



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DEZAVANTAJLI BÖLGE ÇOCUKLARINA YÖNELİK
HAZIRLANAN SÜRECE DAYALI YAZMA
UYGULAMALARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE
GÖRE İNCELENMESİ

SEYHAN ÖZKAN

İzmir
2020

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DEZAVANTAJLI BÖLGE ÇOCUKLARINA YÖNELİK
HAZIRLANAN SÜRECE DAYALI YAZMA
UYGULAMALARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE
GÖRE İNCELENMESİ

SEYHAN ÖZKAN

DANIŞMAN
Doç. Dr. İbrahim Seçkin Aydın

İzmir

2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Dezavantajlı Bölge Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Sürece Dayalı Yazma Uygulamalarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

30/12/2020

Seyhan ÖZKAN

Tarih: 18.01.2021

Tez Başlığı:

Dezavantajlı Bslge Geciklerine Yönelik Hazırlanan Sürer
Doğalı Yazma Uygulamalarının Gecikli Değişkenlere
Göre İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 167 sayfalık kısmına ilişkin, 14.01.2021 tarihinde tez danışmanım tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen filtreleme tiplerinden biri (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 1.3 dir.

• <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz

Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça hariç, ☒ Alıntılar dâhil, ☒ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☒	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Seyhan ÖZKAN
Öğrenci No : 2017950018
Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Programı : Türkçe Öğretmenliği
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

DANIŞMAN

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Seyhan ÖZKAN
18.01.2021

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Doç.Dr. Sedir A. DİNAR

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak tez başlığının tamamı, Yazar Adı (author's first name) olarak öğrencinin adı, Yazar Soyadı (author's last name) olarak öğrencinin soyadı bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

“Eğitimde feda edilecek tek bir fert yoktur.”

Mustafa Kemal Atatürk

Farklı sosyoekonomik yapıların bulunduğu ülkemizde kişilerin hayat standartları aynı düzeyde değildir. Elbette ‘eğitim’ de bu çeşitlilikten etkilenmiştir. Özellikle düşük sosyoekonomiye sahip ailelerin çocukları, eğitim hayatlarında içinde bulundukları dezavantajlı durumu yoğun bir şekilde hissetmektedir. Bu durumdan kurtulmak için akranlarına göre daha fazla çaba göstermesi gereken çocukların akademik süreçlerine destek vermek her şeyden önce Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerinden olan ‘fırsat ve imkân’ eşitliğinin bir gereğidir. Bu tezde sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı ailelerin çoğunlukta yaşadığı bölgede söz konusu çocukların yazma becerileri araştırılmıştır. Çünkü bireyin içinde bulunduğu çevre, dil becerilerini etkilemektedir. Alanyazında dezavantajlı bölgedeki çocukların dil becerileri üzerine yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın hem konuya farkındalık oluşturması hem de kaynaklık etmesi beklenmektedir.

Araştırmanın yürütülmesi boyunca desteklerini esirgemeyen, lisanstan yüksek lisans sürecime kadar bilgi ve deneyimleriyle mesleğimi şekillendirerek öğrenme ufkumu genişleten başta danışmanım Sayın Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN’a ve Dokuz Eylül Üniversitesinin değerli öğretmenlerine saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Eğitimi yaşamın vazgeçilmez unsuru olarak gören, tüm hayatım boyunca maddi – manevi en büyük destekçilerim olan babam Ali ÖZKAN’a, annem Fatma ÖZKAN’a; kardeşlerim Sait ÖZKAN, Betül ÖZKAN, Serhat ÖZKAN’a ve tüm aileme; üniversite hayatımdan beri beni destekleyen, cesaretlendiren yol arkadaşım Erdem PİRANOĞLU’na sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Üzerimdeki emeğinize ve fedakârlığınıza minnettarım.

Uygulamayı birlikte gerçekleştirdiğimiz Seyfi Gülmezoğlu Ortaokulunda görev yapan Türkçe Öğretmeni Recep KILIÇ’a; bu süreçte desteklerini esirgemeyen kıymetli arkadaşlarım Işıl YETİM, Çağdaş TOPÇU, Ayhan DÖNMEZ ve Adil KAYAN’a da teşekkür ederim. Ayrıca tez süresi boyunca öğretmenleri olmaktan gurur duyduğum tüm değerli öğrencilerime bana öğrettikleri her şey için ve gösterdikleri eşsiz sevgi için şükranlarımı sunuyorum. Sizler bu ülkenin aydınlık geleceği ve umudusunuz, yolunuz hep açık olsun.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
TABLolar LİSTESİ.....	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem	2
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	3
1.4. Sınırlılıklar.....	4
1.5. Varsayımlar.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
1.7. Kısaltmalar	5
BÖLÜM II.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Yazma ve Yazma Becerisi.....	6
2.1.1. Yazma Becerisinin Duyuşsal Boyutları.....	12
2.1.1.1. Yazma Öz yeterliği.....	17
2.1.1.2. Yazma Kaygısı	19
2.1.1.3. Yazma Tutumu	21
2.1.2. Yazma Becerisinin Öğretimi.....	23
2.1.2.1. Ürüne Dayalı Yazma Öğretimi.....	23

2.1.2.2. Sürece Dayalı Yazma Öğretimi.....	24
2.1.2.2.1. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli.....	27
2.1.2.2.2. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli	28
2.1.2.3. Tür Temelli Yazma Öğretimi	30
2.2. Dezavantajlılık ve Dezavantajlı Bölge Çocukları	31
2.3. İlgili Yayın ve Araştırmalar	33
2.3.1. Sürece Dayalı Yazmayla İlgili Yayın ve Araştırmalar	33
2.3.2. Dezavantajlılık ve Dezavantajlı Bölge İle İlgili Yayın ve Araştırmalar...	38
BÖLÜM III.....	45
YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni.....	45
3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar	45
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	45
3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci	47
3.5. Verilerin Analizi	51
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	53
3.6. Araştırmacının Rolü	54
BÖLÜM IV	55
BULGULAR	55
BÖLÜM V.....	59
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	59
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	59
5.2. Öneriler	63
KAYNAKÇA	65
EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ.....	82
EK 2. UYGULAMA İZİNLERİ.....	83
EK 3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI İZİNLERİ	86
EK 4. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	90
EK 5. DERS PLANI VE ÇALIŞMA KÂĞIDI	95

EK 6. DENEY GRUBU ÖĞRENCİLERİNE UYGULANAN ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....	123
EK 7. DENEY VE KONTROL GRUBUNUN DERECELİ PUANLAMA ANAHTARIYLA DEĞERLENDİRİLEN ÖRNEK YAZMA METİNLERİ.....	147

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Duyuşsal Düzey Taksonomisi ve Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı Aşamaları</i>	15
Tablo 2. <i>Araştırmanın Uygulama Aşamaları</i>	50
Tablo 3. <i>Deney ve kontrol grubunun ön test puanları normallik değeri</i>	51
Tablo 4. <i>Deney grubu ön test- son test puanlarının normal dağılımı</i>	52
Tablo 5. <i>Kontrol grubu ön test- son test puanlarının normal dağılımı</i>	52
Tablo 6. <i>Deney ve kontrol grubunun son test puanları normallik değeri</i>	53
Tablo 7. <i>Deney ve kontrol grubu yazma becerisi, yazma öz yeterliği, yazma kaygısı ve yazma tutumu ön test puanları ilişkisiz örneklem T Testi</i>	55
Tablo 8. <i>Deney grubu yazma becerisi, yazma öz yeterliği, yazma kaygısı ön test- son test puanları ilişkili Örneklem T Testi sonuçları</i>	56
Tablo 9. <i>Deney grubu yazma becerisi yazma tutumu ön test- son test puanları Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler Testi sonuçları</i>	56
Tablo 10. <i>Kontrol grubu yazma becerisi, yazma öz yeterliği, yazma kaygısı, yazma tutumu ön test- son test puanları ilişkili Örneklem T Testi Sonuçları</i>	57
Tablo 11. <i>Deney ve kontrol grubu yazma becerisi, yazma öz yeterliği ve yazma kaygısı son test puanları ilişkisiz Örneklem T Testi sonuçları</i>	58
Tablo 12. <i>Deney ve kontrol grubu yazma tutum son test puanları Mann Whitney U Testi sonuçları</i>	58

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Eğitim hedefleri taksonomisi	13
<i>Şekil 2.</i> Yazmanın bilişsel, duyuşsal, devinişsel boyutları.....	14
<i>Şekil 3.</i> Öz yeterlik, tutum ve kaygı arasındaki ilişki	16
<i>Şekil 4.</i> Öz yeterliği etkileyen etmenler	17
<i>Şekil 5.</i> Öğrencilerin yazma başarısı ve yazma öz yeterlikleri ile ilişkilendirilen değişkenler (Şengül, 2011, s. 56)	19
<i>Şekil 6.</i> Durumluluk ve süreklilik kaygı arasındaki ilişki (Başaran, 2008, s. 34)	20
<i>Şekil 7.</i> Tutum bileşenleri ve tutum geliştirme süreci (Akt. Bacaksız ve Ersoy, 2016, s. 123).....	22
<i>Şekil 8.</i> Flower ve Hayes'ın yazma modeli yapısı (akt. Bayat, 2019, s. 13).....	26
<i>Şekil 10.</i> 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli.....	27
<i>Şekil 11.</i> Ürün ve süreç yazma yaklaşımının karşılaştırılması	30
<i>Şekil 12.</i> Araştırmanın kapsam alanı.....	47
<i>Şekil 13.</i> Yazma süreç yaklaşımı (Akt. Yavuz, 2020, s. 29)	48
<i>Şekil 14.</i> Deney grubuna uygulanan sürece dayalı yazma etkinliklerinin aşamaları ..	50

ÖZET

DEZAVANTAJLI BÖLGE ÇOCUKLARINA YÖNELİK HAZIRLANAN SÜRECE DAYALI YAZMA UYGULAMALARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

ÖZKAN, Seyhan

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN

Araştırma, dezavantajlı bölgede öğrenim gören çocuklara yönelik hazırlanan sürece dayalı yazma uygulamalarının çeşitli değişkenlere göre etkisini saptamayı amaçlamıştır. Söz konusu değişkenlerden yazma becerisi, öz yeterliği, kaygısı ve tutumu incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışma, göç yoğunluğunun olması ve sosyoekonomik açıdan düşük gelirli ailelerin yer alması bakımından İzmir'in Konak ilçesine bağlı olan Çınartepe semtinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu kontrol ve deney grubu olmak üzere 7. sınıflardan toplam 40 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada, yazma becerisini saptamak amacıyla Yazılı Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı (Ülper, 2008), yazma kaygı düzeyini belirlemek için Ortaokullara Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği (Tayşi ve Taşkın, 2018), yazma tutumunu incelemek için Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği (Can ve Ünal, 2017) ve yazma öz yeterlik seviyesini saptayabilmek için Yazma Öz Yeterlik Ölçeği (Demir, 2014) kullanılmıştır. Verilerin analizinde bir istatistik paket programından yararlanılmış ve İlişkili Örneklemeler T Testi, İlişkisiz Örneklemeler T Testi, Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler Analizi, Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda sürece dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubuyla mevcut ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yürütüldüğü kontrol grubu arasında yazma becerisi yönünden deney grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Elde edilen ön test ve son test sonuçlarına göre sürece dayalı yazma uygulamaları; deney grubu öğrencilerinin öz yeterlik, kaygı ve tutum gibi duyuşsal boyutlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilemiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazma becerisi, yazma tutumu, yazma kaygısı, yazma öz yeterliği, sürece dayalı yazma, dezavantajlı bölge çocukları.

ABSTRACT

EXAMINATION OF PROCESS-BASED WRITING PRACTICES PREPARED FOR CHILDREN OF DISADVANTAGED REGIONS ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES

ÖZKAN, Seyhan

MA, Department of Turkish and Social Sciences

Assoc. Prof. Dr. İ. Seçkin AYDIN

The study aimed to determine the effect of process-based writing practices prepared for children studying in disadvantaged regions according to various variables. Among these variables; writing skill, self-efficacy, anxiety and attitude were analyzed. In this direction, the study was carried out in Çınartepe district, which is connected to Konak district of Izmir, in terms of the intensity of immigration and the presence of low income families in socio-economic terms. The study group of the research consisted of a total of 40 7th grade students, as control and experimental groups.

In the study, the Written Texts Graded Scoring Key (Ülper, 2008) to determine the writing skill, the Writing Anxiety Scale for Secondary Schools (Tayşi and Taşkın, 2018) to determine the writing anxiety, and the Writing Attitude Scale for Secondary School Students (Can and Ünal, 2017) and Writing Self-Efficacy Scale (Demir, 2014) were used to determine the level of writing self-efficacy. A statistical package program was used in the analysis of the data and the Associated Samples T Test, Unrelated Samples T Test, Wilcoxon Paired Pairs Analysis, and Mann Whitney U Test were used.

As a result of the study, a significant difference was found in favor of the experimental group in terms of writing skills between the experimental group in which process-based writing activities were applied and the control group in which the writing activities in the current textbook were carried out. Process-based writing practices based on pre-test and post-test results; the experimental group students' affective dimensions such as self-efficacy, anxiety and attitude were statistically significant.

Keywords: Writing skills, writing attitude, writing anxiety, writing self-efficacy, process-based writing, children of disadvantaged region.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Birey olmanın ve toplumsallaşmanın temel unsurlarından olan dil aracılığıyla, yakın ya da uzak çevremizde olup bitenleri anlama-anlatma becerilerine sahip oluruz. Hem gündelik hem akademik hayatta karşılaştığımız bu becerileri etkin bir şekilde gerçekleştirmek öncelikle ana dilimizi tanımak ve kullanmakla mümkündür.

Ana dili, bireyin ilk olarak ailesinden daha sonra içinde bulunduğu topluluktan edinerek bilinçaltına yerleşen dil anlamına gelmektedir. Ana dili kişilerin hem toplumun bir ferdi olarak kendini doğru bir şekilde anlatmasını hem de toplumla kuvvetli bağ oluşturmalarını sağlar. Bu bakımdan bir toplumun varlığını sürdürebilmesinin koşulu olarak ana dili doğru ve etkili kullanılmalıdır (Aksan, 1998, s. 81; Topçuğlu, 2010, s. 3; Türk Dil Kurumu, 2011, s. 119). Ana dilinin doğru ve etkili kullanılması ana dili öğretimi uygulamaları sayesinde gerçekleşir.

Ana dili öğretimi birtakım etkinliklerle; dili tüm yönleriyle ele alarak bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırmayı, düşünme güçlerini gerçekleştirerek onları yetkinleştirmeyi ve toplumsallaşma süreçlerinde katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Sever, 2004, s. 25). Ana dilinin inceliklerini öğrendikçe birey farkındalığına katkı sağlayacak ve kendini bir başkasına ifade etmede çok daha donanımlı olacaktır.

Ana dilinin öğretilmemesi ya da doğru şekilde bireye verilememesi dil yanlışlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu dil yanlışları zaman içinde dile zarar verir, iletişim sorunlarını ortaya çıkarır; dili melezleştirir, kirletir, bozar ve öldürür. Bu zarardan kurtulmak da ana dilinin doğru öğretilmesine bağlıdır (Aydın, 2014, s. 166). Kişilerin farklı sebeplerden dolayı ana dillerinde gelişim gösterememeleri zamanla toplumla arasındaki bağın zayıflaması anlamına gelecektir. Bu bakımdan birey ana dilinde yer alan dilsel becerileri geliştirmek durumundadır.

Öğrencilerin ana dillerini beceri alanlarında yetkinliğe ulaştırmanın amaçlandığı Türkçe öğretiminin (Mert, 2014, s. 24) öğrenme alanları olan okuma, yazma, konuşma, dinleme-izleme tümleşik olarak geliştirilmesi gereken dil becerileridir (Duru ve İşeri, 2015, s.41). Çünkü anne karnında dinleme yoluyla alınmaya başlayan ve her öğrenilen beceri alanıyla gelişen dilsel girdiler bir bütünün parçalarıdır. Bu bütün bireyin yaşamı boyunca

gereksinim duyduğu anda hem alıcı olma özelliğini koruyacak hem de aktarıcı boyutunu oluşturarak gelişimini sağlayacaktır.

Birbirine bağlı bu dil alanlarından aktarıcı, anlatıcı görevde olan ‘yazma’ herhangi bir konuda duygu, hayal ya da özgün fikirleri belli bir düzen ve bütünlük içinde yazıya geçirme işlemidir (Göçer, 2010, s. 178). En geç gelişen dil becerisi olması sebebiyle “zincirin son halkası” olarak da adlandırılan bu işlem için diğer dilsel becerilerin öğrenilmesi ön koşulu vardır (Demirel, 1996, s. 75). Bu da yazmanın daha geç ve yavaş gelişmesine sebep olmaktadır. Ayrıca birçok bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışın eşgüdüm içinde yapılması gerekliliği (Anılan ve Gültekin, 2006) yazmanın zor bir uğraş alanı olmasına neden olmaktadır.

Yazma becerisinin hem kendi yapısından kaynaklanan ‘içsel’ karmaşık bir süreç olması hem de uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıfların öğrenci yoğunluğu veya öğretmenlerden kaynaklanan ‘dışsal’ sorunlar sebebiyle diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği veya gelişmediği söylenebilir (Karatay, 2011, s. 1031).

Araştırmanın problem durumunu yazma yapısının söz konusu ‘içsel’ durumlarından bireyin öğrenmesini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen kaygı, tutum, öz yeterlik gibi *duyuşsal karakteristikleri* (Gömleksiz ve Kan, 2012, s. 1174); ‘dışsal’ etmenlerinden yazma becerilerinin *süreçsel değerlendirmesi* ve bireyin *düşük sosyoekonomik* yapısı oluşturmaktadır. Çünkü sosyoekonomik açıdan dezavantajlı kabul edilen çocukların okuryazarlık durumu yeterli düzeyde değildir ve bu yetersizliğin nedenlerini de yeterince araştırılmamıştır (Kardaş, 2014, s. 7). Oysa bir toplumu oluşturan farklı sosyoekonomik yapıların akademik başarıyı etkilediği (Yavuz, 2015, s. 2); akademik başarının da bilişsel, dilsel ve sosyal becerileri içeren gelişim alanlarını etkilediği bilinmektedir (Erdil, 2010, s. 76).

1.2. Amaç ve Önem

Bireyin var olmasının en önemli koşullarından biri kendini ifade edebilme çabası ve yeterliğidir. Yazma, kişilerin iç dünyalarında yaşadıklarını somut bir eylem olarak aktarabilme imkânı tanır. Bu olanak, paylaşım sürecine kadar üzerinde düşünme ve düzeltebilme özelliğine sahip olduğu için birey için en doğru iletişim kaynaklarından biridir.

Kişilerin yaşam boyu gereksinim duyacakları dil becerisi olan yazma, birey ve toplum arasında güçlü bir bağ konumundadır. Bireyler arası iletişimin sağlanmasına ve sağlıklı toplumların oluşmasına aracılık eder. Bireyin içinde yaşadığı toplumda söz sahibi olmasını sağlayan yazma, aynı zamanda bir toplumun dünyada söz sahibi olabilmesi anlamına da gelmektedir (Can, 2018, s. 10; Taşkın, 2018, s. 7). Bu doğrultuda bireylerin ve toplumların gelişmişlik düzeyinin göstergelerinden biri olan yazma becerisinin duyuşsal ve sosyoekonomik açılar gibi farklı boyutlarla irdelenmesi önem arz etmektedir.

Duyuşsal alan özelliklerinin kazandırılması ve ölçülmesinin zor olması bakımından yeteri kadar araştırılmamış olması (Senemoğlu, 2005, s. 406), son dönemde yazma üzerine yapılan çalışmaların da genellikle bilişsel süreçlere odaklanması (Uyar, 2016), öz yeterlik ile ilgili yapılan çalışmaların da çoğunlukla yükseköğretimi kapsamaması (Sakız, 2013, s. 185) gibi durumlar doğrultusunda araştırma *dezavantajlı bölge çocuklarına yönelik hazırlanan sürece dayalı yazma uygulamalarının yazma becerisine ve yazma duyuşsal faktörlerine (öz yeterlik, kaygı, tutum) olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır.*

Dezavantajlı bölgede yaşayan çocukların bir ifade aracı olarak toplumla arasında bağ kurmasını sağlayan dil becerilerinin akranları ile aynı düzeyde olmaması onların zaman içerisinde birtakım sorunlar yaşamasına neden olmaktadır. Yapılan çalışmalarda (Ateş, 2016; Fındıklı ve Kavak, 2009; Gelbal, 2008; Kardaş, 2014, Kılıç ve Haşlıoğlu, 2017; Sur, 2020; Şahin, 2011) sosyoekonomik seviyenin öğrencilerin dil becerilerini ve Türkçe dersi başarılarını etkilediği bilinmekte ama söz konusu çocukların özel olarak yazma becerileri üzerine yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Oysa yazılı anlatım, sosyal bir varlık olan insanın çağdaş ve demokratik bir toplumda haklarını ve sorumluluklarını tam olarak karşılayabilmesini sağlar (Özbay, 2011, s. 134). PISA 2005 Raporu'na göre Türkiye'de öğrencilerin %64'ünün sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olması (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016, s. 43) göz önünde bulundurulduğunda durumun araştırılması milli eğitimin temel ilkelerinden 'fırsat ve imkân eşitliği'nin (Karabağ ve Köse, 2014) ve ana dili öğretiminin temel amaçlarından olan 'toplumsallaşma' nın bir gereği olarak önem taşımaktadır. Ayrıca alanyazında dezavantajlı bölge çocuklarına yönelik yapılan araştırmaların niceliğinin az olması yönünden çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Bu araştırmanın problem cümlesini “Sürece dayalı yazma uygulamalarının dezavantajlı bölge çocuklarının yazma becerilerine ve yazmaya yönelik öz yeterliklerine,

kaygılarına ve tutumlarına etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Problem cümlesine bağlı olarak alt problem cümleleri şu şekilde sıralanmıştır:

- 1) Dezavantajlı bölge çocuklarının yazma becerileri; yazmaya yönelik öz yeterlikleri, kaygıları, tutumları deney ve kontrol grupları arasında ön test puanlarına göre farklılık göstermekte midir?
- 2) Dezavantajlı bölge çocuklarının yazma becerileri; yazmaya yönelik öz yeterlikleri, kaygıları, tutumları,
 - a) deney grubunda sürece dayalı yazma uygulamaları öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - b) kontrol grubunda uygulamalar öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Dezavantajlı bölge çocuklarının yazma becerileri; yazmaya yönelik öz yeterlikleri, kaygıları, tutumları deney ve kontrol grupları arasında son test puanlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.4. Sınırlılıklar

- 1) Araştırma 2018- 2019 eğitim- öğretim yılında İzmir’in Konak ilçesindeki Seyfi Gülmezoğlu Ortaokulu 7. Sınıf öğrencilerinden iki şubeyle,
- 2) Uygulamalar haftada iki saat olmak üzere toplamda 11 haftayla,
- 3) Yazma becerisini ölçmede öğrenciden elde edilen metin örnekleriyle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

- 1) Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının öğrencilerin yazma becerilerini; kaygı, tutum ve öz yeterlik düzeylerini saptayabilmede yeterli olduğu,
- 2) Öğrencilerin kullanılan ölçeklerdeki soruları içtenlikle cevapladıkları,
- 3) Metinlerin öğrencilerin yazma becerileri düzeyini ortaya koyabildiği,
- 4) Çalışma süresinin yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Dezavantajlı Bölge: Sağlık, eğitim, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda geri kalmış bölgeler için kullanılan bir tanımdır (Taşdemir, 2016, s. 23).

Süreç Temelli Yazma: Yazma becerisini bir ürün olarak değil de bir süreç olarak ele alarak öğrencilerin üretimde bulunmadan önceki ve üretim sırasındaki işlemler üzerinde odaklanmalarını sağlayan yaklaşımdır (Martinez, 2005, s. 39).

Yazma: Kişilerin bilgilerini, temel becerilerini, çok yönlü sistemleri koordine edebilme yeteneklerini kapsayan bilişüstü karmaşık bir etkinliktir (Walker vd. , 2005, s. 175).

Yazma Kaygısı: Bireyin, değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumudur (Daly ve Wilson, 1983, s. 327).

Yazma Öz yeterliği: Kişinin yazma konusunda kendini yetkin görmesini ifade eden, yazma üzerinde etkili olan önemli faktörlerden biridir (Güneş vd. , 2017, s. 103).

Yazma Tutumu: Kişinin yazı yazarken kendini nasıl hissettiğiyle ilgili duyuşsal bir özelliktir (Graham, Berninger ve Abbott, 2012).

1.7. Kısaltmalar

AYDM: Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PISA: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavı)

PYDM: Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yazma ve Yazma Becerisi

Yazma; duyguları, hayalleri, özgün fikirleri, istekleri, düşünceleri, zihinde yapılandırılmış bilgileri birtakım semboller aracılığıyla yazıya aktarma (Göçer,2010, s. 178; Özbay, 2011, s. 115; Ungan, s. 461, 2007; Yaman, 2013, s. 83) veya bu unsurları etkili bir şekilde ortaya koyma etkinliğidir (Kuzu ve Soytürk, 2019, s. 12). Uygun bir araç kullanarak anlamlı imleri ya da harfleri elle yan yana getirip düşünceleri belirtme işidir (Oğuzkan, 1981, s.164). Bireyin kendini doğru ve amacına uygun ifade edebilme araçlarından olan *yazma* (MEB, 2006, s. 7) belli bir konuda belirli bir mesajı aktararak kişinin kendisini dışa vurduğu davranışlardan birisidir (Özbay, 2015, s. 8).

İnsan bu ihtiyacı sadece kişisel olarak yaşamaz. Yazma aynı zamanda toplumsal bir zorunluluğun gereğidir. Bu zorunluluk insanın toplumun bir ferdi olması ile başlar. Toplum içinde iletişimle sürer. Hiçbir insan toplum içindeki dinamik iletişimden uzak duramaz. Hayattaki dinamiklik insanı anlatma gücünü artırma yollarını aramaya sevk eder ve insan kendine toplumda en iyi yeri edinebilmek için kendini gösterme gücüne günbegün olgunluk katar. Bu insan tabiatının en doğal özelliklerinden biridir (Özbay, 2011, s. 116).

Özbay'ın da ifade ettiği gibi yazma, kişilerin hayatları boyunca kaçınılmaz olarak karşılaştıkları bir ihtiyaç ve toplumla iletişim bağı kurmasında vazgeçilmez bir unsurdur. Çünkü yazmak, konuşmak kadar doğal bir iletişim aracıdır. Yazma yeterliği kazanmamış bireyler kendilerini bir başkasına iletmede yetersiz kalır.

Yazma becerisi kişilerin birbiriyle iletişimlerinde ve sosyal yaşamlarında büyük öneme sahip olmasına rağmen herkes tarafından aynı ilgi ve istek düzeyinde olmayan, genellikle de kaçınılan bir dil becerisidir. Çünkü yazma salt imlerin kâğıda dökülme işlemi değil aynı zamanda zihinsel ve fiziksel birtakım uğraş gerektiren edimdir. Düşünceleri aktarmasının yanı sıra onu düzenleyen, değiştiren, sınırlarını geliştiren yazma; birtakım işlemler, süreçler, beceriler, boyutlar, yöntem ve teknikler içermektedir. İşlem olarak yazma; zihnimizde yapılandırdıklarımızı belirli kurallara uyarak yazıya aktarım, süreç olarak yazma;

zihinde başlayan ve harflerin yazılmasına kadar süren aşama, beceri olarak yazma; harfleri yazma, ön bilgileri harekete geçirme, zihinde düzenleme, metinleştirme, gözden geçirme, boyut olarak yazma; fiziksel ve zihinsel tasarım, işlem ve paylaşma boyutunu içermektedir (Güneş, 2016, s. 156).

Byrne'a (1988) göre yazmanın psikolojik, dil bilgisel ve bilişsel durumlar içermesi yazma becerisinin genellikle zor algılanmasına neden olmuştur. Yazma eyleminin gerçekleşme sürecinde etkileşimde olunan biri olmaması bireyi *psikolojik* olarak etkilerken, konuşmaya göre yapılan dil hatalarının daha somut olması *dil bilgisel* açıdan, yazmanın doğal bir şekilde kazanılmamış olması da *bilişsel* açıdan etkilemektedir (Akt. Maltepe, 2006). Yazmanın bilişsel, duyuşsal, psikomotor beceriler gerektirmesi bakımından bilinçüstü karmaşık bir etkinlik olması (Anılan ve Gültekin, 2006, s. 16) en çok zorlanılan dil becerisi olmasına neden olmuştur.

Yazmanın söz konusu zihinsel ve fiziksel süreçler içermesinin yanı sıra bireylerin kişilik özellikleri, eğitim seviyeleri, aile ortamları yazma isteklerinde oldukça etkilidir (Göçer, 2014, s. 517). Yazma sürecinde dilbilgisi kurallarına sıkı sıkıya bağlı kalma ve bunlarla ilgili hata yapma korkusu, duygu ve düşünceleri sıraya koyamama, bilişsel açıdan düşünme süreçlerinin yeterli olmaması gibi etmenler yazmanın yavaş gelişmesine neden olmaktadır (Karatay, 2011, s. 22). Diğer dil becerilerine göre daha karmaşık bir yapıya sahip olan yazma becerisinin (Klimova, 2011, s. 30) öğrenciler tarafından zorlanılan bir dil alanı olmasını Vygotsky (1988) şu şekilde açıklamıştır:

Yazma, imgesel bir kişiye yönelik konuşmadır. Başka bir deyişle yazma; konuşma eyleminin müziksel anlatımlı ve fonetik hususlarından yoksun, sadece düşünce ve imgeler ile yürütüldüğü bir tür konuşmadır. Bununla birlikte, konuşma eyleminden hem şekli hem de isleyiş tarzı bakımınca farklı olan ayrı dilsel bir işlevdir. Birey, konuşur iken çıkarmış olduğu seslerin bilincinde pek olmadığı gibi yine bu esnada ifade ettiği çıkarımsal işlemlerin bilincinde de değildir. Ancak yazarken her kelimenin ses yapısını tanıması, kısımlarına ayırması ve sözcükleri belli bir sıraya koyması gerekir. Ayrıca yazı yazarken kendisini konuşmanın duyumsal taraflarından arındırarak kelimelerin yerine kelime imgelerini koymak durumundadır. Bu durumda sadece imgelenen ve ses imgesinin yazılı işaretler ile simgeleştirmesini gerektiren yazmanın, bireye konuşmadan daha zor gelmesi doğaldır. Bu durum yazı dilinin soyut niteliği şeklinde yorumlanabilir (Akt. Taşkın, 2018).

Alan yazını incelendiğinde yazma eyleminden uzak durulmasının daha birçok sebebi olduğu görülmüştür. Bu sebepler genel olarak öğretmen, öğrenci ve müfredat üzerinden açıklanmıştır. *Öğretmenden kaynaklı olanlar*; yazma öğretiminin takibini yeterince yapamaması, yeterli etkinlikler uygulayamaması, rol model olamaması, yazma çalışmasını metin özeti olarak ya da atasözü-deyim açıklaması olarak görmesi, süreç temelli yazma modellerini kullanmaması, yazmayı ödül ya da ceza olarak görmesi, yazma eğitimi ilkelerine dikkat etmemesi şeklinde sıralanabilirken (Calp, 2005, s. 12; Öztürk, 2012, s. 61; Tağa ve Ünlü, 2013, s. 1291; Zorbaz, 2005, s. 83) *öğrenci kaynaklı yazma sorunları* okuma alışkanlığı kazanmamış olmaları, olumsuz duyuşsal özellikleri, yazmanın özel bir yetenek olduğunu düşünmeleri diyebiliriz (Karatay, 2011, s. 1031; Ünalın, 2006, s. 62). Zaman ve yöntemin uyuşmaması, öğretmenlere açık etkinlik ve değerlendirme sunmaması (Arı, 2008, s. 5) da yazmanın *müfredat bakımından sorunlarını* oluşturmaktadır. Tüm bu problemler bireyde yazma eyleminin zor olduğu algısını oluşturmuştur.

Yazma becerisi ancak bir amaç doğrultusunda düzenli olarak yapılan çok sayıda uygulamayla kazanılan bir beceridir. Yazma öğretiminin gerçekleşmesi demek sadece bireylerin iç dünyasındakileri kâğıda aktarmasını sağlamaz. Aynı zamanda birçok alanda gelişim göstermesine de katkıda bulunur. Yazma becerisini edinen birey; zihinsel süreçleri harekete geçirerek düşüncelerini düzenler ve cümlelere aktararak iletişim kurmasını kolaylaştırır. Düşüncelerini inceleme, karşılaştırma, genişletme, düzenleme imkânı bulur ve düşünmenin kapısını açar, duygularını yazarak ifade eder (Güneş, 2016, s. 30). Bu bakımdan yazmayı öğretmek düşünceleri sıralayabilmeyi, sorgulayabilmeyi, zihnin süzgecinden geçirmeyi yani düşünmeyi öğretmeyi amaçlamaktadır. Koç ve Müftüoğlu (1998, s. 75-76) yazma eğitiminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrencilerin duyduklarını, bildiklerini, düşündüklerini, öğrendiklerini açık, anlaşılır, doğru ve etkili biçimde yazılı olarak anlatabilme becerisi ve alışkanlığı kazandırmak.
- Öğrencilerin doğru, düzgün, açık ve anlaşılır bir dille yazmanın özelliklerini ve niteliklerini kavratmak.
- Yazıya ve konuşmaya dönüştürülmeyen fikirlerin, bilgi ve birikimlerin kimseye fayda sağlamayacağını öğretmek.
- Dilin iletişimsel işlevinin konuşarak veya yazarak aktarmak olduğunu öğretmek.

- Öğrencilerin duygu, düşünce, bilgi ve birikimlerini belirlenen amaçlar doğrultusunda ve kendi hayatıyla ilişkilendirerek yazıp anlatmalarını sağlamak.
- Öğrencilerin dikkatini çekecek konular belirleyip bu konularda yazmalarını isteyerek özgün fikirler ortaya çıkmasını teşvik etmek.
- Öğrencilerin kendi kâğıtlarını; kâğıt düzenine, konuya, içeriğe, düzenlemelere, dil ve anlatıma, yazım ve noktalamaya uygunluk bakımından kontrol etmelerini; gerekli gördükleri yerlerde düzenleme yapmalarını isteyerek onların özeleştirici yapma ve konuya farklı pencerelerden bakma alışkanlığı kazandırmak.

Bireyin yazma becerisini geliştirmek ve iyi bir seviyeye getirmek için sürekli ‘yazdırmak’ yazma eğitiminin temel ilkesidir (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 111). Öğretmenler bu konuda bilinçli olmalı ve yazma eğitiminin temel ilkelerine uymalıdır. Coşkun’a göre yazma eğitiminin ilkeleri şu şekilde sıralanmıştır:

- Yazma becerisinin geliştirilmesi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip eylemlerin peş peşe kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç gerektirir.
- Yazma eğitiminde öğrencinin yazmaya psikolojik ve düşünsel açıdan hazırbulunuşluğuna yardımcı olunmalıdır.
- Öğretmen yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip etmeli, ona rehberlik edebilmelidir.
- Öğrencinin yazmaya karşı olumsuz tutumu varsa gerekli çalışmaları yapmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı etmemelidir.
- Öncelikli olarak içeriğin düzenlenmesine ağırlık vermelidir.
- Öğrencilere farklı konularda yazma imkânı tanımalıdır.
- Farklı metin türlerinden yararlanmalıdır.
- Metni değerlendirirken içeriğin farklı olmasına ve kendi düşüncelerini yansıtmaya teşvik etmelidir.
- Bilişsel becerilerin gelişmesinde yazma eğitiminin önemi unutulmamalıdır.
- Sadece not vermek için değil, yazma becerisindeki sorunlarını saptayabilmek ve hatalarını düzeltmelerini sağlamak için de değerlendirme yapılmalıdır.
- Öğrencilerin okul dışında da yazma alışkanlığı kazanması teşvik edilmelidir (2009, s. 51-54).

Yazma eğitiminin ilkelerine bakıldığında bireysel farklılıklar ve yazmanın süreç içine dâhil edilmesi önemli yer tutmakta olduğu görülmektedir. Yazma eğitiminin ilke ve amaçlarının yer aldığı Türkçe dersinin öğretim programlarında yazma kazanımları zaman içinde birtakım değişikliklere uğramıştır. 1981’den beri uzun süre yürürlükte olan dünyadaki gelişmelere uzak *davranışçı yaklaşımla* ele alınan yazma (Güneş, 2009, s. 7) taklit ve başkalarının yazdıklarını aktarma olarak görülmüştür. Bu da yazma alışkanlığı kazandırmada yetersiz kalmıştır. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile birlikte davranışçı yaklaşım yerini *yapılandırmacı yaklaşıma* bırakmıştır. Yapılandırmacı dil yaklaşımıyla birlikte yazma süreç gerektiren, yöntem ve teknik isteyen bir beceri olarak görülmüştür:

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 amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılmasıyla istenen amaçlara ulaşılması ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur (MEB, 2006, s. 7).

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da yazma, 2006 TDÖP gibi süreç temelli yazmaya dayandırılmıştır ve yazmanın aşamalarıyla ilgili becerilerin kazandırılmasına yönelik şu ifadelerle yer verilmiştir:

Yazma çalışmalarının istenen amaçlara ulaşabilmesi için yazma çalışmalarının öğrenci tarafından gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gerekir. Öğrenci yazdıklarını gözden geçirerek anlam bütünlüğünü bozan ifadeler, yazım ve noktalama hataları, anlatım akışında ve iç tutarlılığında uyumsuzluklar varsa bunları belirler, düzeltir ve metni yeniden yazar veya düzenler. Ortaokul yıllarında öğrencilerin kendi çalışmalarını gözden geçirme yanında, akranlarının yazma çalışmalarını da öğretmen tarafından belirlenen kurallar ve ölçütler çerçevesinde inceleyerek yapıcı eleştiri ve öneriler geliştirebilir (MEB, 2015, s. 7).

Yazmanın farklı aşamalarla oluştuğunu ifade eden program günümüzde de geçerliğini korumaktadır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda aşağıda belirtilen yazma kazanımlarına bakıldığında “sürece dayalı yazma modeli” nin esas alındığı görülmektedir:

T.5.4.2. Bilgilendirici metin yazar.

a) Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinden oluşan bir metin taslağı oluşturmaları, bu bölümlerde yazacaklarını belirlemeleri sağlanır.

T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar.

a) Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde yazacaklarının taslağını oluşturmaları ve ilk paragrafta amaçlarını ifade etmeleri sağlanır.

T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar.

a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır.

T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar.

a) Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yazacaklarını belirleyerek bir metin taslağı oluşturmaları, düşünceyi geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır.

T.7.4.3. Hikâye edici metin yazar.

a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirleyerek hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin taslağını oluşturmaları sağlanır.

T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar.

a) Öğrencilerin belirledikleri bir konu ve ana fikir etrafında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir metin taslağı oluşturmaları, gelişme bölümünde düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak görüşlerini ifade etmeleri, görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları, sonuç bölümünde ise görüşlerini sonuca bağlamaları sağlanır.

Yazmanın eğitiminin ilkelerine ve öğretim programlarında yer alan ifadelere bakıldığında sürece dayalı yazma modelinin yazma eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu, yazma becerisinin alışkanlığa dönüştürülmesinde süreç- yöntem ve tekniğin olması gerektiği ve bu becerinin geliştirilmesindeki temel amacın bireylerin duygu ve düşüncelerini planlı bir

şekilde aktarabilmelerini sağlamak olduğu görülmektedir. Ancak Türkçe dersi öğretim programlarının esas alındığı Türkçe ders kitaplarında ve uygulama süreçlerinde yazma eğitimi ürün temelli yaklaşımla ele alınmaktadır (Hamzadayı, 2019). Bu da yazma becerisinin gelişmesinde en temel engellerden biri olmasına neden olmaktadır.

Yazma becerisi ve diğer dil becerilerinin gelişmesinde uygulanan yaklaşımlar kadar bireysel farklılıklar ve sosyoekonomik durum da önem arz etmektedir. 2017 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı söz konusu durumları şu şekilde ele almıştır:

İyi bir eğitimin yolu bireysel farklılıkları dikkate almaktan geçmektedir. Öğrencilerin öğrenmeye karşı doğal yetenek, ilgi, eğilim, isteklerinin yanı sıra ailedeki yetiştirme süreçleri, ekonomik durumları, etnik kökenleri, cinsiyetleri ve benzeri birçok durumları farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılıkların doğuştan mı getirildiği yoksa sonradan mı kazanıldığı önemli değildir. Önemli olan nokta, bu farklılıklar dikkate alınmadan yapılacak eğitimin beklenen sonucu getirmeyeceğidir (MEB, 2017, s. 5).

Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (MEB, 2019, s. 8).

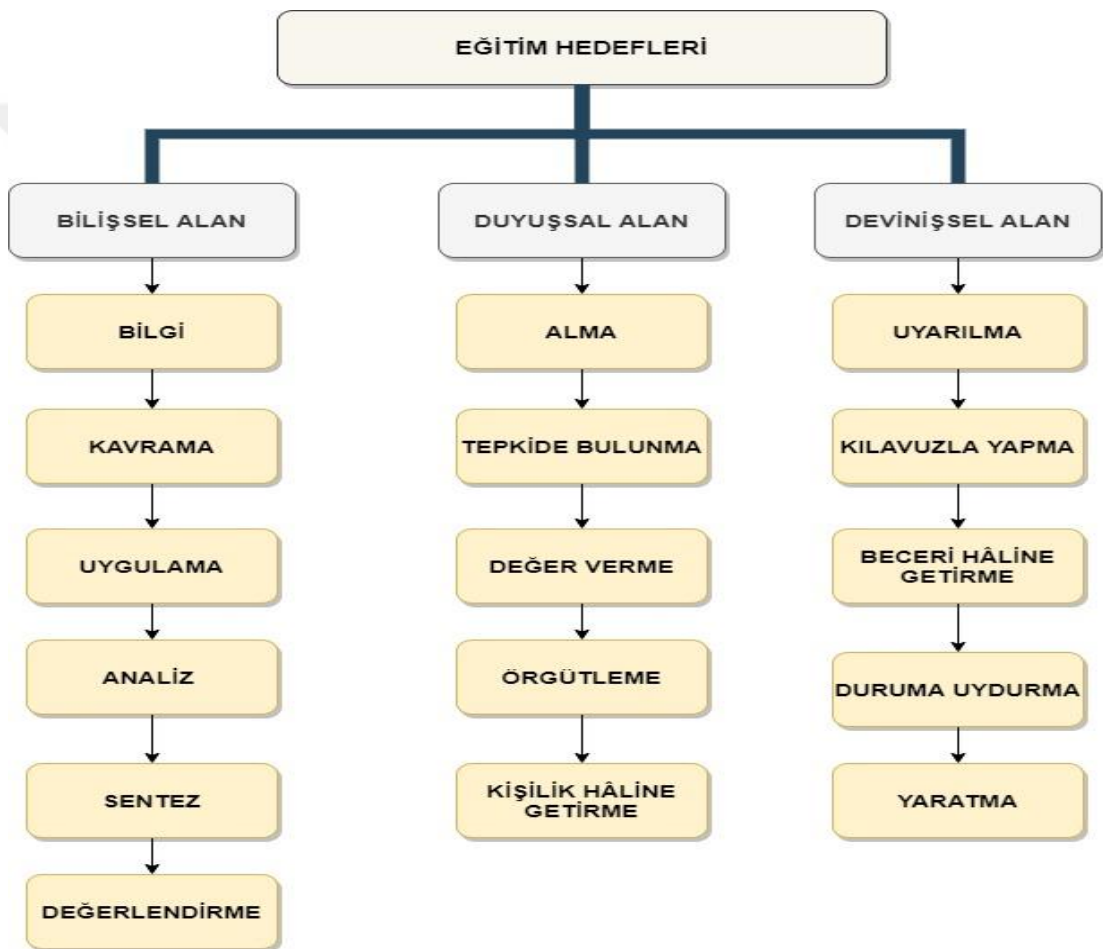
Yazma eğitiminin ilkelerine ve öğretim programlarında yer alan ifadelere bakıldığında yazma becerisinin öğretilmesinde öğrencilerin hazırbulunuşlulukları, bireysel farklılıkları ve sosyoekonomik boyutları da bu becerinin ediniminde önemli rol oynamaktadır. Bu bakımdan yazma becerisine araştırmanın da amaçladığı gibi bütüncül bir anlayışla yaklaşmak ve farklı boyutlarıyla ele almak gerekmektedir.

2.1.1. Yazma Becerisinin Duyuşsal Boyutları

Toplumsal bir varlık olan insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden biri *öğrenme kabiliyeti*dir. Bu yetenek aracılığıyla kişi doğuştan itibaren sahip olduğu

birtakım yetkinlikleri geliştirebilmektedir. Öğrenme üzerine yapılan çalışmalarda bireyin öğrenme alanları basitten karmaşığa doğru sınıflandırılarak eğitim hedefleri belirlenmiştir.

Bloom ve arkadaşları tarafından başlayan, zamanla farklı eğitim bilimcilerle geliştirilen eğitim hedefleri taksonomisi genel olarak bilişsel, duyuşsal, psikomotor olmak üzere üç alanda incelenmektedir (Senemoğlu, 2012, s. 395; Yeşilyurt, 2012, s. 520). Bu alanların alt başlıkları Şekil.1 'de gösterilmiştir:



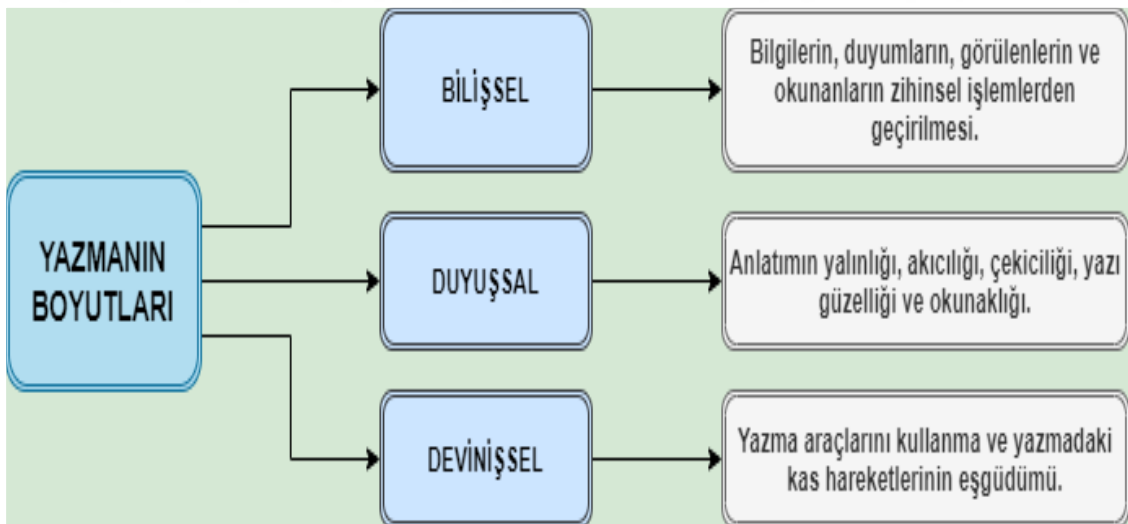
Şekil 1. Eğitim hedefleri taksonomisi

Bilişsel alan zihinsel öğrenmelerin ön planda olup zihin yetenekleriyle ilgili olan alan iken *duyuşsal alan* daha çok duyguları ve duygularla öğrenmeyi içerir. *Devinışsel alan* ise zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren becerilerin alanıdır (Yeşilyurt ve Eser, 2010). Eğitim hedefleri tüm alanlarıyla öğretmenlere, program geliştiren uzmanlara kılavuzluk

etmektedir. Farklı alanlarda sınıflandırılrsa da eğitim hedefleri birbirinden kopuk değildir ve aralarında sıkı bir ilişki vardır (Demirel, 2007).

İstendik davranışlar kazandırmayı amaçlayan eğitim, bireyin öğrenme alanlarına göre planlanmalıdır. İnsanın zihni, bedeni ve duyguları bir bütün (Lang, 1998, s. 3) olduğu unutulmamalıdır. Ancak duyuşsal davranışların kazandırılmasının zaman alması, farklı yöntem ve teknikler içermesi, değerlendirilmesinin zor olması, bilişsel hedef değerlendirmesine göre daha esnek olması gibi sebeplerden dolayı duyuşsal davranışlar eğitimde ihmâl edilmiştir (Bacanlı, 2005, s. 7; Lehman, 2006, s. 12). Oysa duyuş, bireyin bir işi yapmadaki isteğini olumlu veya olumsuz etkilemektedir ve her öğrenme aslında duyguların katılımıyla gerçekleşmektedir (Yakar ve Duman, 2017, s. 32).

Köksal'a (2001, s. 7) göre yazma da *Şekil 2*'deki gibi bilişsel, duyuşsal, devinişsel boyutlardan oluşmaktadır. Yazma eğitiminde söz konusu bu boyutlar ayrı düşünülemez. Yazma sürecinde fiziksel, bilişsel, duyuşsal boyutlarda karşılaşılabilecek bir zayıflık metnin niteliğini olumsuz yönde etkileyebilir. Bilişsel açıdan zengin içeriğe sahip, mekanik yönden sorunsuz, iyi kurgulanmış metin için sürecin duyuşsal nitelikleri de denetim altında olmalıdır. Nitelikli bir metin için birey öncelikle duyuşsal açıdan yazma sürecine hazırlıklı olması gerekir (Arıcı ve Dölek, 2020, s. 1205).



Şekil 2. Yazmanın bilişsel, duyuşsal, devinişsel boyutları

Yazma ediminin yeterli düzeyde olması için birey bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan geliştirilmelidir (İşeri ve Ünal, 2010). Ancak geleneksel yazma uygulamaları öğrencilerin duyuşsal boyutlarını yazmanın bir parçası olarak görmemektedir (Tabak ve Göçer, 2013). Bu doğrultuda iyi planlanmış sürece dayalı yazma yaklaşımı bireyleri yazma

öncesinden hazırlayarak sonraki aşamalarda da duyuşsal alanlarını Tablo 1’de görüldüğü gibi kapsayacaktır:

Tablo 1.

Duyuşsal Düzey Taksonomisi ve Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı Aşamaları

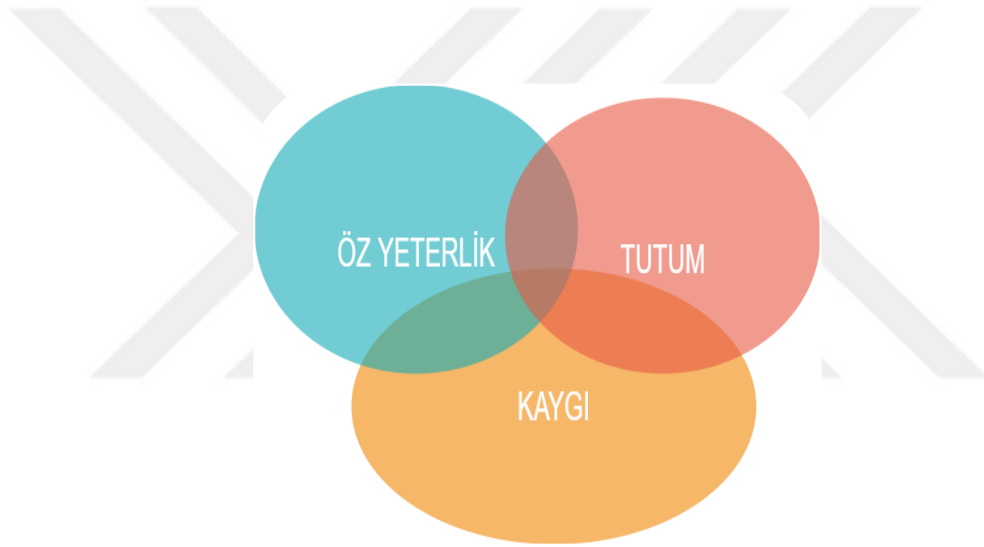
<i>Duyuşsal Düzey Taksonomisi</i>		<i>Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı Aşamaları</i>
Alma	Ortamdaki bir şeyin farkına varmak veya ona katılmak	Yazma öncesi hazırlık aşamasıyla konunun farkına varması
Tepkide/Davranımda Bulunma	Bireyin araştırdığı konuya yeterince dâhil olması	Yazdıklarını araştırması, plana dökmesi
Değer Verme	Kesin katılım ve tutarlılık göstermesi	Yazma eylemine geçmesi, amaç ve plan doğrultusunda yazması
Örgütleme	Yeni değeri, genel değerler kümesiyle birleştirmesi	Yazdıklarını gözden geçirmesi, karşılaştırması
Kişilik Hâline getirme	Yeni değerle tutarlı hareket etme	Yazdıklarını paylaşması, kendini yazılı ifade edebilmesi

Öğrencinin ilk tepkisi olan *alma* aşamasında öğrenci farkında olur, hatırlar, almaya istekli olur, dikkatini kontrol eder. Ancak bu çok düşük bir düzeydir. *Tepkide/ davranımda bulunma* düzeyi algılamayı gerektirir ve öğrenci bu düzeyde zevk alma, mutlu olma tepkilerinde bulunur. *Değer verme/kıymet biçme* aşamasında idealler, değerler, tercih yapma işin içine girer. *Örgütleme/organize etme* sistemdeki değerleri örgütler, ilişkilerini ayırt eder, değerler sistemini organize eder. *Kişilik hâline getirme/kendine mâl etme* belli değerleri kontrollü şekilde geneller. Sonra tüm bunları yaşam felsefesi içinde birleştirir (Küçükahmet, 1997, s. 12-15).

Duyuşsal öğrenme bireyin yapabildikleriyle değil, onun belli şartlarda ne yapabildiğiyle ilgilenir (Özçelik, 1989). Süreç temelli yazma yaklaşımı da öğrencinin hangi ürünü ortaya çıkardığına değil, yazma sürecindeki deneyimlerini ele almakta ve yazma ürününden çok yazma alışkanlığını kazandırmaya odaklanmaktadır. Bu yönüyle süreçsel

nitelik taşıyan duyuşsal farkındalığı desteklemektedir. *Duyuşsal farkındalık*, bireyin eğitim sürecinde nasıl hissettiğı, öğrenme öncesi-sırası-sonrası duygularını ne derece harekete geçirebildiğinin farkında olması demektir (Duman ve Yakar, 2017, s. 201). Sürece dayalı planlanan yazma aşamalarında birey, akran ve öğretmen eşgüdümüyle duygu ve fikirlerini yazma öncesi-sırası-sonrası paylaşma olanağı bulmaktadır.

Araştırmada duyuşsal farkındalığın kazanılmasında önemli rol oynayan öz yeterlik, kaygı, tutum gibi duyuşsal karakteristikler sürece dayalı yazma modeli üzerinden ele alınmıştır. Alan yazın incelendiğinde yazmayı etkileyen bu duyuşsal karakteristikler arasındaki ilişkilerin birbirini etkilemesi ve bir diğer duygunun gelişimine yol açması bakımından şu şekilde gösterilmiştir:



Şekil 3. Öz yeterlik, tutum ve kaygı arasındaki ilişki

Yazmaya yönelik öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler genellikle yazma etkinliklerine katılmada daha aktif olur, kendilerine güven duydukları için daha az kaygılanırlar. Öz yeterlik bireylerin yazılı anlatıma karşı tutumlarını da belirlemektedir. Öğrenciler yazmaya başlamadan önce eylemin başarılı geçeceğine inanırlarsa daha fazla çaba sarf etmektedirler. Ayrıca onların yazmaya olan ilgisinin, tutumunun artmasını ve bir engelle karşılaştıklarında azimli davranmasını sağlamaktadır (Hidi ve Boscolo, 2006, s. 152; Pajares ve Johnson, 1996; Pajares ve Valiente, 1997).

Yazma tutumu ve yazma kaygısı da birbirini etkilemektedir. Yazma kaygıları düşük olan öğrenciler yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Yazmaya karşı geliştirilen olumsuz tutum yazma becerisinin gelişmesini engellediğı için bu da yazma kaygısını

oluşturmaktadır (Cocuk, Yelken ve Özer, 2016, s. 335). Yazılı olarak kendini ifade etmek istemeyen öğrenci yazma becerisini yetersiz bulacak, yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirecektir. Bu da zamanla yerini yazma kaygısına bırakacaktır (Melanlioğlu ve Demir Atalay, 2016, s. 699). Yazmaya geliştirilen olumsuz tutum, yazma kaygısını oluşturduğu gibi yazma kaygısının yüksek olması da bireyin yazmaya yönelik olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır (Yıldız, 2019, s. 316).

2.1.1.1. Yazma Öz yeterliği

Öz yeterlik; kişilerin hayatları boyu karşılaşacakları durumlarda deneyimleri, bilgi ve gözlemleri aracılığıyla kendilerine karşı geliştirdikleri inançtır. “Öz yeterlik” kavramı Bandura tarafından geliştirilen sosyal- bilişsel kuramın *karşılıklı belirleyicilik* ilkesine dayanmaktadır. Bandura’ya (1997) göre birey, çevre ve davranış birbirini etkilemektedir. Kişisel ve çevresel etmenler bireyin bir sonraki davranışını belirler. Öz yeterlik de bu işleyişte önemli rol oynayan kişisel faktörlerdendir. Bu kavram şekildeki etmenlere göre farklılık göstermektedir (Akt. Sakız, 2013, s. 187-188):



Şekil 4. Öz yeterliği etkileyen etmenler

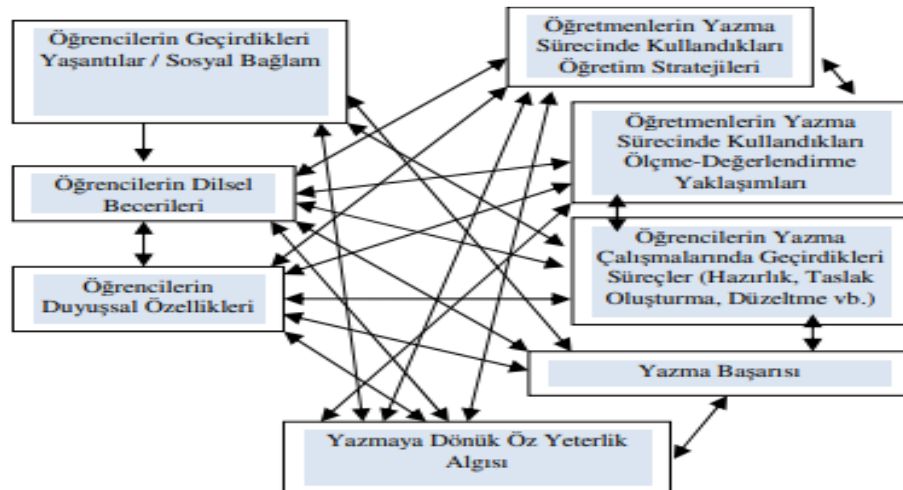
Şekil 4’te görüldüğü gibi kişinin bir eylemi planlama ve başarıya ulaştırmayla ilgili önemli bir yere sahip olan öz yeterlik durumlara göre değişiklik gösterebilmektedir. Kişinin söz konusu etmenlere karşı kendinde oluşturduğu yeterlik inancı onun görevi tamamlamadaki inancı oluşturacaktır. Kişiler bir konudaki yetkinliklerinin farkında olarak bu doğrultuda başarı gösterebiliyorsa bu onların öz yeterlik algısının yüksek olduğunu

gösterir. Öz yeterlik, kişilerin bir konuya ilişkin güdüsünü ve bunun neticesinde elde ettiği başarıyı etkilemektedir (Aydın vd. 2013, s. 142).

Öz yeterlik kişilerin hayatları boyu karşılaştıkları durumlarda deneyimleri, bilgi ve gözlemleri aracılığıyla kendilerine yönelik geliştirdikleri inanç bütünüdür. Bu inançlar bireylerin eylemlerinin seçiminde ve devamlılığında gösterecekleri problem çözme, sorunlarla baş edebilme, kendine güvenme yeterliklerini ifade eder. Öz yeterlik bireyin bir amaç belirleyerek o amaca ulaşmak için gösterdikleri çabayı, zorluklara direnç gösterme düzeyini, olası bir başarısızlıkta nasıl tepki vereceklerini etkiler. Bireylerin öz yeterlik inancı ne kadar gelişmişse bir amacı gerçekleştirmede kadar ısrarcı olurlarken düşük öz yeterlik inancına sahip bireyler ise olayları olduğundan daha zor görür ve amacı gerçekleştirmede zorlanır ya da görevi tamamlayamaz. (Bandura, 1986, s. 399-401; Senemoğlu, 2002, s. 235-236). Öz yeterlik hedefe ulaşmadaki çabayı ve başarısızlık durumlarında verilecek tepkiyi de belirlemektedir (Bıkmaz, 2006, s. 35).

Kişilerin yaşam boyu karşılaştıkları eylemlerde belirleyici bir faktör olan, bir davranışı başlatmada ve devamlılığının sağlanmasında önemli bir unsur olan öz yeterlik yazma becerisini de etkilemektedir. Kişinin yazma becerisindeki eylemleri gerçekleştirme kabiliyetine olan güvenini yazma öz yeterliği olarak tanımlanabilir (Müldür ve Yalçın, 2019, s. 1783). Yazma öz yeterliği, bireyin yazma eylemini gerçekleştirmede metin üretme becerisine olan inancı ve yazma sürecinde gerekli birtakım görevleri yürütebilmede kendine olan güvenidir.

Öz yeterlik, öğrencilerin yazmaya karşı ilgisini ortaya koymakta ve yazma görevlerinde bir sonraki aşamanın belirleyicisi konumunda olmaktadır. Bireyin geçmiş olumsuz deneyimlerini yazma uğraşına karşı tavrını belirlemektedir. Ayrıca öğretmenlerin yazma öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı da öğrencinin yazma öz yeterliğini ve yazma başarısını etkilemektedir. Şengül bu ilişkiyi şu şekilde göstermiştir:



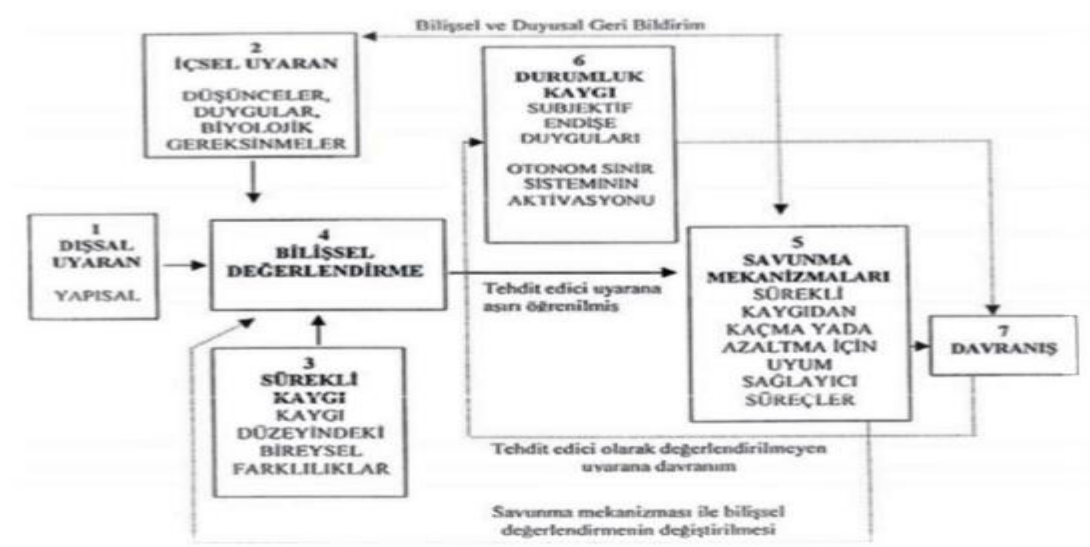
Şekil 5. Öğrencilerin yazma başarısı ve yazma öz yeterlikleri ile ilişkilendirilen değişkenler (Şengül, 2011, s. 56)

Öz yeterlik algısı bireyin kendini yazılı bir şekilde ifade etme durumunu ve yazma davranışını etkilemektedir. Öğrenciler yazma konusunda yetenekli olduklarını düşündüklerinde yazma performanslarını da bundan etkilenir. Bu yazma yeteneklerinin artmasını sağlamasa da yazmaya karşı ilgili ve istekli olmasına, çaba göstermesine, güçlük yaşadığında mücadele etmesine yardım eder (Özonat, 2015, s. 208; Pajares ve Valiante, 1996). Demir’e göre yazma öz yeterlik inancı yüksek olan öğrenciler yazma uygulamalarını sürekli gerçekleştirmede ve hata yaptıklarında yazma eylemine devam edebilmektedir (Demir, 2011, s. 3).

2.1.1.2. Yazma Kaygısı

Bireyin yaşadığı iç çatışma sonucunda sıkıntı veren ve devamlılık gösteren psikolojik bir durum olan kaygı (Köseler, 2006, s. 17) herkesin hayatı boyunca farklı durumlarda karşılaştığı duyuşsal bir tepkidir. Türkçe Sözlük’te (TDK, 2005, s. 1115) “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa” olarak tanımlanmaktadır. Bildik ise kaygıyı kişinin bedensel ve ruhsal açıdan doğal sınırlarının tehdite uğradığı durumlarda ortaya çıkan uyarılma durumu olarak ifade eder kaygıyı 4S ilkesiyle açıklar: stres, stresin değerlendirimi, strese tepki ve sonuç (2007, s. 19).

İnsanın en doğal duygularından olan kaygı, tehlikeli şartların meydana getirdiği geçici duruma bağlı olarak *durumluluk kaygısı* ya da içten kaynaklanan kişilerin özdeğerlerinin tehdit edildiğini hissettiren, durumları stresli olarak yorumlamasına sebep olan *sürekli kaygı* olarak karşımıza çıkabilir (Ehtiyar ve Üngüren). Durumluluk ve süreklilik kaygısı arasındaki ilişkiyi Başaran şu şekilde göstermektedir:



Şekil 6. Durumluluk ve süreklilik kaygı arasındaki ilişki (Başaran, 2008, s. 34)

Durumluluk kaygısı belli bir durumlara bağılıyken sürekli kaygı kişinin kendiliğinden, karakterinden meydana gelmektedir. Sürekli kaygının yüksek olduğu kişilerde, eylemlerinin aksaması, akademik başarı düşüklüğü, algı ve dikkat bozukluğu, kişiler arası ilişkiden kaçınma, içine kapanma gibi belirtiler söz konusu olabilir (Özyürek ve Demiray, 2010, s. 248).

Yaşamın her alanında farklı etkinliklerde meydana gelen kaygı yazma becerisini ve yazma başarısını da etkilemektedir. Kişinin yazdıklarının değerlendirilme düşüncesiyle yazma eyleminden kaçınma durumuna *yazma kaygısı* denir (Daly ve Wilson, 1983, s. 327). İyi bir yazma eğitimi almamış olan kişiler; yazma esnasında hata yapacaklarını, düşüncelerini aktaramayacaklarını, yazdıklarının iyi değerlendirilmeyeceğini düşünerek genellikle yazmaktan kaçınmasına sebep olacak kaygı taşırlar (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013, s. 95-96). Ayrıca yazılı anlatım çalışmalarında olumsuz geri bildirim alan ve kompozisyon puanı düşük olan kişilerde yazmak olumsuz çağrışımlara sebep olmaktadır. Bu da zamanla yazma kaygısına yol açmaktadır (Zorbaz, 2011, s. 2273).

Yazma kaygısı, yazma gelişimini engellemektedir. Yazmaya karşı oluşturulan yüksek kaygı öğrencilerin düşüncelerini kâğıda aktarmalarına engel olmaktadır. Düşük kaygı düzeyi ise yazmaya karşı güdülenmeyi azaltabilmektedir. Yazma kaygısının yüksek olması yazma isteğini, yaratıcılık, planlama, düşünme becerileri gibi birçok açıdan etkilemesi bakımından biçim ve içerik kalitesinin düşük olduğu metinlere sebep olur. Yüksek yazma kaygısı öğrencilerin fikirlerini tutarlı ve anlamlı bir biçimde kâğıda aktarmasına engel olmaktadır. Düşük kaygı ise kişide güdülenmeyi azaltmakta, yazma eğiliminin azalmasına ve umursamazlığı neden olmaktadır (Deniz ve Demir, 2019; Dincel ve Maden, 2015).

Bloom'a (1980) göre yazma kaygısı düşük olan bireyler kendilerini iyi ifade ettiklerinden oldukça emindirler, yazma öncesi iyi bir yazı yazacaklarını düşünmektedirler. Yazma kaygısı yüksek olan bireyler ise yazma durumunu erteleme ya da mümkün olduğunca kaçınma yoluna gider, yazdıklarından emin olamaz ve değerlendirmeden korkar. Yıldız'a göre yazma kaygısını azaltmak için:

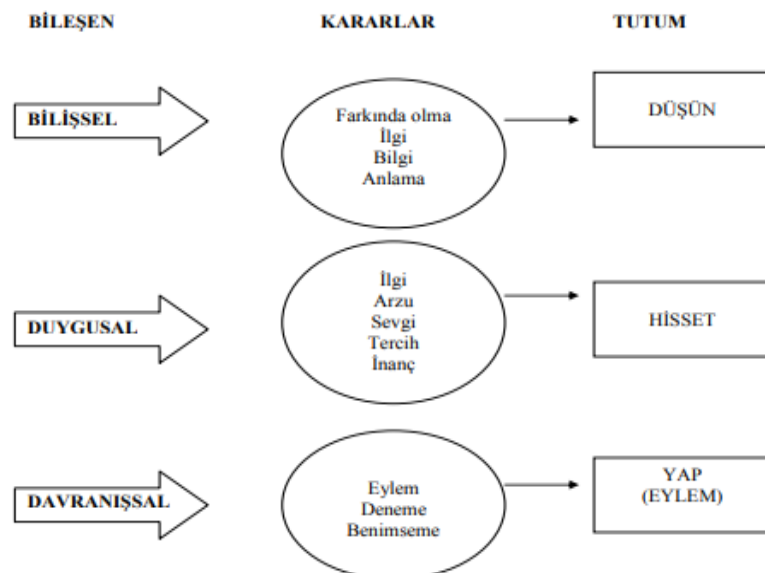
- yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeli,
- ilgi durulan konu ve türlerde metin oluşturma çalışmaları yapılmalı,
- bilgi eksikleri giderilmeli
- yazma süreci aşamaları iyi derecede bilinmeli
- istenilen metin üretilene kadar yazmaya devan etmede gayretli olunmalı,
- akran etkileşimi desteklenmelidir (2019, s.315-316).

Yazma sürecinin karmaşık gelmesi bakımından genelde kaygı duyulan bir eylem olması göz önünde bulundurularak öğrencilerin kaygı seviyeleri tespit edilmeli, yazma etkinlikleri ona göre seçilmelidir. Yazma becerisini geliştirici aktiviteler düzenlenmeli ve okul dışına da taşınmalıdır. Yazmanın atasözü ve deyim açıklaması olarak görülmeyip etkinliklerin ürün temelli değil süreç temelli yaklaşım kullanmalıdır (Ateş ve Akaydın, 2015; Deniz ve Demir, 2019; Katrancı, 2015).

Yazma becerisinin kontrolünün zayıf yapılması öğrencilerde kaygının yüksek olmasına yol açmaktadır. Yüksek kaygı bilişsel ve duyuşsal olarak bireyi etkilemekte ve öğrencinin motivasyonu düşürmektedir (Bruning ve Horn, 2000, s. 29). Reeves'e (1997) göre yazma kaygısı yüksek olan kişiler daha az yazma eylemi gerektiren mesleklere yönelmektedir. Yazma kaygısı az ya da çok olan kişiler zamanla bu eylemden kaçınacak ve karşılaşmak durumunda olduklarında yeterli yazma performansı sergileyemeyeceklerdir. Bu bakımdan yazma kaygısı, öğrencilerin yazma eylemlerini gerçekleştirmede etkili bir duyuşsal boyuttur.

2.1.1.3. Yazma Tutumu

“Tutulan yol, davranış” olarak tanımlanan tutum (TDK, 2005) bir bireye atfedilen ve onun psikolojik objeye ilgili fikirlerini, duygu ve davranışlarını sistematik biçimde oluşturan eğilimlerdir (Kağıtçıbaşı, 1988). Bireyin kendisine ya da etrafındaki bir objeye, toplumsal konuya veya bir olaya karşı zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi (İnceoğlu, 2011, s. 22) olan tutum kişi, kurum veya düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen duygusal hazır oluş hâli ve eğilimidir (Özgüven, 1994, s. 336). Solomon (2014) tutum bileşenlerini ve tutum geliştirme sürecini şu şekilde göstermiştir:



Şekil 7. Tutum bileşenleri ve tutum geliştirme süreci (Akt. Bacaksız ve Ersoy, 2016, s. 123)

Tutumlar, insanların davranışlarını belirleyen ve yaşantı aracılığıyla edinilen güçlü eğilimlerdir. Tutumlar doğuştan oluşmaz, sonradan yaşanarak toplumsallaşma sürecinde kazanılır. İnsanın çevresini anlamasında yardımcı olur. Bir objeye karşı tutum oluşturulduğunda artık ona yansız bakılamaz. Olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açmakta ve davranışlarını yönlendirmektedir (Tavşancıl, 2014, s. 71-72, Yakar ve Duman, 2017, s. 33).

Yazma eylemi sırasında bireyin kendini mutlu veya mutsuz hissetmesiyle ilgili düşünme eğilimi olan yazma tutumu (Graham, Berninger ve Abbot, 2012, s. 53) yazılı anlatım becerilerini etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Bireylerin birbirleriyle iletişim kurmalarında ve sosyal yaşamlarında oldukça önemli yer tutan yazma becerisine karşı her bireyin ilgi ve tutumu aynı düzeyde değildir (Göçer, 2014, s. 51).

Yetenek bakımından her birey aşağı yukarı doğuştan benzer anlama ve anlatma yetileriyle donanımlı olarak dünyaya gelir. Fakat zamanında bu yeteneklerin geliştirilmesi için olanaklar sağlanmazsa zayıflar. Birey bu yetilerinden birini kullanarak aşabileceği bir sorunla karşılaştığında eğer o konuda yeteri kadar deneyimli ve eğitilmiş değilse, olumsuzlukla sonuçlanabilecek birkaç sorun çözme girişiminden sonra kendini o alanda yetersiz veya başarısız görür. Öğretim sürecindeki yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin yaşadığı olumsuz yazma deneyimleri, yazma becerisini iyileştirici ve geliştirici yetersiz dönütler, zamanla onlarda yazılı anlatıma karşı olumsuz bir tutuma neden olabilmektedir (Karatay, 2011, s. 1032). Yazmaya karşı tutumların farklı olmasının eğitim düzeyi, aile ortamı, bireylerin özellikleri gibi farklı sebepler olmaktadır (Akaydın ve Kurnaz, 2015, s. 247).

İyi bir planlama sürecinden geçmeden uygulanan yazma etkinlikleri de öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır. Öğretmen yazma tekniklerini iyi bilmeli, amaca uygun kullanılmalıdır. Yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirebilmek için ilk yıllardan itibaren yazma eğitimi doğru şekilde verilmelidir. Öğrencilerin gelişim özelliklerine dikkate alınmalıdır. Gelişim özelliklerinin dikkate alınmama durumu öğrencilerin heveslerinin kırılmasına, dikkatin dağılmasına ve yazmaya karşı olumsuz tutuma yol açmaktadır. Öğrencilerin yazmayı zor bir uğraş olarak algılamalarına neden olmaktadır (Yangın, 2002; Maltepe, 2006; Can, 2018).

Yazma motivasyonu yüksek olan bireyler kendilerine güven duyarak daha rahat ve daha vasıflı yazılar yazmaktadır. Yazmaya karşı olumlu tutumu geliştirebilmeleri, yazma motivasyonlarını yüksek tutmaları için öğrencilere yazılacak konunun açıklamasını yapmak,

herkesin özgür katılımını sağlamak, çeşitli oyunlardan ve dramadan yararlanmak, konuya hazırlamak, öğrencileri motive etmek, yazmanın önemini hissettirmek, yazmayı disiplinlerarası uğraş olduğunu kavratmak önemlidir (Cowley, 2002).

Yazma etkinliklerinde öğretmen, öğrencinin gelişim düzeyine uygun olarak kullanılacağı farklı yöntem ve tekniklerle öğrencilerin yazmaya karşı tutumunun artmasını sağlar. Bu sayede öğrenci yazma eylemini gerçekleştirmede kendini daha rahat hissedecek ve daha nitelikli yazma gayretinde bulunacaktır.

2.1.2. Yazma Becerisinin Öğretimi

Bireylerin ve ulusların gelişmişlik düzeyinin göstergelerinden bir olan yazma, eğitim yoluyla geliştirilebilir bir beceridir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte zaman ve mekân sınırlamasına bağlı olmayan yazma; bireyin günlük, akademik ya da mesleki anlamda her zaman karşı karşıya geldiği bir beceridir. Bu bakımdan yazma becerisinin ilkokuldan itibaren alışkanlık haline getirilmesi ve geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Yazının icadıyla birlikte başlayan yazmanın eğitimde yer alma süreci modern anlamda 19. yüzyıl başlarına dayanmaktadır. Yazma görevlerinin yürütülmesinde farklı yaklaşımlar görülmektedir. İlk zamanlarda öğrencilerin yazma çıktıları yani ürünleri esas alınmış ve bu yaklaşıma '*ürün temelli yazma yaklaşımı*' denmiştir. 1960'lı yıllardan itibaren yazmanın bir ürün değil birçok unsuru barındıran süreç olduğu vurgulanmıştır. Buna da '*süreç temelli yazma yaklaşımı*' denmiştir. 1970'li yıllardan itibaren ise '*tür temelli yaklaşım*' da kullanılmıştır (Badger ve White, 2000, s. 153; Maltepe, 2006, s. 59; Özdemir, 2019, s. 549).

Yazma becerisinin öğretimini geliştirmeye yönelik birbiriyle ilişkili, farklı aşamalara sahip çeşitli yazma modelleri olsa da (Karatay, 2014, s. 1033) alanyazın incelendiğinde yazma öğretiminin bu üç temel yaklaşımla incelendiği görülmektedir.

2.1.2.1. Ürüne Dayalı Yazma Öğretimi

Ürüne dayalı yazma öğretimi ürün temelli yaklaşımı esas alır. Bu yaklaşım yazmayı duyuların, düşüncelerin, bilgi ve hissedilenlerin kâğıda aktarılması olarak ele alır. Bu yaklaşımda genellikle neden sonuç ilişkisinin kurulması, bir tezin ispatlanması, kıyaslanmasını amacı vardır. Yazmanın amacına göre bilgilerin sentezlenerek yazıya eklenmesi gerekenler kâğıda aktarılmaktadır (Göçer, 2016; Tağa ve Ünlü, 2013, s. 1288).

Ürün temelli yazma yaklaşımına göre, öğretmenler öğrencilerin metinlerini mekanik bir şekilde değerlendirmektedir. Bu değerlendirmede esas olan dilbilgisine uygunluk, sözcük kullanımı, şekilsel unsurlardır. Değerlendirmede kullanılan yazma tekniğinin öğrenci

tarafından yerine getirilme uygunluğu esas alınmaktadır. Genellikle ortaya çıkan metinler taklit düzeyinde kalır (Badger ve White, 2000, s. 154; Kurt, 2019, s. 26; Oral, 2008, s. 24; Özdemir, 2019, s. 550). Yazmanın süreç içerisindeki gelişimini göz ardı eden bu yaklaşımda öğrenci yazıları genellikle dilin kurallarına uyabilme yeterliği açısından incelenir.

Yazma ürününün ortaya konulma süreci herkes için aynı ilerlemez. Ürün temelli yaklaşım bireylerin hazırbulunuşluk ve algılama düzeyleri, duyuşsal boyutları gibi süreç içerisinde etkin olan faktörlerini yazmanın bir parçası olarak görmez. Ürün temelli yazma yaklaşımı öğrencinin bireysel farklılıklarını göz ardı etmesi, öğrenciyi sürecin içine etkin dâhil edememesi, yapılandırmacı yaklaşıma ters düşmesi, şekilselliğe önem vermesi ve sürece dikkate almaması yönlerinden yetersiz bulunmasından (Tabak ve Göçer, 2013) ve öğrencilerin hepsinin aynı özellikte olduğunu kabul ederek onların gereksinimlerini önemsememesinden dolayı eleştirilen bir yaklaşımdır (Ülper, 2008).

Yazma eğitiminde süreç yerine ürüne odaklanmak anlayışı benimsendiğinde çocukların kendilerine özgü, doğal özelliği olan yazılı anlatım becerileri bundan olumsuz etkilenmektedir (Karakoç, 2014, s. 170). Ülkemizde de uzun yıllar boyunca atasözü veya özdeyişten hareketle kompozisyon yazdırılması ürün temelli yaklaşımın etkisidir. Öğrencinin yazma sürecindeki performansından ziyade belli kuralları yerine getirebilmesindeki yekınlığı esas alan bu yaklaşım öğrencinin duygu ve düşüncelerini sınırlandırarak zamanla yazmaya karşı olumsuz duygular geliştirmesine neden olmuştur. Alanyazın incelendiğinde bu uygulamanın yazma becerisinin gelişmesinde yetersiz olduğu ortaya konmuştur (Zorbaz, 2005; Yıldız, 2010; Göçer, 2010; Gökalep ve Gonca, 2001).

Bu araştırmada öğrencilere süreç temelli yazma yaklaşımının esas alındığı sürece dayalı yazma uygulanmıştır. Sürece dayalı yazma yaklaşımı yazma öncesinden sonrasına kadar tüm aşamalarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi sürecidir. Bu yaklaşım ürün temelli yazma yaklaşımının aksine yazmayı bir ürün olarak değil süreç olarak görmektedir.

2.1.2.2. Sürece Dayalı Yazma Öğretimi

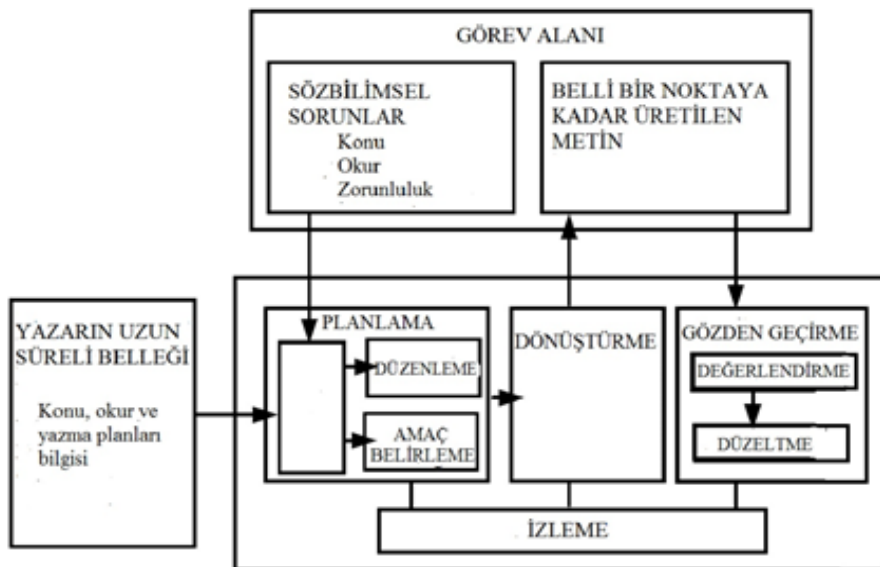
Öğrenmenin fizyolojisi ve psikolojisi üzerine yapılan çalışmalara göre çağın gereksinimlerine uygun olarak kişilerin bir alanda nasıl öğrendiği sınırını belirlemek ve bu sınırları geliştirmek için eğitim alanında farklı anlayışlar, yaklaşımlar, yöntem-teknikler benimsenmiştir. Oluşan bu farklılıklar yazma becerisi öğretiminde de etkili olmuştur. Yazmanın ürün olarak değerlendirme anlayışının planlamada yetersizliği, öğrencinin süreçte etkin olamaması, yazmanın geliştirilmesi gereken çok yönlü beceri bütünü olarak görmemesi nedeniyle zamanla bu yaklaşım yerini sürece dayalı yazma yaklaşımına bırakmıştır.

Yazılı anlatım becerisini geliştirmek süreç odaklı bir eğitimle mümkündür. Etkili tasarlanmış yazma süreci aynı zamanda öğrencilerin bilişsel becerilerini de geliştirmektedir. Çünkü yazma görünüş itibarıyla kâğıt ve kalem etkileşiminden doğan bir ürün olarak görülse de aktarımı yapılmak istenen fikirler, duygular, hayaller zihinsel süreçten geçer. Yazma da bu soyut sürecin somutlaştırılmış biçimidir (Temur, 2001, s. 12).

Öğrencilerin yazmayı sevmeleri, yazabileceklerine dair sağlam inanca sahip olmalarına bağlıdır. Bu inançlar da öğretmenin yaklaşımı ve öğrencilere kazandıracağı yöntem ve teknik sayesinde mümkündür. Öğrenciler yazı yazmalarını kolaylaştıracak teknik bilgiler sayesinde olumlu tutum geliştirerek ve yazabileceklerine olan güveni oluşturacaktır. Tüm bunlar için planlı yazma sürecinin içselleştirilmesi gerekmektedir (Göçer, 2018, s. 111).

Türkçe derslerinde yazma etkinliklerinin yeterince planlanmaması, zayıf değerlendirmelerle dönüt verilmesi, süreç temelli yazma modellerinin uygulanmaması birtakım sıkıntılar oluşturmaktadır. Bu durum bireyin yükseköğretim ve sonrasında da kapsayan tüm eğitim sürecinde yazma eylemi ile karşılaştığında zorluk çekmesine neden olmaktadır.

Yazma becerisini geliştirebilmek için yazmanın doğasına yönelik doğru bir anlayışa sahip olmak gerekliliği eğitimcileri ve teorisyenleri yazma sürecinin, üründen daha önemli olduğunu kabul etmesine yol açmıştır (Cormack, 2003, s. 2). Flower ve Hayes (1981) tarafından geliştirilen, yazma ürününün daha iyi bir duruma getirilebilmesi için süreç içerisinde geliştirilebilecek noktalara odaklanan sürece dayalı yazma; ürün yerine süreci ön planda tutan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın odağı öğrencidir ve öğretmen sürece yön veren bir rehber konumundadır. Yazmanın niteliğini düşürücü unsurların ortadan kaldıracak bir anlayışı benimseyen bu yaklaşımda yazma tüm boyutlarıyla ele alınır (Bayat, 2014).



Şekil 8. Flower ve Hayes’ın yazma modeli yapısı (akt. Bayat, 2019, s. 13)

Süreç temelli yazma fikirlerin üretiminden bitirilmiş olan metnin yayılmasına kadar olan tüm süreci kapsayıcı etkinlikleri içermektedir. Flower ve Hayes’ın (1981) bilişsel süreç modeline göre yazmak, belli bir hedefe yönelik en iyi düşünme sürecidir ve bu süreçler arasında hiyerarşik bir yapı vardır. Yazarlar hedeflerine destekleyici alt hedeflerini gerçekleştirerek ulaşırlar. Süreç içinde hedeflere ulaşmada değişiklikler yapılabilir ya da tamamen yenileri oluşturulabilir.

Bilgiyi üreten ve ihraç eden bilim toplumu olabilmek için eleştirci, yaratıcı, üretici düşünen, problemlere meydan okuyabilen, kendini yansıtan ve geliştirebilen bireyler yetiştirmekle mümkündür. Tıpkı diğer bilimlerde olduğu gibi eğitim bilimlerinde de son kırk yılda öğrenilenler daha önceki öğrenmelerden daha hızlı bir boyut kazanmıştır. Bu gelişim ve değişime uyum sağlayabilmek ve karşılaşılabilecek olası problemlere çözümler üretebilmek gereklidir. Bunun için öğretme ve öğrenmenin bilişsel farkındalığını da içeren süreç temelli bir yaklaşımla ve tasarımla gündeme alınması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır (Duman, 2008, s. 4).

Süreç temelli yazmada öğrencilerin “ne” yazdığından çok “nasıl” yazdığı odak sorusudur. Çünkü yazma eylemi süreci, sürecin sonunda ortaya çıkacak olan ürünün niteliğini etkileyeceğinden önemlidir. Nitelikli metin üretimi için süreçteki eksiklikler değerlendirilir (Ülper, 2008, s. 41). Öğretmen nasıl yazılacağını anlatmakla yetinmez, kendisi de yazarak öğrencilerine rol model olur. Süreç merkezli yaklaşımda öğretmenin öğrencileriyle ilişkisi usta-çırak ilişkisine benzer. Yazı uygulamalarının etkililiği için öğretmenin kişisel yazım deneyimine sahip olması gerekmektedir (Oral, 2008, s. 24-25).

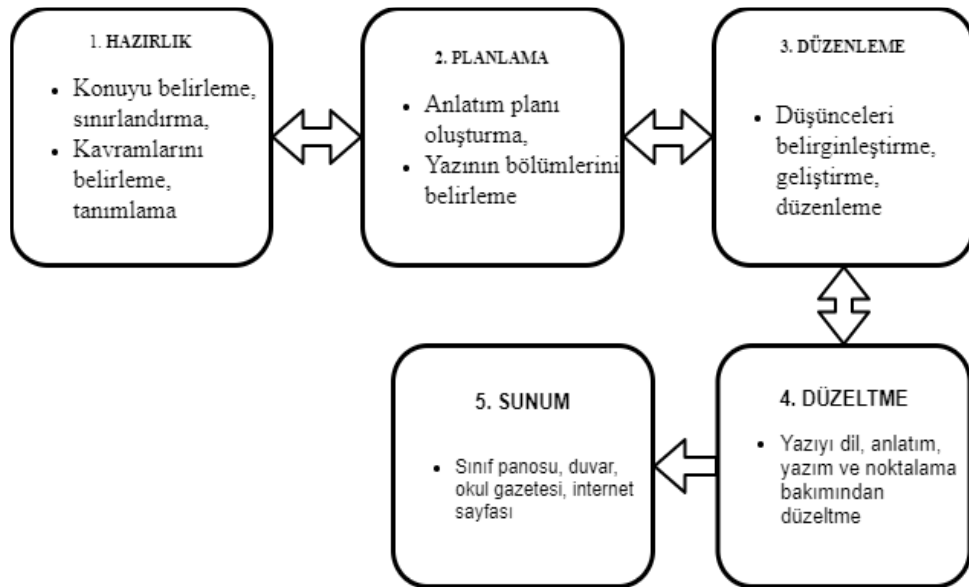
Murray’e (1972) göre yazma bir keşif sürecidir ve bu süreç yazma öncesi, yazma, yazım sonrası şeklinde ayrılabilir. Yazma öncesi aşamasında öğrenciler yazmaya hazırlanır. Beyin fırtınası, kavram haritası, araştırma, plan yapma gibi görevleri yerine getirir. Yazma aşamasında öğrenci ilk taslağı üretme eylemine geçer. Yazım sonrasında ise yazma üzerine düşünme, düzenleme gibi süreçler vardır.

Yazma sürecinin planlanmasına ve aşamalı olarak öğrencinin yazdıklarını başlangıçta öğretmenle daha sonra kendi kendine izlemesi ve değerlendirmesine ağırlık veren, yazmayı çeşitli aşamalardan oluşan bir süreç olarak ele alan yaklaşımlarda ortaya çıkan yazının niteliği artmaktadır.

Ayrıca, öğrenci yazma sürecini zamanla kendi kendine izleme ve değerlendirmeyi öğrenmektedir. Oysa ürüne ağırlık veren geleneksel yazılı anlatım yaklaşımında süreçten çok ortaya konan ürün önemlidir. Bu yaklaşımda, yazma çalışmaları doğrusal olarak ilerler ve öğretmenler bu yüzden öğrencilerin yazma sürecinin hangi aşamasında yetersiz olduklarını gözlemleyemezler. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları, ne kendileri ne de öğretmenleri tarafından yazma sürecinin belli aşamalarında kontrol edilip değerlendirilmektedir. Başka bir deyişle, yazma sürecinin belli aşamalarında yazma ürününü düzenleme ve düzeltme çalışmaları yapılmamaktadır. Bu yüzden öğrencilerin kendi kendilerine yazmayı öğrenmeleri daha çok zaman almaktadır (Karatay, 2011, s. 26).

2.1.2.2.1. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli

Sürece dayalı yazma eğitimi uygulamalarında öğretmenler yazma sürecinin belli aşamalarında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için onlara dönüt verir, aşamalara ayrılan yazma sürecinde nerede, neyi eksik yaptıklarını görmelerine yardımcı olarak bilişsel farkındalık edinmelerini sağlar. Öğrencinin bir aşamayı tamamlamadan diğerine geçilmesine izin vermez. Sürece dayalı yazma yaklaşımını esas alan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin aşamaları şekildeki gibi gösterilmiştir (Karatay, 2013, s. 30):



Şekil 9. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli

Karatay'a (2011) göre PYDM aşamalarının ilk dördü birbirine bağlı yürütülmektedir. Son aşama olan beşinci aşama ise yazma ürününü başkalarıyla paylaşma, sunumdur. Bu bakımdan süreç 4+1 şeklinde formüle edilmiştir. *Hazırlık aşamasında* konuyla ilgili beyin fırtınası, bilinenlerin belirlenmesi, araştırma yapma, gözlem ve deneyimlerden yararlanma işlemleri; *planlama aşamasında* konuyu sınırlandırma, amacı belirleme, ana maddeleri ve başlıkları düzenleme işlemleri; *düzenleme aşamasında* gözden geçirerek geliştirme; *düzeltilme işleminde* çeşitli yönlerden yazılanları düzeltme; *sunum aşamasında* ise çeşitli yollardan paylaşılma süreçleri vardır.

Süreç temelli yazma modelinde öğretmenin, öğrencilerin yazma etkinliğini bilinçli yürüten; düşüncelerini planlayabilen, değerlendirebilen ve düzeltebilen yazarlar olmasına yardımcı olmak için ön bilgileri harekete geçirir, düşüncelerini düzenleme, yazı taslağı oluşturma, yazıyı gözden geçirme ve değerlendirme aşamalarında rehberlik etmesi beklenir (Tompkins, 2004, s. 29).

PYDM yazma süreci aşamaları birbirini temel alarak oluşturulur. Hazırlık aşaması, taslağı oluşturmaya, taslağı oluşturma süreci gözden geçirerek düzenleme aşamasına temel oluşturmaktadır. Bu aşamalar birbirini çift yönlü etkilemektedir. Sonraki aşamadan geri dönülebilir ya da bir aşama birden fazla tekrar edilebilir (MEB, 2012).

2.1.2.2.2. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli

Sürece dayalı yazma modellerinden bir diğeri de 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelidir. Bu model analitik bir yaklaşımla öğretmenlerin ve öğrencilerin yazılı anlatımı değerlendirmesine katkı sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. 6+1 AYDM içerdiği her bir özellik kendi içinde değerlendirilir. Başarılı bir yazının ölçütü olarak kabul edilen bu özellikler:

- Fikirler: Yazının içeriği, verilmek istenen mesajın gelişimi
- Organizasyon: Anlam akışı ve fikirlerin mantıklı sıralanışı
- Üslup: Yazarın duygu ve düşüncelerini kelimeler aracılığıyla yazıya verdiği kişiliği, tadı ve stili
- Kelime seçimi: Okuru aydınlatan zengin, etkili ve doğru sözcük kullanımı
- Cümle Akıcılığı: Yazıdaki ifadenin düzgün ve akıcı olması
- İmla: Yazının dil bilgisi kurallarına uygun yazması
- Sunum: Sayfa düzeni, yazarın sayfada bütün olarak görünüşüdür (Karatay, vd. 2011, s. 26).

Fikirler boyutunda öğrencilere bir konunun ana noktaları belirleyerek ifade etmek, doküman desteği sağlayabilmek, ayrıntılandırmak, anekdot vermek gibi anahtar becerilerin kazandırılmak öğretimi sürecini güçlendirmektedir. Süreç sonunda öğrencilerden fikirleri konusunda seçici davranması ve yazılarını detaylandırıp zenginleştirilmesi beklenir (Özdemir, 2014, s. 50). *Organizasyon* yazılı metinleri oluşturan fikirler arasında mantıksal veya kronolojik bağ kurma, gelişimini sağlama ve bir sonuca bağlama gibi anahtar becerilerin kazandırılması boyutudur (Özdemir, 2014, s. 50). *Üslup* boyutu anlatı tarzı oluşturma sürecidir. Yazar, okuyucu karşısındaymış gibi düşünerek samimi ve ilgi çekici bir dil kullanılmalıdır (Özkara, 2007, s. 12). *Kelime seçimi*, sürecinde doğru ve etkili sözcük kullanımı için kelime zenginliğine ihtiyaç duyulur. Kelime zenginliği düşüncelerin gelişmesini sağlayan temel unsurdur (Budak, 2000, s. 92). *Cümle akıcılığı*, yazıda açık, kısa ve öz cümlelerin kullanımına bağlıdır. Sıkıcı ve tekrar edici başlangıçlardan uzak durulmalı (Özkara, 2007, s. 15). *İmlâ* boyutunda yazıyı geliştirmek için yazım, noktalama, dil bilgisi kurallarına uyarak yazılır, denetlenir (Culham, 2003, s. 13). *Sunum* özelliği yazının bir bütün olarak sayfada duruş biçimidir (Özkara, 2007, s. 17).

Bu özellikler aynı zamanda öğretmenlerin bir yazıyı analitik olarak puanlanabilmesini sağlayan bir ölçme aracı özelliği taşıdığından nitelikli yazının ölçütlerini de ortaya çıkarmış olur (Culham, 2003, s. 13). 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline ait her özellik kendi içinde değerlendirmeye alınır. Bu doğrultuda öğrencilerin başarılı veya yetersiz olduğu yerler saptanır, pekiştirme yapılmasına imkân tanır. Aşamalardan diğerine geçmek için öğrencinin yetkinliği beklenir (Özdemir, 2014, s. 46).

Yazmanın bir süreç olduğunun bilincinde olan öğrenci yazmanın birdenbire gerçekleşmeyeceğini, birtakım süreçler içereceğini bilir. Ön hazırlık yapar, taslak oluşturur ve her aşamada ileri- geri dönüş yaparak amaca yönelik yazar (Tekşan, 2013, s. 35).

Yazma eğitimi sürecinde bireyde kazandırılması istenen her becerinin sistemli ve düzenli bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Kişilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerini etkin kılabilmek için yazma eğitimi belli bir sürece dayandırılmalıdır. Bu süreç; belli aralıklarla tekrarlanabilen, ürünü merkez alarak doğrusal boyutta ilerlemelerden ziyade geri dönme, düzenleme gibi işlemlerin de gerçekleştiği döngüsel boyutta olmalıdır. Bu da ancak sürece dayalı yazma öğretimi ile mümkün olmaktadır. Coşkun'un (2009, s. 55-56) yazma eğitimi yaklaşımı karşılaştırmasından hareketle ürüne ve sürece dayalı yazma yaklaşımının ayrımını şu şekilde gösterebiliriz:



Şekil 10. Ürün ve süreç yazma yaklaşımının karşılaştırılması

2.1.2.3. Tür Temelli Yazma Öğretimi

Tür temelli yazma yaklaşımı, yazmanın bir ürün olarak gören ürün temelli yaklaşımdan ve dil bilgisel açıdan teknik kısımlara fazla odaklanmayan süreç temelli yaklaşımdan farklı olarak farklı metin türlerinin özelliklerinin öğretilmesi esasına dayanmaktadır.

Tür temelli yazma öğretimi örnek metinler üzerinden öğretilmektedir. Bu yönüyle ve dil bilgisel süreçlere önem vermesi yönüyle ürün temelli yazmaya benzemektedir. Ancak ürün temelli yazma yaklaşımından farklı olarak öğrencilerin bu metinleri bilinçli bir şekilde incelemeleri ve taklitten ziyade üslup öğrenerek geliştirmeleri hedeflenmektedir (Özdemir, 2019, s. 557).

Öğretmenler tarafından seçilen nitelikli türler, dil bilgisel yönden ve üslup bakımından incelenerek öğrencilerin sosyal yaşamlarında kullanabilme amacına hizmet eder (Badger ve White, 2000, s. 154). Bu yaklaşımda farklı metin türlerinin öğretilmesinde farklı süreçler işlemektedir. Öğrencilerin gündelik yaşamlarında ve sosyal hayatlarında ihtiyaç duyacakları farklı metin türlerinin irdelenerek model alma yoluyla dil ve üslubunun öğretilmesi amacına dayanmaktadır.

2.2. Dezavantajlılık ve Dezavantajlı Bölge Çocukları

Alanyazın incelendiğinde *dezavantajlılık* kavramına yönelik ortak bir tanım yapılmadığı görülmektedir. Genel olarak bu kavram bireyin sosyoekonomik statüsünün düşüklüğü, gelir yoksulluğu, kırsal bölgede yaşamı, suçluluk oranının yüksekliği, göç durumu ve etnik kökeni bakımından ayrımcılığa uğraması gibi yaşam koşullarında birtakım engelleyicilere sahip olma durumuyla ele alınmıştır (Kardaş, 2014). UNESCO (2010) dezavantajlılık kavramını; bireysel farklılıklar (eğitilebilirlik ve özel eğitim ihtiyacı), yoksullukla ilgili (sosyoekonomik statü ve gelir eksikliği), grupsal (etnik, dil, din, ırk ve yerlilik), konumsal (kırsal ve kentsel bölge, göçmenlik) olarak dört kategoride incelemektedir.

Hong'a (2004) göre dezavantajlı gruplar sosyoekonomik bakımdan düşük düzeyde, hayat kaliteleri düşük, gelişme potansiyelleri zayıf, kendi imkânlarıyla normal standart düzeyine ulaşmada zorluk yaşayan sosyal gruplardır. Dezavantajlı grupta olan çocuklar potansiyellerini gerçekleştirmede ek desteğe ihtiyaç duymaktadır. Dezavantajlı öğrencilere yatırım yapmak hem bireysel hem toplumsal yarar sağlayacaktır. Eğitimde daha yüksek başarı, yüksek istihdamı ve büyümeyi topluma yansıtacaktır. Toplumların insan kaynağını daha verimli hale getirmek öncelikle eşitlikçi bir eğitim sistemiyle mümkündür (ERG, 2014, s. 45).

Dezavantajlılık üzerine genelgeçer bir tanımlama yapılamamasından ve dezavantajlılığın çok değişkenli bir yapıya sahip olmasından dolayı araştırmada çocukların dezavantajlılık durumları 'sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı bölge' üzerinden ele alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmada 'dezavantajlı bölge çocukları' olarak adlandırma

yapılmıştır. Çünkü eğitime ulaşmada en dezavantajlı sayılan gruplardan biri konumu itibarıyla uzak ya da kırsal bölgede veya çatışma bölgesinde yaşayan çocuklardır (Stubbs, 2008, s. 18).

Dezavantajlı bölge (Less Favoured Area-LFA) ifadesi ilk olarak 28 Nisan 1975 yılında hazırlanan Avrupa Birliği (AB) Komisyon Raporu'nda yer almıştır. Bu raporda dezavantajlı bölgeler; genellikle düşük gelire sahip grupların yaşadığı, zor şartlar altında, hizmet ve yatırım imkânlarının kısıtlı olduğu iklim koşullarının ağır olduğu bölgeler olarak literatüre girmiştir (Akt. Ünüvar ve Dellal, 2016).

Dezavantajlı bölgeler sosyal ve ekonomik açıdan başka bölgelerle karşılaştırıldığında iktisadi avantajlarının bulunmadığı; sağlık, ekonomik, sosyal, eğitim, kültürel alanlarda daha düşük imkânların sunulduğu, fırsat eşitliğinin yetersiz olduğu, çeşitli mahrumiyetler yaşayan, toplumsal önyargılara sahip, dışlanmış hisseden insanların yaşadığı yerlerdir (Taşdemir, 2016; İçen, 2017).

Toplumsal ve ekonomik hayata katılım oranları toplumdaki diğer bireylere göre daha düşük olan dezavantajlı bölge insanları yoksulluk, dışlanma ve ayrımcılık gibi birtakım riskler altında yaşamaktadır (Sallan-Gül ve Gümüsoğlu, 2017). Bu durum kişilerin eğitime katılım oranını da etkilemektedir. Yüksek gelir düzeyine sahip olan ailelerin çocuklarının eğitime katılım oranı, düşük sosyoekonomiye sahip ailelerin çocuklarının eğitime katılım oranından daha yüksektir (Tomul, 2011).

Dezavantaja sahip olan öğrencileri desteklemek ve bu öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamak adına eğitim planlamacıları, okul yönetimleri ve öğretmenler önemli unsurlardır. Bireylerin iyi bir gelecek kurmalarını sağlayacak en önemli kurum okuldur. Çünkü sosyoekonomik yapının bir anda değişmesi kolay değildir ve yoksulluğun en derinden hisseden kesimin çocukların gelecekte de yoksullukla karşılaşma riskleri oldukça yüksektir. Bu kısır döngüden kurtulmanın yolu onların eğitim seviyelerini yükseltmek olacaktır (Durgun, 2011, s. 143). Çocuklar, aile gelirinden kaynaklı sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olma durumundan ancak eğitim yoluyla kurtulabilir. Bireylerin bulundukları dezavantajlılık durumundan dolayı eğitimden olması gerektiği gibi yararlanamaması eşitsizliklerin sürmesine ve sosyoekonomik hareketin engellenmesine yol açacaktır (Dinçer ve Uysal, 2009).

Çocuğun gelişimi ve akademik başarısında ailenin sosyoekonomik durumu, eğitim düzeyi, çevre şartları önemli yere sahiptir. Ekonomik bakımdan dezavantaja sahip bireyler akademik yaşamda daha başarısız olduğu gibi okulu bırakma oranları da yüksektir. Dünya Bankası Raporu'na (2011) göre, Türkiye'de öğrenci performansları arasındaki en önemli

fark bireylerin sosyoekonomik yapılarıdır. Bu durum PISA 2018 Raporu'nun sonuçlarıyla da örtüşmektedir. PISA; öğrencilerin finansal, sosyal, kültürel endekslerine göre oluşturduğu ESCS'ye (Index of Social and Cultural Status) göre avantajlı durumda olan öğrenciler okuma becerilerinde dezavantajlı öğrencilere göre ortalama 76 puan daha iyi performans sergilemiştir (OECD, 2019).

Bir toplumda yetişen eğitimli ve nitelikli kişiler ile toplumun refah ve kalkınması hızlı olacaktır. Bu bakımdan gelişim göstermeyi hedefleyen ülkelerin yapması gereken en temel şey eğitimde geri kalan grupları tespit ederek gerekli iyileştirmeleri sağlamak ve eğitimin niteliğini yükseltmektir. Özellikle dezavantajlı gruplar belirlenmeli, dezavantajlılık nedenleri araştırılmalı ve çeşitli projeler geliştirilmelidir (Kaynar, 2014). Öğrenci başarısı ailelerinin sosyoekonomik statülerinden bağımsız olması gerekmektedir. Her öğrenciye eşit şartlarda eğitim verilmesi sosyal devlet olmanın gereğidir. Bu bakımdan Türk eğitim sisteminde düşük statülü öğrencileri desteklenmesi öncelikli alınması gereken kararlardan birisi olmalıdır (Arslanargun, Bozkurt ve Sarioğlu, 2016, s. 231).

Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında düşük sosyoekonomik koşulların zorluklarıyla mücadele eden çocukların eğitim ortamlarında düzenlemeler yapılması gerektiği ancak eğitim programlarının ve uygulamalarının bu ihtiyacı karşılamada yetersiz olduğu saptanmıştır (Önder ve Güçlü, 2014; Kazu, 2018; Kaya, 2019; Şentuna, 2019). Oysa sosyoekonomik durum ve akademik başarı arasında güçlü bir ilişki vardır (Fındık ve Kavak, 2009; Smith, 2013; Önder ve Güçlü, 2014). Yapılan araştırmalarda Türkçe derslerinin de bu ilişkiden (Gelbal, 2008; Deniz, 2000; Fındık ve Kavak, 2009; Kardaş, 2014; Kılıç ve Haşlıoğlu, 2017) etkilendiği görülmektedir. Bu bakımdan eğitim sisteminin ve okulların eşitsizlik makasını kapatmaya yönelik getireceği çözümler oldukça önemlidir.

2.3. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde süreç temelli yazma uygulamaları ve düşük sosyoekonomik durumun getirdiği dezavantajlılığın yoğun olduğu bölgelerde bulunan çocukların eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar sonuçlarıyla birlikte ele alınmıştır.

2.3.1. Sürece Dayalı Yazmayla İlgili Yayın ve Araştırmalar

Çakır (2003) süreç yaklaşımına dayalı yazma programının yazma becerisini geliştirmedeki rolünü incelediği araştırmasında 2000-2002 yılları arasında Mersin Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım derslerinde öğrencilerden elde edilen metinleri incelemiştir. İnceleme

sonucunda yazılı anlatım dersi programının süreç yaklaşımı temelinde düzenlenmesinin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini öne sürmüştür. Ayrıca öğrencilerde metin türüne özgü söylem öğelerin seçimi, metin örüntüsü, kelime seçimi, sözdizim özellikleri, metinsellik ölçütleri ve yaratıcılık açısından ilerlemeler kaydedildiği de vurgulanmıştır.

Özkara (2007) 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin yazma becerisi üzerindeki etkisini incelediği çalışmasının örneklemi Ankara ili Keçiören ilçesindeki ilköğretim 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğini kullanmıştır. Deney grubu öğrencileriyle her hafta modelin bir aşamasıyla ilgili etkinlikler yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda yazma becerilerinin geliştiği saptanmıştır.

Ülper (2008) öğrencilerin yazma becerilerini araştırdığı doktora tezinde yazılı metin üretimi ve yazma öğretimi yöntemlerindeki sorunları ele almıştır. Öğrencilerin yazılı metinlerinde planlılık, tutarlılık, bağdaşıklık, metnin yapısı, cümle kuruluşları, yazım ve noktalama gibi eksiklikleri giderebilmek için Flowers ve Hayes'in bilişsel süreç modelini yazma öğretimi sürecini uygulamıştır. Geleneksel yazma süreciyle bilişsel süreç yaklaşımı karşılaştırılmış ve bilişsel süreç modelinin daha nitelikli yazılar ortaya koymada etkili olduğunu tespit edilmiştir.

Karatay (2011) 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğretmen adayları üzerinde yazma tutumunun ve becerisinin etkisini incelemiştir. Karadeniz Bölgesi'nde iki üniversitenin Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan 1. sınıf öğrencilerine yönelik ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Toplamda 12 hafta süren uygulama sonucuna göre bu modelin öğretmen adayları üzerinde yazılı anlatım becerilerini ve yazmaya karşı tutumlarını anlamlı düzeyde geliştirmede etkili olduğu saptanmıştır.

Graham ve Sandmel (2011) yazma öğretiminde en yaygın kullanılan yöntemlerden birinin süreç temelli yazma olduğunu ileri sürmüştür. Süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma becerilerini ve yazma motivasyonlarını üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 1-12. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanan 29 deneysel ve yarı deneysel çalışmanın meta-analizini yapmıştır. Çalışmanın sonucuna göre sürece dayalı yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma motivasyonlarını ve yazma kalitesini etkilediği saptanmıştır.

Sever (2013) süreç temelli yazma modelini ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde etkisini incelemiştir. Bu çalışmada onların yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerileri ele alınmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmanın grubunu 81 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Araştırmada iki deneysel gruba süreç temelli yazma yaklaşımlarından 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli ve 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulanırken kontrol grubuna Türkçe Öğretim Programı'na göre hazırlanan yazma çalışması uygulanmıştır. 11 hafta süren çalışmanın sonucunda deney gruplarının lehine olarak yazılı anlatım becerileri son test puanlarının anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Tabak ve Göçer (2013) literatür taramasına bağlı olarak ürün ve süreç temelli yazma yaklaşımını incelemiştir. Bu iki yaklaşım 6- 8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı yazma becerisi üzerinden karşılaştırılmıştır. Programın öğrenciyi merkeze alması, öğretmenlerin rehberlik etmesi hususları bakımından süreç temelli yazma yaklaşımının benimsenmesi gerekliliği vurgulanmıştır. TDÖP (Türkçe Dersi Öğretim Programı) bilgiye değil bilginin nasıl yapılandırıldığına önem veren yapılandırmacı yaklaşımı esas aldığından süreç odaklı yaklaşım benimsenmelidir. Çünkü süreç yazmada konu araçken ürün odaklı yazmada amaçtır. Ayrıca sürece dayalı yazma yaklaşımının bireysel farklılıkları dikkate alması, sınıf dışı etkinlikte de uygulanabilmesi, yazma amaç ve kazanımlarını öğrencilere daha kolay verebilmesi gibi açılardan süreç temelli yazma yaklaşımının tercih edilmesi gerektiğini ifade eder. Araştırmada ayrıca yazma eğitimi alanında istenen hedeflere ulaşılamamasının en önemli göstergesi olarak ürün odaklı yazma anlayışı gösterilmiştir.

Bunun da önüne süreç temelli yazma yaklaşımının benimsenmesiyle geçileceği öne sürülmüştür. Programda süreç odaklı yazma yaklaşımı benimsense de uygulamada ürün odaklı yazma yaklaşımının uygulanması çelişkili bularak program kadar öğretmenlerin de yazma eğitiminde önemli olduğu vurgulanmıştır.

Bayat (2014) sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve yazma kaygısı üzerinde etkisini incelediği çalışmada ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanmıştır. Denel işlemler toplamda 10 hafta sürmüştür. Çalışmanın grubunu Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan 1. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak yazma becerisi için öğrencilerden elde edilen yazılar kullanılırken yazma kaygısı için Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Kovaryans (ANCOVA) çözümlemesi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısını ve yazma kaygısını anlamlı ölçüde etkilediği saptanmıştır.

Daze ve Ebibi (2014) lise son sınıf öğrencileri üzerinde uyguladığı süreç temelli yazma yaklaşımının yazma başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Toplamda 128 öğrencinin katıldığı araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Öğrenci Kompozisyon Başarı Testi (SEWAT) kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre süreç yaklaşımına maruz kalan öğrencilerin yazma

başarı puanlarının geleneksel yazma yöntemi kullanan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Erdoğan ve Yangın (2014) süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarını kullanarak yazılı anlatıma ve yazma tutumuna ilişkisini incelemiştir. Ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmanın grubunu 5. sınıflardan toplam 81 öğrenci oluşturmuştur. Deney gruplarına süreç temelli yazma uygulamaları yaptırılırken kontrol grubuna Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Toplamda 16 hafta süren çalışmanın sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri ve yazma tutumları deney grupları lehine istatistiksel olarak farklı olduğu görülmüştür.

Sever ve Memiş (2014) süreç temelli yazma modelinin dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yazım-noktalama becerilerini ve yazma eğilimlerini araştırıldığı çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel çalışmadan faydalanmıştır. Toplamda 81 öğrencinin çalışma grubunu oluşturduğu araştırma 11 hafta sürmüştür. Kontrol grubu normal çalışmasına devam ederken iki deney grubuna süreç temelli modeller uygulanmıştır. Bir gruba 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, diğer gruba ise 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulanmıştır. Araştırma sonucunda 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin yazım ve noktalama becerilerini, yazma eğilimlerini etkilemediği ama 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme modelinin bu iki unsuru olumlu olarak etkilediği saptanmıştır.

Özdemir (2014) analitik yazma ve değerlendirme modelinin üniversite öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumunu incelediği araştırmasında çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinden deney grubunun kontrol grubuna göre fark oluşturduğunu, daha yüksek tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Yılmaz ve Aklar (2015) planlı yazma ve değerlendirme modelinin 5. Sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini incelediği çalışmanın grubunu deney grubundan 45, kontrol grubundan 40 kişi olmak üzere toplam 85 kişi oluşturmaktadır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak “ Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Deney grubuna Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulanırken kontrol grubuna mevcut programa uygun etkinlikler yaptırılmıştır. Kontrol grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmazken deney grubunun son test puanı lehine ön test puanı arasında anlamlı farklılık vardır. Ayrıca kontrol ve deney grubu son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Göçer (2015) süreç temelli yazma öğretimini “grup çalışması tekniği” ile uygulanabilirliğini ve etkililiğini incelemiştir. Öğrencilerin yazılarını temel öğeler ve metinsellik ölçütlerinden olan “bağdaşıklık” ve “tutarlılık” bağlamında incelenmiştir. Çalışmanın grubunu oluşturan Türkçe Öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma modeli ve grup çalışmasıyla oluşturdukları metinlerin dikkate alınan ölçütlere göre gerekli niteliklere sahip olduğu ifade edilmiştir.

Görgüç (2016) Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazma tutumları ve yazma becerileri üzerinde etkisini araştırmıştır. Araştırmaya uygun olarak ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin uygulandığı bu çalışmada bir ortaokuldan 6. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Toplamda çalışmaya 88 öğrenci katılmıştır. Derslerde deney grubuna analitik yazma modeli yazma çalışmaları uygulanırken kontrol grubuna MEB’ in belirlediği ders içeriğine uygun yazma çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda deney grubu lehine olmak üzere öğrencilerin yazma tutumları ve yazma becerileri anlamlı farklılık oluşturmuştur.

Kansızoglu ve Cömert (2017) süreç odaklı yazma yaklaşımlarının yazma başarısı üzerinde etkisini alan yazında yapılmış çalışmalarla incelemiştir. Meta analiz yönteminin kullanıldığı çalışmada 21 deneysel, yarı deneysel çalışma araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda süreç odaklı yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma başarısı düzeylerini geniş ölçüde etkilediği ortaya konmuştur. Sonuçların öğretim düzeyleri arasında farklılık gösterse de etki büyüklük değerlerinin süreç odaklı modele, uygulama süresine, metin türüne, uygulamanın raporlaştırıldığı yayın türüne göre farklılık oluşturmadığı da belirtilmiştir.

Karatay ve Aksu (2017) yaptıkları araştırmada 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 8. sınıflar üzerinde performans yürütme görevlerine olan etkisini incelemiştir. Ön test- son test kontrol gruplu deneysel desenden ve nitel araştırma deseninden yararlanılmıştır. Toplam 12 hafta süren çalışmada deney grubu yazma becerileri ortalamalarının son test lehine anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır.

Kurt (2019) yüksek lisans tezinde süreç temelli yazma yaklaşımının altıncı sınıf öğrencilerinin tür odaklı yazma becerisinin gelişimine katkısını incelemiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada 6. Sınıf öğrencilerinden toplam 12 kişi seçilmiştir. 10 haftalık süreçte hikâye, anı, deneme ve gezi yazısı oluşturulmuştur. Farklı nitel araçlardan yararlanılan çalışmanın sonucuna göre süreç odaklı yazma öğretiminin yazma hazırlığı, taslak yazımı, gözden geçirip yazma, düzenleme aşamalarını kullanan öğrencilerin üst bilişsel becerilerini harekete geçirdiğini ifade edilmiştir. Bu yolla yazma ürünlerindeki

mevcut hataların azaldığı, yazma yeteneğinin geliştiği ve yazma alışkanlığının geliştiği ifade edilmiştir.

Özdemir (2019) yazma eğitiminde kullanılan yaklaşımları incelediği çalışmasında literatür taraması yöntemini kullanmıştır. Çalışmada yazma modellerinin avantaj ve sınırlılıkları ortaya konmuştur. Buna göre süreç temelli yazma yaklaşımının *avantajları*: zihinsel becerileri geliştirmesi, taklitten öte bireyin yazmada özgür olabilmesi, yaratıcılıkla ilişkili olması, yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunması, geri dönüşlerle yeniden yapılandırma olanağı vermesi gibi unsurlarken, *sınırlılıkları*: metin türüne ve neden yazıldığına daha az yer vermesi, yazmanın bilişsel yönüne odaklanmakta ve iletişimsel baği ihmâl etmesi, metin inceleme yönünün zayıf kalması gibi durumlardır.

Tavşanlı (2019) sürece temelli yazma modelini, ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin yazma tutumları, yazılı anlatım becerileri ve yazar kimlikleri üzerinden incelemiştir. Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ve iç içe karma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre süreç temelli yazma modüler programının öğrencilerin hem bilgilendirici hem de hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirdiği saptanmıştır.

Tavşanlı ve Kaldırım (2020) süreç temelli yazma yaklaşımını analiz çalışmasıyla incelemiştir. Araştırma bulgularına göre sürece dayalı yazma uygulamalarının öğrenci yazma başarısını, yazma tutumunu, yazar kimliğini olumlu etkilediği saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin yazma çalışmalarını hâlâ geleneksel yazma çalışmalarıyla yürüttüğü de vurgulanmıştır.

2.3.2. Dezavantajlılık ve Dezavantajlı Bölge ile İlgili Yayın ve Araştırmalar

Deniz (2000) yüksek lisans tezinde köy ve kentte yaşayan beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini karşılaştırmıştır. Yazılı anlatımda öğrencilerin kazanması gereken davranışlar incelendiğinde kentteki öğrencilerin köy öğrencilerine oranla daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Gelbal (2008) öğrencilerin sosyoekonomik yapılarının Türkçe başarısı üzerindeki etkisini incelediği çalışmasını 30.714 8. sınıf öğrencisi üzerinden yürütmüştür. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin evdeki olanaklarının artmasıyla başarılarının da arttığı saptanmıştır. Anne eğitim düzeyinin ve kardeş sayısının da başarıda etkili unsur olduğu belirtilmiştir.

Türkoğlu (2008) ailenin eğitim ve gelir düzeyinin öğrencinin derse karşı tutum ve başarısına olan etkisini incelediği yüksek lisans tezinde İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde bulunan on farklı ilköğretimde okuyan 5. Sınıf düzeyinde 406 öğrenciye anket uygulamıştır.

Araştırmanın sonucuna göre aile eğitim ve gelir seviyesinin yükselmesinin öğrencinin derse olan tutum ve başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Fındık ve Kavak (2009) Türkiye’deki sosyoekonomik bakımından dezavantajlı kabul edilen öğrencilerin PISA 2009 başarı durumlarını incelemiştir. Bu çalışmada sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocuklar betimlenmiş ve onların okuma becerileri incelenmiştir. Sınava katılan 4996 öğrenciden PISA’nın belirlediği indeks dağılımına (ESKS) göre dezavantajlı yüksek başarılı öğrenciler (282) ve dezavantajlı düşük başarılı öğrenciler (831) belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucu şu bulgular elde edilmiştir:

- Dezavantajlı yüksek başarı gösteren kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazladır.
- Dezavantajlı yüksek başarı gösteren öğrenciler coğrafi bölge olarak en çok Marmara Bölgesi’ndedir.
- Dezavantajlı yüksek başarılı öğrenciler okul olarak en çok fen lisesli öğrencilerindendir.
- Dezavantajlı yüksek başarılı ve düşük başarılı öğrenci arasında okuma becerileri ortalama puan farkı 161 puandır.
- Dezavantajlı yüksek başarılı öğrencilerin okuma becerileri ortalama puanı PISA yeterlik düzeyine göre 3. ve 4. düzeydeyken dezavantajlı düşük başarılı öğrencilerin okuma becerileri ortalama puanı 1a ve 1b yeterlik düzeyinde kaldığı görülmektedir.
- Dezavantajlı öğrencilerin okuma becerileri başarıyla okumaktan hoşlanmaları, okudukları materyal çeşitliliği ve kullandıkları okuma becerisinde kullandıkları stratejiler arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Ayrıca her öğrencinin eğitim fırsatlarından eşit bir şekilde yararlanması gerektiği ve özellikle olumsuz şartlara rağmen başarı gösteren öğrencilere yatırım yapılması gerekliliği ifade edilmiştir. Eğitim politikalarının da herkes için eşit eğitim imkân sunması ve etkili şekilde uygulanması gerektiği önerilmektedir.

Ferreria ve Gignoux (2010) “Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Türkiye Örneği” adlı çalışmada eğitimi *nicelik* (okula kayıt durumu) ve *nitelik* (standart test sonuçları) yönünden ele almışlardır. Araştırmaya göre okula kayıt oranının cinsiyet, bölge ve aile altyapısı bakımından farklılığı; başarı oranındaki farklarla birleşerek fırsat eşitsizliği karmaşık bir durum almıştır. Fakir bir aileden gelme durumu gibi bir dezavantajlılık erkek çocuklarından çok kız çocuklarını etkilemektedir. Bunun sonucunda da Türk kadınları için erkeklere kıyasla eşitsizlik durumuyla karşılaştıklarını belirtmiştir.

Erdil (2010) sosyoekonomik bakımdan risk altında olan çocuklara yönelik erken müdahale programlarının akademik başarı ile ilişkisini literatür taraması yaparak incelemiştir. İncelemeye göre akademik başarının yüksek olması bilişsel, dil ve sosyal becerileri geliştirdiği; erken müdahale yöntemiyle akademik güçlüklerin ve gelişimsel yetersizliklerin önüne geçebileceği ifade edilmiştir.

Ekinci (2011) sosyoekonomik etmenlerin yükseköğretime katılımındaki etkisini incelediği araştırmasında mevcut eğitim sisteminin sosyekonomik durum getirdiği dezavantajlılık durumunu ortadan kaldırmada yetersiz olduğunu, ailelerin sosyoekonomik durumlarının çocuklarda yükseköğretime devam etmede önemli bir koşul olduğunu ve yükseköğretim sisteminin çok büyük oranda kentten gelen öğrencilere hizmet verdiğini saptamıştır.

Şahin (2011) “İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyoekonomik düzeye göre incelenmesi” adlı çalışmasında Erzurum ilinde farklı sosyoekonomiye sahip 238 6. sınıf öğrencisine “Dinleme Becerisi Farkındalık Anketi” uygulamıştır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın sonucuna göre sosyoekonomik düzey ve öğrencilerin dinleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Sosyoekonomik düzey düştükçe öğrencilerin dinleme puanlarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Hasançebi ve Günel (2013) argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının dezavantajlı öğrencilerin fen bilgisi başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum’da düşük sosyoekonomiye sahip bir bölge okulundaki 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada ön ve son test olarak ünite tabanlı testten yararlanılmıştır. ATBÖ yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına katkı sağladığı saptanmıştır.

Smith (2013) sosyoekonomik seviyenin düşük olduğu ailelerin çocuklarının okula başladıklarında genel kültür, matematik ve okuma gibi alanlarda yaşıtlarından daha geride olduklarını ve bu durumun çocuklar üzerinde akademik hayata devam etmeme durumunu oluşturduğunu tespit etmiştir.

Kardaş (2014) dezavantajlı olarak kabul edilen öğrencileri incelediği doktora tezinde onların okuma anlama gelişimlerini etkileyen unsurları araştırarak çözüm önerileri sunmuştur. Nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma yöntem uygulanmıştır. Ölçüt örneklemeye göre belirlenen çalışma Ankara’nın Altındağ ve Mamak ilçelerinde yürütülmüştür. Toplam 40 okul yöneticisi ve 20 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında okul müdürlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin çoğunun dezavantajlı çocuklarla ilgili bilgi almadıkları, dezavantajlılık nedeniyle okulu terk eden öğrenciler

olduğu, öğrencilerin gelir durumlarından dolayı akademik bir amaç taşımadıkları, ders kitaplarının bu öğrencilere yönelik olmadığı belirtilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin görüşüne göre Türkçe ders kitaplarındaki metinler; dezavantajlı çocuklarca anlaşılamamakta, onların hazırbulunuşluluğunu göz ardı etmekte, etkinlikler ise seviye uygun olmamaktadır.

Önder ve Güçlü (2014) ilköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik hazırladığı çözüm önerileri araştırmasında kamu kaynak dağılımının dezavantajlı bölgedeki okullara inisiyatif sağlanması, nitelikli öğretmenlerin getirilmesi, üniversite ve sivil toplum örgütlerinin destek vermesi gerektiği; dezavantajlı grupların nitelikli bir okul öncesi dönem süreci yaşamaları önerilmiştir.

Yavuz (2015) yüksek lisans tezinde ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilere yönelik yaptığı çalışmada onların akademik yılmazlık düzeylerini bazı koruyucu faktörler açısından incelemiştir. Çalışmaya ekonomik ve akademik çeşitlilik sağlaması açısından Ankara'nın üç farklı yerinden seçilen 18 Anadolu lisesinden toplam 1019 lise son sınıf öğrencisi katılmıştır.

Ailede kişi başına düşen gelirin 1.000 TL altında olanlar ekonomi bakımından dezavantajlı kabul edilmiştir. Bu öğrencilerin genel akademik ortalamalarına bakılarak akademik yılmazlıkları yüksek ve düşük olarak belirlenmiştir. Çoklu regresyon analizi yapılarak bilişsel esneklik, sosyal destek değişkenlerinin yüksek akademik yılmazlığı yordadığı saptanmıştır. Ekonomik açıdan dezavantajlı yüksek akademik yılmazlığı olan öğrencilerin dezavantajlı düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasında okula bağlanma, algılanan sosyal destek ve bilişsel esneklik unsurlarının anlamlı farklılık oluşturmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca yüksek akademik yılmazlık göstermede kızların daha fazla oranda olduğu belirtilmiştir.

Akmersin (2016) düşük sosyoekonomiye sahip 20 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi ve velisinin katıldığı araştırmada öğrencilerin kitap okuma sevgisi ve alışkanlığını incelemiştir. Araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Okumayı seven ve alışkanlık hâline getiren öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Aslanargun, Bozkurt ve Sarioğlu (2016) sosyoekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkisini tarama yöntemiyle inceledikleri çalışmaya toplam 691 öğrenci katılmıştır. Akademik başarıları e-okul aracılığıyla saptanmıştır. Anne- babanın eğitim durumlarının ve aile gelirinin öğrencinin akademik başarılarını etkilediği saptanmıştır.

Ateş (2016) "Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerileri İle Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmasında anne baba eğitim

düzeyi ve ailenin gelir düzeyi yükseldikçe öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin yükseldiğini saptamıştır.

Kahraman ve Kahraman (2017) yaptıkları araştırmada ‘dezavantajlılık’ kavramını ele almış ve çocukların dezavantajlılık durumlarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda dezavantajlı olma durumunun çocukların gelişimini olumsuz etkilediği ve bu durumun yetişkinliklerine yansiyarak nesiller arası aktarımı getirdiği saptanmıştır. Söz konusu çocukların daha iyi koşullarda yaşamaları için eğitim, sağlık gibi temel haklardan ve sosyal yardım uygulamalarından yararlanmaları gerektiği önerilmiştir.

Kılıç ve Haşılıoğlu (2017) sosyoekonomik durumun öğrencilerin Türkçe ve Fen Bilimleri dersi başarısına etkisini incelemek amacıyla 7. Sınıfta okuyan 396 öğrenci üzerinde bir anket uygulamıştır. Bu anketin ve çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin ebeveynlerinin gelir düzeylerinin, öğrenim durumlarının öğrencilerin Türkçe ve Fen Bilimleri dersleri başarı puanlarını da etkilemekte olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin iyileştirilmesi adına çaba harcanması gerektiği önerilmiştir.

İçen (2017) doktora tezinde dezavantajlı bölgelerdeki lise öğrencilerinin vatandaşlık algısını ele almıştır. Araştırmada hem nicel hem nitel veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Araştırma sonucuna göre dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin Türkiye’nin en önemli sorunlarının terör, eğitim, ekonomik ve hizmet yetersizliği olarak gördükleri belirtilmiştir. Birlik ve beraberliğin sağlanmasının din, milli kültür ve değer, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığı ve ortak dil olarak gördükleri belirtilerek ailenin ekonomik yetersizliklerinden çocukları etkilediği saptanmıştır.

Kazu (2018) sosyoekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimlerinde karşılaştıkları problemi araştırmıştır. Çalışmada Türkiye’de eğitim ve yoksulluk arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmacı eğitim ve yoksulluk arasında kısır döngü ve ters orantı olduğunu, eğitimin özelleşmesinin yoksulların durumunu daha da kötüleştireceğini, eğitim politikalarının dezavantajlı grupların eğitime erişimini kolaylaştırması gerekliliğini, sosyal yatırımların ve farklı yatırımların uygulanmasının yarar sağlayabileceğini ifade etmektedir.

Yetişir vd. (2018) dezavantajlı öğrencilerin fen okuryazarlık performanslarının duyuşsal özellikleriyle ilişkisini araştırmışlardır. Araştırmada PISA 2015 kapsamında dezavantajlı kabul edilen bireylerin karakteristik özelliklerinin fen performanslarını yordaması durumunun incelendiği çalışmada, dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin fen performanslarına daha fazla katkı yapılabilmesi için öğrencinin fen alanlarına yönelik ilgisinin artırılmasının önemi vurgulanmıştır.

Kaya (2019) 2002-2008 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığının temel eğitim düzeyindeki dezavantajlı öğrencilere yaptığı kapsayıcı eğitim politikalarını ve uygulamalarını incelediği yüksek lisans tezinde özel politika gerektiren dezavantajlı grupların kapsayıcı ortamlarda eğitim alması için mevcut politika ve uygulamaların yetersiz olduğunu, eğitim niteliklerinin sorun olmaya devam ettiğini saptamıştır.

Köse (2019) dezavantajlı bölge okullarında risk altındaki öğrencilerin okula bağlılıklarını hangi faktörlerin etkilediğini araştırmıştır. Nüfusun gelir düzeyinin düşüklüğünden dolayı Ankara'nın Altındağ ilçesinde bulunan Çinçin bölgesi seçilerek 359 öğrenciye ulaşılmıştır.

Veri toplama aracı olarak Okul Bağlılığı Ölçeği ve Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde üç aşamalı regresyon analizi süreci gerçekleşmiştir. Araştırma sonucuna göre çoğunluğu boşanmış ailelerin ve yüksek suç oranlarının yoğunlukta yaşadığı bölgedeki çocukların okula bağlılıklarının düşük olduğu saptanmıştır.

Şentuna (2019) yüksek lisans tezinde Türkiye'nin sosyal yardım politikasında çocukları ele alarak çocuk yoksulluğunu azaltmaya yönelik politikaları literatür tarama yöntemiyle incelemiştir. Buna göre çocukların doğuştan itibaren birçok hakka sahip olmasına rağmen toplumda bu hakların istismar edildiği; çocukların korunması, eğitilmesi, desteklenmesi gerektiği ama istenilen seviyede olmaması sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yoksunluk çocuklarda istemedikleri koşullarda yaşamaları, sağlıklarını kaybetmeleri, kötü alışkanlıklara yönelmeleri, umutsuz olmaları durumlarını getirmiştir.

Yıldırım (2019) sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullarda öğrencilere sunulan akademik ve sosyal yardımları değerlendirdiği yüksek lisans tezinde Ankara'nın Sincan ilçesinde görev yapan 13 okul müdürüyle görüşmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı çalışmada veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Buna göre okul müdürlerinin sosyoekonomik dezavantajlılığı temel ihtiyacın karşılanması altında gelir düzeyine sahip olmak olarak tanımladıkları, sosyal yardımların kısmen karşılandığı sonucuna ulaşarak sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilere yönelik akademik ve sosyal yardımların artırılması gerekliliği önerilmiştir.

Cülha (2020) dezavantajlı grupların eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarını paydaş görüşlerine göre incelediği doktora tezinde öğretmen, öğrenci ve veliler çalışma grubunu oluşturmaktadır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada çocukların akademik, sosyal, maddi, psikoloji gibi alanlarda ihtiyaç duydukları belirtilmiştir.

Sur (2020) “ Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri ile Sosyoekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında öğrencilerin yazma

eğilimlerini cinsiyet, anne- babanın eğitim ve ailenin gelir seviyesine göre ele almıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Ereğli ilçesinde öğrenim gören 371 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yazma Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yazma eğilimleri; cinsiyet, baba öğrenim düzeyi, annenin mesleği, aile gelirin göre farklılık göstermektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve araçları, verilerin çözümlenmesi ile uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden öntest- son test denkleştirilmemiş gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. *“Grupların ölçülen niteliklerle ilgili başlangıç noktalarının bilinmesine, böylece değişimin ölçülmesine ve test edilmesine olanak sağlaması desenin kullanılabilirliğini artırmaktadır. Bu tür bir desende odak noktası sıklıkla grupların birinde gözlenen değişimin diğerindeki değişimden ne kadar farklı olduğunun test edilmesidir.”*(Büyüköztürk, 2016, s. 204) Bu desene göre ön bağımsız değişkene maruz kalan deney grubu ve bağımsız değişken etkisinde kalmayan bir grup vardır ancak katılımcılar seçkisiz belirlenmez bu da deneysel desenle arasındaki farkı oluşturmaktadır (Bulduk, 2003). Çalışmada öncelikle deney ve kontrol grubuna ön test olarak yazma becerilerini ölçmek için dereceli puanlama anahtarı ve yazmaya karşı öz yeterlik, kaygı, tutum durumlarını saptamak için ölçekler uygulanmıştır. Uygulama sonunda ön test olarak verilen ölçme araçları son test olarak yinelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu uygun örnekleme göre belirlenmiştir. Bu örnekleme ihtiyacı duyulan bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklem oluşturulur (Büyüköztürk, 2016, s. 92). Buna göre araştırmanın çalışma grubunu, yoğun göç durumunun olduğu ve düşük sosyoekonomiye sahip ailelerin çoğunlukta olduğu bölgede olan İzmir ili, Konak ilçesine bağlı Çınartepe semtinde üçüncü hizmet alanında yer alan (MEB, 2020) Seyfi Gülmezoğlu Ortaokulu yedinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma 7-A ve 7-B şubelerinden 20 kontrol, 20 deney grubu olmak üzere toplamda 40 öğrenciyle yürütülmüştür.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmada ilk olarak öğrencilerin yazma becerileri düzeylerini saptamak için deney ve kontrol grubuna ‘deneme’ türünde bir metin yazdırılarak dereceli puanlama anahtarına

göre değerlendirilme yapılmıştır. Aynı zamanda yazmanın duyuşsal boyutlarını saptayabilmek için üç adet ölçek ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Uygulamada kullanılan veri toplama araçları ve içerikleri şu şekildedir:

- a) **Yazılı Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı:** Çalışmada Ülper ve Uzun tarafından hazırlanan (2009) yazılı metinleri değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarından yararlanılacaktır. Beş alt bölümden oluşan bu puanlama anahtarı öğrencilerin ürettikleri yazılı metinleri notlandırmak amacıyla kullanılacaktır. Öğrencilerin metinleri puanlama anahtarında belirtilen ölçüt düzeylerine göre puanlanacaktır (1, 2, 3). Yetersizden daha kötü bir durumdaki maddeler için sıfır (0) puan verilecektir.
- b) **Yazma Öz Yeterlik Ölçeği:** Çalışma kapsamında ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım öz yeterlik düzeylerinin saptanabilmesi için Demir (2014) tarafından geliştirilen Yazma Öz Yeterlik Ölçeği'nin kullanılması planlanmaktadır. Bu ölçek 10 madde ve 2 faktörden oluşan ölçek toplam varyansın %60'ını açıklamaktadır. İlk faktör Kompozisyon Becerileri olarak isimlendirilmiştir ve 5 maddeden oluşmaktadır, ikinci faktör Dil bilgisi ve kullanım becerileri- 5 maddedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı tüm maddeler için .88, alt faktörler için sırasıyla .80, .84 olarak hesaplanmıştır.
- c) **Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği:** Çalışmada Tayşi ve Taşkın (2011) tarafından ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı taşıma durumlarını ortaya koymak amacıyla geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılacaktır. Geliştirme çalışması kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %41.06'sını açıklayan ve üç faktör altında toplanan 16 madde elde edilmiştir. İç tutarlık katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Ölçekte beşli likert ("5" Tamamen katılıyorum, "4" Katılıyorum, "3" Kararsızım, "2" Katılmıyorum, "1" Hiç katılmıyorum) derecelendirme kullanılmıştır.
- d) **Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği:** Çalışma kapsamında Can ve Ünal (2017) tarafından ortaokul öğrencilerinin yazma tutumlarını belirlemek için geliştirilen tutum ölçeğinden yararlanılacaktır. 23 maddeden oluşan 3 faktörlü (ilgi- 10 madde, algı- 6 madde, katkı- 7 madde) ölçeğin açıkladığı toplam varyans %43,7'dir. Geliştirme çalışması kapsamında ölçeğin 3 faktörlü yapısının uygunluğu doğrulayıcı faktör analizi ile de incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa analizi sonucu elde edilen güvenirlik katsayısı 0.891 olarak, alt boyutla için ise sırasıyla .845, .708 ve .721 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte "tamamen katılıyorum" (5), "katılıyorum" (4),

“kararsızım” (3), “katılmıyorum” (2), “hiç katılmıyorum” (1) olmak üzere 5’li likert tipi dereceleme kullanılmıştır.

Veri toplama araçları için alınan izinler EK-2’de bulunmaktadır.

3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci

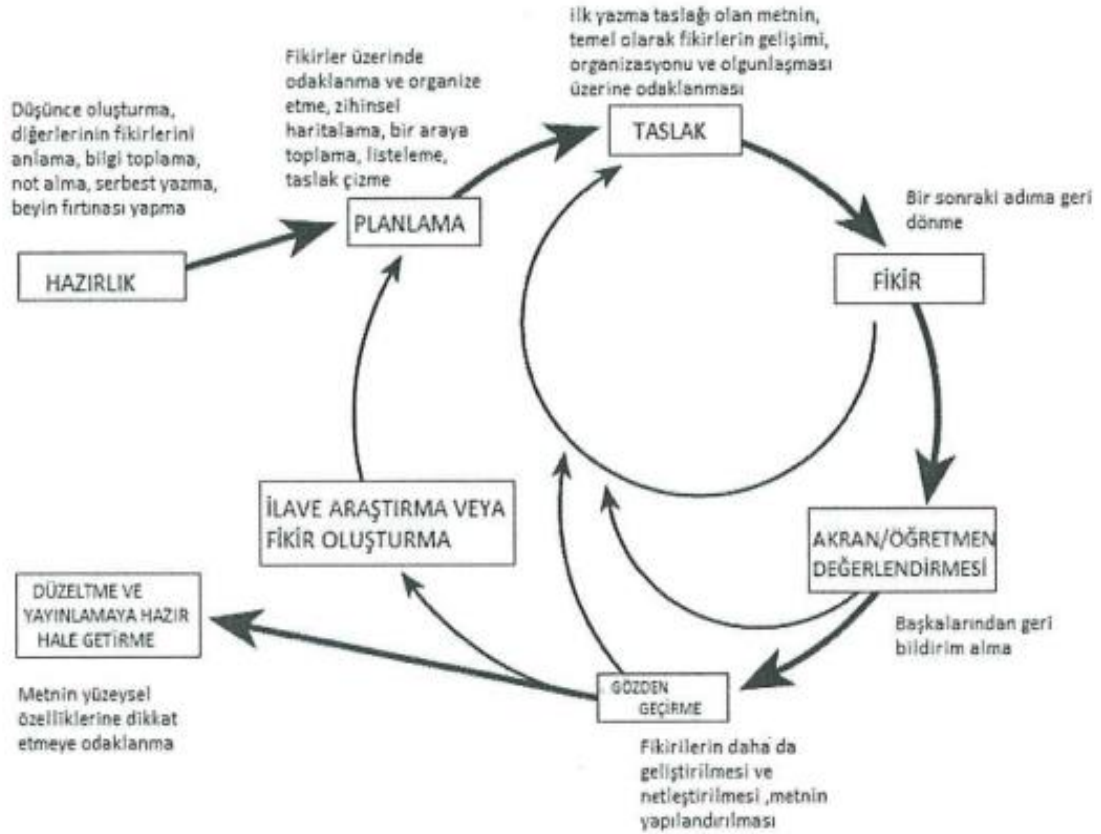
Dezavantajlı bölge çocuklarının yazma becerisi, öz yeterliği, kaygısı ve tutumu gibi değişkenlerinin incelendiği araştırmada *Şekil 10*’da gösterilen kapsam alanı doğrultusunda ilk olarak uygulama öncesinde deney grubuna yönelik süreçte dayalı yazma etkinlikleri oluşturulmuştur.



Şekil 11. Araştırmanın kapsam alanı

Uygun örnekleme göre belirlenen ortaokul düzeyindeki bir okulda gerekli izinler alındıktan sonra uygulamaya geçilmiştir. Deney ve kontrol grubunun yazma becerisini saptamak için ‘deneme’ türünde bir yazı oluşturmaları istenmiştir. Yazılan metinler ‘Yazılı Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı’ ile değerlendirilmiştir. Aynı zamanda yazma öz yeterliklerini belirlemek için ‘Yazma Öz yeterlik Ölçeği’, yazma kaygılarını belirlemek için ‘Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği’ ve yazma tutumlarını belirlemek için de ‘Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği’ ön test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde bir istatistiksel paket programından yararlanılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının ön test puanlarının birbirine yakın olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda kontrol grubunda 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’ndaki yazma çalışmaları yürütülürken deney grubu uygulama sürecinde EK-5’te sunulan çalışma yapraklarından yararlanılmıştır. Deney

grubunda uygulanan işlemlerde Coffin vd. ait olan *Şekil 11'* deki yazma süreci aşamaları takip edilmiştir:



Şekil 12. Yazma süreci yaklaşımı (Akt. Yavuz, 2020, s. 29)

Şekil 11'de görüldüğü gibi sürece dayalı yazma döngüsel olarak ilerleyen ve yazının sürekli gelişim göstermesi esasına dayanan birtakım uygulamalar gerektirmektedir. Deney grubunda da yazma öncesi hazırlıktan başlayarak yayınlamaya hazır hâle getirme aşamasına kadar benzer süreç izlenmiştir. *Planlama*, *metinleştirme* ve *gözden geçirme* olarak üç temel boyutta ele alınan yazma uygulamalarında deney grubu öğrencilerine yazma öncesinde hazırlık, planlama; yazma sırasında taslak, fikir, akran ve öğretmen değerlendirmesi, gözden geçirme; yazma sonrasında metin sürecini değerlendirmesi, paylaşması aşamalarını kapsayacak etkinlikler uygulanmıştır.

Planlama

Bu aşamada öğrencilerin yazma konularına dair düşünce üretmeleri, araştırma yapmaları, hedef ve amaç belirlemeleri istenir. Bu sürecin başarılı geçmesi diğer aşamaların

niteliğini de artıracığından yazılacak metin türü hakkında gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra türe uygun anlatım teknikleri, düşünceyi geliştirme yolları belirlemeleri sağlanır. Deney grubunda bu aşamada gerekli zihinsel hazırlık ve ön hazırlık etkinlikleri yapılmış olup görsellerden, örnek metinlerden yararlanılmıştır. Bu aşamada öğrencilerden bir sonraki hafta konuyla ilgili araştırma yapmaları ve planlamaya uygun bir yazı taslağı oluşturmaları istenmiştir.

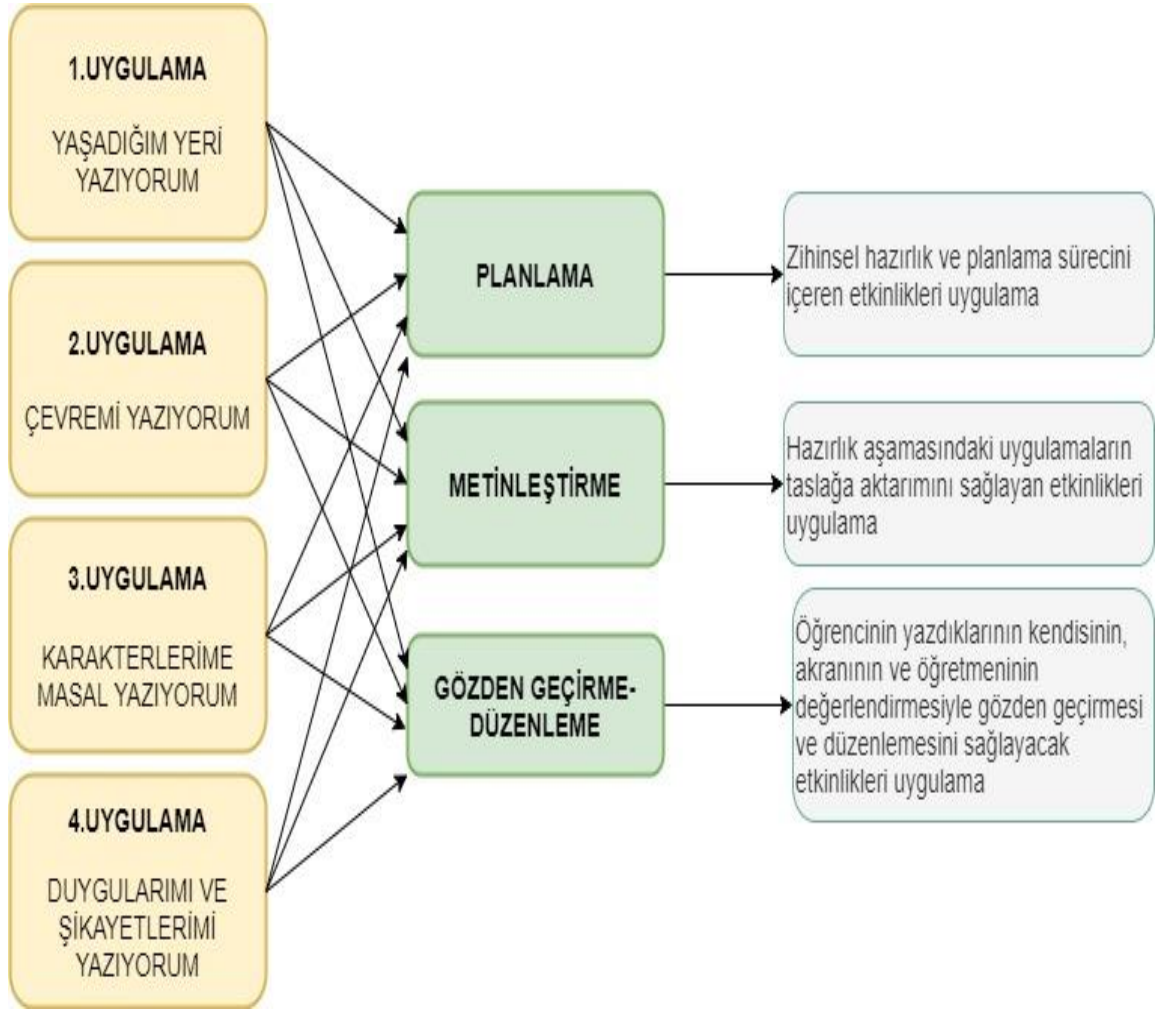
Metinleştirme

Öğrencilerin zihinsel süreçlerini yazılı olarak aktardıkları aşama olan metinleştirmede ilk taslak üretilir. Soyut fikir ve tasarımların uygun dilsel yapılarla somut olarak taslağa dönüşmesi yönünden ‘dönüştürme’ olarak da adlandırılan bu aşamada birçok beceri etkin olarak kullanılır. Yazma sürecinin herhangi bir aşamasında gerçekleştirilebilir olan bu süreçte öğrencilerden planlama aşamasında yapmış oldukları hazırlığı yazıya aktarmaları istenir. Öğrencilere düşünce düzenleme yaklaşımları konusunda kısaca bilgilendirme yapılır. Giriş, gelişme, sonuç bölümlerine uygun olarak paragraf düzeni oluşturmaları istenir. Öğrencilerin oluşturmuş oldukları taslakları akran ve öğretmen incelemesi sonucunda tekrar gözden geçirmeleri istenir.

Gözden Geçirme ve Düzeltme

Yazıya aktarılan metin biten bir ürün olarak görülmez ve bu aşamada yazar hatalarını tespit ederek düzeltir. Bu düzeltme yüzeysel ya da köklü değişiklikler içerebilir. Öğrencilerden taslak düzeyindeki yazıları gözden geçirmeleri istenir. Daha sonra akran ve öğretmen işbirliği içinde yazdıkları incelenir. Öğrenci gerekli dönütleri de kullanarak gözden geçirmiş olduğu yazıyı düzelterek yeniden kaleme alır.

Deney grubuna yönelik sürece dayalı yazma uygulamaları planlanırken 2017 TDÖP 7. sınıf yazma kazanımları ve metin türlerini, öğrenci hazırbulunuşluluk ve dezavantajlılık durumları da göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda yürütülen uygulamalar *Şekil 12*’de gösterilen aşamaları kapsayacak şekilde geliştirilmiştir. Her uygulama dört ders saati olacak şekilde toplam dört sürece dayalı yazma uygulaması yürütülmüştür.



Şekil 13. Deney grubuna uygulanan sürece dayalı yazma etkinliklerinin aşamaları

Toplamda 11 hafta süren uygulama sonrasında ön testte alınan yazma öz yeterliği, kaygısı ve tutumu ölçekleri kontrol ve deney grubu öğrencilerinden son test olarak tekrar toplanmıştır. Yazma becerisini tespit etmek için ise tekrar ‘deneme’ türünde yazı yazmaları istenmiştir. Yazılan deneme ‘Yazılı Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı’ ile değerlendirilmiştir. Son testler de araştırma problemleri doğrultusunda bir istatistik paket programı yardımıyla analiz edilerek sunulmuştur. Bu doğrultuda yürütülen araştırmanın uygulama aşamaları şu şekilde gösterilmiştir:

Tablo 2.

Araştırmanın Uygulama Aşamaları

	Ön test	Süreç	Son test
Deney grubu	-Yazılı Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı -Yazma Öz yeterlik Ölçeği	Sürece dayalı yazma uygulamalarının	-Yazılı Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı -Yazma Öz yeterlik Ölçeği

	Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği -Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği	yapılması	Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği -Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği
Kontrol grubu	Yazılı Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı -Yazma Öz yeterlik Ölçeği Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği -Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği	Türkçe Dersi Öğretim Programı temelli ders kitabı yazma uygulamalarının gerçekleştirilmesi	-Yazılı Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı -Yazma Öz yeterlik Ölçeği Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği -Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için bir istatistik paket programından yararlanılmıştır. Analizlere başlamadan önce kayıp veriler ve uç değerler incelenmiştir. Veri setinde kayıp değer ve uç değer bulunmadığı tespit edilmiştir. Alt problemlere uygun olarak verilerin normal dağılım gösterme durumları incelenerek Tablo 3, 4, 5 ve 6’da gösterilmiştir. Bunun sonucunda da araştırmada parametrik ve parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır.

Tablo 3.

Deney ve kontrol grubunun ön test puanları normallik değeri

	Grup	Shapiro Wilk		
		SW	Sd	p
Yazma Becerisi Ön test	Deney	.950	20	.363
	Kontrol	.925	20	.123
Yazma Öz yeterlik Ön test	Deney	.948	20	.343
	Kontrol	.942	20	.198
Yazma Kaygısı Ön test	Deney	.936	20	.266
	Kontrol	.944	20	.285
Yazma Tutum Ön test	Deney	.958	20	.511
	Kontrol	.957	20	.485

Tablo 3 incelendiğinde grup sayısı 50’den küçük olduğu için Shapiro Wilk testinden yararlanıldığı görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön test puan dağılımının normal olduğu saptanarak ($p > 0.05$) veriler İlişkisiz Örneklem T Testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 4.

Deney grubu ön test- son test puanlarının normal dağılımı

<i>Deney Grubu</i>		<i>Shapiro Wilk</i>		
		<i>SW</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Yazma Becerisi	Ön test	.950	20	.363
	Son test	.972	20	.787
Yazma Öz yeterlik	Ön test	.948	20	.343
	Son test	.956	20	.465
Yazma Kaygısı	Ön test	.936	20	.198
	Son test	.975	20	.846
Yazma Tutum	Ön test	.958	20	.511
	Son test	.886	20	.023

Tablo 4’te deney grubunun yazma tutum son testi dışında verilerin normal dağıldığı ($p>0.05$) görülmektedir. Bu bakımdan yazma tutumunun analizinde Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler Analizi kullanılırken diğerleri için İlişkili Örneklem T Testi kullanılmıştır.

Tablo 5.

Kontrol grubu ön test- son test puanlarının normal dağılımı

<i>Kontrol Grubu</i>		<i>Shapiro Wilk</i>		
		<i>SW</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Yazma Becerisi	Ön test	.925	20	.123
	Son test	.911	20	.067
Yazma Öz yeterlik	Ön test	.942	20	.266
	Son test	.920	20	.099
Yazma Kaygısı	Ön test	.944	20	.285
	Son test	.973	20	.824
Yazma Tutum	Ön test	.957	20	.485
	Son test	.976	20	.867

Tablo 5’e bakıldığında kontrol grubu ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır ($p> 0.05$). Bu bakımdan elde edilen veriler İlişkili Örneklem T Testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 6.

Deney ve kontrol grubunun son test puanları normallik değeri

	Grup	Shapiro Wilk		
		SW	Sd	p
Yazma Becerisi Son test	Deney	.972	20	.787
	Kontrol	.911	20	.067
Yazma Öz yeterlik Son test	Deney	.956	20	.465
	Kontrol	.920	20	.099
Yazma Kaygısı Son test	Deney	.975	20	.846
	Kontrol	.973	20	.824
Yazma Tutum Son test	Deney	.972	20	.023
	Kontrol	.911	20	.867

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol grubu yazma becerisi, yazma öz yeterliği ve kaygısı son test puanlarının normal dağılım gösterdiği ($p > 0.05$) ama yazma tutumun son test puanının normal dağılım göstermediği saptanmıştır ($p < 0.05$). Bu bakımdan elde edilen veriler parametrik testlerden İlişkisiz Örneklem T Testi ve parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir.

3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Deney öncesinde deney ve kontrol gruplarının denkliği incelenmiş olup ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Denklik kontrolleri için deney ve kontrol gruplarının ön test- son test puanları için aynı ölçütlerden yararlanılmıştır.

Sürece dayalı yazma becerisinin yazma öz yeterliğine, yazma kaygısına, yazma tutumuna etkisini inceleyen bu çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik katsayılarına dikkat edilmiştir. Güvenirlik için ölçeklerden elde edilmiş olan Croanbach alfa katsayıları Yazma Öz Yeterlik Ölçeği için .88, Yazma Kaygısı Ölçeği için .79, Yazma Tutum Ölçeği için ise .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen iç tutarlılık katsayı puanlarının yüksek düzey güvenirlikte olduğu saptanmıştır (Büyüköztürk, 2016, s. 121).

Veriler uç ve kayıp değerleri incelenerek dağılımın normal olup olmamasına göre analiz edilmiştir. Uygulama boyunca deney grubunda belirlenen plana göre işlenen yazma etkinlikleri, kontrol grubunda mevcut programa göre işlenmiştir. Uygulamada kullanılan veri toplama araçları EK-4'te bulunmaktadır.

3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırımcı deney grubunda uygulanmak üzere süreç temelli yazma uygulamaları hazırlamıştır. Hem kontrol hem deney grubu için yazma uygulamalarına yönelik ders planını sağlıklı bir biçimde yürüterek verilerin analizini sağlamıştır. Öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmede öğretmen görüşlerinden yararlanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine uygun olarak analiz edilen verilerin bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir.

1. Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular

Dezavantajlı bölge çocuklarının yazma becerileri; yazmaya yönelik öz yeterlikleri, kaygıları, tutumları deney ve kontrol grupları arasında ön test puanlarına göre farklılık göstermekte midir? sorusuna yanıt almak için bağımlı değişkenlerin sırayla kontrol ve deney grubuna göre normal dağılım gösterme durumları ele alınarak analizleri yapılmıştır. Buna göre yazma becerisi, yazma öz yeterliği ve yazma kaygısı arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için İlişkisiz Örneklem T Testi kullanılmıştır.

Tablo 7.

Deney ve kontrol grubu yazma becerisi, yazma öz yeterliği, yazma kaygısı ve yazma tutumu ön test puanları ilişkisiz örneklem T Testi

	Grup	N	Sıra Ortalaması	SD	t	p
Yazma Becerisi Öntest	Deney	20	41.4000	5.73448	0.78	.938
	Kontrol	20	41.2500	6.34844		
Yazma Öz yeterliği Ön test	Deney	20	31.5500	3.01706	-.794	.432
	Kontrol	20	32.3000	2.95760		
Yazma Kaygısı Ön test	Deney	20	58.0000	4.36493	-.365	.717
	Kontrol	20	58.5000	4.29810		
Yazma Tutum Ön test	Deney	20	75.2000	6.77146	.139	.890
	Kontrol	20	74.9000	6.91223		

Tablo 7 incelendiğinde uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grupları ön test yazma becerisi puanları ($t= 0.78$, $p>0.05$), yazma öz yeterliği puanları ($t= -.794$, $p>0.05$), yazma kaygısı puanları ($t=-.365$, $p>0.05$) ve yazma tutum puanları ($t=.139$, $p>0.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın ikinci alt problemine cevap aranmıştır.

2. Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular

Dezavantajlı bölge çocuklarının yazma becerileri; yazmaya yönelik öz yeterlikleri, kaygıları, tutumları,

a) deney grubunda sürece dayalı uygulanmaları öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık göstermekte midir?

b) kontrol grubunda uygulamalar öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 8.

Deney grubu yazma becerisi, yazma öz yeterliği, yazma kaygısı ön test- son test puanları ilişkili Örneklem T Testi sonuçları

Deney Grubu		N	Sıra Ortalaması	SD	t	p
Yazma Becerisi	Ön test	20	41.4000	5.73448	-15.658	.000
	Son test	20	50.4500	5.31606		
Yazma Öz yeterliği	Ön test	20	31.5500	3.01706	-7.462	.000
	Son test	20	35.8500	3.13344		
Yazma Kaygısı	Ön test	20	58.0000	4.36493	8.861	.000
	Son test	20	47.85000	5.60334		

Tablo 8 incelendiğinde deney grubunun yazma becerisi ($t=-15.658$, $p<0.05$), yazma öz yeterliği ($t=-7.462$, $p<0.05$) yazma kaygısı($t=8.861$, $p<0.05$) son test puanlarının lehine olmak üzere ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Deney grubuna yönelik hazırlanan sürece dayalı yazma uygulamaları öğrencilerin yazma becerisini ve yazma öz yeterliğini yükseltmiş, yazma kaygısını ise azaltmıştır.

Tablo 9.

Deney grubu yazma becerisi yazma tutumu ön test- son test puanları Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler Testi sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Yazma Tutumu Son test- Ön test	Negatif Sıra	20	.00	.00	-3.923	.000
	Pozitif					

Sıra	20	10.50	210.00
------	----	-------	--------

Tablo 9 incelendiğinde deney grubu yazma tutumu ön test- son test puanları karşılaştırıldığında son test puanı lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($Z=-3.923$, $p<0.05$). Deney grubuna yönelik hazırlanan sürece dayalı yazma uygulamaları öğrencilerin yazma tutumlarını yükseltmiştir.

Tablo 10.

Kontrol grubu yazma becerisi, yazma öz yeterliği, yazma kaygısı, yazma tutumu ön test- son test puanları ilişkili Örneklem T Testi Sonuçları

Kontrol Grubu		N	Sıra Ortalaması	SD	t	p
Yazma Becerisi	Ön test	20	41.2500	6.34844	-1.301	.209
	Son test	20	41.5550	6.13424		
Yazma Öz yeterliği	Ön test	20	32.3000	2.95760	-2.027	.057
	Son test	20	32.7000	3.02794		
Yazma Kaygısı	Ön test	20	58.5000	4.29810	.581	.568
	Son test	20	59.0500	5.50096		
Yazma Tutumu	Ön test	20	74.9000	6.91223	.535	.599
	Son test	20	74.7000	6.41626		

Tablo 10 incelendiğinde kontrol grubu ön ve son test yazma becerisi puanları ($t=-1.301$, $p>0.05$), yazma öz yeterliği puanları ($t=-2.027$, $p>0.05$), yazma kaygısı puanları ($t=.581$, $p>0.05$) ve yazma tutumu puanları ($t=.535$, $p>0.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Kontrol grubuna uygulanan Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri öğrencilerin yazma becerisini ve yazma öz yeterliğini, kaygısını, tutumunu etkilememiştir.

3. Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular

Dezavantajlı bölge çocuklarının yazma becerileri; yazmaya yönelik öz yeterlikleri, kaygıları, tutumları deney ve kontrol grupları arasında son test puanlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusuna yanıt almak için bağımlı değişkenlerin sırayla kontrol ve deney grubuna göre normal dağılım gösterme durumları ele alınarak analizleri yapılmıştır. Buna göre yazma becerisi, yazma öz yeterliği ve yazma kaygısı normal dağılım gösterdiği

için verilerin analizinde İlişkisiz Örneklem T Testi uygulanırken, yazma tutumu son test puanlarının analizinde Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Tablo 11.

Deney ve kontrol grubu yazma becerisi, yazma öz yeterliği ve yazma kaygısı son test puanları İlişkisiz Örneklem T Testi sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	SD	t	p
Yazma Becerisi Son Test	Deney	20	50.4500	5.31606	4.903	.000
	Kontrol	20	41.5500	6.13424		
Yazma Öz yeterliği Son test	Deney	20	35.8500	3.13344	3.233	.003
	Kontrol	20	32.7000	3.02794		
Yazma Kaygısı Son Test	Deney	20	47.8500	5.60334	-6.379	.000
	Kontrol	20	59.0500	5.50096		

Tablo 11 incelendiğinde kontrol ve deney grubu son test yazma becerisi puanları ($t=4.903$, $p<0.05$), yazma öz yeterliği puanları ($t=3.233$, $p<0.05$) ve yazma kaygısı puanları ($t=-6.379$, $p<0.05$) karşılaştırıldığında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır.

Tablo 12.

Deney ve kontrol grubu yazma tutum son test puanları Mann Whitney U Testi sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yazma Tutumu Son test	Deney	20	30.05	601.00	9.000	.000
	Kontrol	20	10.95	219.00		
	Toplam	40				

Tablo 12 incelendiğinde kontrol ve deney grubu yazma tutumu son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır ($U=9.000$, $p<0.05$). Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede deney grubunda yürütülen uygulamalarla, kontrol grubunda yürütülen mevcut yazma uygulamaları arasında bir farklılık saptanmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Toplumu oluşturan bireylerin farklı sosyoekonomilere sahip olması çeşitli dil düzeylerinin oluşmasına neden olmaktadır. Bir ifade ve iletişim aracı olan *yazma* da bu farklılıktan etkilenmektedir. Dezavantajlı kabul edilen bireylerin varlıklarını topluma kabul ettirebilmeleri için kendilerini sözlü olduğu kadar yazılı olarak da ifade etmeleri gerekmektedir. Ancak akranlarından daha düşük kelime dağarcıklarına sahip olmaları, görece daha az nitelikte eğitim almaları, anne- babalarının eğitim seviyelerinin düşüklüğü gibi etmenler zaten zor gibi algılanan ve karmaşık bir yapısı olan yazma etkinliklerinden kaçınmalarına, aynı zamanda bu kısır döngüden kurtulamamalarına neden olmaktadır. Söz konusu çocukların gelişim ve dil düzeylerine uygun etkinliklerle yazmaya karşı algıları değiştirilerek yazma performansları geliştirilebilir. Çünkü yazma bilişsel olduğu kadar duyuşsal bir alandır.

Araştırmada yazmanın duyuşsal boyutlarından olan *öz yeterlik, kaygı ve tutum* sürece dayalı yazma yaklaşımı ile ele alınmıştır. Çünkü sürece dayalı yazma yaklaşımı, öğrencilerin duyuşsal boyutlarını ve onların yazma sürecindeki performanslarını değerlendirmeye alan bir yazma yaklaşımdır. Nitekim sürece dayalı yazma yaklaşımının uygulandığı deney grubuyla mevcut müfredattaki yazma programının uygulandığı kontrol grubu arasında yazmanın duyuşsal boyutlarında ve yazma becerisinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Dezavantajlı bölge çocuklarına yönelik hazırlanan sürece dayalı yazma uygulamalarının yazma becerisine; yazma öz yeterliği, kaygısı ve tutumu gibi duyuşsal karakteristiklerine olan etkisinin incelendiği çalışmada ön-test, son-test kontrol gruplu denkleştirilmemiş desen kullanılmıştır. Çalışmaya 20 deney, 20 kontrol grubu olmak üzere 40 öğrenci katılmıştır. Toplamda 11 hafta süren araştırmanın sonucunda alt problemlere bağlı olarak aşağıda belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır:

İlk olarak süreç temelli yazma uygulamalarına başlamadan önce deney ve kontrol grupları arasında yazma becerileri, yazma öz yeterliği, yazma kaygısı ve yazma tutumları ölçülmüş ve ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın ikinci sorusuna cevap aranmıştır.

Dezavantajlı bölge çocuklarının yazma becerileri ve yazmaya yönelik öz yeterlikleri, kaygıları, tutumları deney grubunda sürece dayalı yazma uygulamaları öncesi ve sonrasında

son test lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde araştırmanın sonucuna paralellik gösteren çalışmalar bulunmaktadır.

Çakır (2003), üniversite öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada süreç temelli yazma uygulamalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Özkara (2007) Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır. Brown (2011) süreç temelli yazmanın öğrencilerin başarılı bir yazma ürününe ulaşmasını sağladığını saptamıştır. Sever (2013), yüksek lisans tezinde süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Yekeler (2015), dördüncü sınıflarla yürüttüğü tez çalışmada yazma sürecine dayalı öğretimin öğrencilerde yazma becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Aklar (2015) Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerinin olumlu yönde etkilediğini saptamıştır. Sezgin (2016), araştırmasında süreç temelli yazma eğitiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencinin yazma becerisini geliştirdiğini saptamıştır. Tavşanlı ve Kaldırım (2018) araştırmasında süreç temelli yazmanın öğrencilerin daha başarılı, planlı ve uzun yazmasını sağladığını ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçlarına paralel olarak literatürde, sürece dayalı yazma yaklaşımı ve yazmanın duyuşsal alanları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan farklı çalışmalar da bulunmaktadır. Ata (2017) sürece dayalı yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma öz yeterlik puanlarını ve yazma becerilerini geliştirdiği saptamıştır. Altuner (2017) 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin sınıf öğretmeni adaylarının yazma öz yeterliklerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Yazma kaygısı da öz yeterlik gibi öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini etkilemektedir. Araştırmada uygulanan sürece dayalı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazılı anlatıma karşı kaygı düzeylerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Bu sonuç Bayat'ın (2014) sürece dayalı yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma kaygısını etkilediğini ortaya koyduğu çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Yazma öz yeterliğini yükseltmede ve yazma kaygısını azaltmada yazma etkinliklerinin sürekliliğinin belirleyici olduğunu ortaya koyan benzer araştırmalar (Graham, 2017; İşeri ve Ünal, 2012; Karakaya ve Ülper, 2011; Troia ve Graham, 2003) da vardır.

Araştırmanın sonucuna göre sürece dayalı yazma yaklaşımı, yazma tutumunu olumlu yönde etkilemiştir. Literatürde bu sonuca paralellik gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Yaylı (2009) süreç temelli yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma etkinliği devam ederken hatalarını fark edebilmeleri durumundan yazmaya karşı olumsuz görüşleri azalttığını ifade

etmiştir. Karatay (2011) 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğretmen adayların yazılı anlatım becerilerini, yazmaya karşı tutumlarını geliştirdiğini saptamıştır. Erdoğan (2012) süreç temelli yazma uygulamalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirdiğini saptamıştır. Ceyhan (2014) araştırmasında süreç odaklı yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma dersine yönelik tutum, düşünce ve davranışlarının değiştiğini saptamıştır. Özdemir (2014) Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirdiğini saptamıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda dezavantajlı bölge çocuklarının yazma becerilerinin ve yazmaya yönelik öz yeterliklerinin, kaygılarının, tutumlarının kontrol grubunda uygulamalar öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık göstermemekte olduğu saptanmıştır.

Araştırmada üçüncü alt probleme bağlı olarak dezavantajlı bölge çocuklarının yazma becerileri, yazmaya yönelik öz yeterlik, kaygı ve tutum puanları deney ve kontrol grupları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturmuştur.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemlerinin sonucuna bakıldığında deney grubuna uygulanan sürece dayalı yazma etkinlikleri öğrencilerin yazma durumlarını geliştirirken kontrol grubuyla yürütülen mevcut uygulamaların öğrencilerde herhangi bir değişikliğe yol açmadığı görülmüştür. Kontrol grubuna uygulanan Türkçe dersi öğretim programı doğrultusunda hazırlanan Türkçe ders kitabındaki yazma uygulamalarının yazma becerisini ve yazma duyuşsal alanlarını etkilemediği sonucuna paralellik gösteren farklı çalışmalara ulaşılmıştır. Hamzadayı'ya (2019) göre Türkçe öğretim programlarında yazma modeli olarak sürece dayalı yazma benimsense de öğretim sürecindeki ve ders kitaplarındaki uygulamalar ürün ağırlıklıdır. Oryaşın (2020) hazırlamış olduğu doktora tezinde Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri incelemiştir. Buna göre araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin %97'si “Yazma becerisine yönelik etkinliklerin yazma becerinizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna “kesinlikle hayır” cevabını vermiştir. Oryaşın durumu ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin nitelsiz olması ve öğrencilerin düzeyine uygun olmamasıyla açıklamıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrenciler Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin en yetersiz beceri alanı olarak görmüşlerdir. Türkel (2019) 7. Sınıf Türkçe çalışma kitabındaki yazmaya yönelik etkinliklerin öğrenciler tarafından sıkıcı bulunduğunu ve katılım oranının düşük olduğunu saptamıştır. Sönmez (2020) “2019 Türkçe dersi Öğretim Programında Duyuşsal Alana Uygun Kazanım Hazırlama” adlı çalışmasında kazanımların bilişsel alan üzerinde yoğunlaştığını, duyuşsal alana yer verilmediğini saptamıştır.

Akdeniz (2019) Türk ve dünya edebiyatını temsil etme kabiliyeti açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarını incelediği çalışmasında özellikle tek kaynak olarak kullanılan dezavantajlı bölge ve gruplarda önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir. Ancak bu öneme rağmen araştırmanın sonucunda Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin ana dillerini incelikli biçimde öğrenmesi, Türk ve dünya edebiyatı örnek metinleri sunması bakımından yetersiz olduğunu ortaya koymuştur.

Kontrol grubuna uygulanan mevcut yazma çalışmalarının yazma becerilerine ve yazma duyuşsal alanlarına etki etmeme sebebi genellikle tek kaynak olarak kullanılan ders kitaplarının nitelsiz ve ürün ağırlıklı olması, duyuşsal alana uygun olmaması durumlarıyla açıklanabilir. Oysa öğrencilerin düşük sosyoekonomik durumdan kaynaklanan dezavantajlılık durumlarının dil becerilerini olumsuz etkilediği göz önünde bulundurulduğunda eğitim ortamlarında daha nitelikli materyaller sunulmalıdır. Alanyazında söz konusu çocukların dil becerilerini aile ortamında yeterli düzeyde geliştiremedikleri sonucu da bu görüşü desteklemektedir.

Şahin (2011) “İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyoekonomik düzeye göre incelenmesi” adlı çalışmasında Erzurum ilinde farklı sosyoekonomiye sahip 238 6. Sınıf öğrencisine “Dinleme Becerisi Farkındalık Anketi” uygulamıştır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın sonucuna göre sosyoekonomik düzey ve öğrencilerin dinleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Sosyoekonomik düzey düştükçe öğrencilerin dinleme puanlarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Sayın ve Karadüz (2015) “7. Sınıf öğrencilerinin konuşmalarında ölçünlü dili kullanma durumları” adlı araştırmasında nicel ve nitel veri toplama araçlarından yararlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan anket nicel veri kaynağını oluştururken 24 öğrenciden alınan ses kayıtları nitel veri kaynağını oluşturmuştur. Konuşma esnasında kaydedilen sesleri dinlenen öğrencilerin konuşmalarında standart Türkçeden saptıkları fark edilmiştir. Bu durumun sebepleri hakkında öğretmenlere anket uygulanmıştır. Öğretmenlerden alınan anketin sonuçlarına göre bu durumun sebepleri çocukların memleket durumları ve ailesinin sosyoekonomik yapısı olarak gösterilmiştir.

Baş (2012) lise öğrencilerinin okuma tutumlarının ailenin maddi durumlarına göre farklılaştığını, maddi geliri yüksek olan ailenin çocuklarının okumaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Baş ve Şahin (2013) “İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında anne ve babasının eğitim durumu lise ve yükseköğretim olan çocukların

okuma, dolayısıyla da yazma noktasında daha çok destekledikleri ile için yazma eğilimlerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca ailenin gelir durumu düşük olan ailelerin çocuklarındaki düşük yazma eğilimini, ailelerin öğrencilere kitap alıp okuyamaması, duygu ve düşüncelerini yazmasını desteklemede yetersiz kalması durumuyla açıklamıştır.

Demir (2011) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini incelediği çalışmada sosyoekonomik düzeyin farklılık oluşturduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucuna göre sosyoekonomik seviyesi yüksek olan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin daha iyi seviyede olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca yazma öz yeterliğinin de sosyoekonomik düzeyle ilişkisi ortaya konmuştur. Buna göre düşük sosyoekonomiye sahip ailelerin çocukları daha düşük yazma öz yeterliğine sahip olmaktadır. Literatürde farklı çalışmalarla da (Aslan, 2013; Kandır ve Tümer, 2013) sosyoekonomik düzey ve dil becerileri arasındaki ilişkinin paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. MEB 2019 TDÖP'e göre bu ilişkinin öğrenme ve öğretme yaklaşımında göz ardı edilmemelidir. Doğrusal bir faaliyet olmayan dil becerilerinin ediniminde bireysel farklılıklardan ve sosyoekonomik durumlardan dolayı farklı yöntem ve teknikler kullanılması gerekmektedir (MEB, 2019, s. 8).

Araştırmanın sonucuna göre ve literatürdeki çalışmalar ışığında sürece dayalı yazma uygulamalarının dezavantajlı bölge çocuklarının yazma becerilerine ve yazmaya yönelik duyuşsal özelliklerine (öz yeterlik, kaygı, tutum) etkisi olduğunu söylenebilir. Yazma becerisini geliştirmek için iyi planlanmış bir sürece gereksinim vardır. Nitelikli yazma süreci, öğrencilerin duyuşsal alanlarını geliştirecek ve nitelikli yazılar yazmalarını sağlayacaktır. Söz konusu çocukların düzeylerine uygun uygulamalar yapılması durumunda dil düzeylerinde gelişim sağlanacaktır. Yazmanın bireysel ve toplumsal boyutu göz önüne alındığında toplumun her kesimindeki bireyin kendini yazılı olarak aktarabilmesi büyük önem arz etmektedir.

5.2. Öneriler

1. Türkçe öğretmenleri dezavantajlı bölge çocuklarının dil düzeylerine uygun etkinlikler hazırlayabilmelidir. Bu bakımdan eğitim fakültelerinde, öğretmen adaylarına yönelik ülkenin ekonomik yapısı ve 'dezavantajlı bölgeler'de yapılabilecek uygulamalar hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılabilir.

2. Türkçe dersi öğretim programları farklı düzeydeki okullara yönelik örnek teşkil edecek uygulamalara yer vermeli ve Türkçe ders kitapları yazma becerisini geliştirmede daha nitelikli etkinlikler sunmalıdır.
3. Dezavantajlı bölge çocuklarında erken müdahale oldukça önemlidir. Bu bakımdan eğitim ortamlarını iyileştirecek destek verilmelidir.
4. Dezavantajlı bölge çocuklarına yönelik araştırmalar yok denecek kadar azdır. Bu araştırmada konu sınırlılığı bakımından yalnız yazma becerisi ele alınmıştır. Ancak diğer dil beceriler de kapsamlı bir şekilde araştırılmalıdır.
5. Türkçe öğretmenleri yazma eğitiminde duyuşsal boyutları kapsayan sürece dayalı yazma yaklaşımını tercih edebilir.
6. Araştırmacılar bu yaklaşımın diğer dil becerilerine katkısını araştırabilir.
7. Araştırma 11 haftayla sınırlı kalmıştır. Yaklaşık üç ay sonucunda öğrencilerin yazma seviyelerinde ilerleme görülmüştür. Sonrasında bir izleme çalışması yapılmamıştır. Benzer araştırmayı yapacak olanlar için bir izleme çalışması yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

1. Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: TDK Yayınları.
2. Akaydın, Ş. ve Kurnaz, H. (2015). Lise öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 246-261.
3. Akdeniz, S. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türk ve dünya edebiyatını temsil kabiliyeti açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1119-1136.
4. Akmersin, B. (2016). *Düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan 2. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma sevgisi ve alışkanlığını kazanmasına etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Gaianep.
5. Altuner, Ş. G. (2017). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve öz yeterliği ile yazma kaygısına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
6. Anılan, H. ve Gültekin, M. (2006). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
7. Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7.sınıf örneği)*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul.
8. Arıcı, M. A. ve Dölek, O. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yazma özyeterlik algı düzeyleri ile yazma başarımları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1204-1217.
9. Arslan, D. (2005). *İlkokuma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımlar*. Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
10. Aslan, A. (2013). Çeşitli değişkenler açısından ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama durumları. *Dil ve Edebiyat Dergisi*. 5(2), 61-81.

11. Arslanargun, E. , Bozkurt, S. ve Sarıoğlu, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(3). 214-234
12. Aşılıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır Örneği. *International Journal of Social Science*, 6(6), 83-111.
13. Ata, M. (2017). *The impact of process-based writing instruction on L2 learners' writing performances and self-efficacies*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
14. Ateş A. ve Akaydın Ş. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi: Malatya ili örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 24-28.
15. Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı I),166-170.
16. Bacanlı H. (2005). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, (2. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
17. Bacaksız, P. ve Ersoy, N. F. (2017). Ürün tasarımının tüketicinin ürüne yönelik tutumları üzerine etkisi: A markası tüketicileri üzerine bir uygulama. *Mehmet Akif Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18). 120-139.
18. Badger, R. ve White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 52(2), 153-160.
19. Bandura. A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, New Jersey.
20. Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141.
21. Bayat, N. (2019). Yazma modelleri (1.baskı, Editör: Nihat Bayat) Yazma ve eğitimi. Ankara: Anı yayıncılık, 9-46.
22. Baş, G. (2012). Reading attitudes of high school students: An analysis from different variables. *International Journal of New Trends in Education and Their Implications*, 3(2), 47-58.
23. Baş, G. ve Şahin, G. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*. 3(1). 32-42.

24. Başaran, İ. E. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu.
25. Beydoğan, H. Ö. (1993). *Sosyo-ekonomik ve kültürel yönden avantajlı ve dezavantajlı ilkokul son sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi bilişsel hedeflerine ulaşma düzeyi*. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
26. Bıkmaz, F. H. (2006). Fen öğretiminde öz- yeterlik inançları ve etkili fen dersine ilişkin görüşler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 25, 34-44.
27. Bildik, T. (2007). *Sınav kaygısı*, İzmir: İlya Yayınevi.
28. Bloom, L. Z. (1980). The composing process of anxious and non-anxious writers: a naturalistic study. *Paper Presented at the annual meeting of the Conference on College Composition and Communication*. Washington: ERIC Document Reproduction Service No. ED 185559.
29. Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman.
30. Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
31. Budak, Y. (2000). Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi. Ankara: *Dil Dergisi*. Sayı: 92.
32. Bulduk, S. (2003). *Psikolojide deneysel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
33. Büyüköztürk, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
34. Calp, M. (2005): *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi, 2. baskı.
35. Can, E. (2018). *Öyküleyici metin türünde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulama: kurgu merdiveni*. (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
36. Can, E. ve Topçuoğlu, Ü.F. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(3), 203-212.
37. Ceyhan G. N. (2014). Süreç odaklı yazma yaklaşımının yazma dersindeki yeri ve etkisi. *Dil Dergisi*, 163, s. 46-63.

38. Cocuk, H. E. , Yanpar-Yelken, T. , Ozer, O. (2016). The relationship between writing anxiety and writing disposition among secondary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 335-352.
39. Cormack, R. (2003). *Creative drama in the writing process: the impact on elementary students' short stories*. Master's Thesis, The University of Northern British, Columbia.
40. Coşkun, E. (2009). *Yazma eğitimi*. (2. Basım, Editörler: A. Kılıç, H. Akyol). İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
41. Cowley, S. (2002). *Getting the buggers to write*. New York: Continuum.
42. Culham, R. (2003). *6 traits of writing: The complete guide grades 3 and up*. New York: Scholastic.
43. Cülha, A. (2020). *Dezavantajlı grupların eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarının paydaş görüşlerine göre incelenmesi*. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
44. Çakır, Ö. (2003). Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki Rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *TÖMER Dil Dergisi*, 122, 31-51.
45. Daly, J.A. ve Wilson, D.A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17 (4), 327-339.
46. Daze, B. D. ve Ebibi, J. O. (2014). Effect of process approach to writing on senior secondary students' achievement in writing (Plateau Central Senatorial District). *International Journal of Arts and Humanities Bahir Dar-Ethiopia*, 3(4), 47-59, DOI: 10.4314/ijah.v3i4.4
47. Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
48. Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 2(1). 84- 114.
49. Demirel, Ö. (1996). *Türkçe programı ve öğretimi*. Ankara: Usem Yayınları.
50. Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

51. Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
52. Deniz, H. ve Demir, S. (2019). Öğrencilerin yazma kaygıları ve eğilimlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2). 497-526.
53. Deniz, K. (2000). *Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu*. Yüksek lisans tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
54. Dinçer, M. A. ve Uysal-Kolaşın, G. (2009). Türkiye’de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
55. Durgun, Ö. (2011). Türkiye’de yoksulluk ve çocuk yoksulluğu üzerine bir inceleme. *The Journal of Knowledge Economy & Knowledge Management*, 6(1), 143-154.
56. Duru, A. ve İşeri, K. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*. 2(1), 40-51.
57. Duman, B. (2008). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
58. Duman, B. ve Yakar, A. (2017). Öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeği. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 6(1). 200-229.
59. Dünya Bankası. (2011). Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi zorluklar ve seçenekler. Dünya Bankası İnsani Kalkınma Departmanı Avrupa ve Orta Asya Bölgesi.
60. Ehtiyar, R. ve Üngüren, E. (2008). Turizm eğitimi alan öğrencilerin umutsuzluk ve kaygı seviyeleri ile eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (4); 159-181.
61. Ekinci, C.E. (2011). Bazı sosyoekonomik etmenlerin Türkiye’de yükseköğretime katılım üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(60), 281-297.
62. Eraydın, A. (2006). “Mekânsal süreçlere toplu bakış”, *değişen mekan, mekânsal süreçlere ilişkin tartışma ve araştırmalara toplu bakış*, Derleyen: A. Eraydın, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları, 25-68.

63. Erdil, Z. (2010). Sosyoekonomik olarak risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale programları ve akademik başarı ilişkisi. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*. 17(1). 72-78.
64. Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
65. Erdoğan, Ö ve Yangın B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(1).
66. ERG. (2014). Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
67. Ferreira, H. G. ve Gignoux, J. (2010). Inequality of Opportunity for Education: The Case of Turkey. World Bank, Ankara. <http://hdl.handle.net/10986/27852>.
68. Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
69. Graham, S. , Kiuvara, S. A. , Harris, K. R. ve Fishman, E. J. (2017). The relationship among strategic writing behavior, writing motivation, and writing performance with young, developing writers. *The Elementary School Journal*, 188, 1-23.
70. Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 33(150).
71. Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11). 1-21.
72. Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
73. Güneş, F. , Kuşdemir, Y. , Bulut, P. (2017). Yazma öz yeterlik ölçeğinin psikometrik özellikleri. *International Journal of Social Science*, 58, 101-114.
74. Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178- 195.
75. Göçer, A. (2014). “Yazma Tutum Ölçeği’nin (YTÖ) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2).

76. Göçer, A. (2015). Süreç temelli yazma yaklaşımının grup çalışması tekniğiyle uygulanabilirliği ve etkililiği. *International Journal of Language Academy*, 3(2), 14-36.
77. Göçer, A. (2016). *Yazma Eğitimi* (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
78. Gökalp, G. ve A. Gonca, (2001), “Derslikten Günlük Yaşama Edebiyat Eğitimi” *Türkbilig 2000/I Türkoloji Araştırmaları*, s. 185–202.
79. Görgüç, Ç. (2016). *Analitik yazma ve değerlendirmenin 6. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
80. Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies*. 7(1),1159-1177.
81. Graham, S. ve Sandmel, K. (2011). The Process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104, 396–407.
82. Graham, S. , Berninger, V. ve Abbott, R. (2012). “Are Attitudes Toward Writing And Reading Seperable Constructs? A Study With Primary Grade Children”, *Reading& Writing Quarterly*, C. XXVIII, S.1, 51-69.
83. Hasançebi, F. ve Günel M. (2013). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının dezavantajlı öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1056-1073.
84. Hamzadayı, E. (2019).*Yazmaya ilişkin yanlışlar ve yaygın hatalar*. (1. Baskı, Editör: Nihat Bayat).Yazma ve eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık, 223-248.
85. Hıdı, S. ve Boscolo, P. (2006). *Motivation and writing* (Chapter 10). Edt. Macarthur, C. , Graham, S. ve Fitzgerald, J. , Handbook of Writing Research, New York: The Guilford Press.
86. Hong, S. (2004). Access to higher education for disadvantaged groups in China, *Chinese Education and Society*, 37(1), 54-71. doi:10.1080/10611932.2004.11031612
87. İçen, M. (2017). *Dezavantajlı bölgelerdeki lise öğrencilerinin vatandaşlık algısı*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
88. İşeri, K ve Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(55), 204-117.

89. Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*. 7. Baskı. İstanbul: Evrim Basım-Yayın Dağıtım.
90. Kahraman, F. ve Kahraman, A. B. (2017). Dezavantajlılığın çocuk halleri: dünyada ve Türkiye’de dezavantajlı gruplarda yer alan çocukların durumu. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(20). 255-268.
91. Kandır, A. ve Tümer, N. B. K. (2013). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Sosyal politika çalışmaları*, 7(30), 45-60.
92. Kansızoglu H. B. ve Çömert, Ö. B. (2017). Süreç odaklı yazma yaklaşımlarının yazma başarısına etkisi: Bir meta analiz. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 46(2). 541-586.
93. Kaya, E. D. (2019). *Millî eğitim bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları (2002-2018)*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
94. Kaynar, M. N. (2014). *Dezavantajlı Grupların eğitim sürecine kazandırılmasında yerel yönetimlerin katkısı*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
95. Karabağ K. E. (2014). Dezavantajlı Okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:2. 28-36.
96. Karabağ K. E. (2019). examining the factors affecting the school engagement of at-risk students attending disadvantaged schools. *Education and Science*. 44(199), 321-336.
97. Karatay, H. (2011). *Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme*. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
98. Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirme etkisi. *Turkish Studies*. 6(3). 1029-1047.
99. Karatay, H. (2014). *Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli*. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi içinde* (s. 21-40). Ankara: Pegem Akademi.

100. Karatay, H. ve Aksu, Ö. (2017). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 8. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerini hazırlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 313-335.
101. Karakoç Öztürk, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine ve öğrencilerin öykü yazma becerilerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 170-914.
102. Kardaş, D. (2014). *Dezavantajlı olarak kabul edilen öğrencilerin okuma anlama gelişimlerini etkileyen unsurlar ve çözüm önerileri*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
103. Katrancı, M. (2015). Bireysel ve grupta yazma uygulamalarının yazma kaygısı ve yazılı anlatım öz yeterlik algısı üzerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 40-55.
104. Kazu, İ. Y. (2018). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1912>. 38-47.
105. Kılıç, Y. ve Haşiloğlu, M. A. (2017). Sosyoekonomik durumun öğrenci başarısına etkisi (7. Sınıf Türkçe ve Fen Bilimleri Dersleri Örneklemi). *Van Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1025-1049.
106. Klimova, B. F. (2011). Evaluating writing in English as a second language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 390 – 394.
107. Kurt, A. (2019). *Türkçe eğitiminde süreç temelli yazma yaklaşımının altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerisinin gelişmesine katkısı*. Yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Kayseri.
108. Kuzu, T. Ve Soytürk, E. (2019). Ortaokul kompozisyon yazma çalışmalarının metindilbilimin metin üretim evreleri açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 12-29.
109. Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). *Konuşma ve yazma öğretimi*. S. Toptaş (Ed.). *Türkçe Öğretimi içinde* (s. 71-80), Eskisehir: Anadolu Üniversitesi.
110. Korkmaz, İ. (2006). *Sosyal öğrenme kuramı*. (2. Edt). Edt. B. Yeşilyaprak *Eğitim Psikolojisi içinde* s. 217-241. Ankara: Pegem Akademi.
111. Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: PegemA Yayınları.

112. Köşeler, A. (2006). *Lise öğrencilerinde iletişim kaygısı*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
113. Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları ve Öğretim*, Gazi Kitabevi, Ankara, s. 12-15.
114. Lang, P. (1988). *Towards an Understanding of affective education in a european context , affective education: a comparative view*, (Ed. Peter Lang, Yaacov Katz ve Isabel Menezes), Published by Continuum International Publishing Group, s. 3-16.
115. Lehman, R. (2006). The role of emotion in creating instructor and learner presence in the distance education experience. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 2(2) ,12-26.
116. Maden, S. , Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769.
117. Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi* . Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
118. Martinez, A.V. (2005). The process-writing approach: An alternative to guide the students' compositions. *PROFILE*, 6(1), 37-46.
119. Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamalar için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımları. *Dil Dergisi*, Sayı 132, Ankara.
120. MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
121. MEB (2012). Ortaokul ve İmamhatip Ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi (5-8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
122. MEB (2017). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı. (İlkokul ve Ortaokul 1- 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
123. MEB (2019). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı. (İlkokul ve Ortaokul 1-8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

124. Melanlıoğlu, D. ve Demir A. , T. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterliklerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 697-721.
125. Mert, L. E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 23-48.
126. Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *PISA 2015 Ulusal raporu*. Erişim adresi http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf
127. Milli Eğitim Bakanlığı (2020). *Tebliğler Dergisi*.83 (2719).
128. Murray, D. (2004). *The writing process: A writing resource guide*. Orange County Public Schools Pub.
129. Müldür, M. ve Yalçın A. (2019). Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi. *Elementary Education Online*, 18(4), 1779-1804.
130. OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/b25efab8-en>
131. Oğuzkan, F. (2008). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
132. Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz- Okulda, İşyerinde, Evde Kullanılabilecek Yaratıcı Yazı Uygulamaları-3*. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
133. Oryaşın, U. (2020). *Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin bütüncül bir anlayışla incelenmesi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
134. Önder, E. ve Güçlü, N. (2014). İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*.40. 109-132.
135. Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*, Öncü Basımevi. Ankara, 2011.
136. Özçelik, D.A. (1989). *Test hazırlama kılavuzu*. ÖSYM Yayınları, Ankara.
137. Özdemir, B. (2014). *Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*.

Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

138. Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 545-573.
139. Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
140. Pajares, F. ve Valiante, G. (1996). Predictive Utility and Causal Influence of the Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary Student, *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York, MY, April 8-12.
141. Pajares, F. ve Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, 33(2), 163-175.
142. Pajares, F. ve Valiante, G. (1997). Influence of writing self-efficacy beliefs on the writing performance of upper elementary students. *Journal of Educational Research*, , 353-360.
143. Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
144. Reeves, L.L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *English Journal*, 86(6), 38-45.
145. Sarkhoush, H. (2013). relationship among iranian efl learners' self-efficacy in writing, attitude towards writing, writing apprehension and writing performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 1126–1132.
146. Sallan Gül, S. ve Gümüüşoğlu, F. (2017). Türkiye’de Dezavantajlı gruplar üzerine yazmak, konuşmak. *Toplum ve Demokrasi*, 11 (24), Temmuz-Aralık, s. i-vii.
147. Sayın, H. ve Karadüz, A. (2015). 7.sınıf öğrencilerinin konuşmalarında ölçünlü dili kullanma durumları. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.233-250.
148. Schunk, D. H. (1989). *Self-efficacy and cognitive skill learning*. In C. Ames and R. Ames (Ed.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions*. San Francisco, CA: Academic Press.

149. Schunk, D. H. ve Swartz, C. W. (1992). Goals and feedback during writing strategy instruction with gifted students. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343145.pdf> sayfasından erişilmiştir.
150. Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*, Ankara: Gazi Kitabevi.
151. Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
152. Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
153. Sever, E ve Memiş, A. (2014). Süreç temelli yazma modellerinin ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım-noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *UHBAB Journal*, 3(10), 24-42.
154. Sezgin, N. (2016). *Süreç temelli yazma öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencinin yazma becerisine etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
155. Smith, R. H. (2013). Do preschool programs affect social disadvantage? What social workers should know, *National Association of Social, Workers Social*. 58(1). 65-73.
156. Sönmez, H. (2020). 2019 Türkçe dersi öğretim programı'nda duyuşsal alana uygun kazanım hazırlama. *Türkiye Eğitim Dergisi*. 5(1). 216-236.
157. Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*, Oslo: The Atlas Alliance.
158. Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. Kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
159. Şentuna, T. (2019). *Çocuk yoksulluğunu azaltmaya yönelik politikalar: Türkiye'nin sosyal yardım politikasında çocuklar*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
160. Şahin, A. (2011). İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi. farkındalıklarının sosyoekonomik düzeye göre incelenmesi, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 178-188.

161. 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*, 14(2), 147-169.
162. Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8 (8), 1285-1299.
163. Taşdemir, A. (2016). *Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Ağrı ili örneği)*. Yüksek lisans tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ağrı.
164. Taşkın, Y. (2018). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kütahya.
165. Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (5. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
166. Tavşanlı, Ö. F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkök 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi*. Doktora tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
167. Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2018). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (3), 859- 876.
168. Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: bir tematik analiz Çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9 (1), 108-138.
169. TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları (10. Baskı).
170. Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
171. Temur, T. (2001). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
172. Tomul, E. (2011). Educational inequality in Turkey: An evaluation by gini index. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 133-143.
173. Topçuoğlu, F. (2010). *Türkiye ve İngiltere'de ilköğretim ikinci kademedeki*

kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarındaki beceri alanlarının karşılaştırılması. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

174. Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe'ye yönelik kaygı ve kaygının yabancı dil başarısına etkisi. *Turkish Studies*, 9(5), 1987-2003.
175. Türk Dil Kurumu, (2011). Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
176. Türkel, A. (2019). 7. sınıf Türkçe çalışma kitabındaki etkinliklere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. S. Karagül (Yayıma Hazırlayan) Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı - Prof. Dr. Sedat Sever'e Armağan, 50-59. Tompkins, G.E. (2004). *Teaching Writing: Balancing Product and Process*. 4. Baskı, Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
177. Türkoğlu, Ö. (2008). *Ailenin eğitim ve gelir düzeyinin öğrencinin derse olan tutumuna ve başarısına etkisi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Ankara.
178. Troia, G. A. ve Graham, S. (2003). The Consultant's Corner:"Effective Writing Instruction Across The Grades: What Every Educational Consultant Should Know. *Journal Of Educational And Psychological Consultation*, 14/1, 75-89.
179. UNESCO (2010). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasında eğitim marjinalleşmesi. 2010-2011Raporu.
180. Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
181. Uyar, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: Son çeyrek asrın değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 2273-2294. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9479>
182. Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
183. Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
184. Ünüvar, İ ve Dellal İ. (2006). Avrupa Birliği OTP çerçevesinde dezavantajlı bölgelere yönelik uygulamalar. 12. Ulusal Tarım Ekonomisi Kongresi, 25-27 Mayıs.

185. Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. GEFAD/ GUJGEF, 39(1). 545-573.
186. Özyürek, A. ve Demiray, K. (2010). Yurtta ve ailesi yanında kalan ortaöğretim öğrencilerinin kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11 (2), 247-256.
187. Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
188. Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. (S. Koray, Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
189. Walker, B. , Shippen, M.E. , Alberto, P. , Houchins, D.E. , Cihak, D.F. (2005). Using the Expressive Writing Program to improve the Writing Skills of High School Student with Learning disabilities. *Learning Disabilities Research& Prattice*, 20,3, 175- 183.
190. Yaman, E. (2013). *Yazma sanatı yazılı anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
191. Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
192. Yavuz, Ç. (2015). *Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin bazı koruyucu faktörler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
193. Yavuz, E. (2020). *Üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma çalışmalarıyla üstün yetenekli ilkökul öğrencisinin yazma becerisinin geliştirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
194. Yaylı, D. (2009, Ekim). Hizmet öncesi Türkçe öğretmenleri ile bir süreç yazma uygulaması. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, Ege Üniversitesi, İzmir
195. Yekeler, A. , D. (2015). *Yazma sürecine dayalı öğretimin ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
196. Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının bilişsel alanla ilgili sınama durumu soruları yazma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20(2). 519-533.

197. Yeşilyurt, F. ve Eser, Y. (2010). Öğretmen adaylarının hedefler taksonomisi hakkında bilgi düzeyleri. *Balıkesir University Journal of Social*, 77-90.
198. Yetişir, M. İ. , Batı, K. , Kahyaoğlu, M. ve Fırat, K. B.(2018). dezavantajlı öğrencilerin fen okuryazarlık performanslarının duyuşsal özellikleriyle ilişkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 143-158.
199. Yıldırım, N. (2019). *Sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullarda öğrencilere sunulan akademik ve sosyal yardımların değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
200. Yıldız, C. vd. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık
201. Yıldız, D. (2019). *Yazmaya yönelik psikolojik nitelikler*. (1. Baskı, Editör: Nihat Bayat).Yazma ve eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık, 297-327.
202. Yılmaz M. ve Aklar S. (2015). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu(21-23 Mayıs) Özel Sayısı. 223-234.
203. Zorbaz, K. Z. (2005). *İlköğretim okulları ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine bir değerlendirme*. Yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
204. Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2271-2280.

EKLER

EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Seyhan ÖZKAN		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Türkçe eğitimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	2013-2017
Tez Başlığı	Dezavantajlı Bölge Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Sürece Dayalı Yazma Uygulamalarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi		
Tez Danışmanı	Doç.Dr. İbrahim Seçkin Aydın		
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
UTEOK 2018- Arkası Yarın Etkinliğinin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kültürüne Etkisi			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. UYGULAMA İZİNLERİ



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.24113065
Konu :Seyhan ÖZKAN'ın
Araştırma İzni

14.12.2018

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) 28/11/2018 tarihli 2695 sayılı yazınız.
c) 13/12/2018 tarihli ve 24068790 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Seyhan ÖZKAN'ın "Dezavantajlı Bölge Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Sürece Dayılı Yazma Uygulamalarının Çeşitli Değişkinlere Göre İncelenmesi " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Konak Sevgi Gülmezoğlu Ortaokulu'nda uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Aşlı ile aynıdır
5070 sayılı kanunla
elektronik imzalanmıştır.
14. Aralık 2018.....

Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu
- 3- Anket Formları (4 sayfa)
- 4- Taahhüt Formu (1 sayfa)

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri I Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Tel: (0232) 2803631

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9445-a919-3f40-935c-ce9f kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.24068790
Konu : Seyhan ÖZKAN'ın
Araştırma İzni

13/12/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 28/11/2018 tarihli 2695 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Seyhan ÖZKAN'ın "Dezavantajlı Bölge Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Sürece Dayılı Yazma Uygulamalarının Çeşitli Değişkinlere Göre İncelenmesi " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Konak Sevgi Gülmezoğlu Ortaokulu'nda uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen okulda 2018-2019 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer YAHŞİ
Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1-Araştırma Değerlendirme Formu
2-Anket Formları (4 sayfa)

OLUR
13/12/2018
Ahmet Ali BARIŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr Tel: (0 232) 2803631
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 12b5-55ed-3494-a404-5568 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Seyhan ÖZKAN
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Sevgi Gülmezoğlu Ortaokulu
Araştırmanın konusu	Dezavantajlı Bölge Çocuklarına Yönelik Sürece Dayalı Yazma Uygulamalarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	---
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Dezavantajlı Bölge Çocuklarına Yönelik Sürece Dayalı Yazma Uygulamalarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)
Veri toplama araçları	Yazma Öz Yeterlik Ölçeği, Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği, Veli Onam Formu
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 22/08/2017 tarihli ve 3558626-10.06-e.12607291 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2017/25 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2018-2019 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalf üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

11.../12/2018

Selime SEXTÜRK
DOĞRAMACI
Şube Müdürü

Nurdan MARAL
Öğretmen

Selattin ANIK
Öğretmen

Özlem GÖRÜR
Öğretmen

Aslı DEMİREL
Öğretmen

EK 3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI İZİNLERİ

01.10.2018

Gmail - Puanlama Anahtarı İzin


Gmail

Seyhan Ozkan

Puanlama Anahtarı İzin
3 ileti

Seyhan Ozkan 21 Mayıs 2018 16:40
Alıcı:

Sayın hocam merhaba, ben Seyhan Özkan. Dokuz Eylül Üniversitesinde Türkçe eğitimi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. İzniniz olursa tezimde yapmış olduğunuz " Yazılı Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı" nı kullanmak istiyorum.

İyi günler.

Hakan ÜLPER 21 Mayıs 2018 16:43
Alıcı: Seyhan Ozkan

Sevgili seyhan kullanabilirsın kolay gelsin

21 May 2018 Pzt 16:40 tarihinde Seyhan Ozkan şunu yazdı:

Sayın hocam merhaba, ben Seyhan Özkan. Dokuz Eylül Üniversitesinde Türkçe eğitimi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. İzniniz olursa tezimde yapmış olduğunuz " Yazılı Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı" nı kullanmak istiyorum.

İyi günler.

Seyhan Ozkan 21 Mayıs 2018 16:44
Alıcı: Hakan ÜLPER

Teşekkür ederim hocam.

[iOS için Outlook](#) uygulamasını edinin

From: Hakan ÜLPER
Sent: Monday, May 21, 2018 4:43:27 PM
To: Seyhan Ozkan
Subject: Re: Puanlama Anahtarı İzin

[Alıntılanan metin gizlendi]

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=9e3b5d9fda&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3Ammiai-r-3251844250948360198&simpl=msg-a%3As%3A187...> 1/1

08.10.2018

Gmail - Öz yeterlik ölçeği



Seyhan Ozkan

Öz yeterlik ölçeği

3 ileti

Seyhan Ozkan

5 Ekim 2018 14:53

Alıcı:

İyi günler hocam. Ben Seyhan Özkan. Dokuz Eylül Üniversitesinde yüksek lisans yapmaktayım. İzniniz olursa araştırmamda, Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinizi kullanmak istiyorum.

[iOS için Outlook](#) uygulamasını edinin

Tazegül Demir

6 Ekim 2018 07:09

Alıcı: Seyhan Ozkan

Merhaba Seyhan, ölçeği kullanmanda hiçbir sakınca yok. İyi çalışmalar dilerim...

iPhone'umdan gönderildi

Seyhan Ozkan

şunları yazdı (5 Eki 2018 14:53):

İyi günler hocam. Ben Seyhan Özkan. Dokuz Eylül Üniversitesinde yüksek lisans yapmaktayım. İzniniz olursa araştırmamda, Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinizi kullanmak istiyorum.

[iOS için Outlook](#) uygulamasını edinin

Seyhan Ozkan

8 Ekim 2018 15:01

Alıcı: Tazegül Demir

Teşekkür ederim hocam.

[iOS için Outlook](#) uygulamasını edinin

From: Tazegül Demir

Sent: Saturday, October 6, 2018 7:09:43 AM

To: Seyhan Ozkan

Subject: Re: Öz yeterlik ölçeği

[Alıntılanan metin gizlendi]

01.10.2018

Gmail - Tutum Ölçeği İzin



Seyhan Ozkan

Tutum Ölçeği İzin

3 ileti

Seyhan Ozkan

21 Mayıs 2018 16:20

Alıcı:

Sayın hocam merhaba. Ben, Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe eğitimi bölümünden Seyhan Özkan. Şu anda yüksek lisans yapmaktayım. Tezimde, izniniz olursa yapmış olduğunuz Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'ni kullanmak istiyorum. İyi günler.

Fulya TOPÇUOĞLU

21 Mayıs 2018 16:52

Alıcı: Seyhan Ozkan

Merhaba Sayın Özkan,
Tabii ki kullanabilirsiniz.
Ekte ölçek formunu gönderiyorum.
İyi çalışmalar dilerim.

21 Mayıs 2018 16:20 tarihinde Seyhan Ozkan

yazdı:

Sayın hocam merhaba. Ben, Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe eğitimi bölümünden Seyhan Özkan. Şu anda yüksek lisans yapmaktayım. Tezimde, izniniz olursa yapmış olduğunuz Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'ni kullanmak istiyorum. İyi günler.

Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL

Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK YAZMA TUTUM ÖLÇEĞİ.docx
13K

Seyhan Ozkan

21 Mayıs 2018 16:59

Alıcı: Fulya TOPÇUOĞLU

Teşekkür ederim hocam.

iOS için Outlook uygulamasını edinin

From: Fulya TOPÇUOĞLU

Sent: Monday, May 21, 2018 4:52:49 PM

To: Seyhan Ozkan

Subject: Re: Tutum Ölçeği İzin

[Alıntılanan metin gizlendi]

13.11.2018

Gmail - Yazma Kaygısı Ölçeği İzin



Seyhan Ozkan

Yazma Kaygısı Ölçeği İzin

3 ileti

Seyhan Ozkan

12 Kasım 2018 12:05

Alıcı:

İyi günler hocam. Ben Seyhan Özkan. Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Tezimde izniniz olursa Yazma Kaygısı Ölçeği'nizi kullanmak istiyorum. İzin verirsiniz ve ölçek formunun tam hâlini yollayabilirsiniz çok sevinirim. İyi günler.

Esra Karakuş tayşi

13 Kasım 2018 00:24

Alıcı:

Merhaba Seyhan,
Ortaokullara Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeğini tez çalışmada kullanabilirsin. Ölçek ektedir. İyi çalışmalar dilerim.

Seyhan Ozkan

12 Kas 2018 Pzt, 12:05 tarihinde şunu yazdı:

İyi günler hocam. Ben Seyhan Özkan. Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Tezimde izniniz olursa Yazma Kaygısı Ölçeği'nizi kullanmak istiyorum. İzin verirsiniz ve ölçek formunun tam hâlini yollayabilirsiniz çok sevinirim. İyi günler.

Dr. Öğr. Üyesi Esra KARAKUŞ TAYŞI
Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Kütahya



Ortaokullara Yönelik Yazma Kaygı Ölçeği.docx
18K

Seyhan Ozkan

13 Kasım 2018 00:27

Alıcı: Esra Karakuş tayşi

Çok teşekkür ederim hocam.

iOS için Outlook uygulamasını edinin

From: Esra Karakuş tayşi
Sent: Tuesday, November 13, 2018 1:24:11 AM
To: seyhanozkann@gmail.com
Subject: Re: Yazma Kaygısı Ölçeği İzin

[Alınılan metin gizlendi]

EK 4. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

YAZILI METİNLERİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Beş alt bölümden oluşan bu puanlama anahtarı öğrencilerce üretilen yazılı metinleri notlandırmak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte belirtilen metinsel eylemlerle ilgili ölçütler gerçekleştirilme derecelerine göre **yetersiz**, **kabul edilebilir** ve **yeterli** olmak üzere üç aşamada değerlendirilecek ve puanlanacaktır. Sizden, öğrencinin yazılı metinlerini belirlenen ölçüt düzeylerinden hangisine uygun olduğunu belirlemeniz ve bu düzeye ilişkin sayıyı (1,2,3) puan bölümüne yazmanız beklenmektedir. Yetersizden daha kötü durumdaki maddeler için **sıfır (0)** puan verilecektir.

METİN İÇERİĞİNİ OLUŞTURABİLME DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI				
METİNSEL EYLEMLER	Yetersiz (1)	Kabul edilebilir (2)	Yeterli (3)	Puan
Metnin Savunusunu (Tezini) Yazmak	Yeteri kadar sınırlandırılma, yazarın bakış açısını ortaya koyma, bir iddia taşıma ve üzerinde durulacak tek bir düşünce içermek (konuyu belirginleştirme) özelliklerinden yalnızca birini taşıyan bir savunma yazmak	Yalnızca üzerinde durulacak tek bir düşünce içermek (konuyu belirginleştirme) ve bir iddia taşıma özelliklerini taşıyan bir savunma yazmak	Yeteri kadar sınırlandırılma, yazarın bakış açısını ortaya koyma, bir iddia taşıma ve üzerinde durulacak tek bir düşünce içermek (konuyu belirginleştirme) özelliklerinden tümünü taşıyan bir savunma yazmak	
Paragrafların Konusunu Açıkça Sunmak	Gelişme bölümündeki hiç bir paragrafın konusunu açıkça belirginleştirmek/konu tümcesi yazmamak	Gelişme bölümündeki her bir paragrafın konusunu belirginleştirmek ancak konu tümcesi yazmamak	Gelişme bölümündeki her bir paragrafın konusunu açıkça belirginleştirmek/konu tümcesi yazmak	
Metnin Başlığını Yazmak	Metnin konusunu aşırı genelleyen, metnin çerçevesini oluşturmamış ve ilkelere uygun (sözcük ya da sözcük öbeği biçiminde) olmayan bir başlık yazmak	Metnin konusunu yansıtan ve çerçevesini oluşturan ancak ilkelere uygun (sözcük ya da sözcük öbeği biçiminde) olmayan bir başlık yazmak	Metnin konusunu yansıtan ve çerçevesini oluşturan ve ilkelere uygun (sözcük ya da sözcük öbeği biçiminde) bir başlık yazmak	
Metnin Giriş Bölümünü Yazmak	Metnin amacını ve savunusunu içermeyen ve okur merkezli olmayan bir giriş yazmak	Metnin amacını ve savunusunu içeren ancak okur merkezli olmayan bir giriş yazmak	Metnin amacını ve savunusunu içeren okur merkezli bir giriş yazmak	
Metnin Konusunu Geliştirmek	Konuyu artıran ve dünya bilgisine dayalı herhangi bir tanıtlama yapmaksızın ve özgün bilgi vermeden geliştirmek/ayrıntıya girmemek	Konuyu özgün bilgi kullanarak ancak artıran ve dünya bilgisine dayalı herhangi bir tanıtlama yapmaksızın geliştirmek (en az iki paragraf)	Konuyu artıran ve dünya bilgisine dayalı tanıtlamalar yaparak ve özgün bilgi vererek geliştirmek/ayrıntıya girmek (en az üç paragraf)	
Metnin Sonuç Bölümünü Yazmak	Vargılar içermeyen, metni kısaca özetlemeyen ve metnin tezine gönderimde bulunmayan bir sonuç bölümü yazmak	Vargılar içeren, metni özetleyen ancak metnin tezine gönderimde bulunmayan bir sonuç bölümü yazmak	Gerekçelendirilmiş vargılar içeren, metni özetleyen ve metnin tezine gönderimde bulunan bir sonuç bölümü yazmak	
Metinde Gereksiz Bilgiden Kaçınma	Metinde sık sık gereksiz ayrıntı (zenginleştirme, tanıtlama, yönlendirme yapmayan bilgiler) içeren tümceler kullanmak/Düşünce, örnek vb. yinelemesi yapmak	Metinde birkaç yerde gereksiz ayrıntı (zenginleştirme, tanıtlama, yönlendirme yapmayan bilgiler) içeren tümceler kullanmak /Çok az düşünce, örnek vb. yinelemesi yapmak	Gereksiz ayrıntıdan (zenginleştirme, tanıtlama, yönlendirme yapmayan bilgiler) kaçınmak/ Düşünce, örnek vb. yinelemesi yapmamak	
TOPLAM PUAN:	YÜZ ÜZERİNDEN TOPLAM PUAN:		PUANIN %33'Ü:	

METNİ TUTARLI BİÇİMDE YAPILANDIRABİLME DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI				
METİNSEL EYLEMLER	Yetersiz (1)	Kabul edilebilir (2)	Yeterli (3)	Puan
Ardışık Tümceler Arasında Mantıksal/Anlamsal Bağlar Kurmak	Aralarında mantıksal/anlamsal açıdan bağlantı kurma zorluğu yaşanan tümceler (2-3) yazmak	Aralarında mantıksal/anlamsal açıdan bağlantı kurma zorluğu yaşanan tümceler (1) yazmak	Tümceler arasında eksiksiz mantıksal/anlamsal bağlantı kurmak	
Ardışık Tümceler Arasında Gönderim Yapmak	Tümceler arasında birkaç (2-3) gönderim hatası yapmak	Tümceler arasında çok az (1) gönderim hatası yapmak	Tümceler arasında eksiksiz ve doğru gönderim ilişkileri kurmak	
Metin İçinde Değiştirme ve Eksilti Yapmak	Birkaç (2-3) değiştirme ve eksilti hatası yapmak	Çok az (1) değiştirme ve eksilti hatası yapmak	Değiştirme ve eksilti hatası yapmamak	
Bağlaçları Doğru Kullanma	Bağlaç kullanmayla ilgili birkaç (2-3) hata yapmak	Bağlaç kullanmayla ilgili çok az (1) hata yapmak	Bağlaçları hatasız kullanmak	
Metin İçinde Sözcüksel Bağdaşıklığı Sağlama	Genelde metnin teziyle bağdaşmayan sözcükler kullanmak/bağdaşık başlık yazmak	Belirli bölümlerde metnin teziyle bağdaşan sözcükler kullanmak/ bağdaşık başlık yazmak	Genelde metnin teziyle bağdaşan sözcükler kullanmak/bağdaşık başlık yazmak	
Konu birliğini/sürekliliğini sağlama	Metnin konusuyla bağlanamayan (ayrık) önermelere yer vererek konu birliğini/sürekliliğini aksatmak	Metnin genelinde ayrık önermelere yer vermek ancak konu birliğini/sürekliliğini aksatmamak	Metnin genelinde ayrık önermelere yer vermeyerek konu birliğini/sürekliliğini kusursuz biçimde sağlamak	
Metin İçinde Giriş ve Gelişme Bölümünü Bağlama	Metnin giriş bölümüyle konusal ve mantıksal/anlamsal açıdan tam bağdaşmayan geliştirme paragrafları yazmak	Metnin giriş bölümüyle konusal ve mantıksal/anlamsal açıdan kabul edilebilir derecede bağdaşan geliştirme paragrafları yazmak	Metnin giriş bölümüyle konusal ve mantıksal/anlamsal açıdan tam anlamıyla bağlantılı geliştirme paragrafları yazmak	
Metnin Önceki Bölümleriyle Sonuç Bölümünü Bağlama	Metin ile konusal ve mantıksal/anlamsal açıdan tam bağdaşmayan sonuç bölümü yazmak	Metin ile konusal ve mantıksal/anlamsal açıdan kabul edilebilir derecede bağdaşan sonuç bölümü yazmak	Metin ile konusal ve mantıksal/anlamsal açıdan tam bağdaşan sonuç bölümü yazmak	
TOPLAM PUAN:	YÜZ ÜZERİNDEN TOPLAM PUAN:		PUANIN %33'Ü:	

ETKİLİ BİR ANLATIM İÇİN YERİNDE SÖZCÜK KULLANABİLME DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI				
METİNSEL EYLEMLER	Vetersiz (1)	Kabul edilebilir (2)	Veterli (3)	Puan
Sözcük Seçimi ve Kullanımı	Çok sayıda (2-3) anlam belirsizliği ya da karışıklığı yaratacak sözcük- sözcük öbeği kullanmak	Çok az sayıda (1) anlam belirsizliği ya da karışıklığı yaratacak sözcük- sözcük öbeği kullanmak	Anlam belirsizliği ya da karışıklığı yaratmayacak sözcükler-sözcük öbekleri kullanmak/ Sözcükleri- sözcük öbeklerini doğru yerinde kullanmak	
Aynı Anlama Gelecek Sözcük Kullanımı	Birkaç yerde (2-3) aynı anlama gelecek sözcükleri-sözcük öbeklerini bir arada kullanma	Çok az yerde (1) aynı anlama gelecek sözcükleri-sözcük öbeklerini bir arada kullanma	Aynı anlama gelecek sözcükleri- sözcük öbeklerini bir arada kullanmamak/Sözcük yinelemesi yapmamak	
Ölçünlü Dile Hışkin Sözcük Kullanımı	Birkaç (2-3) yerde ölçünlü dilde yer almayan sözcükleri-sözcük öbeklerini kullanmak/Atasözleri ve deyimleri özgün (orijinal) biçimleriyle kullanmamak	Çok az yerde (1) ölçünlü dilde yer almayan sözcükleri-sözcük öbeklerini kullanmak/Atasözleri ve deyimleri özgün (orijinal) biçimleriyle kullanmamak	Ölçünlü dilde yer almayan sözcükleri-sözcük öbeklerini kullanmamak/Atasözleri ve deyimleri özgün (orijinal) biçimleriyle kullanmak	
Sözcük Dağılımı	Dar bir sözcük dağılımı kullanmak	Ortalama bir sözcük dağılımı kullanmak	Zengin bir sözcük dağılımı kullanmak	
TOPLAM PUAN:	YÜZ ÜZERİNDEN TOPLAM PUAN:		PUANIN %10'U:	

ETKİLİ BİR ANLATIM İÇİN UYGUN TÜMCE KURABİLME DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI				
METİNSEL EYLEMLER	Vetersiz (1)	Kabul edilebilir (2)	Veterli (3)	Puan
Tümceyi Ögeleri Arasında Uyum Sağlama	Çok sayıda (2-3) özne-yüklem, nesne-yüklem, dolaylı tümleş-yüklem uyumsuzluğu gösteren tümce yazmak	Çok az sayıda (1) özne-yüklem, nesne-yüklem, dolaylı tümleş-yüklem uyumsuzluğu gösteren tümce yazmak	Özne-yüklem, nesne-yüklem, dolaylı tümleş-yüklem uyumsuzluğu göstermeyen tümceler yazmak	
Tümcelerde Zaman Uyumunu Sağlamak	Çok sayıda (2-3) zaman uyumsuzluğu gösteren tümce yazmak	Çok az sayıda (1) zaman uyumsuzluğu gösteren tümce yazmak	Zaman uyumsuzluğu göstermeyen tümceler yazmak	
Tümcelerde Çatı Uyumunu Sağlamak	Çok sayıda (2-3) çatı uyumsuzluğu gösteren tümce yazmak	Çok az sayıda (1) çatı uyumsuzluğu gösteren tümce yazmak	Çatı uyumsuzluğu göstermeyen tümceler yazmak	
Tümcelerde Anlam Bulanklığını Gidermek	Çok sayıda (2-3) anlam belirsizliği taşıyan tümce yazmak	Çok az sayıda (1) anlam belirsizliği taşıyan tümce yazmak	Anlam belirsizliği taşımayan tümceler yazmak	
Tümce Yinelemesinden Kaçınmak	Metin içinde çok sayıda (2-3) aynı anlama gelecek tümce yinelemesi yapmak	Metin içinde çok az sayıda (1) aynı anlama gelecek tümce yinelemesi yapmak	Aynı anlama gelecek tümceler yazmamak	
Gelişmiş Tümceler Kurmak	Metnin genelinde geliştirilmemiş (basit) tümceler yazmak/Birleşik, girişik tümceler yazmamak	Metinde ortalama sayıda gelişmiş tümceler yazmak/Birleşik, girişik tümceler yazmak	Metnin genelinde gelişmiş tümceler yazmak/Birleşik, girişik tümceler yazmak	
TOPLAM PUAN:	YÜZ ÜZERİNDEN TOPLAM PUAN:		PUANIN %10'U:	

METNİN MEKANİK ÖZELLİKLERİNİ DOĞRU UYGULAYABİLME DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI				
METİNSEL EYLEMLER	Yetersiz (1)	Kabul edilebilir (2)	Yeterli (3)	Puan
Yazım Kurallarını Doğru Uygulama	Yazım kurallarını uygulamada birçok (3-4) hata yapmak	Yazım kurallarını uygulamada çok az (1-2) hata yapmak	Yazım kurallarını hatasız uygulamak	
Noktalama Kurallarını Doğru Uygulama	Noktalama kurallarını uygulamada birçok (3-4) hata yapmak	Noktalama kurallarını uygulamada çok az (1-2) hata yapmak	Noktalama kurallarını hatasız uygulamak	
Metni Paragraflara Doğru Ayırma	Paragraflara ayırmada birçok (2) hata yapmak	Paragraflara ayırmada çok az (1) hata yapmak	Metni hatasız biçimde paragraflara ayırmak	
Kâğıt Düzenleme	Kompozisyon kâğıdı ve yazı özensiz	Kompozisyon kâğıdı ve yazı ortalama düzeyde	Kompozisyon kâğıdı ve yazı özenli	
TOPLAM PUAN:	YÜZ ÜZERİNDEN TOPLAM PUAN:		PUANIN %14'Ü:	
GENEL TOPLAM PUAN:	YÜZ ÜZERİNDEN GENEL TOPLAM PUAN:			

YAZMA ÖZ YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ

	Maddeler	Çok yetersizim	Yetersizim	Orta düzeyde yeterliyim	Yeterliyim	Çok Yetersizim
1	Bir sayfalık öykü ya da kompozisyondaki bütün sözcükleri hece yanlışı yapmadan yazma.					
2	Bir sayfalık öykü ya da kompozisyonda noktalama işaretlerini doğru bir şekilde kullanma.					
3	Yazılı bir anlatımda bütün sözcük türlerini (isim, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç) doğru bir şekilde kullanma.					
4	Dil bilgisi kurallarına uygun bir şekilde basit cümleler yazma.					
5	Kip ve zaman eklerini, kişi, hâl, çoğul, iyelik ve fiilimsi ekleri ile yapım eklerini doğru bir şekilde kullanma.					
6	Bir konu ve ana fikir etrafında, etkili bir paragraf yazma.					
7	Konuyu desteklemek için yardımcı fikirleri barındıran paragraflar oluşturma.					
8	Paragrafları uygun ifadelerle sonlandırma.					
9	Düzenli bir giriş, gelişme ve sonucu olan; düşüncelerin iyi aşamalandırıldığı ve tasarlandığı bir yazı yazma.					
10	Konudan uzaklaşmadan mesajları açık ve net bir biçimde aktarabilme					

ORTAOKULLARA YÖNELİK HAZIRLANAN YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

A. Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1. Sınıf ortamında yazma etkinliği yapacağım zaman paniğe kapılırım.					
2. Yazma aktivitelerinin çok uzun olması beni rahatsız eder.					
3. Yazma çalışması yapacağımız derslere girmekten çekinirim.					
4. Düşüncelerimi yazı ile anlatmaktan kaçınırım.					
5. Türkçe derslerinde yapılan yazma aktivitelerinin zor olduğunu düşünürüm.					
6. Yazarken dikkatimi toplamakta zorlanırım.					
B. Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı					
7. Yazdıklarımı arkadaşlarımla güleceğimi düşünürüm.					
8. Yazdıklarımı sınıf ortamında okurken çok heyecanlanırım.					
9. Yazdıklarımın beğenilmeyeceğini düşündüğüm için yazma etkinliklerinde gergin olurum.					
10. Yazdıklarımın doğru anlaşılmayacağı düşüncesi beni kaygılandırır.					
11. Yazdıklarımın arkadaşlarımla kıyaslanması beni kaygılandırır.					
C. Yazma Sürecinin Gerekliklerini Karşılama Durumuyla İlgili Kaygı					
12. Yazma çalışmalarında yazmaya nereden/nasıl başlayacağıma karar veremem.					
13. Kompozisyon yazarken yazımın giriş-gelişme-sonuç şeklinde kısıtlanması beni tedirgin eder.					
14. Konu sınırlamasının olması yazamayacağım düşüncesini tetikler.					
15. Yazma çalışmaları sınırlı zaman dilimiyle kısıtlandığında tedirgin olurum.					
16. Noktalama ve imla kurallarını uygulamak yazarken beni zorlar.					

	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK YAZMA TUTUM ÖLÇEĞİ					
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Her gün düzenli olarak yazarım.					
2.	Yazmak keyifli bir uğraştır.					
3.	Yazmak beni mutlu eder.					
4.	Her fırsatta yazmak isterim.					
5.	Yazma etkinliklerine isteyerek katılırım.					
6.	Yazma ödevlerini severek yaparım.					
7.	Yazmaya özel olarak vakit ayırmak gerekir.					
8.	Farklı türlerde yazmaktan zevk duyarım.					
9.	Yazma becerimi geliştirmek için çalışmalar yaparım.					
10.	Yazmak için çaba göstermek gerekir.					
11.	Yazmak iletişim yollarından biridir.					
12.	Yazmak bugünü geleceğe taşımaktır.					
13.	Yazdıklarım benim için değerlidir.					
14.	Yazmak zor bir iştir.					
15.	Yazma önemli bir beceridir.					
16.	Yazdıklarım benim eserimdir.					
17.	Yazmak düşünme becerimi geliştirir					
18.	Yazmak kişisel gelişimime katkı sağlar.					
19.	Yazmak beni özgürleştirir.					
20.	Yazmak beni rahatlatır.					
21.	Yazmak yeni şeyler üretmektir.					
22.	Yazarak duygularımı rahat ifade ederim.					
23.	Yazma düşüncelerimi paylaşmamda bana kolaylık sağlar.					

EK 5. DERS PLANI VE ÇALIŞMA KÂĞIDI

1. ETKİNLİK DERS PLANI

Sınıf Düzeyi	Süre	Uygulama numarası ve adı	Yazma Türü	Metin Türü
7. sınıf	4 ders saati	Yaşadığım Yeri Yazıyorum	Planlı Yazma	Gezi Yazısı
AMAÇ VE KAZANIMLAR T.7.4. YAZMA T.7.4.2.b. Öğrenciler günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir (1. Etkinlik). T.7.4.10. Formları yönergelere uygun doldurur (2. ve 4.Etkinlik). T.7.4.11. Kısa metinler yazar (3. Etkinlik). T.7.4.8 Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır (5. ve 6. Etkinlik). T.7.4.12. Yazdıklarına uygun başlık belirler (6. Etkinlik). T.7.4.15 Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır (5. ve 6. Etkinlik). T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler (5. Etkinlik). T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır (6. Etkinlik).			ARAÇ VE GEREÇLER Çalışma Kâğıtları Türkçe Sözlük Yazma kılavuzu	

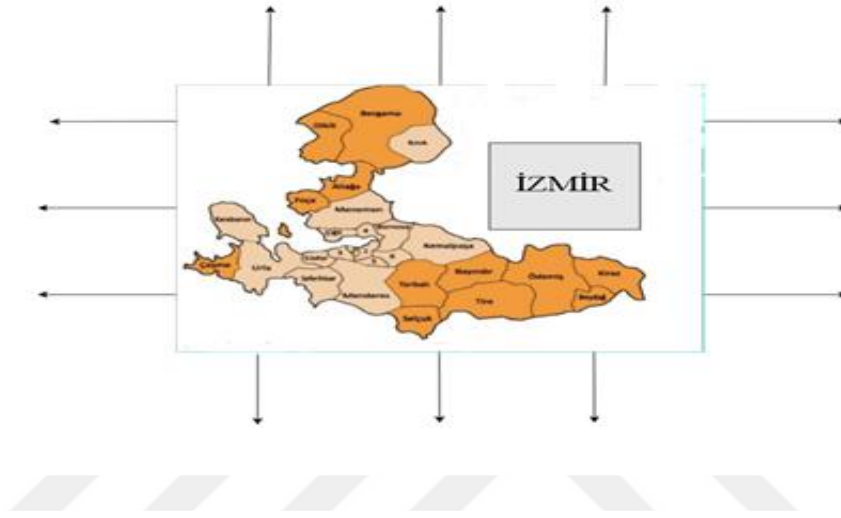
DERS SÜRECİ

YAZMA ÖNCESİ	YAZMA AŞAMASI	YAZMA SONRASI
Zihinsel Hazırlık: Öğrencilerden yaşadıkları şehir olan İzmir’ in çağınışım yoluyla aklına getirdiklerini görselde uygun yerlere yazmaları istenir. Böylelikle günlük yaşamdan yola çıkılır(T.7.4.2.b. ; 1.Etkinlik). Cümleler içinde boşlukları uygun kelimelerle doldurması istenir (T.7.4.10; 2. Etkinlik). Öğrencilere diyalog oluşturma yoluyla kısa bir konuşma metni yazdırılır (T.7.4.11.; 3. Etkinlik). Bir görsel araç olan karikatürden yararlanarak boşluklara uygun cümleler kullanmaları istenir (T.7.4.10; 4. Etkinlik)	Yazlarının ilk taslakları belli kurallara göre oluşturmaları, düzenlemeleri ve paylaşmaları istenir (T.7.4.15, T.7.4.16, T.7.4.17; 5. Ve 6. Etkinlik).	Yazdıklarını “Yazma Öz Değerlendirme Ölçeği” ne göre değerlendirir.

YAŞADIĞIM YERİ YAZIYORUM

1.ETKİNLİK

"İzmir" dendiğinde aklına gelen kelimeler nelerdir? Boyoz, gevrek ya da Saat Kulesi?



2.ETKİNLİK

Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri doldurunuz.

a) Yukarıdaki haritada İzmir bir nesneye benzetilseydi, bu olurdu.

b) İzmir'in en sevdiğim yeri Çünkü.....

c) İzmir' de yapmaktan en zevk aldığınız üç şeyi aşağıdaki kutucuklara çizdikten sonra yanınızdaki arkadaşınızın bunları tahmin ederek altlarındaki boşluğa yazmalarını isteyiniz. Bakalım doğru tahmin edebilecek mi?

3.ETKİNLİK

İzmir'e gelmek isteyen bir arkadaşınızla (yanınızda oturan arkadaşınız) telefonda konuştuğunuzu düşünerek kısa bir diyalog oluşturunuz.

Ben :

Arkadaşım :

B :

A :

B :

A :

B :

4.ETKİNLİK

Soldaki karikatürü de inceleyerek sağdaki karikatürdeki konuşma balonlarını dolduralım.



5.ETKİNLİK

Aşağıdaki örnek gezi yazısını inceleyiniz. Gezi yazısında olması gereken özellikleri saptayınız.

... İzmir Saat Kulesi' ne gitmeye karar verdik. Mersin'den kendi arabamız ile yola çıktık. Akşamüzeri 22.00'de yola çıktık sabah 8 gibi İzmir'deydik. İzmir'de gitmek istediğimiz belki de tek yer Saat Kulesi idi. Çünkü daha önce çoğu kez İzmir'e gelmiştik. Ama bir türlü Saat Kulesi' ne gidememiştik. Tüm ihtişamı ile Saat Kulesi karşımızda duruyordu. Saat Kulesi'nin etrafı beyaz mermerden, diğer bölümleri kesme taştan yapılmıştı. Üçer çeşmesi ile kurnası, ortasında da fiskiyeleri de vardır. Ay yıldız kabartmalar mükemmel ötesiydi. Gerçekten beklediğim kadarıyla vardı. İzmir Saat Kulesi kendisinden bekleneni vermişti bana göre. Bir de çok şaşırdım. Çünkü yapıldığı günden bu yana sadece bir kere durmuş. O da depremde dolayı. Daha sonra onarılmış ve çalışmaya devam etmiştir.



Siz de yukarıdaki metinden de hareketle İzmir'i ya da anlatmak istediğiniz bir şehri gezi yazısı türünde yazınız.

a) Metninize neleri dâhil etmek istersiniz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6.ETKİNLİK

Öğrenci Rumuz:

Sınıfı:

Eveet... Şimdi taslağımız üzerindeki görüşleri dikkate alarak yazımızı yeniden yazalım.

Yazımıza başlık kaymayı unutmayalım.



Öğrenci Rumuz:

Sınıfı:

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

DAVRANIŞLAR	Evet	Kısmen	Hayır
1. Konu hakkında araştırma yaptım.			
2. Konuya uygun bir giriş yaptım.			
3. Planlı yazma kurallarını uyguladım.			
4. Okunaklı bir yazı ile yazdım.			
5. Açık ve anlaşılır bir dil kullandım.			
6. Yazma amacımı okuyuculara aktarabildim.			
7. Yazarken sözlük ve imla kılavuzunu kullandım.			
8. Yazdıklarımı önemli buldum.			
9. Yazdıklarımı başkalarıyla paylaştım.			



Yazımda en beğendiğim yerler:



Yazarken kendimi geliştirmem gereken yönler:

2. ETKİNLİK DERS PLANI

Sınıf Düzeyi	Süre	Uygulama numarası ve adı	Yazma Türü	Metin Türü
7. sınıf	4 ders saati	2- Çevremi Yazıyorum	Planlı Yazma	Fıkra (Köşe Yazısı)
AMAÇ VE KAZANIMLAR T.7.4. YAZMA T.7.4.2.b. Öğrenciler günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir (1. Etkinlik). T.7.4.10. Formları yönergelere uygun doldurur (2. ve 4.Etkinlik). T.7.4.11. Kısa metinler yazar (3. Etkinlik). T.7.4.8. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır (4. , 5. ve 6. Etkinlik). T.7.4.12. Yazdıklarına uygun başlık belirler (6. Etkinlik). T.7.4.15 Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır (5. ve 6. Etkinlik). T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler (5. Etkinlik). T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır (6. Etkinlik).			ARAÇ VE GEREÇLER Çalışma Kağıtları Türkçe Sözlük Yazım Kılavuzu	

DERS SÜRECİ

YAZMA ÖNCESİ	YAZMA AŞAMASI	YAZMA SONRASI
Zihinsel Hazırlık: Öğrencilerden yaşadıkları bir olaydan hareketle çevreye karşı duyarlılıklarını anlatan bir yazı yazmaları istenir. Böylelikle günlük yaşamdan yola çıkılır (T.7.4.2.b. ; 1.Etkinlik). Görseldeki boşluğun uygun cümlelerle doldurulması istenir (T.7.4.10; 2. ve 3. Etkinlik). Öğrencilerden boş bırakılan yerlere yazılarında kullanacakları kelimeleri, düşünceyi geliştirme yolları, anlatım biçimlerini saptayarak amaçlarını yazmaları istenir (T.7.4.10; 4. Etkinlik).	Yazılarının ilk taslakları belli kurallara göre oluşturmaları, düzenlemeleri ve paylaşmaları istenir (T.7.4.15, T.7.4.16, T.7.4.17; 5. Ve 6. Etkinlik).	Yazdıklarını “Yazma Öz Değerlendirme Ölçeği” ne göre değerlendirir.

3.ETKİNLİK

Gelecekte bizi nasıl bir çevre bekliyor? Aşağıda dünyanın geleceği hakkında çeşitli fikirleri olan yüz ifadeleri sizce nasıl düşünüyor olabilir, sizin görüşünüz hangisine daha yakın?



4.ETKİNLİK

Yukarıda sizin görüşünüzü yansıtan yüz ifadesinde kullandığınız kelimelerden yola çıkarak bir metin oluşturunuz. Ama öncelikle şunları belirleyelim:

Kullanacağım kelimeler	Anlatım Biçimleri	Düşünceyi Geliştirme Yolları	Amacım

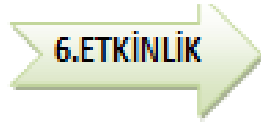
5.ETKİNLİK

Yazacağınız yazının yarın gazetede bir köşe yazısı olarak çıkacağını düşünelim. Bunun için yazının taslağını oluşturunuz.

Yazınız bittikten sonra önce içerik, dil bilgisi- yazım yönünden hataları saptayınız.

Arkadaşınızın yazınız hakkında görüşlerini alınız.

Öğretmeninizin yazınız hakkında görüşlerini yazınız.



Öğrenci Rumuz:

Sınıf:



Öğrencinin Adı Soyadı:

Numarası:

Metin Başlığı:

Tarihi:

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda verilen ifadeler, yazdığınız gazete yazısı konusunda kendi duygu ve düşüncelerinizi fark etmeniz için hazırlanmıştır. İlgili ifadeler size uygun değilse 'Çok Az', biraz uygunsa 'Kısmen', çok uygunsa 'Çoğu zaman'ı çarpı (X) işaretiyle işaretleyiniz. Tüm ifadeleri işaretlemeyi unutmayınız.

Değerlendirilecek İfadeler	Dereceler		
	Çok Az	Kısmen	Çoğu zaman
Yazıyı yazmadan önce konuyla ilgili bir ön hazırlık yaptım.			
Bu tür bir yazı hazırlamaktan mutluluk duydum.			
Başarının çok çalışarak elde edildiğini fark ettim.			
Yazıyı, ilgi ve istekle hazırladım.			
Yazı bittiğinde yeni ve önemli bilgiler edindim.			
Yazıyı, yazım kurallarına uyarak yazmaya çalıştım.			

Açıklama: Aşağıdaki soruları, kendi görüşlerinizi dikkate alarak yanıtlayınız.

Bu çalışmadan neler öğrendin?

.....

.....

.....

.....

.....

Çalışmanın hangi aşaması seni daha çok zorladı? Neden?

.....

.....

.....

.....

3. ETKİNLİK DERS PLANI

Sınıf Düzeyi	Süre	Uygulama numarası ve adı	Yazma Türü	Metin Türü
7. sınıf	4 ders saati	3- Karakterlerime Masal Yazıyorum	Planlı Yazma	Masal
AMAÇ VE KAZANIMLAR T.7.4. YAZMA T.7.4.11. Kısa metinler yazar (1. ve 3. Etkinlik). T.7.4.1. Şiir yazar (2. Etkinlik). T.7.4.15 Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır (4. , 5. ve 6. Etkinlik). T.7.4.6 Bir işi işlem basamaklarına göre yazar. T.7.4.8 Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır (5. ve 6. Etkinlik). T.7.4.3 Hikâye edici metin yazar. (5. ve 6. Etkinlik) T.7.4.12. Yazdıklarına uygun başlık belirler (6. Etkinlik). T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler (5. Etkinlik). T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır (6. Etkinlik).		ARAÇ VE GEREÇLER Çalışma Kâğıtları Türkçe Sözlük Yazım Kılavuzu Renkli Kalem		

DERS SÜRECİ

YAZMA ÖNCESİ	YAZMA AŞAMASI	YAZMA SONRASI
Zihinsel Hazırlık: Öğrencilerden bir karakter oluşturarak onu tanıtan bir metin yazmaları istenir (T.7.4.11. ; 1.Etkinlik). Yazacakları masala uygun olarak şiir yazmaları istenir (T.7.4.1. ; 2. Etkinlik). Öğrencilere Diyalog oluşturma yoluyla kısa bir konuşma metni yazdırılır (T.7.4.11.; 3. Etkinlik). Geçiş ve bağlantı sağlayan unsurları dikkate alarak cümle oluşturmaları istenir (T.7.4.15; 4. Etkinlik). Yazmaya geçmeden önce karakterleri, konuyu ve diğer unsurları belirlemeleri istenir (T.7.4. 6; 5. Etkinlik).	Yazılarının ilk taslakları belli kurallara göre oluşturmaları, düzenlemeleri ve paylaşmaları istenir (T.7.4.15, T.7.4.16, T.7.4.17; 5. Ve 6. Etkinlik).	Yazdıklarını “Yazma Öz Değerlendirme Ölçeğine” göre değerlendirir.

3- KARAKTERLERİME MASAL YAZIYORUM

1.ETKİNLİK

Hayatımız boyunca birçok karakter okumuş, izlemiştir. Okuduğumuz kitaplarda, izlediğimiz senaryolarda, dinlediğimiz radyoda...

Karakter oluşturmanın ve ona bir hikâye yazmanın eğlenceli dünyasına hazır mısınız? Öyleyse renkli kalemlerinizi kullanarak bir karakter çizip onu tanıtınız.

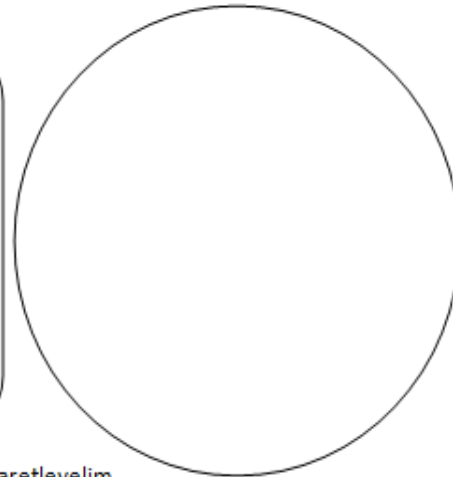
Öncelikle ilk karakterimizle sizi tanıştırayım:



Adı: Miskin Havuç

Bolca havuç yediği ve dinlendiği için arkadaşları onu Miskin Havuç diye çağırmaktadır. İsmi o kadar benimsemiştir ki biriyle tanışırken bu ismi söyler. Henüz öğrenci olan Miskin Havuç çocukluğundan beri müzisyen olmak istemektedir. Ayrıca herkes tarafından beğenilen şiipleri de vardır.

Haydi sıra sizde.

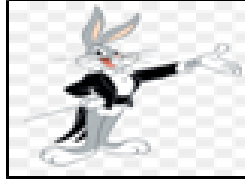


Şimdi de aşağıdaki karakterlere ad vererek beğendiklerimizi işaretleyelim.



2. ETKİNLİK

Miskin Havuç ve arkadaşları (yukarıdaki karakterler) Güneşli Günlük Ormanı'nda yaşamaktadır. Bazı akşamlar toplanırlar ve herkes hünelerlerini gösterir. O akşam da Miskin Havuç arkadaşlarıyla ve yaşadıkları yerle ilgili güzel bir şiir yazmıştır:



.....

[illegible]

3.ETKİNLİK

Dörder kişilik grup oluşturunuz. Oluşturduğunuz karakterlerden birini seçerek arkadaşlarınızla birlikte konuşma metni oluşturunuz.

4.ETKİNLİK

Görsellere uygun olarak gelebilecek geçiş ve bağlantı sağlayan unsurları kullanarak cümleler oluşturunuz.

Başka bir deyişle

Oysaki

İlk olarak

Son olarak

Neyse ki

Ne yazık ki

1)



2)



3)



5.ETKİNLİK

Gelelim Güneşli Günler Ormanı'nda yaşayan karakterlerimizin masalına...

Taslağımıza geçmeden önce şunları belirleyelim:

Amaç:

Konu:

Şahıslar:

Zaman:

Serim:

Düğüm:

Çözüm:



Öğrenci Rumuz:

Sınıfı:

Eveet... Şimdi taslağımız üzerindeki görüşleri dikkate alarak yazımızı yeniden yazalım. ↘

Yazımıza başlık koymayı unutmayalım.



Öğrencinin Adı Soyadı:

Numarası:

Metin Başlığı:

Tarih:

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda verilen ifadeler, yazdığınız gazete yazısı konusunda kendi duygu ve düşüncelerinizi fark etmeniz için hazırlanmıştır. İlgili ifadeler size uygun değilse 'Çok Az', biraz uygunsa 'Kısmen', çok uygunsa 'Çoğu zaman'ı çarpı (X) işaretiyle işaretleyiniz. Tüm ifadeleri işaretlemeyi unutmayınız.

Değerlendirilecek İfadeler	Dereceler		
	Çok Az	Kısmen	Çoğu zaman
Yazıyı yazmadan önce konuyla ilgili bir ön hazırlık yaptım.			
Bu tür bir yazı hazırlamaktan mutluluk duydum.			
Başarının çok çalışarak elde edildiğini fark ettim.			
Yazıyı, ilgi ve istekle hazırladım.			
Yazı bittiğinde yeni ve önemli bilgiler edindim.			
Yazıyı, yazım kurallarına uyarak yazmaya çalıştım.			

Açıklama: Aşağıdaki soruları, kendi görüşlerinizi dikkate alarak yanıtlayınız.

Bu çalışmadan neler öğrendin?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Çalışmanın hangi aşaması seni daha çok zorladı? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

4. ETKİNLİK DERS PLANI

Sınıf Düzeyi	Süre	Uygulama numarası ve adı	Yazma Türü	Metin Türü
7. sınıf	4 ders saati	4- Duygularımı ve Şikâyetlerimi Yazıyorum	Planlı Yazma	Mektup ve Dilekçe
AMAÇ VE KAZANIMLAR T.7.4. YAZMA T.7.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar. (1. Ve 4. Etkinlik) T.7.4.10. Formları yönergelere uygun doldurur (2. ve 3.Etkinlik). T.7.4.11. Kısa metin yazar (3. Etkinlik). T.7.4.15 Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır (5. Etkinlik). T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler (5. Etkinlik). T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır (5. Etkinlik).			ARAÇ VE GEREÇLER Çalışma Kâğıtları Türkçe Sözlük Yazım Kılavuzu	

DERS SÜRECİ

YAZMA ÖNCESİ	YAZMA AŞAMASI	YAZMA SONRASI
Zihinsel Hazırlık: Öğrencilerden işlem basamakları verilen mektup türünü incelemeleri ve aynı sıraya uygun olarak kendi mektuplarını yazmaları istenir. (1. Etkinlik) Boş bırakılan yerlere uygun ifadeleri / cümleleri getirmesi istenir (T.7.4.10; 2. ve 3. Etkinlik). Verilen örnekten hareketle dilekçe yazmaları istenir (T.7.4.11. ; 3.Etkinlik)	İşlem basamaklarına uygun olarak taslak oluşturmaları istenir (T.7.4.6; 4. Etkinlik) Taslaklarını gözden geçirerek düzenleme yapmaları ve paylaşmaları istenir (T.7.4.15, T.7.4.16, T.7.4.17; 5. Etkinlik).	Yazılanlar, “Düzeltilme İşaretlerine” göre değerlendirir.

DUYGULARIMI VE ŞİKÂyetLERİMİ YAZIYORUM

1.ETKİNLİK

Aşağıda özellikleri verilen metin türü ne olabilir?

1

Amaç ve Muhatabı Belirleme: İlk olarak kime yazılacağını ve hangi amaçla yazılacağını belirlemeniz gerekir. Bu sayede kullanılacak dil ve üslup belirlenmiş olur.

2

İçeriğini Belirleme: İkinci adımda nelerin anlatılacağı yani konusu belirlenir. Anlatılacak konular uygun bir sıraya konarak taslak haline getirilir.

3

Hitap Etme İfadesi Belirleme: Hitap sözüyle başlar ve yazılan kişi yada kuruma uygun bir hitapla başlar. Hitap ifadesinden sonra virgül (,) konur.

4

Yazanın Kendini Tanıtması: Yazan kişi kendini kısaca tanıtır. Adını, soyadını, mesleğini vb. belirtir.

5

İkinci adımda belirlediğimiz taslak konu aşamada ikinci aşamada belirlenen ve belirli bir sıraya konulan içerik yani konu yazılır. Detaylı bir şekilde neden yazıldığı anlatılır. Konusu çeşitli yönlerle ele alınır ve gönderilen kişiyle ilgili duygu ve düşüncelere yer verilir. Bu bölümde muhatabından istenenler dile getirilir. Esas bölüm budur. Türüne ve muhatap ile ilişki göz önünde bulundurularak uygun bir dil ve üslup kullanılır.

6

Selam, Sevgi, Saygı İfadesi Kullanma: Yazıya son verirken sevgi veya saygı ifadesi kullanılır.

7

Ad-Soyad, Tarih, İmza, Adres Yazma: Sağ üst köşesine yazıldığı tarih yazılır. Sağ alt köşesine ad, soyad yazılır ve imza atılır. Sol alt köşesine ise adres yazılır.

8

Dil, Yazım ve Noktalama Hatalarını Düzeltme

Anlatılan metnin türü:

2.ETKİNLİK

Aşağıdaki mektupları inceleyelim. Ne gibi farklar gördüğümüzü boş kutucuğa yazınız.

08.04.1995

Sevgili Arkadaşım,

Uzun zamandır görüşemediğimiz için seni hem çok özledim hem de çok merak ediyorum. Umuyorum ki sağlığın yerindedir. Beni soracak olursan gayet iyiyim. Hatta çok iyiyim. Yakın bir zamanda mezun olacağım için içim içime sığmıyor. Biran evvel iş hayatına atılmak istiyor, öğrencilerime kavuşmak istiyorum. Keşke sen de yanımda olsaydın da bu heyecanı seninle paylaşabilseydim. Olsun, yazarken de aktarabiliyorum duygularımı sana. Biliyorum ki ne kadar uzakta olursak olalım, mektup eline ulaştığında hissettiklerim kalbine dokunacak. Senden haber bekliyorum olacağım. Bir daha arayış bu kadar açmayalım. Sevgi ve sağlıkla kal.

Seni çok seven arkadaşın Bahar

Gündoğdu Mah. 24. Sok.

Menekşe Apt. No: 22

İzmir / Karşıyaka

10.09.2019

KIZIL YAYINLARI ANONİM ŞİRKETİNE

İSTANBUL

Ben yayınevinizin mobil uygulama üyesi Selin ÖZATA. Yaklaşık iki ay önce uygulama üzerinden on tane kitap sipariş ettim. Hepsinin ücretini de peşin olarak ödedim. Ancak kitaplardan üç tanesi gelmedi. Bu durumu internet sitesindeki telefondan yetkili kişiye ilettim. Kitap ya da para iadesinin bir haftaya yapılacağı belirtildi. Aradan bu kadar zaman geçmesine rağmen ne kitapların geldi ne de para iadem yapıldı.

Saygılarımı sunar, gerekli işlemlerin yapılmasını arz ederim.



Selin ÖZATA

Mersin Sitesi, 3. Sok.

Demir Plaza No:3

Antalya / Konyaaltı

Ek: 1. Fiyat Makbuzu

3.ETKİNLİK

Verilen örnekten yola çıkarak dilekçenin altı özelliğini yazınız. Siz de bir istek ya da şikâyeti bildirmek üzere dilekçe yazınız.

DİLEKÇE(Resmi Mektup)

4.ETKİNLİK

Şimdi de mektup yazma aşamalarına uygun olarak bir konu hakkında istediğiniz bir kişiye mektup yazınız.

1

2

3

4

5

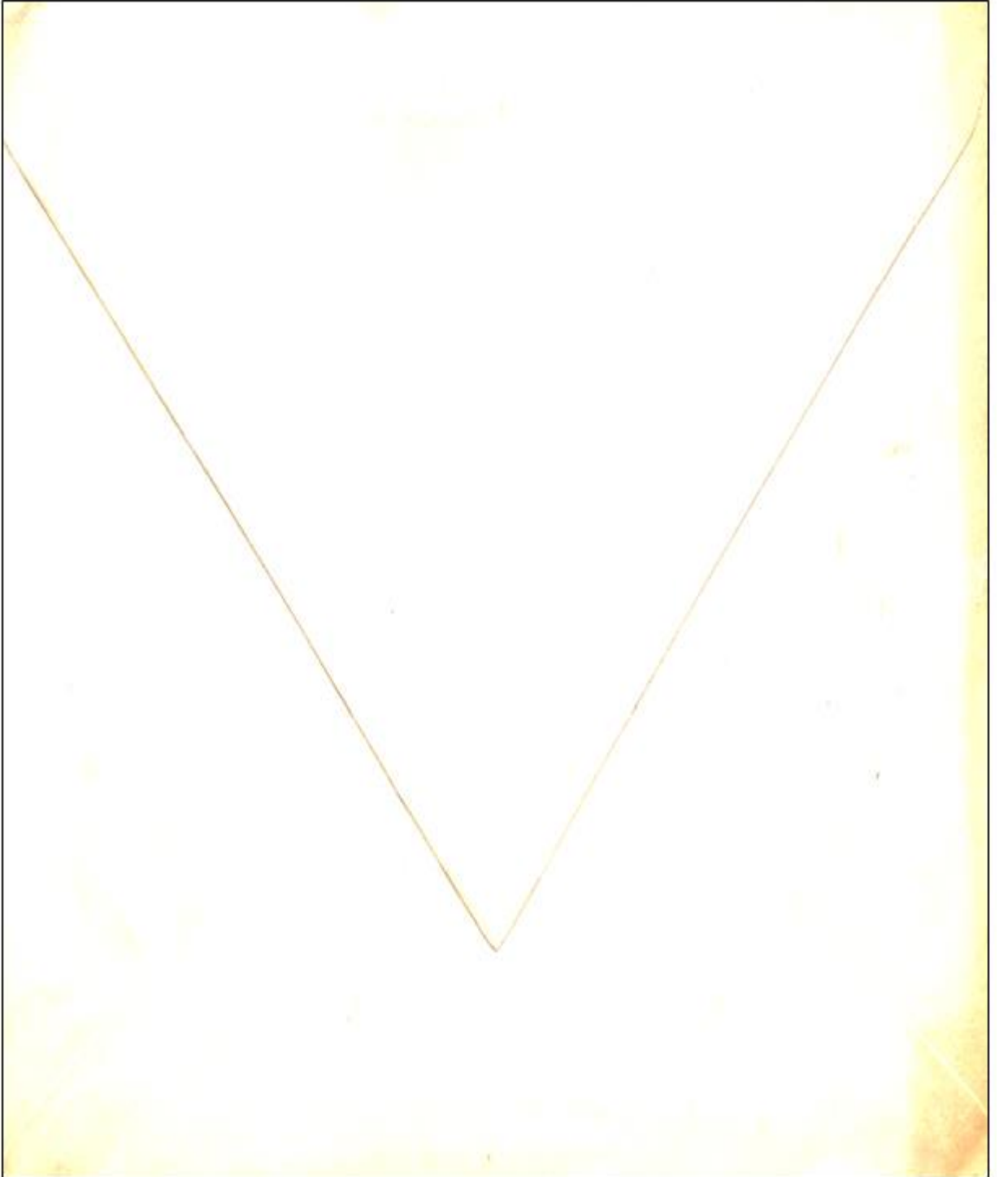
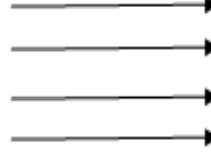
6

7

8

5.ETKİNLİK

* Önce kendi kâğıdınızda sonra arkadaşınızın kâğıdında yazım ve noktalama kurallarına uygunluğunu kontrol edin. Yazım Kılavuzu kullanarak kelimelerin doğrusunu aşağı yazınız.



Aşağıdaki düzeltme işaretlerine göre yazınızı arkadaşınıza sonra da öğretmeninize değerlendirmesini isteyiniz.

DÜZELTME İŞARETLERİ VE ANLAMLARI	
↑	Büyük yaz
↓	Küçük yaz
⌋	Birlikte yaz
→	Paragraf başı yap
↑	Hatalı paragraf başı
↪	Harf noksan
—	Harf yanlış
♂	Harf fazla
→←	Yakın yaz
Y	Yanlış
^	Daha güzel yaz
♂	Kelime fazla
↪	Ayrı yaz
△	Gayret et
*	Güzel
* *	Çok beğendim

Arkadaşımın değerlendirmesi:

Öğretmenimin değerlendirmesi:

EK 6. DENEY GRUBU ÖĞRENCİLERİNE UYGULANAN ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

2 - Cadı

YAŞADIĞIM YERİ YAZIYORUM

1.ETKİNLİK

"İzmir" dendiğinde aklına gelen kelimeler nelerdir? Boyoz, gevrek ya da Saat Kulesi?

2.ETKİNLİK

Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri doldurunuz.

a) Yukarıdaki haritada İzmir bir nesneye benzetilseydi, bu PAINT BALL SİLAHI olurdu.

b) İzmir'in en sevdiğim yeri VALİ HÜSEYİN'İN SPOR SALONU çünkü ÇOK YENİ VE KAHNE DÜKKAN.

c) İzmir'de yapmaktan en zevk aldığınız üç şeyi aşağıdaki kutucuklara çizdikten sonra yanınızdaki arkadaşınızın bunları tahmin ederek altlarındaki boşluğa yazmalarını isteyiniz. Bakalım doğru tahmin edebilecek mi?

Basketbol oynama

Alışveriş

PROJE

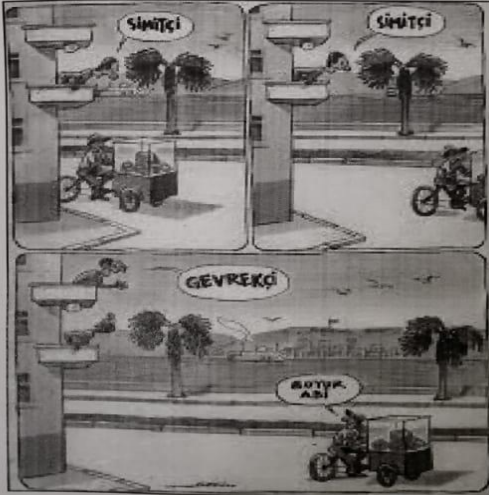
3.ETKİNLİK

İzmir'e gelmek isteyen bir arkadaşınızla (yanınızda oturan arkadaşınız) telefonda konuştuğunuzu düşünerek kısa bir diyalog oluşturunuz.

- Ben : İzmir nasıl bir yer
 Arkadaşım : İzmir güzel bir yer
 B : İzmir'in neyi meşhur
 A : İzmir'in tarihi, zeytin, meşhur
 B : İzmir'in tarihi, zeytin, meşhur
 A : Efsane antik kent, deni buraları güzeldir
 B : İzmir İzmir çok güzel bir yer

4.ETKİNLİK

Soldaki karikatürü de inceleyerek sağdaki karikatürdeki konuşma balonlarını dolduralım.



5.ETKİNLİK

Aşağıdaki örnek gezi yazısını inceleyiniz. Gezi yazısında olması gerekenleri saptayınız.

İzmir Saat Kulesi'ne gitmeye karar verdik. Mersin'den kendi arabamızla yola çıktık. Akşamüzeri 22.00'de yola çıktık sabah 08.00 gibi İzmir'deydik. İzmir'de gitmek istediğimiz belki de tek yer Saat Kulesi idi. Çünkü daha önce çoğu kez İzmir'e gelmiştik. Ama bir türlü Saat Kulesi'ne gidememiştik. Tüm ihtişamı ile Saat Kulesi karşımızda duruyordu. Saat Kulesi'nin etrafı beyaz mermerden, diğer bölümleri kesme taştan yapılmıştı. Üçer çeşmesi ile kurnası, ortasında da fiskiyeleri de vardı. Ay yıldız kabartmalar mükemmel ötesi idi. Gerçekten beklediğim kadarıyla vardı. İzmir Saat Kulesi kendisinden bekleneni vermişti bana göre. Bir de çok şaşırdım, çünkü yapıldığı günden bu yana sadece bir kere durmuş. O da depremden dolayı. Daha sonra onarılmış ve çalışmaya devam etmiştir.

Gideceğimiz yere karar vermek

Tarih: Güzellikler

Gözetim

Bilgi verme

Berimleye anlatım biçimi

Siz de yukarıdaki metinden de hareketle İzmir'i ya da anlatmak istediğiniz bir şehri gezi yazısı türünde yazınız.

a) Metninize neleri dâhil etmek istersiniz?

İzmir'e gelindiğinde en çok görülmesi gereken yerler nelerdir? İzmir'de sadece birkaç yer var. İlk önce benim en sevdiğim mi söyleyeyim. Akşamcek, Gülmüldür, Fuar Efes, Saat Kulesi... ve birkaç yer. Şimdi gözetim miylecek. Söylere İzmir'de birkaç yerden biri var benim en sevdiğim. "Dünya ve dünya" diye bir kez yazdım ve çok hoşuma gitti. Sonraki yazılış şeklini de gördüğüm bin olabilir. Midyeler denizdeki bütün pisliği o çeker.

b) Yazınızın taslağını oluşturunuz.

Block By JAWB

- Konu : Her yönü
- Amaç : Bilgi vermek
- Hedef Kitle : Arkadaşlar
- Kullanılacak anlatım biçimleri : Betimleme, Öyküleme
- Başlık : İzmir'in yönleri
- Düşünceyi Geliştirme Yolları ve Anlatım Yolları :

İzmir'in diyince nereden başlayacağımı bilmiyordum. Ama ilk önce yasadığım yerden başlayayım. Şu anda çok meraklı ve çok güzel bir yer değil. Ama bana yazıyor. Çünkü çok kalıktır. Şişe kasesi. 'İhtiyacın olan her şey var burada. İşte bu yüzden burası bana geliyor. Sıradaki gelen tarihi güzelliklere Efes antik kenti, Saat Kulesi gibi güzellikler var. Eserler çok eski zamanlardan kalırsın. Eserler bunlar. İzmir'in tarihine bakıldığında çok şey keşfedilir. Ayrıca güzellikler gibi bir şey. Kayık veya bay geliş gelsin. Bulunan en önemli ve en güzel noktası kalırlar. Güzel eserler birçok malafie. İzmir'de görebilecek güzel bir yer var. İzmir'in her yerini gezdim ve en çok beğendiğim yer kente çok güzel bir dağdır. Ve kente var orayı çok sevdim ve bir daha görmek istiyordum. Oraya bir süre ziyarette. Ve turist geliyor. Şimdi gelirim yemeklere.

Yazınız bittikten sonra önce içerik, dil bilgisi- yazım yönünden hatalarınızın olup olmadığını kontrol ediniz.

diyince - deyince

Arkadaşınızın yazınız hakkında görüşlerini alınız.

İlgilendirmesi olmuştur

Öğretmenin yazınız hakkında görüşlerini yazınız.

Yazına başlık eklemelisin. Konulara göre paragraflara ayırmalısın. İzmir'in, başlayayım, Birge, Saat Kulesi → yazılışında dikkat etmeliğin

Eveet... Şimdi taslağımız üzerindeki görüşleri dikkate alarak yazımızı yeniden yazalım.
Yazımıza başlık koymayı unutmayalım.



GÜZEL İZMİR

İzmir benim doğduğum şehir. Bu şehrin her şeyini seviyorum denizini, kumunu, havasını, insanını, yani ve özetle her şeyini.

Ben Fınartepede oturuyorum çok dengeli bir yerleşim yeri değil olmasada temiz bir hava ve güzel bir manzarası var. Birde aynı güzellikte babamın büyüdüğü benimde young geldi. Kaldığım gömüldür var, Mandolına ağaçları, cırcır böceği ve kuş sesleri ayrıca denizi, güneşi sahiliyle İzmir'in güzel köylerindenidir.

İzmir işte doğuda güzel tasıda güzel bağıda güzel sadece bu güzellik; biz görmüyoruz tarih boyunca göç yolları üzerinde olması doğal güzellikleri, verimliliği, ovaları ve sulak yapısıyla birçok medeniyete ev sahipliği yapmıştır. Bunu günümüzdeki tarihi eserlerden anlamaktayız. Efes antik kenti, Sapp kulesi, Bergama antik kenti, Asarsör, Agora, Atatürk müzesi, Kodifekale gibi daha birçok tarihi mekanlar bize İzmir'in tarihini ve değerini ile ilgili bilgi vermektedir.

Bize düşen bu güzelliklere sahip çıkıp bu şehri korumak ve çocuklarımızı kurtarmak, korumak bir olmaktır.

Öğrenci Adı ve Soyadı : Osman Samet Kuşçular

Sınıfı: 7/B

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

DAVRANIŞLAR	Evet	Kısmen	Hayır
1. Konu hakkında araştırma yaptım.	☒	☐	☐
2. Konuya uygun bir giriş yaptım.	☒	☐	☐
3. Planlı yazma kurallarını uyguladım.	☒	☐	☐
4. Okunaklı bir yazı ile yazdım.	☒	☐	☐
5. Açık ve anlaşılır bir dil kullandım.	☒	☒	☐
6. Yazma amacımı okuyuculara aktarabildim.	☒	☐	☐
7. Yazarken sözlük ve imla kılavuzu kullandım.	☒	☐	☐
8. Yazdıklarımı önemli buldum.	☒	☐	☐
9. Yazdıklarımı başkalarıyla paylaştım.	☐	☒	☐

😊 Yazımda en beğendiğim yerler:

Bize düşen bu özellikleri kolayca sahip çıkarak,

☆ Yazarken kendimi geliştirmem gereken yönler:

Noktalamaya, yazım

KumSal 07

29 713

ÇEVREMİ YAZIYORUM

1.ETKİNLİK

Yaşadığımız çevreyle her gün bir etkileşim içindeyiz. Peki, bu etkileşimde çevreyi koruyan mı yoksa ona zarar veren taraf mıyız? Haydi, günlük hayatınızda yaşadığınız bir olayla tarafınızı belirleyelim.

Ben Gevre yi koruyam. Severim. bazen istemeden de olsa Gevre yi korleteyim. bunun için artık daha etkili oluyorum. Gevre yi koruyup, Redanlar, Suluyorum böcekleri zarar vermiyorum.



2.ETKİNLİK

Aşağıdaki haber yazılarını inceleyin. Siz de ortadaki boşluğa çarpıcı bir manşet atarak kısa haber metni oluşturunuz.

Hava kirliliğine 7 milyon kurban

■ 2012 yılında dünyada yaklaşık 3,7 milyon kişiye de mekansellerde hava kirliliği nedeniyle yaşamı tehdit eden bir riskle karşılaşmış olabileceği tahmin ediliyor. Hava kirliliği, dünya genelinde her yıl yaklaşık 7 milyon kişiye kurban veriyor.

■ Dünya Sağlık Örgünü, hava kirliliğiyle ilgili yayınladığı raporda, dünyada 8 ülkeden birinin hava kirliliğiyle mücadelede başarısız olduğunu belirtiyor. ■ 147

Bir Fidan
Bir Hayat

92^{er} hawes. Yüzünden artık
bir çok 92^{er} 92^{er}den 92^{er}
ediyor. 92^{er} Kısacası, Yok
dusor. Sadece Gevrenin
Kora.

DOĞA'DAN HABERLER

Cevre kirliliğine karşı dünya birliğine girdik!

Dünya'nın akademisyenleri, bilim insanları ve çevrecileri bu kez bir zaman durdular. Çünkü Dünya Birliği Ökolojik Bilimlerin Akademisyenleri Derneği (Sociedad Iberoamericana de Ecología) tarafından düzenlenen toplantıda, Amerika Birleşik Devletleri, Almanya ve İtalya'yı da kapsayarak dünya birliğine girdiler.

Görüşmeler herkeş için kurtarıldığını gösteren kimisi medyanla bazı gazetelerin haberleştirmesiyle çevre sorunlarının önemi arttı. Bu toplantıda katılımcılar, çevre kirliliğini önlemek amacıyla, 52 ülkeden 100'ün üzerinde bilim insanı, Sözcü Dönüşüm Cennet Kirliliği Arıtma A-

yah-Beyazırma Cennet Üstünyası'na 10-12 yıl grubunda yapılacak araştırmaların sonuçlarına göre gideceklerdir.

3.ETKİNLİK

Gelecekte bizi nasıl bir çevre bekliyor? Aşağıda dünyanın geleceği hakkında çeşitli fikirleri olan yüz ifadeleri sizce nasıl düşünüyor olabilir, sizin görüşünüz hangisine daha yakın?



Senin Sorunundan Banane, bacası, dömlü dünya
Eande umursama.

Batın babam sırtı döner, Hacı bakdim Gevres
Kırlıkında Seratim.

Düşünüyorum ama ölmeyişe ensalırcak bir şey
bulamıyorum.

Beliyorum etiyem, bulduğum, huzurluğun Sıfıra

4.ETKİNLİK

Yukarıda sizin görüşünüzü yansıtan yüz ifadesinde kullandığınız kelimelerden yola çıkarak bir metin oluşturunuz. Ama öncelikle şunları belirleyelim :

Kullanacağım kelimeler

Gevresin kızılkığı
mutluz olmak

Anlatım Biçimleri

Öyküleşme
Batımlaşma

Düşünceyi Geliştirme Yolları

Örneklendirme

Amacım

İnsanların Gevres
Konuşması.

5.ETKİNLİK

Yazacağınız yazının yarın gazetede bir köşe yazısı olarak çıkacağını düşünelim. Bunun için yazının taslağını oluşturunuz.

Doğanın Ölümsü

Geçmişin kirliliğinin bir çok kötü örneği vardır. Su kirliliği, hava kirliliği, toprak kirliliği gibi bir çok kirlilik çeşidi vardır.

Örneğin; toprak kirliliği, atıklar, çöpler, Cam atıklar, Plastik atıklar elektronik atıklar gibi çevre kirliliğidir.

Çevreyi korumak için atıkları atık kutusuna atabiliriz. Fabrikalara filtre takabiliriz böylece çevreyi koruruz. Sende çevreye katkı, konu sakin yaşam bir fikir bir hayat.

Yazınız bittikten sonra önce içerik, dil bilgisi- yazım yönünden hataları saptayınız.

Kısa olmuş. Nokta koymamışım.

Arkadaşınızın yazınız hakkında görüşlerini alınız.

Daha uzun olabilir.

Öğretmeninizin yazınız hakkında görüşlerini yazınız.

bir çok x bir çok ✓ Gelecek paragrafı yazmalısın. Cümleye büyük harfle başlamalısın. İki noktanın kullanım alanlarını araştırmalısın.

Doğanın Ösümü

Çevre kirliliği insanların Sağlığı için tehlikeli bir olaydır. Birçok insan bu nedenle Sağlık Sorunuyla karşılaşmıştır. Bu nedenle bazı kurumlar Çevre Kirliliği ile alakalı Projeler hazırlamışlardır örneğin; Absetin Paralı olması, atık kutularının olması.

Çevre kirliliğinin bazı örnekleri vardır örneğin; Su kirliliği, Hava kirliliği, toprak kirliliği ve diğer tür bunların hepsi de insanların Sağlığı için tehlikelidir. Bu nedenle artık insanların daha dikkatli olması gerekmektedir.

Çevre herkes için bir yaşam kaynağıdır. Çevre herkesin euidir. Sende korumalısın.

Nasıl mı?

Atıkları, atık kutularına atarak, fidan dikerek, Suları kirliletmeyerek Fabrikalara Filtre takarak ve ya çok fazla ağaç yokmayarak Çarpık kentleşmeyi dindurabiliriz böylelikle Çevremizi koruyabiliriz. Sende Çevremizi koru. Denize çöp atma, fazla ağaç yokma mutluluğu sağla. Yani her fidan bir hayat.

Öğrencinin Adı Soyadı: Zaim Sel 52

Metin Başlığı: Değerlerin Ölçümü

Numarası: 29

Tarih:

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda verilen ifadeler, yazdığınız gazete yazısı konusunda kendi duygu ve düşüncelerinizi fark etmeniz için hazırlanmıştır. İlgili ifadeler size uygun değilse 'Çok Az'ı, biraz uygunsa 'Kısmen'i, çok uygunsa 'Çoğu zaman'ı çarpı (X) işaretiyle işaretleyiniz. Tüm ifadeleri işaretlemeyi unutmayınız.

Değerlendirilecek İfadeler	Dereceler		
	Çok Az	Kısmen	Çoğu zaman
Yazıyı yazmadan önce konuyla ilgili bir ön hazırlık yaptım.	✓		
Bu tür bir yazı hazırlamaktan mutluluk duydum.		✓	
Başarının çok çalışarak elde edildiğini fark ettim.		✓	
Yazıyı, ilgi ve istekle hazırladım.	✓		✓
Yazı bittiğinde yeni ve önemli bilgiler edindim.	✓		
Yazıyı, yazım kurallarına uyarak yazmaya çalıştım.			✓

Açıklama: Aşağıdaki soruları, kendi görüşlerinizi dikkate alarak yanıtlayınız.

Bu çalışmadan neler öğrendin?

Çalışmamdan öğrendiklerim: Değerlerin ölçümü, yazma kuralları, araştırma yöntemleri.

Çalışmanın hangi aşaması seni daha çok zorladı? Neden?

Yazma kuralları ve araştırma yöntemleri.

3- KARAKTERLERİME MASAL YAZIYORUM

1.ETKİNLİK

Hayatımız boyunca birçok karakter okumuş, izlemiştir. Okuduğumuz kitaplarda, izlediğimiz senaryolarda, dinlediğimiz radyoda...

Karakter oluşturma ve ona bir hikâye yazmanın eğlenceli dünyasına hazır mısınız? Öyleyse renkli kalemlerinizi kullanarak bir karakter çizip onu tanıtırız.

Öncelikle ilk karakterimizle sizi tanıştırayım:



Adı : Miskin Havuç

Bolca havuç yediği ve dinlendiği için arkadaşları onu Miskin Havuç diye çağırır. İsmi o kadar benimsemiştir ki biriyle tanışırken bu ismi söyler. Henüz öğrenci olan Miskin Havuç çocukluğundan beri müzisyen olmak istemektedir. Ayrıca herkes tarafından beğenilen şiiirleri de vardır.

Haydi sıra sizde. 😊

Adı = Saksaklı Panda

Pın balı sürekli değiştiği için ad Saksaklı Panda almış. Sevdiği zaman büyük gözükken üzeldiği zaman sevinçli gözükken ve sıkıldığında zıplıyor. Yine de en sevdiği şey Saksaklı bir arkadaş.



Şimdi de aşağıdaki karakterlere ad vererek beğendiklerimizi işaretleyelim.



Mutlu Ferit



Yürüyen Atı



Kırbağı Biri



Kalle Zeynep



Uyuyan Teknoloji

2.ETKİNLİK

Miskin Havuç ve arkadaşları (yukarıdaki karakterler) Güneşli Günler Ormanı'nda yaşamaktadır. Bazı akşamlar toplanırlar ve herkes hünelerini gösterir. O akşam da Miskin Havuç arkadaşlarıyla ve yaşadıkları yerle ilgili güzel bir şiir yazmıştır:



Güneşli Günler... Ormanı..

Vardık burada güneşli günler
Hiç sıkılmıyorsun yavaşca gülüşükler
Haydi şeye gel ekşi kalmı bu güzelliklerden
Sani bedliyoruz bu güzel yerde

Eğlence hiç bitmez burada
Ne oynuyor ne eğleniyor
Katılmak istersen eğlenemeye
Haydi gel buraya eğlenice hiç bitmez burada

Ne eğleniyor bitir ne de gülüşükler
İstediginiz her şey bu ormanda
Haydi gel neşemize sende katıl
Hiç bitmesin eğlenemeye güzelliklerimiz

3.ETKİNLİK

Dörder kişilik grup oluşturunuz. Oluşturduğunuz karakterlerden birini seçerek arkadaşlarınızla birlikte konuşma metni oluşturunuz.

2) Baharın gelmesiyle bugün şenlikler olacak. Tüm dostlarımız burada olacak

7. Evet, çok güzel bir şey baharın gelmesi tüm çiçekler, kuşlar ve ağaçlar yeniden doğuyor.

12. Evet ben de çok eğlendim

Amir

4.ETKİNLİK

Görsellere uygun olarak gelebilecek geçiş ve bağlantı bağlayan unsurları kullanarak cümleler oluşturunuz.

Başka bir deyişle

Oysaki

İlk olarak

Son olarak

Neyse ki

Ne yazık ki

1)



Dans etmek istiyordu ne yazık ki yeteneği yoktu.

2)



Kurt onu yemek üzereydi neyse ki kurtuldu.

3)



Kurt gibi asla başka bir deyişle kurni zil çalıyordu.

5.ETKİNLİK

Gelelim Güneşli Günler Ormanı'nda yaşayan karakterlerimizin masalına...

Taslağımıza geçmeden önce şunları belirleyelim :

Amaç : Ders vermek

Konu : Bir arkadaşımız Pes ettiği zaman yardım etmek.

Sahislar : Şaşkalez panda, Uzun kulaklı Rudi, Poşuduk tavşan
Sulu Göz Tedi.

Zaman : Belirsiz

Serim : Şaşkalez panda, duyduğu her şeye sarılır. Uzun kulaklı Rudi kulakları uzun bir köpektir. Poşuduk Tavşan oldukça tüylü bir tavşandır ve son olarak sulu göz Tedi her şey karşısında ağlar.

Düğüm : Sulu Göz Tedi'nin bahçesinde çalışan işçiler işlerinde aklar ve Tedi'nin meyveleri yavaş yavaş görünür.

Çözüm : Sulu Göz Tedi'nin arkadaşları işçilerin yerine çalışırlar ve bütün meyveler görürüz.

Bir zamanlar bir yobaz çok uzak diğarlarında yaşayan Sulu Göz Tedi ve arkadaşları varmış. Bu Harikalar Diğarında Sulu Göz Tedi ve arkadaşları kadar iyi bir arkadaş grubu yokmuş. Bu arkadaşların yedikleri iktikleri ayrı gitmezmiş. Bir gün Tedi'ye büyük bir sipariş gelmiş. Tedi meyveli pasta yaptığı için bir miktar meyveye ihtiyacı varmış. Tedi birçok meyve bahçesindeki meyveleri almıştırmış. Bahçedeki çalışanlar işi bıraktığı için meyveler çok uzun bir süre beklemek zorunda kalmış. Tedi siparişi bir sonraki güne getireceği için o kadar bekleyememiş. Tedi çok üzgünmüş. Tedi'nin bu üzünlüğüne dayanamayan arkadaşları Tedi'ye yardım etmiş ve meyveler toplamış.

Öğrenci Rumuz: Sreda
Sınıf: 5

Eveet... Şimdi taslağımız üzerindeki görüşleri dikkate alarak yazımızı yeniden yazalım.

Yazımıza başlık koymayı unutmayalım.

Yardımdan Kuvvet Doğar

Bir varmış bir yokmuş, Harikalar Diğarı'nda yaşayan Sulu Göz Tedi ve arkadaşları varmış. Bu arkadaşlar hiç ayrılmazlarmış. Ne yapsalar beraber yapar, ne yeseler beraber yer, nereye gitmek isteseler beraber giderlermiş. Bu diğarin en iyi arkadaş grubu onlarmış. Tedi çok iyi bir meyveli pasta ustasıymış. Bir gün Tedi'ye büyük bir sipariş gelmiş. Tedi meyveli pasta yapmaya başlarken ona bir haber gelmiş ve onun meyve bahçesinde çalışan işçiler bir nedenden dolayı işi bırakmışlar. Tedi bu duruma çok üzülüş Sıcaklı ağıyormuş. Tedi en sonunda pes etmiş. Tedi tüm umadığını bitirdiği anda arkadaşları Tedi'nin bahçesindeki tüm meyveleri toplayıp Tedi'ye getirmiş. Tedi mutluluktan ağlamış ve asla ne olursa olsun pes etmediği öğrenmiş olmuş. Sonra da bu diğarda mutlu yaşamışlar.

Akran Değerlendirme Formu

Bu çalışma arkadaşım Sude Altınbaş tarafından yapılmış.

Değerlendireceğim çalışmanın adı:

Değerlendirme tarihi: 02. / 04. / 19.

Çalışmanın en iyi yanı;

Son kısmını güzel buldum.

Bu çalışma hakkında beğendiğim diğer üç şey;

Pes etmeyi, söylemeyi, arkadaşlarınına yardım etmeyi ve karakter istedi.

Bu çalışmada geliştirilmesi gerektiğini düşündüğüm üç yön;

Yazım hataları, anlatma biçimi, uygun kelimelerin yazılabilir yönlerini geliştirmesi istedi.

Gülcan AYDEMİR
(ELA)

DUYGULARIMI VE ŞİKÂyetLERİMİ YAZIYORUM

1.ETKİNLİK

Aşağıda özellikleri verilen metin türü ne olabilir?

1

Amaç ve Muhatabı Belirleme: İlk olarak kime yazılacağını ve hangi amaçla yazılacağını belirlemeniz gerekir. Bu sayede kullanılacak dil ve üslup belirlenmiş olur.

2

İçerik Belirleme: İkinci adımda, nelerin anlatılacağı yani konusu belirtilir. Anlatılacak konular uygun bir sıraya konularak taslak haline getirilir.

3

Hitap Etme İfadesi Belirleme: Hitap sözüyle başlar ve yazılan kişi ya da kuruma uygun bir hitapla başlar. Hitap ifadesinden sonra virgül (,) konur.

4

Yazarın Kendini Tanıtması: Yazar kişi kendini kısaca tanıtır. Adını, soyadını, mesleğini vb. belirtir.

5

İkinci adımda belirlediğimiz taslak konu aşamada ikinci aşamada belirlenen ve belirli bir sıraya konulan içerik yani konu yazılır. Detaylı bir şekilde neden yazıldığı anlatılır. Konusu çeşitli yönlerle ele alınır ve gönderilen kişiyle ilgili duygu ve düşüncelere yer verilir. Bu bölümde muhatabından istenenler dile getirilir. Esas bölüm budur. Türüne ve muhatap ile ilişki göz önünde bulundurularak uygun bir dil ve üslup kullanılır.

6

Selam, Sevgi, Saygı İfadesi Kullanma: Yazıya son verirken sevgi veya saygı ifadesi kullanılır.

7

Ad-Soyad, Tarih, İmza, Adres Yazma: Sağ üst köşesine yazıldığı tarih yazılır. Sağ alt köşesine ad, soyad yazılır ve imza atılır. Sol alt köşesine ise adres yazılır.

8

Dil, Yazım ve Noktalama Hatalarını Düzeltme:

Anlatılan metnin türü :

Mektup

2.ETKİNLİK

Aşağıdaki mektupları inceleyelim. Ne gibi farklar gördüğümüzü boş kutucuğa yazınız.

08.04.1995

Sevgili Arkadaşım,

Uzun zamandır görüşemediğimiz için seni hem çok özledim hem de çok merak ediyorum. Umuyorum ki sağlığın yerindedir. Beni soracak olursan gayet iyiyim. Hatta çok iyiyim. Yakın bir zamanda mezun olacağım için içim içime sığmıyor. Bir an-Bir an evvel iş hayatına atılmak istiyor, öğrencilerime kavuşmak istiyorum. Keşke sen de yakınımda olsaydın da bu heyecanı seninle paylaşabilseydim. Olsun, yazarken de aktarabiliyorum duygularımı sana. Biliyorum ki ne kadar uzakta olursak olalım, mektup eline ulaştığında hissettiklerim kalbine dokunacak. Senden haber bekliyorum. Bir daha arayı bu kadar açmayalım. Sevgi ve sağlıkla kal.

Seni çok seven arkadaşın Bahar

Gündoğdu Mah. 24. Sok.

Menekşe Apt. No: 22

İzmir / Karşıyaka

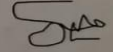
10.09.2019

KIZIL YAYINLARI ANONİM ŞİRKETİNE

İSTANBUL

Ben yayınevinizin mobil uygulama üyesi Selin Özata. Yaklaşık iki ay önce uygulama üzerinden on tane kitap sipariş ettim. Hepsinin ücretini de peşin olarak ödedim. Ancak kitaplardan üç tanesi gelmedi. Bu durumu internet sitesindeki telefondan yetkili kişiye ilettim. Kitap ya da para iadesinin bir haftaya yapılacağı belirtildi. Aradan bu kadar zaman geçmesine rağmen ne kitaplarım geldi ne de para iadem yapıldı.

Saygılarımı sunar, gerekli işlemlerin yapılmasını arz ederim.



Selin ÖZATA

Mersin Sitesi, 3. Sok.

Demir Plaza No:3

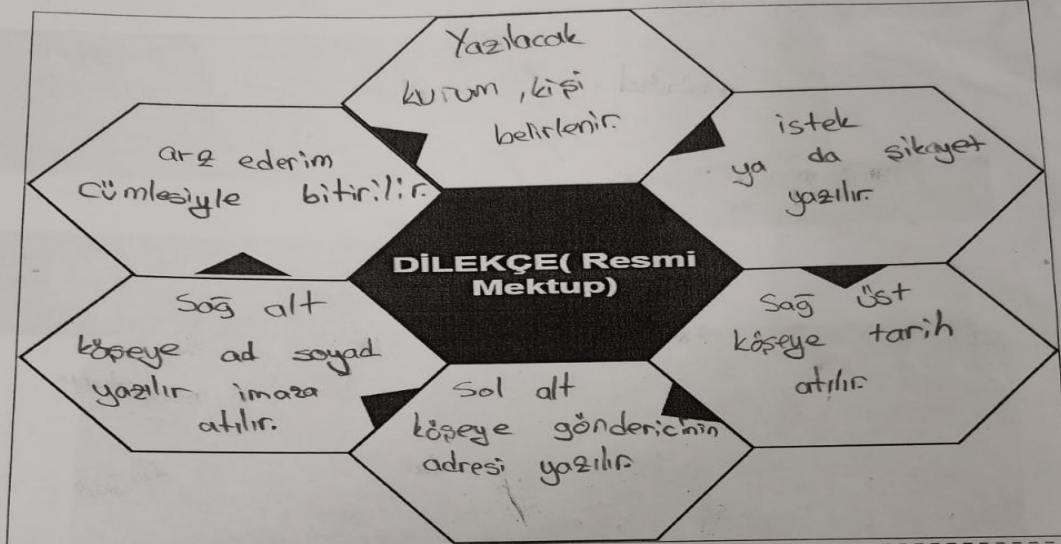
Antalya / Konyaaltı

Ek : 1. Fiyat Makbuzu

- 1) Samimi 2) Resmi
1) Arko dos 2) kurum
1) iyi dilek bitiş 2) istek

3. ETKİNLİK

Verilen örnekten yola çıkarak dilekçenin altı özelliğini yazınız. Siz de bir istek ya da şikâyeti bildirmek üzere dilekçe yazınız.



İZMİR KONAK SAĞLIK BAKANLIĞINA
İZMİR

15.04.2019

Ben Gınartepe mahlesi'nde oturan Esma Öztürk. Ben Konakta bulunan Sağlık kurumuna şikâyetçiyim. Çünkü Konak hastanesi temizliği iyi değil temizliğin artması dileğiyle. Gereyinin yapılmasını arz ederim.

Esma Öztürk

2645 Sok.

No:120

İZMİR / KONAK

Gül Bahar

4.ETKİNLİK

Şimdi de mektup yazma aşamalarına uygun olarak bir konu hakkında istediğiniz bir kişiye mektup yazınız.

Ama ve Mektup Belirleme

1 Özlem gidermek Bahar Çiğdem

2

3 Hitap etme : Onlara Otan
düşünme

4

5 Benim için bir mektup. Siz benim için
gittikden sonra. Benim ve sizin. Benim için
bu mektup. Mektup yazma. Tercih etme. Umarım
görsünüz. Benim için. Siz benim için. Benim için.
daha iyi olacak. Benim için. Benim için. Benim için.
gidir. Benim için. Benim için. Benim için. Benim için.
Benim için. Benim için. Benim için. Benim için. Benim için.

6

7 Adım. Sogutun. Yazar. İma
atar. Adresimde. Yazarım.

8

Esma
Batu

m.

5.ETKİNLİK

* Önce kendi kağıdınızda sonra arkadaşınızın kağıdında yazım ve noktalama hatası olup olmadığını kontrol edin. Yazım Kılavuzu kullanarak kelimelerin doğrusunu aşağı yazınız.

bir çok → bir çok



Öğrenci Rumuz : Sude

Sınıfı : 7/B

29.04.2019

Sevgili Uzunlar,

Sizleri tüm dünya çok merak ediyor. Bir an önce dünyamıza gelin. Sizin bir kötü niyetlinin olmadığını umuyorum. Bir çok bilim insanı, çocuklar ve yetişkin insanlar sizin varlığınıza inanıyorlar. (Ağır zihinli) (Kasıtlı) (Lafazan) (Sözcük kullanımı) İnsanların aklında çok soru var. Akla siz var mısınız? 6'ya (Siz çok) Sorular hep aklımızda varlığınıza dair bir ipucu gönderseniz yeterli. Kısacası, sizleri çok merak ediyoruz. İnşallah kötü niyetliniz yoktur. Sevgiyle kalın.

2567. Sk

no: 225

Lale apartmanı

Sude Altındasar

Aşağıdaki düzeltme işaretlerine göre yazınızı arkadaşınıza sonra da öğretmeninize değerlendirmesini isteyiniz.

DÜZELTME İŞARETLERİ VE ANLAMLARI

↑	Büyük yaz
↓	Küçük yaz
↪	Birlikte yaz
→	Paragraf başı yap
←	Hatalı paragraf başı
Y	Harf noksan
	Harf yanlış
σ	Harf fazla
→←	Yakın yaz
Y	Yanlış
Λ	Daha güzel yaz
σ	Kelime fazla
↵	Ayrı yaz
Δ	Gayret et
*	Güzel
**	Çok beğendim

Arkadaşımın değerlendirmesi :

- Küçük yaz
- Birlikte yaz
- Yakın yaz
- Gayret et

Metni hatırlı ve yanlış kıldım.

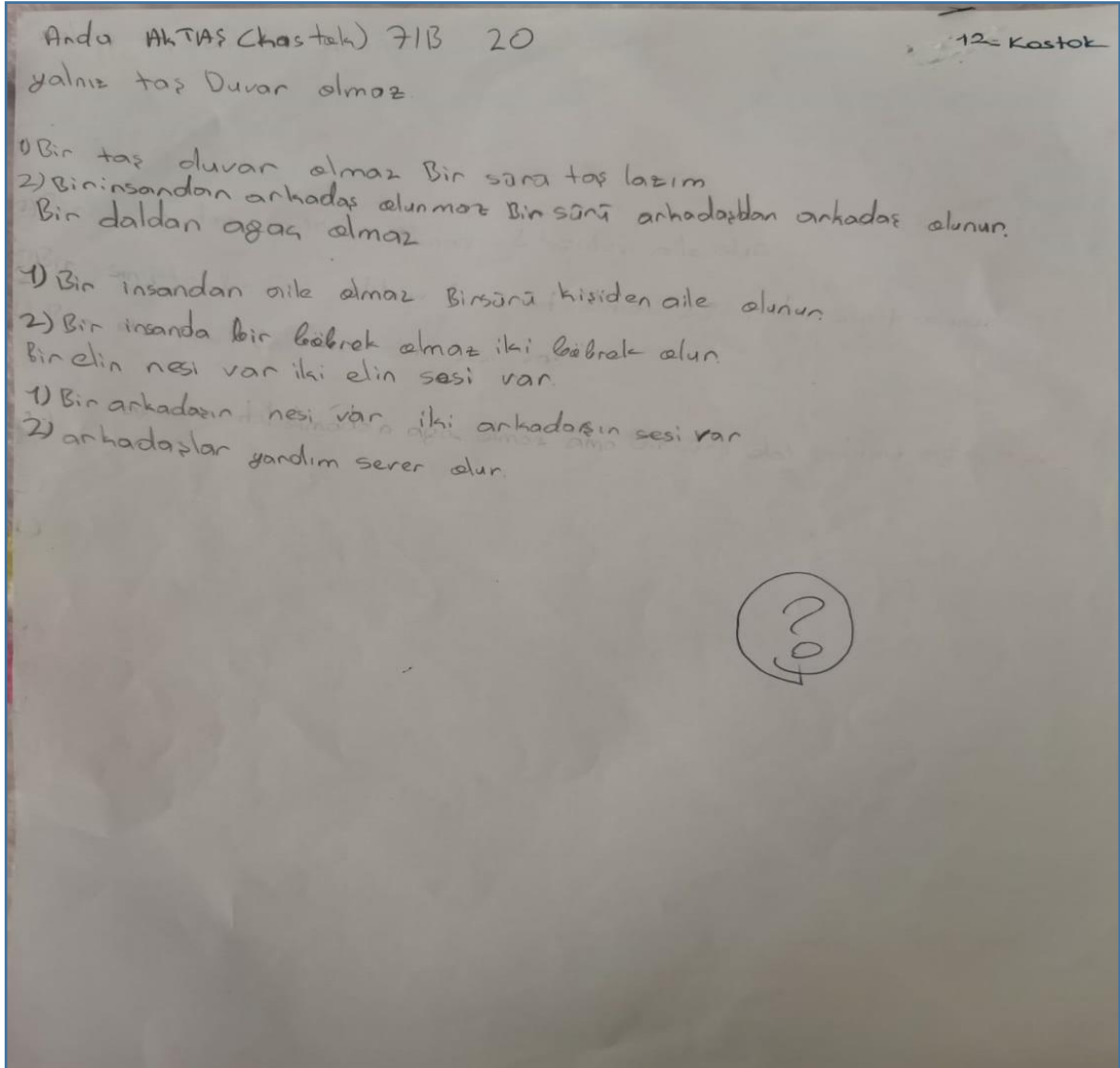
!! güzel

Öğretmenimin değerlendirmesi:

→
Λ
←
*

EK 7. DENEY VE KONTROL GRUBUNUN DERECELİ PUANLAMA ANAHTARIYLA DEĞERLENDİRİLEN ÖRNEK YAZMA METİNLERİ

Deney grubu öğrencisinin sürece dayalı yazma uygulamaları öncesi yazdığı metin:



Deney grubu öğrencisinin sürece dayalı yazma uygulamaları sonrası yazdığı metin:

Teknoloji

12.12.2020

Suani yolları, ailelerde nano teknolojiler vardır. Bu nano teknolojiler genelde oturduğunuz yerde sizin için spor yapıyor. Bu nano teknoloji ne kadar yararlıysanız size kilo aldırıyor. Bu teknoloji insanların arasında bilgisayar olması, Bu teknoloji insanların çok önemli. Çünkü insanlar kendileri spor yaparsanız olur ama bazı insanlar Bu nano teknoloji insanlara değişik şeyler yapıyorlar insanlar gittikleri yerde hep kilo alırken şimdi Bu teknoloji insanlara kilo aldırıyor ve bu insanlar nano teknolojiyi seçiyor bende alsam bu teknoloji kullanırım ve böyle böyle bir şey olsa işsizlik azalır her yer kaplanır ve insanlar evde baş baş oturur. evet. Çünkü böyle bir şey olursa iyi olur insanlar doğal bir şekilde yaparsa böyle güzel olur. insanlar şimdi instagram, Facebook, whatsapp'a giriyorlar ve her gün buna bakıyorlar bunları kullanmıyorlar kitap okursalar iyi olur. insanlar her zaman internet üzerinden her şeyi yapıyorlar ve bunları genelde kendileri yapmaları iyi olur. ve bunları genelde böyle herkes kitap okumalı.

ARDA AKTAŞ
(KASTOK)

Deney grubu öğrencisinin sürece dayalı yazma uygulamaları öncesi yazdığı metin:

Yalnız taş Duvar olmaz Esmâ Öztürk (Gül Bahar)
7B 17-Gil
 Bir gün üç arkadaş her zamanki gibi mahallelerinde oyun oynuyor-
 larmış. Ve bir oyun üzerine küsmüşler. Ve herkesi gün birbirleriyle
 oynadıkları oyunları oynamışlar hiç biri, birbiri ile konuşmadan neden uzak
 bir oyun için birbirlerinden küstüklerini kendi kendilerine soruyorlarmış, ama
 birbirlerine söylemiyorlarmış. Önce Yakup çıkmış evlerinin bahçelerine
 etrafa bakınmış kimseyi görememiş oyun oynamak için topunu eline
 almış biraz selettirmiş daha sonra yalnızlıktan sıkılmış ve çimenterin
 üzerine oturup küstüğü Mert ile Can'ın evlerine bakmış. Kimse
 çıkmamış aradan bir kaç dakika sonra Mert çıkmış o'da Yakup
 gibi etrafa bakınmış daha sonra Yakub'un evine bakmış ve birde
 ne görsün Can'ından çok sevdiği arkadaşı Yakup yanına gitmiş ve
 özer dilemiş ve ikisi birlikte Can'ın evine gidip kapıyı çalmışlar
 kapıyı açan Can'ın annesiydi annesi Can'ın arkadaşlarını içeri
 aldı ve Can'ın odasına gittiler hep birlikte barıştıktan sonra
 Can'ın annesi kek yapıp vermiş ve afiyetle yedikten sonra mahalleye
 çıkıp her zamanki gibi oyun oynamışlar ve birdaha küsmeyeceklerine
 söz vermişler ve arkadaşlıklarını sürdürmüşler...

Deney grubu öğrencisinin sürece dayalı yazma uygulamaları sonrası yazdığı metin:

17-Gül

TEKNOLOJİNİN VERDİĞİ ZARAR

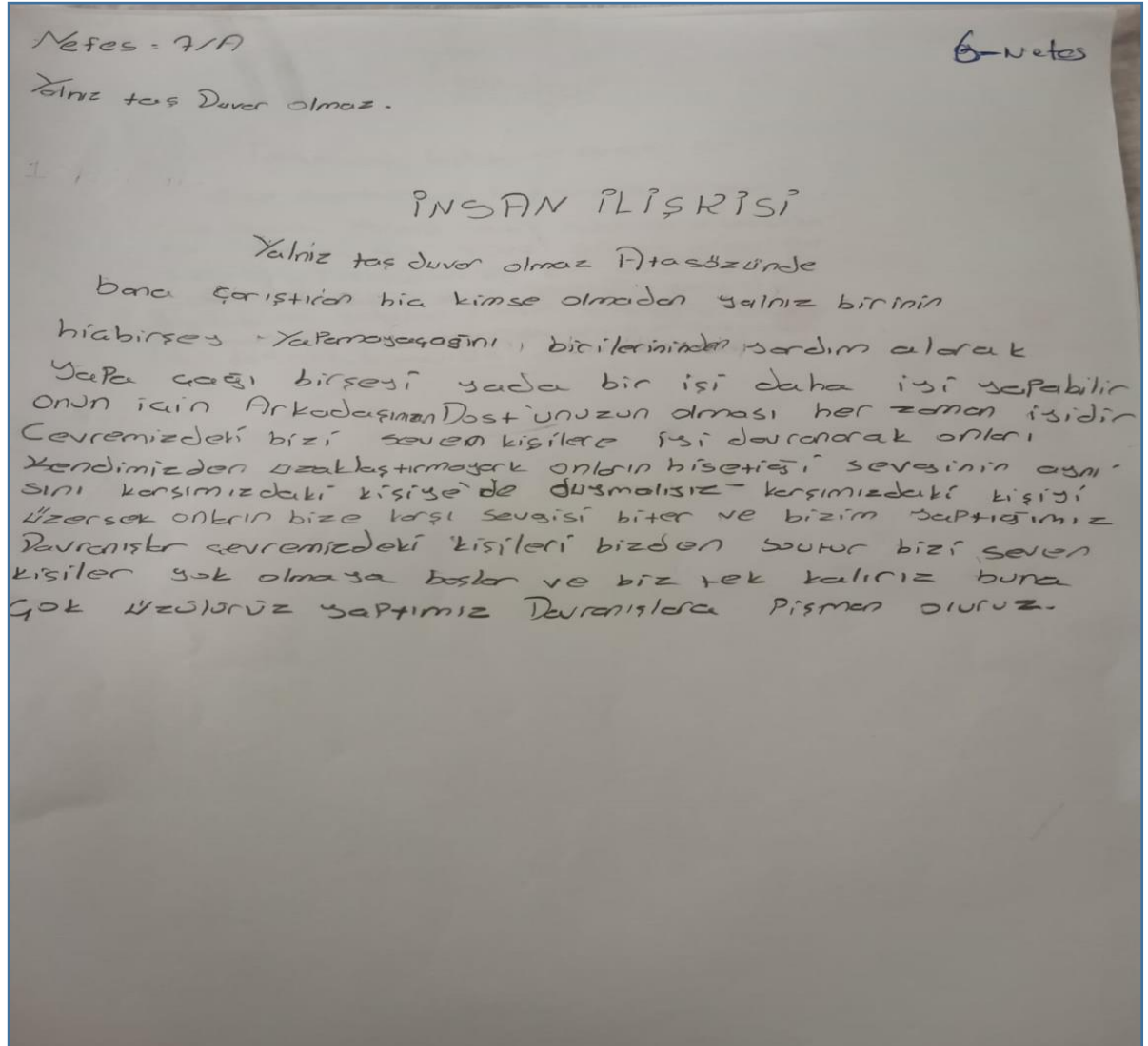
Gittikçe gelişen bu dünya da insanlar birbirinden kopmaya başladı. Aslında bunun nedeni teknoloji. Teknoloji, geliştikçe insanlar gelişen teknoloji ile birlikte toplumdan ayrılıyor. İnsanlar birbirinden kopmamalı. Çocuklarına toplumu öğretmek ve açıklamak amacıyla toplumdaki topluluğu göstermeleri gerekir. Bunun içinde toplumu sıkı tutmaları uygun olduğunu düşünüyorum.

İnsanlar teknoloji geliştikçe ona ayak uydurmaya çalışır. Ama burada bir ölçeyi ve dozunu bulmaları gerekir. Elbette çocuklarında teknolojiyi öğretecekler çünkü gelecekte günlük hayatta kullanmak zorunda olacaklar. Buna eminim. Bunu yaparken topluluğa bozmamaları gerekir. İnsanların buna dikkat etmesi gerektiğini düşünüyorum.

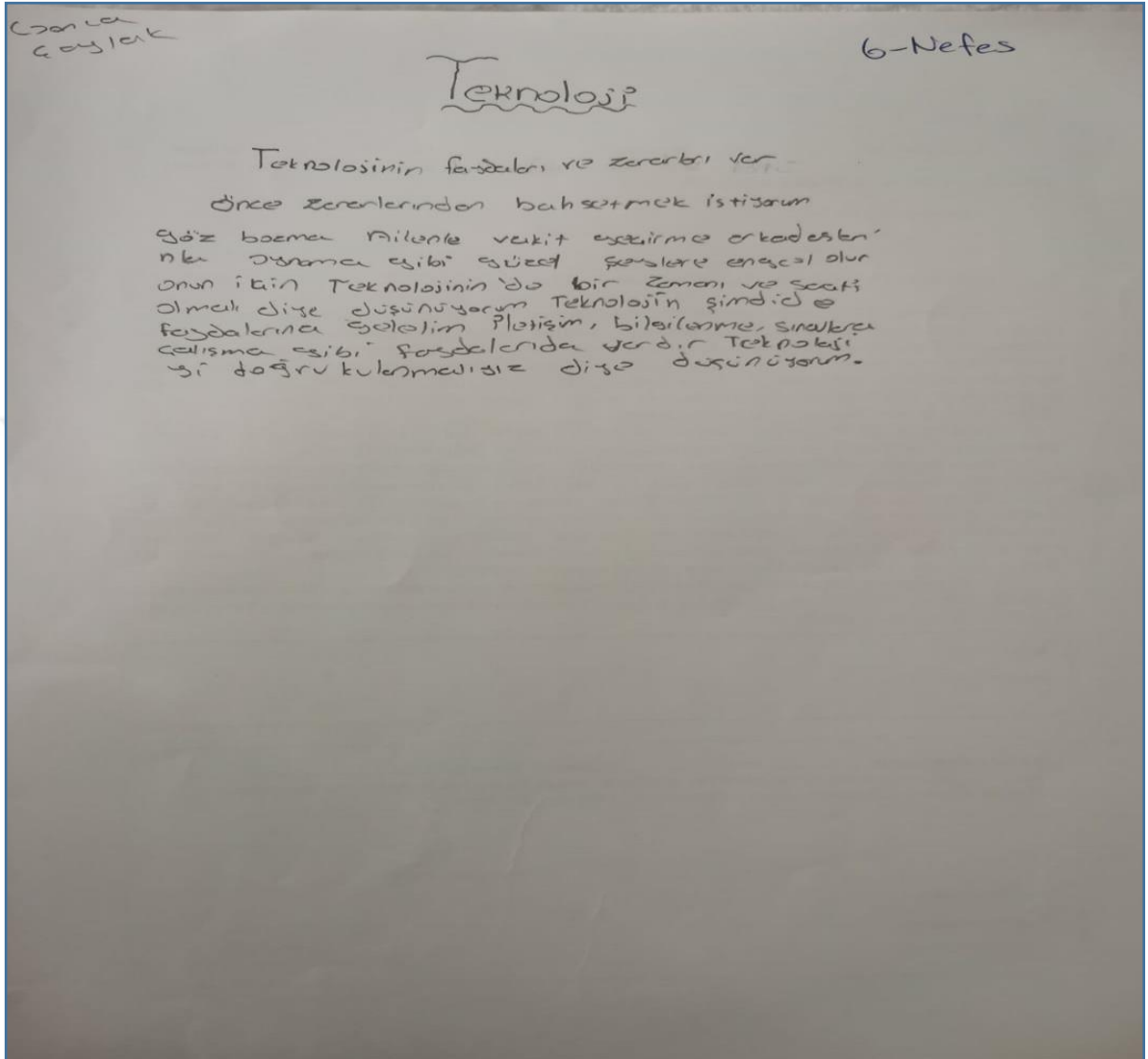
Bunun için ailelerin toplumu öğretmeleri ve örnek alınması gerektiğini düşünüyorum.

7B Esma Öztürk
(Gül Bahar)

Kontrol grubu öğrencisinin mevcut yazma uygulamaları öncesi yazdığı metin:



Kontrol grubu öğrencisinin mevcut yazma uygulamaları sonrası yazdığı metin:



Kontrol grubu öğrencisinin mevcut yazma uygulamaları öncesi yazdığı metin:

FERRARİ HA

Atasözü: *Yalnız taş duvar olmaz.

7) Ferrarî

Bende yalnız taş duvar olmaz sözü bana bir işi tek değil artıdış.
 CS. dost ile birlikte yaşamak gibi Örneğin bir inşa edilen duvar sadece
 tuğla ile değil Gımentoyla Cimentanın içine katılan suyla onu yapan inşa
 eden kişiyle o duvar duvar olmaz.

Diğerim biri kaza geçirdi uyurken hastane masrafını ödeyemeyince
 onun yanında olacak kişiler eğer gerekir. Yani Atalarımız ne demiş
 bir elin nesi var ki elin sesi var. Olayı tek değil eğer gücün yetmezse
 diğer kişilerin yardımıyla olur.

Kontrol grubu öğrencisinin mevcut yazma uygulamaları sonrası yazdığı metin:

Nesrin 206902 #TEKNOLOJİ#

7) FETNİ

Günümüzde zıys üstü olan çocuklarda bile tablet telefon var. hehehele 15 yaşındakiler kafalarını bile kaldırmadan saatlerce oynuyorlar. Tabi iyi yönleri de var. internetten aktivite, bilgi gibi şeylerde alıyoruz. Ama zararları daha fazla gibi. Göz bozukluğu ve psikolojisiye çok etkiliyor. Şimdi de popçr diye bi oyun çıkmış ona sınırlı çocukları bile oyunu oynuyor. Oyunda şiddet içeren çok fazla görüntü var. Oynayanın elinde silah belinde bıçak var. Bunlarda sınırlı değil ki aileler çocuklarına ilgilenmez hale geldi. Çocukları da bundan şüphelenen ailelerinin oynamasını isteniyorlar tabiri caza hoba oynuyor. Şökrta, 90 insandan 89 telefon var. Ne artık buna bir engel bulunması gerekiyor.

