

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

TÜRKÇE DERSİ KAPSAMINDA 6. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNİ
GELİŞTİRMEYE YÖNELİK ETKİNLİKLERİN
GELİŞTİRİLMESİ VE UYGULANMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Rabia Sena AKBABA
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Süleyman Kaan YALÇIN
Elazığ, 2015

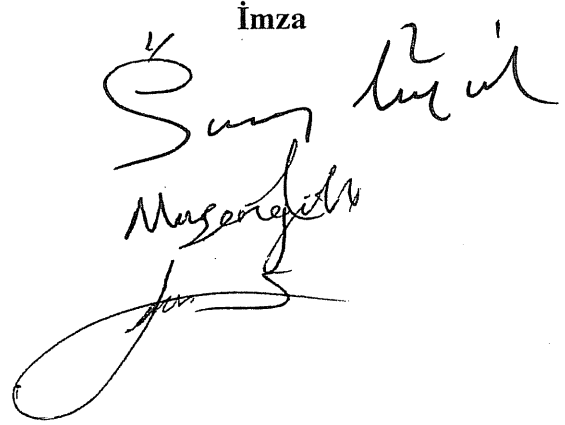
T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Rabia Sena AKBABA'nın hazırlamış olduğu "Türkçe Dersi Kapsamında 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerin Geliştirilmesi ve Uygulanması" başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 09/07/2015 tarih ve 48668769/56 sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 11/08/2015 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda yüksek lisans tezini oy birliği ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri (Unvan sırasına göre)

1. Doç. Dr. Özcan BAYRAK
2. Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL
3. Yrd. Doç. Dr. Süleyman Kaan YALÇIN

İmza



Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 09/07/2015 tarih ve 48668769/56 sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Yrd. Doç. Dr. Süleyman Kaan YALÇIN danışmanlığında hazırlamış olduğum "Türkçe Dersi Kapsamında 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerin Geliştirilmesi ve Uygulanması" adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Rabia Sena AKBABA

.... /.... /2015

ÖN SÖZ

Yazma becerisi, kişinin ilköğretim döneminde kazandığı ve diğer dil becerileri gibi hayatı boyunca gereksinim duyup kullanacağı bir beceri türüdür. Öğrencinin sınıf kademesi arttıkça öğrenciden beklenen, yazma becerisini de geliştirmesi ve hatalardan uzak bir metin ortaya koyabilmesidir. Bu beklentinin karşılanması her bireyde değişiklik göstermektedir. Kimi öğrenciler yazma öğretimiyle doğru orantılı olarak eksiksiz metinler ortaya koyarken kimi öğrenciler de beklenen düzeylerin altında veya çok altında metinler yazmaktadırlar. Metinlerini hatalı bir şekilde yazan öğrencilerin de bireysel bir şekilde değerlendirilmesi ve çeşitli yöntemler kullanarak o hatalarının en aza indirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada da hatalı metin yazan öğrencilerin hatalarını en aza indirebilmek için etkinlik yöntemi seçilmiştir. Kelime, cümle, paragraf ve metin olmak üzere dört düzeyde ele alınan yazma becerisine yönelik etkinlik geliştirilmiş ve seçilen çalışma grubunda bu etkinlikler yaptırılmıştır. Uygulanan etkinliklerin öğrencilerin yazma becerisine ne yönde etki ettiği incelenmek istenmiştir.

Çalışma sürecinde desteklerini, hocalığının yanında arkadaşça tavırlarını da eksik etmeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Süleyman Kaan YALÇIN'a; çalışmanın yapıldığı İbn-i Sina ilköğretim okulu müdiresine, okulun Türkçe öğretmeni olan Z. Betül Doğan'a ve uygulamaya katılan öğrencilerine; değerli fikirlerini almak için kapısını her çaldığımda içtenlikle yardımcı olmaya çalışan Doç. Dr. Yalın Kılıç TÜREL'e, çalışmamın istatistik yönüyle ilgilenen ve çalışmamla ilgilenmek için bana ayrıca zaman ayıran Yrd. Doç. Dr. Haki PEŞMAN'a, hangi aşamada olduğumu sürekli sorup çalışmamla ilgilenen ve tıkanıldığımda "Hallederiz." diyerek bana yol gösteren Arş. Gör. Vildan DONMUŞ'a, uzman görüşlerini aldığım değerli bölüm hocalarıma; bana çalışma ortamı sağlayan ve yapıcı eleştirileriyle güven veren iş arkadaşlarıma ve destekleriyle her an yanımda olan, güvenlerini ve cesaretlendirici tavırlarını hep hissettiğim başta babam Recep AKBABA ve annem Gonca AKBABA olmak üzere canım aileme candan teşekkür ederim...

Rabia Sena AKBABA

ÖZET

Yüksek lisans Tezi

Türkçe Dersi Kapsamında 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerin Geliştirilmesi ve Uygulanması

Rabia Sena AKBABA

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Elazığ, 2015, Sayfa: XVII+106

Yazma, Türkçe eğitimindeki dört dil becerisinden biridir. Bu beceri, diğer dil becerilerine kıyasla daha karmaşık ve zor bir eğitim sonucunda elde edilir. Okul öncesi eğitimde bazı el becerisi çalışmalarıyla bu eğitimin temeli oluşturulmaya çalışılırken ilköğretim birinci sınıfta da bu beceri, yazı yazma adı altında öğrenciye kazandırılmaya çalışılır.

Sınıf kademesi arttıkça yazma becerisinin öğrenci tarafından geliştirilmesi ve öğrencinin daha az hatayla metinler ortaya koyması beklenir. Fakat bu beklenti, her defasında istenilen düzeyde karşılık bulmayabilir. Bu durum da yazma becerisinin aşamalı bir şekilde incelenerek yazı hatalarının yorumlanmasına ve yorumlanan hataların giderilebilmesi için bazı önerilerin yapılmasına sebep olur.

Bu çalışmada, yazmadaki dört düzeye (kelime, cümle, paragraf, metin) yönelik geliştirilen etkinlik uygulamalarının, öğrencinin yazma becerisine olan etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, Elazığ ilinin Yurtbaşı beldesinde bulunan İbn-i Sina Ortaokulu'ndaki iki 6. sınıf şubesiyle yürütülmüştür. Bu iki şubenin biri kontrol, diğeri ise deney grubu olarak tayin edilmiştir. Deney (18) ve kontrol (20) grubunda toplam 38 kişi bulunmaktadır. Ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desene

göre tasarlanan araştırma süresince öğrencilere etkinlik uygulaması yaptırılmıştır. Bu süreç, beş hafta boyunca haftada bir ders saatidir.

Ön test-son test çalışmasıyla elde edilen metinler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu inceleme, araştırmacılar tarafından hazırlanan “Yazma Hatalarını Değerlendirme Envanteri”ne göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda hata puanı olarak ortaya çıkan sayısal değerlerin, hem grafiklerle betimsel analizi yapılırken hem de Çifte Çok Değişkenli Varyans Analizi, yani Çifte MANOVA (Doubly Multivariate Analysis of Variance – Doubly MANOVA) kullanılarak vordamsal analizi yapılmıştır.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda, yazma eğitimdeki dört aşamaya ilişkin öğrencilere uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin yazmadaki başarısını olumlu etkilediği görülmüştür. Ayrıca yapılan bu çalışma, yazma eğitimindeki dört aşamaya yönelik geliştirilen etkinlik uygulamasının, yazma becerisini tam anlamıyla elde edememiş öğrenciler için yazma becerilerini geliştirici bir yöntem olduğunu göstermek açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Yazma becerisi, etkinlikler, yazma düzeyleri.

ABSTRACT

Master Thesis

Development and Implementation of Activities to Improve the Sixth Grade Students' Writing Skills Turkish Course Scope

Rabia Sena AKBABA

Fırat University

Institute of Educational Science

Department of Turkish Education

Division of Turkish Education

Elazığ, 2015; Page: XVII+106

Writing is one of the four language skills in Turkish language education. This skill is obtained in consequence of more complex and difficult education when compared to the other language skills. A basis of the writing skill is provided with some kinds of hand skill works in pre-school education term while this skill is gained with writing activities in the first-grade education.

It is expected from students to develop the writing skill and to produce texts with less mistakes as their grades step up. However, this expectation may not be met satisfyingly each time. This condition causes interpreting writing mistakes by analyzing the writing ability incrementally and making suggestions for these interpreted mistakes to be rectified.

In this study, it has been aimed to determine the impact of activity practices improved for four steps (word, sentence, paragraph, text) in writing on students' writing skills. This work has been performed with two sixth-grade classes in İbn-i Sina Middle School located on Yurtbaşı, Elazığ. One of these classes has been control group as the other one has been experiment group. Totally, there have been 38 students [(18) experiment, (20) control]. The students have performed activity practices during the research designed according to half-experimental pattern with the control group

matched with pre-test – post-test. This process is one-class hour every week during five weeks.

The texts acquired with the pre-test – post-test work have been analyzed through document analysis method. This examination has been assessed according to “Inventory Write Error of Assessment” prepared by researchers. Numerical values appearing as mistake points in the consequence of the examination have been analyzed both descriptively with graphics and inductively with Doubly Multivariate Analysis of Variance – Doubly MANOVA).

In the consequence of the obtained data, it has been seen that activities performed on students related to the four steps in writing education have a positive impact on students’ success. Besides, this study is significant to show that the activity practices related to four steps are improving for students who cannot literally acquire writing skill.

Key Words: Writing skill, activities, writing steps.

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME.....	II
ÖN SÖZ.....	III
ÖZET.....	IV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	XIV
GRAFİKLER LİSTESİ	XV
EKLER LİSTESİ.....	XVI
KISALTMALAR LİSTESİ	XVII
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırma Problemi (Problem Durumu).....	2
1.2. Araştırmanın Amacı (Alt Amaçlar / Hipotezler).....	3
1.2.1. Hipotez	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5

1.6. Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM	7
2. KURAMSAL ÇALIŞMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Yazma (Yazılı Anlatım, Kompozisyon) Eğitimi	7
2.1.1. Yazma Kavramı, Yazmanın Önemi	7
2.1.2. Yazma Eğitimi, Yazma Eğitiminin 2005 İlköğretim Programındaki Yeri ve Kazanımlar	8
2.1.2.1. Yazma Kurallarını Uygulama.....	11
2.1.2.2. Planlı Yazma	11
2.1.2.3. Farklı Türlerde Metinler Hazırlama	11
2.1.2.4. Kendi Yazdıklarını Değerlendirme	12
2.1.2.5. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Alışkanlığı Kazanma	12
2.1.2.6. Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama	12
2.2. Yazma Becerisi ve Yazma Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle Olan İlişkisi	13
2.2.1. Yazma-Dinleme İlişkisi.....	13
2.2.2. Yazma-Okuma İlişkisi.....	14
2.2.3. Yazma-Konuşma İlişkisi	15
2.2.4. Yazma-Ana Dili İlişkisi.....	17
2.3. Yazma Yaklaşımları.....	18
2.3.1. Süreç Odaklı Yazma	18
2.3.1.1. Hazırlık	20
2.3.1.2. Taslak Oluşturma.....	22
2.3.1.3. Gözden Geçirme	22
2.3.1.4. Düzeltme / Düzenleme	22
2.3.1.5. Paylaşma / Yayımlama	23
2.3.2. Ürün Odaklı Yazma.....	23

2.4. Yazma Eğitiminin Aşamaları Bu Aşamalarda Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yolları	24
2.4.1. Kelime	25
2.4.2. Cümle	27
2.3.4. Paragraf.....	31
2.4.4. Metin.....	34
2.5. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	37
2.6. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	39
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	41
3. YÖNTEM	41
3.1. Araştırmanın Yaklaşımı	41
3.2. Araştırmanın Modeli.....	42
3.3. Çalışma Grubu.....	42
3.3.1. Çalışma Grubunun Belirlenmesi	42
3.4. Araştırma Süreci	43
3.5. Veri Toplama Araçları.....	43
3.7.1. Kelime Düzeyinde Görülen Hata Başlıkları:.....	44
3.7.2. Cümle Düzeyinde Görülen Hata Başlıkları:	44
3.7.3. Paragraf Düzeyinde Görülen Hata Başlıkları:	45
3.7.4. Metin Düzeyinde Görülen Hata Başlıkları:	46
3.6. Veri Toplama Süreci	47
3.7. Verilerin Analizi	47
3.8. Geçerlik ve Güvenirlik	48
3.9. Uygulamalar.....	49

3.9.1. Uygulama 1: Kelime Düzeyine Yönelik Etkinlik	49
3.9.1.2.Etkinlikler	50
3.9.2. Uygulama 2: Cümle Düzeyine Yönelik Etkinlik.....	51
3.9.2.1. Etkinlikler	51
3.9.3. Uygulama 3: Cümle Düzeyine Yönelik Etkinlik.....	53
3.9.3.1. Etkinlikler	53
3.9.4. Uygulama 4: Paragraf Düzeyine Yönelik Etkinlik.....	55
3.9.4.1. Etkinlikler	56
3.9.5. Uygulama 5: Metin Düzeyine Yönelik Etkinlik.....	57
3.9.5.1. Etkinlikler	58
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	60
4. BULGULAR VE YORUM	60
4.1.Kelime Düzeyine İlişkin Bulgular	63
4.1.1. Kontrol Grubuna Ait Bulgular.....	64
4.1.1.1. Ön test bulguları	64
4.1.1.2. Son test bulguları.....	65
4.1.2. Deney Grubuna Ait Bulgular.....	66
4.1.2.1. Ön test bulguları	66
4.1.2.2. Son test bulguları.....	67
4.1.3. Kelime Düzeyinde Deney ve Kontrol Grubuna Ait Hataların Karşılaştırılması (Çifte MANOVA Analiz Sonuçlarına Göre).....	68
4.2. Cümle Düzeyine İlişkin Bulgular	69
4.2.1. Kontrol Grubuna Ait Bulgular.....	69
4.2.1.1. Ön test bulguları	69
4.2.1.2. Son test bulguları.....	70
4.2.2. Deney Grubuna Ait Bulgular.....	71
4.2.2.1. Ön test bulguları	71
4.2.2.2. Son test bulguları.....	72

4.2.3. Cümle Düzeyinde Deney ve Kontrol Grubuna Ait Hataların Karşılaştırılması (Çifte MANOVA Analiz Sonuçlarına Göre).....	73
---	----

4.3. Paragraf Düzeyine İlişkin Bulgular 74

4.3.1. Kontrol Grubuna Ait Bulgular.....	75
4.3.1.1. Ön test bulguları	75
4.3.1.2. Son test bulguları.....	76
4.3.2. Deney Grubuna Ait Bulgular.....	77
4.3.2.1. Ön test bulguları	77
4.3.2.2. Son test bulguları.....	78
4.3.3. Paragraf Düzeyinde Deney ve Kontrol Grubuna Ait Hataların Karşılaştırılması(Çifte MANOVA Analiz Sonuçlarına Göre).....	80

4.4. Metin Düzeyine İlişkin Bulgular 80

4.4.1. Kontrol Grubuna Ait Bulgular.....	81
4.4.1.1. Ön test bulguları	81
4.4.1.2. Son test bulguları.....	82
4.4.2. Deney Grubuna Ait Bulgular.....	84
4.4.2.1. Ön test bulguları	84
4.4.2.2. Son test bulguları.....	85
4.4.3. Metin Düzeyinde Deney ve Kontrol Grubuna Ait Hataların Karşılaştırılması(Çifte MANOVA Analiz Sonuçlarına Göre).....	86

BEŞİNCİ BÖLÜM..... 88

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... 88

5.1.Sonuç	ve	Tartışma
88		

5.1.1. Kelime Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	88
5.1.2. Cümle Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	89
5.1.3. Paragraf Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma	90
5.1.4. Metin Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma	91

5.2. Öneriler	93
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	93
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	93
KAYNAKÇA.....	95
EKLER	100
ÖZ GEÇMİŞ	106

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Modeli	42
Tablo 2. Grup içi faktörler	60
Tablo 3. Gruplar arası faktörler.....	61
Tablo 4. Betimsel istatistik sonuçları	61

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Kontrol grubunun ön test kelime düzeyi hata oranları	64
Grafik 2. Kontrol grubunun son test kelime düzeyi hata oranları	65
Grafik 3. Deney grubunun ön test kelime düzeyi hata oranları	66
Grafik 4. Deney grubunun son test kelime düzeyi hata oranları	67
Grafik 5. Deney ve kontrol grubunun kelime düzeyi hata puanlarının karşılaştırılması	68
Grafik 6. Kontrol grubunun ön test cümle düzeyi hata oranları	69
Grafik 7. Kontrol grubunun son test cümle düzeyi hata oranları	70
Grafik 8. Deney grubunun ön test cümle düzeyi hata oranları	71
Grafik 9. Deney grubunun son test cümle düzeyi hata oranları	72
Grafik 10. Deney ve kontrol grubunun cümle düzeyi hata puanlarının karşılaştırılması	73
Grafik 11. Kontrol grubunun ön test paragraf düzeyi hata oranları	75
Grafik 12. Kontrol grubunun son test paragraf düzeyi hata oranları	76
Grafik 13. Deney grubunun ön test paragraf düzeyi hata oranları	77
Grafik 14. Deney grubunun son test paragraf düzeyi hata oranları	78
Grafik 15. Deney ve kontrol gruplarının paragraf düzeyi hata puanlarının karşılaştırılması	80
Grafik 16. Kontrol grubunun ön test metin düzeyi hata oranları	81
Grafik 17. Kontrol grubunun son test metin düzeyi hata oranları	82
Grafik 18. Deney grubunun ön test metin düzeyi hata oranları	84
Grafik 19. Deney grubunun son test metin düzeyi hata oranları	85
Grafik 20. Deney ve kontrol grubunun metin düzeyi hata puanlarının karşılaştırılması	86

EKLER LİSTESİ

Ek 1. İzin Dilekçesi.....	100
Ek 2. İzin Belgesi.....	101
Ek 3. Çalışmada İncelenen Metin Örnekleri.....	102

KISALTMALAR LİSTESİ

AİBÜ	: Abant İzzet Baysal Üniversitesi
ANOVA	: Analysis Of Varyans (Varyans Analizi)
ESL	: English as a Second Language (İkinci dil olarak İngilizce)
MANOVA	: Multivariate Analysis of Varyans (Çift Değişkenli Varyans Analizi)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
s.	: sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
TS	: Türkçe Sözlük
TÜBAR	: Türklük Bilimi Araştırmaları

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Yazma, Türkçe Eğitimindeki dört dil becerisinden biridir. Aynı zamanda insan yaşamının vazgeçilmez bir parçası olan yazma, konuşmadan sonra bireyin kendini ifade etmesinin en etkili yoludur. Nitekim geçmişten günümüze insanlar, duygularını ve fikirlerini birbirlerine aktarmak için konuşmaya ek olarak yazma yoluna da gitmişlerdir. Bu şekliyle de yazma, bir noktada dilin kalıcılığını sağlar ve yaşanmışlıkları, birikimleri, edinilmiş tecrübeleri nesilden nesile aktarmaya yardımcı olur.

Yazma becerisinin edinilmesi için öğrencilerin belli bir plan çerçevesinde tasarlanmış bir eğitime tabi tutulmaları gerekir. Bu eğitim, ilköğretim birinci sınıfta başlar ve eğitim seviyesi arttıkça da öğrencinin edinmiş olduğu becerinin gelişmesi beklenir. Eğitimin önceki aşamalarında öğrencilere yazma becerisi öğretilirken sonraki aşamalarda da öğrenciden öğrendiği yazma becerisini kullanması ve bunu geliştirmesi beklenir. Okullarda Türkçe öğretmenlerinin ilgili olduğu kısmı oluşturan 5, 6, 7. ve 8. sınıflar, yazma becerisinin öğrenciler tarafından kullanılması ve geliştirilmesinin beklendiği kısımlardır.

Yazma aşamaları alan yazında cümle, paragraf ve metin olarak üç aşamada incelenir. Coşkun (2013, s. 49), cümle aşamasının ilkokul 2-3. sınıfta, paragraf aşamasının 4-5. sınıfta tamamlanması gerektiğini ifade etmiştir. Özbay (2000)' a göre sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin, “cümle düzeyinde”, ”paragraf düzeyinde” ve “metin düzeyinde” diye adlandırılan üç aşamada ilerlemeleri beklenir. Fakat her öğrenci bu beklentiyi aynı oranda karşılayamayabilir. Bunun temel nedeni ise yazma eğitiminin tam olarak kazandırılmamış oluşudur.

Öğrencilerin yazma becerilerindeki olumsuz durumlar gözlemlendikten sonra öğrenci becerilerindeki bu olumsuzluklar çeşitli yöntemlerle giderilmeye çalışılmalıdır. Bu beceride ortaya çıkan eksikliklerin tespiti ve giderilmesi mümkündür.

Bu araştırmada, çalışma grubu olarak belirlenen iki 6. sınıf şubesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, öğrencilerin yazdıkları ön test metinleri ele alınarak çeşitli yönlerden incelenmeye çalışılmıştır. İncelemeler sonucunda deney grubu olarak atanan şube öğrencilerine onların eksiklerine yönelik yazılı anlatım etkinlikleri yaptırılmıştır.

Etkinlikler bittiğinde iki şubeye de son test metinleri yazdırılmış, öğrencilerin yazdıkları yazılar incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmelerin sonucu, belirlenen yöntemlere göre sunulmuştur. Ayrıca, araştırma sonucunda ortaya konulan bulgulara göre bazı öneriler hazırlanmıştır.

1.1. Araştırma Problemi (Problem Durumu)

İnsanoğlu yaşadığı ilk çağlarda sözlü olarak iletişim kurma yolunu seçmiştir. Daha sonra kim tarafından bulunduğu bilinmeyen; fakat ilk işaretlerinin MÖ 8000’li yıllara dayandığına inanılan yazının, Mezopotamya uygarlığı olan Sümerler tarafından MÖ 3500 yıllarında icat edildiği genel olarak inanılan görüştür (Calp, 2005’ten Aktaran: Özçakmak, 2011, s. 1). Yazının icadından sonra insanlar, yazıyı da iletişim aracı olarak kullanma yoluna girmiştir. Yazının icadı ve sonrasında yazının yaygın kullanımı, dünyaya gelen her bireyin yazıyı öğrenmesini gerekli kılmıştır (Özçakmak, 2011).

Yazı, insanların iletişim için kullandığı dilin sembollerle ifade edilen halidir (Özbay, 2007, s. 215). Yazma ise, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesidir (Güneş, 2007). Yazı, hem yazma faaliyetinin ortaya çıkarılmasında kullanılan bir araçtır hem de bu faaliyet sonucunda ortaya çıkan üründür, yani kompozisyonudur.

Yazmak, kişinin kendini kanıtlama çabası ve zekâsını görücüye çıkarması olarak da tanımlanmış ve kişinin yazma işinde zorlanmasının nedenlerinden birinin de bu olduğu görülmüştür. Yazının ilk kullanımından bugüne kadarki süreç dikkate alındığında ortaya çıkan zekâ haritası yazma becerisinin ne denli büyük bir gayret istediğini ortaya koymaktadır (Akbayır, 2010, s. 8).

Yazı, sadece iletişim amacıyla değil, kişinin etrafını tanımlamasını sağlaması yönüyle de bir zenginlik oluşturur. Yani bir yazıyı ortaya çıkaran yazma, yaşamın her alanında kişinin kullanabileceği bir beceri türüdür.

Bu beceri, okul öncesi dönemde basit karalamalar ve bazı çizgi çizme eğitimleriyle başlar ve becerinin okul hayatının ilk kademesinde elde edilmesi beklenir (Zorbaz, 2014, s. 110). İlk kademedен sonraki aşamalar da becerinin geliştirilmesi ve en az hatayla veya hatasız bir şekilde ortaya konması beklenen aşamalardır.

Topuzkanamış (2014, s. 275), son yıllarda yapılan çalışmaların, öğrencilere ait yazıların plan, yazım ve noktalama, düşünceler, düzenleme, yaratıcılık, bağdaşıklık ve tutarlılık gibi açılardan yeterli düzeyde olmadığını gösterdiğini dile getirmiştir. Ayrıca bu durumun, “Ne yazmalıyım?”, “Yazıya nasıl başlayabilirim?”, “Yazımı nasıl daha güzel bir hâle getirebilirim?” gibi soru ve sorunların çözümünün öğrenciye sunulmamasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu noktada da öğretmenlere görevler düşmektedir.

Bireyin verilen eğitim sonrasında beklenen amaçları gerçekleştirememesi o bireyin hem okul hayatını hem de günlük yaşantısını etkileyebilmektedir. Bu olumsuz etkilerin en aza indirilebilmesi için bireylerdeki yazma becerisinin hangi seviyede olduğu öğretmenler tarafından araştırılmalıdır. Araştırmada her bireyin ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiği önemli bir husustur (Coşkun, 2011, s. 45).

Yazma eğitimi çalışma kapsamında dört aşama olarak sınıflandırılmıştır. Bu aşamalar: kelime, cümle, paragraf ve metin aşamalarıdır. Çalışmada öğrencilerin yazma becerilerinin ne seviyede olduğu araştırmacılar tarafından dört aşamada incelenmiştir. Daha sonra bireylere bu becerinin nasıl kazandırılacağı ya da var olan becerinin nasıl geliştirileceği üzerinde durulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı (Alt Amaçlar / Hipotezler)

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında yazma becerisi kullanımında, etkinliklere de değinilerek bazı amaçlara yer verilmiştir. Örneğin; 2005 yılında ilköğretim ikinci kademeler için düzenlenen Türkçe Dersi Öğretim Programında yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmış, yapılan etkinliklerin değerlendirilmesiyle bu amaçlara ulaşılabileceği ifade edilmiştir (MEB, 2006).

Bu araştırmanın amacı, yazma becerisini geliştirmeye yönelik oluşturulan etkinlik uygulamalarının öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisini incelemektir. Çalışma Elazığ ili Yurtbaşı İbn-i Sina Ortaokulu’nda altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. İki farklı altıncı sınıf, deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır.

Uygulama süreci boyunca, araştırmacı tarafından oluşturulan etkinlikler, öğrencilere yaptırılmıştır. Genel amaca yönelik aşağıdaki sorulara cevap alınacaktır:

✓ Yazma aşamalarına yönelik oluşturulan etkinlikler, öğrencilerin yazma becerisine katkı sağlar mı?

✓ Uygulama sonunda etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerilerinde herhangi bir değişim gözlemlendi mi?

1.2.1. Hipotez

1. Deney grubuna uygulanıp kontrol grubuna uygulanmayan etkinlikler sonucunda deney grubundaki öğrencilerin eskiye oranla yazma becerilerine yönelik bir başarı kaydedecekleri düşünülmüştür.

2. Deney grubunun son test uygulaması ile ön test uygulaması arasında olumlu bir fark olacağı düşünülmektedir.

3. Kontrol grubunun son test uygulaması ile ön test uygulaması arasında olumlu bir fark olacağı düşünülmemektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

2005 İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7, 8. Sınıflar Öğretim Programı ile “etkinlik” kavramı daha bir önem kazanmıştır (Özçakmak, 2011). Bu çalışmada seçilen 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri bireysel olarak ele alınmıştır. Yazma becerileri kelime, cümle, paragraf ve metin düzeyinde değerlendirilmiştir. Uygulanan etkinlikler de öğrencilerin bu düzeylerdeki eksiklikleri dikkate alınarak oluşturulmuş ve öğrencilere uygulanmıştır. Bu çalışma, yazma becerisinin dört düzeyde incelenmesi, 6. sınıf çalışma kitaplarında yer alan yazma etkinlikleri dışında çalışılan etkinliklerden oluşması ve uygulamalar sonucunda öğrencilerde nasıl bir değişimin olduğunu gözlemlemek açısından önemlidir.

Ayrıca Türkiye’deki çalışmalar incelendiğinde yazma aşamalarında uygulamaya yönelik yapılan ve geleneksel yöntemler (kâğıt, kalem) aracılığıyla etkinliklerin öğrenciler üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunu deneysel desen kapsamında inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.4. Sayıtlar

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test metinlerini yazarken dikkatli ve özenli olacakları varsayılmıştır.
2. Deney grubundaki öğrencilerin verilen etkinlikleri samimi ve dikkatli bir şekilde yapacakları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Çalışma, Elazığ'ın Yurtbaşı beldesindeki İbn-i Sina Ortaokulu 6. sınıfının iki şubesindeki 38 öğrenciyle sınırlıdır.
2. Uygulama etkinlikleri öğrencilerin geleneksel yöntem (kağıt, kalem vb.) kullanmaları yönüyle de Türkçe programındaki “yazma” alanıyla örtüşmektedir.

1.6. Tanımlar

Dil Becerileri: Dil becerileri bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişiminde anahtar bir role sahiptir ve her türlü öğrenme dil becerileri sayesinde gerçekleşmektedir (Karadüz, 2010, s. 1571). Bu dil becerileri; dinleme, okuma, yazma ve konuşma olarak dört temel kavram üzerine yapılandırılmıştır. Dinleme ve okuma anlama becerisi olarak görülürken yazma ve konuşma anlatma becerisi olarak nitelendirilir.

Yazma Eğitimi: İlk okuma ve yazma aşamaları ile başlayıp ilköğretim sonrasında edebiyat eğitimi, üniversite eğitimi sırasında ise akademik amaçlı yazma becerisi kazandırma eğitimi ile devam eden yazma becerisini kazandırmaya yönelik eğitimin bütünü yazma eğitimi ile adlandırılır. Zorunlu eğitimini tamamlamış bir kişiden öncelikle bir iş başvurusu için dilekçe yazabilmesi, bir trafik kazasında gereken raporu doldurabilmesi, herhangi bir olay üzerine tutanak hazırlayabilmesi gibi günlük olaylarda gereksinim duyduğu yazma ihtiyacını karşılayabilmesi beklenir. Bu seviyedeki yazma becerisinin kazandırılması da zorunlu eğitimde yani ilköğretimde verilen yazma eğitiminin temel amacıdır (Coşkun, 2011).

Metin (Kompozisyon): Kompozisyon kelimesi genel anlamıyla ayrı parça ve öğelerin bir uyum içerisinde bir araya getirilmesidir. Kompozisyon yani metin, duygu, düşünce, tasarı ve olayların bir plan dâhilinde sözlü ya da yazılı ifade edilmesidir (Bahar, 2015, s. 175). Yazılı anlatım ise bu ifade edişlerin sadece yazılı olan kısmıyla ilgilidir.

Yazma Becerisi: Düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebildiğimiz bir beceri şekli olan yazma, insanoğlunun iletişimde kullandığı en etkili ve kalıcı araçlardan birisi olan yazıyı kullanabilme becerisidir (Akyol, 2005, s. 47).

Yazma Etkinlikleri: Yazma öğretimi ilköğretim birinci sınıftan itibaren ilk okuma ve yazma etkinlikleriyle başlamaktadır (Temizkan ve Yalçınkaya, 2013, s. 82).

Yazma etkinlikleri, yazma becerisinin öğrenciye kazandırılmasında, kazandırılan becerinin geliştirilmesinde ve öğrenci motivasyonunun artırılmasında bir araç ve bu amaçlara yönelik hazırlanan etkinlik uygulamalarıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇALIŞMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışma ile ilgili kuramsal çalışmalara ve ilgili araştırmalara yer verilecektir.

2.1. Yazma (Yazılı Anlatım, Kompozisyon) Eğitimi

2.1.1. Yazma Kavramı, Yazmanın Önemi

Yazma, çeşitli kaynaklarda birçok kişi tarafından tanımlanmış olan bir kavramdır. Ayrıca yazma yani yazarak anlatma, birçok bilim adamı tarafından farklı kavramlarla karşılanmıştır. Bu kavramlar, yazma, yazılı anlatım, kompozisyon gibi kavramlardır. Kompozisyon, yazma ve yazılı anlatım kavramlarına göre daha geniş bir kavram olarak ele alınmaktadır. Çünkü sözlü metinler de kompozisyon başlığı altında değerlendirilebilmektedir (Özçakmak, 2011, s. 17). Özçakmak (2011), çalışmasında kompozisyonla ilgili birçok tanıma yer verdikten sonra kompozisyonun parçalardan düzenli, planlı bir şekilde meydana getirilen bir bütün olduğu ve kompozisyonun yazma kavramından daha geniş bir çerçevede ele alındığı sonucuna varmıştır.

Yazma kavramı, TDK (Türk Dil Kurumu)'nin Türkçe Sözlük'ünde “Yazmak işi, tahrir” şeklinde tanımlanmıştır (TS., 2011, s. 2562). Zorbaz (2014, s. 109), zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin düzenlenerek anlamlı bir yapı oluşturan birtakım sembollerle kâğıda veya başka bir yüzeye dökülmesi işlemine, ‘yazma’ demiştir.

Yazma, daha çok doğal bir süreçle edinilen dinleme ve konuşmadan sonra planlı bir eğitimle elde edilen dört dil becerisinden biridir (Göçer, 2011, s. 195).

Özbay (2007), yazmayı, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılması şeklinde tanımlar ve yazma, kişinin kendini dışa vurmasıdır der. Yazmayı bir iletişim aracı olarak gören Özbay (2007), yazının, insanların birbiriyle iletişim kurmak için kullandıkları dil sistemini, belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistem olduğunu yani sözün somutlaştırılmış ve resimleştirilmiş hâli olduğunu savunur.

Yine Özbay (2010, s. 252), yazmayı şu şekilde ele almıştır: Yazma, konuşma gibi ihtiyaçtan doğmuş bir iletişim aracı, insanların duygu, düşünce ve isteklerini uzaktakilere duyurmak istemesinde bir yol ve konuşmanın birtakım sembollerle tespit edilmesidir.

Akyol (2005, s. 47) ise yazının daha çok fiziksel boyutuna değinerek bir tanım yapma yoluna gitmiştir ve yazmayı düşüncelerin ifade edilebilmesi için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretilebilmesi şeklinde tanımlamıştır.

Yazma diğer adıyla yazarak anlatmadır. Akbayır (2010, s. 2) ise Gedizli (2004)'nin yazılı anlatıma dair tanımını şöyle aktarmıştır:

Yazılı anlatım, bir dil öğrenimi ve öğretimi değil, yazılan dilin dünyasında sistemli düşünme yöntemini kazanma becerisi olarak değerlendirilir. 'Yazma', Türkçeyi geliştirme, güçlendirme, daha iyi öğrenme ve öğretme değil, Türkçe düşünülen her şeyi doğru, anlaşılır, etkili ve sistemli bir şekilde aktarma alanıdır.

Yapılan tanımlar çerçevesinde yazma işleminin; zihinde tasarlanmış duygu, düşünce, istek veya olayları, yazıyı oluşturan sembollerle bir kâğıda vb. dökme işlemi olduğu söylenebilir. Ayrıca tanımlardan çıkarılan genel kanılar bize, yazmanın bir iletişim unsuru olduğu ve yazıya dökülen şeylerin kalıcılığına zemin oluşturduğunu söylemektedir.

2.1.2. Yazma Eğitimi, Yazma Eğitiminin 2005 İlköğretim Programındaki Yeri ve Kazanımlar

Yazma, eğitimle elde edilen ve konuşma gibi doğal bir eğitim sürecinden ziyade planlı eğitim bir beceri şeklidir. Yazma becerisi öğrenilmeden uygulanamaz. Yazma eğitimi ilköğretimin ilk kademesinde başlar. Bu kademedede de ilk olarak okuma ve yazma eğitimi esas alınmaktadır. Verilen bu eğitimde, duygularını, düşünce ve isteklerini yazı yoluyla ifade edebilen, toplumsal bir kişilik kazanmış bireyler yetiştirmek temel amaçtır. Öğrenme ve öğretme süreci öğrencilerin duygu, düşünce ve izlenimlerini belli bir amaca yönelik olarak yazıyla ifade edebilme şeklindeki üst düzey bir hedef doğrultusunda biçimlendirilmekte ve sürdürülmektedir. Bu çalışmalarla öğrencilere yazma becerisini kazandırma hedeflenmekte ve süreç sonunda hedefe ulaşıldığını gösteren gözlenebilir öğrenci davranışları görülmek istenmektedir (Göçer,

2010, s. 179). Eğitim kademesi arttıkça öğrencilerin de yazma eğitiminde edinmiş oldukları becerinin üst düzey hedefe doğru gelişmesi beklenir.

Akbayır (2010, s. 5), bir beceri ediniminin sadece kuramsal anlamda gerçekleşmediğini, öğretim programındaki kaynakların öğretmene bir yere kadar rehberlik edeceğini vurgulayarak Çebi (1996)'nin beceriyle ilgili şu sözlerini aktarmıştır. “Beceri denildiğinde, bu kavram, bilinçli bir öğrenme sürecini gerektiren ve bir kez öğrenildikten sonra sürekli yinelenen iş yapabilme gücü olarak anlaşılmıştır genelde. İster bilinçli isterse kendiliğinden olsun, bütün beceriler bir öğrenme süreci gerektirir.”

Yazma işi, gelişigüzel bir şekilde sembollerin yan yana dizilmesi değil; var olan sembollerin belli bir plan çerçevesinde anlamlı bütünler oluşturacak şekilde yan yana getirilmesidir. Bu anlamlı bütünleri oluşturabilmek için de belli bir eğitime tabii tutulmak gerekir. Bahsedilen eğitim ise ‘yazma eğitimi’ olarak isimlendirilir.

Yazma becerisiyle ilgili ilk faaliyetlerin okul öncesi dönemde rastgele karalamalarla başladığı söylenebilir. Çocukların bilinçli çizimler yapmaları, okul öncesi dönemde yazmayla ilgili önemli bir aşamadır. Çeşitli şekiller ve çizimler oluşturan çocuklar anaokulu döneminde yazma becerilerini geliştirirler (Zorbaz, 2014, s. 110). Bu gelişimin bir sonraki aşaması ise ilköğretim birinci sınıfta öğrencilerden istenen belirli çizgi ve sembol çizimleridir. Daha sonraki aşamalarda ise öğrencilerden harflerin ardından da kelimelerin yazıya dökülmesi istenir.

Güneş (2000, s. 9), yazma becerisinin öğrencilere kazandırılmasında olması gerekenleri şöyle ifade etmiştir: “İlköğretim birinci sınıftan itibaren yazma öğretimi kalem tutma, çizgi çizme, düzgün ve okunaklı yazı yazma becerilerini kazandırmaya dönük olmalıdır. Bunun yanında kişinin adını, soyadını, evinin adresini yazabilmesi ve gördüğü ya da yaşadığı bir olayı üç beş cümle ile yazılı olarak anlatabilmesi üzerinde önemle durulmalıdır.”

Yazma becerisi ilköğretim düzeyinde öncelikle kazanım aşamasıyla başlar (Akyol, 2006, s. 93). Bu aşamada öğrenci yazma ile ilgili temel bilgileri edinir ve yazmayı öğrenir. Yazma becerisi ilkokulda, okuma ile birlikte “ilk okuma-yazma” sürecinde öğrenilir (Zorbaz, 2014, s. 110).

Zorunlu eğitimde, yani ilköğretim döneminde verilen yazma eğitimde temel hedef, bireyin günlük yaşamında gereksinim duyduğu yazma eylemlerini

gerçekleştirebileceği beceriler kazanmasıdır (Aktaran: Coşkun, 2011, s. 45). Bu beceriye kişinin bir hastaneye gittiğinde yazı tabelalarından gideceği yönü tayin etmesi, numarasını bilmediği bir kişinin rehber aracılığıyla numarasına erişmesi gibi örnekler verilebilir.

İlköğretim sonrasında, edebiyat eğitimi ile birlikte, öğrencilerin farklı metin türlerini tanıması, bu metin türlerinde yazabilmesi, üslup ve estetik duyarlılığın geliştirilmesi amaçlanır. Üniversite eğitimi sırasında ise öğrencilerin akademik amaçlı yazma becerilerinin gelişmesi beklenir (Coşkun, 2011, s. 45). Bu şekilde her aşamada hedeflenen bir amaç ve öğrenciden yana duyulan beklentiler vardır. Öğrencinin başarısı da bu beklentiyi karşılama durumuyla doğru orantılıdır.

2005-2006 yılında uygulamaya konulan ve yapılandırmacı yaklaşımı esas alan bu program, öğrenme- öğretme sürecinin aktif olması, öğretmenin öğrenciye rehberlik etmesi gibi değişiklikleri beraberinde getirmiştir (Çelik-Şen ve Şahin-Taşkın, 2010, s. 26). Bu ilköğretim programında, ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıfları için Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yeniden düzenlenmiştir ve İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçlarından ikisi doğrudan yazma becerisi ile ilgilidir. İlk olarak öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini hem sözlü hem de yazılı olarak etkili, açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmelerine değinilirken; ikinci olarak öğrencilerin Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun biçimde doğru ve bilinçli kullanmalarına değinilmiştir. Ayrıca bu amaçlara yapılan etkinliklerin değerlendirilmesiyle ulaşılabileceği belirtilmiştir (MEB, 2006).

Bahsedilen amaçlardan da hareketle ilköğretimde diğer dil becerileriyle (dinleme/izleme, konuşma ve okuma) birlikte yazma becerisi de öğretilmektedir. Buna ek olarak, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da (MEB, 2006) yazma becerisinin uzun bir süreç istediği, istenilen amaçlara erişilmesinin çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olabileceği ve bu becerinin diğer dil etkinlikleriyle (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi) desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Arıcı ve Urgan, 2008).

İlköğretimin temel hedefi, -yazılı anlatım açısından- Türkçe derslerinde kişiye hayatta ihtiyaç duyacağı temel yazma bilgi ve becerileri kazandırmaktır (Akbayır, 2010, s. 5).

2005 Programı'nda yazma ile ilgili olarak yer alan kazanım listesi şu şekildedir:

2.1.2.1. Yazma Kurallarını Uygulama

- Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.
- Düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazıyla” yazar.
- Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar.
- Standart Türkçe ile yazar.
- Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
- Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.
- Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
- Yazısında sebep-sonuç ilişkisi kurar.
- Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
- Tekrara düşmeden yazar.
- Yazım ve noktalama kurallarına uyar.

2.1.2.2. Planlı Yazma

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

2.1.2.3. Farklı Türlerde Metinler Hazırlama

- Olay yazıları yazar.

- Düşünce yazıları yazar.
- Bildirme yazıları yazar.
- Şiir yazar.

2.1.2.4. Kendi Yazdıklarını Değerlendirme

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

2.1.2.5. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Alışkanlığı Kazanma

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

2.1.2.6. Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama

- Yazım ve noktalama kurallarını kavrayarak uygular.
- Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır (MEB, 2006, s. 32-40).

İlköğretim okullarının farklı sınıflarında okuyan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin incelendiği araştırmalarda (Özbay, 2000; Temizkan, 2003; Bayram ve Erdemir, 2006; Arıcı ve Urgan, 2008) elde edilen bulgular, ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi bakımından programlarda hedeflenen düzeye ulaşamadıklarını göstermektedir (Uçgun, 2011, s. 17). Bu şekilde istenilen sonuçların

elde edilememesinin nedenleri incelenmeli ve görülen hatalar en aza indirgenmeye çalışılmalıdır.

2.2. Yazma Becerisi ve Yazma Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle Olan İlişkisi

Türkçe eğitimi dört temel dil becerisi üzerine yapılandırılmıştır. Bunlar; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dil bilgisi ise bu becerilerin var olmasını destekleyen kurallar toplamıdır. Bu becerilerin hepsi de ayrı ayrı önemlidir ve hepsi tek başına ele alındığında bir tanesi bir diğerinden çok da üstün değildir ya da bir diğerinin çok iyi olması diğerinin tümüyle açığını kapatmaz. Fakat birinin çok gelişmiş olması bir diğerini olumlu yönde etkiler, aksi de mümkündür. Doğru orantı halinde birbiriyle ilgili olan bu beceri türlerinin araştırma konusu olan yazma becerisi ile olan ilişkileri teker teker ele alınacaktır.

2.2.1. Yazma-Dinleme İlişkisi

Dinleme, hayatımızın büyük kısmında yer alan bir beceri şeklidir. Emiroğlu, dinleme becerisini insanoğlunun edindiği ilk beceri şeklinde anlatırken şunları söylemiştir: “Doğumdan önce başlayan, ailede gelişen, okulda devam eden ve hayatın pek çok alanında kullanılan dinleme becerisi, bir bakıma sesleri okuma ve anlamlandırmadır. Her ne kadar sağlıklı bir insanın dünyaya geldikten sonra duyu organlarından en çok gözlerini kullandığı bilinse de anne karnında kulaklarıyla çevresini fark ettiği için bir anlamda insan dünyaya gözlerini değil, kulaklarını açar” (Emiroğlu, 2013, s. 271).

Dinleme, öğrenci başarısında da etkin rol oynamaktadır. Fakat bu noktada duyma ve dinleme kavramlarını ayırt etmek gerekmektedir. Duyma, yaratılış gereği bireyin isteyerek veya istemeyerek yapacağı bir şeyken dinleme, duymanın tamamen istemli olarak gerçekleştirilen şeklidir.

İyi bir dinleyici söz varlığını geliştirmiş, iyi gözlemlediğinden dolayı yazıya da aktarabilecek iyi gözlemleri olan kişidir. Nitekim kişi dinleyerek dış dünyasını daha iyi tanıma şansını elde eder. Kişinin dinlediği her kavram, zihninde söz varlığına eklenerek yerleşir. Bu şekilde de bir metin ortaya koymak isteyen kişi, dinleme becerisinin kendisine katmış olduklarıyla daha iyi bir yazı ortaya koyabilir. Yazma becerisi, anlama ile doğru orantılıdır. Çünkü yazma becerisi eğitimle kazanılır ve bu eğitim de

anlamlandırma olayı olmadan elde edilemez. Dinleme becerisi gelişmemiş bir kişinin yazma becerisinin tam olarak gelişmesini beklemek hayal kırıklığıyla sonuçlanacaktır. Çünkü dinleme becerisi tam olmayan bir kişinin anlama becerisi eksik demektir. Anlama becerisi eksik olan birinin de yazma becerisine sahip olması veya bu beceriyi geliştirmesi beklenemez. Özbay bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Dört temel dil becerisinden birisi olan dinleme becerisi, kişinin yazma becerisinin gelişmesi için gerekli olan en önemli beceridir. Dinleme becerisi gelişmemiş bir kişinin yazma becerisinin de tam olarak gelişmesini beklemek gerçek dışı olacaktır. Çünkü dinleme becerisi yetersiz olan bir kişinin anlama becerisi eksik demektir. Anlama becerisi eksik olan birinin de anlatma becerisi tam gelişmemiştir” (Özbay, 2009, s. 63).

2.2.2. Yazma-Okuma İlişkisi

Okuma ve yazma; okuma-yazma işlemi, okuryazarlık gibi kavramlarda görüldüğü üzere birbiriyle sıkça anılan ve yan yana kullanılmasına alışık olunan beceri türleridir.

Okuma, okuma- yazma öğretiminin ilk basamağını oluştururken yazma becerisi bu öğretimin ikinci aşamasını oluşturmaktadır (Güneş, 2003). İlköğretimin ilk üç yılında okuma ve yazma becerisine sahip olmayan öğrencilere bu beceriler kazandırılmaya çalışılır (Cemiloğlu, 2001). Okuma becerisinin öğrenciye ilk olarak kazandırılmaya çalışılan beceri olması, onun yazma becerisine zemin oluşturacak olmasından da kaynaklanmaktadır. Çünkü okumayla elde edilen yeni öğrenimler, genişletilen kelime dağarcığı ve yazıya dökülecek sembollerin tanınması yazma becerisinin gerçekleştirilmesini kolaylaştıracaktır.

Binbaşıoğlu (1988) ise okuma ve yazma becerisinin çocuğa birlikte öğretildiğinden dolayı bu iki becerinin sürekli birlikte anıldığını ifade etmiştir. Çocuk anlamını bilmediği bir şeyi yazamaz. Bu nedenle çocuğa çevredeki nesneler, varlıklar, aylar, günler vb. öğretilmesi gerekir ki öğrenci tanıdığı şeyler hakkında cümle kurabilsin (Binbaşıoğlu, 2004, s. 1).

Okuma da anlamlandırmaya dayalı olan, belirli sembollerin kullanılmasıyla yazıya dökülmüş sözcüklerin, duyu organlarıyla algılanıp, anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Yalçın ve Özek, 2006, s. 135). Okuma da dinleme gibi, gerçekleştiği takdirde söz varlığını geliştiren ve insan ufkunu açan bir

beceri şeklindedir. Bu durum da okuma becerisinin yazma becerisine akseden bir yönünü oluşturur. Çünkü bir metin yazılacak olduğunda, okumadan elde edilen kazanımlar o yazılı metni daha kaliteli ve daha doğru kılacaktır. Yani okuma ve yazma becerisi arasında da doğru bir orantı vardır. Hatta Eroğlu, okuma ve yazma arasında nasıl bir ilişki olduğunu görmek için öğretmen adayları ile yaptığı bir çalışmada şu sonuca ulaşmıştır:

“Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ve doğru yazma becerilerini ölçmeye yönelik yaptığımız bu çalışmada, öğrencilerin okuma durumları ile yazma becerilerinin paralellik gösterdiği ve aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Okumayı seven ve onu bir alışkanlık hâline getiren öğrencilerin, aynı zamanda yazılı anlatımlarında da başarılı oldukları; okuma eğilimleri istenen düzeyde olmayan, bunu bir alışkanlık haline getirememiş öğrencilerin ise yazılı anlatımlarında şekil, içerik, kavram ve fikir noktasında eksikliklerinin bulunmasının yanı sıra, dilin yazılı ve sözlü kurallarına dair uyumsuzluklar bulunduğu sonucuna varılmıştır (Eroğlu, 2013, s. 1451).”

Okuma becerisi gelişmiş olan bir öğrencinin yazma becerisini de gerçekleştirirken daha başarılı metinler ortaya çıkaracağı sonucuna ulaşılabilir.

2.2.3. Yazma-Konuşma İlişkisi

Konuşma, insanoğlunun zihninde tasarladığı duygularını, düşüncelerini, izlenimlerini sözle bildirdiği en yaygın iletişim şeklidir. Konuşma da yazma gibi bir aktarım kanalıdır ve insanların kendini ifade etme yollarından biridir (Yalçın ve Özek, 2006, s. 136). İnsanoğlu iletişim kurduğu esnada yazmadan ziyade konuşma becerisine başvurur.

Hem bireysel hem de sosyal açıdan önemli bir yere sahip olan konuşma, hayatta başarı ya da başarısızlığı doğrudan etkilemektedir. Sağlıklı bir iletişim için kişinin bilgi ve birikimlerinden iletişime katacağı kısmı süzerek ortaya anlaşılır bir konuşma becerisi koyması gerekir.

Konuşma, insanın doğal bir süreç içerisinde öğrenebildiği bir beceri şeklindedir. Taklit yönteminin buradaki rolü büyüktür. Genelde kişinin konuşması, doğup büyüdüğü yöreye, içinde bulunduğu aileye, sosyal çevreye göre şekil almaktadır (Taşkaya, 2014, s. 43). Bu nedenle kişilerin konuşmalarında, bulundukları bölgenin ağız kendini göstermektedir ve ülkemizde ortak konuşma şekli olarak benimsenen İstanbul Türkçesi herkes tarafından doğru bir şekilde kullanılamamaktadır. Eğitim hayatında da konuşma

eğitimine çok dikkat edilmemektedir. Bu duruma da öğrencinin okul hayatına başlamadan önce konuşma becerisini edinmiş olmasının neden olabileceği düşünülmektedir. Fakat bu durum (kişilerin dilin kurallarına uygun konuşmaması), öğrencilerin eğitimin ileri kademesi olan niversite hayatlarında dahi karşlarına o zamana kadar üzerinde durulmamış bir sorun olarak çıkabilmektedir (Demirel, 2012).

Yazma, konuşmanın çeşitli sembollerle ifade edilmesidir. İki beceri türü de ihtiyaçtan dolayı ortaya çıkmış ve hayatın ayrılmaz bir parçası olma halini almıştır. Fakat her konuşan, söylediklerini yazamaz. Çünkü yazmanın konuşmaya göre farklı özellikleri vardır. Bu farkların en belirginini yazıda söylenenlerin kalıcı olması iken aralarında yazının jest ve mimiklerden yoksun olması, yazıdaki hataların daha çok göze batması, yazan kişinin zaman sıkıntısının daha az olması gibi farklar da bulunmaktadır (zbay, 2010).

Dil becerilerinden dinleme ve okuma, anlamayı; konuşma ve yazma da anlatmayı oluşturmaktadır (Taşkaya, 2014, s. 43). Konuşma ve yazma kendini ifade şekli olarak aynı grupta yer almaktadır. Kişide eksik olan bir yön, onu iletişim yollarının hem konuşma kısmında hem de yazma kısmında sıkıntıya sokar. Mesela söz dağarcığı zengin olmayan bir kişi konuşma esnasında sözünü nasıl “ııı, eee, aaa” gibi asalak harf ya da kelimelerle tamamlamaya çalışıyorsa, yazma esnasında da telaffuz edemediği kelimeleri “şey” gibi kelimelerle tamamlamaya çalışır. Bu durum da her iki türde de ortaya kaliteli bir metin çıkarmaz. Çünkü faydalanılacak olan sözcükler ve kavramlar ne kadar çok olursa anlatım o kadar kaliteli olur. Ayrıca söz dağarcığı ile gelişen bir anlatım yolu olan yazının yanında, söz dağarcığı da bu anlatım yolunun kullanımıyla gelişir. Konuşma da olduğu gibi yazmada da anlatım için seçilen sözcükler ileti hâline gelerek işlevselliğini korur. Bu da yazma etkinliğinin anlatım süresince söz dağarcığını geliştirmedeki rolünü gösterir (Yalçın ve zek, 2006, s. 135).

Doğal olarak konuşma becerisi gelişmiş, kendini rahat ifade edebilen, söyleyeceği kelimeleri seçmekte zorlanmayıp akıcı konuşan bireyler, bir yazılı metin ortaya çıkaracakları zaman da aynı şekilde kaliteli bir metin ortaya koyabilirler.

2.2.4. Yazma-Ana Dili İlişkisi

Ana dili, çocuğun doğduktan sonraki süreçte doğal yollarla öğrendiği ve yaşam boyu kullanacağı en gerekli iletişim araçlarından biridir. Kavramın adına bakıldığında anne, belli ki burada önemli bir faktördür. Çünkü bireyin doğduktan sonra ilk temas kurduğu ve birçok şeyi öğrendiği kişi annedir. Fakat daha sonraki süreçlerde temasa geçilen her türlü ortam ana dili olgusunu etkilemekte ve buna katkı sağlamaktadır (Demir ve Yapıcı, 2007). Aksan, ana dilini hem anne hem de çevre faktörleri üzerinden şu şekilde tanımlamıştır: "Anadili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir" (Aksan, 1998, s. 81).

Ana dilinin temel amacı, söz veya yazı ile ifade edilenleri doğru anlama, bununla birlikte, duygu ve düşünceleri yazma ve konuşma ile amacına uygun bir biçimde anlatma becerisi kazandırmaktır (Temizkan, 2003, s. 3). Kalıcılığı sağlanmak istenen düşünceler ana dilin kullanılmasıyla yazıya aktarılır. Ana dil yazıda ne kadar etkin ve güzel kullanılmışsa bu düşünceleri içeren yazı da o denli kalıcı olur.

İnsanlar, günlerinin büyük bir bölümünde dil ile ilişki içerisindeyler. Dil kullanımı, sıklıkla konuşma ve dinleme, kişiye göre değişmekle beraber seyrek olarak da okuma ve yazma edimleri olarak gerçekleşmektedir. Bu dilsel yaşantılarda kullanılan araç, çoğunlukla ana dilidir (Karpuz, 2006, s. 210). Çocuk okula başladığı zaman ana dilini edinmiş bir şekilde okula başlar. Okulda ana dilini kullanarak dil becerilerini öğrenir ve bu becerilerini geliştirir.

Ana dili eğitimi, hangi eğitim düzeyinde olursa olsun, bilimsel olarak, dört temel dil becerisi olarak adlandırılan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bireye kazandırılması ve bireylerin sahip olduğu bu dil becerilerinin geliştirilmesi süreci olarak değerlendirilmektedir. Bu becerilerin her biri ana dilinin güzel bir şekilde kullanımı açısından birbiriyle ilintilidir. Birey gerçek yaşamındaki iletişim sürecinde karşısındakini dinleyip anlayarak kendi görüşlerini dile getirecek, dinleyip not alacak yani yazacak, okuyup anlayarak anladıklarıyla özet çıkaracak, iyi bir okuyucu olarak dünya bilgisini zenginleştirecek ki iyi bir yazar (duygu, düşünce ve isteklerini yazılı olarak amacı doğrultusunda yetkin biçimde dile getirebilen kimse) olabilsin. Bu nedenle ana dili eğitimi sürecinde Türkçe dersinin içeriği ve öğrenme- öğretme süreçleri, bu

becerilerin birbirleriyle olan kaynaşıklığı göz önüne alınarak düzenlenmelidir (Çakır, 2003'ten Aktaran: Şengül, 2011, s. 25).

Okula başlayan çocuk, edindiği ana dilini ilk olarak konuşmada gösterir ve bunu dinleme takip eder. Ana dilinin, belli bir format ve düzende yapılması gereken okuma ve yazma becerilerine ise olumlu etkilerinin yanı sıra olumsuz etkileri de vardır. Okuma ve yazma becerilerinde öğrenci için ana dili iyi bir zemin oluşturmaktadır. Çünkü okurken veya yazarken kullanılan kelimeler ana dili sayesinde çocukta karşılık bulacak ve anlam kazanacaktır. Bahsedilen olumsuz etki ise öğrencinin bilhassa yazma becerisinde kelimeleri olması gerektiği gibi değil de ana dilin konuşma becerisinde yer aldığı şekliyle kullanmasıdır. Bu durum kişinin ortaya koyduğu yazılı metinlerin açıklık, anlaşılabilirlik ve dilin doğru kullanılma ilkeleriyle çelişki yaratmaktadır. Anlaşılan o ki; ana dili ne kadar iyi kullanılıyorsa yazma becerisi de o denli kaliteli olacaktır.

2.3. Yazma Yaklaşımları

Yazma yaklaşımları genellikle iki grup hâlinde ele alınmaktadır. Bunlar, süreç odaklı yazma ve ürün odaklı yazma yaklaşımlarıdır.

2.3.1. Süreç Odaklı Yazma

Dünya üzerinde 20. yüzyılın sonlarına doğru beyin üzerine yapılan araştırmalar, yeni arayışlar peşinde olan eğitimcilerin dikkatini insan beyni üzerine çekmiştir. Bu şekilde beyin araştırmalarından elde edilen sonuçlar eğitime aktarılmaya başlanmıştır. Piaget, Vygotsky ve Bruner gibi uzmanlar tarafından yapılan bu araştırmalar zamanla yapılandırmacı yaklaşımın oluşmasını sağlamıştır (Güneş, 2007, s. 33). Karatay (2011, s. 29), yazmada süreç yaklaşımının yapılandırmacı yaklaşımla beraber ortaya çıktığını savunmakta ve şunları söylemektedir: “Yapılandırmacı yaklaşımda süreç önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle yazma etkinlikleri de bu yaklaşıma göre düzenlenir.”

MEB (2009, s. 24-25) 'e göre, yapılandırmacı yaklaşımda, öğretme değil öğrenme ön plandadır. Öğrencinin özerkliği ve girişimciliği desteklenir. Öğrenci, öğrenmeye karşı istekli olmaya güdülenir. Bilgiyi sorgulaması sağlanır. Öğrenmede yaşantı önemli yer tutar bu yüzden öğrencinin doğal merak duygusu desteklenmelidir. Yapılandırmacı öğretmen, sadece öğrencinin ne öğrendiği ile değil, nasıl öğrendiği ile ilgilenir. Bu yaklaşımda öğrenme büyük ölçüde tahmin etme, yaratma ve analiz ile gerçekleştirilir (Akt: Özçakmak, 2011).

Süreç temelli yazma modelinde esas alınan yazım öncesi, yazım sırası ve yazım sonrasında yaşanan süreçlerdir. Bu süreçler kronolojik bir sırayı takip eden aşamalardan oluşur. Bu yazma yaklaşımında, ortaya çıkan metinden ziyade öğrencinin o metni ortaya çıkarabilecek beceriyi kazanmasıyla ilgilenilir.

Yazma sürecinin planlanmasına ve aşamalı olarak öğrencinin yazdıklarını başlangıçta öğretmenle daha sonra kendi kendine izlemesi ve değerlendirmesine izin veren, yazmayı çeşitli aşamalardan oluşan bir süreç olarak ele alan yaklaşımlarda amaçlanan yazının niteliği artırmaktadır. Ayrıca, bu tür yaklaşımlarda öğrenci, yazma sürecini zamanla kendi kendine izleme ve değerlendirmeyi öğrenmektedir. Oysa ürünü daha çok göz önünde bulunduran geleneksel yazılı anlatım yaklaşımında süreçten çok ortaya konulan ürün önemlidir. Bu yaklaşımda, yazma çalışmaları doğrusal olarak ilerler ve öğretmenler bu nedenle öğrencilerin metin ortaya konulurken izlenen hangi aşamada yetersiz olduklarını göremez. Süreç temelli yazma yaklaşımı, öğrencilerin yazma aşamalarındaki gelişimlerini gözlemlemeye, yazılanları öğrencilerin hem kendi kendilerine hem de öğretmenleri tarafından değerlendirilmesine ve belli aşamalarda yazma ürününde düzenleme ve düzeltme çalışmaları yapılmasına olanak sağlar (Karatay, 2011).

Öğrencilerin bir süreç dâhilinde metin ortaya çıkarmaları için, yapmaları ve izlemeleri gereken belirli aşamalar vardır. Bu aşamalar da farklı kişiler tarafından çeşitli şekillerde başlık haline getirilmiştir.

Yazmayı bilişsel ve sosyal bir etkileşim süreci olarak gören araştırmacılara göre (Tompkins, 2008, s. 6-21; Akyol, 2008, s. 101-106) yazma süreci; hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme, yayımlama ve paylaşım aşamalarından oluşur. Ve bu aşamalar her zaman kronolojik bir şekilde gerçekleşmeyebilir (Şengül, 2011, s. 40).

Murray (1972) bu aşamaları hazırlık, yazma ve yeniden yazma şeklinde üç başlık halinde ele alırken; Flower ve Hayes (1981, s. 372-374) bu aşamaları, yazma sürecini planlama (düşünce üretme, bunları düzene koyma, hedef belirleme), düşünceleri görünür dile çevirme (yazıya aktarma), inceleme (değerlendirme ve düzeltme) ve bütün bu süreçleri izleme (düzenli bir biçimde denetleme) şeklinde dört başlık halinde ele almışlardır (Zorbaz, 2014, s. 116).

Karatay (2011), Tompkins (2004) ve Jones'ın (2002) konumuzla alakalı düşüncelerine yönelik Akyol'dan (2006, s. 95-101) şunları aktarmıştır: Tompkins

(2004) ve Jones (2002) bahsettiği etkili bir yazılı anlatıma ulaşma sürecinde beş aşamanın varlığından ve her aşamada yapılması gereken bazı etkinlikler olduğundan aktarmıştır. “Süreçe Dayalı Yazma Yaklaşımı” olarak adlandırılan bu model ‘yazma öncesi hazırlık’, ‘taslak oluşturma’, ‘gözden geçirerek-düzenleyerek yazma’, ‘düzenleme’ ve ‘yayınlama ve paylaşım’ aşamalarından oluşmaktadır. ‘Yazma öncesi hazırlık’ aşaması konu seçimi, amacı/ hedef kitleyi/yazı türünü belirleme, konu ile ilgili düşünceleri organize etme; ‘taslak oluşturma’ aşaması yazının amacını, hedef kitlenin ve yazının türünü tekrar gözden geçirme; ‘gözden geçirerek düzenleyerek yazma’ aşaması oluşturulan taslakların yeniden okunarak gözden geçirilmesi; ‘düzenleme’ aşaması yazıldıktan sonra metni kontrol etme, düzeltici gözle bakarak yapılan yanlışların belirlenmesi ve yanlışları düzeltme; ‘yayınlama ve paylaşım’ aşaması ise yazılanların sözel paylaşım yapılması ile veya bu metinlerin dergiye, mektup arkadaşına, yarışma amaçlı gönderilecek yere vs. gönderilmesinden oluşmaktadır.

Süreç temelli yazma yaklaşımı modelini oluşturan aşamalar, genel literatüre bakılarak şu şekilde başlık haline getirilmiştir.

- Hazırlık
- Taslak Oluşturma
- Gözden Geçirme
- Düzeltme / Düzenleme
- Paylaşma / Yayınlama

2.3.1.1. Hazırlık

Hazırlık, yazma aşamasının ilk ve en önemli kısmını oluşturmaktadır. Bu kısımda konu, metin türü, yazmanın amacı ve yazının hitap edeceği kitle belirlenir. Ayrıca yazılacak konu hakkında araştırmalar yapılır. Kişiyi yazma işine güdüleme de bu aşamada yer alabilir. Yazmaya hazırlık yapma bir nevi zihinsel bir taslak oluşturmadır. Zorbaz (2014), yazma işleminden önceki bu hazırlık aşamasını, bir sporcunun spora başlamadan önce yapması gereken ısınma hareketleri kadar gerekli gördüğünü belirtmiş ve bu aşamanın çok ihmal edildiğini de sözlerine eklemiştir. Hazırlık aşaması içerisinde yer alan aşamalar şu şekildedir:

Konu seçme; yazma eğitiminde konu bir amaç değil araçtır. Nitekim aynı konuyu işleyen birçok eser vardır ancak bunların hepsi aynı değerde değildir. Yani önemli olan konunun ne olduğu değil, nasıl işleneceğidir (MEB, 2012, s. 31). Konu seçiminde öğrencinin gözlemleri, tecrübeleri veya istekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Aksi taktirde öğrenciye çok yabancı olan bir konu, onun yazma performansını kötü yönde etkileyebilir.

Metin türünü belirleme; yazma işleminin hangi formatta şekillendirileceğidir. Makale, hikâye, mektup, şiir vs.

Öğretmen bir türün öğretilmesini amaçlıyorsa metin türünü kendisi belirler. Ancak böyle bir amaç yoksa metin türünü öğrencinin seçmesini isteyebilir. Öğrencilere farklı metin türlerinde yazılar yazdırmak o metinlerin yapısını tanımalarına yardımcı olur. Metnin türü, içeriğin hangi yapıda sunulacağını doğrudan etkiler. Örneğin aynı konu, hikâyede farklı, gazete haberlerinde farklı bir yapı içerisinde anlatılabilir (MEB, 2012, s. 32)

Yazma amacını belirleme; yazılan metnin hedef kitleye göreliğini ve metni yazacak kişiye metnin türünü seçmede yardımcı olacak aşamadır. Amaç, baştan belirlendiğinde metindeki tüm ayrıntılar, bu amaç doğrultusunda bir işlev görevi görür ve metnin bütünlüğünü sağlamak daha da kolaylaşır (MEB, 2012, s. 32).

Hedef kitleyi belirleme; öğrenciler duygu ve düşüncelerini ifade etmek amacıyla kendileri için; derste verilen bir ödevi yazarken öğretmen için; bir dilekçe yazarken resmi bir kurum için ayrıca ana-babaları, akrabaları, arkadaşları ya da edebi dergiler için istedikleri şekilde yazı yazabilirler. Yazı dilinin belirlenmesinde de hedef kitlenin rolü büyüktür (Zorbaz, 2014).

Konunun araştırılması; özellikle uzun çalışma süreci gerektiren proje, performans ödevi veya belli bir konuda yazı çalışması yapmanın genel kurallarından biri de her anlamda en uygun olanı aramak; ne demek istediğine karar verip bunu süssüz, anlaşılır ifadelerle yazıya dökmektir. Bu aşamada hangi bilgilerin hangi bölümlerde verilmesi gerektiğine de karar verilmeye başlanır. Yazma aşamasında sorun yaşayan öğrencilerin bu aşamayı ihmal ettikleri görülmüştür (Karatay, 2011).

2.3.1.2. Taslak Oluşturma

Taslak oluşturma, hazırlık aşamasında zihinde belirlenenlerin kâğıda dökölmesi işlemidir (Zorbaz, 2014). Yazıda yer alacak olan başlıklar ve alt başlıklar plan dâhilinde belirlenir. Araştırmada elde edilen bulguların hangi bölümde ne şekilde kullanılacağı, metinde izlenecek yol ve yöntem bu aşamada belirlenir. Metnin başlığı sečilmeli, sečilmiře de başlığın iğerikle olan uyumu kontrol edilmelidir. İyi bir taslak iyi bir plan demektir. Bu da yazının daha rahat ve sorunsuz bir şekilde ortaya çıkmasına yardımcı olur, zaman kaybını önler, yazan kişiyi gereksiz kararsızlıklardan kurtarır.

2.3.1.3. Gözden Geçirme

Gözden geçirme var olan yanlışları düzeltmeye yönelik ilk adımdır. Bu aşama boyunca öğrenci; yazdığı yazının türüne bağılı olarak iğerinin oturtulmasıyla ilgili yapısal problemleri giderir, bir içerik düzenlemesi yapar. Birey sürekli kendi yazdıklarını okuyunca bir yerden sonra kendi yazısına bakar fakat görmez hâle gelebilir. Bu nedenle dışarıdan bakan bir gözün olması bu aşamayı daha sağılıklı kılabilir. Bu göz, öğretmen ya da arkadaş olabilir ve bu durumda geri bildirim oldukça önemlidir (Zorbaz, 2014).

Yazma edimini bir süreç olarak gören yaklaşımların, ürün olarak gören yaklaşımdan; en önemli farkı, öğrencilerin yazdıkları metni tamamlanmış bir metin olarak görmemesidir. Süreç yaklaşımında öğrencilerce üretilen ilk metinler genellikle tamamlanmış bir metin olarak değıl, taslak olarak yazılmış bir metin olarak görülür. Öğretmenler, bu taslak metinleri inceleyerek öğrencilere geri bildirimlerde bulunur ve öğrencilerin metinlerini geliştirmelerine katkı sağırlar (Ülper ve Uzun, 2009, s. 657).

2.3.1.4. Düzeltilme / Düzenleme

Bu basamakta yazılı anlatım ürünündeki cümle ve paragrafların mantıksal bir bütünlük içinde sıralanıp sıralanmadığı, düşüncüyü geliştirme yollarının doğıru kullanılıp kullanılmadığı, alıntı tekniklerinin doğıru uygulanıp uygulanmadığı ve metnin anlamsal bütünlük açısından ne durumda olduğı kontrol edilir. Dil ve anlatım yanlışları düzeltilir. Anlatım bozuklukları, yazım ve noktalama hataları bulunmaya çalışılır ve bu hatalar düzeltilir (Karatay, 2011, s. 37).

2.3.1.5. Paylaşma / Yayımlama

Öğrencinin yazdıklarını öğretmeni, arkadaşları, aile bireyleri ve uzak çevredeki insanlarla paylaşması teşvik edilmelidir (MEB, 2012, s. 39). Yazıları yayımlamanın öğrenciler açısından şu yararları olacaktır:

- Yazı yazmaya isteksiz olan öğrencileri güdüler ve onları cesaretlendirir.
- Öğrencilerin özgüvenini artırır.
- Öğrencilerde yazmaya, edebiyata karşı olumlu tutum geliştirir.
- Öğrencilerin ödüllendirilmesini sağlar.
- Öğrencilerin noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etmelerini sağlar.
- Öğrencilerin çeşitli kaynaklardan yararlanmalarını sağlar.
- Öğrencilerin eleştiriye açık olmalarını sağlar.
- Öğrencilere başarıya duygusunu aşılar (Karatay, 2011, s. 38).

2.3.2. Ürün Odaklı Yazma

Ürün odaklı yazma, davranışçı yaklaşımların yaygın olduğu dönemlerde kendini göstermiştir. Ülkemizde de Cumhuriyet döneminden sonra çıkarılan Türkçe öğretim programlarında bu yaklaşımların özellikleri görülmektedir. Bu yaklaşım, 2005 Türkçe Öğretim Programından önceki zamanlarda eğitim dünyasında kullanılan yazma yaklaşımıdır (Özçakmak, 2011, s. 24-25).

Daha çok bireyin ortaya koyduğu davranışla ilgilenen bu yaklaşım, öğretmenin ön planda olması, derslerin işlenmesinde ders kitaplarının dışına çıkılmaması ve öğrenciyi araştırmaya yönlendirmemesi gibi olumsuz durumlara neden olduğu için birçok eleştiriye maruz kalmıştır (MEB, 2006'dan Aktaran: Özçakmak, 2011).

2005 Türkçe Öğretim Programından önce kullanılan ürün odaklı yazma yaklaşımını (Coşkun, 2013, s. 55), şu maddelerle açıklamıştır:

- Ürün odaklı yazma yaklaşımında amaçlanan, öğrencinin bir metin oluşturmasıdır.
- Yazma, tek hamlede gerçekleşen bir eylem olarak düşünülür.
- Hazırlık aşaması yoktur, öğrencinin her konuyu her an yazmaya hazır olduğu varsayılır.

- Öğretmen, yazma konusunu verme ve yazılanları değerlendirme dışında çok rol üstlenmez.
- Öğrencilerin yazma kaygıları göz önünde bulundurulmaz.
- Öğrencilerin hepsi aynı düzeyde kabul edilir.
- Yazım, okunaklık, kâğıt düzeyi gibi biçimsel nitelikler içerik kadar veya ondan daha önemlidir.
- Konu önemlidir, öğrenciye yazması için tek konu (genellikle bir atasözü veya özdeyiş) verilir.
- Belli metin türleri dışına çıkmaz.
- Öğrencinin konuyla ilgili “doğru” düşünceleri dile getirmesi önemli görülür.
- Yazma becerisi ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki göz ardı edilir.
- Değerlendirme not vermek için yapılır.
- Öğrencilerin yazma faaliyetleri, sınıf içi çalışmalar ve sınavlarla sınırlıdır.

Öğrencilerin araştırmaya yönelmesi, ders işlenişlerinde daha aktif olması, öğretmenin bir rehber vazifesi görmesi ve sadece ortaya çıkan ürünle değil o ürünün aşamalarının da rehber tarafından izlenilebilmesi öğrenci başarısını olumlu etkiler. Bu nedenle ürün odaklı yazma yaklaşımı eleştirilere de maruz kalarak son öğretim programından itibaren kullanılmamaya başlanmıştır.

2.4. Yazma Eğitiminin Aşamaları Bu Aşamalarda Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yolları

Düşünce, yazılı ve sözlü olarak iki şekilde anlatım halini alır. Sözlü anlatım şekli olan konuşmadan sonra en çok kullanılan anlatım şekli yazılı anlatımdır. Bu da öğrencilerde beceri haline dönüştürülmeli ve dönüştürülürken çeşitli yöntemler izlenmelidir. Öğrencilerin yazma becerileriyle ilgili olarak üzerinde durulan en önemli hususlardan biri, yazılı anlatım çalışmalarının aşamalı bir süreçte ele alınmasıdır (MEB, 2006, s. 5).

Okuma ve yazma aşamaları başarılı bir şekilde atlatıldıktan sonra ilköğretim okullarında bu aşamalardan sonraki kısımlar üç aşamada değerlendiriliyor. Özbay (2000), bu aşamaları “cümle düzeyi”, “paragraf düzeyi” ve “metin düzeyi” şeklinde üç gruba ayırmıştır (Aktaran: Coşkun, 2011). Öğrenciler okula başladıkları zaman öncelikle kelimeleri gerçek hayattaki karşılıklarıyla daha kalıcı bir şekilde tanıyarak bu

kelimeleri yazıya dökmeyi öğrenirler. Bunu da daha önce öğrenmiş ve uygulama haline dönüştürmüş oldukları harflerle gerçekleştirirler. Daha sonra anlam bakımından da birbirleriyle alakalı olan o cümleleri toparlayıp birkaç cümlelik paragraf haline getirirler. Bu paragraflar da belli bir metin ortaya çıkarırlar. Bahsedilen cümle, paragraf ve metin oluşturma aşamaları da öğrencinin sınıf düzeyi arttıkça ortaya çıkması beklenen boyutlardır.

Sınıf düzeyi ve yazma aşamaları arasındaki bu ilişkiyi Coşkun şu şekilde anlatmıştır: “İlk düzey olan cümle aşamasının ilkokul 2-3. sınıfta tamamlanması gerekir. İkinci düzey olan paragraf aşamasının ise ilköğretim 4-5. sınıflarda tamamlanması gerekir. Metin aşaması ise en geç ilköğretimin sonunda tamamlanmalıdır. Bununla birlikte bir sınıfta aynı anda üç düzeyden de öğrenciler bulunabilmektedir (Coşkun, 2011, s. 45).”

Yazma becerisinin planlı bir şekilde kişiye kazandırılması yazma eğitimiyle mümkündür. Bu eğitim de belli aşamalar dâhilinde gerçekleşmektedir. Alan yazında cümle, paragraf ve metin olarak ele alınan yazma aşamaları bu çalışmada kelime, cümle, paragraf ve metin olmak üzere dört aşamada ele alınmıştır. Tiryaki (2013, s. 40-41), yabancı dil öğretiminde yazma becerisi aşamalarının şunlardan oluştuğunu belirtmiştir; alfabe öğretimi, kelime öğretimi, cümle öğretimi, paragraf öğretimi, metin öğretimi.

Genellikle cümle düzeyi ile beraber ele alınan kelime düzeyinin farklı bir boyut olduğu ve bu boyut hatalarının da kendine özgü etkinliklerle düzeltilebileceği düşünülmüştür. Çalışma esnasında bu aşamanın da yazım hatası gibi kendine özgü hata boyutlarının olduğu görülmüştür. Bu nedenle üç düzeyde incelenen yazma aşamaları bu çalışmada dört aşamalı olarak ele alınmıştır.

2.4.1. Kelime

Türkçe Sözlük’te, “Anlamli ses veya ses birliği, söz, sözcük (TS., 2011, s. 1381)” olarak tanımlanan kelime, cümleyi meydana getiren anlamli ses birlikleridir.

Kelimeler, anlamli cümleler oluşturulmasını sağlarlar. Yazma aşamalarında cümle ile beraber ele alınan kelime kavramı bu çalışmada cümleden ayrı olarak incelenmiştir. Bu şekilde incelenmiş olmasının sebebi yanlış kelime seçimleri, kelimelerin yanlış yazımı, aynı kelimedede tekrarlara düşülmesi vb. gibi durumların cümle

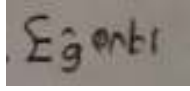
aşamasına gelinmeden düzeltilmesi gereken durumlar olduğunun düşünülmesinden kaynaklanmıştır.

Okuma- yazma öğretiminde de çözümlemenin ilk aşamasını kelime çözümlemesi oluşturmaktadır (Güneş, 2000, s. 109).

Uygulama aşamasında yazdırılan ön test metinlerinde öğrencilerin hangi aşamadan nasıl sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Kelime aşamasında sıkıntı yaşayan öğrencilerde genellikle şu durumlarla karşılaşmıştır:

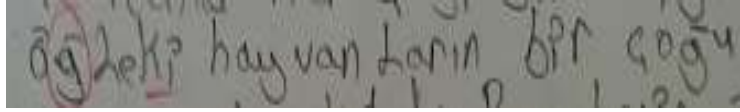
- Kelimelerin çoğu yanlış yazılmıştır.

“ya da”, “veya”, “ki”, “da, de” gibi bağlaçların yazımında ciddi sıkıntı olduğu görülmüştür.



“Hâlâ” kelimesinin “hayla” şeklinde yazılması da kelimelerdeki yazım yanlışlarına bir örnek olarak gösterilebilir.

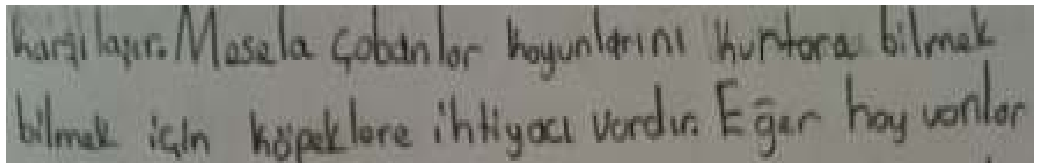
“öyle ki” sözcüğünün yanlış yazımı da aşağıdaki örnekte verilmiştir:



- Öğrenci, farklı kelimelerle ifadeyi tamamlayamadığı için aynı kelimeyi defalarca kullanmıştır.

Metinlerde “hayvan” kelimesinin fazla tekrarlandığı görülmüştür.

- Cümleyi tamamlayacak kelime doğru seçilememiş, uygun olmayan kelimelerle cümle tamamlanmaya çalışılmıştır.



“ihtiyacı **vardır**” demek yerine “ihtiyaç **duyarlar**” şeklinde cümleyi tamamlamak doğru olurdu.

Kelime düzeyinde başarılı olmayan bir metin, kelimelerden oluşan cümlelerin de sağlıklı kurulamamasına neden olmaktadır. Fakat kelime düzeyinde başarılı olmayan her öğrencinin cümle düzeyinde de başarılı olmadığı söylenemez. Çünkü anlamlı cümlelerin yanlış yazılmış kelimelerden oluşması cümledeki anlamı her zaman bozmaz, kelimelerin doğru yazılamadığını gösterir.

Kelime düzeyindeki hataları gidermek veya onları en aza indirebilmek için bu düzeye yönelik hazırlanan etkinliklere uygulamalar kısmında yer verilmiştir.

2.4.2. Cümle

Cümle, Türkçe Sözlük'te ; “Bir yargı bildirmek için tek başına çekimli bir fiil veya çekimli bir fiille kullanılan kelimeler dizisi, tümce (TS., 2011, s. 474).” şeklinde tanımlanıyor.

İlk okuma yazma öğretimi sürecinde; sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestten anlamlı heceler oluşturma aşamasından sonra; öğrencinin oluşturduğu heceler kelimeler ve bu kelimelerden de cümle oluşturma aşaması gelmektedir ve öğrenci, öğrendiği birkaç kelimedenden hemen cümleye ulaşabilmelidir (Zorbaz, 2014, s. 110). Fakat bazı öğrenciler cümle kurma aşamasında sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu aşamada sıkıntı yaşayan öğrencilerde sıkça karşılaşılan sorunları Coşkun (2011, s. 47) şu şekilde sıralamıştır:

1. Cümlelerin birçoğu yarım bırakılmıştır veya bir cümlenin ortasında başka bir cümle başlatılmıştır.
2. Cümlelerin tamamına yakınında anlatım bozukluğu vardır.
3. Kelime tercihlerinde önemli düzeyde yanlışlıklar vardır.
4. Öğrenci söylemek istediğini ifade edemediği için sürekli aynı şeyleri tekrar etmektedir.
5. Yazım ve noktalama açısından da sayılamayacak kadar çok yanlış vardır.

Cümle düzeyinde yapılan hatalardan dolayı belli bir anlatım sağlanamadığından içeriğin anlaşılması da güçleşmektedir. Bu durum da sağlam olmayan metni bir de anlaşılmaz kılmaktadır.

Cümle düzeyinde eğitim almaları gerektiği kanaatine varılan öğrenci metinlerinde yazım ve noktalama hataları, gramer hataları, cümle kurmada yaşanan sıkıntı, söz dizimi hataları göze çarpmaktadır.

Cümle düzeyinde rastlanan bu tür hataların en aza indirilebilmesi için çeşitli etkinlikler üretilmiştir. Özbay (2011) editörlüğünde yazılan “Yazma Eğitimi” kitabındaki Coşkun’a ve Yılmaz (2014) editörlüğünde hazırlanan “Türkçe Öğretimi”

kitabındaki Zorbaz’a ait bölümlerden yararlanılarak cümle, paragraf ve metin düzeyindeki etkinliklere yer verilecektir.

1. Etkinlik: Kelimelerden Cümle Yapma

Amaç: Öğrencilerin cümle yazma becerilerini geliştirmektir.

Uygulama: Birbirleriyle ilişkilendirilebilecek kelimeler verilir ve bu kelimeleri kullanarak öğrencilerden cümle kurmaları istenir. Örneğin; öğrencilere “ağaç, yol, rüzgar, yaşlı, kitap” şeklinde beş kelime verilir ve öğrencilerden “**Sonbaharda parktaki ağaçlar rüzgarın etkisiyle yapraklarını dökmüştü.**” şeklinde bir cümle kurmaları beklenir.

Değerlendirme: Bu kısımda da öğrencilerin yazdığı cümleler tahtaya yazılarak bu cümlelerin cümle kurallarına ne kadar uygun olduğu tartışılır ve öğrencilerle beraber en ilginç cümle bulunur.

2. Etkinlik: Verilen Cümleyi Farklı Biçimde Yeniden Yazma

Amaç: Öğrenciye farklı cümleler kurarak cümlenin anlamını koruyabileceğini kavratmak.

Uygulama: Öğrencilere bir cümle verilip bu cümlenin anlamını koruyarak farklı biçimlerde yazılabileceği bir örnekle gösterilir. Daha sonra öğrencilerden verilen cümleleri farklı bir şekilde yazması istenir. Ayrıca bağlaçların cümle yapıları üzerindeki etkileri vurgulanmaktadır. Örnek uygulama:

Temel Cümle: Salih Ağa, köyün en zengini olmasına rağmen kıyafeti bir dilenciye andırıyordu.

Cümlenin Yeniden Yazılış Biçimi: Köyün en zengini olduğu halde Salih Ağa’nın kıyafeti bir dilenciye andırıyordu.

Değerlendirme: Kurulan cümleler tahtaya yazılarak ilk cümleyle arasında anlam farkı bulunan cümleler bulunur ve üstleri çizilir. Bağlama öğelerinin de cümleyi nasıl etkilediğine bakılır.

3. Etkinlik: Benzer Cümleler Arasındaki Farkı Bulma

Amaç: Öğrenciye cümlenin yüzeysel yapısında ortaya çıkan küçük farkların derin yapıyı nasıl değiştirebildiğini sezdirmektir.

Uygulama: Birbirine benzeyen fakat farklı anlamlar taşıyan iki cümle verilir. Ve bu farka dikkat çekilerek her cümlenin başına ve sonuna birer cümle eklenmesi istenir.

Örnek uygulama:

1. cümle: Aysel, çok zeki ama çalışkan değil.

2. cümle: Aysel, çok çalışkan ama zeki değil.

▪ Bu sınıfta en önemli problem öğrencilerin yeterince çalışmamasıdır. Mesela Aysel, çok zeki ama çalışkan değil. Bu yüzden aslında iyi notlar alabilecekken notları hep kötü.

▪ Bazı öğrencilerin yetenekleri sınırlıdır. Mesela Aysel, çok çalışkan ama zeki değil. Bu yüzden istediği notları bir türlü alamıyor.

Değerlendirme: Öğrencilerin yaptığı eklemeler birbirleriyle karşılaştırılır ve uygun olanlar uygun olmayanlarla ayırt edilir. Neye göre ekleme yaptıkları sorulur.

4. Etkinlik: Basit Bir Cümleyi Genişletme

Amaç: Öğrencilere basitçe yazılan kısa bir cümlemin nasıl geliştirilebileceğini göstermek.

Uygulama: Öğrencilere birkaç cümleden oluşan basit bir cümle verilir. Sonra bu cümleye bir veya birkaç kelime ekleyerek ilk cümlemin altına yazmaları istenir. Cümleye son hali verildiğinde ilk hali ile karşılaştırılır.

Örnek Uygulama:

1. Cümle: Hüseyin Amca bekliyordu.

2. Cümle: Hüseyin Amca **çocuklarını** bekliyordu.

3. Cümle: Hüseyin Amca **çocuklarını ve torunlarını** bekliyordu.

4. Cümle: **Bayram sabahında** Hüseyin Amca **çocuklarını ve torunlarını** bekliyordu.

Değerlendirme: Her cümle için öğrenciler tahtaya çıkarılır. Tahta üçe bölünerek kendi yaptıkları eklemeleri yazmaları istenir. Sonra öğrencilerle birlikte her cümlemin ilk hali ile cümleye yapılan eklemeler karşılaştırılır. Cümlelerin son biçimleri esas alınarak en güzel eklemeleri kimin yaptığı belirlenir.

5. Etkinlik: Bir Cümle de Sen Yaz

Amaç: Öğrencilerin metin oluşturmada cümlemin ve cümleler arası ilişkilerin rolünü kavramasını sağlamak.

Uygulama: Sınıf iki gruba ayrılır. Her grubun en başındaki kişiye boş bir kâğıt verilir. Her iki kâğıda da bir hikâyenin giriş cümlesi olabilecek bir cümle (aynı cümle) yazılır. Sonra her öğrenciden kâğıda birer cümle eklemesi istenir. Her öğrenci

kendisinden önce yazılan cümleleri okuyarak kâğıda yeni bir cümle ekler. Son sıradaki öğrenci de kendi cümlesini yazdıktan sonra her iki metin öğretmen tarafından alınır.

Değerlendirme: Grupların oluşturduğu metinler öğretmen tarafından sınıfa yüksek sesle okunur ve öğrencilerle birlikte metnin değerlendirilmesi yapılır. Öğretmen bu değerlendirme esnasında özellikle metindeki cümleler arası ilişkilerin mantıklı biçimde oluşturulup oluşturulmadığına dikkat çeker. Ayrıca aynı şekilde başlayan iki metnin birbirinden ayrı sonuçlara ulaşıp ulaşmadığı değerlendirilir.

6. Etkinlik: Karikatür Yazalım

Amaç: Öğrencilerin görsel öğeleri yorumlayarak duruma uygun cümle veya cümleler yazmasını sağlamak ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek.

Uygulama: Öğretmen boş bir kâğıda karikatür yerleştirir. Bu karikatürde konuşma balonundaki/balonlarındaki yazılar silinmiştir. Hazırlanan kâğıt, çoğaltılarak her öğrenciye bir adet verilir. Her öğrenci, Karikatürdeki konuşma balonlarını kendine göre doldurur. Kâğıtlar öğretmen tarafından toplanır.

Değerlendirme: Kâğıtlar öğretmen tarafından değerlendirilir. Her karikatürden öğretmen tarafından en başarılı bulunan beş tanesi sınıf tahtasına/ panosuna asılır. Öğrencilerle birlikte bu karikatürlerin başarılı sayılmasının gerekçeleri tartışılır. Ayrıca karikatürün orijinal biçimi öğrencilere gösterilir. Öğrencilerden kendi yazdıkları cümlelerle karikatürün orijinal biçimindeki cümleleri karşılaştırmaları istenir (Coşkun, 2011, s. 48-53).

Cümle düzeyinde eğitim alması gereken öğrenciler için Zorbaz (2014, s. 112-113) da bazı öneriler de bulunmuştur:

Cümle oluşturma becerisini geliştirmek için öğrenciye öncelikle boşluk doldurma çalışmaları yaptırılmasını savunmuş. Bunun da öğrencinin kelime tanımasını ve kelimeleri doğru yazmasını sağlayacağını söylemiştir. Basitten karmaşığa doğru cümle oluşturmak amacıyla yapılması gerekenleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Verilen kelimelerden cümle oluşturma,
2. Kelimeleri karışık verilmiş bir atasözünü aslına uygun hale getirme,
3. Bir resim ya da karikatürlerde yer alan konuşma baloncuklarını doldurma,
4. Karşılıklı konuşmalarda boş bırakılan yere konuşmanın akışına uygun cümle yazma,

5. Verilen cümleyi anlamını bozmadan yeniden yazma,
6. Sadece özne ve yüklemden oluşan bir cümleyi (sıfatlar, zarflar ve bağlaçlarla) genişletme çalışmaları yapılabilir.

2.3.4. Paragraf

Paragraf, Türkçe Sözlük'te “Düz yazıların kendi içinde satır başlarıyla ayrıldıkları bölümler (TS., 2011: 1885)” olarak tanımlanmıştır.

Paragraflar da kendi içerisinde bir anlam bütünlüğüne ve belli bir düşünceye sahip olmalıdır. Zaten bu düşünce birliği ve anlam bütünlüğü o cümleler topluluğunu paragraf diye nitelendirmemizi sağlar. Bu tek bir cümleyle de sağlanabilir aslında. Fakat paragraf, genel olarak birden çok cümle ile kurulur (Zorbaz, s. 2014).

Zorbaz'ın (2014, s. 114) Göğüş'ten (1978, s. 252) aktardığına göre paragraflar kuruluş yönünden şu özellikleri taşımaktadır:

- Tutarlılık: Paragrafta tek bir düşünce ya da olay ele alınmalıdır. İkinci bir düşünce ya da olay evresi, başka bir paragrafın konusu olur.
- Birlik: Paragrafın her cümle, bu tek düşünce, duygu ya da olayla ilgili olmalı, onu açıklamalı, tanımlamalıdır.
- Belirlilik: Paragraftaki düşünce ya da olay iyice belirtilebilmelidir. Düşünce belirince paragraf biter.

Cümle kurabilen fakat bu cümleleri bir anlam bütünlüğü içerisinde birbirine bağlayamayan; yukarıda belirtilen tutarlılık, birlik ve belirlilik ilkelerine göre paragrafını oluşturamayan öğrencilerin paragraf düzeyinde eğitim alması gerekir. Paragraf düzeyinde eğitim alması gereken öğrenci niteliklerini bu düzeyde eğitim alması gereken öğrencilerde sıkça karşılaşılan sorunlara dayandırarak Coşkun (2011, s. 61) şu şekilde sıralamıştır:

1. Metinde düşünce ve olayların çoğu geliştirilememiş, yarım bırakılmıştır.
2. Metinde cümleler arasındaki bağlantılar zayıftır, konu geçişlerine sık sık rastlanır.
3. Arka arkaya sıralanan düşünceler ve olaylar bir süre sonra tekrar edilir.
4. Metinde paragrafları görsel olarak ayırmak güçtür. Bazen tek cümlelik paragraflar bazen de sayfalarca süren paragraflar oluşturulur.

Paragraf düzeyinde karşılaşılan bu tür hataların en aza indirilebilmesi için çeşitli etkinlikler önerilmiştir:

7. Etkinlik: Karmaşık Cümlelerden Paragraf Oluşturma

Amaç: Öğrencilerin bir paragrafı oluşturan cümleler arasındaki ilişkileri kavramasını sağlamak.

Uygulama: Öğrencilere en az 5 cümleden oluşan bir paragraf, cümleleri karışık sırada verilir. Öğrencilerden karışık sırada verilen cümleleri doğru biçimde sıralaması istenir.

Örnek uygulama:

(1) Bir tarafta tekerleri ezilmiş bir bisiklet, diğer tarafta kalabalığın başına toplandığı, yerde yatan bir çocuk vardı. (2) Merak ve heyecanla kalabalığa doğru yürümeye başladı. (3) Yaklaşınca bir trafik kazası olduğunu anladı. (4) Sedat, okuldan çıkmış dalgın faldın yürüyordu. (5) Az daha yaklaşınca yerde yatan çocuğun kardeşi Sercan olduğunu anladı. (6) Yol boyunca uzanan dükkânların önünden geçerek evinin olduğu sokağa girdi. (7) Sokağın başındayken ilerideki kalabalık dikkatini çekti.

Belli bir paragrafa ait olan bu cümlelerin sırası karışık verilmiştir. Öğrenciden bir anlam bütünlüğü oluşturacak şekilde cümleleri düzene koyması istenir.

Değerlendirme: Öğrencilerin cevapları alındıktan sonra doğru sıralama söylenir. Doğru sıralamayı yapan öğrencilere hangi ipuçlarından yararlandığı sorulur.

8. Etkinlik: Görsellerden Hareketle Paragraf Oluşturma

Amaç: Öğrencilerin bir paragrafı oluşturan cümleler arasındaki ilişkileri kavramasını sağlamak.

Uygulama: Öğretmen sınıfa öğrenciler için ilgi çekici bir görsel getirir. Bu görsel yansı cihazı yardımıyla tüm öğrencilerin görebileceği şekilde tahtaya yansıtılır. Daha sonra öğrencilerden bu resme bakarak bir paragraflık bir yazı yazmaları istenir.

Değerlendirme: Öğrencilerin yazdığı paragraflar öğretmenler tarafından okunur. Öğretmen en ilginç bulduğu 3 farklı metni tahtaya yansıtarak karşılaştırır.

9. Etkinlik: Metni Paragraflara Ayırma Çalışması – I

Amaç: Öğrencilere paragrafların metin içerisinde nasıl anlam öbekleri oluşturduğunu ve metnin anlaşılmasında paragrafların birbirinden ayrılmasının önemini kavratmak.

Uygulama: Bir metin paragrafları birleştirilmiş şekilde öğrencilere verilir. Öğrencilerden metni paragraflara ayırmaları ve her paragrafa bir başlık koymaları istenir.

Değerlendirme: Öğrencilerin metindeki paragraflarla ilgili olarak görüşlerinde farklılık olup olmadığı değerlendirilir. Paragrafların ayrılmasında konu değişimi vurgulanır.

10. Etkinlik: Metni Paragraflara Ayırma Çabası – II

Amaç: Öğrencilere konu sürekliliğinin bir paragrafın oluşumuna olan katkısını fark ettirmek.

Uygulama: Benzer konulardaki birbirinden bağımsız iki paragrafın cümleleri tek paragrafmış gibi iç içe ve karışık olarak verilir. Öğrencilerden hangi cümlenin hangi paragrafa ait olduğunu bulmaları istenir.

Değerlendirme: Öğrencilerin dikkatleri paragraflarda konu sürekliliğine ve cümleler arasındaki ilişkilerin kurulmasında bağdaşıklık öğelerinin katkısına dikkat çekilir.

Paragraf düzeyinde eğitim alması gereken öğrencilerin paragraf yazma becerilerini geliştirmeleri için Zorbaz (2014, s. 115) da bazı çalışma önerilerinde bulunmuştur:

- Karışık verilmiş cümlelerden paragraf oluşturma
- Bir bütün halinde verilmiş metni paragraflara ayırma,
- Görselden hareketle paragraf yazma,
- Yakın çevresinden (dedesi, kardeşi, evcil hayvanı, vb.) birini tanıtma,
- Kendisine ait bir oyuncağı anlatma,
- Aile katılımlı olarak, sevdiği bir yemeğin nasıl yapıldığını anlatma,
- Sevdiği, oynadığı bir oyunu (birdirbir, yakan top, katil- polis vb.) anlatma,
- Sadece betimleme ya da karşılaştırma paragrafı oluşturma,
- Sadece benzetme, kişileştirme, mübalağa paragrafı oluşturma,

- Verilen bir öykünün serim, düğüm ya da çözüm kısmını yazdırma gibi çalışmalar yapılabilir.

Paragraf düzeyinde eğitim alması gereken öğrenciler, kendileri için önerilen bu etkinliklerle hatalarını görüp o hatalarını düzeltme yoluna giderler. Paragrafın doğru bir şekil alması için cümleler arasında bağlantının hangi kelimelerle ne şekilde kurulacağına ve paragrafın özü olan anlam bütünlüğünü korumaya dikkat ederler.

2.4.4. Metin

Metin, Türkçe Sözlük'te “Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimeler bütünü, tekst (TS. , 2011, s. 1667)” olarak tanımlanmıştır.

Günay (2007, s. 44), metni kısaca, başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı bir yapı olarak tanımlamıştır. Metin, yazma aşamalarının en kapsayıcı kısmıdır. Diğer aşamalarda da hedeflenen metin ortaya çıkarmaktır. Cümle ve paragraf düzeylerinde hatasız ilerleyen bir öğrencinin metin düzeyinde yaptığı hatalar daha rahat giderilebilir. Çünkü zaten o öğrenci belli temeli alıp belli aşamaları kaydederek metin aşamasına gelmiştir.

Metnin kendi içerisinde tutarlı olmayışı, yarım bırakılmış düşüncelere yer verilmesi, anlatılanların bir bütünlük arz etmeyişi gibi durumlar bireyin metin düzeyinde eğitim almasını gerekli kılmaktadır.

Coşkun (2011, s. 66), cümle ve paragraf düzeyinde belli bir başarı sağlamış fakat metin düzeyinde eğitim alması gereken öğrenci niteliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- Metinde paragraflar arasındaki ilişkilerde kopukluklar olması
- Metinde geliştirilemeyen, yarım bırakılan düşüncelerin yer alması
- Metinde ana düşüncenin açık biçimde ortaya konulamaması ya da yardımcı düşüncelerle desteklenmemesi
- Metinde gereksiz tekrarlar veya konu dışı bilgilerin yer alması
- Metin birimleri arasında okuyucunun dolduramayacağı boşluklar olması
- Metinde kullanılan üslup, anlatım tarzı ve metnin türü arasında uyumsuzluk bulunması

Metin düzeyinde karşılaşılan bu tür hataların en aza indirilebilmesi için çeşitli etkinlikler önerilmiştir (Coşkun, 2011, s. 67-81):

11. Etkinlik: Bir Metnin Planını Çıkarma

Amaç: Öğrencilere metin oluşturmada plan yapmanın katkısını kavratmaktır.

Uygulama: Öğrencilere başarılı bir şekilde düzenlenmiş, düzeylerine uygun bir metin verilir. Bu metnin planı birlikte çıkarılır. Plan çıkarılırken önce yazıdaki temel boyutlar ortaya konulur, daha sonra her bir boyutun altına giren detaylar yazılır.

Örnek Yazı Planı: “Uzun Yolculuk”

1. Teyzemlere gitmek üzere yola çıkmamız.
 - a) Teyzemlere gitme sebebimiz
 - b) Yolculuğun başlangıcı.
2. Yolculuk esnasındaki durumum ve teyzemlere ulaşmamız.
 - a) Uykuya dalıp rüya görmem
 - b) Uykudan uyanıp olanları anlamaya çalışmam.
 - c) Eniştemle tanışmamız.
3. Teyzemlere ulaştıktan sonra olanlar.
 - a) Teyzeyi görmeye, doktora gidişimiz.
 - b) Çocuğa Ela isminin verilmesi ve onu sevmemiz.
4. Geriye dönüşümüz.
 - a) Eve dönüşümüz.
 - b) Eve ulaşmamız ve uykuya dalmam

Değerlendirme: Çıkarılan planın yazının bütününe yansıtıp yansıtmadığı sorulur.

12. Etkinlik: Metni Genişletme- Geliştirme (Metin Tamiri)

Amaç: Öğrencilere metinde zayıf kalan düşüncelerin nasıl geliştirileceğini öğretmektir.

Uygulama: Metin düzeyinde eğitim alması gereken bir öğrencinin metni tahtaya yansıtılır. Yansıtılan metindeki en önemli düşünceler belirlenir. Bu düşüncelerden hangilerinin zayıf kaldığı, hangisinin geliştirilemediği öğrencilerle beraber belirlenir. Geliştirilemeyen düşüncelerin geliştirilmesi için neler yapılabileceği tartışılır.

Bu uygulamada yazı planında yer alan ana başlıklara alt başlıklar eklenerek düşünce geliştirilir. Planda yer alan gereksiz başlıklar metinden atılır. Bu şekilde yeni bir metin planı ortaya çıkar.

Değerlendirme: Her öğrencinin bu çalışmayı kendi yazısı üzerinde tekrarlaması istenir. Öğrencilerden kendi metinlerini yapılabilecek düzeltmeleri yaparak yeniden yazmaları istenir.

13. Etkinlik: Paragraflar Arası Konu Sürekliliğini Sağlayan Unsurları Bulma

Amaç: Öğrencilere paragraflar arasındaki konu sürekliliğinin nasıl sağlandığını göstermek.

Uygulama: Öğrencilere en az 5 paragraflık bir metin verilir. Bu metinde paragraflar arasında konu sürekliliğinin nasıl sağlandığı gösterilir. Sonra başka bir metin verilip öğrencilerden bu metinde paragraflar arası ilişkilerin nasıl kurulduğunu bulmaları istenir.

Değerlendirme: Tahtaya çıkarılan bir öğrenciye metinde paragraflar arasında belirlediği ilişkileri açıklaması söylenir. Bu öğrencinin bulmadığı ilişkileri arkadaşlarının tamamlanması istenir.

14. Etkinlik: Metin Tamamlama Etkinliği

Amaç: Öğrencilere öyküleyici metinlerin yazımında metnin birimleri arasındaki ilişkilerin nasıl kurulacağını ve metin bağlamının önemini kavratmaktır.

Uygulama: Öğrencilere çok uzun olmayan bir hikâyenin başı ve sonu verilir. Hikâyenin orta bölümünü kendilerinin doldurması istenir.

Değerlendirme: Seçilen bazı öğrencilerin hikâyeye eklediği kısımlar okunur. Bu eklemelerin hikâyenin bağlamına (boşluktan öncesine ve sonrasına) uygun olup olmadığı değerlendirilir.

Bayram (2009) da, cümle, paragraf ve metin düzeyine yönelik şu etkinliklerden bahsetmiştir:

- Cümle Geliştirme Yöntemi
- Paragraf ya da Metin Geliştirme Yöntemi
- Cümle Çözme Yöntemi
- Paragraf ya da Metin Çözme Yöntemi
- Cümle Bölme Yöntemi
- Cümle Birleştirme Yöntemi

- Yer Değiştirme- Sıralama Yöntemi
- Dönüştürme Yöntemi
- Eş/ Yakın Anlamalı Alternatif Oluşturma Yöntemi
- Anahtar Sözcük Yöntemi
- Tamamlama Yöntemi
- Masal/ Fabl/ Hikâye Kurma Yöntemi
- Özgün Mektup Yazma Yöntemi
- Günlük/ Kurgusal Günlük Yazma Yöntemi
- Edebi Tür Değiştirme Yöntemi
- Resimden İlhamla Yazma Yöntemi
- Farklı ve Aykırı Bakış Açısıyla Yazma Yöntemi
- Düzeltme ve Güzelleştirme Yöntemi
- Sorularla Konuşma ve Yazma Yöntemi
- Hata Bulma- Fark Yakalama Yöntemi
- Dil ve Edebiyat Terimleri Bulmacası Hazırlaması

Kelime, cümle, paragraf ve metin olarak dört başlık halindeki yazma eğitiminin aşamaları; her aşamada yaşanan sıkıntılar ve o sıkıntıları en az indirmek için önerilen etkinliklerle birlikte ele alınmıştır. Her aşamada farklı sıkıntılarla karşılaşılmaktadır ve düzgün bir metin ortaya çıkarılması için dört aşamada da öğrencinin hatalarından arınması gerekir. Etkinliklerin öğrencilere yaptırılması sonucu hataların azalacağı düşünülmektedir.

2.5. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Çetinkaya (2015), *Examining Teachers Use of Creative Writing Activities* adlı çalışmasında vaka çalışması yaparak verilerini yedi tane açık uçlu soru içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler ile 52 Türk dili öğretmeninden elde etmiştir. Çalışma, yaratıcı yazma etkinlikleri ve öğretmenlerin etkinlik kullanımını incelemeye dayalı olsa da yazma becerisini ve etkinlikleri aynı anda içeren bir çalışma olması yönüyle burada ele alınmıştır.

Zorbaz (2014), *Yeni Gelişmeler Işığında TÜRKÇE ÖĞRETİMİ* adlı kitabın *Yazma Eğitimi* adlı bölümünde yine yazma eğitiminin aşamalarıyla ilgili bilgilere yer vermiştir. Zorbaz (2014)' a göre yazma öğretimi öncelikle metnin temel öğeleri olarak

görülen cümle ve paragraf oluşturma çabalarıyla başlamalıdır. Bu nedenle cümle oluşturma çalışmaları ve paragraf oluşturma çalışmaları adlı başlıklar altında bozuk örnek metinler verilmiş ve maddeler halinde bozuk metinlerin düzeltilebilmesi için çalışma örneklerine değinilmiştir.

Dilidüzgün (2013), *The Effect of Process Writing Activities on the Writing Skills of Prospective Turkish Teachers* adlı çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının yazma becerilerinde, yazma faaliyetleri sürecinin etkisinin nasıl olduğuna karar vermeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda çeşitli aktivitelerin hazırlanması, yazma öğretiminde bunların uygulanması ve yazma stratejileriyle öğrencilerin donatılması istenmiştir. Çalışmada ön test-son test dizaynı bir deney grubu kullanılmıştır. Çalışma, İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği 1.sınıf öğrencilerinden 34 öğrenciyle yapılmıştır. Ön testte verilen bir başlıkla ilgili öğrencilere metin yazdırılmış, 24 ders sürecinden sonra da öğrencilerden benzer bir başlıkla metin ortaya koymaları istenmiştir. Metinleri değerlendirmek için ise hazırlanan “Yazma Değerlendirme Rubriği” kullanılmıştır.

Coşkun (2011), *Yazma Eğitimi* adlı kitabın *Yazma Eğitiminde Aşamalı Gelişim* adlı bölümünde yazma eğitiminin aşamaları ile ilgili bilgilere yer vermiştir. Yazma aşamalarını cümle, paragraf ve metin düzeyi olarak üç düzeyde ele almıştır. Her düzeyde öğrencilerin o düzeyde başarısız oldukları metinlere yer verilmiştir. Metinlerden yola çıkılarak cümle, paragraf ve metin düzeylerinde eğitim alması gereken öğrenci niteliklerine ayrı ayrı maddeler halinde verilmiştir. Daha sonra da her düzeyde yazma becerisini geliştirebilmek için yapılabilecek etkinlikler gösterilmiştir.

Özçakmak (2011), *İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Becerisi İle İlgili Etkinliklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* adlı yüksek lisans tez çalışmasında öğrenci çalışma kitaplarındaki yazma etkinliklerini öğretmen görüşüne sunmuştur. Çalışma sonuçlarına göre bu etkinliklerin 37’ si amaca uygunluk, uygulanabilirlik, düzeye uygunluk ve anlaşılabilirlik açısından yüksek oranda uygun bulunurken 23 yazma etkinliğinde bu özelliklere uygunluk %50 den az çıkmıştır.

Göçer (2010)’ in *Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi* adlı çalışmasında öğrencilere temel kompozisyon kuralları verilerek yaratıcı yazma yöntem ve tekniklerini kazandırma çabası üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğrencilerin nasıl daha iyi

bir metin ortaya koyacaklarına ve öğretmenlerin klasik öğretme yönteminden sıyrılıp yaratıcı öğretim şekillerine yönelik neler yapılabileceklerinden bahsedilmiştir.

Bayram (2009), *Kuramdan Uygulamaya YAZMA YÖNTEMLERİ* adlı kitabının ikinci bölümünde etkili ve güzel yazma ile ilgili bilgilere yer vermiştir. Bu bölüm içerisinde cümle, paragraf ve metin geliştirme yöntemleri, cümleleri bölme, birleştirme ve sıralama gibi yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik kısımlar bulunmaktadır.

Arıcı ve Ungan (2008), *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden İncelenmesi* adlı çalışmalarında ilköğretim ikinci kademedeki seçilen 193 öğrenci ile yazılı anlatım uygulama çalışması yapılmıştır. Çalışmalar sonucunda öğrencilerin yazılı çalışmalarda en çok yaptıkları hatalar tespit edilmiştir. Bu hataların genellikle imla, kelime ve noktalama yanlışı olduğu tespit edilmiştir.

2.6. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Araştırmalar sonucunda karşılaşılan yurtdışı çalışmalar genel olarak yaratıcı yazma, yazmanın diğer dil becerileriyle birlikte işleniş veya yazma becerisinin farklı açılardan incelenmesi ile ilgilidir. Ayrıca bu araştırmalar içerisinde bu çalışmayla hem yöntem hem de konu yönüyle iki yönlü örtüşen bir çalışmaya rastlanmasa da yazma becerisini, yazma etkinliklerine de değinerek ele alan bazı çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalara bu bölümde yer verilmiştir.

Kropp (2007), *"Why Do We Always Have to Write So Much?":Improving Writing Skills by Focusing on Topic Sentences in an 8th Grade U.S. History Class* adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerinin yazma becerisini çeşitli metotlar kullanarak geliştirmeye çalışmıştır. Çalışmada öğrencilerin iyi yapılandırılmış paragraflar ve konuya dair güçlü cümleler yazmadaki eksikliklerinin giderilmesi amaçlanmaktadır. Bu projede 30 kişilik bir sınıfta sekiz öğrenciye odaklanılmıştır. Bu kişileri araştırmacı kendisi seçmiştir ve o kişilerin, sınıfın bütününe temsil ettiğini düşünerek bu seçimi yapmıştır.

Çalışmada verileri toplama ve analiz etmede gözlem, anket ve yazılı metinler araç olarak kullanılmıştır. Sonuç olarak, aynı zamanda sınıftaki gözlemci de olan araştırmacı, öğrencilerin yazma becerilerinde ciddi bir iyileşme gözlemlemiştir.

Stone (1999), *The Effect of Guided Internet Writing Activities on Students' Writing* adlı doktora tez çalışmasında çocukların yazma becerisinde internet güdümlü yazma aktivitelerinin etkisini keşfetmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, ikinci sınıf çocuklarının yazma becerilerine yönelik yazma/internet aktiviteleri kullanmanın etkisi araştırılmıştır. İnternet, yazma becerisinde bir araç olarak kullanılmıştır. Aynı zamanda bu çalışma ayrı ayrı 28 kişiden oluşturulan deney ve kontrol grubu ile yürütülmüştür. Ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı da *t-testi* yapılarak anlaşılmıştır. Sonuç olarak da internetin yazma sürecini olumlu etkilediğine dair anlamlı bir fark bulunmuştur.

Li (1998), *Using Task-Based E-Mail Activities in Developing Academic Writing Skills In English as a Second Language* adlı doktora tezinde ESL (ikinci dil olarak İngilizce) öğrencilerinin akademik yazma becerilerini geliştirmek ve yazmada pratik yapmalarına yardım etmekte sınıf mailleşmesi şeklinde e-mail kullanımının etkisi incelenmiştir. Eldeki veriler ANOVA ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak elektronik mod oluşturulduğunda ESL öğrencilerinin yazma performanslarında ciddi gelişmeler olduğu tespit edilmiştir. Bu gelişmeler özellikle tutum, motivasyon ve endişe durumlarında kendini göstermiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yaklaşımı

Bu tez çalışması, nicel ve nitel araştırmaların birlikte kullanıldığı karma desen başlığı altında bulunan keşfe yönelik desene göre tasarlanmıştır. Keşfe yönelik desen, araştırmacıların önce nitel verileri toplayıp sonra bu bulguları nicel verilerin toplanmasına yön vermek üzere kullanması şeklinde tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013).

Çalışmada nicel araştırma çeşitlerinden olan deneysel desen türlerinden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol grublu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ön testlerin değerlendirilmesi sonucu belirlenen deney grubu, etkinliklerin uygulanacağı işlem grubuyken kontrol grubu işlem görmeyen gruptur. Bu desenin kullanılmasındaki amaç, etkinliklerin deney grubuna uygulanması sonucunda o grupta kontrol grubuna oranla nasıl bir değişim olduğunu görebilmektir. Ön test ile son test arasında geçen zaman süreci burada önemli bir değişkendir.

Ön test ve son test olarak çalışma grubuna yazdırılan metinlerin incelenmesinde ise nitel araştırma çeşitlerinden içerik analizi yöntemine başvurulmuştur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). İçerik analizi sonrası düzenlenen envantere göre incelenen metinlerden elde edilen veriler, Çifte Çok Değişkenli Varyans Analizi, yani Çifte MANOVA (Doubly Multivariate Analysis of Variance – Doubly MANOVA) testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca bu veriler kelime, cümle, paragraf ve metin düzeyi başlıkları altında betimsel olarak da (tablo, grafik vb.) değerlendirilmiştir. Dört düzeyde de grafiklerle ifade edilen hata puanları alt başlıklar halinde teker teker sunulurken, yapılan Çifte MANOVA’da toplam hata puanları temel alınmıştır.

3.2. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın deseni Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1.Araştırma Modeli

Grup	Ön test	İşlem	Son test
D.G	M ₁	E ₁ E ₂ E ₃ E ₄ E ₅	M ₂
K. G	M ₁	-	M ₂

Modelde kullanılan simgelerin anlamları şu şekildedir:

D.G: Deney Grubu	E ₁ : 1. Etkinlik Çalışması
K. G: Kontrol Grubu	E ₂ : 2. Etkinlik Çalışması
M ₁ : Ön Test	E ₃ : 3. Etkinlik Çalışması
M ₂ : Son Test	E ₄ : 4. Etkinlik Çalışması
	E ₅ : 5. Etkinlik Çalışması

3.3. Çalışma Grubu

Elazığ ili Merkez ilçesinin Yurtbaşı beldesinde bulunan İbn-i Sina Ortaokulu 6. sınıf kademesinde yer alan iki şubede öğrenim gören 38 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bir şubede bulunan 20 öğrenci, çalışmanın kontrol grubunu oluştururken diğer şubede bulunan 18 öğrenci de çalışmanın deney grubunu oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilen iki 6. sınıf şubesine ön test uygulanmış ve ön test değerlendirmesine göre deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.

Araştırmada çalışma grubu, “Amaçlı Örnekleme” yöntemi ile seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırma sonuçlarının genellenebilmesini sağlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Örneklemenin bu yolla belirlenmesinde, araştırmacıların kendi yargılarını kullanması ve araştırmanın amacına uygun bir örnekleme belirlemeye çalışmaları rol oynamıştır.

3.3.1. Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Ön test metinlerinin değerlendirme sonuçlarında iki sınıf metnindeki hata puanlarına bakılmıştır. Bu hata puanları arasında azami bir fark görülmemiştir. Hata puanları birbirine yakın olan iki sınıftan araştırmaya yardımcı olan öğretmen rehberliğindeki sınıf, deney grubu olarak seçilmiştir. Bunun nedeni de deney grubuyla

öğretmen aracılığıyla daha rahat iletişim kurulacağı düşüncesidir. Diğer sınıf da kontrol grubu olarak araştırmada yerini almıştır.

Deney grubunda ön test, 20 öğrenci ile beraber gerçekleştirilmiştir. Zaman içerisinde bir öğrencinin ailevi ve şahsi problemlerinden dolayı okuldan alınması, diğer öğrencinin de son testin uygulanacağı tarihte okulda bulunmaması dolayısıyla deney grubundaki uygulama 18 kişi ile devam ettirilmiştir.

3.4. Araştırma Süreci

Araştırma, toplam yedi hafta sürmüştür. Her hafta sadece bir ders saati araştırma için kullanılmıştır. Bu yedi haftanın ilk ve son haftası ön test ve son test metinlerinin yazdırılmasını içerirken geriye kalan beş hafta içerisinde de hazırlanan etkinlikler öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonunda istenen sonuçların alınabilmesi için bu süreç araştırmacılar tarafından yetersiz görülse de Milli Eğitim Müdürlüğü'nün araştırma için uygun gördüğü sürece göre hareket edilmiştir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Çalışma grubunu oluşturan İbn-i Sina Ortaokulunun iki şubesindeki 38 öğrenciden belirlenen bir konu hakkında bir kompozisyon metni yazmaları istenmiştir. Konu, “Hayvan Sevgisi ” olarak belirlenmiştir. Konu belirlenmeden önce “Kitap Sevgisi”, “Aile İlişkileri”, “Öğretmen Kavramı” gibi konular düşünülmüştür. Fakat uzman görüşüne sunulan konular içerisinde 6. sınıf öğrencilerinin daha üretken ve yazıya aktaracak daha çok şeylerinin olabileceği konu olarak “Hayvan Sevgisi” üzerinde karar kılınmıştır.

Öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki hatalar, belirli başlıklar altında incelenmiştir. Bu başlıkları oluşturmak ve onlar hakkında kuramsal bilgi edinmek için dil bilgisi kitapları, yazma becerisi ile ilgili kitap, makale, tez gibi çalışmalar incelenmiştir.

Çalışma sürecinde öğrenciler, ön test ve son test değerlendirmesi için istenilen konuda metin yazmışlardır. Bu verilerin de kelime, cümle, paragraf ve metin düzeyinde değerlendirilebilmesi için araştırmacılar tarafından uygun bir envanter (Yazma Hatalarını Değerlendirme Envanteri) oluşturulmuş ve ön test- son test metinleri bu envantere göre değerlendirilmiştir. Envanter oluşturulurken Coşkun (2011) tarafından

geliştirilen yazma düzeylerinden de yararlanılarak özgün bir envanter ortaya konmuştur. Envanter içerisinde kelime, cümle, paragraf ve metin düzeylerinde öğrencilerin yaptıkları hatalara dair başlıklar yer almaktadır. Başlıkların değerlendirilmesi, kelime ve cümle düzeyindeki hataların sayıca belirtilmesi, paragraf ve metin düzeyindeki hataların ise işaretlerle belirtilmesi halindedir. Bahsedilen başlıklar ise şu şekildedir:

3.7.1. Kelime Düzeyinde Görülen Hata Başlıkları:

- Yazım hataları

Uyulması gereken yazım kurallarına kişinin uymamasıdır. Metindeki yazım hataları kelime düzeyinde ele alınmıştır.

- Kelime tekrarı

Bir kelimenin gereksiz yere tekrar edilmesi durumudur. Bu durum metnin sıkıcı olmasına da neden olmaktadır.

- Yanlış kelime seçimi

Cümlelerin akışına uygun olarak getirilmesi gereken kelime yerine, uygun olmayan kelime seçiminde bulunulmasıdır.

3.7.2. Cümle Düzeyinde Görülen Hata Başlıkları:

- Noktalama işaretlerinin yanlış kullanımı

Okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak için kullanılan noktalama işaretlerinin gerektiği gibi kullanılmamasıdır. Bu durum metnin anlaşılabilirliğini olumsuz etkilemektedir.

- Anlatım bozuklukları

Anlatım bozukluğu başlığı altında şu başlıklar yer almaktadır:

a) Anlamsal Bozukluklar

- ✓ Gereksiz Sözcük Kullanılması
- ✓ Anlamca Çelişen Sözcüklerin Kullanılması
- ✓ Sözcüğün Yanlış Anlamda Kullanılması
- ✓ Sözcüğün Yanlış Yerde Kullanılması
- ✓ Deyimin Yanlış Anlamda Kullanılması
- ✓ Anlam Belirsizliği
- ✓ Mantık ve Sıralama Yanlışlığı

- b) Yapısal Bozukluklar
 - ✓ Özne-Yüklem Uyumsuzluğu
 - ✓ Eklerle İlgili Yanlışlar
 - ✓ Öge Eksikliği
 - ✓ Yüklem Eksikliği
 - ✓ Tamlama Yanlışları
 - ✓ Bağlaç Yanlışları

- Eksik veya tam başlatılamamış cümle

Cümle tamamlanmamıştır ve başka bir cümleye geçilmiştir veya tamamlanmayan cümle başka bir cümleyle devam ettirilmiştir.

- Gereksiz cümle uzatımı

Birkaç kelimeyle anlatılabilecek düşünce dolandırılmış ve anlatımın açıklık ilkesine aykırı bir durum oluşmuştur. Genellikle noktalama eksikliği de gereksiz cümle uzatımına neden olmuştur.

3.7.3. Paragraf Düzeyinde Görülen Hata Başlıkları:

- Cümleler arası bağ zayıf

Art arda gelen cümlelerin anlam bakımından birbirini tamamlamaması durumudur.

- Bir paragrafta birçok konu

Bir paragraf içerisinde birçok konuya yer verilmesi olayıdır.

- Geliştirilmeden bırakılan olay veya düşünceler

Giriş yapılan bir konunun geliştirilmeden, genellikle de bir cümle halinde kapalı kalması durumudur.

- Cümle tekrarları

Aynı cümlenin genellikle paragraf bazen de metin içerisinde birden çok kullanılmasıdır. “Hayvan Sevgisi” konulu metinlerde cümle tekrarı olarak “Ben hayvanları çok severim.” veya “Hayvanlara karşı duyarlı olalım.” cümlelerinin tekrar edildiği görülmüştür.

- Paragrafta olması gereken biçimsel özelliklere uyulmamış

Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri paragraf başı yapılarak ayrılmamıştır. Düz bir yazım kullanılmış veya metnin içine sığdırılması için verilen tablonun dışına çıkılmıştır.

- Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun olmayan ifadelerin bulunması

Anlam bakımından ayırt edilemeyen bölümlerdir. Giriş bölümünde yazılması gereken şeylere sonuç bölümünde, gelişme bölümünde yer alması gereken şeylere giriş bölümünde vb. rastlanmıştır.

3.7.4. Metin Düzeyinde Görülen Hata Başlıkları:

- Başlık hatası

Başlığın metinle uyumlu olmaması, metnin ana fikrini karşılamaması veya başlık olmaya uygun olmayan başlık seçimi yapılmasıdır.

- Konu bütünlüğü yok

Metindeki konuyu yardımcı fikirlerle desteklemek yerine konu dışı bilgilerin de konuyla iç içe verilmeye çalışılmasıdır.

- Mantık planı yok

Metnin bir mantık planına oturtulmayıp gelişigüzel yazılmasıyla ilgilidir. Metindeki bütünlük zarar görür. Giriş, gelişme ve sonuç kısmında anlam bakımından belli bir sıralama yoktur.

- Tema, konu, kişi ve olaylarda süreksizlik

Bahsedilen tema, konu, kişi ve olayların yarım bırakılmasıdır.

- Yanlış paragraf girişleri veya kopuk paragraf geçişleri

Paragraflara yanlış cümlelerle giriş yapılmıştır veya paragraflar birbirinden kopuk işlenmiştir.

- Yarım kalan olaylar

Anlatılmaya başlanan bir olay sonuca bağlanmadan bırakılmıştır.

- Üslupla metin türünün uyumsuzluğu

Metnin türüyle anlatım tarzının uyuşmaması halidir.

- Gereksiz tekrarlar

Metin içerisinde cümleler, düşünceler birçok defa tekrarlanmıştır.

- Okuyucunun dolduramadığı boşluklar

Verilen olayların eksik verilmesi, metinle alakasız bir cümleye yer verilmesi veya önceden bahsedilmemiş bir olayın önceden bahsedilmiş gibi okuyucunun önüne çıkması okuyucunun metinde anlamlandıramadığı şeyler olmasına sebep olur. Bu da okuyucunun dolduramadığı boşluklar olarak nitelendirilir.

- Görsel dağınıklık

Kompozisyon yazımının kendine özgü kuralları bulunmaktadır. Öğrencinin bu kuralları fazlasıyla ihlal etmemesi adına metnin içine yazılması için bir tablo verilmiştir. Paragrafların satır başlarıyla birbirinden ayrılmamış olması, yazı okunaklığının sıkıntılı olması ve metin yazılması için verilen çizgilerin dışına çıkılması görsel dağınıklık olarak nitelendirilmiştir.

3.6. Veri Toplama Süreci

Araştırmada deney ve kontrol grubu olarak 6. sınıflardan iki şube çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma sürecinin ilk haftasında belirlenen konu (Hayvan Sevgisi) hakkında iki sınıf öğrencilerinden de bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazılan kompozisyonlar, araştırmacılar tarafından önceden oluşturulmuş ‘Yazma Hatalarını Değerlendirme Envanteri’ göz önünde bulundurularak incelenmiştir. İncelemelerde her öğrencinin kompozisyonunu oluşturan kelime, cümle, paragraf ve metin düzeyinde ne kadar hatasının olduğu tespit edilmiştir.

İkinci hafta etkinlik uygulamalarına başlanmış ve beş hafta etkinlik uygulaması devam etmiştir. Beş hafta süren etkinlik uygulamaları sadece deney grubuyla yapılmış, etkinliklerde kontrol grubu saf dışı bırakılmıştır. İkinci hafta kelime düzeyine yönelik hazırlanan etkinlikler öğrencilere yaptırılmıştır. Üçüncü ve dördüncü hafta, cümle düzeyine yönelik etkinlikler yaptırılırken beşinci hafta paragraf, altıncı hafta ise metin düzeyine yönelik etkinlikler öğrencilere uygulanmıştır.

Son hafta olan yedinci haftada ise hem deney hem de kontrol grubunda bulunan öğrencilerden yine aynı konuyla ilgili metin yazmaları istenmiş, bu şekilde son test verileri elde edilmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Güneş (2007), yazmayı zihinde tasarlanmış duygu, düşünce ve olguların belli bir plan ve kurallar dâhilinde semboller aracılığıyla ifade edilmesidir. Yazma sonucunda ortaya çıkan metinlerin belirli özelliklere sahip olması gerekir. Bu özelliklerin de eksik veya tam olması metni ortaya koyan kişinin yazma becerisinin ne seviyede olduğunu gösterir.

Yazma becerisi; kelime, cümle, paragraf ve metin düzeyi olmak üzere dört düzeyde incelemeye tabi tutulur. Öğrencinin hangi düzeyde eğitim alması gerektiği bu düzeylerde ne kadar yeterli olduğuyla alakalıdır.

Envantere göre değerlendirilen ön test ve son test metinlerinden elde edilen veriler, ölçekteki maddelerin normal dağılım gösterip göstermediğine de bakıldıktan sonra Çifte Çok Değişkenli Varyans Analizi-Çifte MANOVA (Doubly Multivariate Analysis of Variance – Doubly MANOVA) testi ile analiz edilmiştir. Bazı maddeler arasında normal dağılım olmadığına dair kanıtlar bulunmuştur. Mardia (1971), bu durumun bir problem teşkil etmediği şu şekilde aktarmaktadır: Her bir grupta 20'nin üzerinde örneklem büyüklüğü varsa normallik sağlanmasa bile MANOVA sonuçları yeterince sağlamdır (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 251).

Çifte MANOVA testinde, dört bağımlı değişken (kelime, cümle, paragraf ve metin düzeyi) ve iki bağımsız değişken (zaman, grup) kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 339-344). Bu analiz yönteminin uygulanabilmesi için aşağıdaki varsayımların olması gerekmektedir:

1. Normalliğin sağlanması
2. Verilerin güvenilir olması
3. Varyans ve Kovaryans Matrislerinin Eşitliği (Box's Test of Equality of Covariance Matrices): Bu çalışmada $p=0,034$ çıkmış olup 0,001'den büyük olduğu için çifte MANOVA sonuçları yeterince sağlamdır (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 252).

4. Bağımlı değişkenler arası korelasyonun 0, 90'dan küçük olması

Bu varsayımlar kısmen sağlanmış ve elde edilen verilerin analizinde Çifte MANOVA istatistiksel yöntemi kullanılmıştır.

3.8. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla ön test ve son test değerlendirme envanteri, Türkçe Eğitimi alanında görev yapan bir profesör bir doçent, bir yardımcı doçent ve bir de araştırma görevlisine sunularak onların uzman görüşleri alınmıştır. Bu envanterde beğenilen madde başlıklarına “+” işareti konulması istenirken olmaması gerektiğine inanılan maddelere “-” işareti konulması bir de her madde için ayrı “öneriniz” kısmının doldurulması istenmiştir. Verilen önerilere göre madde başlıkları yeniden düzenlenmiş ve değerlendirme, bu başlıklara göre yapılmıştır.

Ayrıca ön test ve son testten elde edilen veriler, araştırmacı tarafından incelendikten sonra gözden kaçan noktaların saptanması için alandan bir araştırma görevlisi ve bir lisans öğrencisine inceletilmiştir.

3.9. Uygulamalar

Ön test değerlendirmesinden sonra öğrencilere beş haftalık süre içerisinde her hafta bir ders saati olmak üzere toplam beş ders saatinde yazma etkinlikleri yaptırılmıştır. Bu etkinliklerin hazırlanmasında alan yazından da yararlanılmıştır.

Ayrıca ön test metinleri, öğrencilerin en çok hata yaptığı noktaların saptanmasını ve bu noktalarda öğrencilere dönüt verilmesini sağlamıştır. Gözden geçirme yoluyla süreç temelli yazma modelinde önem taşıyan dönüt verme olayı, bu araştırmanın uygulama kısmında kullanılmıştır. Ön test değerlendirmesi sonucunda tespit edilen öğrenci hataları, ilk etkinlik yapılmadan önce öğrencilere kâğıt halinde verilmiş ve öğrencilerin ön test metinlerinde yaptıkları hatalara, o hataların doğru şekilleri de söylenerek dikkat çekilmiştir. Her etkinlik öncesi de bir önceki etkinlikte yapılan genel hatalar bu şekilde dönüt verilerek öğrencilere sunulmuştur. Etkinliklere başlanmadan öğrencilerin önce dönüt kâğıdını sessizce okumaları istenmiş ardından da her dönüt maddesi öğretici ile beraber tekrarlanmıştır.

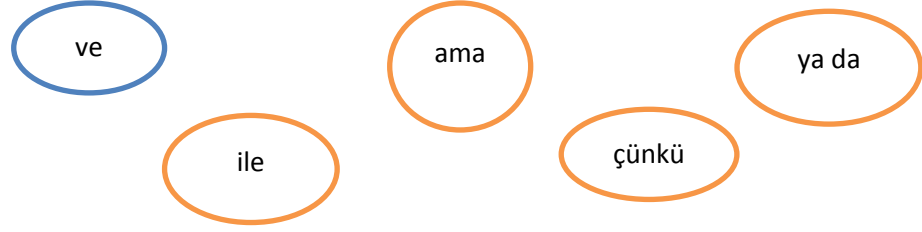
Bahsedilen etkinliklerin birincisi kelime düzeyine, ikinci ve üçüncüsü cümle düzeyine, dördüncüsü paragraf düzeyine, beşincisi ise metin düzeyine yönelik hazırlanıp yaptırılmıştır.

3.9.1. Uygulama 1: Kelime Düzeyine Yönelik Etkinlik

Kelime düzeyine yönelik oluşturulan etkinlikler; yazım yanlışları, kelime tekrarları ve yanlış kelime seçimine yönelik tespit edilen hataların giderilmesine yardımcı olabilmek amacıyla oluşturulmuştur.

3.9.1.2.Etkinlikler

E-1:



Yukarıdaki dairelerde bulunan bağlaçları aşağıdaki cümlelerin boş bırakılan yerlerine uygun bir şekilde yerleştiriniz.

1. Ayşe' nin yanına kimse oturmak istemiyordu ben farklı olmak istiyordum.
2. İçin için bana kızmaya başlamıştı arkadaşlarıyla arasını bozmuştum.
3. Adam, küçük çocuğun adını adresini elindeki kağıda yazdı.
4. Sınıfa geldiğinde elindeki poşetler yiyecek doluydu.
5. Kimse ona kart çiçek göndermemişti.

E-2: Aşağıda her şıkta yan yana verilen 4 kelimeden 3' ü aynı anlam bağlamında kullanılmaktadır. Farklı anlama gelen diğer kelimeyi yuvarlak içine alarak gösteriniz ve nasıl bir anlam farkı olduğunu aşağı kısmına kısaca yazınız.

- a) Fakat → Ama → Sadece → Lakin
- b) Yarar → Etki → Fayda → Avantaj
- c) İyilik → Merhamet → Fedakârlık → Mücadele
- d) Barınak → Ev → Yuva → Düşman

E-3: Aynı kelimeyi kullanmanın YASAK olduğu, bütün kelimelerin birbirinden farklı olduğu 5 tane cümle yazınız. (Daha sonra cümlelerinizde tekrarladığınız kelime olup olmadığını kontrol edin.)

E-4:

Yalnız yaşıyordu ve kendine arkadaş edindiği çiçeklerine olan düşgünlüğüyle bilinen bir kızdı. Hergün onları sular, onlarla konuşurdu. Evindeki çiçekleri olmasa

hoyatının bir tadıda olmazdı. Bir sabah kalktığında “Kızım” diye sevdiği çiçeğinin solduğunu gördü. Çok üzüldü. Çiçeği’ nin suyunu düzenli vermesine rağmen yine de vijdanı sızladı ve çiçeğin ileşmesi için her yolu denedi. Çiçek eskisi gibi güzelleşmişti. Fakat onun içi hayla buruktu.

Yukarıdaki parçada bazı kelimelerin yazımı yanlışır. Yanlış olan kelimeleri bulup doğru şekilleriyle beraber aşağıdaki boş bırakılan kısma yazınız.

3.9.2. Uygulama 2: Cümle Düzeyine Yönelik Etkinlik

Cümle düzeyine yönelik oluşturulan etkinlikler; noktalama işaretlerinin kullanımı, anlatım bozuklukları, yarım veya ortadan başlatılmış cümleler ve gereksiz cümle uzatımına yönelik tespit edilen hataların giderilmesine yardımcı olabilmek amacıyla oluşturulmuştur.

3.9.2.1. Etkinlikler

E-1: Aşağıda verilen atasözü ve deyimleri karşılarında anlamca uygun gördüğünüz cümlelerle eşleştiriniz.

- | | |
|----------------------------------|--|
| a. Dil dökmek. | 1. O kadar acı bir olayda bile içi sızlamadı. |
| b. Yol, gitmekle tükenir. | 2. Yerinde oturmakla bir şey elde edemezsin. |
| c. Etekleri zil çalmak. | 3. Pot kırınca çok utandığını farkettim. |
| d. Taş yürekli olmak. | 4. Bir işe girdiğinde zahmetini de çekeceksin. |
| e. Baltayı taşa vurmak. | 5. Çok fazla ısrar edince babası ikna oldu. |
| f. Balık tutanın paçası ıslanır. | 6. Sınavı iyi geçince havalara uçtu. |

E-2: Aşağıda noktalama işaretlerinden arındırılmış bir paragraf verilmiştir ve noktalama işaretlerinin gerekli olduğu yerlerde de parantez işaretleri kullanılmıştır. Bu parantezlerin içerisine uygun noktalama işaretlerini yerleştiriniz.

Bütün bu yaşananlar onu sarsmıştı() Yıllarını() saatlerini() hatta yaşadığı tüm saniyeleri hiç yaşanmamış farzediyordu() Adam() içten() samimi bir şekilde duygularını ifade etmeye çalıştı()

“ () Bundan sonra ilişkilerimizde daha dikkatli davranabiliriz() Şimdiye kadar ben hep hata yaptım() Sevgimi size ifade etmeye çekindim() Böyle bir şey için insan

çekinir mi hiç() Çekinmemeli en azından() Güzel duygularımızı dillendirmeyi hiç ertelemeyelim olur mu() “

E-3: Aşağıdaki cümlelerde tamamlanmamış kelimeler bulunmaktadır. O kelimelere uygun ekleri yanlarına getirerek yarım kalmış kelimeleri tamamlayınız.

- a. Kral.... aklına şöyle bir düşünce geldi.
- b. Hayvanların önem... anlamalıyız.
- c. Ben hayvanların doğa.... yaşamasını istiyorum.
- d. Onlar... yapılan işkenceler keşke insanlara da yapılsaydı.
- e. Kalbimi.... bir kenarında onlara da yer açmalıyız.

E-4: Aşağıdaki özne veya yüklem kısmı boş bırakılan cümlelerin boş kalan kısımlarını uygun bir şekilde doldurunuz.

- a. Kasaya gittiler ve parayı birlikte (ödemek)
- b. Çocuk, avucundaki bilyelere (bakmak)
- c. Küçük kız, bahçedeki adama bir şeyler (fısıldamak)
- d. bunun için izin almadın mı?
- e., samimi gülümsemesiyle çocuklarını yanına çağırdı.
- f., yani köye gitmek oldukça gereksizdi.

E-5: Aşağıda verilen kelimeleri de kullanarak cümle oluşturunuz.

Örnek Cümle:

- İlişki/ aile/ samimi/ duygu/ birey

Aile içindeki bireyler birbirlerine olan güzel duygularını samimi bir şekilde ifade edince aile içi ilişkiler gelişiyor.

- a. Teneffüs/ zil/ öğrenciler/ top/ bahçe

.....

- b. Aile/ telefon/ gurbet/ yaşamak/ mektup

.....

- c. Düşünmek/ yaşamak/ neşelenmek/ birlikte/ Elazığ

.....

- d. Uçurum/ kıyı/ kalmak/ hayat/ istemek
-

3.9.3. Uygulama 3: Cümle Düzeyine Yönelik Etkinlik

Cümle düzeyine yönelik oluşturulan etkinlikler; noktalama işaretlerinin kullanımı, anlatım bozuklukları, yarım veya ortadan başlatılmış cümleler ve gereksiz cümle uzatımına yönelik tespit edilen hataların giderilmesine yardımcı olabilmek amacıyla oluşturulmuştur.

3.9.3.1. Etkinlikler

E-1: Aşağıdaki cümlelerde öge eksikliği bulunmaktadır. Parantez içerisinde de eksik ögeyi bulmaya yönelik soru sorulmuştur. Eksik olan öge kelimelerini uygun bir şekilde boş bırakılan yerlere getiriniz.

- a. (sokak) çıkmak için üzerine bir şeyler aldı. (Nereye?)
- b. Kapıdan çıkarken(anne) bir kez daha seslendi. (Kime?)
- c.(eş) her gün işe giderken geçtiği dörtlü kavşaktaydı. (Kimin?)
- d. (merdiven) açtı ve onu üçüncü kata taşıdı. (Neyi?)
- e. O gün (Antalya) tam üç yangın ihbarı olmuştu. (Nerede?)
- f. Sana saygılı davranılmasını istiyorsan (insanlar) saygılı davran. (Kime?)

E-2: “Cümle Genişletme ” Etkinliği

Aşağıda verilen tek kelimelik veya iki kelimelik cümlelere kelimeler ekleyerek o cümleleri genişletin.

Örnek: Hayvanları seviyordu.

Ayşe hayvanları seviyordu.

Ayşe **evcil** hayvanları seviyordu.

Ayşe evcil hayvanları **okşayarak** seviyordu.

Ayşe **mahalledeki** evcil hayvanları okşayarak seviyordu.

a. Bahçede oynuyordu.

.....

.....

.....

.....

b. Yemeği yiyordu.

.....

.....

.....

.....

c. Yürüyordu.

.....

.....

.....

.....

E-3: Aşağıda yapı (yazım yanlışları, noktalama hataları) bakımından yanlış kurulmuş cümlelerden oluşan bir paragraf vardır. Bu paragrafı hatalarından arındırarak yeniden yazınız.

Hepiniz övünürken Danimarkalı Andersenin masallarını unutup gidiyorsunuz.

“Ürneğin “Kibritçi Kız” sımsıcak bir masaldır değilmi? Danimarkanın karına bozuna fırtınasına karşı koyan o küçük kızın kirbitlerinin alevi değil, yöreğinin sıcaklığıdır. Bütün danimarkalıların o soğuklara benim masallarım ile direnip karşı kuyduklarını hiç düşündüz mü? bana inanmassanız bir soğuk havada açın okuyun masallarım. sımcıcacık olacaktır içiniz.”

E-4: Aşağıda “Kül Kedisi” masal kahramanıyla ilgili bir karikatür bulunmaktadır. Karikatürdeki konuşma boşluklarını kendi cümlelerinizle karikatüre uygun bir şekilde doldurunuz.



(https://www.google.com.tr/search?q=konu%C5%9Fma+balonlar%C4%B1+bo%C5%9F+olan+k%C3%BCl+kedisi+karikat%C3%BCrleri&rlz=1C1KTSY_enTR615TR615&espv=2&biw=1366&bih=667&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0CBwQsARqFQoTCKnlhvCco8cCFUqScgodWhIO5g&dpr=1)

3.9.4. Uygulama 4: Paragraf Düzeyine Yönelik Etkinlik

Paragraf düzeyine yönelik oluşturulan etkinlikler; cümleler arası bağ kurumu, bir paragrafta birçok konunun işlenmesi, olay veya düşüncelerin yarım bırakılması, cümle tekrarları, paragrafta uyulması gereken biçimsel özelliklerin göz ardı edilişi ve birbirinden bağımsız işlenmeyen giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yönelik tespit edilen hataların giderilmesine yardımcı olabilmek amacıyla oluşturulmuştur.

3.9.4.1. Etkinlikler

E-1: Aşağıda verilen cümlelerin bir kompozisyon metninde hangi bölüme (giriş, gelişme, sonuç) ait olabileceğini karşısına yazınız.

- a. Kalkışacağımız tüm işlerde bizden daha tecrübeli olan kişilerin görüşlerine başvuralım.
- b. Tasarruf, maddenin değerini bilme; onu yerinde ve zamanına göre kullanabilme demektir.
- c. O halde, hayatımız boyunca birtakım zararlara, zor ve gülünç durumlara düşmemek için kanaatkâr olmasını bilmeliyiz.
- d. Mesela, devamlı üzüntü ve mutsuzluk insan sağlığını mahveder; onarılmaz moral çöküntüleri yaratır.
- e. Ahhh bu istediklerimi yapmama engel olan bu lanet olay!
- f. Dost, kötü günlerimizde teselli ve şefkatine sığındığımız, mutluluklarımızı paylaştığımız insandır.

E-2: Aşağıda bir paragrafta bulunması gereken numaralandırılmış cümleleri düzene koyunuz. Cümle sıralamasını numaraları sıralayarak gösteriniz.

- a. (I) Çocuk yetiştirmek, onu kişilik sahibi bir insan olarak topluma kazandırmak, hiç şüphesiz dünyanın en zor işlerinden biridir. (II) Sağlam karakterli insanlardan meydana gelen huzurlu bir toplumun gerçekleşmesi için eğitime son derece ihtiyacımız vardır. (III) Büyük Fransız romancısı Victor Hugo, Sefiller adlı eserinde, insanları aydınlıkta ve karanlıkta olmak üzere iki kısma ayırır. (IV) Karanlıkta olanlar, cahillerdir; onların aydınlığa kavuşması için büyük yazar; "İnsanlara biraz ışık gerek" diye haykırır. Bu ışık, eğitimidir.
- b. (I) İş adamı şaşkın bir şekilde öylece durdu kaldı. (II) Birden, hayatının akışını değiştiren şeyin para olmadığını fark etti. (III) Tüm yıl boyunca arkasında yarım milyon dolar olduğuna inanarak işler almış, yapmış ve satmıştı. (IV) Sanki donmuştu.

E-3: Aşağıda verilen resimden yaptığınız çıkarımları bir paragrafta anlatınız.



3.9.5. Uygulama 5: Metin Düzeyine Yönelik Etkinlik

Metin düzeyine yönelik oluşturulan etkinlikler; uygunsuz başlıklara, konu bütünlüğünün olmaması, metnin mantık planına oturtulmaması, bahsedilen tema, konu, kişi ve olayların süreksizliği, paragrafların yanlış girişle başlatılması veya birbirinden kopuk geçişlerle yazılması, olayların yarım bırakılması, üslupla metin türünün uyuşmaması, gereksiz tekrarlara yer verilmesi, metinde okuyucunun dolduramayacağı boşluklar bırakılması ve görsel dağınıklık olmasına yönelik tespit edilen hataların giderilmesine yardımcı olabilmek amacıyla oluşturulmuştur.

3.9.5.1. Etkinlikler

E-1: Aşağıdaki metne en uygun başlığı yazınız.

.....

Artık yaşlandım ama şu postacılığı hala seviyorum. Postaneden çıktım mı dalıyorum sokaklara.

- Postacı amca bize de var mı? Hani bize söz vermiştin, nerede mektubum?

Bu takılmalar yok mu, bayılıyorum. Çocuklar benim en iyi dostum.

Plajın karşısındaki köşkte sevimli bir kız gördüm. Bu kız önceleri yoktu. Bana tek o kız seslenmedi, yadırgadım tabii.

Bir gün köşkün önüne geldim. Demir parmaklıklara sanki yapışmıştı kızcağız. Ayaklarına kadar uzanan bir giysisi vardı. Bizim bütün yaramazlar da parkta oynuyorlardı. Kız onları izliyordu.

Seslendim: “Yeni mi geldin buraya, adın ne senin?”

- Adım Lâle, babam buranın bekçisi oldu.

Sallanmadan duruyordu: “Sen de çıkıp oyna, haydi!” dedim.

E-2: Aşağıda bir metne ait 3 paragraf bulunmaktadır. Bu paragrafları giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun bir şekilde sıralayınız.

I) Hayatı anlamış, olgun bir insan, böyle pişmanlık verici durumlara düşmemek için önce kendini tanır, maddi durumunu değerlendirir, sınırlar. Varlığının bilincine varmak insanı gereksiz hareketlerden ve ölçsüzlüklerden alıkoyar.

III) Anlaşıyor ki, herkesin maddi sıkıntılardan korunması kendi elindedir. Herkes gönlünce birçok şeye sahip olmak ister. Ama akıllı bir insan gereksiz ve aşırı isteklerden sakınır. Yapılması, kendi kudreti ve şartları içinde mümkün olan şeylere yönelir. Kudretiyle - isteklerini, geliriyle - giderini ayarlayabilen bir kimse ölçsüzlüklerin kurbanı olmaktan uzaktır.

II) "Bazı insanlar vardır; kendi güçlerini ve maddi durumlarını gerektiği şekilde değerlendiremezler. Yani, kendi kendilerine karşı bir çeşit vurdumduymazlık içindedirler. Nerden geldiğini düşünmeden ölçsüz yatırımlarda bulunur, har vurup harman savururlar. Tabii ki, böyle düşüncesiz hareketler yüzünden sonunda yine kendileri zarar görürler. "Ayağını yorganına göre uzat" sözü böyle ölçsüzlüklerde bulunan insanlara uyarı niteliğinde söylenir.

E-3: Aşağıda sonuç kısmı yazılmamış bir kompozisyon metni bulunmaktadır. Eksik bırakılan sonuç kısmını kendi cümlelerinizle tamamlayınız.

"Çoğu zaman elimizdekilerin kıymetini bilmeyiz. İlgisizlik ve kayıtsızlıkla onları harap olmaya terk ederiz. Sonra, darmadağın, perişan bir görünüm karşısında kaldığımız zaman da üzülür ve pişmanlık duyarız.

"Sahip olma" duygusu kuvvetli olan insanlar, ellerindekilerin kıymetini daima bilirler. Malını koruyabilmesi, insanı insan yapan özelliklerden biridir. Babadan kalma eski bir ev düşünelim; kayıtsızlığımıza kurban olduğu takdirde sonu viran olup yıkılmaktır. Böyle bir evi devamlı olarak onarır ve korursak, sonunda emeklerimizin karşılığı olan şirin ve güzel bir evle karşılaşırız. İnsan ilgisi, irade ve çabası, isterse çirkini güzel yapar. İlgisizlik ve ihmalinse, en üstün güzellikleri dahi yok edeceği unutulmamalıdır.

.....
.....

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizi sonucu elde edilen bulgulara ve bulgulara yönelik araştırmacı yorumlarına yer verilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmada yazma becerisine yönelik oluşturulan etkinliklerin, 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda 5 hafta boyunca araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler, öğrencilere uygulanmış ve ön test-son test olmak üzere iki ayrı zamanda, geliştirilen envanter aracılığıyla öğrencilerden alınan veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler her düzeydeki toplam hata puanları baz alınarak Çifte MANOVA ile çözümlenmiştir. Çözümleme sonucu elde edilen bulgular; kelime, cümle, paragraf ve metin düzeyi olmak üzere dört ayrı başlık altında verilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca betimsel istatistik yöntemi de kullanılarak, dört düzeyde de her düzeye ait hata başlıkları ve bu başlıklarda yapılan hatalar grafikler aracılığıyla gösterilmiştir.

Çifte MANOVA çözümlemesi sonucu, analizlerde belirlenen grup içi ve gruplar arası faktörler Tablo 2 ve Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 2. Grup içi faktörler

Ölçüm	Zaman	Bağımlı Değişken
Kelime düzeyi	1	Kelime düzeyi_ ön test
	2	Kelime düzeyi_ son test
Cümle düzeyi	1	Cümle düzeyi_ ön test
	2	Cümle düzeyi_ son test
Paragraf düzeyi	1	Paragraf düzeyi_ ön test
	2	Paragraf düzeyi_ son test
Metin düzeyi	1	Metin düzeyi_ ön test
	2	Metin düzeyi_ son test

Tablo 2’de görüldüğü üzere gruplar üzerinde dört ölçüm, iki farklı zaman ve dört bağımlı değişken olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Gruplar arası faktörler

		Değer etiketi	N
Grup	1,00	Kontrol	20
	2,00	Deney	18

Tablo 3’te görüldüğü üzere çalışmada kontrol grubu (1), ve deney grubu (2) olmak üzere iki grubun olduğu ve deney grubunun 18, kontrol grubunun ise 20 öğrencisinin bulunduğu görülmektedir.

Veri analizinden elde edilen betimsel istatistik sonuçlarına Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Betimsel istatistik sonuçları

	Grup	N	X	SS
Kelime Düzeyi	Kontrol	20	18,0000	17,37209
Ön test	Deney	18	18,2222	9,40935
	Toplam	38	18,1033	13,98801
Cümle Düzeyi	Kontrol	20	16,6500	12,74146
Ön test	Deney	18	9,6111	5,25960
	Toplam	38	13,3158	10,42892
Paragraf Düzeyi	Kontrol	20	9,9000	6,17209
Ön test	Deney	18	15,7222	6,91805
	Toplam	38	12,6579	7,08739
Metin Düzeyi	Kontrol	20	9,9500	6,89374
Ön test	Deney	18	10,8889	9,90478
	Toplam	38	10,3947	8,34894
Kelime Düzeyi	Kontrol	20	2,4000	1,72901
Son test	Deney	18	3,1667	2,00734
	Toplam	38	2,7632	1,88069
Cümle Düzeyi	Kontrol	20	2,8500	1,75544
Son test	Deney	18	1,6111	1,50054
	Toplam	38	2,2632	1,73492
Paragraf Düzeyi	Kontrol	20	4,8000	2,19089
Son test	Deney	18	4,9444	2,50816
	Toplam	38	4,8684	2,31530

Metin Düzeyi	Kontrol	20	4,4000	2,23371
Son test	Deney	18	2,7778	2,07380
	Toplam	38	3,6316	2,28297

Tablo 3’te ön test ve son test metin çalışmasına deney grubundan 18, kontrol grubundan 20 kişi olmak üzere toplam 38 kişi katılmıştır. Çalışmaya katılanlar tabloda “N” ile gösterilmiştir. “X” sembolü ön test-son test gruplarındaki düzeylerde öğrencilerin toplam hata puanlarının aritmetik ortalamasını göstermektedir. “SS” sembolüyle ise yine dört düzeyde iki zamanlı elde edilen toplam hata puanlarının standart sapmaları verilmiştir.

Ön test metinlerinin aritmetik ortalaması ve standart sapması dört düzey içerisinde şöyle bir dağılım göstermiştir:

Kelime düzeyi hatalarında aritmetik ortalama (X), kontrol grubunda 18, deney grubunda 18,22’dir. Cümle düzeyi hatalarında aritmetik ortalama; kontrol grubunda 16,65, deney grubunda 9,61’dir. Paragraf düzeyi hatalarında aritmetik ortalama; kontrol grubunda 9,90, deney grubunda 15,72’dir. Metin düzeyi hatalarına ait aritmetik ortalama ise; kontrol grubunda 9,95 deney grubunda 10,88’dir.

Kelime düzeyi hatalarında standart sapma (SS), kontrol grubunda 17,32, deney grubunda 9,40’ tır. Cümle düzeyi hatalarında standart sapma; kontrol grubunda 12,74, deney grubunda 5,25’tir. Paragraf düzeyi hatalarında standart sapma; kontrol grubunda 6,17, deney grubunda 6,91’dir. Metin düzeyi hatalarına ait standart sapma ise; kontrol grubunda 6,89, deney grubunda 9,90’dir.

Son test metinlerinin aritmetik ortalaması ve standart sapması ise dört düzey içerisinde şöyle bir dağılım göstermiştir:

Kelime düzeyi hatalarında aritmetik ortalama (X), kontrol grubunda 2,40, deney grubunda 3,16’dır. Cümle düzeyi hatalarında aritmetik ortalama; kontrol grubunda 2,85, deney grubunda 1,61’dir. Paragraf düzeyi hatalarında aritmetik ortalama; kontrol grubunda 4,80, deney grubunda 4,94’tür. Metin düzeyi hatalarına ait aritmetik ortalama ise; kontrol grubunda 4,40, iken bu oran deney grubunda 2,77’dir.

Kelime düzeyi hatalarında standart sapma (SS), kontrol grubun hatalarında 1,72, deney grubu hatalarında 2’dir. Cümle düzeyi hatalarında standart sapma; kontrol grubunda 1,75, deney grubunda 1,50’dir. Paragraf düzeyi hatalarında standart sapma;

kontrol grubunda 2,19, deney grubunda 2,50'dir. Metin düzeyi hatalarına ait standart sapma ise; kontrol grubunda 2,23 iken bu oran deney grubunda 2,07'dir.

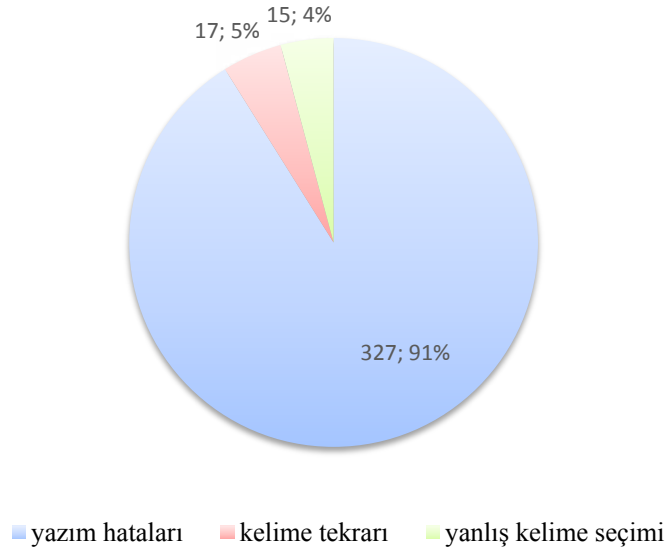
Gruplar içi faktör analiz tablosunda da görüldüğü üzere uygulamada ele alınan ve kelime, cümle, paragraf ve metin düzeyine ait dört ölçüme ilişkin bulgulara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir:

4.1.Kelime Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ön test ve son test metinlerinden elde edilen kelime düzeyindeki toplam hata puanları ele alınarak çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Yazım hataları, kelime tekrarı ve yanlış kelime seçimi diye üç boyutta ele alınan kelime düzeyinde deney ve kontrol grubuna ait bulgular şu şekildedir:

4.1.1. Kontrol Grubuna Ait Bulgular

4.1.1.1. Ön test bulguları

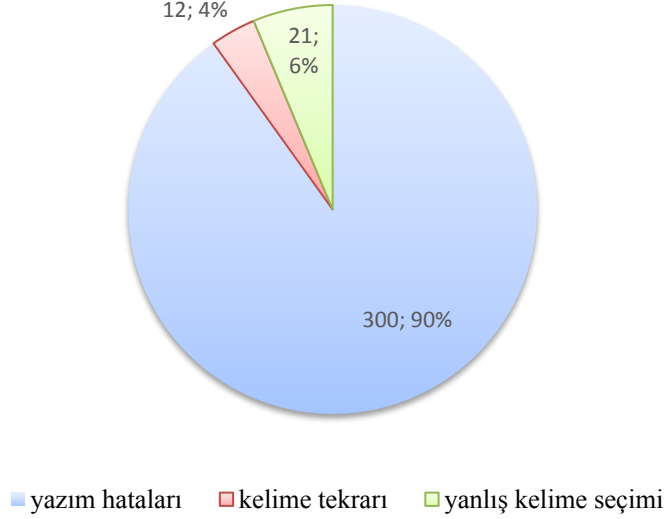


Grafik 1. Kontrol grubunun ön test kelime düzeyi hata oranları

Kelime düzeyine ait hatalar, yazım hataları, kelime tekrarları ve yanlış kelime seçimi adlı başlıklar altında değerlendirilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test hata puanları şu şekildedir:

- En fazla hata, yazım hataları adlı bölümde yapılmıştır. Bu hata puanı 327'dir.
- İkinci hata büyüklüğü kelime tekrarları başlığında görülmektedir. Bu hata puanı 17'dir.
- Son olarak da yanlış kelime seçimi adlı değerlendirme başlığında 15 hata puanı görülmektedir.
- Toplam hata puanı 359'dur.

4.1.1.2. Son test bulguları



Grafik 2. Kontrol grubunun son test kelime düzeyi hata oranları

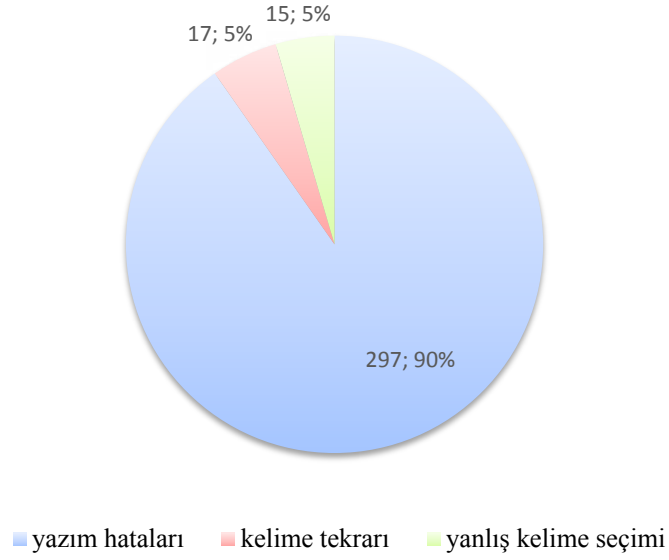
Kontrol grubu öğrencilerinin son testlerindeki kelime düzeyine ait hata puanları ön testteki hata puanlarına göre şu şekildedir:

- Yazım hatalarına ait hata puanları, ön test metinlerinde 327 iken son test metinlerinde 300'dür.
- Kelime tekrarlarına ait hata puanları ön test metinlerinde 17 iken son test metinlerinde 12'dir.
- Yanlış kelime seçimine ait hata puanları ön test metinlerinde 15 iken son test metinlerinde 21'dir.
- Toplam hata puanı 359'dan 333'e düşmüştür.

Kontrol grubunun kelime düzeyindeki hata puanları, iki başlıkta (yazım hataları, kelime tekrarı) az sayıda azalma gösterirken bir başlıkta (yanlış kelime seçimi) da yine az sayıda bir artış göstermektedir. Kontrol grubunun hata oranlarındaki artış ve azalışların asgari bir şekilde gerçekleştiği Grafik 5'te net bir şekilde görülmektedir.

4.1.2. Deney Grubuna Ait Bulgular

4.1.2.1. Ön test bulguları

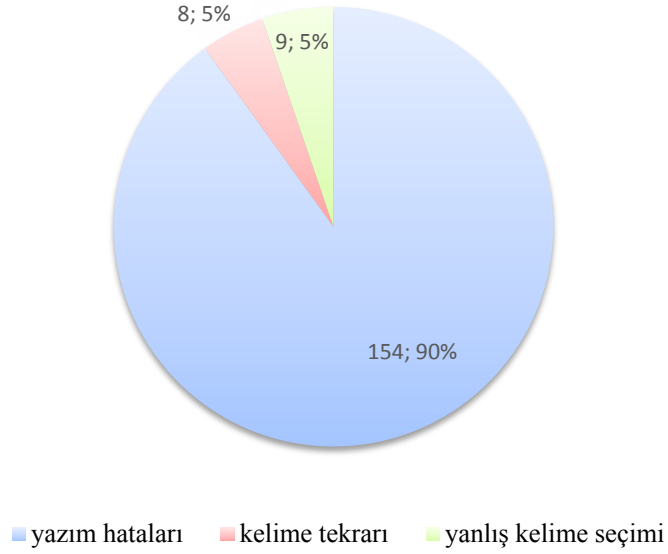


Grafik 3. Deney grubunun ön test kelime düzeyi hata oranları

Deney grubu öğrencilerinin ön test metinlerindeki kelime düzeyi başlıklarına yönelik hata puanları şu şekildedir:

- Kontrol grubunda da olduğu gibi deney grubunda da en fazla hata “yazım hataları” başlığında görülmektedir. Bu hata puanı, 297’dir.
- İkinci en fazla hata puanının görüldüğü “kelime tekrarları” başlığındaki hata puanı 17’dir.
- “Yanlış kelime seçimi” ne ait hata puanı ise 15’tir.
- Toplam hata puanı 329’dur.

4.1.2.2. Son test bulguları



Grafik 4. Deney grubunun son test kelime düzeyi hata oranları

Deney grubu öğrencilerinin son testlerindeki kelime düzeyine ait hata puanları ön testteki hata puanlarına göre şu şekildedir:

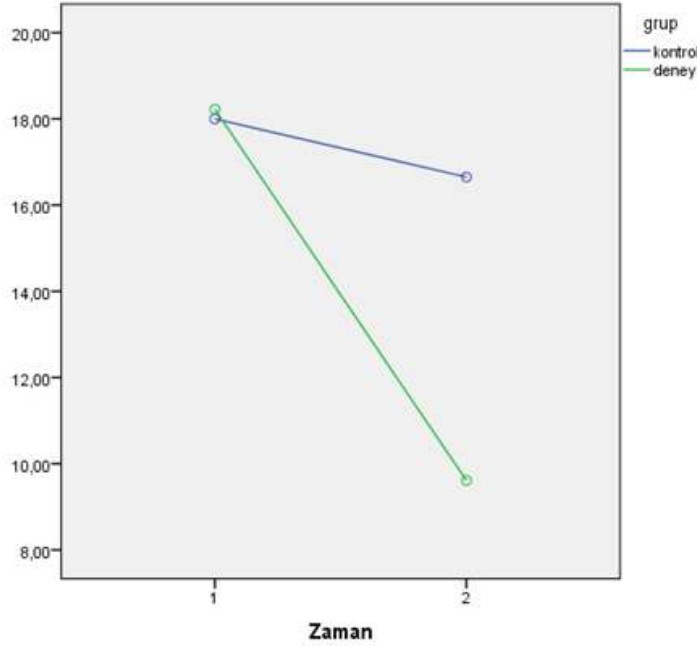
- “Yazım hataları” na ait hata puanları ön test metinlerinde 297 iken son test metinlerinde bu puan 154’e düşmüştür.
- Deney grubundaki ön test metinlerine ait “kelime tekrarları” ndaki hata puanı 17 iken bu puan, son test metinlerinde 8’e düşmüştür.
- “Yanlış kelime seçimi” ne ait hata puanı ön test metinlerinde 15 iken son test metinlerinde bu puan 9’a düşmüştür.
- Toplam hata puanı 329’dan 171’e düşmüştür.

Deney grubunun kelime düzeyine yönelik değerlendirilen hata puanlarında ciddi bir azalma görülmektedir ve bu azalma, kelime düzeyine ait üç başlıkta (yazım hataları, kelime tekrarları, yanlış kelime seçimi) da neredeyse yarı yarıya veya daha fazla bir oranda kendini göstermektedir.

Etkinliklerin uygulanması sürecinde öğrencilerin büyük-küçük harf yazımına dikkat etmemeleri, sürekli yanlış yazdıkları ve doğru yerde kullanmadıkları kelimeler konusunda uyarı almaları bu hataları noktasında onlara farkındalık kazandırmıştır. Sonrasında ise öğrencilerin, yapmaya devam ettikleri etkinliklerle, sıkça yaptıkları

hataları yapmamaya dikkat ettikleri ve kelimeleri doğru yazma-kullanma durumlarını pekiştirdikleri gözlenmiştir.

4.1.3. Kelime Düzeyinde Deney ve Kontrol Grubuna Ait Hataların Karşılaştırılması (Çifte MANOVA Analiz Sonuçlarına Göre)



Grafik 5. Deney ve kontrol grubunun kelime düzeyi hata puanlarının karşılaştırılması

Tek değişkenli analiz (univariate) sonuçlarına bakıldığında kelime düzeyi hata puanlarında zamana göre gözlemlenen değişimlerin, deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğine dair kanıt bulunmuştur. (Kelime düzeyi toplam hata analizi; $F(1,36)=8,291$; $p=0,007$; $\eta^2=0,19$).

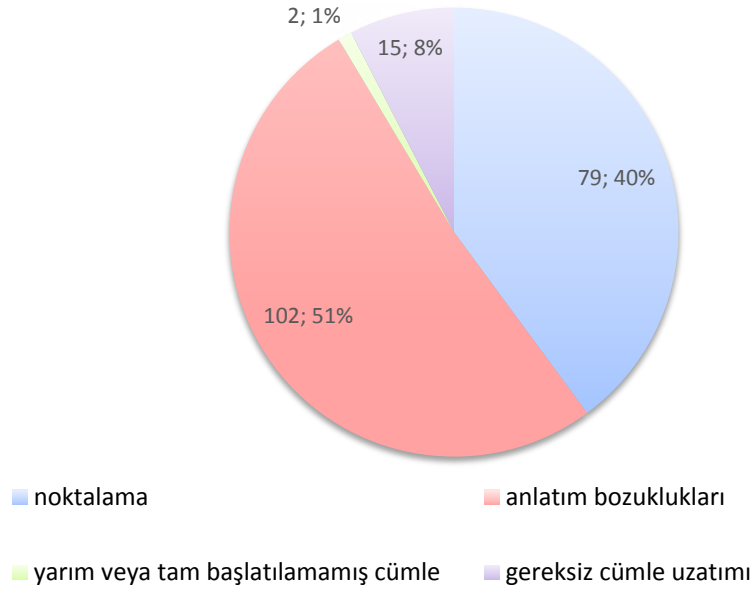
Grafik 5'e göre birbiriyle etkileşim içerisinde olan deney ve kontrol gruplarının son test metinlerindeki hata puanları, her iki grupta da ön test metinlerine oranla azalma göstermiştir. Bu azalma, iki grup arasında önemli sayılacak bir farkla kendini göstermiştir. Kontrol grubundaki kısmi değişimlere oranla deney grubunda gerçekleşen ciddi hata azalışı, etkinliklerin yazma becerisinin kelime düzeyine yönelik olan katkısını göstermektedir.

4.2. Cümle Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ön test ve son test metinlerinden elde edilen cümle düzeyindeki toplam hata puanları ele alınarak ulaşılan çeşitli bulgulara yer verilecektir. Bu toplam hata puanlarının alt başlıkları da kendilerine ait hata puanlarıyla birlikte grafiklerde gösterilecektir. “Noktalama hataları, anlatım bozuklukları, yarım veya tam başlatılamamış cümle ve gereksiz cümle uzatımı” olarak dört boyutta incelenen cümle düzeyinde deney ve kontrol grubuna ait bulgular şu şekildedir:

4.2.1. Kontrol Grubuna Ait Bulgular

4.2.1.1. Ön test bulguları



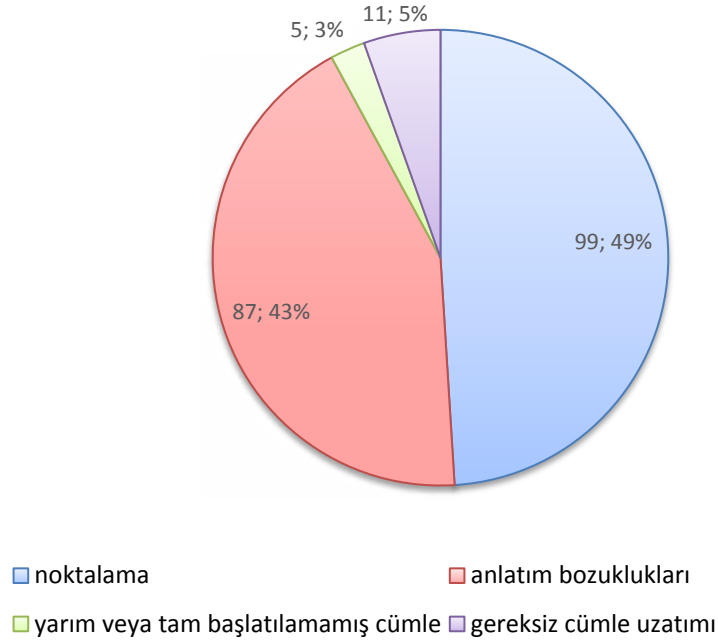
Grafik 6. Kontrol grubunun ön test cümle düzeyi hata oranları

Dört başlıkta değerlendirilen cümle düzeyine yönelik hatalar, kontrol grubu öğrencilerinin ön test metinlerinde kendini şu şekilde göstermektedir:

- En fazla hata puanına sahip olan “anlatım bozuklukları” adlı başlıkta 102 hata puanı bulunmaktadır.
- “Anlatım bozuklukları” adlı değerlendirme başlığından sonra en fazla hatanın görüldüğü noktalama hataları başlığındaki hata puanı 79’ dur.
- “Gereksiz cümle uzatımı” adlı başlıkta 15 hata görülmektedir.

- En az hata puanına sahip olan “yarım veya tam başlatılamamış cümle” başlığında ise 2 hata puanı görülmektedir.
- Toplam hata puanı 198’dir.

4.2.1.2. Son test bulguları



Grafik 7. Kontrol grubunun son test cümle düzeyi hata oranları

Kontrol grubu öğrencilerinin son test metinlerinde cümle düzeyine yönelik 4 başlıkta değerlendirilen hata puanları şu şekildedir:

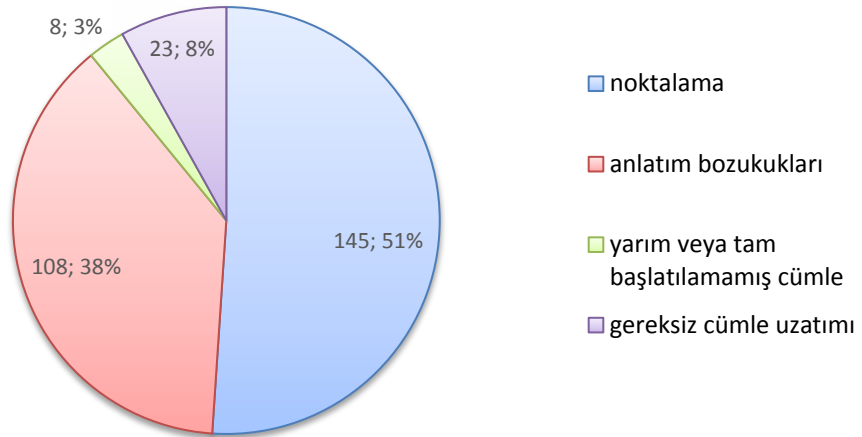
- Ön test metinlerinde “noktalama hataları”na ait hata puanı 79 iken bu hata, son test metinlerinde 20 puan artarak 99 olmuştur.
- “Noktalama hataları”na ait hata puanlarındaki artışın aksine “anlatım bozuklukları”na ait hata puanları son test metinlerinde iyileşme göstermiştir. Ön test metinlerinde bu hata puanı 102 iken son test metinlerinde bu puan 87’ye düşmüştür.
- “Gereksiz cümle uzatımı”ndaki hata puanı, ön test metinlerinde 15 iken bu hata puanı son test metinlerinde 11’e düşmüştür.

- En az hata puanına sahip olan “yarım veya tam başlatılamamış cümle” başlığında ön test hata puanı 2 iken son test metinlerinde bu hata puanı 5 e yükselmiştir.
- Toplam hata puanı 198’den 202’ye yükselmiştir. 4 puanlık çok hafif bir artış gözlenmektedir.

Son test analizlerine bakıldığında; kontrol grubunun cümle düzeyindeki hata puanları, ön test metinlerine oranla iki maddede artış iki maddede de azalış göstermiştir. Bu artış azalışlar az sayılarda gerçekleşmiştir. Bu durumun toplam hata puanına nasıl yansıdığı Grafik 10’da görülmektedir.

4.2.2. Deney Grubuna Ait Bulgular

4.2.2.1. Ön test bulguları



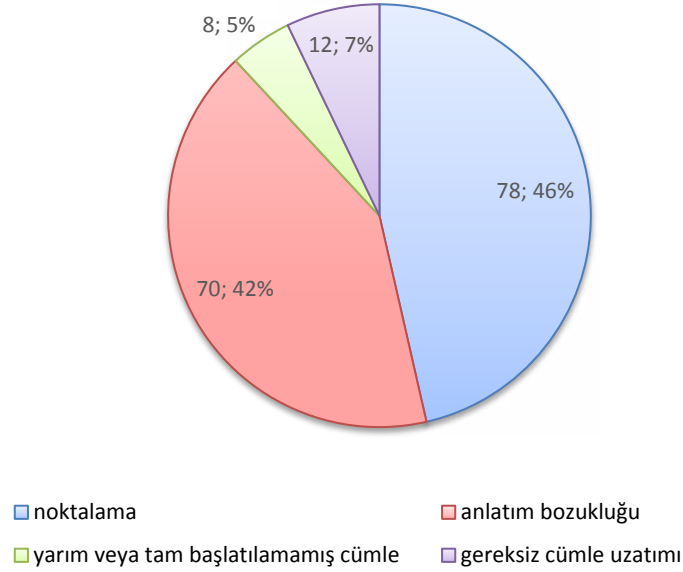
Grafik 8. Deney grubunun ön test cümle düzeyi hata oranları

Cümle düzeyine yönelik deney grubu ön test metinlerinden elde edilen hata puanları şu şekildedir:

- En fazla hata puanına “noktalama hataları” başlığı sahiptir. Bu hata puanı 145’tir.
- İkinci en fazla hata puanına sahip olan başlığın ise “anlatım bozuklukları” başlığı olduğu tespit edilmiştir. Bu başlıktaki hata puanı 108’dir.
- “Gereksiz cümle uzatımı” başlığında görülen hata puanı 23’tür.

- En az hata puanına sahip olan “yarım veya tam başlatılamamış cümle” başlığındaki hata puanı ise 8’dir.
- Toplam hata puanının 284 olduğu görülmektedir.

4.2.2.2. Son test bulguları



Grafik 9. Deney grubunun son test cümle düzeyi hata oranları

Deney grubuna ait son test metinlerinden elde edilen cümle düzeyine ait hata puanları ön test hata puanlarıyla da karşılaştırıldığında şu şekildedir:

- En fazla hata puanına sahip olan “noktalama hataları” nda hata puanı 78’dir. Ön test metinlerine göre hata puanlarının neredeyse yarı yarıya düştüğü söylenebilir.
- “Anlatım bozuklukları” başlığına ait hata puanları ön test metinlerinde 108 iken bu puanın son test metinlerinde 70’e düştüğü görülmektedir.
- “Gereksiz cümle uzatımı” başlığında görülen hata puanı ön test metinlerinde 23 iken bu puan son test metinlerinde 12’ye düşmüş ve neredeyse yarı yarıya bir düşüş gözlenmektedir.
- Ön test metinlerinde en az hata puanına sahip olan “yarım veya tam başlatılamamış cümle” başlığındaki hata puanının 8 iken bu puanın son test

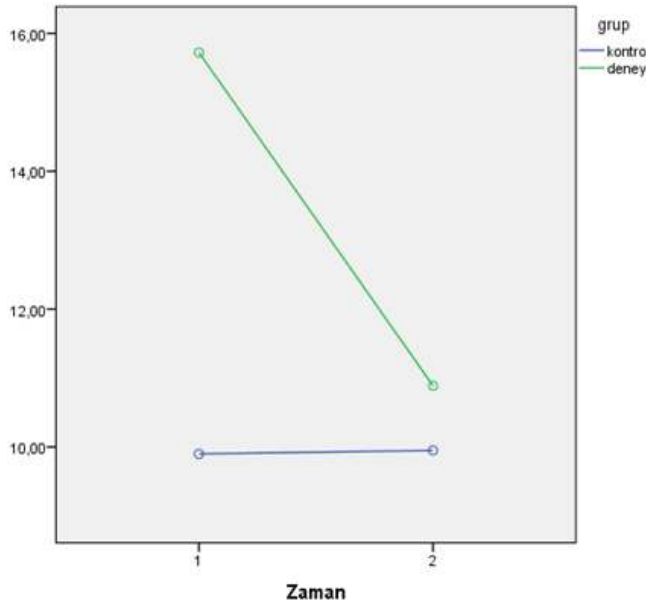
metinlerinde de bir değişim göstermeyerek ve 8 puan olarak sabit kaldığı görölmektedir.

- Toplam hata puanının 284'ten 163'ye düştüğü tespit edilmiştir.

Kelime ve cümle aşamaları, iyi bir metin yazabilmek için başarılı olunması gereken temel aşamalardır. Noktalama işaretlerini yerinde kullanan, anlatım bozukluğına uğramayan tam ve yerinde bitirilmiş cümleler kurabilenler, iyi bir metin yazma konusunda ciddi aşamalar kat etmiş bireylerdir. Fakat kelime ve cümle aşamaları, paragraf ve metin düzeyine oranla bireye kazandırılması daha zor olan öğretileri içermektedir. İyi cümle kurabilen bir bireye kompozisyon kuralları anlatılarak iyi bir metin kolayca yazdırılabilir ama cümle düzeyinde sıkıntı yaşayan bir bireye iyi bir metin yazdırabilmek hem zaman hem de çaba anlamında o kadar kolay değildir.

Uygulama sonucunda deney grubunun cümle düzeyindeki iyileşme, etkinliklerin bu düzeyde yarar sağladığını söylememizi sağlamaktadır.

4.2.3. Cümle Düzeyinde Deney ve Kontrol Grubuna Ait Hataların Karşılaştırılması (Çifte MANOVA Analiz Sonuçlarına Göre)



Grafik 10. Deney ve kontrol grubunun cümle düzeyi hata puanlarının karşılaştırılması

Tek değişkenli analiz (univariate) sonuçlarına bakıldığında cümle düzeyi hata puanlarında zamana göre gözlemlenen değişimlerin, deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğine dair kanıt bulunmuştur (Cümle düzeyi toplam hata analizi; $F(1,36)=3,373$; $p=0,75$; $\eta^2=0,86$).

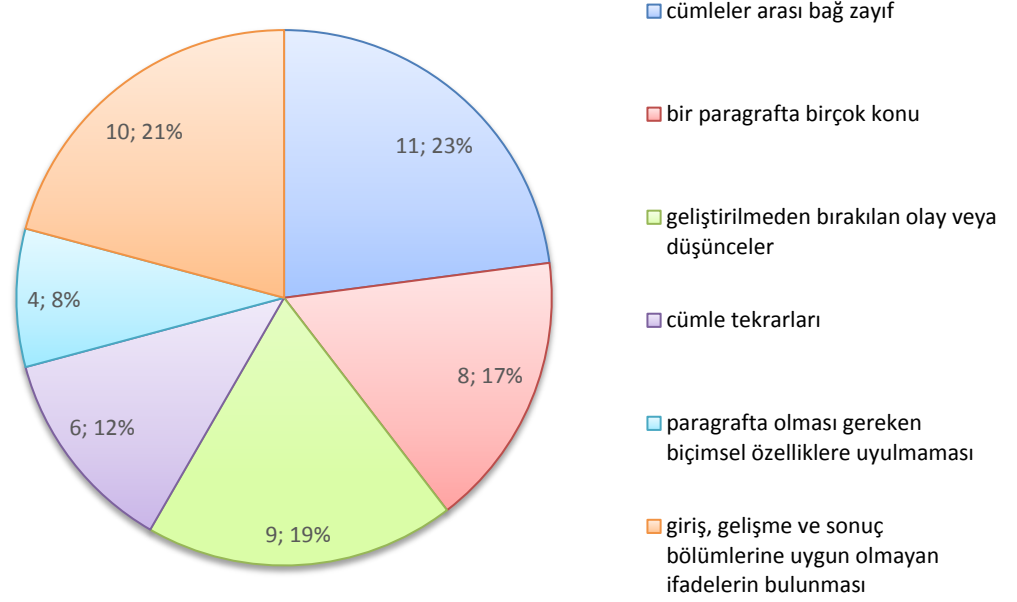
Grafik 10'a göre deney grubundaki cümle düzeyi hata puanlarında ciddi bir azalma gözlenirken bu durum kontrol grubunda daha farklı gözlenmektedir. Kontrol grubundaki toplam hata puanında sabit kalmaya yakın derecede hafif bir artış gözlenmiştir. Fakat bu artış, herhangi bir nedene bağlanacak kadar büyük bir oranda gerçekleşmemiştir. Kontrol grubundaki çok hafif bir değişime oranla deney grubunda gerçekleşen ciddi hata azalışı, etkinliklerin yazma becerisinin cümle düzeyine yönelik katkısını göstermektedir.

4.3. Paragraf Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ön test ve son test metinlerinden elde edilen paragraf düzeyindeki toplam hata puanları ele alınarak ulaşılan çeşitli bulgulara yer verilecektir. Ayrıca bu toplam hataların hangi alt başlıklarda kaç tane yapıldığına da pasta grafiklerinde yer verilecektir. Cümleler arası bağın zayıf olması, bir paragrafta birçok konunun bulunması, geliştirilmeden bırakılan olay veya düşüncelerin olması, cümle tekrarları, paragrafta olması gereken biçimsel özelliklere uyulmaması, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde uygun olmayan ifadelerin bulunması bu düzeydeki hataların incelendiği başlıklardır. 6 boyutta incelenen paragraf düzeyinde deney ve kontrol grubuna ait bulgular şu şekildedir:

4.3.1. Kontrol Grubuna Ait Bulgular

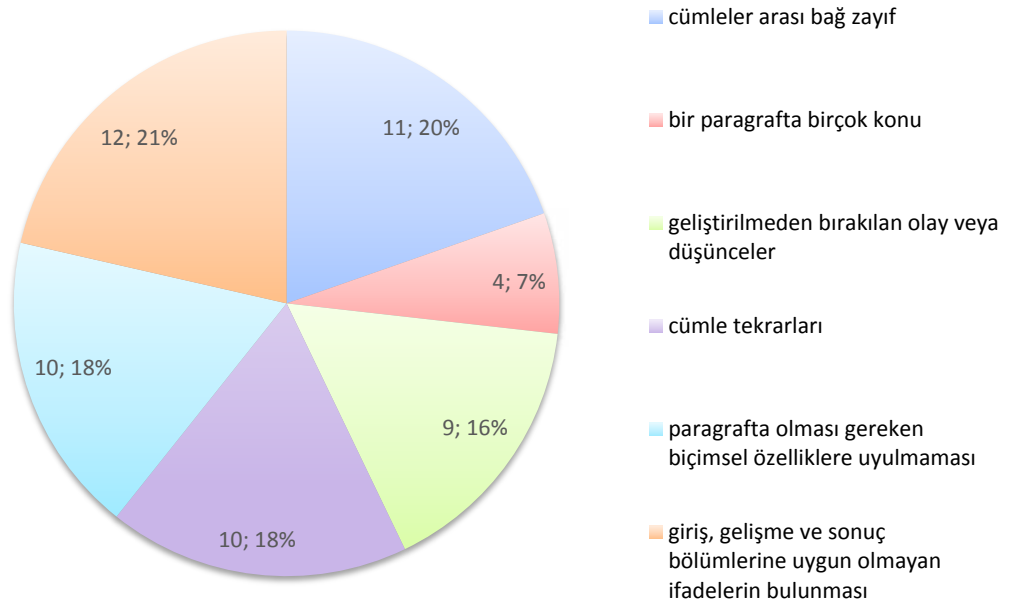
4.3.1.1. Ön test bulguları



Grafik 11. Kontrol grubunun ön test paragraf düzeyi hata oranları

- En fazla hata puanına sahip “cümleler arası bağ zayıf” başlığındaki hata puanı 11’dir.
- “Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun olmayan ifadelerin bulunması” başlığındaki hata puanı 10’dur.
- “Geliştirilmeden bırakılan olay veya düşünceler” başlığında görülen hata puanı 9’dur.
- “Bir paragrafta birçok konunun bulunması” başlığında görülen hata puanı 8’dir.
- “Cümle tekrarları” adlı başlıkta 6 hata görülmektedir.
- En az hata puanına sahip başlık olan “paragrafta uyulması gereken biçimsel özelliklere uyulmaması” da 4 hata puanına sahiptir.
- Ön test metinlerinde paragraf düzeyine ait altı başlıkta hata puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.
- Toplam hata puanının 48 olduğu tespit edilmiştir.

4.3.1.2. Son test bulguları



Grafik 12. Kontrol grubunun son test paragraf düzeyi hata oranları

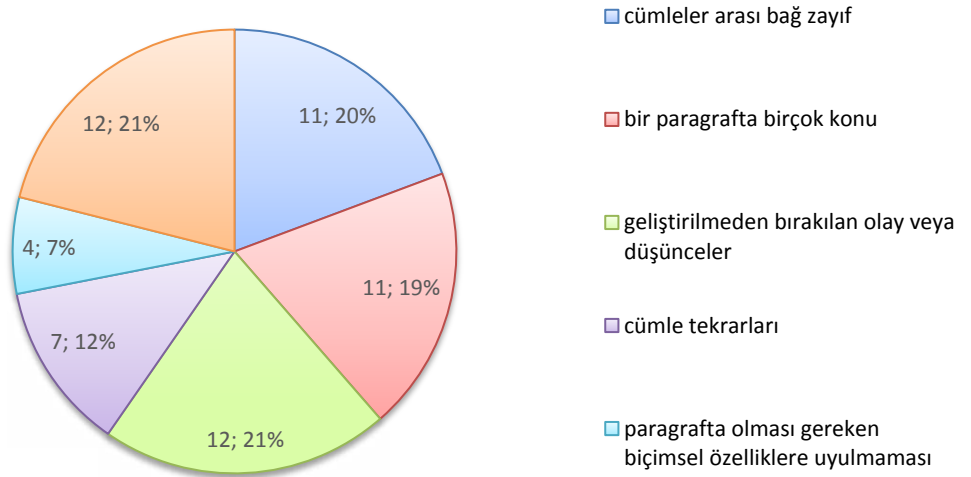
- En fazla hata puanına sahip “cümleler arası bağ zayıf” başlığındaki hata puanı ön test metinlerinde olduğu gibi son test metinlerinde de 11’dir.
- “Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun olmayan ifadelerin bulunması” başlığındaki hata puanının ön test metinlerinde 10 iken son test metinlerinde hafif bir artış göstererek 12 olduğu görülmektedir.
- “Geliştirilmeden bırakılan olay veya düşünceler” başlığında görülen hata puanı ön test metinlerinde olduğu gibi son test metinlerinde de 9’dur.
- “Bir paragrafta birçok konunun bulunması” başlığında görülen hata puanı ön test metinlerinde 8 iken bu oranın son test metinlerinde yarıya düşerek 4 olduğu görülmektedir.
- Ön test metinlerinde “cümle tekrarları” adlı başlıkta 6 hata görülürken, bu hata oranı son test metinlerinde 10 olarak artış göstermektedir.
- En az hata puanına sahip olan “paragrafta uyulması gereken biçimsel özelliklere uyulmaması” başlığında ön test metinlerindeki hata puanı 4 iken bu oranın son test metinlerinde 10’a çıktığı görülmektedir.

- Toplam hata puanı ön test metinlerinde 48 iken bu hata puanının son test metinlerinde 56'ya yükseldiği tespit edilmiştir.

Son test metinlerinden elde edilen hata puanları ön test metinlerindeki hata puanlarıyla karşılaştırıldığında her başlıkta aynı durumun olmadığı görülmektedir. İki başlıkta sabit kalan hata puanları üç başlıkta artış gösterirken bir başlıkta da azalış göstermiştir. Paragraf düzeyinde bu artış azalışlar az sayılarda gerçekleşirken son test metinlerinde toplam hata puanı ön test metinlerine göre 8 puan artış göstermiştir.

4.3.2. Deney Grubuna Ait Bulgular

4.3.2.1. Ön test bulguları



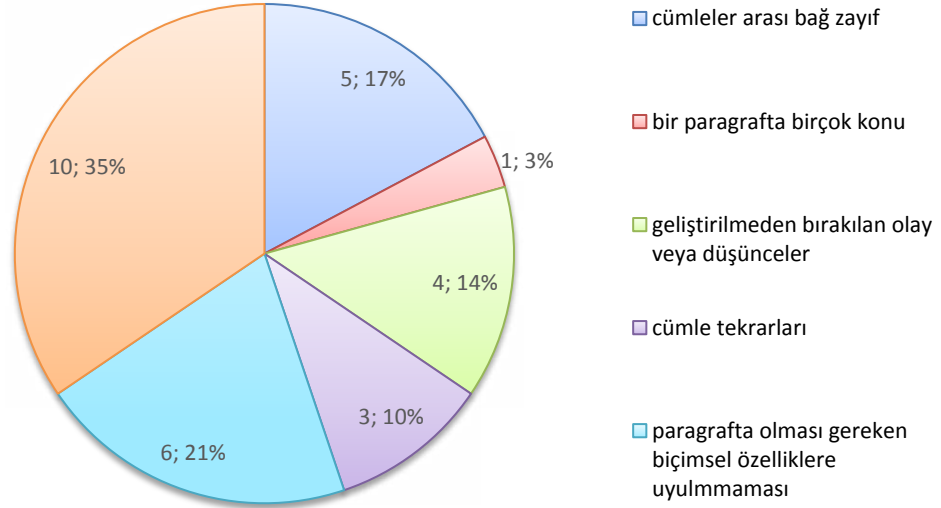
Grafik 13. Deney grubunun ön test paragraf düzeyi hata oranları

Paragraf düzeyine yönelik deney grubu ön test metinlerinden elde edilen hata puanları şu şekildedir:

- En fazla hata puanına sahip olan “geliştirilmeden bırakılan olay veya düşünceler” ile “giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun olmayan ifadelerin bulunması” adlı başlıklardaki hata puanı 12’dir.
- İkinci en fazla hata puanına sahip olan “cümleler arası bağ zayıf” ile “bir paragrafta birçok konu” adlı başlıklarındaki hata puanı 11’dir.
- “Cümle tekrarları” adlı başlıktaki hata puanı 7’dir.
- Son olarak da “paragrafta olması gereken biçimsel özelliklere uyulmaması” başlığındaki hata puanının 4 olduğu görülmektedir.

- Toplam hata puanının 57 olduğu tespit edilmiştir.

4.3.2.2.Son test bulguları



Grafik 14. Deney grubunun son test paragraf düzeyi hata oranları

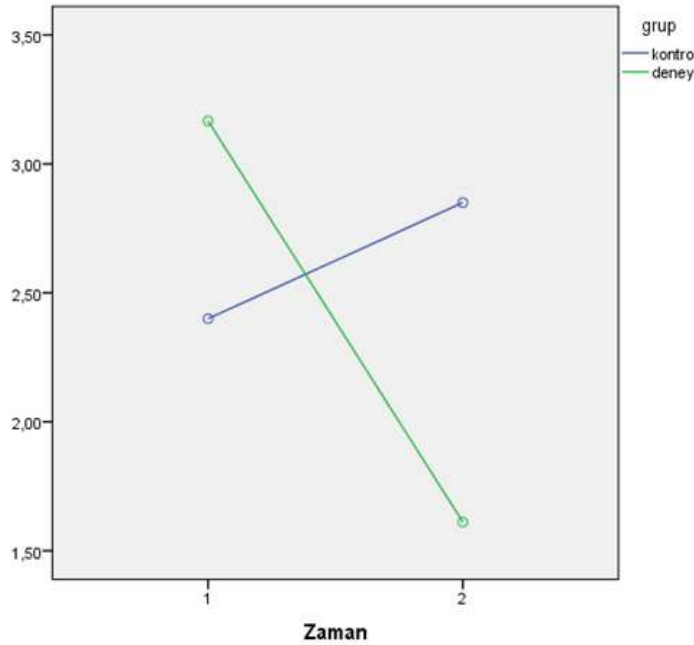
- En fazla hata puanına sahip olan “geliştirilmeden bırakılan olay veya düşünceler” ile “giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun olmayan ifadelerin bulunması” adlı başlıklardaki hata puanı ön test metinlerinde 12 iken bu oranın, son test metinlerinde “geliştirilmeden bırakılan olay veya düşünceler” adlı başlıkta 4’e, “giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun olmayan ifadelerin bulunması” adlı başlıkta ise 10’a düştüğü görülmektedir.
- İkinci en fazla hata puanına sahip olan “cümleler arası bağ zayıf” ile “bir paragrafta birçok konu” adlı başlıklardaki hata puanı ön test metinlerinde 11 iken bu oranın son test metinlerinde “cümleler arası bağ zayıf” başlığında 5’e, “bir paragrafta birçok konu” başlığında ise 1’e düştüğü görülmektedir.
- Cümle tekrarları adlı başlıktaki hata puanı ön test metinlerinde 7 iken bu puanın son test metinlerinde 3’e düştüğü görülmektedir.
- Son olarak da “paragrafta olması gereken biçimsel özelliklere uyulmaması” başlığındaki ön test hata puanının 4 olduğu fakat bu oranın son test metinlerinde 6’ya çıktığı görülmektedir.

- Toplam hata puanının, ön test metinlerine göre ciddi bir azalma göstererek 29 olduğu tespit edilmiştir.

Deney grubundaki paragraf düzeyi hata puanlarının beş maddede iyi seviyede bir azalma gösterdiği ve sadece bir maddede çok az sayıda olmakla birlikte artış gösterdiği görülmektedir.

Kontrol grupları hata puanlarında görülen değişimler, o gruba müdahalede bulunulmadığı için çalışmada yürütülen herhangi bir duruma bağlanamamıştır. Fakat deney grubunun hata puanlarında görülen azalmanın dışında bazı maddelerde kendini gösteren artış durumlarını da ayrıca ele almak gerekmektedir. Nitekim paragraf düzeyi değerlendirildiğinde de “paragrafta olması gereken biçimsel özelliklere uyulmaması” adlı başlıkta 2 hata puanı artış görülmektedir. Metinlere bakıldığı zaman bu artışın öğrenci dikkatsizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bazı metinlerde ise yazı etrafına çizilen resimler ve gereksiz yazımların da bu hata puanının artışına neden olduğu görülmektedir.

4.3.3. Paragraf Düzeyinde Deney ve Kontrol Grubuna Ait Hataların Karşılaştırılması(Çifte MANOVA Analiz Sonuçlarına Göre)



Grafik 15. Deney ve kontrol gruplarının paragraf düzeyi hata puanlarının karşılaştırılması

Tek değişkenli analiz (univariate) sonuçlarına bakıldığında paragraf düzeyi hata puanlarında zamana göre gözlemlenen değişimlerin, deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğine dair kanıt bulunmuştur.(Paragraf düzeyi toplam hata analizi; $F(1,36)=16,450$; $p=0,00$; $\eta^2=0,314$).

Grafik 15'e göre birbiriyle etkileşim içerisinde olan deney ve kontrol grubunun paragraf düzeyindeki toplam hata puanları, zamanla şöyle bir değişim göstermektedir:

Kontrol grubunun paragraf düzeyindeki hata oranı artış gösterirken deney grubunun bu düzeydeki hata puanında ciddi oranda bir azalma gözlenmektedir. Kontrol grubundaki bu artış, herhangi bir nedene bağlanamazken, deney grubu öğrencilerinin etkinlik uygulamalarıyla bu düzeydeki hatalarının azaldığı söylenebilir.

4.4. Metin Düzeyine İlişkin Bulgular

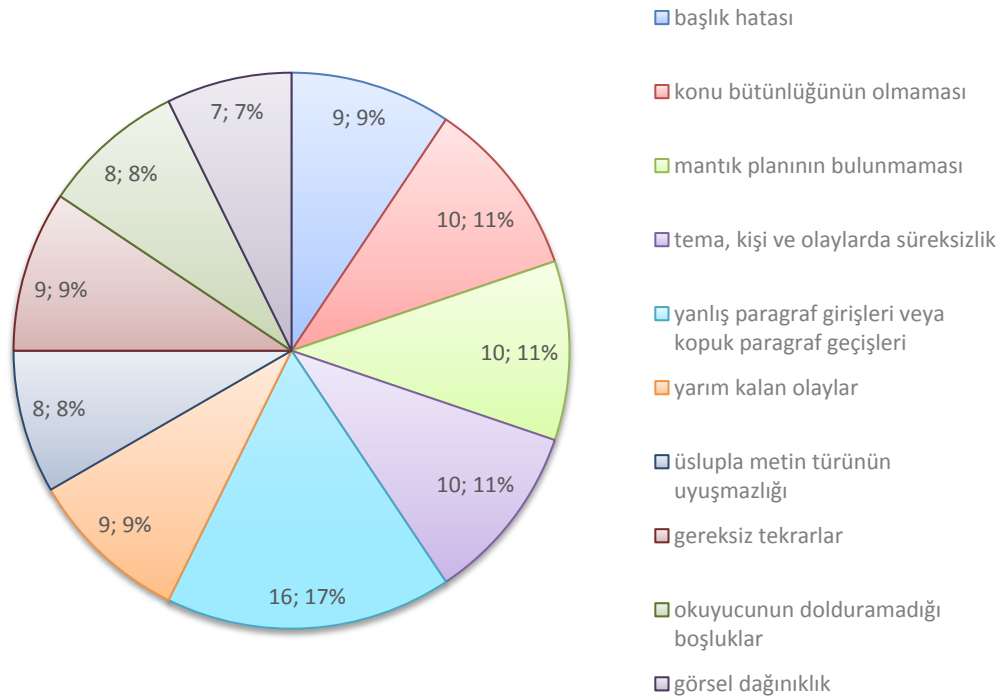
Bu bölümde ön test ve son test metinlerinden elde edilen metin düzeyindeki toplam hata puanları ele alınarak ulaşılan çeşitli bulgulara yer verilecektir. Bu düzeyde elde edilen veriler şu başlıklara göre değerlendirilmiştir; başlık hatası, konu bütünlüğünün olmaması, mantık planının bulunmaması, tema, kişi ve olaylarda

süreksizlik, yanlış paragraf girişleri veya kopuk paragraf geçişleri, yarım kalan olaylar, üslupla metin türünün uyumsuzluğu, gereksiz tekrarlar, okuyucunun dolduramadığı boşluklar, görsel dağınıklık.

10 boyutta incelenen deney ve kontrol grubuna ait bulgular şu şekildedir:

4.4.1. Kontrol Grubuna Ait Bulgular

4.4.1.1. Ön test bulguları



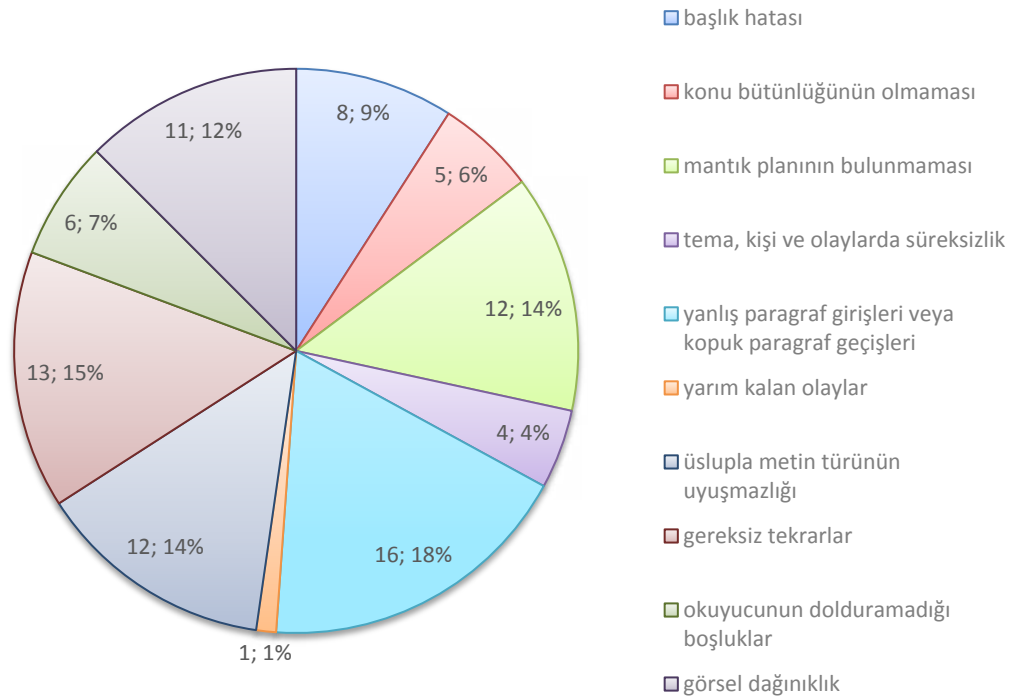
Grafik 16. Kontrol grubunun ön test metin düzeyi hata oranları

- 16 hata puanıyla en fazla hata “yanlış paragraf girişleri veya kopuk paragraf geçişleri” başlığında görülmektedir.
- “Konu bütünlüğünün olmaması”, “mantık planının bulunmaması”, “tema, kişi ve olaylarda süreksizlik” başlıklarına ait hata puanı 10’dur.
- “Başlık hatası”, “yarım kalan olaylar”, “gereksiz tekrarlar” başlıklarındaki hata puanı 9’dur.
- “Üslupla metin türünün uyumsuzluğu”, “okuyucunun dolduramadığı boşluklar” adlı başlıklardaki hata puanı 8’dir.

- En hataya sahip olan “görsel dağınıklık” başlığındaki hata puanının ise 7 olduğu görülmektedir.
- Toplam hata puanı 96’dır.

Metin düzeyine ait hata puanlarının başlıklar arasında çok az farklarla dağılım gösterdiği görülmektedir.

4.4.1.2. Son test bulguları



Grafik 17. Kontrol grubunun son test metin düzeyi hata oranları

- Ön test metinlerinde 16 hata puanıyla en fazla hataya sahip olan “yanlış paragraf girişleri veya kopuk paragraf geçişleri” başlığının son test metinlerinde de değişmeyerek yine 16 hata puanına sahip olduğu görülmektedir.
- Ön test metinlerinde hata puanları 10 olan “konu bütünlüğünün olmaması”, “mantık planının bulunmaması”, “tema, kişi ve olaylarda süreksizlik” başlıklarının son test metinlerindeki hata puanları sırasıyla; 5, 12 ve 4’tür.

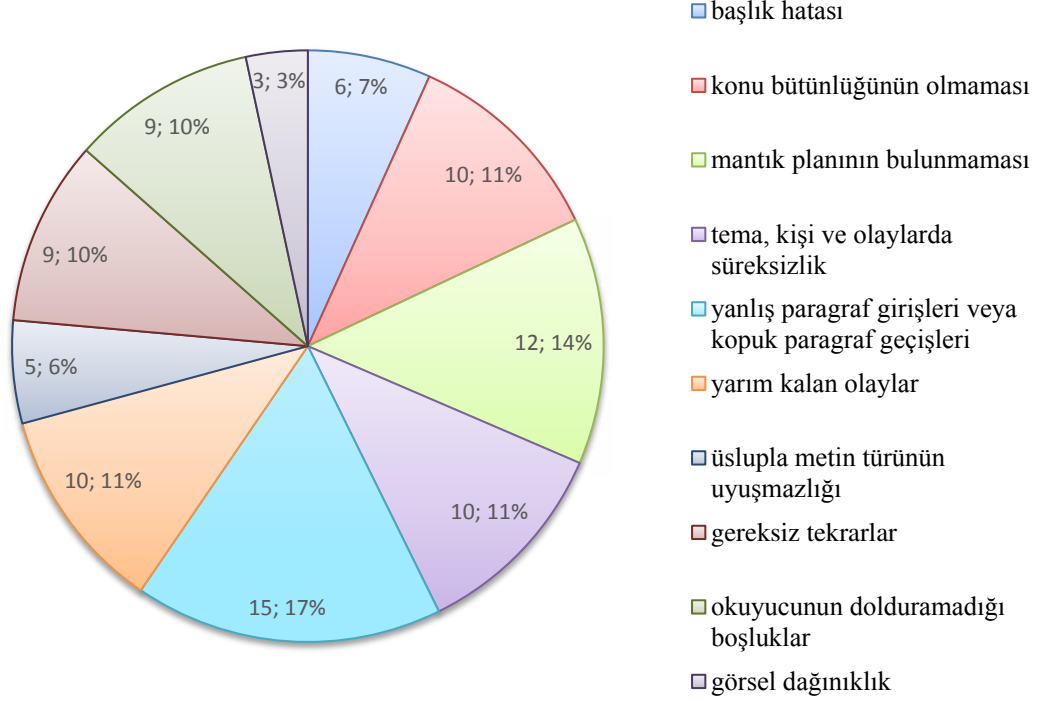
- Ön test metinlerinde hata puanları 9 olan “başlık hatası”, “yarım kalan olaylar”, “gereksiz tekrarlar” başlıklarının son test metinlerindeki hata puanları sırasıyla; 8, 1 ve 13’tür.
- Ön test metinlerinde hata puanları 8 olan “üslupla metin türünün uyumsuzluğu”, “okuyucunun dolduramadığı boşluklar” başlıklarının son test metinlerindeki hata puanları sırasıyla; 12 ve 6’dır.
- En hataya sahip olan “görsel dağınıklık” başlığındaki hata puanı ise ön test metinlerinde 7 iken bu oran son test metinlerinde 11’e çıkmıştır.
- Toplam hata puanı ön test metinlerindeki toplam hata puanına oranla 8 puanlık bir azalma göstererek 88 olmuştur.

Ön test ile son test metinleri karşılaştırıldığında kontrol grubunun metin düzeyi değerlendirme başlıklarına göre hata puanlarında şu şekilde bir dağılım görülmektedir:

Bir değerlendirme başlığındaki hata puanının sabit kaldığı, dört değerlendirme başlığındaki hata puanlarında artış görülürken beş başlıkta da bu hata puanlarının azaldığı tespit edilmiştir.

4.4.2. Deney Grubuna Ait Bulgular

4.4.2.1. Ön test bulguları

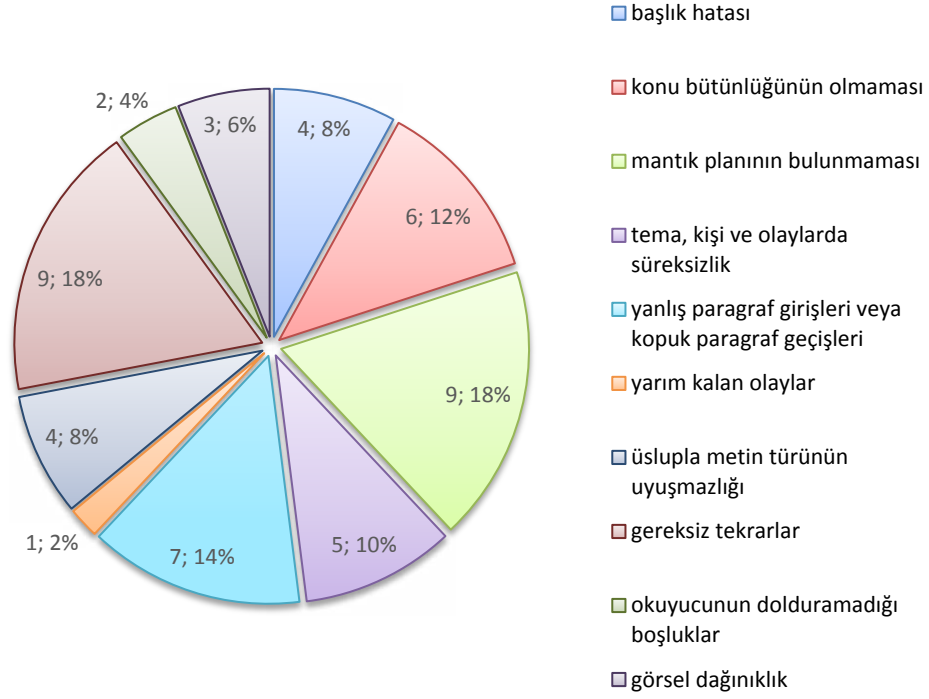


Grafik 18. Deney grubunun ön test metin düzeyi hata oranları

15 hata puanıyla en fazla hata “yanlış paragraf girişleri veya kopuk paragraf geçişleri” başlığında görülmektedir.

- “Mantık planının bulunmaması” adlı başlıkta hata puanı 12’dir.
- “Konu bütünlüğünün olmaması”, “tema, kişi ve olaylarda süreksizlik” ve “yarım kalan olaylar” adlı değerlendirme başlıklarına ait hata puanı 10’dur.
- “Gereksiz tekrarlar” ve “okuyucunun dolduramadığı boşluklar” adlı değerlendirme başlıklarına ait hata puanı 9’dur.
- “Başlık hatası” adlı değerlendirme başlığındaki hata puanı 6’dır.
- “Üslupla metin türünün uyumsuzluğu” adlı başlıkta hata puanı 5’tir.
- En az hataya sahip olan “görsel dağınıklık” başlığında ise hata puanı 3’tür.
- Toplam hata puanı 89’dur.

4.4.2.2. Son test bulguları



Grafik 19. Deney grubunun son test metin düzeyi hata oranları

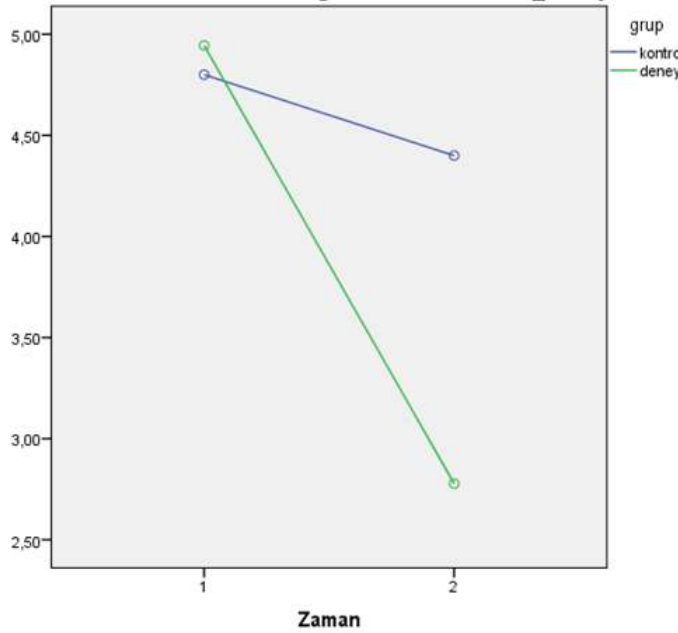
- Ön test metinlerinde 15 hata puanıyla en fazla hatanın görüldüğü “yanlış paragraf girişleri veya kopuk paragraf geçişleri” başlığındaki hata puanının son test metinlerinde yarıdan fazla azalma göstererek 7’ye düştüğü görülmektedir.
- Ön test metinlerinde “mantık planının bulunmaması” adlı başlıkta hata puanı 12 iken bu oranın son test metinlerinde 9’a düştüğü görülmektedir.
- Ön test metinlerinde “konu bütünlüğünün olmaması”, “tema, kişi ve olaylarda süreksizlik” ve “yarım kalan olaylar” adlı değerlendirme başlıklarına ait hata puanı 10 iken son test metinlerinde bu oranlar sırasıyla; 6, 5 ve 1’dir.
- Ön test metinlerinde “gereksiz tekrarlar” ve “okuyucunun dolduramadığı boşluklar” adlı değerlendirme başlıklarına ait hata puanı 9 iken son test metinlerinde bu oranlar sırasıyla; 9 ve 2’dir.
- “Başlık hatası” adlı başlığın ön test metinlerindeki hata puanı 6 iken bu oranın son test metinlerinde 4’e düştüğü görülmektedir.

- “Üslupla metin türünün uyumsuzluğu” adlı başlığın ön test metnindeki hata puanı 5 iken bu oranın son test metninde 4’e düştüğü görülmektedir.
- En az hataya sahip olan “görsel dağınıklık” başlığının ise ön test metnindeki hata puanı 3 iken bu oranın son test metninde yine 3 olarak kaldığı görülmektedir.
- Toplam hata puanının, ön test metnlerine göre yüksek seviyede bir azalma göstererek 50 olduğu tespit edilmiştir.

Ön test ile son test metnleri karşılaştırıldığında deney grubunun metin düzeyi değerlendirme başlıklarına göre hata puanlarında şu şekilde bir dağılım görülmektedir:

İki değerlendirme başlığındaki (gereksiz tekrarlar, görsel dağınıklık) hata puanı sabit kalırken sekiz değerlendirme başlığındaki hata puanı azalma göstermiştir.

4.4.3. Metin Düzeyinde Deney ve Kontrol Grubuna Ait Hataların Karşılaştırılması(Çifte MANOVA Analiz Sonuçlarına Göre)



Grafik 20. Deney ve kontrol grubunun metin düzeyi hata puanlarının karşılaştırılması

Tek değişkenli analiz (univariate) sonuçlarına bakıldığında metin düzeyi hata puanlarında zamana göre gözlemlenen değişimlerin, deney ve kontrol gruplarında

anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğine dair kanıt bulunmuştur.(Metin düzeyi toplam hata analizi; $F(1,36)=7,642$; $P=0,009$; $\eta^2=0,175$).

Grafik 20'ye göre birbiriyle etkileşim içerisinde olan deney ve kontrol grubunun metin düzeyindeki toplam hata puanları, zamanla şöyle bir değişim göstermektedir:

İki çalışma grubunun da metin düzeyindeki toplam hata puanlarında zamanla bir azalma gözlenirken bu azalma iki grupta da aynı seviyede gözlenmemektedir. Kontrol grubunun hata puanındaki azalma, az bir seviyede gerçekleşirken deney grubunun hata puanındaki azalma ciddi seviyede kendini göstermektedir. Bu durumun da etkinlik uygulamalarıyla birlikte deney grubu öğrencilerinin metin düzeyindeki iyileşmeye bir işaret olduğu gözlenmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde kelime, cümle, paragraf ve metin düzeyine yönelik deney grubuna uygulanan etkinliklerin, o grubun yazma becerisini ne yönde etkilediğine dair bilgiler ve elde edilen bilgilerin sonraki araştırmalara nasıl yansıtacağı tartışılmaya çalışılmıştır.

Çalışma grubu öğrencilerinin uygulama süreci boyunca yazma becerilerinde oluşan farkı değerlendirebilmek için ön test-son test sonuçları esas alınmıştır. Deney grubunda yürütülen etkinlik çalışmaları sonucunda ön test ve son test metnindeki hata puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın, kontrol grubunda normal ders işlenişine devam edilirken deney grubunda normal ders işlenişi dışında hazırlanan etkinliklerin de uygulanmasıyla ortaya çıktığı düşünülmektedir.

5.1.1. Kelime Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yazım hataları, kelime tekrarı ve yanlış kelime seçimi olmak üzere üç başlık altında incelenen kelime düzeyi hataları, ön test-son test metinleri arasında anlamlı bir fark göstermiştir.

Son test metinleri ile ön test metinleri karşılaştırıldığında, kontrol grubunda; yazım hataları başlığında hata oranı 27 puanlık bir azalma, kelime tekrarı başlığında 5 puanlık bir azalma, yanlış kelime seçimi başlığında ise 6 puanlık bir artış gözlenmiştir. Deney grubunda ise; yazım hataları başlığında hata oranı 143 puanlık bir azalma, kelime tekrarı başlığında 9 puanlık bir azalma, yanlış kelime seçimi başlığında ise 6 puanlık bir azalma gözlenmiştir. Kelime düzeyi toplam hata puanları, kontrol grubunda az sayıda gerçekleşerek 26 puanlık bir azalış gösterirken deney grubunda bu azalışın 158 puan olduğu görülmüştür.

Kontrol grubu öğrencilerinin son test metinlerinde ön test metinlerine oranla kelime düzeyine ait pek bir yazım farkı gözlenmemiştir. Sadece metin yazımında öğrencilerin, daha az yazım hatası ve kelime tekrarı yaparken yanlış kelime seçimini daha fazla yaptıkları gözlenmiştir. Fakat bu artış azalışlar asgari düzeydedir. Deney grubundaki öğrencilerin ise eskiye oranla yazım hatasını çok daha az yaptıkları, kelime

tekrarına ve yanlış kelime seçimine daha az düştükleri bir metin ortaya koydukları tespit edilmiştir.

Kontrol ve deney grubunun toplam hata puanları karşılaştırıldığı zaman, uygulanan etkinliklerin, deney grubu öğrencilerinin kelime düzeyindeki yazma becerilerini olumlu etkilediği görülmektedir.

Öğrencinin çok yazabilmesi, kelime tekrarına çok düşmemesi onun kelime hazinesiyle de alakalıdır. Bu nedenle öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişmesine yönelik çalışmalar yapmak yazma becerisinin gelişmesi için yararlı olacaktır. Ayrıca kelime çalışmalarında öğrencilere konuşma yazmalarında kelimeleri yerinde kullanma becerisi kazandırılmalı (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008).

Ayrıca kelime düzeyi, bir metin ortaya koyabilmek için dört aşama içerisinden halledilmesi gereken ilk yazma becerisi aşamasıdır. Çünkü iyi bir metin, iyi planlanmış paragraflardan, iyi bir paragraf anlamlı ve iyi yapılandırılmış cümlelerden, iyi bir cümle ise yerinde ve etkili kullanılmış kelimelerden meydana gelir. Bağcı ve Başar (2013, s. 310) bu duruma şöyle değinmişlerdir: Yazma becerisi öncelikle kelime dağarcığı ve kelimelerin bağlam içerisinde kullanımını bilme, sonra dil bilgisi ile hedef dilin söz dizimi kurallarını kavramış olma, daha sonra ise kelimeleri cümle içerisinde, cümleleri paragraf, paragrafları da metin içerisinde yapılandırma yetisini gerekli kılmaktadır.

Bu nedenle kişinin yazma becerisi geliştirmek için işe kelime düzeyi ile başlamak gerekmektedir. Nitekim Aktaş (2009, s. 76) da yazma sürecinin, düşüncenin iletebilmesiyle sözcüklerin belirli bir düzende cümle parçalarından cümlelere ve söz dizilerine, cümlelerden paragraflara, paragrafların ise metne dönüşmesiyle şekillendiğini dile getirmiştir.

5.1.2. Cümle Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Noktalama, anlatım bozukluğu, yarım veya tam başlatılamamış cümle ve gereksiz cümle uzatımı” adlı dört başlık altında incelenen cümle düzeyi hataları, ön test-son test metinleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun son test metinleriyle ön test metinlerindeki hata puanları karşılaştırıldığında ortaya çıkan durum şu şekildedir: “Noktalama hataları” başlığında 20 puanlık artış, “anlatım bozukluğu” başlığında 15 puanlık azalış, “yarım veya tam

başlatılamamış cümle” başlığında 3 puanlık bir artış, gereksiz cümle uzatımında ise 4 puanlık bir azalış görülmektedir.

Deney grubunun son test metinleriyle ön test metnindeki hata puanları karşılaştırıldığında ortaya çıkan durum ise şu şekildedir: “Noktalama hataları” başlığında 67 puanlık bir azalış, “anlatım bozukluğu” başlığında 38 puanlık bir azalış, “yarım veya tam başlatılamamış cümle” başlığında sabit kalma durumu, “gereksiz cümle uzatımında” ise 11 puanlık bir azalış görülmüştür. Cümle düzeyi toplam hata puanları, kontrol grubunda az sayıda gerçekleşerek 4 puanlık bir artış gösterirken deney grubunda aksi yönde bir değişim ile 116 puanlık bir azalış göstermektedir.

Kontrol ve deney grubunun toplam hata puanları karşılaştırıldığı zaman uygulanan etkinliklerin, deney grubu öğrencilerinin cümle düzeyindeki yazma becerilerini olumlu etkilediği görülmektedir. Bu olumlu yön, öğrencilerin daha düzgün ve anlaşılır cümleler kurmasıyla kendini göstermiştir.

Güneş (2003), cümlelerin yazma eğitimindeki önemine şöyle değinmiştir: Okuma-yazma eğitimine cümlelerle başlamak ve Türkçe öğretiminde de cümleye ağırlık vermek, öğrenme sürecini kolaylaştırır. Çünkü okuma-yazma öğretimi, anlamlı dil birimi olan cümlelerle gerçekleşir. Ayrıca cümlelerin özenle kullanılması; cümlelerin birbiriyle tamamlanmasını, öğelerin doğru bir ilişki üzerine kurulmasını ve anlama, düşünme, sınıflama, anımsama gibi çeşitli zihinsel yeteneklerin geliştirilmesine katkı sağlar.

5.1.3. Paragraf Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Cümleler arası bağın zayıf olması, bir paragrafta birçok konunun bulunması, geliştirilmeden bırakılan olay veya düşüncelerin olması, paragrafta olması gereken biçimsel özelliklere uyulmaması, cümle tekrarları, giriş- gelişme ve sonuç bölümüne uygun olmayan ifadelerin bulunması” adlı altı başlık altında incelenen paragraf düzeyi hataları, ön test-son test metinleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun son test metinleriyle ön test metnindeki hata puanları karşılaştırıldığında ortaya çıkan durum şu şekildedir: “Cümleler arası bağın zayıf olması” başlığında sabit kalma durumu, “bir paragrafta birçok konunun bulunması” başlığında 4 puanlık bir azalış, “geliştirilmeden bırakılan olay veya düşüncelerin olması” başlığında sabit kalma durumu, “cümle tekrarları” başlığında 4 puanlık bir artış,

“paragrafta olması gereken biçimsel özelliklere uyulmaması” başlığında 6 puanlık bir artış, “giriş- gelişme ve sonuç bölümüne uygun olmayan ifadelerin bulunması” başlığında ise 2 puanlık bir artış görülmektedir.

Deney grubunun son test metinleriyle ön test metinlerindeki hata puanları karşılaştırıldığında ise ortaya çıkan durum şu şekildedir: “Cümleler arası bağın zayıf olması” başlığında 6 puanlık azalış, “bir paragrafta birçok konunun bulunması” başlığında 10 puanlık bir azalış, “geliştirilmeden bırakılan olay veya düşüncelerin olması” başlığında 8 puanlık azalış, “cümle tekrarları” başlığında 4 puanlık azalış, “paragrafta olması gereken biçimsel özelliklere uyulmaması” başlığında 2 puanlık bir artış, “giriş- gelişme ve sonuç bölümüne uygun olmayan ifadelerin bulunması” başlığında ise 2 puanlık bir azalış görülmüştür. Paragraf düzeyi toplam hata puanları, kontrol grubunda az sayıda gerçekleşerek 8 puanlık bir artış gösterirken deney grubunda aksi yönde bir değişim ile 28 puanlık bir azalış göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin etkinlikler sonunda paragraf düzeyinde ilerleme kaydederek cümle tekrarlarına daha az düştükleri, giriş-gelişme ve sonuç bölümlerinin ayırdına vardıkları, konu bütünlüğünün sağlandığı paragraf oluşturdukları ve cümleleri birbirinden çok kopuk bir şekilde yazmadıkları gözlenmiştir. Bağcı ve Başar (2013, s. 316-317), her paragrafta belli bir konu olması gerektiğini ifade ederek paragraf düzeyinde dikte yöntemine de dikkat çekmiş ve dönütün önemini vurgulamışlardır. Ayrıca bir metni oluşturmak için paragraf düzeyinde çok sayıda etkinlik yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir.

5.1.4. Metin Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Cümle düzeyine yönelik hatalar 10 başlık altında değerlendirilmiştir. Ön test-son test metinlerindeki hata puanları karşılaştırıldığı zaman her başlıkta ve toplamda görülen hata oranları şu şekildedir:

Kontrol grubunda, “başlık hatası” adlı başlıkta 1 puanlık azalış, “konu bütünlüğünün olmaması” adlı başlıkta 5 puanlık azalış, “mantık planının bulunmaması” adlı başlıkta 2 puanlık artış, “tema, kişi ve olaylarda süreksizlik” başlığında 6 puanlık azalış, “yanlış paragraf girişleri veya kopuk paragraf geçişleri” başlığında sabit kalma durumu, “yarım kalan olaylar” başlığında 8 puanlık azalış, “üslupla metin türünün uyumsuzluğu” başlığında 4 puanlık artış, “gereksiz tekrarlar” başlığında 4 puanlık artış,

“okuyucunun dolduramadığı boşluklar” başlığında 2 puanlık azalış, “görsel dağınıklık” başlığında ise 4 puanlık bir artış görülmektedir.

Deney grubunda, “başlık hatası” adlı başlıkta 2 puanlık azalma, “konu bütünlüğünün olmaması” adlı başlıkta 4 puanlık azalma, “mantık planının bulunmaması” adlı başlıkta 3 puanlık azalma, “tema, kişi ve olaylarda süreksizlik” başlığında 5 puanlık azalma, “yanlış paragraf girişleri veya kopuk paragraf geçişleri” başlığında 8 puanlık azalma, “yarım kalan olaylar” başlığında 9 puanlık azalma, “üslupla metin türünün uyumsuzluğu” başlığında 1 puanlık azalma, “gereksiz tekrarlar” başlığında sabit kalma durumu, “okuyucunun dolduramadığı boşluklar” başlığında 7 puanlık azalma “görsel dağınıklık” başlığında ise sabit kalma durumu görülmektedir. Metin düzeyi toplam hata puanları, kontrol grubunda az sayıda gerçekleşerek 8 puanlık bir azalış gösterirken deney grubunda bu azalış 39 puan olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Son test veri sonuçlarına göre kontrol grubunda görülen kısmi değişimlere oranla deney grubundaki ciddi azalış, bize şu bilgileri verebilir: Uygulanan etkinlikler sonucunda kontrol grubu öğrencileri eskiye oranla pek farklı metinler ortaya koyamazken deney grubu öğrencilerinde bu durum farklıdır. Deney grubu öğrencileri eskiye oranla metinlerine daha uygun başlıklar seçmiş, metinlerini konu bütünlüğü içerisinde ve mantık planı çerçevesinde geliştirmişlerdir. Ayrıca bahsettikleri temaları ve kişilerin olaylarını yarım bırakmayarak gereksiz tekrarlara girmemiş ve metnin görsel boyutunda dikkatli davranarak paragraf geçişlerinde de anlamlı bir yol gözetmişlerdir. Metin oluşturmada istenilen düzeye etkinliklerle birlikte daha da yaklaştıkları görülmüştür. Nitekim metin oluşturmadaki amaç, yazarın yazmayı düşündüğü konu ile ilgili cümleler oluşturabilmesi, destekleyici cümlelerle konuyu amacına uygun vermesi ve cümleler arası uygun geçişler yapabilmesi, etkileyici ve farklı türlerde paragraflar geliştirebilmeye yardımcı olmaktır (Coşkun, 2009, Aktaran: Tiryaki, 2013, s. 40).

Kontrol ve deney grubunun toplam hata puanları karşılaştırıldığı zaman da uygulanan etkinliklerin, deney grubu öğrencilerinin metin düzeyindeki yazma becerilerini olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Son aşama olan metin düzeyinde öğrencinin istenilen aşamaya gelebilmesi için öncesinde; kelime, cümle ve paragraf aşamalarında belli bir seviyeyi yakalamış olması

gerekir. Bağcı ve Başar (2013, s. 310), yazma eğitiminin adım adım ilerleyen bir sreğ olduğunu belirtirken son sreğ olan metin aşamasına kadar diğer bütün aşamalarda sıkı bir etkinlik programının uygulanması gerektiğini ifade etmiştir. Nitekim bu ęalıřma boyunca da kelime düzeyi ile başlatılan etkinlik uygulamaları metin düzeyiyle son bulmuştur. Bu şekilde de öğrenciler metin düzeyine gelmeden önce başarılı olmaları gereken diğer düzeylerde yol kat etmiş bulunmaktadırlar.

5.2. neriler

Elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar ile araştırma esnasında karşılaşılan durumlar doğrultusunda ęeřitli öneriler geliştirilmiştir. Bu neriler, uygulamaya dönük, araştırmacılara dönük olmak üzere iki farklı başlık altında verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik neriler

- ✓ Etkinlik uygulama sresinin beş hafta gibi kısa bir sürede geręekleřtirildięi göz önüne alındığında, yazma etkinliklerini uygulama süresi daha uzun bir sreye yayılırsa araştırma sonucunda daha iyi sonuçlar elde edilebilir.
- ✓ Uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisi araştırma sonucunu etkileyeceği düşünüldüğünden, öğrencilere motivasyon testi yaptırılabilir.
- ✓ ön test-son test metinlerinin yazıldığı esnada öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içerisinde olmaları, fikir alışverişine neden olabilir. Bu nedenle bu durumun engellenmesi objektifliği artırabilir.
- ✓ Kelime düzeyinde önemli olup diğer düzeylerin de temelini oluştırmada etkili olan kelime hazinesi üzerinde daha fazla durulup bu konu etkinliklerine ağırlık verilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik neriler

- ✓ Son test hata puanlarında sabit kalan veya artan hata başlıkları için yeni etkinlikler geliştirilip uygulanabilir.
- ✓ Etkinlik uygulamalarında öğrenciye geri bildirim verilmesi üzerine araştırmalar yapılabilir.

✓ Yazma hatalarının görmezden gelinmeyip tespit edilen hataların giderilmesine yönelik ayrıca bir ders saatinin oluşturulmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

✓ Araştırma sürecinde yazma becerisi tam gelişmeyen öğrencilerin diğerkil becerilerinde de sorun olduğı saptanmıştır. Yazma becerisini geliştirmek için diğerkil becerisi etkinlikleri de öğrencilere yaptırılabilir.

✓ Uygulamalarda farklı ve öğrenci açısından ilginç etkinliklere ağırlık verilebilir.

✓ Öğrencilerin metinleri değerklendirilirken öğrencilerin hatalarını bilmesi ve doğrusunu öğrenmesi önemlidir. Dönüt verimi konusunda gerekli özen gösterilmelidir.

KAYNAKÇA

- AKBAYIR, S. (2006). *Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisi Edinimindeki İşlevleri*. Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- AKBAYIR, S. (2010). *Nasıl Yazabilirim?* Ankara: Pegem Akademi.
- AKSAN, (1998). *Her Yönüyle Dil / Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yay.
- AKTAŞ, M. (2009). *Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya ve Yazılı Anlatıma Etkisi*, Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim (Yabancı Dil Öğretimi) Anabilim Dalı.
- ARICI A. F. , UNGAN S. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı:20. Nisan 2008, 319- 327.
- AKYOL H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- AKYOL H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi, Yeni Programa Göre Geliştirilmiş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- BAĞCI, H. ve BAŞAR, U. (2013). Yazma Eğitimi, (Ed. Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- BAHAR M. (İkinci Baskı).Yazılı Anlatım (Kompozisyon). Editör: İbrahim Kavaz. *Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri El Kitabı*.
- BAYRAM, Y. (2009). Kuramdan Uygulamaya YAZMA YÖNTEMLERİ (Sözlü ve Yazılı Anlatım Etkinlikleri). İstanbul: Kriter Yayınları
- BİNBAŞIOĞLU, C. (2004). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. , ÇAKMAK-KILIÇ E. , AKGÜN Ö. E. , KARADENİZ Ş. Ve DEMİREL F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- CEMİLOĞLU, M. (2001). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.
- COŞKUN, E. (2013). “Yazma Becerisi”. (Ed.: Ahmet Kırkılıç ve Hayati Akyol). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (s. 49-91), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- ÇETİNKAYA, G. (2015). Examining Teachers Use of Creative Writing Activities. *Kamla- Raj Enterprises*, 19(1), 111-121.

- COŞKUN, E. (2013). Yazma Eğitiminde Aşamalı Gelişim, . Murat Özbay (Editör). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- ÇELİK- ŞEN, Y.ve ŞAHİN- TAŞKIN, Ç. (2010). Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Değişiklikler: Sınıf Öğretmenlerinin Düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Aralık 2010. VII (II), 26-51.
- DEMİR C. ve YAPICI M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: IX, Sayı: 2 Aralık 2007.
- DEMİREL, Ş. (2012). Türkçeyi Güzel ve Doğru Kullanma Bağlamında Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Konuşma Eğitimi” Dersinin Amaç ve Kazanımlarına Erişme Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma. *IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*. 22- 24 Aralık 2012. Muğla, II. Cilt, 45-54.
- DİLİDÜZGÜN Ş. (2013). The Effect Of Process Writing Activities on The Writing Skills of Prospective Turkish Teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, Issue: 52, Summer 2013, 189- 210.
- DONMUŞ, V. (2012). *İngilizce Öğrenmede Eğitsel Bilgisayar Oyunu Kullanmanın Erişime, Kalıcılığa ve Motivasyona Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ.
- EMİROĞLU, S. ; PINAR F. Nur (2013) . Dinleme Becerisinin Diğer Dil Beceri Alanları ile İlişkisi. *Turkish Studies*. 8 (4), 769 – 782.
- EROĞLU, Z. D. (2013). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları ile Doğru Yazma Becerileri Arasındaki İlişki, *Turkish Studies Dergisi*, 1441- 1453.
- GÖÇER, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3 (12) Yaz 2010.
- GÖĞÜŞ, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- GÜNAY, D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yay.
- GÜNEŞ, F. (2000). *Uygulamalı Okuma- Yazma Öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- GÜNEŞ, F. (2003). Okuma-Yazma Öğretiminde Cümlenin Önemi. *TÜBAR XIII*. Bahar-2003,39-48.
- GÜNEŞ, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- GÜNEŞ F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırmacı Yaklaşım. *Mustafa kemal üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*. 6 (11), 1-21.
- GÜZEL, A. , DUMAN, A. , BAŞ, B. , DEMİR, C. , ONAN, B. , UÇGUN, D. , ve DOĞAN, Y. (2013). *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- HAMZADAYI, E. ve ÇETİNKAYA G. (2011). Yazılı Anlatım Düzenlemede Akran Dönütleri: Dönüt Türleri, Öğrenci Algıları. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 147- 165.
- KARADÜZ A. (2010). Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. *Turkish Studies*, 5/3 Summer 2010.
- KARATAY, H. (2010). Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi ile Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 373-385
- KARATAY, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. Editör: Murat ÖZBAY. *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- KARPUZ, H. Ö. (2006). “Anadili Bilinci Sorunu”. Editörler: Gürer Gülsevin, Erdoğan Boz. *Türkçenin Çağdaş Sorunları*, İstanbul: Divan Yayınları.
- Kompozisyon Bilgileri (2014). <http://egiticibilgi.tr.gg/Kompozisyon--Oe-rnekleri.htm> adresinden 10.04.2015 tarihinde erişilmiştir.
- KROPP S. (2007). “Why Do We Always Have to Write So Much?” *Impriving Writing Skills by Focusing on Topic Sentences in on 8th Grade U.S. History Class*. Yüksek Lisans Tezi, California University.
- KURUDAYIOĞLU M.ve TÜZEL S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *TÜBAR- XXVIII* , Güz- 2010.
- Lİ, Y. (1998). *Using Task-Based E-Mail Activities in Developing Academic Writing Skills İn English as a Second Language*. Doktora Tezi. Arizona University.
- MERT- LÜLE, E. (2013). Türkçe Öğretmen Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (27), Yaz 2013.

- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2012). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi (5, 6, 1, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yay.
- ÖZBAY, M. (2000). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri- Alan Araştırması*, Ankara: Bizim Büro.
- ÖZBAY, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap
- ÖZBAY, M. (2009). *Anlama Teknikleri: II, Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- ÖZBAY, M.(2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü Matbaa
- ÖZBAY M. ve MELANLIOĞLU D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5 (1), 30-45.
- ÖZÇAKMAK, H. (2011). *İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Becerisi ile İlgili Etkinliklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- PETEKÇİOĞLU, N.E. (2011). *Suggested Writing Activities For Primary School Students Considering Their Cognitive Developments*. Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- SÖNMEZ, S. (2005). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, Birleştirme Tekniği İle Bilgisayar Okur- Yazarlığı Öğretiminin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- STONE, R. (1999). *The Effect of Using Guided İnternet Writing Activities on Students' Writing*. Doktora Tezi. Clark University (1984), Boston University (1986).
- ŞAHİN, A. , KARADÜZ, A. , KIRKKILIÇ, A. , GÖÇER, A. , ŞAHİN, E. , COŞKUN, E.TEMUR, T. (2013). İçinde: Ahmet KIRKKILIÇ, Hayati AKYOL (Editörler). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- ŞENGÜL, M. (2011). *İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretiminde Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme -Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- TABACHNİCK, B. G. & FİEDEL, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston, Ma: Pearson Education, Inc.
- TAŞKAYA, S. M. (2014). Konuşma Eğitimi. Editör: Muammer Yılmaz. *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- TDK (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.
- TEMİZKAN, M. (2003). *Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- TEMİZKAN, M. (2013). The Effect Of Creative Writing Activities on The Story Writing Skill. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 11 (1). Spring 2011, 933-939
- TİRYAKİ, E. N. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 38-44.
- TOPUZKANAMIŞ, E. (2014). Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısına Etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3 (2), 274-290.
- UÇGUN, D. (2007). Konuşma Eğitimi Belirleyen Faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı:22. Yıl:2007/ 1, 59- 67.
- YALÇIN, S. K. ; ÖZEK, F. , (2006). Söz Varlığının Temel Dil Becerilerinin ve Akademik Disiplinlerin Kazanımına Olan Etkileri. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 2006 yaz, 35 (171), 130-138.
- YILMAZ, Fatih (2015). Writing Errors of Foreign Students Learning Turkish at Tokat GOU-TOMER. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 130-147.
- YILMAZ, M., COŞKUN, İ. , TÜZEL, S. , TAŞKAYA, S. M., YILMAZ, M., ZORBAZ, K. Z., ÇEÇEN, M. A. (2014). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- ZORBAZ, K. Z. (2014). Yazma Eğitimi. İçinde: Muammer Yılmaz (Editör). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yay.

EKLER

Ek 1. İzin Dilekçesi

Yüksek Lisans ve Sayısı: 23/12/2014-58573

T.C.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı :97132852/302.99/
Konu :Yrd. Doç. Dr. S. Kaan YALÇIN

TÜRKÇE EĞİTİMİ BÖLÜMÜNE

İlgi :25/11/2014 tarihli, 64866 sayılı ve "Diğer Tez Uygulama İzni" konulu yazı

Anabilim Dalınız Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. S. Kaan YALÇIN yönetiminde, Yüksek Lisans Öğrencisi Rabia Sena AKBABA'ya ait **Türkçe Dersi Kapsamında 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerin Geliştirilmesi ve Uygulanması**" konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof.Dr. Mustafa KAPLAN
Kurul Başkanı

Not : Araştırmacıların TÜBİTAK'a yapılacak başvurular için, tüm üyelerin ıslak imzalarının bulunduğu etik kurul kararını talep etmeleri gerekmektedir.

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23130 ELAZIĞ/TÜRKİYE

Ayrıntılı bilgi için lütfen:

Polize Çapıt (Taslatma Ödelliği,
Vekâletçilik)

Tel:

Faks:

E Posta:

Elektronik ağı: <http://www.firat.edu.tr>

kurul@etik.firat.edu.tr

Ek 2. İzin Belgesi



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285/605.01/593081
Konu: Uygulama İzni.

20/01/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2012/13 sayılı Genelgesi,
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 25/12/2014 tarih ve 20552 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında danışmanlığını Yrd. Doç. Dr. Süleyman Kaan YALÇIN' ın yaptığı yüksek lisans öğrencisi Rabia Sena AKBABA' nın "Türkçe Dersi Kapsamında 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler" konulu yüksek lisans tezi ile ilgili uygulama çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Yurtbaşı İbni Sina Ortaokulu' nda 6. Sınıf öğrencilerine yönelik uygulamak için izin isteği ilgi(b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde, İlgi(a) genelge çerçevesinde oluşturulmuş Bilimsel Araştırma İzin Değerlendirme Komisyonu 16/01/2015 tarihinde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmış olup; Söz konusu uygulama çalışmasının, Müdürlüğümüze bağlı Yurtbaşı İbni Sina Ortaokulu 6. Sınıf öğrencilerine gönüllülük esasına dayalı olarak, Okul idarelerinin de izni alınarak, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde 16/02/2015 ile 20/03/2015 tarihleri arasında uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

İlhan MAKİNİST
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
20/01/2015

Ahmet BAĞLITAŞ
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
20.01.2015
Memur

Akpınar Mah. Kolordu Cad. NO:5/1 23100 /ELAZIĞ
Elektronik Ağ: <http://elazig.meb.gov.tr>
e-posta: elazigmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mahmut AKÇELİK-Memur
Tel : (0 424) 238 50 24 -111
Faks : (0 424) 233 36 70

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9349-4877-3fd8-8116-a83a kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3: Çalışmada İncelenen Metin Örnekleri

Çalışma 1: "Hayvan sevgisi" adlı konuyla ilgili kompozisyon kurallarına uyarak bir metin yazınız.

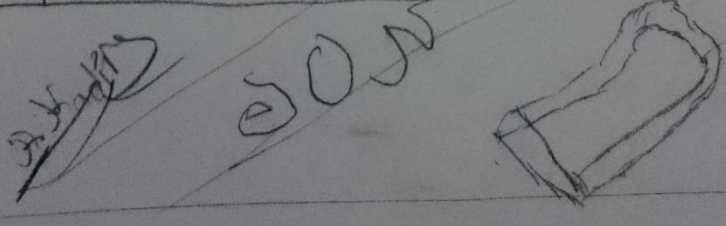
Hayvanlara Bırakılan Sevgi

Her insan doğayla beraber hayvan aklında geldiğinde de sevgiyi hatırlar. Sevgiyi duyabilenler de hayvanları korumaya hak kazanır.

Her insan farklı hayvanı sever. Birisi Mesela fıkranın kediye, diğeri köpekleri, diğeri ise köpekleri sevmektedir. Önemli olan farklı hayvanları sevmek değil onları iyi bir şekilde besleyip onları korumaktır. Bu ise insanların hep ruhu herde sevgili olma istegini gerçekleştirebilir.

Her zaman insanlar hayvanları sevdikleri gibi zarar da verebilirler. Bunu önlemek ve hayvanları koruyabilmeye çalışarak insanlara sevap kazandırır. Sevap kazanan insan mutlu olur ve yeni yeni sevaplar elde etme için durmadan çalışır.

İnsanlar her zaman hayvanlara sevgi duymalı ve bilgileri onlara muhtaş olacağını bilip hayvanlara eziyet etmemelidir.



Çalışma 1: "Hayvan sevgisi" adlı konuyla ilgili kompozisyon kurallarına uyarak bir metin yazınız.

Hayvanlar Olmasa

Hayvanlar olmasa insanlar her türlü zorunluklarla karşılaşır. Mesela Çobanlar koyunlarını kurtlardan korumak için köpeklerle ihtiyacı vardır. Eğer hayvanlar olmasa dünyanın dengesi bozulur. Ama neyseki hayvanlar var. Bazı insanların da hayvanlara ihtiyacı vardır. Kimisi hayvanları Çoban köpeği olarak yetiştirir, kimisi hayvanları evinde besler kimisi hayvanları sever. Çobanlar için köpeklerin olması daha iyidir. Köpekler koyunları kurtlardan korurlar. Böylece onlar hayvanları kurtlarınca insanlar robotlıkla süt içe bilirler.

Hayvanlarda bizide Allah yarattı. Her önümüze gelen hayvana eziyet edemeyiz. Peygamber Efendi'mizin söyle bir sözü var: "Eğer yoldan geçerken bir yılan gördüyse seniz öldürmeyin. Eğer öldürmek istersenizde yaralı halde hoşmosına izin vermeyin. Eğer hoşmosa bilinki sizden intikam almaya gelecektir."

Hayvanlara eziyet etme yelim. Onlarda bizim gibi can tozu yurlar. Siz eğer hayvana eziyet ettiyseniz bilin ki Allah katında ada size hesap soracaktır.

Çalışma 1: "Hayvan sevgisi" adlı konuyla ilgili kompozisyon kurallarına uyarak bir metin yazınız.

HAYVAN SEVGİSİ

Hayvanlar da bizim gibi bir canlıdır. Onlar da sevilmeye, korunmaya ihtiyaç duyar. Bunun için bizde onları koruyalım, sevelim. Emin olunki karar verici hayvanlar bile siz onları sevdikten sonra size hiçbir şey yapmayacaktır, hatta sizi sevecektir.

Bir bakın çevrenize hayvanlar bile kendilerini sevmemi için ellerinden geleni yapıyorlar. Mesela bir köpek, evimizi korur veya bir inek bize süt verir. Bunları gözardı etmemeliyiz. Gözetimin önünde bulundurarak onları koruyup sevmeliyiz.

Baska bir deyişle biz çocuklar anne babamız olmadan ihtiyaçlarımızı karşılayamayız. Hayvanlar da böyledir, biz olmadan bazı ihtiyaçlarını karşılayamazlar. Kapının önüne bir kap su veya yiyecek koymak hiç de zor değildir. Bunun için kapımızın önüne bunları koyalım. Hatta bazen sokak hayvanlarını sahiplenelim.

Dediklerim bu kağıdı okuyunların kulağına dize olsun. Lütfen hayvanlara karar vermeyin. Onları koruyun. Size merhamet eden anne-babamız gibi sizde onları örnek alarak hayvanlara merhamet edin. Şimdiden hayvanları koruyacağınızı için hayvanlar adına çok teşekkür ederim.



Çalışma 1: "Hayvan sevgisi" adlı konuyla ilgili kompozisyon kurallarına uyarak bir metin yazınız.

HAYVANLARI SEYİRCİLİZ AMA ...

Genellikle herkes hayvanları sevdiğini söyler. Ama şahit oluruz ki bu insanlar hayvanları vurur, sakatlar. Sence bu insanlar gerçekten hayvanları seviyor veya önem veriyor mu? Bir düşünce-nize dünyada artık hiçbir hayvan yok. Sence hayvanlar olmayınca biz olur muyuz? Olmuyoruz.

Bizim sınıfta ki erkeklerin çoğu 'biz hayvanları çok severiz' derler. Ama görüyorum hepsi hayvanlara çok kötü şakâzeler yapıyorlar ve zınpa gelip hayvanları çok sevdiklerini öğretmenlerimize anlatıyorlar. Ben ise onların ne kadar yalandı söylediklerini kafamda kuruyorum. Ama öyle bir gün gelecek hepsi hayvanların ne kadar kıymetli olduklarını anlayacaklar.

Artık hayvanlara iyi bakınız ve onlara iyi davranınız.

HAYVANLARI KORUYALIM

ÖZ GEÇMİŞ

Rabia Sena AKBABA

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri: Bitlis- Adilcevaz

Doğum Tarihi: 05/09/1992

Eğitim

Yüksek Lisans 2013 Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Lisans 2009 Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Lise 2005 Muş Anadolu Öğretmen Lisesi

İlköğretim 1997 Şehit Yusuf Sayan İlköğretim Okulu- Bitlis/ Adilcevaz

İş

Ocak 2014- Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı- Araştırma Görevlisi