırlarına uygunluğunu irdelemeden olduğu gibi ifade etmeleridir.

Yapılandırıcı yaklaşımın öğrenme sürecinde, beyin fırtınası tekniğine oldukça önem verilir. Bu teknik öğrencinin düşünme süreçlerini geliştirir, çok yönlü ve esnek düşünmeye yönlendirir, bir konuda çok sayıda çözüm üretilebileceğini gösterir ve zihin yapısını düzenlemesine katkı sağlar (Güneş, 2013, 296).

Beyin fırtınasının uygulanmasında dikkat edilmesi gereken önemli kurallar şunlardır:

- “Öğrencilerin fikirlerini çekinmeden söyleyebilecekleri bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.
- Etkinliği yönlendirecek ve verimliliği artıracak nitelikte bir başkan seçilmelidir.
- Öğrenciler sınırsız düşünmeye özendirilmelidir.
- Tek konuya odaklanılmalıdır.
- En fazla 15 dakika süre ayrılmalıdır.
- İleri sürülen düşünceler herkes tarafından duyulmalıdır.
- Öğrencilerin ileri sürdükleri düşünceler asla eleştirilmemelidir.
- Kaydedilen düşünceler beyin fırtınasının amacına göre değerlendirilerek sıralanmalı veya gruplandırılmalıdır. (MEB, 2005)”

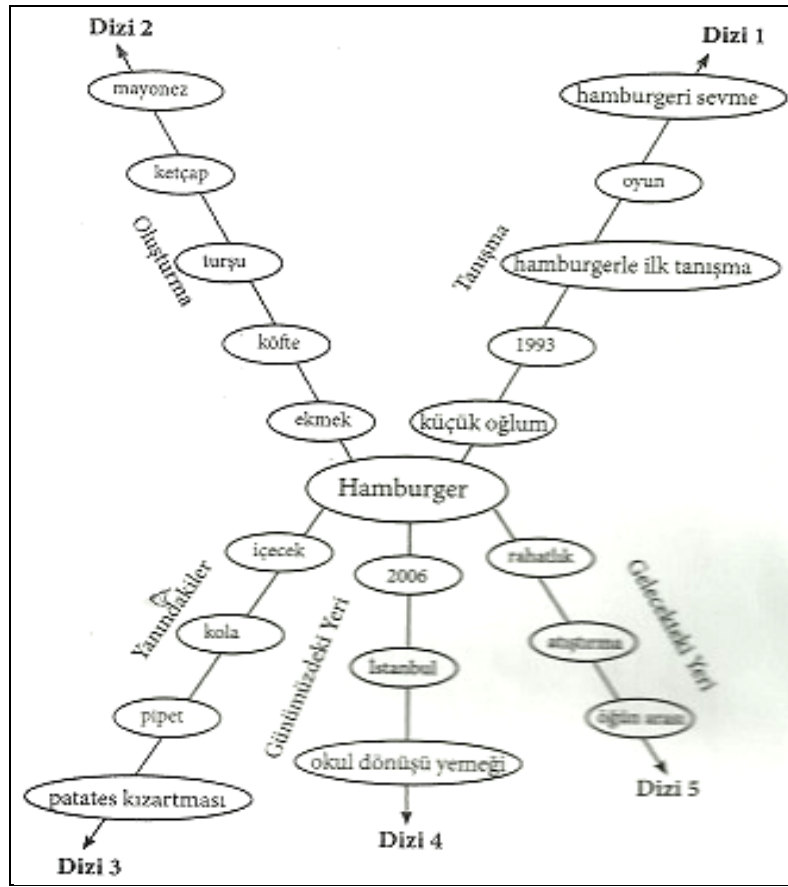
Resimleri kullanarak ön hazırlık çalışması

Bu yazma etkinliği, görüleni yazmakla gerçekleşir. Örnek olarak verilen bir resimden, yazının planı ortaya çıkarılarak, kısa bir hikâye, betimleyici veya öyküleyici anlatım türünde bir paragraf oluşturulabilir (Beyreli vd., 2012,78). Bu konuda Akyol (2006), çocukların çizdiklerinden veya kendilerine sunulan görsellerden hareket ederek yazmada daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Ayrıca resimlere dayalı olarak yazılan hikâyelerin zihinden yazılan hikâyelerden daha düzenli ve aşamalarının belirgin olduğunu, resimlerin olay aşamalarının zihinde tutulmasına katkı sağladığını belirtmiş ve öğretmenlerin küçük gruplarla çalışarak resimleme ve buna dayalı olarak yazma çalışmalarını göstermesi, örneklendirmesi üzerinde durmuştur.

Cluster (kümeleme) tekniği

Yazma öncesi yapılacak etkinliklerin en önemlilerinden biri de *cluster tekniği*dir. Bu teknik kolay uygulanabilir olmasına karşılık uygulama esansında bazı kurallara uymayı gerektirir.

Önce boş bir sayfa alınır. Sayfanın tam ortasına yapılacak kümelemenin konusu yazılarak daire içine alınır. Ardından hızla konuya ilişkin yardımcı kavramlar üretilir. Merkezdeki temel sözcükten hareketle, ilgili üretilen bütün kavramlar yine daire içine alınır; oklarla bağlanıp sıralanır. Bir sözcük/fikir bir başkasını çağrıştırıyorsa, ilk sözcükten sonra bir dizi biçiminde yazılır. Eğer o sözcük/fikir de bir başkasını çağrıştırıyorsa o da diziye eklenir. Bu durum beyin o konuda daha fazla fikir üretemeyecek hale gelinceye dek sürer. Ardından merkez sözcüğe/konuya yine bakılır, başka çağrışım dizileri oluşturulur. Bu durum beyin daha fazla dizi üretemeyecek hale gelinceye dek tekrarlanır. Yazma egzersizi yapmak için akla gelen bütün sözcüklerin sırayla ve birbiriyle mantıklı bir bağ oluşturacağı düzende bir paragraf meydana getirilir. Ortaya çıkacak olan paragraf, üzerinde düşünölmüş, geliştirilmiş ve düzenlenmiş bir paragraf olur (Beyreli ve diğerleri, 2012, 73-74).



Şekil 2.2. Cluster yöntemiyle oluşturulmuş bir küme örneği (Beyreli vd., 2012, 77)

Soru- cevap tekniğiyle ön hazırlık çalışması

Soru- yanıt yöntemi önceden hazırlanmış bir dizi sorunun sınıf içerisinde öğrencilere yöneltilerek cevap alınmasına, açıklanmasına ve tartışılmasına dayanarak gerçekleştirilen bir öğretim yöntemidir. Bu yönetime ‘tartışma yöntemi’ de denir. Bu yöntem derse olan ilgiyi arttırmanın yanında toplu düşünme alışkanlığı kazandırır. Ayrıca görgü kurallarına uygun dinleme, konuşma ve tartışma becerilerini gelişmesinde etkilidir (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2004, 19).

Tartışma

Tartışma, “iki veya daha çok kişinin çeşitli yönlerden ele alınmaya elverişli bir konu üzerinde karşıt düşünceleri savunmaları biçimindeki konuşma” (Abak, 1992, 215), “öğrencilerin bir konuyu, beceriyi, uygulamayı vb. anlamak amacıyla karşılıklı görüşler, düşünceler, eleştiriler üreterek, ayrıntılı olarak incelemesi” (Güneş, 2013:294), “birbirine karşıt düşünceleri karşılıklı savunma” (Türkçe Sözlük, 2005, 1909) olarak tanımlanmıştır.

Tartışma yöntemi, öğrencilerin belli bir konuda düşünmelerini sağlamak, konu ile ilgili anlaşılmayan kısımları açıklamak, konuyla ilgili bilgileri zihinde yapılandırmak, öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerini öğrenmek vb. işlevler için kullanılabilir. Tartışma sürecinde dikkat edilmesi gereken bazı kurallar vardır. Bunlar:

- “Öğretmen ve öğrenciler tartışmayı bir öğrenme tekniği olarak görmelidirler.
- Tartışmanın amacı, süreci ve bilgiler iyi paylaşılmalıdır.
- Öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam oluşturulmalıdır.
- Sorular, öğrencileri düşünmeye yönelten türde ve açık uçlu olmalıdır.
- Öğrencilerin ilgisini çeken, etkili ve güncel konular-bilgiler seçilmelidir.
- Tartışma sırasında öğrencilere kendisini ifade edebileceği kadar süre verilmelidir.
- Her öğrencinin tartışmaya katılması ve tartışma sorumluluğunu taşıması sağlanmalıdır. (Güneş, 2013, 294-295)”

Ön hazırlık çalışmaları doğrultusunda kullanılabilecek diğer bir yöntem de şudur: Öğrencilere yazma konuları verilerek ellerindeki kâğıtlara düşüncelerini yazmaları istenir. Sonrasında öğrenciler yanlarındaki arkadaşlarına yeni düşünceler üretmeleri için bu kâğıtları verir. Bu işlem öğrencilerin akıllarına yazacak bir şey gelmeyene kadar sürer. Sonra kâğıtlar toplanarak değerlendirmeler yapılır ve yazma çalışmasına geçilir (Karatay, 2011a, 31).

2.4.1.1.1. Konunun belirlenmesi

“ Konu; ortaya konulan, kendisinden söz edilen, söz edilmesi kararlaştırılan şeydir” (Yavuz, Yetiş ve Birinci, 2006, 293). Her yazı bir konu üzerine kurulur (Bağcı, 2011, 90). Kantemir (1995), konu seçimi ve konunun sınırlandırılmasının yazılı anlatımın ilk basamağı olduğunu belirtir.

Var olan veya tasarlanan her şey bir yazıya konu teşkil edebilir. Olaylar, olgular, türlü insanlık durumları, insan ilişkileri, kısaca doğal ve toplumsal çevremizdeki her şey (Beyreli vd., 2012, 39) buna dâhildir. Öğrencilerin kendi yaşantı ve tecrübelerini dile getirebileceği konular onlar için başlangıçta yazma için daha elverişlidir. “Bir konuda bilgi birikimimiz varsa, kişisel deneyimlerimiz, doğrudan başımızdan geçen, yaşadığımız veya gözlemlediğimiz konularda ancak yazı yazabilir ve konuşabiliriz” (Babacan, 2011, 43). Yazma isteğini arttırmanın diğer bir yolu da konunun güncel olmasıdır (Karatay, 2011a, 32). İlgi (Koçak, 2005) ve meraklar da konu seçiminde kişiye yardımcı olabilir. Şentürk’e (2009) göre, sözlü ve yazılı anlatımda başarılı olmanın kıstaslarından biri de konu seçimini iyi yapmaktır. Yaşantı ve deneyimlerin yanında, özel ilgiler, okunanlar, dinlenenler, izlenenler; rüyalar ve anılar da konu seçiminde yararlanılabilecek kaynaklar arasındadır.

Konuyu seçerken bazen kendimiz karar verirken bazen de *öğretmenimiz, dergi ve gazetenin yayın yönetmeni* bu seçimde söz sahibi olabilir (Babacan, 2011, 43). Yazı yazmaya yeni başlayan öğrenciler için öğretmen konu seçimi ve sınırlandırılmasında öğrencilere öneriler sunmalı, yönlendirici olmalıdır (Karatay, 2011a). Öğrencilerin kendi kendilerine konu belirlemekte zorlandıkları bunun için de yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirdikleri ni belirten Şentürk (2009), bu sebeple öğrencilerin konuların öğretmen tarafından verilmesini tercih ettiklerini gözlemlenmiştir.

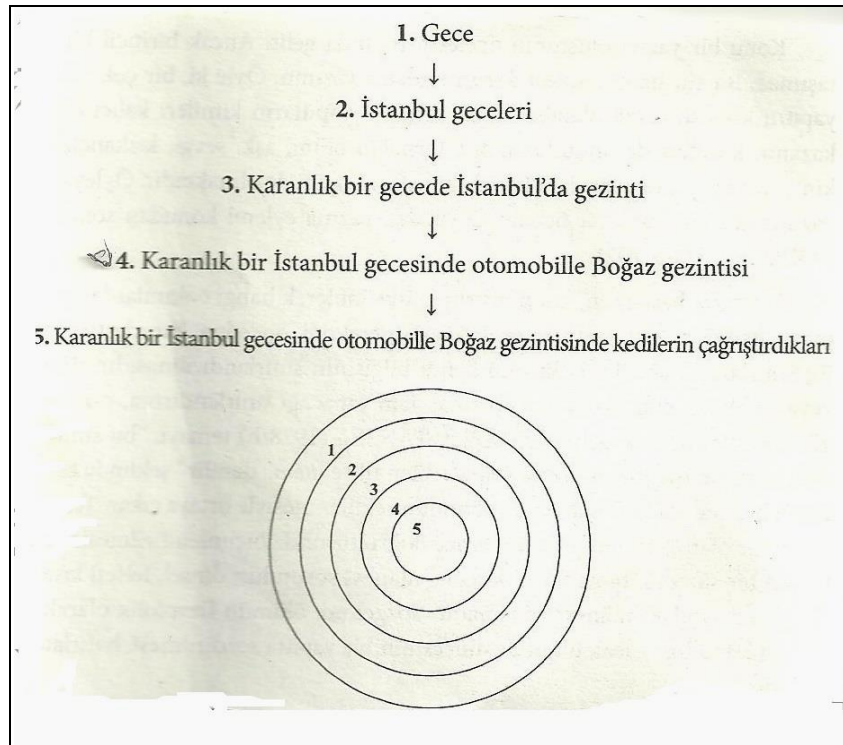
2.4.1.1.2. Konunun sınırlandırılması

Konunun belirlenmesinin ardından yapılacak işlem konunun sınırlandırılmasıdır. Konu sınırlandırması yazının amacına, konuyla ilgili hâlihazırdaki duygulara, düşüncelere, bilgilere, gözlemlere (Karatay, 2011a, 32), bize verilen zamana (Yavuz ve diğerleri, 2006, 294; Adalı, 2003,165), yere (Adalı, 2003, 165) ve hedef kitleye uygun olacak şekilde gerçekleştirilmelidir. Aksi takdirde konu dallanıp budaklanacağından okuyucunun dikkati dağıtılır ve yazı okuyucu üzerindeki etkisini kaybeder. “Sınırlandırılmış bir konu yarı yarıya yazılmış bir yazıdır. Sınırlandırılmayan konuları yazmak daldan dala atlamak demektir ki, bu da hem yazarı hem okuru konu bütünlüğünden uzaklaştırır” (Beyreli vd., 2012, 39). “Konu sınırları belli olmayan kompozisyonda, işlenecek ana düşünce ortaya konulamaz. Konu sınırları genişledikçe yazarın işi zorlaşır, yazının etkisi ve çekiciliği azalır. Konu ne kadar dar kapsamlı olursa, yazı o kadar başarılı olur” (Babacan, 2011, 36).

Bir yazıyı sınırlandırmak demek onun çerçevesini çizmek demektir. Yazıda nelerden bahsedileceğini önceden tasarlamaktır. Bir konu, çeşitli yönlerden işlenebilir. Konuyu bizim seçmemiz veya konunun bize başkası tarafından verilmiş olmasına bakmaksızın yazma konusunun sınırlandırılması gerekir. Konu sınırlandırılırken ana ve yardımcı fikirler maddeler halinde sıralanabilir. Eksikliği hissedilen hususlar konuya dair yazılmış yazılardan faydalanılarak tamamlanabilir. (Yavuz vd., 2006, 294) Konunun sınırlandırılması yazının içeriğini oluşturacak yapıların zenginleştirilmesini ve kontrolünü kolaylaştırır (Karatay, 2011a, 32).

Konuyu belirleyip, sınırlarken şu sorulara cevap aramamız gerekmektedir:

- “*Konunun hangi yönüne ilgi duyuyorum?*”
- *Gözlem, birikim ve elimdeki belgelerim konunun hangi yönüyle ilgili?*
- *Düşüncelerimi geliştirmek için kolayca ulaşabileceğim kaynak var mı?*
- *Yazımı kimler okuyacak veya beni kimler dinleyecek?*
- *Yazacağım yazı veya yapacağım konuşma ne uzunlukta olacak?* (Özkırımlı, 2006, 241)”



Şekil 2.3. Konu sınırlandırmaya/daraltmaya ilişkin örnek şema (Beyreli vd. 2012)

1. Amaç belirleme

Konu sınırlandırıldıktan sonra amaç belirlenmelidir. Amaç belirleme öğrencinin niçin yazdığını belirlediği noktadır. “Eğlendirmek için mi? Bilgilendirmek için mi? İkna etmek için mi?” yazı yazılacak öğrenci bunu bilmelidir. Amaç belirleme hedef kitleyi ve yazı türünün belirlenmesinde de etkilidir. Yazının amacının belirlenmesi öğrencinin yazmaya karşı isteklendirme düzeyini de olumlu etkiler. Çünkü çocuk yaptığı işi niçin yaptığının bilincinde olur (Akyol, 2006, 95).

2. Hedef kitleyi belirleme

Çocukların yakınlarındaki hedef kitleleri genel olarak; sınıf arkadaşları, aileler, ergenlik çağındaki çocuklar, mektup arkadaşları veya akrabaları olarak sıralanabilir. Uzaklarındaki hedef kitleler ise bir gazeteye yazı yazmak, bir şirketten bilgi istemek,

yayımlanması amacıyla şiir yazarak dergilere göndermek vb. olabilir (Akyol, 2006, 95). Bu noktada önemli *olan hedef kitleye uygun bir içerik ve üslupla yazma* çalışmalarının gerçekleştirilmesidir.

3. Yazı türünü belirleme

Yazılacak yazının amacı belirlendikten sonra yazının türüne de karar verilmelidir. Metin, anlamsal bağlamda mesaj yüklüdür. Metnin türünü, boyutunu, anlatım biçimini ve dil özelliklerini yazarın vereceği mesaj belirler. Metnin türünü belirleyen diğer etken ise hitap edilen kitledir. Metinler çeşitli şekillerde sınıflandırılabilir. Örneğin, aktarılma biçimlerine göre, sözlü metin, yazılı metin, görsel metin; düzenleme biçimlerine göre, roman, hikâye, makale, fıkra, anı, şiir; işlevleri bakımından edebî (sanat) metin, öğretici metin. Metinleri öyküleyici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere üç başlıkta sınıflandırmak da mümkündür (Güneş, 2013, 250-251). Yazılı anlatım metninin türü, yayımlanacağı yayım organının durumu, konumu ve yazı işleri müdürünün isteğine göre veya konunun kapsamına göre belirlenir (Babacan, 2011, 37).

2.4.1.1.3. Konunun Araştırılması

Yazılı anlatımda kullanılacak malzeme; yazılı anlatımın şekline, türüne, ana fikrin içeriğine göre sınıflandırılabilir (Ağca, 2003). “Yazarın bilgi ve tecrübe birikimi, konuyla ilgili kaynaklara hâkimiyeti ve ulaşma imkânları, buluş yeteneği, gözlem, deney sonuçları, hatıraları, olay, olgu ve durumları yorum gücü, yazılı, sesli, görüntülü arşivindeki belgeler, canlı kaynaklarla görüşme imkânları bu safhada düşünülecek temel noktalar” (Ağca, 2003, 129).

Bir yazılı veya sözlü anlatım metni hazırlanırken öncelikle yazar kendi duygu, düşünce, gözlem, deneyim, bilgi ve birikimlerini kullanmalıdır. Bunların yeterli gelmediği noktada yahut da kanıt göstermek amacıyla konuya ilişkin daha önce yazılmış yazıları okumak, bunların özet ve ana fikirlerini sınıflandırmak ve bunlardan

da yararlanarak metin zenginleştirilebilir. Ancak bu durumda alıntıları tırnak içinde, dipnotta veya kaynakçada belirtmek gerekir (Babacan, 2011). Öğrenciler genellikle bir konu hakkında araştırma yapmak konusunda yeterli bilgi sahibi olmamakla birlikte interneti tek araştırma kaynağı olarak görürler (Şentürk, 2009). Ansiklopedi, dergi, makale, internet yazıları, gazete, kitap, röportaj, anı vb. araştırma için kaynak oluşturabilir. İyi bir gözlemci olmak da yazma malzemesi birikimi açısından faydalıdır ancak iyi bir yazı yazmak için bu yeterli değildir. Düzenli bir okuyucu olmak bu konuda önemlidir. Okuduklarından not çıkaran, fişler düzenleyen bir araştırmacı kimliği, sorgulayıcı kafa gereklidir (Aktaş ve Gündüz, 2003). Yazma esnasında sıkıntı yaşayan öğrencilerin araştırma safhasına yeterince zaman ayırmadıkları görülür. Bu sebeple bu konuda zorlanan öğrencilerin tekrar hazırlık aşamasına dönmesi sağlanır. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin aşamalar arasındaki bu geçişe elverişli olması modelin etkililiğini artırmaktadır (Karatay, 2011a).

2.4.1.2. Planlama (yazma taslağı oluşturma)

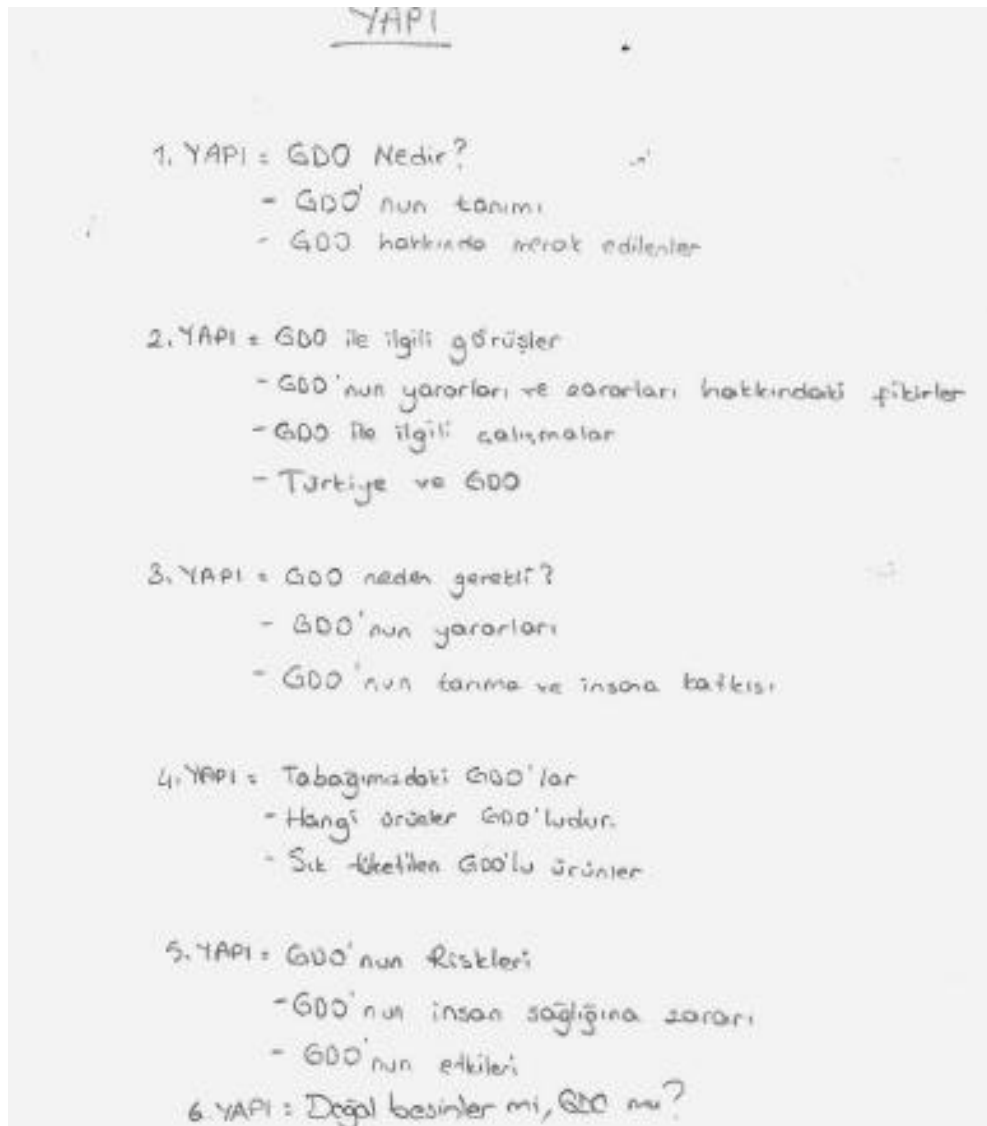
Hazırlık aşaması tamamlandıktan sonra artık yazma aşamasına geçilir. Bir metin oluşturulurken yazmaya ayrılacak süre göz önünde bulundurulduğunda, metnin türüne göre yaklaşık olarak ilk on beş dakikanın planlamaya ayrılması gerekir (Karatay, 2011a). Taslak aşaması birkaç yazma ve yeniden yazma biçiminde gerçekleştirilebilir. Bu işlem esnasında öğrenciler noktalama işaretleri, heceleme ve yazının dış yapısına ait özelliklerle zaman kaybetmemelidir (Akyol, 2006).

“Bir yazma taslağı ile konunun ana ve alt başlıkları; kısa yazılar için giriş, gelişme ve sonuç bölümleri belirlenir. Öğrencilerden anlatım taslağıyla ilgili akıllarına gelen düşünceleri hemen not etmeleri ve daha sonra bunlar arasından seçim yapmaları istenir. Öğrencilerin seçtikleri düşünceler arasından hangilerini hangi bölümlerde işleyeceklerini belirlemeleri istenir. Yani öğrencilerden, yazılı anlatım metninde anlam bütünlüğünü sağlayabilmeleri için metnin akışını belirlemeleri istenir. Ayrıca metnin genelini ve konuyu yansıtabilen bir başlığın öğrenciler tarafından tespit edilmesi istenir (Karatay, 2011a, 33).”

Yazıda daha önce hazırlık aşamasında derlenmiş olan malzeme bu aşamada ilgi ve önem derecelerine göre sıralanır. Gereksiz ayrıntılar çıkarılır. Yazma öncesinde oluşturulan bu düzene plan veya yazılı anlatım planı (Gökşen, 1980) adı verilir.

Taslak oluşturma yazma çalışmasının son hali değil aksine daha başlangıç noktasıdır. Bu nedenle bazı hataların olabileceği bilinmelidir. Bu aşamada yazının amacı, hedef kitlesi ve yazının türü tekrar gözden geçirilir. Yazılacak yazıya ilişkin yeni fikirler eklenebileceği gibi bazı düşünceler de çıkarılabilir; yazıda kolaylık sağlaması için bazı işaretler (oklar, çizgiler vb.) kullanılabilir (Akyol, 2006, 98).

Yazı planı örneği:



2.4.1.3. Geliştirme: yazma taslağını gözden geçirme/düzenleme

Öğretmen öğrencileri ile yazma taslağı ile ilgili olarak görüşmeler yapar. Bu esnada öğretmen, öğrencilerin yazılarında olması gerekenler hakkında görüş bildirmez, öğrencilerin hazırlamış oldukları taslaklar hakkında yargıda bulunmaktan kaçınır (Karatay, 2011a, 36). Bu aşamada öğretmen ancak şu sorularla öğrencilerinin yazma taslaklarını daha anlaşılır ve planlı kılabilir:

“Bu konuyu biraz daha açar mısın? Burada ne anlatmak istiyorsun? Bu kısmı bana tekrar okur musun? Bu bölümde söylemeye çalıştığın en önemli şey nedir? Oluşturduğun yazma taslağında en önemli gördüğün yer neresidir, bunu daha iyi nasıl vurgularsın? Bu bölüm senin için neden önemli? Bu bölümde okurun neler bilmesini veya neler hissetmesini isterdin? Konuyla ilgili olarak farklı neler söyleyebilirsin? Yazında yer verdiğin bütün bilgiler sence önemli mi? Yazında gereksiz gördüğün bölümler var mı? Yazına en uygun başlık ne olabilir? Sence yazının ana düşüncesi nedir? Sence yazında anlaşılmayan noktalar nelerdir? Yazının ana düşüncesi değişirse ne olur?.. (Karatay, 2011a, 36).”

Bu aşamada öğrencilerden yazılı anlatım çalışmalarını düzenlemeleri için kendi kendilerine şu soruları sormaları istenir:

“Bu yazıyı daha iyi nasıl yazabilirim? Bu yazı anlaşılır mı? Bu yazının bir giriş, gelişme, sonuç bölümü var mı? Konuyla ilgili olarak daha farklı nelere yer verebilirim? Yazımı desteklemek için kullandığım ifadelere yerli yerinde kullanılmış mıdır? Konuyla ilgili öğretmenle yaptığım görüşme beklentilerimi karşılıyor mu? (Karatay, 2011a, 36)”

Öğrenci öğretmenle görüşmesinden sonra yazısını yeniden gözden geçirir ve yeniden düzenler. Ardından bir sonraki aşama olan düzeltme aşamasına geçilir.

2.4.1.4. Düzeltme

Yazma çalışmalarının bu basamağında, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları cümle ve paragraflar düzeyinde değerlendirilir. Çalışmalar, düşünce ve olayların tutarlı olarak sıralanıp sıralanmadığına, neden sonuç ilişkilerinin doğru bir biçimde kurulup kurulmadığına, cümlelerde anlatım bozukluğu olup olmadığına, kullanılan sözcüklerin bağlama uygun olup olmadığına, yazım ve noktalama kurallarına uyulup uyulmadığına ve yazının görsel özelliklerine göre düzenlenir. Bu esnada yazının gerekli görülen kısımlarında ilgi çekici olmayan bölümlerin daha ilgi çekici hale nasıl getirilebileceği konusunda öğrencilerin düşünceleri sağlanır. Ayrıca, öğrencilerin yazılarına uygun başlıklar bulmaları veya yazılarının başlıklarını yeniden düzenlemeleri de istenir. Düzeltmeye ihtiyaç duyulan yerlerde gerekli düzeltmelerin yapılması sağlanır.

Yazma çalışmalarında en önemli aşamanın düzeltme olduğunu belirten Yıldız ve diğerleri (2006, 234-235), düzeltme işleminin birkaç şekilde gerçekleştirebileceğini ifade eder:

- Öğretmenin Düzeltmesi: Öğretmenin düzeltme sembollerini kullanarak yazılan ödevleri düzeltmesidir. Düzeltme sembolleri hem biçimle ilgili hem de anlatımı ilgilendirecek şekilde düzenlenebilir.
- Karşılıklı Düzeltme: Öğretmenle öğrencinin karşılıklı yaptığı düzeltmedir. Düzeltme çalışmaları arasında eksikliklerin ve hataların kolay ve açık biçimde ortaya konabilmesi bakımından “en yararlı” olarak tabir edilebilen ancak her öğrenciyle tek tek çalışılması gerektiğinden yaygın bir kullanıma sahip olmayan düzeltme şeklidir.
- Kendi Kendine Düzeltme: Bu tür düzeltmelerde yazma çalışmaları sonlandırıldıktan bir süre sonra tekrar gözden geçirilir ve hatalar düzeltilir.
- Sınıfta Düzeltme: Öğretmenin farklı öğrencilere ait sınav ya da ödev kâğıtlarını sınıf içinde düzeltmesi şeklinde gerçekleştirilen çalışmalardır.
- Değiş-Tokuş Yaparak Düzeltme: İki öğrencinin ya da iki ayrı sınıfın kâğıtlarının karşılıklı olarak değiştirilerek öğretmen önderliğinde düzeltilmesidir. Bu tür çalışmalarda yazı sahiplerinin isimlerinin görülmemesi gerekir.

2.4.1.5. Sunum/yayınlama

Bu aşamada ürün (yazı) gerçek hayata sunulur. Bu ürün, çocuklara yazdıklarını sınıfta okutarak, küçük kitapçıklar oluşturarak, mektup arkadaşına göndererek, dergiye göndererek, drama haline dönüştürerek, kompozisyon yarışmalarına katılarak, aileyle paylaşarak, başka sınıflardaki arkadaşlarına okuyarak, okul panolarına asarak, sınıf panolarına asarak, okul gazetesinde yayımlayarak vb.(Akyol, 2006, 100-101) yollarla paylaşılmış veya yayımlanmış olur.

Yazıları yayımlamanın öğrenciler açısından şu yararları vardır:

- “Yazı yazmaya isteksiz olan öğrencileri güdüler ve onları cesaretlendirir.
- Öğrencilerin özgüvenini artırır.
- Öğrencilerde yazmaya, edebiyata karşı olumlu tutum geliştirir.
- Öğrencilerin ödüllendirilmesini sağlar.
- Öğrencilerin çeşitli kaynaklardan yararlanmasını sağlar.
- Öğrencilerin eleştiriye açık olmalarını sağlar. (Karatay, 2011a, 37-38)”

2.4. İlgili Araştırmalar

Bahçe (1999), “Süreç Yaklaşımı Uygulanan İngilizce Yazılı Anlatım Sınıflarında Akran Dönütü” adlı doktora tezinde İngilizce Yabancı Dil öğrencilerinin üstlendiği rolleri, değişik rollerdeki okuyucuların kullandığı işlev ve içerik kategorilerini, onların akran dönütüne karşı tutumlarını ve okuyucunun benimsediği rol ile yazar tutumu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada, iyi düzeyde yazım becerisine sahip İngilizce Yabancı Dil öğrencileri seçilmiş, 16 çift öğrencinin akran dönütü esnasındaki etkileşimlerine dair olan veriler ile deneklerin akran dönütüne karşı tutumlarını ifade ettikleri metinler olmak üzere iki tür veri toplanmıştır. Verilerin niteliksel analizi sonucunda, çalışmadaki Türk öğrencilerin yazara ve metnine karşı otoriter, yorumlayıcı, araştırmacı ve paylaşımcı olmak üzere dört değişik rol üstlendiğini göstermiş; niceliksel analizde ise benimsenen rollerde kullanılan, içerik ve işlev kategorileri arasında farklılıklar belirlenmiştir. Denekler akran dönütüne karşı tutumları

bakımından “pozitif”, “negatif”, “karmaşık”, ve “öğretmen dönütü tercih etme” olarak üzere gruplandırılmıştır. Okuyucunun benimsediği rol ile yazarın akran dönütüne karşı tutumu arasında belirgin anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Deniz (2000), “Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu” adlı yüksek lisans tezinde, köy ve kentte yaşayan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin seviyesini, köy ve kent yaşamının buna etkisi olup olmadığını; ailelerin sosyo-ekonomik durumu, öğrencinin sosyal hayat ve okuldaki durumu, öğrenci ve ailesi arasındaki ilişkiler, çevre ve okul çerçevesinde ve ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde ölçmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda köy ve kent öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmuş, yaşanan yerin öğrenciye ve ailesine sunduğu sosyo-ekonomik ve kültürel unsurların etkisi olduğu kanısına varılmıştır. Buna rağmen her iki grubun da %50’lik başarı seviyesine ulaşamadıkları belirlenmiştir. Ölçme, Türkçe Programı’ndan hareketle hazırlanan yazılı anlatım değerlendirme ölçeği ile yapılmıştır.

Tekşan’ın (2001), “Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi” adlı doktora çalışmasında yazılı anlatımda ön hazırlığın önemi üzerinde durulmuş, yerli ve yabancı literatür taranmış, çeşitli ön hazırlık çalışmaları geliştirilerek beş başlık altında toplanmış ve bu başlıklar arasında yer alan yaratıcı yazma ve cluster yöntemi üzerinde durulmuştur. Bunun yanında ön hazırlıkta, *resim, karikatür, beyin fırtınası, soru- cevap, örnek metinden* hareketle yapılacak ön hazırlık çalışmalarına ve halk edebiyatı ürünlerinden seçilen örnek metinlere de yer verilmiştir.

Subaşı (2002) araştırmasında, yazılı akran dönütü eğitiminin öğrencilerin yazmış oldukları ilk kompozisyon taslakları ile birbirlerine verdikleri yazılı dönütler üzerindeki etkisini incelemiştir. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü birinci sınıfından seçtiği 36 öğrenciden oluşan örneklem grubuyla gerçekleştirdiği deneysel çalışmasında örneklem grubunu, deney ve kontrol olmak üzere ikiye ayırmıştır. Uyguladığı ön test sonucunda iki grubun aynı başarı düzeyinde olduğunu belirlemiş, öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar ve verdikleri yazılı

dönütlerin karşılaştırılması yoluyla ölçümlerini gerçekleştirmiştir. Gruplardan sadece deney grubuna nasıl yazılı akran dönütü verileceğine dair eğitim verilmiştir.

Deneklerden üç konuda kompozisyon yazmaları istenmiş, deneklerin yazılı anlatım derslerinde ilk yazdıkları kompozisyon çalışmaları toplanarak deneklerden birbirlerine verdikleri yazılı dönütler çerçevesinde yazdıklarını düzeltmeleri istenmiştir. Böylece taslaklar ile düzeltilmiş kompozisyonlar iki öğretmen tarafından ESL Composition Profile ölçeğine göre değerlendirilmiştir. İlk kompozisyon taslaklarına göre verilmiş olan yazılı dönütler de üç ayrı öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. Ayrıca, t testi grup başarıları arasındaki farkın belirlenmesinde; tek yönlü varyans analizi, verilen eğitimin faydasını ve değişik kompozisyon türlerinde yazmanın düzeltmeler üzerindeki etkisini ölçülmesinde kullanılmıştır. Yazılı dönütlerin niteliği ve niceliği yüzdelik değerlerle ifade edilmiştir. Sonuç olarak deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre kompozisyon çalışmalarında daha başarılı oldukları görülmüştür.

Anılan'a (2005) "Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği" ve Sever'e (2004) ait "Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği"nden yararlanılmış ve 2004-2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda 49 maddelik bir taslak ölçek hazırlamıştır. Araştırma sonucuna ait bulgular; "dış yapı boyutunda yapılan hatalar", "iç yapı boyutunda yapılan hatalar" ile "dil ve anlatım boyutunda yapılan hatalar" olmak üzere gruplandırarak ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin dış yapı, iç yapı ile dil ve anlatım boyutunda yaptıkları hataların uygulama zamanına ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre farklılaştığını belirtmiştir.

Avcı'nın (2006), Muğla il merkezindeki on ilköğretim okulunun sekizinci sınıflarından rastlantısal olarak seçilen birer şube ve bu şubelerden yine rastlantısal olarak seçilmiş 100 öğrencinin yazılı anlatım yanlışlarını belirlemeye yönelik yaptığı çalışması betimsel araştırma modeli niteliği taşımaktadır. Öğrencilere "Kendinizi Tanıtınız." Konusu verilerek gerekli yönergeler de belirtilerek yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır. Sonrasında yazılı anlatım kâğıtları gözlenebilir 31 maddelik davranışa göre, verilerin tamamına ilişkin oluşturulmuş ölçütler doğrultusunda ayrı ayrı

değerlendirilmeye alınmıştır. Böylece en çok yanlış yapılan davranış ve en az puan alan okul/okullar tespit edilmiştir. Araştırmada veri çözümlemeleri sayı, yüzde, aritmetik ortalama ve SPSS 14 (istatistik) programı ile yapılmıştır. Bulgular kısmında öğrencilerin yazılı anlatımlarıyla ilgili olarak, belirlenen 31 davranışın 11’inde cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuş, erkek öğrencilerin paragraf bütünlüğü sağlamada kız öğrencilerden geride kalması erkek öğrencilerin düşüncelerini anlatmadaki plansızlığına ve düzensizliğine bağlanmıştır. Yine yazım ve noktalama kurallarını uygulamaya yönelik davranışlarda da erkek öğrencilerin düşük puan aldığı belirtilmiştir.

Otuz bir davranışın on dördünde okullar arasında anlamlı bir fark olduğu, on yedisinde ise olmadığı belirtilmiştir. On dört okulda aynı program uygulanmasına karşın bazı davranışlarda farklılığın olması önemli bulunmuş bu durum okullardaki donanım yetersizliği, okul kütüphanelerinin yeterli olmaması, bazı okullarda test tekniğine ağırlık verilmesi, taşınmalı eğitim yapılması, geçici öğretmen eşliğinde öğrenim görmeleri vb. ne bağlanabileceği belirtilmiştir. En sık “noktalama işaretlerini doğru kullanabilme”, “konuyu paragraf bilincine göre yazma”, “yazım kurallarına uygun yazma” davranışlarının kazanılması olarak belirlenmiştir ve bu tespitlere yönelik önerilerde bulunularak çalışma sonlandırılmıştır.

İnce (2006), Muğla il merkezinde seçtiği 7 ilköğretim okulunda öğrenim gören 3,4,5,6,7 ve 8. sınıf öğrencilerden en başarılı öğrencileri araştırmanın evreni olarak belirlemiştir. Tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada, öğrencilerin kompozisyonları önceden belirlenmiş 33 ölçüte göre değerlendirilmiş, verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiksel yöntem, aritmetik ortalama, yüzde ve korelasyon metotları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf seviyesi arttıkça kompozisyonlarda kullanılan kelime sayılarının, noktalama hata ortalamalarının, imla hata ortalamalarının artış gösterdiği; ancak yazılı anlatım bozukluklarının azaldığı bulgularına erişilmiştir. Son olarak bulgulara dayalı olarak öğrencilerin noktalama, imla ve yazılı anlatımlarını geliştirmelerine dönük önerilere yer verilmiştir.

Kırbaş (2006), tarafından hazırlanan “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, Erzurum ili merkezinde belirlenen 6 ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 171 sekizinci sınıf öğrencisi örneklem olarak belirlenmiştir. Çalışmada, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yaptıkları yazım, noktalama kurallarının uygulanması ve planlama hataları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilere anket uygulanmış ve anket soruları okul, cinsiyet, ailenin aylık geliri, öğrencinin 2005/2006 eğitim-öğretim yılı 1. kanaat döneminde Türkçe dersinden aldığı not, en çok sevdiği ders gibi unsurlar göz önünde bulundurularak incelendiği belirtilmiştir. Çalışmanın gerçekleştirildiği ilköğretim okullarının Erzurum’un farklı sosyo-ekonomik bölgelerinden seçildiği belirtilmiştir. Veri analizinde 2(ki-kare) analizi ve SPSS 10.00 istatistiksel analiz paket programı kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin okul, cinsiyet, ailenin aylık geliri, öğrencinin 2005/2006 eğitim-öğretim yılı 1. kanaat döneminde Türkçe dersinden aldığı not, en çok sevdiği ders gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Maltepe (2006), “Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Süreç Oluşumlarının İlköğretim Okullarının 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Derslerindeki Yazma Uygulamalarında Ne Derece Gerçekleştiğini” ve “Türkçe derslerinde sürdürülen yazma uygulamalarıyla oluşturulan yazılı anlatım çalışmalarının (kompozisyonların) niteliğini” araştırdığı çalışmada, nitel ve nicel araştırma stratejisinden oluşan karma araştırma deseni çerçevesinde, nicel araştırma stratejisi olan betimsel nitelikli tarama modeli ile nitel araştırma stratejilerinden olan doküman analizi yöntemini kullanmıştır. Araştırmanın evreni, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili merkez ilçesine bağlı tüm resmi ilköğretim okullarının Türkçe öğretmenleri ile aynı okulların 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri olarak ifade edilmiştir. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak, yazılı anlatım (kompozisyon yazma) ve süreçlerini yaratıcı yazma yaklaşımı açısından değerlendirme ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın (Maltepe, 2006) nicel boyutunda yaratıcı yazma yaklaşımındaki yazmaya hazırlık süreçlerinin Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında yeterli oranda gerçekleşmediği, yaratıcı yazma sürecinin ise hazırlık sürecine göre daha daha

etkili gerçekleştiği, yaratıcı yazma özelliklerinin ğretmen tarafından yeterince açığa çıkarılmadığı, çalışma dâhilinde Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında değerlendirmenin ürün odaklı olduğu ve bu bakımdan yaratıcı yazma yaklaşımından farklılık gösterdiği, yazma uygulamalarında uyaran eksikliğinin bulunduğu, yazılanların sunulabilmesi veya paylaşılması için yazılı anlatım ürünlerinin bir srekliplik göstermesi gerektiği ancak yazma uygulamalarında bu srekliğin gerçekleşmediği bilgisine ulaşılmıştır.

Ayrıca yaratıcı yazma yaklaşım süreçlerinin gerçekleşme dereceleri arasında 6, 7 ve 8. sınıf katılımcılarının görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Nitel boyutta ise Türkçe derslerindeki başarı oranıyla, öğrencilerin dil bilgisi kurallarına, yazım ve noktalama kurallarına, genel görünüm ölçütlerine uygun metin yazabilme durumlarının paralellik gösterdiği belirtilmiştir.

Alkan (2007), “ İlköğretim Beşinci Sınıf ğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim beşinci sınıf ğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki hatalarını, bu hataların farklı zamanlarda gerçekleştirilen uygulamalara ve okulun yer aldığı sosyo-ekonomik çevreye göre farklılaşma durumunu araştırmıştır. Araştırmasını tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirmiş ve nicel araştırma tekniklerini kullanmıştır. Ankara ili Nallıhan ilçesi merkez okullarındaki beşinci sınıf öğrencileri arasından belirlediği örneklem üzerinde araştırmasını gerçekleştirmiştir. lme aracını belirlerken literatür taraması yaparak benzer çalışmaları incelemiş

Büyükikiz (2007), ilköğretim ğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini, söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirdiği çalışmasını, ilköğretim 8. sınıfta öğrenim gören 105 öğrenciyle yaptığı yazma uygulamalarıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğrencilerden 11 konu arasından birini seçerek kompozisyon yazmaları istenmiş ve yapılan inceleme sonucunda öğrencilerin ortalama 12,9 cümle yazabildiği bunların büyük çoğunluğunu (%76) basit, %9 ‘unun birleşik, %5’inin sıralı, %8’inin bağlı cümle yapısında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ğrencilerin kompozisyonlarında 12 türde 311 adet anlatım bozukluğu belirlendiği söylenerek konuyla ilgili önerilerle birlikte çalışma sonlandırılmıştır.

İlaslan (2007), ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini, yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları anlatım bozukluklarını ve bunların görülme oranlarını belirlemeye yönelik araştırmasını 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Ankara'daki 5 ortaöğretim okulunun 10. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiştir.

Araştırmada (İlaslan, 2007), 228 öğrencinin yazılı anlatım kâğıtları araştırmacının belirlediği 20 alt problem dâhilinde değerlendirilmiştir. Çalışma örneklemini oluşturan öğrencilerin derslerine giren Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine “Yazılı Anlatım Bozukluklarının Sebeplerini Belirleme Ölçeği” ve “Görüşme Formu” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda en çok gereksiz sözcük kullanımından kaynaklanan bozuklukların görüldüğü(%33), bunu yapısal yanlışlıklardan kaynaklanan hataların (%29) ve cümlelerin öğeleri arasındaki uyumsuzlukların (%24) izlediği ifade edilmiştir. Öğrencilere ait metinlerde en az görülen anlatım bozuklukları ise; karşılaştırma ya da sıralama yanlışları (%0,43), ek-eylem eksikliği (%0,87) ve çelişen sözlerin aynı ifadede kullanılması (%1,31) olarak bulunmuştur. Anlama dayalı ve dil bilgisiyle ilgili bozuklukların genel ortalamaları sırasıyla %10,25 ve %10,91 olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda bulgular, uygulamaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanmış ve söz konusu becerinin geliştirilmesine ilişkin önerilerde bulunularak çalışma sonlandırılmıştır.

Özkara'ya (2007) ait “ 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı çalışma, öğretim ve değerlendirme etkinliklerinin bir arada sunulduğu bir çalışma olması bakımından önemlidir. Çalışma 2005-2006 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Ankara'da pilot okul statüsünde bulunan Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu 5. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere bir ön test uygulanmış ve aralarında anlamlı bir fark bulunmayan iki şube deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada ön test ve son test uygulamaları yapılmış, veri elde etmek amacıyla “6+1 Analiz Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” ile “Kendini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Veri analizinde ise yüzde (%), frekans (f), bağımlı ve bağımsız gruplar için t testi ve pearson momentler çarpımı

korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyinin 0.5 kabul edildiği araştırmada uygulama sonucunda son test toplam puan ortalamaları bakımından deney grubu öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre “manidar düzeyde” geliştiği, deney grubu öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinlerde fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum özellikleriyle, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin hikâye edici metinlerine göre deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu, hem deney grubu öğrencilerinin hem de kontrol grubu öğrencilerinin hikâye edici metinlerden aldıkları ön test puan ortalamaları ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu, deney grubu öğrencilerinin fikir, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum özellikleri ile ön test ve eğitim aldıktan hemen sonraki puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin fikirler, üslup, cümle akıcılığı ve imla özellikleri ile ilgili olarak eğitim aldıktan sonraki, puanları ile son testten aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olduğu görülürken; organizasyon, kelime seçimi ve sunum özellikleriyle ilgili olarak manidar bir fark tespit edilmediği, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları kendi değerlendirme puanları ile uzman değerlendirmesinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Öztürk (2007), yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine ve yazmaya karşı tutumlarına olan etkisini belirlemeye yönelik olarak ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinden seçtiği 40 kişilik örneklem üzerinde çalışmıştır. Örneklem dâhilindeki öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ayrılmış; deney grubu öğrencileriyle haftada iki saat olmak üzere on dört hafta süren yaratıcı yazma çalışmaları yapılmıştır. Deneysel desenli yapılan araştırmada gerek yazma başarıları gerekse de yazmaya karşı olan düşünceler bakımından deney grubu öğrencilerinin lehine olmak üzere anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Kapar Kuvanç (2008), “Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine ilişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi”ni araştırmaya yönelik olarak yaptığı çalışmasında, 34’ü deney, 34’ü kontrol grubu olmak üzere toplam 68 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmada ön test- son test uygulamaları yapmıştır. Veri

toplama aracı olarak Türkçe Dersi Başarı Testi (TDBT), Türkçe Dersi Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği (TDTÖ) ve yaratıcı yazma etkinlik yaprakları kullanıldığı belirtilmiştir. Deney grubunda 12 hafta boyunca yaratıcı yazma çalışmaları yapılırken kontrol grubunda buna yönelik etkinlikler yapılmamıştır. Veriler Türkçe Dersi Başarı Testi (TDBT), Türkçe Dersi Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği'nin (TDTÖ) ön test ve son test olarak değerlendirilmesiyle elde edilmiş, SPSS 12.0 for Windows paket program yardımıyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı yazma tekniklerinin uygulandığı grupta (deney grubu) Türkçe dersine ilişkin tutumlarında olumlu artış gözlemlendi; ancak öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin başarılarını artırmada ve söz varlığının zenginleştirmede anlamlı derecede etkili olmadığı belirlenmiştir.

Can (2009), beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini ve bu becerilerinin yaşadıkları ortamdan kaynaklanan değişkenlerden ne derece etkilendiğini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında örneklemini Afyonkarahisar ilindeki Merkez Hoca Ahmet Yesevî İlköğretim Okulu öğrencileri arasından belirlemiştir. Veri toplama amaçlı olarak öğrencilere “Anne Sevgisi” konulu bir yazı yazdırılarak bu yazılar, “cümle uzunlukları” ve “kavram oranı” bakımından incelenmiş ve öğrencilere uygulanan bilgi toplama formu sorularıyla birlikte ele alınmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin kendilerini ifade ederken yeterli sayıda kelime kullanamadıkları ve yetiştikleri ortamın yazılarında etkili olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, televizyon seyretme süresi, evde kitaplığın olması, internet kullanma sıklığı, ebeveynin eğitim seviyesi, kitap okuma süresi gibi değişkenlerin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini etkilediği belirlenmiştir.

Şentürk (2009), “Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” ni araştırdığı çalışmasında, İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde yer alan Piripaşa İlköğretim Okulu 8.sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. Çalışmasının ilk aşamasında öğrencilere bir ön test uygulaması yaparak bilgilendirici metin yazma becerisi bakımından aralarında anlamlı bir fark bulunmayan iki şube belirlemiş ardından bu şubeleri deney ve kontrol grubu olmak üzere sınıflandırmıştır. Her iki grup 35 öğrenciden oluşturulmuş olup öğrencilere yazılı anlatım becerilerini belirlemeye yönelik olarak 25 maddelik “Planlı

Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışma “ ön test son test kontrol gruplu deneysel model” e göre gerçekleştirilmiş, veri analizinde SPSS11.5 programının yüzde (%), frekans (f), Aritmetik ortalama (X) ve ilişkili/ilişkisiz ölçümler t- testi kullanılmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda deney grubunda uygulanan planlı yazma çalışmalarının, öğrencilerin planlı yazma becerilerini geliştirmede, kontrol grubuna göre deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunduğu, dil ve anlatım becerileri ile yazım ve noktalama becerilerinin gelişimi hususunda deney grubuyla kontrol grubu arasında ön test ve son test puanları bakımından anlamlı bir fark olduğu, biçim ve kâğıt düzeniyle ilgili olarak da deney grubunda kontrol grubuna göre “anlamlı derecede farklı gelişim sağlandığı” bilgisine ulaşılmıştır.

Şişmanoğlu (2009), 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin seviyelerini ve yeni Türkçe programının amaç ve kazanımlarına ulaşabilme düzeylerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında tarama yöntemi kullanmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmeye yönelik kompozisyonlar ve öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirdikleri anketler programda belirlenen 6 amaç ve 42 kazanım doğrultusunda değerlendirilmiştir ve değerlendirme sonucunda “öğrencilerin yazma becerisinde genel olarak başarılı oldukları tespit edilmiştir”. Çalışma araştırmacının yazma becerine ilişkin sunduğu önerilerle sonlandırılmıştır.

Beydemir’in (2010) “İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma ve Yazma Erişisine Etkisi” adlı araştırması yaratıcı yazmanın etkililiğine dair bir çalışmadır. 2009-2010 yılında, Denizli ili merkez ilçede bir ilköğretim okulunun 5. sınıfta öğrenim gören 53 öğrencinin örneklem olarak belirlendiği çalışmada, öğrenciler 27’si deney, 26’sı kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubunda Yaratıcı Yazma yaklaşımı on bir hafta boyunca iki ders saati olmak üzere uygulanırken kontrol grubunda Türkçe Öğretim Programı uygulanmıştır. Veriler Susar Kırmızı ve Beydemir tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazmadan Elde Edilen Ürünleri Değerlendirme Ölçeği”, Susar Kırmızı (2009) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazma Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği” ve Uysal (2009) tarafından geliştirilen “Yazma Becerisi Ölçeği” aracılığıyla toplanmış, t-testi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney

grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarında, yazma erişilerinde olumlu bir artış olduğu; yaratıcı yazma ürünlerinde ise kontrol grubuna göre daha çok yaratıcı unsur bulunduğu ifade edilmiştir.

Cavkaytar'ın (2010), yazma süreci modeline ilişkin bilgiler vermiş olduğu “İlköğretimde Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Yazma Süreci Modelinden Yararlanma” adlı araştırması, bu modele ilişkin çeşitli kaynakların taranmasıyla oluşturulmuştur. Çalışmada yazma süreci modeli ayrıntılı şekilde ele alınmış olup öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerine yol gösterici olacağı düşünülmüştür.

Çelik (2010), ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeylerinin belirlenmesine yönelik yaptığı Yüksek Lisans Tezinde, örneklem olarak Samsun il merkezinde 2009-2010 eğitim öğretim yılında, 6 ilköğretim okulunun 8.sınıfında öğrenim gören 420 öğrenciyi belirlemiştir. Öğrencilere çalışmaya yönelik olarak bilgilendirici metin yazma uygulaması yaptırılmış, öğrencilerin yazılı metinleri kazanım maddelerinden yararlanılarak oluşturulan bilgilendirici metin yazma değerlendirme aracına göre değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin kazanımlardan 5'ine istenen düzeyde ulaştıkları, 7'sine ise istenen düzeyde ulaşamadıkları belirtilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında; babanın ve annenin öğrenim düzeyi, ailenin sosyo ekonomik durumu, eve sürekli yayın alınması ve düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olma durumlarına göre de değerlendirilmiş ve anlamlı farklar elde edildiği belirtilmiştir.

Karaarslan (2010), “Konuşma ve Yazma Eğitiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkililiği” adlı yüksek lisans tezinde, “Türkçe öğretiminin konuşma ve yazma alanlarında kullanılan beyin fırtınası tekniğinin öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin gelişimini etkileyip etkilemediği” sorusuna yanıt aramıştır. Araştırma beyin fırtınası tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerine bilişsel ve duyuşsal etkileri, öğrencilerin yazma becerilerine etkisi, öğrencilerin yaratıcılık yeteneklerine etkisi, ilköğretim Türkçe Öğretim Programı'nda konuşma ve yazmayla ilgili yer alan kazanımların gerçekleşmesine etkisi olup olmadığını açıklamak üzere yapılmıştır.

Örnekleme, İstanbul'un Ümraniye ilçesinden seçilen bir ilköğretim okulunun 6,7 ve 8. Öğrencileri arasından belirlenmiştir. Beyin fırtınası tekniğinin ön planda olduğu, sürece yönelik konuşma ve yazma uygulamalarının yaptırıldığı çalışma, nitel araştırma yöntemleri kullanıldığından bir eylem araştırması olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilere konuşma ve yazmaya dayalı olarak yaptırılan uygulamalar, önceden belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre nitel içerik analizi ve söylem analizine göre değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında beyin fırtınası tekniğinin konuşma ve yazma eğitiminde kullanımının, öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Kuşçu (2010), "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Yapılandırıcı Yaklaşımına Göre Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Rolü"nü, "öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, toplam hizmet süresi ve hizmet içi eğitim kursuna katılıp katılmama" durumları yönünden belirlemeye yönelik yaptığı çalışmasında, 53 Türkçe öğretmenine araştırma anketleri uygulamış ancak bir anket eksik olduğundan 52 anketi değerlendirmeye almıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirildiği belirtilen "Yapılandırıcı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü" adlı ölçek kullanılarak elde edilmiş ve SPSS paket programı ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırıcı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin rollerinin, "öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, toplam hizmet süresi ve hizmet içi eğitim kursuna katılıp katılmama" durumlarına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı ifade edilmiştir.

Temizkan (2010), "Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi" adlı çalışmasında yaratıcı yazmanın niteliğinden, amaçlarından, tarihi gelişiminden, yaratıcı yazma ve beyin ilişkisinden, yaratıcı yazmada öğretmenin rolünden, yaratıcı yazma çalışmalarının değerlendirilmesinden bahsetmiş ve Türkçe derslerinde kullanılabilecek yaratıcı yazma etkinliklerine yer vermiştir.

Zorbaz (2010), “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi” adlı doktora çalışmasında 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluluk düzeylerini çeşitli değişkenlere göre tespit etmeye ve yazma kaygısı ile tutukluğunun öğrencilerin yazılı anlatımlarıyla ilişkisini belirlemeye çalışmıştır.

Araştırma evrenini 2008-2009 yılında Ankara ili merkez ilçelerinde öğrenim gören ikinci kademe öğrencileri oluştururken, aynı okullardan 450 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma kaygılarını belirlemek amacıyla *Yazma Kaygısı Ölçeği* (Daly ve Miller, 1975) kullanılmış, yazma tutukluğunu ölçmek amacıyla ise Rose (1981) tarafından geliştirilen *Yazma Tutukluğu Ölçeği*’nin tutukluğu ölçen maddeleri bir madde daha eklenerek uygulanmıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini belirlemeye yönelik olarak, öğrencilerden sunulan konulardan birini seçerek yazmaları istenmiş, yazma çalışmaları İlköğretim Türkçe Dersi 6-8 Sınıflar Öğretim Yazma Programı’nda (2006) yer alan *Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu*’na göre üç değerlendirmeci tarafından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım tutarlılık düzeyleri Metin Tutarlılığı Bütüncül Puanlama Anahtarı (Bamberg,1984) ile belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunda yazma kaygısının düşük olduğu (%45,5), yarıdan fazlasının orta düzeyde yazma kaygısı olduğu, %2,2 oranında ise yazma kaygısı yüksek öğrenci tespit edilmiş; yazma tutukluğuyla ilgili olarak ise öğrencilerin %5’inin sıklıkla yazma kaygısı yaşadığı, %60 oranında ise bazen veya ara sıra yazma tutukluğu görüldüğü belirlenmiştir. Yazma tutukluğunun Türkçe dersi başarısıyla ters oranda arttığı, metin tutarlılığı ile yazma tutukluğu arasında “anlamli yönde zayıf ama pozitif” bir ilişki olduğu, evine düzenli dergi giren öğrencilerin daha az yazma tutukluğu yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yazma kaygısı ile yazma tutukluğu arasında olumlu, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu da çalışmada elde edilen sonuçlar arasında yer almıştır. Çalışmanın bitiminde araştırma sonuçlarına dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Göçer (2011), “Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Türkçe Öğretmenlerince Değerlendirilmesi Üzerine” adlı çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin değerlendirme biçimlerini belirlemek amacıyla nitel yöntem olarak görüşme tekniğini kullanmış ve 12 Türkçe öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmada, doküman olarak Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere yazdırdıkları etkinlik içi yazma dokümanları ile uyguladıkları yazılı sınav kâğıtları incelenmiş, araştırma bulgularına göre Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sorulan kompozisyon sorusunun öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini yansıtmakta yetersiz kaldığını ileri sürdüğünü belirtilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen öğretmenlerin değerlendirmede farklı yollar izledikleri, tüm öğretmenlerin genel bir ölçüt kullanmadıkları görülmüş, ayrıca yazılı anlatım çalışmalarında biçimsel özelliklerin içerik özelliklerinden daha ön planda tutulduğu belirlenmiştir.

Karatay (2011b), “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı araştırmasında, hazırlık, plan, geliştirme (düzenleme), düzeltme ve yayınlama aşamalarını içeren sürece dayalı 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve yazılı anlatıma karşı tutumlarını geliştirmeye etkisini incelemiştir. Çalışma ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelde desenlenmiştir. Batı Karadeniz’de bulunan iki üniversitenin Türkçe öğretmenliği 1. sınıfları araştırmada örneklem alınmıştır. Sürece dayalı 12 haftalık deneysel uygulama sonunda 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğretmen adaylarının hem yazılı anlatım becerilerini hem de yazılı anlatıma karşı tutumlarını anlamlı düzeyde geliştirdiği belirlenmiştir.

Susar Kırmızı (2011), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ürünlerinin niteliğini belirlenen ölçütler doğrultusunda belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, nitel araştırma metotlarından içerik analizi tekniğinden yararlanmıştır. Araştırma evrenini Denizli merkez ilçede yer alan 6 ilköğretim okulunun 4 ve 5. sınıflarında öğrenim gören 412 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitleme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Öğrencilerin yaratıcı yazma ürünlerinin değerlendirilmesinde Susar Kırmızı (2009)

tarafından geliştirilmiş olan “Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu (YİDÖF)” hem araştırmacı hem de alanda yetkin başka bir öğretici tarafından puanlandırılmıştır. Araştırma bulguları arasında öğrencilerin yazma ürünleriyle ilgili olarak; genel olarak çok özgün olmayan, sıradan düşüncelerin yazıldığı, birçok yazının akıcı olmadığı, duygu ve düşüncelerin yeterince ve etkili bir şekilde ifade edilmediği yer almaktadır.

Demir (2012), Türkçe beceri alanlarından yazma becerisine ilişkin olarak özellikle cümle ve paragraf düzeyinde yaratıcı yazma becerisi kazandırmak amacıyla alternatif bir yazılı anlatım türü olan “küçürek öykü” yü ele almıştır. Küçürek öykü, sınıf ortamında uygulanabilirlik açısından elverişli bir yaratıcı yazma tekniği olarak belirtilmiştir.

Göçer (2013), “Türkçe Öğretmeni Adaylarına Göre Yazma Becerisinin Ediniminde ve Gelişiminde Etkili Olan Unsurlar” adlı çalışmada, Türkçe öğretmen adaylarının yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlarla ilgili ortaya koydukları görüşleri değerlendirmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme kullanılmış ve görüşme soruları ile elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 125 Türkçe öğretmenin örneklem olarak seçildiği çalışmada katılımcılar, yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan pozitif ve negatif yönlü unsurları sıralamış ve bu sıralamada pozitif yönlü unsurları “okuma alışkanlığı (okunan ürünler), %18,67”; ‘aile ve çevre,%14,67’; ‘gözlem, imgeleme ve hayal gücü, %8,8’ olmak üzere ilk üç sırada konuşturmıştır. Negatif yönlü unsurlarda ilk üç bulguyu ise, ‘öğretmenlerin yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik gerekli ve yeterli eğitim verememeleri, %1.33’; “yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi, 1.33’; ‘yazmaya karşı sahip olunan olumsuz algı veya tutum; düşündüklerini yazıya dökemeyeceğine yönelik inanç,%1.072’ olmak üzere sıralamıştır.

Sever’in (2013), “Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma

grubunu Zonguldak'ta üç ilkokulda öğrenim gören 81 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada iki deney bir de kontrol grubu yer almaktadır. Birinci deney grubu yazma çalışmalarını 4+1 PYDM ile, ikinci deney grubu ise 6+1 AYDM ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda 4+1 PYDM ile eğitim alan öğrencilerin yazılı anlatım son test puanı ile kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Ayrıca 6+1 AYDM ile eğitim alan öğrencilerin yazılı anlatım son test puanı ile kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir. 4+1 PYDM ve 6+1 AYDM ile eğitim alan deney gruplarının son test puanları arasında ise anlamlı bir fark elde edememiştir. Grupların yaratıcı yazma becerileri son test ortalamaları karşılaştırıldığında ise 4+1 PYDM'nin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini olumlu yönde geliştirdiği, ikinci deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma son test puanı ile kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı fark elde edildiği belirtilmiştir.

Doğan ve Müldür (2014) 7. sınıf öğrencilerinden belirledikleri örneklem üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında, çeşitli yazma etkinliklerinin öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin gelişimine etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Yazma etkinlikleri hazırlanırken ön hazırlık çalışmalarının temele alındığı belirtilmiştir. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmış, deney grubundaki öğrencilere on dört haftalık bir sürece yayılan toplam otuz saat yazma etkinliği uygulanırken kontrol grubunda dersler geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Sonuç olarak eğitim alan öğrencilerin almayanlara oranla hikâye yazma çalışmalarında daha başarılı olduğu belirtilmiştir.

III.BÖLÜM

3.Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirme sürecinde, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin performans görevlerini ve proje ödevlerini hazırlamalarına olan etkisini tespit etmek amacıyla, ön test-son test kontrol gruplu deneysel model aracılığıyla elde edilen nicel veriler ile görüşme tekniğinin uygulanması sonucu elde edilen nitel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve değerlendirilmesine dayanan *karma yöntem* kullanılmıştır.

Creswell ve Plano Clark (2007, 5) karma yöntemi şöyle tanımlar:

“Karma yöntem araştırması, hem felsefi varsayımları olan bir araştırma deseni hem de bir araştırma yöntemidir. Bir yöntem olarak karma yöntem, araştırma sürecinin pek çok aşamasında nitel ve nicel yaklaşımların karışımı ile veri toplama ve analiz işlemlerinin yönetilmesine rehberlik eden felsefi varsayımları içermektedir. Bir yöntem olarak, tek bir araştırmada veya bir araştırmalar dizisinde hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve harmanlanmasına odaklanmaktadır. Temel öncülü, nitel ve nicel verilerin birlikte kullanımı olup, araştırma probleminin tek başına kullanılan herhangi bir yöntemden çok daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır. (s. 5-6)”

Araştırmanın nicel verilerinin elde edildiği ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelde, yansız atama ile oluşturulmuş olan gruplar, deney ve kontrol grubu olmak üzere adlandırılmıştır (Karasar, 2007, 97). Uygulama öncesinde her iki grubun bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınmıştır. Uygulama esnasında etkisi test edilen deneysel işlem, yalnızca deney grubuna verilmiştir. Son olarak gruptaki deneklere ait ölçümler aynı araç ya da eş form kullanılarak tekrar edilmiştir. Desen 2x(2)lik karışık

desen ya da 2x(2)lik split-plot desen olarak da bilinmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008, 196). Çalışmada her grup için, grupların ön test – son test puanlarındaki yüzde artışlar bulunup ortalama artışlar karşılaştırılmıştır.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin grupların yazma becerilerindeki gelişimlerini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu çalışmada, bağımlı değişken (Y) iken deney ve kontrol grupları araştırmanın bağımsız değişkenleridir (Y).

Araştırmanın nitel verileri ise öğrencilerle görüşme tekniği uygulanarak elde edilmiştir.

Tablo 3.1. Ön test son test kontrol gruplu seçkisiz (yansız) desen (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008)

	Grup	Ön test	İşlem	Son test
R	D	O1	4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli etkinlikleri	O3
	(Deney)			
R	K	O2		O4
	(Kontrol)		Geleneksel yöntem	

Yukarıdaki tabloda; R grupların seçkisiz atandığını ifade etmektedir. O1, deney grubunun; O2 ise kontrol grubunun ön test ölçümlerini; O3 deney grubunun O4 ise kontrol grubunun son test ölçümlerini göstermektedir. X ise, bağımsız değişkenlere uygulanan işlemi ifade etmektedir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma örneklemini, 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ili Esenler ilçesinde bulunan Fidan Demircioğlu Ortaokulu 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 3.2. Örneklem seçildiği evren tablosu

Şube	Öğrenci Sayısı	Araştırmada Kullanılan Öğrenci Sayısı	Şube	Öğrenci Sayısı	Araştırmada Kullanılan Öğrenci Sayısı
7-A	45	0	7-D	0	0
7-B	45	30	7-E	45	30
7-C	45	0			

Araştırmanın gerçekleştirilmiş olduğu Fidan Demircioğlu Ortaokulu'nda 7. sınıf öğrencilerinin öğrenim gördüğü toplam beş şube bulunmaktadır. Bu şubelerdeki toplam öğrenci sayısı ise 225'tir. Araştırma örneklemini, bu beş şube arasından yansız olarak seçilmiş olan iki şubeden oluşmaktadır. Bu şubelerden 7-E, deney grubu; 7-B ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. 7- E ve 7-B şubelerinin sınıf mevcutları 45 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini belirlenirken öğrencilerin okula devamsızlık durumları göz önüne alınarak değerlendirme yapılmış; deney ve kontrol grupları 30'ar kişilik öğrenci gruplarından oluşturulmuştur.

2.3. Veri Toplama Teknikleri

Söz konusu araştırma için öncelikle alan yazında yer alan yerli ve yabancı kaynaklar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, yazma ve yazılı anlatıma dair birçok

çalışmaya rastlanmıştır; ancak yapılan kaynak taramasında sürece dayalı yazma modellerinin uygulandığı çalışma sayısının çok az olduğu görülmüştür

Özkara (2007), “*6+1 Analitik Yazma Ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*” adlı çalışmasında öğrencilerin yazılarını değerlendirmek amacıyla “*6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği*” ve bu ölçekle bağlantılı olarak öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine yönelik “*Kendini Değerlendirme Ölçeği*” kullanmıştır. Çalışmada kullanılan bu ölçekler, “*4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli*” uygulamalarının aşamalarıyla uygunluk göstermediğinden ve ayrıca söz konusu modelin yazma aşamalarının kalabalık sınıflarda uygulanabilirliğinin zor olması sebebiyle “*4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerini ve Proje Ödevlerini Hazırlamalarına Etkisi*” adlı çalışmada kullanılmamıştır.

Planlı yazmaya ilişkin olarak alan yazında Şentürk’ün (2009) “*Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*” adlı çalışmasının yer aldığı görülmektedir. Şentürk, çalışmasında öğrencilerin yazma uygulamalarını 25 maddelik bir “*Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği*” ile değerlendirmiştir. Ölçek; “*Yazılı Anlatımı Planlama*”, “*Dil ve Anlatım*”, “*Yazım ve Noktalama*”, “*Biçim-Kâğıt Düzeni*” olmak üzere dört bölümde aşamalandırılmış ve yazma çalışmaları taslak metinler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışma deneysel nitelik taşımakta olup planlı yazma ve değerlendirmeye ilişkin ilk örneklerden olması bakımından önemlidir.

Karatay (2011b), “*4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*” adlı araştırmasında, hazırlık, plan, geliştirme (düzenleme), düzeltme ve yayınlama aşamalarını içeren sürece dayalı 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve yazılı anlatıma karşı tutumlarını geliştirmeye etkisini incelemiştir. Bu çalışma, sürece dayalı yazma yaklaşımlarından 4+1 PYDM’ye ilişkin yerli kaynaklar arasında ilk çalışma olması bakımından önemlidir ve söz konusu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin uygulandığı bu çalışma uygulama bakımından *deneysel* özellik taşır. Araştırmada nicel veri toplamak amacıyla *Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği* (Karatay, 2011b) ile *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği* (Karatay, 2011b) kullanılmış; nitel veriler ise *görüşme tekniği* uygulanarak elde edilmiştir.

2.3.5. Yazma konularının belirlenmesi

Araştırmaya ilişkin veriler, öğrencilerin öyküleyici (hikâye) ve bilgilendirici (deneme, makale) metin yazma çalışmalarından elde edilmiştir. Yazma konuları belirlenirken konuların, öğrencilerin ders kitaplarındaki temalarla bağlantılı olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin 7. sınıf ders kitapları “Okuma Kültürü, Atatürkçülük”, “Millî Kültür”, “Doğa ve Evren”, “Zaman ve Mekân”, “Kişisel Gelişim” olmak üzere toplam altı temadan oluşmaktadır. Bu temalar içerisinde öğrencilerin de istekleri göz önünde bulundurularak “Millî Kültür”, “Doğa ve Evren”, “Zaman ve Mekân” ile “Kişisel Gelişim” temaları yapılacak yazma uygulamalarına konu bakımından yön verecek temalar olarak belirlenmiştir. Bu temalar doğrultusunda öğrencilerin sahip oldukları birikimleri harekete geçirecek, yeni öğrenmeler oluşturmalarına fırsat verecek aynı zamanda güncelliği ile dikkat çeken yazma konuları belirlenmeye çalışılmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veri toplama araçları olarak *Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği* (Karatay, 2011b) ile *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği* (Karatay, 2011b) kullanılmıştır.

Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği (Karatay, 2011b), deney grubu öğrencilerinin planlı yazma ve değerlendirme çalışmalarına geçmeden önceki ve planlı yazma ve değerlendirme çalışmaları gerçekleştirildikten sonraki yazma tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek 22 maddelik ve 1-5 puan arasında (Kesinlikle

katılmıyorum-Tamamen katılıyorum) puanlanan Likert tipindedir. Kontrol grubunda da yazma çalışmaları öncesinde ve bitiminde aynı ölçekten faydalanılmıştır.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (Karatay, 2011b),; *hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum* olmak üzere beş başlıktan oluşmakta olup öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarına dair nicel verilerin bir kısmı da bu ölçek aracılığı ile elde edilmiştir. Ölçekte, bir yazıda bulunması gereken özellikler 30 maddede sıralanmakta, 1-3-5 (hayır, kısmen yeterli ve evet) puan üzerinden değerlendirilmektedir. Yapılan yazma çalışmaları araştırmacı ve alanda uzman diğer bir öğretici tarafından birlikte puanlanmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 11.5 (Statistic Package For Social Science) programının; yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama (X) ve ilişkili/ilişkisiz t-testi istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Ayrıca, çalışma bitiminde deney grubu öğrencileriyle 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme uygulamalarına ilişkin *görüşmeler* yapılmıştır. Bu esnada öğrencilere çalışmaya ilişkin birtakım sorular yöneltilmiştir. Alınan cevaplar uygulayıcı tarafından not alınarak araştırmanın nitel verileri olarak çalışmada yerini almıştır.

2.5. Araştırma Deseninin Uygulaması

Araştırmanın uygulaması birkaç basamakta gerçekleşmiştir. Öncelikle deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri ile çalışmanın süresi belirlenmiştir. Sonrasında deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarını belirlemek amacıyla her iki gruba da Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği (Karatay, 2011b), uygulanmıştır. Elde edilen veriler, araştırmada, örneklemin yazma tutumlarına ilişkin ön test sonuçları olarak değerlendirilmiştir.

Yazma aşamasına geçildikten sonra ilk metinlerde (araştırmanın ön test uygulaması) her iki gruba da geleneksel yöntemlerle yazma çalışması uygulaması yaptırılmıştır. İkinci yazma uygulamasına geçilmeden önce deney grubu 4+1 Planlı

Yazma ve Değerlendirme Modeli hakkında bilgilendirilmiş, sınıf ortamında örnek uygulamalar yapılmıştır. Kontrol grubu ise bu süreçten haberdar edilmemiştir. Sonrasında deney grubu öğrencilerine *4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği* (Karatay, 2011b) verilmiştir. Bu ölçek *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden* (Karatay, 2011b) uyarlanarak öğrencinin yazma sürecinde kendisinden beklenen davranışlardan haberdar olmasını sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu sayede öğrenciler yazma süreci içerisinde yapmaları gerekenlerin bilincinde olarak çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Deney grubu öğrencileri üçüncü ve dördüncü yazma çalışmalarında da yine aynı ölçekten faydalanırken kontrol grubuna söz konusu ölçek verilmemiştir. 2, 3 ve 4. yazma uygulamaları deney grubuyla 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli doğrultusunda yürütülürken kontrol grubu yazma çalışmalarının tümünü geleneksel yöntemle sürdürmüştür. Her iki grubun tüm yazma çalışmaları *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeğine* (Karatay, 2011b) göre değerlendirilmiştir.

Yazılı anlatım çalışmalarının araştırmacı ve alanda uzman diğer bir kişi tarafından değerlendirilme işlemi bittikten sonra, her iki gruba da Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği (Karatay, 2011b) yeniden uygulanmıştır. Böylece öğrencilerin yazma tutumlarına ilişkin son test verileri elde edilmiştir.

Son olarak deney grubu öğrencilerinin yapılan çalışmaya dair görüşleri alınarak çalışma sonlandırılmıştır.

2.5.5. Kontrol ve deney gruplarının belirlenmesi

Kontrol ve deney grupları, Esenler Fidan Demircioğlu Ortaokulu 7. sınıflarında okumakta olan öğrenciler arasından yansız olarak belirlenmiştir. Bu sınıflardan (7-E) deney grubu, (7-B) ise kontrol grubu olarak adlandırılmıştır.

1. uygulamada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin genel olarak yazma becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için her iki gruba öykü yazma çalışması yürütülmüş ve yazılar iki farklı öğretmen tarafından hem

nitelik hem de yazma süreçleri açısından değerlendirilmiştir. Bununla ilgili veriler, Tablo 3.3.te verilmiştir

Tablo 3.3: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 1. uygulama puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları

1. Uygulama:							
Hikâye yazma çalışması	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Hazırlık	Deney grubu	30	3,00	,000	58	3,525	,001*
	Kontrol grubu	30	2,80	,310			
2. Planlama	Deney grubu	30	3,35	,901	58	,543	,589
	Kontrol grubu	30	3,20	1,214			
3. Geliştirme	Deney grubu	30	2,84	,775	58	2,420	,019*
	Kontrol grubu	30	2,30	,925			
4. Düzeltme	Deney grubu	30	3,44	,764	58	,845	,402
	Kontrol grubu	30	3,23	1,135			
5.Sunum	Deney grubu	30	3,30	,677	58	2,100	,040*
	Kontrol grubu	30	2,78	1,164			
Toplam	Deney grubu	30	3,18	,536	58	1,817	,074
	Kontrol grubu	30	2,86	,809			

*p < ,05 anlamlı

4+1 PYDM uygulamaları öncesinde genel olarak deney grubunun 1. uygulamada öykü yazma becerileri puanı ortalamaları (3,18), kontrol grubunun ön test yazılı anlatım düzeyleri aritmetik ortalamaları ise (2,86)'dır. Deney ile kontrol grubu

öğrencilerinin 1. uygulamada ön test yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test öykü yazma becerileri aritmetik ortalamaları arasında genel olarak anlamlı bir farkın olmadığı [$t_{(58)} = 1,817$, $p > ,074$] belirlenmiştir. Fakat yazma süreçleri açısından şu bulgulara ulaşılmıştır:

4+1 PYDM'nin ilk aşaması olan *hazırlık* aşamasında, deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları (3,00), kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarına (2,80) göre daha yüksektir. Her iki grubun puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, hazırlık aşamasına ilişkin deney ve kontrol grupları puanları arasında deney grubunun lehine [$t_{(58)} = 3,525$, $p < .001$] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Planlama aşamasına yönelik deney grubu öğrencilerinin aritmetik puan ortalamaları (3,35), kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarına (3,20) göre daha yüksektir. Her iki grubun puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Planlama aşamasına ilişkin deney ve kontrol gruplarının puanları arasında deney grubunun lehine [$t_{(58)} = ,543$, $p > .589$] anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

4+1 PYDM'nin, *geliştirme* aşamasına yönelik deney grubu öğrencilerinin aritmetik puan ortalamaları (2,84), kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarından (2,30) daha yüksektir. Deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Geliştirme aşamasına yönelik deney ve kontrol gruplarının puanları arasında deney grubunun lehine [$t_{(58)} = 2,420$, $p < .019$] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin *düzeltilme* aşamasına yönelik aritmetik ortalama puanları (3,44), kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarından (3,23) daha yüksektir. Deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanarak, deney grubu ile kontrol grubunun aritmetik puan ortalamaları arasında deney grubunun lehine [$t_{(58)} = ,845$, $p < ,402$] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

4+1 PYDM'nin, son basamağı olan *sunum* aşamasında, deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalama puanları (3,30), kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından (2,78) daha yüksektir. Deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Sunum aşamasına yönelik olarak, deney ve kontrol gruplarının puanları arasında deney grubunun lehine [$t_{(58)} = 2,100$ $p < .040$] anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir.

Genel olarak öğrencilerin hikâye türünde metin yazma becerilerine yönelik toplam puanlarına bakıldığında ise, deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalama puanları (3,18), kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından (2,86) daha yüksektir. Deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanarak, aritmetik puan ortalamaları arasında [$t_{(58)} = 1,817$, $p > .074$] anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Uygulama etkinlikleri öncesinde yazılı anlatım becerisi yönünden her iki grubun denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının 4+1 PYDM uygulamaları öncesinde yazılı anlatım tutumlarına yönelik ön test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizle ilgili veriler, Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.4. Deney ve kontrol grubunun yazılı anlatım çalışmaları ön test puanları ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney grubu ön test	30	4,80	,352	58	4,428	,000*
Kontrol grubu ön test	30	3,23	,541			

* $p < ,05$ anlamlı

Deney grubunun yazılı anlatım becerisine yönelik ön test puanları (4,80), kontrol grubunun ön test puanlarından (3,23) daha yüksektir. Deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, deney grubu ile kontrol grubunun aritmetik ortalama puanları arasında deney grubunun lehine

[$t_{(58)} = 4,428$, $p < .000$] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Uygulama etkinlikleri öncesinde yazılı anlatıma karşı tutum yönünden deney grubu kontrol grubuna göre daha olumludur. Bu anlamlı farkın kaynağı deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatıma ilişkin tutum ön test puanlarının, kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ön test puanlarından daha iyi düzeyde olmasından kaynaklanmaktadır.

2.5.6. Araştırmanın uygulamasının zamanlanması

Araştırma dört yazma uygulamasından oluşmakta olup her bir uygulama için dört hafta ayrılmış, çalışma toplam on altı haftada tamamlanmıştır. Ön test niteliğindeki ilk uygulama olan hikâye türündeki metin yazma çalışmaları, geleneksel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Söz konusu yazma çalışmasının uygulaması, bir ders saatinde yazma konusunu oluşturan türkünün öğrencilere dinletilmesi ve bu doğrultuda metin oluşturulması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Her yazma uygulaması için, toplam dört hafta ayrılmış olduğu düşünüldüğünde, ilk yazma çalışması için ayrılan zamanın fazla olduğu görülmektedir. Kalan bu sürede deney grubu ile kelime, cümle, paragraf oluşturma, yazım ve noktalama çalışmalarının yapıldığı; örnek metin planları hazırlandığı ve buna uygun metin yazma uygulamaları gerçekleştirildiğinin belirtilmesi yerinde olur. Kontrol grubu ise bu sürede çalışma kitaplarındaki yazma etkinliklerini gerçekleştirmek suretiyle yazma çalışmalarına devam etmiştir. İkinci uygulamadan itibaren deney grubunun yazma uygulamaları 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu model hazırlık, planlama (yazma taslağı oluşturma), geliştirme, düzeltme ve sunum aşamalarından oluşmaktadır. Uygulamanın her basamağı için bir hafta süre ayrılmıştır. Çalışmalar, yazmaya ayrılan ders saatleri içerisinde yürütülmekle beraber, öğrencilerle birebir görüşmeleri de gerektirdiğinden ders dışı saatlerde de sürdürülmüştür. Yazma uygulamalarının değerlendirilmesi ise araştırmacı ve alanda uzman başka bir değerlendirmeci tarafından ders saatleri dışında gerçekleştirilmiştir.

3.5.3. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli yazma uygulamaları

3.5.3.1. Birinci uygulama: öyküleyici metin yazma çalışması

İlk metinlerin oluşturulması aşamasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine “Aman Doktor” adlı türkü dinletilmiştir. Türkü belirlenirken hikâyesinin bilindik olmamasına dikkat edilmiş, böylece yazıların özgün nitelik taşıması istenmiştir. Hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerine belirlenen türkü bir ders saati boyunca dinletilmiş ve öğrencilerden bu türküye dayalı birer öyküleyici metin oluşturmaları istenmiştir.

Ders bitiminde her iki grup öğrencileri geleneksel yöntemlerle çalışmalarını tamamlamış ve yazılarını öğretmenlerine teslim etmişlerdir. Çalışmalar araştırmacı ve alanda uzman diğer bir değerlendirmeci tarafından değerlendirilmiştir. Bu çalışmaya ait veriler araştırmanın yazmaya ilişkin ön test uygulaması olarak ele alınmıştır.

3.5.3.2. İkinci uygulama: deneme yazma çalışması

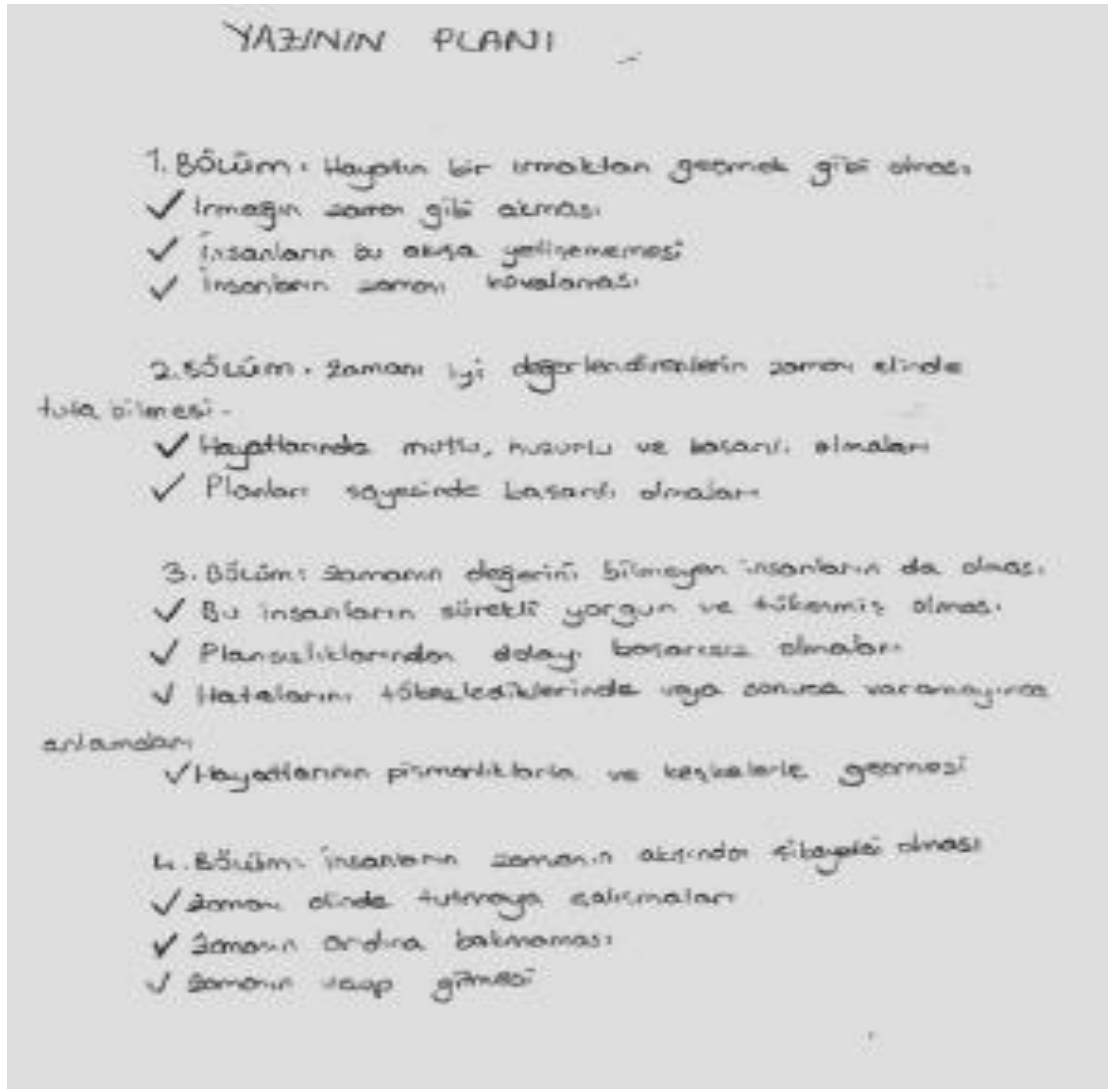
İkinci metinler oluşturulurken kontrol grubu yazma uygulamalarını geleneksel yöntemle gerçekleştirmeye devam etmiş ancak deney grubu öğrencileriyle 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli doğrultusunda çalışılmaya başlanmıştır.

Öncelikle deney grubu öğrencilerine *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli* hakkında kapsamlı bir şekilde bilgi verilmiştir. Ardından, öğrencilerle profesyonel yazarlar tarafından yazılan metinler üzerinde plan çıkarma işlemi yaptırılmış, benzer çalışmalar örnek öğrenci metinleri üzerinde de gerçekleştirilmiştir (Coşkun, 2011,69). Bu çalışmada metinlerin planları tahtaya şematik olarak çıkarılmış ve metin planlamalarındaki eksiklikler ve metni daha iyi hale getirmek için yapılması gerekenler belirlenmiştir. Daha sonra metin planları yeniden yapılmıştır. Benzer çalışmalar toplu olarak birkaç kez tekrarlanarak her öğrencinin kendi metni için benzer çalışmalar yapması istenmiştir (Coşkun, 2011,69).

Yazı planı örneği (Coşkun, 2011, 68-69):

1. Teknolojik gelişmelerin okuma üzerindeki etkisi
 - a. Basılı ürünler yerine görsel ürünlerin yaygınlaşması
 - b. “Ekran okuma” denilen yeni bir okuma türünün ortaya çıkması
2. Teknolojik gelişmelerin eğitim alanındaki etkileri
 - a. Derslerde bilgi teknolojilerinin yoğun biçimde kullanılmaya başlaması
 - b. Yeni bilgilere ulaşmada ekran okuma yolunun ortaya çıkması
 - c. “Ekranik düşünme” denilen yeni bir düşünce biçiminin gelişmesi
3. Ekran okumanın kağıt okumadan farkları
 - a. Ekran okumada metnin bütünlüğünün görülmemesi
 - b. Ekran okumanın zihni geliştirmekle birlikte zihni daha çok yorması
4. Öğrencilere ekran okuma konusunda eğitim verilmesinin önemi
 - a. Eğitimi alınmadan yapılan ekran okumanın olumsuz sonuçları
 - b. Ekran okuma eğitiminin okuma, yazmayla ilgili temel beceriler geliştirildikten sonra verilmesi
 - c. İlköğretimde ekran okuma eğitiminin verilmesinin gerekliliği

Öğrenciye ait yazı planı örneği:



Birinci hafta (hazırlık aşaması)

Bu aşamada öğrencilere yazılı anlatım metinlerini oluşturmada yol haritası niteliğinde olan, aynı zamanda çalışmalarını kendi kendilerine de değerlendirme imkânı sunan *4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği* (Karatay, 2011b) dağıtılmıştır. Öğrenciler bu sayede yazma çalışmalarında kendilerinden beklenen davranışlar hakkında bilgi sahibi olmuşlardır. Bu durum öğrencilerin yazma çalışmalarını daha

bilinçli, daha düzenli ve daha kolay şekilde yürütmelerine imkân sağlamıştır. Öğrencilere, aynı ölçeğin öğretmen değerlendirmesine yönelik şekli olan *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği* (Karatay, 2011b) ile metinlerinin araştırmacı ve alanda uzman diğer bir değerlendirmeci tarafından değerlendirileceği belirtilmiştir.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli beş aşamadan oluşmaktadır. Çalışmanın ilk basamağı olan *hazırlık* aşamasının sekiz maddeden oluştuğu görülür. Bunlar; *yazının konusunu belirleme, yazının anahtar kelimelerini belirleme, kavramlarını belirleme, yazının konusunu sınırlandırma, yazının amacını (ana düşüncesini) belirleme, hedef kitlesini belirleme, yazıyla ilgili araştırma yapma ve yazıyla ilgili toplanan bilgilerin düzenlenmesi* şeklinde belirtilmiştir.

İlköğretim seviyesindeki öğrenciler konu belirlemede sıkıntı yaşamaktadır. Bu nedenle öğretmen, *konunun belirlenmesi ve sınırlandırılması aşamasında öğrencilere farklı bakış açıları kazandırarak yönlendirici bir rol üstlenebilir* (Karatay, 2011a, 32; Koçak, 2005; Akyol, 2006, 95). Bu amaçla, 7. sınıf ders kitaplarındaki temalar arasından “Zaman ve Mekân” teması doğrultusunda, zaman kavramı ön plana çıkarılarak tahtaya çeşitli resimler yansıtılmıştır:



Resim 3.1. Zaman konulu resim1(Dalí , 1954)



Resim 3.2 Zaman konulu resim2



Resim 3.3. Zaman konulu resim 3

Yansıtılan resimlere ilişkin, öğrencilere çeşitli sorular yöneltilmiştir. Alınan cevaplar tahtaya yazılmış ve ikinci yazma uygulamasının konusu (zamanı iyi

kullanmak) bu şekilde belirlenmiştir. Yazma konusu, yazma çalışmalarının temelini oluşturması bakımında yazma çalışmalarına dair en önemli ögedir. Konunun belirlenip sınırlandırılmasının ardından öğrencilerden konuya ilişkin araştırma yapmaları istenmiştir. Öğrencilere, konu ile ilgili araştırma yaparken kitap, dergi, gazete, internet vb. farklı kaynaklardan yararlanmalarının yazılarını daha zengin, daha etkili, daha ikna edici kılacağı belirtilmiş, bununla birlikte mutlaka yararlandıkları kaynakları not etmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Hazırlık aşamasında önemli olan hususlardan biri de yazma amacının belirlenmesidir. Amaç belirleme, öğrencinin niçin yazdığını belirlediği noktadır. Yazının amacının belirlenmesi, yazma eyleminin çıkış noktasını oluşturması bakımından önemlidir. Öğrenciler *eğlendirmek için mi, bilgilendirmek için mi, ikna etmek için mi veya hangi amaçla* (Akyol, 95) yazdıklarının farkında olarak yazma eylemine hazırlanmışlardır.

Amaç belirleme, hedef kitlenin ve yazının türünün belirlenmesinde de etkili olmuştur. Çocukların yakınlarındaki hedef kitleleri; sınıf arkadaşları, aileler, ergenlik çağındaki çocuklar, mektup arkadaşları veya akrabaları olarak sıralanabilir. Uzaklarındaki hedef kitleleri ise bir gazeteye yazı yazmak, bir şirketten bilgi istemek, yayımlanması amacıyla şiir yazarak dergilere göndermek vb. olabilir (Akyol ,2006,95). Bu noktada önemli olan *hedef kitleye uygun bir içerik ve üslupla yazma çalışmalarının gerçekleştirilmesidir*.

Öğrencilere hazırlık çalışmalarını gerçekleştirebilmeleri adına bir hafta süre verilmiştir. Bu süre içerisinde öğretmen öğrencilere yönlendirici olmamakla beraber rehber konumda bulunmuştur.

İkinci hafta (planlama/yazma taslağı oluşturma)

Bir yazılı anlatım metni oluşturabilmek için araştırma yapmak, bilgi toplamak son derece önemlidir; ancak etkili bir anlatım gerçekleştirebilmek için bu bilgilerin

gelişigüzel bir şekilde ortaya konmaması gerekir. Eldeki *verilerin ne kadarının, metnin hangi bölümlerinde, ne şekilde* iletileceği son derece önemlidir. Bu noktada metni planlamanın önemi ortaya çıkar. “*düzenleme, tertip*” manalarına gelen plan, yazıyı gereksiz ayrıntılarla boğulmaktan kurtaran, verileri belli bir sıralama dâhilinde işe koşmaya yarayan, tutarlılık ve bütünlük açısından sağlıklı ve amaca uygun bir metin oluşturmada en önemli unsurdur. “*Metnin iskeleti*” olarak da tabir edilen plan, yazara gidilecek yol tayin etmekle beraber, yazıya da bir duruş kazandırır. Artık yolu ve tavrı belli olan bu oluşumun, süreç içerisinde hedefe ulaşması kolaylaşacaktır.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinde hazırlık çalışmalarının tamamlanmasıyla birlikte artık planlama aşamasına geçilmiştir. Planlama aşamasında öğrencilerden;

- Yazıya uygun bir yazma planı belirlemeleri,
- Yazının ana ve alt başlıklarını belirlemeleri,
- Yazının giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini belirlemeleri,
- Yazılarının bölümleri arasında bütünlük oluşturmaları beklenmektedir.

Bu aşamada öğretmen tarafından öğrencilere, konuya ilişkin gerekli bilgiler verilmiş, ardından konu çeşitli yönleriyle sınıf ortamında tartışılıp değerlendirilmiştir. Daha önce yapılan araştırmalar ve yeterli sayıda örnek metin üzerinde gerçekleştirilmiş planlama çalışmaları doğrultusunda öğrencilerden topladıkları bilgileri sıralamaları ve bunları yazıya geçirmeleri istenmiştir. Yazının giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin bu sıralama doğrultusunda oluşturulacağı belirtilmiştir. Bu noktada yazının ilk taslağı belirlenmiştir. Bununla birlikte, yazının giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında bütünlük olmasına dikkat edilmesi hususu öğrencilere hatırlatılmıştır.

Planlama aşaması yazının son hali değildir. Bu öğrencilere hatırlatılmış; gerektiğinde geriye dönük ekleme ve çıkarmalar yapabilecekleri belirtilmiştir. (Karatay, 2011a,34). Ayrıca öğrenciler, bu aşamada, sayfa düzeni, yazım ve noktalama kurallarıyla fazla oyalanmamaları gerektiği konusunda uyarılmıştır. Bu aşamadan sonra sıra, yazının içeriğine uygun başlık veya alt başlıklar belirlemeye gelmiştir. Öğrencilere,

yazıya uygun birer başlık ya da alt başlıklar belirlemeleri söylenir. Başlıklar belirlenirken, başlık veya başlıkların *ilgi çekici, etkileyici, içerisinde merak unsurları barındıran, okuyucuyu yazıyı okumaya heveslendirecek* nitelikte olmasına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Bu çalışmaların gerçekleştirilmesi amacıyla öğrencilere bir hafta süre verilmiştir.

Üçüncü Hafta: Geliştirme: Yazma Taslağını Gözden Geçirme/Düzenleme

Planlama aşamasından sonra bir sonraki aşama olan *düzenleme* aşamasına geçilir. Düzenleme aşamasında öğrencilerden yazma çalışmaları esnasında beklenen davranışlar şunlardır:

- Yazısının tür özelliklerine uygun giriş yapması,
- Yazısında ana düşüncüyü yardımcı düşüncelerle desteklemesi,
- Yazısında düşüncüyü geliştirme yollarından yararlanması,
- Yazısının bölümleri arasında uygun geçişler yapması,
- Yazısında anlaşılmayan bölüm bulunmaması,
- Yazısında gereksiz ayrıntılara yer vermemesi,
- Yazısının her bölümünde ilgi uyandıran bir bilgi, düşünce veya olay olması,
- Yazısını etkileyici şekilde bitirmesi.

Bir önceki aşamada kararlaştırılmış olan yazma konusu doğrultusunda, ikinci yazma uygulamasının metin türü *deneme* olarak belirlenmiştir. Öğrencilere yazılarında bu türe uygun özellikler bulundurmaları gerektiği söylenmiştir. Yazılarının giriş kısmından sonuç bölümüne dek bu hususu unutmamaları gerektiği belirtilmiştir.

Metinlerde, ana düşünce ve ana düşüncüyü destekleyici yardımcı düşünceler, yazarın yazma konusuna ilişkin olarak vermek istediği mesajla ilintilidir. Ayrıca yazarın konuyu hangi boyutlarıyla ele aldığının bir göstergesidir. Yazının ele alınış amacını

daha belirgin hâle getirmesi; mesajın açık, anlaşılır, sistemli ve etkileyici bir biçimde ortaya koymasını kolaylaştırması bakımından önemlidir. Öğrencilere yazma uygulamaları esnasında bu hususları göz önünde bulundurmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Bilgilendirici metin çalışmalarında düşünceyi geliştirme yollarının kullanılması önemlidir. Türe uygun olarak; *tanımlama, alıntı yapma, örneklendirme, karşılaştırma benzetme, sayısal verilerden yararlanma* vb. düşünceyi geliştirme yollarının kullanılması, metinde anlatılanların daha belirgin, anlaşılır ve etkileyici kılınması bakımından önemlidir. Bu sayede okuyucu için, metnin bilgilendirme ve okunabilirliği artar, metin daha anlamlı bir hal alır.

Bir yazılı anlatım çalışmasının planlama basamağında, aşama aşama metinde ne yazılacağı belirlenmiş olsa da yazının bölümlerinin toplamda bir bütünlük arz etmesi gerekir. Bu nedenle yazının bölümleri arasında uygun geçişler yapılmalıdır. Genel olarak daha önceki yazma çalışmaları ışığında öğrencilerin bu hususta yeterince bilgi sahibi olmadığı, bu hususa dikkat etmedikleri görülmüştür. Bu noktada bölümler arası bütünlüğü yakalamak için öğrencilere “bir paragraftan diğerine geçerken dil, düşünüş, ve anlam birliği” sağlanması gerektiği belirtilmiştir (Bağcı, 2011, 113). Bu bağlantılar kimi zaman cümle başı bağlantı sözcükleriyle, kimi zaman bağlaçlarla, kimi zaman da kelimelerin veya benzer kavramların tekrarı ile gerçekleştirilebilir (Bağcı, 2011, 117).

Bir yazının okunabilirlik derecesini ve okunma isteğini etkileyen faktörlerden biri de yazının gereksiz ayrıntılardan uzak olmasıdır. Bu noktada öğrencilere yazılarında tekrara düşmemeleri, konu dışına çıkmamaları hatırlatılmıştır. Özdemir ve Binyazar’a (1998, 131; akt. Bağcı, 2011,114) göre *iyi düzenlenmiş bir paragrafta genellikle yedisekiz cümle olmalıdır*. Tabii ki bu durum paragraflarda işlenen iletiye ve iletinin işleniş biçimine göre değişkenlik gösterebilir.

Yazıyı oluşturan bölümlerde ilgi çekici, şaşırtıcı, okuyucuya yeni bir bakış açısı kazandırmayı sağlayacak bilgi, düşünce ve olaylara yer vermek de yazıyı okunabilirlik açısından değerli kılar. Bu, metnin başlığından sonuç bölümüne dek

sürecek bir gerekliliktir. Özellikle sonuç bölümü yazının genel olarak toparlandığı, özetlendiği, genellikle yazıda verilmek istenen mesajın yer aldığı bölüm olup, *kararlı bir tarzda belirtilmiş kesin yargılara ve etki bırakacak tarzda sağlam cümlelerden* oluşmalı (Bağcı, 2011, 118), atasözü, vecize vb. özlü sözlere yer verilerek yazının etkililiği artırılmalıdır. Okuyucuyu metin boyunca heyecanlandırmak, şaşırtmak, meraklandırmak; sonrasında bu merak duygusunu doyurabilmek, mesajı net ve etkili bir biçimde sunmak yazıyı başarılı kılan unsurlardır. Zira bilinenin sıradan bir şekilde ifade edildiği veya bilinmeyenin zor ve sıkıcı bir biçimde sunumu, okuyucunun bir süre sonra metinden uzaklaşmasına sebep olabilir.

Geliştirme aşamasında, öğrencilerin oluşturduğu ilk taslaklarla ilgili olarak öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler esnasında öğrencilerin yazılarında neler olmaması gerektiği söylenmemiş, yazılar hakkında görüş bildirmekten kaçınılmıştır. Bunun yerine öğrencilere, “Bu konuyu biraz daha açar mısın? Burada ne anlatmak istiyorsun? Bu kısmı bana tekrar okur musun? Bu bölümde söylemeye çalıştığın en önemli şey nedir? Oluşturduğun yazma taslağında en önemli gördüğün yer neresidir, bunu daha iyi nasıl vurgularsın? Bu bölüm senin için neden önemli? Bu bölümde okurun neler bilmesini veya neler hissetmesini isterdin? Konuyla ilgili olarak farklı neler söyleyebilirsin? Yazında yer verdiğin bütün bilgiler sence önemli mi? Yazında gereksiz gördüğün bölümler var mı? Yazına en uygun başlık ne olabilir? Sence yazının ana düşüncesi nedir? Sence yazında anlaşılmayan noktalar nelerdir? Yazının ana düşüncesi değişirse ne olur?..(Karatay, 2011a, 36)” soruları yöneltilerek öğrencilerin yazılarındaki hata ve eksiklikleri fark etmeleri sağlanmıştır. Bu çalışmalar esnasında öğrencileri rahatlatmak ve onlara güven vermek adına onlarla göz teması kurmaya özen gösterilmiştir.

Bu görüşmelerden sonra, öğrencilerden yazma çalışmalarına devam ederken kendi yazılarını değerlendirmelerine yönelik olarak kendilerine şu soruları sormaları istenmiştir:

“Bu yazıyı daha iyi nasıl yazabilirim? Bu yazı anlaşılır mı? Bu yazının bir giriş, gelişme ve sonuç bölümü var mı? Konuyla ilgili olarak daha farklı nelere yer

verebilirim? Yazımı desteklemek için kullandığım ifadeler yerli yerinde kullanılmış mıdır? Konuyla ilgili öğretmenle yaptığım görüşme beklentilerimi karşılıyor mu? (Karatay, 2011a, 36)”

Düzenleme çalışmalarını gerçekleştirmeleri için öğrencilere bir hafta süre verilmiştir.

Dördüncü hafta: düzeltme

Yazma çalışmalarının dördüncü haftasına gelindiğinde öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında onlardan beklenen davranışlar aşağıdaki gibidir:

- Yazısında düşünce veya olayları birbiriyle tutarlı sıralamıştır.
- Yazısında kullandığı cümlelerde anlatım bozukluğu yoktur.
- Yazısında amaç-sonuç, neden-sonuç ilişkilerini doğru kurmuştur.
- Yazısında bağlama uygun sözcükler kullanmıştır.
- Yazısında yazım kurallarına dikkat etmiştir.

İyi bir metinde düşünce ve olayların birbiriyle tutarlı olması gerekir. Bir yazının önceden planlanmış olması bu amaca ulaşmada yazara büyük katkı sağlar. Olay veya düşünce akışı daha önceden tasarlanmış metinlerde, öncelik-sonralık sırası kolayca takip edilebilir. Bu da yazarı kafa karışıklığından, kendi yazdıkları içerisinde çelişkiye düşmekten kurtarmaktadır.

Bu aşamada, yazıların sınıf ortamında okunması sağlanmıştır. Böylece öğrenciler, oluşturdukları metinleri diğer öğrencilerle paylaşmışlardır. Bu paylaşım sayesinde hem metni oluşturan öğrenci hem de sınıftaki diğer öğrenciler, metne ilişkin değerlendirme yapma fırsatı bulmuştur. Yazılar, diğer öğrencilerle birlikte turtallık, anlatım bozukluğu, cümlelerdeki neden- sonuç ilişkilerinin doğru ve mantıklı kurulup kurulmadığı, bağlama aykırı sözcükler kullanılıp kullanılmadığı, alıntı tekniklerinin uygulanışı, yazım ve noktalama kurallarına uyulup uyulmadığı konusunda eleştirilmiştir. Yazının ilgi çekici hale getirilebilmesi için neler yapılabileceği konusunda fikir alışverişi yapılmıştır. Başlıkların metne uygunluğu veya ilgi çekiciliği

konusunda yeniden düzenlemeye gidilmesi gereken durumlar tespit edilip yeniden yazılmıştır. Ayrıca okuma esnasında metnin akıcılığı da kontrol edilmiştir. Sonrasında yapılan eleştiriler tartışmaya açılmış ve öğrencilerden yazma çalışmalarını bu değerlendirmeler ışığında düzeltmeleri istenmiştir.

Bu süreçte öğrencilerin birbirlerine fikir vermeleri, hatalarını ifade etmeleri aynı zamanda iş birlikçi öğrenmeyi de işe koşturmuştur. Öğrencilerin birbirleriyle kaynaştıkları, birbirlerine destek oldukları ve arkadaşlık ilişkilerinin güçlendiği görülmüştür. Bu durumun sınıf içi iletişimi güçlendirdiği gibi, kalıcı öğrenme bakımından öğrencilere fayda sağladığı da görülmüştür. Öğretmen ve akran görüşleri alınarak gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda bulunan hatalar ve eksiklikler giderilmiş, yazıda anlam bütünlüğü sağlanmasına dikkat edilmiştir.

Düzeltilme çalışmaları için öğrencilere toplam bir hafta süre verilmiştir. Bu aşama, hem ders saatleri içinde hem de -öğretmenin öğrencilerin yazma çalışmalarına dair öğrencilerle birebir görüşmeler yapmasını gerektirdiğinden- ders saatleri dışında gerçekleştirilmiştir.

Beşinci hafta: sunum/yayınlama

Sunum aşaması, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin son aşamasıdır. Bu aşamada değerlendirme esnasında şu hususlar göz önünde bulundurulur:

- Yazısını türünün özelliklerine uygun düzenlemiştir.
- Yazısında düzgün, okunaklı bir yazı kullanmıştır.
- Yazısında sayfa düzenine dikkat etmiştir.
- Yazısında kullandığı başlık ve görseller ilgi çekicidir.

Yazıların yayınlanması sürecin başarı ile tamamlanmasında büyük bir öneme sahiptir. Karatay (2011a, 37-38) yazıları yayınlamanın öğrenciler açısından yararlarını şöyle sıralar:

- “Yazı yazmaya isteksiz öğrencileri güdüler ve onları cesaretlendirir.

- Öğrencilerin özgüvenini artırır.
- Öğrencilerde yazmaya, edebiyata karşı olumlu tutum geliştirir.
- Öğrencilerin ödüllendirilmesini sağlar.
- Öğrencilerin noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etmelerini sağlar.
- Öğrencilerin çeşitli kaynaklardan yararlanmalarını sağlar.
- Öğrencilerin eleştiriye açık olmalarını sağlar.
- Öğrencilere başarıya duygusunu aşılır.”

Hazırlanan yazma çalışmalarında dış yapıya ilişkin değerlendirmeler yapıldıktan sonra yazılar okul panosunda sergilenmiştir. Çalışmanın uygulamasının bitmesinin ardından metinler araştırmacı ve alanda uzman diğer bir değerlendirmeci tarafından ders saati dışında değerlendirilmiştir.

3.5.3.3. Üçüncü uygulama: makale yazma çalışması

Üçüncü metin yazma uygulamasına geçilmeden önce, bir önceki yazma çalışmasına yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Bir önceki yazma çalışması, planlı yazma çalışmalarının uygulamasına yönelik ilk çalışma olduğundan öğrencilerin yaşadığı sıkıntılar üzerine konuşulmuş, gerekli tekrarlar ve uyarılar yapılmış, öğrencilere önerilerde bulunulmuştur.

Birinci hafta: hazırlık aşaması

Üçüncü yazma çalışması için öğrencilerin ders kitaplarında yer alan “Kişisel Gelişim” teması konu olarak belirlenmiş, beyin fırtınası tekniği kullanılarak konu “Kişisel Gelişim ve Eğitim” olarak sınırlandırılmıştır. Sonrasında, *yazının anahtar kelimelerini belirleme, kavramlarını belirleme, yazının amacını (ana düşüncesini) belirleme, hedef kitlesini belirleme, yazıyla ilgili araştırma yapma ve yazıyla ilgili toplanan bilgilerin düzenlenmesine* ilişkin hazırlık çalışmaları öğrenciler tarafından

gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda öğretmen rehberlik etmeyi sürdürmüş ancak bir önceki yazma uygulamasına nazaran öğrencilere yazma çalışmalarında beklenecek davranışlara ilişkin olarak çok fazla hatırlatma ve uyarı yapma gereği duymamıştır. Öğrenciler ellerindeki 4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeğindeki (Karatay, 2011b) ölçütleri daha çok özümsemiş, yazma çalışmalarını bu ölçütler doğrultusunda daha dikkatli bir şekilde gerçekleştirmişlerdir. Hazırlık aşamasının tamamlanması için öğrencilere bir hafta süre verilmiştir.

İkinci hafta: planlama/yazma taslağı oluşturma

Bu uygulama esnasında, öğrenciler bir önceki çalışmaya göre daha kolay bir şekilde yazma taslaklarını oluşturup, yazma planlarını hazırlamışlardır. Hazırlık aşamasında topladıkları malzemeleri derleyip, sıralamışlar ve böylece yazının giriş gelişme ve sonuç bölümlerini belirlemişlerdir. Belirledikleri giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin arasında bütünlük olmasına dikkat etmişler, sonrasında yazının ana ve alt başlıklarını belirleyip metni yazma aşamasına geçmişlerdir.

Üçüncü hafta: geliştirme: yazma taslağını gözden geçirme/düzenleme

Bu aşamada, bir önceki aşama olan planlama aşamasının ardından, hazırlanmış olan yazma planı doğrultusunda *geliştirme*, basamağına geçilmiştir. “Kişisel Gelişim ve Eğitim” olarak sınırlandırılan yazma konusunun türü *makale* olarak belirlenmiştir. Öğrenciler metnin türüne uygun olacak şekilde giriş cümleleri yazarak metinlerine başlamışlardır. Yazının ana düşüncesini hazırlık aşamasında belirlemiş olan öğrenciler, paragraflar bazında bu ana düşünceyi destekleyici, besleyici, geliştirici yardımcı fikirler sunmaya gayret etmişlerdir. Bunu yaparken de düşünceyi geliştirme yollarını işe koşmuşlardır. Bu noktada düşünceyi geliştirme yollarını bir önceki yazma çalışmasına göre daha kolay ve başarılı kullandıkları görülmüştür.

Öğrenciler, yazının bölümleri arasında geçiş yaparken kullanabilecekleri uygun geçiş ifadelerini kullanmaya özen göstermişlerdir. Yazılarını tekrar tekrar okuyarak anlaşılmayan bölüm bulunup bulunmadığını kontrol ettiklerinden bu tarz hataları eskisi kadar yapmadıkları gözlenmiştir. Yine bu kontroller esnasında çalışmalarındaki gereksiz ayrıntıları metinden ayıklama yoluna gitmişlerdir.

Yazının okunabilirliğini ve etkileyciliğini arttırmak adına, yazının bölümlerinde okuyucuyu şaşırtacak, heyecanlandıracak, yeni fikirlerle tanışmasını sağlayacak çarpıcı ifadelerle yer vermeye çalışmışlardır. Bu çalışmaları yürütebilmeleri için öğrencilere bir hafta süre verilmiştir.

Dördüncü hafta: düzeltme

Dördüncü haftaya gelindiğinde artık sıra cümle ve paragrafları düzeltmeye gelmiştir. Bu aşamada öğrenciler hem kendi kendilerine hem de akranlarının eleştirileri doğrultusunda, metinlerindeki hata ve eksiklikleri gidermeye çalışmışlardır. Metinler, mantıksal bütünlük, anlatım bozukluğu, genelden özele veya özelden genele düşüncelerin sıralanması, sözcük kullanımı, yazım ve noktalama kurallarını uygulama ölçütleri bakımından değerlendirilmiş; son olarak öğretmen görüşleri de alınarak çalışmalar gerek görüldüğü takdirde yeniden şekillendirilmiştir.

Beşinci hafta: sunum/yayınlama

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin son aşaması olan *sunum* aşamasında öğrencilerin yazma çalışmaları metinlerin tür özelliklerine uygunluk, yazının kalitesi, sayfa düzeni şekil ve görsellerin metne uygunluğu yönünden değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Ardından öğrencilere ait yazma çalışmaları, sınıf ve okul panolarında sergilenmiştir.

Metinler, araştırmacı ve alanda uzman diğer bir değerlendirmeci tarafından ders saati dışında değerlendirilmiştir.

3.5.3.4. Dördüncü uygulama: özetli makale yazma çalışması

Dördüncü yazma uygulaması, öğrencilerle yürütülmüş olan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline ilişkin çalışmanın son uygulamasıdır (son test). Uygulamaya geçilmeden önce, bir önceki yazma çalışmaları hakkında genel bir değerlendirme yapılmış, ardından son metnin yapılandırılmasına geçilmiştir. Yapılmış olan her çalışmada bir önceki çalışmaya göre daha yetkin tavırlar sergilemeye alışmış olan öğrenciler için yazma çalışmalarının artık daha kolay ve daha başarılı gerçekleştiği gözlemlenmiştir.

Araştırma dâhilindeki bu son yazma çalışması için öğrencilerle yapılan tartışma ve beyin fırtınası uygulamalarının ardından konu “GDO’lu Ürünlerin İnsan Sağlığına Etkileri” olarak belirlenmiş ve ardından diğer çalışmalarda olduğu gibi 4+1 Planlı Yazma uygulamasının işlem basamaklarına geçilmiştir.

Son çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak öğrenciler, yazma aşamalarını büyük ölçüde kendi başlarına gerçekleştirmiş ve çalışmalarını tamamlayarak öğretmen ve arkadaşlarına sunmuşlardır. Son çalışma olan bu uygulamada öğrencilerin, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline ilişkin beceri ölçütlerine uymada daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Metinlerin araştırmacı ve alanda uzman diğer bir değerlendirmeci tarafından değerlendirmesinin ardından, çalışmalar okul ve sınıf panolarında sergilenmiştir.

Deney grubu ile 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline dayalı olarak bu çalışmalar gerçekleştirilirken, araştırmacı tarafından planlanan ders saatlerinde, yazma konuları kontrol grubuna da verilmiş ve öğrencilerden bu konulara ilişkin metin oluşturmaları istenmiştir. Kontrol grubuyla yürütülen bu yazma çalışmaları geleneksel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere her bir metni oluşturmaları için toplam bir ders saati verilmiştir. Ders saati bitiminde öğrencilerin yazıları öğretmen tarafından toplanmış, ders saatleri dışında 4+1 PYDM ölçeğine göre araştırmacı ve alanda uzman diğer bir değerlendirmeci tarafından puanlanmıştır. Hazırlanan yazılı anlatım

çalışmalarından 1, 2 ve 3. yazma çalışmaları *performans görevi*, 4. yazma çalışması ise *proje ödevi* olarak öğrencilere verilmiştir.

Çalışmaya ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşlerinin alınmasının ardından, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline ilişkin gerçekleştirilen araştırma sonlandırılmıştır.

3.6.Verilerin Toplanması

Veriler, Fidan Demircioğlu İlköğretim Okulu'nda örneklem olarak belirlenen öğrencilere, yerinde ve araştırmacı tarafından yaptırılmış olan yazma uygulamaları ile elde edilmiştir. Yazma uygulamaları öncesinde ve sonrasında öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla öğrencilere *Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği* (Karatay, 2011b) uygulanmıştır. Toplam 16 hafta süren yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği* (Karatay, 2011b) kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri bu ölçeklerle elde edilirken; yazma uygulamalarının sona ermesinin ardından, yapılan çalışmalar hakkında deney grubu öğrencileriyle 4+1 PYDM uygulamaları hakkında görüşülmüş, bu görüşmeler esnasında öğrencilere çeşitli sorular yöneltilmiş, alınan cevaplar çalışmanın nitel verilerini oluşturmuştur.

3.7. Verilerin Analizi

Veri toplama araçları ile elde edilen veriler, SPSS 11.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Örneklemeye alınan öğrencilere ait betimsel verilerin tanımlanmasında yüzde (%) ve frekans (f) kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının ölçüm sonuçlarında, öğrencilerin ön ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesinde ise ilişkisiz ölçümler t testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonuçları ile uygulamalar esnasında ve son testte yazdıkları metinlerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili ölçümler t testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesinde ise ilişkisiz ölçümler t testi kullanılmıştır. Çalışmaya dair nitel veri toplamak amacıyla görüşme tekniği uygulanmıştır.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline göre yürütülen yazma eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi ile ilgili toplanan verilerin analizleri ve yorumları verilmiştir. Deney ve kontrol grubunda farklı yöntemlerle fakat aynı yazma konuları ve türlerine göre yapılan dört yazma etkinliği ile ilgili toplanan veriler, araştırmanın denencelerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci alt problem: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 2. uygulama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın birinci alt probleminde, 4+1 PYDM'nin deney grubu öğrencilerinin *deneme* yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde "ilişkisiz ölçümler t-testi" kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucuna ilişkin veriler, Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 2. uygulama puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları

2. Uygulama:							
Deneme yazma çalışması	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Hazırlık	Deney grubu	30	4,80	,390	58	12,623	,000*
	Kontrol grubu	30	2,89	,730			
2. Planlama	Deney grubu	30	4,45	1,011	58	6,910	,000*
	Kontrol grubu	30	2,31	1,354			
3. Geliştirme	Deney grubu	30	4,14	,984	58	7,005	,000*
	Kontrol grubu	30	2,14	1,215			
4. Düzeltme	Deney grubu	30	4,38	1,121	58	5,805	,000*
	Kontrol grubu	30	2,43	1,465			
5.Sunum	Deney grubu	30	4,10	,661	58	7,717	,000*
	Kontrol grubu	30	2,52	,901			
Toplam	Deney grubu	30	4,37	,732	58	8,538	,000*
	Kontrol grubu	30	2,46	,985			

*p < ,05 anlamlı

4+1 PYDM'nin ilk aşaması olan *hazırlık* aşamasında, deney grubu öğrencilerinin aritmetik puan ortalamaları (4,80), kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarına (2,89) göre daha yüksektir. Her iki grubun puan ortalamaları ilişkisiz

ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, hazırlık aşamasına ilişkin deney ve kontrol grupları puanları arasında deney grubunun lehine [$t_{(58)} = 12,623$, $p < .000$] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

İkinci yazma uygulamasının başlangıcında deney grubundaki öğrencilere “zaman” konulu resimler gösterilmiş ve bu resimlere ilişkin sorular sorulmuştur. Sonrasında beyin fırtınası tekniği uygulanarak öğrencilerin düşüncelerinin harekete geçirilmesi sağlanmış, öğrenciler resimlere ilişkin düşüncelerini dile getirmişlerdir. Bu sırada öğrenciler, kendi düşünceleriyle arkadaşlarının düşüncelerini karşılaştırmış, düşünceler arasında bağlantı kurma ve konuya ilişkin bilişsel birikimlerini geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Bu sayede, öğrencilerin artık yazacakları metne ilişkin kafalarında birtakım düşünceler belirmiştir. Sonrasında sınıfça konu belirlenmiş ve sınırlandırılmış, ardından öğrencilere konuya ilişkin hazırlık yapmaları için bir hafta süre verilmiştir. Kontrol grubunda ise öğrencilere yalnızca resimler gösterilmiş ve hemen ardından yazma çalışmalarına geçilmiştir. Ders bitiminde yazma çalışmaları toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, 2. uygulamanın hazırlık aşaması puanları değerlendirildiğinde deney grubunun lehine anlamlı bir fark elde edilmesi, deney grubu öğrencilerinin hazırlık aşamasında 4+1 PYDM doğrultusunda eğitim almalarına bağlanmıştır. Cavkaytar (2009), tahmin etme stratejisinin ve yazmaya hazırlık aşamasının öğretimi sırasında ön bilgilerin harekete geçirilmesinin öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini ve yazma sürecini kullanmalarını olumlu etkilediğini gözlemlemiştir. Bu süreçte ön bilgilerin etkinleştirilmesine yönelik soru sorma, resim, karikatür gösterme, sınıfa getirilen farklı objeler hakkında öğrencileri konuşturma gibi farklı biçimlerden yararlanmanın öğrencilerin düşünme becerilerini olumlu etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Bu noktada 4+1 PYDM hazırlık aşamasında yürütülen etkinliklerin Cavkaytar’ın (2009) bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Buna göre 4+1 PYDM’nin öğrencilerin hazırlık aşamasına yönelik yazma becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Planlama aşamasına yönelik deney grubu öğrencilerinin aritmetik puan ortalamaları (4,45), kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarına (2,31) göre daha yüksektir. Her iki grubun puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır.

Planlama aşamasına ilişkin deney ve kontrol gruplarının puanları arasında deney grubunun lehine $[t_{(58)}=6,910, p<.000]$ anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu durum 4+1 PYDM'nin, öğrencilerin planlama becerilerini geleneksel yöntemle yazma çalışmalarını yürüten öğrencilere göre oldukça geliştirdiği söylenebilir.

4+1 PYDM'nin, *geliştirme* aşamasına yönelik deney grubu öğrencilerinin aritmetik puan ortalamaları (4,14), kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarından (2,14) daha yüksektir. Deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Geliştirme aşamasına yönelik deney ve kontrol gruplarının puanları arasında deney grubunun lehine $[t_{(58)}= 7,005 p<.000]$ anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. 4+1 PYDM'nin geliştirme aşamasına yönelik olarak deney grubu öğrencilerinin geleneksel yöntemle yazma çalışmalarını yürüten öğrencilere göre yazma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin *düzeltilme* aşamasına yönelik aritmetik ortalama puanları (4,38), kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarından (2,43) daha yüksektir. Deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanarak, deney grubu ile kontrol grubunun aritmetik puan ortalamaları arasında deney grubunun lehine $[t_{(58)}= 5,805 p<.000]$ anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. 4+1 PYDM'nin, düzeltme basamağında deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerini geleneksel yöntemle yazma çalışmalarını yürüten öğrencilere göre geliştirdiği söylenebilir.

4+1 PYDM'nin, son basamağı olan *sunum* aşamasında, deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalama puanları (4,10), kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından (2,52) daha yüksektir. Deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Sunum aşamasına yönelik olarak, deney ve kontrol gruplarının puanları arasında deney grubunun lehine $[t_{(58)}= 7,717 p<.000]$ anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. 4+1 PYDM'nin, sunum basamağına yönelik, deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerini geleneksel yöntemle yazma çalışmalarını yürüten öğrencilere göre geliştirdiği söylenebilir.

Genel olarak öğrencilerin deneme türünde metin yazma becerilerine yönelik toplam puanlarına bakıldığında ise, deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalama puanları (4,37), kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından (2,46) daha yüksektir. Deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanarak, aritmetik puan ortalamaları arasında deney grubunun lehine $[t_{(58)} = 8,538 \text{ } p < .000]$ anlamlı bir farkın bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle, 4+1 PYDM ile yazma eğitimi yapılan sınıflarda öğrencilerin yazma becerilerinin önemli ölçüde geliştiği söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci alt problem: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 3. uygulama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın ikinci alt probleminde, 4+1 PYDM'nin deney grubu öğrencilerinin makale türünde metin yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde "ilişkisiz ölçümler t-testi" kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucuna ilişkin veriler, tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 3. uygulama puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları

3. Uygulama:							
Makale yazma çalışması	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Hazırlık	Deney grubu	30	4,03	,621	58	7,724	,000*
	Kontrol grubu	30	2,95	,440			
2. Planlama	Deney grubu	30	4,83	,355	58	7,423	,000*
	Kontrol grubu	30	3,15	1,190			
3. Geliştirme	Deney grubu	30	4,35	,621	58	7,212	,000*
	Kontrol grubu	30	2,75	1,044			
4. Düzeltme	Deney grubu	30	4,86	,310	58	7,998	,000*
	Kontrol grubu	30	3,18	1,106			
5. Sunum	Deney grubu	30	4,40	,578	58	6,323	,000*
	Kontrol grubu	30	2,85	1,211			
Toplam	Deney grubu	30	4,49	,364	58	8,621	,000*
	Kontrol grubu	30	2,97	,892			

*p < ,05 anlamlı

4+1 PYDM'nin ilk aşaması olan *hazırlık* aşamasında, deney grubu öğrencilerinin aritmetik puan ortalamaları (4,03), kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarına (2,95) göre daha yüksektir. Her iki grubun puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, hazırlık aşamasına ilişkin deney ve kontrol grupları puanları arasında deney grubunun lehine [$t_{(58)} = 7,724$, $p < .000$] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu 4+1 PYDM'nin yazmaya hazırlık aşamasında öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Planlama aşamasına yönelik deney grubu öğrencilerinin aritmetik puan ortalamaları (4,83), kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarına (3,15) göre daha yüksektir. Her iki grubun puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Planlama aşamasına ilişkin deney ve kontrol gruplarının puanları arasında [$t_{(58)}=7,423$ $p<.000$] deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre 4+1 PYDM'nin öğrencilerin planlama becerilerini geleneksel yöntemle yazma çalışmalarını yürüten öğrencilere göre oldukça geliştirdiği söylenebilir.

4+1 PYDM'nin, *geliştirme* aşamasına yönelik deney grubu öğrencilerinin aritmetik puan ortalamaları (4,35), kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarından (2,75) daha yüksektir. Deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Geliştirme aşamasına yönelik deney ve kontrol gruplarının puanları arasında deney grubunun lehine [$t_{(58)}= 7,212$ $p<.000$] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. 4+1 PYDM'nin geliştirme aşamasına yönelik deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerini geleneksel yöntemle yazma çalışmalarını yürüten öğrencilere göre geliştirdiği söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin *düzeltilme* aşamasına yönelik aritmetik ortalama puanları (4,86), kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarından (3,18) daha yüksektir. Deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanarak, deney grubu ile kontrol grubunun aritmetik puan ortalamaları arasında deney grubunun lehine [$t_{(58)}= 7,998$ $p<.000$] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. 4+1 PYDM'nin, düzeltme basamağında, deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerini geleneksel yöntemle yazma çalışmalarını yürüten öğrencilere göre anlamlı derecede geliştirdiği söylenebilir.

4+1 PYDM'nin, son basamağı olan *sunum* aşamasında, deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalama puanları (4,40), kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından (2,85) daha yüksektir. Deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Sunum aşamasına yönelik olarak, deney ve kontrol gruplarının puanları arasında deney grubunun lehine [$t_{(58)}= 6,323$ $p<.000$] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. 4+1 PYDM'nin sunum basamağında deney

grubu öğrencilerinin yazma becerilerini, geleneksel yöntemle yazma çalışmalarını yürüten öğrencilere göre geliştirdiği söylenebilir.

Genel olarak öğrencilerin makale türünde metin yazma becerilerine yönelik toplam puanlarına bakıldığında ise, deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalama puanları (4,49), kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından (2,97) daha yüksektir. Deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanarak, aritmetik puan ortalamaları arasında deney grubunun lehine $[t_{(58)} = 8,621 \text{ } p < .000]$ anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle, 4+1 PYDM ile yazma eğitimi yapılan sınıflarda öğrencilerin, özellikle bilgilendirici metin yazma becerilerinin önemli ölçüde geliştiği söylenebilir.

4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü alt problem: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 4. uygulama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, 4+1 PYDM'nin deney grubu öğrencilerinin makale türünde metin yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu alt problemin çözülmesinde "ilişkisiz ölçümler t-testi" kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucuna ilişkin veriler, tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 4. uygulama puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları

4. Uygulama:							
Makale yazma çalışması	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Hazırlık	Deney grubu	30	4,80	,339	58	11,201	,000*
	Kontrol grubu	30	3,23	,691			
2. Planlama	Deney grubu	30	4,93	,285	58	6,121	,000*
	Kontrol grubu	30	3,41	1,326			
3. Geliştirme	Deney grubu	30	4,50	,480	58	7,063	,000*
	Kontrol grubu	30	2,80	1,227			
4. Düzeltme	Deney grubu	30	4,95	,165	58	5,374	,000*
	Kontrol grubu	30	3,47	1,492			
5.Sunum	Deney grubu	30	4,71	,429	58	11,868	,000*
	Kontrol grubu	30	2,63	,860			
Toplam	Deney grubu	30	4,78	,220	58	8,548	,000*
	Kontrol grubu	30	3,11	1,047			

*p < ,05 anlamlı

PYDM'nin ilk aşaması olan *hazırlık* aşamasında, deney grubu öğrencilerinin aritmetik puan ortalamaları (4,80), kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarına (3,23) göre daha yüksektir. Her iki grubun puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, hazırlık aşamasına ilişkin deney ve kontrol grupları puanları arasında deney grubunun lehine [$t_{(58)}= 11,201$, $p<.001$] anlamlı bir

farkın olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu 4+1 PYDM'nin yazmaya hazırlık aşamasında öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği göstermektedir.

Planlama aşamasına yönelik deney grubu öğrencilerinin aritmetik puan ortalamaları (4,93), kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarına (3,41) göre daha yüksektir. Her iki grubun puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Planlama aşamasına ilişkin deney ve kontrol gruplarının puanları arasında deney grubunun lehine [$t_{(58)}=6,121$ $p<.000$] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu durum 4+1 PYDM'nin öğrencilerin planlama becerilerini geleneksel yöntemle yazma çalışmalarını yürüten öğrencilere göre oldukça geliştirdiği söylenebilir.

4+1 PYDM'nin, *geliştirme* aşamasına yönelik deney grubu öğrencilerinin aritmetik puan ortalamaları (4,50), kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarından (2,80) daha yüksektir. Deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Geliştirme aşamasına yönelik deney ve kontrol gruplarının puanları arasında deney grubunun lehine [$t_{(58)}= 7,063$ $p<.000$] anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. 4+1 PYDM'nin geliştirme aşamasına yönelik deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerini geleneksel yöntemle yazma çalışmalarını yürüten öğrencilere göre geliştirdiği söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin *düzeltilme* aşamasına yönelik aritmetik ortalama puanları (4,95), kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarından (3,47) daha yüksektir. Deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanarak, deney grubu ile kontrol grubunun aritmetik puan ortalamaları arasında deney grubunun lehine [$t_{(58)}= 5,374$, $p<.000$] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. 4+1 PYDM'nin düzeltme aşamasında, deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerini geleneksel yöntemle yazma çalışmalarını yürüten öğrencilere göre geliştirdiği söylenebilir.

4+1 PYDM'nin, son basamağı olan *sunum* aşamasında, deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalama puanları (4,71), kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından (2,63) daha yüksektir. Deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları

ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Sunum aşamasına yönelik olarak, deney ve kontrol gruplarının puanları arasında deney grubunun lehine [$t_{(58)} = 11,868$ $p < .000$] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. 4+1 PYDM'nin, sunum basamağında, deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerini geleneksel yöntemle yazma çalışmalarını yürüten öğrencilere göre geliştirdiği söylenebilir.

Genel olarak öğrencilerin makale türünde yazma becerilerine yönelik toplam puanlarına bakıldığında ise, deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalama puanları (4,78), kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından (3,11) daha yüksektir. Deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanarak, aritmetik puan ortalamaları arasında deney grubunun lehine [$t_{(58)} = 8,548$, $p < .000$] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Karatay (2011b, 1040) 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli etkinliklerini işe koştuğu çalışmasında, deney grubunda yer alan öğretmenlerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin son test puanlarının, kontrol grubunun son test puanlarına göre daha yüksek olduğu bilgisine ulaşmıştır. Bu durum 4+1 PYDM ile eğitim alan öğrencilerin geleneksel anlayışla çalışmalarını sürdüren öğrencilere göre yazma becerilerinin geliştiği şeklinde yorumlanabilir. Konuya ilişkin benzer çalışmalar yürütmüş olan Sever (2013), süreç temelli yazma modeli olan 4+1 PYDM'ye göre düzenlenen yazma çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerisini olumlu yönde geliştirdiğini gözlemlemiştir. Aynı şekilde Şentürk (2009) de Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli çerçevesinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında benzer sonuçlar elde etmiştir. Yazılı anlatım derslerinde yazma sürecinin öğrenci ile planlanıp, dönütlerle sürekli değerlendirilip düzeltildiğinde öğrencilerin düşüncelerini düzenleme, dili doğru ve etkin kullanma konusunda daha becerikli olabileceklerini gözlemlediğini belirtmiştir. Bu bulguların söz konusu araştırmanın bulgularını desteklediği görülmektedir.

4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dördüncü alt problem: Deney grubu öğrencilerinin 1. ile 4. uygulama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, 4+1 PYDM'nin deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde deney grubunun 1. ile 4. Uygulama puanlarından yararlanmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen veriler, tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4: Deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine yönelik ilişkili ölçümler t-testi sonuçları

4+1 PYDM aşamaları	Uygulama	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Hazırlık	1.Uygulama	30	3,00	,000	58	-29,205	,000*
	4. Uygulama	30	4,80	,339			
2. Planlama	1.Uygulama	30	3,35	,901	58	-9,169	,000*
	4. Uygulama	30	4,93	,285			
3. Geliştirme	1.Uygulama	30	2,84	,775	58	-10,009	,000*
	4. Uygulama	30	4,50	,480			
4. Düzeltme	1.Uygulama	30	3,44	,764	58	-10,547	,000*
	4. Uygulama	30	4,95	,165			
5.Sunum	1.Uygulama	30	3,30	,677	58	-9,678	,000*
	4. Uygulama	30	4,71	,429			
Toplam	1.Uygulama	30	3,18	,536	58	-15,077	,000*
	4. Uygulama	30	4,78	,220			

*p < ,05 anlamlı

Deney grubunun 4+1 PYDM uygulamaları sonucu 1. uygulama ve 4. uygulama ile ilgili yazma becerilerine yönelik verilere göre deney grubu öğrencilerinin 1. uygulamada *hazırlık* aşaması için ortalama puanları (3,00), 4. uygulama içinse

(4,80)'dir. 1 ile 4. uygulamalardan elde edilen puanlar ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubu öğrencilerinin, 1 ile 4. uygulamada 4+1 PYDM'nin *hazırlık* aşamalarına ilişkin puanları arasında son uygulamanın lehine [$t_{(58)} = -29,215$, $p < .000$] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Buna göre 4+1 PYDM'nin yazma süreci içerisinde hazırlık basamağında öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin 1. uygulamada *planlama* aşamasına ilişkin aritmetik ortalama puanları (3,35), 4. uygulamada ise (4,93) olarak belirlenmiştir. Elde edilen puanlar ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin, 1. uygulama ve 4. uygulamaya yönelik *planlama* aşamalarına ilişkin puanları arasında son uygulamanın lehine [$t_{(58)} = -9,169$, $p < .000$] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Şentürk'ün (2009), "Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi" adlı araştırmasında, deney grubunda bulunan öğrencilere uygulanan planlı yazma etkinliklerinin yazılı anlatımı planlama becerisini geliştirdiği bulgusuyla örtüşmektedir. Bu nedenle 4+1 PYDM planlama aşaması etkinliklerinin öğrencilerin planlama becerisini geliştirdiği söylenebilir.

Öğrencilerin *geliştirme* aşamasında 1. uygulamada aritmetik ortalama puanları (2,84), 4. uygulamada (4,50) olarak belirlenmiştir. Elde edilen puanlar ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubu öğrencilerinin *geliştirme* aşamasına yönelik puanları arasında son uygulamanın lehine [$t_{(58)} = -10,009$, $p < .000$] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu durum 4+1 PYDM'nin geliştirme basamağında yazma süreci içerisinde öğrencilerin yazma becerilerini oldukça geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin 1. uygulamada *düzeltilme* aşamasına ilişkin aritmetik ortalama puanları (3,44), 4. uygulama sonucunda ise (4,95) olarak belirlenmiştir. Elde edilen puanlar ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin, 1. uygulama ve 4. uygulamaya yönelik *düzenleme* aşamalarına ilişkin puanları arasında son uygulamanın lehine [$t_{(58)} = -10,547$, $p < .000$] anlamlı bir farkın

olduğu belirlenmiştir. Bu durum 4+1 PYDM'nin yazma çalışmalarının düzeltilmesi aşamasında, yazma süreci içinde öğrencilerin yazma becerilerini oldukça geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin 1. uygulamada *sunum* aşamasına ilişkin aritmetik ortalama puanları (3,30), 4. uygulamada ise (4,71) olarak belirlenmiştir. Elde edilen puanlar ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin, 1. uygulama ve 4. uygulamaya yönelik *sunum* aşamalarına yönelik puanları arasında son uygulamanın lehine [$t_{(58)} = -9,678$, $p < .000$] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. 4+1 PYDM'nin deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerini sunum basamağında geleneksel yöntemle yazma çalışmalarını yürüten öğrencilere göre geliştirdiği söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin 4+1 PYDM uygulamaları sonrası oluşturdukları 1. uygulama ve 4. uygulamaya yönelik toplam puanlara bakıldığında, 1. uygulama için aritmetik ortalama puanları (3,18), 4. uygulama için ise (4,78) olarak belirlenmiştir. Uygulamalar sonucunda elde edilen toplam puanlar ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, deney grubu öğrencilerinin 1. uygulama ve 4. uygulamaya ilişkin yazma becerilerine yönelik puanları arasında son uygulamanın lehine [$t_{(58)} = -15,077$, $p < .000$] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu 4+1 PYDM uygulamalarının süreç içerisinde sunum basamağı kıstasları bakımından öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği göstermektedir.

Bu veriler, deney grubundaki öğrencilerin ön uygulama ile son uygulama arasındaki yazılı anlatım becerilerinin olumlu fark oluşturacak düzeyde geliştiğini göstermektedir. Bu bulgu Şentürk (2009), Karatay (2011b) ve Sever'in (2013) araştırmalarında elde ettikleri bulgularla aynı doğrultudadır. Bu durumda 4+1 PYDM'nin ön test ve son test uygulama süreci arasında öğrencilerin yazma becerilerini büyük ölçüde geliştirdiğini göstermektedir.

4.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Beşinci alt problem: Kontrol grubu öğrencilerinin 1. ile 4. uygulama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın beşinci alt probleminde, Türkçe derslerinde uygulanan etkinliklerin kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde kontrol grubunun 1. ile 4. Uygulama puanlarından yararlanmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen veriler, tablo 4.5' te verilmiştir.

Tablo 4.5: Kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine yönelik ilişkili ölçümler t-testi sonuçları

4+1 PYDM aşamaları	Metin türü	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Hazırlık	1.Uygulama	30	2,80	,310	58	-3,131	,003*
	4. Uygulama	30	3,23	,691			
2. Planlama	1.Uygulama	30	3,20	1,214	58	-,660	,512
	4. Uygulama	30	3,41	1,326			
3. Geliştirme	1.Uygulama	30	2,30	,925	58	-1,781	,080
	4. Uygulama	30	2,80	1,227			
4. Düzeltme	1.Uygulama	30	3,23	1,135	58	-,714	,478
	4. Uygulama	30	3,47	1,492			
5.Sunum	1.Uygulama	30	2,78	1,164	58	,567	,573
	4. Uygulama	30	2,63	,860			
Toplam	1.Uygulama	30	2,86	,809	58	-1,030	,307
	4. Uygulama	30	3,11	1,047			

*p < ,05 anlamlı

Kontrol grubunun 1. uygulama ve 4. uygulama ile ilgili yazma becerilerine yönelik verilerine göre, kontrol grubu öğrencilerinin 1. uygulamada *hazırlık* aşaması için ortalama puanları (2,80), 4. uygulama içinse (3,23)'tür. Elde edilen puanlar ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Yapılan analizler sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin, 1. uygulama ve 4. uygulamaya yönelik *hazırlık* aşamalarına ilişkin puanları arasında [$t_{(58)} = -3,131$, $p < .003$] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu durumun ilk uygulama ve son uygulamadaki konu seçimlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ön test niteliğindeki ilk yazma uygulamasında her iki gruba bir türkü dinlettirilmiş ve bu türküye uygun birer hikâye yazmaları istenmiştir. Yaratıcı yazma tekniğini işe koşturmakla yönelik bu çalışmada öğrenciler ilk kez bu yöntemle yazmayı denemişlerdir. Son uygulamada ise; seçilen konunun güncel olmasının (GDO) ve yazma çalışmalarının uygulandığı süreçte medyanın bu konunun üzerinde duruyor olmasının öğrencilerin ön bilgilerini zenginleştirdiği ve konu hakkında yazmalarını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Bu durumun geleneksel yazma yaklaşımıyla yazma çalışmalarını yürüten grubun son test lehine hazırlık basamağına ilişkin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 1. uygulamada *planlama* aşamasına ilişkin aritmetik ortalama puanları (3,20), 4. uygulamada ise (3,41) olarak belirlenmiştir. Elde edilen puanlar ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin, 1. uygulama ve 4. uygulamaya yönelik *planlama* aşamalarına ilişkin puanları arasında [$t_{(58)} = -.660$, $p < .512$] anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Buna göre geleneksel yazma yaklaşımıyla yürütülen çalışmaların planlama aşamasında yazma uygulamalarının başlangıç ve bitiş süreci arasında öğrencilerin yazma becerilerini yeterli derecede geliştirmedeği söylenebilir.

Öğrencilerin 1. uygulamada *geliştirme* aşamasına ilişkin aritmetik ortalama puanları (2,30), 4. uygulamada ise (2,80) olarak belirlenmiştir. Elde edilen puanlar ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Yapılan analizler sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin *geliştirme* aşamasına yönelik puanları arasında [$t_{(58)} = -1,718$, $p > .080$] anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Buna göre geleneksel yazma yaklaşımının

öğrencilerin metni geliştirme basamağına ilişkin yazma becerilerinde yeterli gelişimi sağlayamadığı gözlenmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 1. uygulamada *düzeltilme* aşamasına ilişkin aritmetik ortalama puanları (3,23), 4. uygulamada ise (3,47) olarak belirlenmiştir. Elde edilen puanlar ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin, 1. uygulama ve 4. uygulamaya yönelik *düzenleme* aşamalarına ilişkin puanları arasında [$t_{(58)} = -0,714$, $p > 0,478$] anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencileri ön test ve son test yazma uygulamalarının yapıldığı süreç aralığında düzeltme basamağına ilişkin bir gelişim kaydedememişlerdir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 1. uygulama için *sunum* aşamasına ilişkin aritmetik ortalama puanları (2,78), 4. uygulama içinse (2,63) olarak belirlenmiştir. Elde edilen puanlar ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin, 1. uygulama ve 4. uygulamaya yönelik *sunum* aşamalarına yönelik puanları arasında [$t_{(58)} = 0,567$, $p > 0,573$] anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen veriler ışığında yazma uygulamalarının başlangıcı ve bitişi arasında geçen sürede, kontrol grubundaki öğrencilerin sunum aşamasına ilişkin yazma becerilerinin gelişmediği gözlenmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin oluşturdukları 1. uygulama ve 4. uygulamaya yönelik toplam puanlara bakıldığında, 1. uygulamaya ilişkin aritmetik ortalama puanları (2,86), 4. uygulamada ise (3,11) olarak belirlenmiştir. Süreç sonunda edilen toplam puanlar ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, kontrol grubu öğrencilerinin 1. uygulama ve 4. uygulamaya ilişkin yazılı anlatım becerilerine yönelik puanları arasında [$t_{(58)} = -1,030$, $p > 0,307$] anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu Şentürk (2009), Karatay (2011b) ve Sever'in (2013) kontrol grubunun yazılı anlatım ön test- son test puanlarını karşılaştırmaları sonucu elde ettikleri sonuçlarla eş değerdedir. Bu durum, geleneksel yöntemle yazma eğitimi alan öğrencilerin yazma becerilerinin yeteri kadar gelişemediği şeklinde yorumlanabilir.

4.6.Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Altıncı alt problem: Deney grubu öğrencilerinin 4+1 PYDM uygulamaları öncesi ve sonrası yazılı anlatımla ilgili tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmanın altıncı alt probleminde, deney grubunun 4+1 PYDM uygulamaları öncesi ve sonrası yazılı anlatım tutum puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu problemin çözümlenmesinde "ilişkili ölçümler t-testi" kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucuna ilişkin veriler, tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6: Deney grubunun yazılı anlatıma yönelik ön ve son test tutumlarına ilişkin t-testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney grubu ön test	30	4,32	,352	58	,792	,432
Deney grubu son test	30	4,23	,471			

*p < ,05 anlamlı

1. Deney grubunun yazılı anlatım tutumlarına yönelik ön test puanları (4,32) olarak belirlenirken, PYDM modeli ile yapılan yazma eğitimi uygulamalarından sonra yazılı anlatımla ilgili tutum puanları (4,23) olarak belirlenmiştir. Deney grubunun yazılı anlatımla ilgili tutum puanları arasında [$t_{(58)} = ,792$ $p > .432$] anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya ilişkin bu sonuç, Karatay'ın (2011b), 4+1 PYDM ile yaptığı yazma uygulamalarının “deney grubundaki öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı ön uygulama ile son uygulama tutum puanlarını anlamlı fark yaratacak olumlu düzeyde geliştirdiği” bulgusuyla örtüşmemektedir. Bu durumun sebebi söz konusu araştırmanın yazmaya ilişkin öğrenci tutumlarını belirlemeye yönelik son test Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeğinin (Karatay, 2011b) eğitim-öğretim yılı bitimine yakın uygulanmasından kaynaklandığı söylenebilir çünkü öğrencilerin dönem sonu geldiğinde okuldaki derslere karşı motivasyonlarının oldukça düştüğü görülmektedir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutumlarında ön test-son test puanlarına bakıldığında son test lehine anlamlı bir fark oluşmamasına rağmen

öğrencilerin son test tutum puanlarının, puanlamanın en yüksek değerinin 5 olduğu düşünüldüğünde yine de yüksek olduğu (4,23) görülmektedir.

4.7.Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Yedinci alt problem: Kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test yazılı anlatım tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmanın yedinci alt probleminde, kontrol grubunun yazılı anlatım tutumlarına yönelik ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde "ilişkili ölçümler t-testi" kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucuna ilişkin veriler, tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7: Kontrol grubunun yazılı anlatıma yönelik ön ve son test tutumlarına ilişkin t-testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kontrol grubu ön test	30	3,80	,541	58	1,940	,057*
Kontrol grubu son test	30	3,49	,656			

*p < ,05 anlamlı

Kontrol grubunun yazılı anlatıma yönelik son test puanları (3,49), ön test tutum puanlarına göre (3,80) düşmüştür. Kontrol grubunun ön ve son test yazılı anlatım tutum puanları arasında [$t_{(58)} = 1,940$, $p < .057$] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Yani öğrencilerin son test puanlarında düşüş olmuştur. Bu durum kontrol grubuyla yürütülen yazma etkinliklerinde öğrenciyi güdüleyecek herhangi bir çalışma yapılmamasına, yazma çalışmalarının hep aynı şekilde yürütülmesine, öğrencinin yazma becerisini geliştirmesi için yeterli dönüt alamamasına ve ölçümün okuldaki eğitim-öğretim sürecinin sonuna denk gelmesiyle açıklanabilir. Şentürk (2009) ve Karatay (2011b) ise kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel yazma eğitimi uygulamaları öncesi ve sonrası yazılı anlatıma karşı tutum ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın

olmadığını belirlemişlerdir. Bu durum, geleneksel yazma eğitimi anlayışının öğrencilerin yazılı anlatıma karşı tutumlarını iyileştirmede ve/veya bir değişiklik yapmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.8.Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Sekizinci alt problem: Uygulama etkinlikleri sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmanın sekizinci alt probleminde, 4+1 PYDM uygulamaları sonrasında deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Bu problemin çözülmesinde "ilişkisiz ölçümler t-testi" kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucuna ilişkin veriler, tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8: Deney ve kontrol grubunun yazılı anlatıma yönelik ön ve son test tutumlarına ilişkin t-testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney grubu son test	30	4,23	,471	58	5,007	,000*
Kontrol grubu son test	30	3,49	,656			

*p < ,05 anlamlı

Deney grubu öğrencilerinin uygulama etkinlikleri sonunda yazılı anlatım tutumları son test puanları (4,23), kontrol grubunun ise (3,80)'dir. Deney grubu ile kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubunun lehine [$t_{(58)} = 5,007$, $p < .000$] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Deney uygulaması öncesinde yazılı anlatıma karşı tutum bakımından kontrol grubuna göre daha iyi düzeyde olan deney grubu öğrencilerinin uygulama sonunda da yazılı anlatıma ilişkin tutumlarının kontrol grubunun son test yazılı anlatım tutum puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu Karatay (2011b) ile tutarlıdır. Buna dayanarak geleneksel yazma anlayışlarının

öğrencilerin yazma tutumlarını geliştirmede 4+1 PYDM'ye göre yetersiz kaldığı söylenebilir.

4.9. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli ile ilgili Deney Grubu Öğrencilerinin Görüşleri

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulamalarına katılan öğrencilere, çalışma bitiminde, yapılan uygulamalara ilişkin şu sorular yöneltilmiştir:

- Beyin fırtınası tekniğinin uygulanmasının yazma çalışmalarında size ne gibi faydaları oldu?
- Bu çalışmanın size araştırma yapmak konusunda herhangi bir olumlu etkisi oldu mu?
- Bu çalışmadan sonra metin oluşturma, metne uygun başlık bulma, metin türlerini kavrama vb. alanlarda düşüncelerinizde ve uygulamalarınızda herhangi bir fark oluştu mu?
- Yazım noktalama kurallarını öğrenme ve uygulama bakımından katkısı oldu mu?
- Yapılan çalışmadan sonra, metnin görsel unsurlarına ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
- Bir metinde kaynakça göstermek önemli midir? Bu çalışmayı kaynakça gösterimi bakımından değerlendirebilir misiniz?
- Hazırladığınız bir metni sunmak sizce önemli midir?
- Bir müzik parçası ya da görsellerden hareketle metin oluşturma geleneksel yazma konularından hareketle metin hazırlamaktan ne gibi farkları vardır?
- Bu çalışmanın Türkçe dersiyle ilgili olarak size neler kazandırdığını söyleyebilirsiniz?
- Sizce bu çalışmada öğrendikleriniz diğer derslerde de işinize yarar mı?
- Bu çalışmanın okul dışında da size faydalı olacağına inanıyor musunuz?

Beyin fırtınası tekniğine ilişkin değerlendirmeler:

- “Beyin fırtınası sayesinde kelime hazinem daha çok gelişti.” (N.İ)

- “Beyin fırtınasını öğrendik.” (K.A.)
- “Beyin fırtınası, bu kompozisyonu yazarken neyle ilgili, nelerden bahsetmemiz gerektiğiyle ilgili yardımcı oldu.” (K.A.)
- “Hoca kompozisyon yazdırdığında ilk beyin fırtınası çıkarıyorum ve aklıma gelen kelimeleri kullanıyorum.” (B.C.)
- “Beyin fırtınası yapmayı öğrendim.” (N.K.)
- “Beyin fırtınası sayesinde daha kolay kelimeler bulmaya başladım.” (M.U.)
- “Bu yaptığımız çalışmalar çok faydalı oldu. Mesela beyin fırtınası bir konu hakkındaki aklımıza gelen kelimeleri sıralıyoruz. Bunun bana çok faydası oldu.” (Ü.G.D.)
- “Bu çalışmada beyin fırtınası yaparak metnimde hangi kelimeleri kullanacağımı belirledim. Bu da bana metnimde çok yardımcı oldu.” (S.Ç.)
- “Beyin fırtınası yapmayı öğrendim. Beyin fırtınası yaparken metnin içinde kullanacağım kelimeleri bulmuş oluyorum. Bu benim zamandan tasarruf etmemi sağlıyor.” (Ş.D.)
- “Beyin fırtınası benim hayal gücümü yükseltti.” (B.T.)
- “Beyin fırtınası benim hayal gücümü ve düşünce kapsamımı genişletti.” (E.Z.)
- Anahtar kelimeyi bulmak kelimelerin anlamlarını daha iyi anlamamı sağladı. (E.Z.)
- “Beyin fırtınası bana bir şey yazarken konuyu geniş alanlara yaymamda faydası oldu.” (U.B.)
- “Öncelikle beyin fırtınası sayesinde daha geniş düşünmeyi öğrendim, kelimelerle paragraf oluşturabildim, kompozisyonumda anahtar kelimeleri belirleyebildim ve bu tür soruları kolayca çözebildim.” (S.K.)
- “Beyin fırtınası yaparak gerekli kelimelerimi alıyorum bunun sayesinde de kelime fazlalığı olmuyor.” (F.B.Ö.)

Araştırma yapmaya ilişkin değerlendirmeler:

- “Araştırma ödevinin nasıl yazıldığını öğrendim.” (N.İ)
- “Farklı kaynaklardan yararlanmanın bana çok faydası oldu.” (N.İ)
- “Yazı türlerini daha iyi öğrendim.” (N.İ)
- “Farklı kaynaklardan yararlanmanın bana daha çok faydası oldu.” (N.İ)

- “Araştırma yaparken konuyla ilgili olup olmadığı hakkında bilgi sahibi oldum.” (D.D) Kaynakçanın nasıl yazıldığını öğrendim. Kompozisyonda daha zengin durmasını sağlıyor.” (D.D)
- “Nasıl araştırma yapmam gerektiğine dair bilgiler edindim.” (K.A.)
- “Araştırmaları yaparken daha önceden bulmuş olduğum anahtar kelimelerin çok faydası oldu.” (K.A.)
- “Bu araştırmalar sonucunda edindiğim bilgileri paragraf haline getirdim.” (K.A.)
- “Bunları yaparken aynı zamanda giriş, gelişme, sonuç bölümlerine dikkat ettim ve bütünlük sağladım”. (K.A.)
- “Yazdığım kompozisyonu etkileyici kılmaya çalıştım. Bunun için de farklı kaynaklardan yararlanmanın olumlu etkisini gördüm.” (K.A.)
- “Artık makalenin ve deneme yazısının ne olduğunu biliyorum.” (B.C)
- “Nasıl araştırma yapacağımı bilmiyordum, artık biliyorum.” (B.C)
- “Araştırma nasıl yapılır? Araştırma yapılırken nelere dikkat edilir? Bunları öğrendim.” (N.K.)
- “Bu çalışma sayesinde araştırmanın nasıl yapıldığını vs. her şeyi öğrendim. (M.U.) Farklı kaynaklardan yararlanınca bana daha çok faydası oldu.” (M.U.)
- “Bu çalışma; araştırma yapma pratiğimi, Araştırma yaparken ünlü bilim adamlarının, filozofların sözlerini öğrenmiş oldum. Birçok atasözü ve deyim öğrendim. Bunların günlük hayatta da faydası oldu.” (H.A)
- “Aynı şekilde araştırma yapmakta faydalı oldu. Ben bir konu hakkında araştırma yaparken internete ne yazmalıyım onu (anahtar kelime) öğrendim.” (Ü.G.D.)
- “Araştırmanın nasıl yapılacağını öğrendim.” (S.Ç.)
- “Araştırma yaparken yazacağımız konu ile ilgili en yararlı bilgileri okuyup en iyisini çıkarmayı öğrendim.” (E.Z.)
- “Araştırma yaparken sadece bir kaynaktan değil diğer kaynaklardan da yararlanıp kelime darcığımı geliştirdim.” (E.Z.)
- “Farklı kaynaklardan yararlanmamın faydası oldu çünkü bir konuyu incelemek konuyu ayrıntılarına kadar bilmemde konuyu çeşitlendirmemde kolaylık sağladı.” (U.B)
- “Araştırmaların nasıl yapıldığını ve kompozisyonlarda nasıl nerede kullanılacağını öğrendim.” (S.K.)

- “Araştırmaların kompozisyonun içerisinde daha güzel ve çeşitli olduğunu öğrendim yani farklı kaynakların faydasını gördüm ve öğrendim.” (S.K.)
- “Farklı kaynaklardan yararlanmanın da faydası oldu, bilgi sahibi edindim.” (A.D.)

Metne başlık bulmaya ilişkin değerlendirmeler:

- “Daha ilgi çekici başlıklar bulabildim.” (N.İ)
- “Etkileyici başlıklar bulabildim.” (N.İ)
- “İlk olarak ben fırtınası sayesinde daha geniş düşünmeye ve kelime dağarcığımın gelişmesini sağladı” .(D.D)
- “Anahtar kelimeler sayesinde daha ilginç başlıklar bulabiliyorum.” (D.D)
- “Başlık bulma konusunda yaptığımız çalışmalara göre güzel bir başlık buldum.” (D.D)
- “Anahtar kelimeler sayesinde daha ilginç başlıklar bulmaya başladım.” (M.U.)
- “Başlık bulma da yetenek gerektiriyor. Bu çalışmaları yaparken artık kolaylıkla başlık bulabiliyorum. Yani anlatacağım şu ki bana bu çalışmaların çok faydası oldu.” (Ü.G.D.)
- “Cümleye uygun başlık bulmayı öğrendim.(Ş.D.) Bu benim sınavlarda sorulan soruları çözmeme yardımcı oldu.” (Ş.D.)
- “Yazılarla ilgili bilgi öğrenirken ilginç başlıklar buldum.” (E.Z.)
- “İlk başlarda güzel başlıklar bulamazdım; fakat daha sonra daha geniş düşünmeye başlayınca yaratıcı, etkileyici başlıklar bulmakta zorlanmadım.” (S.K.)
- “Başlık bulurken etkileyici bulamıyordum bunun faydası oldu.” (A.D.)

Paragraflara ilişkin değerlendirmeler:

- “Giriş, gelişme ve sonucu birbiriyle bütünleyebildim.” (N.İ)
- “Giriş, gelişme, sonuç yazarken paragraf ayırmayı öğrendim.” (B.T)
- “Yazıyı etkileyici ve etkin kılmayı öğrendim.” (B.T)
- “Türleri öğrenmenin çok büyük etkisi oldu. (B.T) Örneğin bir araştırma ödevi yaparken nasıl yapacağımı öğrendim.” (B.T)

- “Kelimelerin arasında bütünlük sağladım.” (N.İ.)
- “Bağlaçları kullanarak bütünlük kurdum.” (N.İ.)
- “Paragrafları olumlu bir şekilde sıralıyorum.” (N.İ.)
- “Neden-sonuç ilişkisi kurabiliyorum.” (N.İ.)
- “Bu çalışma sayesinde daha iyi yazı yazıyorum.” (N.İ.)
- “Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde nasıl bir bütünlük olacağını öğrendim. (D.D.) Bu sayede kompozisyonumun paragrafları arasında bir ilişki oldu.” (D.D.)
- “Öğretmenimizin bize öğrettiği "elma, armut" taktiği sayesinde paragrafları daha kolay ayırabiliyorum.” (D.D.)
- “Yazıyı ilginç ve etkileyici kılmak için sonuçta vurgulu bir paragraf ya da cümle yazmayı öğrendim.” (D.D.)
- “Paragraf başı bağlaçlarını kullanmayı öğrendim.” (D.D.)
- “Paragraf sıralama konusunda biraz karıştırıyorum ama bu çalışmaları yaptıkça öğrendim.” (D.D.)
- “Hikâye nedir?”, “Makale nedir?”, “Deneme nedir?” bunları öğrendim. (D.D.)
- “Bu araştırmalar sonucunda edindiğim bilgileri paragraf haline getirdim.” (K.A.)
- “Bunları yaparken aynı zamanda giriş, gelişme, sonuç bölümlerine dikkat ettim ve bütünlük sağladım.” (K.A.)
- “Yazıda anlatmış olduklarımdan farklı bir şey bahsediyorsam paragrafı ayırıp iki paragraf haline getirmem gerektiğini öğrendim.” (K.A.)
- “Yazı türlerini öğrenmeme, daha iyi kavramama yardımcı oldu.” (K.A.)
- “Yapı sayesinde kompozisyonumda giriş ve gelişmeyi birbirine karıştırmıyorum. (B.C.) Neden-sonuç ilişkilerini amaç-sonuç ilişkileriyle karıştırıyordum. Ama artık karıştırmıyorum.” (B.C.)
- “Yazıyı ilginç kılmayı biliyorum ve yazdığım yazıların sonunda vurgulayıcı bir sözle bitirebiliyorum.” (B.C.)
- “Giriş, gelişme, sonuç kısımları nasıl ayrılır ve araştırma adresleri nasıl yazılır bunları öğrendim.” (Ş.Ö.)
- “Sonucumuzun ne kadar vurgulu olması yazının akılda kalıcı olmasını öğrendim. (Ş.Ö.) Paragraf sıralamayı öğrendim.” (Ş.Ö.)
- “Yazı türlerini öğrendim.” (Ş.Ö.)

- “Yazının giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin birbiriyle bağlanması gerektiğini, Paragrafların birbiriyle bütün olması gerektiğini, Paragrafların nasıl oluşturulacağını, Her paragrafta ayrı şeyler olması gerektiğini ve bunların birbiriyle bağlanması gerektiğini, Başlığın bir yazıda ne kadar önemli olduğunu, Yazının bitişinin vurgulu bitmesi gerektiğini, Bağlaçların nasıl kelimelerle bağlanacağını, Neden-sonuç cümlelerinin nasıl kurulacağını öğrendim.” (N.K.)
- “Bu çalışmanın sayesinde giriş, gelişme, sonuç bölümünü rahatça ayırıyorum. Önceden paragraf oluştururken eksik yapabiliyordum ama bu çalışmadan sonra rahatça paragraf oluşturuyorum ve bütün paragrafları birbiriyle anlamlı yapıyorum. Bu çalışmada yazıyı ilginç ve anlamlı kılabilirim. Neden-sonuç cümlelerini rahatlıkla ayırıp güzel bir şekilde yazıyorum.” (M.U.)
- “Bu çalışmada yazı türlerini çok iyi kavradım.” (M.U.)
- “Makale yazısını yazmayı öğrendim. Hikâye yazmayı öğrendim.” (H.A)
- “Bu çalışma yazıda paragraflar arasında bütünlüğü sağlamayı öğretti. Cümlelerde neden-sonuç ,amaç-sonuç ilişkilerini kurmamda ,yazım kurallarını pekiştirmemde yardımcı oldu. Yazı türlerini öğrenmemde yardımcı oldu.” (H.A)
- “ Giriş, gelişme, sonuç kısımları çok önemlidir. Ben bunu önceden bazı paragrafları ayıramıyordum. Ama şimdi ise ayırabiliyorum.(Ü.G.D.)
- “Yazı türlerini de öğrendim. (Ü.G.D.) Yazının hikâye mi, deneme mi olduğunu öğrendim. Sıra düzenini, paragraf oluşturmayı öğrendim.” (Ü.G.D.)
- “Bu çalışmada giriş, gelişme, sonuçta neler yazılacağını öğrendim.(S.Ç.) Giriş, gelişme, sonuç sayesinde paragrafta bütünlüğü öğrendim. Paragrafta bütünlüğü öğrenince ise anlamlı bir yazı yazdım. Sonrasında ise paragraf başında ve içinde bağlaçları kullanmayı öğrendim. Bu sayede paragraf sıralamayı öğrendim. Paragraf içinde neden-sonuç ilişkisi bana gerçek hayatta çok lazım oldu.”(S.Ç.)
- “Giriş, gelişme, sonuç bölümünü yazarken cümleleri birbirine bağlamayı öğrendim.”(Ş.D.)
- “Paragrafın başında, sonunda ve ortasında kullanacağım bağlaçları öğrendim. Örneğin; sonunda , nihayet vb. şeyler cümlelerin sonunda kullanılır.”(Ş.D.)
- “Metin türlerini öğrendim.”(Ş.D.)
- “Anlam bozuklukları önlemeyi öğrendim.”(Ş.D.)

- “Giriş, gelişme, sonuç bölümlerini ayırırken paragraf başı ve sonu yapmayı öğrendim.” (E.Z)
- “Paragraf ayırırken ilgili cümleleri ilgisiz cümlelerden ayırırken günlük hayatta da uygulamamı sağladı.” (E.Z)
- “Yazıyı ilginç ve etkileyici bitirmek günlük hayatta da etkileyici konuşmamı sağladı.” (E.Z)
- “Yazımı ilginç ve etkileyici bitirmemi sağladı.”(U.B.)
- “Türleri öğrenmemde etkisi oldu.”(U.B.)
- “Yazı türlerini öğrenmem diğer derslerime de katkı sağladı.”(U.B.)
- “Bütünlük paragraflarda birbirine bağlamamda farklı paragraflarda konuyu farklı yerlere götürmeme, konuyla alakasız şeyler yazmama faydası oldu.”(U.B)
- “Giriş, gelişme, sonuç ise konuyu yazımda doğru sıralamama konumu nerde açıklayacağıma katkı sağladı.”(U.B)
- “Kompozisyonumu giriş, gelişme, sonuç bölümleri şeklinde yazdım.”(S.K.)
- “Bu şekilde yazarken giriş, gelişme, sonuç bölümleri şeklinde yazdım.”(S.K.)
- “Bu şekilde yazarken giriş bölümünde tanımlama yapmayı, gelişme bölümünde araştırmalardan, sonuç bölümünde ise kompozisyonumu etkileyici bir şekilde bitirmeyi öğrendim.”(S.K.)
- “Paragraflar arasında bütünlük sağlamayı öğrendim.”(S.K.)
- “Birçok metin türü yazdığımız için metin türlerini de daha çabuk öğrendim.”(S.K.)
- “Metin türlerini öğrenmeme etkisi oldu.”(A.D.)
- “Paragraf sıralamasına ve ayırmasına faydalı oldu.”(A.D.)
- “Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerin ayıramıyordum buda faydalı oldu.”(A.D.)
- “Metnimde araştırmalarımı nereye yazacağımı biliyorum, giriş, gelişme,sonuç cümlelerini çok fazla olmasa da yapabiliyorum,paragrafta bütünlüğü kurabiliyorum,yazıma ilginç bilgiler koyabiliyorum,etkileyici başlık bulabiliyorum,neden sonuç ilişkilerini yazabiliyorum.”(F.B.Ö.)
- “Evet, bu yazı çalışmaları bana yarar sağladığı yukarı da yazdığım gibi ha türleri öğrenmeme birçok etkisi oldu sınavda çıktığı zaman soruları takılmadan yapıyorum.”(F.B.Ö.)

Yazım noktalamaya ilişkin değerlendirmeler:

- “Yazım kurallarına daha çok dikkat ettim.” (N.İ)
- “Noktalama işaretlerine daha çok dikkat ettim.” (N.İ)
- “Ana başlığın büyük harflerle yazıldığını öğrendim.” (N.İ)
- “Kompozisyonda noktalama işaretleri yazım kurallarına dikkat ediyor olmam, eğer nerde ne kullanacağımdan emin değilsem araştırıp öğrenmem zihnimde daha kalıcı olmasını sağladı.” (N.İ)
- “Bu çalışma sayesinde yazım kurallarını öğrendim.” (B.C)
- “Noktalama işaretlerinin nereye konacağını ve önemli olduğunu öğrendim.” (M.U.)
- “Bu çalışmada yazım kurallarını daha iyi öğrendim.” (M.U.)
- “Araştırma yaparken alıntı cümlelerin nasıl yazıldığını öğrendim.” (B.T)
- “Yazım kurallarında kelimeyi ayırmayı öğrendim.” (B.T)
- Noktalama işaretlerinin nerede kullanılacağını öğrendim. (B.T)
- “Noktalama işaretlerini öğrendim. (H.A)Bağlaçlardan önce ve sonra gelen noktalama işaretlerini öğrendim.”(H.A)
- “Yazım kurallarına da uymaya başladım.” (Ü.G.D.)
- “Bu çalışmada noktalama işaretlerinin bana çok faydası oldu.(S.Ç.) Çünkü Merkezi Sınavda ve gerçek yaşamdaki ödevlerime çok yardımcı oldu.”(S.Ç.)
- “Noktalama işaretlerini koyarken günlük hayattaki yazılarımda noktalama işaretlerini koymama yaradı.” (E.Z)
- “Yazıları yazarken yazım kurallarını ve bağlaçları düzgün bir şekilde öğrendim.” (E.Z)
- “En önemli ise yazım kuralları ve noktalama işaretlerini çok iyi öğrendim.”(S.K.)
- “Büyük harf ve küçük harfin faydası oldu.”(A.D.)
- “Bu çalışmada bana yazım kuralları, noktalama işaretleri çok faydalı oldular.”(A.D.).
- “Noktalama işaretlerine dikkat ediyorum, kaynakçalarımı araştırmamın hemen arkasından parantez içinde yazmayı biliyorum.”(F.B.Ö.).

Sayfa düzeni ilişkin değerlendirmeler:

- “Sayfa düzenine daha çok önem verdim.” (N.İ)
- “Sayfa düzenini öğrendim.”(N.K.).
- “En çokta bana sayfa düzeninde yardımcı oldu.” (M.U.)
- “Sayfa düzenini öğrendim. Bu benim yazımın güzel durmasını sağladı.”(Ş.D.)
- “Sayfa düzeni yapmayı öğrendim.” (B.T)
- “Sayfa düzeni benim güzel yazı yazmamı sağladı.” (E.Z)
- “Sayfamı düzenlemek yazımın güzel gözükmesine katkı sağladı.”(U.B)
- “Sayfa düzenini, kaynakça göstermeyi, bağlaçları çok iyi öğrendim.”(S.K.)
- “Sayfa düzenini bilmiyordum bunu öğrendim.”(A.D.)
- “Sayfa düzenime önem veriyorum.”(F.B.Ö.)

Kaynakça gösterimine ilişkin değerlendirmeler:

- Farklı kaynaklardan yararlandım. Örneğin; Yazmaca dergisinden bir paragraf aldım. Kompozisyonumu daha güzel ve kaynakça açısından çeşitli olmasını sağladı.”(D.D)
- “Kaynak gösterebiliyorum.” (N.İ)
- “Kaynakça nasıl yazılır bilmiyordum bu sayede öğrendim.” (K.A.)
- “Eskiden kaynakça göstermeyi bilmiyordum ama şimdi biliyorum. (B.C) Bu yazının türleri öğrenmemde çok etkisi oldu.” (B.C)
- “Kaynakça gösterimini öğrendim.”(N.K)
- “Kaynakçayı yazamıyordum ama bu çalışmadan sonra düzgün bir şekilde kaynakça yazıyorum.” (M.U.)
- “Kaynakların nerelerde gösterileceğini öğrendim.”(S.Ç.)
- “Kaynak yazmayı öğrendim.”(Ş.D.)
- “Kaynakça yazmayı öğrendim.” (B.T)
- “Farklı kaynaklardan yararlanmanın yazının daha çok etkili olmasını sağladı.” (B.T)
- “Araştırma yaparken kaynakçaları alıp, metne yazmayı öğrendim.” (E.Z)
- “Kaynak göstermenin de faydası oldu paragrafın içinde nasıl bulunur bilmiyordum.”(A.D.)

Sunuma ilişkin değerlendirmeler:

- “Yazdığım yazıları panomuza sunuyoruz. Bu da beni daha çok mutlu ediyor ve kendimle daha çok gurur duyuyorum. Kendime olan güvenim artıyor.” (N.İ)
- “Öğretmenim: "Bu güzel olmuş." dediğinde mutlu oluyorum. Hatta bugün: "Etkileyici bitişlerden biri seninkinde." dediğinde çok mutlu oldum. Ayrıca yazımın asılması beni mutlu ediyor. Çünkü başarıyı sergilemiş oluyorum.”(D.D)
- “Yazılarımızı sunduğumuzda, bizden başkalarının görüyor ve okuyor olması bende tatlı bir heyecan uyandırıyor. Mutlu oluyorum.” (K.A)
- “Hoca yazılarımızı sunduğunda çok seviniyorum ve yazabildiğimi anlıyorum.” (B.C)
- “Güzel yazı yazdığımda kendime olan özgüvenim arttı. Öğretmenimiz yazılarımızı panoda sununca ve yazım beğenilince mutlu oluyorum. Öğretmenim bu çalışmayı iyi ki yaptırmış.” (Ş.Ö.)
- “Yazımın sunulması, iyi yazdığımı, bir şeyler öğrendiğimi herkesin öğrenmesi beni çok mutlu etti.” (N.K.)
- “Yazının sunulması beni mutlu ve başarılı hissettiriyor.” (M.U.)
- “Yazdığımız yazıların asılması beni heyecanlandırıyor.)Kendimi önemli hissetmemi sağlıyor.” (H.A)
- “Yazıların sunulması çok güzel bir şeydir. (Ü.G.D.) Çünkü arkadaşlarımızın yazılarını hep bir arada görüyorum.” (Ü.G.D.)
- “Bu yazdığım yazılar sunulunca içimi çok mutlu bir duygu sardı.”(S.Ç.)
- “Yazılarımızın sunulması beni gururlandırıyor.”(Ş.D.)
- “Yazıların sunulması da beni mutlu etti.”(B.T)
- “Yazıların sunulması mutlu etti ve başarıyı arttırdı.” (E.Z)
- “Yazılarımız sunum için asıldığında da daha çok mutlu oluyorum ve kendime olan özgüvenim daha da artıyor.”(S.K.)
- “Bu çalışmalar sayesinde iyi yazmayı öğrendim ve ben iyi yazılar yazdıkça daha mutlu oluyorum. Bu da benim kendime olan özgüvenimi daha çok artırıyor.”(S.K.)
- “Özgüvenimi etkiledi.”(A.D.)
- “Güzel etkiliyor herkesin okuması çok iyi benimde çok hoşuma gidiyor.”(A.D.)
- “Kaliteli bir yazı yazmamda kendimle gurur duymama yeterince bir destek oluyor ve özgüvenimi artırıyor.”(F.B.Ö.)

Yaratıcı düşünceye ilişkin değerlendirmeler:

- “Hoca bize müzik dinleterek yazdırdı. Eğer müzik dinletmeseydi sadece yazmamızı söyleseydi anlayamazdım ama dinlediğimiz müzik sayesinde yazının acıklı olup olmadığını ya da sevinçli bir yazı mı olduğunu öğrendim.” (B.C)
- “Müzik dinleyerek ve resimleri yorumlayarak yazı yazmayı öğrendim.” (Ş.Ö.)
- “Öğretmenimiz bize müzik dinleterek yazı yazmamızı istedi ve bu çalışma sayesinde aklımızda resimler oluşup daha çok etkileyici yazmamızı sağladı ve bu bizim işimize çok yaradı.” (M.U.)
- “Hayal gücümü geliştirdim. Çalışmayı yaparken yaratıcı düşünmeyi öğrendim. Düşündüklerimi kâğıda dökmeyi öğrendim. Hayallerimi konuşturmayı öğrendim. (H.A)
- “Yazıları yazarken işitsel ve görsel öğelerden yararlandık.” (E.Z)

Dil bilgisi öğrenimine ilişkin değerlendirmeler:

- “Cümlelerin sonlarına diğer cümlenin sonuyla aynı bitirdiğinde yazının daha uyumlu olduğunu öğrendim.” (Ş.Ö.)

Türkçe dersine ilişkin değerlendirmeler:

- “Türkçe dersini daha çok seviyorum.” (N.İ)
- “İyi yazı yazmak konusunda bu çalışmanın tabi ki çok faydası var. Nasıl yazı yazıldığını öğrenmiş oldum.” (D.D)
- “Kompozisyonu bu kadar sık yazmamız daha iyi kompozisyon yazmamı sağladı.” (K.A.)
- “Artık ‘Nasıl yazacağım? Ya kötü olursa?’ şeklindeki düşüncelerim azalmaya başladı. Özgüvenim yerine geldi.” (K.A.)
- “Bu yazı sayesinde beyin fırtınası yapmayı, anahtar kelimeleri bulmayı, yapı çıkarmayı, araştırma yapmayı öğrendim.” (B.C)
- “Eskiden hoca kompozisyon yazdırdığında ne yazacağım diye düşünüyordum ama artık düşünmüyorum.” (B.C)
- “Hoca kompozisyon yazdırınca artık korkarak ve utanarak yazmıyorum.” (B.C)

- “Kompozisyon ya da vb. şeyler yazdığımda sayfa düzeni yapmayı, planlı ödev yapmayı ve araştırma yapmayı biliyorum.” (B.C)
- “Öncelikle planlı ve düzgün yazı yazmayı öğrendim.”(Ş.Ö.)
- “Beyin fırtınasıyla başlayıp yavaş yavaş ilerleyip düzenli yazılar yazmayı, araştırmanın nasıl kullanılacağını öğrendim.” (Ş.Ö.)
- “Bu çalışmada noktalama işaretlerinin daha doğru kullanımı, kaynakçanın nasıl yazılacağını, bağlaçların nasıl kullanılacağını ve başlığımızın yazımızı çok etkili kılacağını öğrendim.” (Ş.Ö.)
- İlk önce kendi hayatımda yazının nasıl yazılması gerektiğini tam olarak öğrendim. Yani bir yazıyla ilgili her şey. Anahtar kelime bulmayı, planın nasıl yapılacağını öğrendim.” (N.K.)
- “Bu çalışmayı başarılı yazdığım zaman bana özgüven geliyor ve daha çok yazmak istiyorum.” (M.U.)
- “Performans görevi hazırlarken artık ilk önce planlı çıkartıp öyle yazıyorum. Planlı yazının yaşamında arkadaşlarıma önerdim”.(S.Ç.)
- “Yaptığımız çalışmalar benim başka çalışmalarına da özgüven kazandırdı ve başka yazı türlerini yazmamı da sağladı.” (E.Z)
- “Yazı planı yapmanın benim yazı yazarken planlı olmamı ve proje veya performans ödevlerime de katkısı oldu.” (E.Z)
- “Yazıları başarılı yazmam yazı yazmamda özgüvenimi arttırdı.”(U.B.)
- “Planlı yazmayı öğrendim performans ve proje yazılarında etkisi oldu ve daha düzenli yazıyorum artık.”(A.D.)
- “İyi yazmak konusunda faydası oldu.”(A.D.)
- “Atasözleriyle iyi olmaz normal yazıyla daha iyi olurdu.”(A.D.)
- “Hoca sayesinde yazı çalışmalarımızda yeni bilgiler öğrendik mesela metnin yapısını çıkarma sayesinde yazımı yazmadan önce planlıyorum bunun sayesinde de yazımı takılmadan yazabiliyorum.”(F.B.Ö.)

Diğer derslere olan katkısına ilişkin değerlendirmeler:

- “Kaynakça, planlı yazma ve sayfa düzeni sayesinde diğer derslerimdeki proje ve performanslara daha çok özen gösteriyorum.” (N.İ)

- “Sayfa düzenini proje ödevinde ve performans ödevinde bol bol kullandım. Örneğin; matematik performans ödevinde konu olarak "Atatürk ve matematik" ile ilgili bir kompozisyon yazdığım da öğretmenimizin öğrettiği sayfa düzenini kullandım.” (D.D)
- “Kompozisyonu planlı yazmam yazımın ve defter düzenimin daha güzel olmasına yardımcı oldu. Aynı zamanda performans ve proje ödevlerimi yaparken de çok büyük etkisi oldu.” (K.A.)
- “Hocalar ödevlerimin sayfalarını düzenli ve ödevimin sonunda kaynakça görünce yüksek not veriyor ve bunların hepsi yazdığımız yazılar sayesinde.” (B.C)
- “Bu çalışma diğer derslerimde performans ve proje hazırlarken düzgün ve planlı yazmayı öğretti.” (Ş.Ö.)
- “Proje ve performans ödevlerimde çok faydası oldu.” (N.K.)
- Günlük hayatta da çok faydası oldu. (Ü.G.D.) Projelerde de etkisini gördüm. (Ü.G.D)
- “Diğer derslerden aldığım ödevlerde çok faydası olur.(Ş.D.) Mesela öğretmenimiz bizden araştırma ödevi istiyor. Araştırma yapmayı öğrendim.”(Ş.D.)
- “Planlı yazmayı öğrenmek sadece Türkçe dersinde değil bütün derslerde performans, proje ve ödev yaparken de etkili oldu.”(B.T)
- “Bu çalışmada noktalama işaretlerinin bana çok faydası oldu. Çünkü Merkezi Sınav’da ve gerçek yaşamdaki ödevlerime çok yardımcı oldu.”(S.Ç.)
- “Proje ve performans ödevi yazarken faydası oldu.(U.B.) Proje ve performans ödevi yazarken faydası oldu.”(U.B.)
- “Diğer derslerden proje ve performans aldığım da ödevimi sayfa düzenine ve plana göre yazdığım için puanlarım daha yükseldi ve bu da diğer derslerime çok katkı sağladı.”(S.K.)
- “Evet bu yazı çalışmaları bana yarar sağladığı yukarı da yazdığım gibi türleri öğrenmeme bir çok etkisi oldu sınavda çıktığı zaman soruları takılmadan yapıyorum.”(F.B.Ö.)
- “Planlı yazı yazma sayesinde de diğer derslerde performans, proje görevi yaparken çok yardımcı oluyor.” (F.B.Ö.)

Günlük hayata ilişkin değerlendirmeler:

- “Bu çalışmalar benim normal hayatımda da çok işime yaradı.” (M.U.)
- “Bu çalışma; araştırma yapma pratiğimi, Araştırma yaparken ünlü bilim adamlarının, filozofların sözlerini öğrenmiş oldum. Birçok atasözü ve deyim öğrendim. (H.A) Bunların günlük hayatta da faydası oldu.” (H.A)
- “Yani deneme sınavlarında, günlük hayatta vb. yerlerde çok fayda gördüm.” (Ü.G.D.)
- “Bu çalışmada noktalama işaretlerinin bana çok faydası oldu çünkü merkezî sınavda ve gerçek yaşamdaki ödevlerime çok yardımcı oldu.”(S.Ç.)
- “Planlı çalışma sadece derste değil günlük yaşamımda da faydası oldu.”(Ş.D.)
- “Planlı yazmanın hayatıma olumlu etkisi oldu.”(A.D.)

V.BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 7. Sınıf öğrencilerinin performans görevi ve proje ödevlerine etkisini araştırmaktır. Bu bölümde gerçekleştirilen çalışmaya ilişkin *sonuç ve öneriler* yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Yapılan araştırmaya ilişkin sonuçlar şöyle belirtilebilir:

1. Yapılan araştırmada, tüm uygulamalarda, 4+1 PYDM'ye göre yazma çalışmalarını yürüten deney grubu ile geleneksel yöntemle yazma uygulamalarını gerçekleştiren kontrol grubunun yazmaya ilişkin yaptıkları *hazırlık* çalışmaları, *planlama*, *geliştirme*, *düzeltilme* ve *sunum* puanları değerlendirildiğinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre süreç odaklı yaklaşımlara göre yürütülen yazma çalışmalarının, ürün odaklı yaklaşımlara göre yazma becerisinin gelişiminde daha etkili olduğu görülmüştür. Bu bulgu Şentürk (2009), Karatay (2011b) ve Sever'in (2013) araştırmalarında elde ettiği bulgularla örtüşmektedir.

2. Genel olarak öğrencilerin deneme türünde metin yazma becerilerine yönelik toplam puanlara bakıldığında deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalama puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda 4+1 PYDM ile yazma eğitimi yapılan sınıflarda öğrencilerinin yazma becerilerinin büyük ölçüde geliştiği söylenebilir.

3. Üçüncü uygulama çalışması olan “makale türünde yazma” becerilerine yönelik deney ve kontrol gruplarının toplam puanlarına bakıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu nedenle makale türünde yazma becerisinin 4+1 PYDM ile çalışmalarını yürüten öğrencilerin başarı oranını geliştirdiği söylenebilir.

4. Deney grubu öğrencilerinin 1. ile 4. uygulama çalışmaları 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli basamaklarına göre değerlendirildiğinde, öğrencilerin 4. uygulama puanlarında *hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum* aşamalarının tümünde 1. uygulamaya göre artış olduğu gözlenmiştir. Buna paralel olarak, deney grubu öğrencilerinin 1. ve 4. uygulamaya ilişkin yazma becerilerine yönelik toplam puanları arasında son uygulama lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler, deney grubundaki öğrencilerin ön uygulama ile son uygulama arasındaki yazılı anlatım becerilerinin olumlu fark oluşturacak düzeyde geliştiğini göstermektedir. Bu bulgu Şentürk (2009), Ülper ve Uzun (2009), Karatay (2011b) ve Sever'in (2013) araştırmalarında elde ettikleri bulgularla aynı doğrultudadır. Bu durum 4+1 PYDM'nin ön test ve son test uygulama süreci arasında öğrencilerin yazma becerilerini büyük ölçüde geliştirdiğini göstermektedir.

5. Kontrol grubunun yazma aşamaları bakımından 1. ve 4. uygulama sonuçlarına bakıldığında, kontrol grubu öğrencilerinin *hazırlık* aşaması aritmetik ortalama puanlarında son uygulama lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir; ancak *planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum* aşamalarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin 1. uygulama ve 4. uygulamaya ilişkin yazılı anlatım becerilerine yönelik toplam puanlarına bakıldığında ise puanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin geleneksel yazma anlayışıyla sürdürülen yazma uygulamalarıyla yeteri kadar gelişemediği şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu Şentürk (2009), Karatay (2011b) ve Sever'in (2013) kontrol grubunun yazılı anlatım ön test- son test puanlarını karşılaştırmaları sonucu elde ettikleri sonuçlarla eş değerdedir.

6. Yapılan analizler sonucunda deney grubu öğrencilerinin 4+1 PYDM uygulamaları öncesi yazılı anlatım tutumlarına yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya ilişkin bu sonuç, Karatay'ın (2011b), 4+1 PYDM ile yaptığı yazma uygulamalarının “deney grubundaki öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı ön uygulama ile son uygulama tutum puanlarını anlamlı fark yaratacak olumlu düzeyde geliştirdiği” bulgusuyla

örtüşmemektedir. Bu durum deney grubuna uygulanan son test niteliğindeki Yazılı Anlatım Tutum Ölçeğinin uygulanma zamanının eğitim-öğretim yılının sonuna denk gelmesiyle açıklanabilir. Öğrencilerin dönem sonu geldiğinde okuldaki derslere karşı motivasyonlarının oldukça düştüğü görülür. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutumlarında son test lehine anlamlı bir fark oluşmamasına rağmen öğrencilerin son test tutum puanlarının yüksek olduğu (4,23) görülmektedir.

7. Kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test yazılı anlatım tutum puanlarına bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum puanlarında düşüş olduğunu görülmektedir. Bu durum, okullarda geleneksel yaklaşımla yürütülen yazma çalışmalarının zamanla öğrencilerin yazmaya karşı istek ve ilgilerinin azalmasına yol açtığı şeklinde yorumlanabilir. Şentürk (2009) ve Karatay (2011b) ise kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel yazma eğitimi uygulamaları öncesi ve sonrası yazılı anlatıma karşı tutum ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını belirlemişlerdir. Bu durum, geleneksel yazma eğitimi anlayışının öğrencilerin yazılı anlatıma karşı tutumlarını iyileştirmediği ve/veya bir değişiklik yapmadığı şeklinde yorumlanabilir.

8. Uygulama etkinlikleri sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım tutumları incelenmiş, deney grubu ile kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu durum 4+1 PYDM uygulamalarının yazma süreci boyunca deney grubu öğrencilerinin yazmaya karşı istek ve ilgilerini artırmaya yönelik etkinlikler içermesiyle açıklanabilir. Bu bulgu Karatay (2011b) ile tutarlıdır. Buna dayanarak geleneksel yazma anlayışlarının öğrencilerin yazma tutumlarını geliştirmede 4+1 PYDM'ye göre yetersiz kaldığı söylenebilir.

Yazılı anlatım bireyin kendisini ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili yollardan biridir. Şüphesiz bireyin kendini ifade etmede başvuracağı başka yollar da mümkündür; ancak yazılı anlatım konuşma gibi sonrasında hataları telafi edilebilecek bir eylem değildir. Bu nedenle yazma eylemi gerçekleştirilirken çok titiz davranmak gerekir. Belki de bu sebeple genel olarak yazılı anlatım konusunda eyleme

geçmek zannedildiği gibi kolay olmamaktadır. “Şurası unutulmamalıdır ki yazı kaleme almak ciddi bir iştir; dili konuşan herkes kendisini yazıyla ifade edemez. Emek ister, sabır ister. Bunun da ilk basamaklarından biri, belki de en önemlisi dili tanımak, onun özelliklerini bilmektir” (Aktaş ve Gündüz, 2002, 63).

Yazma diğer Türkçe dersi becerileriyle doğru orantılı olarak gelişir. Dile ve söyleyişe hâkim yazarların metin örneklerini sunarak öğrencileri iyi metin örnekleriyle tanıştırmak, onlarda okuma ve dinleme zevki oluşturmak gerekir. Çünkü ortaokul öğrencilerinin birçoğu maalesef ki henüz okuma alışkanlığı kazanmamış, kitap kavramını ders kitabıyla kafalarında sınırlandırmışlardır. Karşılaşacakları yeni metinler onların ilgisini çekecek, onların duygu ve hayal dünyalarına hitap edecek nitelikte olduğunda öğrenci bunu reddetmeyecektir. Dinleme ve okuma alışkanlığı gelişen öğrenci sonrasında bunu konuşmalarına taşıyacak ve artık “söz sahibi” bir birey olmanın tadına varacaktır. Bir noktadan sonra konuşma dışında da kendini ifade yolları arayacak ve yazma eyleminde kendini bulacaktır. Türkçe dersi, öğrencilere bu fırsatı vermesi bakımından önemlidir. Bir insan eğer duygu ve düşüncelerini sağlam bir ifade ile dile getirebiliyorsa bunu yazıya dökmekten korkmamalıdır. Aksine onları şevkle, hevesle yazıya dökerek başkalarına iletmeli, ebedileştirmelidir.(Yıldız vd., 2006, 204)

Okullarda Türkçe dersi becerilerinden en az gelişen yazma becerisidir. Avcı (2006), “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Yazılı Anlatım Yanlışları”nı incelediği çalışmada en sık karşılaşılan yazılı anlatım hatalarını “noktalama işaretlerini doğru kullanabilme”, “konuyu paragraf bilincine göre yazma”, “yazım kurallarına uygun yazma” olarak sıralamıştır. İlaslan (2007), ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini, yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları anlatım bozukluklarını ve bunların görülme oranlarını belirlemeye yönelik araştırmasında, uygulamaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını gözlemlemiştir.

Yazma becerisinin yeterince gelişmemesinin çeşitli sebepleri vardır. “Okullarımızda uzun yıllar verilen eğitimin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirici nitelikte olmaması ve bu durumun öğrencide olumsuz bir tutum meydana getirmesi,

öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmemesindeki etkenlerin başında gelmektedir” (Doğan ve Müldür, 2014, 50). Göçer (2013), Türkçe öğretmen adaylarının yazma becerisinin edinimine ve gelişimine negatif yönde etki eden unsurları öğrencilerle yaptığı görüşmeler neticesinde “öğretmenlerin yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik gerekli ve yeterli eğitim verememeleri”, “yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi”, “yazmaya karşı sahip olunan olumsuz algı veya tutum”, “düşündüklerini yazıya dökemeyeceğine yönelik inanç” olmak üzere sıralamıştır. Zorbaz (2010), “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi” adlı doktora çalışmasında 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı ile yazma tutukluğu arasında olumlu, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak, Şişmanoğlu (2009), 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin seviyelerini ve yeni Türkçe Programı’nın amaç ve kazanımlarına ulaşabilme düzeylerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında öğrencilerin yazma becerisinde genel olarak başarılı olduklarını tespit etmiştir. Alkan (2007), “ İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları” adlı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin dış yapı, iç yapı ve dil ve anlatım boyutunda yaptıkları hataların uygulama zamanına ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre farklılaştığını belirtmiştir. Can (2009), beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini ve bu becerilerinin yaşadıkları ortamdaki kaynaklanan değişkenlerden ne derece etkilendiğini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında, öğrencilerin kendilerini ifade ederken yeterli sayıda kelime kullanamadıkları ve yetiştikleri ortamın yazılarında etkili olduğunu tespit etmiştir. Kırbaş (2006), tarafından hazırlanan “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin okul, cinsiyet, ailenin aylık geliri, öğrencinin 2005/2006 eğitim-öğretim yılı 1. kanaat döneminde Türkçe dersinden aldığı not, en çok sevdiği ders gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği belirlemiştir. Susar Kırmızı (2011), ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ürünlerinin niteliğini belirlenen ölçütler doğrultusunda belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, öğrencilerin yazma ürünleriyle ilgili olarak; genel olarak çok özgün olmayan, sıradan düşünceler yazıldığını, birçok yazının akıcı olmadığını, duygu ve düşüncelerini yeterince ve etkili bir şekilde ifade edilmediğini gözlemlemiştir.

Yazma becerisinin gelişmemesindeki sebeplerden biri de Türkiye’de yazma çalışmalarının çoğunun ürün odaklı yaklaşıma göre yürütülmesidir (Tabak ve Göçer, 2013, 163). İncelenen tezlerde Türkçe Öğretim Programı’nda yapılan değişikliklerin başarıya ulaşabilmesinin, öğretmenlerin yeni yazma kuramlarını benimsemeleri ve bu kuramlara uygun ölçme değerlendirme yapmalarına bağlı olduğuna değinilmektedir.

Ancak davranışçı eğitim anlayışına göre yetişen öğretmenlerin, yazma uygulamalarında geleneksel öğretim yöntemleriyle yazma çalışmalarını yürütmekte olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra ülkedeki lise ve üniversite giriş sınavlarının test tekniğine dayalı oluşunun öğrencilerin de yeni yaklaşımları kabullenmesini engellediği yönünde ortak bir kanı da mevcuttur (Elbir ve Yıldız, 2012, 10).

Süreç odaklı yaklaşımlara göre yürütülen yazma çalışmalarının, ürün odaklı yaklaşımlara göre yazma becerisinin gelişiminde daha etkili olacağı düşünülmektedir (Tabak ve Göçer, 2013, 163). Bundan dolayı günümüzde yalnız ürünü değil; ürün oluşturulmadan önceki, ürünün oluşturulma sürecindeki ve ürün oluşturulduktan sonraki aşamaları da önemli gören bir anlayış benimsenmiştir. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli de bu anlayıştan yola çıkılarak geliştirilmiş bir yazma süreci yaklaşımıdır. Bu model *hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum/yayınlama* basamaklarından oluşur. Bu çalışmada yazma uygulamaları bu modele göre gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara modele uygun etkinliklerin yürütüldüğü deney grubunun, geleneksel yöntemlerle yazma etkinliklerini sürdüren gruba göre hem yazma aşamaları bakımından her basamakta hem de tüm uygulamaların genel toplam puanları karşılaştırıldığında olumlu yönde anlamlı bir fark elde ettiği görülür. Buna dayanarak 4+1 PYDM’nin yazma becerilerini geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Karatay (2011b, 1040), “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı çalışmada, 4+1 PYDM’nin, geleneksel anlayışla yazılı anlatım dersi işleyen kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre deney grubundaki öğretmen adaylarının yazma becerilerini geliştirmekte anlamlı fark yarattığını belirtmiştir. Sever (2013) de, süreç temelli yazma modeli olan 4+1 e göre düzenlenen yazma

çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerisini olumlu yönde geliştirdiğini gözlemlemiştir. Aynı şekilde Şentürk (2009), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline* göre yapılan öğretim etkinliklerinin yazılı anlatım becerisini geliştirdiği bulgusuna ulaşmıştır. Buna ilişkin olarak, yazılı anlatım derslerinde yazma sürecinin öğrenci ile planlanıp, dönütlerle sürekli değerlendirilip düzeltildiğinde öğrencilerin düşüncelerini düzenleme, dili doğru ve etkin kullanma konusunda daha becerikli olabileceklerini gözlemlediğini belirtmiştir. Ülper (2008), araştırmasında yazma becerilerini geliştirmek için bilişsel süreç yaklaşımına dayalı bir dizi etkinlik kullanmış ve sonuç olarak bu etkinliklerin öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde son derece etkili olduğunu ifade etmiştir. Tüm bunlar süreç temelli yazma modellerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Yazma çalışmalarında esas olan yazma becerisine sahip olmayan öğrencilere bunu kazandırmak; bu beceriye sahip olan öğrencilerin ise becerilerini geliştirmek, yeteneklerini nasıl kullanacaklarını öğretmektir. “Yazmada asıl amaç hemen bir edebi eser ortaya koymak değildir. Edebi esere giden yolda kaliteli yolcular yetiştirmek ya da edebi eserin öngördüğü tarzda kişilikler ortaya çıkarmaktır” (Yıldız vd., 2006, 206). “Öğretmen, öğrencileri görmedikleri, yaşamadıkları, incelemedikleri konuyu yazmaya zorlamamalıdır. Yine öğrencilerden; ‘*şu kadar cümle, şu kadar satır veya sayfa yaz*’ gibi bir tavırla konuları belli uzunlukta yazmaları istenmemelidir. Onlar aslında kendi düzeylerine uygun uzunlukta yazarlar. Ancak öğretmen, öğrencilerin kendilerinden her sınıfta istenen düzeye gelmelerine çalışmalıdır. (Aktaş ve Gündüz, 2002, 124)”

İyi bir yazma çalışmasının gerçekleştirilebilmesi için ilk basamak *hazırlık* aşamasıdır. *Hazırlık* aşaması öğrencinin metninde yer vereceği iletiye uygun olarak gözlem ve araştırma yoluyla yazı için gerekli malzemeyi derlediği bölümdür. Ön hazırlık, kısa süreli ve uzun süreli olmak üzere ikiye ayrılır. Kısa süreli hazırlık çalışmaları, yazmadan hemen önce beş on dakikalık bir süreci kapsayan güdüleyici, ilgi çekici ve yönlendirici çalışmalardır. Bu çalışmalar kısa sürede gerçekleşeceği için iyi bir planlama yapmış olmayı gerektirir. Kısa süreli hazırlık çalışmalarında ilk amaç öğrencide istek uyandırmak olduğundan yazma konusu öğrencinin ilgi ve bilgileri

doğrultusunda seçilmelidir. Öğretmen bu bilgilere saygı göstermeli, öğretme esnasında bu bilgileri kullanabilmeli, esnek davranmalıdır. Yazma konularında esnek davranılması sonucu seçenek olanakları da artar. Seçenek imkânlarının çokluğu ile başarı arasında doğru orantı bulunur. Bu durum, öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimin anlaşma yollu olarak gerçekleşmesini sağlar. Uzun süreli ön hazırlık çalışmaları ise, öğrencilerin konu, kelime, cümle, paragraf ve plan gibi yazılı anlatımın temel unsurlarıyla ilgili problemlerini bilip ona göre hazırlık yapmayı ve pekiştirmeye yönelik yapılacak tekrarları kapsar (Tekşan, 2001, 18-20). Cavkaytar (2009), tahmin etme stratejisinin ve yazmaya hazırlık aşamasının öğretimi sırasında önbilgilerin harekete geçirilmesinin öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini ve yazma sürecini kullanmalarını olumlu etkilediğini gözlemlemiştir. Bu süreçte önbilgilerin etkinleştirilmesine yönelik soru sorma, resim, karikatür gösterme, sınıfa getirilen farklı objeler hakkında öğrencileri konuşturma gibi farklı biçimlerden yararlanmanın öğrencilerin düşünme becerilerini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Karaarslan (2010), “Konuşma ve Yazma Eğitiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkililiği” adlı yüksek lisans tezinde, beyin fırtınası tekniğinin konuşma ve yazma eğitiminde kullanımının, öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Bu aşama öğrenciyi “Ne yazacağım?” sıkıntısından kurtarmaya da yaradığı için yazmaya yönelik kaygıların azaldığı görülmektedir. Hazırlık aşaması aynı zamanda öğrenciyi yazmaya karşı cesaretlendirmeye ve heveslendirmeye yönelik yapılacak etkinliklerin gerçekleştiği bölüm olmalıdır. Bu etkinlikler düzenlenirken etkinliklerin öncelikle, öğrencilerin kendi bilgi, birikim ve tecrübelerini aktarma fırsatı bulabilmelerine imkân sağlıyor olmasına dikkat etmek gerekir. “Bu bağlamda anlatımla ilgili eğitim öğretim ortamları da bireylerin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, duygularını akıcı bir üslupla anlatabilecekleri, yazmadan zevk alan ve kendisine yazmayı bir uğraş edinmiş çocukları yetiştirmeye dönük olarak planlanmalıdır” (Öztürk, 2007, 4.). Ancak geleneksel anlayışla yürütülen yazma çalışmalarında ön hazırlığa pek fazla yer verilmediği görülmektedir. Maltepe (2006), “yaratıcı yazma yaklaşımının süreç oluşumlarının ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında ne derece gerçekleştiğini” ve “Türkçe derslerinde sürdürülen yazma uygulamalarıyla oluşturulan yazılı anlatım çalışmalarının (kompozisyonların) niteliğini” araştırdığı

çalışmasında, yaratıcı yazma yaklaşımındaki yazmaya hazırlık süreçlerinin Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında yeterli oranda gerçekleşmediğini belirtmiştir.

Öğrenci, yazıyı hangi amaçla (eğlendirmek, bilgilendirmek, ikna etmek vb.) yazacağını bilmelidir. Öğrenci yazının amacını belirlerken aynı zamanda hedef kitleyi ve yazının türünü de göz önünde bulundurmalıdır çünkü amaç bu iki unsuru da doğrudan etkilemektedir. Ayrıca yazının, hedef kitleye uygun bir içerik ve üslup içermesi gerektiğinin de altı çizilmelidir. “...yazılarımızı *kim* ya da *kimler* okuyacak sorusu üzerinde durmalıyız. Yani okurun kişisel özelliğini tahmin etmeliyiz” (Kantemir, 1995, 106). “Daha sonra ise, yazımızın okuyucuda yaratacağı etki ve tepki ne olabilir? Bunu bilmeliyiz veya tahmin etmeliyiz. Çünkü bu husus yazının anlatımında en esaslı rolü oynayacaktır. Okuyucunun özelliklerini düşünerek, yazılarımız, okuyucuya değer veren, onda ilgi yaratan bir özelliği taşımalıdır” (Kantemir, 1995, 106-107).

Ortaokul öğrencileri konu seçimi ve sınırlandırılmasını tek başlarına yapmakta sıkıntı çektiklerinden bu süreçte öğretmen yönlendirici rol üstlenmelidir. Beyin fırtınası, cluster yöntemi, tartışma ve soru cevap yöntemleri, konu belirleme ve sınırlandırma aşamasında işe koşulmalıdır.

Öğrencilere iyi bir metin oluşturabilmeleri için araştırma yapmalarının önemi kavratılmalı, araştırma yöntem ve teknikleri anlatılmalıdır. Bununla birlikte kaynaklara nasıl ulaşacakları ve bu kaynaklardan nasıl faydalanacaklarına dair bilgi verilmelidir. Ayrıca öğrencilerin yazma çalışmalarında kullanacakları kaynakları mutlaka not etmeleri sağlanmalı; alıntılarını metin içinde ve kaynakça bölümlerinde göstermeleri gerektiği hususu vurgulanmalıdır. Bunun için öğrenciler alıntı teknikleri hakkında bilgilendirilmelidir. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin ilk aşaması olan hazırlık, iyi bir yazma çalışması yürütebilmek için bu işlemlerin tümünü içeren önemli bir basamaktır. Bu araştırmanın bulgularına göre 4+1 PYDM ile eğitim alan öğrencilerin hazırlık basamağında geleneksel yaklaşımla eğitim alan öğrencilere göre yazma süreci içerisinde kendilerini geliştirdikleri gözlenmiştir.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin ikinci basamağı *planlamadır*. Yazma konusuna ilişkin yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bilgiler, metin içinde gelişigüzel olarak sıralanmamalı, belli bir plan dâhilinde yerleştirilmelidir. Öğrenci mesajını nerede, ne şekilde hangi tür özellikleri dâhilinde vereceğini bilmelidir. Plan; yazıyı gereksiz ayrıntılardan kurtarır, mesajın alıcıya iletilmesi yolunda yazara yön tayin eder, yazıyı bütünlük ve tutarlılık bakımından kaliteli kılar, okuyucuda kafa karışıklığını önler, zaman ve emek israfından kişiyi kurtarır. Şentürk (2009) araştırmasında deney grubunda bulunan öğrencilere uygulanan planlı yazma etkinliklerinin yazılı anlatımı planlama becerisini geliştirdiğini gözlemlemiştir. Bu bulgu söz konusu araştırmanın bulgularıyla uyumludur.

4+1 PYDM'nin üçüncü basamağı *geliştirmedir*. Bu aşamada öğrenciler planlama aşamasındaki yazma taslaklarına eklemeler yapabilir ve gereksiz gördükleri bölümleri metinden çıkarabilirler. Bu durum yazma çalışmaları sunuluncaya kadar devam eder. Metin birkaç kez yeniden oluşturulabilir. Tüm beceriler gibi yazma becerisi de ancak yeterli ve bilinçli uygulamalar yapılarak kazandırılır. “Kompozisyon çalışmalarının başlangıcında öğrencilere çeşitli konularda, aynı konu üzerinde yazılı anlatım çalışması yaptırılmalıdır. Özellikle öğrenciler önceden belirlenen bir konu hakkında konuşturulmalı, sonra da aynı konu üzerinde yazılı anlatım çalışması yaptırılmalıdır” (Aktaş ve Gündüz, 2002, 124). Öğrencilerin yazma sürecini etkin olarak kullanabilmeleri için daha fazla zamana ve daha fazla uygulamaya gereksinim vardır (Cavkaytar, 2009, 322).

Yazma çalışmaları sadece metnin sayfa düzeni, yazının okunabilirliği, başlık ve diğer görsellerden hareketle değerlendirilmemeli, içeriğin önemi de vurgulanmalıdır. Göçer (2010), yazma sürecinde yazılı anlatım çalışmalarında ortaya konulan ürünlerin fiziki özelliklerinin (yazının güzelliği, yazım ve noktalama kurallarına uygunluk vb.) öne çıkarılmasından, çok içerik özelliklerinin (açıklama, örneklendirme, günlük yaşamla ilişkilendirme, zihinde çağrışım uyandırma, anlam kurma, farklı anlatım biçimlerine başvurarak konuyu ilginç kılma vb. tercihlerle anlatım zenginliği) öneminin kavratılması gerektiğinin üzerinde durur. “İyi bir yazı elde etmek için her şeyden önce bir dil ögesi olan sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması, başarılı bir anlatıma sahip

olunması, malzemenin iyi seçilmesi, işlenen konunun bir plan içinde yürütülmesi ve nihayet yazının doyurucu ve inandırıcı olması gibi birtakım kurallara uymayı gerektirir” (Aktaş ve Gündüz, 2002, 62).

Yazılan metinlerde sunuma değin düzenleme ve düzeltme çalışmaları yapılabilir. Öğretmen süreç içerisinde metinlere ilişkin öğrencilerle görüşmeler yapar ancak metinlerde gördüğü eksikliklere veya hatalara dair görüşlerini doğrudan öğrenciye bildirmez. Bunun yerine öğrencilere bilinçli olarak birtakım sorular yönelterek öğrencide kendi yazısına dair farkındalık oluşmasını sağlar. “Öğretmen, yapılan yazım yanlışlarını öğrencilere buldurup düzelttirmelidir. Ancak bu yolla yanlışların sebepleri öğrenciler tarafından kavranır ve yanlışların tekrarlanmaması sağlanmış olur (Aktaş ve Gündüz, 2002, 125).

Düzeltilme çalışmalarının yürütülebilmesine yönelik diğer bir etkinlik, öğrenciler tarafından hazırlanan yazma çalışmalarının sınıf ortamında paylaşılması, böylece yazma çalışmasına ilişkin olarak akran gruplarının da görüşlerinin alınması şeklinde gerçekleştirilir. “Öğrencilerin, yazılarını bir kez de kendi kendilerine hatta yanlarındaki arkadaşlarına okumaları alışkanlık haline getirilmelidir. Bu çeşit okumaların iyi yazmada büyük rolü olduğu ve büyük yazarların bile bundan yararlandıkları anlatılmalıdır” (Aktaş ve Gündüz, 2002, 124). Bu durumun öğrencinin yazmaya karşı öz güven oluşturmada, sınıf içi iletişim ortamının olumlu yönde gelişmesi ve iş birlikçi bir ortam sağlanması adına da faydalı olduğu gözlemlenmiştir. Subaşı (2002), araştırmasında yazılı akran dönütü eğitiminin öğrencilerin yazmış oldukları ilk kompozisyon taslakları ile birbirlerine verdikleri yazılı dönütler üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuç olarak deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre kompozisyon çalışmalarında daha başarılı oldukları görülmüştür. Şentürk (2009), yazılı anlatım derslerinde yazma sürecinin öğrenci ile planlanıp, dönütlerle sürekli değerlendirilip düzeltildiğinde öğrencilerin düşüncelerini düzenleme, dili doğru ve etkin kullanma konusunda daha becerikli olabileceklerini gözlemlediğini belirtmiştir. “Öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkileşimler ve tartışma ortamı, öğrencilerin sürece etkin katılımını, sağlamanın yanı sıra dinleme ve konuşma becerilerini de olumlu etkilediği gözlemlenmiştir” (Cavkaytar, 2009, 312).

Öğrenciyi yazmaya karşı cesaretlendirmeye ve heveslendirmeye yönelik yapılacak etkinliklerin gerçekleştiği diğer bölüm *sunum* aşamasıdır. Bu aşama aynı zamanda 4+1 PYDM'nin son aşamasıdır. Sunum, öğrencilerin çalışmalarının okul panosunda sergilenmesi, okul gazete ve dergilerinde yayımlanması, arkadaşlarına okunması şeklinde gerçekleştirilebilir. Sunum aşamasının öğrencilerin özgüvenlerini artırmada ve yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemeye etkisi büyüktür. Öğrencilere başarıma hazzı tattırır ve ileriye dönük yazma çalışmaları için güdülenmeleri bakımından önemlidir. Ayrıca yazdığı metnin sunulması öğrenci için bir çeşit ödüllendirme olarak da kabul edilebilir.

Yazma çalışmaları bir süreç dâhilinde işlerken öğretmen, her aşamada öğrencilere rehberlik etmelidir. Yazma becerisi zor gelişen bir beceridir. Yazma çalışmalarının her aşamasında öğrencilere rehberlik edecek olan öğretmenin aynı zamanda güven verici, sabırlı, öğrenciyi yazmaya karşı güdüleyen bir tavır içerisinde olması gerekir.

Bu araştırmada yazma çalışmalarının değerlendirilmesi 4+1 PYDM Ölçeği (Karatay, 2011b) ile öğrencilerin yazmaya karşı tutumları Yazılı Anlatım Tutum Ölçeği (Karatay, 2011b) ile öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri ise görüşme tekniği sonucunda elde edilmiştir. Alan yazında öğrencilerin etkili yazarlar olmaları için yazmanın belli ölçütler belirlenerek yapılmasının, yazma etkinliklerinin tekrarlı olmasının ve sınıf öğretmenin model olmasının öğrencilerin yazma sürecini öğrenmelerine önemli katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Cavkaytar, 2009, 321).

Bu araştırma, 4+1 PYDM ile öğrencilerin yazma becerilerinin gelişip gelişmediğinin performans görevi ve proje ödevleri üzerinde incelenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. 4+1 PYDM, bir dizi yazma etkinliği içeren, bu etkinliklerin bir plan dâhilinde yürütülmesinde başarı sağlayan, iş birlikçi öğrenmeyi işe koşturan, sürece dayalı bir yazma yaklaşımıdır. Araştırma göstermiştir ki bu model, öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde geliştirmelerinde etkili olmuştur.

Araştırmada, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutumları da incelenmiş ancak 4+1 PYDM'nin deney grubu öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarında süreç içerisinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarını belirlemeye yönelik son test uygulamasının tarihinin eğitim-öğretim yılının sonuna denk gelmesi sebebiyle öğrencilerin derslere karşı ilgisinin azalmasıyla izah edilebilir. Deney ve kontrol gruplarının yazmaya karşı tutumlarını belirlemeye yönelik yapılan son test ölçümlerinde ise deney grubunun kontrol grubuna göre yazmaya karşı tutumlarında anlamlı fark elde edilmiştir. Kontrol grubunun son test uygulamasının ise ön teste oranla düşüş gösterdiği gözlenmiştir. Benzer bir çalışma yürütmüş olan Karatay (2011b, 1041), sürece dayalı 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin, öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutumlarını ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmeleri üzerindeki etkilerini incelediği çalışmada, öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutumlarını geleneksel anlayışla yazılı anlatım dersi işleyen kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre geliştirmekte anlamlı bir fark elde ettiğini belirtmiştir. Bu bulgu da araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Tüm bu bilgilerden yola çıkarak 4+1 PYDM'nin, geleneksel yazma yaklaşımlarına göre öğrencilerin hem yazma becerilerinin geliştirilmesi hem de yazma tutumları bakımından daha etkili olduğu, başarılı sonuçlar sağladığı söylenebilir.

5.2 Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlara göre aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Yapılan araştırmaların birçoğunda öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirdikleri ve yazma kaygılarının olduğu gözlenmektedir. Ayrıca öğrencilerin yazmaya karşı tutumları ile yazma çalışmalarının niteliği arasında doğrudan bir ilişki tespit edildiği de elde edilen bulgular arasındadır. Bu nedenle, yazmanın bir zorunluluk olmaktan öte zevk alınabilecek bir eylem olduğu düşüncesi

farklı yöntem ve tekniklerle yapılacak yazma çalışmaları ile öğrencilere gösterilmeli, bu olumsuz tutum olumlu yönde değiştirilmeye çalışılmalıdır.

- Öğrencilere duygu, düşünce, hayal, izlenim ve tasarılarını sözlü ve yazılı olarak anlatabilmelerini sağlayacak ortamlar hazırlanmalıdır.

- Yazma çalışmalarına geçmeden önce öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin öğretmenlerce bilinmesi gerekir. Öğretmen çeşitli sorular sorarak öğrencilerin ön bilgileri hakkında fikir sahibi olmalıdır.

- İyi bir yazılı metin çalışması oluşturabilmek için dili tanımak, onun özelliklerini bilmek ve bu birikimi yazıya aktarabilmek gerekir. Ancak bu dilin kurallarının öğrencilere ezberlettirilmesiyle kazanılabilecek bir beceri değildir. Bu nedenle Türkçe derslerinde öncelikle yazında dile hâkim yazarlara ait örnek metinler öğrencilere gösterilmeli, dile ait özelliklere bu yolla öğrencilerin dikkatleri çekilmeli, sonrasında öğrendiklerini uygulayabilmeleri için sınıf içi yazma uygulamalarına sıkça yer verilmelidir.

- Öğrenciler yazma eylemi öncesinde, hazırlayacakları metne ilişkin hangi kıstaslara göre değerlendirilecekleri hakkında bilgilendirilmeli, değerlendirme araçları öğrencilere tanıtılmalıdır.

- Yazma eğitimi verilirken ürün odaklı değil süreç odaklı yaklaşımlara göre hareket edilmelidir.

- İyi bir yazma çalışmasının gerçekleştirilebilmesi için ilk basamak *hazırlık* aşamasıdır. Hazırlık aşaması, öğrencinin metninde yer vereceği iletiye uygun olarak gözlem ve araştırma yoluyla yazı için gerekli malzemeyi derlediği bölümdür. Bu nedenle yazma çalışmalarına geçilmeden önce öğretmenler öğrencilere mutlaka yazacakları metne ilişkin hazırlık yapma fırsatı vermelidir.

- Hazırlık aşaması aynı zamanda öğrenciyi yazmaya karşı cesaretlendirmeye ve heveslendirmeye yönelik yapılacak etkinliklerin gerçekleştiği bölüm olmalıdır. Bu etkinlikler düzenlenirken etkinliklerin öğrencilerin kendi bilgi, birikim ve tecrübelerini aktarabilecekleri nitelikte olmasına dikkat etmek gerekir.

- Öğrenciler, kendi yaşamlarıyla herhangi bir bağ kuramadıkları, ihtiyaç, beklenti ve gelişimlerine uygun olmayan, ilgilerini çekmeyen konularda yazmak istemezler. Bu nedenle yazma konuları belirlenirken bu hususlar göz önünde bulundurulmalıdır.

- Konu seçiminde öğretmen öğrencilere yol gösterici bir tavır sergilemeli, bunu yaparken öğrencilere seçenekler sunmalı, onların da düşünce ve tercihlerini önemsemeli, ardından öğrencilere konu hakkında gerekli bilgilendirmede bulunmalıdır. Beyin fırtınası, cluster yöntemi, tartışma ve soru cevap yöntemleri, konu belirleme ve sınırlandırma aşamasında işe koşulmalıdır.

- Öğrenci yazıyı hangi amaçla (eğlendirmek, bilgilendirmek, ikna etmek vb.) yazacağını bilmelidir. Yazının amacı belirlenirken aynı zamanda hedef kitle ve yazının türü de belirlendiğinden yazıda amaç belirlemenin önemi üzerinde durulmalıdır..

- Öğrencilere iyi bir metin oluşturmada araştırma yapmanın önemi kavratılmalı, araştırma yöntem ve teknikleri anlatılmalıdır. Bununla birlikte kaynaklara nasıl ulaşacakları ve bu kaynaklardan nasıl faydalanacaklarına dair bilgi verilmelidir. Ayrıca öğrencilerin yazma çalışmalarında kullanacakları kaynakları mutlaka not etmeleri sağlanmalı; öğrenciler alıntı teknikleri hakkında bilgilendirilmelidir.

- Öğrenciler en çok metni planlamada sıkıntı yaşamaktadır. Bu nedenle öğretmenler örnek metinler üzerinde plan çıkarma işlemleri yapmalı, öğrencilere planlama konusunda yardımcı olmalıdır.

- Planlamanın yazma çalışmalarındaki olumlu etkilerinden yola çıkılarak günlük hayatta da planlı olmanın önemi üzerinde durulmalıdır.

- Öğrencilere değişik türlerde metin yazma çalışmaları yaptırılmalıdır.
- Öğrencilere çeşitli metin türlerinde özetleme çalışmaları yaptırılmalıdır.
- Bir yazılı anlatım metninin ilk haliyle, başarılı bir yazma çalışması elde etmenin güç olacağı, sunum aşamasına dek metin üzerinde ekleme ve çıkarmalar yapılabileceği konusunda öğrenciler bilinçlendirilmelidir.

- Öğrenciler tarafından hazırlanan yazma çalışmaları sınıf ortamında paylaşılmalı, yazma çalışmalarına ilişkin olarak akran gruplarının da görüşleri alınmalıdır. Bu durum öğrencinin yazmaya karşı öz güven oluşturmada, sınıf içi iletişim ortamının olumlu yönde gelişimine, iş birlikli öğrenmenin işe koşulması ve kalıcı öğrenmenin sağlanması bakımından önemlidir.

- Öğrenciyi yazmaya karşı cesaretlendirmeye ve heveslendirmeye yönelik yapılacak etkinliklerin yer aldığı diğer aşama sunum aşamasıdır. Sunum, öğrencilerin çalışmalarının okul panosunda sergilenmesi, okul gazete ve dergilerinde yayımlanması, metinlerin sınıfta sesli olarak okunması şeklinde gerçekleştirilebilir. Sunum aşamasının öğrencilerin özgüvenlerini artırmaya ve yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemeye etkisi büyüktür. Öğrencilere başarıma hazzı tattırır ve öğrencilerin ileriye dönük yazma çalışmaları için güdülenmeleri bakımından önemlidir. Ayrıca yazdığı metnin sunulması öğrenci için bir çeşit ödüllendirme olarak da kabul edilebilir. Bu nedenle öğrencilerin yazılı anlatım metninin sunulması, yazma becerilerini olumlu etkilemesi bakımından atlanmaması gereken bir husustur.

- Yazma çalışmaları bir süreç dâhilinde işlerken öğretmen, her aşamada öğrencilere rehberlik etmeli, öğrencilerin ürünlerini dikkate almalı ve onları desteklemelidir.

- Yazma zor gelişen bir beceridir. Bu nedenle öğretmen yazma sürecinde güven verici, sabırlı, öğrenciyi yazmaya karşı güdüleyen bir tavır içerisinde olmalıdır.

- Yazma becerisinin gelişiminde geri bildirimin önemi büyüktür. Bu nedenle yazı oluşum sürecinde öğretmen öğrencileriyle yazma çalışmalarına ilişkin görüşmeler yapmalı, yazılara ilişkin doğrudan görüş bildirmemeli ancak öğrencilerin kendi yazılarına ilişkin farkındalık kazanmalarına yardımcı olmalı, yazma heveslerini kırmadan bu hataların düzeltilmesini sağlamalıdır.

- Yapılan araştırmalar göstermektedir ki öğretmenlerin çoğu kompozisyonlarda biçime önem vermekte içeriği ikinci plana atmaktadır. Dolayısıyla geri bildirimlerinde de çoğunlukla dış yapıya ilişkin görüşlere yer vermektedirler. Oysaki öğretmenler geri bildirimlerinde metni yalnızca sınırlı bir açıdan değerlendirmemeli metnin bütününe dikkate almalıdır. Bir metnin içeriği ile ilgili sorunlar çoğunluktaysa önce bu konunun üzerinde durulmalı, içeriğin gereği gibi oluşturulmasına ilişkin çalışmalara ağırlık verilmelidir.

- Yazılı anlatım çalışmalarının düzeltilmesinde ve değerlendirilmesinde öğretmen dışında öğrencinin kendisinin ve akranlarının görüşleri de önemsenmelidir.

- Türkçe öğretmenlerine ve Türkçe öğretmeni adaylarına, sürece yönelik yazma ve değerlendirme modelleri konusunda eğitim verilmelidir.

- Bu çalışma 7. Sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış olup çalışmanın benzerleri diğer öğretim kademelerinde yapılabilir.

- Benzer çalışmalar yapılırken yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde akran dönütünün ve öz değerlendirmenin yazma becerilerinin gelişimine ilişkin etkisi araştırılabilir.

- Yapılan araştırmalar çocukların yazılı anlatımlarıyla diğer dersler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu nedenle sadece Türkçe derslerinde değil diğer derslerde de yazılı anlatım çalışmaları yaptırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abak, A. (1992). *Örnekleriyle Kompozisyon Bilgileri* (Çev. Mükremin Halil Yinanç). İstanbul: Hazar Yayınları,
- Açıkgöz, Ü.K. , (2004). *Etkin Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ağca, H. (2003). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aksan, D. (1971). *Anlambilimi ve Türk Anlambilimi*, Ankara: AÜDTCF Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2002). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı* (3.Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı* (4.Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (1997). *Kelime öğretimi. Millî Eğitim, 134, 46-47.*
- Alkan, Z. N. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Arıkan, Rauf. (2005). *Araştırma Teknikleri ve rapor hazırlama* (5. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Aşlıoğlu, B.ve Özkan, E. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *The Journal Of Academic Social Science Studies-Jasss*, 6(6), 83-111.
<http://www.turkishstudies.net/DergiPdfDetay.aspx?ID=6880>
- (Avanoğlu) Kızıltepe, Z. (2004). *Öğretim*. İstanbul: Ofset Yayınevi.
- Avcı, E. (2006). *İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Yazılı Anlatım Yanlıklarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Babacan, M. (2011).*Yazılı ve Sözlü Anlatım (Kompozisyon Bilgileri)* (5. Baskı). İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Bağcı, H. (2011). Yazılı Anlatım ve Unsurları. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* (85-124). Ankara: Pegem Akademi.
- Bahçe, A. (1999). *Süreç Yaklaşımı Uygulanan İngilizce Yazılı Anlatım Sınıflarında Akran Dönütü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bay, E. (2008). *Eğitim Psikolojisi Ders Notları*. Erzurum: KKEF.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişisine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2012). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Büyükikiz, K.K. (2007). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerini Söz dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Y. (2009). *Afyonkarahisar İli Merkez Hoca Ahmet Yesevî İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133-139. www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi10pdf/cavkaytar_serap.pdf
- CECR (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Division Des Langues Vivantes, Strasbourg, Conseil de l'Europe: Didier
- Coşkun, E. (2011). Yazma Eğitiminde Aşamalı Gelişim. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* (45-82). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çeçen, M.A. (2011). Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* (127-144). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelenk, S. (2004). *İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Çelik, M. (2010). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Kazanımlarına Ulaşma Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Day, R. A., (2005). *Bilimsel Makale Nasıl Yazılır, Nasıl Yayınlanır?* (Çev:Gülay Aşkar Altay) (10. Basım). Ankara: TÜBİTAK.
- De Beaugrande, R. A., Dressler, W. (1981). *Introduction To Text Linguistics*. London: Longman Group Company.
- Deniz, K. (2000). *Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343-357. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000330/1038000165>
- Doğan Y. ve Müldür M. (2014). 7. Sınıf Öğrencilerine Verilen Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi. *Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-65.
- Driscoll, M.P. (2000). *Psychology of Learningfor instruction*. Boston: Allyn &Bacon.
- Ekinci Çelikpazu, E. (2006). *Erzurum Merkez ilçe İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Erkul, R. (2004). *Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Giasson, J. (1995). *La lecture: De la théorie à la pratique*, Éditeur Gaëtan Morin, Montréal.

- Gökşen, E. N. (1980). *Kompozisyon İlkeleri ve Antolojisi*. İstanbul: Murat Ders Yayınları.
- Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2010). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Süreç Yaklaşımı ve Metinsellik Ölçütleri Ekseninde Değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290
http://www.kefdergi.com/pdf/18_1/18_20.pdf
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97.
http://www.turkoloji.cu.edu.tr/pdf/ali_gocer_yazili_anlatim_calismalari.pdf
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14.
http://www.turkoloji.cu.edu.tr/pdf/ali_gocer_yazma_becerisi_gelisimi.pdf
- Göktürk, A. (2000). Çeviri: *Dillerin Dili*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- İlaslan, B. (2007). *Ortaöğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinde Görülen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Bu Bozuklukların Giderilmesi İçin Çeşitli Öneriler-Kalecik/Pursaklar Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

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

Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karaarslan, F. (2010). *Konuşma ve Yazma Eğitiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Karadağ, Ö. (2013). *Kelime Öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.

Karasar, N.(2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1), 141-153. [H Karatay - Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2007 - dergipark.ulakbim.gov.tr](http://dergipark.ulakbim.gov.tr)

Karatay, H. (2011a). Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* (21-40). Ankara: Pegem Akademi.

Karatay, H. (2011b). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 6(3), 1029-1047.

Karatay, H. (2014). Süreç Temelli Yazma Modelleri: 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* (21-40). Ankara: Pegem Akademi.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2004). *Türkçe Öğretimi* (7. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2012). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Koçak, A. (2005). *Bolu İli İlköğretim Beşinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Korkmaz, Z., Ercilasun, A. B., Gülensoy, T., Parlatur, İ., Zulfikar, H. ve Birinci, N. (2007). *Türk Dili ve Kompozisyon* (2. Baskı). Ankara: Ekin Basım Yayım Dağıtım.
- Kuşçu, H. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Yapılandırıcı Yaklaşımına Göre Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lachapelle, C. (2001). *Les stratégies de compréhension en lecture*, Ministère, und l'Education de la Saskatchewan.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- May, S. (2012). *Yaratıcı Yazarlık*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- MEB (2005). *Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.

- MEB (2006). *Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Odacı, S. (Ed.). (2008). *Dil ve Anlatım*. Konya: Tablet Yayınları.
- Özbay, B. (Ed.). (2011). *Yazma Eğitimi (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Türkçe Eğitimi Bölümü Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 30-45. <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme (7. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1998). *Yazma Öğretimi Yazma Sanatı*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Özkara, Y. (2007). *6+ 1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkırımlı, A. (2006). *Türk Dili Dil ve Anlatım (3. Baskı)*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Saskatchewan (2000). *Programme d'études*, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.

- Sever, E. (2013). *Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Subaşı, G. (2002). *Yazılı Akran Dönütü Eğitimi ve Bu Eğitimin Öğrencilerin Yazma Ürünleri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Susar Kırmızı, F. (2011). Yaratıcı yazma ürünlerinin bazı ölçütler açısından değerlendirilmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Dil Dergisi*, 151, 22-35. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1678/17887.pdf>
- Şentürk, N. (2009). *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şişmanoğlu, A. S. (2009). *Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Amaç ve Kazanımları Açısından Trabzon İli 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (2), 147-169. http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/gurkan_tabak_ali_gocer_turkce_dersi_ogretim_programi.pdf

- Tekşan, K. (2001). *Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *TÜBAR, XXVII*, 621-643.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tubar/article/download/5000073056/5000067280>
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2005). *Yazım Kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tompkins, G.E. (2004). *Teaching Writing. Balancing Product and Process* (4. Baskı). Upper Saddle River, NJ:Merrill/Prentice Hall.
- Uygur, N. (1997). *Dilin Gücü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programı'nın Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi, *İlköğretim Online*, 8 (3), 651-665.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038122>
- Ünalan, Ş. (2004). *Dil ve Kültür* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yağcı, İ. (2008). Yazılı Anlatım. *Dil ve Anlatım* (251-396). Konya: Tablet Yayınları.

Yıldız, C. (Ed.). (2006). *Yeni Öğretim Programı'na Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem AYayıncılık.

Yavuz, K., Yetiş, K. ve Birinci, N. (2006). Türk Dili ve Kompozisyon. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım

Zaman Konulu Resim 1. <https://www.google.com.tr/#q=eriyen+saatler>

Zaman Konulu Resim 2.

<http://www.bilgilersitesi.com/zamani-en-verimli-kullanma-yontemleri-zaman-nasil-planlanir-ve-en-iyi-en-etkin-sekilde-nasil-degerlendirilir.html>

Zaman Konulu Resim3.

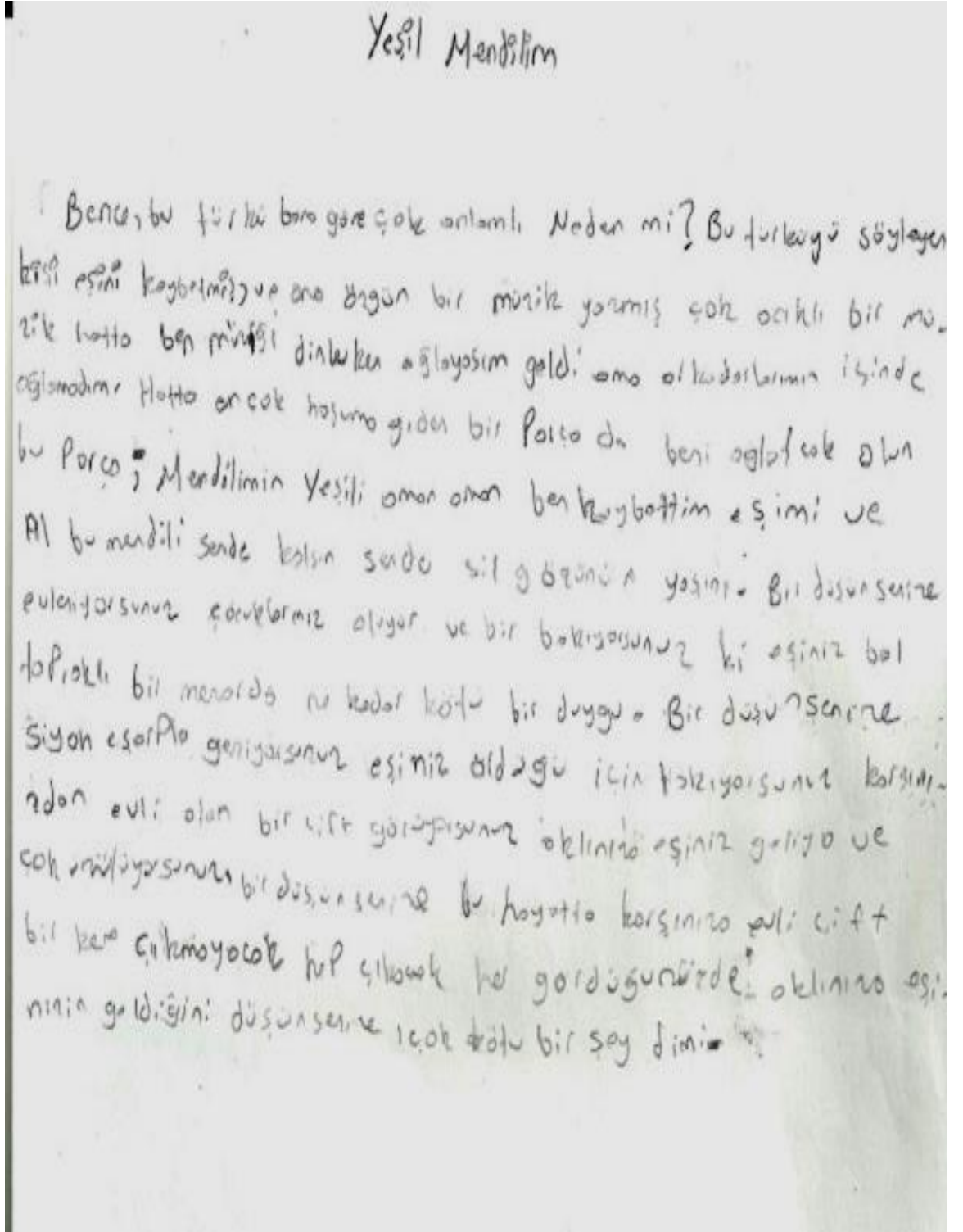
<http://www.h1base.com/visa/work/h1bvisaworkersjobboards/ref/1740/>

Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

Ek1. Kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma çalışması örnekleri:

Örnek 1.



Örnek 2.

MENDİLİN HİKAYESİ

Köyün birinde birbirine aşık iki genç yaşamış. Askları dillere destanmış. Biri dermiş Leyla ile Mecnun diğeri, dermiş Ferhat ile Şirin. O kadar büyük bir aşkları varmış. Kiskanenlar çok denemiş ayırmayı ama ne birini vata-geçirebilmişler ne de diğerini. Buntlardan kız abının adı Zeynep, erkeğin Salihmiş.

Günlerden bir gün Salih'e askeriyeden mektup gelmiştir. Yarı Salih'in askerlik vakti gelip çatmıştır. Zeynep alınca bu haberi ya geri dönemeyse diğedi-şünerek gözyaşlarına boğulmuştur. Ertesi gün Sa-lih'i kışın ilk ayları askere uğurlamışlar. Zeynep Salih'in gelceği her güne yastı mendil bir benek örmüş mendile. Ortasına da döneceği son günün uğruna çok fakat örmüş ama Salih değil eve şehit haberi gelir. Zeynep haberi aldığı an yıkılır. Demiseki Zeynep "Yazı beraber ge-çir-dile Kışın ayırdı fakat" Tam "çok fakat gelirken gelmiş haberi. Zeynep hastalıklara düşmüş

Zeynep her doktora götürülmüş her doktora yatkın feryadı silmiş o mendile gözyaşını. Doktorlar çaresiz olduğunu söylemiş. Zeynep'te bu üzüntüden ölmüş, askılar yine bulmuş.

Örnek 3.

İKİ SEVDANIN KADERİ

Köyün birinde iki sevdalı yaşamış. Bu iki sevdalı birbirlerini çok sevmişler. Bu sevdayı iki ailede öğrenmiş. Kızın ailesi köyün ailesiymiş. Kızını kısıtlı gencine vermek istememiş. Ama bu sevdalı ailesine gıcık olmuş ki bunları ayıramamışlar. Bunlar her zaman buluştuıkları yerde buluşmuşlar. Kızın babası görmüş bunları kızı erdolu gibi eve götürmüş.

Aradan günler geçmiş. Bu kızı görücü gelmiş. Bunu öğrenen genç, kız kaarmak için kızı haber yollamış. Kız bahçesini hazırlayıp gencin yanına gitmiş. Bu genç hemen kızı nikah kıydırmış. Kızın babası kızını ararken birde evlendiklerini duyunca iyice sinirlenmiş. Aradan yıllar geçmiş. Kız gelmiş. İki sevdalı mutluluk içinde yaşayan babası, bunların yerini öğrenmiş ve adamlarını toplayıp eve gelmiş. Gençler babalarını görünce ne kadar anlatmaya çalışsalar da anlatmalarına izin vermemişler. Genç, kızın babasına kızı gelince kızın babasındaki tüşek patlamış. Gembeyoz kolların üzerine kırmızı kan kaplamış. Genç orada ölmüş. Kız, ölümünden sonra kimseyle konuşmamış. Sürekli ağlamış. Genç için yaptığı mendile benek benek kırmızıları almış. Kızın babası kızın haline üzülüp doktora götürmüş. Doktor kızı: "Nayın var" diye sorunca kız başından geçenleri anlatmış. Ve doktora demiş ki: "Gariye dertlere düştürm ver mi benim sarem" demiş. Kız bu sevdanın üzerine kadehin üzerine türkü yazmış.

Kız bu türküyü yazdıktan bir süre sonra vereme yakalanmış ve bir süre aramadan sevdakışın yanına gitmiş. Böylece bu iki sevdalı bu dünyada buluşamadıkları öte tarafta buluşmuşlar. Kızın babası o kadar pişman olmuş ki ama iş isten gıcıkktan sonra buna bir süre bulamamış. Ve böylelikle bu hikaye sona ermiştir...

Ek.2. Deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma çalışması örnekleri:

Örnek 1.

YEŞİL MENDİLİN HİKAYESİ

Bir zamanlar köyün birinde birbirini seven bir erkek bir kız varmış. Bunlar birbirini çok seviyorlarmış ama bunların ailesi evlenmelerine izin vermiyormuş çünkü bu iki aile kavsa etmişler erkek ve kız birbirlerini sendikleri için buluşmuş. Beraber yürüyorlarmış kızın babası bunları bir orada görmüş ve ikisini de çok bozmuş. Oğlan kız bir daha görmeceği için cebinden bir yeşil mendil çıkarmış ve kıza vermiş. O günden sonra kız çok ağlamış. Bir kere ağladı sonra erkek dayanamayıp kızın babasıyla konuşmuş bu küslüğün bitmesi için adam ikna olmamış. Sonra erkekle kız orlanmışlar bir gece beraber yaşamışlar. Kızın babası oğlanı öldürmüştü, kızın da eve kitlemiş. Kızın oğlanı öldürsünden haberi yokmuş oğlanın geleceğini umut edip mendili saklamış oradan bir kere ay sonra kız hasretin sonu

Örnek 2.

MENDİLİMİN YEŞİLİ

Bir varmış bir yokmuş evvel zaman içinde kailbur soman ian-
de bir köyde güzellik güzeli bir kız varmış. Bu kızın adı Meriyemmiş.
Bu kızın ailesi çok sadıkmış. Yaşam kaynağı ailesiymiş. Köyden
biraz uzak zehiri Abdullah Ağa'nın oğlu Ahmet diye bir genç
varmış. Bir gün köyde bir eğlence varmış. Meriyem de Ahmet'le
bu eğlenceye katılmışlar. Birbirlerini görüp aılık olmuşlar. Meriyem
yere yeşil ayalı bir mendil düşürmüştü. Ahmet mendili almış. Herkes
dağıldıktan sonra Ahmet babasına Meriyem'i anlatmış. Yarın olmuş
Meriyem'i isteneye gelmişler. Düğün demet derten Meriyem Ali'nin ka-
rısı olmuş.

Her gün gezip tozarlarmış. Parka giderlermiş. Birbirlerini salıncağa
sallarlarmış. Sahilde yürür kâğıt helva yerlermiş. İlkbahar ayını böyle geçir-
mişler. Yazı beraber geçirmişler. Bir gün Ahmet amansız bir hastalı-
ğa yakalanmış. Tifo hastalığı (verem) olmuş. Ahmet Meriyem'in gözleri
önünde gittikçe kötüleşiyormuş. Meriyem'in gözleri ağlamaktan şiş-
iyormuş. Kız gelmiş ama nasıl gelmiş...

Ahmet yataklardaymış. Pense haldaymış. Yeşil ayalı mendili almış.
Ahmet öksür dütsse yeşil ayalı mendile benek benek kıpkırmızı kanlar
geçiyormuş. Ahmet çok hastaymış, doktora ihtiyaç varmış.

Tel çare doktorlar Meriyem Ahmet'in kolunu boynuna sarmış.
Karlı yollarda kasabaya doğru ağır ağır yarıyorlardı. Meriyem
yürüdükçe est anıbrı altına geliyormuş. Ama kasaba köye me-
relece uzaktaymış. Garesiz haldaymışlar. Nâleket ki telor eve dön-
müşler. Köylüler doktoru getirmişler. Doktor hemen eve gidip tedavi-
ye başlamış. Meriyem doktora ;

"Aman doktor canım, kızım, çicim doktor dardime bir çare!" diyerek
yalvarıyormuş. Ne yazık ki Ahmet'i kaybetmişler. Meriyem feryadı bas-
mış. Hüngür hüngür ağlamış... ve yıllar boyunca bu acıyı ya-
sadıklarını unutmamış.

Örnek 3.

MENDİLİMİN YESİLİ

Yazı beraber geçirdik kızın öldü pelek.
 Tüm yazı beraber geçirdik eşimin bir tane mendili
 vardı o mendile baktığımda hep yuvarlak yuvarlak
 yuvarlak kan vardı. baktım acaba o kan neydi?
 diye sonra eşimle birlikte konuştuk bu kan neydi. bir
 na hiçbirsey söylemiyordu. doktora gidelim diyordum. gitmi-
 yordu bir gün eve doktor çarpmıştım. eşimi kontrol etti
 doktor verem hastası demmişti. Ben doktora yalvarıyordum
 "aman doktor derdime bir çare."
 Doktor söyle demmişti "verem hastalığı iyilecektir."
 Ben doktora iyice yalvarıyordum "Ne olurum doktor eşimi iyileş-
 ti. diyordum" ama doktor "kız umut ve sans yok diyor-
 du. ben eşimi göz göre göre kaybediyordum."

Canım doktor kusura doktor derdime bir çare
 aman doktor canım doktor derdime çare

Doktora Okadar yalvardım ama hala bir umut, bir sans-
 yoktu ve ben eşimi gün gittikçe kaybediyordum ve ar-
 adan uz dört gün geçti. eşimi hayata gözlerin yummuşt-
 ım.

yazı beraber geçirdik, kızın öldü pelek.

Ek 3. Deney grubu öğrencilerinin deneme türünde yazmış oldukları metin örnekleri:

Örnek: 1

Konu: Zamanı İyi Kullanma

ZAMAN

Zaman, bir iş veya olayın içinde geçtiği, geçeceği veya geçmekte olduğu süredir. (TDK Türkçe Sözlük, 2011, 767) Bu süreci durdurmak veya iletirmek insanlığın elinde değildir. Bu yüzden zamanı iyi değerlendirmek, dolu dolu geçirmek gerekir. Her anı bir anı olarak yaşamak önemlidir.

Zaman ilerledikçe hayatımızda değişiklikler gerçekleşir. Her geçen zamanlarda ne olacağı, nasıl bir hayat olacağımıza bilmeyiz. Zamanı öldürmüyüp iyi değerlendirecek olursak biz insanları iyi bir yaşam bekler. Eğer ki gelecekte iyi bir konuma sahip olmak istiyorsak zamanı faydalı işler yaparak değerlendirmeliyiz. Sakıp Sarıncı yaşadığı süre zarfında iyi bir gelecek için birikimler yapmıştır. Zamanı, geleceğini iyi yönden etkileyecek şekilde değerlendirmiş ve iş hayatında oldukça ilerleme göstererek çok sayıda başarıya imza atmıştır.

İnsanın hayatındaki en değerli hanesi zamandır. Çünkü hayat kısadır ve her anı bir anı olarak yaşamak önemlidir. İnsan hayatı yaptıklarıyla hatırlanır. Yaşarken zamanı ne kadar iyi kullanırsak, o kadar gelecek için birikim yapmışız demektir. Bu nedenle zaman, insanın hayatındaki en büyük sermayesidir.

Her şey bir insanlığın elindedir. Zamanı unutan da boş ve gereksiz işlerle uğraşarak hayatını alırsa etkiler. Zaman hızla avuclarımızdan kayıp gider. Geri gelmesini istesek de gelmeyeceğini biliriz. Bunun için zamanın değerini iyi bilip ona hep avuclarımız içinde tutarsak zamanı yakalamış oluruz.

Benjamin Franklin'in de söylediği gibi "Hayatınızı seviyorsanız zamanınızı boş harcamayınız, çünkü zaman hayatın kendisidir."

Kaynakça: -

Türk Dil Kurumu Yayınları, (2011), Türkçe Sözlük
Ankara, Türk Dil Kurumu

Örnek:2

Konu: Zamanı İyi Kullanmak

EVRENİN BAZARI İPİ

Zaman, insanlar için en önemli şeydir. Bir insan zamanını ne kadar iyi kullanıyorsa hayatı da o kadar düzenli olur.

Bazarıyı bir ipe, bozulu insanları ip otlayan çocuklara benzeterek buradaki bozulu derecesi ipin dönme hızıdır. A-
yığı, kafası ipe takılmadan atlayabilen kişi bozulu değildir.
ama ipin arasına yalnız bir zamanla girecek o ip aygıtını-
za, kafasına dolar. Hiç atlamamış olmağı bile dilemiş bozulu.

Herhangi bir zamanda bozulu olmayan insanlar farklı zamanlarda aynı mekanda kalarak bozulu olabilirler. Bunun platformunu herkesin kendisinin yapması gerekir. Öyleyse bütün enerjimizi o ortama odaklandırmak için değil, o ortamda yoğunlaştırarak bazarıya konsantre olmalıyız.

Evrenin bazarı ipinde atlamak istiyorsak blazet
kendimizin ipi kendimizin çevirmesi gerekir.

Örnek:3

KONU: Zamanı İyi Kullanmak

ZAMAN EŞİTTİR HAYAT

Hayat bir ırmaktan gezmek gibidir. Bu ırmak tıpkı zaman gibi akıp gider; ama çoğu insan bu hızlı akışa yetişemez. Elinde tutamadıkları zamanı ancak kovalayabilirler.

Zamanı iyi değerlendirenler ise hiçbir zaman zamanı kovalamazlar. Hayatlarını dolu dolu yaşarlar. Her zaman mutlu, huzurlu ve başarılı olurlar; çünkü işlerini ertelemeyip planlı planlar yaptıkları işte başarılı olurlar. Başarı ise hayatı güzelleştirmenin en iyi yoludur.

Bu insanların aksine zamanın değerini bilmeyenler de vardır. Bu kişiler sürekli yorgun ve tükenmiş vaziyettedir; çünkü her işlerini acele ile yaparlar. Başarılı olabileceklerse de plansızlıktan ve zamanı iyi kullanmamaktan başarısız olurlar. Bu hatalarını ancak tökezlediklerinde ya da bir sonuca varamadıklarında anlarlar. Pişmanlıkları ve keşkeleri hayatları boyunca sürer. William Whately'nin de söylediği gibi, "Sabahleyin kaybedilen bir saatin bütün gün zararını çetersin."

İnsanlar bu yüzden kendi tembelliklerinden değil, zamanın akışından yakınırlar. Zamanı elinde tutmaya çalışırlar ama zaman asla ardına bakmaz, uşup gider.

Ek 4. Deney grubu öğrencilerinin makale türünde yazmış oldukları metin örnekleri:

Örnek 1.

Konu ⇒ Kişisel Gelişimin Eğitimdeki Önemi

KİŞİSEL GELİŞİM VE EĞİTİM

Kişisel gelişim; yaşam kalitesini yaşamın esas unsurları doğrultusunda ortan bir sistem ve teknikler bütünüdür. Başkalarıyla iyi ilişkiler ve iletişim kurmada adım atmaktır. İnsanın hal ve durumundan, kendisinin en yüksek potansiyelini ortaya çıkarmaktır. Kişisel gelişimin en önemli özelliği kişinin kendini iyi tanımasıdır. Kişisel gelişimde insan her türlü değişebilir. Kişisel gelişimin asıl amacı; yaşamın gerçek önemi, mutluluk, sağlık, güvenlik, iyi ilişkiler, iç huzur, umut da devamlı gelişimde bulunmaktadır." (<http://www.iletisimbilgi@kisiselgelistim.gen.tr>, 11 Mayıs 2013)

"Kişisel gelişim okul için de önemlidir. Okul dönemi, kişinin yetişkinlik dönemindeki birçok özelliğinin şekillenmekte olduğu yıllardır. Örneğin, kişinin sosyal ilişkilerinin niteliği, gelecek yaşamı ile ilgili planları önemli ölçüde çocukluk yıllarında şekillenir." (<http://www.iletisimbilgi@kisiselgelistiminokuldokunemi.gen.tr>, 11 Mayıs 2013) Okulbir öğrencilerin günün önemli bir kısmını geçirdikleri ortamlar olarak kişisel gelişimini gerçekleştirebilecek en uygun ortamlardan biridir.

Kişisel gelişim başarısını da her konuda etkiler. Okulda, ailede, toplumda. Başarılı olmak bizim, motivasyonumuzu da yüksek tutar. Başarı "başıs" değildir, insanın bir şeyi başarmasında kendine güveninin büyük etkisi vardır. Kişisel gelişim de aslında bundan ibarettir. İnsanın kendisine olan güvenidir. İşte bu yüzden başarıda büyük rol oynar. Bu da kişinin mutlu olmasını sağlar.

Unutmamalıdır ki kişisel gelişim ve eğitim kişi için oldukça önemlidir. Kişinin kendi içindeki değişmesidir. Bu değişim başkalarını da etkiler. "Sen değişirsen, dünya da değişir."

Kaynakça:

- <http://www.iletisimbilgi@kisiselgelistim.gen.tr>, 11 Mayıs 2013
- <http://www.iletisimbilgi@kisiselgelistiminokuldokunemi.gen.tr>, 11 Mayıs 2013

Örnek 2.

Konu: Kişisel Gelişim ve Eğitim

KİŞİLİK KİMLİĞİMİZ

"Kişisel gelişim; başkalarıyla iyi ilişkiler ve ilişkileri kurmada adımlar atmaktır." (<http://www.egitimfm.com>, 03/05/2013) Biz bireylerin kişisel gelişimdenir, yetkinlik döneminde birde özelliğimizin şekillenmekte olduğu yılları kapsar (Can, 1998: sy 20). Bireyin sosyal ilişkilerinin niteliğini, gelecek yaşam ile ilgili planları önemi ölçüde çocukluk yıllarında şekillenir (Can, 1998: sy 20).

Ailedeki eğitim de bireylerin kişisel gelişimine katkı sağlar. Aile bireyde özgüven oluşturur. Aile sayesinde birey sorumlulukları zamanında yerine getirmeyi öğrenir. Ailedeki eğitim, bireyin düşünce ve sekasını olumlu yönde etkiler.

"Okuldaki eğitim ve eğiticilerin bireylere yaklaşımlar şekilleri kişisel gelişimin en önemli ögesidir. Okulda verilen eğitim bireylerin kişisel gelişimini etkiler. İyi bir eğitim hayatı standartlara yükselmesini ve hayattan alınan zevkin artmasını sağlar." (<http://iletim.bilgi.kisiselgelistim.com>, 03/05/2013). Tabii ki eğiticilerin bireylerin kişilik gelişim konusundaki rolü daha fazladır. Bireylerin özgüven, psikoloji, başarı gibi durumlarını eğiticiler etkiler. Eğiticilerin gözünde her birey aynı değerde değildir. Fırıcılık yapıldığı takdirde bireyin başarısı, psikolojisi, özgüveni sarsılabilir. Her birey aynı olmaz; ama eğiticiler bunu bireylere fark ettirmenelidirler.

"Dış dünya, bireyin kişisel gelişiminin birebir şekillendiği yerdir. Burada bireyin davranışları, kullandığı cümle ve sözcükler etkilenir. Bir ev ortamında oturduğumuz gibi, dış ortamda da bireyinde oturuyoruz. Bireylerin terbiye uygulamaları geliştiği yer de dünyadır. Ayrıca dış dünya; strese karşı dayanıklılık göstermeyi de öğretir" (Can; 1998: sy 20).

Sharon Labeil, "Kişisel gelişim, daha iyisini yapabilecekken daha kötisini yapmak daha ve fazlasını bilebilecekken daha azına razı olmak; daha çabucak sahip olabilecekken daha azına razı olmak; daha iyilerle birlikte olma secceneli varken vasatlarla ilişkide olmak demektir. Kısacası daha fazlasını ve daha iyisini istemek ve kendini tüm bunlara elde etmeye hazır hale getirmektir." (<http://www.egitimfm.com>, 08/05/2013). Yani küçük yaşta kişiliğimizi, kimliğimizi belirlersek ileriki zamanlarda zorluk yaşamayız. Bu konu hakkında ne deriz atalarımız; "Ağacı yosken eğilir."

Kaynakça

Gürhan Can, İlköğretimde Rehberlik, Anadolu Üniversitesi Yayınları
<http://www.egitimfm.com/?pnum=18>, 08,05,2013
<http://www.iletisim.bilgi@kisiselgelistim.gen.tr> 08.05.2013

Örnek 3.

Konu : Kişisel Gelişimde Eğitim

KİŞİLİK GELİŞİMİNDE EĞİTSEL FAKTÖRLER

Kişisel gelişim kişinin kendisini geliştirmesi ve hedeflerini-
ze ulaşmakta bizi motive eden birçok teknik ve strateji içeren
süreçtir. (www - kişisel gelişim - gen.tr, 2 Mayıs 2013). Eğitim ise
çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için
gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştir-
melerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım
etme ve terbiye almalarıdır. (TDK Türkçe Sözlük, 2009:174)
Alınan bu eğitimlerin tümü kişisel gelişimimizi etkiler.

Bireyin yaşadığı ilk çevre olan aile kişiliğin oluşma-
sında en önemli çevresel faktördür. Ailenin çocuk yetiştir-
tirme biçimleri, anne baba yokluğu, çocukların doğuş sıra-
sı, çocuğa sağlanan beslenme ve öğrenme yaşantıları,
ailenin büyüklüğü, aile içerisinde eşler arasındaki ilişkiler,
ailenin sosyal sınıfı gibi faktörlerin, kişiliğin oluşmasında oldukça
belirleyici rolleri bulunmaktadır. Bireylerin kişiliklerinin
oluşmasında çocuk yetiştirme biçimleri de oldukça etkili ol-
maktadır. Demokratik olan anne babalar, aile ve toplumun
olduğu kadar, çocukların ihtiyaçlarını da dikkate alarak
birtakım davranışsal kuralları kuralları koyarlar. Çocukları bu
kurallara uymadığında cezalandırırlar. Ama bu cezanın
reden verildiği anlaşılmaz ve fiziksel güç kullanılmaz. Bu an-
ne babalar çocuklarını bağımsız, olgun ve sosyal davran-
ışlar göstermeleri için cesaretlendirirler. Çocuklarına bak-
ım ve sevgiyi aşırıya kaçmadan gösterirler. Bu tür anne
babalar çocuklarının bağımsız, kendine güvenen, öz denetimi
olan, girişken, yaratıcı, araştırmacı olma özelliklerini taşırlar.

Çocukların ihtiyaçlarını göze almaksızın ve gerçekleri açıklamaksızın katı davranışsal kurallar koyan otoriter anne babalara çocuklarına bu kurallara uydukları oranda sevgi, bakım ve övgü gösterirler. Kurallara uyulmadığında ise fiziksel ceza söz konusudur. Böyle anne babanın çocukları çekingen, hırnırsız, ve endişeli olmaktadır. Kuralların olmadığı yabancı oldukları durumlardaysa nasıl davranacaklarını bilmedikleri için endişelenirler ve bu tür durumlarda kaçırlar. (www.notoku.com, 2 Mayıs 2013)

Aileden sonra en önemli kurum tartışmasız okuldur. Okul aile gibi doğal bir kurumdan öte belirli amaçlar gerçekleştirmek üzere meydana getirilmiş sosyal bir teşekküldür. Çocuğun birçok rolleri ve alışkanlıkları ailede kazanmasına karşın, gelişimin tümüne bu çevrele tamamlanmaz, çünkü çocuk aile çevresinden sonra çeşitli çevrelere girer ve bundan sonraki gelişimini aileyle birlikte bu farklı ortamlarda sürdürür. Çocuğun bedeni, zihni ve duygusal yönlerden belli bir olgunluğa ulaşması ailede gerçekleşir. Okul ise, öğretim faaliyetleri içinde yer alan karakter formasyonu ve vatandaşlık eğitimi ile aile eğitiminin bir tamamlayıcısı ve devamı niteliğindedir. Ayrıca okul aileden kaynaklanan çeşitli eksiklik ve yanlışlıkları da düzeltmekle sorumludur. Bu nedenle okul ve öğretmenin sorumlulukları da bu anlamda oldukça önemlidir. Okulun bu önemli görevlerini yerine getirmesini sağlayacak en önemli unsur da öğretmendir. Bu sebeple öğretmen bilginin eğitim ve üretim hızını yakalayan, eğiten yönüyle yer alacak, çocuğun toplumla sağlıklı bir bütünleşme aşamasını sağlayacak, eğitim verdiği sınıfta lider rolü oynayacak düzeyde olmalıdır. (www.ailebilisimanim.com, 3 Mayıs 2013)

Aile ile okul eğitiminin yanı sıra çevre de bireyin gelişiminde en önemli unsurlardan biridir. Ailede başlayan eğitim, okul hayatının başlaması ile birlikte çevreden alınan eğitime dönüşür. İnsanlar, hayat şartları, yaşam mücadeleleri, hayatın zorlukları kısacası yaşamak için gerekli olan; Başka bir tabirle yaşam sınavını geçmek için gerekli olan jokerlerdir. Bu jokerleri birey ne aileden alabilir, ne de okuldur. Bunları yaşayarak kendi öğrenir. Kendi davranış ve yanıtlarını kendi belirler. (www.notoku.com, 2 Mayıs 2013)

İşte bu eğitimlerin hepsi kişisel gelişimize etki eden temel faktörlerdir. Bizim kişiliğimiz aldığımız eğitimlere göre oluşur. Bu yüzden eğitimin kişisel gelişimimizde çok büyük bir önemi vardır.

KAYNAKÇA

<http://www.aile-danismani.com>, 3 Mayıs 2013

<http://www.kisisel-gelisim.gen.tr>, 2 Mayıs 2013

<http://www.notoku.com>, 2 Mayıs 2013

Türk Dil Kurumu Yayınları (2009) Türkçe Sözlük.

Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

Ek 5. Deney grubu öğrencilerinin makale(özetli) türünde yazmış oldukları metin örnekleri:

Örnek1.

Konu: GDO'lu ürünlerin İnsan sağlığına etkileri

TKİ LOKMADAN BİRİ ÖLÜM

Özet

"Sağlık, bir canlının yaşamını güzel bir şekilde devam ettirmesi için en önemli etkenidir. Canlıların sağlığına zarar veren etkenlerin başında GDO gelir. GDO'nun asıl anlamı 'Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar' dır. GDO'lu ürünlere örnek vermek : Soğut, sakla, cips, salam, sos, sucuk vb. GDO insan, hayvan ve çevre sağlığına zarar veriyor. GDO'nun TKİ ara enizi neden olarak anığa ölüm olduğu TTKİ karıştırmış. GDO çeşitli hastalıklara yol açar. Örneğin; kanser öldürücü olan, vb. Görülüyor ki GDO ile birlikte bilim insanları ölüm ceptlerine bir cepti daha eklediler."

"Sağlık, bir canlının yaşamını güzel bir şekilde devam ettirmesi için önemli bir etkenidir. İste bu yüzden üzerine en çok durulması gereken, en çok dikkat edilmesi gereken husus canlıların sağlığının nasıl korunması gerektiğidir." (Alagöz, 2013: 78).

Canlıların sağlığına zarar veren etkenlerin başında yaşamaktaki en büyük tehlike olan GDO gelir. Peki GDO nedir? GDO'nun asıl anlamı "Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar"dır.

GDO yediğimiz her yerde bulunmaktadır. Peki bilmeden yediğimiz GDO'lu ürünler hangileridir? Ekmek, şokolata, kola, galet, tuzek, kahvaltılık gevrek, hazır orzo, hazır kek, susuk, salam, sos, konserve, ketap, mayonez, bisküvi, şekerleme, ekmek, sütüne süren ekmek, süs vb. pakette gıda ürünleri GDO'lu ürünlerden bazılarıdır (<http://www.yiyenimbuyuyorum.com/makaleler/gdo-nedir-gdolu-urunler-nelerdir/makale-827,22-Mart-2016>).

Genetiği değiştirilmiş organizmaların yer aldığı gıdalar, ülkemizde kendisine ciddi bir pazar payı buluyor; ancak GDO'lu ürünlerin insan, çevre ve hayvan sağlığı üzerine olan etkileri tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de halen tartışma konusu. GDO'nun ilk ona çıkış nedeni olarak doğal yaşamın olduğu ileri sürülmüştü. Aslında insanları ölen Afrika ülkelerine ürün dağıtma planları gösterilmiş; umut vaat edilmişti; ancak, bu ille bağlayan Afrikalı ülkeler ABD'nin genetiği değiştirilmiş ürünlerden oluşan gıda yardımlarını "normal gıda" paketlerini belirterek geri çevirmişti. ABD bu tepkiye: "Dünyanın insanı hakları daması" şeklinde karşılık vermişti (<http://www.politikadegergi.com/makale/gdo%27%30%99%27lu-urunlerin-insan-sagligi-uzerine-etkileri-ve-cant-pazarı,22-Mart-2016>).

Peki, GDO'nun insan sağlığına zararları nelerdir? Üst-üste:

1. GDO'lu konserve, bisküvi, şekerleme neden oluyor.
2. GDO'lu yemler hayvanlarda antibiyotik direncini artırıyor. Antibiyotiklerin etkisini azaltıyor.

Örnek 2.

Konu: GDO'lu Ürünlerin İnsan Sağlığına Etkileri BESİNLER TANIDIK, YA GENLER?

Özet

Günümüzde Türkiye de dahil tüm dünyanın en çok tartıştığı, ilgilendiği konuların başında GDO'lu ürünler yer almaktadır. Genetik olarak değiştirilmiş organizmaların, özellikle "insan" sağlığına etkileri ve ekonomik boyutları tartışılmaktadır. İnsan en çok şu soruyu sormaktan kendini alamaz "Tabağımızdaki GDO'lu ürünler nelerdir?"

Biyoteknolojik yöntemlerle canlıların sahip olduğu gen dizilimleriyle oynanarak, mevcut özelliklerin değiştirilmesi veya canlılara yeni özellikler kazandırılması ile elde edilen organizmalara "genetiği değiştirilmiş organizmalar", kısaca "GDO"lar denilmektedir. (<http://www.wikipedia.com>)

Tüm dünya artık genetiği değiştirilmiş organizmaları tartışır olmuştur. Tartışmanın içinde bilim adamlarının yanı sıra devletler, sivil toplum örgütleri hatta tüketiciler de girmiştir. Kimileri bu ürünleri "geleceğimizin kurtarıcısı" ilan ederken, kimileri de "dünyanın sonu" olarak görüyor. Türkiye de bu tartışmalarda yerini almış durumda. Gen Mühendisleri Enstitümüz ve üniversitelerimiz epeyce çalışma yapmaktadır. Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı gerekli yasa uygulamaları, Ziraat Mühendisleri Odası da çiftçi hakları için kolları sıvamış durumda. (TÜBİTAK Bilim Dergisi 32. Sayfa, 2006)

Peki niçin GDO?

Çünkü GDO'lu ürünlerden birçok daha ürün elde edilebiliyor. Durum böyle olunca kısıtlı bir tarım arazisinin kapasitesinden fazla ürün elde edebiliyoruz. Aynı zamanda yüksek besin değerine sahip ürünleri de ucuz fiyata alabiliyoruz. Bazı uzmanlar uyarıyor: "Özellikle bizi bekleyen kuraklık dönemine hazırlık için bu teknolojiden yararlanmak gerek." (TÜBİTAK Bilim Dergisi 32. Sayfa, 2006)

Akılsız bu ucuz fiyata aldığımız GDO'lu ürünler neler?

Bu ürünler hepimizin sofrasında, tabağında, menüsünde bulunduruğu yiyecekler. Örneğin mısır ve soya dünyadaki GDO'lu ürünlerin % 90'lık kısmını oluşturmaktadır. Bununla beraber hepimizin vazgeçilmezleri olan patates, domates, pirinç, buğday, kabak, ayıisegi ve yer fıstığı gibi bir çok ürün de ne yazık ki GDO içermektedir. GDO'lu ürünlerin zararlarını nasıl anları? "da sıkça sorulan sorular arasındadır. Bunu yapılan deneyler ile rahatlıkla anlarız. Örneğin geçtiğimiz yıllarda tabağımızı süsleyen domateslerin yedirildiği farelerin midesinin dolunmasının ardından Amerika'da ürünün satışı durdurulmuştur. (<http://www.sbu.gov.tr>.)

Hayatımızı hiç sorgulamadan riske atmamıza neden olan GDO'lu ürünler alerjik reaksiyona neden olmaktadır ve antibiyotik direncini zayıflatmaktadır. Toksik etki yaratarak organik tarımı tehdit etmektedir. Ne kadar uzak dursa olsun rüzgar ve orılar yoluyla organik ürünlere de buluyor. Yani aynı zamanda canlı türleri açısından da tehdit oluşturuyor. (<http://www.scig33k.blogspot.com>)

Bu tehditlerin oluşturduğu karanlık avukura düşmemek sizce çok mu zor? Hayır! Her zaman kendimize şu soruyu sormak belki de hayatımızı kurtaracak temel unsur olacaktır: "Doğal besinler mi yoksa GDO denen bu zehir mi?"

KAYNAKÇA

<http://www.sbu.gov.tr>

<http://www.scig33k.blogspot.com>

TUBİTAK. (2004). Tubitak Bilim Dergisi

Ankara = Tubitak

Örnek 3.

Konu → GDO'lu ürünlerin insan sağlığına etkileri

CANIMIZ TEHLİKEDE!

Özet:

GDO, "Genetik Değiştirilmiş Organizmalar", bir canlıın gen diziliminin değişmesi ya da kendi dizisinde bulunmayan yabancı bir karakter kazandırması yoluyla elde edilen canlı organizmalardır. GDO'nun insan ve hayvan sağlığına zararları çoktur. Hayvanların yemlerinde kim türde bir bacak böceklerin varlığında bulunmaktadır. İtalya'da yapılan bir araştırmada marketten aldığımız 4 sütün içinde GDO geni parçaları bulunmaktadır. Bu insan sağlığını tehlikeye atmaktadır. GDO'lu ürün yiyen kişilerin kanser olma riski fazladır. Bu yüzden GDO'lu ürünlerden uzak durulmalıdır.

" Bir canlıın gen diziliminin değişmesi ya da kendi dizisinde bulunmayan yabancı bir karakter kazandırılması yoluyla elde edilen canlı organizmalara kısaca GDO adı verilmektedir. Yaparında bakteri, bitki, virüs gibi herhangi bir başka canlıdan aktarılan gen bulunan organizmalardır." (<http://www.gizlenozel.com>, 23 Mart 2016).

GDO'nun insan sağlığına zararları çoktur. Vicdanımızda bacak olarız ve gen etki yapar. Özellikle hamile kadınlarda GDO'lu ürünlerden çok etkilenir. GDO'nun ürettiği bacak öldüren toksinler, her türden hamile kadınların kanında kötü etki yaratır, kanındaki çocuk kötü etkilenir.

GDO'nun hayvan sağlığına da zararlıdır. Örneğin: Hayvanların genlerine katılır, dokusuna geçer ve hayvanlar bundan zarar görür. İtalya'daki Cattolica S. Cuore Üniversitesinde yapılan araştırmada "GDO'lu yemle beslenen hayvanların kanında, kaslarında, derisinde ve bütünlüklerinde GDO'lu DNA'lar tespit edilmiştir." (<http://www.gdaaynasağlığınazararları.com>, 25 Mart 2016).

İtalya'da yapılan bir araştırmada "Marletta'da önce her 6 siften 1 tane GDO geni parçasına rastlanıyordu." (<http://www.gdaaynasağlığınazararları.com>, 25 Mart 2016). GDO geni parçaları bulunan besinler kansere yol açmaktadır.

Gördüğümüz gibi GDO'lu ürünler sağlığımıza üzerinde büyük bir ağırdır. Bu yüzden GDO'lu ürünlerden uzak durmalıyız ki sağlığımızı kaybetmeyelim. GDO'suz ürün, sağlıklı yemem!

Kaynaklar:

- <http://www.gdaaynasağlığınazararları.com>, 25 Mart 2016
- <http://www.gdaaynasağlığınazararları.com>, 25 Mart 2016
- <http://www.gdaaynasağlığınazararları.com>, 25 Mart 2016

Örnek 2.

600 Gıdaların insan. sağlığına
Etkisi

GOO'larda genellikle kabaca Ohm ve Mv Ohm olarak
ölçülür. GOO'da böyle kayalarla ölçülen kane
gibi arslan etki almıştır. Ancak neye uğradığını
bilmiyoruz. GOO'luk beslenen kane her 100
gk yemek tüketir. Ancak 100 gk alabilir
yani normal yemek yiyen kane GOO'lu
beslenen kane 100 gk alabilir.
ve 100 gk tüketir. GOO'luk kane her 100 gk

GDG'ler ünvanları Pamuklarda terlik edinmiştir.
ve Pamuk fabrikalarındaki işçilerde aborigen bebek
bebek almıştır

600'lu iünler insan pəqlərinə bəti etmiş bəbət
va insan bəqlərinə ləti etmiş bəbət
va kətilələrdə kəyib bə etmiş rəda almış

Örnek 3.

GDO'lu Ürünlerin İnsan Sağlığına Etkileri

GDO'lu ürünler insan sağlığını etkiler. Örneğin GDO'lu ürünler engelide çağrılacak hastaların hormonlarını baskı, boğazlık sistemini bozabilir. Yaşlıların tansiyonunu vs. Şekerini artırır, bazı insanların kalp krizi riski oluşturabilir.

GDO'lu ürünler insanlara zarar vermeden çok verimlilikte büyümeye ve gelişmeye önder. GDO'lu ürünleri ilkbaharda hayvan yemi olarak kullanılmaktadır. GDO'lu ürün almamaya özenle alınmalıdır.

Ek.7. Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği

Değerli öğrenciler, Bu ankette sıralanan maddeler, yazılı anlatım ve yazma eğitimi dersi ile ilgili tutumunuzu belirlemek için hazırlanmıştır. Sizden istenen her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra onunla ilgili size uygun gelen seçeneği (X) işaretlemektir.

Madde No	YAZILI ANLATIMA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	Kitaplarla ilgili her şey dikkatimi çeker.					
2	Kitap okumaya zaman ayırıyorum.					
3	Okumamı geliştirmek için çok kitap okurum.					
4	Yazılı anlatım etkinliklerinde yazım kuralları önemsizdir.					
5	Kitap okumak çok sıkıcıdır.					
6	Bir şeyler okurken yazım hatalarına dikkat ederim.					
7	Derslerinde yapılan okuma etkinlikleri sıkıcıdır.					
8	Yazı yazmayı çok severim.					
9	Yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerine dikkat ederim.					
10	Ödev yaparken ders kitapları dışındaki kaynaklardan da yararlanılmalıdır.					
11	Yazılı anlatım etkinliklerini yapmak çok zordur.					
12	Yazılı anlatım yarışmaları gereklidir.					
13	Yazılı anlatım etkinlikleri sıkıcıdır.					
14	Yazılı anlatımda noktalama işaretleri önemsizdir.					

15	Yazı yazmaktan hoşlanmam.					
16	Yazılı anlatım etkinliklerinde noktalama kurallarına çok dikkat ederim.					
17	Yazılı anlatım etkinlikleri eğlencelidir.					
18	Yazılı anlatım etkinliklerinde yazım kuralları önemlidir.					
19	Yazılı anlatım yarışmaları gereksizdir.					
20	Yazılı anlatımda noktalama kuralları önemlidir.					
21	Yazılı anlatım etkinlikleri gereksizdir.					
22	Kendini yazılı olarak anlatabilmek özel bir yetenektir.					

Ek 8. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

4+1 PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ		Hayır (1)	Kısmen (3)	Evet (5)
1. HAZIRLIK	1. Yazının bir konusu vardır.			
	2. Yazının anahtar kelimelerini, temel kavramlarını belirlemiştir.			
	3. Yazının konusuna sınırlanmıştır.			
	4. Yazının bir amacı (ana düşüncesi) vardır.			
	5. Yazının belli bir hedef kitlesi vardır.			
	6. Yazı ile ilgili araştırma yapmıştır.			
	7. Yazı ile ilgili farklı kaynaklardan yararlanmıştır.			
	8. Yazı ile ilgili topladığı bilgileri düzenlemiştir.			
2. PLANLAMA	9. Yazısına uygun bir yazma planı oluşturmuştur.			
	10. Yazısının ana ve alt başlıklarını belirlemiştir.			
	11. Yazının giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini belirlemiştir.			
	12. Yazısının bölümleri arasında bütünlük vardır.			
3. GELİŞTİRME	13. Yazısının tür özelliklerine uygun giriş yapmıştır.			
	14. Yazısında ana düşünceyi yardımcı düşüncelerle desteklemiştir.			
	15. Yazısında düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmıştır.			
	16. Yazısının bölümleri arasında uygun geçişler yapmıştır.			
	17. Yazısında anlamlı olmayan bölüm yoktur.			
	18. Yazısında gereksiz ayrıntılara yer vermemiştir.			
	19. Yazısının her bölümünde ilgi uyandıran bir bilgi, düşünce veya olay vardır.			
	20. Yazısını etkileyici bir şekilde bitirmiştir.			
4. DÜZELTME	21. Yazısında düşünce veya olaylar birbirleriyle tutarlı sınılanmıştır.			
	22. Yazısında kullandığı cümlelerde anlatım berraklığı yoktur.			
	23. Yazısında neden-sonuç, amaç-sonuç ilişkileri doğru kurulmuştur.			
	24. Yazısında bağlama uygun sözcükler kullanmıştır.			
	25. Yazısında noktalama işaretlerini doğru kullanmıştır.			
	26. Yazısında yazım yanlışları yoktur.			
5. SUNUM	27. Yazısını türün özelliklerine uygun düzenlemiştir.			
	28. Yazısında düzenli, okunaklı bir yazı kullanmıştır.			
	29. Yazısında sayfa düzenine dikkat etmiştir.			
	30. Yazısında kullandığı başlık ve görseller ilgi çekicidir.			

Ek 9. 4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği

4+1 PLANLI YAZMA VE ÖZ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ		Hayır (1)	Kısıtlen (3)	Evet (5)
1. HAZIRLIK	1. Yazımın bir konusu vardır.			
	2. Yazıma anahtar kelimelerini, temel kavramlarını belirledim.			
	3. Yazımın konusuna sınırlandırıyorum.			
	4. Yazımın bir amacı (ana düşüncesi) vardır.			
	5. Yazımın belli bir hedef kitlesi vardır.			
	6. Yazıma ilgili araştırma yaptım.			
	7. Yazıma ilgili farklı kaynaklardan yararlandım.			
	8. Yazıma ilgili topladığım bilgileri düzenledim.			
2. PLANLAMA	9. Yazıma uygun bir yazma planı oluşturdum.			
	10. Yazımın ana ve alt başlıklarını belirledim.			
	11. Yazımın giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini belirledim.			
	12. Yazımın bölümleri arasında bütünlük vardır.			
3. GELİŞTİRME	13. Yazımın tür özelliklerine uygun giriş yaptım.			
	14. Yazımda ana düşüncüyü yardımcı düşüncelerle destekledim.			
	15. Yazımda düşüncüyü geliştirme yollarından yararlandım.			
	16. Yazımın bölümleri arasında uygun geçişler yaptım.			
	17. Yazımda anlaşılmayan bölüm yoktur.			
	18. Yazımda gereksiz ayrıntılara yer vermedim.			
	19. Yazımın her bölümünde ilgi uyandıran bir bilgi, düşünce veya olay vardır.			
	20. Yazıma etkileyici bir şekilde bitirdim.			
4. DÜZELTME	21. Yazımda düşünce veya olayın birbiriyle tutarlı sıraladım.			
	22. Yazımda kullandığım cümlelerde anlatım bozukluğu yoktur.			
	23. Yazımda neden-sonuç, amaç-sonuç ilişkilerini doğru kurduğum.			
	24. Yazımda bağlama uygun sözcükler kullandım.			
	25. Yazımda noktalama işaretlerini doğru kullandım.			
	26. Yazımda yazım kurallarına dikkat ettim.			
5. SUNUM	27. Yazımın türünün özelliklerine uygun düzenledim.			
	28. Yazımda düzenli, okunaklı bir yazı kullandım.			
	29. Yazımda sayfa düzenine dikkat ettim.			
	30. Yazımda kullandığım başlık ve görseller ilgi çekicidir.			

Ek 10. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçütleri

4+1 PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	HAYIR (1)	KISMEN (3)	EVET (5)
1. HAZIRLIK	a. Yazının belli bir konusu yoktur ya da konu anlaşılamamaktadır. b. Yazının anahtar kelimeleri ve temel kavramları belirlenmemiştir. c. Yazının konusu sınırlandırılmamıştır. ç. Yazının amacı (ana düşüncesi) doğru olarak belirlenmemiştir. d. Yazının hedef kitlesi belirlenmemiştir. e. Yazının konusuyla ilgili araştırma yapılmamıştır. f. Yazının konusuyla ilgili farklı kaynaklardan yararlanmamıştır. g. Yazının konusuyla ilgili topladığı bilgileri düzenlememiştir.	a. Yazının konusu tam olarak belirlenememiştir. b. Yazının anahtar kelimeleri ve temel kavramları belirlense de eksiklikler vardır. c. Yazının konusunu sınırlandırmaya çalışılmış, fakat bazen konunun dışına çıkmıştır. ç. Yazının amacı belirlense de yeteri kadar anlaşılır değildir. d. Yazının hedef kitlesi tam olarak belirlenememiştir. e. Yazının konusuyla ilgili araştırma yapılmış, fakat yeterli değildir. f. Yazının konusuyla ilgili farklı kaynaklardan yeteri kadar yararlanmamıştır. g. Yazının konusuyla ilgili toplanan bilgiler düzenlense de bazı eksiklikler ve yanlışlar var.	a. Yazının konusu anlaşılır biçimde belirlenmiştir. b. Yazının anahtar kelimeleri ve temel kavramları konuyla ilgilidir ve yeterlidir. c. Yazının konusu net ve anlaşılır biçimde sınırlandırılarak ele alınmıştır. ç. Yazının amacı (ana düşünce) doğru, anlaşılır ve belirgin bir şekilde verilmiştir. d. Yazının hedef kitlesi belirgin bir şekilde konmuştur. e. Yazının konusuyla ilgili yapılan araştırma yeterlidir. f. Yazının konusuyla ilgili farklı kaynaklardan yeteri kadar yararlanmıştır. g. Yazının konusuyla ilgili toplanan bilgiler amacına uygun bir şekilde düzenlenmiştir.

2.PLANLAMA	a. Yazıya uygun bir yazma planı yapmamıştır. b. Yazının ana ve alt başlıkları, bölümleri belirlenmemiştir. c. Yazının giriş, gelişme ve sonuç ya da serim, düğüm ve çözüm gibi bölümleri yoktur. ç. Yazının bölümleri arasında kopukluklar ve tutarsızlıklar vardır.	a. Yazma planında fazlalıklar ya da eksiklikler vardır. b. Yazının ana ve alt başlıklarını, bölümlerini belirlemede eksiklikler vardır. c. Yazının giriş, gelişme ve sonuç ya da serim, düğüm ve çözüm gibi bölümleri yeteri kadar belirgin değildir. ç. Yazının bölümleri arasında anlam bakımından genel bir bütünlük olsa da bazı yerlerinin düzeltilmesi gerekir.	a. Yazma konusuna uygun bir yazma planı yapmıştır. b. Yazının ana ve alt başlıkları, bölümleri doğru belirlenmiştir. c. Yazının giriş, gelişme ve sonuç ya da serim, düğüm ve çözüm gibi bölümleri anlaşılır bir şekilde belirgindir. ç. Yazının bölümleri arasında anlam bakımından bütünlük sağlanmıştır.
------------	--	---	---

3. GELİŞTİRME	a. Yazının türüne uygun bir giriş yapılmamıştır. b. Yazıda kullanılan yardımcı düşünceler, destekleyiciler, ana düşünceyi desteklememiştir. c. Yazıda düşünceyi geliştirme yollarından etkili ve doğru yararlanılmamıştır. ç. Yazının bölümleri arasında yapılan geçişler bağlantısız olmuş, yazıda anlam yönünden bütünlük sağlanamamıştır. d. Yazının bölümleri anlaşılır değildir. e. Yazıda kullan örneklem, açıklama gibi ayrıntılar, konudan uzak ve gereksizdir. f. Yazının her bölümünde ilgi uyandıran, okuyucuda yeni bilgi, düşünce veya olaylara beklenti oluşturmuyor. g. Yazıda işlenen konu uygun bir şekilde sonuçlanmamıştır.	a. Yazının tür özelliklerine göre bir giriş yapılmış, fakat etkili değildir. b. Yazıda kullanılan yardımcı düşüncelerin bazıları ana düşünceyi doğrudan desteklememiştir. c. Yazıda yararlanılan düşünceyi geliştirme yolları konuyu ve ana düşünceyi bazen desteklememiştir. ç. Yazının bölümleri arasında yapılan geçişler, bazen anlam kopukluklarına neden olmuştur. d. Yazının bazı bölümleri yeterince anlaşılır değildir. e. Yazıda bazen kullanılan örneklem, açıklama gibi ayrıntılar gereksizdir. f. Yazının her bölümü okuyucuda ilgi uyandırmasa da yazıda yeni bilgi, düşünce veya olaylara yer verilmiştir. g. Yazıda işlenen konu uygun bir şekilde sonuçlanmış, fakat sonuç etkileyici değildir.	a. Yazının tür özelliklerine uygun ve etkileyici bir giriş yapılmıştır. b. Yazıda kullanılan yardımcı düşünceler, ana düşünceyi desteklemiştir. c. Yazıda yararlanılan düşünceyi geliştirme yolları konu ve ana düşünceyi desteklemiştir. ç. Yazının bölümleri arasında yapılan geçişler uygundur, yazıda anlatım bütünlüğü sağlanmıştır. d. Yazının bütün bölümleri açık ve anlaşılırdır. e. Yazıda kullanılan örneklem, açıklama gibi ayrıntıların hepsi gereklidir. f. Yazının her bölümünde ilgi uyandıran, okuyucu da beklenti oluşturan bilgi, düşünce veya olaya yer verilmiştir. g. Yazıda işlenen konu etkileyici bir biçimde sonuçlanmıştır.
---	--	--	--

4. DÜZELTME	a. Yazıda sıralanan düşünce veya olaylar birbiriyle tutarlı değildir. b. Yazıda kullanılan cümlelerin birçoğunda anlatım bozukluğu vardır. c. Yazıda amaç- sonuç, neden-sonuç cümleleri doğru ve yerinde kullanılmamıştır. ç. Konuyla veya bağlamla ilgili olmayan sözcükler kullanılmıştır. d. Yazıda noktalama işaretleri hiç kullanılmamış, kullanılanların birçoğu da yanlış kullanılmıştır. e. Yazıda büyük harflerin kullanımında ve sözcüklerin yazımında hatalar vardır.	a. Yazıda sıralanan düşünce veya olaylar bazen birbiriyle çelişmektedir. b. Yazıda kullanılan cümlelerin bazılarında anlatım bozukluğu vardır. c. Yazıda amaç- sonuç, neden-sonuç cümleleri bazen doğru ve yerinde kullanılmamıştır. ç. Yazıda bazen konuya ve bağlama uygun olmayan sözcükler kullanılmıştır. d. Yazıda kullanılan noktalama işaretlerinden bazıları işlevine uygun kullanılmamış veya bazı yerlerde noktalama işaretlerine yer verilmemiştir. e. Yazıda bazen büyük harflerin kullanımında ve sözcüklerin yazımında yanlışlar yapılmıştır.	a. Yazıda sıralanan düşünce veya olaylar birbiriyle uyumlu ve tutarlı işlenmiştir. b. Yazıda kullanılan cümleler anlam ve dil bilgisi yönünden Türkçenin kurallarına uygundur. c. Yazıda amaç- sonuç, neden-sonuç cümleleri doğru ve yerinde kullanılmıştır. ç. Yazıda kullanılan sözcükler konuya ve geçtikleri bağlama uygundur. d. Yazıda noktalama işaretleri işlevlerine uygun ve doğru yerlerde kullanılmıştır. e. Yazıda büyük harflerin kullanımı ve sözcüklerin yazımı kurallarına uyulmuştur.
5. SUNUM	a. Yazı biçim açısından türün özelliklerine göre düzenlenmemiştir. b. Yazıda düzgün, okunaklı bir yazı kullanılmamıştır. c. Yazıda kağıt ve sayfa düzenine dikkat edilmemiştir. ç. Yazıda kullanılan başlık ve görseller uygun yerleştirilmemiştir.	a. Yazı biçim açısından türün özelliklerine göre düzenlenmiş, fakat eksiklikler var. b. Yazı genel olarak düzgün ve okunaklı olsa da özen gösterilmeyen bölümler vardır. c. Yazıda kağıt ve sayfa düzeninin tam olarak sağlanmadığı bölümler vardır. ç. Yazıda kullanılan başlık ve görseller bazı yerlerde kaymış veya uygun yerleştirilmemiştir.	a. Yazı biçim açısından türün özelliklerine göre düzenlenmiştir. b. Yazıda düzgün ve okunaklı bir yazı kullanılmıştır. c. Yazının her bölümünde kağıt ve sayfa düzenine dikkat edilmiştir. ç. Yazıda kullanılan başlık ve görseller doğru ve yerinde kullanılmıştır, dikkat çekicidir.

Ek 11.

Kısa Özgeçmiş

1983 yılında İstanbul'un Bakırköy ilçesinde dünyaya geldi. İlköğrenimini, Esenler'de (1989-1997); orta öğrenimini, Pertevniyal Lisesinde (97-2001); üniversite öğrenimini Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliğinde (2002-2006) tamamladı. Lisans eğitiminin ardından aynı üniversitede yüksek lisansa başladı. Aynı yıl Millî Eğitim Bakanlığında öğretmen olarak görev yapmaya başladı. Halen öğretmen olarak görevini sürdürmektedir.

E- posta: eliffselanikli@gmail.com