

T. C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN 8. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİLENDİRİCİ METİN YAZMA BECERİLERİNİ
GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
NESRİN ŞENTÜRK

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. HALİT KARATAY

Bolu, 2009

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Nesrin ŞENTÜRK'e ait "Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS Tezi olarak kabul edilmiştir.

03/12/2009

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı)	: Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY	İmza
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Hidayet ÖZCAN	İmza
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Sefa BULUT	İmza

Sosyal Bilimler Enstitüsünün Onayı

Prof. Dr. Gönül ÜLKER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİLENDİRİCİ METİN YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

Nesrin ŞENTÜRK

Yüksek Lisans- Türkçe Eğitimi ABD

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY

Temmuz- 2009

Bu araştırmada, öğretimi ve değerlendirmeyi birleştiren Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma evrenini, 2008–2009 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde bulunan Piripaşa İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Piripaşa İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri arasında yapılan ön test sonucunda, bilgilendirici metin yazma becerileri açısından aralarında anlamlı bir fark bulunmayan iki şube, 35'i deney ve 35'i kontrol grubu olmak üzere belirlenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerisini ölçmek 25 maddelik bir Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan deney grubu ile kontrol grubu arasında yazılı anlatım becerisi bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için öğrencilerin konuyla ilgili puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmış ve gruplar arasında yazılı anlatım becerisi bakımından anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Veri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından 25 maddelik “*Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği*” geliştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 11.5 (Statistic Package For Social Science) programının; yüzde (%), frekans (f), aritmetik

ortalama (X) ve ilişkili/ilişkisiz ölçümler t-testi istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda,

1. Araştırmada deney grubunda bulunan öğrencilere uygulanan planlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde yazılı anlatımı planlama becerisini geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığı görülmüştür.

2. Deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan planlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde, dil ve anlatım becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

3. Deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan planlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde, yazım ve noktalama becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

4. Araştırmada deney grubunda bulunan öğrencilere uygulanan planlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde biçim ve kâğıt düzeninde hedeflenen becerileri geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığı görülmüştür.

ABSTRACT

THE EFFECT OF PLANNED WRITING AND EVALUATIVE MODEL ON ENHANCING 8TH GRADE STUDENTS' EXPOSITORY WRITING SKILLS

By

Nesrin ŞENTÜRK

Turkish Education Department, Master Of Science

Thesis Advisor: Asist. Prof. Dr. Halit KARATAY

July, 2009

This research was conducted to determine if Planned Writing and Evaluative Model that combines teaching and scoring is effective on enhancing students' expository writing skills and evaluating their own papers.

The population of this study is composed of 8th grade students of Piripaşa Elementary School, located in Beyoğlu, İstanbul, during 2008–2009 spring semester.

According to the pre-test results applied to 8th grade students of Piripaşa Elementary School, two classes which have no significant differences in terms of expository writing skills were identified as experimental and control groups, each composed of 35 students.

In order to determine whether there is a significant difference between experiment and control groups in terms of written expression skills or not, students' cumulative grades were tested with unrelated measurements t-test and it was proved that there is not any considerable difference between groups in terms of written expression skills.

In result of research, pre-test / post-test control group experimental model was used. In order to obtain data, "Planned Writing and Evaluative Test" with 25 items was developed by the researcher. In order to analyze the obtained data, the percentage (%), frequency (f), arithmetic average (x) and related/unrelated t-test from statistics techniques were adopted.

At the end of the research,

1. It was observed that the Planned Writing Model applied to students in the experiment group, caused a statistically different form of improvement on written expression skills in students writings compared to that of the control group.

2. By looking at student's writings it was determined that in the development of language and verbal skills there was a noticeable difference in the scores of the pre-test and final test between the control group and the experiment group in which the Planned Writing Model was applied to.

3. By looking at student's writings it was determined that in the development of language and punctuation skills there was a noticeable difference in the scores of the pre-test and final test between the control group and the experiment group in which the Planned Writing Model was applied to.

4. It was observed that the Planned Writing Model applied to students in the experiment group, caused a statistically different form of improvement on targeted skills in format and paper neatness in students writings compared to that of the control group.

ÖN SÖZ

Yazılı anlatım dersleri, yazı yazma çalışmaları öğrencilerin her zaman korkulu rüyası olmuş ve olmaya devam etmektedir. Bunun temelinde, öğretim programlarının yetersizlikleri, öğretmenlerin dil becerilerini bir bütün olarak ele alıp geliştirmeye çalışma konusunda aynı özveri ve tutumda bulunamayışı gibi etmenlerin olduğu söylenebilir.

İlköğretimin ilk basamağından orta öğretime ve oradan yükseköğretime kadar sürecek olan öğretim hayatında geçerli, modern, kullanışlı bir yazı sistemine ve programına ihtiyacımız olduğu konusunda herkes aynı fikirdedir. Peki, neden yazılı anlatım sahasında, ihtiyaçlara cevap verecek, yazma becerisini öğretim süreci boyunca geliştirecek yazma model ve tekniklerinin uygulama sahasına aktarılması sağlanamıyor? İyi yazmak, konuşmak ve düşünmekle başlar. Bu durumda dil öğretiminde, bütün dil becerilerini aynı ölçüde ve eşgüdümlü olarak geliştirebilen programlara ihtiyaç vardır. Türkçe dersinin bütün dil becerilerini aynı oranda geliştirecek şekilde yöntem ve teknikleriyle birlikte düzenlenerek öğretmenlere daha iyi rehberlik edecek durumda programlanması gerekir.

Plan, diğer bir ifadeyle tertip ve düzen; bütün dersler için öğretim sürecinin her aşamasında ve hatta öğretim süreci sonunda bireylerin yaşamlarını kolaylaştıracak ve yaşamları boyunca kullanacakları, edinilmemesi kaçınılmaz bir beceridir. O halde yazılı anlatım çalışmalarında plan göz ardı edilmemelidir. Metin oluşturma sürecinde temel öğelerden biri olan plan yapabilme becerisi ve alışkanlığı öğrencilere kazandırılmalıdır. Planlama becerisinin kişiye, hayatının her aşamasında ve alanında yarar sağlayacağı düşünülürse; yazma derslerinin bu becerinin edinilmesine büyük katkılar sağlayacağı ve bir uygulama alanı olduğu kabul edilmelidir. Bu anlayışla işlenen yazılı anlatım dersleri öğrenciler için çekilmez olmaktan çıkarak bir ürünün ortaya konduğu, etkili ve doğru bir yazılı anlatım becerisinin edinildiği yararlı ve zevkli çalışma saatlerine dönüşecektir.

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde öğretimin sürecinin her basamağında yazma becerisini geliştirme konusunda yetersiz kalındığı anlaşılmaktadır. Bu yetersizliklerin temelinde çeşitli etmenlerin de olduğu açıktır. Fakat bütün açmazlarına rağmen eğitim uzmanlarının bu konuyla ilgili yaratıcı ve yararlı

özmler üretmesi gereklidir. Bu anlayıştan hareketle bu araştırmada yazma sürecinde plan yapmanın yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkililiği incelenmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünde konuyla ilgili literatüre yer verilerek buradan hareketle bir planlı yazma ve değerlendirme modeli oluşturulmaya çalışıldı. İkinci bölümde araştırmanın yöntemi ve veri toplama tekniklerine; nc bölümde, planlı yazma ğretim süreci sonunda öğrencilerden elde edilen bulgu ve yorumlara, dördüncü bölümde ise sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın başından sonuna kadar bilgi birikimi ile bana daima yol gösteren, ilgi ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli tez danışmanım Yrd. Doç.Dr. Halit Karatay’a, yazıların değerlendirilmesindeki yardımlarından dolayı Okt. Nurettin Kartallıoğlu’na, manevi desteklerini her zaman hissettiğim, beni yetiştirip büyüten annem ve babama, ilgi ve desteklerini hiç esirgemeyen kardeşlerime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Nesrin şENTüRK

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	ix
ŞEKİLLER VE TABLOLAR DİZİNİ.....	xii
 I. BÖLÜM.....	 1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.2. Dil Becerileri.....	4
1.2. 2005 İlköğretim Türkçe Programı ve Kılavuzu'nda (6,7 ve 8. Sınıflar) Yazılı Anlatım.....	9
1.3. Araştırma Problemi	13
1.3.1. Alt Problemler.....	13
1.4. Araştırmanın Amacı	13
1.5. Araştırmanın Önemi.....	14
1.6. Sayıtlar	16
1.7. Sınırlılıklar	16
1.8. Tanımlar	17
 II. BÖLÜM.....	 2
KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR	2
2.1. Yazılı Anlatım Becerisi.....	2
2.1.1. Konuyu Tespit Etme	21
2.1.2. Konuyu Sınırlandırma.....	22
2.1.3. Buluş (Hazırlık aşaması).....	23
2.1.4. İletiyi Tespit Etme.....	24
2.1.5. Anlatım Planı	24
2.1.6. Yazıya Geçirme.....	28
2.1.6.1. Kelime	29
2.1.6.2. Cümle	30
2.1.6.3. Paragraf	31
2.1.6.4. Metin	32
2.1.6.4.1. Bilgilendirici Metin.....	35
2.1.6.4.2. Öyküleyici Metin	37
2.1.7. Değerlendirme.....	39
2.2. Yazma Yöntem ve Teknikleri	40
2.2.1. Not alma	40
2.2.2. Özet Çıkarma	41
2.2.3. Boşluk Doldurma	41
2.2.4. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	41

2.2.5. Serbest Yazma.....	42
2.2.6. Kontrollü Yazma.....	42
2.2.7. Güdümlü Yazma	43
2.2.8. Yaratıcı Yazma.....	43
2.2.9. Metin Tamamlama	44
2.2.10. Tahminde Bulunma.....	44
2.2.11. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma.....	44
2.2.12. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	44
2.2.13. Duyulardan Hareketle Yazma	45
2.2.14. Grup Olarak Yazma	45
2.2.15. Eleştirel Yazma	45
2.2.16. Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı	45
1. Yazım öncesi hazırlık.....	45
2. Taslak oluşturma	46
3. Gözden geçirerek düzenleyerek yazma.....	46
4. Düzenleme (Redaksiyon).....	46
5. Yayınlama ve paylaşım.....	47
2.2.17. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli.....	47
2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım (Constructivism)	48
2.4. Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli.....	51
2.4.1. Hazırlık.....	52
2.4.2. İlk Taslağı Oluşturma.....	57
2.4.3. İlk Değerlendirme	57
2.4.4. İkinci Taslağı Oluşturma.....	58
2.4.5. Üçüncü Taslağı Oluşturma.....	58
2.4.6. Son Değerlendirme.....	58
2.5. İlgili Araştırmalar.....	59
III. BÖLÜM	74
YÖNTEM.....	74
3.1. Araştırma Modeli	74
3.2. Örneklem.....	74
3.3. Veri Toplama Teknikleri.....	75
3.3.1. Bilgilendirici Metin Konularının Belirlenmesi	76
3.4. Veri Toplama Araçları	77
3.5. Araştırma Desenin Uygulaması	78
3.5.1. Kontrol ve Deney Gruplarının Belirlenmesi.....	78
3.5.1.1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Okuma Kültürü” Konulu Ön Test Metin Örnekleri.....	80
3.5.1.2. Deney Grubu Öğrencilerinin “Okuma Kültürü” Konulu Ön Test Metin Örnekleri.....	83
3.5.2. Araştırmanın Uygulamasının Zamanlanması.....	86
3.5.3. Bilgilendirici Metin Yazma Uygulaması	86
3.5.3.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri: ...	92
3.5.3.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri: ...	99
3.5.3.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri: ..	104
3.5.3.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri: .	110

3. 6. Verilerin Toplanması	112
3.7. Veri Çözümleme Teknikleri.....	112
IV. BÖLÜM	74
BULGULAR VE YORUM.....	74
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	74
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	115
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	117
V. BÖLÜM	74
SONUÇ VE ÖNERİLER	74
5.1. Sonuçlar	74
5.2. Öneriler	124
KAYNAKÇA	132
EKLER	144
EK-1 Yazma Konusu Değerlendirme Formu	144
EK-2 Planlı Yazma Puanlama ve Değerlendirme Ölçeği	145
EK-3 Planlı Yazma Puanlama ve Değerlendirme Ölçütleri.....	146
EK-4 Deney Grubu Son Test Örnekleri	149
EK-5 Kontrol Grubu Son Test Örnekleri	152

ŞEKİLLER VE TABLOLAR DİZİNİ

Şekil 1. Roman Jakobson’ın Dilsel İletişim Modeli	3
Tablo 1. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desen	74
Tablo 2. Örneklemen Seçildiği Evren Tablosu.....	74
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	75
Tablo 4. Yazma Konuları Öğrenci Değerlendirme Tablosu	76
Tablo 5. Örneklem olarak Belirlenecek Öğrencilerin “Yazılı Anlatım Becerileri” Ön Test Puanlarına Ait İlişkisiz Ölçümler t Testi Sonuçları.	78
Tablo 6. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Yazılı Anlatım Becerisi Puanlarına Ait İlişkili Ölçümler t Testi Sonuçları.....	74
Tablo 7. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Yazılı anlatım becerisi Puanlarına Ait İlişkili Ölçümler t Testi Sonuçları.....	115
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerileri” Son Test Puanlarına Ait İlişkisiz Ölçümler t Testi Sonuçları.	117

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve bazı tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumsal bir varlık olan insan ihtiyaçlarını gidermek, varlığını sürdürebilmek, kendini geliştirebilmek için içinde bulunduğu toplumla bir etkileşim sürecinde bulunmak zorundadır. İnsan bu etkileşim sürecini sağlayabilmek için yazılı ve sözlü iletişimde bulunur.

Dil toplumsal bir olgudur ve iletişim, kişiler arasında bilgi alışverişi sağlamak amacıyla vardır. Toplumsal yaşamda insanlar genel olarak dil denen o soyut iletişim dizgesi ile birbirini uyarmakta ve birbiriyle anlaşılmaktadır. *Dil iletişim araçlarının en güçlüsü ve en yaygın olanıdır* (Özbay, 2007; Korkmaz, 2005; Aksan, 2000; Ergin, 1993), fakat insan iletişim aracı olarak yalnızca dili kullanmaz. Dil ve dil dışı iletişim biçimleri her türlü anlamlı bildiriye iletmek için üretilmiştir. Bir reklam metni, trafik ışıkları, özel amaçlı giyilen bir giysi, beden dili, sunulan bir çiçek farklı iletişim biçimlerine örnek olarak verilebilir.

Bugün konuşulan dil ‘sözlü dil’ olarak doğmuş ve gelişmiştir, sözlerden oluşmuştur denilebilir. Çok uzun süre sonra sözlü dili, ‘yazılı’ şekilde aktarma olanağı yaratılmıştır. Dilin temel aracı konuşmadır (Ong, 1999: 19; Günay, 2004: 89), yazı konuşmaya dayanarak oluşmuş ve gelişmiştir. Saussure (1959: 23–24) için yazı, *düşüncenin sözel anlatımını değiştiren bir yöntem değil, konuşmayı tamamlayıcı bir parçadan ibarettir*. Yazılı dile çok uzun bir süre sonra geçmiş insan için günümüzde yazı, *bireyin varlığını belirlemek* (Özdemir ve Binyazar, 1975: 11) için en önemli araçlardan biri olarak görülmektedir. Çünkü yazı olmadan,

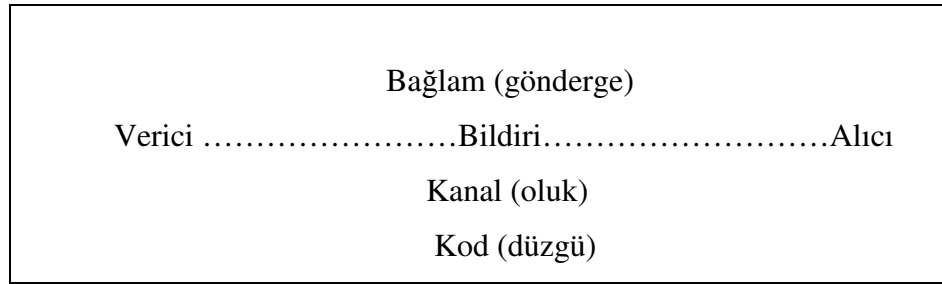
düşüncelerin sözlü anlatımlarında zihin bu denli yoğun çalışmaz. Yazı insan bilincini değiştirir, keskinleştirir. Doğal konuşma dilinin tersine yazının yapay olduğu, *teknolojik* olarak görülmesi gerektiği fikri Platon’a dayanır. Clanshy ‘Yazı Teknolojisi’ başlıklı makalesinde bu konuyu enine boyuna incelemiştir (1979: 88–115). Konuşulan dilin yazılma süreci bilinçli yaratılmış belirli kuralların yönetiminde olur, bu kuralları bilmek ve yazının çıktığı sözlü kültür arasındaki bağı kavramak bu beceriyi kazanma açısından önem taşımaktadır.

Dil öğretimi belli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilir. İnsanların düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmek, kişiler ve kurumlar arası iletişimi sağlıklı kılmak, bireylerin niteliklerini çağın gereklerine uygun olarak hızlı ve etkin bir şekilde geliştirmeye imkân sağlamak, bireylere çağın gereklerine uygun olarak bilimsel ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmak bu amaçlardan birkaçıdır. Yalçın’a (2002: 33–35) göre bu amaçlar “*algılamaya yönelik (cognitive), iletişime yönelik (communicative), işlevsel (functional) ve plânlama becerisine yönelik olmak*” üzere dört kategoride değerlendirilir. Eğitimciler bu amaçlardan bir veya birkaçını kazandırmayı hedef alır ve dil öğretim programlarını bu hedefe yönelik olarak düzenlerler. Fakat öğrencilerin çevresinde, internet, televizyon ve diğer medya iletişim araçları çok yoğun bir şekilde çeşitli söylemleri dillendirmektedir. Bu da öğrencilerin eğitim-öğretimin çeşitli kademelerinde *okuma, yazma, ifade, algılama gibi çeşitli dil kullanım yetersizlikleri ile ilgili sorunları* (Ayaz, 2007: 3) beraberinde getirmektedir. Bu durumun tüm derslerin başarısını olumsuz yönde etkilemesi ise sorunun önemini daha da artırmaktadır.

Söylem *kalıplaşmış, klişeleşmiş söz* (TDK, 2005: 1802) olarak tanımlanmıştır. Tarihsel olarak üretilmiş ve kurumsal olarak da eklemelenmiş bu önerme dizeleri her gün *belirli etkinlik ve ilgi alanlarına yönelik bir düşünme biçimi* olarak basın dilinde yerini almaktadır. *Spor, haber-manşet söylemleri, magazin söylemi, ekonomi söylemi, gündelik, şiirsel söylem, erkek söylemi, felsefi söylem ve internet Türkçesi...* (Korat, 2008: 61–91) bunlardan bazılarıdır. Seçilen bu dil/diller ister kendiliğinden oluşmuş ister işlenip kamuoyuna sunulmuş olsun, bir dil yozlaşmasına sebep olmaktadır. Sözlü ve yazı dilde kendini gösteren bu yozlaşma, eğitimcilerin üzerinde durması gereken önemli bir sorundur. Çünkü sayısız saldırgan

metnin ve ırkçı söylemin yer aldığı medya, toplumun düşünce yapısını etkilemekte ve yönlendirmektedir. İnternet yazışma dili bu yozlaşmanın en kötü örneğidir.

Bir göndericinin alıcısına bir bildiri iletmesi ya da aktarması için iki tarafça tanınan bir takım göstergeleri vericinin belirli bir amaç için üretmesi gereklidir. Jakobson'ın geliştirdiği *dilsel iletişim modeli* altı öge üzerine kuruludur. Bu öğelerden herhangi birinin oluşmaması halinde sağlıklı bir iletişim gerçekleşemez.



Şekil 1. Roman Jakobson'ın Dilsel İletişim Modeli, 1963: 214.

Öğrenme yeni bir bilgi ya da beceri kazanma işidir. Yani *tekrar ya da yaşantı sonucu davranışta meydana gelen oldukça devamlı bir değişiklik* (Morgan, 1988: 77) olarak tanımlanır. Her öğrenme tekrarlama ile kazanılır ve her öğrenmenin sonunda sürdürülen yaşamda bir değişiklik olması beklenir. Sonunda öğrenilen şeyin edim, performans aşamasına gelmesi öğrenmenin gerçekleştiği anlamına gelir. Yine kazanılan bu değişikliğin sürdürülmesi gerekmektedir.

Dil öğretimi sadece kuru bilginin beyne yüklenmesinden öte, kişinin öğrendiği her yeniliği hayatının bir parçasında uygulamasını amaçlamalıdır. "*Bilmenin tam oluşması için aynı zamanda o durumun yaşanması gerektiği*" (Piaget, 1992) bilgi kuramı felsefesinin eğitime ve psikolojiye önemli bir katkısıdır. Basında ve gündelik hayattaki yanlış dil söylemlerinin önüne geçilmesi, dilsel iletişimin sağlıklı kurulması için dil öğretiminin yalnızca dil eğitimi derslerine mal edilmesi eksik ve yanlış bir bakış açısidir. Bu açıdan bakıldığında bireylerin dil becerilerini geliştirmede disiplinler arası çalışma yaklaşımı benimsenmeli, bilimsel çalışmalar takip edilmelidir.

1.1.2. Dil Becerileri

Günümüzde dil becerileri, “*anlamaya yönelik olarak*” dinleme, okuma, görsel okuma; “*anlatmaya yönelik olarak*” konuşma, yazma, görsel sunu olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır (Karatay, 2007: 7; Coşkun, 2005: 3; Kavcar, 1995: 56).

Dil öğretimi, kişinin dört becerisinin, okuma, yazma, konuşma ve dinleme, ayrı ayrı geliştirilmesine dayanmaktadır. Dört becerisi gelişmiş olan kişilerde bu durum hayata iki şekilde yansıyacaktır. Bunlardan biri, kişinin anlama, kavrama becerisinin gelişmesi; ikincisi ise kişinin duygu, düşünce, dilek ve isteklerini sorunsuz bir şekilde anlatabilme becerisinin gelişmesidir.

Algılama biliminin verilerine göre, “*Bilginin edinilmesi, kullanılması ve öğrenilmesi dil olmadan gerçekleşmemektedir.*” (Yalçın, 2002: 21). İnsanların yeni şeyler öğrenmesi, öğrendiklerini beynine yerleştirmesi, bu bilgileri gerektiğinde kullanmak üzere düzenlemesi ve yazılı ya da sözlü biçimde dışa vurumu dil becerileri ile doğrudan ilişkilidir.

Okuma ile yazma becerisi arasında yakın bir ilişki vardır. İlköğretimde bir yazının önce okunması sonra yazılması öğretilir. “*Bu öncelik sonralık sırası, araya giren bir zaman dilimini değil, birbirini takip eden faaliyetler olarak cümlelerin önce okutturulup sonra yazdırılmasını ifade etmektedir*” (Coşkun, 2005: 34). Bu ardışıklık devamlı olduğundan okuma-yazma becerilerinin kazandırılması bir bütünlük arz etmekte ve bu yüzden okuma ve yazma becerisi birlikte kazandırılması gerekmektedir. Okuma çalışmalarına yazmadan daha çok zaman ayrılması veya yazmaya hiç zaman ayrılmaması, öğrencilerin yazarken güçlük çekmesine neden olmaktadır.

Okumanın yazma üzerinde büyük bir etkisi vardır. Yazmaya yeni başlayanlar başarılı yazarları örnek alır, bu yazarların üslûplarından etkilenir. Bu etkilenme doğaldır. Okuduğunu anlama, değerlendirme ve okudukları hakkında yorum yapabilme ile birlikte metnin ana fikir ve yardımcı fikirleri arasında bağlantı kurabilme sağlanır. Okunanlardan hareketle bir metnin düzeninin, paragraflar arası geçişlerin nasıl olduğu fark edilir. Fikirlerin, örnek ve karşılaştırmaların daha etkili nasıl ifade edileceği öğrenilir ve sonunda yazma stili geliştirilir.

Öğrencilerin kendi üsluplarını oluşturabilmeleri ve yazılı anlatımlarını geliştirebilmeleri için mutlaka iyi yazar/şairlerin eserlerini okumaları, kendi ana dilinde ve yabancı dillerde oluşturulmuş eserleri karşılaştırmaları, aynı konuda çeşitli yazar ve şairlerin geliştirdikleri farklı bakış açılarını ve üsluplarını görmeleri, metinlerin düşünsel örüntülerini kavramaları, düşünceler arasındaki bağıntı ve ilişkileri saptayabilmeleri, bunları bir düzene koyabilmeleri gerekmektedir.

İletişim alanındaki hız, yaşam kalitesinin artması ve internet okuma eğitiminin önemini artırmış, bu hıza paralel hızlı okuma teknikleri geliştirilmiştir. Eğitim ve öğretimde okuma araçlarının kalitesi yükseltilerek öğrencilerin okumaya teşvik edilmesi hayati önem taşımaya başlamıştır.

Temel dil becerilerinden bir diğeri olan dinleme ile yazma becerisi arasındaki ilişki birbirlerini geliştirme açısından üzerinde durulması gereken konulardandır. Dinleme becerisi, yazma becerisindeki imlâ ve noktalamayı; ayrıca dinleme yoluyla edinilen kelime dağarcığı, atasözü, deyim gibi özel söz kalıpları ve dil yapıları da yazma becerisini doğrudan etkilemektedir. Bu yüzden eğitim ve öğretimle sürekli geliştirilmelidir. Özellikle ‘eleştirel dinleme’, ‘katılımlı dinleme’, ‘seçerek dinleme’ ve ‘yaratıcı dinleme’ gibi dinleme yöntemlerine sınıf içinde yeterli önem verilmelidir.

Konuşma becerisi okul öncesi dönemde kazanılan, kişinin kendi çevresinin dilini yansıtan, dil ve ağız özellikleri bakımından eksiklikler taşıyabilen bir beceridir. Konuşma becerisi ilköğretimle birlikte yazı dilinin kurallarına göre dinleme, okuma ve yazma becerisinin gelişimine bağlı olarak sürekli yapılacak uygulamalarla geliştirilmelidir. Bu becerideki sorun ve eksiklikler yazma becerisini olumsuz etkileyecektir. Bu yüzden dil öğretiminde *çeşitli dinleme materyallerinden yararlanılması gerekmektedir. Fakat bu araçlar -radyo, teyp, ses bantları- okullarda pek kullanılmamaktadır* (Demirel, 1994: 106).

“Eğitimde, dil becerilerinin gelişimini birbirinden ayrı düşünmek doğru bir yaklaşım değildir. Bütün dil becerileri birbirini etkiler. Konuşma becerisi, yazma gibi bir anlatma becerisidir. Konuşma becerisi gelişmiş olan kişilerin anlatımı, bir düzen ve akıcılığa sahiptir. Bu düzen ve akıcılığı, konuşmada sağlayan kişilerin yazılı anlatımda da yakalaması mümkündür. Yani güzel konuşma becerisi kazanmış bireylerin aynı zamanda yazma becerilerini de geliştirmiş olmaları beklenir” (MEB, 1981: 327- 56).

Dört temel dil becerisinin bilişsel boyutunu ve bu becerilerin birbirlerinin gelişimleriyle ilişkisini göz ardı edecek bir yazılı anlatım stratejisinin başarılı olması zordur. Tekşan (2001: 11) dil becerilerinin birbirleriyle ilişkisi konusunda *dinleme becerisi olmadan konuşma ve arkasından gelen okuma ve yazmanın da gerçekleşemeyeceğini* ifade eder. Coşkun (2005: 33) ise, okuma ve yazma becerilerinin ayrı ayrı düşünülmesi halinde okuma becerisinin, yazma becerisinin içinde bulunması gerektiğini vurgular. Bunun sebebini, okuma bilmeyen kimsenin yazmayı bilmesinin de mümkün olamayacağı şeklinde açıklar.

Yazma üst düzey düşünmeyi; bir araya getirme, planlama, dönüştürme, gözden geçirme gibi bilişsel kontrol gerektiren adımları içeren karmaşık bir beceridir ve çok sayıda karmaşık duruma dayalı karar vermeyi gerektirir. Dil eğitimi dört becerinin eşit, sistematik, uyumlu ve birbiriyle ilişkili olarak kazandırılmasına dayanır.

Bununla birlikte dil becerilerinin birbirleriyle bütünlük içinde olması gelişimlerinin de aynı olacağını göstermemektedir. Yazma becerileri, öğrencilerin genellikle en çok zorlandıkları dil becerisidir ve diğer dil becerilerine göre daha ağır gelişmektedir (Göğüş, 1978:236; Yalçın, 2002: 25; Demirel, 2006: 111; Maltepe, 2006: 5). Bu durum, yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dilbilgisel ve bilişsel sorunlardan kaynaklanabileceği gibi Türkçe derslerindeki öğrenme-öğretme süreçlerinde gerçekleşen yazma uygulamalarına, öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine ve bunun sonucu olarak da yazmayı zor bir beceri olarak algılamalarına da dayandırılabilir.

Görülüyor ki yazma becerisi hem kendi özel yapısından kaynaklanan “içsel” hem de yazılı anlatım uygulamaları sürecinde oluşan öğrenci ve öğretmen merkezli aksaklıklar, öğrencilerde yazmaya karşı geliştirilen olumsuz tutum gibi “dışsal” sorunlar sebebiyle diğer dil becerilerine göre daha ağır gelişmekte ve geliştirilmesi aşamasında daha fazla ve çeşitli çalışmayı gerektirmektedir.

Metin oluşturulurken düşünceler bir durum, olay, olgu veya sorundan yola çıkılarak aktarılır. Söyleneciklerin zihinde oluşturulma evresinde gözlem ve deneyimlerin etkisi büyüktür. Özdemir (1975: 47) üzerinde gözlem ve yaşantıların olmadığı bir konuda ne denli zorlanırsa zorlanılsın, başarılı bir yazı yazılamayacağını; Göğüş (1978: 240) de yazma etkinliklerinde, öğrencilerin kendi düşünce, duygu, deney, yaşantı ve bilgilerini anlatma olanağı sunacağı konuların seçilmesinin gerektiğini belirtmiştir.

Yazma konularının öğrenci yaş, gelişme, yetişme, uğraş ve ilgi düzeylerine göre seçilmemesi, öğrenciye yazma konusunu seçme hakkının verilmemesi öğrencinin yazılı anlatım çalışmalarında olumsuz tutum geliştirmesine yol açmaktadır. Öğrenci içselleştiremediği konularda, kısıtlı bir sürede, ön hazırlığı olmadan yazı yazmaya zorlanmamalıdır.

Yazma eğitiminin gelişimi için söyleneni ve okunanı doğru anlama önemli bir ölçüttür. Öğrencilerin düzenli düşünme alışkanlığı kazanmasında, metni anlamlandırma etkinlikleri ve kendi metinlerini oluşturmaları sırasında ‘doğru anlama’ öğrencilere birçok yarar sağlayabilir. Ağca (2005: 13) doğru anlama ölçütlerini şu şekilde belirlemiştir.

*“*Dinlenen konuşma ya da okunan metindeki kelimelerin (sözlük, mecaz, eş sesli, eş anlamlı, zıt anlamlı) değişik anlamlarını bilme*

**Bu anlatımda kullanılan terim, deyim, atasözü ve tamlamaların, söz öbeklerinin anlamlarını bilme*

**Anlatılan olay, durum ve olguları tespit edip önem sırasına koyabilme.*

**Anlatımda yer alan kişileri yaptıkları işlerin önemine göre belirleyip sıraya koyma.*

**Dinlenen konuşma ya da okunan metnin özetini yapabilme.*

**Sözle, yazıyla anlatılanların ana fikrini doğru bulabilme.*

**Söz ve yazılardaki yardımcı fikirleri önem sırasına koyabilme.*

**Anlatımdaki benzer olay ve kişileri tespit edebilme.*

**Dinlenen konuşma, okunan yazıdaki fikir, olay ve durumlara benzer olanları anlatan diğer sözlü ve yazılı kaynakları hatırlayabilme.*

**Benzer anlatımlar arasında biçim ve içerik yönlerinden farklılıkları görebilme.*

**Aynı konular üzerinde sözlü ve yazılı olarak kendi görüşlerini açıklayabilme."*

Günümüz eğitim anlayışı sorgulayan, eleştiren, bilgiye ulaşmayı beceri hâline getirmiş, yapıcı, yaratıcı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Türkçe dersleri, düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen, okuduklarını kavrayabilen, duygularını akıcı bir üslupla anlatabilen, yazmadan zevk alan ve kendisine yazmayı uğraş edinmiş öğrencileri yetiştirmeye dönük olarak planlanmalıdır. Türkçe öğretiminde bir öğrencinin ne derece ilerlediği yazılı kompozisyonundan; bildiklerini, gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini doğru, etkili, açık bir biçimde anlatıp anlatmamasından anlaşılır.

Bu çalışmada yazmayı bir süreç halinde yapılandıran; hazırlık aşaması ve planlama basamağının yazılı anlatım becerisini kazanmada etkili olduğunu savunan; değerlendirme basamaklarının aşamalı olarak bir bütünlük oluşturduğu “*Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli*”nin yazma sorunlarını gidermede ne derece etkili olduğu incelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu modelin yazılı anlatımdaki ihtiyaçlara cevap verip veremeyeceği, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini kazanmalarında etkisinin ne düzeyde olduğunun da incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. 2005 İlköğretim Türkçe Programı ve Kılavuzu'nda (6,7 ve 8. Sınıflar) Yazılı Anlatım

Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak 2005 İlköğretim Türkçe Programında (2006: 5–8) yazılı anlatımla ilgili olarak öğrencilerin;

“1. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,

2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,

3. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,

4. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,

5. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,

6. Görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazanmaları gerektiği ” belirtilmiştir.

Ayrıca bu programın yazma bölümünde; “öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri” amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılmasının ve istenen amaçlara ulaşılmasının, ancak zengin ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olacağı belirtilmiştir. Burada önemle vurgulanan; sürekli bir çalışma, çeşitli ve etkileyici yazma etkinliklerinin uygulanması ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri hususlarıdır.

Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle de desteklenmesi gerektiği programda vurgulanan diğer hususlardandır.

“Hikâye, roman, şiir gibi türlerde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmaları yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabilir.”

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 uygulama’ amaçlarına yönelik çeşitli kazanımlara yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazandırmaları, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmeleri gerektiği de programda vurgulanan diğer önemli bir hususlardandır.

Bu araştırma, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek ile ilgilidir. Bu amaca yönelik olarak ifade edilen kazanımlar şunlardır:

“a. Yazma Kurallarını Uygulama

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

b. Planlı Yazma

- 1.Yazma konusu hakkında araştırma yapar.
- 2.Yazacaklarının taslağını oluşturur.
- 3.Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.
- 4.Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.
- 5.Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
- 6.Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
- 7.Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.
8. Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.
9. Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.
- 10.Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.
- 11.Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler.
- 12.Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.

c. Farklı Türlerde Metin Yazma

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

d. Kendi yazdıklarını değerlendirme

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

e. Kendini Yazılı İfade Etme Alışkanlığı Kazanma

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

f. Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama

1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.
2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır”

(MEB, 2005: 32–40).

Son olarak programda vurgulanan yazma çalışmalarının değerlendirilmesi hususudur. Yazma çalışmalarının istenen amaçlara ulaşabilmesi, yapılan etkinliklerin değerlendirilmesiyle mümkündür. Programda, öğrencinin *kendi yazdıklarını değerlendirmesi* hususuna yer verilerek yalnızca öğretmenin değerlendirmesinin yeterli olmayacağı vurgulanmış, öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının da değerlendirme sürecine katılmasının önemine değinilmiştir. Bu tutum, öğrencilerin eleştiri, değerlendirme ve yorum yapabilme becerilerinin geliştirilmesine katkısı bakımından büyük önem taşımaktadır.

Türkçe Programında yazılı anlatımı değerlendirme ve öğrenciye dönüt vermenin önemi vurgulanmış ve değerlendirme ölçütleri kılavuz kitaplarında sınıf seviyesine göre verilmiştir. Değerlendirme ölçütleri 8. sınıfta “*Yazılı Anlatımı Değerlendirme Ölçeği*”, “*Yazmayı Değerlendirme Formu*” ; 7. sınıfta “*Yazma Becerisini Değerlendirme Formu*”, “*Arkadaşının Yazısını Değerlendirme Formu*”; 6. sınıfta “*Yazılı Anlatımı Değerlendirme Ölçeği*” adı altında kılavuzların ek bölümlerinde sunulmuştur. Bu ölçekleri geliştirmek ve sınıf seviyesine göre geliştirmek konusunda öğretmenler serbest bırakılmıştır.

Türkçe öğretimi içerisinde ise yukarıda da değinildiği gibi yazılı anlatım becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için ise, öğrencilerin yapması gerekenlerin dışında öğretmenlerin de yapması gerekenlerin olduğu açıktır. Burada önemle üzerinde durulan hususlardan bir tanesi, yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerin iyi seçilerek uygulanmasıdır. Doğru seçilen ve iyi uygulanan bir yöntemin başarı sağlayacağı açıktır.

2005 İlköğretim Türkçe Programı ve Türkçe ders kitaplarında “yazma becerisinin gelişimi” ile ilgili çeşitli yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Bunlar “*not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyulardan hareketle yazma, grup olarak yazma, eleştirel yazma*” şeklinde sıralanabilir. Bu yöntem ve tekniklerden Türkçe dersinde yararlanmak, bilgilendirici metin yazma çalışmalarında uygun olan yazma tekniğini

seçerek düzenli bir şekilde uygulamak yazma eğitiminde öğretmenlere büyük kolaylık sağlayacaktır.

1.3. Araştırma Problemi

Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin öğretilmesinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi var mıdır?

1.3.1. Alt Problemler

1. Deney grubunun yazılı anlatım becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubunun yazılı anlatım becerisine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubu ile kontrol grubunun son testteki yazılı anlatım becerilerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Öğretim sürecinde, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri değerlendirilirken metindeki kurgu, anlam bütünlüğü, anlatım gücü, metnin iç devingenliğini sağlayan öğelerin kullanımı yerine; yazının okunaklığı, kâğıt düzeni gibi biçimsel özellikler ya da dil bilgisi yanlışlıkları, yazım ve noktalama ve anlatım bozuklukları üzerinde odaklanıldığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin metinlerinde konu, ana düşünce/ileti, düşünceler arası anlam bütünlüğü ve anlatım gücü gibi konular üzerinde değerlendirme çalışmalarının yeteri kadar yapılmadığı belirlenmiştir.

Yazma becerisini kazanamamış bireyin, akademik başarıya sahip olması ve meslek hayatında başarıya ulaşması beklenemez. Öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerinde yaşadıkları sorunların bilinmesi, yazma becerisini geliştirecek yazma modellerinin belirlenmesi ve bu modellere uygun uygulanabilir ölçeklerin geliştirilerek yazma programlarının yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada öğretimi ve değerlendirmeyi birleştiren “Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli”nin bilgilendirici yazı yazmada ne derecede etkili olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma, belli bir konuda ön araştırma yaparak bir yazı planı çerçevesinde konusu, amacı/ana düşüncesi ve ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşüncelerin birbirleriyle bağlantılı olduğu tutarlı bir bilgilendirici metin

yazmada “*Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli*”nin etkisini ölçmeyi amaçlamaktadır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Dil insanların birbiriyle iletişim kurmalarını sağlayan, onları çepeçevre kuşatmış bir anlaşma sistemidir. Bu sistem yazılı ve sözlü olarak gelişmekte ve ihtiyaçlara cevap vermeye çalışmaktadır. Yazı yazma becerisi, bireyin okuma ve düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen, üzerinde önemle durulması gereken bir unsurdur.

Çocukların yazmadan önce okumayı öğrenmeleri gerektiği şeklinde yaygın bir inanış olsa da, çocukların okumayı öğrenirken yazı yazmaya da başladıkları görülmektedir. Çocukların yazılı kaynaklardan edindikleri bilgilere ilâve olarak deneyimle elde ettikleri duygu ve düşüncelerini de başkalarına iletmeye ihtiyaçları vardır. Bu iletişim sadece düşünceleri paylaşmakla kalmayıp, bunları organize etme ve düzenlemeye de katkı sağlamaktadır. Yazılı anlatım becerisi öğrencilerin ilköğretim çağında mutlaka kazanması gereken bir beceridir. Bu dönemde yeterli bir seviyede kazanılamayan yazılı anlatım becerileri, insanın gerek akademik hayatında gerekse hayatının diğer alanlarında duygu, düşünce, istek ve tasarılarını yazılı olarak başkalarına iletmeye sorunlar yaşamasına neden olmaktadır.

Öğrenciler çeşitli alanlara ait bilgilerin çoğunu okuma, görsel okuma ve dinleme yoluyla edinir; kendi bilgi, düşünce ve duygularını da konuşma, görsel sunu ve yazma yoluyla aktarır. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma, görsel sunu becerileri bütün derslerdeki öğrenmeler için gereklidir. Bu nedenle ana dil öğrenimi, bütün derslerin temelini oluşturur. Okuduğunu, dinlediğini ve izlediğini anlayamayan, anladığını söz ya da yazıyla anlatamayan bir öğrencinin hiçbir derste başarılı olması düşünülemez.

Bu çalışmada, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin oluşturma sürecinde; araştırma yapabilme, yazılı anlatım planı çerçevesinde fikirleri düzenleme, taslak metin oluşturabilme, değerlendirme yapabilme, dönütler sonucunda yeni bir metin oluşturabilme becerilerinin geliştirilmesi ile bunlar arasındaki ilişkiye bakılarak tutarlı bir metin oluşturmada plan yapmanın önemi üzerinde durulmuştur.

İlgili araştırmalar metin yazma becerilerini geliştirmede, geleneksel yöntemle yapılan öğretime göre, çeşitli yazma yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının etkili olduğunu ortaya koymuştur. Yazılı anlatım becerisini geliştirmede Şimşek (2000) *bilgisayar destekli* yapılan yazılı anlatım çalışmalarının; Tekşan (2001) *ön hazırlığın, kavram ağı ve soru-cevap* yönteminin; Anılan (2005) *kelime ağı* oluşturma yönteminin; Belet (2005), *öğrenme stratejilerinin*, not alma, özetleme, kavram haritaları; Maltepe (2006) ve Öztürk (2007) *yaratıcı yazma* etkinliklerinin, Özkara (2007), *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin*; Roe ve Smith (2005) ile Güneşli (2007), *etkin öğrenme yaklaşımının* etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Planlı Yazma, yazılı anlatım öncesi çeşitli yazma yöntem ve tekniklerini, kelime ağı oluşturma, beyin fırtınası, resim vb. kullanarak yazmaya hazırlık yapması; yazma öncesi araştırma yapmayı ve yazılı anlatım planı hazırlamayı öngörmesi; birden çok değerlendirme basamağını içermesi, ilk değerlendirme/son değerlendirme, gibi özelliklerinden dolayı yazılı anlatımı geliştirmeye yönelik etkili bir modeldir.

Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin ilköğretimin ikinci kademesinde bilgilendirici metin düzeyinde yazılı anlatımı geliştirmeye olan etkisinin incelendiği bu araştırma, Türkçe yazılı anlatım alanında uygulanacak ilk araştırma olması; öğrencilerin duygu ve düşüncelerini bir mantık sırasına göre düzenlemelerinin öğretilmesi ve nitelikli yazı yazma becerilerinin geliştirilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır.

Çalışma, temel dil becerilerinden yazma becerisini geliştirmede var olan öğrenme-öğretme yaklaşımlarından bir seçenek olarak planlı yazmanın uygulanabilirliğine dönük kanıtlar da sunabilecektir. Araştırmanın sonunda ulaşılan bilgilerin, konu ile ilgili uygulayıcı ve uzman çevrelerine yeni araştırma olanakları yaratacağı beklenmektedir. Türkçe öğretimi alanında belirli bir yaklaşımın temel alınıp öğretim uygulamalarının belirli bir yaklaşım ya da kuram çerçevesinde gerçekleştirildiği çalışmaların sayısının oldukça az olması ve araştırmanın kuramsal temeli, veri kaynakları açısından farklı olması araştırmayı özgün kılmaktadır.

1.6. Sayıtlar

Araştırmanın sayıtlısı, aşğıdaki bağımsız değışkenler olarak kabul edilmektedir:

1. Araştırmanın kontrol edilemeyen bağımsız değışkenleri; öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, akademik benlik algıları, vb. her iki grubu da (deney ve kontrol) aynı düzeyde etkilediğı varsayılmıştır.
2. Öğrencilerden toplanan bilgilendirici yazılı anlatım çalışmaları, onların bilgilendirici metin yazma ile ilgili beceri durumlarını ortaya koymaktadır.
3. Araştırmada öğrenciler üzerinde yapılan ölçümler ve değıerlendirmede kullanılan ölçekler öğrencilerin konuyla ilgili becerilerini yansıtmakta yeterlidir.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma, Piripaşa İlköğretim Okulu'nda 2008- 2009 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 8. sınıf 35'i deney grubu, 35 i kontrol grubu 70 öğrencinin yazılı anlatımlarıyla,

Öğrencilerin bilgilendirici anlatımlarındaki metin yapılarının değıerlendirmesiyle,

Öğrencilerin yazma uygulamaları sırasındaki davranışları ve bu davranışları etkileyen koşullar ile,

Araştırmada incelenecek değışkenlere ilişkin veriler, kullanılacak veri toplama araçlarıyla öğrencilerden toplanan bilgilendirici metin örneklerinden elde edilecek verilerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

İletişim: Düşünce ve duyguların bireyler, sosyal gruplar, toplumlar arasında söz, el-kol hareketleri, yazı, görüntü, vb. aracılığı ile değiş tokuş edilmesini sağlayan sosyal etkileşim süreci, fikir ve bilgilerin aynı şekil ve değerde anlaşılır hale gelmesi, paylaşılması ve karşılıklı etkinin paylaşılması süreci (Kızılçelik ve Erjem, 1992: 218).

Yazılı Anlatım: Yazılı anlatım, her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya ve böylece kalıcılığını sağlamaya imkân veren bir araçtır (Aktaş ve Gündüz, 2001: 61).

Metin: Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü (TDK, 2005: 1382).

Bilgilendirici Metin: Okurun bilgi evrenini genişletmek amacıyla bir konuda bilgi verme, ele alınan düşünceyi tartışma ve sorgulama yoluyla okura yaşama geçirebileceği bilgiler edindirmeyi amaçlayan metinlerdir (Kuzu, 2004: 55–57).

Plan: Plan, bir bütünün parçalarının düzenlenişi, bir eserin başlıca bölümlerinin genel düzenidir. Herhangi bir konuda sıralanacak fikirlerin, olayların ve duyguların mantıklı olarak düzenlenmesidir (Kantemir, 1991: 153).

II. BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. YAZILI ANLATIM BECERİSİ

Yazılı anlatım düşünce, duygu ve hayallerin yazı ile aktarılmasına denir. Yazma, dört temel dil becerisinden biridir ve ilköğretimin ilk basamağından itibaren öğrencilere kazandırılmaya ve eğitimin her basamağında sürekli olarak geliştirilmeye çalışılır. Öncelikle yazma, yetenekten çok beceri gerektiren bir edim olarak görülmeli, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmeleri için belli bir birikime ulaşmaları sağlanmalıdır. Çünkü dışa vurum ihtiyacı ve toplumsal zorunluluklar bireylerin kendilerini ifade etmelerini gerekli kılmaktadır. Gözlem ve yaşantılardan yararlanma ile okuma ve araştırma yapmanın söyleneceklerin belirmesindeki (Sartre, 1965; Nadi, 1964; Par, 1974; Kavcar, 1999; Özdemir ve Binyazar, 1975; Gülensoy, 2000) yerini göz ardı etmek mümkün değildir. Fakat bireylerin kendilerini yazılı olarak anlatabilmeleri için, sadece yazma becerisi bakımından belli bir birikime ulaşmaları yeterli değildir. Bunun yanında metni meydana getiren dil bilgisi kurallarını da doğru kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu sürecin devamında bol bol yazılı anlatım çalışmaları yaptırılmalıdır.

Yazma çalışmalarında, öğrencilerin kendileri ile yakın çevrelerinden hareket edilmelidir. Çünkü yazılı anlatım *öğrencinin kendi gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını anlatması* (Kavcar, 1999: 59) demektir. Bunlar da gözlem yapma, kendi yaşamları ile diğerlerinin yaşamlarının ilişkilendirilmesi ve farklılıklarının belirlenmesi yoluyla sağlanır.

Akyol (2006: 93–95), yazma alanında öğretim sürecini ‘*kazanım*’ ve ‘*geliştirme*’ olarak iki ayrı aşamada değerlendirir. Kazanım aşaması temel bilgilerin öğrenilmesi ve becerilerin kullanılabilecek düzeyde elde edilmesiyle ilgilidir. Yazma açısından düşünüldüğünde harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin ne olduğunun ve nasıl yazılacağına öğrenilmesi kazanım aşaması; kazanılan becerilerin etkili bir yazılı anlatımda nasıl kullanılacağına öğrenilmesi ise gelişim aşamasıyla

ilgilidir. Gelişim aşamalarını da *başlangıç aşaması, gelişim aşaması, yoğunlaşma aşaması, deneyim aşaması, süreci kavrama ve geliştirme aşaması* şeklinde sıralamıştır. İlköğretimin ilk kademesinde kazanım aşamasında sorun yaşamamış bir öğrenci, ilköğretimin ikinci kademesinde yazma alanının gelişimi aşamasında ilerleme gösterebilir.

Yazmada başarıya ulaşılması, bir yazılı anlatım ürününün elde edilebilmesi için bazı aşamalardan geçilmesi gerekmektedir. Bu aşamaları konunun seçilmesi/ortaya çıkması; konunun sınırlandırılması, konunun nasıl ele alınacağıının tasarlanması; konunun ana maddesinin belirlenmesi; konu hakkında söyleneceklerin bulunması/konu ile ilgili araştırmalar, gözlem ve deneyler yapılması; iletinin belirlenmesi, yazılı anlatım planı yapılması, düşüncelerin anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde yazılması, yazının değerlendirilmesi (Temizkan, 2003: 5; Karaalioğlu, 1978: 72) olarak sıralamak mümkündür.

Metin oluşturma sürecinde çeşitli kaynakların da öngördüğü üzere **‘hazırlık’**, **‘planlama’** (Kavcar, 1999: 59; Par, 1974: 12; Özdemir, 1975: 57) ve **‘süreci kavrama/geliştirme’** aşamaları yazılı anlatım becerisi kazanımında çok önemlidir. Yazılı anlatım, beyindeki duygu ve düşüncelerin düzenlenerek yazma yoluyla dışa vurumuna dayanan bir üretim işidir. Düşüncelerin düzenli bir biçimde dışa vurulabilmesi için öncelikle bilgilerin algılanması ve beyne yüklenmesi sırasında plânlama gereklidir. Sağlıklı düşünemeyen bir kişiden sağlıklı bir dışa vurum beklemek yanlış olacaktır. Bu amaçla düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmak eğitimciler açısından önemle üzerinde durulması gereken konuların başında gelmektedir.

Sever (2004: 26) sınıfta okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklerle bütünleştirilmiş olarak yaptırılacak yazılı anlatım çalışmalarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- “• *Bir düşünceyi, bir olayı ya da bir varlığın özelliklerini açıklayan paragraf oluşturma çalışmaları,*
- *Yazma planı oluşturma çalışmaları,*
- *İzlenen düzeye uygun bir filme ya da oyuna ilişkin izlenimleri ilkelere uygun olarak yazıyla özetleme çalışmaları,*

- *Yaşanılan, görülen ya da tasarlanan olaylardan hareketle kısa öyküler oluşturma çalışmaları,*
- *Sanatsal özelliği olan bir resimden edinilen izlenimleri yazma çalışmaları,*
- *Gezi ve gözlemlerden hareketle doğa ve hayvan betimlemeleri yazma çalışmaları,*
- *Dinlenen klasik bir müzik parçasından sonra oluşan duygu ve düşüncelerden hareketle şiir-öykü oluşturma çalışmaları,*
- *Kişi betimlemeleri yazma çalışmaları,*
- *Cansız varlıkları betimleme çalışmaları,*
- *Not alma, özet çıkarma çalışmaları,*
- *Şiir defteri hazırlama ve günce tutma çalışmaları,*
- *Anı, gezi ve deneme yazma çalışmaları,*
- *Öğrencilerin ilgi alanına giren konuları içeren gazete ve dergi yazılarını derleme çalışmaları vb.”*

Yazılı anlatımın karşılığı olarak bazı kaynaklarda kompozisyon kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. Geleneksel dil öğretiminde bu kavram, daha çok açıklayıcı anlatımın yer aldığı ve kişisel bakış açısının kullanıldığı açıklayıcı deneme (essay) karşılığı olarak kullanılmaktadır. Konu malzemesinin içerik ve biçim açısından uyumlu bir düzenleme ile sunma anlamına gelen kompozisyon kavramının sadece yazılı anlatımın sınırları içinde düşünülmesi doğru değildir.

Tansel'e (1985:1) göre kompozisyon, *tertip, terkeb, te'lif etme, yazma mânâsını anlatır ki bu kelimeyi yalnız edebiyat değil, musikî ve resim gibi, güzel sanatların diğer kollarında da beste meydana getirme, bir eser tertib etme ve yaratma anlamında da kullanıldığı görülmektedir.* Bu bakımdan kompozisyonu sözlü ve yazılı (Gülensoy, 2000: 497–499) olmak üzere iki şekilde tasnif etmek mümkündür. Kaplan (1972: 9) kompozisyonun temelinde *metni oluşturan birimler arasındaki uyum ve düzenin olduğuna* dikkat çekmektedir. Kompozisyon kâğıdının çeşitli konularda düzensiz bir yığın bilgiyle oluşturulamayacağını; öğrencilerin yazılı bir metin oluştururken herhangi bir konuda lüzumlu ile lüzumsuzu seçebilmesi gerektiğini ve fikirlerini bir sıraya koymayı öğrenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Yazılı anlatım çalışmalarında öncelikli olarak öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri, yazma eylemi üzerine yoğunlaşmaları amacıyla çeşitli etkinlikler düzenlenmeli ve bu etkinliklerin sürelerinin az tutulmasına dikkat edilmelidir. Konu üzerinde yeterli düşünmeyi sağlamak için beyin fırtınası, kavram havuzu, kavram ağı oluşturma, not alma, özet çıkarma gibi çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmalı, zihinde konu ile ilgili duygu ve düşünceler canlandırılmalıdır. Hazırlık aşamasında görsel öğelerden -resim, fotoğraf, gazete haberi- müzik ve şiir dinletilerinden, çeşitli türde yazılmış metin örneklerinden de yararlanılmalı; yazar söyleşilerine katılım veya süreli yayınları/dergileri takip etme sağlanmalıdır. Hazırlık aşamasının ardından yazılı anlatımın planlanması ve yazıya geçirme bölümüne geçilmelidir.

Çalışmanın bu bölümünde yazılı anlatımın başlıca unsurları, konuyu tespit etme ve sınırlandırma, hazırlık aşaması, ana fikri (ileti) tespit etme, yazılı anlatım planı hazırlama, yazıya geçirme ve değerlendirme, hakkında daha detaylı bilgi verilmesinin yaralı olacağı düşünülmektedir.

2.1.1. Konuyu Tespit Etme

Bir yazıda üzerinde durulan, söz söylenen, açıklanan, savunulan, düşünce, olay, varlık, kavram veya duruma *konu* denmektedir. Sözlü ve yazılı anlatımda başarılı olmanın bir ölçütü, konuyu iyi seçmedir. Yaşantı ve deneyimler, özel ilgiler, okunanlar, dinlenenler konuşma ve yazma konuları bulmada yardımcı olur. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki öğrenciler ilgi duydukları konularda daha başarılı yazı yazabilmektedirler (Koçak, 2005). Ayrıca konuların güncelliği ve yeniliğinin de öğrencilerde yazma isteği uyandıracığı düşünülmektedir.

Paragrafın bütününde tanıtılan ve birçok defa tekrar edilen sözcük veya sözcük grupları paragrafın konusunu oluşturur. “*Yazarlar, hep yazıda ele alınan konu etrafında dolaşırlar ve bu konunun dışına çıkmazlar ve yazıya aktarılan her şeyi konu ile ilişkilendirirler*” (Cemiloğlu, 2001: 48). Yazı yazılırken, söz söylerken ele alınan konunun iyice kavranması, fikirlerin dağınık olmaması, konunun sınırlarının kesin olarak çizilmesi gerekmektedir.

Bir konu işlenirken gerekli ve gereksiz fikirler belirlenmelidir. Verilen bir kompozisyon konusu işlenmeden önce şunlar göz önünde bulundurulmalıdır: “*Önce konu ile ilgili düşünceler çok iyi kavranmış olmalı sonra yazılmalı, söylenmeli, istenilen not edilmeli, ayıklanmadan geriye kalanlar ilgi çekici bir biçimde sıralanmalı, özenle yazılmalı, yeniden gözden geçirilerek düzeltilmelidir*” (Karaalioğlu, 1978: 83).

2.1.2. Konuyu Sınırlandırma

Konu belirli bir amaçla ve çeşitli zorunluluklarla sınırlandırılabilir. Konunun sınırlandırılması içeriğiyle ters orantılıdır. Konu daraldıkça düşünceler derinleşir ve ayrıntılar belirginleşir. Öğrenciler genel konular hakkında o güne kadarki bilgilerini kullanarak bir şeyler söyleme imkânı bulsa da özel ilgi alanına giren konularda daha ilginç ve özgün düşünceler ortaya koymalıdır. Beyreli vd. (2005: 40), sınırlandırılmış bir konunun yarı yarıya yazılmış bir yazı olduğunu ifade ederek konunun sınırlarının çizilmesinin önemini vurgulamışlardır.

Adalı’ ya (2003: 165) göre konular özelliklerine göre *mekânsal* ve *zamansal* olarak sınırlanabilir. Bunun yanı sıra alanın kapsamı içinde yer alan bir alt ve daha alt alanlara, türlere doğru bir daralma da söz konusu olabilir. *Toplumsallık-bireysellik, öznellik-nesnellik gibi karşıtlıklar; nitelik, özellik, ilişki* vb. ölçütler kullanılabilir ve *genelden özele; özelden-genele* diye adlandırılan bir daraltma ile de konu belirgin kılınabilir.

Yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarında görülen yaygın bir yanlışlık öğrencilerin, konuyu sınırlandırmadan söze başlamalarıdır. Yazıda konuyu sınırlandırmamanın çeşitli sakıncaları vardır. Bir yazarın yazısında daldan dala atlayışı, açıklama ve kanıtlamaya dayanmayan genellemelere gidişi, söylenenlerin inandırıcılıktan yoksun oluşu, konuyu sınırlandırmamaktan doğmaktadır (Özdemir, 2005: 102). Tüm bu etkenler göz önünde bulundurularak konu planlı bir şekilde sınırlandırılmalıdır. Konunun sınırlanması yazıyı dağınıklıktan kurtararak yazının derli toplu bir bütün oluşturmasını sağlar.

Konuyu sınırlandırırken okuyucu ve dinleyicinin durumu, yazılacak yazının ya da yapılacak konuşmanın uzunluğu, kısalığı, konu üzerindeki bilgi, birikim ve yaşantılar göz önünde bulundurulmalıdır. Konu “*roman, Türkçede roman, romancılığımızda Halit Ziya Uşaklıgil’ in yeri, Halit Ziya Uşaklıgil’in ‘Mai ve Siyah’ romanı, Ahmet Cemil üzerine düşündüklerim*” (Özdemir, 2005: 103) şeklinde genelden özele doğru sınırlandırılabilirdi gibi; zaman ve mekân bakımından da sınırlandırılabilir: “*gece, İstanbul geceleri, karanlık bir gecede İstanbul’ da gezinti, karanlık bir İstanbul gecesinde otomobil ile Boğaz gezintisi, karanlık bir İstanbul gecesinde otomobille Boğaz gezintisinde kedilerin çağrıştırdıkları*” (Beyreli vd.,2005: 40).

2.1.3. Buluş (Hazırlık aşaması)

Buluş, *anlatılacakların bütün ayrıntılarıyla canlandırılması ve konu ile bağlantılı maddelerin toplanması* (Kantemir, 1991: 117) demektir. Bu aşamada konu ile ilgili bilginin bir araya getirilmesi için *gözlem, düşünme ve okuma* (Karaalioğlu, 1978: 72) öğelerinden yararlanılması gerekmektedir. Çünkü öğrenciler bu aşamada yazmaya hazırlanırlar. Aslında en çok ihmal edilen aşamalardan biridir. Murray (1982) yazmaya ayrılan zamanın %70’inin bu aşamaya harcanması gerektiğini (Akt: Akyol, 2006: 95) ifade eder.

Yazılı anlatım sürecinde hazırlık aşamasına yeterli zaman ayrılması ve araştırma yapılması metnin zenginliğini sağlar. Araştırma evresiyle beraber zihne özgün ve çarpıcı fikirlerin gelmesi için yoğunlaşmak ve düşünmek gerekmektedir. Bu düşünme eylemi esnasında zihne gelen konu ile ilgili tüm fikirler not edilmelidir. Bu fikirler, verilmek istenen bilgiyi canlı ve çekici yapan ayrıntıları içermelidir. İzlenen bir film, okunan bir metin, bir şiir, bir resim veya gidilmiş bir seyahat bile yazara ilham verebilir.

Spandel (1996: 11–12), fikirlerin öğretimiyle ilgili yapılabilecekleri “*bir nedenler listesi oluşturma ve en ilginç olanıyla ilgili bir yazı yazma; edebi ürünleri inceleme ve eserin cezbeden yanlarını belirleme; okuyucuların neyi bilmek istediğiyle ilgili bir liste hazırlama*” şeklinde sıralar. İletiyi daha doğru verebilmek için öğretmenler çeşitli uygulamalar, beyin fırtınası, düşünce kümesi oluşturma, tartışma, resim çizme, resim yorumlama, not tutma, gazete yazılarını okuma ve

yorumlama, dergi izleme, gözlem yapma ve yorumlama vb., yapabilirler. Bu uygulamaların hem fikirlerin oluşturulması hem de öğrencilerin metne bakış açılarını geliştirip eleştirel düşüncelerini sağlaması bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yazma becerisini geliştirmek için yapılacak ön hazırlık çalışmalarını *kısa ve uzun süreli ön hazırlık çalışmaları* (Tekşan, 2001) diye ikiye ayırmak mümkündür. Bilgilendirici bir metin oluşturma öncesinde mutlaka uzun süreli ön hazırlık çalışmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Dil bilgiden çok bir beceridir (Göğüş, 1978: 7) düşüncesinden yola çıkıldığında bu becerinin kazanılmasının uzun ve karmaşık bir süreç olduğu ve ön hazırlığın bu becerinin kazanılması için önkoşul niteliği taşıdığı ortaya çıkmaktadır.

2.1.4. İletiyi Tespit Etme

İleti üzerinde durmak, söz söylemek üzere seçilen konuda öne sürülen, açıklanan, savunulan, yazarın okura iletmek istediği temel düşüncedir (Adalı, 2003: 173). Saptanıp sınırlandırılan konuda ne söylenileceği, hangi düşüncenin savunulacağı iletiyi belirler. İleti kimi zaman metin içinde, kimi zaman da metnin bütününde verilebilir.

İletinin tespit edilmesinde üzerinde durulması gereken konu, ne zaman belirleneceğidir. Hazırlık aşmasının öncesinde iletinin belirlenmesinin bazı dezavantajları vardır. Çünkü konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmayan birey iletisini de sağlam bir şekilde belirleyemez. Bu nedenle ana fikrin, hazırlık aşmasının ardından belirlenmesi daha mantıklı görülmektedir.

2.1.5. Anlatım Planı

Yazının içeriğini oluşturan; hazırlık aşamasında bir araya getirilen düşünceler, duygular, gözlem ve yaşantılar aralarındaki ilgi ve önem derecelerine göre sıralanır; gereksiz ayrıntılar çıkarılır. Fikirlerin sunuluş sırasını belirleyen bu düzene plan, *anlatımın planı* (Gökşen, 1980: 23) denir. *Olayların, fikirlerin ve duyguların mantıklı bir düzenle yazıda bulunmasını sağlayan plan* (Karaalioglu, 1978: 89) yazmanın önkoşuludur.

Planın türleri çeşitli kaynaklara göre *hareki plan*, *hissi plan*, *fikri plan* (Kantemir, 1991: 157; Par, 1974: 20); *genel ve ayrıntılı plan* (Beyreli vd, 2005: 45-52); *duygusal, düşünsel, devinsel plan* (Karaalioğlu, 1978: 89); *cümle biçimli, sözcük biçimli düşünsel düzen* (Özdemir, 2005: 141) farklılıklar göstermektedir. Fakat içerik olarak planı bilgilendirici ve öyküleyici plan olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür.

Plan yazıyı gereksiz ve boş sözlerden, yazarı da konu dışına çıkmadan kurtarır. Yazarken fikirleri rahatça anlatmayı, yazının kolay anlaşılmasını sağlar. Düşünce ve söz tekrarlarını önler, yazmayı kolaylaştırır, yazacak kişiyi kararsızlık ve zaman kaybindan kurtarır, konuda birliği kurar, paragrafların uygun yerlerde bulunmasını; duygu, hayal ve fikirlerin, en uygun sözcük ve deyimlerle anlatılmasını (Kantemir, 1991: 154; Beyreli vd., 2005: 45; Par, 1974: 19- 20) sağlar. İlgili araştırmada öğretmenlerin % 36, 7 oranı yazılı anlatım etkinliğinde plan yapmanın yazıyı gereksiz sözcüklerden kurtararak konu dışına çıkılmasını önlediğini; % 48, 3 oranında da duygu, düşünce ve hayallerin birbirine bağlı olarak anlatılmasını sağladığını (Temizkan, 2003) düşünmektedirler.

Dale'e (1993) göre yazmaya yeni başlayan çocuklar, yazma sürecinin herhangi bir basamağında planlama yapmayı başaramamaktadır. Ayrıca öğrenme eksikliği bulunan çocuklar, yazdıkları yazıların planlama basamağına yeterince zaman harcamamaktadır (Akt: Öztürk, 2007: 17). Planlamadaki bu tür hataların giderilmesine gereksinim duyulduğu için yazı yazma sürecini yapılandırmak ve geliştirmek gerekmektedir. Tekşan (2001: 21) yazma çalışmalarında öğrencilerin en çok zorlandıkları alanın, *düşüncelerin sınırlandırılması, odak noktasının belirlenmesi olarak tanımladığı planlama basamağı* olduğunu ifade eder.

Yazılı anlatım süresinin metnin türüne göre aşağı yukarı ilk on beş dakikasının planlamaya ayrılması gerekmektedir. İlköğretimin ilk basamaklarında yazılacak konu ve anlatım planı öğretmenler tarafından verilebilir (Temizkan, 2003: 121). İlköğretimin diğer basamaklarında ise planı ve planın özelliklerini kavrayan öğrenciler kendi kendilerine anlatım planı oluşturmaya başlayabilirler. Ayrıca öğrencilere yazılı anlatımın başlangıcında yazma aşamalarının da açıklanması gerekmektedir. Bu bilgilendirme öğrencilerin, yazma eyleminin içine daha fazla katılmalarını ve daha fazla aktif olmalarını sağlayacaktır.

Yazının yapısı, paragrafların nasıl sıralandığını, paragraflar arası geçişin uygunluğunu da içerir. Düzen olmadan fikirler birbirine karışır ya da çarpışır. Okuyucunun önemli çıkarımlar yapması ve bir sonuca varması fikirlerin sunuluşuna bağlıdır. Yazının akışı, metindeki bahsedilen fikirlere uymayan gereksiz fikirlerle bölünmemelidir.

Yalçın'a (2002: 35) göre plânlama becerisi, eleştirel düşünme ile doğrudan ilgilidir.

“Bir kişinin doğru bir plân yapabilmesi için doğru düşünmesi gerekecektir. Bu bakımdan eleştirel düşünme yöntem ve tekniklerini bilmesi gerekmektedir. Eleştirel düşünebilmesi içinse eleştirel okuma ve eleştirel dinleme dediğimiz dil öğretiminin iki temel ilkesini kullanması gerekmektedir. Daha sonra ise dört aşamalı bir planlama alışkanlığı kazanması sağlanacaktır. Bu dört aşama; düşünme, araştırma, planlama ve uygulamadır. Bunun sürekli olarak dil öğretimi içinde yapılması ve alışkanlık haline gelebilmesi için eğitim ve uygulama tekrarlarıyla benimsetilmesi gerekmektedir.”

Günümüzün çağdaş dil eğitimi anlayışında yazma eğitimi, bilişsel beceriler ve düşünme eğitimi ile birlikte değerlendirilmeli ve bunlar göz önünde tutularak yeniden yapılandırılmalıdır.

Spandel (1996: 12–13) yazıda planı “organizasyon” kelimesiyle karşılamakta ve organizasyonu “yazının içyapısı” olarak tanımlamakta ve bir bina iskeletine veya hayvan iskeletine benzetmektedir. İyi bir organizasyonun, yazarın iletisinin anlaşılmasına yardım edeceğini vurgulamaktadır. Organizasyonun öğretimiyle ilgili olarak, okunan metinlerde yapının analiz edilmesini, farklı metinlerin hikâye düzenlerinin karşılaştırılmasını ve bir hikâyedeki cümlelerin yerlerinin değiştirilerek daha sonra yeniden düzenlenmesini önermektedir.

Shuul ve Sullivan (2001), öğrencilerin yazılarında iyi bir plan yapabilmeleri için öğretmenlerin çeşitli çalışmalar yapabileceğini vurgular:

“olayları ve vurgulanacak önemli noktaları ilgi çekici bir şekilde sıralama; gereksiz detayları çıkarma, bir yazıdaki en önemli noktayı tanımlayabilme, destekleyici bilgileri daha genel bir konuya bağlayabilme, fikirleri okuyucu için anlamlı bir şekilde bağlayabilme,

problemi ortaya koyma ve çözümünü sunma, sonuç bölümünü ustaca yazmayı öğrenme” (Akt: Özkara, 2007: 12).

Ayrıca öğretmenler açıklama, tartışma, beyin fırtınası, listeleme, soru cevap, resim, kümelenendirme, not alma, kelime ağı oluşturma, küpleştirmek, bir konunun altı yönden düşünülmesi, hayal edilmesi, gibi teknikler kullanabilir; plan dâhilinde bir metin oluşturma, örnek metin üzerinde plan çıkarma veya metnin bölümlerini ve yapısını analiz etme gibi çalışmalar yürütebilirler.

Planlama süreci, yazara konuyla ilgili bölümleri tespit etme, yazının çerçevesini oluşturma, yazacağı konuyu geliştirme, farklı fikirleri araştırma ve düzenlemede yardımcı olur. Adalı (2003: 210) çok yalın olan konularda zihinsel bir planın yetebileceğini fakat konu genişlediğinde yazılı plan yapmanın zorunlu olabileceğini vurgular.

Plan düşünce ve olay yazılarında farklı uygulanır. Bilgilendirici metnin planında giriş paragrafına başlamanın çeşitli yolları vardır: açıklamayla başlamak, tanımla başlamak, soru cümlesiyle başlamak, konuşma cümlesiyle giriş yapmak, ünlü bir sözle, özdeyişle vb. giriş yapmak, bir tespitle giriş yapmak, seslenmeyle giriş yapmak, tasvirle giriş yapmak gibi. Bu yollardan hangisiyle giriş yapılması gerektiği, yazıyı yazana ve konunun türüne bağlıdır. Gelişme bölümünde girişte ortaya konan çekirdek düşünce burada geliştirilir. Konuyla ilgili temel düşünce, yardımcı düşünceler, olaylar, anılar, örnekler, gözlemler, özdeyiş ve atasözleri bu bölümde mantıklı bir sıraya göre yazılır. Sonuç bölümünde de giriş bölümünde ortaya konan, gelişme bölümünde de genişçe açıklanan konu bu bölümde sonuçlandırılır.

Öyküleyici (olay, devinsel, hareketli) metinlerde ise plan yine üç bölümden oluşur. Serim bölümünde olayın geçtiği zaman, yer, nasıl başladığı, kişiler vb. belirtilir, tanıtılır veya onlara ait tasvirler yapılır. Düğüm bölümünde kişilerin tanıtılması, olayların anlatılması, ilişkiler, entrikalar, duygular, düşünceler yer alır. Olaylar önce gelişir, sonra düğümlenir. Çözüm bölümü de olayların sonuçlandığı bölümdür.

Yazılı anlatım çalışmalarında klasik plan türleri, ‘Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli’ öğrencilere tanıtılmalıdır. Ardından bir fikrin, bir konunun planını hazırlama; var olan bir yazının planını çıkarma çalışmaları yaptırılarak süreç içerisinde plan yapma becerisi öğrencilere kazandırılmalıdır. Öğrencilerin kendi yaratıcılıklarını kullanarak planlarını geliştirmeleri sağlanmalı, klasikten yola çıkarak özgün olanı yakalayabilme fırsatı öğrencilere sunulmalıdır.

2.1.6. Yazıya Geçirme

Yazılı anlatım ürünleri belli amaçlar doğrultusunda ortaya konur. Her yazar, yazma amacına göre bir veya birkaç anlatım biçimini seçer ve yazısını bu anlatım biçimlerini kullanarak şekillendirir. Özdemir (2005: 149) anlatıma yön veren yazma amaçlarını ve bu amaçların yarattığı anlatım biçimlerini:

“1. Bir şeyi açıklama, bir fikri aydınlatma, bir durum ya da karakteri inceleme, bir terimi tanımlama, okuyucuya ve dinleyiciye bilgi verme; anlatım biçimi: açıklama.

2. Bir konu ya da olgu üzerindeki yerleşmiş duygu, düşünce, davranış ve kanılarını değiştirme; anlatım biçimi: tartışma.

3. Duyulan ve görülen şeylerin, okuyucu ve dinleyicinin de yazarla birlikte duymasını, onların içerisinde yer almasını isteme; anlatım biçimi: betimleme.

4. Okuyucuyu ve dinleyiciye bir olayı oluşuyla birlikte, gelişme halinde vermeyi isteme, onları bu olayın içerisine götürme, olayları oluş, gelişme ve zaman sırasına göre anlatma; anlatım biçimi: öyküleme” olarak belirtmiştir.

Yazılı anlatımı oluşturan diğer unsurları da en küçük ses birliği olan kelimedenden başlayarak cümle, paragraf ve metin olarak sıralamak mümkündür.

2.1.6.1. Kelime

Dilin anlamlı en küçük birliği olan kelime, anlama ve anlatım dünyamızın temelini oluşturur. Kelime hazinesinin zenginliği, dil becerilerinin kazanılması için çok önemlidir. Ne kadar çok kelime biliniyorsa o kadar iyi okunur, dinlenir; okunan ve dinlenen anlamlandırılır; konuşulur, yazılır; konuşma ve yazma becerileri kuvvetlenir.

Kelime öğretiminde kelimenin hem anlam yönü hem de biçim yönü dikkate alınmalıdır. Metne bağlı kalınarak kelimenin yapıca ve anlamca incelenmesi ele alınmalıdır. Çünkü kelimelerin anlamları cümledeki yerlerine göre değişiklik gösterir. Kelime öğretmede kelime ağı oluşturma adı verilen Cluster yöntemi, boşluk doldurma, bir kelimenin çeşitli anlamlarını bulma çalışması, eşleştirme, karşılaştırma, değiştirme, resim gibi araçlara başvurulabilir. Kelime öğretiminde en önemli kaynaklardan biri de okuma ve dinlemedir.

Çok bilinen basit sözcükler işlevsel olarak yazarın fikirlerini anlatmaya yetebilir ama okuyucunun dikkatini çekmez. Nitelikli bir yazı, özel, uygun ve yazarın anlatmak istediklerini canlı bir şekilde gösterebileceği özlü kelime seçimlerini içermelidir. Yazının okunabilirliğini artırmak için renkli kelimelerin seçilmesi iyi bir yöntemdir. Çarpıcı kelime ve deyimlerin kullanılması vurgulanan fikirlerin akılda kalıcılığını artırır. Yanlış kelime kullanımı büyük sorunlara yol açabilir; okuyucuyu rahatsız edebilir ve yazının okunurluğunu zedeleyebilir. Bir başka önemli hata da metindeki kelimelerin veya fikirlerin tekrar oranının fazla olmasıdır, okuyucu tekrar edilen fikirleri okumaktan sıkılabilir.

Kelime seçimi öğretiminde yüksek sesle okuma, dikkat çekici ve kalıp ifadeleri listeleme, görülen bir şeyi ifade etmenin farklı yollarını bulmaya çalışma, alternatif sözcükler hakkında beyin fırtınası yapma, gelişmiş sözcükleri inceleme, kişisel sözlükler oluşturma faydalı olabilir.

Deyimler, atasözleri, çeşitli kelime grupları, birleşik fiiller, türetilmiş yeni kelime ve kavramlar, yabancı kaynaklı dile yerleşen yeni kavramlar üzerinde cümle kurma çalışmaları yapılması da öğrencilerin yazılarında doğru ve etkili kelime kullanabilmeleri için yararlı olabilir.

2.1.6.2. Cümle

Dil bilimciler yakın bir zamana kadar cümleyi, “*bir fikri, düşünceyi, hareketi, duyguyu, olayı, tam olarak bir hüküm hâlinde ifade eden kelime grubu*” (Ergin, 1993: 376), “*bir duyguyu, bir düşünceyi, bir isteği tam olarak anlatmak için kurulan sözcük dizisi*” (Gencan, 1992: 51) olarak tanımlamışlardır. Günümüzde cümle düzeyindeki çalışmaların yetersiz sonuçlar vermesi sonucunda cümlelerin tam olarak ve tek başına yargıyı bildirdiği anlayışı geçerliliğini yitirmiştir. Bu durum dil biliminde cümle üstü çalışmaların ve metin kavramının yeniden değerlendirilmesine yol açmıştır.

Metinde, *cümleler duygu, düşünce, istek, durum anlatan birer önerme niteliğindedir. Metni anlamlandırma sürecinde okur, küçük ölçekli yapılarla büyük ölçekli yapıları ilişkilendirerek metinde işlenen ana düşünce ve bilgiye ulaşır.*

“Küçük ölçekli metin yapısı, bir cümlelerin bir önceki ve bir sonraki cümle ile kurduğu mantıksal bütünlüğe göre belirlenir. Küçük ölçekli metin yapısını oluşturan cümleler de kelime ve kelime gruplarından oluşmaktadır; büyük ölçekli metin yapısı, bir cümlelerin metindeki bütün cümlelerle kurduğu mantıksal bütünlüktür. Bir metindeki bütün cümleler, metnin konusu, ana düşüncesi, onu yansıtan başlığın açılmış hâlidir” (Karatay, 2007: 18).

Herhangi bir cümledeki anlam, ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşüncelerin algılanması ve yorumlanmasının ardından metnin ana düşüncesi, konusu ile ilişkilendirilir ve metin anlamlandırma süreci oluşur. Bu süreçte tek başına bir cümle veya cümleler iletinin sağlıklı bir şekilde iletilmesini sağlayamaz, metnin başlığı da dâhil olmak üzere metnin tamamının bir bütün şeklinde düşünülmesi ve kavranması gerekmektedir.

Metni anlamlandırmak, küçük yapılarla büyük yapıları ilişkilendirmek için metin özetleme tekniğinden yararlanılabilir. Okuyucu metinde önemli gördüğü bölümleri özetleyerek metnin tamamındaki anlama, bilgiye ulaşabilir. Yazı yazma becerisine sahip olmak isteyen öğrencilere başarılı, güzel üsluplu bir eserin tekrar tekrar okunması, eserin önemli kısımlarının özetlenmesi, cümle yapılarını kavramada ve yazma kurallarını öğrenmede yarar sağlayabilir.

2.1.6.3. Paragraf

Paragraflar yazıdaki yerlerine ve görevlerine göre değişik özellikler taşır ve buna göre giriş paragrafı, geçiş paragrafı, sonuç paragrafı olarak adlandırılır. Öğrencilerin bazıları kompozisyonu giriş, gelişme ve sonuçtan oluşan üç paragraflık yazı olarak algılamaktadırlar; iyi düzenlenmiş bir kompozisyonda bu bölümler bulunmalıdır ancak bu bölümlerden her birinin bir paragraftan oluşması; yani paragraf sayısına kesin bir sınır getirmek doğru değildir.

Yazmaya yeni başlayanlar için paragraf yapmak zordur. Genellikle *paragrafı paragrafa bölerler, ya da birkaç düşüncüyü bir paragrafa sıkıştırırlar* (Özdemir ve Binyazır, 1975: 140).

Paragraf, şekil bakımından bir satır başıyla başlayıp diğer satır başına kadar devam eden yazı birimidir. Fakat sadece satır başı paragrafı oluşturan bir özellik değildir. Her paragraf bir ana fikir veya yardımcı fikir taşımalıdır. Bir paragrafta birden fazla fikir veya duygu bulunmamalıdır. Örnek verirken de bu kurala uyulmalı, ikinci bir fikir, duygu ve örneğe geçildiğinde yeni bir paragrafa geçilmelidir. Bir paragrafta yer alan duygu veya düşünce çoğu zaman bir cümlede anlatılamaz. Fikir veya duygu önce belirlenir sonra açıklanmaya çalışılır. O nedenle her paragrafta giriş, gelişme ve sonuç bölümleri bulunur.

Paragrafı bir yazının küçük bir örneği olarak düşünürsek, bir yazıda bulunması gereken birlik, bütünlük gibi niteliklerin paragrafta da aranması gerekir. Paragraflar birleşerek metni oluşturur. Bir paragraftaki cümlelerin birbirini bütünlemesi gerektiği gibi paragraflar da birbirini bütünleyerek metni oluşturmalıdır.

Paragraf öğretiminde konu cümlesini bulma, konu cümlesi bulunan paragrafta konu cümlesini açıklayan diğer cümlelerin nasıl dizildiğini, birbirlerine nasıl bağlandığını bulma, dağınık olarak verilen cümlelerden paragraf oluşturma, cümleleri eksik verilen paragrafı uygun şekilde tamamlama, yerleri değiştirilmiş cümleleri yeniden düzenleme gibi çalışmalar yaptırılabilir.

2.1.6.4. Metin

Metin *belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür* (Günay, 2007: 44). Buna göre aralarında anlam bağı olamayan sözcük veya cümle dizileri metin oluşturmaz; metni bildirişim özelliğı taşıyan dil ürünleri oluşturmaktadır.

Metin, bir konuyla ilgili cümlelerin düzensiz bir biçimde sıralanması değildir. Bir metindeki cümleler, yazar tarafından bilinçli olarak belli bir mantık silsilesi içinde bir araya getirilir. Yazılı anlatım belirli bir amaç doğrultusunda metin oluşturma çabasıdır. Bu sebeple iyi bir metnin özellikleri, metni oluşturan yapıların neler olduğı, metnin nasıl tahlil edileceğinin iyi bilinmesi gerekir. Bir yazı için değerlendirme yapan öğretmenin “Bu yazı başarısız.” veya “Bu yazı başarılı.” derken neye göre başarısız veya neye göre başarılı olduğı konusunda öğrenciye yeterli, tatmin edici bir açıklama yapabilmesi; gerekli dönütü verebilmesi ve yönlendirme yapabilmesi önem arz eder.

Her alanla metin dil bilim arasında ilişki kurmak mümkündür. Örneğın, gündelik konuşmalar, gazete haberleri, hikâyeler, romanlar, şiirler, tiyatro metinleri, kullanım kılavuzları, okul kitapları, hukuk metinleri, kutsal metinler, anlaşma metinleri, fermanlar, yönetmelikler, reklâm metinleri...

Öğrencilere, uzun bir metinde yer alan bilgilerin nasıl kurgulandığını, metin yapılarının metnin işleviyle nasıl bağdaştırılabileceğinin metin tahlilleri yapılarak öğretilmesi gerekmektedir.

Okumaya konu olan, anlatımsal bir bütünlüğü bulunan cümlelerden meydana gelen somut bir varlıktır ve yazılı her şey bir metindir. Karatay (2007: 17) metnin dile dayalı bütün yapıların oluşturduğı anlamlı, mantıklı ve bağlantılı bir yapı olduğunu belirterek, okuma edinininin nesnesi metin olduğundan türü, şekli ve yapısı ne olursa olsun her metnin, belli bir okur kesimine seslenmek için kaleme alındığını veya dile getirildiğini ifade etmektedir.

Metinler kendinden önce yazılmış metinlerden bağımsız olarak yazılamaz. *Her metin, yazıldığı tarihsel anda, bir dilde yazıla gelmiş belli türden metinlerin kendi aralarında oluşturdukları zincire son bir halka olarak eklenir. Her metin yazarı da, kendinden önce var olan belli türden bir metin biçiminin kurallarına uyar*

(Göktürk, 1988: 28). O hâlde metinler hangi türde yazılıyorsa o türün mevcut kuralları üzerine inşa edilir.

Akyol’a (2003: 49–58) göre metinler sadece yazılı değildir: *dilsel metinler: hikâyeler, kitap bölümleri, şiirler, makaleler, masallar, vb. yazılımlardan oluşurken; semiotik metinler: resimler, fotoğraflar, filmler, şarkılar, dramalar, haritalar, grafikler, beden dili, vb. işaret ve çizimlerden oluşmaktadır*. Hartman ve Allison’ a göre metinler, *tamamlayıcı, çatışmacı, kontrol edici, sinaptik ve diyalog türü metinler* adı altında beş temel başlık altında düzenlenir (Akt: Akyol: 2006: 213–215).

Beaugrande ve Dressler’e (1986) göre, kelime ve cümleler dizisinin metin olarak değerlendirilebilmesi için yedi özelliğe sahip olması gerekir. Bu özellikler “*bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgisellik, durumsallık, metinlerarası ilişki*”dir. Fakat metinde işlenen anlamdan hareketle iki türlü sınıflandırmanın yaygın olduğu kabul edilir: “*bağdaşıklık ve tutarlılık*” (Karatay, 2007: 20;).

Metne ilişkin bu iki ölçüte yazma ve konuşma çalışmalarıyla doğrudan ilişkili olduğu için kısaca değinmek konu bütünlüğü açısından yararlı olur. Bağdaşıklık (cohesion), “*metindeki bir ögenin yorumunun bir başka ögeye bağlı oluşunu; bir metnin dış şekillerinin, cümle ve paragraflarının dil bilgisi açısından birbirine bağlı oluşunu, yani dil bilgisine ait yapıların, öğelerin birbiriyle bağıntılı olması*”nı ifade eder. Tutarlılık (coherence) ise, “*anlam ve mantık açısından metnin tamamında bulunması gereken uyum ve metnin büyük ve küçük ölçekli yapıları arasındaki bağlantı*” (Karatay, 2007: 21; Kuzu, 2008: 299-304) olarak tanımlanabilir.

Keçik ve Uzun (2001) metin üretimini dört aşamada ortaya koyar:

- *Gerçek dünya konusunun metin üreticisinin zihnindeki yansıması,*
- *Metin dünyası kurma (Metin türüne özgü kararları içerir.)*
- *Düşünsel ekleme (Tutarlılık yapısını belirler; içerik aşamasını ve sözbilimsel şemayı ilgilendirir.)*
- *Metinsel ekleme (Bağdaşıklık yapısını yani dilsel, dilbilgisel bağları belirler.) “Metinsel ekleme bağdaşıklığın, düşünsel ekleme*

tutarlılığın ortaya çıktığı yerdir.” Metin düzenlemesi yapacak kişinin dili oluşturan birimler arasındaki dizimsel ve çağrışımsal ilişkileri iyi tanması gerekir. Çünkü bir

dilsel öge içinde yer aldığı diğer birimlerle olan ilişkilerine göre anlam ve değer kazanır.

Yazılı anlatım sürecinde, metin anlamlandırma ve metin oluşturma çalışmaları yapılırken metin ölçütleri ‘*bağdaşıklık ve tutarlılık*’ göz önünde bulundurulmalıdır. Yazma eyleminde bulunacak kişinin, metnin yüzey yapısında izlenebilen dilbilgisi öğeleri ile düşüncenin tutarlılık içinde sunulmasını ve açıklanmasını sağlayacak söz yapılarının ilişkisini tanıması gerekir.

Kaynaklarda metin türlerinin sınıflandırılmasında çeşitlilik mevcuttur. Beaugrande ve Dressler (1981) metinleri iletişimsel olan ve olmayan şeklinde ayırtırken Tansel (1987: 109) yazarın amacı ölçüt alındığında metinleri “*hikâye edici anlatım, betimleyici anlatım, açıklayıcı anlatım ve ispat edici anlatım*” olmak üzere dörde ayırmıştır.

Özdemir (1991: 39- 47) metinleri, “*bilimsel ve öğretici metinler, yazınsal ve kurmacasal metinler, ara ya da geçiş türünden metinler*” olarak gruplamıştır ve yazınsal ve öğretici metinleri kendi içlerinde şöyle sınıflandırmıştır:

Öğretici metinler; *dergi ve gazete yazıları (makale, fıkra, röportaj, eleştiri, deneme); gerçek yaşam yazıları (günlük, anı, mektup, yaşam öyküsü, öz yaşam öyküsü, gezi)* olmak üzere kendi içinde ikiye ayrılırlar. Yazınsal metinler ise *şiirsel türler (epik, lirik, dramatik, didaktik, pastoral) ve düz yazıya dayalı türler (öykü, roman, tiyatro, bilimkurgu)* olarak da kendi içinde ikiye ayrılırlar.

Akbayır (2006: 15) ve Güneş (2002: 88) metinleri, “*öğretici ve yazınsal metinler*”; Adalı (2003: 221) ise “*kurgulayıcı metin ve kullanmalık/bilgilendirici*” olarak sınıflandırmıştır. Kıran ve Kıran (2007: 49-51) ise dört metin türü belirlemiştir: “*betimsel metin, anlatısal metin, açıklayıcı metin ve kanıtlayıcı metin*”. Cemiloğlu (1998: 18- 29) metinleri konunun türüne göre “*bir fikri anlatan metinleri bilgi verici metinler, bir olayı anlatan metinleri hikâye edici metinler ve bir duyguyu anlatan metinleri şiir*” olarak sınıflandırmıştır.

Günay (2001: 151–152), metinlerin sınıflandırılmasında üç temel ölçütten bahseder. Bunlar *metnin tonu, tipi ve türü*dür. Metinle okuyucunun karşılaştığı ortam dikkate alındığında metinler, *anlatı, şiir, söyleşi, basın, özel bilgilendirici, işlevsel,*

öğretici, çözümleyici, mesleki, haberleşme, pano-pankart ve afişler olarak sınıflandırılabilir.

Kavcar ve diğerleri (2001) anlatım türlerini şiir, hikâye/öykü, roman, deneme, eleştiri, anı, gezi yazısı, mektup, makale, fıkra, röportaj, tiyatro şeklinde sıralarken daha çok *öğretici ve edebî türler* üzerinde durmaktadır.

Aktaş ve Gündüz (2001: 197-212) edebî metinleri bazı türler çerçevesinde tanımlamaya gayret göstermenin, neticesi olmayan bir işle uğraşmak anlamına geldiğini ifade ederek edebî türlerin her an gelişmekte ve değişmekte olduklarını vurgulamışlardır. Bu sebeple yazılı anlatım türlerini form yazıları, öğretici/didaktik türler ve edebî türler olarak üç başlık altında ele almışlardır. Özgeçmiş, dilekçe, mektup, telgraf, rapor, karar, ilan/duyuru, tutanak, tebliğ gibi türler, kalıplaşmış ve alışılmış şekillerde sunulan form yazıları; makale, eleştiri, deneme, fıkra/köşe yazısı, sohbet/söyleşi, röportaj, gezi yazısı, anı/hatıra, günlük/günce biyografi, otobiyografi, gibi didaktik nitelikteki öğretici türler ve üçüncüsü destan masal, fabl, hikâye/öykü, roman, şiir, tiyatro gibi okuyucuda estetik duygu, haz uyandıran edebî türlerdir.

Bu çalışmada metinleri yaygın görüşe göre şiir dışında; olay ağırlıklı ve düşünce ağırlıklı olarak, “*bilgilendirici ve öyküleyici metin*”, ikiye ayırmanın daha doğru olacağı düşünülmüştür (Karatay, 2007; Saenz ve Fuchs, 2002; Hall vd. 2005).

2.1.6.4.1. Bilgilendirici Metin

Bilgi verici metinler, okurun bilgi evrenini genişletmek amacıyla bir konuda bilgi verme, ele alınan düşünceyi tartışma ve sorgulama yoluyla okura yaşama geçirebileceği bilgiler edindirmeyi amaçlayan metinlerdir (Kuzu, 2004: 55–57).

Bilgilendirici metinler, yeni şeyler öğrenecek okuyuculara bilgiler iletmek için yazılır. Bir konu hakkındaki fikir, istek ve duygular bir metin haline geliyorsa amaç da okuyucuyu bir konudan haberdar etmekse bu tür metinleri, hikâye edici (kurgusal) metinlerden ayırmak gerekir. Denemeler, eleştiriler, ticari kitaplar, ansiklopediler, gazeteler, fıkralar, dergi makaleleri ve el kitapları gibi kurgusal olmayan metinler bilgilendirici metne örnek olarak verilebilir.

Göğüş’e (1978: 140) göre, “*yazınsal ve bilgilendirici türlerden yararlanabilmek için öğrencilerin bu türlerde neler arayacaklarına alıştırtılması gerekmektedir. Bir makalenin veya denemenin anlattıkları, amaçları, dolayısıyla*

okurun bu türlerde araması gereken yönlerle bir romanın veya öykünün anlattıkları birbirine benzemez”. Kelime hazinesinin zayıf olması, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okumalarını ve anlamalarını güçleştirmektedir (Saenz ve Fuchs, 2002: 31-32). Öğretmenin görevi metin türüne göre okuma bilinci yerleştirmektir. Çünkü okuma, metin üretme sürecinin hazırlık aşamasında büyük rol oynamaktadır. Neyi, nasıl ve nerde araştıracağını bilmeyen bireyler uzun metinler içinde kaybolur ve aradıkları bilgiye de ulaşamaz. Öğrencilerin bilgilendirici metin yazma süreçlerinde araştırma yapabilme becerisinin kazandırılması; bir metni incelemenin metotlarının öğretilmesi gerekmektedir.

Ana fikir, bilgilendirici metin için en önemli öğedir. Daha sonra yardımcı fikirler ve küçük ve özel detaylar gelmektedir. Her paragraf bir yardımcı fikri oluşturur. Bilgilendirici metinlerde konular ne kadar karmaşık olsa da açık ve iyi organize edildiğinde, birbiriyle ilişkili bir anlam bütünlüğü içinde sunulduğunda anlaşılması kolaylaşmaktadır.

Akyol’a (2006: 160-169) göre bilgilendirici metinler değişik yapılara sahiptir ve bu yapıları beş ana başlık altında toplamak mümkündür: *“Tanımlama, kronolojik sıralama, karşılaştırma, sebep ve sonuç ilişkisi, problem çözme”*.

Tanımlama türü metinlerde genellikle “örneğin, ek olarak, en önemlisi, bir diğeri, ilk olarak vb.” kelimeler kullanılır. Bu tür metinlerde birden fazla ana fikir ve örnek bulunabilir.

Kronolojik sıralamaya dayalı metinlerde ana fikir detaylarla desteklenir ve paragraflar arası geçişi sağlamak için genellikle “birinci, ikinci, önce, sonra, izleyen, önce gelen, ilk olarak, sonunda vb.” ifadelerle yer verilir. Anlatım düzgün ve sıralı olmalıdır.

Karşılaştırma türü metinlerde iki veya daha fazla ana fikrin ve yardımcı fikirlerin birbirine benzeyen ve farklı yönleri ortaya konur. Genellikle “benzer olarak, farklı olarak, buna rağmen, bunun yerine...” gibi karşılaştırma ifade eden kelimeler kullanılır.

Sebep ve sonuç ilişkisine dayalı metinlerde, problemin oluşmasında etkili olan hususlar veya problemin etkileri üzerinde durularak genellikle “bundan dolayı, bunun için, bunun sonucu olarak, bu sebepten, nedeniyle vb.” kelimelere yer verilir.

Problem çözme türü metinlerde, problem veya problemler yazar tarafından sıralanarak ya çözümler üretilir ya da çözüm okuyuculara bırakılır. Bu tip metinlerde genellikle “problem, sorun, soru, çözüm, karmaşıklık vb.” ifadeler kullanılır.

Bilgilendirici metinler, ilköğretim öğrencilerinin eğitiminde ihmal edilen bir türdür (Williams vd. 2004; Moss, 1993: 3). İlköğretimin ilk kademesinde daha çok öyküleyici metinlere ağırlık verilmektedir. Daha sonraki yıllarda ise kavram bakımından daha yoğun, tanıdık olmayan kelime bakımından daha zengin olan bilgilendirici metinler ağırlık kazanmaktadır.

Öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin uygulanmasındaki eşitsizlikler, öğretmenleri aradaki bu farkı kapatmaya yönelik, yeni yöntemler aramaya sevk etmeli ve öğretmenlerin bilgilendirici metinlerin erken yaşlarda dahi öğretilebileceğinin farkına varmaları gerekmektedir.

Yazıya tanım veya açıklama ile başlamak mümkündür. Ayrıca tarihi bir olay, bir tasvir veya bir deyim, atasözü, özdeyiş ile başlanabileceği gibi soru sorarak, özetleyerek veya güncel bir olay, bir alıntı yaparak (Yaman ve Köstekçi, 2000: 152–4) da başlanabilir. Bilgilendirici metinlerde yazıya başlama sürecinde okuyucunun ilgisini çekecek, etkili sözlerle yazıya başlama isteği öğrencilerin zorluk çekmesine sebep olmaktadır. Bu aşamada yaşanan sıkıntıların giderilmesi için öğretmenler tarafından çeşitli yazıya başlama tekniklerinin öğrencilere örnek gösterilmesi fayda sağlayabilir.

2.1.6.4.2. Öyküleyici Metin

Öykü, birinin ya da birkaç kişinin başından geçen bir ya da birkaç olayı, adeta onların özünde yaşayarak anlatan ve kurgusal olan yazı türüdür. ‘Öyküde Şiirsellik Boyutu Üzerine’ başlıklı makalesinde Erden (2000: 67), “*gerek öyküyü gerekse şiiri dar alanlara sıkıştırılmış az sayıda sözcükle yoğun anlamlar aktarma gücüne sahip olan yazınsal iletişim araçları*” olarak kabul eder. Kurmaca anlatılan öykü, birbirini izleyen, birbirine eklenen gerçek, gerçeğe benzer ya da düşsel olayların tümüdür (Kıran ve Kıran, 2007: 58).

Olay anlatımına dayanan öyküleyici anlatım, okuru o olayın içinde yaşatmak amacıyla kullanılır. Olay kişi/ kişilerin başından geçer, belli bir uzamda, başı ve sonu

belli bir süre içinde gerçekleşir (Adalı, 2003: 134). Bunun için de öyküleyici metinlerde merak ve inandırıcılık canlı tutulmalıdır.

Öyküler okuyucuya *yorum yapma, anlamı açıklama, organize etme, hatırlama ve problem çözme* fırsatları sunan etkili okuma metinleridir. Öykü dinleme ve dinlenen öykülerin hayatla ilişkilendirilmesi en önemli öğrenme yollarından biridir. İlköğretim çağındaki öğrenciler genellikle *kısa öyküler* okumaktadırlar. Bunun sonucu olarak, eğitim hayatlarının ilk aşamalarında yazılı anlatım eğitimi düzenli verilen öğrenciler, bir hikâyenin yapısına dair kafalarında oluşan şemayı netleştirmiş ve genişletmiş; ilköğretim ikinci kademesine geldiklerinde ise öyküleyici anlatımı oluşturan unsurları kazanmış olmalıdırlar.

Öğrencilerin dinledikleri metin türlerine bakıldığında, bilgilendirici metin türündeki anlama basamaklarının öyküleyici metne göre daha düşük olduğu görülmektedir (Diakidoy vd., 2005). Ayrıca öğrenciler en fazla *ikna edici yazı türünde zorlanmaktadırlar*. Bunu sırasıyla *bilgi verici ve hikâye edici* yazılar izlemektedir (Akyol, 2006: 93). Aynı şekilde bilgilendirici ve öyküleyici metin yazan öğrencilerin öyküleyici metinlerde daha başarılı olduğu görülmektedir (Berman ve Katzenberger, 2004; Sallabaş, 2007). Bu durum ilköğretim çağındaki öğrencilerin öyküleyici metinde başarılı olduklarını göstermekle birlikte bilgilendirici metnin yeterince kavratılmadığını da ortaya çıkarmaktadır.

Öyküleyici, bilgilendirici ve şiir gibi metin türlerinde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmalarını yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabilir.

2.1.7. Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinin çok önemli bir parçasıdır. Eğitim öğretim sürecinin ne derece işlediği ve öğrencilerin beceri ve kazanımlara ulaşım ulaşımadıklarının belirlenebilmesi için hem öğrencilerin hem de öğretmenin, süreç boyunca değerlendirme faaliyeti yürütmesi gerekir. Diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisinde de değerlendirme çalışmaları çeşitli biçimlerde yapılmaktadır. Yazılı anlatım çalışmalarının ölçülmesinde araç olarak çeşitli ölçekler kullanılabilir.

Eğitim sistemindeki değişimlerden sorumlu olan Talim ve Terbiye Kurulu eğitim sisteminde yeniden yapılandırma sürecini başlatmış ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak ilköğretim programları yeniden hazırlanmıştır. Planlı yazma etkinlikleri, 2005/2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlamış ve Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2005) kazanımları belirtilmiştir. Fakat *planlı yazma becerisine* yönelik herhangi bir ölçme-değerlendirme ölçeğine yer verilmemiştir. Bu sebeple araştırmacı tarafından *Planlı Yazma Değerlendirme Ölçeği* geliştirmiş ve araştırmada kullanmıştır.

Öğrencilerin yazılarının geç değerlendirildiği ya da notların öğrencilere geç bildirildiği geleneksel sınıflarda öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirdikleri görülmektedir. Çünkü öğrenci yazınlarındaki eksiklikler, etkili bir şekilde öğretmen ve öğrenci arasında tartışılmamakta, bunun sonucu olarak da öğrenciler dönütlerden yeterince faydalanamamakta ve yazılarını geliştirememektedirler. Yeni program üzerine yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerin özellikle programların kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme boyutlarında gereksinimleri olduğu görülmüştür. Bu araştırmalar içinde, Akgün ve diğerleri (2005) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen yeterlilikleri değerlendirilmiş ve araştırma sonucunda öğretmenlerin kendilerini en çok “ölçme ve değerlendirme” konusunda yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmış, ‘materyal hazırlama ve kullanma’, ‘öz değerlendirme’ yapma konularında da kendilerini yetersiz gördükleri tespit edilmiştir.

Yazılı anlatım çalışmalarının süreç içerisinde değerlendirilmesi, dönütün öğrenciye kısa sürede verilmesi yazma becerisi kazanımında hayati önem taşımaktadır. Ayrıca “*Yazmaya Karşı Tutum Ölçekleri, Akran Değerlendirme, Kendini Değerlendirme*”(MEB, 2005) gibi farklı ölçeklerle de değerlendirme çeşitlendirilmelidir. Eğitim ve öğretim üzerine yapılan çalışmalar, beraberinde yeni değerlendirme yaklaşımlarını da beraberinde getirmiştir. Yeni yaklaşımlara göre değerlendirme; sürece odaklı, bilginin uygulanması, otantik görevler, birden fazla doğru cevap, açık ve belirgin ölçütler, öğretim sırasında değerlendirme, yeterli ve zamanında geribildirim, performansa dayalı ölçümler, çoklu yöntemlerle ölçümler, sürekli ve birbirini tamamlayan becerilerin ölçümelerini içermektedir. Öğretimin etkililiğini artırmak için veri sağlayacak bu değerlendirme ölçeklerini kullanmak; yazma becerisini değerlendirme, eksikliklerin giderilmesi ve öğrenmeyi iyileştirmek açısından büyük önem taşımaktadır.

2.2. YAZMA YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

2005 İlköğretim Türkçe Programı ve Türkçe ders kitaplarında “yazma becerisinin gelişimi” ile ilgili çeşitli yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Bu yöntem ve tekniklerden Türkçe dersinde yararlanarak yeni yazma teknikleri geliştirmeye çalışmak öğretmenlerin yazma çalışmalarında daha verimli olmalarını sağlayacaktır.

2.2.1. Not alma

Adalı’ ya (2003: 181) göre not alma mekanik bir etkinlik değildir, zihinsel çabayı gerektirir. Not alma çalışmaları, öğrencilerin okunan, dinlenen veya izlenen materyalin önemli noktalarını seçebilmesini, bilgi ve düşüncelerini sınıflandırabilmesini ve sistemli çalışma becerisini kazanmasını sağlar ve zaman kaybını önler (MEB, 2005: 69; Özbay, 2007: 128).

Not alma metni ya da konuşmayı iyi anlamayı gerektirir. Not almanın öncelikli işlevinin hatırlatmak olduğu, ayrıntılara girilmemesi gerektiği, dinlenen veya okunulunun olduğu gibi değil de özgün ifadelerle veya kısaltılarak yazılması gerektiği unutulmamalıdır.

2.2.2. Özet Çıkarma

Adalı'ya (2003: 181) göre *özet çıkarma*, yazılı bir metnin özünün bozulmadan, kısa olarak, ana çizgileriyle, ana dilde yazılması işidir.

Özet çıkarma, öğrencilerin anladıklarını kısa ve öz bir şekilde anlatmalarını ve anlatma becerilerini geliştirmeyi, onlara bilinçli ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmayı amaçlar. Sınıf ortamında okunan veya dinlenen/izlenen bir konu öncelikle öğretmen tarafından özetlenmelidir. Özet çıkarılırken dikkat edilmesi gerekenler konusunda (eserin iyice anlaşılmış olması, süslü ifadelere, tekrarlara yer vermemesi, ana fikri kapsayacak şekilde bütünlük içermesi, kişisel görüş ve düşüncelere yer verilmemesi, öğrencilerin kendi ifadelerinden oluşması) öğrenciler bilgilendirmelidir. Öğretmenin rehberliğinde sınıf ortamında yapılan birkaç özet çalışması sonrasında öğrencilere çeşitli metinler verilerek özet çıkarmaları sağlanmalıdır (MEB, 2005: 69; Özbay, 2007: 128).

2.2.3. Boşluk Doldurma

Öğrencilerin okudukları, dinledikleri veya izledikleri metnin bağlamına uygun olarak anlatma becerilerini geliştirmeyi sağlar. Bu teknikte, öğrencilerin okuduklarına, dinlediklerine veya izlediklerine yönelik olarak hazırlanan metinler, cümleler hâlinde boşluklar bırakılarak öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler, boşlukları metnin bağlamına uygun ifadelerle doldurur (MEB, 2005: 69; Özbay, 2007: 128).

2.2.4. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma

Öğrencilerin kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını, söz varlığını zenginleştirmeyi sağlar. Öğretmen, kelime, kavram, atasözü ve deyimlerden oluşan bir havuz oluşturur. Bunları kâğıda ya da tahtaya yazarak öğrencilere verir. Öğrenciler, yazma konusu ve amacına bağlı olarak bu kelime, kavram atasözü ve deyimlerden uygun olanlarını seçerek yazılarında kullanır (MEB, 2005: 69; Özbay, 2007: 128- 129).

2.2.5. Serbest Yazma

Serbest yazma, kısa bir zaman dilimi içerisinde yoğun olarak durmaksızın ve diğer insanların ne düşünecekleri hakkında endişe etmeksizin yapılan bir çalışmadır. Küçük (2007: 42) serbest yazmayı, “*sürrealistlerin otomatik yazma ve ilk psikanalistlerin serbest çağrışıma dayalı yazma yaklaşımlarıyla benzerlik gösteren ve iç dili/ sesi ifade etmeye yarayan önemli bir metot*” şeklinde tanımlamıştır.

Öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini yazmalarını sağlayarak ifade güçlerini ve yazılı anlatım yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan bir tekniktir. Bu teknikte öğrenciler bir konu seçer, konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini, metin türü sınırlaması olmadan yazarlar. Serbest yazma çalışmalarının sınıfta uygulanma zorunluluğu yoktur. Öğrenciler okul dışında yazdıklarını da öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaşabilirler. Serbest yazmada çok sayıda değerli bilgileri içeren bilinçaltındaki düşüncelerimizi gösteren, şaşırtıcı şekilde önemli olacak çeşitli ürünler de ortaya çıkabilmektedir.

Serbest yazma yaklaşımının temel prensibi, öğrenciler ne kadar fazla yazarsa, yazı yazma da o kadar başarılı olabileceklerdir. Burada nitelikten daha çok nicelik vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencileri hata yapma endişesi olmaksızın yazı yazmaya karşı cesaretlendirir. Buradaki vurgu, biçimden daha çok akıcılık ve tatmin üzerinedir ve önemli olan, birinin sayfa üzerine düşüncelerini yansıtmasıdır.

2.2.6. Kontrollü Yazma

Kelimelerin, cümle yapılarının ve ifade kalıplarının Türkçenin kurallarına uygun şekilde yazılmasıdır. Kelime, cümle ve paragraf düzeyinde yapılan kontrollü yazma çalışmaları, öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak cümle ve paragraf düzeyinde ele alınır. Dil bilgisi çalışmalarını da pekiştirmeye yönelik olan bu yöntem farklı şekillerde uygulanabilir.

Öğrencilere örnek bir metin verilir. Öğrencilerden metinde geçen anahtar kelimeleri de kullanarak yeni bir metin oluşturmaları istenir. Bir paragrafı oluşturan cümlelerin yerleri değiştirilir. Duygu ve düşüncenin akışına göre cümleleri mantıklı bir sıraya konularak paragraf yeniden oluşturulur. Metni kavrama çalışmalarında özetleme yoluyla metin yeniden oluşturulur (MEB, 2005: 70; Özbay, 2007: 129).

2.2.7. Güdümlü Yazma

Öğrencilerin herhangi bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmeye yarayan bir yöntemdir. Öğretmen tarafından belli bir konu hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Konu çeşitli yönleriyle sınıf ortamında tartışılıp değeriendirilir. Öğrenciler konu hakkında edindikleri bilgiler ışığında duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade ederler (MEB, 2005: 70; zbay, 2007: 130).

2.2.8. Yaratıcı Yazma

Yaratıcı yazı yazma eğitimi, kendini ifade etme ve keşfetme süreci olarak yazı yazmanın öğretilmesini kapsar. Yaratıcı yazma ve yaratıcı düşüncede insanlar, ilgilendikleri şeylere yönelmeleri için teşvik edilir. Öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri amaçlanır.

Yazılı anlatım türünü öğretmenin belirleyebileceği gibi öğrenciler, istedikleri konuyu seçerek de yazma çalışması yapabilir. Yaratıcı yazma çalışmalarında, belirlenen konu boş beyaz bir kâğıdın ortasına yazılır (Cluster Tekniği). Çağrışım yoluyla bilinçaltında olan konuyla ilgili her şey o konu etrafındaki boş kısımlara yazılır. Kelimeler alt alta sıralanır ve bunlar arasında bağlantı kurulur. Herhangi bir noktaya gelindiğinde konunun hangi yönde ele alınacağına karar verilir. Öğrenciler yaşadıklarından, düşündüklerinden ve hayal ettiklerinden hareketle yazarlar (MEB, 2005: 70; zbay, 2007: 130).

Sever (1991: 371) yazınsal yaratıcılığı, “*yaratıcı çalışmaların temel anlayışı olan kendini tanıma, düşünerek karar verme, planlama, bu plan ve kararları eyleme dönüştürme sürecinin uygulamalarla yaşama geçirilmesi*” olarak tanımlar. Yaratıcı yazma gözlem, algılama ve hayal gücü üzerine odaklanmıştır.

Yaratıcı yazmada normal değerieleri zorlamaksızın alışılmışın dışına çıkmak, hayal gücünden yararlanarak herkesten farklı düşünceler ortaya koymak, özgürlüğü yakalayabilmek, akıcı ve hoşlanarak yazmak, yazmadan zevk almak ve standartların dışına çıkmak hedeflenir. “*Bugünkü yaratıcı yazma, karınca gibi bol miktardaki yazma oyunlarından, kodlamalardan, hecelerden, kafiyelerden, kelimelerden, bulmacalardan, mısralardan veya güldürücü/ eğlendirici şiirlerden oluşmaktadır*” (Akt: Küçük, 2007: 44; Werder, 2000).

2.2.9. Metin Tamamlama

Öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeyi, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmeyi sağlar. Öğrencilere olay veya düşünce ağırlıklı herhangi bir metnin bölümlerinden birkaçı verilir. Öğrencilerden, okuduklarından hareketle duygu, düşünce veya olayların gelişimine yönelik fikirlerini yazmaları istenir. Metin tamamlamada esas duygu, düşünce ve olayların metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne bağlı kalınarak tamamlanmasıdır (MEB, 2005: 70; Özbay, 2007: 130).

2.2.10. Tahminde Bulunma

Öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmeyi sağlar (Probleme Dayalı Öğrenme). Metin tamamlamaya yakın olan bu yöntem, metnin yalnızca gelişimine ve sonucuna değil, metnin öncesine yönelik tahminleri de içererek yazma çalışmalarını amaçlar (MEB, 2005: 71; Özbay, 2007: 130- 131).

2.2.11. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma

Öğrencilerin kendilerine özgü ifade şekillerini ve üslûplarını geliştirmeye yardım eden bu çalışmada, öğrencilere düşünceye veya olaya dayalı bir metin verilerek okutulur veya dinletilir. Metindeki düşünce ve olayları kavrayan öğrenciler “Ben olsaydım nasıl yazardım?” düşüncesinden hareketle metni kendi ifadeleriyle yeniden kurgularlar (MEB, 2005: 71; Özbay, 2007: 131).

2.2.12. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma

Öğrencilerin hangi türde yazmaya yatkın olduklarının belirlenmesi ve yaratıcılıklarının o yönde geliştirilmesini sağlayan bu yöntemde öğrencilere herhangi bir türde bir metin verilerek okutulur veya dinletilir. Öğrenciler okudukları metinden hareketle metinde ele alınan konu, duygu, düşünce, hayal veya olayları geliştirerek ve yaratıcılıklarını kullanarak farklı bir türde metin oluştururlar (MEB, 2005: 71; Özbay, 2007: 131).

2.2.13. Duyulardan Hareketle Yazma

Öğrencilerin algılama güçlerini ve dikkatlerini geliştirir. Duyuların birini veya birkaçını harekete geçirecek etkinlikler yapılır. Öğrencilere müzik dinletilerek kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri yazmaları istenir. Sınıfa getirilen veya öğrencilerden birinin çizmiş olduğu resim hakkında konuşulur. Daha sonra öğrencilerden resimle ilgili duygu, düşünce, hayal veya izlenimlerini yazmaları - görsel okuryazarlık- istenir (MEB, 2005: 71; Özbay, 2007: 131).

2.2.14. Grup Olarak Yazma

Öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmalarını, böylece kişisel gelişimlerine yardımcı olmayı sağlayan etkili bir tekniktir. Sınıf küçük gruplara ayrılarak her gruba farklı yazma konuları verilir. Grup üyeleri konunun belli bir yönünü ele alarak yazar. Gruplar konu hakkında yazdıklarını mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirilerek tek bir metin hâline getirirler (MEB, 2005: 71; Özbay, 2007: 131- 132).

2.2.15. Eleştirel Yazma

Öğrencilerin olay ve durumlara tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştiren bir yazma tekniğidir. Herhangi bir olay, durum ve düşünce, sınıfın gündemine alınarak tartışılır. Öğrenciler konu hakkındaki düşüncelerini olumlu olumsuz yönleriyle ve tarafsız bir yaklaşımla anlatırlar (MEB, 2005: 71; Özbay, 2007: 132).

2.2.16. Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı

Tompkins (1998) ve Jones (2002) etkili bir yazılı anlatıma ulaşma yaklaşımında beş aşamanın olduğunu belirtir. Bu aşamalar:

1. Yazım öncesi hazırlık

Bu aşamada öğrenciler yazmaya hazırlanmaktadırlar. Yazım öncesi hazırlık aşamasında: “*konu seçimi; amaç belirleme, hedef kitleyi belirleme, yazı türünü belirleme, konu ile ilgili düşünceleri organize etme*” gibi çalışmalar yapılır (Akyol, 2006: 95).

2. Taslak oluşturma

Hazırlık aşamasında gerekli çalışmalar tamamlandıktan sonra konu üzerinde yazma çalışması başlatılır. Taslak oluşturma aşaması birkaç yazma ve yeniden yazma çalışmasını içerebilir. Bu aşama biçimden çok içeriği vurgulamayı kapsar.

“Taslak oluşturma aşamasında, yazının amacı, hedef kitleyi ve yazının türü tekrar gözden geçirilir. Bu aşamada çocuklar yaptıkları çalışmanın son çalışma olmadığını, daha başlangıçta olduklarını, bazı hataların olabileceğini bilmelidirler. Bu aşamada yeni fikirler ekleyebileceklerini, bazı düşünceleri çıkarabileceklerini, yazıda kolaylık olması açısından bazı işaretleri(oklar, çizgiler vb.) kullanabileceklerini kavramalıdır” (Akyol, 2006: 98).

3. Gözden geçirerek düzenleyerek yazma

Bu aşamada çocuklar yazdıklarını tekrar gözden geirmekteyler. Yazmada sıkıntı çeken bazı çocuklar çalışmalarını taslak oluşturma aşamasının sonunda bitirmektedirler. Yazılarını biraz daha olgunlaştırabilmek için ocuklar *“Olulşturdukları taslağı yeniden okurlar. Yazdıklarını sınıf arkadaşları veya gruplarıyla paylaşırlar. ğretmenle görüş alişverişi bulunurlar. Aldıkları dönütler doğrultusunda yeniden yazarlar” (Akyol, 2006: 98- 9).*

4. Düzenleme (Redaksiyon)

Düzenleme yazının son aşamasıdır. Bu aşamaya gelene kadar çalışmaların ağırlığı içerik üzerinde yoğunlaşmaktır. Bu aşamada içerikle beraber yazının őkilsellięi, dil bilgisi ve imlaya uygunluğu esas alınmaktadır. Bu aşamadaki amaç okunaklı, anlaşılır bir yazı meydana getirmektir. Yazıdaki mekanik -büyük harflerin kullanımı, noktalama, heceleme, cümle yapısı, kullanım vb.- unsurlar ön plandadır. Düzenleme aşamasında  türlü etkinliğe yer verilmektedir: *“yazdıktan sonra biraz ara verip daha sonra kontrol etmek, düzeltici okuma yapıp yanlışları belirlemek, yanlışları düzeltmek” (Akyol, 2006: 99–100).*

5. Yayınlama ve paylaşım

Bu aşamada ürün gerçek hayata sunulur. Yayınlama ve paylaşım farklı şekillerde olabilir. Burada, öğrenci gönüllüğü esastır. Sözel paylaşım -çocuklara yazdıklarını sınıf arkadaşlarıyla veya başkalarıyla paylaşmaları için fırsat tanıma- bu yollardan biridir. Diğer paylaşım yolları şunlar olabilir:

“Küçük kitapçıklar oluşturmak, mektup arkadaşına göndermek, dergiye göndermek, drama haline dönüştürmek, kompozisyon yarışmalarına katılmak, okul toplantılarında okumak, aileyle paylaşmak, teybe kaydetmek, başka sınıflardaki arkadaşlarına okumak, okul panolarına asmak, sınıf panolarına asmak, okul gazetesinde yayınlamak, yazıyla ilgili posterler oluşturmak” (Akyol, 2006: 100- 1)

2.2.17. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli

6 + 1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli, aşağıdaki yedi özellik üzerinde odaklanarak analitik bir yaklaşım aracılığı ile öğretmenlerin yazı yazma tekniğini öğretme ve değerlendirmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır.

Fikirler: Yazının vermek istediği mesajın gelişimidir.

Organizasyon: Yazının içyapısını oluşturmaktadır. Anlam akışı ve fikirlerin mantıklı sıralanışıdır.

Üslup: Yazarın yazıya verdiği kişiliği, tadı ve stilidir. Yazar, duygularını ve düşüncelerini kelimeler aracılığı ile aktardığı için üslup yazarın stilini özel kılar.

Kelime seçimi: Yazıda okuyucuyu aydınlatan, zengin, etkili ve doğru kelime kullanımıdır.

Cümle akıcılığı: Yazıda ifadelerin düzgün ve akıcı olmasıdır.

İmla: Yazarın yazısını imla kurallarına uyarak yazması demektir.

Sunum: Yazının sayfada bütün olarak görünüşü, sayfa düzenidir”(Özkara, 2007: 4– 5).

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli; hem iyi bir yazıda olması gereken özelliklerin öğretimini hem de analitik bir değerlendirmeyi birleştiren bir modeldir. Aşama aşama yedi basamağın öğretilmesini ve değerlendirilmesini içerir.

2.3. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM (CONSTRUCTİVİSM)

Bilginin miktarı üzerinde odaklanan *davranışçı öğrenme kuramı*, öğrenme süreci sonunda elde edilen bilginin farklı durumlar karşısında nasıl kullanılacağı ve yapılacağı konusunda öğrenciye fazla bir görev yüklememektedir. Değişen yaşam koşulları ile birlikte öğrenilen bilginin niceliğinin yanında, onu nerede ve nasıl kullanacağını bilme, problem çözme, analitik ve eleştirel düşünme, problem çözme becerisi de önem kazanmaya başlar. *Bilişsel öğrenme kuramına* göre birey, çevresi ile aktif olarak etkileşimde bulunurken karşılaştığı yeni durumu önceki bilgi ve deneyimi yardımıyla anlamlandırmaya, açıklamaya çalışır; anlayışları, algıları gözlediği olayları açıklayabilirse, dünya anlamlı ve *denge* durumundadır. Durum bunun tersi olduğunda denge kaybı oluşur ve zihin daha iyi açıklamalar aramaya başlar. *Bir denge durumu olarak tanımlanabilecek bu eğilime Piaget, dengelenme dürtüsü* (Selçuk, 2000: 81) demektedir.

Dünyayı anlama ihtiyacı, tüm insanları harekete geçiren bir güçtür ve insanlar deneyim kazanırken, yeni karşılaşılan durumları önceki bilinenlerle uyumlu hale getirmeye çalışır. Piaget zekânın, çevreye uyum yapabilme yeteneği olduğunu belirtmiştir ve *birey aslında çevreye uyum sağlarken onunla başa çıkmaktadır* (Bacanlı, 2000: 60).

Vygotsky (1998) ise öğrenme-öğretme sürecinde sosyal çevre ve dilin önemi üzerinde durarak sosyal gelişim kuramını geliştirmiştir. Yapılandırmacı kuramın öncüleri olan Piaget ve Vygotsky'e göre bilgi, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir, bireyin yaşantısından bağımsız değildir. Yapılandırmacılık kuramının temelinde, *bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme, bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme, geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme* vardır.

Yapılandırmacı öğrenme ise, bireyin var olan bilgileri ile yeni karşılaştığı bilgiler arasında bağ kurup bunları bütünleştirme sürecidir. Yapılandırmacı yaklaşımda etkili bir öğrenme gerçekleşmesi için, öğrenme süreci şu aşamalardan geçmelidir:

1. Merak uyandırma ve planlama: Bu aşamada öğretmen öğrencilerin dikkatini çekmek için çeşitli sorular sorar. Öğrenciler sınıfa daha önce edindikleri deneyimler, fikirler ve yanlış kavramalarla gelirler. Burada öğretmenin görevi

öğrencilerin ön bilgilerini, kavrama düzeylerini ve varsa yanlış kavramalarını ortaya çıkarmaktır. Buna göre de gerçekleştirilecek olan etkinlikleri öğrenci düzeyine göre planlayabilir.

2. Araştırma ve keşfetme: Bu aşamada öğrenciler farklı bilgi kaynakları kullanarak araştırırlar. Bu aşamada öğretmen öğrencilerin aktif olduğu beyin fırtınası, grup çalışması, sınıf tartışması ve öğrencilerin dikkatini çekip onları konuya odaklayacak film izletme, slâyt gibi değişik öğretim yöntemlerinden faydalanabilir. Öğrenciler bu aşamada özgürce düşünüp tahminlerde bulunurlar, hipotez kurarlar. Öğretmen ise en az yardımla öğrencilerini birlikte çalışmaya özendirir, onları gözler, dinler ve derin düşünmelerini sağlayacak sorular sorar.

3. Çözümleme ve derinleştirme: Öğrenciler öğretmenlerinin rehberliğinde yaptıkları grup çalışmalarıyla kavramların açıklamalarını ve tanımlarını yapmaya çalışırlar. Öğretmen, öğrenciler açıklama yaparken ve çözüm üretirken, daha önceki deneyimlerini temel alarak, onlara öncülük eder. Gerekirse yeni kavramlar ekleyip, yeni sorular sorarak öğrencilerin bilgilerini daha da derinleştirmesine olanak sağlar.

4. Paylaşma ve yaşantıya uygulama: Öğretmen, gruplar arasında bilgi paylaşımının yapılmasını sağlar, yeni kavram ve becerileri uygulayabilen öğrencileri inceler, onların bilgi ve becerilerini ölçerek davranış değişikliklerinin nedenlerini açıklamaya çalışır. Öğrencilere ilk aşamadaki yanlış kavramalarını hatırlatarak neler öğrendiklerinin farkına varmalarını sağlar. Böylece öğrenci zihinde yapılandırarak edindiği bilgileri günlük yaşamda çok yönlü olarak kullanabilir. Yeni öğrendiği kavramlarla yaşantısı arasında bağlantı kurabilir.

Bu yaklaşımda ünite yerine **araştırma** ya da **soruşturma**, öğretme yerine **öğrenme**, sunu yerine **öğrenme yaşantısı** ve ders planı yerine **öğrenen öğrenme planı** kavramları kullanılır (Marlowe ve Page, 1998).

Yapılandırmacı anlayışa göre yapılan değerlendirme, öğrenmede bir son değildir, bir sonraki öğrenmeye yol göstericidir. Bu yaklaşımda tümel, özgün, performans değerlendirme gibi değerlendirme teknikleri kullanılır ve bu değerlendirmeler öğrenme sürecine yöneliktir.

Değerlendirmenin amacı öğrenenin ne kadar bilgi hatırlayabildiğini ölçmek değil, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaktır (Driscoll, 1994). Davranışçı eğitim programlarında hedefler ürüne dayalı, yapılandırmacı yaklaşımda ise sürece

dayalı olarak belirlenmektedir. Ürüne dayalı yaklaşım davranışlardaki gözlenebilir değişikliklere, **sürece dayalı yaklaşım üst düzey öğrenme, üst düzey düşünme ve bilginin kalıcılığına** odaklanmaktadır.

Yapılandırmacılığın öğrenen açısından yararları şu şekilde sıralanabilir:

1) *Öğrenenlerin düşünme ve plan yapma yeteneğini geliştirir,*

2) *Girişimciliği geliştirir,*

3) *Öğrenme yaşantılarını daha iyi anlamayı sağlar,*

4) *Öğrenen öğretm ilişkilerini geliştirir,*

5) *Güdülenmeyi sağlar,*

6) *Öğrenenin okula ilgisini arttırır,*

7) *Kendini ifade etmeye fırsat verir,*

8) Konu alanında geleneksel sınıflara göre başarı daha çok yükselir (Marlowe ve Page, 1998).

2.4. PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİ

Anlatılan fikirlerin güzelliği, bilgilerin anlaşılabilirliği ve gerekliliği yazının iyi bir şekilde planlanmasıyla ilgilidir. Çünkü yazı planlı bir şekilde yazılmadıysa okuyucunun kafası karışır ve okuyucu yazıyı okuma isteği duymaz. Eğer yazı planlanmaz ve fikirler düzgün bir sırada verilmezse okuyucu yazının içinde kaybolur. Bu nedenle iyi bir yazılı anlatım planı, yazmanın gerekliliklerinden biridir.

Planlı yazmada önemli olan öğrencinin her hafta farklı konularda yazması değil, bir konuyu planlı yazma sürecine uygun olarak yazması, süreci içselleştirmesi ve bu yolla yazma becerisini geliştirmesidir. Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, yazmaya olgunlaşmanın haricinde gelişen ve dışarıdan eğitim alma yoluyla öğrenilen bir süreç olarak yaklaşır. Bu yaklaşımın temeli Vygotsky'e dayanmaktadır. Vygotsky (1965: 98) yazı yazma gibi bazı fonksiyonların, çocuk bunları yapabilmek için gerekli donanımına sahip olsa da, olgunlaşmayla gerçekleşmediğine, Piaget'in¹ aksine, eğitimin bunları meydana getirdiğine dikkati çekerek *“Dilsel çağ (linguistic period) adı verilen konuşma ve yazmanın en hızlı geliştiği 6–8 yaşlarında, çocuklar için yazma, neden konuşmaya göre daha zordur?”* sorusunu yöneltmiştir.

Planlı yazma ve değerlendirme modeli, yazmaya *“yapılandırıcı yaklaşım”* temelli yaklaşır. Yapılandırmacı eğitim programı uygulanan sınıflarda öğrencinin kendi kararlarını kendisinin verdiği, kendi öğrenme planını yaptığı, uyguladığı, kendi gelişimini izlediği ve çalışmalarını değerlendirdiği özgün öğrenme etkinlikleri kullanılmaktadır. Planlı yazma ve değerlendirme modeli, öğretmen ve öğrencilerle birlikte planlanan ve yürütülen bir süreç; yazma becerisini kazanmaya yardımcı bir araçtır. Bu modelde öğrenenler, önceki ve daha sonra kazandığı anlamları karşılaştırarak kendi bilgi yapılarını değerlendirirler.

Araştırmanın bu bölümünde Vygotsky'in 'Sosyal Yapısal Kuramı'na değinmenin Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'ni oluşturan fikir yapılarını kavramak açısından mühim olduğu düşünülmektedir. Vygotsky'nin (1965) sosyal yapısal kuramının temeli, sosyal etkileşim oyunlarının bilişsel gelişimde rol oynadığı görüşüdür. Teorisinin ikinci yönü ise bilişsel gelişim potansiyelinin *zone of proximal*

¹ Piaget'e göre çocuğun belirli zihinsel faaliyetleri başarabilmek için gerekli "olgunlaşmaya" (maturation), sahip olması yeterlidir (Erdener, 2009).

(ZPD) adını verdiği belirli zaman dilimi ile sınırlı olduğu düşüncesidir. Proksimal gelişim alanının genişliği, yardımla ve eğitimle daha üst bir düzeye erişebilir.

Vygotsky'e göre öğretmenin, çocuğun bilgiyi içselleştirmesine, kazanmasına yardım edebilmesi için iki noktayı belirlemesi gerekir. Birincisi; çocuğun herhangi bir öğretmenin (yetişkinin) yardımı olmaksızın, bağımsız olarak kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyini; ikincisi ise, bir öğretmenin rehberliğinde çalıştığında gösterebileceği potansiyel gelişim düzeyini belirlemektir. Bu ikisi arasındaki fark yani çocuğun bağımsız sergilediği performans ile yardım alarak ulaşabileceği performansın arasında kalan alana çocuğun *yakınsal gelişim alanı* denir. Burada önemli olan nokta, öğretmenin öncelikle öğrencinin bağımsız gelişim düzeyi ile destekle öğrenebileceği bilgi düzeyini saptamasıdır. Bu işlemten sonra öğrenciye, düzeyinin üstünde verilecek her hangi bir bilgi için kılavuzluk yapması gerekmektedir.

Vygotsky'e göre öğretim, çocuğun gelişimini ileriye götürebildiği ölçüde iyidir. Öğretim, çocuğun yakınsal gelişim alanını etkili olarak kullanmasını sağlamalıdır. Bu nedenle, *doğrudan bire bir öğretim ve çocukların çocuklarla ve yetişkinlerle etkileşimlerini sağlayan öğretim* biçimleri çocuğun bilişsel gelişiminde önemli rol oynar. Öğrenmenin temeli bireyler arası etkileşimdir. Birey kendisinden daha bilgili olan bir arkadaşıyla veya bir yetişkinle iletişim kurarak bilgi inşasında gerekli desteği alabilir. Daha bilgili olanın düşünme örtüsünü modeller ve edinir.

Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne dayanak olan temel yaklaşımların açıklanmasının ardından modelin aşamaları ve içeriği şu şekilde sıralanır:

2.4.1. Hazırlık

Hazırlık çalışmaları kısa süreli ve uzun süreli olmak üzere iki şekildedir. *Kısa süreli ön hazırlık*, yazmadan hemen önce yapılabilecek en fazla beş on dakikalık bir sürede gerçekleştirilecek; güdüleyici, ilgi çekici ve yönlendirici çalışmalardan oluşur. *Uzun süreli yapılacak ön hazırlık* ise aşama aşama uzun sürelerle gelişecek, belli aralıklarla tekrarlanacak, öğrencilerin yazılı anlatım problemlerini bilip bu problemlere göre hazırlık yapacak çalışmaları (Tekşan, 2001: 18- 20) kapsar. Yazılı anlatımı oluşturan unsurların- *konu, kelime, cümle, paragraf, plan-* tek tek öğretimi

uzun süreli hazırlık çalışmalarını oluşturur. Yazılı anlatımı oluşturan unsurlarla ilgili yapılacak çalışmalar ilgili bölümlerde geniş bir şekilde açıklanmıştır.

Kısa süreli ön hazırlık çalışmalarının etkili olması uzun süreli ön hazırlık çalışmalarının yeterli ölçüde yapılmasına bağlıdır. Kısa süreli ön hazırlık çalışması öğrencilerin düşünce üretmelerine ve hayal güçlerini kullanmalarına yardımcı olur. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için yapılabilecek çeşitli kısa süreli ön hazırlık çalışmaları vardır:

1. *Örnek metinden hareketle ön hazırlık çalışması*
2. *Cluster yöntemi ile ön hazırlık çalışması*
3. *Beyin fırtınası yaparak ön hazırlık çalışması*
4. *Resimleri kullanarak ön hazırlık çalışması*
5. *Soru- cevap yöntemiyle ön hazırlık çalışması* (Tekşan, 2001: 62).

Örnek metinden hareketle yapılan ön hazırlık çalışmasında giriş, gelişme, sonuç bölümleri iyi oluşturulmuş; konusu, amacı ve iletişi belirgin olan örnek yazılar sınıfa getirilir ve sınıfla birlikte çözümlenir. Metin çözümlenirken, düşüncenin nasıl oluşturulduğu, giriş, gelişme ve sonucun nasıl bölümlendiği, ana fikrin nasıl saptandığı, amacın ve konunun nasıl bir işlevi olduğu örneklerle anlatılır.

Aktaş (1989: 22) örnek metin kullanımı ile ilgili olarak “*Hiç şüphesiz örnek metinlerden hareketle hem dili doğru ve iyi kullanma ve hem de sözlü ve yazılı anlatma alışkanlığı kazandırılabilir.*” açıklamasını yapmıştır.

Metinden hareketle yapılacak yazma uygulamalarında *dikte çalışması* yaptırılabilir. Dikte çalışması, öğrencilerin bir metni tümüyle dinleyip daha sonra aynı metni yeniden yazmaları şeklinde olabileceği gibi öğretmenin gerekli yerlerde duraklama yaparak geri dönüşlerle ve kontrol ederek metni dikte ettirmesi şeklinde de uygulanabilir. Bu yöntem yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin kullanımını pekiştirmek için yaptırılabilir.

Metinden hareketle yapılacak kısa süreli ön hazırlık çalışmalarında *yeniden yazma* tekniği de kullanılabilir. Bu teknikte öğretmen tarafından seçilen bir metin sınıfa getirilir. Öğretmen veya öğrenciler tarafından okunur ve hatırdaki kalanları öğrencilerden kendi cümleleriyle yazmaları istenir. Bu çalışma Türkçe dersinde işlenen metnin bir gün veya bir hafta sonra hatırlananların yazılması şeklinde de yapılabilir.

Sıraya koyma tekniği seçilen bir örnek metnin bazen bir paragrafından seçilen cümlelerin dağınık olarak verilmesi ve öğrencilerden sıraya koyarak paragraf oluşturmalarını istemesi şeklinde bazen de metnin paragraflarının düzensiz olarak verilmesi ve paragrafları sıraya koyarak metin oluşturmalarının istenmesi şeklinde uygulanabilir. Bu çalışmalar öğrencilerde bağlantı kurma ve parça- bütün ilişkisini kavrama becerisini geliştirir.

Yer değiştirme tekniği de seçilen örnek bir metnin derste işlendikten sonra bazı bölümlerinin veya cümlelerinin, kelimelerinin değiştirilmesinden oluşur. Çok boyutlu düşünme yeteneği, farklı fikirlere saygı becerisi gibi kazanımlar sağlar. Ayrıca bu çalışmalar öğrencilerin yaratıcılıklarını da ortaya çıkarır.

Cluster tekniği, İngilizcedeki cluster, clustering sözcüğünden, salkım haline getirme, bir araya toplanma, kümelendirme ve gruplandırma, gelmektedir. Türkçe karşılığı olarak *kelime ağı oluşturma* tekniğini ilk kullanan Tekşan (2001); cluster veya clustering kavramının ilgili yazına ilk girişi ise Durukafa'nın (1992) "Cluster Metodu Yaratıcı Kompozisyon" adlı çalışması ile olmuştur.

Cluster ya da clustering kavramının strateji, yöntem ya da teknik biçimiyle yabancı alan yazında farklı kullanımlarının olduğu görülmektedir (Anılan, 2005). Türkçeye ise bu kavram, Durukafa (1992), Tekşan (2001) ve Yalçın (2002: 23) tarafından yöntem olarak geçmiştir. Bu yöntem, sanat eğitimcisi Gabriele L. Rico (1985) tarafından geliştirilmiş ve "Writing The Natural Way" adıyla ilk defa yayınlanmıştır.

Bu yöntemde öğretmen tarafından verilen ya da öğrenci tarafından seçilen çekirdek kelime boş bir sayfaya yazılıp daire içine alınır. Bu çekirdek bir kelime, bir ifade, bir şiir veya resim olabilir. Sonra bu çekirdekle ilgili akla gelen düşüncelerin yazılıp daire içine alınması ve çekirdeğe oklarla bağlanması istenir. Birbirini izleyen çağrışımlar birbirine oklarla bağlanır (Casey, 1986). Bu yöntem, kelimeleri ve cümleleri rastgele dizmek demek değildir. Öğrencinin konunun bütününe ait sahip olduğu bilgileri görmesini sağlar. Ayrıca Cluster yöntemi başlık bulmada zorlanan öğrencilere yardımcı olması açısından önemlidir.

Yalçın bu yöntemin önemini şöyle dile getirmiştir:

"Yazmada amaç bir çıkış noktası oluşturmaktır. Belli bir konu üzerinde beyin fırtınası olarak adlandırılan ve akla gelen her kavramın

önce dışa vurulup sonra değerlendirilmeye alındığı ve zihinsel temsillerin canlandırıldığı bu yöntem sonucunda hem bireysel deneyimlerin farklılıklarına hem de kültürel farklılıklara bağlı olarak çok zengin bir liste oluşacaktır” (Yalçın, 1999: 38).

Beyin fırtınası bir konu, olay, durum veya sorun ile ilgili fikir ve seçeneklerin ortaya koyulmasıdır. Öğrencilerin yazılı anlatım konusu ile düşünce üretmesine, birbirlerinin düşüncelerinden yola çıkarak yeni düşünceler üretmelerine yardımcı olur. Beyin fırtınası birçok yaratıcı, orjinal fikrin kısa bir süre içinde açığa çıkması bakımından da yazılı anlatım çalışmalarında büyük öneme sahiptir.

Beyin fırtınası birkaç şekilde uygulanabilir. Birincisi öğretmen liderliğinde yazma konuları tahtaya yazılır. Öğrencilerden yazma konusunu seçmeleri istenir. Yazma konusu öğretmen tarafından da seçilip tahtaya yazılabilir. Öğretmen belirlenen konu ile ilgili düşüncelerini öğrencilere anlattıktan sonra kısa ifadelerle tahtaya yazar. Daha sonra öğrencilerden konu ile ilgili düşünce üretmeleri istenir ve düşünceler tahtaya eklenir.

İkinci bir yöntemde yazma konusu öğrencilere verilir ve öğrencilerden birkaç dakika düşünmeleri istenir. Daha sonra sınıf gruplara ayrılır. Önce gruptan bir öğrencinin konuyla ilgili düşüncelerini bir kâğıda yazması istenir. Sonra diğer öğrencilerin önceki düşünceleri gözden geçirerek yeni düşünceler üretmeleri beklenir. Daha sonra her gruptan ürettikleri düşüncelerden iki veya üç tanesini tahtaya yazması ve açıklaması istenir. Tahtaya yazılan düşünceler değerlendirildikten sonra yazmaya geçilir.

Üçüncü bir yöntemde öğrencilere yazma konuları verilir ve ellerindeki kâğıtlara düşüncelerini yazmaları ve yanlarındaki arkadaşlarına yeni düşünceler üretmeleri için kâğıtları vermeleri istenir. Bu işlem öğrencilerin akıllarına yazacak bir şey gelmeyene kadar sürer. Sonra kâğıtlar toplanır, değerlendirmeler yapıp yazma çalışmasına geçilir.

Resim kullanarak yapılan ön hazırlık çalışmasında sınıf mevcuduna göre öğrenciler beşerli altışarlı gruplara ayrılır. Her bir gruba konu ile ilgili çeşitli resimler verilir. Öğrencilerden resimle ilgili kelime üretmeleri ve sonra da onun hikâyesini anlatan cümleler yazmaları istenir. Bunlar bittikten sonra her grup kendi resmini

sınıfa göstererek yazdıkları cümleleri okurlar. Daha sonra yazılan cümleler bütün sınıfın katılımıyla düzeltilerek hikâye olacak şekilde sıraya konulur.

Başka bir uygulamada ise resimler ile ilgili öğretmen sorular hazırlar, her bir resimdeki olayları öğrencilerin cevaplamaları istenir. Öğretmen en iyi cevabı tahtaya yazar. Bütün sorular kullanıldıktan sonra öğretmen öğrencilerden bu cevapları kullanarak bir metin oluşturmalarını ister.

Resimlerden yararlanılarak yapılan çalışmalarda büyütülmüş *karakter resimler* de kullanılabilir. Bu tarz çalışmada uygulama için seçilen resim bütün sınıfın görebileceği bir yere asılır veya öğrencilere çoğaltılarak dağıtılır. Öğrencilerden resmi anlatan mümkün olduğunca çok kelime üretmeleri istenir. Sonra bu kelimeler okutulur. Her öğrencinin ürettiği kelimelerden sınıfın mevcuduna göre bir veya iki kelime tahtaya yazılır. Sınıfça yazılan kelimeler üzerinde tartışılır.

Soru-cevap yöntemi eğitim ve öğretimde en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Yazma çalışması öncesi öğrencilere yüzeysel olmayan derin sorular yöneltilir ve öğrencilerden cevapları içeren metin yazmaları istenir. Bu çalışma öğrencilerin planlı bir yazı yazmalarını sağlar.

Sever (1995: 180–1) yazma çalışmalarında bu yöntemi uygulamıştır. Öğrencilere ‘*Gelecekte hangi mesleği seçmeyi düşünüyorsunuz?*’ sorusu konu olarak verilmiş ve konu üzerinde öğrenci görüşlerini geliştirmek için şu soruları sorulmuştur:

“Seçmeyi düşündüğünüz mesleğin adı nedir? Özellikleri nelerdir? Neden bu mesleği seçmeyi düşünüyorsunuz? Sizi bu mesleğe yönlendiren ya da yönlendirmek isteyenler var mı? Bu mesleği seçecek insanlarda sizce hangi özellikler bulunmalı? Siz bu mesleği seçtiğinizde neler yapmayı düşünüyorsunuz? İnsanın istediği bir mesleği yapması, onun mutluluğunu nasıl etkiler? Bir insanın istediği mesleği kazanabilmesi için neler yapması gerekir?”

Kısa süreli ön hazırlıkta **gazete kupürleri, ilânlar; bir problemi çözme aktivitesi**, öğrenciye okulda kazandırılmak istenilen bilgi, beceri ve değerlerin hayatta karşılaşılan problemler şekline sokularak ele alınıp işlenmesi(Güner, 2004); **film bölümlerinden yararlanma, müzik dinletme** gibi çalışmalar; düşünceyi geliştirme yollarından **listeleme** (Rawlinson, 1996: 117), **kümelendirme** (Linden,

1999: 205–6), **küpleştirme**, bir konunun altı yönden düşünülmesi, (Ruggiero ve Morgan, 1993: 196) gibi çalışmalar yaptırılabilir.

Hazırlık aşamasında başlığın, yazının içeriğini ve ana fikrini yansıtıp yansıtmadığı, sonucun nasıl bağlandığı, yazının sayfaya nasıl yerleştirildiği üzerinde durulması gereken diğer unsurlardandır.

2.4.2. İlk Taslağı Oluşturma

Yazının konusu beyin fırtınası yoluyla belirlenir. Bu konuda yazarken yazma amaçlarının neler olabileceği tartışılır ve bunlara örnekler verilir. Amaçlara uygun ana hatların neler olabileceği tartışılır. Sınıfça üzerinde anlaşmaya varılan ana hatlar tahtaya yazılır ve öğrencilerden seçtikleri amaca uygun olan ana hatları belirlemeleri istenir.

Öğrencilere; konusu, amacı ve ana hatları belirlenmiş olan yazıyı yazmaları için ana hatlar çerçevesinde düşünceler oluşturmalarına zaman verilir. Öğrencilerden akıllarına gelen düşünceleri not etmeleri ve bunlar arasından seçim yapmaları istenir. Öğrencilerin seçtikleri düşünceler arasından hangilerini, hangi bölümlerde işleyeceklerini belirlemeleri istenir.

Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde işleyecekleri düşünceleri cümlelere dönüştürmeleri ve yazmaya başlamaları istenir. Öğrencilere, yazarken hata yapmaktan korkmamaları, daha sonra tekrar tekrar düzeltme şanslarının olduğu söylenir. Burada öğrenciler noktalama işaretleri ve yazının şekilsel unsurlarıyla fazla oyalanmamalıdır.

2.4.3. İlk Değerlendirme

Bu aşamada “*Yazının konusu ve amacı belirlenmiş mi? Düşünceler konu, amaç ve ana hatlara uygun olarak oluşturulmuş mu? Düşünceler giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun bir biçimde bölümlenmiş mi/ oluşturulmuş mu?*” gibi sorulara yönelik küçük uyarılarla öğrenci ikinci taslağı yazmaya yönlendirilir.

2.4.4. İkinci Taslağı Oluşturma

Öğrencilere, düşüncelerini konu dışına çıkmadan, amaçtan uzaklaşmadan ve ana fikri destekleyecek biçimde oluşturmaları söylenir. Ana fikri destekleyecek ve açıklayacak örnekler vermeleri istenir. Öğrencilerden giriş bölümüne çarpıcı bir düşünce ile başlamaları ve bu bölümde yazının tümünde neler işleneceği, konunun ve amacın ne olduğu hakkında genel bir giriş yapılması gerektiği, böylece konunun okuyucuya tanıtılmış olacağı söylenir. Gelişme bölümünde; giriş bölümünde tanıtılan konunun ana fikir çerçevesinde geliştirildiği belirtilir. Ana fikri desteklemek için örnekler vermeleri, benzetmeler, karşılaştırmalar yapmaları ve gerçekliği herkes tarafından kabul gören bilgilerden yararlanmaları gerektiği söylenir. Sonuç bölümünde ise giriş ve gelişme bölümünde söylenenleri özetleyen çarpıcı bir ifade ile yazının bitirilmesi gerektiği söylenir. Bu uyarılar doğrultusunda yazıyı ikinci kez yazmaları istenir.

2.4.5. Üçüncü Taslağı Oluşturma

Cümle ve paragrafları mantıksal bir bütünlük içinde sıralamaları, doğru bağlaçlar kullanmaları, yazılarında dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarına dikkat etmeleri gerektiği, yazıyı kâğıda doğru yerleştirmeleri ve okunaklı yazmaları istenir.

2.4.6. Son Değerlendirme

Üçüncü kez yazdıktan sonra değerlendirme yapmak amacıyla öğrencilere üç dört kişilik gruplar oluşturmaları, birbirlerinin yazılarını tek tek değerlendirmeleri söylenir. Her öğrenci okuduğu metin hakkındaki düşüncelerini nedenleriyle birlikte bir kâğıda not alır. Daha sonra öğrenciler yaptıkları değerlendirmeleri grupla tartışır. Son olarak bütün ölçütler dikkate alınarak genel bir değerlendirme yapılır.

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Tekin (1980) okuduğunu anlama ile yazılı anlatım becerilerini geliştirme açısından okullardaki Türkçe öğretimini değerlendirmiştir. Bu araştırma yükseköğretim birinci sınıfta okuyan öğrenciler üzerine yapılmıştır. Tekin, öğrencilere okuduğunu anlama, yazılı anlatım bilgisi ve yazılı anlatım becerisi testleri uygulayarak elde ettiği verileri yorumlamıştır. Sonuç olarak ilkokuldan lise sonuna kadar süren on bir yıllık Türkçe öğretiminin, öğrencilerdeki okuduğunu anlama ile yazılı anlatım becerisini yeterli düzeyde kazandırmadığını vurgulamıştır.

Demirel (1996), “Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi” adlı doktora tezinde, bilgilendirici metin türünün (düz, semalı, resimli, resimli-semalı) ve okuduğunu kavrama düzeyinin (yüksek, orta, düşük) altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisini incelemiştir. 166 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmada denk kontrol gruplu ön test-son test desen kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda; düz, semalı, resimli, resimli ve semalı olarak hazırlanan bilgilendirici metinlerle çalışan öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Okuduğunu kavrama düzeyi yüksek, orta ve düşük olan öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bilgilendirici metin türü ile okuduğunu kavrama düzeyi arasında, öğrencilerin öğrenme düzeyleri açısından anlamlı bir etkileşim bulunmamıştır.

Başbuğ (1997) Anadolu Öğretmen Liselerinde Türkçe-Kompozisyon öğretim ve eğitim meseleleri üzerinde bir saha araştırması yapmıştır. Araştırmanın kapsamına 24 Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan 163 Türkçe-Edebiyat öğretmeni ve 376 Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencisi alınmıştır. Araştırma sonucunda söz dağarcığındaki zenginliğin, öğrencilerin hem Türkçe kompozisyon dersinde hem de diğer derslerde başarılarını etkileyen en önemli unsurlardan biri olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, okuma/metin inceleme çalışmalarında ve sözlü/yazılı anlatım çalışmalarında söz dağarcığının zenginleştirilmesine yönelik araştırma ve uygulamalar yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Şimşek (2000) yaptığı araştırmada 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ve bilgisayar destekli yazılı anlatım etkinliğini saptamaya çalışmıştır. Bunun için öncelikle öğrencilerin yazılı anlatımdaki dilbilgisi özelliklerinin hangi etkenler doğrultusunda değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre kelime çeşitlerini kullanma, cümle çeşitlerini kullanma, ismin durum eklerini kullanma, kelime gruplarını ve fiilleri kullanmada sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik düzeylerin anlamlı derecede etkileri bulunmaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünde ise, bilgisayarla çalışmanın öğrencilerin yazılı anlatımları üzerindeki etkileri ortaya çıkarılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarına ayrılan öğrencilerden deney grubuna bilgisayar destekli yöntemle, kontrol grubuna da geleneksel yöntemle yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır. Araştırma sonucunda bilgisayar destekli olarak yapılan yazılı anlatım çalışmasının, geleneksel yöntemle yapılan yazılı anlatım çalışmasından daha etkili olduğu saptanmıştır.

Özbay (2000) Ankara merkez ortaokullarındaki 3. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında toplam 515 öğrencinin yazılı anlatım beceri düzeyini tespit etmek amacıyla, öğrencilere bir yazılı anlatım bilgi testi uygulamış daha sonra da kompozisyon kâğıtlarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yazılı anlatım bilgi testi ortalaması % 64 olarak gerçekleşmiştir. Özbay, bu oranın sınıf geçme için yeterli olsa bile başarılı bir oran şeklinde görülemeyeceğini ileri sürmüştür. Kompozisyon kâğıtlarının incelenmesi sonucunda ise genel başarı oranının % 48 olduğu tespit edilmiştir. Genel sonuçlara göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki en önemli eksikliklerin noktalama işaretlerini yanlış kullanma, imla kurallarına uymama, kelime seçiminde ve cümle kurmada sorun yaşama olduğu belirlenmiştir.

Fowler (2001), “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üç Amaca Yönelik Yazılı Düşünce Üretmelerinde Dört Yazma Stratejisinin Etkisi” konulu araştırmasında, beşinci sınıf öğrencilerinin düşünce üretimine yönelik bilgilendirme, açıklama ve ikna etme amacıyla yazdıkları yazılarda, dört yazma stratejisinin, kelime ağı oluşturma, çizme, düşünme ve serbest yazma, cinsiyetin yazılı anlatıma olan etkisini araştırmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen, şehrin dış mahallelerindeki halk okullarının beşinci sınıflarından seçilmiş, yüzden fazla

öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrenciler görsel çiziciler, zamanı düşünenler, serbest yazarlar ve kelime ağı oluşturanlar olmak üzere dört farklı gruba ayrılmıştır. Eğitimin ardından her öğrenci, açıklayıcı, bilgilendirici ve ikna edici olmak üzere değişik amaçlı üç kompozisyon yazmıştır. Kompozisyonlar değerlendirilerek puanlanmış ve elde edilen veriler üç ayrı istatistiksel yöntemle analiz edilmiş ve anlamlılık düzeyine bakılmıştır.

Araştırmanın sonucunda kelime ağı oluşturan ile serbest yazar öğrencilerin, görsel çiziciler ile zamanı düşünenlerden daha fazla yazılı düşünce ürettikleri; bilgilendirme amaçlı yazılarda en fazla, ikna edici yazılarda ise en az düşünce üretildiği; tüm öğrencilerin farklı amaçlarda yazı yazabildikleri ortaya çıkmıştır. Cinsiyetin yazılı anlatım çalışmalarına etkisi açısından araştırma istatistikleri iki grup, kız ve erkek, için anlamlı bir fark göstermemiştir.

Tekşan (2001) yazılı anlatım geliştirmede ön hazırlığın etkisini incelemiş, sonuç olarak ön hazırlanma ile hazırlıksız yazma arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Bu araştırmada yazılı anlatımı içyapı, dil ve anlatım yönünden en başarılı kılan hazırlık türünün birinci derecede kelime ağı oluşturmak, ikinci derecede ise soru cevap olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca farklı değişkenlerin öğrencilerin kompozisyon yazma başarılarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Örneğin anne/babanın eğitim durumu ve öğrencilerin yaşadıkları yerde kütüphanenin bulunup bulunmaması gibi değişkenlerin kompozisyon yazma başarılarını olumlu yönde etkilediği; birisi ile sürekli mektuplaşmanın ise öğrencilerin kompozisyon yazma başarılarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Temur (2001), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ile Okul Başarıları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler ders başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla Ankara ili Çankaya ilçe merkezinde bulunan bir ilköğretim okulunun 5. sınıf öğrencileri örneklem olarak seçilmiş, seçilen öğrencilere yazılı anlatım uygulaması yapılmış ve eğitim-öğretim yılı sonunda öğrencilerin ilgili ders notları alınarak yazılı anlatım becerileri ile aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Oral (2003) “Yine Yazı Yazıyoruz” adlı eserinde, Antalya’da özel bir okulun 5–8. sınıf öğrencilerinin çeşitli konularda yazdıkları yazılara yer vermiştir. Öğrencilerin yazılarının değerlendirilmesini, Kirby ve Liner tarafından oluşturulan ölçütler ve özel bir değerlendirme yöntemi kullanarak yapmıştır. Öğrenciler, yazılarına yaş ve gelişim özelliklerini, cinsel farklılıklarını, yaşadıkları çelişkileri yansıtmışlardır. 11–15 yaş arası çocukların dünyayı algılama biçimleri ile espri anlayışlarında oluşan değişikliklerin ve bilişsel şemaların farklılık gösterdiği, yazılar okunduğunda ortaya çıkmıştır. Yaratıcı yazı çalışmalarının başlangıç aşamasında, öğretmen ve öğrencilerin bu işi angarya olarak gördükleri ve öğrencilerin yazıları baştan savma yazdıkları; çalışma ilerledikçe ve konular değiştikçe ise yazı yazmanın, bazı öğrenciler için kendini ifade etmenin bir yolu haline dönüştüğü gözlenmiştir.

Temizkan (2003), “Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme” adlı yüksek lisans tezinde yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Antakya merkezindeki 21 ilköğretim okulunda 7. sınıfları okutan 60 öğretmene uygulanan anket ve bunların içinden seçilen 28 öğretmenin öğrencilerine ait 400 adet kompozisyon kâğıdı incelenmiş ve sonuç olarak öğretmenlerin yaptıklarını söyledikleri uygulamaların genelde ideal uygulamalar olduğu fakat öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarından elde edilen sonuçların istenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak araştırmacı, öğretmenlerin yaptıklarını söyledikleri uygulamaları aslında yapmadıklarını ya da yetersiz yaptıklarını göstermiştir. İlköğretim düzeyinde yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmaması halinde bu yetersizliğin, öğrencinin ileriki hayatında kendisine olumsuz etkide bulunacağı belirtilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin % 36, 7 oranı yazılı anlatım etkinliğinde plan yapmanın yazıyı gereksiz sözcüklerden kurtararak konu dışına çıkılmasını önlediğini; % 48, 3 oranında da duygu, düşünce ve hayallerin birbirine bağlı olarak anlatılmasını sağladığını düşünmektedirler.

Koçak (2005), “Bolu İli İlköğretim Beşinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde, Bolu ilinde bulunan üç okulda yazılı anlatım uygulaması yapmış ve çeşitli değişkenlerin, aile ve yakın çevre, yaşanan çevre vb. yazılı anlatım becerisine etkisini

araştırmıştır. Ayrıca araştırmada kompozisyonlarda bulunan kelime, cümle, paragraf, deyim, atasözü, özdeyiş ve cümle türlerinin sayıları tespit edilmiştir.

Araştırmada; öğrencilerin ilgi duydukları konularda daha başarılı yazı yazabildikleri, ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıfların yazılı anlatım başarıları arasında belirgin bir fark olmadığı, şehirde yaşayan öğrencilerin köyde yaşayan öğrencilerden daha başarılı oldukları, aile ve yakın çevrenin/yaşanılan çevrenin, okuma alışkanlığının ve ailenin eğitim düzeyinin yazılı anlatım başarısını etkilediği belirlenmiştir.

Coşkun (2005) araştırmasında ilköğretim 5. ve 8. sınıfta öğrenim gören farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 372 öğrenciyi öyküleyici anlatımları, metin bağdaşıklık, metin tutarlılığı ve metin elementleri bakımından değerlendirmiştir. Çalışmasının temel problemi şu olmuştur: İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementlerini oluşturma düzeyleri ve bu konulardaki sorunları nelerdir? Çalışmasında öğrencilerin metindeki bağdaşıklık sağlamada, bir metnin elementlerini ve tutarlılığını oluşturmada çok önemli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Öğrenciler, yazdıkları hikâyelerde metin elementlerini kullanmışlar fakat bu elementleri geliştirememişlerdir. Çalışma, öğrencilerin yazmayı beyindeki bilgilerin düzensiz bir biçimde sıralanması ve yazıya dökülmesi olarak gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Bunun sonucunda da öğrencilerin bir metin oluşturabilmek için gerekli olan düşünme, karar verme ve plânlama becerilerinin son derece zayıf olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırma ilköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarındaki metin uzunluğu, bağdaşıklık, tutarlılık ve öykü elementleri puanlarında sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığını da değerlendirmiştir. Yapılan analizler, metinlerdeki kelime sayıları, bağdaşıklık, tutarlılık ve hikâye elementleri puanları arasında öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Anılan (2005), “Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği” adlı doktora tezinde, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. 2003–2004 öğretim yılının ikinci döneminde, Eskişehir Merkez Kurtuluş İlköğretim Okulu 5/A ve 5/B öğrencileri üzerinde, beş

hafta süre ile gerçekleştirilmiş olan bu araştırmanın sonucunda, kelime ağı oluşturma yöntemine dayalı olarak hazırlanan öğretim etkinliklerini uygulamanın, öğrencilerin Türkçe dersi yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur.

Roe ve Smith (2005), “Teaching Reading In Today's Elementary Schools” adlı çalışmada dört temel dil becerisi içerisinde en zor gelişen becerinin yazma olduğunu belirtmiştir. Düşüncelerin bir araya getirilmesi, yazım ve noktalama kurallarının kullanılması, yazım planının oluşturulması vb. süreçlerin yaşatılmasının yazma becerisi açısından çok önemli olduğunu; yazma sürecinin karmaşık ve çok yönlü oluşu sebebiyle, öğretimi sırasında yoğun, uzun süreli ve sürekli çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırma bulguları incelendiğinde, etkin öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini (bilgi ve bilgi üstü düzeyde) olumlu yönde etkileyebileceğini göstermiştir. Ancak öğrencilerin tutumlarında istendik bir gelişme gözlenmemiştir. Deney grubunun okuduğunu anlama becerisi tutum puanlarında anlamlı bir farklılık kaydedilmesine karşın yazılı anlatım becerisi tutum puanlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu durumun nedeni, öğrencilerin yazmaya ilişkin daha uzun süreli bir zamana ihtiyaç duymaları ya da geçmiş uygulamaların öğrenciler üzerindeki etkisinin devam ettiğidir.

Belet (2005), “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi” konulu doktora tezine, 2004–2005 öğretim yılı güz döneminde Ahmet Olcay İlköğretim Okulu’na devam eden 5-A ve 5-B sınıflarındaki öğrenciler katılmış, araştırma deney grubunda 22, kontrol grubunda 21 olmak üzere toplam 43 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

İnce (2006), “İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, Muğla il merkezinde bulunan ilköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin imla, noktalama ve yazılı anlatım becerileri incelenmiştir. Bu amaçla evreni temsil ettiği düşünülen yedi ilköğretim okulundan 150 öğrenciye yazılı anlatım uygulaması yaptırılmış ve elde edilen veriler hazırlanan ölçeklere göre çözümlenerek değerlendirilmiştir.

Araştırma sonunda; sınıf seviyesi arttıkça kompozisyonlarda kullanılan kelime sayılarının, noktalama hata ortalamalarının ve imla hata ortalamalarının arttığı; yazılı anlatım bozukluklarının azaldığı tespit edilmiştir.

Maltepe (2006) “Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde Türkçe derslerindeki yazma becerilerinin geliştirilmesinde yaşanan sorunlara yaratıcı yazma yaklaşımının hangi boyutlarda çözüm üretebileceğini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2004- 2005 öğretim yılı Balıkesir ili merkez ilçesine bağlı tüm resmi ilköğretim okullarının Türkçe öğretmenleri ile bu okulların 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında yaratıcı yazma özelliklerinin yeterince açığa çıkarılmadığı; yaratıcı yazma yaklaşımındaki yazmaya hazırlık süreçlerinin Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında yeterince gerçekleştirilmediği; öğretmenin gerçekleştirmeyi hedeflediği öğretim süreçleri ile öğrencilerin öğrenme ve beceri geliştirme süreçlerinin birbirinden kopuk ilerlediği ortaya çıkmıştır.

Bahar (2006), “Teorik Gramer Bilgisi ile Yazılı Anlatım Bozukluğu Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde araştırmacı, 2005 – 2006 eğitim ve öğretim yılında Uşak il merkezinde ilköğretim II. kademesinde 3 okulun 8. sınıfta eğitim ve öğretim gören 45 erkek 45 kız öğrencisi üzerinde, öğrencilerin teorik gramer bilgisi ile yazılı anlatım bozukluğu arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin dil bilgisi öğretiminde öğrendikleri bilgi ve kuralları beceriye dönüştüremedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan okulların Ortaöğretim Kurumları sınavlarındaki başarıları ile bu okullardaki öğrencilerin dil bilgisi seviyeleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı da çıkan bir başka sonuçtur. Fakat araştırmaya katılan okulların Ortaöğretim Kurumları sınavlarındaki başarıları ile bu okullardaki öğrencilerin yazdığı serbest yazılarda yaptıkları dil bilgisi kaynaklı yazılı anlatım bozukları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Coşkun (2006), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı Yüksek Lisans tezi, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sosyo-ekonomik düzeyi, anne-babanın eğitim düzeyi, kitap okuma sayısı, okul öncesi eğitim alıp almama durumunun, öğrencilerin yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisi ve Türkçe dersine yönelik tutumun öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini yordama düzeyi incelenmiştir. Araştırma 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Edirne ilindeki ilköğretim okullarında 156 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; okulöncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri arasında okulöncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu; öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin kitap okuma sayılarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; yazılı anlatım becerilerinin öğrenci annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre üst sosyo-ekonomik düzey lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Aslan (2006), “İlköğretim Okulu 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritaları tekniği ile geleneksel öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Ankara ili Mamak ilçesi Abidinpaşa İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden seviyeleri birbirine yakın olan 80 öğrenci (20 kız, 20 erkek deney; kız, 20 erkek kontrol grubu) üzerinde çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda uygulanan zihin haritaları tekniği geleneksel yönteme göre daha etkili bulunmuştur.

Kırbaş (2006), “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yaptıkları imla, noktalama kurallarının uygulanması ve planlama hatalarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın evrenini Erzurum merkez ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri oluştururken örneklem olarak

aynı merkezdeki ilköğretim okulundan 171 öğrenci seçilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin okul, cinsiyet, ailenin aylık geliri, Türkçe dersinden 1. dönem aldığı not ve en çok sevdiği ders gibi değişkenlere göre farklı olduğu tespit edilmiştir.

Akbayır (2006), “Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisi Edinimindeki İşlevleri” adlı yüksek lisans tezinde, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 20 öğrenciye 10 hafta boyunca yazdırılan 80 metni değerlendirmiş ve kullanılan anlatım biçimlerinin yazma becerisindeki işlevleri edinim ve kullanım bağlamında ele almıştır. Yapılan araştırma sonucunda; uygulama sürecinin bitiminde öğrencilerin düşünsel ya da yaratıcı yönü yüksek, özgün bir metin ortaya koymasalar da kurgu ve dil kullanımı açısından nitelikli metinler oluşturmada belirli bir düzeye ulaşabildikleri belirlenmiştir.

Bağcı (2007), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tezinde, su çalışmaları yapmıştır: Türkçe Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencileri evren olarak belirlenmiş, evreni temsil ettiği düşünülen 8 üniversiteden 570 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerinin önemini algılayabildikleri, gelecekteki meslek hayatlarında bu derslerin kendileri için önemli olduğunu kavrayabildikleri belirtilmiştir. Adaylara uygulanan Yazılı Anlatım Bilgisi Testi’nde adayların en başarılı oldukları bölüm, “Kelime Bilgisi” bölümü olurken, bunu sırasıyla “Ana Fikri Bulma Bilgisi”, “Anlatım Bozukluğu Bilgisi”, “Paragraf Tamamlama Bilgisi”, “Paragrafta Anlam Bilgisi” ve “Noktalama ve İmla Bilgisi” izlemektedir. Adayların en başarısız oldukları bölüm “Anlatım Biçimleri Bilgisi”dir. Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi puanları cinsiyet, lisansüstü eğitim yapma isteği ve akademik başarı ortalaması değişkenlerine göre anlamlı fark göstermiştir. Yine adayların kompozisyon puanları da öğretim türü, akademik başarı ortalaması, serbest yazma çalışmaları yapma sıklığı ve bu çalışmaları tekrar gözden geçirme sıklığına göre anlamlı fark bulunmuştur.

İlaslan (2007), “Orta Öğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinde Görülen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Bu Bozuklukların Giderilmesi İçin Çeşitli Öneriler” adlı yüksek lisans tezinde, orta öğretim ikinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım

becerilerini tespit etmek ve hangi anlatım bozukluğunun ne oranda görüldüğünü belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 2006–2007 eğitim-öğretim yılında Ankara’da seçilen 5 ortaöğretim okulunun 10.sınıf kısmında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerde en fazla görülen anlatım bozuklukları gereksiz sözcük kullanımı (% 33), yapısal yanlışlıklardan kaynaklanan hatalar (%29) ve cümlelerin öğeleri arasındaki uyumsuzluk (%24)’tur. Öğrencilerde en az görülen anlatım bozuklukları ise; karşılaştırma ya da sıralama yanlışları (% 0,43), ek-eylem eksikliği (% 0,87) ve çelişen sözlerin aynı ifadede kullanılması (%1,31)’dir. Anlama dayalı anlatım bozukluklarının genel ortalaması % 10,25; dil bilgisiyle ilgili anlatım bozukluklarının genel ortalaması % 10,91’dir. Sonuç olarak araştırma sahasına giren öğrencilerin yazılı anlatım becerileri yeterli düzeyde bulunmamıştır.

Güneyli (2007), “Etkin Öğrenme Yaklaşımının Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı doktora tezinde, Türkçe öğretiminde, etkin öğrenme yaklaşımının uygulandığı grubun öğrenmede ulaştığı eriş (okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri yönünden) ve tutum (okuduğunu anlama, yazılı anlatım ve Türkçe dersi yönünden) düzeyleri ile etkin öğrenme yaklaşımının uygulanmadığı grubun öğrenmede ulaştığı eriş ve tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma, 2005–2006 öğretim yılının ikinci yarısında on dört haftalık bir dönem boyunca KKTC’de Şehit Tuncer İlkokulu ve Geçitkale İlkokulu’nun iki beşinci sınıfı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretiminde, etkin öğrenme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan grubun yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki eriş puanları ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki eriş puanları arasında, etkin öğrenme grubunun lehine anlamlı fark saptanmıştır.

Özkara (2007) “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” başlıklı doktora tezi 5.sınıfta öğrenim gören 35’i deney grubu 35’i kontrol grubunda olmak üzere toplam 70 öğrenci üzerindeki bir araştırmadan oluşur. Bu araştırmadaki deney grubundaki öğrencilere yazma dersi 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeliyle verilmiştir. Bu çalışmanın sonunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden yazılı anlatım becerileri açısından daha yüksek puan

aldıkları görülmüştür. Araştırmacı kendini ifade etme, fikirlerini doğru sıralama, doğru kelimeler seçerek yerli yerinde kullanma vb sorunlar yaşayan öğrencilere, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeliyle eğitim verilerek bu sorunları yaşayan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilebileceğini belirtmiştir.

Sallabaş (2007) “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi” adlı araştırmasında öğrencilerin ifade edilen kazanımlara ulaşma düzeylerini belirlemek için onlara bilgilendirici ve öyküleyici türlerde metinler yazdırmış, öğrenci kâğıtlarını kazanım maddelerinden oluşturulan bilgilendirici ve öyküleyici metin yazma ölçeğine göre değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin ölçülen kazanımlarından 12’sine istenen düzeyde ulaştıkları, 10’una istenen düzeyde ulaşamadıkları tespit edilmiştir. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ile bilgilendirici metin yazma becerilerinde, öyküleyici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ortak kazanımlara ilişkin öyküleyici ile bilgilendirici metin yazma becerileri puan ortalamaları arasında, bilgilendirici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında; anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, kendine ait bir oda ve çalışma masası olması, evde kitaplık bulunması, eve sürekli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur.

Öztürk (2007), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi” doktora tezinde, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya karşı düşüncelerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Deneysel desenli yapılan araştırmaya 2006–2007 öğretim yılının güz yarıyılında, Ankara ili Etimesgut ilçesi Hasan Şükran Saruhan İ.O. beşinci sınıfında yer alan toplam 40 öğrenci (20 deney–20 kontrol) katılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları arasında yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre deney grubunun lehine anlamlı derecede fark olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin yazmaya karşı olan düşüncelerinde kontrol grubuna göre olumlu yönde bir gelişme olduğu belirlenmiştir.

Arıcı ve Urgan'ın (2008) "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi" adlı çalışması ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımda yaptıkları yanlışları incelemektedir. Bu amaçla Kütahya ili merkez ilçedeki üç okulda öğrenim gören 193 öğrenciye 'yazılı anlatım ölçeği' kullanılarak yazılı anlatım uygulaması yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin daha çok imla, kelime ve noktalama yanlışları yaptığı görülmüştür. Buna ek olarak cinsiyet ve sosyo- ekonomik düzeyin de yazılı anlatım konusunda önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir.

Yazılı anlatım becerisi ile ilgili literatür taramasında, yapılan çalışmaların bir kısmının *yazma yöntem ve tekniklerinin yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki etkisini belirlemeye*; bir kısmının *yazılı anlatım hatalarını tespit etmeye* ve aynı zamanda *çeşitli değişkenlerin, sosyo-ekonomik düzey, anne-babanın eğitim durumu, öğrencilerin yaşadıkları çevre, okuma alışkanlığı vb., yazılı anlatım becerisine etkisini incelemeye* (Şimşek 2000, Tekşan, 2001; Koçak, 2005; Coşkun, 2006; Kırbaş, 2006; Sallabaş, 2007; Arıcı ve Urgan, 2008) yönelik olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan çalışmalar metin yazma becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemle yapılan öğretime göre, *yaratıcı yazma* etkinliklerinin (Maltepe, 2006; Öztürk, 2007); *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin* (Özkara, 2007); *etkin öğrenme yaklaşımının* (Roe ve Smith, 2005; Güneyli, 2007); *bilgisayar destekli* yapılan yazılı anlatım çalışmalarının (Şimşek, 2000); *ön hazırlığın*, kavram ağı ve soru-cevap yöntemi, (Tekşan, 2001; Güner, 2004); *serbest yazma ve kelime ağı* stratejilerinin, düşünce üretmede, (Fowler, 2001), *kelime ağı* oluşturma yönteminin (Anılan, 2005); *öğrenme stratejilerinin*, not alma, özetleme, kavram haritaları, (Belet, 2005) etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Yapılan araştırmalar, yazılı anlatım becerisini geliştirmede çeşitli yöntem/tekniklerin etkisini vurgulamakla beraber, bu becerinin kazanımında tek bir yöntem veya yaklaşımın yeterli olamayacağını da göstermektedir. Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli birçok yöntem ve tekniği içerisinde barındırması bakımından bu konuya yeni bir boyut kazandırmaktadır. Çünkü ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin her basamağında, çeşitli meslek alanlarında yazma becerisinin kazanımı ilgili eksiklikler veya sorunlar etkili bir yazma sistemine duyulan ihtiyaç sürekli dile getirilmeye devam etmektedir.

Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının, imla, noktalama, anlatım bozuklukları, kelime seçimi vb. bakımından, değerlendirildiği araştırmalar (Özbay, 2000; İnce, 2006; Bahar, 2006; Kırbaş, 2006; İlaslan, 2007; Alkan, 2007; Arıcı ve Ungan, 2008) göstermektedir ki yazılı anlatımda *içyapı*, *dış yapı*, *dil* ve *anlatım* bakımından çeşitli sorunlar mevcuttur ve bu sorunlar her geçen gün artmaktadır. Ayrıca yazmaya karşı duyulan isteksizlik; öğretmenlerin yazma çalışmalarını angarya olarak görmesi (Oral, 2003) de bu becerinin gelişmesinde olumsuz rol oynamaktadır. Bunda yaşamın hızla değişimi, internet dili, bilgiye hızlı erişim, yaşanılan çevre ve kültür, ailenin eğitim durumu ve dil karşısındaki hassasiyeti, yazmaya karşı geliştirilen olumsuz tutum, basın ve yayın dili, öğrencilerdeki fiziksel ve psikolojik değişim vb. rol oynamaktadır.

Alkan (2007), araştırmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları hataları, dış yapı, içyapı ve dil anlatım boyutlarında belirlemiştir. Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

İçyapı ile ilgili, öğrenciler konuyu belli görüş açılarına göre sınırlandıramamakta ve konuya farklı yaklaşımlar getirememektedirler; anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralayamamakta ve bir düşünceden ötekine mantıksal bir akış içinde geçememektedirler. Ayrıca, anlatmak istediklerini konu bütünlüğünü bozmadan paragraflara bölememektedirler. Duygu ve düşüncelerini sürükleyici bir biçimde anlatamamaktadırlar. Yazılarında duygu, düşünce ya da olayları mantıksal bir bütün oluşturarak anlatamamaktadırlar. Dil anlatım boyutları ile ilgili, paragraflar arasında mantıklı ve doğal bir bağlantı kuramamaktadırlar; paragraf bütünlüğünü sağlayan cümleler arasında düşünce ve anlatım bütünlüğünü kuramamaktadırlar; anlatım ve mantık bakımından uyumu sağlayamamaktadırlar.

Yazılı anlatımda yalnızca dil anlatım, iç ve dış yapı, biçim veya sayfa düzeni gibi öğelerdeki eksikliklerin değil, nitelikli yazı yazma; fikirleri *etkili ve iyi bir planda* sunmanın öneminin (Temizkan, 2003) de kavranması bir zorunluluktur. Yazma becerisini kazanamamış öğrenciler; aktarmak istedikleri bilgilerin veya düşüncelerin yanlış anlaşılması ya da hiç anlaşılamaması, öğreticiler veya ilişkide bulundukları diğer bireyler tarafından yetersiz olarak algılanmak, yazma konusunda güdülenememek ve yazmaktan zevk almamak gibi sorunlarla karşı karşıyadırlar. Planlı Yazma, yazmayı süreç içerisinde çeşitli etkinlik ve yöntemlerle zevkli hale

getirmesi; yazma eyleminin alışkanlığa dönüştürülmesi bakımından büyük öneme sahip bir modeldir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bir önceki bölümde, bu çalışmanın yapılmasının gerekçeleri, amaçları, önemi, çalışmadaki sınırlılıklar, varsayımlar, temel kavramlar ve çalışmanın konusuyla ilgili araştırmalar ortaya konulmuştur. Bu bölümde ise araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama teknikleri, veri toplama araçları, uygulama, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, planlanmış etkinlikler içeren '*Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli*'nin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek için, ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplu ön test ve son test model, deneysel araştırma modelleri içinde en çok kullanılan klasik bir modeldir. İnsan davranışlarına uygulanabilmesi özelliği nedeniyle, sosyal bilimlerde sıkça başvurulanan bir model olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney diğeri ise kontrol grubudur (Karasar, 2005). Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılır. Modelde ön testlerin bulunması ve denkleştirilmesi, son testlerdeki artışla birlikte yorumlanmasını kolaylaştırır.

Ön test-son test kontrol gruplu desen (ÖSKD), sosyal bilimlerde yaygın kullanılan karışık bir desendir. Katılımcılar, deneysel işlemten önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. ÖSKD, bir ilişkili desendir. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen aynı zamanda ilişkisizdir. Bundan dolayı ön test-son test kontrol gruplu desen bir karışık desendir (Büyüköztürk, 2001: 21).

Bu araştırmada da ön test – son test kontrol gruplu modele uygun olarak iki faktör bulunmaktadır. Bunlardan *birincisi*, farklı deneysel işlem koşulları olan ve

gruplar arası ölçümleri temel alan deney ve kontrol gruplarını içeren bağımsız değişkendir. Bağımsız değişkende; öğrencilere deney grubunda planlı yazma etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubunda ise normal öğretim sürecine devam edilmiştir. *İkinci faktör* ise planlı yazma becerilerinin değişimini betimlemek amacıyla yapılan ve tekrarlı ölçümler içeren ön test ve son testten oluşan ölçüm değişkenidir. Bu modelin simgesi aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desen

Gruplar	Seçme Tipi	ÖN TEST	X	SON TEST
DG	R	O1	Yazma Becerisini Geliştirici Etkinlikler	O3
KG	R	O2	----	O4

Yukarıdaki şekilde; GD deney grubunu, GK kontrol grubunu; R, deneklerin gruplara yansız atandığını; O1 ve O3, deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini; O2 ve O4, kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini; X ise deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir (Büyüköztürk, 2001).

3.2. Örneklem

Araştırmanın çalışma örneklemini, 2008–2009 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde bulunan Piripaşa İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 2. Örneklem Seçildiği Evren Tablosu

Şube	Öğrenci Sayısı	Araştırmada Kullanılan Öğrenci sayısı	Şube	Öğrenci Sayısı	Araştırmada Kullanılan Öğrenci sayısı
8-A	41	-	8-D	40	-
8-B	42	-	8-E*	38	35
8-C*	39	35			

* Araştırmada seçilen şube

Piripaşa İlköğretim Okulu’nda beş şubede toplam 200 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler arasında yapılan ön test sonucunda, bilgilendirici metin yazma becerileri açısından aralarında anlamlı bir fark bulunmayan ve yansız seçilen iki ayrı şube deney grubu (8-C) ve kontrol grubu (8-E) olmak üzere çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. 2008- 2009 eğitim öğretim yılında 8-C sınıfında toplam 39 öğrenci; 8-E sınıfında 38 öğrenci bulunmaktadır. Örneklem seçiminde ön test sonuçları, öğrencilerin devamsızlık durumları dikkate alınarak deney ve kontrol grubu öğrencileri 35 öğrenci olarak belirlenmiştir. Örneklem alınan öğrencilerin cinsiyet dağılımı tablo 2.3’de gösterilmektedir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları

Grup	Erkek		Kız		Toplam
	F	%	F	%	
Deney	20	57.1	15	42.9	35
Kontrol	18	51.4	17	48.6	35

Tablo 2.3 incelendiğinde, deney grubunda bulunan 35 öğrencinin % 57.1’ inin erkek, %42.9’unun kız; kontrol grubunda bulunan 35 öğrencinin ise %51.4’ünün erkek, %48.6’sının kız olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Bu araştırmadaki varsayımlardan birisi yazılı anlatım çalışmaları *‘Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli’*ne göre planlanıp uygulanırsa öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişeceği düşüncesidir. Bunun için öncelikle alanla ilgili çeşitli yerli ve yabancı kaynaklar taranmıştır. Böylece yapılan yazılı anlatım çalışmaları tespit edilmeye çalışılmıştır.

İncelenen çeşitli araştırmalarda görülmüştür ki yazılı anlatım becerisini kazandırmak için birçok farklı öneri sunulmuş, yöntem kullanılmış ve yazılı anlatım çalışmalarında yaşanan sorunlara çeşitli çözümler üretilmeye çalışılmıştır fakat *‘Planlı Yazma’*; *‘Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli’* ile ilgili her hangi bir

çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırmada veri elde etmek amacıyla ‘Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği’ araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Yazma konularının ve deney-kontrol gruplarının belirlenmesi aşamalarının ardından deneysel uygulama çalışmaları yürütülmeye başlanmıştır.

3.3.1. Bilgilendirici Metin Konularının Belirlenmesi

Araştırmaya temel teşkil eden veriler, öğrencilere bilgilendirici anlatımla yazdırılan metinlerden elde edilmiştir. Metin konuları araştırmacı tarafından 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki temalarla ilişkilendirilerek geliştirilmiştir. Tema seçiminde öğrencilerin o döneme kadar aldıkları dil eğitimi sonucunda edindikleri dil becerilerini rahatlıkla yansıtabilecekleri konuların üretilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmacı tarafından belirlenen konular, deney grubuna bir anket aracılığıyla sunulmuş ve onların görüşü alınmıştır. Öğrencilerden hakkında en çok yazı yazmak isteyecekleri konuları belirlemeleri ve 1 ile 3 puan arasında değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra bu temalardan en üst düzeyde puan verilen 5’i uygulamaya alınmıştır. ‘Yazma Konusu Değerlendirme Formu’ Ek- 2 de verilmiştir.

Tablo 4. Yazma Konuları Öğrenci Değerlendirme Tablosu

Bilgilendirici Metin Konuları	Aldıkları Toplam Puan	Bilgilendirici Metin Konuları	Aldıkları Toplam Puan
1. İlim	85*	6. Ahlak	73*
2. Eğitim	48	7. Okuma Kültürü	99*
3. Hürriyet	72*	8. Yardımlaşma	63
4. Mutluluk	79*	9. Sanat	65
5. Milli Kültür	50	10. Adalet	65

* Yazma Çalışmalarına Seçilen Konular

Öğrencilerin değerlendirmesi dikkate alınarak en yüksek puanı alan beş tema, “Okuma Kültürü, İlim, Mutluluk, Ahlak, Hürriyet” bu çalışmanın uygulama basamağında kullanılmak üzere seçilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri elde etmek amacıyla *yazılı anlatımı planlama, dil ve anlatım, yazım ve noktalama, biçim ve kâğıt düzeni* olmak üzere dört bölümden oluşan **Planlı Yazma Değerlendirme Ölçeği** kullanılmıştır. Planlı Yazma Değerlendirme Ölçeği Türkçe Öğretim Programındaki (2005) planlı yazma kazanımları ve yazılı anlatımı değerlendirme ölçeği esas alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Planlı Yazma Değerlendirme Ölçeği Ek -1 de yer almaktadır.

Öğrencilerden öğretim öncesinde, öğretim sürecinde ve öğretim sonunda elde edilen bilgilendirici metinler, Planlı Yazma Değerlendirme Ölçeğinde bulunan özelliklere ait kıstaslar göz önünde bulundurularak araştırmacı ve bir uzman tarafından 3, 2 ve 1 (1-zayıf, 2-orta, 3-iyi) şeklinde puanlandırılarak değerlendirilmiş ve veriler elde edilmiştir. Buna göre metinde tutarlılık sağlamayabilme düzeyi 1-1.9 arasında olanlar için *zayıf*; 2-2.9 arasında olanlar için *orta*; 3 ve üstü için de *iyi* olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada toplanan veriler bilgisayara aktarılmış, verilerin analizinde SPSS 11.5 (Statistic Package For Social Science) programı kullanılmış, araştırma problemlerinin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, yüzde, frekans, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve t testi gibi istatistiki tekniklerinden yararlanılmıştır.

Öğrencilerden toplanan bilgilendirici metinlerin değerlendirilmesi ve puanlanmasında güvenilirliği sağlamak amacıyla hem araştırmacının hem de konu alanı bir uzmanın puanlanması ve değerlendirilmesine başvurulmuştur. Her iki puanlama ve değerlendirme arasındaki güvenilirliği, tutarlılık anlamında belirlemek amacıyla aralarındaki korelasyon kat sayısı hesaplanmıştır. Buna göre araştırmacı ve konu alanı uzmanın öğrencilerin bilgilendirici metinleri için yaptığı değerlendirmeler arasında 81 gibi yüksek bir korelasyonel ilişkinin olduğu, iki uzman tarafından yapılan değerlendirmeler arasında bir tutarsızlığın olmadığı belirlenmiştir.

3.5. Araştırma Desenin Uygulaması

Araştırmanın uygulaması iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama deney ve kontrol grubunun belirlenmesi ile çalışmanın süresinin belirlenmesi, ikinci aşama ise Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun hazırlanan etkinliklerin uygulaması ve öğrenci yazılarının değerlendirilmesi aşamasıdır. Bu aşamalar öğrenci örnekleri ile birlikte ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

3.5.1. Kontrol ve Deney Gruplarının Belirlenmesi

Bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkeni nasıl etkilediğini tespit etmek için bir deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Grupları belirlemek amacıyla Piripaşa İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden oluşan iki şubeden “Okuma Kültürü” konusunda bilgilendirici bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları bilgilendirici metinler *‘Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği’* kullanılarak araştırmacı ve bir uzman tarafından değerlendirilmiştir.

Deney ve kontrol grubu ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinden ön testte alınan yazılı anlatım kâğıtlarına verilen puanların aritmetik ortalamalarından yararlanılarak; deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkisiz ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Örneklem olarak Belirlenecek Öğrencilerin “Yazılı Anlatım Becerileri” Ön Test Puanlarına Ait İlişkisiz Ölçümler t Testi Sonuçları.

Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçütleri	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Yazılı Anlatımı Planlama	8-C	35	1.04	.074	68	.000	1.000
	8-E	35	1.04	.068			
2. Dil ve Anlatım	8-C	35	1.55	.262	68	.640	.524
	8-E	35	1.60	.338			
3. Yazım ve Noktalama	8-C	35	1.64	.493	68	1.221	.226
	8-E	35	1.50	.485			
4. Biçim ve Kâğıt Düzeni	8-C	35	1.41	.461	68	1.303	.197
	8-E	35	1.57	.544			
Toplam Puan	8-C	35	1.38	.199	68	.476	.635
	8-E	35	1.41	.252			

* $p < .0.5$ anlamlı

Tablo 5’de 8-C ve 8-E sınıflarının uygulama öncesinde yazılı anlatım becerilerine ilişkin puan ortalamaları yer almaktadır. Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli ile ilgili öğretim uygulamaları öncesinde yapılan yazılı anlatım çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin toplam puan ortalamaları 8-C için (1.38); 8-E için de (1.41) olduğu belirlenmiştir. İki grup arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için öğrencilerin konuyla ilgili puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmış ve gruplar arasında yazılı anlatım becerisi bakımından $[t(68) = .476, p > .635]$ anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Bu durum deney ile kontrol gruplarının yazılı anlatım becerisi bakımından deneysel çalışma öncesinde birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Puan ortalamaları bakımından aralarında anlamlı bir fark olmayan, iki şubeden, hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağına bu iki sınıfın Türkçe Öğretmeni ve aynı zamanda araştırmanın sahibi karar vermiştir. Karar verme sürecinin belirleyicisi, ön yazı çalışmasında alınan puanlar olmuştur. Bu süreçte puanları birbirine yakın olan iki sınıftan daha düşük puana sahip olan 8-C sınıfı deney grubu; 8- E sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

3.5.1.1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Okuma Kültürü” Konulu Ön Test Metin Örnekleri

Örnek 1

Senanur Tuğçe
ERİLLİ
8-E 72

KİTABIN İÇİNDEKİLER

İnsan nasıl aç ve susuz yaşayamazsa bence kitapsız da yaşayamaz. Yani kitap insan için bu kadar önemlidir. İnsan ömrü ortalama 75-80 yıldır. Yani bir insan bu kadarlık hayatında dünyadaki her şeyi ziyaret edemez, her şeyi bilemez. Ama bu insan ömründe en az beş yüz tane kitap okusa belki gezip göreceği yerlerden daha çok bilgi sahibi olur.

Kitap bazen insana bir dost, bazense bir yol gösterici olur. Kitap bizim aynamızdır. Yani okuduğumuz kitaplar bizim ruh halimizi gösterir. Eğer bir insan mutsuzsa o tür kitaplar okur. Ya da bir insan adrenalin, heyecanı seviyorsa bu tür kitap okur. Eğer bir kişi çok içine kapanıksa, insanlarla iletişim kuramıyorsa kitapları okuyarak sıkıntısını sonlandırır. Bütün kitaplar yararlı değildir. Kimi de kötülüğü anlatır. İşte bu durumda bizim seçici olmamız gerekir. Gereksiz kitaplar okuyarak zamanımızı boşa harcamamalıyız. Kitap bazense bir sırdaştır, yani dosttan daha da öte. Kimsenin bilmediğini bilir. Mutluluğu ve mutsuzluğu, gözyaşını ve sevinci. Onu okurken duygularımızı saklayamayız. Bazen kahkahalara boğuluruz, bazense gözyaşına. Kitabın bu kadar güzel bir şey olmasına rağmen, ona gereken önemin verilmediğini düşünüyorum. Satın almasına alıyoruz ama onu okuma ihtiyacı bile duymuyoruz. Kimi insan kitabı alıp, yıllarca güzelce bakıyor bile. Acaba kaç insan bir yere giderken yanında kitap taşıyor?

İnsanlarda olmayan kitap sevgisini biz aşılamalıyız. Gelecek nesillere onu biz anlatmalıyız ve onlara biz sevdirmeliyiz. Tabii bundan önce onu biz sevmeliyiz. Onu sevmeyi başarmalıyız. Bize anlatmaya çalıştığı şeyi anlamalıyız.

Örnek 2

tuseyin ATAC
8/E = 3199

11

KİTAPIN İNSANLAR ÜZERİNDEKİ ROLÜ

Kitap insanın en iyi dostudur. Kitap insanların iyi günlerinde, kötü günlerinde her zaman yanındadır. İnsanlar moreli bozuk olunca kendilerini bir şeyle oyalamak ister, bu bozen kötü işlerde olabiliyor. Esrar, uyuşturucu, alkol vb. şeyler gibi. Bazı bilgili ve kültürlü insanlar ise kafası bozuk olunca böyle kötü işler yapmıyorlar.

Bazı insanlar kitapların bizim en iyi dostumuz olduğunı bilmeselerde, kitaplar bizim en iyi dostumuzdur. Bazı kişilerin moreli bozuk olunca kötü işlerle uğraşabiliyorlar. Halbuki kendilerini daha güzel işlerle meşgul edebilir. Kitap okuyarak kendini rahatlatır. Kitap insanı bilgilendirir, değişik serüvenlere götürebilir. Bilgili, kültürlü insanlar ise kendilerini kitap ile rahatlatır, kitap insanların en kötü gününde bile yanındadır. Ama ne yazık ki Türkiye'de kitap okuma sayısı azdır. İşte Türkiye'de cahil kişilerin yüzünden her gün kötü olaylar çıkıyor. Kitapsız bir dünya sağır, dilsiz bir insan gibidir.

Kitap insanı bilgilendirir, insanları cahillikten ayırır, insanlara doğru yol gösterir. Kitapların insanlar üzerinde çok büyük rolü vardır. İnsanlara kitap okumanın değerini ve gücünü göstermek gerekir. Kendilerini kötü şeylerle değil kitap ile meşgul etmek gerekir. Kitap vazgeçilmez bir şeydir. Hangi ülkede kitap okuma sayısı azsa o ülke güçlenememiş ve oluyol bir ülkedir.

Örnek 3

Umrân Gavidar

8-E 1830

Kitap ve İnsan

23

Kitapların hayatımızdaki yeri ve önemi oldukça büyüktür. Kitapların hayatımızdaki önemini çoğu insan göremez. Kitapların önemini göremeyen ve onları hayatlarından tamamen çıkaran insanlar hayatta büyük kayıplara uğrar. Bu kayıplardan en büyüğü işsizliktir. Bilgisiz insan hep cahildir. Boş boş konuşmalar yaparak korusundakini üzer. Kitap okuyarak davranışlarımızı ve konuşmamızı değiştiririz. Kitap okurken bazı hâl ve davranışlarımız değişir. Bunun anlayamamakta çevremizdeki insanlar onlar.

Ne kadar kitaba odaklanırsak okuduğumuzu okadar iyi anlarız. Kitap okuyan insanların olaylara karşı farklı bakış açıları vardır. Kitap okumanın insanlarımızı ve milletimize çok yararı vardır. Kitap okuyan bir insan düşünceleriyle ve yaptıkları işlerle milletimize yüksekti. daha gelişmiş bir ulus yapar. Bütün bunlar insanların elindedir. Kitap okurken yazarın adını bilmek de çok önemlidir.

Kitapları okuyup da bir şey anlayıp öğrenemiyorsak okuduğum kitaplar boşa gidiyor demektir. Okuduğumuz kitaptan bir şey öğrenmeliyiz. Kendimizi geliştirmeliyiz. Çoğu insanlar işim var okuyamam diyor. Oysa günde yarım saatimizi kitap okumaya ayırsaydık şimdi de gelişmiş bir ülke durumunda oluruz. Günde sadece yarım saat kitap okumalıyız. Tabi cahil ve bilgisiz değil de daha bilgili ve mantıklı bir kişiliğe sahip olmanızı istiyorsak.

3.5.1.2. Deney Grubu Öğrencilerinin “Okuma Kültürü” Konulu Ön Test Metin Örnekleri

Örnek 1

EBRU
FIRFIR
8/C 516

KİTAPLARLA İNSANLAR ARASINDAKİ ÖNYARGI

Şunu çok merak ediyorum, acaba kitap okumayı sevmeyenimiz var mı? Galiba var. Çok üzücü olsada, yanlış bir durum olsada, kitap okumayı sevmeyen var. Bence insanlar, daha doğrusu kitap okumayı sevmeyen insanlar hiç kitap okumayı düşünmemiş ve de o güzel hazinelerle karşı önyargılı davranıyorlar. Ama bilmiyorlar ki aslında bir kez bile okusalar ne kadar değerli bir şey olduğunu anlayacaklar.

Kitap, insan hayatının bence çok önemli ve ince bir noktası. Okumayı seven insanlar hayatı hep kalır ve ölseler bile sözleri, okumayı ve satırları arayan gözleri hep yaşar.

İnsanlar, kitaplara karşı önyargılı olmadan, onları inceleyerek yaklaşırlar ve çocuklara da onları sevmeyi ve onların iyi bir şey olduğunu anlatırlar. Karşılarına geçip onlara da bir kitap verip beraberce okuma alışkanlığı kazandırır ve belki de okuma sayısı çoğalacak ve önyargı sorunu ortadan kalkacaktır.

Kitap okuyan toplumlar her zaman ileride ve yaptıkları işlerle bellidirler. Kitap okuyup okumayan iki kişi arasındaki fark her zaman ortadadır. Okumayan kişiler sözleri ve hareketleri ile kendisi belli eder. Okuyan insanlar ise sözleriyle unutulmazlar.

Kitap okuyan insanlar okumaktan vazgeçmemeli, okumayan kişiler ise önyargılı olmamalıdır. Eğer bu gibi sorunları aşar ve okumaya başlarsak kendimizi kaptırır ve güzel bir şey olduğunu anlarız.

Örnek 2

Fatma Dağın
8/10 2956

1

ZAMANIN KİTAPLA İLİŞKİSİ

Kitaplar... Herkes insanlar için faydalarının çok olduğunu söyler. Peki ama kitapları bu kadar yararlı kılan nedir? İnsana en çok nasıl faydası olur? Kitap okumayan, kendini kitapla insanlara yerine koymayan kişiler asla bu soruların cevabını veremez. Fakat kendini kitaba verene kadar.

Okuma hırsı ve sevgisi insanın içinden gelir. Kişi yaptığı işi sevgi ve istekle yapmadıktan sonra onun işine değil faydası olarak bakar. Baza göt gönderdiği sayfada hiç bir zevk olmadan zamanını harcamış olur. Göden zaman boşa gitmiş olur. Zaman da insan hayatını en önemli kılan şeydir. Çünkü zaman geldi mi gider, gitti mi gelmez! Zamanını iyi değerlendirenlerde hayatla harcamış başarılar elde edebilirler. Zaten büyük düşünür ve liderlerin hepsi hayatları başarılarının büyük bir kısmını kitaplara borçlu olduklarını söyler. Kendi yeteneklerine kitapların daha da çok yetenek kattıklarını öne sürerler. Büyüklerimiz de bıkare her zaman büyük liderleri örnek olarak gösterirler.

Y önce kitap duma çok düştün bir adam ülkesinde yıldı sadece bir kez açılan kütüphane girmeyi ve orada sedit sesit kitaplar okumayı çok istiyormuş. Ama sadece bir gün de kaç kitap okuyabilirmiş ki! Adam düşünmüş ve o açılan kütüphane ye girmiş. Tam bir yıl boyunca orada kalıp bütün kitapları okumuş. Bir yıl sonradı oradan çıkınca dünyanın en bilgün adamı olarak çıkmış. Onun kitap duma sevgisi ona bu en büyük başarıyı getirmiş. Şimdi kitap okumanın insana hiç bir faydası olmadığını düşünöner bu hikayeyi kendilerine bir gerçek olarak örnek edinebilirler.

Bunun için bıkare asla kitap okumanın bıkare hiç bir faydasının olmadığını düşünmemeliyiz. Çünkü emrin olmalıdır ki okuduğumuz her bir cümlemin bıkare bir çok faydası vardır.

Örnek 3

METEHAN AYTÜRK

2553 8/C

7

KİTAP VE İNSAN İLİŞKİSİ

"Kitap hayatımızda bir elfeneri gibi bize önümüzü görmemiz için ışık tutar ve yolumuzu bulmamızı sağlar. Kitaplar bilgi kaynağıdır. Kitaplar olmadan hiçbir şeyi bilmez - ve cahil kalırdık."

"Kitaplarda her bilgi vardır ve her istediğimizi kitaplarda bulabiliriz çünkü tarihimizi, günümüzü ~~ve~~ bilgi araştırmak için bile kitaplardan yararlanırız." Kitap okurken insanın içi huzurla dolar ve kitap okuduktan sonra erşilmişerek bir neşe bir sevinç doğar insanın içine."

"Bizim asla çıkamayacağımız bir kuyudan çıkaran kâğıramandır kitap. Kitaplar günümüzde en önemli bilgi kaynağı olduğundan dolayı her zaman kitaplara güvenir ve doğruluğundan emindirik. Kitap aslında bizi bir çok badire'den atlatmaya yararır."

"Örnek vermiş olursak, eğer okumamış olsak maddi sıkıntı çekebiliriz, ama okumuş olsak ve meslek kazanmış olsak böyle bir sıkıntı çekmeyiz. Bu yüzden okumak en iyi ve en akıllı yoldur."

"Kitaplar kısaca her işe yarar. Bu yüzden okumalıyız ve hayatımızı kazanıp hiç bir maddi sıkıntıdan etkilenmez ve mutlu mesut yaşarız. Eğer okumasak ülkemiz gittikçe çabıl olur ve hep ezilen bizler oluruz. Çünkü her zaman zayıf ve cahil olanlar ezilirler. Ezilmemek için ise tırnaklarımızla kazayarak okumak ve hayatımızı kurtarmalıyız."

3.5.2. Araştırmanın Uygulamasının Zamanlanması

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinin ardından deneysel uygulamanın haftada kaç saat olacağına karar verme aşamasına geçilmiştir. Yazma uygulamaları deney ve kontrol grubu için dört yazma uygulamasından oluşmaktadır.

Kontrol grubunda Türkçe ders programına bağlı kalınmış ders kitabındaki tema ile ilgili çalışmalar ve etkinlikler haftada beş ders saati olmak üzere yürütülmüştür. Uygulamalar, dört tema için dört hafta ve haftada beş ders saati olmak üzere belirlenmiştir.

Deney grubunda '*Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli*' temel alınarak çeşitli etkinlikleri içeren dört deneysel uygulama hazırlanmıştır. Bu uygulamalar yazmaya hazırlık aşaması etkinlikleri, ilk taslak metni oluşturma, ilk değerlendirme, ikinci taslak metni oluşturma, son değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. Uygulamalar dört tema için dört hafta ve haftada beş ders saati olmak üzere belirlenmiştir.

Sonuç olarak kontrol ve deney gruplarında dört uygulama için yirmişer ders saati, dört hafta, araştırmanın uygulama zamanı olarak belirlenmiştir.

3.5.3. Bilgilendirici Metin Yazma Uygulaması

Araştırmacı bilgilendirici metin yazma uygulamalarında, eş güdümlü olarak kontrol grubunda klasik yazma eğitimini yürütmüş; deney grubunda ise planlı yazma modelini uygulamıştır.

Kontrol grubunda Türkçe dersi öğretim programına bağlı kalınarak işlenmiştir. Yazma çalışmalarında öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin dışına çıkılmamış, Türkçe dersi ve yazma çalışmaları sadece ders kitapları çerçevesinde devam etmiştir. Tema ile ilgili metin okuma, kelime ve metin kavrama çalışmaları ve konu üzerinde tartışma yapma, ders kitabı etkinlikleri ve ardından konu ile ilgili yazı yazma çalışması öğretmenin rehberliğinde yürütülmüştür.

Birinci hafta

Deney grubunda öğrenciler, yazma konusu, amacı, metin türü ve yazma uygulamasının süresi ile ilgili araştırmacı tarafından uygulama öncesi detaylıca bilgilendirilmiştir. Bilgilendirme öğrencilerin hem yazma çalışmasına karşı

güdülenmeleri hem de uygulama aşamalarını bilip süreçte aktif olabilmeleri amacıyla yapılmıştır.

Birinci derste Osman Güngör Feyzoğlu'nun '*Bilim ve Çağdaşlık*' adlı okuma metni öğrencilere dağıtılmıştır. Metin okunduktan sonra metindeki düşüncelerin nasıl oluşturulduğu, giriş, gelişme ve sonucun nasıl bölümlendiği, ana fikrin nasıl saptandığı, amacın ve konunun nasıl bir işlevi olduğu örneklerle anlatılmıştır.

Örnek Metin: BİLİM VE ÇAĞDAŞLIK

Atatürk'ün en çok bilinen sözlerinden biri: "Hayatta en hakiki mürşit ilimdir!" özdeyişidir. Mürşit demek, doğru yolu gösteren, kılavuz demektir. Bilim, yalnızca gerçeği arar ve ona değer verir. Gerçek dışı şeylerin bilimde yeri yoktur. O halde, bilimi kendine kılavuz yapan insan ve toplumlar gerçeğin yolunu bulmuş olur. Bu yol; doğrunun, doğruluğun yoludur. Doğruluğun olduğu yerde de iyilik ve güzellik vardır. İnsan ya da toplum; bu yolda dünyayı, geleceği ve her şeyi olduğu gibi görebilir. Böyle olunca da uygarlık yarışında güvenli adımlarla ilerler. Her yeni gün bir ilerleme, gelişme ve kalkınma günü olur, Çünkü bu yolda tutuculuk ve geri kalma yoktur. Akıl, yeteneklerini gerektiği gibi kullanabilir. İnsan bilgisizlikten, bilgisizliğin karanlığından kurtulur. Yaşadığı hayatı daha iyi tanır. Daha iyi yaşamamanın yollarını bulur.

Bilimin yasaları vardır. Birtakım varsayımların, kişisel görüşlerin ve kalıplaşmış katı düşüncelerin bilim diye tanıtılması her zaman olagelmıştır. Ama bunlar, bilim olmadığı gibi bilimin ortaya koyduğu gerçekleri de hiçbir zaman değiştiremezler.

Bilim; aklın, doğrunun ve gerçeğin ortamında oluşur. Ancak akıl ve bilimle iyiye ve güzele gidilebilir. Böyle olduğu için bilim insanda hoşgörü yaratır. Katı ve kalıplaşmış düşüncelerden uzak, önyargısız insanlar bilim sayesinde yetiştirilebilir. Bilimin verileri ile iyi insan, iyi vatandaş yetiştirme imkânları elde edilir. Bilime dayalı gerçeklerle yetiştirilmiş insanlar, hiçbir görüş ve düşüncenin tutsağı ve yobazı olmazlar.

Bir ülke, bilimi kendine kılavuz olarak seçerse her alanda büyük ilerlemeler gösterir. Dünya uygarlık düzeyinin üstüne çıkar. Önde olur, ileriye gider.

Atatürk, "Hayatta en hakiki mürşit ilimdir." derken Türk toplumunu bilim dışı, yanıltıcı ve doğru yoldan saptırıcı düşüncelerin, görüşlerin ve inançların kılavuzluğundan kurtarmak istemiştir. Bize bilimin aydınlık yolunu seçmemizi önermiştir. Kendisi de tüm yaşamı boyunca her eyleminde akılcılık ve bilime önem vermiş, bunun düşünce olarak kalmayıp eyleme yansımaları sağlamıştır. Türk devrimi bu çabanın bir ürünüdür (İbrahim Atabey vd., 2007: 270).

Metnin dinlenmesinin ardından öğrencilere, yazma konusu 'İlim' hakkında birkaç dakika düşünceleri için zaman verilmiştir. Daha sonra sınıf beşerli gruplara ayrılmıştır. Önce gruptan bir öğrencinin konuyla ilgili düşüncelerini bir kâğıda yazması ve diğer öğrencilerin önceki düşünceleri gözden geçirerek yeni düşünceler üretmeleri istenmiştir. Daha sonra her gruptan ürettikleri düşüncelerden iki veya üç tanesini tahtaya yazmaları ve açıklamaları istenmiştir. Tahtaya yazılan düşünceler değerlendirilmiş, önem sırasına göre sıralanmış, konu dışında kalanlar elenmiştir. Böylelikle konu sınırlandırılması yapılmıştır. Sınırlandırılan konu ile ilgili örnek bir araştırma ve yazı çalışması planı öğrencilere dağıtılmıştır. Örnek planın beyin fırtınası sonucunda oluşan fikirlerle paralel bir bakış açısına sahip olmasına dikkat edilmiştir.

Öğrencilere plan konusunda serbest oldukları, örnek plan dışında kendilerinin de konu ile ilgili yazılı anlatım planı hazırlayabilecekleri belirtilmiştir. Araştırma metodları, bilgiye ulaşma yolları ve bilginin doğruluğunu ve kaynağını sorgulama çerçevesinde öğretmen, öğrencilere gerekli bilgileri verdikten sonra öğrencilerden konu ile ilgili araştırma yapımları istenmiştir.

İlim Teması Yazılı Anlatım Çalışması Planı
A- İlim ve ilmin hayat ile ilişkisi; a) İlim olayların sebebini, sonucunu ve faydasını ortaya koyar. b) İlim, doğru ile yanlış ayırmada en iyi ölçüdür. c) İnsanların daha iyi yaşam koşullarına kavuşmasına, var olmayan olguları bulmasına ve yeni şeyler öğrenmesine ön ayak olan genellemelerdir.
B- İlim ve yol göstericilik özelliği; a) İlim, şahıslara, devirlere, çevreye göre değişebilen hükümler vermez. b) Hayatın her bölümünde ilmin koyduğu gerçeklerden faydalanarak doğru yolu buluruz. c) Yeni buluşları kavramada ve benimsemede ilmin yardımını görürüz. d) İlim insanlara seçme özgürlüğü kazandırır. e) İlim sayesinde neyi, nasıl seçeceğimizi daha iyi biliriz. Böylece kendi etkimizi ve dışımızdaki dünyayı daha iyi tanırız. f) İnsanlar her alanda kendilerine akıl, bilim ve teknolojiyi rehber edinirlerse mutlaka başarıya ulaşırlar. g) İnsanlar hayatları süresince boş şeylerle değil de, bir millete bir ulusa faydalı olabilecek, yaratıcı şeyler üretebilmelidirler.
C- Hayatta ilmin yeri: a) Hayatımızı olumlu şekilde etkiler. b) Olayları ve fikirleri çözümlemede kolaylık sağlar. c) Çevremizde saygınlık kazanmamızı sağlar.

İkinci ders saatinde hazırlık aşamasının verileri ele alınmıştır. Konu ile ilgili yapılan araştırmanın sonucunda ‘İlim’ teması ile ilgili elde edilen bilgiler ve öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgileri üzerinde tartışma yapılmıştır. Tartışmada öğrencilerin nesnel ve eleştirel düşünme becerisini kazanmaları amaçlanmıştır. Tartışma sonucunda uygun görülen fikirler, yazılı anlatım çalışmasında kullanılmak üzere seçilmiştir. Bu seçim sırasında konunun sınırlandırılması esas alınmıştır. Araştırmacı sınırlandırılmış, yazılı anlatım planı oluşturulmuş konuda öğrencilerden bilgilendirici bir metin oluşturmalarını istemiştir. Hazırlanan bu metnin taslak metin

olduğu, metin üzerinde düzeltmeler yapılacağı konusunda öğrenciler bilgilendirilmiştir.

İlk taslak metinler ders saati dışında, araştırmacı tarafından incelenmiş ve yazılar üzerinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra yazılı anlatım kâğıtları öğrencilere geri verilmiştir.

Üçüncü ders saatinde, ilk taslak metinde yapılan genel dil yanlışları konusunda öğrencilere bilgi verilmesinden sonra öğrencilerden ikinci taslak metinleri oluşturmaları istenmiştir. ***İkinci taslak metinler oluşturulurken öğrencilerin dikkat etmeleri gereken hususlar şöyle sıralanmıştır:***

1. Ana fikir ve yardımcı fikirlerin belirlenmesi ve metinde açıkça ifade edilmesi,
2. Düşünce, duygu ve isteklerin konu dışına çıkılmadan oluşturulması,
3. Düşünce, duygu ve isteklerin yazma amacından uzaklaşmadan oluşturulması,
4. Düşünce, duygu ve isteklerin ana fikri destekleyecek biçimde oluşturulması,
5. Giriş bölümüne etkili bir düşünce ile başlanması ve bu bölümde yazının tümünde neler işleneceği, konunun ve amacın ne olduğu hakkında genel bir giriş yapılması,
6. Gelişme bölümünde; giriş bölümünde tanıtılan konunun ana fikir çerçevesinde geliştirilmesi,
7. Ana fikri destekleyecek ve açıklayacak örnekler verilmesi, benzetmeler-karşılaştırmalar yapılması ve gerçekliği herkes tarafından kabul gören bilgilerden yararlanılması,
8. Sonuç bölümünde giriş ve gelişme bölümünde söylenenleri özetleyen çarpıcı bir ifade ile yazının bitirilmesi gerektiği söylenmiştir.

Öğrencilerden toplanan birinci ve ikinci taslak metinler üzerinde, son olarak bütün ölçütler dikkate alınarak genel bir değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme, ders saati dışında araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Dördüncü ders saatinde değerlendirmesi yapılan ikinci taslak metinler, ilk taslak metinler ile birlikte öğrencilere geri verilmiştir. Öğrencilerden yazılı anlatım kâğıtlarını yanlarındaki arkadaşlarıyla değiştirmeleri istenmiş ve öğrencilere

birbirlerinin yazılarını okuyup değerlendirmeleri için zaman verilmiştir. Ardından araştırmacı yazılı anlatım çalışmaları ile ilgili öğrencilerin birbirleriyle ilgili değerlendirmelerini de dikkate alarak son uyarılarını yapmıştır.

Beşinci ders saatinde yazıya geçirme işlemi yapılmıştır. Bu ders saatinin sonunda yazılar toplanmış ve ders saati dışında ğretmen tarafından son olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan son değerlendirme işleminin ardından yazılı anlatım kâğıtları, uzman bir akademisyenin de değerlendirilmesi ve görüşlerinin alınması için kendisine verilmiştir.

Kontrol grubunda dört ders saati süresince tema ile ilgili metin okuma, kelime ve metin kavrama çalışmaları, etkinlikler yürütülmüştür. Beşinci ders saatinde öğrencilerden “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir.” sözü üzerine düşüncelerini anlatabilecekleri bilgilendirici yazı yazmaları istenmiştir. Bir ders saati içerisinde yazı çalışmaları tamamlanmıştır. Öğretmen tarafından ders saati dışında yazılar değerlendirilmiştir.

Yazılı anlatım kâğıtlarının değerlendirilmesinden sonra diğer ders saatinde öğrencilere genel dil yanlışları konusunda uyarılarda bulunulmuş; yazım ve noktalama, başlık, biçim ve kâğıt düzeni konularında bilgi verilmiştir.

3.5.3.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Metin

Örnekleri:

Örnek 1

EBRU
FİRFİR
8/C 516

İLİM GİBİ AYDINLIK BİR YOLDA İLERLİYORUM

İlim, olayların sebep, sonuç veya faydalarını ortaya koyar. Her dönem ilim bize iyi veya kötüyü ayırmada yardımcı olur. İlim asla hiç birşeyle karıştırılmamalıdır. Her zaman nesnel ve her zaman herkes için aynıdır. İlim bize konuları, esasları bulmada yardımcı olur.

İlmî, mürşid olarak kabul etmeliyiz. Çünkü ilim her zaman bize doğru yolu gösterendir. İlim insanı yanlış yola sapmaktan, yanlış şeyler yapmak alıkoyar. Eğer ilmî takip eder ve onun mürşid olduğunu aklımızdan çıkarmazsak hep doğru yolda ilerler ve doğru ile yanlış ayırt edebiliriz.

İlim sahibi insanlar, ilmî mürşid olarak kabul etmiş ve toplumda her zaman itibar görmüşlerdir. Örneğin edebiyatçılarımız, ilmî ilke edinip güzel şeyler yazmışlar, güzel ve olumlu sonuçlar almışlardır.

İlim, asla değişmeyen ve gittikçe ilerleyen bir olıdır. En hakiki olıdır. Örneğin, Atatürk'ün "Hayatta en hakiki mürşid ilimdir." sözü ilmin asla değişmediğini, her zaman doğru olan olduğunu, en açık şekilde anlatmaktadır. Bu sokaktaki insan içinde, okuldaki insan içinde aynıdır.

Her insan ilmî mürşid olarak görmeli ve onu örnek insanlar gibi ilke edinmelidir. Asla ve asla hurafe ve ilim dışı şeylere inanmamalı, inanırlarında bu cehaletten kurtarmak için çalışmalıdır.

Örnek 2

EBRU
FİRFİR
8/C 516

İLMİ GİBİ AYDINLIK BİR YOLDA İLERLİYORUM

İlim, olayların sebep, sonuç veya faydalarını ortaya koyar. Her daim ilim bize iyi veya kötüyü ayırmada yardımcı olur. İlim asla hiçbir şeyle karıştırılmamalıdır. Her zaman nesnel ve her zaman herkes için aynıdır. İlim bize kanunları, esasları bulmada yardımcı olur.

İlmî, mürşid olarak kabul etmeliyiz. Çünkü ilim her zaman bize doğru yolu gösterendir. İlim insanı yanlış yola sapmaktan, yanlış şeyler yapmak alıkoyar. Eğer ilmî takip eder ve onun mürşid olduğunu aklımızdan çıkarmasak hep doğru yolda ilerler ve doğru ile yanlış ayırt edebiliriz.

İlim sahibi insanlar, ilmî mürşid olarak kabul etmiş ve toplumda her zaman itibar görmüşlerdir. Örneğin edebiyatçılarımız, ilmî ilke edinip güzel şeyler yazmışlar, güzel ve olumlu sonuçlar almışlardır.

İlim, asla değişmeyen ve gittikçe ilerleyen bir ölüdür. En hakiki olandır. Örneğin, Atatürk'ün "Hayatta en hakiki mürşid ilimdir." sözü ilmin asla değişmediğini, her zaman doğru olan olduğunu, en açık şekilde anlatmaktadır. Bu sokaktaki insan içinde, okuldaki insan içinde aynıdır.

Her insan ilmî mürşid olarak görmeli ve onu örnek insanlar gibi ilke edinmelidir. Asla ve asla hurafe ve ilim dışı şeylere inanmamalı, inanırlarıda bu cehaletten kurtarmak için çalışmalıdır.

Örnek 3

İlma Döğen
81C 2956

İLMİN DOĞRULUĞU

Niçin varız? Neye bağlıyız? Her şey neyi anlatıyor? Bütün bu soruların cevabını ancak bertek ilmin ışığında öğrenebiliriz. Binalere-
cek köky gibi bir sorunun cevabı bile, binalardan önce yüzyıllarca in-
san tarafından düşünülmüştür. Bunların cevabı en doğru şekilde
ancak ilim sayesinde bulunabilmektedir.

Dünden bu güne yüzyıllarca yenilik gerçekleştirmişler ha-
yatımızda. Gerekse buluşlar, gerekse coğrafya, gerekse edebiyat
alanlarında. Bir soru için asla bir tekneye bağlı kalmamış.
İlim insanları her alanda, her konuda aydınlatma kavuşturabilir.
İnsanların doğruyu yanlış karıştırmadan sonuca ulaşmasını
sağlar.

Medeniyetler ancak ilmin ışığında yükseltiler. Kendine
doğru yol olarak ilmi seçmişse bundan sonrada diğer ül-
kelerin imrendiği yüksek seviyeye gelebilir. İlim en doğru şekilde
bilen bir ülke, kendisini de bilir ve yükseltiler nereden gece-
ceğini iyi bir şekilde öğretebilir. Zira iyi tanıyan bir insan
alışkanlıklarını kabul etmemek kendine yükseltiler yer edinir ve
abha da yükseltilere ulaşabilmek için durmadan çalışır.

Ancak ilmin dine yansıtma olmadığını düşünerek yanılır.
Sadece diğer gerçeklerin yol göstericiliğini ele alma-
dır. Dinin de yol göstericiliği ile doğruluğu yansıtılır.
Dinin en güzel yanlarını bir amaç doğrultusunda insanlara
aslayabilir. Hem din hemde, diğer alanlarda insanı kanun-
ları bulma yolu kontrol edebilir. İlimin din konusundaki insan-
ların salınmasını istediği şeylerden biri de hurafe ve batıl
inançlardan uzak durmamızdır. Çünkü hurafeler ve batıl
inançlar insanın dünyasını kısıtlar.

Bunun için ilerleyeceğimiz yoldan ilmin doğruluğu
ve ilerletici yolundan ilerlemeliyiz.

İkinci hafta

Deney grubunda birinci derste ‘Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin uygulandığı ilk yazılı anlatım çalışması verileri ile ilgili kısa bir değerlendirme yapılmasının ardından “Mutluluk” temasına geçilmiştir. Öncelikle *büyütülmüş karakter resimler* kullanılmıştır. Uygulama için seçilen iki resim öğrencilere çoğaltılarak dağıtılmıştır. Öğrencilerden resmi anlatan mümkün olduğunca çok kelime üretmeleri istenmiş sonra bu kelimeler okutulmuştur. Her öğrencinin ürettiği kelimelerden sınıfın mevcuduna göre bir veya ikisi tahtaya yazılmış ve sınıfça yazılan kelimeler üzerinde tartışılmıştır.

Resim1



Resim 2



Karakter resim uygulamasından sonra Goethe'nin "*İnsanlar için iyi ve doğru bildiklerimizi yapmaktan, gayelerimize götüren vasıtaların efendisi olmaktan daha büyük saadet var mı?*" sözü üzerine fikirler üretilmeye çalışılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerin *soyut düşünme* becerilerinin gelişimi amaçlanmıştır. Soyut, *soyutlama*

ile elde edilen, varlığı maddeden hareketle insan zihninde gerçekleşen; soyut düşünce, duyulur ve algılanır olandan sıyrılmış, kavramsal düşünme ile varılan düşünce (TDK, 2005) demektir. Karakter resim ve özdeyişten yola çıkarak öğrencilerin genelleme ve soyutlama yapabilmeleri sağlanarak *soyut zekâ*ları, sembol kullanarak düşünme yeteneği, harekete geçirilmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin oluşturduğu fikirler tahtaya eklenmiş ve ardından öğrencilere yazılı anlatım plan örneği dağıtılmıştır.

Mutluluk Teması Yazılı Anlatım Çalışması Planı
A- İnsanlar için iyi ve doğru bildiklerimizi yapmakla neler elde edebiliriz? a) Onların daha iyi ve daha doğru insan olmalarını sağlarız. b) Birisine iyilik yaptığımız zaman içimiz rahatlar. c) İyilik ve doğruluk bizi faziletli yaptığı gibi, başkalarına da bu değerleri aşılamamanın manevi hazzını duyarız ki bu yol bizi mutluluğa götürür.
B- Gayelerimize götüren araçların efendisi olmak bizlere ne yarar sağlar? a) Zamandan kazanırız. b) İşten kazanırız. c) İyi ve doğru işleri kısa zamanda sonuçlandırmakla topluma yararlı oluruz.
C- Asıl mutluluk nedir? Nasıl elde edilir? a) Başkalarına yardım etmekten zevk duyabilir hale geldiğimiz zaman mutluluğa erişebiliriz. b) Erdemli olabildiğimiz ölçüde mutluluğa kavuşabiliriz. c) Çıkar duygusundan kurtulabildiğimiz müddetçe mutluluğa yaklaşmış oluruz.

Öğrencilere araştırma yapmaları için bir gün zaman verilmiştir. Hazırlık yapıldıktan sonra takip eden diğer bir ders saati içinde öğrencilerin araştırma sonuçları değerlendirilmiş ve öğrencilerden hazırlığı yapıp planlanmış konu başlığı ile ilgili olarak ilk taslak metinleri oluşturmaları istenmiştir. İlk taslak metinler ders saati dışında, öğretmen tarafından incelenmiş ve yazılar üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak öğrencilere geri verilmiştir.

Üçüncü ders saatinde, yazılı anlatım kâğıtlarındaki eksiklikler konusunda öğrencilere bilgi verilmesinin ardından ikinci taslak metin oluşturma aşamasında dikkat edilecek hususlar yinelenmiştir ve ikinci taslak metinlerin oluşturulmaları safhasına geçilmiştir. Öğrencilerden toplanan birinci ve ikinci taslak metinler üzerinde, son olarak bütün ölçütler dikkate alınarak ders saati dışında genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Dördüncü ders saatinde değerlendirmesi yapılan ikinci taslak metin, ilk taslak metin ile birlikte öğrencilere geri verilmiş ve öğrencilerden birbirlerinin yazılarını okuyup değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirme aşamasında geçmiş yazılı anlatım çalışmalarında diğerlerine göre iyi puan almış öğrencilerle daha düşük puan almış öğrencileri bir araya getirmeye özen gösterilmiştir.

Kendini değerlendirme ve akran değerlendirme basamaklarının ardından öğretmen yazılı anlatım kâğıtlarıyla ilgili öğrencilerin birbirleriyle ilgili değerlendirmelerini de dikkate alarak son uyarılarını yapmıştır. Beşinci ders saatinde yazıya geçirme işlemi yapılmıştır. Bu ders saati sonunda yazılar toplanmış ve ders dışında araştırmacı tarafından son değerlendirme işlemi yapılmış ve uzman akademisyenin değerlendirmesine başvurulmuştur.

Kontrol grubunda dört ders saati süresince tema ile ilgili metin okuma, kelime ve metin kavrama çalışmaları, etkinlikler ders kitabına bağlı kılınarak işlenmiştir. Beşinci ders saatinde öğrencilerden “Mutluluk” konulu bilgilendirici yazı yazmaları istenmiştir. Bir ders saati içerisinde yazı çalışmaları tamamlanmıştır. Öğretmen tarafından ders saati dışında yazılar değerlendirilmiştir.

Yazılı anlatım kâğıtlarının değerlendirilmesinden sonra diğer ders saatinde öğrencilere genel dil yanlışları; yazım ve noktalama, başlık, biçim ve kâğıt düzeni konularında bilgi verilmiştir.

3.5.3.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri:

Örnek1

EBRU
FİRTİK
8/10
516

MUTLULUK DÖNGÜSÜ

Mutlu olmak veya mutluluk kelimesini duyduğunuzda neler hissediyorsunuz? Kendi adıma konuşmak gerekirse mutluluk kelimesini duyduğumda aklıma ilk gelen şey olumlu düşünceler ya da gülen bir surat ifadesidir. Çabuk mutlu olmak insanlar için hem çok avantajlı hem de dezavantajlıdır. Çünkü nasıl çabuk sevinebiliyorlarsa o kadar da çabuk üzülebilirler.

Çabuk mutlu olan insanlar tıbbi açıdan çok sağlıklıdır, çünkü bir gülen surat ifadesi o kişiye bedensel ve zihinsel olarak çok şey kazandırır. En önemlisi de o kişinin pozitif olarak hayata bakmasını sağlar.

Mutlu olmak bazen çok kolay bazen ise bir o kadar zordur. Mutlu olmaya yardımcı en iyi şey ise iyilik yapmak ve doğruyu göstermektir. Bir ağac dikerseniz ve onun her gün büyüdüğünü bilerseniz mutlu olmaz mısınız? Elbette mutlu olursunuz. Kötü düşünen bir insan nasıl çevresine olumsuzluk yayar, iyi düşünen bir insanda pozitif bir hava yayar.

Mutluluğun veya mutlu olmanın nedenleri kişilere göre değişir. Örneğin; bazıları mutluluğu aşkta bazıları ise para ve sağlıkta arar. Siz mutlu eden şey veya şeyler nedir? Bence en üst düzeydeki mutluluk toplum içinde kazandığınız saygı, sevgi ve güvenin getirdiği mutluluktur.

Her şeye değil belki ama yine de ufakta olsa çevremizdeki şeylerden zevk almalı, mutlu olmalıyız. Hele o çıkar duygusundaki kurtulursak hayatın zevk alacak ve olumlu gözlerle hayata bakacağız. Azda olsa mutlu olmalıyız. Zaten her şeyin azı tatlıdır.

Örnek 2

8 Ocak 1956

MUTLULUĞUN ANAHTARI

İnsanların huzurlu olarak yaşayabilmeleri için gerekli olan temel ihtiyaçtır denilebilir mi? Mutluluğun insanlara faydası nedir? Mutlu olan insanı mutsuz insandan ayıran en büyük özellik nedir?

Her insanın gelecekte mutluka bir hedefi vardır. Mutluluk hedeflere ulaşmak için hayatımızdaki zor kapıları açan gizli bir anahtar gibidir. O hedeflere doğru hırs ve ıstırapla değil, bir amaç uğruna olan yolları izlemek gerekir. Her şeyi kolaylıkla yapacak şekilde yapmaya daan göstermeliyiz. Özetle ancak gerçek mutluluğa ulaşabiliriz. Mutluluk yaptığımız her işte mutluka bizlere aynı bir dağ güven sağlar. Mutlu bir insanın yapmış olduğu iş mutsuz insanın yapmış olduğu işten daha fazla kişiye yarar sağlar.

Her kes mutluluğu aynı aynı yerlerde arar. Kimisini mutluluk deni an ufak bir şey diğer kişinin mimiklerini bile ayırtmasını sağlamaz. Zor zamanlarda duyulan iyi bir söz, mutsuz anıların izitilen bir iki şiir, sarık sözleri kişiyi mutlu ederek dünyasına dünyalar katar. Oana dek hiç bu hisleri yaşamamış gibi mutlu dur.

Ancak sadece bizi mutluluğumuzla tek yetmeyebilir bizi ayırtmaya. Toplumun mutluluğunda bizi için önemlidir. Her alanda rahat ve mutlu olan bir toplum her zaman daha iyi ve daha başarılı insanın ortaya çıkmasını sağlar. O ortamda bulunan on ufak bir serin diğer insanlara da örnek olur. Bu sayede ortamda mutsuz ve dağ güveni insan kalınmış olur. Kişiden kişiye olan bakış açısı ve iyilik yapma durumları artar. Mutluluk sayesinde toplumun seviye oranı da yükselmiştir olur.

Bizlerde mutluluğun insan hayatındaki etkenliğini ve rolünü iyi bilmeliyiz. Mutluluk her zaman hayatımızdaki başarı oranlarını yükselttiğini unutmamalıyız.

Üçüncü Hafta

Deney grubunda önceki haftalardaki yazı yazma süreci kısaca değerlendirildikten sonra öğrenciler üçüncü yazma çalışması olan “Ahlak” temasına yönlendirilmişlerdir. Bu temada fikir oluşturabilmek ve yazma konusuna hazırlık yapabilmek için *Cluster*, kelime ağı yönteminden yararlanılmıştır.

Araştırmacı ilk olarak konu ile ilgili çekirdek kelimeyi ‘iyilikseverlik’ tahtaya yazmış ve daire içine almıştır. Sonra bu çekirdek kelimedden yola çıkılarak öğrencilerin de işbirliğiyle akla gelen düşünceler daire içine alınıp oklarla çekirdeğe bağlanmıştır. Birbirini izleyen çağrışımlar birbirine oklarla bağlanmıştır. Bu çalışmada mümkün olduğunca duygu ve düşüncelerin kısa ifadelerle anlatılmasına özen gösterilmiştir.

Kelime ağı çalışması sırasında ortaya çıkan kelimeler (iyilikseverlik, çalışma, azim, doğruluk, cesaret, vatan sevgisi, Atatürk, Kurtuluş Savaşı, inkılâp, kitabevi, okumak, önder, cesaret, kişilik, fayda, güven, sabır, zenginlik, kötülük) o grubun bilgi, düşünce ve duygu birikimini yansıtmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerin *çağrışım* güçlerinin, *benzeyiş* ve *karşıtlık* ilkelerinin işe koşulmasıyla ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırmacı çalışma sırasında ortaya çıkan kavramlardan yola çıkarak konu ile ilgili fikir yürütülmesini sağlamıştır. Tartışmadan sonra örnek yazılı anlatım planı öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilere örnek planı geliştirebilecekleri, plan üzerinde değişiklikler yapabilecekleri bildirilmiştir.

Ahlak Teması Yazılı Anlatım Çalışması Planı
A- Görüş sahibi olmanın kazançları nelerdir? a) Hayatımızı olumlu şekilde değerlendirmiş oluruz. b) Çevremize örnek olabilecek eserler verebiliriz. c) Karakter bütünlüğüne sahip oluruz.
B- Düşüncenin değeri nedir? a) Olayları ve fikirleri kavramada ve çözümlemede kolaylık kazanırız. b) Düşünmek var olmak demektir.
C- Cesaretin faydaları nelerdir? a) Girişimcilik yeteneğimizi artırır. b) Güven duygumuzu sağlamlaştırır. c) İş başarıma gücümüzü artırır.
D- Ahlak sağlamlığı nelerden oluşur? a) Doğruluk b) İyilikseverlik c) Çalışkanlık d) Vatanseverlik

Öğrencilere araştırma yapmaları için bir gün zaman verildikten sonra takibeden diğer bir ders saati içinde öğrencilerin araştırma sonuçları değerlendirilmiş ve öğrencilerden hazırlığı yapıp planlanmış konu başlığı ile ilgili olarak ilk taslak metinleri oluşturmaları istenmiştir. İlk taslak metinler ders saati dışında, araştırmacı tarafından incelenmiş ve yazılar üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Deney grubunda gerekli düzeltmeleri yapılan yazılı anlatım kâğıtları öğrencilere geri verilmiştir. Bir ders saati içinde, yapılan genel yanlışlar konusunda öğrencilere dönüt verilmesinin ardından ikinci taslak metinler oluşturulurken öğrencilerin dikkat etmeleri gereken hususlar konusunda hatırlatmalar yapılmıştır. Son olarak öğrencilerden ikinci taslak metinleri oluşturmaları istenmiştir.

Öğrencilerden toplanan birinci ve ikinci taslak metinler üzerinde, son olarak bütün ölçütler dikkate alınarak ders saati dışında genel bir değerlendirme ve düzeltmeler yapılmıştır.

Dördüncü ders saatinde değerlendirmesi yapılan ikinci taslak metin, ilk taslak metin ile birlikte öğrencilere geri verilmiş ve öğrencilerden yazılarını yanlarındaki arkadaşlarıyla değiştirmeleri, birbirlerinin yazılarını okumaları ve değerlendirmeleri istenmiştir. Akran değerlendirmesi basamağının ardından öğretmen yazılarla ilgili öğrencilerin birbirleriyle ilgili değerlendirmelerini de dikkate alarak uyarılarda bulunmuştur.

Beşinci ders saatinde yazıya geçirme işlemi yapılmış bu ders saatinin sonunda yazılar toplanmış ve ders dışında öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. Ardından uzman değerlendirilmesine başvurulmuştur.

Kontrol grubunda ise önceki yazı çalışmaları kısaca değerlendirildikten sonra ders içi çalışmalara geçilmiştir. Tema ile ilgili metin okuma, kelime ve metin kavrama çalışmaları, etkinlikler ders kitabına bağlı kılınarak işlenmiştir. Beşinci ders saatinde öğrencilerden “Ahlak” konulu bilgilendirici yazı yazmaları istenmiştir. Bir ders saati içerisinde yazı çalışmaları tamamlanmıştır. Öğretmen tarafından ders saati dışında yazılar değerlendirilmiştir.

Yazılı anlatım kâğıtlarının değerlendirilmesinden sonra diğer ders saatinde öğrencilere genel dil yanlışları; yazım ve noktalama, başlık, biçim ve kâğıt düzeni konularında bilgi verilmiştir.

3.5.3.3 Deney Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri: Örnek 1

EBRU
FIRFIR
810
516

TOPLUMDA İYİ ŞEYLER YAPARAK VAR OLABİLİRİM

Görüş sahibi insanlar size göre toplumda bir yer edinebilir mi? Bana göre görüş sahibi insanlar toplumda kesinlikle yer edinebilir, çünkü bu gibi kişiler görüşlerini ortaya koyarak ön plana çıkar ve görüşleri beğenildiği sürece de hep aklıda kalır. Görüşe sahip olmak içinde en başta düşünmek gerekir. Çünkü düşünen insan olayları ve düşünceleri daha çabuk kavrar.

Düşünmek insan hayatı için hele de toplumda var olabilmek, var olduğunu kanıtlayabilmek için çok önemlidir. Bunu en iyi Descartes'in "Düşünüyorum o halde varım." sözünden anlayabiliriz.

Ahlâk sağlamlığına sahip olmakta toplumda düşünce kadar önemlidir. Eğer bir insan ahlâk sağlamlığına sahip ise toplumda kesinlikle bir yer sahibi olur. Doğrulukton ne olursa olsun, isterse en yakınıni kaybedecek bile olsa vazgeçmeyen kişi kesinlikle ahlâk sağlamlığına sahiptir. Ahlaki sağlam bir kişi iyiliksever, kimsenin hakkında kötü düşünmeyen biridir.

İyi bir ahlâka sahip kişiler bence en başta çalışkan ve vatansever olmalıdır. Eğer bir kişi tembel ve tüketici ise o kişi asla ahlâklı ve de vatansever değildir. Çünkü çalışmayan bir kişinin ne devlete ne de millete faydası olur.

Ahlâk sağlamlığına sahip olan kişiler ilk önce çalışmalı, tembellik yapmamalı ve de, hiç bıkmadan üretmekler. Üreten kişiler, hem vatanını seven hem de çalışkan, iyiliksever kişilerdir. Ahlak sağlamlığı ne olursa olsun, ölecek bile olsa doğrudan vazgeçmemektir bence. Çünkü bir insan faydalı olan bir şeyin uğrunda can verirse, hep o şekilde aklıda kalır, toplumda var olabilir.

Örnek 2

Fatma Doğan
81C 2956.

AHLAK CİSARET İŞLER

İnsanlara fayda sağlayan her davranış, kişinin iyi yerlere gelmesini sağlar. Geçmişte ve bu günde insanlara karşı sergilenmiş odygu onurlu davranışlar, kişiye kalıcı bir başarı sağlar.

Dostlarımızla aramızda geçen konuşmalarımızda başarılarımızdan ve başarısızlıklarımızdan söz ederiz. Ahlaklı bir insan olmanın temelinde ancak iyi bir hedef belirleyerek başlayabiliriz. Zamanla diğer bütün eksik yanlarımızı geliştirerek safere ulaşabiliriz. Ancak sadece hedef belirlemek ahlaklı bir insana yetmez. Ahlaklı insanın; vatansever, çalışkan, güven duygusu besleyebilen, aktif, dürüst ve girişimci olarak başarılı bir insan olması gerekir.

Bir çok bilim adamı düşünür, düşünmenin insan ahlakı üstünde çok önemli olduğunu söyler. Bu doğrultuda düşünen ve doğru yolu bulan insanın mutlak iyi başarılar elde edebileceği kesindir. Bu doğrultuda yaşamak cansız düşünmekte damardan geçen her bir kan damlası gibidir. Eğer kalbimiz kanı vücut organlarımıza pompalamıyorsa vücudumuzun yavaş yavaş faaliyeti sona erer. Bunun gibi bizlerde düşünmüştük benliğimizi tamamen yitirir ve ahlaki özelliklerden en önemisini yitirmiş oluruz.

Bizlerde ibride davranış ve ahlaki özelliklerle çevremizdeki insanlara örnek olarak yaşamak istiyorsak daima doğru yoldan gitmeli ve cesaretle bir insan olmaya çalışmalıyız.

Dördüncü hafta

Deney grubunda önceki haftalardaki yazı yazma süreci kısaca değerlendirildikten sonra öğrenciler, son uygulama olan ‘Hürriyet’ temasına yönlendirilmişlerdir. Yazılı anlatıma ön hazırlık için örnek metinden yararlanılmıştır. Metin çözümlenirken, düşüncenin nasıl oluşturulduğu, giriş, gelişme ve sonucun nasıl bölümlendiğine, paragraflar arasındaki geçişlerin nasıl sağlandığına yönelik çalışmalar, ana fikri bulma, yazma amacı ve konusunu tespit etme çalışmaları yürütülmüştür. Örnek metin öğrencilerin konu hakkında bakış açısı geliştirebilmeleri ve kendi üsluplarını oluşturabilmelerine katkı sağlamak için araştırmacı tarafından seçilmiş ve okunmuştur.

Örnek Metin: ÖZGÜRLÜK ÜZERİNE

Özgür kişi, köle olmayan, tutsak olmayan kişidir. Kimsenin gölgesi, tutsağı değildir. Kendi kendisinin, duygularının, tutkularının, çıkarının da kölesi, tutsağı değildir. Kendi kendisinin, duygularının, tutkularının, çıkarının da kölesi, tutsağı değildir. “ Böyle işime geldiğinden böyle düşünüyorum, böyle söylüyorum.” diyen kimseyi, gerçekten özgür sayabilir miyiz? Özgür kişinin düşünceleriyle duyguları, tutkuları çıkarı arasında ille bir çarpışma, bir karışıklık olması gerektir demiyorum, uzlaştıkları, zorla değil, kendi kendilerine uzlaştıkları da olur. Ancak özgür kişi, düşüncelerinin duyguları, tutkuları, çıkarı ile uzlaşamamasını, onlar birbirleriyle uzlaşamayınca da duygularından, tutkularından, çıkarından geçip, yalnız düşüncelerine uymayı göze alan kişidir.

Duygularımızdan, tutkularımızdan, çıkarımızdan geçip yalnız düşüncelerimize bağlanmak... Tutku, adı üstünde, bizi tutan, buyruklarını istesek de istemesek de geçiren bir güçtür. Ondan kurtulabilmemiz için, bizi daha büyük bir gücün kavraması gerektir. Düşüncelerimiz, tutkularımız yenebiliyor, susturabiliyorsa, onlar birer tutku olmuş, birer tutkuya benzemiş demektir. Öyleyse, özgür kişi, kimsenin kölesi, tutsağı olmadığı gibi, kendisinin de kölesi, tutsağı olmayan kişi, düşüncelerine birer tutku verebilmiş kişidir.

Demek ki özgürlük istemek, ancak düşünen duygularına, tutkularına kapılmadan, çıkarını aramadan düşünebilen kişinin hakkıdır. Kendisine istediği gibi tutkularına bırakmak, çıkarını aramak, para kazanmak, her ne olursa olsun, kazanmak için özgürlük isteyen kişinin ki bir yalandır, yalan olduğunu belki de kendi

de bilmez, anlamaz, gene de bir yalandır. Özgürlük değildir onun isteği, kazanmaktır, eğlenmektir, rahat etmektir, tutkularının buyruğunu yerine getirmektir. Bu ereğe ulaşabildi mi, artık özgürlük istemez, özgür sayar kendini, başkalarının durumu ne olursa olsun, yaşadığı toplumda, özgürlük bulunduğuna inanır, yeter bulur o özgürlüğü.

Düşündüklerinin doğru olduğuna inanan, düşüncelerine birer tutku gücü verebilmiş olan kişi, düşüncelerini bir engelle karşılaşmadan söyleyebilmeyi ister. Onu durduramazsınız ki! Sus dersiniz, korkutmağa kalkarsınız, her şeye katlanır, kellesini verir, gene söyler. Tutku, engel tanımadığı, önüne çıkan her engeli yıkmaya kalktığı gibi, tutku gücü edinmiş düşünce de engel tanımaz, o da her engeli yıkmaya kalkar. Ama kendi düşüncelerini söylemek, yaymak, çevresine iletmek isteyen her kişi, özgürlük için çalışıyor demek değildir. Kendisinin özgür olmasına çalışıyor, o başka, kendi düşüncelerine uymayan düşüncelerin de özgürce söylenilmesini istiyor mu? Onu da istiyorsa onun için de çalışıyorsa, ancak o zaman genel özgürlük için savaşıyor diyebiliriz.

Özgürlük, toplum değerlerindendir. Dağlara ya da denizlerin ıssız bir adasına çekilip bir başına yaşamaya kalkan kişi, evet dilediğince oturur, yatar, kalkar, beğendiği yemişi koparır, yoktur karışanı, seçtiği çevrede görmek istediği işlere kimse engel olamaz. Ancak görünüşte özgürdür o kişi. Bir de karşısına başka biri, ya bir hayvan çıksın, şaşırır, onunla boy ölçüşmek, çarpışmak zorunda kalır. Ya yenip onu buyruğu altına alacak ya yenilip kendisi onun buyruğu altına girecek.

Özgürlüğe ermek, kölelikte, tutsaklıktan kaçmakla değil, köleliği, tutsaklığı yıkmakla, ortadan kaldırmakla olur. Özgürlük isteyen, özgürlük içinde uğraşan kişi, Latin oyunlarında efendisinin oğlunu sevdiğine kavuşturup azat edilmeye çalışan köleye benzemez. Yalnız kendisi değil, bütün kişiler kölelikten, buyruk altında olmaktan kurtulacaktır. Bir kendi için değil, bütün benzerleri için çabalar. Özgür kişi kendi kendine, duygularının, tutkularının, çıkarının da kölesi değildir demiştik: Bir başına yaşayıp öylece özgür olmak isteyen kişi ise kendi kendinin, özseverliğinin kölesidir (Ataç, 1954).

Hürriyet Teması Yazılı Anlatım Çalışması Planı		
A- Bilme özgürlüğü nasıl gerçekleşir?		
a) Manevi alanda		
1. İnsan önce kendini tanımalı	3. Milletini tanımalı	
2. Çevresini inceleyip öğrenmeli	4. İnsanlık dünyasını tanımalı	
b) Madde alanında:		
1. Tüm yaratıkları tanımalı	3. Dünyayı tanımalı	
2. Yurdunu tanımalı	4. Evreni tanımalı	
B- Düşünce özgürlüğü nasıl doğar?		
a) İlgilenme	d) Gerçeğe ulaşma	
b) Zevk duyma	e) Sebepleri bulma	
c) Kıyaslama	f) Sonuca varma	
C- İnanma özgürlüğü nedir? Nasıl gelişir?		
a) Sevgi açısından:		
1. Büyüklük	3. İyilik	5. Mutluluk
2. Fayda	4. Güzellik	
D- Konuşma özgürlüğü nasıl sağlanır?		
a) Çevrenin,		
b) Milletin,		
c) İnsanlığın hayrına olan alanlarda hiç bir kişisel çıkar düşünmeden inancı, bilgiyi, düşüncayı söyleyebilmek, bizi gerçek özgürlüğe ulaştırır.		
d) Bilgilerimiz, çevreye ancak hürriyet yardımı ile yayılır.		
e) Bilgilerimiz ancak hürriyet sayesinde topluma yararlı yönde artar.		

Öğrencilerin yazılı anlatım planını incelemeleri ve konu ile ilgili araştırma yapabilmeleri için onlara bir gün zaman verilmiştir. Hazırlık yapıldıktan sonra takip eden diğer bir ders saati içinde öğrencilerin araştırma sonuçları değerlendirilmiştir ve ilk taslak metinler oluşturulmaya başlanmıştır. İlk taslak metinler ders saati dışında, öğretmen tarafından incelenmiştir.

Deney grubunda gerekli düzeltmeleri yapılan yazılı anlatım kâğıtları öğrencilere geri verilmiştir böylelikle öğrencilerin yazıları üzerindeki yanlışlıkları,

eksiklikleri fark etmeleri sağlanmıştır. Bir ders saati içinde, yapılan genel yanlışlar konusunda öğrencilere dönüt verilmesinin ardından öğrencilerden ikinci taslak metinleri oluşturmaları istenmiştir.

Öğrencilerden toplanan birinci ve ikinci taslak metinler üzerinde, son olarak bütün ölçütler dikkate alınarak ders saati dışında genel bir değerlendirme yapılmıştır.

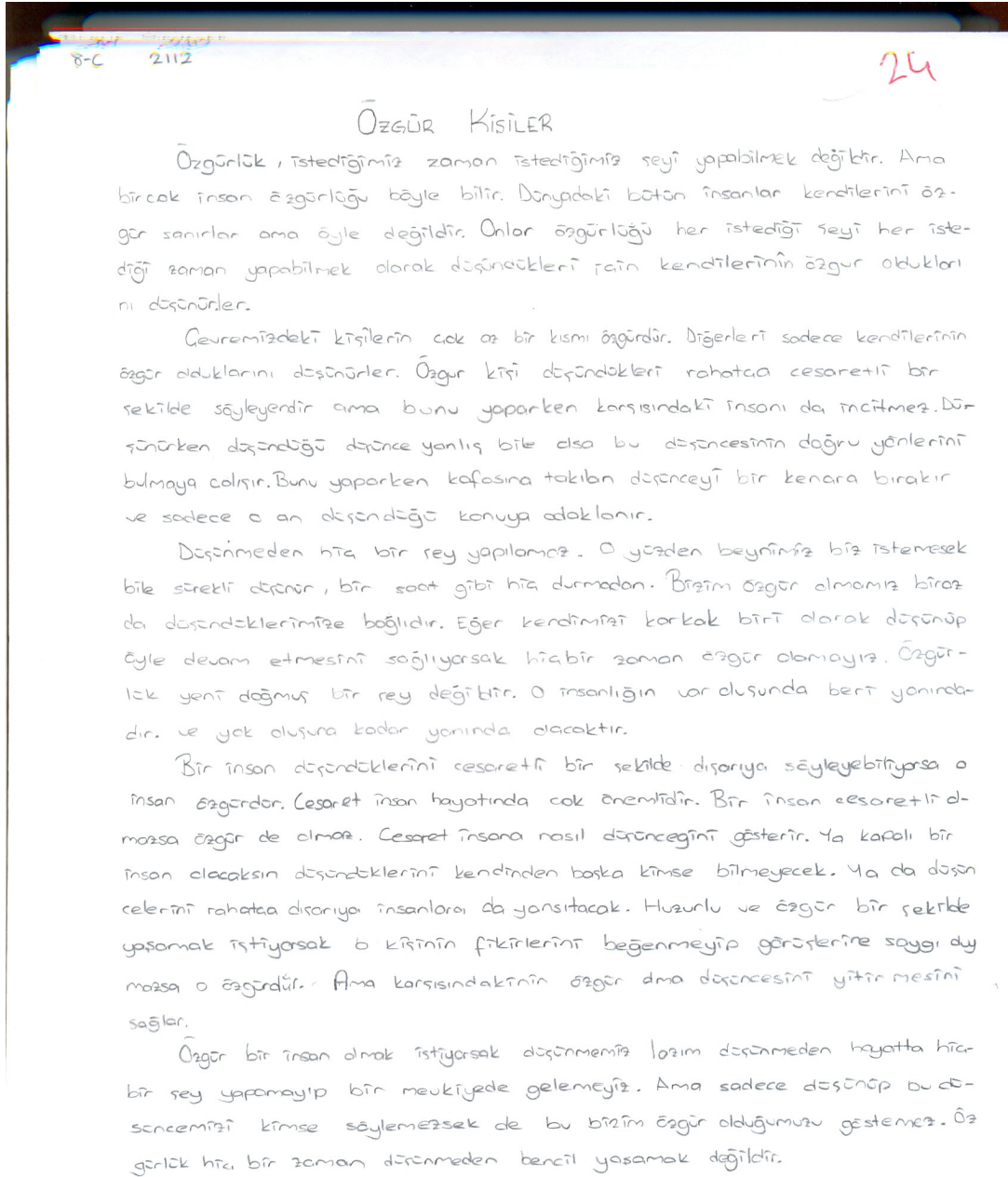
Diğer bir ders saatinde değerlendirmesi yapılan ikinci taslak metin, ilk taslak metin ile birlikte öğrencilere geri verilmiş ve öğrencilerden yazılarını yanlarındaki arkadaşlarıyla değiştirmeleri istenmiş ve öğrencilere birbirlerinin yazılarını okuyup değerlendirmeleri için zaman verilmiştir. Öğretmen yazılarla ilgili öğrencilerin birbirleriyle ilgili değerlendirmelerini de dikkate alarak son uyarılarını yapmıştır. Ardından yazıya geçirme işlemi yapılmıştır. Bu ders saatinin sonunda yazılar toplanarak ders saati dışında araştırmacı tarafından okunmuş ve yazılı anlatım kâğıtlarının uzman tarafından okunması işlemine geçilmiştir.

Kontrol grubunda dört ders saati süresince tema ile ilgili metin okuma, kelime ve metin kavrama çalışmaları, etkinlikler ders kitabına bağlı kılınarak işlenmiştir. Beşinci ders saatinde öğrencilerden “Hürriyet” konulu bilgilendirici yazı yazmaları istenmiştir. Bir ders saati içerisinde yazı çalışmaları tamamlanmıştır. Öğretmen tarafından ders saati dışında yazılar değerlendirilmiştir.

Yazılı anlatım kâğıtlarının değerlendirilmesinden sonra diğer ders saatinde öğrencilere genel dil yanlışları; yazım ve noktalama, başlık, biçim ve kâğıt düzeni konularında bilgi verilmiştir.

3.5.3.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri:

Örnek 1



Örnek 2

EZGİ ASLAN
8-C
2349

BENCE ÖZGÜRLÜK

4

Özgürlük, dünyadaki canlılara tanınan hakların tümüdür. İnsanların özgür olabilmesi için öncelikle kendini tanıması gerekir. Kendimizi tanımyorsak özgür olmamız zorlaşır.

Düşünce özgürlüğü, özgürlüklerin başında gelir. Düşünce lerimizi açıkca ifade etmeliyiz. Utanarak, sıkılarak düşün celerimizi ifade etmekten kaçınmamalıyız. Düşünce, bizim iyi, kötü, doğru, yanlış ayırt etmemize yardımcı olur.

Hayatımızda bazı şeylere ilgi duyabiliriz. Bu ilgi duy duğumuz şeyden zevk alabiliriz. Bir problemle karşılaştı ğımızda önce bu problemi tanımlayıp, sebeplerini ve çözüm önerilerini düşünce süzgecimizden geçirmeliyiz. Daha sonra bulduğumuz sorunların çözümlerini uygulayarak sonuca ulaş malıyız.

Özgürlük, her şeyi kafamıza göre yapıp, sadece kendi isteklerimiz doğrultusunda ilerlemek demek değildir. Hayatımız da bir tek kendimizin değil, diğer insanların da özgürlük lerini göt önünde bulundurmalıyız. Özgürlüğümüz başka insanla rın özgürlüğünün başladığı yerde kısıtlanır. Mesela-, biz bir binada yaşıyoruz ve komşumuz müziği son ses açıyor. Kendi nin müzik dinleme özgürlüğü vardır, fakat bizim dinleme me özgürlüğümüz var. İnsanların böyle konularda anlayışlı ol ması gerekir. Yani müziğin sesini kısması gerekir. İnsanların zevk duyduğu şeylerden bazen biz zevk duymayabiliriz. Onlar zevk duyuyorlar diye biz özgürlüklerimizi kısıtlamamalıyız. Çünkü, bu dünyada tüm canlılar eşit yaratılmıştır.

İnsanların bizim özgürlüklerimizi engellemesine izin ver memeliyiz. Başka insanların bizden her istediklerini yapma na hakkına sahibiz. İnsanların bizim özgürlüklerimizi kısıt lanaya hakkı yoktur.

İnsanları gercek özgürlüğe ulaştıracak şey, kendi çıkar larımızı düşünmeden, düşüncelerimizi, bilgilerimizi, inancımızı diğer insanlara aktarabilmektir. Bu bizi gercek özgürlüğe ulaştırır. Her şeyden önce özgürlüğün sadece bize olan faydasını değil, tüm insanlık için önemini bilmeliyiz.

3. 6. Verilerin Toplanması

Veriler, Piripaşa İlköğretim Okulu'nda örnekleme giren öğrencilere, yerinde ve araştırmacı tarafından uygulanarak elde edilmiştir. Uygulama öncesinde araştırmanın amacı; nedeni, nasıl ve ne kadar sürede yapılacağı, araştırma sonucunda elde edilecek verilerin kullanımı konusunda öğrencilere bilgi verilmemiştir. Deney ve kontrol grubunda haftada beş ders saati; dört haftada yirmi ders saati olmak üzere uygulama süreci tamamlanmıştır.

3.7. Veri Çözümleme Teknikleri

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

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonuçları ile uygulamalar esnasında ve son testte yazdıkları bilgilendirici metinlerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili ölçümler t testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespitinde ise ilişkisiz ölçümler t testi kullanılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın denencelerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Problem: Deney grubunun yazılı anlatım becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesinde, deney grubu öğrencilerinin ön test-son test yazılı anlatım puanlarının aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkili ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Yazılı Anlatım Becerisi Puanlarına Ait İlişkili Ölçümler t Testi Sonuçları.

Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçütleri	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
1. Yazılı Anlatımı Planlama	Deney ön test	35	1.04	.074	68	19.490	.000
	Deney son test	35	2.28	.369			
2. Dil ve Anlatım	Deney ön test	35	1.55	.262	68	8.806	.000
	Deney son test	35	2.23	.374			
3. Yazım ve Noktalama	Deney ön test	35	1.64	.493	68	6.156	.000
	Deney son test	35	2.38	.515			
4. Biçim ve Kâğıt Düzeni	Deney ön test	35	1.41	.461	68	7.558	.000
	Deney son test	35	2.30	.517			
Toplam Puan	Deney ön test	35	1.38	.199	68	12.573	.000
	Deney son test	35	2.27	.363			

* $p < 0.05$ anlamlı

Tablo 6’da deney grubu öğrencilerinin planlı yazma ve değerlendirme modeline göre uygulama öncesi ve sonrasına ilişkin yazılı anlatım becerisi puan ortalamaları yer almaktadır. Uygulama öncesinde deney grubunun ön testteki yazılı anlatım becerisi puanı ortalaması (1.38), uygulama sonrası son testteki puan ortalamasına (2.27) göre daha düşüktür.

Deney grubunun yazılı anlatım becerisine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney grubunu yazılı anlatım becerisine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu $[t(68) = 12.573, p < .000]$ belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik planlı yazma ve değerlendirme modeline göre yapılan öğretim etkinliklerinin yazılı anlatım becerisini geliştirdiğini göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci Alt Problem: Kontrol grubunun yazılı anlatım becerisine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test yazılı anlatım puanlarının aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkili ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Yazılı anlatım becerisi Puanlarına Ait İlişkili Ölçümler t Testi Sonuçları.

Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçütleri	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
1. Yazılı Anlatımı Planlama	Kontrol ön test	35	1.04	.068	68	4.503	.000
	Kontrol son test	35	1.20	.189			
2. Dil ve Anlatım	Kontrol ön test	35	1.60	.338	68	.381	.705
	Kontrol son test	35	1.57	.349			
3. Yazım ve Noktalama	Kontrol ön test	35	1.50	.485	68	.131	.896
	Kontrol son test	35	1.51	.428			
4. Biçim ve Kâğıt Düzeni	Kontrol ön test	35	1.57	.544	68	1.365	.177
	Kontrol son test	35	1.74	.505			
Toplam Puan	Kontrol ön test	35	1.41	.252	68	.734	.465
	Kontrol son test	35	1.46	.285			

* $p < .0.5$ anlamlı

Tablo 7’de *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline* göre yazılı anlatım dersinin işlenmediği kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin ön test-son test puan ortalamaları verilmiştir. Uygulama öncesinde kontrol grubunun ön testteki yazılı anlatım becerisi puan ortalaması (1.41), son testteki puan ortalaması da (1.46)’dır. Kontrol grubunun yazılı anlatım becerisine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için

öğrencilerin puan ortalamaları ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Bu durum kontrol grubunun yazılı anlatım becerisine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkı [$t(68) = .734$, $p > .05$] göstermemektedir. Bu durum, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik Türkçe Dersi Öğretim Programında yer verilen öğretim etkinliklerinin öğrencinin yazılı anlatım becerisini geliştirmede yeteri kadar etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Çünkü konuyla ilgili öğrencilerin sadece *yazılı anlatımı planlama* becerilerinde ön test (1.04) ile son test (1.20) puan ortalamaları arasında anlamlı [$t(68) = 4.503$, $p < .05$], fakat daha önce ortaya konulan değerlendirme ölçütlerine göre, *zayıf* (1-1.9), istenilen düzeyde bir gelişme sağlanamamıştır. Ayrıca, yazılı anlatımın *dil ve anlatım, yazım ve noktalama, biçim ve kâğıt düzeni* gibi özelliklerinde ise herhangi bir gelişme gözlenememiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü Alt Problem: Deney grubu ile kontrol grubunun son testteki yazılı anlatım becerilerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test yazılı anlatım puanlarının aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkisiz ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerileri” Son Test Puanlarına Ait İlişkisiz Ölçümler t Testi Sonuçları.

Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçütleri	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
1. Yazılı Anlatımı Planlama	Deney	35	2.28	.369	68	15.504	.000
	Kontrol	35	1.20	.189			
2. Dil ve Anlatım	Deney	35	2.23	.374	68	7.690	.000
	Kontrol	35	1.57	.349			
3. Yazım ve Noktalama	Deney	35	2.38	.515	68	7.689	.000
	Kontrol	35	1.51	.428			
4. Biçim ve Kâğıt Düzeni	Deney	35	2.30	.517	68	4.557	.000
	Kontrol	35	1.74	.505			
Toplam Puan	Deney	35	2.27	.363	68	10.354	.000
	Kontrol	35	1.46	.285			

* $p < 0.5$ anlamlı

Tablo 8’de deney ve kontrol gruplarının öğretim süreci sonundaki yazılı anlatım becerilerine ilişkin puan ortalamaları yer almaktadır. *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline* göre deney gurubuna uygulanan öğretim süreci sonunda deney gurundan alınan yazılı anlatım çalışmalarındaki puan ortalamaları (2.27); klasik öğretimle devam eden kontrol grubu öğrencilerinden alınan yazılı anlatım çalışmalarındaki puan ortalamaları ise (1.46) olduğu belirlenmiştir. Her iki grup arasında yazılı anlatım becerisi bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için yazılı anlatım becerilerine ilişkin toplam puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Her iki grup arasında yazılı anlatım becerisi açısından $[t(68) = 10.354, p < .05]$ deney gurubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu gözlenmiştir.

Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline göre, yazılı anlatım dersini işleyen öğrencilerin, bu modele ilişkin aşamaların, *yazılı anlatımı planlama, dil ve anlatım,*

yazım ve noktalama, biçim ve kâğıt düzeni, tamamında anlamlı bir düzelmenin olduğu saptanmıştır. Yazılı anlatım derslerinde yazma süreci öğrenci ile planlanır ve dönütlerle sürekli değerlendirilip düzeltildiği takdirde öğrencilerin düşüncelerini düzenleme, dili doğru ve etkin kullanma konusunda daha becerikli olabilecekleri gözlenmiştir, Ek-4’de sunulan deney ve kontrol gurubu öğrencilerinin ön test-son test yazılı anlatım çalışmaların da bu durum açıkça görülmektedir.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara bağlı olarak ulaşılan genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmada yazılı anlatım ile ilgili kelime düzeyinde, cümle düzeyinde, paragraf düzeyinde, plan düzeyinde, başlık düzeyinde, konu düzeyinde, noktalama işaretleri ve yazım kuralları düzeyinde, sayfa düzeninde çeşitli sorunlar gözlemlenmiştir. Bunlar şu şekilde belirtilebilir:

. Öğrencilerin kullandıkları kelimelerin nitelik ve nicelik bakımından istenilen seviyede olmadığı,

. Kelimelerin gerçek, mecaz, deyim vb. anlamlarının yeterli oranda bilinmediği,

. Kelime ve kelime gruplarının sık sık tekrar edildiği, zamir kullanımının gelişmemiş olduğu,

. Gereksiz sözcük kullanımının yaygın olduğu,

. Dil bilgisi kurallarını bilseler bile yazma çalışmalarında tam olarak uygulayamadıkları, yazılı anlatımı oluşturan cümlelerin gramerce ve anlamca bozuk olduğu,

. Paragraf düzeyinde yaygın olan, bir metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşacağı anlayışının öğrencilerin paragraf özelliği taşımayan üç bölüme ayrılmış metinler oluşturmalarına sebep olduğu, paragraf oluşturma ve paragrafı oluşturan unsurları kavrama konusunda, paragraflar arasında mantıksal bir bağ kurmada sorun yaşandığı,

. Anlatılmak istenen fikri mantıksal bir akış içinde sıralayamadıkları, bir düşünceden diğer bir düşünceye geçerken uygun geçiş ifadelerini kullanamadıkları,

. Anlatılmak istenen düşünceyi destekleyen örnek, alıntı veya benzetmelere yer vermede yetersiz oldukları; konu ile gerçek yaşamları arasında bağ kurmada sorun yaşadığı,

. Yazı dili geliştiremedikleri, konuşma dilini aynen yazıya geçirdikleri,

. Plan düzeyinde, öğrencilerin yazılarında konu ile ilgili veya ilgisiz; önemli veya önemsiz birçok fikre hiçbir sıralamaya tabi tutmadan yer vermek istedikleri,

. Öğrencilerin başlık bulma aşamasına yeterli zamanı ayırmadıkları, çoğu zaman yazma konusunu başlık olarak kullandıkları; metnin başlığını metinden bağımsız görme ve metin başlığına yeterli önemi vermeme anlayışının öğrencilerin çoğu kez başlıksız yazı yazmalarına sebep olduğu,

. Konu düzeyinde öğrencilerin yazma konusuna hâkim olamadıkları, belli bir bakış açısıyla konuya yaklaşamadıkları ve konuyu sınırlandırmada başarılı olamadıkları,

. Ana düşünce ve yardımcı düşüncelerin açıkça belirlenemediği ya da açıkça ifade edilemediği,

. Sonuca varma, konuyu tartışma ve önerilerde bulunmada yetersiz olduğu,

. İlköğretim 8. sınıf seviyesine gelmiş öğrencilerde noktalama işaretlerini doğru kullanma, yazım kurallarını bilme, sayfa düzenini oluşturabilme becerisinin beklenen seviyede olmadığı

. İnternet dili denilebilecek, kısaltmalı dil kullanımlarının yaygın olduğu,

. Ağız özelliklerinin yazı diline yansıtıldığı ortaya çıkmıştır.

Anlatımı etkili kılmak için konu çeşidine göre ana fikir, tartışma ve sonuç unsurlarının etkili şekilde kullanabilmesi gerekmektedir. Fakat yazılı anlatım çalışmaları incelendiğinde bir metni oluşturan ileti, tartışma ve sonuç öğelerinin, düz bir sırayla bir kural çerçevesinde aktarılması gerektiğine duyulan inancın öğrencilerin, metni oluşturan unsurların etkili ve bilinçli kullanımını engellemekte olduğu; bu durumun da yazılı anlatımın tek düze olmasına sebep olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayaz (2007: 64) araştırmasında, bu durumun sebebinin *okullarda verilen kompozisyonun “giriş-gelişme-sonuç”tan ibaret gören eğitim anlayışı* olduğunu belirtmiş ve bu durumun *öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini engellediğini* vurgulamıştır.

Araştırmada deney grubunda bulunan öğrencilere uygulanan planlı yazma etkinliklerinin yazılı anlatımı planlama becerisini geliştirdiği (ön test 1.38 son test 2.27) görülmüştür. Araştırmanın uygulama süresi, dört hafta, temel alındığında öğrencilerinin gelişiminin dikkate değer olduğu ortaya çıkmaktadır. Kontrol grubunda ise yazılı anlatım becerisine ilişkin ön test (1.41)ve son test (1.46) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum Türkçe derslerinin, okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerini geliştirme bakımından yeterli olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Planlı yazma, yazma becerisi ile ilgili bir amaç olarak İlköğretim Türkçe Programına (2005) girmiş ve uygulanmaya başlamıştır. Fakat öğretmenlerin bu konu ile ilgili bilgilerinin yetersiz olması; planlı yazma kazanımları ve etkinlikleri konusunda onlara yeterli eğitimin henüz verilmemesi bu modelin uygulamadaki sorunlarını oluşturmaktadır. Türkçe eğitimi alanında yapılan bu araştırmanın ilk araştırma olması sebebiyle, yapılacak diğer çalışmalara yol göstericiliği bakımından önem arz ettiği düşünülmektedir.

İlgili yazın incelendiğinde yazılı anlatım becerisini geliştirmek için farklı stratejilerin kullanıldığı, *yaratıcı yazma* (Maltepe, 2006; Öztürk, 2007); *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli* (Özkara, 2007); *etkin öğrenme yaklaşımı* (Roe ve Smith, 2005; Güneyli, 2007); *bilgisayar destekli* yapılan yazılı anlatım çalışması (Şimşek, 2000); *serbest yazma ve kelime ağı* (Fowler, 2001), *kelime ağı* oluşturma yönteminin (Anılan, 2005); *öğrenme stratejilerinin*, not alma, özetleme, kavram haritaları, (Belet, 2005) görülmektedir. Fakat yazılı anlatım becerisinin diğer dil

becerilerine göre daha zor kazanılması; bu becerinin karmaşık birçok başka beceriyi de gerektirmesi koşulu tek bir yöntem veya tekniğin bu beceriyi kazandırmada yeterli olmayacağını gösterir.

Yazılı anlatım öncesi ön hazırlığın, bu becerinin gelişimi açısından etkili olduğu Tekşan'ın (2001) çalışmasında vurgulanmıştır. Fakat yalnızca ön hazırlık yazılı anlatım becerisi kazanımında yeterli midir? Bu konu ile ilgili farklı araştırmaların yapılmasının da bu alanın araştırma bakımından çeşitlilik gösteren ihtiyaçlarına cevap vereceği düşünülmektedir.

Dil ve anlatım becerilerini geliştirme yönünden bakıldığında deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan planlı yazma etkinliklerinin dil ve anlatım becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin ön testteki yazılı anlatım becerisi puan ortalaması (1.55) ile uygulama sonrası son testteki puan ortalaması (2.23) arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise ön test puan ortalaması 1.60, son test puan ortalaması 1.57' dir. Bu durum Türkçe Dersi Öğretim Programında yer verilen öğretim etkinliklerinin dil ve anlatım becerilerini geliştirmede yeterli olmadığını göstermektedir.

Tekin (1980) okuduğunu anlama ile yazılı anlatım becerilerini geliştirme açısından okullardaki Türkçe öğretimini değerlendirdiği araştırmasında ilkokuldan lise sonuna kadar süren on bir yıllık Türkçe öğretiminin, öğrencilerdeki okuduğunu anlama ile yazılı anlatım becerisini yeterli düzeyde kazandırmadığını vurgulamıştır. Özbay (2000), 'İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri' üzerine yaptığı alan araştırmasında, ilköğretim okulu son sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım bilgi ve becerilerini, yazılı anlatım bilgisi testiyle ölçmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrenciler bu alanda başarılı bulunmamıştır (genel ortalama %64). Araştırmada öğrencilerin kompozisyonları incelenmiş ve kompozisyonlarda çok fazla hata bulunmuştur. Özbay, bu hataların okullardaki yazma çalışmalarının ve dil bilgisi öğretiminin yeterli olmamasından kaynaklandığını vurgulamıştır.

Deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan planlı yazma etkinliklerinin, deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması (1.64) ile son test puan ortalaması (2.38) dikkate alındığında yazım ve noktalama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda ise yazım ve noktalama becerisi bakımından ön test

(1.51) ve son test puan ortalamaları (1.51) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

İlgili yazın incelendiğinde yazılı anlatım bozuklukları ile bu bozuklukların giderilmesine ve yazılı anlatım hatalarının belirlenmesine yönelik araştırmaların bir hayli çok olduğu görülmüştür (Özbay, 2000; İlaslan, 2007; Bahar, 2006; Kırbaş, 2006; Alkan, 2007; Arıcı ve Ungan, 2008; İnce, 2006).

Arıcı ve Ulgan'ın (2008), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımda yaptıkları hataları tespit etmeye yönelik olan araştırmasında, öğrencilerin %78.9'unun imla yanlışı yaptığı, %60.8'inin kelime yanlışı, %47.4'ünün noktalama hatası yaptığı, 45.9'unun plan yapmada zorlandığı, %42.3'ünün cümle yanlışı yaptığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin, el yazısı %39.7, ana fikir %34, kâğıt düzeni %20.1 ve başlık %19.6 konularında da yanlışa düştükleri görülmüştür. Bu oranlar, Türkçe dersinde öğrenildiği düşünülen yazım ve noktalama; dilbilgisi kurallarının yazılı anlatım uygulamalarına aktarılamadığını göstermektedir.

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin yazdıkları metinlerde biçim ve kâğıt düzeni bakımından hedeflenen becerileri geliştirmede planlı yazma etkinliklerinin yararlı olduğu (deney grubu ön test puan ortalaması 1.41 ve son test puan ortalaması 2.30) sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda ise istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim (ön test 1.57, son test 1.74) görülmemiştir. Bunda planlı yazma ve değerlendirme modelinin aşamalık arz etmesinin; birçok beceriyi aşama aşama kazanması ve hatalarını düzeltme şansına sahip olmasının, etkisi büyüktür. Çünkü planlı yazma ve değerlendirme modelinde değerlendirme bir son değil, sonraki öğrenmeler için bir yol göstericidir.

5.2. Öneriler

Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin planlı yazma becerilerini geliştirmedeki etkisinin incelendiği bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Öğrenciye yazma hedefleri hakkında bilgi verilmesi; öğrencinin dersin sonunda kendisinden ne beklediğini bilmesi, onun derse katılımını ve performansını artırır. Fakat hedeflerin öğrencinin seviyesine uygun olarak verilmesine ve aşama aşama verilmesine dikkat edilmelidir.

Öğrencinin ilgisini derse çekmede kullanılan sorular, görsel ve işitsel materyaller yazmaya hazırlık aşamasında işe koşulmalıdır. Öğrencinin derse olan ilgisini sağlayacak ve öğrenmeye yardımcı olacak bu materyaller öğretmen tarafından çeşitli teknikler kullanılarak sunulmalıdır.

Yazma eğitiminde öğretmenler, öğrencinin konuya odaklanabilmesi, odaklandığı konuda düşünceler üretebilmesi, bu düşüncelerini geliştirebilmesi ve bu düşünceler arasında ilişkiler kurabilmesini sağlamaya dönük olarak bilişsel becerilerini geliştirecek etkinlikler düzenlemelidirler.

Öğrenciye rehberlik etme, öğrencinin belirlenen hedeflere ulaşmasında onlara yardımcı olmak, yol göstermek açısından oldukça önemlidir. Burada izlenecek yaklaşım öğrenciye doğru cevabı söylemek yerine, onun bilişsel stratejilerini kullanmasını sağlayarak doğru cevaba giden yolları göstermek olmalıdır.

Her hafta farklı, öğretmenin belirlediği bir konuda, yazma çalışması yapılması yerine öğrencinin ilgi ya da ihtiyacına yönelik bir ya da birkaç alanda derinlemesine yazma çalışması yapılmasına olanak sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalı çalışmalarda bir metnin oluşturma sürecinin, konu seçimi, temel fikirlerin belirlenmesi, konunun sınırlandırılması, araştırma yapma, yazma amacı belirleme, fikirlerin geliştirilmesi ve ilişkilendirilmesi, yazmayı planlama, taslak çıkarma, yazıya geçirme, kontrol etme, düzeltme, bütün aşamalarında kademe kademe öğrenciye rehberlik etmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öğrencinin yazılı anlatım becerisinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için ilk olarak öğrencinin kendini rahatça ifade edebileceği konular belirlenmelidir (Özdemir, 1975; Göğüş, 1978; Tekşan; 2001). Öğrenci, üzerinde fikir yürütemediği

bir konuda yazmaya çalıştığında zihnindeki karmaşa yazdığı metne de yansımaktadır. Bu nedenle öğretmenler yazma konularını belirlerken öğrenci yaş, gelişme, yetişme, uğraş ve ilgi düzeylerini dikkate almalıdırlar.

Öğrencilerin düşünce becerilerini geliştirmek için yazı çalışmalarının hazırlık aşamasında beyin fırtınası, kelime ağı oluşturma, düşünce kümesi oluşturma, gözlem vb. teknikler sınıf ortamında kullanılmalıdır. Çeşitli araştırmalar (Tekşan, 2001; Güner, 2004; Fowler, 2001; Anılan, 2005; Belet, 2005) bu yöntem ve tekniklerin yazılı anlatım becerisini geliştirmede etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Beyin fırtınası, bir konu, olay ya da sorun hakkında düşünmeye, çok sayıda fikir üretmeye ve düşünceleri ifade etmeye dayanır. Beyin fırtınasındaki temel amaç, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmektir. Beyin fırtınası yöntemini başarıyla uygulamak için şu ilkelere özen göstermek gerekir:

“Öğrencilerin fikirlerini çekinmeden söyleyebileceği, rahat bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.

Etkinliği yönlendirecek ve verimliliği artıracak nitelikte bir başkan gereklidir.

Öğrenciler sınırsız düşünmeye özendirilmelidir.

Tek konuya odaklanılmalıdır.

En fazla 15 dakika süre ayrılmalıdır.

İleri sürülen fikirler herkes tarafından duyulmalıdır.

Öğrencilerin ileri sürdükleri fikirler asla eleştirilmemelidir. İleri sürülen fikirler mutlaka kaydedilmelidir.

Kaydedilen fikirler beyin fırtınasının amacına göre değerlendirilerek sıralanmalı veya gruplandırılmalıdır.” (MEB, 2005: 404).

Gagne'nin öğrenme modeline göre birbirinden farklı öğrenme türleri vardır ve öğrenme, birbirine dayalı ve aşamalı bir süreçtir. Bununla birlikte yeni öğrenme yaşantıları da, daha önce edinilmiş bilgi becerilerle bütünleştirilerek öğrenilebilir. Öğrencinin daha önce öğrenmiş olduğu bilgiler, zihinsel beceriler, ayırt etme, somut kavramlar, tanımlanmış kavramlar, kurallar ve problem çözme, bilişsel stratejiler, öğrenme yoluyla kazanılan zihinsel şema ve yapılar ve kişinin duyuşsal özellikleri, ilgi, tutum ve değerler, göz önünde bulundurulmalıdır (Serter, 2001).

Yazma becerisinin kazandırılması ve yazılı anlatım unsurlarının öğretilmesi için eğitim uygulamaları sürece dayalı hale getirilmeli, periyodik olarak yeni öğrenilen beceriler gözden geçirilmeli, uygulanmalı ve tekrar edilmelidir. Çünkü öğrenciye ders boyunca verilen bilgilerin öğrenilmesi için, bu bilginin farklı durumlarda uygulanabilmesi, farklı durumlara transfer edilebilmesi gerekmektedir. Örneğin, öğrenci bilgilerin kalıcı olmalarını sağlamak amacıyla belli aralıklarla tekrarlayabilir. Öğrencilere yeni bir beceriyi öğrendikten sonra onu hatırlaması için de ipucu verilmeli ve öğrencinin öğrenme sırasındaki doğru davranışları pekiştirilmelidir.

Etkili bir yazma modeli, öğrenciye olumlu tutumlar kazandırmak amacıyla düzenlenmelidir. Öğrenciler olumlu bir benlik algısı geliştirmeleri için yüreklendirilmelidir.

Gagne'nin bir diğer varsayımına bakıldığında farklı öğrenme ürünleri, farklı öğretme-öğrenme stratejilerinin bir arada kullanılmasını gerektirir. Sınıf içi yazma uygulamalarında tek bir model veya yazma tekniğinin yazma becerisini kazandırmada yeterli olmayacağı açıktır. Bunun için *not alma, özet çıkarma, serbest yazma, yeniden yazma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, kontrollü yazma, metin tamamlama, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, duyulardan hareketle yazma, grup olarak yazma* (MEB, 2005) gibi çeşitli yazma yöntem ve teknikleri yazma sürecine yayılarak uygulanmalıdır.

Yazılı anlatımın belirli bir plan dahilinde yürütüldüğünün kavranması için öğretmenler, konusu tespit edilmiş, iletisi belirgin olan metinlere ait başarılı plan örneklerini öğrencilere göstermelidir. Ayrıca başarılı örnekler üzerinde öğretmen ve öğrenci işbirlikli bir şekilde metin yapılarını çıkarmaya yönelik çalışmalar yapmalıdırlar. Planlama aşamasında dikkat edilecek husus, öğrencinin anlama ve kavrama seviyesinin iyi belirlenmesi ve onların seviyelerine uygun metinler üzerinde çalışmalar yapılmasıdır. Öğrencinin seviyesinde ilerleme oldukça metinlerin ve metinlere ilişkin detayların seviyesi de arttırılmalıdır.

Örnek metin çalışmalarında, öğrenciye metnin konusunun nasıl belirlendiğinin ve sınırlandırıldığının, iletiyi belirleme yollarının, cümleler ve

paragraflar arasındaki ilişkilerin nasıl kurulduğunun, metnin bölümlerinin ve genel yapısının nasıl oluşturulduğunun gösterilmesi gerekmektedir.

İlköğretimin ilk basamaklarında yazılı anlatım plan örneklerinden yola çıkılarak yazılı anlatım çalışmaları yürütülebileceği gibi; yazma becerisi geliştikçe öğrencinin kendisinin de yazılı anlatım planı oluşturması için teşvik edilmesi gerekmektedir.

Yazılı anlatım becerisi kazandırmada önemli olan unsurlardan biri de yazılı anlatım kâğıtlarının değerlendirilmesidir. Öğretmenlerin yazılı anlatım kâğıtlarını değerlendirmeyi sadece not vermek amacıyla değil, öğrencilerin yazma becerilerindeki eksiklikleri tespit etmek ve sorunları gidermek için yapması gerekmektedir. Bunu sağlamak için öğretmenlerin öğrencilere geri bildirimde bulunması çok önemlidir. Dönüt verme yazma sürecinin her aşamasında işe koşulmalıdır. Değerlendirme yalnızca ürünü değil; süreci de kapsamalıdır.

Yazılı anlatım esnasında dil ve anlatımdan doğan eksikliklerin, yazım ve noktalama yanlışlıklarının, anlatım bozukluklarının anında düzeltilmesi; bu sorunların neden kaynaklandığının öğrenciye açıklanması büyük önem taşımaktadır. Yazılı anlatım kâğıtları değerlendirildikten sonra, yazım yanlışlarını görmeleri ve bu yanlışları tekrarlamamaları için yazılı anlatım kâğıtları öğrencilere geri verilmelidir.

Öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında çeşitli anlatım bozuklukları, gereksiz sözcük kullanımı %33, yapısal yanlışlıklardan kaynaklanan hatalar %29, sözcük seçimine dikkat edilmemesi % 22, cümlelerin öğeleri arasındaki uyumsuzluk %23 (İlaslan, 2007: 106) görülmektedir. Anlatım bozukluklarının önüne geçilmesi için başarılı metin örneklerinin, köşe yazıları ve makalelerin öğrencilerin seviyesine göre okutulması gerekmektedir.

Yazılı anlatımda kullanılan kelimelerin çeşitlilik ve nitelik bakımından gelişimleri için öğrenci seviyelerine göre hedeflenmiş etkin veya edilgen kelime düzeyi belirlenmeli ve ona göre ders kitapları yeniden hazırlanmalıdır.

Günümüzde ilköğretimin ilk basamaklarından itibaren başlayan test uygulamaları, yazılı ve sözlü anlatımda önemli eksikliklere yol açmaktadır. Test çözerken öğrenci, hem çok fazla çaba harcamamakta hem de üst düzey düşünme, düşüncelerini sözlü veya yazılı ifade etme, yorum veya eleştiri yapabilme gibi işlemlere başvurmadan doğru şıkkı cevaplar arasından kolaylıkla bulup

işaretlemektedir. Bu yüzden öğrencilere yazılı ve sözlü anlatımda kendilerini rahat bir şekilde ifade edecekleri birtakım etkinlikler yaptırılması gerekmektedir. Çünkü yazılı ve sözlü anlatımla ilgili ne kadar çok uygulama yapılırsa yazılı ve sözlü anlatım becerisi o oranda gelişeceği düşünülmektedir. Öğrencilerin zihin gelişimine faydası olacak, yaratıcı düşüncelerini sağlayıp ilgilerini çekecek, kendilerini ifade etmede zorlanmayacakları etkinlikler yaptırılarak anlatım becerileri geliştirilmelidir.

Yazma becerisi ile ilgili olarak öğrencilerin yazmaya karşı iyi tutum geliştirebilmeleri için yazma etkinliklerinin artırılması gerekmektedir. Yazma becerisine sahip veya yazılı anlatım becerisini geliştirmek isteyen öğrencilerden oluşan çalışma gruplarının yazma etkinlikleri düzenlemesi için özendirici çalışmalar yürütülmelidir.

İnsanların düşünce dünyası dile hâkim olma gücü ile sınırlıdır. Kişi bir dile ne kadar hâkim ise bir konuda *düşünce üretme, bir yargıya varma, mukayese etme, sonuç çıkarma, şüphe etme, yorumlama gücü de o kadar ileridir* (Barın ve Demir, 2006: 6). Yazılı anlatım çalışmalarının yalnızca yazma eyleminden değil, eleştirel düşünme, soyut düşünme vb. bilişsel eylemlerden oluştuğunun da öğretmenler tarafından göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Günümüzde dili ‘*census strictus*’ (*laboratuarda incelenen prototip*) olarak değerlendirip *ses ve şekiller yığını bir madde gibi görme anlayışı*” geçerliliğini yitirmiştir. İnsani bilimlere tek yönlü sebep-sonuç ilişkileri kurma yaklaşımı yerine bir yandan analiz edici, diğer yandan ‘çokçu’ (plüralist) bir yaklaşımla açıklama yaygınlık kazanmıştır (Yalçın, 2002: 15–16). Bu sebeple dilin artık çok yönlü ele alınıp incelenmesi gerekmektedir. Dil öğretiminin yalnızca dil eğitimi derslerine mal edilmesi eksik ve yanlış bir bakış açısidir. Bu açıdan bakıldığında bireylerin dil becerilerini geliştirmede disiplinler arası çalışma yaklaşımı benimsenmeli, bilimsel çalışmalar takip edilmelidir.

İyi ve doğru cümlelerin ilk belirleyici niteliği dilbilgisi kurallarına uygunluktur. Bu uygunluk, cümlelerin öğeleri arasında tam bir uyumun bulunmasıyla, sözcüklerin yerli yerinde kullanılmasıyla sağlanır. Bunların dışında iyi ve doğru cümleye ulaşabilmek için bazı nitelikler bilinmelidir:

“Çok uzun cümleler kurulmamalıdır. Uzunluk hem anlaşılabilirliği engeller, hem de dilbilgisi kuralları yönünden birtakım yanlışlıklar yapılmasına yol açar.

Türkçede sayı ve belgisiz sıfatlardan sonra gelen adlar çoğul eki almaz. Cümlelerde yapılan temel dilbilgisi yanlışlıklarından biri de budur.

Cümlelerin kurulması için gerekli olan temel öğelerin eksikliği de anlam karmaşasına sebep olur.

Bileşik bağlı cümleler kurarken özellikle öğeler arasındaki uygunluğa dikkat edilmelidir. En çok yapılan yanlışlardan biri de aynı özneyi almayan eylemleri birbirine bağlamadır.

Bir özneye bağlı birkaç yüklem aynı nesneyi almayabilir. Cümlelerde nesnelerin ayrı ayrı belirtilmemesi yanlışlığa sebep olur”(Özdemir, 2005: 58- 59).

Cümleyi oluşturan öğeleri ve bunların işlevini tanıma, doğru, sağlıklı cümle kurabilmek için gereklidir. Çünkü cümlelerdeki yanlışlıkların bir bölümü öğelerle ilgilidir. Daha doğrusu bu öğeleri yerli yerinde kullanmama ya da bunlar arasında uyum sağlamama, öğeleri birbirine yanlış bağlama cümlelerin yanlış kurulmasına yol açar. Metni oluşturacak ilk cümlelerin kolay okunur, kolay anlaşılır, okuyanı etkileyecek nitelikte olmasına; ayrıca kompozisyonun başından sonuna kadar canlılığını uyanık tutacağı da unutulmamalıdır (Karaalioğlu, 1978: 27).

İyi bir cümleden bir anlam çıkarılmalıdır. Böyle olmaz da bir cümle çeşitli anlamlara gelirse cümle açık değildir. Söylenilenlerin soyut ya da somutluğu, düşüncenin tam geliştirilip geliştirilmediği, düşüncelerin iyi düzenlenip düzenlenmediği, yani planın sağlanıp sağlanmadığı gibi etmenler yazının açıklığını etkiler. Bu öğelerin iyi örnekler ile sürekli ders içinde pekiştirilmesi gerekmektedir. Öğrenciler, yazdıkları yazıyı birkaç kez okumadan, cümleler üzerinde yoğunlaşmadan tamamladıklarını düşünmemelidirler.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlamak için öğretmenlerin,

- Çalışmanın nasıl başarılması gerektiği hakkında ana hatları vermesi
- Öğrencilerin örnek alabileceği şekilde uygun performans göstermesi

- Kompleks bir işi birkaç küçük kolay işe ayırması
- Çalışmanın tıkanan bölümlerinde işi kolaylaştıran başka bir materyal işe koşması
- Öğrencilerin konu hakkında uygun yollarda düşünmesini sağlayan sorular sorması
- Öğrencileri çalışmayı bitirmeye güdülemesi
- Öğrencilerin çalışmayı yerine getirmekte amacının ne olduğunu hatırlatması yarar sağlar.
- Sık sık öğrencilerin nasıl ilerlediği hakkında dönüt vermesi gerekmektedir.

Buring ve Horn'un (2000: 28), 'Developing Motivation to Write', yazma motivasyonunu artırma konulu araştırmasında, yazma becerisinin ortaya konulması için bireyi yazmaya motive eden etmenler şöyle belirtilmiştir:

- Öğrenciler yazmanın değerini anlamaları ve yeteneklerinin farkına varmaları için cesaretlendirilmelidirler.
- Bireysel yazma, yaratıcı yazma vb. çalışmalara yer verilmesi gerekmektedir.
- Öğrencileri yazma amaçları ve içerikleri konusunda yönlendirmek için, yazma olanakları oluşturulmalı, katılım öğretmenin rehberliğinde sağlanmalıdır.
- Yazma gerekçelerinin çarpıcı ve ilgi çekici olması, öğrencilerin kendi seslerini dile getirmeleri sağlanmalıdır.
- Yazma için destekleyici bir ortam sağlanmalıdır.
- Olumlu duygusal bir çevre yaratılmalıdır.

Öğrencinin yazmaya istek duyması, tüm yapılacak etkinliklere aktif katılmasını ve çalışmaların amacına ulaşmasını sağlaması bakımından hayati önem taşımaktadır. Yazmaktan zevk duyan öğrencilerin yetiştirilmesi ilköğretimin ilk basamaklarından itibaren iyi planlanmış yazma programına bağlıdır. Bu sorunun giderilmesi için başlangıçta yazma sürecini, anlatım yollarını ve yazım kurallarını özümsetmeye yönelik çok sayıda örnek yapılması ve doğru düzenlenmiş metinlerin incelenmesi yoluyla metin yapısının sezinletilmesi yararlı olacaktır.

Öğrencilerin, bilgilendirici metin oluşturma sürecinde farklı cümle yapıları kurabilme, cümleler arasında bağlantıları sağlayacak uygun bağlam öğelerini kullanabilme becerilerinin yeteri kadar gelişmediği görülmektedir (Karatay ve Sallabaş, 2007: 6). Bunun sonucu olarak da öğrenciler yazılı anlatım metinlerinde bir anlam bütünlüğü oluşturmada güçlük çekmektedirler. Okul dönemi öğrenmelerinin büyük bir bölümünü değerlendirme çalışmaları yazılı anlatımla sağlandığı, yazılı sınavlar, ödevler, projeler, portfolyo değerlendirme vs., göz önünde bulundurulursa, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini, gerçek akademik yeterliklerini ve başarılarını ortaya koyabilme, bu alandaki becerilerinin yeteri kadar geliştirilmesi ile gerçekleşebilir.

Öğrencilerin sosyalleştirilmesi ve doğru alanlara yönltilmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için anlama ve anlatma dil becerilerinin bir bütünlük içinde ele alınması ve geliştirilmesine özen gösterilmelidir. Öğrenci ne kadar zengin bir aile ve okul ortamında yetişirse ilgileri de o kadar zengin ve yararlı olacaktır. Çünkü ergenlik ilgileri dengesiz, ölçsüz, aşırı olabilmekte ve hızlı değişebilmektedir. Bedeni, kişiliği ve aile yaşamı ile ilgili; sosyal ilişkilerine yönelik; ahlaki, okul ve meslek seçimleri konularında çeşitli kaygılara sahip olan öğrencileri doğru anlamda yönlendirebilmek için onların ilgilerinin göz önünde tutulduğu, gelişim psikolojilerinin dikkate alındığı etkinliklerle yazılı anlatım çalışmaları desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

Adalı, Oya. **Anlamak ve Anlatmak**. İstanbul: Pan Yayıncılık, 2003.

Ağca, Hüseyin. **Türk Dili**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2005.

Akbayır, Sıdık “Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisi Edinimindeki İşlevleri”. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2006.

_____ **Eğitim Fakülteleri için Cümle ve Metin Bilgisi**, Ankara: PegemA Yayıncılık, 2006.

Akgün, Ö. ve diğerleri. “İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi”, **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**. Erciyes Üniversitesi ve Tekışık Vakfı. 14–16 Kasım 2005.

Aksan, Doğan. **Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim**, Ankara: TDK Yayınları, 2000.

Aktaş, Şerif. “Kompozisyon Eğitimi Üzerine,” **Milli Eğitim**, s: 81, 1989, ss: 22.

Aktaş, Şerif ve Osman Gündüz. **Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı**, Ankara: Akçağ Yayınları, 2001.

Akyol, Hayati “Metinlerden Anlam Kurma,” **Türklük Bilimi Araştırmaları**. Sayı 13, 49–58, 2003.

_____ **Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Kök Yayıncılık, 2006.

Alkan, Zeynep Nalân “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları” **Osmangazi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2007.

Anılan, Hüseyin “Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği”. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2005.

Aslan, Ali “İlköğretim Okulu 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi”. **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2006.

Atabey, İbrahim vd. **Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri**. Ankara: Yargı Yayınları, 2007.

Ataç, Nurullah. **Diyeim**. İstanbul: Can Yayınları, 1954.

Ayaz, Fatih. “Ankara İlinde Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İç Yapı Bakımından Gelişimi Üzerine Bir İnceleme”. **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2007.

Bacanlı, Hasan. **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2000.

Bahar, Mehmet “Teorik Gramer Bilgisi ile Yazılı Anlatım Bozukluğu Arasındaki İlişki”. **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2006.

Bağcı, Hasan “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları İle Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma”. **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2007.

Barın, Erol ve Celal Demir. **Türk Dil Bilgisi 1 Ses Bilgisi**, Ankara: Öncü Basımevi, 2006.

Başbuğ, Erdal “Bir Ortaöğretim Kurumu Olarak Anadolu Öğretmen Liselerinde Türkçe-Kompozisyon Öğretim ve Eğitiminin Meseleleri Üzerinde Bir Saha Araştırması”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1997.

Belet, Ş. Dilek “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi”. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, 2005.

Berman, Ruth A., Irit Katzenberger (2004). **Form and Function in Introducing Narrative and Expository Texts: A Developmental Perspective** ss. 57-94.

Beyreli, Latif ve Zerrin Çetindağ ve Ayşegül Celepoğlu. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Ankara: PegemA Yayıncılık, 2005.

“Burning, R. ve Horn C. “Developing Motivation to Write”. **Educational Psychologist**, 35(1), 2000, ss. 25–37.

Büyüköztürk, Şener. **Deneyisel Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubun Desen ve Veri Analizi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2001.

_____ **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.

“Byrne, Donn. **Teaching Writing Skills**. Honkhong: Longman, 1988.” Aktaran Maltepe, Sadet. “Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi”. **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, 2006.

Casey, Marie Patricia. (1986). “Writing for a Purpose in Senior College English”, <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/guides/1986/4/86.04.02.x.html>. 2009.

Cemiloğlu, Mustafa. **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, Vipaş Yayınları, Bursa, 1988.

_____ **Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Alfa Yayıncılık, 2001.

Coşkun, Eyüp “İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşlık, Tutarlılık ve Metin Elementleri”. **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, 2005.

_____ “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma”. **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Yüksek Lisans Tezi, 2006.

Demirel, Özcan “Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi”. **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, 1996.

Demirel, Özcan ve Şahinel, Melek. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2006.

Diakidoy, Irene-Anna N., Polyxeni Stylianou, Christina Karefillidou, Panayiota Papageorgiou. The Relationship Between Listening and Reading Comprehension of Different Types of Text at Increasing Grade Levels. **Reading Psychology**, Vol. 26 Issue 1, Jan-Mar 2005, ss. 55-80.

Driscoll, M. P. “**Psychology of Learning for Instruction**”. USA: Allyn & Bacon, 1994.

Durukafa, Gönül. “Cluster Metodu Yaratıcı Kompozisyon”, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı: 3, 1992, ss. 83–114.

Erden, Aysu. “Öyküde Şiirsellik Boyutu Üzerine” **Ana Dili** (Dil ve Edebiyat Dergisi), sayı: 19, 2000, ss. 67–86.

Erdener, Eda. “Vygotsky’nin Düşünce Ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget’e Eleştirel Bir Bakış” **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, sayı: 7, 2009, ss. 85–103.

Ergin, Muharrem. Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri için **Türk Dil Bilgisi**. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Dağıtım, 1993.

Gencan, Tahir Nejat. **Dilbilgisi**. İstanbul: Kanaat Yayınları, 1992.

Göğüş, Beşir. **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1978.

Gökşen, Enver Naci. **Kompozisyon İlkeleri ve Antolojisi**. İstanbul: Murat Ders Yayınları, 1980.

Göktürk, Akşit. **Okuma Uğraşı**. İstanbul: İnkılâp Kitabevi, 1988.

Görgeç, İzzet “Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi”. **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1997.

Gülensoy, Tuncer. **Türkçe El Kitabı**. Ankara: Akçağ Yayınları, 2000.

Günay, Doğan. **Metin Bilgisi**. İstanbul: Multilingual Yayınları, 2007.

Güner, Galip. “Türkçe Kompozisyon Öğretiminde (İlköğretimin II. Basamağı) Yazma Öncesinde Yapılabilecek Bazı Etkinlikler”, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, s: 17, 2004, ss: 225–30.

Güneş, Firdevs. **Ders Kitaplarının İncelenmesi**. Ankara: Ocak Yayınları, 2002.

Güneşli, Ahmet “Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”. **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2007.

Hall, Kendra M., Brenda L. Sabey and Michelle McClellan “Expository Text Comprehension: Helping Primary Grade Teachers Use Expository Texts To Full Advantage”. **Customer Services for Taylor & Francis Group Journals**, s:26, 2005, ss: 211–23.

İlaslan, Burcu “Orta Öğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinde Görülen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Bu Bozuklukların Giderilmesi İçin Çeşitli Öneriler”. **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2007.

İnal, Sevim “İngilizce Yazılı Anlatım Dersinin Sorunları Üzerine Bir İnceleme”. **Journal of Language and Linguistic Studies**, vol: 2, No.2, 2006.

İnce, Vedat Martin “İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi. **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2006.

Kantemir, Enise. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1991.

Kaplan, Mehmet. “Kompozisyon,” **Hisar**, S.101, ss.9, 1972.

Kaplan, Mehmet. **Kültür ve Dil**. İstanbul: Dergâh yayınları, 1992.

Karaalioğlu, Seyit Kemal. **Sözlü Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı**. İstanbul: İnkılâp Kitapevi, 1978.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2005.

Karatay, Halit “İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2007.

Karatay, Halit ve Sallabaş, Eyüp. İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Yazma Becerileri. **III. Ulusal Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiri** (18-20 Haziran 2007-Adana). MEB-Devlet Kitapları Basımevi, 2009, ss.229-234.

Kavcar, Cahit; Oğuzkan, Ferhan; Sever, Sedat. **Türkçe Öğretimi, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin**. Ankara: Engin Yayınları, 1995.

Kavcar, Cahit ve Oğuzkan, Ferhan. **Örnek Edebi Metinlerle Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Anı Yayıncılık, 1999.

Keçik, İlknur; Uzun, Leyla Subaşı. “Türkçe Yazılı ve Sözlü Anlatım”. **Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları**, 2001, 95-168.

Kıran, Ayşe ve Kıran, Zeynel. **Yazınsal Okuma Süreçleri**, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2007.

Kırbaş, Abdulkadir “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi”. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2006.

Koçak, Ahmet “Bolu İli İlköğretim Beşinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma”. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2005.

Korkmaz, Zeynep ve diğerleri. **Türk Dili ve Kompozisyon**. Ankara: Ekin Kitabevi, 2005.

Kuzu, Tülay. "Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi". **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, s:1, 2004, ss: 55–77.

_____. “Metin Üretimi ve Kompozisyon” (Edit.: Abdurrahman Güzel) **Üniversiteler İçin Türk Dili Ders Kitabı**, Ankara: Başkent Üniversitesi Yayınları, 2008, 277-334.

Küçük, Salim. **Yazılı Anlatım ve Yaratıcılık**. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları, Samsun, 2007.

Linden, Anne. **Sihirli Anahtar**. (çev. Ekin Duru). İstanbul: Boyner Holding Yayınları, 1999.

Maltepe, Sadet “Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi”. **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2006.

Marlowe, B. A. and Page M. L. “**Creating and Sustaining the Constructivist Classroom**”. USA: Corwin Pres, 1998.

MEB. **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu** (6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları, 2005.

_____. **Yüksek Öğretmen Okulları Programı**. Ankara: MEB Basımevi, 1981.

“Murray, D.H. ‘Learning by Teaching’. Montclair, NJ: Boynton/Cook, 1982.” Aktaran Akyol, Hayati. **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kök Yayıncılık, 2006.

Nadir, Nadi. **Perde Aralığından**. İstanbul: Cumhuriyet Yayınları, 1964.

Özbay, Murat. **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I**. Ankara: Öncü Kitap, 2008.

_____. “**İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri** -Alan araştırması”. Ankara: Bizim Büro, 2000.

Özdemir, Emin. **Türk Dili ve Edebiyatı Okuma ve Metin İnceleme**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi, 1991.

_____ **Sözlü Yazılı Anlatım Sanatı Kompozisyon.** İstanbul: Remzi Kitabevi, 2005.

_____ **Okuma Sanatı: Nasıl Okumalı, Neler Okumalı.** İstanbul: İnkılâp Kitabevi, Tarihsiz.

Özdemir, Emin ve Adnan Binyazar. **Yazmak Sanatı Kompozisyon.** İstanbul: Varlık Yayınları, 1975.

Özkara, Yasin “6+ 1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”. **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2007.

Öztürk, Ergün “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi”. **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2007.

Par, Arif Hikmet. **Planlı Yazma Sanatı ‘Kompozisyon’.** İstanbul: Minnetoğlu Yayınları, 1974.

Piaget, Jean. **“Critical Assesments,”** Roudledge, 1992.

Rawlinson, J. Geoffrey. **Yaratıcı Düşünce ve Beyin Fırtınası.** (çev: Osman Değirmen). İstanbul: Rota Yayıncılık, 1996.

Rico, Gabriele. **Writing The Natural Way.** New York: Printed in the United States of America (Penguin Putnam Inc), 2000.

Roe, B. D., Smith, S. H., & Burns, P. C. **“Teaching Reading In Today's Elementary Schools** (9th ed.)”. Boston, MA: Houghton Mifflin, 2005.

Ruggiero, Ryan ve P. Morgan. **Writing.** Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishing, 1993.

Saenz, Laura ve M., Lynn ve S. “Fuchs. Examining the Reading Difficulty of Secondary Students with Learning Disabilities”. **Remedial and Special Education**, v: 23, no:1, January/February, 2002, pages 31–41.

Sallabaş, Eyüp “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi”. **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2007.

Sartre, Jean Paul. **Sözcükler**. (çev: Bertan Onaran). İstanbul: De Yayınevi, 1965.

Selçuk, Ziya. **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2000.

Serter, Ahmet Derviş. “Gagne’nin Öğrenme Ürünleri Taksonomisi”. Ege Üniversitesi. <http://209.85.135.132/search?q=cache:ZBPCvqGJ>, 2000.

Sever, Sedat “Dil ve Edebiyat Öğretiminde Yaratıcılık”. **Eğitimde Nitelik Geliştirme ‘Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri**. İstanbul: Kültür Koleji Yayını, 1991, ss.371–374.

_____ **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2004.

“Shuul, C. and Sullivan, D. “Map of Me: Work for Teaching Six Trait Writing”. The Seventh EFL Skills Conference. The American University Cairo, 2001.” Aktaran Özkara, Yasin. “6+ 1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”. **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2007.

Spandel, Vicki. “Seeing With New Eyes: A Guidebook on Teaching & Assessing Beginning Writers”. **Northwest Regional Educational Laboratory**, Portland Oregon, 1996.

Sutherland, J. A. and Topping K. J. “Coolaborative Creative Writing in Eight-Years-Old: Comparing Cross-Ability Fixed Role And Same-Ability Reciprocal

Role Pairing” **Journal Of Research in Reading**, Volume: 22, Issue:2, 1999, P: 154–79.

Şenöz, Canan Ayata. **Metindilbilim ve Türkçe**. İstanbul: Multilingual Yayınları, 2003.

Şimşek, Özcan. “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi ve Bilgisayar Destekli Yazılı Anlatım”. **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2000.

Tansel, Fevziye Abdullah. **İyi ve Doğru Yazma Usulleri I-II Kompozisyon, Tashih ve Müracaat El Kitabı**, İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı, 1985.

Tekışık, Hüseyin Hüsnü. **Türkçe Öğretimi ve Dördüncü Sınıf Uygulama Kılavuzu**. Ankara: Tekışık Yayınları, 1994.

Tekin, Halil. “Okuduğunu Anlama Gücü ve Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi”. Ankara: Mars Matbaası, 1980.

Tekşan, Keziban. “Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi”. **Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2001.

Temizkan, Mehmet. “Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme”. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2003.

Temur, Turan. “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Düzeyleri İle Okul Başarıları Arasındaki İlişki”. **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2001.

Tompkins, E. G. “**Teaching Writing**”. Balancing Proces and Product. NewJersey: Prentice-Hall, 2000.

_____ “ **Literacy For The 21st Century**”. New Jersey: Prentice-Hall, 2006.

TDK (Türk Dil Kurumu). **Türkçe Sözlük**, Ankara, 2005.

Vygotsky, Lev Semonovich. **Thought and Language**. USA: The Massachusetts Institute of Technology Pres, 1965.

Yalçın, Alemdar. **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Akçağ Yayınları, 2002.

Yalçın, Güler Ülkü. “Beyin-Dil İlişkisi ve Bunun Yazma Becerilerine Yansımaları”. **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1999.

Yaman Ertuğrul ve Köstekçi Mehmet. **Örnekli – Uygulamalı Türk Dili ve Kompozisyon**. Ankara: Gazi Kitabevi, 2000.

EKLER

EK-1 Yazma Konusu Değerlendirme Formu

Açıklama: Sizden bilgilendirici bir yazı yazmanız isteniyor. Aşağıdaki konuları inceleyin ve hangi konuda yazı yazmak isteyeceğinizi düşünün. En çok yazı yazmayı isteyeceğiniz konuyu belirleyerek bütün konuları 1 ila 3 puan arasında bir puan vererek değerlendirin.			
Yazılı Anlatım Konuları	Yetersiz (1 puan)	Normal (2 puan)	İyi (3 puan)
İlim			
Eğitim			
Hürriyet			
Mutluluk			
Erdem			
Ahlak			
Okuma Kültürü			
Yardımlaşma			
Sanat			
Adalet			
Eklemek istediğiniz konu varsa yazınız:			
Düşünceleriniz:			

EK-2 Planlı Yazma Puanlama ve Değerlendirme Ölçeği

YAZILI ANLATIMDA ARANACAK ÖZELLİKLER		KULLANIM DÜZEYİ		
		1	2	3
I. Yazılı Anlatımı Planlama	1. Yazma konusunda araştırma yapmış mı?			
	2. Farklı kaynaklardan bilgi toplamış mı?			
	3. Topladığı bilgiler doğru mu?			
	4. Bilgilerden çıkarımda bulunmada başarılı mı?			
	5. Toplanan bilgileri düzenleyebilmiş mi?			
	6. Yazacaklarının taslağını oluşturmuş mu?			
	7. 2 ve 3. Taslak metin oluşturulmuş mu?			
	8. Yazısını bir ana fikir etrafında planlamış mı?			
II. Dil ve Anlatım	9. Yazısına konu ve türün özelliğine göre giriş yapmış mı?			
	10. Yazısına konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulmuş mu?			
	11. Yazdığı metnin konusu var mı?			
	12. Konu mantıksal tutarlılık, bütünlük içinde anlatılmış mıdır?			
	13. Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmış mıdır?			
	14. Her paragrafta bir duygu veya düşünce işlenmiş midir?			
	15. Metnin ana düşüncesi ve onu destekleyen yardımcı fikirleri var mı?			
	16. Alıntı, örnek ve benzetmeler kullanılmış mıdır?			
	17. Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyici midir?			
	18. Cümle kuruluşları dilbilgisi kurallarına uygun mu?			
	19. Kelimeler yerinde ve doğru kullanılmış mı?			
	20. Cümlede kelime tekrarları yapılmış mı?			
	21. Konuyu kendine özgü ifadelerle (üslup) anlatmış mı?			
III. Yazım ve Noktalama	22. Yazıda yazım kurallarına uyulmuş mu?			
	23. Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmış mı?			
IV. Biçim-Kâğıt Düzeni	24. Kâğıdın kenarlarında paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmış mı?			
	25. Düzgün okunaklı işlek bir yazı kullanılmış mı?			

EK-3 Planlı Yazma Puanlama ve Değerlendirme Ölçütleri

Yazılı Anlatım Ölçütleri	Planlı Yazmayı Puanlama ve Değerlendirme		
	ZAYIF	ORTA	İYİ
1. Yazmayı Planlama	a. Yazma konusunda araştırılma yapılmamıştır. b. Yazıda aktarılan düşünceler gerçek olay ve durumları içermemektedir. c. Yazıda aktarılan bilgiler üzerinde düşünülmeden; özensizce bir araya getirilmiştir. d. Taslak metnin ne olduğu konusunda bir fikir geliştirilememiştir. e. 2. ve 3. taslak metinler oluşturulmamıştır. f. Yazı bir ana fikir etrafında planlanmamıştır.	a. Yapılan araştırma yazılı anlatım planında yer verilen bilgileri tam olarak kapsamamaktadır. b. Bilgi toplamada yeterli kadar kaynağa ulaşamamıştır. c. Yazılı anlatımda yer verilen bilgiler konusunda nesnel bir bakış açısı geliştirilememiştir. d. Toplanan bilgiler tam olarak kavranmamış; özümsememiştir. e. Toplanan bilgiler yazının tamamına eşit bir şekilde yansıtılamamıştır. f. Yazılacaklar özenli bir şekilde düzenlenmeden taslak metin oluşturulmaya çalışılmıştır. g. 2. ve 3. taslak metin oluşturma konusunda istekli değildir. h. Yazının ana fikri tam olarak belirlenmeden planlama yapılmıştır.	a. Yazma konusu ile ilgili yapılan araştırma yazılı anlatım planında çizilen sınırlar içerisindedir; araştırmanın özenli ve titiz bir çalışmanın ürünü olduğu açıktır. b. Kaynak taramasında kitap, dergi, internet vb. çeşitli bilgi toplama araçlarından faydalanılmıştır. c. Yazılı anlatımda yer verilen bilgiler doğru ve nesnel ifadeler içerir. d. Toplanan bilgiler başarılı bir şekilde özümsemiş, fikirler eleştirilmiş ve konu ile ilgili yoruma yer verilmiştir. e. Toplanan bilgiler yazının tamamına başarılı bir şekilde yansıtılmıştır. f. Yazılacaklar düzenlenip taslak metin oluşturulmuştur. g. Gerekli görüldüğü takdirde yazının 2. ve 3. taslak metinleri oluşturulmuştur. h. Yazı bir ana fikir etrafında planlanmıştır.

2. Dil ve anlatım	a. Konunun veya türün özelliğine uygun bir giriş yapılmamıştır. b. Başlık metnin konusu ile bağlantılı değil veya metnin başlığı bulunmamaktadır. c. Metnin konusu açık ve belirgin değildir. d. Konuda mantıksal tutarlılık ve bütünlük yoktur. e. Paragraflar arasındaki geçişlerde anlamsal bütünlük yoktur. f. Paragraflarda tam olarak bir duygu veya düşünce işlenmemiştir. g. Metnin amacı -ana fikri- ve yardımcı fikirleri bulunmamaktadır. h. Metinde alıntı, örnek veya benzetmeye yer verilmemiştir. ı. Yazıda kendi yaşantısından ve günlük hayatından örnekler yer verilmemiştir. i. Sonuç yazının mantıksal bütünlüğüyle bağlantılı değildir. j. Cümle yapıları çok basit ve oldukça kısadır. Cümleler kompleks değil; birçok cümle aynı şekilde başlıyor. k. Sınırlı bir kelime dağarcığı vardır. Kullanılan kelimeler oldukça yaygın ve metin içerisinde yanlış kullanılmıştır. l. Yazıda kelime ve kelime grubu tekrarları fazladır. m. Açıklayıcı ve ikna edici üslup hiç kullanılmamış ve okuyucuya hiçbir bilgi verilmemektedir. n. Anlatım açısından konunun gelişimi çok kısıtlı kalmış, bakış açısı belli değildir.	a. Türün özelliklerine uygun bir giriş yapılmış fakat giriş türün özelliklerini tam olarak yansıtamamıştır. b. Başlık metnin konusu ile bağlantılı fakat etkileyici değildir. c. Metnin konusu vardır fakat konu sınırlandırılmamıştır. d. Konuda mantıksal tutarlılık ve bütünlük tam anlamıyla sağlanamamıştır. e. Paragraflar arasındaki geçişlerde anlamsal bütünlük tam olarak sağlanamamıştır. f. Paragraflarda birden fazla duygu veya düşünce işlenmiştir. g. Metnin ana düşüncesi vardır fakat onu destekleyen yardımcı düşüncelere yer verilmemiştir. h. Metinde yeterli ölçüde ve çeşitlilikte alıntıya, örneğe veya benzetmeye yer verilmemiştir. ı. Sonuç yazının mantıksal bütünlüğüyle bağlantılı fakat etkileyici değildir. i. Farklı tip ve uzunlukta cümleler kullanılmış fakat cümle kuruluşlarında bazı eksiklikler mevcuttur. Yazıda farklı cümle yapılarına (basit, birleşik, sıralı cümle) yer verilmemiştir. j. Yaygın olarak kullanılan kelimeler seçilmiş ve bu kelimelerin birçoğu metin içerisinde doğru kullanılmıştır. k. Metinde kelime tekrarları az sayıda yapılmıştır. l. Konu etkileyici ve metin türüne uygun bir üslupla anlatılamamış; kendine özgü bir anlatım geliştirilememiştir. m. Yazının anlatımı samimi fakat konu hakkında tek ve kişisel bir bakış açısı yansıtamamıştır. n. Metinde genelden özele veya özelden genele anlatımda bazı aksaklıklar oluşmuştur.	a. Yazıya konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapılmıştır. Yapılan giriş okuyucunun dikkatini çekmektedir. b. Yazıya konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulunmuştur. c. Yazılan metnin konusu belirgin ve açıktır. d. Konu mantıksal tutarlılık, bütünlük içinde anlatılmıştır. e. Paragraflar arasında uygun geçişler sağlanmıştır. f. Yazıda uygun ifadeler- örnek olarak, başka, özellikle, gibi, açıkçası, açıklamak gerekirse, yani, bir deyişle vb.- kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verilmiştir. g. Her paragrafta bir duygu veya düşünce işlenmiştir. h. Metnin ana düşüncesi ve onu destekleyen yardımcı fikirleri vardır. ı. Metnin tamamında alıntı, örnek veya benzetmelerden yeteri kadar yararlanılmıştır. i. Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir. j. Cümle kuruluşları dilbilgisi kurallarına uygun ve etkileyici; cümleler iyi geliştirilmiş, kompleks cümleler oldukça yüksek seviyede ve cümle uzunluğu yerindedir. Yazıda farklı cümle yapılarına (basit, birleşik, sıralı cümle) yer verilmiştir. k. Yazıda kelime türleri (isim, sıfat, zamir, zarf, fiil, edat, bağlaç) işlevine uygun kullanılmıştır. Kelime anlamları oldukça zengin ve metnin amacına uygundur. l. Metinde kelime tekrarları yapılmamıştır. m. Konunun anlatımında açıklayıcı ve ikna edici bir üslup seçilmiştir. Yazıda güçlü ve etkili bir ifade gücü vardır. n. Yazılı anlatım türüne ve konusuna yönelik uygun bir üslup geliştirilmiştir. o. Metin genelden özele veya özelden genele doğru bir anlatımla oluşturulmuştur.
3. Yazım ve Noktalama	a. Kelime, kelime grubu, birleşik kelime ve eklerin yazımında birçok hata yapılmıştır. b. Noktalama işaretleri yok veya yanlış kullanılmıştır. c. Büyük harf kullanımında çok sık kullanılan özel isimler dışında büyük oranda doğru kullanım bulunmamaktadır.	a. Yazım kurallarında hata makul düzeydedir. b. Nokta, soru işareti gibi cümle sonu noktalama işaretleri doğru kullanılmış; virgöl, noktalı virgöl, parantez, kesme işareti gibi cümle içi noktalama işaretlerinde eksiklikler yapılmıştır. c. Büyük harf kullanımı genelde doğru, sadece özel durumlarda kullanılan büyük harflerin kullanımında yanlışlıklar var.	a. Yazım kuralları bakımından metinde çok az hata mevcuttur. b. Noktalama işaretleri yerinde ve doğru bir şekilde kullanılmıştır. c. Büyük harf kullanımı tam olarak anlaşılmış ve tutarlı bir şekilde kullanılmıştır.

4. Biçim- Kâğıt Düzeni	a. Satır başı yok ya da düzensiz. b. Harfler düzensiz bir şekilde eğik yazılmış, harflerin şekilleri birbiriyle tutarsız, kelimeler arasındaki boşluğun az veya hiç olmamasından dolayı metni okumak ve anlamak çok zor. c. Harflerin boyutları birbirinden çok farklı. d. Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmamıştır. e. Düzgün okunaklı işlek bir yazı kullanılmamıştır.	a. Satır başı yapılmaya çalışılmış ama tam olarak doğru yerlerde değil. b. Harflerin bazıları eğik bazıları düz yazılmış, boşluklar orantısız verilmiş olsa da el yazısı okunabilir. c. Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında bırakılacak boşluklarda yeterli özen gösterilmemiştir. d. Yazı okunaklı fakat işlek değildir.	a. Satır başları düzgün. b. Harflerde kullanılan eğim hep düzgün devam etmiş, harfler açıkça yazılmış, kelimeler arasındaki boşluk hep aynı şekilde düzgün verilmiş ve metnin okunması kolay. c. Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmış. d. Düzgün okunaklı işlek bir yazı kullanılmış.
--------------------------------------	---	---	---

EK-4 Deney Grubu Son Test Örnekleri

Örnek 1

EBRU
FIRFIR
81C
516

21

ÖZGÜRLÜK DOĞRULTUSUNDA İLERLEMELİYİZ

Özgür müsünüz? Özgür bir insan olduğunuzu nasıl kanıtlarsınız? Büyüğünden küçüğüne her insan bu "özgür müsünüz?" sorusunu farklı yanıtlar. Örneğin; bir bebek yürüyemediğinden dolayı özgür olmadığını, bir ergen ailesinin istekleri doğrultusunda ilerlediğinden dolayı özgür olmadığını, bir yetişkin ise yasalardan dolayı özgür olmadığını söyleyebilir. Özgürlüğü insanların kanıtlama yolları da farklıdır. Herkes özgürlüğü çeşitli yollarla ifade eder.

Hiç bir insan özgürlüğünün kısıtlanmasını istemez. Bilme özgürlüğü doğrultusunda insan, kendini, çevresini, milletini, dünyayı tanımak ister. Ama pek belli olmasa da, engel yokmuş gibi görünse de elbette bir ya da birden fazla engel karşısına çıkar.

Özgürlük ne kadar engellenmek istense de kendimiz istedikten sonra bu engellere karşı girdi alabiliriz. Düşündüğümüz şeyi, herhangi bir yazıya veya resme dökerken bazen bazı kurumlara ya da insanlar tarafından kısıtlanmak isteniriz. Ama kişinin sadece istemesi, bütün bu olumsuzlukları ve kısıtlamaları ortadan kaldıracaktır.

Bütün insanlar özgür olmayı, kendi düşünceleri doğrultusunda ilerlemeyi arzu eder. Aslında bence de doğru olan budur. Benim gibi düşünen kahramanlarımızda bağımsızlıkları için savaş bile yapmışlardır. Aslında her insan kendi içinde bu savaşı yapmalıdır.

Özgürlük doğrultusunda ilerlemeli ve başka kimselerin bayınduruğu altına girmemeliyiz. Sahip olduğumuz hür iradeyi kaybetmemeli, aksine ona daha iyi sahip çıkmalıyız. Çünkü biz istedikten sonra kimse bizi engelleyemez. Eğer engellemek isteyenler olursa da onlara karşı tavrimizi kaymalımız.

Örnek 2

Fatma Doğan
8K 2954

HÜRRİYET SINIRI

Hürriyet zamanın kurumsallıklarına karşı zor bir zaman-
da bile olsa kendi düşüncelerimizi gerçeğe dayalı olarak
iyi bir şekilde geliştirip o düşüncelerimizi yandaşlara karşı
savunabilmektir.

"Sınırsız hürriyet, düşünmekten; hakların en büyü-
ğü olan hayat hakkı bile mutlak değildir." diyen Atatürk
özgürlüğün önemini bu sözleriyle belirtmiştir.

İnsanlık, yaşam, düşünceler ve değişen hayatlar bir-
lere asıl fikirleri edindirmeye yardımcı olur. Ancak bun-
ların hiçbiri kalıcı değildir. Önemli olan kendimizi
bu değişen fikirlerle tatmin etmemiz değil, bize ve
yaşamımıza uygun en doğru fikirleri seçmektir. Bu sa-
yede kendimizi daha iyi anlar ve gerçek özgürlüğe
sahip olmaya başlarız.

Sevrenin değişen yaşam şartlarına ayak uydurmak
ancak o sevrede yolunda gitmeyen bir konuya merak duy-
makla başlar. Bu yolunda gitmeyen gidişatı değiştir-
meye çalışarak kendi özgürlük sınırlarımızı da genişlet-
miş oluruz. Bu sayede milletimize yararlı işler yapmış
olur ve aslında kendi insanımızı kurtarmış sayılırız.
İnsanımızın gerçek karakterini öğrenerek güven, adak
ve millete faydalı olma gibi duygularımızı da
geliştiririz.

Bütün bu yaratan şeylerden sonra sadece ken-
dini tanımak insana yetmez. Zamanla sevremizi, yur-
dumuzu ve tüm dünyayı anlamaya çalışmalıyız. Bu saye-
de özgürlük sınırlarımızı genişletmiş olur ve ileride
hem özgür hem de eksik yarıyı giderek ananın bir
insan olabiliriz.

Örnek 3

METEHAH AYTÜRK
2553 8-C

7

HÜRRİYET

Öğrenme özgürlüğü kendini tanımakla başlar. Daha sonra gayresini, yaşadığı toplumun yaşayış tarzlarını ve başk. ulusları tanımakla devam eder.

Asıl özgürlük hakları karşısında zaafı olmayandır. Kendi düşüncelerini açıklarken karşısındaki kişinin düşüncelerinde saygı duyandır hür olan. Kafasına göre her şeyi yapan hür değildir iradesini doğru işte kullanan hürdür. Ayrıca düşüncelerinin esiri ve tutsağı olmayanda hürdür. Hür olmak tek birey için değil türk ulusu içinde önemlidir. Mesela; hür olmak için bir çok savaş yapılmıştır. Bu savaşlar niye yapıldı? Tabiki başka milletlerin buyundurluğu altına girmek için.

Yanışlara karşı bildiğimiz doğruyu savunmak ve arkasında durmak konuşma hürriyetidir. Bunu yaparken bize lazım olan mamevi duygular azim, cesaret ve kendimize güvenidir.

Yaptığımız veya yapacağımız herseye inanmalıyız. İnanmadığımız için hiç bir şeyi yapamıyoruz. Her şeye inanmalı kendimize güvenmeliyiz. Buda inanma hürriyetidir.

Düşünme özgürlüğü herhangi bir hususa duyduğumuz zevk ve merak duymamızdır. Mesela bir hayranı beslediğimizde davranışlarından bize ne anlatmak istediğini düşünürüz. Daha sonra araştırır ve öğreniriz buda düşünme hürriyetidir.

Aklımızı kullanmakırken niye kullanmıyoruz? Önce aziz vatanın sonra kendimizin hür olmasına katkı sağlarıyoruz. Bunun için ırkçılık etmeden düşüncelerimizi açıklamalıyız. Hem bu sayede toplumda var olduğumuzu kanıtlanır.

EK-5 Kontrol Grubu Son Test Örnekleri

Örnek 1

Senanur Tuğçe
ERİLLİ
8-E 72

8

HÜRRİYET

Hürriyet, özgürlük demektir. Bağımsızlık demektir. Eğer bir insanın hürriyeti kısıtlanırsa o insanın yaşamı bir nevi sona erer. Çünkü özgürlük bize istediğimizi yaptırır, özgürlük düşüncelerimizi paylaşmamızı sağlar.

Özgür olmayan insanlar sürekli birisine ya da birşeye bağlı olarak yaşarlar. Örneğin bir genç eğer bunun özgürlüğü kısıtlanırsa ya da elinden alınırsa bu genç öğrenmesi gerekenleri öğrenemez. Gençliğini istediği gibi yaşayamaz. Veya bir yazar, bu yazarın düşünce özgürlüğü elinden alınırsa, insanları bilgilendirmede eksik kalır. Özgür olan insanlar daha mutlu yaşarlar. İstediklerini yaptıkları, düşüncelerini paylaştıkları ve kimseye hesap vermedikleri için mutlu yaşarlar. Ama hürriyeti olmayan insanlar istediklerini yaparken izin alırlar veya istediklerini hiç yapamazlar.

Hürriyet insanın elinden alınamaz. Herkesin istediği gibi yaşayabilmesi için özgür olması gerekir. Gerek yaşama özgürlüğü, gerekse düşünce özgürlüğüne kısıtlanabilir ne de insanın elinden alınabilir.

Örnek 2

Hüseyin ATAÇ
8/E 3191

HÜRRİYET

11

Herkesin ve her ülkenin bir hürriyeti var mıdır? Hürriyet için savaşanlar, özgürlük için ölenler bu gün bizim rahat etmemiz için ölmüşlerdir. Bu gün bizim yataklarımızda rahat uyumamız için savaşlara katılmışlardır. Şuan hürriyetimiz olmasa diğer devletler bizi sömürür bizi köle gibi çalıştırır, kullanırlardı. Atatürk sayesinde, bizler özgürlük bağımsızlığa kavuşmuştuk.

Bugün evlerimizde rahat oturabiliyorsak her an kafamıza bir bomba atılabilir endişesi içinde değilsek hepsi Atatürk ve silah arkadaşları sayesinde. Bir ülke bağımsızlığını almış olsa bile ülke içindeki yazarlar, felsefeciler vb. kişiler düşüncelerini dile getirmeye korkuyor, bazı kişiler bir düşünce yüzünden hapse atılıyor. Düşünce hürriyeti de önemlidir. Her kişi, her yazar düşüncelerini dile getiremedikten sonra hürriyetin, bağımsızlığın ne önemi var. Ülke bağımsızlığı olduğu gibi düşünce bağımsızlığıda olması gerekir. İnsanlar düşünceleri yüzünden hapse atılıyorsa ve düşüncelerini dile getiremiyorsa, bizim düşüncelerimizi bir zindana atıstırıyorsa o ülkede bağımsızlık yoktur demektir. Eğer varsa bile önemi yoktur.

Düşüncelerimizi koruyalım ve düşüncelerimizi açıkca dile getirelim, düşüncelerimizi dile getiremedikçe hürriyetin ne önemi var. Hürriyet sadece ülke ile değil, düşünce hürriyetinin de korunması gerekir.

Örnek 3

Umran Gaudar
8-E 1830

HÜRRİYET

23

Hürriyet kelimesinin diğer adı özgürlüktür. Özgür demek her insanın hakkıdır. Tabiri bir yere kadar. Kimseyi rahatsız etmeden hür bir şekilde yaşayabiliriz. Bir milleti millet yapan özelliği de hürriyettir. Özgürlük olan insanlar da olmaz. Özgürlüğü var eden insanlardır.

Bir ülkede hürriyet yoksa o ülke her şeyden yoksun olarak yaşar. Mesela bir ülkede kadınlar baskı altında olsalar. Ülkeye huzur gelmez. Oysa ki dünyada hiç kimse bir kimseye karışma hakkı yoktur. Tabiri ki birbirlerini rahatsız etmedikleri sürece. Mesela çoğu kadın haklarını arayamıyorlar düşüncelerini dışarıya söylemiyorlar. Oysa ki kadınlarımız haklarını bilip hür bir şekilde yaşamalıdır. Hep kadınlardan bahsediyorum çünkü bu olaylar genellikle kadınlarımızın başına geliyor.

Ülkelerimizde haklarımızı koruyarak özgür bir şekilde yaşamalıyız. Ülkeleri ülke yapan hürriyettir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Nesrin ŞENTÜRK

Doğum Yeri ve Yılı : Bayburt – 1981

Yabancı Dili : İngilizce

İlköğretim : Prof. İhsan KOZ İlköğretim Okulu 1995

Ortaöğretim : Fatih Lisesi 1998

Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkçe Eğitimi 2005

Yüksek Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009

Çalışma Hayatı : 2005-2007 Hüviyet Bekir İlköğretim Okulu, 2007-2009 Piripaşa İlköğretim Okulu, 2009-.... Hazım Ersu İlköğretim Okulu