



**KUANTUM YAZMA TEKNİĞİNİN
İLKÖĞRETİM 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YAZMA BECERİLERİ VE YAZMAYA YÖNELİK
TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Esra AYDIN
Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Danışman Yrd. Doç. Dr. Ahmet AKÇAY

AĞRI - 2018
(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KUANTUM YAZMA TEKNİĞİNİN İLKÖĞRETİM 7. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİ VE YAZMAYA
YÖNELİK TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

ESRA AYDIN

YRD. DOÇ.DR. AHMET AKÇAY

AĞRI

2018

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Kuantum Yazma Tekniğinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerileri ve Yazmaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Δ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Δ Tezim sadece Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Δ Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Esra AYDIN



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yrd. Doç. Dr. Ahmet AKGÖY danışmanlığında, Esra AYDIN tarafından
hazırlanan bu çalışma 29.12.2017 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından.
Doç. Dr. Faruk KAYA Anabilim Dalı'nda Yakut C. D. tezi olarak
kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Ahmet AKGÖY

İmza:

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Mehmet KILIÇ

İmza:

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Ahmet AKGÖY

İmza:

Jüri Üyesi :

İmza:

Jüri Üyesi :

İmza:

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine ait olup;

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../201.. tarih ve / nolu kararı ile
onaylanmıştır.

.../.../...

Doç. Dr. Faruk KAYA
Enstitü Müdürü

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ
KUANTUM YAZMA TEKNİĞİNİN İLKÖĞRETİM 7. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİ VE YAZMAYA YÖNELİK
TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ahmet AKÇAY

2018, 135 sayfa + xii

Jüri: Yrd. Doç. Dr. Apdulkerim DİNÇ

Yrd. Doç. Dr. Müzahir KILIÇ

Yrd. Doç. Dr. Ahmet AKÇAY

Bu çalışmanın amacı, Kuantum yazma tekniğinin, öğrencilerin yazma tutumuna ve yazma başarısına etkisini belirlemek ve yazınsal çerçeveye yeni bir yöntem eklemektir. Çalışmada, ön test ve son test kontrol grubu ile deneysel tasarım yöntemi kullanılmıştır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında yedinci sınıfta Türkçe dersi alan 51 öğrenci (kız = 51) çalışmaya dâhil edilmiş ve 1 çalışma ve 1 kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışma ve kontrol grubu sırasıyla 26 ve 25 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunda, Kuantum Öğrenme Modeline (KÖM) dayalı Kuantum Yazma Tekniği uygulanmışken, kontrol grubunda ise geleneksel (klasik) yazma tekniği uygulanmıştır. Araştırma, Ağrı/merkez ilçede bir ilköğretim okulunda, sekiz hafta boyunca devam etmiştir. Araştırmanın verileri (Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği ‘YAYTÖ’ ve Analitik Puanlama Anahtarı) toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t-testi kullanılmıştır. Çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir: Çalışma ve kontrol grubu arasında ön tutum testi ile son tutum testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Çalışma ve kontrol grupları arasında ön test ortalama puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir. Çalışma ve kontrol grupları arasında son test ortalama puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Çalışma grubunda öncesi ve sonrası başarı test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu, ancak kontrol grubunda istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Çalışma süresince yedi farklı yöntem denenmiştir. Yazma kabiliyeti, aynı konuyu çalışma ve kontrol gruplarına vererek test edilmiştir. Ortalama skorlar açısından, uygulanan yöntemlerin hepsinde, çalışma grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu çalışma, çalışma grubundaki öğrencilerin daha başarılı olduğunu ve kontrol grubuna göre daha yüksek puan aldığını göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Yazma, Yazma Becerisi, Kuantum Öğrenme Modeli, Kuantum Yazma Tekniği

SUMMARY
MASTER'S THESIS
QUANTUM WRITING TECHNIQUE EFFECT ON PRIMARY EDUCATION
WRITING ABILITIES AND CLINICAL PRACTICES IN 7th GRADE
STUDENTS

Thesis Advisor: Asst. Assoc. Dr. Ahmet AKÇAY

2018, 135page + xii

Jury: Asst. Assoc. Dr. Apdulkerim DİNÇ

Asst. Assoc. Dr. Müzahir KILIÇ

Asst. Assoc. Dr. Ahmet AKÇAY

The purpose of this study is to determine the effect of quantum writing technique on students' writing attitude and writing success and to add a new method to the literary framework. In the study, experimental design method with pre-test and post-test control group was used. Fifty one students (girl = 51) who learn Turkish lesson in seventh class in 2016-2017 academic year were included in this study and 1 study group and 1 control group were composed. The study and control group consisted of 26 and 25 students respectively. In the study group Quantum Writing Technique based on Quantum Learning Model (QLM) was applied, while traditional (classical) writing technique was applied in control group. The research continued for eight weeks in an elementary school in the district of Agri / Central. Data of the research (Attitude Towards Writing Scale and Analytical Scoring Key) were collected and the t-test was used to analyze the data. The following results were obtained in the study: There was a significant difference between the pre- and post-test scores of the study and control groups. There was no statistically significant difference between the study and control groups in terms of the pre-test average scores. There was a statistically significant difference between the study and control groups in terms of the post-test average scores. There was a statistically significant difference between the pre and post achievement test scores in the study group, but no statistically significant difference was found in the control group. Seven different methods have been tried during the study period. The writing ability was tested by giving the same subject to the study and control groups. A statistically significant difference was observed between the study and control groups in all of the applied methods in term of the mean scores. This study showed that the students in the study group were more successful and had higher scores than the control group.

KeyWords: Writing, WritingSkills, Quantum Learning Models, Quantum WritingTechniques

ÖNSÖZ

Duygu ve düşüncelerimizi anlatmanın yollarından biri de yazmadır. İnsanlar arasında iletişim sağlamanın bir yolu olan yazma, aynı zamanda bilgi birikimini gelecek kuşaklara aktarmada da önemli bir araçtır. Yazma, yalnızca insanların temel gereksinimlerini karşılayan bir araç değil, aynı zamanda estetik yönlerini de geliştirir. Yazılacak konunun belirlenmesi sürecinde insan fizyolojisi birden çok duyu organını ve bilişsel sistemlerini de aynı anda kullandığı için, yazma işlemi aynı anda birden çok bilişsel ve duyuşsal alana hitap eden ve bunu geliştiren bir yöntemdir. Bireyler, doğuştan getirdikleri dil yetisini çevre ile etkileşim halinde olarak geliştirebilirler fakat yazma becerisi, eğitim yardımıyla geliştirilebilir. Günümüzde bu ihtiyacı karşılayan ifade ve beceri dersi, Türkçe dersi, Türkçenin öğrenme alanlarından biri olan yazma becerisi, dil ve yazma ilişkisi göz önüne alındığında son derece önemlidir fakat öğrencilerin yazmaya yönelik başarı ve tutumları olumsuz yönde olabilmektedir. Bunun önüne geçebilmek açısından öğrencilerin yazmaktan zevk almalarını sağlayacak yazma teknikleri geliştirilmeli ve bu teknikler öğrenciler üzerinde aktif kullanılmalıdır.

Çalışmama bilgi ve tecrübeleriyle değerli katkılarda bulunan danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet AKÇAY'a, Lisans eğitimim sırasında bana öğretmen olmanın fedakârlık olduğunu öğreten değerli öğretmenlerim Sayın Yrd. Doç. Dr. Metin ERKAL ve Yrd. Doç. Dr. Müzahir KILIÇ'a, geçtiğim bütün zorlu yolları benimle yürüyen babama, methiyelerimin yetersiz geleceği, başarmanın inanmaktan geçtiğini öğreten anneme, sevginin başarıdan üstün olduğu öğreten kardeşlerime, bütün eksileri artıya çeviren dostum Aynur KÖSEOĞLU'na, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ağabeyim Fatih Alper AKCAN'a ve yürüdüğümüz yolları yarıda bırakmamayı öğreten eşim Fırat AYDIN'a sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Ağrı-2018

Esra AYDIN

KISALTMALAR:

YAYTÖ: Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

TTKB : Talim Terbiye Kurulu Bakanlığı

NLP: NeuroLinguistic Programming

APA : Analitik Puanlama Anahtarı

KÖM: Kuantum Öğrenme Modeli

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

BİNV: Benim İçin Ne Var?

TDK : Türk Dil Kurumu

vd: ve diğerleri

Bkz. :Bakınız

akt : Aktaran

Ed : Editör

s:sayfa

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Kuantum Öğrenmenin Temelini Oluşturan Görüşler.....	40
Tablo 2.2: Kuantum Öğrenme Düzeni.....	44
Tablo 2.3: Türkçe Öğretim Programı Kazanımlarıyla Kuantum Yazma.....	56
Tablo 3.1: Çalışma Grubu Tablosu.....	66
Tablo 4.1: Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Ön Test Ortalama Puanları ve t-testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.2: Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Son Test Ortalama Puanları ve t-testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.3: Deney Grubunun Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalama Puanları ve t-testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.4: Kontrol Grubunun Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalama Puanları ve t-testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.5: Deney ve Kontrol Gruplarının Analitik Yazma Ölçeği Ön Test Ortalama Puanları ve t-testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.6: Deney ve Kontrol Gruplarının Analitik Yazma Ölçeği Son Test Ortalama Puanları ve t-testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.7: Deney Grubunun Analitik Yazma Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalama Puanları ve t-testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.8: . Kontrol Grubunun Analitik Yazma Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalama Puanları ve t-testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.9: Deney ve Kontrol Grubunun Birinci Uygulama Ortalama Puanları ve t-testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.10: Deney ve Kontrol Grubunun İkinci Uygulama Ortalama Puanları ve t-testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.11: Deney ve Kontrol Grubunun Üçüncü Uygulama Ortalama Puanları ve t-testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.12: Deney ve Kontrol Grubunun Dördüncü Uygulama Ortalama Puanları ve t-testi Sonuçları.....	79

Tablo 4.13: Deney ve Kontrol Grubunun Beşinci Uygulama Ortalama Puanları ve t-testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.14: Deney ve Kontrol Grubunun Altıncı Uygulama Ortalama Puanları ve t-testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.15: . Deney ve Kontrol Grubunun Yedinci Uygulama Ortalama Puanları ve t-testi Sonuçları.....	81



ŞEKİL VE RESİMLER DİZİNİ

Şekil 2.1: Yazı Çemberi.....	49
Şekil 4.1: Deney Grubu Öğrencilerinin 7 Uygulamada Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları.....	82
Şekil 4.2: Kontrol Grubu Öğrencilerinin 7 Uygulamada Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları.....	83
Şekil 4.3: Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin 7 Uygulamada Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları.....	84
Resim1: Salkımlama, Öğrencilerin Yaptığı Çalışmalardan Örnekler.....	51
Resim 2: Salkımlama, Renkli Kalemlerle, Öğrencilerin Yaptığı Çalışmalardan Örnek.....	51
Resim 3: Hızlı Yazma,Öğrenci Çalışmalarından Örnekler.....	52
Resim 4: Karalama ve Salkımlamanın Birlikte Kullanıldığı Bir Çalışma, Öğrenci Uygulamalarından Örnekler.....	53
Resim 5: Akran Değerlendirmesinden Örnekler.....	54
Resim 6: Öğrenci Çalışmalarından Tekrar Yazma Aşamasına Bir Örnek.....	55

İÇİNDEKİLER

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	i
TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	ii
ÖZET.....	iii
SUMMARY.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
KISALTMALAR.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER VE RESİMLER DİZİNİ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Konunun Amacı ve Önemi.....	5
1.3. Problem Cümlesi.....	6
1.4. Alt Problemler.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Sayıtlılar.....	7
1.7. Tanımlar.....	7

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Dil ve Dilin İşlevi.....	9
2.2. Türkçe Öğretim Programlarında Temel Yaklaşımlar.....	9
2.3. Dilin Temel Becerileri ve Öğrenme Alanları.....	12
2.4. Yazma ve Yazma Becerisi.....	13
2.5. Yazma Becerisinin Temel Beceriler İçerisindeki Yeri ve Yazma Becerisinin Diğer Dil Becerileri İle İlişkisi.....	15
2.6. Yazma Becerisi.....	16
2.7. Yazma Eğitim	18
2.7.1. Güdümlü Yazma.....	18
2.7.2. Grup Olarak Yazma/Küme Çalışmaları.....	19

2.7.3. Metin Tamamlama.....	19
2.7.4. Tahminde Bulunma.....	19
2.7.5. Not Alma.....	20
2.7.6. Özet Çıkarma.....	20
2.7.7. Boşluk Doldurma.....	20
2.7.8. Bir Metni Kendi Sözcükleriyle Yeniden Oluşturma.....	21
2.7.9. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma.....	21
2.7.10. Dikte Yöntemi.....	21
2.7.11. Duyulardan Hareketle Yazma.....	21
2.7.12. Tümevarım.....	22
2.7.13. Tümdengelim.....	22
2.7.14. Kavram ve Sözcük Havuzundan Seçerek Yazma.....	22
2.7.15. Serbest Yazma.....	23
2.7.16. Kontrollü Yazma.....	23
2.7.17. Eleştirel Yazma.....	23
2.7.18. Yaratıcı Yazma.....	24
2.8. Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi ve Kazanımları.....	24
2.8.1. 5. Sınıf Düzeyi Yazma Becerisine Yönelik Kazanımlar.....	25
2.8.2. 6. Sınıf Düzeyi Yazma Becerisine Yönelik Kazanımlar.....	26
2.8.3. 7.Sınıf Düzeyi Yazma Becerisine Yönelik Kazanımlar.....	27
2.8.4. 8. Sınıf Düzeyi Yazma Becerisine Yönelik Kazanımlar.....	28
2.9. Yazma Sürecinde Değerlendirme.....	30
2.10. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Eğitim-Öğretim ve Kuantum Öğrenme Modeli.....	33
2.11. Kuantum Öğrenme Modeli.....	36
2.12. Kuantum Öğretim.....	41
2.13. Kuantum Öğrenme ve Öğretmenler.....	42
2.14. Kuantum Öğrenme Düzeni.....	43
2.15. Kuantum Öğrenme ve Öğrenciler.....	44
2.16. Akademik Beceriler.....	46
2.17. Yaşam Becerileri.....	46
2.18. Kuantum Öğrenme Teknikleri.....	47

2.19. Kuantum Yazma Tekniği.....	47
2.20.1. Kuantum Yazma Tekniğinin Aşamaları.....	50
2.20.1.1. Önyazma.....	50
2.20.1.2. Karalama.....	52
2.20.1.3. Paylaşma.....	53
2.20.1.4. Gözden Geçirme.....	54
2.20.1.5. Düzeltme.....	54
2.20.1.6. Tekrar Yazma.....	54
2.20.1.7. Değerlendirme.....	55
2.21. Kuantum Öğrenmenin Etkileri.....	57
2.22 İlgili Yayınlar.....	58

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	64
3.1. Araştırma Modeli.....	64
3.2. Evren ve Örneklem.....	65
3.3. Veri Toplama Araçları.....	66
3.3.1. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	66
3.3.2. Analitik Derecelendirme Anahtarı.....	67
3.4. Araştırmanın Uygulanması.....	68

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR.....	73
4.1. Tutum Testinden Elde Edilen Bulgular(YAYTÖ).....	73
4.2. Analitik Yazma Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular.....	74

BEşİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIşMA VE ÖNERİLER.....	85
5.1.Tutum Testinde Elde Edilen Sonuç ve Tartışma.....	85
5.2. Analitik Yazma Ölçeğinden Elde Edilen Sonuç ve Tartışma.....	87

KAYNAKÇA.....	93
EKLER.....	101
ÖZGEÇMİş.....	135

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına ve önemine, problem cümlesine, alt problemlerine, sayıtlılara, sınırlılıklara, tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Problem durumunu daha anlaşılır hale getirmek amacıyla, Yapılandırmacı yaklaşım, bu yaklaşımın Türkçe öğretim programıyla ilişkisi, Türkçe öğretim programında temel becerilerden, öğrencilerin dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisine yönelik tutumları ve bu tutumların akademik başarıları üzerindeki etkisi ele alınmıştır.

Yaşadığımız teknoloji çağı hızlı değişimleri de beraberinde getirmektedir. Bu değişimlere ayak uyduracak bireylerin yetiştirilmesi görevini üstlenen öge ise eğitimidir. İyi bir eğitim, çağın gereklerine cevap verecek öğretim programları ile gerçekleşir. Aslan, eğitim alanında yaşanan gelişmelerin ve öğrenci merkeze alan programları; aktif öğrenme, iş birlikli öğrenme, etkinlik temelli öğrenme, kuantum öğrenme gibi öğreneni merkeze alan, katılım ve süreç üzerine yoğunlaşan yaklaşımların öğrenmede başarıyı sağlaması öğretmen ve öğrencinin güdülenmişlik düzeyi ile yakından ilişkili olduğunu dile getirir. (Aslan,2009).Günümüz eğitim programları ise yapılandırmacı yaklaşımın ilklerine göre düzenlenmiştir.Çelik, Şen, Şahin ve Taşkın (2010), 2005-2006 yılında uygulamaya konulan ve yapılandırmacı yaklaşımı esas alan bu programın, öğrenme- öğretme sürecinin aktif hale gelmesini, öğretmenin öğrenciye rehberlik etmesi gibi değişiklikleri beraberinde getirdiğini dile getirir. (Çelik-Şen ve Şahin-Taşkın, 2010, s. 26). Erdem ve Demirel'e göre yapılandırmacılık bireyin "zihinsel yapılandırması" sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. (Erdem, Demirel, 2002).Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Öğrenme ezberlemeye değil öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, var olan bilgiyi yeniden yorumlanmasına ve yeni bilgiyi oluşturmaya dayanır. Öğrenen,

öğrenilmiş bir bilgi ile yeni öğrenilen bilgiyi uyumlu hale getirerek yapılandığı bilgiyi, yaşam problemlerini çözmede uygulamaya koyar (Perkins, 1999, akt. Erdem, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenenler var olan bilgiyi keşfedip, analiz sürecinden sonra sentezleyerek hazır bilgiyi yapılandırırlar. Bu yaklaşımda öğrenmenin kalıcı olması, öğrenenin süreçte aktif olmasına bağlıdır ayrıca eleştirel düşünme ve problem çözme önemliken öğrenenler öğrenmenin içeriğini ve süreci aynı zamanda öğrenirler.

Güneş'e göre, yapılandırmacı yaklaşımda dil, zihinsel becerileri geliştirmenin en önemli aracıdır. Dil, aynı zamanda öğrenmenin kalbidir ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir. İnsanlar bu sınırsız becerilerini kullanarak öğrenirler ve zihinsel becerilerini geliştirirler(Güneş, 2007: 24).

Dil, insanlar arasında iletişim kurmada en önemli araçtır ve bilgi birikiminin nesilden nesile aktarılmasını sağlayan iletişim kanallarından biri yazmadır. Eğitim öğretim programlarında ifade ve beceri dersi olan Türkçe eğitimi, bireylerin yaşamına dil açısından yardımcı olacak temel derslerden biridir. MEB(2006), Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, öğrencilerin kazanım ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin geliştirilmelerini, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını hedeflemektedir.2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrencilerden dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlamalarını; duygu düşünce ve hayallerini anlatmalarını; eleştirel ve yaratıcı düşünüp, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık haline getiren, estetik zevk kazanmış ve milli değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır.(MEB, 2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçlarından ikisi yazma becerisi ile ilgilidir. İlk olarak öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini hem sözlü hem de yazılı olarak etkili, açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmelerine değinmiştir. Bu da öğretim programında dilin temel becerilerinden yazmanın önemini vurgulamaktadır.

Bu yüzden yazma becerileri bireyin kendini ifade etmesinde ve iletişim kurmasında son derece önemlidir. Yazmaya karşı olumsuz tutum sergileyen bireylerin o alana yönelik başarı göstermesi beklenemez. Akkaya, ülkemizde, eğitim öğretim kurumlarında uygulanan ana dili programlarında yazmanın özel yetenek gerektiren zor bir uğraş alanı olduğu yargısının geleneksel bir hal aldığını belirtmektedir. Bu görüşü geliştiren bireylerin yazmaya yönelik olumsuz bir tutum sergilemelerinin kaçınılmaz olduğunu belirtir(Akkaya, 2011).Temizkan, Türkçe Eğitimi Programı'nda davranışçı yaklaşıma uygun olarak yazma öğretiminin geleneksel yollarla gerçekleştirildiğini, geleneksel yazma yönteminde öğretmenin ön planda olduğunu dile getirir. Yazma sürecini öğretmenin sınıfa getirdiği atasözleri, özdeyişler ve kalıp ifadelerin açıklanması gibi konularla başlattığı, dolayısıyla öğrencinin yaratıcılığını ön plana çıkaracak çalışmaların yapılmadığını ifade eder. Temizkan (2013), öğrenmeyi etki tepki etkileşimine göre yorumlayan davranışçı yaklaşımda, öğrenciye yazması için bir konunun verilmesini etki; öğrencinin o konuda bir yazı yazması ise tepki olarak yorumlar. Davranışçı yaklaşıma göre önemli olan öğrencinin bir yazı yani ürün ortaya koymasındır. Öğrencinin bu yazılı ürünü hangi aşamalardan geçerek ortaya koyduğu üzerinde durulmaz. Değerlendirme aşamasında ise yazının daha çok sayfa yapısı, noktalama işaretleri, imla kuralları gibi dış özellikleri ölçüt alınarak yapılır. Geleneksel yöntemle yürütülen yazılı anlatım uygulamaları çeşitli açılardan eleştirildiğini dile getirir”(Temizkan,2013).

Akkaya, yakın zamana kadar eğitim öğretim kurumlarında yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi amacıyla, Türkçe dersinde geleneksel olarak, öğretmenin verdiği kavram ya da özdeyişle ilgili sınırlı bir sürede öğrencinin metin üretmesi beklendiğini, öğretmenin bu metni değerlendirdiğini ancak dönüt vermediğini ve ortaya çıkan metnin de çoğu zaman özgünlükten yoksun olduğunu belirtmektedir (Akkaya, 2011).Bu da gösteriyor ki yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerini dikkate almayan geleneksel öğretim, izlerini hala sürdürmektedir.

Kendilerini kurallarla sınırlayan bireylerin yaratıcılıklarını ön plana çıkarmaları elbette güçtür. Orijinallikten uzak, herhangi bir fikir barındırmayan tek tip yazıların imla ve noktalama kurallarına uygun olmasının herhangi bir işlevselliği yoktur. İmla ve noktalama kurallarının tamamen önemsiz olduğu söylenemez fakat kurallar

bütününden önce fikirler beyin fırtınası ile herhangi bir sınırlamaya takılmadan yazılmalıdır. Yazılan yazılar düşünce akışına uygun olarak anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde düzenlenmeli daha sonra imla ve noktalama işaretleri dikkate alınmalıdır. Oral, yazı yazma etkinliklerinin çocuklar tarafından pek cazip bir etkinlik olarak görülmediğini söylemektedir. Bunun nedenleri arasında, yazı yazarken çoğu kez sıkı kurallara bağlı kalmak zorunluluğu olduğunu; kâğıt temizliği, harflerin nasıl çizilmesi gerektiği, yazının düzgün olması ve dilbilgisi hakkındaki kuralların okulun ilk yıllarında ağırlıklı olarak öğretilmesi, çocukların bir taraftan yazım tekniğinin öğrenmelerini sağlarken, diğer taraftan yazı yazmaktan nefret etmelerine yol açtığını dile getirmektedir(Oral, 2008: 7- 8).Bu tür etkinlikler, çocukların dikkatlerini yazının içeriğinden çok, şekle yöneltir ve çocukların yazılarının aynı standarda uygun olmasını zorunlu kılar. Arıcı&Ungan, yazılı anlatımın kısa sürede kazanılacak bir beceri değil, aksine bir süreç dâhilinde oluşturulacak bir beceri olduğunu dile getirmektedir. Çünkü tasarlanan metnin öncelikle beyinde yapılandırılması sonra da basamak basamak yazıya geçirilmesi gerektiğini söylemektedir. Bireye yazısını düzeltme imkânı verilmesi gerektiğini söylemektedir(Arıcı ve Ungan, 2013: 33).

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu çalışmaların denekleri çoğunlukla, Türkçe Dersi öğretimini verecek olan Türkçe öğretmeni adaylarıdır. Çalışmaların çoğu öğrencilerin yazmaya yönelik kaygı seviyelerinin yüksek olduğunu göstermiştir buna karşın yazma becerisine karşı olumlu tutum geliştiren öğrencilerin olduğu ve bunun sebeplerine yönelik çalışmalar saptanmıştır(Aşılıoğlu,Özkan, 2013;Pajares, Miller ve Johnson,1999; Karadağ, Kayabaşı, 2000; Bağcı 2007; Yaman,2010;Pajares ve Valiente, 1997, 1999; akt. Şengül,2011;İşeri, Ünal, 2012;Baş, Şahin,2013;Ceran,2013;Karadağ, 2013;Tok ve arkd., 2013; Özkan,2013; Yaman,2014; Ateş, Akaydın,2015; Yılmaz,Aklar, 2015; Kaman, 2016;Göçer, 2016;Uyar,2016; Göçer, 2017).

Bu araştırmada Çağdaş eğitim yaklaşımlarına uygun olarak geliştirilen Kuantum Öğrenme Modeli olan Kuantum Yazma tekniği ile geleneksel(klasik)

yazma yöntemi karşılaştırılacak, Kuantum yazma tekniğinin öğrencilerin başarı ve tutumları üzerindeki etkisinden söz edilecektir.

1.2.Konunun Amacı ve Önemi

Sosyal bir varlık olan insanın temel gereksinimlerinden biri de iletişimdir. Konuşma ne kadar temel bir gereksinimse iletişim kanallarından yazma da aynı öneme sahiptir. Bu yüzden yazma, bir beceri olarak kazandırılmalıdır. Bu becerinin yeteri kadar gelişkin olduğu bireyler yaşam boyu öğrenmelerinde bir adım önde olacak ve düşünebildiklerini yansıtacak ve yazınsal devamlılığa katkı sağlayabileceklerdir.

İnsanlar arasında iletişim sağlamanın bir yolu olan yazma, aynı zamanda bilgi birikimini gelecek kuşaklara aktarmada da önemli bir araçtır. Yazma, yalnızca insanların temel gereksinimlerini karşılayan bir araç değil, aynı zamanda estetik yönlerini de geliştirir. Yazılacak konunun belirlenmesi sürecinde insan fizyolojisi birden çok duyu organını ve bilişsel sistemlerini de aynı anda kullandığı için, yazma işlemi aynı anda birden çok bilişsel ve duyuşsal alana hitap eden ve bunu geliştiren bir yöntemdir. Bireyler, doğuştan getirdikleri dil yetisini çevre ile etkileşim halinde olarak geliştirebilirler fakat yazma becerisi, eğitim yardımıyla geliştirilebilir. Günümüzde bu ihtiyacı karşılayan ifade ve beceri dersi, Türkçe dersi, Türkçenin öğrenme alanlarından biri olan yazma becerisi, dil ve yazma ilişkisi göz önüne alındığında son derece önemlidir fakat öğrencilerin yazmaya yönelik başarı ve tutumları olumsuz yönde olabilmektedir. Bunun önüne geçebilmek açısından öğrencilerin yazmaktan zevk almalarını sağlayacak yazma teknikleri geliştirilmeli ve bu teknikler öğrenciler üzerinde aktif kullanılmalıdır. Tok, Rachim ve Kuş'a göre, öğretmenlerin, geri bildirim vermesi, öğrenciyi sözlü olarak güdülemesi, yazmaya düzenli zaman ayırması, öğrencileri tarafından sevilmesi ve farklı yöntemler kullanmasının öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırmada etkili olduğunu dile getirmektedir (Tok, Rachim&Kuş, 2014).

Bu çalışmada, Kuantum yazma tekniğinin öğrencilerin yazma tutumuna ve yazma başarısına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Yazma becerisinin önemi

düşünüldüğünde, öğrencilerin yazma tutumlarının ve yazma başarılarının tespitine; kuantum yazma tekniğinin yazma tutum ve başarısına yapacağı etkinin belirlenmesine yönelik bir örnek oluşturacak, yeni bir yazma yöntemi olarak yazınsal çerçeveye eklenmesi amaçlanmıştır.

1.3.Problem Cümlesi

Kuantum öğrenme modelinin bir tekniği olan Kuantum Yazma Tekniği öğrencilerin yazma tutumu ve becerileri üzerinde etkili midir?

1.4.Alt Problemler

1. Kuantum Yazma tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön tutum testi ile son tutum testinden aldıkları puanlar arasında bir fark var mıdır?

2. Deney grubuna uygulanan ön ve son tutum testi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Kontrol grubuna uygulanan ön ve son tutum testi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. . Kuantum Yazma tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son testten aldıkları başarı puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

5.Deney grubunun aldığı ön ve son başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Kontrol grubunun aldığı ön ve son başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7.Kuantum Yazma tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin süreç içinde aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Konu alanı açısından Kuantum Öğrenme Modelinin bir tekniği olan Kuantum yazma tekniğiyle,
2. Nicel veri kaynağı olarak 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ağrı ili Ağrı İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıfta öğrenim gören toplan 51 öğrenci ile,
3. Nicel veri toplama aracı olarak Susar tarafından geliştirilen “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” ile “Analitik Puanlama Anahtarı” ile,
4. Uygulama süreci içerisinde Türkçe eğitiminde yer alan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinden yazma becerisi ile,
5. Kuantum Yazma Tekniğine uygun olacak metinler uygulayıcı ve bir uzman tarafından seçilen, MEB’in hazırladığı öğrenci çalışma kitabından alınan sekiz yazma becerisi konusu ile sınırlı tutulmuştur

1.6.Sayıtlar

1. Deney grupları ve kontrol grubundaki çalışmalarda yürütülen etkinlikler aynı uygulayıcı tarafından uygulanmıştır.
2. Öğrenciler tutum ölçeğindeki soruları dikkate alarak içtenlikle yanıt vermişlerdir.

1.7.Tanımlar

Analitik Puanlama Anahtarı: Öğrencilerin Türkçe dersinde yazma becerilerine yönelik etkinlikleri başarı yönünden ölçmek üzere hazırlanan ölçek.

Çalışma Kâğıtları: Kuantum yazma tekniğinin uygulaması için, tekniğin yaratıcılık yönüne uygun olarak İlköğretim Türkçe Ders kitaplarında bulunan yazma çalışmalarını sağlayan etkinlik yaprakları (Araştırma sürecinde Deney ve Kontrol Grubuna yapılacak olan çalışma kâğıtları ekte sunulmuştur.)

Kuantum Öğrenme: De Porter (1992)’e göre Kuantum öğrenmeyi, beyindeki tüm sinirsel ağların kullanılarak, anlamlı bilgi oluşturmak için yapıları özel ve bireysel yollarla bir araya getirmek olarak tanımlamıştır.(De Porter, 1992 akt: Ayvaz, 2007)

Tutum Testi: Öğrencilerin Türkçe dersinde yazma becerilerine yönelik görüşlerini öğrenmek amacıyla deney süreci öncesi ve sonrasında uygulanması amaçlanan ölçek.

Yapılandırmacı yaklaşım: Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin teorik bilgilerini yaratıcılıkları ile birleştirip pratikte kullanmaları gerektiren öğrenme programıdır.

Yazma: İnsanların duygu, düşünce, hayal ve isteklerini anlatırken kullandıkları araç, sembol.

Yazma Becerisi: : İnsanların duygu, düşünce, hayal ve isteklerini anlatırken kullandıkları araç, sembollerin belirli bir düzene göre öğrenme kabiliyetidir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil ve Dilin İşlevi

MEB, dili, insanlar arasında iletişimi sağlayan ve bütün öğrenme faaliyetlerinde anahtar rol oynayan doğal bir araç olarak yorumlamaktadır. Dili öğrenmede asıl amacın, öğrenenlerin dilin farklı bağlamlarla kazandığı biçimlerini kavramaları, dil vasıtasıyla kendilerini anlatabilmeleri, farklı bilgi kaynakları elde ederek duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek olduğunu belirtir (MEB, 2006). Dil, insanların duygu ve düşüncelerini aktarırken başvurdukları en önemli iletişim aracıdır. Her insan doğuştan dil kazanımı yetisi ile doğar. Dil kazanımı gerçekleşirken bir süreç gerekir ve bu kazanım ancak bireysel eğilim, doğru yöntemle gerçekleştirilir. Bireylerin veya toplumların dil yapıları; kavramlara verdikleri adlar, onların düşünce yapılarını göstermektedir. İnsanlar kavramları kazandıkları biçimiyle değerlerini oluşturur ve toplum içindeki yerini alırlar, dil sayesinde öğrenir, öğrendiklerini yorumlar ve aktarırlar ve iletişimi bu şekilde kurarlar.

2.2. Türkçe Öğretim Programlarında Temel Yaklaşımlar

MEB, öğretim programlarında etkinlikler aracılığıyla kazanımların gerçekleştirilmesini hedefler. Türkçe dersinin öğrenme alanlarının geliştirilmesini, anadilin sağladığı imkân ve zenginliğinin bilincinde olan, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan bireyler hedeflemektedir (MEB, 2006). Öğrencilerin dilin imkânlarından faydalanarak zenginliğini görmeleri, öğrencilerde dil bilincini uyandıracaktır. Bu şekilde öğrenciler anadillerini severek öğreneceklerdir. Türkçe öğreniminde dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisi ;anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesini sağlar. Bu öğrenme alanları birbiriyle etkileşim hâlinde olduğu için bir bütün olarak ele alınmalıdır. MEB, 2006). Birbirinden bağımsız düşünülmeyen dilin alanlarında öncelik herhangi bir alana verilmemelidir fakat eksikliklerin olduğu alanda yoğunlaşmak da yanlış olmayacaktır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesini hedeflemektedir(MEB,2006). Türkçe Öğretim Programı, pasif olmayan, öğrendiklerini kendi bilgi süzgecinden geçirip birleştiren, üretken bireylerin yetişmesini hedeflemektedir. Türkçe Öğretim Programında öğrencilerden beklenen hedef davranışlar değerlendirildiğinde yapılandırmacı yaklaşımın öğrenenden beklenenler ile örtüştüğü görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım, kendi öğrenmesinden sorumlu, çevreyle etkileşimi sonucu bilgiyi yapılandıran bireyler hedeflemektedir. Öğretimde, öğretmenin rehberliği eşliğinde üretken bireyler hedeflenir. Demirel, bu yaklaşımda bireyin, zihinsel özerkliğini kullanarak öğrenme sürecinde etkili rol almak için eleştirel ve yapıcı sorular sorarak, diğer öğrenenlerle ve öğretmenle iletişim kurarak ve fikirleri tartışarak süreçte rol aldığını dile getirmektedir. Öğrenenin, öğrenme ortamlarındaki öğretici sorularıyla diğer bireylerin gelişimine de katkıda bulunduğunu da söylemektedir (Demirel,2007). Yapılandırmacı yaklaşım, sorgulamaya önem verir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre birey hazır bilgiyi almaz; bilgiyi alır, anlamlandırır ve bu bilgiyi kendine mal eder. Yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleriyle kazanımlarını oluşturan Türkçe Öğretim programı, öğrencinin bilgiyi ezberleyen rolünden çıktığını, geleneksel eğitimin ilkelerinin tamamen ortadan kalkması gerektiğini gösterir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme- öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için MEB, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanmasının, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (MEB,2006). Yapılandırmacı Yaklaşımda, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini (sorunlara çözüm üretmesi),

öğrencinin niteliğini (öğrenme- öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınması, değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu), öğretmenin rolünü (öğretmen rehberliği) ve öğretimin nasıl gerçekleştiğini (etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesi) görebilmekteyiz.

Ayrıca 2017’de düzenlenen İlköğretim Türkçe Öğretim Programında MEB, Türkçe dersinin genel amaçlarını açıklanmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir(MEB, 2017). Bu da gösteriyor ki Türkçe dersi diğer bütün derslere teme oluşturacak bir alandır.

Yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerini esas alan 2017 programı da 2006 Türkçe Eğitim Programıyla benzerlik göstermektedir. 2017 öğretim programı tematik yaklaşım temel alınarak düzenlenmiştir.Bu programda kazanımlar metinler arası bağlantı kurulacak şekilde yapılandırılmıştır.Bütün sınıfların kazanımlarının yapısı ve bu yapı arasındaki bağlantı, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak düzenlenmiştir (MEB, 2017).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,

- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,

- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,

- okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,

- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,

- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,

- basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,

- okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,

- millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,

- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik, sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB,2017).

2.3.Dilin Temel Becerileri ve Öğrenme Alanları

Temel beceriler, öğrencilerin dil becerileriyle ilişkili olacak şekilde bir yılın sonunda kazanacakları, yeni sistemde ikinci 4 yılın (8. Sınıf) sonunda edinecekleri kazanımları içerir. Türkçe Öğretim Programı, kazanımlarıyla öğrencilerin temel becerilerinde gelişmelerinde katkı sağlayacaktır. Öğretim programında hedeflenen temel beceriler şunlardır:

- Anadili doğru ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünebilme becerisi

- Yaratıcı düşünebilme becerisi
- Doğru iletişim kurabilme kabiliyeti
- Problem çözme becerileri
- Araştırma becerisine sahip
- Karar verme kabiliyeti
- Teknolojiyi kullanma becerisi
- Girişimci

Dilin temel becerileri doğrultusunda Türkçe öğretim programlarında öğrenme alanları şunlardır;

- Dinleme/İzleme
- Okuma
- Konuşma
- Yazma
- Dil Bilgisi

“Bu öğrenme alanları hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir.”(MEB,2006)

2.4.Yazma ve Yazma Becerisi

Duygu ve düşüncelerimizi anlatmanın yollarından biri de yazmadır. İnsanlar arasında iletişim sağlamanın bir yolu olan yazma, aynı zamanda bilgi birikimini gelecek kuşaklara aktarmada da önemli bir araçtır. Toplumların medeniyete geçişinde yazının çok büyük bir etkisi olmuştur. Geçmiş ile gelecek arasında köprü görevi üstlenmiştir. Çağın teknolojisi ve bilgi birikimi yazı aracılığı ile sağlanmıştır. Yazma, yalnızca insanların temel gereksinimlerini karşılayan bir araç değil, aynı zamanda estetik yönlerini de geliştiren bir beceridir. Yazılacak konunun belirlenmesi sürecinde insan fizyolojisi birden çok duyu organını ve bilişsel sistemlerini de aynı anda kullandığı için, yazma işlemi aynı anda birden çok bilişsel ve duyuşsal alana hitap eden ve bunu geliştiren bir yöntemdir. Aktaş&Gündüz’e göre yazı denilen aracı dil aracılığıyla kendisini ifade kullanarak, onu, sözün koruyucu taşıyıcısı haline getirdiğini ifade eder. Böylece yazı, insan zihninde ses imgesi ile bir bakıma

sembolize edilen kavram ve dış dünyadaki eşya, olay ve görünüş(gönderge) arasında ilişkiyi sağlayan sesli anlam birikimlerinin işaret sistemi olduğu dile getirir (Aktaş&Gündüz, 2009)

Yazma ve yazma becerisi pek çok şekilde tanımlanmaktadır. Güney(2016) yazmayı, duygu, düşünce, hayal ve isteklerin çoklu zihinsel işlemler sonucunda sembollerle aktarılması olarak tanımlamaktadır (Güney, 2016:1). Yazma, nörofizyolojik bir beceridir. Akyol(2013) da yazmayı tek yönlü değerlendirmemekte, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmek olarak yorumlamaktadır (Akyol, 2013: 51). Güneş(2013)'e göre ise yazma işlemini aynı şekilde yorumlayıp zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi olarak görür. Yazma eylemi zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılmasıdır (Güneş, 2013: 157). Yazma eylemini düşüncelerimi kodlanması olarak yorumlayan Karadağ&Maden(2013) yazma, aktarılacak istenen anlamların kodlanmasını harf adı verilen semboller olarak işaret eder. Kodlama, üzerinde uzlaşılmış ortak kod ve sembollerle gerçekleşir ve kişinin kendini aktarmak isteğinin sonucu olarak gerçekleşen, yazma işinin esasen düşüncenin dışı vurumudur (Karadağ ve Maden,2013: 266). Yazma eylemini sosyal bir gelişim olarak değerlendiren Gündüz& Şimşek (2012) yazmayı, başkalarıyla iletişim kurmanın ve kendimizi tanıtmmanın bir yolu olarak tanımlamaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2012: 19). Aynı zamanda Sever(2011) de yazmayı böyle tanımlamakta, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Yazma da konuşmak gibi, başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur.(Sever, 2011: 24). Yazmayı dilin görsele aktarılması olarak gören Adalı (2011), sözlü iletişim aracı olan dili, yazı denilen görsel tek boyutlu bir dizgeye aktarma eylemi olarak yorumlamaktadır(Adalı, 2011: 30). Zorbaz(2014) ise yazma ya da yazılı anlatımı; zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin düzenlenerek anlamlı bir yapı oluşturan birtakım sembollerle kâğıda ya da başka bir yüzeye dökülmesi işlemi olarak yorumlamaktadır. Ayrıca yazmayı; daha çok doğal bir süreçle edinilen dinleme ve konuşmadan sonra, belli bir eğitimle okuma becerisiyle birlikte öğrenilen bir dil becerisi olduğunu dile getirir(Zorbaz, 2014: 109)

Sosyal bir varlık olan insanın temel gereksinimlerinden biri de iletişimdir. Konuşma ne kadar temel bir gereksinimse iletişim kanallarından yazma da aynı öneme sahiptir. Bu yüzden yazma, bir beceri olarak kazandırılmalıdır. Bu becerinin yeteri kadar gelişkin olduğu bireyler yaşam boyu öğrenmelerinde bir adım önde olacak, düşünebildiklerini yansıtacak ve yazınsal devamlılığa katkı sağlayabileceklerdir. Yazma becerisi kazanımı doğal bir süreç olmadığından bu becerinin nasıl kazandırılacağı üzerinde durulmalıdır. Arıcı ve Ungan, yazılı anlatımın kısa sürede kazanılacak bir beceri değil, aksine bir süreç dâhilinde oluşturulacak bir beceri olduğuna dikkat çeker (Arıcı&Ungan, 2013) Eğitim Programında yazma becerisi bütünleyici olarak değerlendirilmeli, “herkes yazar olmak zorunda değil” düşüncesinden sıyrılmış bir eğitim verilmelidir. Geleneksel (ezberci) anlayışın dışında, yazmayı sınırlı kelimelerle sabit bir konu üzerinde, kalıp bir metin yazdırmak yerine; onlara yaratıcılıklarını geliştirecek, yazmayı sevdirecek yöntemlerle yazma becerisi kazandırılmalıdır. Demirel&Şahinel’e göre,yazma becerisi, dört temel dil becerisi zincirinin son halkasıdır ve yazma becerisini mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerektiğini dile getirmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006). Yazma becerisi soyut olan zihinsel süreçlerin dış dünyada sembolleştirilmesi olarak düşünülüp bir bütün olarak değerlendirilmelidir.Gündüz&Şimşek’e göre yazma becerisi, el ve göz eğitimine dayanmakla birlikte uzun süreli bir alıştırma sonucu kazanılan bir etkinliktir. Buna göre yazma etkinliğini, hem bir düşünce aracı; hem de düşünceleri, duyguları, hayalleri ve izlenimleri en iyi şekilde ifade edebilmek için birtakım sembol ve işaretleri belli bir disipline göre düzenleme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2012: 19).

2.5.Yazma Becerisinin Temel Beceriler İçindeki Yeri ve Yazma Becerisinin Diğer Dil Becerileri ile İlişkisi

Yazılı anlatım, bireyin kendini en iyi şekilde ifade etmesinde dil kadar önemli bir araçtır. Yazı dilin sembollerle kodlanmış şeklidir. Dilin insanlar arasındaki - iletişimde -yerini düşünürsek yazının da hayatımızdaki önemini kavramış oluruz. Bu nedenle okulda yazma becerisi eğitimi önemsenmeli, bu süreç en iyi şekilde değerlendirilmelidir. MEB, Türkçe Öğretim Programı’nda yazma becerisinin

geliştirilmesini hedeflemektedir. Öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmalarını, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmelerini ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmelerini amaçlanmaktadır.(MEB, 2006). İstenilen amaçlara ulaşmak için öğrencilere dikkat çekici ve orijinal yazma teknikleri ile bu beceri kazandırılmalıdır.

Yazma becerisini diğer dil becerilerinden ayrı düşünmemek gerekir. Her bir beceri diğer becerilerle bütündür. Yazma becerisi bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektiren bir süreçtir dolayısıyla dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle de desteklenmesi gerekmektedir(MEB, 2006).

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006), hikâye, roman, şiir gibi türlerde ürün vermenin bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirdiği bu yüzden öğrencilerin en azından duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmalarının yeterli gelebileceğini belirtir. Bunun da yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabileceğini savunur. Bu düşünceden hareketle programda yazmayla ilgili olarak yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2006).

Yazmanın yalnızca bireysel yetenek ve kabiliyet olduğunu düşünmek, yazmaya yönelik olumlu tutumu olan öğrenciyi bu beceriden uzaklaştırabilir. Her bireyin ilgi alanına yönelik iyi bir kompozisyon yazabileceği düşünülmelidir. Öğretmen bunu yaparken farklı yöntemlere de başvurmalı, etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmelidir (MEB,2006)

2.6.Yazma Becerisi

Dört temel dil becerisinden biri olarak yazma becerisi, yazının icadından günümüze kadar gelen süreç düşünüldüğünde çok fazla ilerleme kat etmiştir.

Babacan’a göre yazma becerisi, zihnimizin gerçekleştirdiği dinleme, gözlem, düşünme, tasarlama gibi faaliyetlerin tümünün birlikte gerçekleştiği eylemlerin son halkasıdır.(Babacan,2014) Yazı, uygarlıkların kültüründe yer edindikten sonra gelişmişlik seviyesinde önemli rol oynamıştır. Diamond, Uygar olmakla övünen halkların her zaman yazıyı kendilerini “barbarlar”dan ya da “vahşi”lerden üstün kılan özellik olarak gördüğünü dile getirir(Alnt: Karadağ&Maden, 2013). Bugün bilgiyi güç olarak gören toplumların, bilgi birikimlerini aktarırken kullandıkları araç yazıdır. Karadağ&Maden yazının kişisel olarak kullanılabilir hale gelmesi ve insanlar arasında yaygınlaşmasını insanlık tarafından oluşturulan bilginin saklanmasına ve taşınmasına imkân verdiğini ve insanlığın bundan sonraki gelişiminde çok büyük katkı sağladığını dile getirmekte, anlatımın ise sahip olduğumuz anlamların başkalarıyla paylaşımı olarak yorumlamaktadır (Karadağ, Maden,2013).İnsan sosyal bir varlık olduğundan anlatma ihtiyacı duymuş bunun için farklı yazınsal türler geliştirmiştir. Yazın sözcüğü TDK’da:

- Herhangi bir konuda yazılmış bilim, düşünce ve sanat ürünü,
- Düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi
- Alfabe
- Harfleri yazma şekli
- Anlam, sanat veya biçim bakımından yazılan şey, makale

olarak tanımlanmaktadır. Özdemir, yazın sözcüğünün yazıyla özdeşleştirip basılı ve yazılı her şeyi bu bağlamda değerlendirenlerin olduğu gibi, onu sınırlandıranların, başka anlamlarda ele alanların olduğunu dile getirenlerin de olduğunu, bunun sadece sözcüklerin yan yana gelmesiyle değil anlatılanların güzel, etkili ve çarpıcı bir dille biçimlendirmesine bağlar.Bu anlamdayazını bir dil sanatı olarak düşünmektedir. Müzisyenler için sesler, ressamalar için renkler, yontucular için mermer ve bronz neyse bir yazıncı için de sözcükler o olduğunu dile getirmektedir. Romancıların, ozanların, öykücülerin ya da oyun yazarlarının, sözcüklerin kendilerini sunduğu olanakları en iyi biçimde değerlendirerek, anlatıma güzel duysal bir tat katarak yazınsal yaratıya ulaşabileceğini vurgulamaktadır (Özdemir, 2002). Yazınsal türler, form/belge yazılar, didaktik/öğretici yazılar ve edebi türler olarak tasnif edilebilir.

Yazınsal türleri oluşturan, yazma becerisini geliştiren yöntem ve teknikler göz ardı edilememelidir.

2.7.Yazma Eğitim Yöntemleri

Yazma becerisinin kazandırılması için farklı yöntemler uygulanmalı ve bu beceri geliştirmelidir. MEB, Türkçe eğitim programıyla öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi için duygu, hayal, düşünce ve olguları ana dilin sunduğu imkan ve yazılı anlatımın kurallarına göre anlatmalarını, yazma becerisini kendilerini anlatırken bir araç olarak kullanmaları ve bunu alışkanlık edinmeleri amaçlanmaktadır. Yazma süreci uzun bir zaman ve çaba gerektirdiğinden yazma becerisini kazandırmak için farklı ve özendirici yazma çalışmaları yaptırılmalıdır (MEB,2006). Bu nedenle Türkçe Eğitim Programlarında farklı yazma tekniklerine yer verilmiş, bu amaç gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Gündüz&Şimşek yazma eğitim yöntemleri için , yazma derslerinde kullanılacak olan uygulamaların genel adı olduğunu ve uygulayıcının bu yöntemleri yazma çalışmalarında verirken uygulama çalışmalarıyla desteklenmesinin ve öğrenilenlerinin pekiştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Gündüz&Şimşek,2011).

Yazma eğitim yöntemleri 2005'te Tebliğler Dergisinde yayınlanmıştır. Bunlar: güdümlü yazma, grup olarak yazma/küme çalışmaları, metin tamamlama, tahminde bulunma, not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, bir metni kendi sözcükleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, dikte yöntemi, duyulardan hareketle yazma, tümevarım, tümdengelim, kavram ve sözcük havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, eleştirel yazma ve yaratıcı yazmadır. Karadağ&Maden yazma eğitiminde kullanılacak yöntem ve tekniklerin de diğer dil becerileri ile açık, etkili, anlaşılır ve kalıcı yazılı anlatım becerisi kazandırmayı amaçladığını söylemektedir (Karadağ&Maden,2013)

2.7.1.Güdümlü Yazma

MEB Türkçe Öğretim programında güdümlü yazmayı öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanan teknik olarak tanımlamaktadır (MEB,

2005). Öğrenciler belirli bir konuda öğretmen tarafından bilgilendirilir. Daha sonra bu konu tartışma kuralları çerçevesinde öğrenciler tarafından tartışılır. Öğrenciler tartışma sonucunda ulaştıkları yargılarla kendi duygu ve düşüncelerini bir araya getirerek yazma sürecine başlar. Gündüz&Şimşek güdümlü yazmayı, öğrencilerin önceden belirlenen bir konu hakkındaki tartışmaları, düşünce üretmeleri ve yargıya ulaşmaları için yapılan sınıf içi çalışma olarak tanımlamaktadır (Gündüz&Şimşek, 2011)

2.7.2. Grup Olarak Yazma/Küme Çalışmaları

MEB Türkçe Öğretim programında grup olarak yazmada amacın, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını sağlamak, böylece kişisel gelişimlerine yardımcı olmak olduğunu belirtmektedir (MEB, 2005). Öğrenciler bir konuyu araştırmak üzere öğretmen tarafından en üç en fazla altı kişiden oluşan(öğretmenin konu veya sınıfın mevcuduna göre) gruplar oluşturulur. Grup başkanı belirlenir. Konunun farklı yönleri grup üyeleri tarafından araştırılır ve ortak bir şekilde yazılır. Bu yöntem geniş araştırmaya dayalı yıllık proje ödevlerinde uygulanabileceği gibi bir ders etkililiğinde yapılacak yazma çalışmalarında da uygulanabilir.

2.7.3. Metin Tamamlama

MEB Türkçe Öğretim programında metin tamamlamada amacın, öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmek olduğunu belirtmektedir (MEB, 2005).Metin tamamlamada, öğretmen sınıfta kurmaca veya düşünceye dayalı herhangi bir metnin bir bölümünü okur. Metnin okuduğu bölümüne bağlı olarak sonrasına ait kurguyu veya düşünceyi öğrenciden yazması beklenir. Öğrenciler metni tamamlarken parçanın ana fikrine, işlenen temaya ve gramer yönünden mantık akışına dikkat etmelidir.

2.7.4. Tahminde Bulunma

MEB Türkçe Öğretim programında tahminde bulunmada amacın, öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını

zenginleştirmek, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmek olduğunu belirtmektedir (MEB, 2005). Tahminde bulunmada da amaç metin tamamlama gibidir bu yüzden yöntem de aynıdır. Tahminde bulunma yöntemini farklı kılan tek özellik metnin devamına ait bir kurgu veya düşünce değil de metnin öncesine dair bir fikir yürütmeleri beklenir. Akbayır, bu yöntemin yalnızca metnin oluşum sürecine değil, metnin öncesine dair tahminleri de içerdiğini söyler (Akbayır, 2010).

2.7.5. Not Alma

MEB Türkçe Öğretim programında not almada amacın, öğrencilerin okunan veya dinlenenlerin önemli noktalarını seçebilmesini, bilgi ve düşüncelerini seçebilmesini, bilgi ve düşüncelerini sınıflandırabilmesini ve sistemli çalışma becerisini kazanmalarını sağlayarak zaman kaybını önlemek olduğunu belirtmektedir (MEB, 2005). Amaçtan da anlaşılacağı üzere bu yöntemde dinlenen bir metinde önemli noktalar dikkate alınarak not tutulur. Bu teknik göz gezdirilerek okunan bir metinde ya da sınıfta öğretmen veya öğrenciler tarafından sesli okunan bir metinde de uygulanabilir, dinleme açısından değerlendirdiğimizde bir konferans veya seminerde de uygulanabilir.

2.7.6. Özet Çıkarma

MEB Türkçe Öğretim programında özet çıkarmada amacın, öğrencilerin anladıklarını kısa ve öz bir şekilde anlatma becerilerini geliştirerek, onlara bilinçli ve düzenli bir çalışma alışkanlığı kazandırmak olduğunu belirtmektedir (MEB, 2005). Öğrenciler özet çıkarmada metnin özünü bozmadan anladıklarını ayrıntılardan arındırarak yazmalıdırlar. Özet çıkarma yazınsal türlere göre farklılık gösterir. Kurgusal olaylara dayalı metinlerde (hikâye, masal, sohbet... vb) özet çıkarmak daha kolayken bilimsel (ansiklopedik bilgi içeren) yazılarda ayrıntı fazla ve detaylar önemli olabildiği için çok daha zordur.

2.7.7. Boşluk Doldurma

MEB Türkçe Öğretim programında boşluk doldurmada amacın, öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini/izlediklerini anlamaları ve anladıklarını, konunun/metnin bağlamına uygun olarak anlatma becerilerini geliştirmek olduğunu

belirtmektedir(MEB, 2005). Boşluk doldurma yöntemi, tahminde bulunma ve metnin tamamla yöntemine benzemektedir fakat bu yöntemde verilen metnin tamamına hâkim boşluklar vardır ve metnin bütünlüğüne uygun olarak bu boşlukların doldurulması istenir.

2.7.8. Bir Metni Kendi Sözcükleriyle Yeniden Oluşturma

MEB Türkçe Öğretim programında bir metni kendi sözcükleriyle yeniden oluşturmada amacın öğrencilerin kendilerine özgü ifade şekillerini ve üsluplarını geliştirmek olduğunu belirtmektedir (MEB, 2005) Bu yöntemde verilecek metin, öğrencilerin kavrayabileceği, seviyelerine uygun olmalıdır. Konunun içeriği değişmeden üsluplarını ortaya koyabilecekleri şekilde yeniden yazmaları sağlanmalıdır böylece öğrenciler kendi tarzlarını ortaya koyabilme, bu yeteneklerini geliştirme imkânı sağlarlar.

2.7.9. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma

MEB Türkçe Öğretim programında bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturmada amacın, öğrencilerin hangi türde yazmaya yatkın olduklarını belirleyerek yaratıcılıklarını o yönde geliştirmek olduğunu belirtmektedir (MEB, 2005). Öğretmen yazınsal herhangi bir türde metin vererek onu öğrencilerin istedikleri bir türde yeniden yazması istenir. Dikkat edilmesi gereken husus, verilen metnin farklı türlere dönüştürülmeye yatkınlığıdır.

2.7.10. Dikte Yöntemi

MEB Türkçe Öğretim programında dikte yönteminde amacın, öğrencilerin ‘ana dil’i öğrenme seviyelerini geliştirmek olarak belirtmektedir (MEB, 2005). Bu yöntemde amaç öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak değil ana dili kullanma becerilerini geliştirmek; yazım kurallarını, sözcüklerin söylenişini öğretmek ve sözcük dağarcığını zenginleştirmek için uygulanan bir yöntemdir. Özellikle ilköğretim seviyelerinde kullanılır.

2.7.11. Duyulardan Hareketle Yazma

MEB Türkçe Öğretim programında duyulardan hareketle yazma yönteminde amacın, öğrencilerin algılamagüçlerini ve dikkatlerini geliştirmek olduğunu

belirtmektedir (MEB, 2005). Yöntem okumaktan çok görsel ve işitsel duylara hitap eder. Öğretmen sınıfa bir görseli veya müzik parçasını getirerek gördüklerinden veya dinlediklerinden hareketle duygu ve düşüncelerini yazıya aktarmalarını ister. Öğretmen görsel veya işitsel materyali seçerken, materyalin dikkat çekiciliğine, öğrencilerin seviyesine uygun olup olmadığına ve eğitsel yönüne dikkat etmelidir.

2.7.12. Tümevarım

MEB Türkçe Öğretim programında tümevarım yönteminde amacın, öğrencilerin sınıflama, bütüne ulaşma, kanıtlama, akıl yürütme, sorun çözme, bilimsel ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek olduğunu belirtmektedir.(MEB, 2005). Bu uygulamada parçalardan hareketle öğrencilerin bütüne, genel bir kanıya ulaşmaları beklenir. Bu uygulama öğretmenin sınıfa bir döneme ait öyküler getirerek dönemim edebiyat anlayışının öğrencilerden bulması şeklinde olabilir. Bu teknik öğrencilerin analiz ve sentez yapma becerilerini geliştirecektir. Gündüz&Şimşek ‘e göre tümevarım tekniğinde bir konu hakkında yazılan yazıların ortak ve ayrılan yönleri öğrencilere buldurulur, sonra bu farklı görüşlerden yola çıkılarak ortak bir metin oluşturulur (Gündüz&Şimşek, 2011).

2.7.13. Tümdengelim

MEB Türkçe Öğretim programında tümdengelim yönteminde amacın, öğrencilerin sınıflama, bütüne ulaşma, kanıtlama, akıl yürütme, sorun çözme, bilimsel ve eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştirmek olduğunu belirtmektedir (MEB,2005). Bu yöntemde, bütünden parçaya ulaşma söz konusudur.

2.7.14. Kavram ve Sözcük Havuzundan Seçerek Yazma

MEB Türkçe Öğretim programında kavram ve sözcük havuzundan seçerek yazma yönteminde amacın, öğrencilerin öğrendikleri sözcük, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak kalıcı kılmak ve böylece söz varlıklarını zenginleştirmek olduğunu dile getirmektedir (MEB,2005). Bu uygulamada öğretmen öğrencilerden aldığı, birbiriyle ilgili veya birbirini çağrıştıran kelimelerden bir havuz oluşturur. Bunlar tahtaya ya da kapıda yazılabilir. Daha sonra öğrencilerden bu kelimelerden kendilerine uygun olanları veya hakkında yazmak istedikleri kelime gruplarını seçerek metni oluşturmaları istenir.

2.7.15. Serbest Yazma

MEB Türkçe Öğretim programında serbest yazma yönteminde amacın, öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini yazmalarını sağlayarak ifade güçlerini ve yazılı anlatım yeteneklerini geliştirmek olduğunu belirtmektedir (MEB, 2005). Amaç doğrultusunda öğrenciye önceden belirlenmiş herhangi bir konu verilmez yalnızca yazma ile ilgili temel ilkeler verilir.

2.7.16. Kontrollü Yazma

MEB Türkçe Öğretim programında kontrollü yazmada amacın, sözcüklerin cümle yapıları ve ifade kalıplarının Türkçenin kurallarına uygun şekilde yazılması olduğu belirtilmektedir (MEB, 2005). Bu uygulama çok farklı şekillerde yapılabilir, öğretmen kazanım doğrultusunda konuya bağlı olarak farklı şekillerde uygular. Bu yöntemde öğretmen tahtaya yazdığı cümlelerle öğrencilerden anlamlı paragraf oluşturmalarını isteyebilir. Gündüz ve Şimşek'e göre, kontrollü yazma, aşamaları öğretmen tarafından belirlenmiş bir konuda yapılan yazma çalışmasıdır (Gündüz&Şimşek,2011). Akbayır, cümle ve paragraf düzeyinde yapılan kontrollü yazma çalışmalarında, öğrencilerin düzeylerinin dikkate alınması gerektiğinin, dilbilgisi çalışmalarında da pekiştirmeye yönelik olan bu yöntemin, farklı biçimlerde uygulanabilir olduğunu söyler (Akbayır, 2010).

2.7.17. Eleştirel Yazma

MEB Türkçe Öğretim programında eleştirel yazma yönteminde amacın, öğrencilerin olay ve durumlara tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmek olduğu belirtilmektedir (MEB,2005). Eleştiri bir eserin yalnızca olumsuz yanlarını değil olumlu yönlerini de ele almayı gerektirir. Gündüz&Şimşek eleştiri yazmanın sanıldığı kadar kolay olmadığını belirtmekte, öğrencilerin eleştirel yazma becerisi kazanmalarının her şeyden önce eleştirel düşünmelerine bağlı olduğunu söylemektedir. Bunun yolunun da çok okumaktan, olaylara ve durumlara tek yanlı değil farklı cephelerden bakmaktan, benzerlikleri ve zıtlıkları görmekten, birtakım karşılaştırmalar yapmaktan geçtiğini dile getirmektedir (Gündüz&Şimşek,2011). Öğretmen bu yöntem için çok farklı alanlar tercih edebilir.Mesela, öğrencileri tiyatroya götürerek öğrencilerden izledikleri gösteriye

dair izlenimlerini yazmalarını isteyebilir ya da filme uyarlanmış bir kitap okutup filmle kitap arasında eleştirel bir karşılaştırma yapmaları isteyebilir.

2.7.18. Yaratıcı Yazma

MEB Türkçe Öğretim programında yaratıcı yazma yönteminde amacının, öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek olduğunu belirtmektedir (MEB, 2005).Calp, yaratıcı yazmayı, beynimizdeki yaratıcı düşüncenin kâğıda yansması olarak yorumlamaktadır. Bu tekniğin, kavramsal düşüncemizi geri plana atarak benliğimizin derinliklerinde saklı olayları mecazlar, imgeler, hayaller ve duygularla ifade etme imkânı sağladığı dile getirmektedir. (Calp,2010). Bu teknikte amaç öğrencilerin yaratıcılıklarını ön plana çıkarmak olduğu için yazının biçimsel yönünden çok içeriğine dikkat edilir. Öğrenmenin öğrencilere söylediği konu üzerine öncelikle beyin fırtınası tekniği kullanılır. Sınıfta söylenen sözler tahtaya veya öğrenci bireysel kâğıda döker ardından biçimsel kısmına geçer. Yazı çalışma sırasında planlama yapılmamalıdır çünkü bu yaratıcılığı engeller. Bu yöntemde önemli olan beynin hem sağ lobu hem de sol lobunu kullanmaktır. “Beynin ağ tarafı imgeler, hayaller, mecazlar peşinde koşarken; sol tarafı sağ beynin ürettiklerini düzenler, planlar, mantık bakımından dizer, değerlendirir. (Ünalın,2006). Beynin sağ lobu yazma aşamasının ilk bölümünde aktif kılınırken, sol lobu ikinci kısmı da aktif hale getirilir.

2.8.Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi ve Kazanımları

Türkçe Öğretim Programlarında kazanımlar tematik yapıyla hazırlanmıştır.2017’de düzenlenen Türkçe öğretim programında kazanımlar dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre gruplandırılarak sınıf düzeylerine göre farklı başlıklar altında verilmiştir. Bazı kazanımların gerçekleştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar, ilgili kazanımların altında açıklama olarak belirtilmiş olup ilgili maddelerin altında farklı madde işaretleriyle belirtilmiştir (MEB,2017). Sınıf düzeyine göre değerlendirildiğinde yazma becerisine yönelik kazanımlar şu şekilde verilmiştir:

2.8.1.5. Sınıf Düzeyi Yazma Becerisine Yönelik Kazanımlar:

- Şiir yazar.
- Bilgilendirici metin yazar.
- Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinden oluşan bir metin taslağı oluşturmaları, bu bölümlerde yazacaklarını belirlemeleri sağlanır.
- Öğrenciler yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaya ve günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.
- Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanmaları sağlanır.
- Hikâye edici metin yazar.
- Öğrencilerin günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak hikâye konusu ve hikâye unsurlarını belirlemeleri sağlanır.
- Öğrenciler, yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.
- Yazma stratejilerini uygular. Gündümlü, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.
- Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işareti, noktalı virgül ve köşeli ayraç işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.
- Bir işin işlem basamaklarını yazar.
- Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.
- Sayıları doğru yazar. Kesirli sayıların, sıra ve üleştirme sayılarının, dört veya daha çok basamaklı sayıların yazımları üzerinde durulur.
- Yazdıklarını düzenler. Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.
- Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler, yazdıklarını sınıf ve okul panosu gibi farklı ortamlarda paylaşmaya teşvik edilir.

- Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır. Ünlü düşmesi, ünlü daralması, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz türemesi ses olayları üzerinde durulur.
- Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
- Formları yönergelerine uygun doldurur.
- Kısa metinler yazar. Öğrenciler dilekçe yazmaya teşvik edilir.
- Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.

2.8.2.6. Sınıf Düzeyi Yazma Becerisine Yönelik Kazanımlar:

- Şiir yazar.
- Bilgilendirici metin yazar.
- Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde yazacaklarının taslağını oluşturmaları ve ilk paragrafta amaçlarını ifade etmeleri sağlanır.
- Öğrenciler yazılarında günlük hayattan örnekler vermeleri için teşvik edilir.
- Hikâye edici metin yazar.
- Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır.
- Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.
- Yazma stratejilerini uygular. Güdümlü, serbest, kontrollü, tahminde bulunma, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.
- Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.
- Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.
- Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.
- Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

- Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerinin kullanılması sağlanır.
- Yazdıklarını düzenler.
- Anlam bütünlüğünü bozan ifadelerin belirlenmesi ve düzeltilmesi sağlanır, kavramsal olarak anlatım bozukluğu konusuna değinilmez.
- Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.
- Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medyada paylaşmaya teşvik edilir.
- Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
- Formları yönergelerine uygun doldurur.
- Kısa metinler yazar. Duyuru, ilan ve reklam metinleri yazdırılır.

2.8.3.7. Sınıf Düzeyi Yazma Becerisine Yönelik Kazanımlar:

- Şiir yazar.
- Bilgilendirici metin yazar.
- Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yazacaklarını belirleyerek bir metin taslağı oluşturmaları, düşüncüyü geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır.
- Öğrenciler günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.
- Hikâye edici metin yazar.
- Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirleyerek hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin taslağını oluşturmaları sağlanır.
- Öğrencilerin yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları teşvik edilir.
- Yazma stratejilerini uygular. Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.
- Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.
- Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.

- Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.
- Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.
- Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
- Formları yönergelerine uygun doldurur.
- Kısa metinler yazar. Haber metni ve/veya anı yazmaya teşvik edilir.
- Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.
- Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.
- Öğrencilerin taslak hazırlamaları, taslaklarında giriş, gelişme, sonuç bölümlerine yer vermeleri sağlanır.
- Kaynak gösterme hakkında bilgi verilir.
- Yazılarında geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.
- Yazdıklarını düzenler. Anlama dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır. Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.
- Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.

2.8.4.8. Sınıf Düzeyi Yazma Becerisine Yönelik Kazanımlar:

- Şiir yazar.
- Bilgilendirici metin yazar.
- Öğrencilerin belirledikleri bir konu ve ana fikir etrafında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir metin taslağı oluşturmaları, gelişme bölümünde düşüncüyü geliştirme yollarını kullanarak görüşlerini ifade etmeleri, görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları, sonuç bölümünde ise görüşlerini sonuca bağlamaları sağlanır.
- Öğrenciler günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.
- Hikâye edici metin yazar.

- Öğrencilerin anlatımın türü ve konusuna göre gerçekçi veya hayalî öğeleri tasarlamaları, uyumlu bir zaman ve mekân kurgusu yapmaları, serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer vermeleri sağlanır.
- Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaya, günlük hayattan örnekler vermeye yönlendirilir.
- Yazma stratejilerini uygular. Not alma, özet çıkarma, eleştirel, yaratıcı, serbest, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.
- Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.
- Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.
- Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.
- Yazılarında mizahi öğeler kullanır.
- Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.
- Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
- Formları yönergelerine uygun doldurur.
- Kısa metinler yazar. Haber metni, günlük ve anı yazmaya teşvik edilir.
- Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.
- Öğrencilerin taslak hazırlamaları, taslaklarında giriş, gelişme, sonuç bölümlerine yer vermeleri sağlanır.
- Kaynak gösterme hakkında bilgi verilir.
- Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerinin kullanılması sağlanır.
- Yazdıklarını düzenler. Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır. Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.
- Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.
- Cümlelerin öğelerini ayırt eder.
- Cümle türlerini tanır. Kavramsal tanımlamalara girilmez.

- Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar. Kavram tanımlarına girilmeden anlamsal farklılıklara değinilir.

2.9.Yazma Sürecinde Değerlendirme

Eğitim programında değerlendirme son derece önemlidir. Belirlenen kazanımların, istenilen hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirme süreci ile anlaşılır. İlköğretim Türkçe Dersi 2017 Öğretim Programında, bilgi, beceri ve değerlerin istenilen düzeyde kazandırılmasının temel amaç olduğu belirtilmektedir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin aktif olduğu öğretim yaklaşımları uygulanmalı, öğrenme ortamları ve materyaller amaca uygun seçilmeli, beceriler ve kazanımlar süreç içerisinde izlenmeli ve öğrencilerin gelişimleri kontrol edilmelidir. Bu nedenle öğrenme öğretme süreciyle ölçme ve değerlendirme uygulamalarının eş güdümlü ve birbirini destekler nitelikte olması gerekir. Öğretim programında öğrencilerin süreç içerisinde izlenmesi, yönlendirilmesi, öğrenme güçlüklerinin belirlenerek giderilmesi, öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmenin desteklenmesi amacıyla sürekli geri bildirimin sağlanmasına yönelik bir ölçme değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Elde edilen sayısal değerlerin anlam kazanabilmesi için öğrencilerin gelişiminin izlenmesi ve bu gelişime bağlı olarak yönlendirilmesi, programda önemsenen ilkeler arasındadır (MEB, 2017).

2017 Türkçe Öğretim Programı'nda, eğitim öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini; tanıma, izleme ve sonuç odaklı olmak üzere üç farklı şekilde yapılabilmektedir. Tanıma amaçlı değerlendirme; öğretim programlarında vurgulanan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri, kazanımlar ve değerler açısından ön öğrenmelere ilişkin düzeyleri belirlenir. İzleme amaçlı değerlendirme; asıl amacı öğrencilere not vermek olmayan, dönemin başından sonuna kadar öğretimi geliştirmek, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemek, ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmak amacıyla süreç odaklı olarak yapılan değerlendirmedir. Sonuç odaklı değerlendirmede ise öğrenme öğretme süreci sonunda, öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiği tespit edilmekte ve öğrencilerin başarı düzeyleri belirlenmektedir(MEB,2017).

Karadağ ve Maden'e göre yazma eğitimi sürecinde, ilk olarak yazılacak konu belirlenir, gerekli ön hazırlık ve düzenlemeler yapılır. Yazma faaliyetlerinden sonra

ürün ölçme ve değerlendirme işlemine tabi tutulur. Yazılı anlatım becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesinde yapılan yazılı yoklamaların tek başına yeterli olmadığını, bunun yanında bireysel yazma etkinliklerinin yaptırılıp, ürünler değerlendirilmesi gerektiğini belirtir. Bunun için yazılı anlatımda değerlendirmenin iki şekilde yapılacağını dile getirir:

- İçerik değerlendirme, konunun sunumuna, cümle ve paragraflar arasındaki ilişkiye, yazım ve noktalama kurallarına, anlatım bozukluklarına, ana fikrin verilmesine ve örneklerle desteklenmesine vb. özelliklere göre yapılır.
- Biçim özellikleri açısından değerlendirme, kâğıt kullanımına, kenar boşluklarına, başlık yerleşimine, harflerin doğru yazılışına, dil kurallarına uygunluk ve genel görünümüne bakılır.

Karadağ ve Maden, yazma eğitimi sürecinde öğrencilerin yazılı ürünlerinde kurallara uyma ve bilgi aktarımından ziyade eleştirel düşünme, yaratıcılık, yorumlama, analiz ve sentez kabiliyeti, ayrıntıları verebilme, farklı anlatım biçimlerini kullanabilme, amaç-sonuç; sebep-sonuç ilişkisi kurabilme gibi özellikler aranması gerektiğini dile getirir (Karadağ&Maden, 2013,s:296).

Türkçe Öğretim Programında, değerlendirme sürecini öğretmen yerine öğrencinin gerçekleştirmesinin daha sağlıklı olduğunu öne sürülür. Bu yöntemle hem öğrencinin özgüveninin geliştireceği hem de öğrenmeyi öğretmek hedeflenmektedir. Karatay’a göre, öğretim sürecinin her aşamasında öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-aile etkileşimine dayalı yazma, paylaşma ve değerlendirme ortamı sağlanırsa, yazma yeteneği zamanla beceriye, kendi kendine yazma ve yazdıklarını değerlendirme alışkanlığına dönüşecektir (Karatay,2013). “Öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirmelerinin verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için üç aşama uygulanmalıdır. Öğrenci ilk aşamada sözel, ikinci aşamada yazılı olarak kendi öğrenme sürecine, performansına, ürününe yönelik değerlendirmelerde bulunmalıdır. Üçüncü aşamada ise dereceli puanlama anahtarı, öz değerlendirme formları, dereceleme ölçekleri gibi çeşitli araçlar kullanılarak puanlamalar yapılabilir. Bu aşamaların sırasıyla uygulanmasına dikkat edilmelidir. Öğrencilerden, birinci ve ikinci aşamayı etkili olarak kullandıktan sonra kendi ürününe, akranının

ürününe ve grup olarak yaptıkları çalışmalara ilişkin puan vermesi istenir.”(MEB, 2017)

İlköğretim Türkçe Öğretim Programında Milli Eğitim Bakanlığı 4-8. Sınıfların ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını, 4-8. sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsemenin önemini vurgular. Dördüncü ve sekizinci sınıf aralığı öğrencilerin bilişsel becerilerini ölçmek için yazılı sınav uygulanır. Sınavlar uygulanırken öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçmesi, öğretim programlarının kazanımlarını yansıtmaları dikkate alınır. MEB, bu noktada: hazırlanan maddeler, mümkün olduğunca yazılı (kısa metin, şiir, tablo, grafik vb.) ve görsel unsurlar (karikatür, fotoğraf, resim vb.), grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları vb.) gibi öncüllere yer verilerek zenginleştirilmeli ve bunların aktif kullanımlarını gerektiğini önermektedir. Bu tarz maddeler öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerilerini kullanmaları ve geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Sorular, eski ve yeni bilgilerin birleştirilmesini, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirme yapılmasını gerektirmelidir. Gerçek hayata ait durumların ve materyallerin kullanıldığı öncüllere dayalı sorular, öğrencilerin çıkarım yapma becerisini yordarken edindikleri bilgileri nerede ve/veya hangi gerçek hayat durumlarında kullanabileceklerine dair farkındalık geliştirmelerini de sağlamaktadır (MEB,2017). Görüldüğü üzere hem öğretim sürecinde hem de değerlendirme sürecinde öğrenciden beklenen yaratıcılığı ön plana çıkararak üst bilişsel becerilerini harekete geçirmektir.

Öğretim programlarının tarihsel süreci yazma becerisi açısından değerlendirildiğinde, 1981 Türkçe Eğitimi Programı’nda davranışçı yaklaşıma uygun olarak yazma öğretimi geleneksel yollarla gerçekleştirilmiştir. Geleneksel yazma yönteminde (Davranışçı Yaklaşıma uygun olarak)öğretmen ön plandadır. Yazılması gereken konuyu öğretmen belirler. Öğretmenin belirlediği konuda öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve yaratıcılıklarını ön plana çıkarması göz önünde bulundurulmaz. Konular daha çok atasözleri, özdeyişler ve kalıp ifadelerin açıklanmasıdır. Davranışçı yaklaşıma göre öğrencin yazma süreci önemli değildir. Önemli olan yazının değerlendirilmesidir. Değerlendirmede ise yazının dış yapısı, sayfa özellikleri, yazım ve noktala kuralları dikkate alınır. Temizkan’a göre

davranışçı yaklaşım öğrenmeyi etkiye tepki olarak yorumlar. Davranışçı yaklaşıma göre öğrenciye yazması için bir konu verilir ve bu etki olarak adlandırılır; öğrenenin ise verilen konuda yazı yazması tepkidir. Bu yaklaşıma göre önemli nokta öğrencinin bir çalışma ortaya çıkarmasıdır. Öğrencinin yazı çalışması yaparken hangi süreçten geçtiği önemli değildir. Değerlendirme yapılırken ürünün daha çok sayfa yapısı, noktalama işaretleri, imla kuralları gibi dış özellikleri ölçüt alınır (Temizkan, 2013). Bu uygulamalardan dolayı yazmaya olan tutum olumsuz olabilmektedir. Eyüp'e göre öğrencilere yazmaları için genellikle atasözü veya özdeyişler verildiği; onlara istedikleri bir konuda yazmaları için bir fırsat tanımayan geleneksel yazma yönteminde öğretmenin yazmaya karşı ilgi uyandırması kolay olmayacaktır(Eyyüp, 2008:94)

Yazma becerisi öğretimi ve ölçme- değerlendirme süreci birbirinden ayrı düşünülmemelidir. Şengül, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programında öğretim ve ölçme-değerlendirmenin birbirinden ayrı süreçler değil, birbirini tamamlayan süreçler olduğunu ve kullanılan ölçme yöntem(ler)in, öğrencilerin öğrenmelerini etkilediğini vurgulamaktadır (Şengül, 2011). Yılmaz'a göre, öğrencilerin yazma çalışmalarında başarısız olma sebebinin öğrenciden mi yoksa öğretmenden mi kaynaklandığı üzerinde durulduğunda öğretimden kaynaklandığının vurgusunu yapmaktadır. Yazı çalışmalarında öğretmenlerin içerik üzerinde yoğunlaşmadıklarını dile getirmektedir. Öğrencinin fikirlerini yazmak şekilsel öğeler üzerinde durduğu dolayısıyla yapılan çalışmada öğrencinin fikirlerinin yazıya dökmeden unutmasına neden olduğunu dile getirmektedir (Yılmaz, 2012). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencinin üst bilişsel becerilerini harekete geçiren, kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öğrenciyi ön plana çıkaran, işbirlikçi öğrenmeye dayanan ve öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmalarını teşvik eden yöntem ve teknikler kullanılmalı; yeni teknikler ve öğrenme modellerinden faydalanılmalıdır. Bu öğrenme modellerinden biri de kuantum öğrenme modeli olabilir.

2.10.Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Eğitim-Öğretim ve Kuantum Öğrenme Modeli

Hızla değişen ve gelişen teknolojiyle birlikte bilgi birikimi ve bilgiye karşı bakış aası da değişmiş yeni gelişmeleri devamında getirmiştir. Yenilik ve değişimler Türkçe ğretim programı aasından değerlendirildiğinde 2004'e kadar davranışçı yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda ğretim sürdürülürken 2005'ten sonra yapılandırmacı yaklaşım ön plana çıkmıştır. aycı, uygulamaya konan 2005 ğretim programının asıl amacının, bir yandan halihazırdaki programın içerdiği bilgilendirmesini yapılandırmak bir yandan da öğrenimin hayat boyu olduğu düşüncesinden yola çıkarak, gerekli bilgi, beceri, tutum ve değer kazandırmak olduğunu belirtmektedir(aycı vd., 2014:120).

“Yapılandırıcı yaklaşım öğrenmeyi, bireyin n bilgilerle yeni bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu ve zihninde yapılandırıdığđ aktif bir süreç olarak ele almaktadır.”(Güneş, 2009). aycı&Altunkeser'e (2015) göre yapılandırmacı eğitim anlayışı öğrencinin mevcut bilgi birikiminden hareketle planlanmalıdır. Bilgiler ğrenen tarafından öznel bir forma dönüşerek, her öğrenen için farklı anlam taşıdığı ne sürülmüş, geleneksel eğitime göre bireye bilgiyi doğrudan aktarıp aynı şekilde düşünen bireyler yetiştirmek yerine öğrenmelerinden sorumlu zgr bireyler yetiştirilmesini sağlamıştır (aycı, Altunkeser, 2015). Yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri göz önünde bulundurulduğunda, MEB, kendi öğrenmesinden sorumlu, çevreyle etkileşimi sonucu bilgiyi yapılandıran bireyler hedeflemektedir. Öğretimde, ğretmenin rehberliği eşliğinde üretken bireyler ön plana çıkmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerine göre öğrenme ezberleme ile değil, öğrencinin bilgiyi transfer edip yeniden yorumlaması ile oluşur. Perkins, yapılandırıcılık yaklaşımının, öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başladığını, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırıdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini aldığını söylemektedir. ğrenme ezberlemeye değil öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, var olan bilgiyi yeniden yorumlanmasına ve yeni bilgiyi oluşturmasına dayanmaktadır. Öğrenen, ğrenilmiş bir bilgi ile yeni öğrenilen bilgiyi uyumlu hale getirerek yapılandırıdığđ bilgiyi, yaşam problemlerini çözmede uygulamaya koyar (Perkins, 1999; akt. Erdem ve Demirel, 2002).

Temizkan, 2005 Türkçe dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşımın esaslarına göre hazırlandığını söylemiştir. Bu programa göre yazma becerisi yazma uygulaması öncesinden başlamakta ve yazma sonrasına kadar belli süreçlerden geçmektedir. Davranışçı yaklaşımı esas alan önceki programda yazma çalışmaları ürün odaklıdır. 2005 Öğretim programında yazma çalışmaları ise süreç odaklıdır. Süreç odaklı yazma çalışmalarında ön hazırlık yapılır, taslak çıkarılır, çıkarılan taslak yazıya aktarılır, düzeltme ve değerlendirme aşamalarından sonra yayınlama aşamalarından geçmektedir (Temizkan, 2013). Süreç odaklı, kendi öğrenmesinden sorumlu, bireyi ön plana çıkaran öğretim yaklaşım modellerinden biri de Kuantum öğrenme modelidir. Eğitimdeki en iyi uygulamaları birleştirerek bir bütün haline getiren kuantum öğrenme modeli, öğretmenlerin sınıf içi öğrenme yaşantılarını zenginleştirmek için kendi öğretim tarzlarını geliştirmesini sağlayan sistematik bir yaklaşımdır (LeTellier, akt:Ayvaz, 2007). Bu yaklaşımda öğrenciler beyinlerindeki tüm sinirsel ağları kullanarak anlamlı bilgi oluşturmak için yapılarını özel ve bireysel yollarla bir araya getirirler (Vella, 2002, akt:Ayvaz, 2007). Bu modelle öğrencilere yaşam boyu öğrenme becerileri kazandırmak amaçlanır.

Bu öğretim modelinde yapılandırmacı yaklaşıma paralel olarak birey, bilişsel özerkliğini kullanarak öğrenim sürecinde aktif rol almak için eleştirel ve yapıcı sorular sorar, diğer öğrenenlerle ve öğretmenle iletişim kurar, fikirlerini tartışır. Öğrenen, öğrenme sırasında sorduğu sorularla diğer öğrenenlere gelişimleri yönünde katkıda bulunur(Lin vd., 1996: 211, akt: Ayvaz, 2007).Yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleriyle kazanımlarını oluşturan Türkçe Öğretim programı, öğrencinin bilgiyi ezberleyen rolünden çıktığını, geleneksel eğitim ilkelerinin tamamen ortadan kalkması gerektiğini gösterir. Kuantum Öğrenme Modelinin ilkeleri ve akademik becerileri yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış öğretim programlarında yer alan kazanımlarla uyushmaktadır. Kuantum Öğrenme modelinin tekniklerinden biri olan Kuantum yazma aşamaları göz önünde bulundurulduğunda öğrenciler kendi başına öğrenen, yaratıcı düşünen, sorgulayan, kendini değerlendirebilen, öğretmene yalnızca rehber olarak ihtiyaç duyan ve kendine yetebilen konumdadır. Yapılandırmacı yaklaşım, kuantum öğrenmenin ilkeleri ve kuantum yazma basamakları ile örtüşmektedir. Eğitimde yeni bir model olan Kuantum öğrenme

modelinin tekniklerinden biri olan Kuantum yazma tekniği öğretim programlarında yer alabilir.

2.11.Kuantum Öğrenme Modeli

Kuantum kelimesi etimolojik olarak Kuantite (quantity) kelimesinden türemiştir. Kuantum kuramı, Einstein tarafından kabul edilen “her şey fizik yasalarıyla bilinebilir” düşüncesinin aksini savunur. Şöyle ki; kuantumda belirsizlik ilkesi vardır bu yüzden her şeyi bilmek mümkün değildir ve her işlem farklı sonuçlar doğurur. Bu yüzden öğrenmede bir bütünlük söz konusudur. Acat ve Ay, Kuantum fiziğine göre, olayların birbirinden ayrılmadığını, bütün olayların aynı anda ve bağlantılı olarak gerçekleştiğini dile getirir (Acat&Ay,2010).Kuantum fiziğinin kuantum öğrenme modeline dönüşmesini Çakmak, düşüncenin kuantlaşması olarak açıklar. “Düşüncenin kuantlaşması:Gözlemler, düşüncenin madde ve ışınlar üzerine etkisini göstermekte ve onun kuant ve tanecikli yapısını ortaya koymaktadır. İnsan beynindeki düşünceler, fizyolojik anlamda çok küçük elektronik sinyallerden meydana gelmektedir. Öğrenilenler, beyin hücreleri arasında kimyasal bağlar şeklinde depolanmaktadır. Yani bilgilerin işlenmesi ve beyne mal olması atomlar ve moleküller seviyesinde, yani mikro dünyada cereyan eden olaylardır. Düşüncenin çok küçük elementer parçacıklar olan düşünce kuantlarından ibaret olduğu yeni anlaşılmaktadır. Önemli olan bu düşünce kuantlarının harekete geçirilmesidir. Düşünce, olayların seyrini ve gelişimini belirleyen bir konuma sahiptir. O halde var olmanın sırrı düşüncede gizli görünmektedir. Bu yüzden düşüncenin geliştirilmesi ve “düşünmeyi öğrenme” eğitimde en temel gaye olarak kendini göstermektedir.”(Çakmak,2009)

DePorter , kuantum kelimesini “enerjiyi ışığa çeviren etkileşim” olarak tanımlamakta, kuantum öğrenmeyi ise, etkililiği okul ve iş hayatında ispatlanmış öğrenme metot ve felsefe bütünü etkileşimi olarak açıklamaktadır. Kuantum öğrenme tekniklerinin bütün yaş gruplarına ve her öğrenen için uygun olduğunu belirtmektedir (De-Porter ve Hernacki, 1992: 14).Kuantum öğrenme temel olarak GeorgiLazanov tarafından geliştirilen suggestopedia, hızlandırılmış öğrenme

teknikleri ve beyin uyumlu öğrenme teknik ve stratejilerinin kullanılmasına dayanmaktadır. (Demir & Gedikoğlu, 2007). Kuantum öğrenme modeli beyin temelli öğrenmeyi temel alır. Kuantum öğrenme modelinin destek aldığı diğer temel yaklaşımlar ise; “Suggestopedia” ile birlikte hızlandırılmış öğrenme, nörolingüistik programlama (NLP), ikili beyin teorisi, üçlü beyin teorisi, öğrenme biçimleri, bütüncül öğrenme, çoklu zekâ teorisi ve duygusal zekâ kuramlarıdır (De Porter ve Hernacki, 1992).

Suggestopedia: Hızlandırılmış öğrenme ile iç içe olan, insan beyninin nasıl çalıştığı ve etkin olarak nasıl öğrendiğini temel alan bir öğrenme yaklaşımıdır. (Walsh, 2002) Suggestopedia kelimesi suggestion (telkin) ve pedagogy (pedagoji) kelimelerinin bir araya gelmesinden oluşur. Suggestopedik öğrenme uygulanmasında; sınıfın ışık miktarının optimum olması, renk düzeninin sağlanması, barok müziği eşliğinde uyanık zihin ve stressiz rahat bir sınıf atmosferi gibi pek çok faktör önemlidir (Ekici, 2013).

Hızlandırılmış öğrenme: Beynin bütün bölümlerin çalıştıran, hafızayı güçlendiren, öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını karşılayan bir öğrenme yaklaşımıdır (Walsh, 2002).

NLP (NeuroLinguistik Programming): ‘Neuro’ kelimesi zihin ya da beyin, merkezi sinir sistemi ve özellikle hissettiğimiz, gördüğümüz, işittiğimiz, tattığımız ve kokladığımız duyguları ifade eder. Bunlar sayesinde dış dünya ile iletişim kurarız. Hafıza ve hayal gücü de iç kişiliğimizle iletişim kurmamızı sağlar (Alder, 2005). NLP hafızayı, zihinsel algılama sürecini, yaratıcılık, öğrenme gibi kavramları kapsamaktadır.

Kuantum öğrenme modeli NLP’nin ilke ve varsayımlarından faydalanır. Bu ilke ve varsayımlar;

İlkeler:

- a) Önce ne istediğinizi bilmelisiniz,
- b) Farkındalığınız olsun
- c) Yeteri kadar esneklik gösterin,

d) Harekete geçin.

Varsayımlar:

- a) Kişiler başarı için bütün kaynaklara sahiptir,
- b) İletişimde önemli olan aldığınız tepkilerdir,
- c) Eğer başkaları bu işi yapabiliyorsa siz de yapabilirsiniz
- d) Harita, bilginin kendisi değildir,
- e) Her davranışın altında bizi o davranışı yapmaya iten olumlu bir niyet vardır,
- f) Zihin ve beden birbirini etkiler ve bir sistem oluşturur,
- g) Başarı yönünde en büyük imkâna ve fırsata en esnek kişiler sahiptir,
- h) Başarısızlık yoktur, sadece dönüt vardır,
- i) Her insanın kendine özel bir dünya modeli vardır (Watson, 2004).

Aytan, Kuantum öğrenme modelinin, okuma ve isteklendirme gibi kavramların “kaynağı birleştirme” anlamına geldiğini ve temelini kuantum fiziğinin oluşturduğunu dile getirmektedir. Kuantum öğrenme yaklaşımı Roberta Bobbi Deporter tarafından geliştirilmiş, Georgi Lozanov’un çalışmalarıyla bir öğretme modeli olduğunu söylemektedir. Kuantum öğrenme modeli öğrenciyi okula hazırlama, öğrenci ve öğretmenin motivasyonunu artırma, okuma ve yazma, hayat tecrübesi kazanma gibi yararlılıklar göstermektedir. Bu modelle, derslerdeki beceriler geliştirileceği gibi yapılacak uygulamalarla da modelin geliştirilmesine katkıda bulunulacağı söylenebilir (Aytan, 2016).

Usta’ya göre (2006) kuantum öğrenme, hızlanmış öğrenci başarısıyla sonuçlanan, aşırı tutkulu öğretmenler, işine odaklanmış sınıflar ve anlamlı içerik oluşturan bütünleşmiş öğretme ve öğrenme modelidir. (Usta, 2006). “Kuantum öğrenme, kuantum fiziğinin bulgu ve varsayımlarından yola çıkarak bireyin bir bütün olarak kendini gerçekleştirmesini hedeflemektedir. Sözü edilen hedefe ulaşmada bireyin muhtemel doğrular oluşturma ve sorgulama, tümdengelimci bir anlayış kazanarak olay ve olguların gerçekleştiği ortamlara göre değerlendirilmesinin sağlanması,

gerçekliklerin bütün olarak algılanması gerektiği, öznel bir bakış açısı kazandırılması, kesin yargılardan kaçınılması gerektiği ve herkesin geçmiş yaşantıları farklı olduğu için olay ve olgulara ilişkin algılarında da farklılık olabileceği anlayışını kazandırmaya yönelik olmaktadır.” (Çakmak, 2009)

Kuantum Öğrenme Modeli özellikle olumlu ya da olumsuz öneriler ve fikirlerin öğrenme çıktılarını etkilediğine ve öğrencilerin az enerji harcayarak daha hızlı ve keyifli öğrenmelerine yönelik çalışmalarına dayanmaktadır. Çağdaş öğrenme modelleri genellikle başarı üzerine odaklanırken Kuantum Öğrenme Modeli bireylerin akademik başarılarının yanında yaşam becerilerini de ön plana çıkarmaktadır.

De Porter (1992)’e göre Kuantum öğrenme, beyindeki tüm sinirsel ağların kullanılarak, anlamlı bilgi oluşturmak için yapıları özel ve bireysel yollarla bir araya getirmedir (De-Porter ve Hernacki, 1992). De Porter ve Hernacki Kuantum öğrenmeyi, etkinliği okul ve iş hayatında ispatlanmış öğrenme metod ve felsefe bütününe etkileşimi olarak açıklar (Demir, 2003). De Porter(1992) kuantumu, enerjinin ışığa çevrilmesi olarak tanımlamakta ve Demir (2003) bu noktadan hareketle kuantum öğrenmeyi, “kişinin bilgilerini kullanarak ısıtması” olarak açıklanmaktadır(Demir, 2003).

Pek çok görüş ve araştırma kuantum öğrenmenin temelini oluşturmaktadır.

Beyin Temelli Öğrenme	Normal beyin süreci ile tutarlı öğrenmenin gerçekleştirilmesini hedeflemektedir.
Öğrenme Biçimleri	Herkesin aynı şekilde öğrenmeyeceği, her bireye uygun öğrenme yolu olduğu düşüncesiyle hareket eder.
NPL(NeurolinguisticPrograming)	Bireyin üstün ve zayıf yanlarını tanıyarak bu doğrultuda kendi kişisel gelişimini en üst noktaya çıkarmasını hedeflemektedir.
Çoklu Zekâ	Bireyin farklı zekâ boyutlarına sahip oldukları ve her boyutun önemli olduğundan hareketle bireyi değerlendirir ve öğrenmelerini düzenler.
Duygusal Zekâ	Akademik zekâyı destekler
Bütüncül(Holistik) Eğitim	Bedensel ve zihinsel gelişim yanında bireylerin ruhsal yönden de gelişimlerini destekler
Yaratıcı düşünme	Yeni ve orijinal fikirlerin ortaya çıkarılması yönünde destekler.

Tablo 2.1: Kuantum Öğrenmenin Temelini Oluşturan Görüşler

“Kuantum öğrenme, herkes için etkiliği kanıtlanmış öğrenme yöntemlerinin ve öğrenmeyi etkileyen unsurların düzenlenmesinin bütünüdür.” (Ayvaz,

2007).Kuantum Öğrenmenin, çağdaş yaklaşımlarının prensiplerinin sentezlemiş biçimi olarak görmek yanlış olmayacaktır.

2.12.Kuantum Öğretim

Kuantum öğretim, kuantum öğrenmenin öğretmen açısından yaklaşımıdır. Ayvaz, Kuantum öğretimin, eğlenceli ve etkileşimli profesyonel gelişim çalıştay olduğunu dile getirir. Kuantum Öğretim, özel öğretim stratejileri, içerik düzeni/egitim programı deseni ve öğrenmenin öğretimi ile yaşam becerilerini içeren bir öğretimdir. Kuantum öğretim nasıl daha iyi bir öğretmen olunacağını gösterir ve sınıf içindeki dinamik ilişkilere odaklanır. Öğrenme anında farklı etkileşimlerin ortaya çıkışının yöntemidir. Bu etkileşimler öğrencilerin başlarında etkili olan etkin öğrenme unsurlarını içerir. Etkileşimler, öğrencilerin sahip oldukları doğal yetenekleri kendilerinin ve diğer öğrencilerin yararlanacağı enerjiye dönüştürür (Ayvaz, 2007).

Kuantum öğretim öğrencilerin okuma, yazma, konuşma, eleştirel düşünme becerisi, zamanı etkili kullanma, yazım kuralları, test çözme teknikleri, hafızayı güçlendirme yetisi gibi akademik ve zihinsel becerilerinin yanında kendine güvenme, sorumluluk bilinci gibi ruhsal becerilerini de geliştirmeyi de hedefler. Kuantum Öğrenme bedensel becerilere de önem verdiği için Kuantum öğrenmenin nörofizyolojik bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

“Kuantum öğrenme, okullarda değişimi başlatmakla birlikte öğrenci başarısı ve öğretmen performansını da arttırmıştır. Modelin temel amacı keyifli ve dinamik okul çevresi yaratmaktır. Modelin odaklandığı öğeler; liderlik, araştırma temelli öğretim yöntemleri, bilişsel psikoloji, öğrenme ve yaşam becerileri, aile ve toplum katılımı ve değerlendirme sonucunda okulun iyileştirilmesidir. Bu bağlamda kuantum öğrenme;

- Herkes öğrenebilir
- Herkes farklı şekillerde öğrenir.
- Katılımla eğitim daha verimli olur,

düşüncesi üzerine şekillenir.” (Ayvaz, 2007:292)

2.13.Kuantum Öğrenme ve Öğretmenler

Kuantum öğrenmeyi öğretmenler açısından değerlendirdiğimizde, öğretmenin sınıfta en iyi öğrenme ortamı yaratması ve öğrencilerin zevkle öğrenebileceği öğrenme sürecini sağlamalıdır. “Öğretmenlerin eğitilmesinde kullanılan programın içeriği;

- Nasıl öğrendiğimiz ve beyin temelli öğrenme uygulamalarının öğretilmesi
- Öğrencilerin öğrenmesinin nasıl hızlandırılacağına öğretilmesi
- Öğrenci katılımını arttıran öğrenme tekniklerinin öğretilmesi
- Beyin dalgaları ve bunların öğrenmeye en yatkın olanının hangisi olduğunun öğretilmesi
- Öğrencilerde bulunması istenen davranışların sürekli kılınması için gereken gelenek ve ritüellerinin kullanılmasının öğretilmesi
- Öyküler, örgütleyiciler, zihin haritası teknikleri ve farklı öğretme yaklaşımlarını kullanarak anlamayı ve akılda tutmayı kolaylaştırmanın öğretilmesi
- Öyküler, örgütleyiciler, zihin haritası teknikleri ve farklı öğretme yaklaşımlarını kullanarak anlamayı ve akılda tutmayı kolaylaştırmanın öğretilmesi
- Öğrencinin sınıf davranışlarının çarpıcı bir biçimde nasıl değiştirileceğinin öğretilmesi
- Öğrenme ve öğretmeye eğlence katmanın öğretilmesi
- Eğitim programlarını destekleyebilmenin öğretilmesi
- İçeriği daha anlamlı kılmanın öğretilmesi
- Eğitim programlarını destekleyebilmenin öğretilmesi
- Olumlu ve saygı atmosferi oluşturmada adımlarının öğretilmesi şeklinde düzenlenmektedir.” (Ayvaz, 2007:287)

2.14.Kuantum Öğrenme Düzeni

Öğretmenler, kuantum öğretimi planlarken öğretim ortamı ve içeriği birlikte değerlendirmelidir. Bu düzenlemeler yapılırken kuantum öğretimin beş temel ilkesini göz önde bulundurulmalıdır. “Bu ilkeler:

- 1.Sınıf çevresi, vücut dili, derslerin ve ders notlarının tasarımı ve diğerleri hepsi öğrenme ortamında bulunur. İdeal öğrenme ortamı uygun ışık, amaçlı seçilmiş renkler pozitif etki yaratacak posterler, bitkiler, sahne donanımı ve müziği içerir.
2. Her şey amacına uygun yapılır. Dersler bir orkestra düzeni gibi işler.
- 3.Beynimiz karmaşık uyaranlarla daha başarılı olur. Öğrenme dışında tecrübe edilmiş şeylerle yeni öğrenmeler yeniden yapılandırılırsa öğrenme daha etkili olur.
- 4.Öğrenme risk içerir. Ama öğrenme ortamı eğlenceli kılınırsa öğrenme daha rahat olur. Öğrenmenin önündeki engeller de bu sayede kaldırılır. Öğrenci bu adımı izlerse öğrenmeyi güvenli görür ve üstün beceri sağlar.
- 5.Eğer bir şey öğrenmeye değerse kutlanmaya da değerdir. Çünkü uygun geri bildirimler öğrenmeyle pozitif duygusal birliktelikler oluşturur. Öğrenenleri güdüleyerek yeni öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için uygun zemin hazırlar” (Ay, 2010).

Kuantum öğrenmede, öğretim aşamaları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.2: Kuantum öğrenme düzeni(Usta, 2006)

Yakalama	Ders öğrencilerin ilgisini çekecek bir cümle ile başlayıp çok fazla ilgili bilgi vermeden bir derse neyle karşılaşacaklarına dair konuya genel giriş yapılır.
İlişkilendirme	Bu aşamada öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgileri denetlenir. Öğrenciler önceki bilgileri ve yeni öğrenecekleri bilgi arasında bağlantı kurar. Öğretmen, içeriğe anlam ve ilgi sağlayan bir bilme ihtiyacı yaratmak için onlara dersi tanıtan bir deneyim ya da aktiviteden bahseder.
Etiketleme	Öğrenci konu hakkında ön bilgiye sahip olup bunun geçmiş bilgileriyle arasında bağlantı kurulduktan sonra bunu yaşantısıyla ilişkilendirir. Bu duruma gelmiş öğrencilerde yeni bilgiyi etkileme, sıralama ve tanımlama arzusu uyanır.
Gösterme	Öğrencilerin konu ile ilgili öğrendiklerini sentezleyerek farklı durumlara uyarlaması için onlara fırsat verilmelidir.onlara öğrendiklerini uygulayabilecekleri ek aktiviteler verme, ne bildiklerini anlamalarını sağlayarak güven kazandırır.
Tekrarlama	Anlatılanların tekrarlanması öğrenmenin kalıcılığı açısından önemlidir.
Kutlama	Başarının takdir edilmesi hem öğrenmenin kalıcı olması açısından bir ödüllendirme hem de yeni öğrenmeler için öğrenci açısından motivasyon kaynağıdır. Ayrıca çabayı, özenli çalışmayı ve başarıyı onurlandırma yakınlık oluşturur.

2.15.Kuantum Öğrenme ve Öğrenciler

Okullarda verilen eğitimin sıradanlaştığı ve yoğun programların öğrenenler için sıkıcı hale geldiği bu dönemde öğrenenlerin ve ailelerin öğrenmeye karşı tutumları

olumsuz olabilmektedir. Olumsuz tutum geliştiren öğrenenlerde ise akademik başarılarının düşmesi kaçınılmazdır. Bu tutumu değiştirmek için De Porter, insanların nasıl öğrendikleri hakkındaki yönü değiştirdiklerini dile getirir. Bu doğrultuda ilkelerinin, yaşam boyu öğrenenleri, kaliteli öğretmenleri ve her okulda birey ve topluluk hissini yaratmak olduğunu dile getirir (De Porter,1999).

Eğitimin sıkıcı olduğu görüşünü çürütmek, eğitimi daha eğlenceli ve yaşamın her alanda etkililiğini göstermek için eğitim kampları (Supercamp) kurulmuştur. İlk yaz kampını 64 katılımcı ile Temmuz 1982’de yapan Supercamp kısa zamanda hızla büyümüş ve dünyaya yayılmıştır. Okullarda verilmeyen bir programla öğrencilerin daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Kuantum öğrenmede bireylerin yaşam boyu kazanımları tek yönlü ele alınmamış ve öğrenen için belirlenen hedefler akademik ve yaşam boyu kazanımları gereken beceriler şeklinde kategorilendirilmiştir. Ayrıca bu kampım lise öğrencilerine yönelik ilk organizasyonu Antalya’da 25 Ocak-3 şubat arasında gerçekleştirilecektir.

Bu doğrultuda Tuncel’e (2004) göre, Supercamp’ın dayandığı bazı temeller bulunmaktadır:

1. Her insanın öğrenme yeteneği vardır.
2. İnsanlar farklı yollarla öğrenirler.
3. Kişinin inançları başarı için çok önemlidir.
4. Her birey desteklenmeye ve saygı duyulmaya değer.
5. Öğrenme, eğlenceli ve mücadeleci bir çevrede sunulduğunda daha etkilidir.
6. Öğretmen ve öğrenci arasındaki güven öğrenme sürecinde önemlidir.
7. Öğretmenler, öğrenciler ve aileler arasındaki ilişki eğitim sürecini destekler.
8. Dünyamızın geleceğinin başarısı öğrenme ve yaşam becerilerinin gelişmesine bağlıdır.
9. Bilginin öğrenci ve onun yaşamına uygunluğu düşünmeyi anlamlı hale getirebilir.

10. Öğretmen, öğrenme için istekli ve tutkulu olmalıdır. Bu kamplar özellikle başarısı düşük olan, okuldan sıkılan öğrencilerin yaşam tecrübesiyle farklı bir ortamda kendilerini geliştirmelerinin amaçlandığı programlar olduğu gibi mevcut başarıyı devam ettirme ve sürekli hale getirme amacıyla da yapılabilmektedir. Yapılan plan dâhilinde derslerle ilgili alanında uzman kişilerin yardımıyla kampın gerçekleştirilmesi planlanmaktadır (Tuncel,2004).

2.16.Akademik Beceriler

Kuantum öğrenmede akademik beceriler şu şekilde sıralanabilir:

- *Kuantum Çalışma Stratejileri:* Kişisel öğrenmeyi ön plana çıkaran, test çözme yeteneği, uygun çalışma ortamı hazırlama, zaman yönetimi, organizasyon becerileri,
- *Matematik Becerileri:* Matematiği öğrenilebilir ve eğlenceli hale getirecek, günlük yaşamda ve akademik alanda büyük önem taşıyan matematik oyunları
- *Kuantum Okuma:* Hızlı okuma, bağlantı kurma
- *Kuantum Yazma:* Bir plan çerçevesinde yazıp, yazıyı mükemmelleştir. Hızlı yazma ve yaratıcı yazma tekniklerini bütünleştirir.
- *Kuantum Not Alma/Zihin Haritaları:* Zihniniz için en iyi çalışma yararlı notlar almaktır. “Not AO (Notes TM)” ve zihin haritaları ile çalışma, beynin bilgi depolama becerisini geliştirme,
- *Kuantum Hafıza:* Harfler, tarihler, bölgeler gibi bilgi hazırlama ve ezberleme süreçlerinin hızlı ve kolay olmasını sağlama, kelimeleri öğrenme ve hatırlama yöntemleri,
- Standartlaştırılmış Başarı Testlerine Hazırlık (Ayvaz,2007).

2.18.Yaşam Becerileri

Yaşam boyu öğrenme becerileri; etkili iletişim becerileri, yaratıcı problem çözme teknikleri ve mükemmelliğin sekiz anahtarının bütünüdür. Kuantum öğrenmede kişinin hayatını düzenlemek, bir düşünce sistemi oluşturmak için bazı prensipler belirlenmiştir. Bu prensipler mükemmelliğin 8 anahtarı diye de bilinir. Bunlar;

1. Bütüncül ol,
2. Hedefine odaklan,
3. Kendini ideeline ada,
4. İşini sahiplen,
5. Esnek ol,
6. Hatalar başarıya götürür,
7. Güzel amaçla konuş,
8. Dengeli ol(Kuantum Öğrenme Ağı, 2016).

2.19.Kuantum Öğrenme Teknikleri

Kuantum öğrenmede yer alan öğrenme teknikleri aşağıda sıralanmıştır:

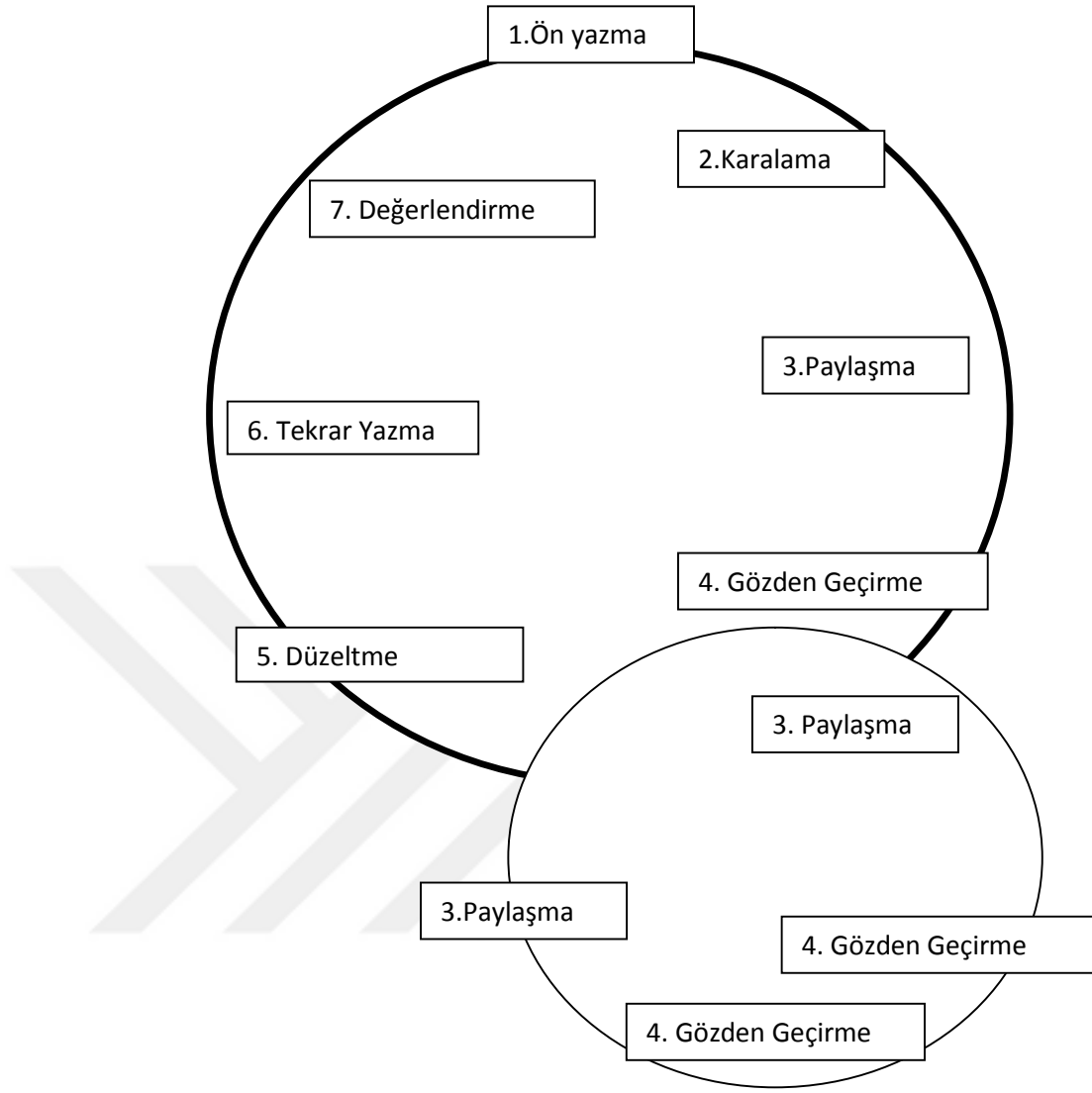
- Benim için ne var?(BİNV)
- Doğru öğrenme ortamı
- Tutum kazanma
- Öğrenme biçimini keşfetme
- Not alma
- Hafıza geliştirme
- Hızlı okuma
- Yaratıcı düşünme ve problem çözme
- Kendine güvenerek yazma

2.20.Kuantum Yazma Tekniği

Kuantum yazma tekniği planlama, dil bilgisi kuralları ve noktalama işaretleri gibi beynin yazma kapasitesini sınırlayan kuralları dikkate almadan, sağ beyin aktiviteleri ile renkleri ve duyguları yazıya dâhil eden yazma tekniğidir.(<https://prezi.com/8wrk5mokh2hc/kuantumogrenme/>)(26.11.2017)

“Kuantum yazma, yazma sürecine farklı açılardan bakarak sistematik bir yaklaşım getirmiştir. Bu yaklaşım ön yazma ile başlamaktadır. Önyazma konuyla ilgili zihne gelen bütün bilgilerin yazılmasıdır. Bu adımda salkımlama ve hızlı yazma yöntemleri

kullanılarak yazmanın önündeki engellerin kaldırılması hedeflenmiştir. Bir sonraki adım karalamadır. Bu adımda yazar fikirlerini açık, net ve anlaşılır şekilde yazmalıdır. Daha sonraki adım paylaşmadır. Yazının bir başka kişi tarafından okunarak değerlendirilmesidir. Süreç gözden geçirme adımıyla devam etmektedir. Yazar yazının içeriğiyle ilgili gerekli geribildirimlere sahip olmuştur. Yazar geribildirimleri değerlendirerek yazıda gerekli düzeltmeleri yapabilir. Gözden geçirdikten sonra yazının tekrar paylaşılması daha iyi yazmak için önemlidir. En son adım ise sol beynin editörlüğünün devreye sokularak yazının düzeltmelerinin yapılmasıdır. Bu adımda, dilbilgisi, yazım hataları ve noktalamalar düzeltilmelidir. Geçişlerin açık ve kelimelerin doğru kullanıldığından emin olunmalıdır” (Demir, Gedikoğlu,2007).



Şekil2.1: Yazı Çemberi (Ayvaz, 2007)

Kuantum yazma özellikle yazma etkinliğinin yaratıcılığın önündeki engelleri kaldırmasına dayanır. Beynin sağ lobu yaratıcı fikirleri öne sürerken beynin sol lobu kurallarla bunu sınırlamaya çalışır. Demir, kendimizi kritize etmek ve düşüncelerimizi sınıflandırmaya başlamanın yazmayı engellediğini dile getirir. Yazan, görselliğin ve duyguların akışına izin vereceğine planlama, ana hatlar, dilbilgisi ve noktalama bataklığına saplanmakta, geleneksel öğretme teknikleri yazmanın bütün beyin aktivitesi olduğu gerçeğini unutmaktadır. Gerçekte iyi bir yazı, bütün beyin aktivitelerini içermesi gerekmektedir. Bu süreçte sağ beynin

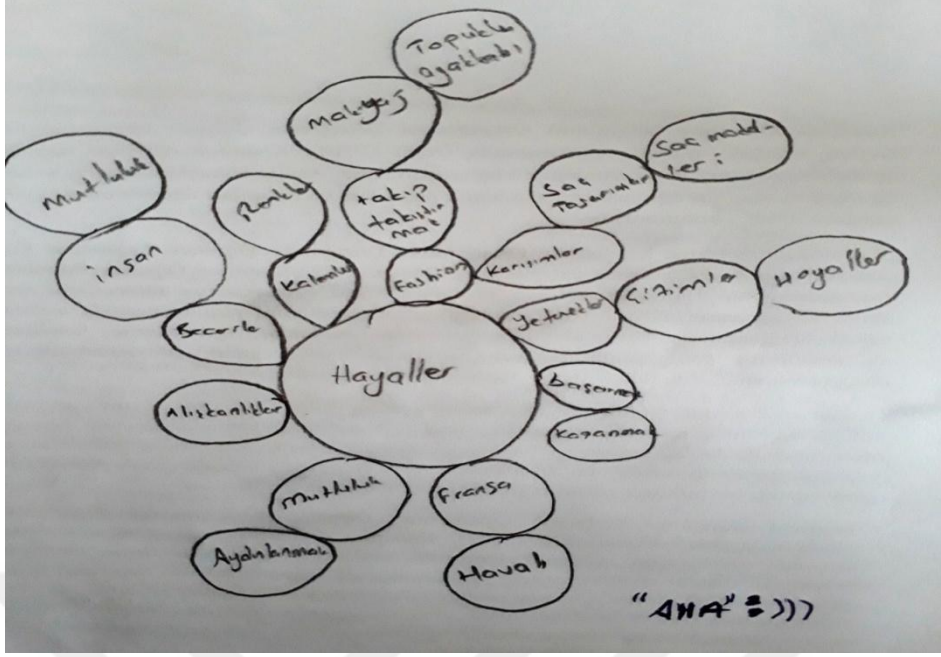
aktiviteleri birinci olarak yapılmalıdır. Sağ beyin yenilik, duygular, renk ve heyecanlara dayanmaktadır. Eğer sağ beyni işin içerisine dâhil etmezsek gerçek bir başlangıç yapamayız. Beynimiz fikirleri üretmekte fakat sol beynimiz işin içerisine girerek bu düşüncelere engel oluşturmaktadır. Bu engelleri aşmak için salkımlama ve hızlıyazma teknikleri kullanılabilir (Demir, 2006).

2.20.1.Kuantum Yazma Tekniğinin Aşamaları

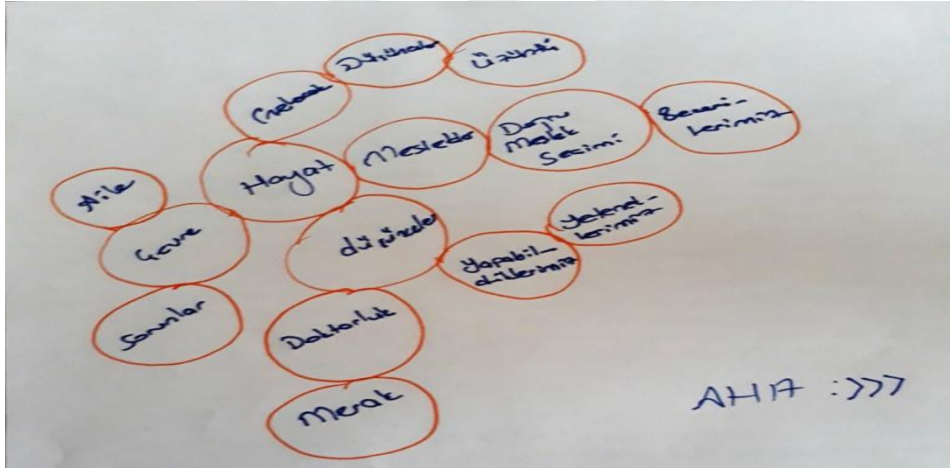
2.20.1.1. Önyazma

Salkımlama ve hızlıyazma teknikleri yazma sürecinin bu adımını içermektedir. Bu adımda duygu düşüncelerin herhangi bir engele takılmadan yazılmasıyla yazının temeli oluşturulur.

Salkımlama :Gabriele Rica tarafından geliştirilen salkımlama konuyla ilgili karmaşık fikirleri değerlendirmeden hızlı şekilde kağıda dökerek sıralama yoludur. (Demir,2006) . Salkımlamada ilk adımda boş bir kağıdın ortasına kelime yazılır ve daire içine alınır ve bu kelimeyle ilgili olan kelimeler de yazılır. Bunlar da çember içine alınır. Bu işlem beş dakika kadar devam eder. Salkımlamada kelimeler ilk olarak birbirleriyle ilgili olup olmadığına bakılmadan yazılır. Daha sonra salkımadaki bütün fikirler alınır, birbiriyle ilişkili olan kelimeler numaralandırılarak yazılır. Salkımlamada önemli nokta, yazmanın temelini oluşturacak düşüncelerin kelimelere aktarılmasıdır. Salkımla işlemi sırasında akla gelen kelimeler kısıtlanmadan yazılmalıdır çünkü salkımlamada esneklik önemlidir, bu yaratıcı fikirlerini önünü açmaktadır. Bu teknik kavram haritasına benzemektedir. Demir’e göre bu tekniğe aşına olmaya başlandığında özel ve harika kavramlara dikkat etmeye başlayacak ve belirli bir noktaya gelindiğinde yazma isteği olacaktır. Bunu “aha” olarak isimlendirmekte ve bu noktaya ulaşıldığında salkımlamayı bırakarak yazmaya başlanmalıdır ve “aha” kelimesini farklı renkte yazılmalıdır (Demir, 2006). Ayrıca bu bölümde renkli kalemler farklı duygu ve kavramları sembolize etmek için de kullanılabilir.

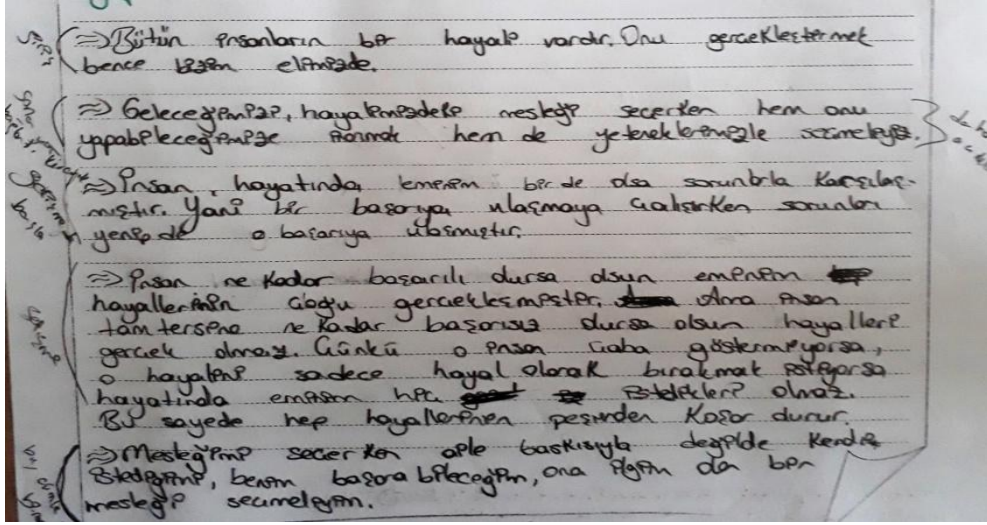


Resim1:Salkımlama, Öğrencilerin Yaptığı Çalışmalardan Örnekler



Resim 2:Salkımlama, Renkli Kalemlerle, Öğrencilerin Yaptığı Çalışmalardan Örnek

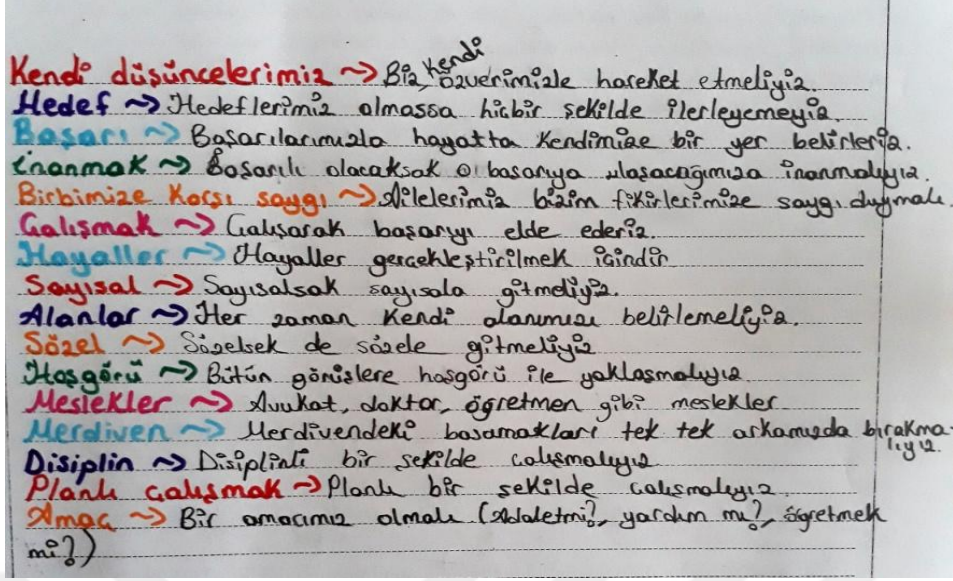
Hızlıyazma : Bu teknik düşüncelerin mantık süzgecinden geçmeden yazılmasına dayanır. Formal bir teknikte düşünülen her şey yazıya dökülmez, mantık hataları, dilbilgisi veya noktalama gibi engellere takılarak yazmayı sekteye uğratabilir. Belki de bu yaratıcı olan bir fikrin önüne geçer. Bu tekniği uygularken belirli bir zaman içinde bir kavramla ilgili akla gelen düşünceler yazılır. Kısıtlı bir süre belirlenip düşünceler hızlı bir şekilde yazıya geçirileceğinden beynin sağ lobu bütün yaratıcılığını sergileyebilmektedir.



Resim 3: Hızlı Yazma, Öğrenci Çalışmalarından Örnekler

2.20.1.2. Karalama

Bu aşamada kelimler ve fikirler daha çok genişletilir. Fikirlerin açıklama ve yayılmaya ihtiyaçları vardır. Bu bölümde de önyazmada olduğu gibi fikirler; dilbilgisi, imla ve yazım kurallarına takılmadan yazılmalıdır. Renkli kalemler bu bölümde de kullanılabilir. Demir, karalama yazılarını yazarken farklı fikirler ve kısımlar için farklı renkler kullanmayı önermekte, bunun bütün bölümleri kolayca görmeyi sağlayacağını söylemektedir. Demir, bu bölümün uygulanma aşamasında söylemeden çok göstermenin önemli olduğunu vurgular. Söylemeden göstermek, tasvir(betimleme) sanatıdır. Demir, tasvirin yazınsal alandaki gücünü şöyle vurgular: “Sizi etkileyen yazıları düşünün konusu ister politika, ister romantik bir konu olsun isterse bilimsel bir yazı olsun. Kelimeler zihninizde bir resim oluşturuyordur. Parlak tasvirler yazarlar için güçlü araçlardır. Tasvir yaptığınız zaman okuyucunun zihninde resim çizmeye çalışın. Kullandığınız ifadelerle okuyucu resmin tamamını görmelidir. Dilbilim adına doğru olan her cümle her zaman için doğru anlam ifade etmeyebilir. Söyleme göster tekniğini her türlü yazma sürecinde kullanabilirsiniz. Kendi cümle, paragraflarınızı kendi hayalinizdeki gibi değil okuyucunun zihninde neler canlandırdığını düşünerek değerlendirin.”(Demir, 2006)



Resim 4: Karalama ve Salkımlamanın birlikte kullanıldığı bir çalışma, öğrenci uygulamalarından örnekler

2.20.1.3. Paylaşma

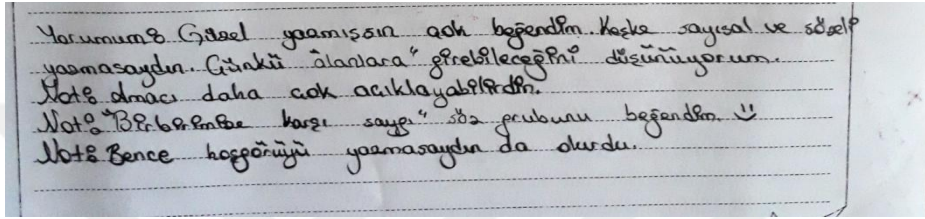
Bu aşamada yazar okuyucu tarafından değerlendirilir. Bu aşama yazarın kendi eksikliklerini göremediği yerler ve bunların giderilmesi açısından önemlidir. Yazar kendini objektif şekilde değerlendiremez, değerlendirse bile farklı bir bakış açısı yazıya her zaman farklı bir perspektif katacak, onu zenginleştirecektir. Bu aşamanın sağlıklı ilerleyebilmesi için hem yazara hem de okuyucuya bir takım görevler düşmektedir. Demir, bu aşmayı yazar ve okuyucu için ayrı ayrı değerlendirir.

Yazar için:

- Okuyucuya bu yazı ile neyi başarmayı istediğinizi belirtin. Bu noktada doğru ve yanlış yoktur, egonuzu kapı dışına koyun.
- Bütün geribildirimleri kabul edin daha sonra onları değerlendirecek ve istediklerinizi kabul edecek istemediklerini göz ardı edebilirsiniz.
- Sadece dinleyin. Okuyucunun söylediği hiçbir şeyde kendiniz savunmayın. Doğru değilse değildir. Okuyucu bütün geribildirimleri bitirdikten sonra anlaşılması için sorular sorabilirsiniz.

Okuyucu için:

- Sadece içeriği okuyun. Dilbilgisi ve yazım hatalarını ihmal edin.
- Birinci olarak hangi kelime, deyim ve bölümün size göre iyi olduğunu belirtin.
- Okurken aklınıza gelen soruları ona söyleyin.
- Hangi bölümün hedefi başardığını düşünüyorsanız onu yazara belirtin.
- Son olarak yazara zor ve açık olan yerleri belirtin.(Demir, 2006)



Resim 5: Akran Değerlendirmesinden Örnekler

2.20.1.4. Gözden Geçirme

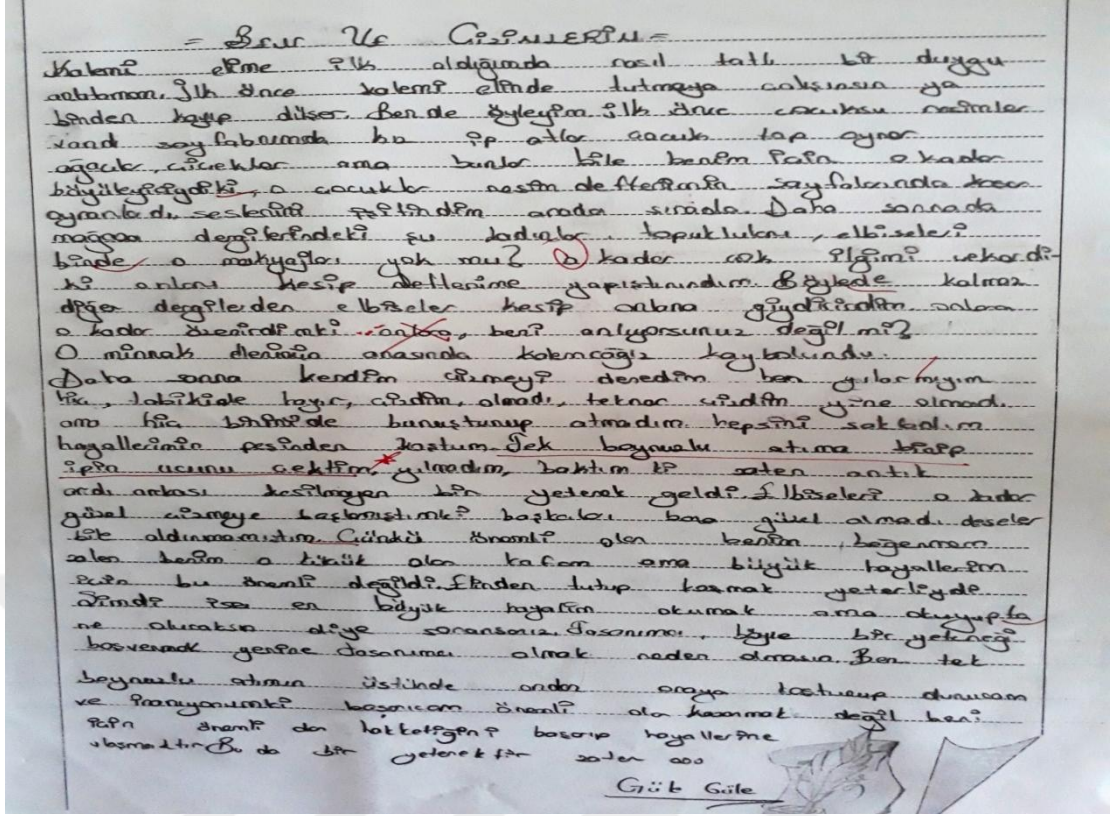
Paylaşma aşamasından sonra bu bölüm oldukça kolaylaşır. Yazar için bütün fikirler değerlendirilmiş bir şekilde önünde durmaktadır. Bu aşamada yazar geribildirimleri de değerlendirerek eksiklerini tamamlar ve yazıyı yeniden paylaşır.

2.20.1. 5. Düzeltme

Bu aşamaya kadar bütün karalamalar, yazılan fikirler beynin sağ lobu kullanılarak uygulanmıştı. Bu aşamada beynin sol lobu devreye sokularak yazının düzeltmeleri yapılır. Bu aşamada, dilbilgisi, yazım ve noktalama kurallarına dikkat edilir. Yazıda cümleler arasında bağlantı ve mantık akışı da önemlidir.

2.20.1.6. Tekrar Yazma

Bu aşamada yazı bütün düzeltmelerle yeniden yazılır. Bu aşama için temize çekme de denebilir.



Resim 6: Öğrenci Çalışmalarından Tekrar Yazma aAşamasına Bir Örnek

2.20.1.7. Değerlendirme

Yazının son defa gözden geçilip yazan tarafından yeniden değerlendirilir. Yazıyı yazmadaki amaca ulaşıp ulaşılmadığı bu aşamada görülür.

Türkçe Eğitim Programlarında yazma becerisine yönelik kazanımlar değerlendirildiğinde Kuantum Yazma tekniği aşamalarıyla uyuşan maddeler değerlendirilip tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 2.3: Türkçe Öğretim Programı Kazanımlarıyla Kuantum Yazma

Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinden oluşan bir metin taslağı oluşturmaları, bu bölümlerde yazacaklarını belirlemeleri sağlanır.	Karalama
Öğrencilerin taslak hazırlamaları, taslaklarında giriş, gelişme, sonuç bölümlerine yer vermeleri sağlanır.	Karalama
Yazma stratejilerini uygular. Not alma, özet çıkarma, eleştirel, yaratıcı, serbest, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.	Önyazma
Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır.	Karalama
Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yazacaklarını belirleyerek bir metin taslağı oluşturmaları, düşüncüyü geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır.	Karalama
Yazdıklarını düzenler.	1.Düzeltilme 2.Gözden Geçirme

Yazdıklarını paylaşır.	Paylaşma
------------------------	----------

2.21.Kuantum Öğrenmenin Etkileri

“Vos-Groenendal 1991 yılında tamamladığı doktora tezinde, 1988-1989 yılları arasında Supercamp programına katılan 12-22 yaşları arasındaki 6042 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada nicel ve nitel veriler toplamış ve;

- %68 motivasyonda artış
- %73 başarı seviyesinde artış
- %81 daha fazla güven gelişimi
- %84 benlik sayısında artış
- %96 olumlu tutumun devamlılığı
- %98 öğrenilen becerilerin kullanımının devamlılığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Bu veriler Kuantum Öğrenme Modelinin yaşam becerileri üzerinde etkili bir model olduğunu göstermektedir.

Ayrıca Barlas, Campel ve Weeks tarafından 2002 yılında yapılan “kuantum öğrenme öğretme stratejileri öğrencileri nasıl etkiler” konulu çalışmalarında öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin tutum ve davranışları araştırılmış, kuantum öğrenme sınıflarının geleneksel sınıflara oranla çok daha başarılı ve daha olumlu tutum sergilediği görülmüştür” (Ayvaz, 2007).

Kanadlı,Ünal ve Karakuş yaptıkları çalışmalardan elde ettikleri sonuçlara göre Benn vd. (2003) kuantum öğrenme çalışmalarının akademik konularda öğrenci başarısına etkisi” konusunda yaptıkları araştırmada öğrencilerin istatistiksel ve eğitimsel açıdan okuma, yazma ve matematik derslerinde kuantum öğrenme eğitimi almamış öğrencilere göre anlamlı oranda başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır.Kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı (Vos-Groenendal, 1991;Nourie, 1998; Le TelliervDePoter, 2002; Benn, 2003;Myer, 2005; Demir, 2006; Güllü, 2010; Acatve Ay, 2010) ve öğrencilerin derslere ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine neden olduğu (Ay, 2010; Vos-Groenendal, 1991; Nourie, 1998; Barlas, 2002; Yilgen, Baykara ve Arı, 2012)

belirlenmiştir. Buna karşılık alan yazında kuantum öğrenme modelinin akademik başarıya etkisi olmadığını (Trice, 2012; Demirel vd., 2004) saptayan çalışmalar da olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca akademik başarı açısından hesaplanan etki büyüklüğünün çalışmanın yürütüldüğü yere göre incelendiklerinde, yurt içinde yapılan çalışmaların (Demir, 2006; Girit, 2011; Güllü, 2010; Hanbay, 2009; Demirel vd., 2004; Yilgen vd., 2012) genel etki büyüklüğünün, yurt dışında yürütülenlerden (Abdullah, 2012; Huda, 2013; Kristiani ve Saragih, 2012; Kusno, 2011; Suwarnivd., 2014; Trice, 2012) daha büyük olmasına rağmen çalışmanın yürütüldüğü yerin akademik başarıya etkisi olmadığını belirlemişlerdir. Ancak yurt dışında yapılan çalışmaların akademik başarı üzerindeki etkisinin yurt içinde yapılan çalışmalardan daha büyük olduğu hesaplamışlardır (Kanadlı, Ünal ve Karakuş, 2015).

2.22.İlgili Yayınlar

Demir (2006) “kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim düzeyinde öğrenci başarısına etkisi (gaziantep örneği)” konusunda yaptığı araştırmada, Kuantum Öğrenme Modelinin ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrencilerin derse, okula ve öğrenmeye ilişkin düşüncelerinde ve kendilerini algılamalarında meydana gelen değişimleri belirlemek istemiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin kendilerini algılamalarına bakıldığında özgüven, sorumluluk ve yaratıcılık duygularında artış olduğu ve kendilerini daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir.

Demir ve Gedikoğlu (2007) “kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim öğrencileri üzerindeki etkisi” konusunda yaptıkları araştırmada, Kuantum Öğrenme Modelinin ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrencilerin derse, okula ve öğrenmeye ilişkin düşüncelerinde ve kendilerini algılamalarında meydana gelen değişimleri belirlemek istemişlerdir. Çalışma sonunda Seminere katılan öğrencilerin okula, derse ve öğrenmeye ilişkin düşüncelerinde olumlu değişim olmuştur. Bununla birlikte seminer, öğrencilerin

kendilerini olumlu algılamalarını ve olaylara yaratıcı ve farklı bir bakış açısıyla bakmalarını sağlamıştır.

Hanbay (2009) “kuantum öğrenme temelli öğreterek öğrenme yönteminin ikinci yabancı dil olarak Almancanın öğrenilmesine etkisi” konusunda yaptığı araştırmada, Kuantum Öğrenme Modelinin, ikinci yabancı dil olarak Almancanın öğrenilmesine etkisi saptanmaya çalışmıştır. Almancanın öğrenilmesine olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Ay (2010) “kuantum öğrenme modeline dayalı fen ve teknoloji eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum ve kendi kendine öğrenme becerileri üzerine etkisi” konusunda yaptığı araştırmada, fen ve teknoloji eğitiminde kuantum öğrenme modelinin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve kendi kendine öğrenme becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, Kuantum öğrenme modelinin fen ve teknoloji dersinde akademik başarı, tutum ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkisinin olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Güllü (2010) “kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim düzeyinde öğrenci başarısına etkisi (konya örneği)” konusunda yaptığı araştırmada, Kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi araştırmıştır. Analiz sonuçlarına göre, kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerine olumlu yönde etkisinin olduğu bulunmuştur.

Girit (2011) “kuantum öğrenme yaklaşımının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematiğe ilişkin tutum, kaygı düzeyleri ve akademik başarıları üzerine etkisi” konusunda yaptığı araştırmada, matematik eğitiminde kuantum öğrenme modelinin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, matematiğe ilişkin tutumları ve kaygı düzeyleri üzerine etkisini incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırma sonucunda, Kuantum Öğrenme modelinin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı ve matematiğe ilişkin kaygı düzeyleri üzerine olumlu yönde etkisinin olduğu görülmüştür.

Çakır (2013) “ilköğretim 8. sınıf düzeyinde maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin kuantum öğrenme modeline dayalı öğretimi” konusunda yaptığı

araştırmada Kuantum Öğrenme Modeline dayalı olarak öğretimin, öğrencilerin akademik başarıları, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları ve mantıksal düşünme becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Kuantum Öğrenme Modeline dayalı olarak öğretimin, öğrencilerin akademik başarıları, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları ve mantıksal düşünme becerileri üzerine etkisinin olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır.

Demirboğa (2014) “fen bilgisi öğretmen adaylarının kuantum öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşleri” konusunda yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının kuantum öğrenme yaklaşımı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla çalışmasını gerçekleştirmiştir. Uygulanan kuantum öğrenme eğitiminin öğretmen adaylarının meslek yaşantılarına ve kişilik özelliklerine olumlu katkılar sağladığı tespit etmiştir.

Şöhretli (2014) “kuantum öğrenme modelinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, bilimsel süreç, becerileri ve matematiğe ilişkin tutumları üzerine etkisi” konusunda yaptığı araştırmada Matematik derslerini Kuantum Öğrenme Modeline göre işlemiş, araştırma sonucunda Kuantum Öğrenme Modelinin akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerinde olumlu etki gözlemlerken, matematik dersine yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu görmüştür.

Yilgen (2014) “kuantum öğrenme modeline dayalı fen eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi” konusunda yaptığı araştırmada, Fen ve Teknoloji dersinde Kuantum Öğrenme modelinin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkisini araştırmıştır. Kuantum Öğrenme modeline dayalı fen bilimleri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin Fen ve Teknoloji akademik başarılarına etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Akademik başarı testinde deney grubu lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Arı ve Alaca (2015) “kuantum öğrenme modelinin, fen bilimleri dersinde başarı, tutum, kalıcılık üzerine etkileri ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi” konusunda yaptıkları araştırmada, Kuantum Öğrenme Modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, tutumları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisini incelemek için yapmışlardır. Araştırma sonucunda, akademik başarı ve tutum

son test puanları açısından kuantum öğrenme modeli ve kontrol grubu öğrencilerinin test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Kanadlı,Ünal ve Karakuş (2015) “kuantum öğrenme modelinin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması” konusunda yaptıkları araştırmada, kuantum öğrenme modelinin akademik başarıya etkisini inceleyen deneysel çalışmaların meta-analizini yaparak genel etki büyüklüğünü hesaplamak ve bu etki büyüklüğünün çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek istemişlerdir.

Şimşek(2016) “Fen ve Teknoloji dersinde kuantum öğrenme modelinin, öğrencilerin akademik başarısı, Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumu, motivasyon ve bilgilerin kalıcılığı üzerine etkisi” konusunda yaptığı araştırmada, Fen ve Teknoloji dersinde Kuantum Öğrenme Modelinin öğrencilerin akademik başarısı, Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumu, Fen öğrenmeye yönelik motivasyonu ve bilgilerin kalıcılığı üzerine etkisini incelemektedir. Deney grubuna Kuantum Öğrenme Modeline göre hazırlanan etkinlikler, Kontrol grubuna ise mevcut programdaki kazanımlara göre hazırlanan etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Kuantum Öğrenme Modelinin 8. sınıf düzeyinde "Hücre Bölünmesi ve Kalıtım" ünitesinde akademik başarıyı kontrol grubuna göre önemli düzeyde arttırdığı belirlenmiştir. Kuantum Öğrenme Modelinin öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum ve motivasyon puanlarını arttırdığı kontrol grubunda ise azalttığı ancak bu artışın ve azalışın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, Kuantum Öğrenme Modelinin öğrencilerde bilgilerin kalıcılığını kontrol grubuna göre önemli düzeyde arttırdığı görülmüştür. Sonuç olarak Kuantum Öğrenme Modelinin Fen ve Teknoloji dersinde akademik başarı, tutum, motivasyon ve bilgilerin kalıcılığı üzerine olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Çırak(2016) “Kuantum öğrenme döngüsü ile desteklenen harmanlanmış öğrenmenin etkililiği üzerine bir araştırma” konusunda yaptığı araştırmada, Kuantum öğrenme döngüsü ile desteklenen harmanlanmış öğrenmenin öğrenci başarısı, motivasyonu, bilişsel-sosyal-öğretimselburadalığı ile algısı üzerindeki etkisinin ve harmanlanmış öğrenmenin etkili bileşenlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlere ve öğretim elemanlarına rehber olabilecek spesifik bir

harmanlanmış öğrenme modeli sunmakta, bir ders sürecini bütünüyle ele alarak harmanlanmış öğrenmenin etkili bileşenlerini ortaya koymakta böylelikle gelecekte daha nitelikli harmanlanmış öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Çalışma ayrıca, ders sürecinin çevrimiçi kısmında Edmodo'nun kullanılması ve araştırmanın bir kısmında Q metodunun kullanılması noktalarında önem taşımakta ve literatüre bu şekilde katkıda bulunmaktadır. Kuantum öğrenme döngüsü ile desteklenen harmanlanmış öğrenme sürecine katılan deney grubu öğrencilerinin başarı, motivasyon ve bilişsel, sosyal ve öğretimselburadalıklarının harmanlanmış öğrenme sürecine katılan kontrol grubu öğrencilerine göre deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaştığı ortaya konmuştur. Sürece ilişkin öğrenci algıları incelendiğinde öğrencilerin sürece ilişkin olumlu fikir birliği içerisinde oldukları, kendilerinin aktif olduğu gösterme, tekrar etme gibi etkinliklerde yer almaktan memnun oldukları ve süreçte öğretim elemanının rolünü önemsedikleri tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda öğretim elemanının rolü, tasarıma özgü etkinlikler, öğrenme yönetim sisteminin özellikleri, çevrimiçi öğrenmenin tamamlayıcısı olarak yüz yüze dersler, çevrimiçi ders materyallerinin özellikleri, öğrenci-öğrenci etkileşimi, ölçme-değerlendirme süreci, öğrenci rolü ve ders dışı çevrimiçi paylaşımlar harmanlanmış öğrenme sürecinin etkili bileşenleri olarak belirlenmiştir.

Bakır(2017) “Ortaokul 7. sınıf matematik dersinde kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin biliş ötesi öğrenme stratejilerine ve problem çözme becerilerine etkisi” konusunda yaptığı araştırmada 7. sınıf matematik dersinde kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin biliş ötesi öğrenme stratejilerine ve problem çözme becerilerine etkisini incelemektir. Araştırma sürecinde dersler, deney grubunda kuantum öğrenme modeline, kontrol grubunda ise mevcut matematik öğretim programına göre işlenmiştir. Araştırma sonunda kuantum öğrenme modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin biliş ötesi öğrenme stratejileri ve problem çözme becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çelik(2017) “Kuantum öğrenme modeline dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve öz düzenleme becerilerine etkisi” konusunda yaptığı araştırmada Kuantum Öğrenme Modeli'ne dayalı öğretimin ilkökul 4. sınıf

öğrencilerinin akademik başarılarına ve öz düzenleme becerilerine etkisini incelemektir. Deney grubunda "Kuantum Öğrenme Modeli"ne göre araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler uygulanırken, kontrol grubunda "halen yürürlükteki öğretim programı esas alınarak MEB tarafından hazırlanan ders kitapları, çalışma kitabı ve kılavuz kitaplarda yer alan etkinlikler" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kuantum öğrenme modeline dayalı öğretimin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını artırdığı, öz düzenleme becerilerini ise, araştırmada ele alınan sekiz boyuttan beşinde (ders izlemenin düzenlenmesi sonuçları kontrol etme, öz değerlendirme, çalışmayı sürdürme, ek çalışmalar yapma) geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer boyutlarda (kavramaya çalışma, ders çalışmanın düzenlenmesi ve başarıya odaklanma) etkili olmadığı tespit edilmiştir. Kuantum Öğrenme Modeli'ne göre yapılan öğretimle, geleneksel öğretim yöntemlerine göre yapılan öğretim arasında akademik başarının kalıcılığı açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Aksine akademik başarının kalıcılığı açısından geleneksel öğretim yöntemlerinin daha olumlu sonuç verdiği tespit edilmiştir. Öz düzenleme becerilerinin kalıcılığı açısından geleneksel öğretim yöntemleri uygulanan grupla, Kuantum Öğrenme Modeli kullanılan grup arasında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

Gürel(2017) “Kuantum öğrenme modelinin fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve iletişim becerilerine etkisi” konusunda yaptığı çalışmada kuantum öğrenme modelinin fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve iletişim becerilerine etkisini incelemektedir. Araştırma grubunda yer alan öğretmen adaylarına "Kuantum Öğrenme Modeli" ve kuantum öğrenme modelinde kullanılan tekniklerle ilgili olarak 16 saat seminer verilmiştir. Araştırmanın uygulaması Fen Laboratuvarı Uygulamaları-II dersinde "Kuantum Öğrenme Modeli" ne göre düzenlenmiş laboratuvar deneyleri ile 8 haftada toplam 32 saatte gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlem öncesi ve işlem sonrasında öğretmen adaylarına "Fen Öğretimi Öz-yeterlik İnanç Ölçeği" ve "Kendini Tanıma Envanteri" uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlikleri ön-test ve son-test ortalama puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendini tanıma envanteri ön-test ve son-test ortalama puanları arasında son-test lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmada kullanılan modele, araştırmanın çalışma grubuna yönelik bilgilerine, çalışmada kullanılan verilerin toplanmasına ve çözümlemesine yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Kuantum Yazma tekniğinin 7. Sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve başarısına etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. “Deneysel araştırmalar kısaca araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir. Araştırmacı bu amacını gerçekleştirmek için bağımsız değişkenin düzeyleri olan işlem gruplarına seçkisiz atama yapmak, bağımsız değişkeni manipüle etmek, dışsal değişkenleri kontrol altına almak durumundadır.” (Büyüköztürk, K.Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2013,s:195). Deneysel yöntemde araştırma grubunda yer alan öğrencilere araştırma öncesinde akademik başarıları ve Türkçe dersine ilişkin tutumları belirlenmiş, Kuantum öğrenme modelinin tekniği olan Kuantum yazma becerisiyle geleneksel yöntem karşılaştırılmıştır. Bu aşamada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan statik grup öntest-son test desenin simgesel görünümü aşağıda verilmiştir.

Grup	Ön test	İşlem	Son test
G	O	X	O
K	O	X	O

G: Kuantum Yazma becerisinin uygulandığı grup

K : Geleneksel yöntemin uygulandığı grup

“Öntest-son test denkleştirilmemiş gruplu desen olarak da bilinen bu desenin denkleştirilmemiş son test karşılaştırmalı deseninden farkı, deneklerin uygulama

öncesinde de bağımlı değişkene ait ölçümlerin elde edilmesidir. Desende seçkisiz atamanın olmaması temel sorundur. Buna karşın grupların ölçülen nitelikle ilgili başlangıç noktalarının bilinmesine, böylece değişimin ölçülmesine ve test edilmesine olanak tanınması desenin kullanılabilirliğini arttırmaktadır. Desen işlem koşulları ve tekrarlı ölçümler içerdiğinden seçkisiz atamanın olmadığı karışık bir desen olarak tanımlanabilir.” (Büyüköztürk, K.Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2013, s:203)

Bu araştırmada, Kuantum Yazma tekniğinin geleneksel yöntemle göre daha başarılı olduğunu sınamak için bir deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubunda Kuantum Yazma tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel (klasik) yazma tekniği uygulanmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına, deneysel işlemler başlamadan önce ve deneysel işlemlerin bitiminde “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YAYTÖ)” (Susar, 2009) uygulanmıştır. Akademik başarılarını ölçmek için araştırmanın başında ön test yapılmış, sonuçları analitik puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir. Araştırma sürecinde 7 tane uygulama yapılmış ve son test de Analitik Puanlama Anahtarı ile değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında sınavlar uygulama öğretmeni tarafından uygulanmış ve kuantum yazma tekniği anlatılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 7. Sınıf öğrencileri, örneklemini ise Ağrı ili İmam Hatip Ortaokulu’na devam eden 7. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. “Örnekleme, küme adı verilen topluluktan bir kısım veya parça seçmektir. Bu seçimin nasıl yapılacağına, örnekleme yöntemleri yardımıyla karar verilir. Örnekten elde edilen bilgiler genelleştirilerek kümeye ilişkin gerçek verilere ulaşılmaya çalışılır.” (Arıkan, 2013: 109). İlk uygulama, tamamı kız veya erkek öğrencilerden oluşan sınıflara uygulanmıştır. Yapılan ön test sonucu Analitik Puanlama Anahtarı birbirine en yakın iki grup(sınıf) seçilmiştir. Belirlenen grupların dışsal değişkeni sabittir.

Tablo 3.1: Çalışma Grubu Tablosu

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam
	F	%	F	%	
Kız	25	100	26	100	51
Erkek	0	0	0	0	0
Toplam	25		26		51

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, yazma tutum ölçeği, 7. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım kâğıtları ve yazılı kâğıtlarını değerlendirmek için Analitik Değerlendirme Ölçeğiyle değerlendirilmiştir.

3.3.1. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

Susar tarafından 2009 yılında geliştirilen Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği'nde 34 madde bulunmaktadır. Değerlendirme ölçeği puanlama olarak tasnif edilmemiştir. Tutum ölçeğinde “*tamamen katılıyorum*”, “*katılıyorum*”, “*kısmen katılıyorum*”, “*katılmıyorum*” ve “*hiç katılmıyorum*” şeklinde değerlendirme yapılmıştır.

Susar (2009), geliştirdiği tutum ölçeğinin yapı geçerliliğini bulmak için yaptığı çalışmada elde ettiği verilere faktör analizi uygulamıştır. Araştırmada KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri temel alınmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0,90 bulunmuştur. Faktör analizinin geçerliliği için KMO katsayısının 0,60'dan yüksek olması gerekmektedir. Araştırmada yapılan Bartlett küresellik testi 0,05 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Yapılan döndürülmüş faktör çözümlemesi sonrasında birden fazla faktörde yer alan ve 0,50'nin altında olan maddeler ölçme aracından çıkarılmıştır. 18 madde elendikten sonra kalan 34 madde ile ölçek oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin faktör öz değerleri 0,50-0,86 arasında değişim gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliliği için yapılan analiz sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0,90 olduğu belirlenmiştir. Her bir öğrencinin ölçekten alabileceği

ağırlıklı ham puan en az 34, en çok ise 170'tir. Toplam puanın yüksek olmasının, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğunun, düşük olması da tutumlarının olumsuz olduğunun göstergesi olarak yorumlanmıştır. (Susar, 2009)

3.3.2. Analitik Derecelendirme Anahtarı

Araştırmada öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerin değerlendirilmesi için “Analitik Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır (Calp, 2013). Söz konusu puanlama anahtarı, “Başlık, Anlatım Düzeni, İfade Zenginliği, Anlatım Tarzı, Yazım Kurallarına Uygunluk” ana bölümlerinden oluşmaktadır. Başlık bölümü; varlığı, konuyla ilişkisi ve kısalığı, anlatıcılığı, etkileyiciliği alt başlıklarından oluşmaktadır. Anlatım düzeni; giriş, gelişme ve sonuç bölümünü içermektedir. Anlatım bölümünün alt başlıkları şu şekilde sıralanmıştır: Giriş bölümü; varlığı, konuyla ilişkisi (konuya uygunluğu), girişin açık oluşu, etkileyiciliği (ilginç oluşu, okumaya isteklendiriciliği), gelişme bölümü; ana düşüncenin varlığı, ana düşüncenin belirginliği, ana düşünceye ulaşmadaki düşünce zincirinin sağlamlığı, tutarlılığı, yardımcı düşüncelerin varlığı, yardımcı düşüncelerin ana düşünceyi destekleme ve tutarlılık dereceleri ve sonuç bölümünü; varlığı, ana düşünceyle ilişkili oluşu, yan düşüncelerle ilişkili oluşu ve kısalığı, açıklığı, kesinliği alt başlıklarından oluşmaktadır. İfade zenginliği bölümü; kullanılan kelimelerin çeşitliliği, kelimelerin yerindeliği, cümle yapısının maksada uygunluğu ve cümle uzunluğunda uygunluk ve çeşitlilik alt başlıklarından oluşmaktadır. Anlatım tarzı bölümü; dilin doğallığı ve akıcılığı, vurgulamaların uygunluğu, yenilik, kendine özgünlük (buluş-orijinallik), dilin etkin kullanımı (açıklık-anlaşılabilirlik-duruluk) alt başlıklarından oluşmaktadır. Yazma kurallarına uygunluk bölümü; imla (yazım), söz dizimi (özne-yüklem uyumu), noktalama ve paragraf organizasyonunun uygunluğu bölümlerinden oluşmaktadır. Analitik puanlama anahtarı, her bölüme farklı puanlar tayin edip toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmektedir.

Öğrencilerden araştırma süreci boyunca elde edilen ürünler, Analitik Yazma Ölçeğinde bulunan özelliklere ait kriterler göz önünde bulundurularak araştırmacı ve bir uzman tarafından puanlandırılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca güvenilirliği arttırmak için sürecin başında ve sonunda aynı sınav uygulanmıştır.

3.4. Araştırmanın Uygulanması

Araştırmanın uygulama aşamaları aşağıdaki gibidir:

1. Aşama: Araştırmanın problemleri doğrultusunda bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Grupları belirlemek amacıyla Ağrı İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören 7. Sınıf öğrencilerine bir ders saatinde “Merak ile bilimsel gelişmeler ve buluşlar arasında nasıl bir ilgi vardır?” konusunda bir metin oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları metinler “Analitik Puanlama Anahtarı” ile değerlendirilmiştir. Daha sonra araştırmacı ve bir uzman tarafından da yapılan değerlendirmeler göz önünde bulundurularak birbirine en yakın puan alan iki sınıf, deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

2. Aşama: Susar (2009) tarafından geliştirilen “*Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği*” uygulanmış, öğrencilerin uygulama öncesi yazmaya yönelik tutumları belirlenmiştir.

3. Aşama: Uygulama yapılmadan önce 7. Sınıf programında yer alan ders kitabından sekiz tane yazma becerisine yönelik konu belirlenmiştir. Bu konuların özellikle kuantum yazma tekniğine uygun olup olmadığı göz önünde bulundurulmuştur. 7. Sınıf öğretmen kılavuz kitabından seçilen bu konularda, öğrencinin yaratıcılığını ön plana çıkarmayan yazma çalışmaları seçilmemiştir. Toplam sekiz tane yazma çalışması konusu belirlenmiştir. Öğrencilere uygulanan sınavlar sırasıyla; Merak ile bilimsel gelişmeler ve buluşlar arasında nasıl bir ilgi vardır? , “Dünya benim rızkımdır/Halk benim halkımdır.” (Yunus Emre) ve “İnsan melek olsaydı, dünya cennet olurdu.” (Tevfik Fikret) mısralarından hareketle insan sevgisi konusunda duygu ve düşüncelerini anlatan “söyleşi” veya “deneme” türünde bir metin yazmaları, “Eskici”(Refik Halit Karay) metninden hareketle mektup yazmaları, meslek seçimleri ile ilgili düşüncelerinizi anlatan bir deneme yazmaları, seçtikleri bir becerinin kazanılması sırasında izlenmesi gereken yolu ve bunlarla ilgili düşüncelerini anlatan bir söyleşi, “Bayrak” (Arif Nihat Asya) şiirinin onlarda uyandırdığı duygu ve hayalleri yazmaları, “Dostlar Beni Hatırlasın” (Âşık Veysel Şatıroğlu) şiirinin uyandırdığı duygu ve hayalleri hikâye tekniği ile yazmaları, “En Güçlü Kim?” (Mehmet Güler) metninin bir kısmı verilerek sonrasına ait bir kurgu yapmaları istenmiştir. İlk konu olan “Merak ile bilimsel gelişmeler ve buluşlar

arasında nasıl bir ilgi vardır?” sorusu 7. Sınav sonunda tekrarlanıp son test olarak sunulmuştur. Ön test için her iki grubun da geleneksel (klasik) tekniğe uygun yazmaları istenmiş fakat sınıflar gruplara ayrıldıktan sonra 2. sınav deney grubuna yapılmadan önce kuantum yazma tekniği anlatılmıştır. Duvarlar “*Mükemmelliğin Sekiz Anahtarı*” cümleleriyle süslenmiştir. Ön test başarı sonuçlarına göre öğrenciler ikişerli homojen gruplar şeklinde oturma düzeniyle oturmuşlardır. Daha sonra yazmaları beklenen konu verilmiştir. Öğrencilere o konu hakkında ne düşünüyorlar ise düşüncelerini kelimeler veya cümlelerle kâğıtların ön tarafına yazıp çember içine almaları ve bununla ilgili kelimeleri de çember içine almaları istenmiştir. Öğrenci yaratıcılığını arttırmak için renkli kalemli kullanıma izin verilmiş, bunun için deney grubuyla alınan karara göre: her renk bir duyguyu, düşünceyi veya olguyu sembolize etmiştir. Kelimeleri yazıp istedikleri noktaya ulaştıktan sonra “Aha” sözcüğünü yazıp salkımlama yöntemini kullanmışlardır. Öğrenciler beyin fırtınası yaparak düşüncelerini kelime haritasına benzer bir teknikle yazdıktan sonra kelimeleri cümlelere döküp hızlı yazma tekniği ile yazmaları istenmiştir. Mantık akışı, yazım ve noktalama kuralları dikkate alınmadan yaptıkları karalama aşamasından sonra arkadaşıyla kâğıtlarını değiştirmeleri direktifi verilmiştir.. Her öğrenci yanındaki arkadaşının fikirlerini öğrenip eklemek istediği veya eksik gördüğü fikirleri yazmış, böylece hem fikirlerini paylaşmış hem de akran değerlendirmesini yapabilmişlerdir. 5 dakika değerlendirme sürecinden sonra her öğrenci yeniden kâğıdını alarak bu cümleleri toparlamış ve arka kâğıda bütün karalamalarını; giriş, gelişme, sonuç, imla ve noktalama gibi biçimsel kuralları da göz önüne alarak yeniden arka sayfaya yazmıştır. Arka sayfaya yazdıkları aslında temize çekme işlemidir. Öğrencilere bu farkındalık kazandırılmaya çalışılmıştır. Kontrol grubuna ise ön testte yapıldığı gibi geleneksel bir şekilde yazdırılacak konu verilmiş, bir ders saati sonunda çalışma kâğıtları toplanmıştır. Metinler Mili Eğitim Bakanlığının ön gördüğü kitap 1 lptan alındığı için hemen hemen her konu bir haftaya sığdırılmış, metinler ile ilgili okuma, dinleme ve konuşma etkinliklerinden sonra bir ders saati yazma çalışmalarına ayrılmıştır. Bu uygulamaya hem deney grubunda hem de kontrol grubunda dokuz hafta boyunca devam etmiştir.

4. Aşama: Deneysel işlemlere başlanmıştır.

Birinci Hafta: Deney grubu ve kontrol grupları belirlendikten sonra her iki grubu da yazma becerileri hakkında bilgi sahibi olmak için tutum testi uygulanmıştır.

İkinci Hafta: Deney ve kontrol grubuna;

Aşağıdaki Yunus Emre'nin mısrasını ve Tevfik Fikret'in sözünü okuyunuz. Bunlardan yararlanarak “İnsan Sevgisi” konusunda duygu ve düşüncelerinizi “söyleşi” veya “deneme” türünde yazınız.

“Dünya benim rızkımdır

Halk benim halkımdır.”

Yunus Emre

“İnsan melek olsaydı, dünya cennet olurdu.”

Tevfik Fikret

Konusu verilmiştir. Deney grubu, uygulayıcının uygun gördüğü oturma planına göre oturmuştur. Uygulayıcı, kalemleri sembolize eden kelimeleri hatırlatmak amacıyla tahtaya renkleri ve sembolize ettiği kelimeleri yazmıştır. Deney grubu beyin fırtınası tekniği ile akıllarına gelen kelimeleri ve görüşlerini, renkli kalemlerle belirlenen 10 dakika süre içinde yazmış, süreleri sonunda her öğrenci yanında bulunan öğrenci ile çalışma kağıtlarını değiştirmiştir. Akran değerlendirmesinden sonra her öğrenci kağıdını geri alarak yazdıklarını yeniden gözden geçirmiştir. Karalama olarak değerlendirdikleri çalışma kağıtlarının ön yüzünde metni tamamladıktan sonra çalışma kağıtlarının arka yüzünde temize geçirme işlemi yapmış, süre sonunda çalışma kağıtlarını teslim etmişlerdir. Kontrol grubunda ise sadece konu verilip 60 dakikanın sonunda çalışma kağıtları toplanmıştır. Klasik (Geleneksel) yazma tekniğine uygun olarak herhangi bir şekilde bilgi alışverişi yapılmamış, öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmamış, öğretmenin aynı gün dönüt vermesi veya akran değerlendirmesi söz konusu olmamıştır.

Üçüncü Hafta: Deney ve kontrol grubuna Refik Halit Karay’ın “Eskici” adlı metni okunmuş, metin okunduktan sonra:

“Okuduğunuz metinde geçen eskici ve çocuğun davranışlarıyla ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatan bir mektup yazınız.” konusu verilmiştir. Deney grubu kuantum yazma tekniğine uygun olarak metni tamamlamış, kontrol grubu ise metni yine klasik yazma tekniği ile yazmıştır.

Dördüncü Hafta: Deney ve kontrol grubuna, “Meslek seçiminizle ilgili düşüncelerinizi anlatan bir deneme yazınız.” konusu verilmiştir. Deney grubunda bazı öğrenciler bu konuda renkli kalem kullanmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Deney grubunda Kuantum yazma tekniği aşamalarının uygulayıcının hatırlatmalarına veya direktiflerine gerek görmeden uygulandığı görülmüştür. Kontrol grubunda ise önceki haftalarda olduğu gibi geleneksel teknikle uygulama yapılmıştır.

Beşinci Hafta: Deney ve kontrol grubuna, “Aşağıya seçtiğiniz bir becerinin kazanılması sırasında izlenmesi gereken yolu ve bunlarla ilgili düşüncelerinizi anlatan bir söyleşi yazınız.” konusu verilmiştir. Deney ve kontrol grubunda bu uygulamanın yapılacağı hafta, yüzme becerisi zayıf olan bir çocuğun korkuları ve bunu nasıl aştığı konusu işlendiği için öğrenciler ilk olarak bu beceri üzerine odaklanmışlardır. Öğrencilerin çoğu yüzme becerisine sahip olmadığı için uygulayıcı öğretmene sorular yöneltmişlerdir. Yazacaklarının herhangi bir beceri olabileceği konusunda ikna olduktan sonra uygulamaya geçilmiştir. Bu uygulamanın gözlemlenen olumsuz yönü öğrencilerin yeteneklerini geç fark etmeleri veya fark etmemeleri olmuştur. Deney grubuna bu noktada mükemmelliğin sekiz anahtarı hatırlatılmıştır. Her iki grup da süreleri tamamladığında çalışma kâğıtlarını teslim etmişlerdir. Kontrol grubu ilk ve ikinci haftalarda ne yazdıklarına dair fikirlerini uygulama bittikten sonra paylaşırlarken bu davranışları dördüncü uygulamada sönmeye başlamıştır. Kontrol grubunun bu tutumu(ne yazdıklarını uygulamadan sonra paylaşımları) önceki yazma teknikleri ile ilişkilendirilebilir. Geleneksel yazma tekniğinin dışındaki yazma teknikleri ile olumlu tutumlara sahip olan öğrenciler sonraki çalışmaları sadece sorumluluk, görev bilinciyle yazmaya başladıklarını ifade etmeye başlamışlardır.

Altıncı Hafta: Deney ve kontrol grubuna, “Arif Nihat Asya’nın “Bayrak” şiirinin sizde uyandırdığı duygu ve hayalleri yazınız?” konusu verildi. Deney ve kontrol grubunda birçok öğrenci şiiri, yaşadıkları 15 Temmuz süreciyle ilişkilendirerek anlattığı gözlemlenmiştir. Sürenin sonunda çalışma kâğıtları teslim edilmiştir.

Yedinci Hafta: Deney ve kontrol grubuna, Âşık Veysel Şatıroğlu’nun Dostlar Beni Hatırlasın şiiri dinletilmiş ardından şiiri dinlerken zihinlerinde canlandırdıklarını hikâye tekniğine uygun olarak yazmaları istenmiştir. Deney grubu renkli kalemli kullanmak istemediklerini ifade etmiştir. Renkli kalemlerin neyi sembolize ettiğini düşündüklerinde akıllarına gelen daha yaratıcı bir fikri engellediğini ifade etmişlerdir. Uygulayıcı deney grubunun yaratıcılıklarını engellemek için renkli kalemli kullanıp kullanmamayı onların tercihine bırakmıştır. Renkli kalemlerin kullanılmaması süreyi farklı kılmamış, her iki gruba da aynı süre verilmesine rağmen deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre süreyi daha verimli kullandığı gözlemlenmiştir uygulamada.

Sekizinci Hafta: Deney ve kontrol grubuna, Mehmet Güler’in “En Güçlü Kim?” metninin sonrasına ait bir kurgu yapmaları istenmiştir. Metni kendi duygu, düşünce ve hayallerine göre tamamlamaları istenmiş, süre sonunda yazma tekniklerine uygun olarak her iki grubun da çalışma kâğıtları toplanmıştır.

Dokuzuncu Hafta: Deney grubu ve kontrol gruplarına ilk(ön) testte yazdırılan metin son test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundan istenilen metin şu şekildeydi: “Merak ile bilimsel gelişmeler ve buluşlar arasında nasıl bir ilgi vardır?” konusunda okuduklarınızdan, öğrendiklerinizden ve tartışma sırasında elde edilenlerden hareketle, duygu, düşünce, hayal ve izlenim ve deneyimlerinizi kullanarak bir söyleşi yazınız. Sürenin ardından çalışma kâğıtları toplanmıştır.

Onuncu Hafta: Öğrencilerin yazma becerisine olan tutumlarının değişip değişmediğini ölçmek için “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” testi uygulanmış. böylece deney ve kontrol grubunun son uygulaması tamamlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Tutum Testinden Elde Edilen Bulgular (YAYTÖ)

Kuantum yazma tekniğinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığını bulmak için uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tutum düzeyleri belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deney öncesinde YAYTÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Tablo 1'de deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deney öncesinde YAYTÖ'den aldıkları puanlara ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.1. Deney ve kontrol gruplarının YAYTÖ ön test ortalama puanları ve t-testi sonuçları

Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Deney	26	106,9615	23,64822	49	-1,259	,214
Kontrol	25	114,9600	21,63423			

Tablo 1 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin YAYTÖ ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($X=106,96$), kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması ise ($X=114,96$)'dır. Yapılan analiz neticesinde gruplar arasındaki farkın önemsiz olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir ($t(49) = -1,259$; $p < 0.05$).

Kuantum yazma tekniğinin uygulanmasının ardından deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında artış olup olmadığını belirlemek için deney ve kontrol gruplarının deney sonrasında YAYTÖ'den aldıkları

puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Gruplar arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında YAYTÖ'den aldıkları puanların t-testi sonuçları Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 4.2. Deney ve kontrol gruplarının YAYTÖ son test ortalama puanları ve t-testi sonuçları

Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Deney	26	121,7692	18,00735	49	3,388	,001
Kontrol	25	104,8400	17,66041			

Tablo 2 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin YAYTÖ son testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($X=121,76$), kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması ise ($X=104,84$)'tür. Yapılan analiz neticesinde gruplar arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir ($t(49)= 3,388$; $p>0.05$).

Deney ve kontrol gruplarının tutumlarının denel işlemlerde ne kadar arttığını belirlemek için denel işlemler öncesi ve sonrasındaki YAYTÖ puan ortalamalarının farkına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test son test puanlarının ortalaması ve standart sapması hesaplanmış, farkın önemli olup olmadığını bulmak için t-testi uygulanmıştır. Tablo 3'te deney grubunun tutum ölçeği ön test ve son testten aldıkları puanların ortalamaları standart sapmaları ve t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3. Deney grubunun YAYTÖ ön test ve son test ortalama puanları ve t-testi sonuçları

Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Deney Ön Test	26	106,9615	23,64822	50	-2,540	,014
Deney Son Test	26	121,7692	18,00735			

Tablo 3 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin YAYTÖ ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($X=106,9615$), son testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise ($X=121,7692$)’dir. Yapılan analiz neticesinde gruplar arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda deney grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir ($t(50) = -2,540$; $p > 0.05$). Kontrol grubunun YAYTÖ ön test ve son testten aldıkları puanlara ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo4.4. Kontrol grubunun YAYTÖ ön test ve son test ortalama puanları ve t-testi sonuçları

Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Kontrol Ön Test	25	114,9600	21,63423	48	1,812	,076
Kontrol Son Test	25	104,8400	17,66041			

Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin YAYTÖ ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($X=114,9600$), son testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise ($X=104,8400$)’tür. Yapılan analiz neticesinde gruplar arasındaki farkın önemsiz olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda deney grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir ($t(48) = 1,812$; $p < 0.05$).

4.2.Analitik Yazma Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada kuantum yazma tekniğinin etkilerini inceleyebilmek için deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deney öncesindeki yazma becerilerinin hangi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını ortaya çıkarmak amacı ile t-testi uygulanmıştır. Tablo 5’te öğrencilerin Analitik Yazma Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.5. Deney ve kontrol gruplarının analitik yazma ölçeği ön test ortalama puanları ve t-testi sonuçları

Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Deney	26	46,4615	21,38080	49	-,025	,980
Kontrol	25	46,6000	18,03700			

Tablo 5 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin Analitik Yazma Ölçeği ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($X=46,4615$), kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması ise ($X=46,60$)’tır. Yapılan analiz neticesinde gruplar arasındaki farkın önemsiz olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir ($t(49) = -,025$; $p < 0.05$).

Kuantum yazma tekniğinin uygulanmasının ardından deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yazma becerilerinin gelişip gelişmediğini belirlemek için deney ve kontrol gruplarına son test yapılmıştır. Deney sonrasında Analitik Yazma Ölçeği’nden aldıkları puanlardan hareketle gruplar arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında Analitik Yazma Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin t-testi sonuçları Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 4.6. Deney ve kontrol gruplarının analitik yazma ölçeği son test ortalama puanları ve t-testi sonuçları

Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Deney	26	56,7692	18,54574	49	2,021	,049
Kontrol	25	47,4000	14,17745			

Tablo 6 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin Analitik Yazma Ölçeği ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($X=56,7692$), kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması ise ($X=47,4000$)’tır. Yapılan analiz

neticesinde gruplar arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir ($t(49)= 2,021$; $p>0.05$). Tablo 7’de deney grubunun analitik yazma ölçeği ön test ve son testten aldıkları puanların ortalamaları standart sapmaları ve t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.7. Deney grubunun analitik yazma ölçeği ön test ve son test ortalama puanları ve t-testi sonuçları

Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Deney Ön Test	26	46,4615	21,38080	50	-1,857	,069
Deney Son Test	26	56,7692	18,54574			

Tablo 7 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin Analitik Yazma Ölçeği ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($X=46,4615$), son testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise ($X=56,7692$)’dir. Yapılan analiz neticesinde gruplar arasındaki farkın önemsiz olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda deney grubundaki öğrencilerin yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir ($t(50)= -1,857$; $p<0.05$). Kontrol grubunun Analitik Yazma Ölçeği ön test ve son testten aldıkları puanların ortalamaları standart sapmaları ve t-testi sonuçları aşağıda Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Kontrol grubunun analitik yazma ölçeği ön test ve son test ortalama puanları ve t-testi sonuçları

Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Kontrol Ön Test	25	46,6000	18,03700	48	-,174	,862
Kontrol Son Test	25	47,4000	14,17745			

Tablo 8 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin Analitik Yazma Ölçeği ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($X=46,6000$), son testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise ($X=47,4000$)’dir. Yapılan analiz neticesinde gruplar arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu

doğrultusunda deney grubundaki öğrencilerin yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir ($t(48) = -1,174$; $p < 0.05$).

Araştırma sürecinde 7 farklı uygulama yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına aynı konu verilerek yazma becerileri sınanmıştır. Yapılan ilk uygulamadan deney ve kontrol gruplarının aldıkları puanlara ilişkin t-testi sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 4. 9. Deney ve kontrol grubunun birinci uygulama ortalama puanları ve t-testi sonuçları

Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Deney	26	56,1538	14,96848	49	2,280	,027
Kontrol	25	47,1600	13,09796			

Tablo 9 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($X=56,1538$), kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması ise ($X=47,1600$)’dır. Yapılan analiz neticesinde gruplar arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ilk uygulamadaki yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir ($t(49) = 2,280$; $p > 0.05$). Tablo 10’da deney ve kontrol gruplarının ikinci uygulamadan aldıkları puanlara ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.10. Deney ve kontrol grubunun ikinci uygulama ortalama puanları ve t-testi sonuçları

Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Deney	26	60,4231	17,77003	49	3,599	,001
Kontrol	25	45,1200	11,89300			

Tablo 10 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($X=60,4231$), kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik

ortalaması ise ($X=45,1200$)'dir. Yapılan analiz neticesinde gruplar arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ikinci uygulamadaki yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir ($t(49)= 3,599$; $p>0.05$). Tablo 11'de deney ve kontrol gruplarının üçüncü uygulamadan aldıkları puanlara ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.11. Deney ve kontrol grubunun üçüncü uygulama ortalama puanları ve t-testi sonuçları

Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Deney	26	64,9231	15,28116	49	3,544	,001
Kontrol	25	50,2800	14,17604			

Tablo 11 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($X=64,9231$), kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması ise ($X=50,2800$)'dir. Yapılan analiz neticesinde gruplar arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin üçüncü uygulamadaki yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir ($t(49)= 3,544$; $p>0.05$). Tablo 12'de deney ve kontrol gruplarının dördüncü uygulamadan aldıkları puanlara ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.12. Deney ve kontrol grubunun dördüncü uygulama ortalama puanları ve t-testi sonuçları

Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Deney	26	61,0000	14,06556	49	4,708	,000
Kontrol	25	43,6000	12,22361			

Tablo 12 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($X=61,0000$), kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik

ortalaması ise ($X=43,6000$)'tır. Yapılan analiz neticesinde gruplar arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dördüncü uygulamadaki yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir ($t(49)= 4,708$; $p>0.05$). Tablo 13'de deney ve kontrol gruplarının beşinci uygulamadan aldıkları puanlara ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.13. Deney ve kontrol grubunun beşinci uygulama ortalama puanları ve t-testi sonuçları

Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Deney	26	62,8077	12,92755	49	6,096	,000
Kontrol	25	38,4000	15,58846			

Tablo 13 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($X=62,8077$), kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması ise ($X=38,4000$)'tır. Yapılan analiz neticesinde gruplar arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin beşinci uygulamadaki yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir ($t(49)= 6,096$; $p>0.05$). Tablo 14'te deney ve kontrol gruplarının altıncı uygulamadan aldıkları puanlara ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.14. Deney ve kontrol grubunun altıncı uygulama ortalama puanları ve t-testi sonuçları

Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Deney	26	61,3462	13,61453	49	4,267	,000
Kontrol	25	42,6000	17,58077			

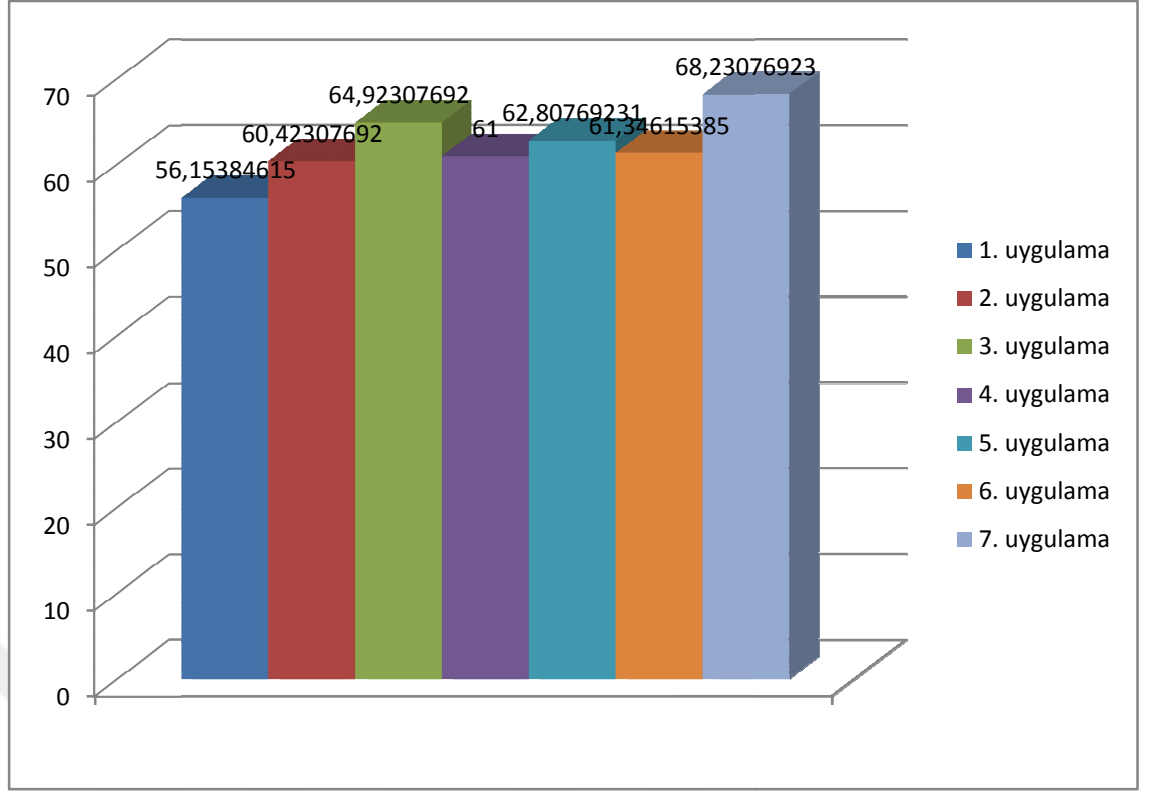
Tablo 14 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($X=61,3462$), kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik

ortalaması ise ($X=42,6000$)'tır. Yapılan analiz neticesinde gruplar arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin altıncı uygulamadaki yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir ($t(49)= 4,267$; $p>0.05$). Tablo 15'te deney ve kontrol gruplarının yedinci uygulamadan aldıkları puanlara ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.15. Deney ve kontrol grubunun yedinci uygulama ortalama puanları ve t-testi sonuçları

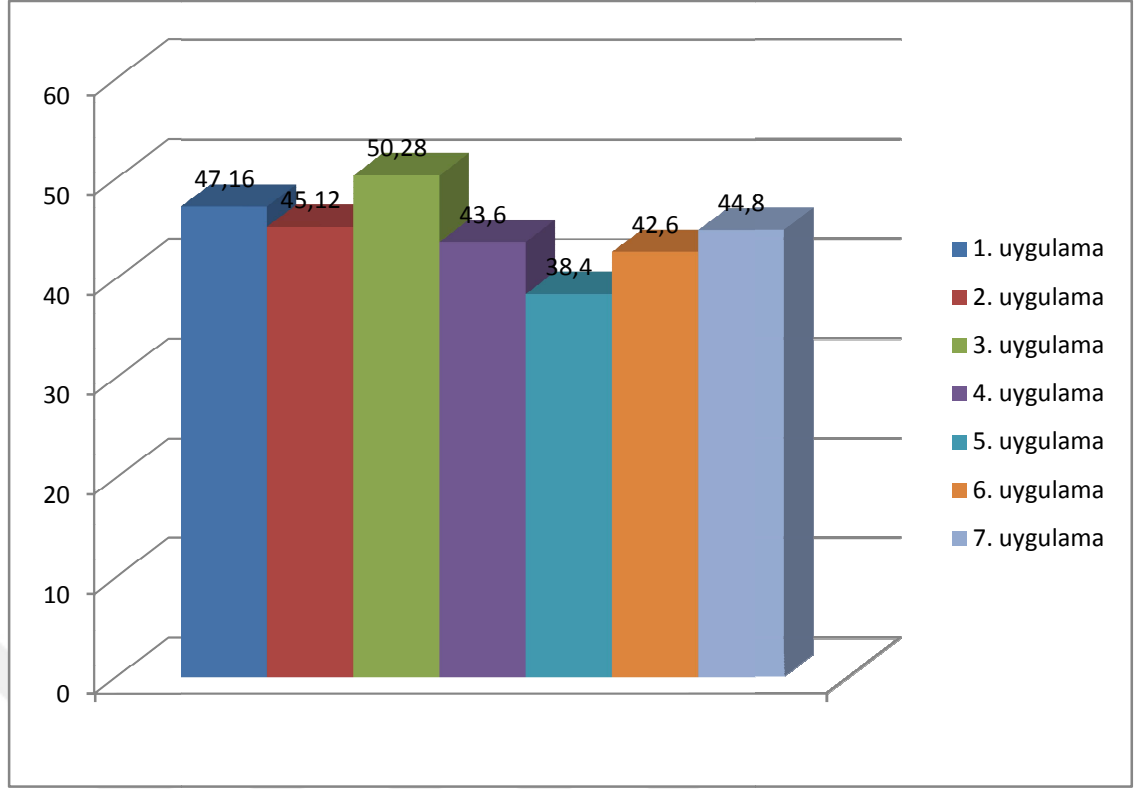
Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Deney	26	68,2308	17,68911	49	5,306	,000
Kontrol	25	44,8000	13,47219			

Tablo 15 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($X=68,2308$), kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması ise ($X=44,8000$)'dir. Yapılan analiz neticesinde gruplar arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ilk uygulamadaki yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir ($t(49)= 5,306$; $p>0.05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamalarda aldıkları puanların ortalamaları Şekil 1'de gösterilmektedir.



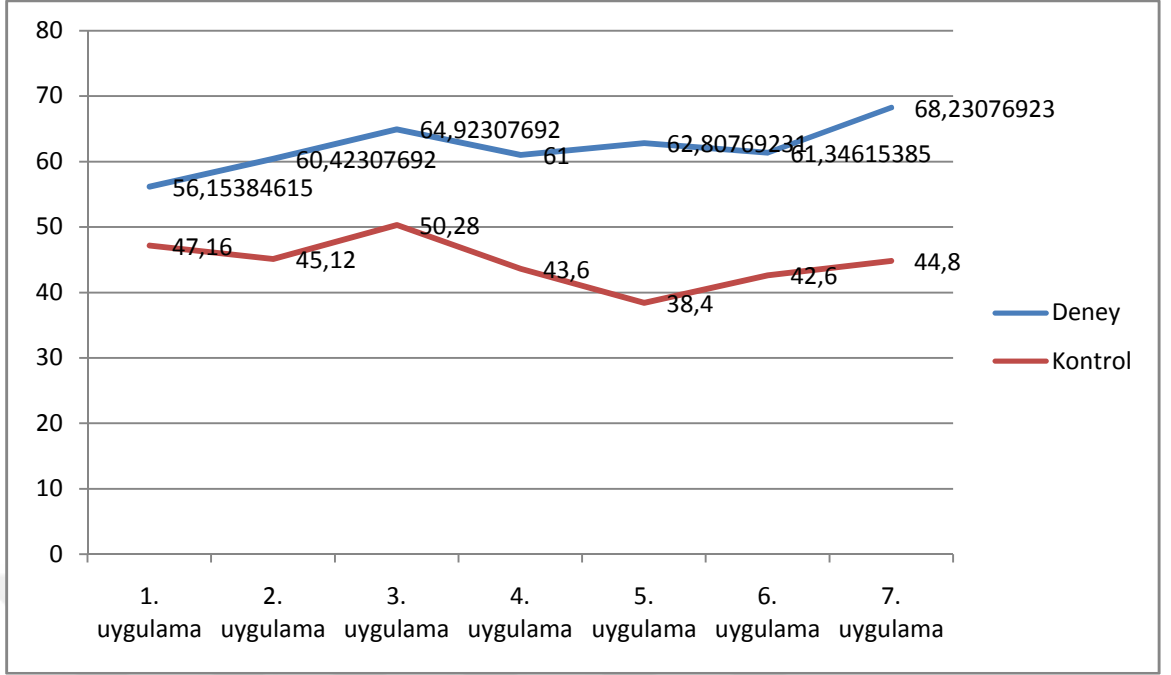
Şekil 4.1. Deney grubu öğrencilerinin 7 uygulamada aldıkları puanların aritmetik ortalamaları

Şekil 1 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin üçüncü ve yedinci uygulamada daha başarılı oldukları görülmektedir. İlk uygulama ortalama puanlarının diğer uygulamalara göre daha az başarılı olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulamalarda aldıkları puanların ortalamaları Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 4.2. Kontrol grubu öğrencilerinin 7 uygulamada aldıkları puanların aritmetik ortalamaları

Şekil 2 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin en az başarı gösterdikleri uygulamanın dördüncü uygulama olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının 7 uygulamadaki aritmetik ortalamaları Şekil 3’te yer almaktadır.



Şekil 4. 3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 7 uygulamada aldıkları puanların aritmetik ortalamaları

Şekil 3 incelendiğinde yapılan 7 uygulamada da deney grubunda yer alan öğrencilerin daha başarılı oldukları, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.Tutum Testinden Elde Edilen Sonuç ve Tartışma

Kuantum yazma tekniğinin Türkçe dersinde öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerinin önemli olup olmadığını bulmak için deney öncesinde iki gruptaki öğrencilerin başlangıçtaki tutum düzeylerine ve düzeyleri arasındaki farkın önemli olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının deney öncesinde “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

a)Tablo 1 incelendiğinde Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ile kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması arasında farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda fark önemsiz bulunmuştur. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. (Bkz. Tablo 4.1). Öğrencilerin benzer yazma tekniklerini uygulamış olması benzer tutuma sahip olması sonucunu doğurmuştur.

Kuantum yazma tekniğinin uygulanmasının ardından deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik öğrenci tutumlarının artıp artmadığını bulmak için deney ve kontrol gruplarının deney sonrasında “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmıştır

b)Tablo 2 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği son testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ile kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda fark önemli

bulunmuştur..Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir (Bkz. Tablo 4.2).Bu bulgu, Girit, 2011; Çakır, 2013; Şöhretli, 2014; Arı&Alaca, 2015; Şimşek, 2016 çalışmaların sonuçlarıyla benzer bulgular ortaya koymuştur. Bu da kuantum yazma tekniğinin öğrencilere farklı bir yazma tekniği sunduğunu bunun da tutuma olumlu yansıdığı görülmüştür.

Bu sonuçlar araştırmanın denecelerinden Kuantum Yazma tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön tutum testi ile son tutum testinden aldıkları puanlar arasında bir fark var mıdır sorusuna cevap vermiştir.

Deney ve kontrol gruplarının tutumlarının denel işlemlerde ne kadar arttığını belirlemek için denel işlemler öncesi ve sonrasındaki Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamalarının farkına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test son test puanlarının ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır.

c)Tablo 3 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ile son testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda fark önemli bulunmuştur. Bu bulguya göre deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir (Bkz. Tablo 4.3). Öğrencilerin yazma üzerine çeşitli çalışmalar yapmış olmaları ve belirli bir süreçte yeni bir tekniği denemeleri çalışmaları yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmiştir.

d)Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ile son testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda fark önemli bulunmuştur. Bu bulguya göre deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir (Bkz. Tablo 4.4). Öğrencilerin yazmaya yönelik klasik (geleneksel) yöntemlerle çalışmalara devam etmeleri, yeni

teknikleri denememeleri yazmaya yönelik tutumlarında olumlu bir gelişme kaydetmelerini engellemiş olabilir.

Bu sonuçlar araştırmanın denencelerinden, deney grubuna uygulanan ön ve son tutum testi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına; kontrol grubuna uygulanan ön ve son tutum testi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına cevap vermiştir.

5.2.Analitik Yazma Ölçeğinden Elde Edilen Sonuç ve Tartışma

Araştırmada kuantum yazma tekniğinin etkilerini inceleyebilmek için deney ve kontrol gruplarının başlangıçtaki yazma becerilerinin hangi düzeyde olduğuna ve birbirlerine denk olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grubunun ön test puanlarından aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve her iki grubun ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığına bakılmıştır.

a)Tablo 5 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin Analitik Yazma Ölçeği ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ile kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda fark önemsiz bulunmuştur. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir (Bkz. Tablo 4.5).Öğrencilerin benzer yazma tekniklerini uygulamış olması benzer yazma başarısına sahip olması sonucunu doğurmuştur.

Bu sonuçlar araştırmanın denencelerinden, Kuantum Yazma tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön testte aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığına cevap vermiştir.

Kuantum yazma tekniğinin uygulanmasının ardından deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yazma becerilerinin gelişip gelişmediğini belirlemek için deney ve kontrol gruplarının deney sonrasında Analitik Yazma Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmıştır.

b)Tablo 6 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin Analitik Yazma Ölçeği son testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ile kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda fark önemli bulunmuştur. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir (Bkz. Tablo 4.6)

Bu sonuçlar araştırmanın denencelerinden, Kuantum Yazma tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son testte aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığına cevap vermiştir.

c)Tablo 7 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin Analitik Yazma Ölçeği ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ile son testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda fark önemsiz bulunmuştur. Bu bulguya göre deney grubundaki öğrencilerin yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir (Bkz. Tablo 4.7).

d)Tablo 8 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin Analitik Yazma Ölçeği ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ile son testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda fark önemli bulunmuştur. Bu bulguya göre deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir (Bkz. Tablo 4.8).

Araştırmanın denencelerinden deney grubunun aldığı ön ve son başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı; kontrol grubunun aldığı ön ve son başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı sorusuna cevap verilmiştir.

Araştırma sürecinde 7 farklı uygulama yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına aynı konu verilerek yazma becerileri sınanmıştır. Yapılan ilk uygulamada

deney ve kontrol gruplarının aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları verilmiştir

e)Tablo 9 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması ile kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda fark önemli bulunmuştur. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ilk uygulamadaki yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir (Bkz. Tablo 4.9).

Deney ve kontrol gruplarının ikinci uygulamadan aldıkları puanların ortalamaları standart sapmaları ve t-testi sonuçları verilmiştir.

f)Tablo 10 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması ile kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda fark önemli bulunmuştur. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ilk uygulamadaki yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir (Bkz. Tablo 4.10).

Deney ve kontrol gruplarının üçüncü uygulamadan aldıkları puanların ortalamaları standart sapmaları ve t-testi sonuçları verilmiştir.

g)Tablo 11 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması ile kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda fark önemli bulunmuştur. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ilk uygulamadaki yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir (Bkz. Tablo 4.11).

Deney ve kontrol gruplarının dördüncü uygulamadan aldıkları puanların ortalamaları standart sapmaları ve t-testi sonuçları verilmiştir.

h)Tablo 12 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması ile kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda fark önemli bulunmuştur. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarındaki

öğrencilerin ilk uygulamadaki yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir (Bkz Tablo 4.12).

Deney ve kontrol gruplarının beşinci uygulamadan aldıkları puanların ortalamaları standart sapmaları ve t-testi sonuçları verilmiştir.

ı) Tablo 13 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması ile kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda fark önemli bulunmuştur. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ilk uygulamadaki yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir (Bkz. Tablo 4.13).

Deney ve kontrol gruplarının altıncı uygulamadan aldıkları puanların ortalamaları standart sapmaları ve t-testi sonuçları verilmiştir.

i) Tablo 14 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması ile kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda fark önemli bulunmuştur. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ilk uygulamadaki yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir (Bkz. Tablo 4.14).

Deney ve kontrol gruplarının yedinci uygulamadan aldıkları puanların ortalamaları standart sapmaları ve t-testi sonuçları verilmiştir.

j) Tablo 15 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması ile kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda fark önemli bulunmuştur. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ilk uygulamadaki yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir (Bkz. Tablo 4.15).

Araştırmanın denencelerinden Kuantum Yazma tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin süreç içinde aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorusuna cevap verilmiştir. Yapılan 7 uygulamada da deney grubunda yer alan öğrencilerin daha

başarılı oldukları, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir.(Bkz. Şekil 4.3). Demir, 2006; Hanbay, 2009; Ay, 2010; Yilgen, 2014 ve Çelik, 2017 tarafından yapılan çalışmalar bu sonuçları destekler nitelikte çalışmalardır.

ÖNERİLER

Bu aşamada elde edilen bulguların sonuçları doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

1. Eğitimde kat edilen yol göz önüne alındığında çoklu öğrenme kuramlarının önemini görmekteyiz. Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencinin üst bilişsel becerilerini harekete geçiren, kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öğrenciyi ön plana çıkaran, işbirlikçi öğrenmeye dayanan ve öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmalarını teşvik eden yöntem ve teknikler kullanılmalı; yeni teknikler ve öğrenme modellerinden faydalanılmalıdır. Bu modellerden biri de Kuantum Öğrenme Modelidir.
2. Süreç odaklı, kendi öğrenmesinden sorumlu, bireyi ön plana çıkaran öğretim yaklaşım modellerinden biri olan kuantum öğrenme modeliyle uygulanan bir tekniğin geleneksel yöntemden daha başarılı olduğu yapılan çalışmaların sonucunda da görülmektedir. Bu çalışmalardan hareketle Kuantum yazma tekniği yazma tekniklerinden biri olarak uygulanabilir.
3. Kuantum Öğrenme modelinin tekniklerinden biri olan Kuantum yazma aşamaları göz önünde bulundurulduğunda öğrenciler kendi başına öğrenen, yaratıcı düşünen, sorgulayan, kendini değerlendirebilen, öğretmene yalnızca rehber olarak ihtiyaç duyan ve kendine yetebilen konumdadır. Yapılandırmacı yaklaşım, kuantum öğrenmenin ilkeleri ve kuantum yazma basamakları ile örtüşmektedir. Eğitimde yeni bir model olan Kuantum öğrenme modelinin tekniklerinden biri olan Kuantum yazma tekniği öğretim programlarında yer alabilir.
4. Yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerine göre düzenlenen öğretim programlarının yazma becerilerine yönelik kazanımları incelendiğinde öğrencilerin yaratıcılıklarını ön plana çıkaran kazanımlar yerine öğrencileri

imla ve noktalama gibi kurallarla sınırlayan kazanımlar ön plana çıkmaktadır. Bu programın öğrenciden beklediği hedef davranışlar göz önünde bulundurulmalı, kazanımlar öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçmeye yönelik olmalıdır.

5. Yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmek için öğretim programlarında farklı yazma tekniklerine yer verilmelidir. Öğrenenlerin eleştirel düşünme, yaratıcılık, yorumlama, analiz ve sentez kabiliyetini geliştirecek tekniklere sıkça yer verilmelidir.
6. Yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptırılırken öğrencilerden sayfa düzeni, yazım ve noktalama kurallarıyla yaratıcılıklarını engelleyecek sınırlamalar getirilmemelidir.
7. Öğrencide yazmaya yönelik istek uyandırmak çok önemlidir. Bu yüzden çalışma ortamı klasik sınıf yerine yazmaya teşvik edecek duvar sözleri veya şiirlerle zenginleştirilebilir. Her şeyden önce öğrencilere yazma becerisi sevdirmeli, yazamamaya yönelik kaygısı en aza indirilmelidir. Bunun için yazarken renkli kalem ve klasik müzik dinletileri kullanılabilir.
8. Yazmaya yönelik çalışmalarda öğrencilerin üst bilişsel becerilerini ön plana çıkarmaları isteniyorsa bir atasözü veya deyim ne anlatmak istediğini açıklayan yazı çalışmaları yaptırmak yerine öğrencilerin yaratıcılıklarını ön plana çıkaracak çalışmalara yer verilmelidir. Bunun için yazma çalışmasını yapacak olan uygulayıcıya büyük bir sorumluluk düşmektedir. Uygulayıcı(öğretmen) eğitimdeki yeniliklerden ve gelişmelerden haberdar olmalıdır.
9. Dilin temel becerilerinin birbirinden bağımsız olmadığı bilinmektedir. Yazma becerisi diğer dil becerileri ile desteklenmelidir. Özellikle okuma becerisi ile desteklendiğinde yazmaya karşı tutum ve başarının arttığı görülmektedir.
10. Öğretim programlarında akran değerlendirmesi olduğu halde sınıflarda bu değerlendirme biçimine öğretmenler tarafından sık yer verilmediğinden öğrencilerin bu becerileri gelişmemektedir. Öğrencilerin akranları tarafından değerlendirilmesi, onları başarı veya başarısızlığın sonucundan çok sürece yönlendirecektir. Zevkle geçen bir yazma süreci de öğrenciye yazma becerisine karşı olumlu tutum kazandıracaktır.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B.,& Ay, Y.,“Fen ve Teknoloji Dersinde Kuantum Öğrenme Modelinin Uygulanabilirliğine İlişkin Uygulama Örnekleri”*Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*,(2010),350-356.
- Adalı, O, *Anlamak ve Anlatmak*(4. Basım), Pan Yayıncılık, İstanbul 2011.
- Akyol, H. Kırkılıç Ahmet, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (3. Baskı),Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2013.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O.,*Yazılı ve Sözlü Anlatım Okuma- Dinleme- Konuşma- Yazma* (19. Baskı), Akçağ Yayınları,Ankara 2014.
- Alaca, Ö.,*Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Fen Bilimleri Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarı, Tutum ve Öğrenmenin Kalıcılığı Üzerine Etkisi Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Fen Bilimleri Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarı, Tutum ve Öğrenmenin Kalıcılığı Üzerine Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya 2014.
- Alder, H, *NLP El Kitabı*,(2005), (Çev. Banu Irmak), Kariyer Yayıncılık, İstanbul 2005.
- Arslan, A.,“Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi “, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1),2009,s.143-154.
- Arı,E, Alaca,Ö., “Kuantum Öğrenme Modelinin, Fen Bilimleri Dersinde Başarı, Tutum, Kalıcılık Üzerine Etkileri ve Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi” *Asya Öğretim Dergisi AsianJournal of Instruction* 3(1), 2015, s. 30-49.
- Aşlıoğlu, B.,& Özkan, E., “Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Diyarbakır Örneği”,*InternationalJournal of SocialScience*, 6(6),2013, s. 83-111.
- Ateş, A.,& Akaydın, Ş.,“Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının İncelenmesi: Malatya İli Örneği”, *Journal of Language andLiterature*, 15, 2015, s.24-38.

- Ay, Y.,*Kuantum öğrenme modeline dayalı fen ve teknoloji eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum ve kendi kendine öğrenme becerileri üzerine etkisi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir 2010.
- Aytan, N., “Türkçe Derslerinde Okuma ve Dil Becerilerinin Arttırılmasında Kuantum Yönteminin Kullanılması: Eylem Araştırması Önerisi”, *TheJournal of AcademicSocialScience Studies*,43, 2016, s. 533-552.
- Ayvaz, Z. ,“Eğitimde Yeni Yönelimler” , (Ed.Özcan Demirel), *Kuantum Öğrenme*,(277-294), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2007.
- Bağcı, H.,Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatıma ve Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi” *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 21(21),2007, s. 29-61.
- Baş, G.,& Şahin, C., “İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Yazma Eğilimleri ile Türkçe Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”, *TurkishStudies*, 7(3), 2012, s.555-572.
- Baş, G.& Şahin, C.,“İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 2013,s.32-42.
- Calp,M., “Serbest ve Yaratıcı Yazma Tekniğine Göre Oluşturulan Kompozisyonların Yazılı Anlatımın Niteliği ve Puanlama Tekniği Açısından Karşılaştırılması”,*TurkishStudies* - *International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic*, 8/9,2013, s. 879-898.
- Ceran, D., “Türkçe Öğrenmeni Adaylarının Yazma Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi”, *Electronic TurkishStudies*, 8(1), 2013,s.1151-1169.
- Çaycı, B.,Altunkeser, F., “Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Anlayışa Yönelik Tutumları İle Etkililiğine Yönelik Görüşleri” ,*Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2015,s.44-61.

- Çaycı, B., Çalışkan M. vd., “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Anlayışa ve Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemlerini Kullanma Amaçlarına Yönelik Görüşleri.”*XIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri II. Cilt. Dumlupınar Üniversitesi*, 2014, s. 119-137.
- Çakır, C. ,*İlköğretim 8. Sınıf Düzeyinde Maddenin Yapısı ve Özellikleri Ünitesinin Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Öğretimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir 2013.
- Çakmak, O., “Eğitimde Yeni Bir Yaklaşım: Kuantum Öğrenme”, *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: International Congress on Philosophy of Education*, 2010, s. 145-152.
- Çakır, C.,&Arıklı, G., “İlköğretim 8. Sınıf Düzeyinde Kimyasal Tepkimeler Konusunun Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Olarak Öğretimi”, Erişim tarihi:7Mayıs2017,http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2382-30_05_2012-15_02_43.pdf
- Çaycı, B.,&Altunkeser, F. “ÖğretmenAdaylarınınYapılandırmacıAnlayışa Yönelik Tutumları ile Etkililiğine Yönelik Görüşleri”, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2015, s.44-61.
- Demir, S., "Kuantum Öğrenme." *Türkiye Zeka Vakfı–MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Öğrenmeyi Öğrenme Etkinlikleri*, 2003, s.17-18.
- Demir, S.,*Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaöğretim Düzeyinde Öğrenci Başarısına Etkisi (Gaziantep Örneği)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi),Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep 2006.
- Demirboğa, E. S.,*Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kuantum Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir 2014.
- Demirel, Ö, Arseven, A, Konaş, H, Yurtluk, M., Yalın, M., Turan, S., & Ayvaz, Z. ,Kuantum Öğrenmenin Öğrenme-Öğretme Sürecine Etkisi,*XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya: İnönü Üniversitesi, 2004.

- Demir, S.,& Gedikoğlu, T., Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim öğrencileri üzerindeki etkisi,*Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 5(2),2007,s.1-9
- Demirel, Ö. Ve Şahinel, M. , *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi* (7. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara2006.
- DePorter, B. ve Hernacki, M.,Quantum Learning,*UnleashingtheGenius in You*. Dell Publishing Group,1992 .
- Ekici, G., “Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri”, (Ed.Ekici, G., Güven, M.), s.462-506, Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2013.
- Erdem, E.,& Demirel, Ö., “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı” , *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 2002, s.81-87.
- Eyüp, B.,*İlköğretim İkinci Kademe 1981 ile 2005 Türkçe Programlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*,(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Erzurum2008.
- Girit, D.,*Kuantum Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematiğe İlişkin Tutum, Kaygı Düzeyleri ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi*,(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir 2011.
- Güllü, A.,*Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaöğretim Düzeyinde Öğrenci Başarısına Etkisi* (Konya Örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya 2010.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T.,*Anlatma Teknikleri 2, Uygulamalı Yazma Eğitimi El Kitabı* (2. Baskı), Grafiker Yayınları, Ankara 2012.
- Güney, N., “Öğretmenlerin Yazma Eğitimine Yönelik Düşünceleri”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5/2, 2016 s. 970-985

- Güneş, F., “Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım”*Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11),2009, s.1-21.
- Güzel, A. (Ed.), Karatay, H. (Ed.), Güzel, A., Duman, A., Baş, B., Demir, C., Onan, B., Uçgun, D., Ensar, F., Karatay, H., Bağcı, H., Parlakyıldız, H., Erdem, İ., Büyükkiz, K. K., Deniz, K., Çeçen, M. A., Kurudayıoğlu, M., Çifci, M., Başaran, M., Şahbaz, N. K., Çiftçi, Ö., Karadağ, Ö., Karagül, S., Maden, S., Tüzel, S., Dolunay, S. K. ve Doğan, Y. , *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2013.
- Göçer, A., “Türkçe Öğretmeni Adaylarına Göre Yazma Becerisinin Edinimi ve Gelişiminde Etkili Olan Unsurlar”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 2013, s.1-14.
- Göçer, A., “Yazma Tutum Ölçeği’nin (YTÖ) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 2014,s.515-524.
- Göçer, A.,”Yazma Eğitimi Dersinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazmaya Karşı Tutumlarına Etkisi” *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 2016 s..343-352.
- Göçer, A., “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*,25(3), 2017, s.1025-1038.
- Hanbay, O., “Kuantum Öğrenme Temelli Öğreterek Öğrenme Yönteminin İkinci Yabancı Dil Olarak Almancanın Öğrenilmesine Etkisi”,*Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(12), 2009,s.17-27.
- Kanadlı,S, Ünal,K ve Karakuş,F, “Kuantum Öğrenme Modelinin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması”,*Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,12(32), 2007,s.136-157.

Kaman, Ş., “İlköğretim (2-6. Sınıf) Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Tutumlarının İncelenmesi”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2), 2016,s.507-522.

Karadağ, B. K., ““Neden Yazı Yazmıyoruz?”: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazmayı Engelleyen Etmenlere İlişkin Görüşleri”, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 2013, s.1-32.

Kuantum Öğrenme, (t.y), Erişim tarihi:06 Kasım 2017,
<https://fensefe.wordpress.com/2013/04/13/kuantum-ogrenme/>

Kuantum Öğrenme, (t.y), Erişim tarihi:26 Kasım 2017,
<https://prezi.com/8wrk5moxh2hc/kuantum-ogrenme/>

Kuantum Öğrenme Ağı , Erişim Tarihi:16 Kasım 2016), <http://www.iqln.com/education>

Kaya, A. İ.,Arslantaş, H. İ., & Şimşek, N.,“İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 2009, s.376-387

MEB, *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*, Millî Eğitim Basımevi, Ankara 2006.

MEB, *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1,2,3,4,5,6, 7, 8. Sınıflar)*, Millî Eğitim Basımevi, Ankara2017.

MEB, *İlköğretim Yedinci Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı*,Meram Yayıncılık, İstanbul 2015.

Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaokul Kompozisyonları Üzerine Genelge,Erişim tarihi: 2 Kasım 2016,<http://talimterbiye.mebnet.net/Genelgeler/ortaokulkompozisyon.pdf>

MEB, *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine*, Ankara, Temmuz 2017.

Susar Kırmızı, F., “Türkçe dersinde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi”,*Yaratıcı Drama Dergisi*, 2(5), 2009, s.159-177.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri,(t.y), Erişim tarihi: 10 Kasım 2017,

<http://www.kpsskonu.com/egitim-bilimleri/ogretim-yontem-ve-teknikleri/yapilandirmacilik/>

Şengül, M., *İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretiminde Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme -Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Fırat Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ 2011.

Temizkan, M., “İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe ÖğretmenKilavuzKitaplarındaki Yazma Yöntemleri Üzerine Bir İnceleme (MEB. YayınlarıÖrneği), *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 2013, s.95.

Tok, M., “Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi”, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,6(1), 2013, s.249-279.

Tok, M.,Rachım, S., & Kuş, A.,”Yazma Alışkanlığı Kazanmış Öğrencilerin Yazma Nedenlerinin İncelenmesi”, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 2014, s.267-292.

Tuncel, A. , “Kuantum Öğrenme”, (Ed.Ö. Demirel), *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2010.

Usta, E., “Kuantum Öğrenme: Öğretmenlere ve Öğrencilere”, *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*,2006,s.20-25.

Uyar, Y., “Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Araştırmalar: Son Çeyrek Asrın Değerlendirilmesi”, *Electronic TurkishStudies*, 11(3), 2016, s.2273-2294.

Yaman, H., “Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması”, *International Online Journal of EducationalSciences*, 2(1), 2010, s. 267-289.

Yaman, H., “Ortaokul Öğrencilerinin Genel Kaygı Düzeyleri, Yazma Kaygıları ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 2014, s.1111-1122.

- Yılmaz, M.,”İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerini Geliştirmede Planlı Yazma Modelinin Önemi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 2012, s.321-330.
- Yılmaz, M.,& Aklar, S., “Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerine Etkisi”, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,2015,s.223-234.
- Yilgen, A., Baykara, O., Arı, Ü., “Kuantum Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutumlarına ve Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Etkisi”,*X . Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 2012, s.27-30.
- Walsh, D. , “An Analysis of the Competencies that Instructors Need to Teach Using Accelerated Learning”*The Graduate College University of Wisconsin Stout, Wisconsin*, 2002.
- Watson, R.,*NLP Practitioner Manuel*, INLPTA 2004.

Ek 1: 1. Uygulama

“Merak ile bilimsel gelişmeler ve buluşlar arasında nasıl bir ilgi vardır?” konusunda okuduklarınızdan, öğrendiklerinizden ve tartışma sırasında elde edilenlerden hareketle, duygu, düşünce, hayal ve izlenim ve deneyimlerinizi kullanarak bir söyleşi yazınız.



A large rectangular box containing horizontal dashed lines for writing. The box is empty, with a small grey triangular corner piece at the bottom right corner.

Ek2: 2. Uygulama

Aşağıdaki Yunus Emre'nin mısrasını ve Tefvik Fikret'in sözünü okuyunuz. Bunlardan yararlanarak "İnsan Sevgisi" konusunda duygu ve düşüncelerinizi "söyleşi" veya "deneme" türünde yazınız.

"Dünya benim rızkımdır
Halk benim halkımdır."

Yunus Emre

"İnsan melek olsaydı, dünya cennet olurdu."

Tefvik Fikret



Handwriting practice area with 20 horizontal dashed lines for writing.

Ek 3: 3. Uygulama

Eskici

Vapur rıhtımdan kalkıp da Marmara'ya doğru uzaklaşmaya başlayınca yolcuyu geçirmeye gelenler, üzerlerinden ağır bir yük kalkmış gibi ferahladılar: “Çocukcağız Arabistan'da rahat eder” dediler, hayırlı bir iş yaptıklarına herkesi inandırmış olmanın uydurma neşesiyle, fakat gönülleri isli, evlerine döndüler. Önce babadan yetim kalan küçük Hasan, anası da ölünce uzak akrabaları ve konu komşunun yardımıyla halasının yanına, Filistin'in sapa bir kasabasına gönderiliyordu. Hasan vapurda oyalandı; gırlıgırlı işleyen vinçlere, üstleri yazılı cankurtaran simitlerine, kurutulacak çamaşırlar gibi iplere asılı sandallara, vardiya değiştirilirken çalınan kampanaya bakarak çok eğlendi. Beş yaşında idi; peltek, şirin konuşmalarıyla da güvertede yolcuları epeyce eğlendirmişti.

Fakat vapur, şuraya buraya uğrayıp bir sürü yolcu bıraktıktan sonra sıcak memleketlere yaklaşınca kendisini bir durgunluk aldı. Kalanlar bilmediği bir dilden “Hasan gel! Hasan git!” demiyorlardı; adı değişir gibi olmuştu. Hassen şekline girmişti.

“Taal hun yâ Hassen!” diyorlardı. Yanlarına gidiyordu.

“Ruh yâ Hassen...” derlerse uzaklaşıyordu.

Hayfa'ya çıktılar ve onu bir trene koydular.

Artık ana dili büsbütün işitilmez olmuştur. Hasan köşeye büzüldü; bir şeyler soran olsa da susuyordu, yanakları pençe pençe, al al olarak susuyordu. Portakal bahçelerine dalmış, göğsünde bir katılık, gırtlığında lokmasını yutamamış gibi bir sert düğüm, hep susuyordu. Fakat hem tümüyle çiçek açmış, hem yemişlerle donanmış güzel, ıslak bahçeler de tükendi; zeytinlikler de seyrekleşti. Yamaçlarında keçiler otlayan kuru, yalçın, çıplak dağlar arasından geçiyorlardı. Bu keçiler kapkara, beneksiz kara idi; tüyleri yeni otomobil boyası gibi aynamsı bir cilâ ile kızgın güneş altında, fırıl fırıl yanıyordu. Bunlar da bitti; göz alabildiğine uzanan bir düzlüğe çıkmışlardı; ne ağaç vardı, ne dere, ne ev! Yalnız ara sıra kocaman kocaman hayvanlara rast geliyorlardı. Çok uzun bacaklı, çok uzun boylu, sırtları kabarık, kambur hayvanlar trene bakmıyorlardı bile... Ağızlarında beyazımsı bir köpük çiğneyerek dalgın ve küskün arka arkaya, ağır ağır yumuşak yumuşak, iz bırakmadan

ve toz çıkarmadan gidiyorlardı. Çok sabretti, dayanamadı, yanındaki askere parmağını göstererek sordu; o güldü:

“Gemel! Gemel!” dedi.

Hasan’ı bir istasyonda indirdiler. Gerdanından, alnından, kollarından ve kulaklarından biçim biçim, sürü sürü altınlar sallanan kara çarşafli, kara çatık kaşlı, kara iri benli bir kadın göğsüne bastırdı. Anasınıninkine benzemeyen, tuhaf kokulu, fazla yumuşak, içine gömülüveren cansız bir göğüs...

“Yâhabibî! Yâ aynî!”

Halasının yanındaki kadınlar da sarıldılar, öptüler, söyleştiler, gülüştüler. Birçok çocuk da gelmişti; entarilerinin üstüne hırka yerine ceket giymiş, saçları perçemli, başları takkeli çocuklar...

Hasan durgun, tıkanıktı; susuyor, susuyordu. Öyle, haftalarca sustu. Anlamaya başladığı Arapça’yı, küçücük kafasında beliren bir inatla konuşmayarak sustu. Daha büyük bir tehlikeden korkarak deniz altında nefes almamaya çalışan bir adam gibi tıkanıldığını duyuyordu, gene susuyordu. Hep sustu. Şimdi onun da kuşaklı entarisi, ceket, takkesi, kırmızı merkupları (bir tür yöresel deri ayakkabı) vardı. Saçlarının ortası, el ayası kadar sıfır numara makine ile kesilmiş, alnına perçemler uzatılmıştı. Deri gibi sert, yayvan tandır ekmeğine alışmıştı; yer sofrasında bunu hem kaşık hem çatal yerine dürümleyerek kullanmayı beceriyordu. Bir gün halası sokaktan bağırarak geçen bir satıcıyı çağırdı. Evin avlusuna sırtında çuval kaplı bir yayvan torba, elinde bir ufacık iskemle ve uzun bir demir parçası, dağınık kılıklı bir adam girdi. Torbasında da mukavva gibi bükülmüş bir tomar duruyordu. Konuştular, sonra önüne bir sürü patlak, sökük, parça parça ayakkabı dizdiler. Satıcı iskemlesine oturdu; Hasan da merakla karşısına geçti. Bu dört yanı duvarlı, tek kat, basık ve toprak evde öyle canı sıkılıyordu ki... Şaşarak, eğlenerek seyrediyordu: Mukavvaya benzettiği kalın deriyi iki tarafı keskin incecik sapsız bıçağı ile kesişine, ağzına bir avuç çivi dolduruşuna, sonra bunları birer birer, İstanbul’da gördüğü maymun gibi avurdundan çıkarıp ayakkabıların altına çabuk çabuk mıhlayışına, deri parçalarını pis bir suya koyup ıslatışına, mundar çanaktaki macuna parmağını daldırıp tabanlara sürüşüne, hepsine bakıyordu. Susuyor ve bakıyordu. Bir aralık nerede ve kimlerle olduğunu keyfinden unuttu, dalgınlığından ana diliyle sordu:

“Çiviler ağzına batmaz mı senin?”

Eskici başını hayretle işinden kaldırdı. Uzun uzun Hasan'ın yüzüne baktı:

“Türk çocuğu musun be?”

“İstanbul'dan geldim.”

“Ben de o taraflardan... İzmit'ten!”

Eskicide saç sakal dağınık, göğüs bağır açık, pantolonu dizlerden yamalı, dişleri eksik ve suratı sarı, sapsarıydı; gözlerinin akına kadar sarıydı. Türkçe bildiği ve İstanbul taraflarından geldiği için Hasan, şimdi onun sade içine değil, yüzüne de dikkatle bakmıştı.

Göğsünün ortasında, tıpkı çenesindeki sakalı andıran kırçıl, seyrek bir tutam kıl vardı. Dişsizlikten peltek çıkan bir sesle tekrar sordu:

“Ne diye düştün bu cehennemın ortasına sen?”

Hasan anladığı kadar anlattı. Sonra Kanlıca'daki evlerini tarif etti, komşusunun oğlu Mahmut'la balık tuttıklarını, anası doktora giderken tünele bindiklerini, bir kere de kapıya beyaz boyalı hasta otomobili geldiğini, içinde yatak serili olduğunu söyledi. Bir aralık da kendisi sordu:

“Sen niye buradasın?”

Öteki başını ve elini şöyle salladı: Uzun iş mânâsına... Ve mırıldandı:

“Bir kabahat işledik de kaçtık!”

Asıl konuşan Hasan'dı, altı aydan beri susan Hasan... Durmadan, dinlenmeden, nefes almadan, yanakları sevincinden pembe pembe, dudakları titreyerek taze, gevrek, billûr sesiyle bitevîye konuşuyordu. Aklına ne gelirse söylüyordu. Eskici hem çalışıyor, hem de ara sıra “Ha! Ya! Öyle mi?...” gibi dinlediğini bildiren sözlerle onu söyletiyordu; artık erişemeyeceği yurdunun bir deresini, bir rüzgârını, bir türküsünü dinliyormuş gibi hem zevkli, hem yaşlı dinliyordu; geçmiş günleri, kaybettiği yerleri düşünerek benliği sarsıla sarsıla dinliyordu.

Daha çok dinlemek için de elini ağır tutuyordu. Fakat nihayet bütün ayakkabılar tamir edilmiş, iş bitmişti. Demirini topraktan çekti, köselesini büktü, çivi kutusunu kapadı, kiriş çanağını sarmaladı. Bunları hep ağır ağır yaptı. Hasan, yüreği burkularak sordu:

“Gidiyor musun?”

“Gidiyorum ya, işimi tükettim.”

O zaman gördü ki küçük çocuk, memleketlisi minimini yavru ağlıyor... Sessizce, titreye titreye ağlıyor. Yanaklarından gözyaşları birbiri arkasına, temiz vagon pencerelerindeki yağmur damlaları; dışarının rengini geçiren manzaraları içine alarak nasıl acele acele, sarsıla çarpışa dökülürse öyle, bağrının sarsıntılarıyla yerlerinden oynayarak, vuruşarak içlerinde güneşli mavi gök, pırıl pırıl akıyor.

“Ağlama be!.. Ağlama be!”

Eskici başka söz bulamamıştır. Bunu işiten çocuk hıçkırır hıçkırır, katıla katıla ağlamaktadır. Bir daha Türkçe konuşacak adam bulamayacağına ağlamaktadır.

“Ağlama diyorum sana! Ağlama!..”

Bunları derken onun da katı, nasırlanmış yüreği yumuşamış, şişmişti. Önüne geçmeye çalıştı, ama yapamadı, kendisini tutamadı, gözlerinin dolduğunu ve sakallarından kayan yaşların –Arabistan sıcağıyla yanan kızgın göğsüne– bir pınar sızıntısı kadar serin, ürpertici, döküldüğünü duydu.

Refik Halit Karay

Okuduğunuz metinde geçen eskici ve çocuğun davranışlarıyla ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatan bir mektup yazınız.

Ek 4: 4. Uygulama

Meslek seçiminizle ilgili düşüncelerinizi anlatan bir deneme yazınız.



A large rectangular area with horizontal dashed lines for writing, enclosed in a black border. The bottom right corner of the rectangle is folded over, showing a grey underside.

Ek 5: 5. Uygulama

Aşağıya seçtiğiniz bir becerinin kazanılması sırasında izlenmesi gereken yolu ve bunlarla ilgili düşüncelerinizi anlatan bir söyleşi yazınız.



A large rectangular area with horizontal dashed lines for writing, resembling a notebook page. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. The bottom right corner of the page is folded over, showing a grey underside.

Ek 6: 6. Uygulama

BAYRAK

Ey mavi göklerin beyaz ve kızıl süsü,
Kız kardeşimin gelinliği, şehidimin son örtüsü,
Işık ışık, dalga dalga bayrağım!
Senin destanını okudum, senin destanını yazacağım.

Sana benim gözümle bakmayanın
Mezarını kazacağım.
Seni selâmlamadan uçan kuşun
Yuvasını bozacağım.

Dalgalandığın yerde ne korku, ne keder...
Gölgede bana da, bana da yer ver.
Sabah olmasın, günler doğmasın ne çıkar:
Yurda ay yıldızının ışığı yeter.

Savaş bizi karlı dağlara götürdüğü gün
Kızıllığında ısındık;
Dağlardan çöllere düştüğümüz gün
Gölgene sığındık.

Ey şimdi süzgün, rüzgârlarda dalgalı;
Barışın güvercini, savaşın kartalı
Yüksek yerlerde açan çiçeğim.
Senin altında doğdum.
Senin altında öleceğim.

Tarihim, şerefim, şiirim, her şeyim:
Yeryüzünde yer beğen!
Nereye dikilmek istersen,
Söyle, seni oraya dikeyim!

Arif Nihat ASYA

Şiirin sizde uyandırdığı duygu ve hayalleri yazınız?

A large rectangular box with a dashed line for writing. The bottom right corner of the box is folded over, revealing a grey shaded area.

Ek 7: 7. Uygulama

Dostlar Beni Hatırlasın

Ben giderim adım kalır,
Dostlar beni hatırlasın.
Düğün olur bayram gelir,
Dostlar beni hatırlasın.

Can kafeste durmaz uçar,
Dünya bir han konan göçer.
Ay dolanır yıllar geçer,
Dostlar beni hatırlasın.

Can bedenden ayrılacak
Tütmez baca yanmaz ocak
Selam olsun kucak kucak
Dostlar beni hatırlasın.

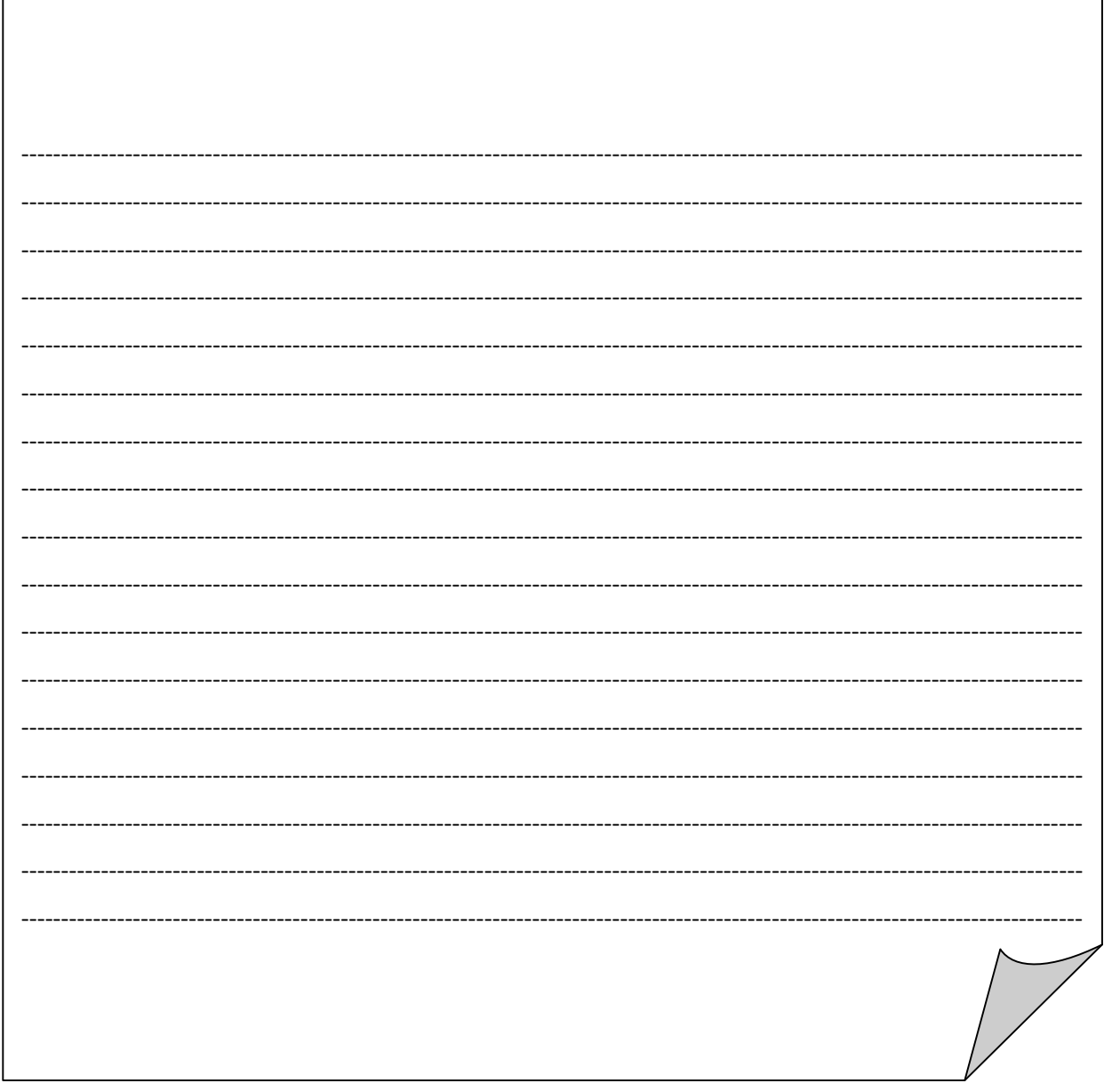
Ne gelsemdi ne giderdim
Günden güne arttı derdim
Garip kalır yerim yurdum
Dostlar beni hatırlasın.

Acar solar türlü çiçek
Kimler gülmüş kim gülecek
Murad yalan olum gerçek
Dostlar beni hatırlasın.

Gün ikindi aksam olur
Gör ki başa neler gelir
Veysel gider adı kalır
Dostlar beni hatırlasın.

Âşık Veysel Şatıroğlu

Şiiri dinlerken zihninizde canlandırdığınızı hikâye tekniğine uygun olarak aşağıya yazınız





Ek 8: 8. Uygulama

EN GÜÇLÜ KİM?

Gerilerde kalan okula baktı. Son öğrenci çılgınlığını da boşaltıyordu içinden.

-Ahmet! Diye seslendi sınıf arkadaşlarından birisi. Otobüse binecek misin?

Bir grup öğrenci durakta bekliyordu. “Gitmeyeceğim.” Anlamında başını geriye salladı.

Bahar gelmişti. Okuldan çıkınca otobüs, minibüs beklemiyordu artık. Kırılgan vurup tahta köprüyü geçti mi kestirmeden varıyordu evlerine.

Evleri kasabanın epeyce dışındaydı. Bayır aşağı koştu. Yorulunca oturdu toprağa. Toprak sımsıcaktı. Sırtüstü uzandı. Toprağın sıcaklığını daha iyi duyuyordu şimdi. Belini, tüm bedenini ısıtıyordu şimdi. Gerindi. Gökyüzünün sonsuz maviliğini ciğerlerine çekti. Bunların hepsi ilkbaharın kendisi olmalıydı.

-Ohhh be!...diye bağırdı. Ohhh be!...

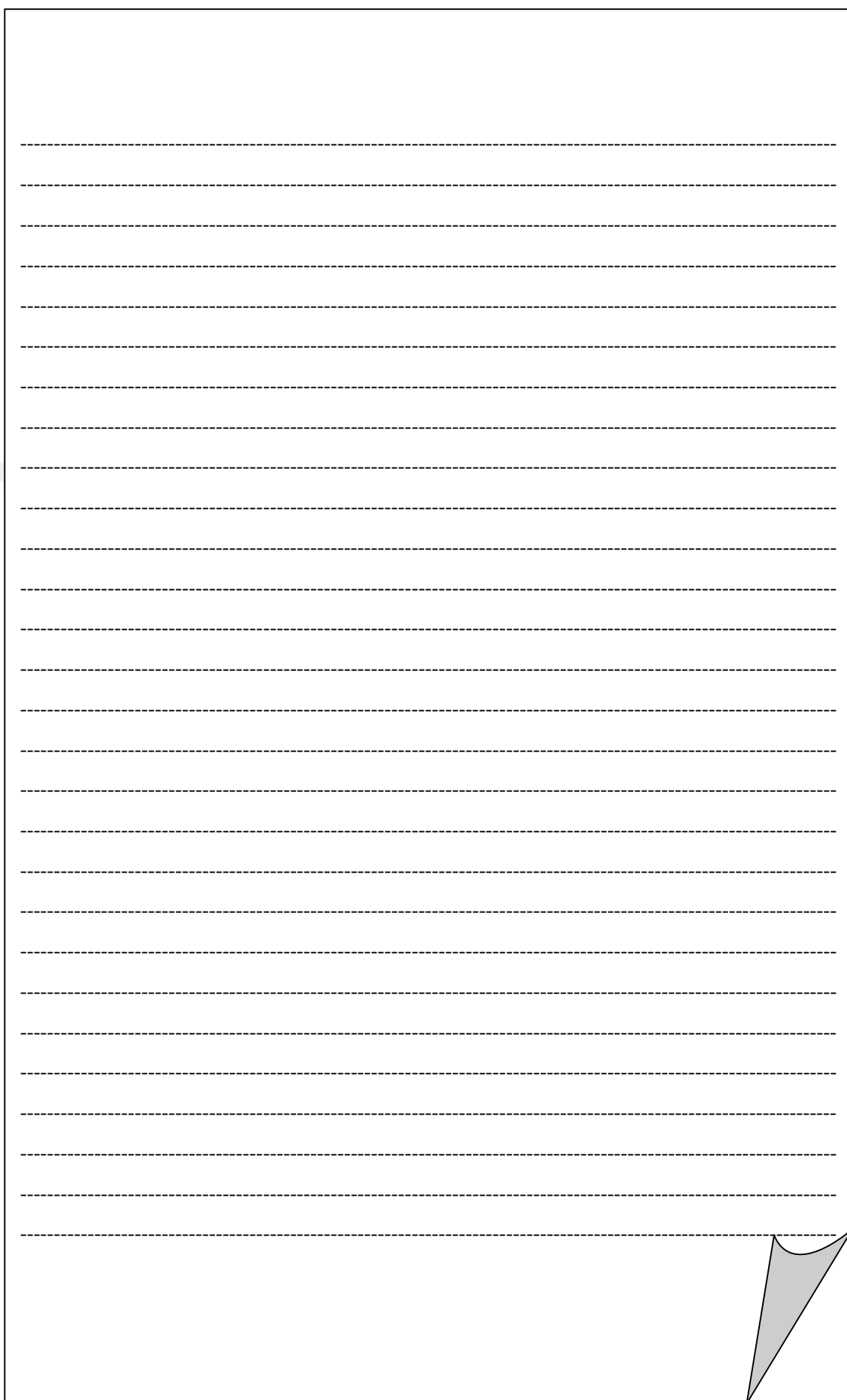
Sesi çoğala çoğala gökyüzünü tuttu. Tüm evrene yayıldı.

Üstünden apak bir bulut geçiyordu. İmrenerek baktı ona. Bir bulut olsa ne iyi olurdu. Denizleri aşar, salına salına dünyanın öbür ucuna giderdi. Yoruldu mu bir dağın doruğunda dinlenirdi. Tarlalarda çalışıp terleyen köylülerin üstünde durur, gölge ederdi onlara. Bazen aksakallı bir dede olur bazen top kuyruk tavşana benzerdi. Takma bıyık, takma sakal, okul piyeslerine çıkan çocuklar gibi şaklabanlıklar yapar, kendine bakanları güldürürdü.

Mehmet Güler

(Elim Sende)

Okuduğunuz metnin sonrasına ait bir kurgu yapınız. Metni kendi duygu, düşünce ve hayallerinize göre tamamlayınız?



Ek 9: Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenci; Aşağıda yazı/şiir ifadeleri kullanılırken çoğunlukla ders dışı zamanlarımızda yaptığımız yazı ya da kompozisyon çalışmaları kastedilmiştir. Cümleleri dikkatlice okuduktan sonra size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Boş soru bırakmayınız. Yardım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Maddeler		Tamamen	Katlıyorum	Kısmen Katlıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Yazı/şiir yazmak kendimi mutlu hissetmemi sağlar.					
2	Hissettiklerimi yazmayı severim.					
3	Yazı/şiir yazmak hayal gücümü geliştiriyor.					
4	Boş zamanlarımda yazı/şiir yazarım.					
5	Yazarken kolum yorulsa da önemli değil.					
6	Yazı/şiir yazarken kendimi rahat ve güvende hissediyorum.					
7	Yazı/şiir yazarak duygu ve düşüncelerimi daha iyi ifade ediyorum.					
8	Canım sıkkın olduğunda yazı/şiir yazmak beni rahatlatır.					
9	Yazarken ortaya güzel şeyler çıkarıyorum.					
10	Yazı/şiir yazmak yazımın güzelleşmesini sağlıyor.					

1 1	Yazı/şiir yazmak için düşünmeyi çok severim.					
1 2	Yazı/şiir yazmak benim için vazgeçilmez bir hobi.					
1 3	Yazı/şiir yazmak düşüncelerimi sonsuz kılıyor.					
1 4	Yazı/şiir yazmayı severim.					
1 5	Yazı/şiir yazarken zaman geçmek bilmez.					
1 6	Yazı/şiir yazmak sıkıcı gelir					
1 7	Yazmak bana ilginç gelir.					
1 8	Saatlerce yazı/şiir yazsam bıkmam.					
1 9	Ders dışı zamanlarda da yazı/şiir yazmaktan hoşlanırım.					
2 0	Yazdıklarımı başkalarına okumaktan hoşlanırım.					
2 1	Türkçe dersinde daha fazla yazı/şiir çalışması yapılmasını isterim.					
2 2	Yazı/şiir yazarken zamanın nasıl geçtiğinin farkına varmam.					
2 3	Yazı/şiir yazmak eğlenceli bir iştir.					

2 4	Yazdıklarım üzerinde düşünmekten zevk alırım.					
2 5	Yazmanın ruhumu dinlendirdiğini düşünüyorum					
2 6	Yazmada kendimi geliştirmek için çaba gösteririm.					
2 7	Yazı/şiir yazarken akıcı bir dil kullanmaya özen gösteririm.					
2 8	Yazı/şiir yazma programdan kaldırılmalıdır.					
2 9	Yazı/şiir yazarken, yazma kurallarına uymaya özen gösteririm.					
3 0	Önemli bir konuda olsa da yazı/şiir yazmak istemem.					
3 1	Yazdıklarımı başkalarına okumayı sevmem.					
3 2	Yazma içerikli etkinliklerden sıkılırım.					
3 3	Tüm zorluklarına rağmen yazı/şiir yazmayı seviyorum.					
3 4	Sınıfta kalacağımı da bilsem yazı/şiir yazmam					

Ek 10: Analitik Puanlama Anahtarı

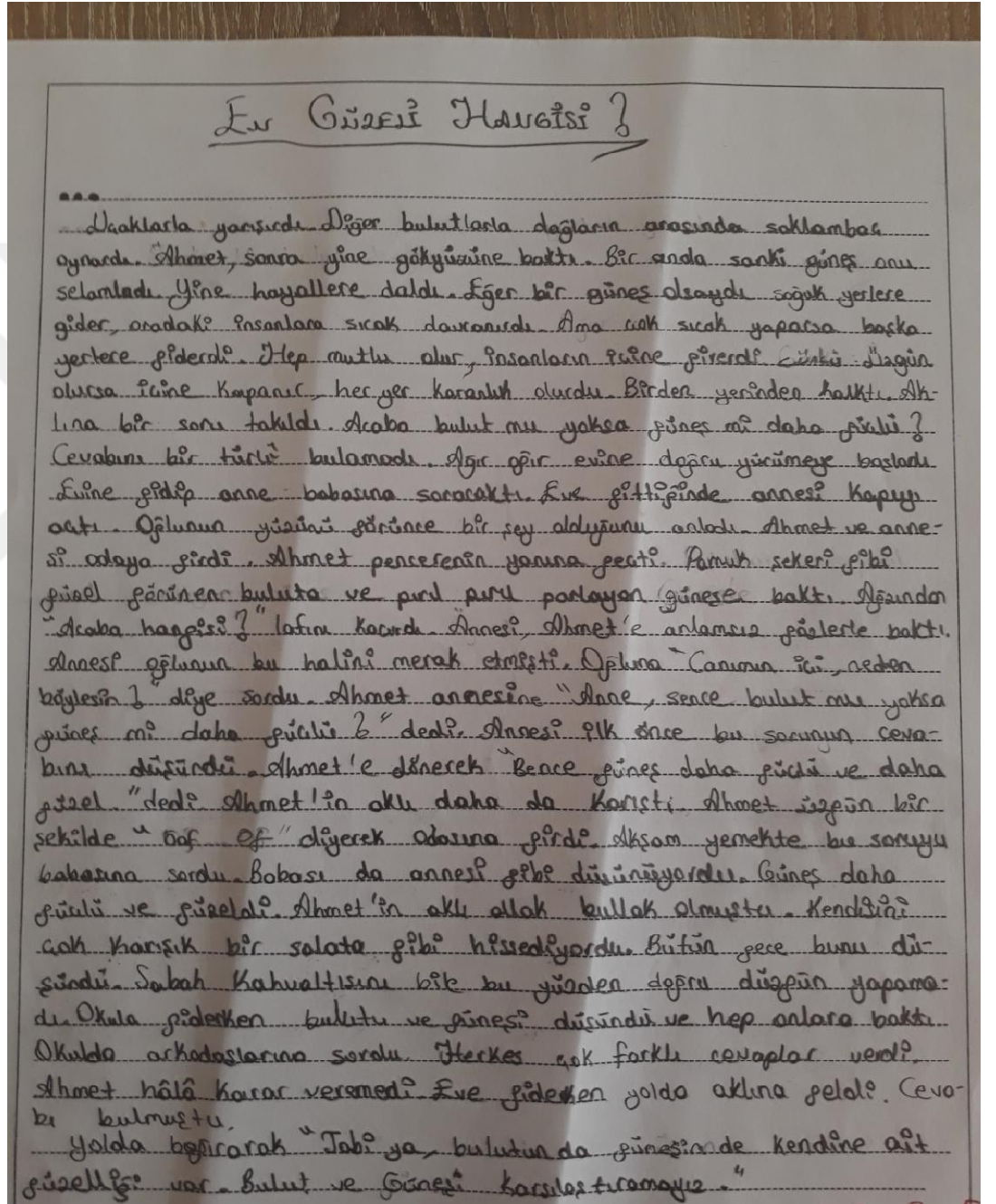
Ölçüt Alanı		Yazılı Anlatımda Aranacak Özellikler	Verilmesi Gereken Puan	Öğretmenin Verdiği Puan
Başlık		Varlığı	1	
		Konuyla ilişkisi	2	
		Kısalığı, anlatıcılığı, etkileyiciliği	3	
Anlatım Düzeni	Giriş	Varlığı	2	
		Konuyla ilişkisi (Konuya uygunluğu)	3	
		Girişin açık oluşu	3	
		Etkileyiciliği (ilginç oluşu, okumaya isteklendiriciliği)	3	
	Gelişme	Ana düşüncenin varlığı	2	
		Ana düşüncenin belirginliği	3	
		Ana düşünceye ulaşmadaki düşünce zincirinin sağlamlığı, tutarlılığı	5	
		Yardımcı düşüncelerin varlığı	2	
		Yardımcı düşüncelerin ana düşünceyi destekleme ve tutarlılık dereceleri	5	
	Sonuç	Varlığı	2	
		Ana düşünceyle ilişkili oluşu	3	

		Yan düşüncelerle ilişkili oluşu	2	
		Kısalığı, açıklığı, kesinliği	5	
İfade Zenginliği		Kullanılan kelimelerin çeşitliliği	3	
		Kelimelerin yerindeliği	4	
		Cümle yapısının maksada uygunluğu	3	
		Cümle uzunluğunda uygunluk ve çeşitlilik	3	
Anlatım Tarzı		Dilin doğallığı ve akıcılığı	5	
		Vurgulamaların uygunluğu	5	
		Yenilik, kendine özgünlük (buluş-orijinallik)	9	
		Dilin etkin kullanımı (Açıklık-Anlaşılabilirlik-Duruluk)	7	
Yazım Kurallarına Uygunluk		İmla (Yazım)	3	
		Söz dizimi (Özne-yüklem uyumu)	5	
		Noktalama	3	
		Paragraf organizasyonunun uygunluğu	4	
TOPLAM			100	

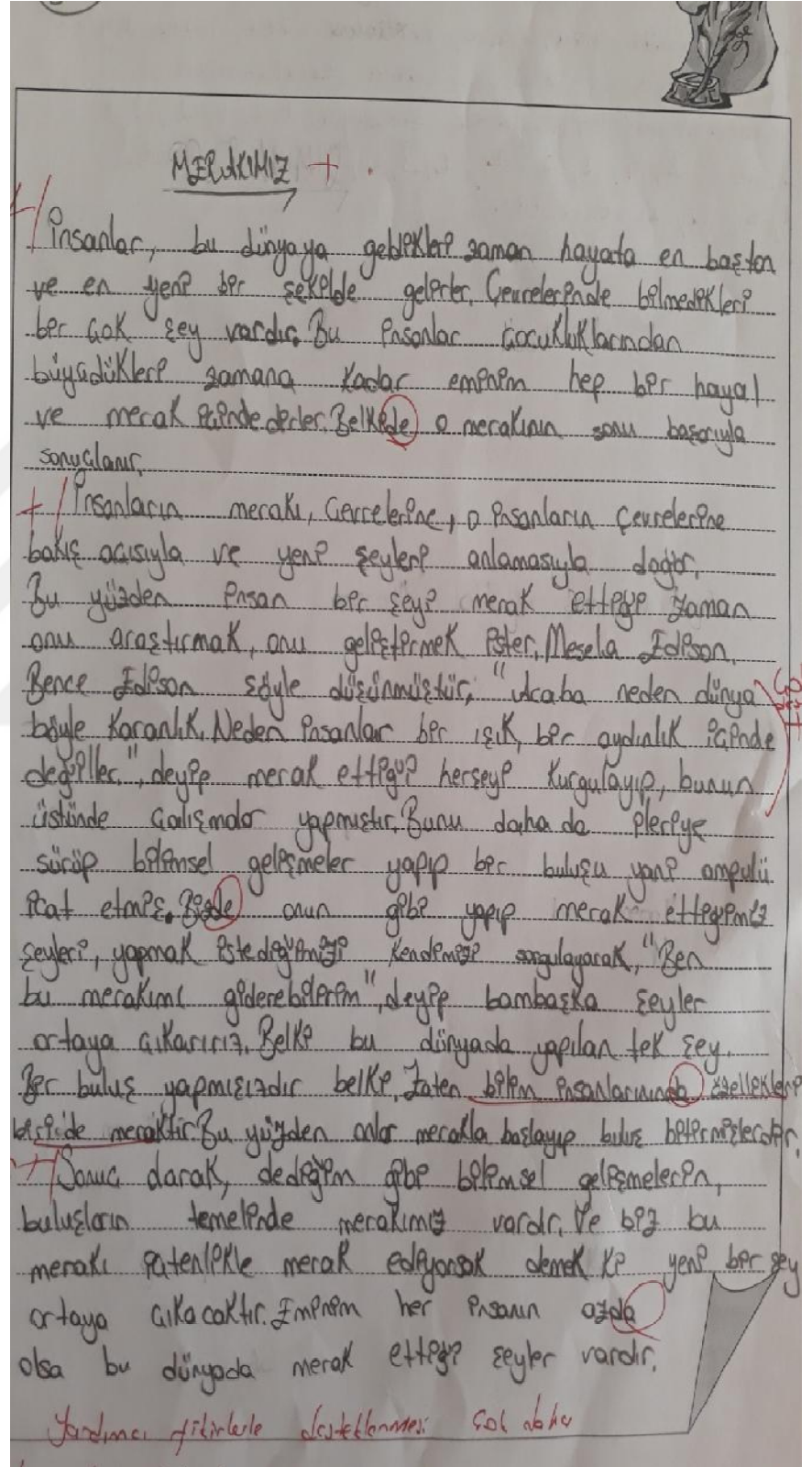
Ek 11:Öğrenci Uygulamalarından Çalışma

Bir yarıda bir çok şey bezenilirdi. Çarubların bayallere de geçen bir tür beyaz malak gibeydi. Aıldığı beyaz pamuktan kendisi bir türü alamıyordu. Ama görsüne bir şey takıldı. Bir gelen gibi süzlenen ağacı, onu adeta kendine hapsediyordu. İnsanları görünüşüyle büyüleyordu. Üzerinde duran, cıvı cıvı ötüşen kuşlara ev sahipliği yapıyordu. Kim böyle bir evde olmasın ki? Ahmet, onlara yerinde olduğunu hayal ediyordu. Ne eğer alsaydı çok mutlu olurdu. O kadar mutlu olurdu ki kimse, üstüne bir mutluluk daha ekleyemezdi. Bilirdi ki bu yaşadığı her şey, ilkbaharın geçerken esenle olduğunu. İlkbaharın müjdelere sesiydi. Her şeye bu müjdetlerle karıştırmayı, sabırsızlıkla bekledi. Geldiğinde ise mutluluğunun, rengarenk bir eva üstünde hırlayıp zıplayan bir tavşan gibi tadını çıkarıyordu. Geldiklerine bir karaltının geldiğini farketsen de bunu alırdı. Biraz daha kalmak istediğini duvarcıların döşedi beklediği kırmızıya boyanmış güller, renklerle insanları büyüleyen çiçekler? hekusunu içine cıvı cıvı yapıyordu. Biraz sonra yavaş adımlarla tablo gibi duran manzara süzleniyordu. Bayıldı. Gelteği yalın kenarları eller bekliyordu, bekliyordu. Akşam karalığının ona ne gibi bir faydası olabilecekti ki? Bunlara aldırmadan yalın duvara etti. Gülsekte bir berrak yan tarafında duran banka altından selenin geldiğini duydu. Bu ses sanki bir beşgün eğlenceyi cıvıltılarını anımsatıyordu. O, kapı odunlarla yaklaştı. Karaltıdan bir şey de görünüyordu ki. Daha da yaklaştı. Bir de bakıldı kenarları kırıltı bir karışımın da ayığı kırıldı. Bu, bir tür, insan sefkatine muhtaç yavru kediydi. Onu küçük elerinin arasına aldı. Biraz okuduktan sonra da cektığı yer gördü. Ayığı kırılmıştı. Buruşuk olan ekul pantolonundan, ancaresin ona vardı. Mendil aldı ve ayığına sarı. Çiğilleri keşildi. Ama bir de cıvı susamıştı. Ahmet, bir odun ötede duran, yeni açılmış sarkı tarayın bulunduğu, bir marketten bir kudu süt aldı. Hemen kediye içirdi. Tatlıktan sonra uykuya daldı. Ahmet, üzerinde duran kot montunu çıkarıp üzerine örttü. Onu sefkate kucakladıktan sonra evine, kendisine birlikte götürdü. Ailesine basından geçerken anlattı. Doğru bir davranış olduğunu belli atışlarından sonra onu yatağına yatırdı. Kot kat sarımsı küçük battanıyla yatağı yaptı. İçine koydu. Her birlikte üzerine tokesiminde bulundu. Yatağına doğru ilerleyen Ahmet kenarını yorgun hissettiği anda yatağına atıldı. O gün yaşadığı her şey, görsünün önünde bekledi. Yavaşça uykuya daldı.

Ek 12:Öğrenci Uygulamalarından Çalışma



Ek 13:Öğrenci Uygulamalarından Çalışma



Ek 14:Öğrenci Uygulamalarından Çalışma

İyi ve Yardımsever Osman'ın Öyküsü

Okul dönemi İbrahim yanındaki arkadaşlarıyla birlikte evlere gidiliyordu. Yolda bir kadının çok hasta olup düştüğünü gördüler. Herkes o kadını basıverip yürümeye devam etti. Fakat İbrahim hemen kadının yanına gidip durumuna baktı. Durumu farkedince Kıza Kıza eve gitti. Anne, Baba, diye bağladı. Annesi Kıpırtı aldı. İbrahim içeriye daldı. Baba, Kıza, Kızına yanına gidip onu iyileştirmeliye dedi. Baba, in önce bir gözle İbrahim'e baktı. İbrahim babasına kaldırdı. Durum aklıydı. Kadının yanına götürdü. Baba durumu gördü. Kadını bir kutunun içine koyup ulelerine götürdü. Kadını tam aamanda götürmüşler. Kedi iyilemişti. İbrahim'in babası İbrahim'e döneret. "Sen çok iyi bir çocuksun. Seninle gurur duyuyorum" dedi ve evlere döndüler.

Eve gittiklerinde olan biteni annesine anlattı. Anneside "Seninle gurur duyuyorum" dedi. "Sen bu kasabanın en iyi ve yardımsever çocuğusun." diye karşılık verdi. Baba, "Oğludan bu dört yıl geçmişti. Artık kasaba gittikçe büyüyor, bir şehre dönüşüyordu. Şu taş atınca gittikçe büyüyen dalgalar geliyordu. İbrahim de büyümüşü ve hâlâ çok iyi ve yardımsever biriydi. Şehir gelenleri çok iyi bir şekilde karşılayı, onların ihtiyaçlarını kararlardı. Kendisine birşeyi okun ediniştir. İnsanlar arasında güvenilir ve sıcaklıklı bir insan olarak biliniyordu. İbrahim yavaş yavaş büyümüşü. Evlenmişti. Hatta iki tane de çocuğu olmuştu. Birşeyi öğrenmişti çünkü o bir öğretmen di. Gittikçe yaşlandı. İyiliklere hâlâ devam ediyordu ve yetiştirilmiş birşeyi insan vardı. Bir gün rahatsızlandığı için hasta neye gitti. Hastan olmuştu. Hiçbir şekilde iyileşmiyordu. Çünkü o hayatla birşeyi insana yardım etmiş, akıllarda çok iyi bir insan olarak kalmıştı.

Dorunlarına, esine ve çocuklarına son sözü ise "Dünya bir han konan göcer, ay dolunur yollar geçer, dostlar ben hatırların (Nafas aldı) Sizi çok seviyorum ve sizden sadece bir şey istiyorum. O da "Hayatta hep iyi ve yardımsever bir insan ol" dedi.

Ek 15:Öğrenci Uygulamalarından Çalışma

10.03.2019 +

Sevgili Hasan, +

Senin neler hissettiğini? az çok anlayabiliyorum. Beklemediğin üzüntün senin için kötü olmalı. + Ama ilerde bu üzüntünün sonucunda neler olabileceğini? Kim bilir. Belki de güzel şeyler yaşarsın.

Biliyorum ki sen kendini çok yalnız hissetiyorsun. Nedeni ise yeni yerlere gelmen. Her insan, kendini hiç bilmediği yeni yerlerde, hele yanında onu anlayacak biri olmadığı için, yalnızlık gelir ve üzüntü duyar. Sen bu üzüntüyü hiç konuşmayarak beklektin. Bu bence normal bir davranış. Çünkü sen o yerdeki insanların dilini bile daha bilmiyorsun. Ama insanın bir adamın önüne çıkması ve seninle aynı dili bilmesi eminim seni şaşırtmış ve seni çok mutlu etmiştir. Düşünsene, seni anlayan biri vardı yanında. Tabii ki onunla konuşmuşsun. Ama sonunda gitmesi de seni çok üzmüştür. Yine de o mutluluğu yaşamışsın.

Sonuç olarak, benim sana tavsiyem, hayattan umudunu kesmemen. Çünkü ileride seni neler beklediğini kimse bilemez. Ya mutluluk çıkar karşına ya da üzüntü. Hayatında bel şanslar dileyorum. Sevgilerle, Hatice...

Ek 16:Öğrenci Uygulamalarından Çalışma

BECERİLERİMİZ KENDİMİZİ GELİŞTİRİYORUM...

Akademiklerle birlikte bir konu hakkında konuşmak istiyorum. Önce pasta yapmak, yürümek, spor yapmak, kitap okumak kazanılması gereken bir beceri olabilir mi? Bence "evet olabilir".

Beceriyi kazanırken hangi yollar izlenmeli? Ben kendimden örnek verecek olursam, önce yürümeye başladığımda adım adım öğrendim. Mesela öncekle emekledim sonra ayakta durmayı öğrendim. En sonunda yürümeye başladım. Zaten yürümeye böyle alışabiliyorduk. Bence şu an bana hak verdiğim bir düşünüyorum. Önce kitap okumayı öğreneceksem kitap okumadan önce okumayı öğrenmem gerekir. Sonra kitabı okuyabiliyim. Bunu unutmadan gerek kitapla dost olursam kitap okuma becerimi artırırım. Eğer bunu yapmasam kitabı tam bitirme alışkanlığın almasam, sayfasında kitabı bir köşeye atarsam, önce de öyle değil mi? Bence öyle. İnsançılık ile ilgili kurarsa dostluk, arkadaşlık ilişkisi artar. Bu da bir beceridir. Bu da kazanılması gereken beceridir. Pasta yapmayı öğrenebilir miyim? Bence verebilirim. Çünkü bu da bir kazanılması gereken beceridir. Pasta yaparken pişiricilere dikkat edilmesi gerekir. Bunu alışkanlık haline getiren bu sen de bir beceri haline gelir. Ben mesela pasta yapmayı ve kitap okumayı bir beceri haline getirdim. Bunlar beni mutlu ediyor. Hayal gücümü geliştiriyor. Şunu unutmadan söyleyeyim. Voleybol oynuyorum. Bir beceri haline geldi. Bende bana yaradıkları spor yapma yeteneğimi artırıyor. Önce de böyle değil mi?

Sonuç olarak insan becerilerini kazanması için izlenmesi gereken yollar var. Benim söylediğim örnekler gibi. Şu bu becerilerle ilgili geliştikçe ben de mutlu oluyorum, becerilerime artar.

Ek 17:Öğrenci Uygulamalarından Çalışma

Bayrak şiirinin sizde uyandırdığı duygu ve hayalleri yazınız?

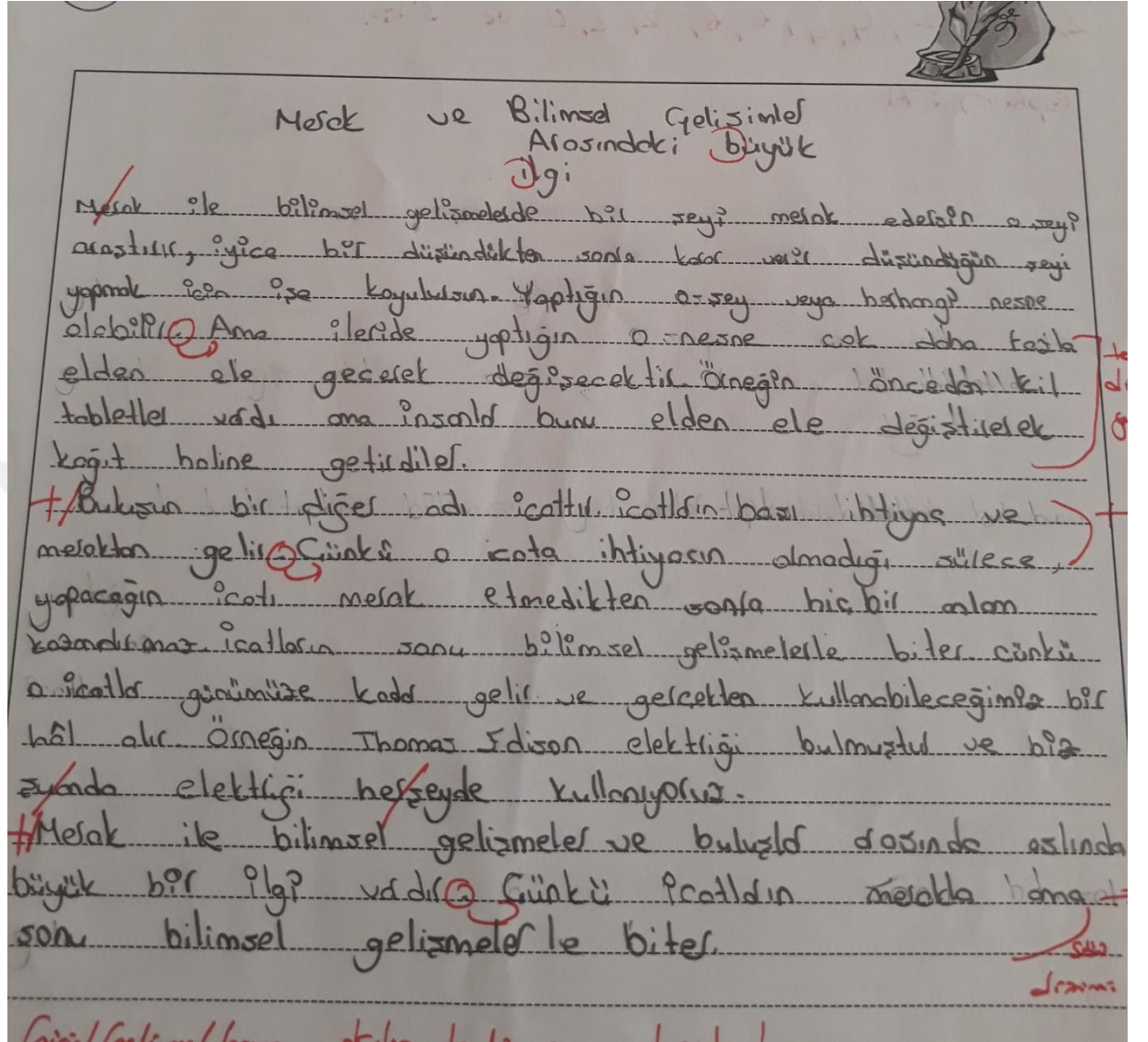


Bu şiiri dinlediminde verilen se-
hitler geldi aklıma. Bu surdan ak-
lıma geldi; "Gölgende bana da yer
ver"... Bu satırı dinlediminde aklıma
2 şey geldi; - Öldüğümde senin altına, gölgene
defnediliyim.
- Bende Türk'üm, bende Türkiye
vatandaşıyım.

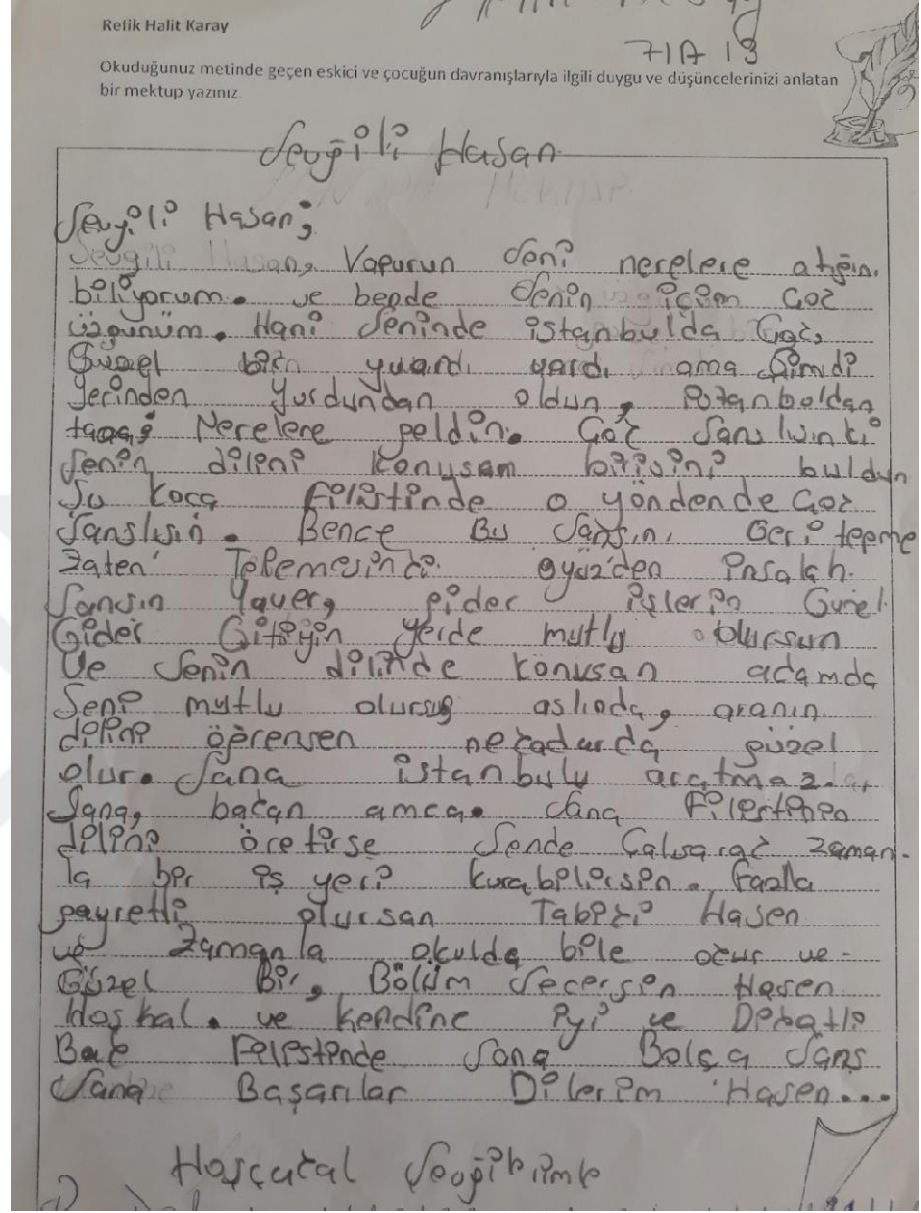
"Öldüğümde senin altına defnedileyim"
ayacak olursak eğer, sunları çıkara-
biliriz; Ben bu vatan uğruna sava-
cıyım, benim gömülmem gereken yer Türki-
ye'dir. Ay-yıldızlı bayrağın altındır...

Birde yapılan bir benzetme ve kıst-
laştırma çok dikkatimi çekti. Bunlar;
- Sana selam vermeden kusun yuvanın
bozacağım
- Karlı dağlara düştüğümüzün gün kızıllığında
kıpırdık.
İki cümlede kulağa çok hoş geliyor,
anlamları da güzel. Bayrağı, saygı ve
bayrağı karşı olan bağlılığımı, z. dne
çıkarıyor, güzel cümlelerdir.

Ek 18:Öğrenci Uygulamalarından Çalışma



Ek 19:Öğrenci Uygulamalarından Çalışma



DOĞA PLE PA PCE

...

Ayaga kalkıp etrafına baktığında her yer esir olmuştı. Düşüklerdeki son verip, okulun bugün de ona verdiği yorgunluğun sırtlayıp eve koşar adımlarla yola çıkıyordu. Berden Kızıya, baharın geldiğini anımsatır, kuş cıvıltılarıyla kendine uykuyu, uyuşun bir ağaç çıktı. Bu ağaç, ona her yıl geldiğinde zulu zulu meyve veren, gelgelecekte onunla paylaşan, onu rahatlatan bir arkadaştı. Canlı renklerle dolu P. zulu kendine çeker, düşer P. zulu hessettirir. Yolda geçerken ber çok maceradan sonra erise ulaşır. Kendine, bir kusun ağacı bir zekide doğaya salındığı gibi yolağa bıraktı. Ne kadar yorgun olursa o kadar dış görmek denekt Ahmet, kendine nasıl düşer beklerken hessederiyordu. Sabah oldu. Hayat hâle devam ediyordu. Ahmet, o güzel düşer arından uyandı, kendine bir pamuk gibi yumuşak, sıvardan çıkan birise gibi rahatlamış hessederiyordu. Pencereden baktığında, doğanın rengi gözünü kamastırıyor, doğa ses P. zulu kulakların pasını silmişti. Buraya, her zaman P. zulu uyumeyse, çiçeklere P. zulu oldukça göz kamastırıyor, büyüklüğü P. zulu atılır, bahçesinden topladığı, kızıl taze benzeren elmalara kokusu geliyordu. Evrenin başta olan anneye göre en serdeği elmalı turtularda yapmıştı. Kızılaltısını, P. zulu hâle biter P. kendine dışarı çıktı. Sende doğayla P. P. zulu. Bugün okulu tatil olduğundan kendine sarı ayındı. Bombay yayan Kardan sonra günes izi, bir nebze olsun rahatlatmıştı.

Kendine bir ses verdi. Artık baharın belerlerini başladığı. P. zulu her hafta sen doğayla baş başa kalıp, yaşamı daha çok taderekti. Onun bu hessat, her zaman doğayla daha çok anlamıyor, doğanın ona sağladığı faydaları seğenliği zıllillerle mutlu olardı.



FATMA SUSAR

Alıcılar: ben

[Ayrıntıları gizle](#)

Gönderen: FATMA SUSAR fsusar@pau.edu.tr

Alıcı: esra bayram
esrabayram8989@gmail.com

Tarih: 15 Eyl 2017 16:25

[Güvenlik ayrıntılarını göster](#)

Ölçeğimi tezinizde kullanmanızda herhangi bir sakınca yok.

Doç. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI

2017-09-14 21:58, esra bayram yazmış:

Sayın Hocam, ben Esra AYDIN. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Türkçe EĞitim anabilim dalında yüksek lisans yapmaktayım. Geliştirdiğiniz "Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği"ni tezimde kullanmak istiyorum. İzin verir misiniz?

Ek 22:İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 20/03/2017-E.7210



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 29315040-302.08.01
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı İzin
İşlemleri (Esra BAYRAM)

Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet AKÇAY

Ağrı Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 13.03.2017 tarih ve 3314957 sayılı "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı İzin İsteği" ile ilgili yazısı ekte gönderilmiştir.
Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Doç.Dr. Faruk KAYA
Enstitü Müdürü

Ek:İlgili Yazı (3 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:
Sayın Sultan GÖKMEN

Bilgi:
Temel Eğitim Bölüm Başkanlığına
Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet AKÇAY

Mevcut Elektronik İmzalar

FARUK KAYA (Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü - Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü) 20/03/2017 11:48

Adres:Erzurum Yolu 4 Km 04100 Merkez, Ağrı – Türkiye
Telefon:0472 215 98 63 Faks:0472 215 11 82
e-Posta:rektori@agri.edu.tr Elektronik Ağ:www.agri.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Hasan Akboğa
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Dahili No: 3304

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 28814003-302.08.01
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 13/03/2017 tarihli ve E.3314957 sayılı yazı.

Ağrı Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 13.03.2017 tarih ve 3314957 sayılı "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı İzin İsteği" ile ilgili yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Yusuf ÇETİN
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı (1 Sayfa)

Ek Üzerindeki Mevcut Elektronik İmzalar

YUSUF ÇETİN (Rektörlük - Rektör Yardımcısı) 16/03/2017 16:29

Adres:Erzurum yolu üzeri 4. km Rektörlük Kampüsü Merkez/AĞRI
Telefon:04722159863 Faks:04722151182
e-Posta:gensck@agri.edu.tr Elektronik Ağ:genelsekreterlik.agri.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Zeynep Öner
Unvanı: Gelen Evrak Sorumlusu
Dahili No: 6173

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/03/2017-E.1936



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68513552-100-E.3314957
Konu: Bilimsel ve Eğitim Amaçlı
İzin İsteği

13/03/2017

İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi : a) İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğü, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının
28.02.2017 tarih ve E.5269 sayılı yazısı.
b)Valilik Makamından alınan 10.03.2017 tarih ve 68513552-100-E.3239900 sayılı onay.

Üniversitenizin Sosyal Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 144001023 numaralı öğrencisi **Esra BAYRAM**'ın "*Kuantum Yazma Tekniğinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerileri ve Yazmaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi*" adlı çalışmasını eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ve yapmış olduğu çalışmalarının sonunda hazırlamış olduğu bilgi ve belgeleri yazılı veya dijital ortamda hazırlayıp bir suretini müdürlüğümüze vermesi koşulu ile İlimiz Ortaokullarında bulunan öğrencilere yönelik olarak uygulamasının uygun görüldüğü ile ilgili Valilik makamından alınan ilgi (b) izin onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Ahmet İhsan ÇİĞİL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Eki: İlgi (b) Onay.

GÜVENLİ ELEKTRONİK
İMZA ASLI İLE AYNI
13/03/2017
Kasım KAYA
Şef

AĞRI MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Kağızman Cad. Ağrı
<http://agri.meb.gov.tr>
egitimogretim04@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Şenol DEMİR (Şef)
Tel : (0472) 280 94 37
Faks: (0472) 280 94 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 08ef-ee8d-3258-ae3f-0afe kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68513552-100-E.3239900
Konu: Bilimsel ve Eğitim Amaçlı
İzin İsteği (Esra BAYRAM)

10/03/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğü, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 28.02.2017 tarih ve E.5269 sayılı yazısı.

İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 144001023 numaralı öğrencisi Esra BAYRAM'ın **"Kuantum Yazma Tekniğinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerileri ve Yazmaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi"** adlı çalışmasında kullanmak üzere, ekte sunulan ilgi yazı ekinde bulunan ölçeklerini öğrencilere uygulamak istediği ilgi yazı ile bildirilmiştir.

İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 144001023 numaralı öğrencisi Esra BAYRAM'ın **"Kuantum Yazma Tekniğinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerileri ve Yazmaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi"** adlı çalışmasını eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ve yapmış olduğu çalışmalarının sonunda hazırlamış olduğu bilgi ve belgeleri yazılı veya dijital ortamda hazırlayıp bir suretini müdürlüğümüze vermesi koşulu ile İlimiz Ortaokullarında bulunan öğrencilere yönelik olarak uygulaması, Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Hatem DURSUN
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
10/03/2017

Ahmet İhsan ÇİĞİL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Eki: İlgi Yazı ve Ekleri

AĞRI MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Kağızman Cad. Ağrı
<http://agri.meb.gov.tr>
egitimogretim04@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Şenol DEMİR (Şef)
Tel : (0 472) 280 94 37
Faks: (0 472) 280 94 50 Atatürk Blv.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f5e0-6028-378f-ab10-b512 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 23:Özgeçmiş**ÖZGEÇMİŞ**

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Esra AYDIN
Doğum Yeri ve Tarihi	Ağrı/Merkez 29.05.1989
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 2013
Yüksek Lisans Öğrenimi	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi& Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı 2017
Bildiği Yabancı Diller	_____
Bilimsel Faaliyetler	1. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, 7. Uluslararası Türk Sanatı, Tarihi ve Folkloru Kongresi/Sanat Etkinlikleri
İş Deneyimi	
Stajlar	Bilgi Koleji ve Şehit Hikmet Koman İlköğretim Okulu
Projeler	_____
Çalıştığı Kurumlar	Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlköğretim Kurumları (4 yıl)
İletişim	
E-posta Adresi	esrabayram8989@gmail.com
Yüksek Lisans Mezuniyet Tarihi	
29.12.2017	