

**T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE BENZERLİK/ZİTLİK PARAGRAFLARININ  
YAZIMINA İLİŞKİN UYGULAMALI BİR ÇALIŞMA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ömer CANTÜRK**

**ÇANAKKALE**

**Haziran,2014**

**T.C.**  
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**Türkçe Öğretiminde Benzerlik/Zıtlık Paragraflarının Yazımına İlişkin**  
**Uygulamalı Bir Çalışma**

**Ömer CANTÜRK**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman**  
**Yrd. Doç. Dr. Mehmet TOK**

**Çanakkale**  
**Haziran, 2014**

## TAAHHÜTNAME

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “ *Türkçe Öğretiminde Benzerlik/Zıtlık Paragraflarının Yazımına İlişkin Uygulamalı Bir Çalışma*” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

20/06/2014

Ömer CANTÜRK

**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Onay**

Ömer CANTÜRK tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretiminde Benzerlik/Zıtlık Paragraflarının Yazımına İlişkin Uygulamalı Bir Çalışma” adlı araştırma, 20/06/2014 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jürimiz tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10042698.....

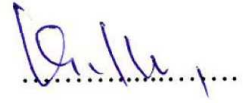
Danışman Yrd. Doç. Dr.

Mehmet TOK



Üye Prof. Dr.

Aziz KILINÇ



Üye Yrd. Doç. Dr.

Bülent Baki TELEF



26/08/2014

İmza



Doç. Dr. Ajda KAHVECİ

Enstitü Müdürü



## Önsöz

Yazma ve yazının insanın en önemli gereksinimlerinden olduğu yadsınamayacak bir gerçektir. İnsanoğlunun dünya üzerinde varlığının başlamasından bu yana kendini ifade etme ihtiyacı duyduğu gerçeğinden hareketle yazının önemli bir ihtiyaca cevap verdiği görülecektir. Yazının bulunmasına kadar geçen süreçte çeşitli şekillerde kendini ifade eden insanoğlu yazıyla birlikte farklı bir bakış açısı kazanmıştır. Bu sebeptendir ki yazılı anlatım insan için büyük bir öneme sahiptir.

Bu öneminden dolayı yazının ve yazmanın gelişmişlik düzeyi de insan için çok önemlidir. Yazının geliştirileceği en önemli yer de şüphesiz ki okullardır. Ülkemizde yazma eğitimi adına uygulanan sistem ne yazık ki yazma becerisinin gelişmesi adına yetersiz kalmaktadır. Bu sistemde öğrencilerin yazma düzeyleri dikkate alınmadan, yazma adına bazı kavramlar verilmek suretiyle metinler yazdırılmaktadır. Bu da bir süre sonra zor ve çekilmez bir hal almaktadır. Fakat yazma eğitimi sürece yayılması, parçalar halinde kavratılarak ve bu parçaların her aşamasında geri bildirimlerle sonuca ulaşılarak geliştirilmesi gereken bir beceridir.

Bu çalışmayla Türkçe öğretiminde benzerlik/zıtlık paragraflarının yazımına ilişkin uygulamalı bir çalışma yapılmış ve yazma becerisinin geliştirilebilmesinin bir süreç işi olduğu gerçeği ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma kapsamında belirlediğimiz deney grubuna sekiz haftalık bir süreçte paragraf yapısı ve benzerlik/zıtlık paragraf yapısı anlatılmış, geliştirilen etkinlikler yaptırılmış, uygulama öncesi ve sonrası odak grup görüşmesi, öğrenci günlükleriyle öğrenci tutum ve bakış açıları takip edilmiştir.

Çalışma boyunca bilgisi ve deneyimiyle bana destek olan eskimeyen dostum, arkadaşım ve danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet TOK' a, lisans sürecinden beri manevi

desteğini hep yanımda hissettiğim çok kıymetli hocam Prof. Dr. Aziz KILINÇ' a, sonsuz teŐekkür ediyorum.

Ayrıca bu süreçte maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen aileme, sevgili eŐim Sema CANTÖRK' e, canım kızlarım Esmâ ve Selma'ya, yol arkadaşlarım Nurettin YILDIZ ve Özkan OZAN' a çok teŐekkür ederim.

**anakkale, 2014**  
**Ömer CANTÖRK**

## Özet

### Türkçe Öğretiminde Benzerlik/Zıtlık Paragraflarının Yazımına İlişkin

#### Uygulamalı Bir Çalışma

Çalışmanın temel amacı, öğrencilerin paragraf düzeyinde yazma becerilerini geliştirmektir. Bu nedenle bu çalışmada benzerlik/zıtlık paragraf çeşidi, özellikleri ve yapısı ele alınarak öğrencilerin planlı bir yazma becerisi ortaya koymaları amaçlanmaktadır. Araştırmanın evrenini, Balıkesir Fırat Ortaokulu'nda, 6.sınıfta okuyan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde, evrendeki her birimin örneklem grubunda yer almada eşit ve bağımsız olma olasılığına imkân vermesinden dolayı “*basit tesadüfî örnekleme (simple random sampling)*” yöntemi kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Ülkemizde yazma eğitimi adına uygulanan sistemde öğrencilere her ne kadar paragraf yapısı ve çeşitleri ile ilgili bilgi sunulsa da doğrudan sonuca gitme söz konusudur. Paragraf yapısı tam kavranmadan duygu ve düşüncelerin her sınıf düzeyinde kompozisyona dökülmesi durumu görülmektedir. Oysa paragraf bir metnin omurgasını oluşturur. Her bir paragraf çeşidi ayrı ayrı ele alınması gerekirken ülkemizde uygulanan yazma eğitiminde basit ve kısa örneklerle geçiştirilmektedir.

Bu geleneksel anlayış öğrenciler tarafından kanıksanmakta ve söz konusu yazma çalışmaları amaçsız, sıradan bir eğitim etkinliği durumuna düşmektedir. Kompozisyonun karmaşık bir yapı olduğu sonucundan hareketle duygu ve düşüncelerin kompozisyona dökülmesi bir süreç işidir. Dolayısıyla yazma becerisinin geliştirilmesi için parçadan bütüne giden bir süreç takip edilmelidir.

Yazma düzeylerine baktığımızda üç farklı yazma düzeyinden bahsetmek mümkündür. Bu düzeyleri incelediğimizde parçadan bütüne giden bir süreç karşımıza çıkar. Cümle

düzeyinde, paragraf düzeyinde ve metin düzeyinde bir aşamaya sahip bu düzeylerde amaç öğrencinin her bir yazma düzeyini geliştirerek bir üst düzeye çıkmaktır.

Çalışmanın temel amacı, öğrencilerin paragraf düzeyinde yazma becerilerini geliştirmektir. Bu nedenle bu çalışmada benzerlik/zıtlık paragraf çeşidi, özellikleri ve yapısı ele alınarak öğrencilerin planlı bir yazma becerisi ortaya koymaları amaçlanmaktadır. Benzerlik/zıtlık paragrafı bir konuda öğrencilerin olumlu ve olumsuz yanlarını düşünme, karşılaştırma yapma, analiz, sentez ve değerlendirme gibi bilişsel basamakları işletecekleri bir yapı olduğundan oldukça önemlidir. Yazma sürecinde öğrencilerin bu bilişsel basamakları uygulayabilmesi benzerlik/zıtlık paragraflarının yapısının bilinmesi ve öğretilmesi ile mümkün olabilecektir. Dolayısıyla paragraf düzeyinde verilecek bu eğitimle öğrencilerin hem yazma becerilerinin planlı ve tutarlı olması hedeflenmekte hem de düşünce olarak analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin gelişeceği düşünülmektedir.

Çalışmanın desenini karma yöntem oluşturmaktadır. Bu yöntemle odak grup görüşmesi, öğrenci günlükleri, yazılı anlatım kâğıtları ve derecelendirilmiş puanlama ölçeği kullanılarak alt amaçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin paragraf düzeyinde tutarlılıklarını, paragrafa karşı tutumlarını ve oluşturulan etkinliklerin paragraf yazmaya etkisini ölçmeyi amaçlayan bu çalışma göstermiştir ki, sürece dayalı bir çalışma, bir plan dâhilinde ve geri dönütlerle yapılırsa öğrencinin tutarlı bir paragraf yazabileceği, genel olarak paragrafı ve yazmayı sevebileceği gibi bulgular ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yazma eğitimi, yazma süreci, benzerlik/zıtlık paragrafı

## **Abstract**

### **An Applied Study Related To The Writing Of Compare And Contrast Paragraph In Turkish Teaching**

In the system which is applied for writing education in our country, it is possible to reach the conclusion even if the students are informed about the structure of paragraph. We see that feelings and thoughts turn in to composition in each level without understanding the structure of paragraph deeply.

This traditional thought is accepted by the students and we see that the writing studies are mainless and ordinary education activity (Özbay, 2011). Because at the fact that composition is a complex structure, turning of the feelings and thoughtst in to the composition is a process. So indeductre process should be followed so that the writing skill can be improved.

The main aim of the study is to improve the students writing skill in the level of paragraph. Thus, the students are expected to have a planned writing skill by handing kinds of compare/contrast paragraphs, structure of it.

Compare and contrast paragraph is very important. Because it is a structure that the students can think positive and negative points of any topic, compare them, analysis and evaluate by using the steps of cognitive process.

If the students are taught the structures of compare and contrast paragraph, it will be possible fort hem to apply these cognitive steps in the writing process. Because of this, it is both aimed that the students writing skills are logical, planned and their analysis, synthesis and evaluation skills are improved with this education in the level of paragraph.

**Key Words:** Writing Education, writing process, compare and contrast paragraph

## İçindekiler

Onay .....	i
Önsöz.....	ii
Özet.....	iv
Abstract.....	vi
İçindekiler.....	vii
Tablolar listesi.....	ix
Şekiller listesi.....	x
Kısaltmalar listesi.....	xi
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu .....	2
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi.....	4
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
Varsayımlar.....	5
Alanyazın.....	5
Yazma Becerisi.....	6
Paragraf.....	21
Paragrafın Bölümleri.....	24
Paragraf Türleri.....	26
Bölüm II: Yöntem.....	36
Araştırmanın Deseni.....	36
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	38
Veri Toplama Araçları.....	38
Öğrenci Günlüğü.....	38

Öğrenci Yazılı Anlatım Kâğıtları ve Etkinlikleri.....	39
Verilerin Analizi.....	40
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	41
Bölüm III: Bulgular ve Yorum.....	43
Geliştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Benzerlik/Zıtlık Paragrafı Oluşturmalarına Etkisine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	43
Geliştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Metindeki Tutarlılığına Etkisine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	48
Geliştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Yazmaya Karşı Tutumlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	51
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	54
Tartışma.....	54
Sonuç.....	56
Geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin benzerlik/zıtlık paragrafı oluşturmalarına yönelik sonuçlar.....	56
Geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin paragraf tutarlılığına etkisine yönelik sonuçlar.....	56
Geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarına yönelik sonuçlar.....	56
Öneriler.....	57
Kaynakça.....	58
Ekler.....	65

## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1.	Blok Halde Benzerlik/Zıtlık Paragrafı Tablosu.....	32
2.	Parçalar Halinde Benzerlik/Zıtlık Paragrafı Tablosu.....	34
3.	Normallik Tablosu .....	44
4.	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Tablosu .....	44
5.	Deney Grubu Ön Test Değerlendirme Tablosu .....	45
6.	Son Test Değerlendirme Tablosu .....	46
7.	Ön-test ve Son-test Ortalamaları .....	47



## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1.	Paragraf Yapısı.....	25
2.	Benzerlik/Zıtlık Paragrafı Blok Halde Karşılaştırma Yapısı.....	31
3.	Benzerlik/Zıtlık Paragrafı Parçalar Halinde Karşılaştırma Yapısı.....	33

## Kısaltmalar Listesi

**akt** : Aktaran

**bt** : Bilişim Teknolojileri

**Ed** : Editör

**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı

**s** : Sayfa

**TDK** : Türk Dil Kurumu

**TÜİK** : Türkiye İstatistik Kurumu

**Üni** : Üniversite

**%** : Yüzde

## **Bölüm I: Giriş**

Dil, öğrencilerin çevrelerindeki olayları sorgulayarak karar vermesine, olayları farklı açılardan bakarak değerlendirmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasını sağlayan en önemli araçlardan biridir (MEB, 2006, s. 13). Dil öğretimin temel hedefi, öğrencilerin dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir (MEB, 2006, s. 2).

Düşüncelerin ifade edilmesi farklı yöntemlerle gerçekleştirilebilir. Ana dili öğretimi faaliyetleri içerisinde anlatım iki yolla gerçekleşmektedir. Bunlar sözlü ve yazılı anlatımdır. Her iki yolda da dilin temel unsur olduğu görülmektedir (Gedizli, 2006, s. 20). Yazma becerisi, öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım eder (Güneş, 2007, s. 161). Bu açıdan, öğrencilerin nitelikli bir yazma eğitimi almalarının önemi gün yüzüne çıkmaktadır.

Öğretim sürecinin değişik aşamalarında hatta yükseköğretimde olmasına rağmen, halen düşünce ve duygularını yazılı olarak aktarmada güçlük çeken bireylerle karşılaşmaktadır (Coşkun, 2005; Karatay, 2010). Bu bireylerin diğer derslerde de kendisini yazılı olarak ifade etme konusunda sıkıntı yaşayarak derslerde başarısız sonuçlar almaları muhtemeldir (Amundson ve Weil, 2001). Genellikle metin düzeyinde yaşanan sorunların bir nedeni de düz yazının anlatım birliği olan paragraf düzeyinde bir eğitimin verilmemiş olmasıdır. Bu eksiklik öğrencinin tüm eğitim yaşamını da doğrudan etkilemektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, öğrencilerin paragraf düzeyinde yazma becerilerini geliştirmektir. Önemli paragraf türlerinden biri olan benzerlik/zıtlık paragrafı, özellikleri ve yapısı ele alınarak öğrencilerin planlı bir yazma becerisi ortaya koymaları amaçlanmaktadır. Benzerlik/zıtlık paragrafı bir konuda öğrencilerin olumlu ve olumsuz yanlarını düşünme,

karşılaştırma yapma, analiz, sentez ve değerlendirme gibi bilişsel basamakları işletecekleri bir yapı olduğundan oldukça önemlidir.

### **Problem Durumu**

İnsanoğlunun dünya üzerinde varlığının başlamasından bu yana kendini ifade etme ihtiyacı duyduğu bir gerçektir. Yazının bulunmasına kadar geçen süreçte çeşitli şekillerde kendini ifade eden insanoğlu yazıyla birlikte farklı bir bakış açısı kazanmış ve hâlihazırda büyük bir yazılı kültür mirası kazanmıştır. Bu sebeptendir ki yazılı anlatım insan için büyük bir öneme sahiptir. Bu önemden hareketle yazılı anlatımın tesiri, yazma becerisi ve gelişmişlik düzeyiyle doğru orantılıdır.

Türkçe derslerinin hedef davranışları arasında düşünülen ve istenilenlerin yazılı olarak anlatılabilmesi vardır (Cemiloğlu, 2009, s. 153). Yazma becerisi öğrencilere bilgilerini düzenleme, zenginleştirme düşüncelerini genişletme ve planlı biçimde ifade etme imkânı verdiği için önemli bir dil becerisidir (Özbay, 2011). Bu önemden hareketle yazma becerisi geliştikçe insanın ifade gücü de gelişecektir. Yazma becerisi diğer dil becerilerine göre daha yavaş gelişmektedir (Göğüş, 1978; Yalçın, 2002; Demirel ve Şahinel, 2006; Maltepe, 2006; Karatay vd. 2011, s. 22).

Ülkemizdeki yazma eğitimi adına uygulanan sistemde öğrencilere her ne kadar paragraf yapısı ve çeşitleri ile ilgili bilgi sunulsa da doğrudan sonuca gitme söz konusudur. Paragraf yapısı tam kavranmadan duygu ve düşüncelerin her sınıf düzeyinde kompozisyona dökülmesi durumu görülmektedir. Bu geleneksel anlayış öğrenciler tarafından kanıksanmakta ve söz konusu yazma çalışmaları amaçsız, sıradan bir eğitim etkinliği durumuna düşmektedir (Özbay, 2011). Kompozisyonun karmaşık bir yapı olduğu sonucundan hareketle duygu ve düşüncelerin kompozisyona dökülmesi bir süreç işidir. Dolayısıyla yazma becerisinin geliştirilmesi için parçadan bütüne giden bir süreç takip edilmelidir.

Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi konusunda birçok araştırma yapılmıştır. İlköğretim okullarının farklı sınıflarında okuyan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin incelendiği araştırmalarda (Özbay, 2000; Temizkan, 2003; Bayram ve Erdemir, 2006; Arıcı ve Ungan, 2008) elde edilen bulgular, ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi bakımından programlarda hedeflenen düzeye ulaşamadıklarını göstermektedir (Uçgun vd. 2011, s. 17).

Yazma eğitiminde cümle, paragraf ve metin olmak üzere üç düzeyden bahsetmek mümkündür. Öğrencilerin seviyelerine göre bu düzeylerde eğitim verilmesi gerekmektedir. Ortaokul düzeyindeki öğrencilerden genel olarak paragraf ve metin düzeyinde çalışmalar yapması beklenir. Ancak günümüzde yazma derslerinde öğrencileri belirli konular verildiği halde nasıl yazılması gerektiğine ilişkin eğitimler verilmemektedir. Bu nedenle bu çalışmada paragraf düzeyinde bir eğitim verilecektir. Paragraf çeşitlerinden biri olan benzerlik/zıtlık paragrafına ilişkin yapı ortaya konacak öğrencilerin kompozisyonlarında benzer yapıları kullanma becerileri geliştirilecektir. Bu nedenle aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin benzerlik/zıtlık paragrafı oluşturmalarına etkisi nasıl olmuştur?
2. Geliştirilen etkinlikler öğrencilerin metindeki tutarlılığına etkisi nasıl olmuştur?
3. Geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını nasıl etkilemiştir?

### **Araştırmanın Amacı**

Çalışmanın temel amacı, öğrencilerin paragraf düzeyinde yazma becerilerini geliştirmektir. Bu nedenle bu çalışmada benzerlik/zıtlık paragraf çeşidi, özellikleri ve yapısı ele alınarak öğrencilerin planlı bir yazma becerisi ortaya koymaları amaçlanmaktadır. Benzerlik/zıtlık paragrafı bir konuda öğrencilerin olumlu ve olumsuz yanlarını düşünme,

karşılaştırma yapma, analiz, sentez ve değerlendirme gibi bilişsel basamakları işletecekleri bir yapı olduğundan oldukça önemlidir. Yazma sürecinde öğrencilerin bu bilişsel basamakları uygulayabilmesi benzerlik/zıtlık paragraflarının yapısının bilinmesi ve öğretilmesi ile mümkün olabilecektir. Dolayısıyla paragraf düzeyinde verilecek bu eğitimle öğrencilerin hem yazma becerilerinin planlı ve tutarlı olması hedeflenmekte hem de düşünce olarak analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin gelişeceği düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Önemi**

Dil, öğrencilerin çevrelerindeki olayları sorgulayarak karar vermesine, olayları farklı açılardan bakarak değerlendirmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkı sağlamaktadır (MEB, 2006, s. 13). Dil öğretimin temel hedefi, öğrencilerin dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir (MEB, 2006, s. 2).

Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri de öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmektir. Yazmak; duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır (Sever, 2000). Yazılı anlatım ile düşünme faaliyetinde yeni bir yöntem kazanılması, düşüncenin farklı boyutlara ve yeni bir yaşam sürecine taşınması söz konusudur (Gedizli, 2006, s. 22).

Yazma becerisi bu hedefe ulaşmada öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım eder (Güneş, 2007, s. 161). Dolayısıyla öğrencilerin yazma eğitimi bakımından iyi yetişmeleri hayatiyet arz etmektedir.

Öğretim sürecinin değişik aşamalarında hatta yükseköğretimde olmasına rağmen, halen düşünce ve duygularını yazılı olarak aktarmada güçlük çeken bireylerle karşılaşılması (Coşkun, 2005; Karatay, 2010) dikkatleri yazma eğitiminin niteliğine çekmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, öğrencilerin paragraf düzeyinde yazma becerilerini geliştirmektir. Bu nedenle bu çalışmada benzerlik/zıtlık paragraf çeşidi, özellikleri ve yapısı ele alınarak öğrencilerin planlı bir yazma becerisi ortaya koymaları amaçlanmaktadır. Benzerlik/zıtlık paragrafı bir konuda öğrencilerin olumlu ve olumsuz yanlarını düşünme, karşılaştırma yapma, analiz, sentez ve değerlendirme gibi bilişsel basamakları işletecekleri bir yapı olduğundan oldukça önemlidir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

- Uygulama bir kurluk zaman dilimi ile sınırlandırılmıştır (03 Mart-30 Nisan) Sınırlılık nedeniyle oluşturulan kazanımların tamamı değil belirli bir kısmı ele alınmış ve buna bağlı olarak etkinlikler geliştirilmiştir.
- Öğrencilerin uygulama yapılan derslere istekli bir şekilde katıldıkları ve veri toplama araçlarını hiçbir etki altında kalmadan ve istekli bir şekilde doldurdukları kabul edilmiştir.
- Bu araştırmada yapılan uygulamaya ilişkin elde edilen bulgular, yalnızca uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfta yer alan öğrencilerle sınırlıdır. Uygulamadan elde edilen bulguların herhangi bir evrene genellenmesi söz konusu değildir.

### **Varsayımlar**

- Araştırmada veri toplama amacıyla oluşturulan puanlı derecelendirme ölçeği için üç uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu görüşler gerçeği yansıtmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama aracı olarak kullanılan odak grup görüşme sorularına verdikleri cevaplar gerçeği yansıtmaktadır.

### **Alanyazın**

Araştırmanın bu bölümünde yazma becerisi, yazma düzeyleri, paragraf yapıları ve benzerlik/zıtlık paragraf yapıları ortaya konulacaktır.

**Yazma Becerisi.** İnsanoğlunun, dünya üzerinde varlığının başlamasından bu yana kendini ifade etme ihtiyacı duyduğu bir gerçektir. Yazının bulunmasına kadar geçen süreçte çeşitli şekillerde kendini ifade eden insanoğlu yazıyla birlikte farklı bir bakış açısı kazanmış ve hâlihazırda büyük bir yazılı kültür mirası kazanmıştır. Bu sebeptendir ki yazılı anlatım insan için büyük bir öneme sahiptir. Bu önemden hareketle yazılı anlatımın tesiri yazma becerisi ve gelişmişlik düzeyiyle doğru orantılıdır. Yazma, insanlar için bir ihtiyaçtır. Yazma, bireylerin konuşma ve düşüncelerini yazılı olarak anlatmalarınıdır (Özdemir, 1987, s. 77). Bireylerin günlük hayattan başta olmak üzere meslekî görevlerinde karşılaştıkları bir zorunluluktur. Bu zorunluluk hemen hemen her meslek için söz konusudur. Öğretmenler, doktorlar, banka memurları, avukatlar ve hizmet sektöründe çalışanlar sürekli yazı ile içli dışlıdır (Tok, 2012 s. 2). Türkçe dersinin öğrenme alanlarından biri olan yazma, en son kazanılan ve zamanla gelişen bir beceridir (Becel, 2013).

Yazma, dil öğrenimi ve öğretimi değil, yazılan dilin dünyasına girerek sistemli düşünme yöntemlerinin kazanılması işidir (Gedizli, 2006, s. 23). Yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânları artmaktadır (Ungan, 2007, s. 462). Bu önemden yola çıkan birçok araştırmacı ‘yazma’nın birçok farklı tanımını ortaya koymuşlardır. Güneş’ e (2013, s.159) göre yazma bireyin zihninde yapılandığı bilgileri inceleme, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme, kontrol etme vb. işlemlerle yeniden düzenlemektedir. Akyol’ a (2005, s. 47) göre yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir.

Duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan veya duyulanların dil aracılığıyla kâğıt üzerine güzel ve etkili bir şekilde aktarılmasına yazma; topluluk hâlinde yaşayan insanların duygu, düşünce ve tasarılarının, dil kurallarına göre,



doğru ve etkileyici bir biçimde plan çerçevesinde yazıyla anlatılmasına yazılı anlatım denir (Calp, 2005'den akt. Çamurcu, 2010).

Yazma, okul ortamında iki rol oynamaktadır: Birincisi, bir fikri kanıtları ile birlikte ifade etme, rapor yazma, metni gözden geçirme, plân yapma ve değerlendirme; ikincisi, öğrencinin bilgisini derinleştirmesinin ve ilerletmesinin bir yoludur; yazma, konu alanı bilgisini öğrenmek için bir araçtır (Keys, 2000; Shanahan, 2004; Sperling ve Freedman, 2001'den akt. Ugan 2007, s. 2 ).

Yazma, öğrencilerin bilgilerini birbiri ile ilişkili olan birçok cümleyi dilbilgisi kurallarına uygun olarak art arda sıralaması gereken uzun süreli bir süreç eylemidir. (Ugan, 2007, s. 2). Yazma duygularımızı, duyduklarımızı, düşüncelerimizi, tasarladıklarımızı ve yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Yazma da konuşma gibi bir ifade yoludur. Fakat ondan farklı bilgi ve beceriler gerektirir. Öğrencilerin, istenilen bir konuda uygun bir şekilde yazabilmeleri, konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır. Öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun bir şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006. S. 7).

Yazma becerisi dört temel dil becerisinden bir tanesidir. Temel dil becerileri anlama ve anlatma becerileri olarak ikiye ayrılmaktadır. Yazma becerisi ise konuşma becerisi ile birlikte anlatma becerileri içerisinde yer almaktadır (Coşkun, 2013, s. 49). Yazma becerisi, çocuğun aile ortamında öğrenip geliştirdiği dinleme ve konuşma becerilerinden sonra ilköğretim birinci sınıfta okuma becerisi ile eşgüdüm içerisinde geliştirilmektedir (Göçer vd. 2011, s. 195).

Göğüş (1978, s. 235), yazmanın konuşma gibi bir biçimi olduğunu ancak ondan ayrı beceriler de gerektirdiğini ve her konuşanın söylediğini yazamayacağını belirtir. Bundan

dolayı ilkokula konuşmayı öğrenerek gelmiş çocukları yazılı anlatıma alıştırmak için önce sınıfça birlikte, sonra adım adım bireysel yazma çalışmaları yaptırıldığını ifade eder.

Yazma öğretiminde, yazmayı gerektiren bütün çalışmaların özenilerek yapılması gerekmektedir. Yazma öğretiminin en önemli ilkesi yazı yazdırmaktır. (Baltacıoğlu, 1938' den akt. Şenol, 2001, s. 217). Yazma becerisi yazı yazdırılarak kazandırılabilir. Yazmaya karşı iyi motive edilmiş bireyler kendilerini rahat hissedip yazılı materyaller üretebilirler (Temur ve Çakıroğlu, 2011, s. 5). Yazma eğitiminin, amaçlı bir eğitim etkinliği olduğunu belirten Göçer' e (2010, s. 273) göre yazma eğitimi, konu seçiminden ortaya konulan çalışmaların değerlendirilmesine kadar öğrencilerin etkin olduğu, öğretmenin rehberlik yaptığı dinamik bir süreci gerektirmektedir.

Kısacası, okuma yazma öğretimi, önceden bilinmeyen harfleri, heceleri, kelime ve cümleleri bir araya getirerek, kişilere metinleri okuma ve fikirlerini yazıyla anlatma yeteneğinin kazandırılması faaliyetidir. Başka bir ifadeyle, insanlara okuma ve yazmanın öğretilmesidir.

Yazma becerisi, öğrencilere bilgilerini düzenleme, zenginleştirme düşüncelerini genişletme ve planlı biçimde ifade etme imkânı verdiği için önemli bir dil becerisidir (Özbay, 2011). Bu önemden hareketle yazma becerisi geliştikçe insanın ifade gücü de gelişecektir. Tekşan' a (2013, s.1) göre yazı sayesinde bilgi korunur ve geniş kitlelere iletilir. En önemlisi de insanın kendini anlatması için en uygun araç yazmadır. Ayrıca yazma becerisi eleştirel düşünme ve problem çözme adına önemli bir beceridir.

Ana dili eğitimi programında temel kazanımlar içine alınan eleştirel düşünme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma temel beceri alanları aracılığıyla bireylerde harekete geçirilmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle eleştirel okuma, eleştirel dinleme, eleştirel konuşma ve eleştirel yazma teknikleri kullanılmaktadır. Yazma, eleştirel düşünmede ve problem çözümede oldukça etkilidir. Çünkü bireyler yazarken oldukça etkin bir düşünme sürecine girmektedir.

Öğrencilerden yazarken sadece bir konuyu anladıklarını ortaya koymakla yetinmemeleri bunun yanında okudukları, dinledikleri veya izlediklerinden hareketle farklı olarak fikir üretebilmeleri beklenmektedir (Tok, 2012, s. 3).

Yazma, kalıcılığı sağlaması bakımından önemli olduğu kadar diğer dil becerilerini de ihtiva ettiği için de hassasiyetle üzerinde durulması gereken bir dil becerisidir. Ana dili ile ilgili kazanımların çoğunu bünyesinde bulunduran yazma becerisinin temel amaçları arasında şunları saymak mümkündür: İletişim becerilerini geliştirme, öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme, zihinsel becerileri geliştirme, sosyal becerileri geliştirme, zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme (Güneş, 2007, 162-163' den akt. Ceran, 2013, s. 1153). Yazma becerisinin gelişmesine paralel olarak bilgiyi aktarma, düşünceleri gözden geçirip, düzenleme daha etkili bir şekilde yapılabilmektedir (Akyol, 2013, s. 107).

Yaşamın her alanında her devresinde yazma çalışmalarına ihtiyaç duymak onu yaşamsal gereksinimlerden yapmıştır. Günümüzde düşünce alışverişinin gelişmesiyle yazma çalışmaları iş yaşamında olduğu kadar, toplumsal yaşam içinde de bir sorumluluk hâline gelmiştir (Özdemir, 1979' dan akt. Çelik, 2012).

Yazma becerisinin önemli bir iletişim yolu olduğu göz önünde bulundurulduğunda doğru ve sağlıklı iletişimle yazma becerisinin doğru orantılı olduğu görülecektir. Bireyin doğru ve etkili bir iletişim becerisi geliştirebilmesi konuşma becerisindeki başarısı kadar iletişimin diğer bir yönünü teşkil eden yazma becerisindeki başarısına da bağlıdır. Bu sebeple mesleği ve toplumdaki statüsü ne olursa olsun sözlü olduğu kadar yazılı olarak da birey kendini doğru bir şekilde ifade etmek zorundadır (Tağa ve Ünlü, 2013).

Türkçe öğretimi sırasında, çocukların, duygu ve düşüncelerini konuşma yoluyla kolaylıkla dile getirdikleri görülürken, bu duygu ve düşüncelerini yazıya dökmekte sıkıntı yaşadıkları görülmektedir (Batur, 2010' dan akt. Kırbaş ve Orhan, 2011). Ülkemizdeki yazma eğitimi adına uygulanan sistemde öğrencilere her ne kadar paragraf yapısı ve çeşitleri ile ilgili

bilgi sunulsa da doğrudan sonuca gitme söz konusudur. Paragraf yapısı tam kavranmadan duygu ve düşüncelerin her sınıf düzeyinde kompozisyona dökülmesi durumu görülmektedir. Okullarda kompozisyon ve yazılı anlatım kavramlarıyla belirtilen yazı ve yazma çalışması, bir konu ile ilgili duyguları, düşünceleri, tasarıları, görülenleri, yaşananları, hayal ve umutları birtakım kurallar çerçevesinde derli toplu anlatabilme tekniğidir. Ancak, geleneksel anlayışın bir sonucu olarak kompozisyon atasözü ya da özdeyişin açıklanması olarak düşünülmekte ve uygulanmaktadır (Göçer, 2010). Bu geleneksel anlayış öğrenciler tarafından kanıksanmakta ve söz konusu yazma çalışmaları amaçsız, sıradan bir eğitim etkinliği durumuna düşmektedir (Özbay, 2011). Öğrenciler, kendilerini yazılı olarak anlatabilmenin, yazı yazmanın herkeste var olmayan sadece bazı kişilere özgü bir yetenek olmadığına; yazma deneyimleri, çalışmaları ile geliştirilebilen bir beceri olduğuna ikna edilmelidir (Karatay vd. 2011, s. 23).

İlk ve orta öğretimde yazma çalışmaları genellikle biçim ve içerik bilgileriyle sınırlıdır. Dilbilgisi ve yazılı anlatım kuralları bilgi aktarma mantığıyla öğretilmektedir. Uygulama çalışmaları düşünceyi kısırlaştırıcı bir özdeyişin ya da özlü bir sözün açıklanmasının istendiği çalışmalar, değerlendirmenin ise biçim güzelliğine ve yazım-noktalama işaretlerin yerinde kullanılmasına göre yapılmaktadır (Gündüz ve Şimşek, s. 18). Okullarımızda yazma çalışmaları adına teoride birçok bilgi aktarımı yapılsa da pratik adına yetersizlik söz konusudur. Öğrenciler yazılı anlatım konusundaki temel bilgileri ezbere bilmelerine rağmen yeteri kadar yazma deneyimine sahip olmadıkları için yazılarında uygulamaktan yoksundurlar (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 19). Buradan hareketle okullarda uygulamalı çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Geleneksel yazma eğitimi çalışmalarında öğretmenler, öğrencilerin anlam bütünlüğü olan metinler oluşturma becerisini geliştirmek için yazılı anlatım çalışmalarını aşamalı bir yazma ve değerlendirme etkinlikleri ile izlemezler. Bunun yerine, öğrencilerin yazma çalışmaları sonunda ortaya koydukları yazılı anlatım metinlerindeki dilbilgisi kurallarını,

yazım-noktalama kurallarının yeterliliğini ve yazının biçimini değerlendirmektedirler. İşte bu veya buna benzer sebeplerle yazma çoklukla sıkıcı, gereksiz bir faaliyet gibi algılanmaktadır. Oysa başarılı bir yazma eğitimi, söz konusu temel bilgilerin yanında uzun yıllara yayılabilecek bir yazma deneyimine sahip olmakla gerçekleşir. Kaldı ki sistemli düşünmeyen, kendi iç dünyasını tanımadığı için duygularını ifade edemeyen, yeteri kadar okumayan ve okudukları üzerinde hayal kurmayan bir kişiden güzel yazı yazması beklenemez (Gökalp, 1998, s. 91-92; Yılmaz, 1998, s. 28-37' den akt. Gündüz ve Şimşek, 2011).

Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında başarısız olmalarına sebep olarak çeşitli hususlar gösterilebilir. Bunların başında, özellikle ilköğretimde öğrencilere soyut, yaşamlarından uzak yazma çalışmalarının yaptırılmış olması, test türü değerlendirmelere fazlaca yer verilerek yazılı anlatım çalışmalarının geri plana atılması ve dolayısıyla öğrencilere düşük notlar verilerek onların kaygıya düşmeleri gelebilir (Arıcı, 2008, s. 211).

Bu becerinin belli bir eğitimden hareketle bir süreç işi olduğu dikkate alınmalıdır. Bu nedenle Gündüz ve Şimşek yazma becerisinin el ve göz eğitimine dayanmakla birlikte uzun süreli bir alıştırma sonucu kazanılan bir etkinlik olarak tanımlamışlardır (2011, s. 17). Kompozisyonun karmaşık bir yapı olduğu sonucundan hareketle duygu ve düşüncelerin kompozisyona dökülmesi belli bir zamana yayılmalıdır (Cemiloğlu, 2009). Dolayısıyla yazma becerisinin geliştirilmesi için parçadan bütüne giden bir süreç takip edilmelidir.

Yazma becerisini geliştirmek, yazmayı sadece yeteneği olanların yapacağı bir faaliyet olmaktan çıkarmak gerekmektedir. Bu nedenle daha önce de ifade edildiği gibi yazma çalışmalarını bir sürece yaymak ve pratik çalışmalara ağırlık vermek gerekmektedir. Öğrenciler, kendilerini yazılı olarak anlatabilmenin, yazı yazmanın herkeste var olmayan sadece bazı kişilere özgü bir yetenek olmadığına; yazma deneyimleri, çalışmaları ile geliştirilebilen bir beceri olduğuna ikna edilmelidir (Karatay, 2011, s. 23).

Yazma becerileri gelişmiş ve gelişmemiş çocuklar arasında farklar bulunmaktadır, bu farklılıklar şu şekilde açıklanabilir: “Çocuğun yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip, düzenleme daha etkili bir şekilde yapılır. Bu durum daha üst düzey yazmaların ortaya çıkmasını sağlar. Yazma becerileri gelişmemiş öğrenciler bilgi aktarmaya dayalı yazımları daha fazla yapmaktadırlar. Bunun nedeni metni yorumlayıp kendi yazım tarzlarıyla bütünleştirememeleridir” (Akyol, 2006’ dan akt. Elbir ve Yıldız, 2012). Yazma çalışmalarının başarıya ulaşması, iyi bir yazılı anlatım ürününün elde edilmesi, ancak yazma çalışmalarının belli aşamalardan geçmesiyle mümkündür. Bu aşamalar hazırlık, yazma taslağı oluşturma, gözden geçirme (geliştirme, düzenleme, düzeltme) ve paylaşma olarak sıralanabilir (Kavcar ve Oğuzkan, 1999, s. 59 ; Par, 1974, s. 12; Özdemir, 1975, s. 57’ den akt. Karatay, 2011). Öğrencilerin bu aşamaların hepsine etkin olarak katılması durumunda yazılı anlatım becerileri daha hızlı gelişecektir (Karatay, 2011, s. 24).

Yazma becerisini geliştirmenin önemli şartlarından biri de öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmadır. Öğrencilerin hem duyu ve düşünce ufuklarını geliştirmek hem de kelime hazinelerini zenginleştirmek için bolca kitap okumaları gerekmektedir. Bunun için başta MEB’in ilköğretim öğrencilerine yönelik belirlediği 100 temel eser olmak üzere öğrencilere sistemli bir şekilde kitap okutulabilir (Arıcı ve Urgan, 2008, s. 325).

***Yazma Becerisinde Modeller.*** Yazma becerilerinde genel olarak iki modelden bahsetmek mümkündür. Çalışmanın bu kısmında ürün temelli ve süreç temelli modeller ele alınacaktır.

***Ürün Temelli Yazma Modeli.*** Uzun yıllar kullanılan bu modelde asıl olan ortaya çıkan üründür. Şekil ve kuralların ön plana çıktığı bu modelde öğretmen öğrencinin yazısını değerlendiren konumundadır. Tekşan’ a (2013, s. 31) göre bu model belli kurallar ve yönergelerle yürütülmüş, doğru kullanım yazım şekli üzerinde durulmuş, yazmanın

geleneksel türlerini öğretmek temel olarak kabul edilmiştir. Bu modelde öğrenciden beklenen, tüm yazı kurallarını kavramış olması ve sonuca ulaşmasıdır.

Bu yaklaşımda yazma dört aşamada gerçekleşir: Alıştırma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, serbest yazma.

Alıştırma, aşaması belirlenmiş metinlerin belirli özelliklerini öğrencilere kazandırmayı amaçlamaktadır. Kontrollü ve güdümlü yazma aşamasında öğrenciler, serbest yazma aşamasına gelene kadar becerilerini artıracak uygulamalar yaparlar. Serbest yazma aşaması ise öğrencilerin özgün olarak mektup, hikâye ya da deneme (essay) yazacak hale gelebilmesidir (Badger ve White, 2000' den akt. Tok, 2012).

Ürün merkezli yaklaşımda yazma öğrencinin sahip olduğu dil bilgisi bilgilerine eş görülmüş ve yazmayı geliştirmede öğretmenin istediği modelin bir kopyasını oluşturmak olarak kabul edilmiştir (Ülper, 2008). Bu model birçok olumsuzluğu da beraberinde getirmiştir. Ülper' e göre ürün merkezli yazma öğretimi etkinliklerinin uygulandığı sınıflarda, yazma edimiyle ilgili olarak öğrencilerde oluşan kanılar şöyle sıralanabilir: Yazma edimi öğretmenlerin yazılan metni incelemeleri için gerçekleştirilir ve biçim anlamdan daha önemlidir. Yazma ediniminde alıcının yani okurun önemi azdır. Yazma edinimi kurallara ve birtakım formüllere bağlı olarak gerçekleştirilir. Yazma edimi öğretmenlerin sonrasında değerlendirmek üzere verdikleri ev ödevinin zorunlu bir gereğidir. Yazma ediminin gerçekleştiği bu tür öğretim ortamları öğrencilerde kaygı oluşturur (2008' den akt. Tekşan, 2013, s. 33).

Tok' a (2012) göre ürün temelli yazma yaklaşımında öğretmenler öğrencilere belli konularda alıştırma yaptırdıktan sonra öğrencilere göstermiş oldukları örnek metinlere benzer metinler elde etmek istemektedirler. Ortaya çıkan yazılı ürünlerde, sonuçlar gözden geçirilip başarı durumları tespit edilir. Bu yaklaşım ikinci dil öğretiminde öğretilen dil yapılarının yazma ürünlerine ne kadar yansıdığı ile ilgilenir.

*Süreç Temelli Yazma Modeli.* Bu yaklaşım, ürün temelli yaklaşıma bir tepki olarak ortaya çıkmış ve yazma süreci döngüsel, yinelemeli hatta basit ve sıralı olmak yerine daha düzensiz olarak tanımlanmıştır. Odak noktası ürün temelli yazmada metindeyken bu yaklaşımda yazara yönelmiştir (Tok, 2012).

Bu model, öğrencilerin düşünme sürecinde yoğunlaşmalarını, bilgiyi aktarmalarını, genel olarak süreci düzenlemelerini ve her aşamaya ilişkin bilişsel farkındalık sahibi olmalarını kısacası aktif olmalarını önerir. Öğrencilere öncelikle bağımsız düşünme, karar verme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme gibi beceriler kazandırmayı hedefler (Karatay, 2011, s. 25).

Tok' a (2012) göre süreç temelli yaklaşımda öğrencinin yazma çalışmasının son halini değerlendirmek ve başarı durumunu ortaya koymak yerine, yazma sürecinin tamamında öğrenciyle beraber olmak ve öğrenciye yazma basamaklarında rehberlik etmek söz konusudur.

Süreç temelli öğretim modeli, planların yaygın ve sürekli uygulanması aracılığıyla önce belli bir konu alanlarında daha sonra benzer konu ve farklı program alanlarında bilgiyi yapılandırmak ve davranışları iyileştirmek için öğrencinin planlama becerilerini geliştirmeye dayalı bilişsel bir modeldir (Duman, 2007). Bu modelin en önemli noktası adında da anlaşılacağı gibi süreçtir. Öğrencinin nasıl yazdığı önemlidir. Şekil özelliklerinden çok içerik düzenlemelerine ve anlatımın akıcılığına önem verilmiştir. Yazma sürecinde, gözlemlerden ve deneyimlerden faydalanma yoluna gidilmiştir. Yazmanın tek aşamadan değil, birbirini tamamlayan, birbiriyle içi içe olan birçok aşamadan oluşan bir süreç olduğu kabul edilir (Tekşan, 2013, s. 34).

Bu model öğrenci merkezli olup, öğretmenin sadece yol gösteren konumunda olduğu bir modeldir. Ashman, Conway ve Wright'a göre ise öğretmenlerin yüksek sesle düşünerek,



öğrencilerine rehberlik etmesini, öğrencilere nasıl öğrendikleriyle ilgili bilişsel farkındalık edindirmeyi amaçlayan bir düşünme modelidir (1994, s. 202). Yazma süreci modelinde öğretmenin; ön bilgilerin harekete geçirilmesi, düşüncelerin düzenlenmesi, anlamın gözden geçirilmesi ve değerlendirme gibi temel yazma süreçlerini öğretmesi beklenir. Bu süreçler, öğrencilerin stratejik bir yazar olarak gelişmelerini sağlamak; böylece kendi düşüncelerini planlayabilme, değerlendirebilme ve düzenleyebilme yeteneği kazanmalarına yardımcı olmak amacıyla öğretilir (Tompkins, 2004, s. 29' dan akt. Cavkaytar, 2010).

Süreç temelli modelde ürünün kendisinden çok hangi süreçte ortaya çıktığı önemlidir. Bu süreçte öğrenciler yazmanın bir süreç olduğunu bilir, ön hazırlık yapar, taslak oluşturur ve her aşamada ileri-geri dönüşlerle bir amaca yönelik yazar (Tekşan, 2013, s. 35).

***Türkçe Öğretim Programlarında Yazma Eğitimi.*** Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte eğitim ve öğretim alanında birçok yenilik yapılmıştır. Böylece eğitim çalışmalarının planlı bir şekil aldığı söylenebilir. Türkçe müfredat programı 1924 yılında kabul edilmiş ilk program niteliği taşımaktadır. "Bu programda yazma çalışmaları Tahrir Derslerinde ikinci sınıftan itibaren yürütülmektedir. Bu derse ikinci sınıftan itibaren haftada bir, diğer sınıflarda iki ders saati ayrılmış ve öğrencilerin fikirlerini, hislerini, gözlem ve inceleme sonuçları doğru, sade ve tabii bir şekilde ifade etmeleri amaçlanmıştır." (Temizyürek ve Balcı, 2006).

1924 programının ilköğretimin ikinci kademesi için olan kısmı "Lise Birinci Devre Müfredat Programı" olarak yayınlanmıştır." Her ne kadar lise müfredat programı dense de o zaman ortaöğretim kurumlarına lise adı verilmiş ve liselerin birinci devresi için orta mektep adı kullanılmıştır." (Yücel, 1994; Uçkun 2011' den akt. Tekşan, 2013, s. 14).

1924 yılındaki programı 1926 yılında yapılan ikinci program takip etmiştir. İlköğretimde bu programın beş hedefinden biri olarak "Talebeye düşündüğünü, duyduğunu ve bildiğini diğer kimselere şifahi veya tahriren doğru ve güzel anlatmak kabiliyetini iktisab ettirmek" diye belirtilen yazma becerisine yönelik bir hedef gösterilmiştir (Tekşan, 2013, s.

10). 01 Kasım 1928’ de yeni Türk alfabesinin kabulünden sonra 1929 yılında Türkçe programı Orta Mektep Türkçe Programı olarak tekrar yenilenmiştir. Bu programda yazma becerisinin öğrencinin kendini ifade etmesini sağlayan önemli bir unsur olduğu vurgulanmıştır. Bu programda yazmanın her sınıf için farklı şekillerde ele alınacağı ve ne şekilde yapılacağı ifade edilmiştir.

1930’ da Türkçe programı yeniden ele alınmış yazma konusu aynıyla kabul edilmiştir. Bu programın diğerlerinden ayrılan yönü el yazısı eğitime yer verilmesidir (Tekşan, 2013, s. 11). 1949 Ortaokul Türkçe Programının ilk bölümünde ‘‘Amaçlar’’ ve ‘‘Açıklamalar’’ başlığıyla anlama ve anlatma becerilerine dikkat çekilmiştir. Önceki programlara göre bu programda kompozisyon ve yazı çalışmalarıyla ilgili açıklamalar daha ayrıntılıdır. ‘Yazma çocuğun hayal dünyasını geliştirir’ düşüncesinin vurgulandığı bu programın ‘yazı ile ifade’ bölümünde kompozisyon ödevlerinin, yazmanın yanı sıra diğer dil becerilerini de geliştireceği ifade edilmiştir (Uçkun, 2011, s. 13).

1981 İlköğretim Okulları programında yazma becerisiyle ilgili esaslar ‘Anlatım’ başlığıyla ele alınmış ve konuşma ile birlikte değerlendirilmiştir (Tekşan, 2013, s. 11). Programın bu kısmı incelendiğinde sınıf düzeyine göre yazma çalışmaları yapılması istenmiş, basitten zora aşamalı bir anlayış benimsenmiştir. 1981 programıyla Türkçe öğretiminin genel amaçları genişletilmiş ve Türkçe dersinin önemi vurgulanmıştır. Anlama, anlatım, dilbilgisi ve yazının birbirinden kopuk olamayacağı ifade edilmiştir (Uçkun, 2011, s. 13).

2004 yılında ilköğretim okulları birinci ve ikinci kademesi için yeni bir program hazırlanmış ve 2005 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Bu program yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim, beyin temelli öğrenme gibi yaklaşım ve modeller çerçevesinde geliştirilmiştir (Uçkun, 2011, s. 9). Bu programda yazma becerisi şu şekilde ifade edilmiştir:

*“Yazma duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazı olarak ifade edilmesidir. Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilginin yanında becerileri de gerektirir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır”* (MEB, 2004, s. 22).

2005 programında yazmayla ilgili olarak bir kazanımlar listesi oluşturulmuştur. Yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını uygulama gibi başlıklardan oluşan bu kazanımlar ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Türkçe Öğretim programı a)Yazma Kurallarını Uygulama, b) Planlı Yazma c)Farklı Türde Metinler Yazma d) Kendi Yazdıklarını Değerlendirme e) Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Alışkanlığı Kazanma Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama (MEB, 2006, s. 32-40).

Öğretim programlarına bakıldığında yazma becerisinin, yazma düzeyleri bakımından ele alınmadığı sadece metin yazmaya yönelik olduğu görülmektedir. Özellikle paragraf düzeyine hiç değinilmemiştir. 2013’te seçmeli ders olarak okutulan Yazarlık ve Yazma Becerileri ders programında beceriler ve kazanımlar kısmında paragraf düzeyine ilk defa değinilmiştir. Bu beceri programda şu şekilde yer almıştır (MEB, 2013).

Duygu ve düşüncelerini açık ve etkili biçimde ortaya koyan cümle ve paragraflar oluşturur.

Bu bağlamda:

Duygu, dilek, düşünce, betimleme, tanımlama, olay, koşul, karşılaştırma, sebep-sonuç içeren cümleler yazar.

- Yazılarında geniş bir konunun bir yönünü işleyip geliştiren, kendi içinde bütünlük taşıyan paragraflar oluşturabilir.
- Yazılarında betimleyici, öyküleyici, açıklayıcı veya tartışmacı paragraflar kullanır.

- Yazdığı metinlerde birbiriyle ilişkili paragraflar oluşturur.

Ortaokullar için getirilen Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi programı cümle ve paragraf düzeyinde bir yazma eğitimini birinci beceri alanı olarak görmesi geleneksel yazma derslerinden farklıdır ve önemli bir beceri olarak yerini aldığı söylenebilir.

***Yazma Eğitiminin Aşamaları.*** Yalçın' a (2006) göre, ilköğretim döneminde verilen yazma eğitiminde temel amaç kişinin günlük hayatında ihtiyaç duyduğu yazma işini yapabilmesidir. Örneğin, belediyedeki bir iş için başvuru dilekçesini yazabilmek, bir trafik kazasında gerekli raporu yazabilmek, herhangi bir olayla ilgili tutanak yazabilmek zorunlu eğitimi tamamlamış bir kişinin vatandaşlık haklarını kullanabilmesi için sahip olması gereken yazma becerileridir (Coşkun, 2011, s. 45).

Şüphesiz yazma eğitiminin ilk aşaması ilk okuma ve yazma eğitimidir. İlköğretim düzeyinde Türkçe derslerinde kazandırılacak olan yazma becerileri, amaca uygun biçimde yazma, dil bilgisi kurallarına uyma, noktalama işaretlerini doğru biçimde kullanma, yazım kurallarını uygun biçimde kullanma, sözcükleri doğru biçimde kullanma, sözcüklerin es ve zıt anlamlarını bulma, doğru ve anlaşılır cümleler kurma, belli bir konudaki düşünceleri planlı ve tutarlı biçimde örgütleyip yazma biçiminde sıralanabilir (Demirel, 1999; Tekin, 1980' den akt. Belet ve Yaşar, 2007).

Okuma yazmanın öğrenilmesi bireyin eğitim öğretim yaşamının en önemli aşamalarındandır (Akyol, 2005). Özbay (2000) bu aşamalardan sonraki aşamaları üçe ayırmış, sınıf düzeyinin artmasıyla bu aşamaların da ilerlemesi gerektiğini vurgulamış ve şu şekilde sıralamıştır: ‘‘cümle düzeyinde, paragraf düzeyinde ve metin düzeyinde’’. Örneğin ilk düzey olan cümle aşamasının ilkokul 2-3. sınıfta tamamlanması gerekir. İkinci düzey olan paragraf aşamasının ise ilköğretimin 4-5.sınıfında, metin aşamasının ise en geç ilköğretimin sonunda tamamlanması beklenir bununla birlikte aynı sınıfta üç düzeyden de örnekler bulunabilir (Coşkun, 2011, s. 45).

Yazma aşamalarında hazırlık, taslak, gözden geçirme, düzenleme, yayım veya paylaşım gibi aşamalardan da bahsetmek mümkündür. Ama bu aşamalar incelendiğinde daha çok cümle, paragraf ve metin düzeyinde bir yazma eğitiminden sonra gelinecek birer aşama olduğu; bir ürün vermeye yönelik olduğu söylenebilir.

*Cümle Düzeyinde Yazma Eğitimi.* “Bir düşünceyi, bir yargıyı anlatan söz dizisidir cümle” (TDK, 2005, s. 100). Karahan (2004, s. 9) ise cümle için “Bir düşünceyi, bir duyguyu, bir durumu, bir olayı yargı bildirerek anlatan kelime veya kelime dizisidir.” Ergin’ e (1997, s. 398) göre cümle, “Bir fikri, bir düşünceyi, bir hareketi, bir duyguyu, bir hadiseyi tam olarak bir hüküm hâlinde ifade eden kelime grubudur.”

Coşkun’ a (2011) göre bu düzeydeki öğrenciler henüz cümle oluşturmada güçlük çekerler. Kendilerinden bir metin yazmaları istendiğinde, metin veya paragraf yerine düzgün bir cümle bile yazamazlar. Yazdıkları cümlelerin çoğu da anlaşılmalıdır veya duygu ve düşüncelerini ifade etmek için yetersizdir. Cümle düzeyinde eğitime gereksinim duyan öğrenciler zihinsel çağrışımlardan hareketle metin yazmaya çalışmakta, ama ortaya sadece karmaşık, anlamsız cümleler çıkar (Coşkun, 2011, s. 47-48).

- Cümle Düzeyinde Eğitim Alması Gereken Öğrencilerin Nitelikleri
- Cümlelerin çoğunu yarım bırakırlar veya cümlenin ortasından başlarlar.
- Cümlelerin tamamına yakınında anlatım bozukluğu vardır.
- Kelimelerinde önemli düzeyde yanlışlıklar vardır.
- Öğrenci söylemek istediğini ifade edemediğinden sürekli aynı şeyleri tekrar eder.
- Yazım ve noktalamalarda da çok yanlış vardır.

Güneş’ e (2007) göre, bu düzeydeki öğrenciden metin yazmasını beklemek son derece yanlıştır. Geleneksel yazma eğitimi anlayışında bu düzeyde bulunan bir öğrenci metin

oluşturmakta zorlanacağı için yazı yazmaktan çekinecek ve yazma faaliyetlerinin sıkıcı olacağını düşünecektir.

*Paragraf Düzeyinde Yazma Eğitimi.* Paragraf, herhangi bir yazının bir satır başından öteki satır başına kadar olan bölümüne denir. Daha geniş bir ifadeyle paragraf "bir duyguyu, bir düşünceyi, bir isteği, bir durumu, bir öneriyi, olayın bir yönünü, yalnızca bir yönüyle anlatım tekniklerinden ve düşünceyi geliştirme yollarından yararlanarak anlatan yazı türüdür. Paragraf, bir fikri, bir duyguyu, isteği, öneriyi tam olarak ve bir yönüyle açıklayan ya da tasvir eden cümleler bütünü olarak tanımlanabilir (Bağcı vd. 2011, s. 112).

Kelimeler cümleleri, cümleler paragrafları, paragraflar da yazıları oluşturur. Paragraf bir yazının küçültülmüş bir örneğidir. Bu yönüyle yapı bakımından bir yazıya benzer. Coşkun (2011) paragrafı, düzyazıda geniş bir konunun bir yönünü işleyip geliştiren ve kendi içinde bir bütünlük taşıyan cümleler topluluğu, bir metni oluşturan küçük birimler olarak tanımlarken, Arıcı ve Ungan (2013) ise genel anlamda yazıların kendi içinde satırbaşlarıyla ayrıldıkları bölümler olarak tanımlamışlardır.

Coşkun' a (2011) göre paragraf düzeyinde eğitim alması gereken öğrencilerin niteliklerini şunlardır:

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

*Metin Düzeyinde Yazma Eğitimi.* Kekiç ve Uzun' a göre (2003) metin mantıksal, anlamsal ve dilbilgisel açıdan bağlantılı bir bütünlük, okumaya konu olan, basılı ve yazılı

anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan her şey geniş anlamda bir metindir (Özdemir, 2011, s. 36). Günay ise metni, birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisi olarak tanımlar (Günay, 2003' ten akt. Coşkun, 2013, s. 65). Onursal (2003, s. 124) metin kavramını “kendisini oluşturan tümce dizilerinin birbirine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünü oluşturmaya meydana gelen, belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılan yazılı ya da sözlü dilsel bir ürün” olarak tanımlar.

Metindeki cümleler yazar tarafından bilinçli olarak bir mantık silsilesi içinde bir araya getirilir (Coşkun, 2013). Yukarıda yapılan tanımlardan hareketle, bir metinde bulunan en önemli özellik ya da diğer bir tabirle bir yazının metin olabilmesi için gereken en önemli şart mantıksal ve anlamsal bir bütünlüktür. Konuda, olayda bütünlük bulunmalıdır. Konu çeşitli şekillerde desteklenirken merkezden sapmadan ele alınmalıdır. Dolayısıyla metinde bir tutarlılık olmalıdır (Coşkun, 2013, s. 66).

Metin düzeyinde eğitim alması gereken öğrencilerin bazı nitelikleri şöyle sıralanabilir:

- Metinde paragraflar arasındaki ilişkilerde kopukluk olması.
- Metinde geliştirilemeyen, yarım bırakılan düşüncelerin yer alması.
- Metinde ana düşüncenin açık biçimde ortaya konulmaması ya da yardımcı düşüncelerle desteklenememesi.
- 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

**Paragraf.** Latince ‘para’ ve ‘graf’ kelimelerinin birleşimiyle oluşan paragraf, bir yazının bölümleri anlamına gelir (Bilgin, 2006; Akbayır, 2003; Çatıkkaş, 2001). Paragraf, herhangi bir yazının bir satır başından öteki satır başına kadar olan bölümüne denir. Daha geniş bir

ifadeyle paragraf "bir duyguyu, bir düşünceyi, bir isteği, bir durumu, bir öneriyi, olayın bir yönünü, yalnızca bir yönüyle anlatım tekniklerinden ve düşünceyi geliştirme yollarından yararlanarak anlatan yazı türüdür.

Kelimeler cümleleri, cümleler paragrafları, paragraflar da yazıları oluşturur. Paragraf bir yazının küçültülmüş bir örneğidir. Bu yönüyle yapı bakımından bir yazıya benzer. Coşkun (2011) paragrafı, düzyazıda geniş bir konunun bir yönünü işleyip geliştiren ve kendi içinde bir bütünlük taşıyan cümleler topluluğu, bir metni oluşturan küçük birimler olarak tanımlarken, Arıcı ve Ungan (2013) ise genel anlamda yazıların kendi içinde satırbaşlarıyla ayrıldıkları bölümler olarak tanımlamışlardır. Cemiloğlu, paragraf için düzyazının anlatım birimi ifadesini kullanmıştır. "Çoğunlukla cümlelerden ve cümlelerin uyumlu birliğinden oluşan birime paragraf denir" (Cemiloğlu, 2013, s. 9).

Uzunluğu ne olursa olsun bir paragrafın en önemli özelliği bir bütünlük taşımasıdır. Paragrafın temelini kendisini oluşturan cümlelerde ortaya çıkan anlamsal birlik oluşturur (Coşkun, 2011, s. 54). Bu nedenle paragraf için uyumlu anlatım birim veya bütünlüğü şeklinde tanım söylenebilir (Cemiloğlu, 2013). Bir paragrafın belli bir düşünceyi ortaya koymak için yazıldığı düşünüldüğünde, bu düşünceyi geliştirmek, konudan sapmadan desteklemek, bir bütünlük ve tutarlılık ekseninde savunmak gerekir. Bunun için Göğüş (1978' den akt. Coşkun, 2011), paragrafın kuruluş yönüyle şu nitelikleri taşıması gerektiğini savunmuştur:

- **Tutarlılık:** Paragrafta tek bir düşünce ya da olay ele alınmalıdır. İkinci bir konu veya olay başka bir paragrafın içerisinde yer almalıdır.
- **Birlik:** Paragraftaki her cümle, bu düşünce, duygu ya da olayla ilgili olmalı, onu açıklamalı ve tamamlamalıdır.
- **Belirlilik:** paragraftaki düşünce ya da olay iyice belirtilebilmelidir.



Yukarıda ifade edilen nitelikler paragrafın yapısı adına olmazsa olmaz niteliklerdir ve bir yazma sürecinin sonucudur. İfade edilmek istenen olay veya düşünce iyi bir paragraf şeklinde yazılmak isteniyorsa bir plan dâhilinde yapılmalıdır. Ama öncelikle yazar ne yazacağını bilmelidir ve metnin türünü ortaya koymalıdır.” Arıcı ve Ungan’a (2013) göre kişinin yazacağı tür planını şekillendirecektir. Düşünceye dayalı bir metnin planı ve anlatım şekli ile duyguya dayalı bir metnin plan ve anlatım şekli çok farklıdır. Nasıl yazacağını bilmeyen, yeteri kadar örneklerle karşılaşmamış öğrencilerden iyi derecede bir yazı beklemek yanlış olur.”

*İçerik Yönünden.* Arıcı ve Ungan (2013) iyi bir paragrafta olması gereken ölçütleri iki başlık altında incelemişlerdir.

- İyi bir paragrafta ana düşünce cümlesi açık olmalı, paragraf gereksiz ifadelerle uzatılmamalıdır.
- Ana düşünceyi birinci derecede destekleyici fikirlerin ana düşünceye bağlı olması ve verilen fikirlerin mantıksal bir çerçeve içinde sunulması gerekir.
- Ana düşünceyi destekleyen ikincil derece fikirlerin bulunması ve bunların ana düşünceyi destekleyen birincil derecedeki fikirlerle çelişmemesi; fakat onlarla aynı türden de olmaması gerekir.
- Tümceler arası parça–bütün, benzerlik-karşıtlık gibi ilişkilerin doğru olarak kurulmuş olması gerekir.
- Fikirler tutarlı, amaçlı ve okuyucuyu ikna edici olmalıdır.
- Sonuç cümlesi paragrafın sonunda ve yazarı destekler nitelikte olmalıdır.
- Paragrafta ana düşünce tek olmalıdır.

*Dilbilgisi Yönünden.*

- Metinde düzeye uygun sözcüklerin kullanılmış olmalı, sözcük tekrarlarının fazla olmamalı, seçilen sözcükler çeşitli, cümleye uygun ve fikri yansıtır olmalı.
- Cümleler çok kısa ya da uzun olmamalı.
- Paragrafta yer alan cümlelerde anlatım bozukluklarının olmaması, yazım yanlışlarında ve noktalamada yanlışlıklara düşülmemelidir.

İyi planlanmış bir paragrafta ana fikri destekleyen ve onun farklı yönlerini ele alan çeşitli fikir, duygu, olay ve olguların ifade edildiği yardımcı fikirler yer alır. Gerek ana fikir gerekse yardımcı fikirlerin ileri sürüldüğü ve savunulduğu bu bölümler paragrafı oluşturur. Bu bölümler yazılanı kolay okuma ve anlama rahatlığı sağladığından çok önemlidir (Bağcı, 2011, s. 112). Her paragrafın bir konusu (topic), bakış açısı (the controlling idea), ana fikri (topic sentence ya da main idea) vardır. Ayrıca, yazının ana fikrini örnek verme, delil gösterme, betimleme gibi teknikler kullanarak açıklayan destekleyici cümleler (supporting sentences) yer alır (Fellag, 2010; Blanchard ve Root, 2003; Rooks, 1999; Ruetten, 1997; Savage ve Shafiei, 2007' den akt. Tok, 2012).

**Paragrafın Bölümleri.** Paragraf kendi içinde bütünlük taşıyan bir bütünlük olmakla birlikte, bu birim aynı zamanda bir başka bütünlüğün uyumlu ve tutarlı bir parçasını da oluşturmaktadır (Cemiloğlu, 2013, s. 32). Paragraftaki bu uyum anlatılacak düşüncenin öncelikle kısa bir izahı, ilerleyen kısımlarda genişçe ele alıp konuyu açmayı ve en sonunda da derlenip toparlanıp bir sonuç bağlamında ifade etmeyi kapsar.



Şekil 1. Paragraf Yapısı

**Paragrafta Giriş Bölümü.** Giriş cümlesi, paragrafın ilk cümlesidir. Giriş bölümü bir ya da birkaç cümleden meydana gelebilir. Bu bölümde paragrafta işlenecek konu belirtilir. Bu bölümde yazını ne ile ilgili olduğu, yazıda hangi sorunun ele alınacağı gösterilir (Bağcı, 2011, s. 116). Konunun tanıtıldığı ve öneminin anlatıldığı bu bölüm hikâyeye, roman ve tiyatro gibi olay yazılarında serim adını alır. Okuyucunun ilgisini çekecek, merak uyandıracak bir durum anlatılır (Arıcı ve Ungan, 2012, s. 8). Giriş kısmı, yazıdaki “ses” i, konuyu, anlamı, bakış açısını, yazının sınırlarını (neyin yazıya dâhil olduğunu ya da olmadığını), boyutlarını, türünü, yapısını vb. belirler.” (Koç, 2009, s. 49).

**Paragrafta Gelişme Bölümü.** Yazarın, giriş bölümünde bahsettiği konuyu derinlemesine ele aldığı bölümdür. Asıl anlatılmak istenen düşünce bu bölümde çeşitli destekleyicilerle geniş bir şekilde anlatılır. Giriş bölümünde öne sürülen düşünce bu bölümde desteklenir, ispatlanır. Yazar, ortaya attığı düşüncesini geliştirmek veya ispatlamak için düşünceyi geliştirme yolları kullanır.

**Paragrafta Sonuç Bölümü.** Yazıdaki iletinin son bulunduğu, giriş ve gelişmede verilenlerin bir sonuca bağlandığı bölümdür (Arıcı ve Ungan, 2012, s. 9). Son bölüm olan

sonuç bölümünde yazar, fikrini derleyip toparlar ve bir sonuca bağlar. Bu bölüm genellikle tek cümledir.

**Paragraf Türleri.** Alan yazın tarandığında, açıklayıcı, tartışmacı, betimleyici, öyküleyici ve benzerlik/zıtlık paragrafları gibi çeşitlerinin olduğu görülmektedir.

**Açıklayıcı Paragraf (Expository Paragraph).** Herhangi bir konu hakkında bilgiler vermek, bir şeyler öğretmek amacına yönelik paragraftır. Açıklama, günlük yaşamda herkesin başvurduğu yaygın bir anlatım biçimidir. derslerde öğretmenlerin yönelttikleri sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar, birçok kimsenin sorduğu “Niçin?” “Nasıl?” “Neden?” gibi sorular açıklama ile karşılanabilir. Bu nedenle açıklama, genellikle “ bir konuyu aydınlatma, gün ışığına çıkarma” amacıyla kullanılır. Düşünce yazılarının en önemli anlatı türünden olan açıklayıcı anlatım biçiminde, fıkra, eleştiri, makale, deneme vs. türleri yazılmaktadır (Arıcı ve Urgan, 2012, s. 14).

*“Divan edebiyatı. Arap ve Fars edebiyatının Türk edebiyatındaki uzantısıdır. Hem içerik hem de biçim yönünden tam bir taklittir Divan edebiyatı. İşlenen konulara doğru düzgün bir konu eklenmemiştir. Biçim için de geçerlidir bu. Divan şairi, bu açmazdan kurtulmak için söz oyunlarına başvurmuştur. Bu nedenle Divan edebiyatı bir marifet gösterme edebiyatıdır.”()*

**Tartışma Paragrafı (Discussion Paragraph).** Tartışma sözcüğü birbirine karşıt düşünceyi karşılıklı savunma, bir sorun üzerine sözle veya yazılı olarak karşılıklı, bazen serçe savunma anlamına gelir (Türkçe Sözlük, 1998). Tartışmacı yazma yazarın bir konu hakkında görüşlerini, tartışma için gerekli verileri sunup, iddiasını destekleyecek, karşı iddiaları çürütecek gerekçeleri tartışarak konuyu sonuca bağladığı yazma türü olarak tanımlanmaktadır (Çakmak, 2013, s. 379). Bu tarz paragraflarda amaç genel olarak doğrunu ortaya çıkarılmasıdır. Bir iddia ve tez üzerine kurulan bu metinlerin kanıt üzerine oluşturulması ve

okuyucunun ikna edilmesi gerekir (Arıcı ve Ungan, 2012, s. 15). Yaman ve Köstekçi' ye göre (1998) herhangi bir fikri, yargıyı veya bir teklifi çürütmek, değiştirmek amacıyla kullanılan anlatımdır.

*‘‘Babalarla çocuklar birbirlerini anlamıyor diye yapılan eleştiriye katılmıyorum. Çünkü uygarlık değiştiren bir toplumda babalarla çocuklar elbette anlaşamayacak. Bugün babalarla çocuklar arasındaki bilgi, inanç, töre dünya görüşü vb. bakımdan anlaşmazlık neden yadırganıyor. Biz babalarla çocukların anlaşamamalarından değil anlaşmalarından korkmalyız. Eğer anlaşırlarsa gelişme durmuş demektir.’’*

**Betimleme Paragrafı (Description Paragraph).** Betimlemek, bir nesnenin kendine özgü belirtilerini tam ve açık biçimde söz veya yazı ile anlatmak, tasvir etmektir (Türkçe Sözlük, 1998). Aktaş ve Gündüz (2001'den akt. Karadağ, 2011), bir nesnenin, yerin görünüşü, hareketleri, kişide uyandırdığı intibaları anlatmayı ve zihinde canlandırmayı amaçlayan bir anlatım tarzı olarak ifade etmişlerdir. Betimleme gözleme dayanır. Sözcüklerle resim yapmaktır (MEB, 2012). Roman ve hikaye türünde karşımıza çıkan betimleme paragrafı, öznel ve anlatanın duygu ve yorumlarını içerir (Karadağ, 2011).

*‘‘Burada mavi deniz, mavi gök birbiriyle kucaklaşırdı. Bazen nazlıca, bazen de suları yok denecek kadar azalan bir derenin aktığı yol, o dantel görünümlü tarihi köşke, bayram yerine, ıhlamur, erguvan, çitlembik, keçiboynuzu, çınar gibi daha birçok görkemli ağaca ulaşırdı. Yolu çevreleyen girdili çıktılı sokaklar, küçük iki katlı evleri bahçeleriyle birlikte koruyordu. Bostanları, arsaları, tahta perdeleri, çeşmeleriyle insana ferahlık veriyordu burası.’’*

**Öyküleyici Paragraf (Narrative Paragraph).** Öyküleme, tahkiye, bir olayı anlatmadaki düzen, anlatış düzeni olarak tanımlanır (Türkçe Sözlük, 1998). Öyküleme paragraflarıyla ilgili olarak kaynakların bulunduğu temel nokta olay anlatımıdır (Karadağ,

2011, s. 170). Olay, yer, zaman ve kişi unsurlarını içinde barındıran bu paragraf çeşidi olay yardımıyla okuyucusunu bilgilendirmeyi amaçlar. Bir durumdan başka bir duruma geçişi, hareketli bir yaşam kesitini bir olaya bağlı olarak anlatma yöntemi de denilebilecek bu paragraflarda amaç, okuyucuyu olayların içinde yaşatmaktır. Yani okuru, öykünün kahramanlarından biriyle özdeşleştirerek kendini onun yerine koyarak bir görüşü benimsetmektir. Öyküleyici paragrafa bir örnek olarak aşağıdaki metni verebiliriz:

*“Yatağın altında yeşil, tahtadan bir sandık duruyordu. Onu açtım. Az daha sevincimden haykıracaktım. Annemin bir hafta önce İstanbul'dan gönderdiği hediyeler içinde çıkan kaşağı pırıl pırıl parlıyordu. Hemen kaptım. Tosun'un yanına koştum. Karnına sürtmek istedim. Rahat durmuyordu. Galiba acıtıyor, dedim. Gümüş gibi parlayan bu güzel kaşağının dişlerine baktım. Çok keskin çok sivriydi. Biraz köreltmek için duvarın taşlarına sürtmeye başladım. Dişleri bozulunca, tekrar denedim. Atların hiçbiri durmuyordu. Kızdım. On adım ilerideki çeşmeye koştum.”*

**Benzerlik/Zıtlık Paragrafı (Compare and Contrast Paragraph).** Karşılaştırma, bir konuyu ya da daha fazla nesne arasındaki benzerlikleri belirtmek suretiyle açıklamaktır; zıtlık ise iki nesne arasındaki farklılıkların belirtilmesidir. Karşılaştırmada iki ya da daha fazla şey arasındaki benzerlikler değerlendirilir; zıtlıklarda ise benzerliklerden çok farklılıklar vurgulanır. Fikirler, örneklerle geliştirilirken ve desteklenirken, söz konusu fikirleri aynı derecede temsil eden örnekler verilir. Söz konusu örnekler arasındaki benzerliklerin gösterilmesi karşılaştırma, farklılıkların gösterilmesi ise zıtlıktır ( Reyhan, 2006, s. 178).

Benzerlik herhangi bir şeyin aynısı olma durumudur. Zıtlık ise, bir şeyin bir birine benzememesidir. Benzerlikler ve zıtlıklar günlük hayatımızda her zaman karşılaştığımız kavramlardır. İnsanlar çeşitli yönleriyle birbirine benzer veya birbirinden farklı yönler taşır. Kıyaslamalar hayatımızın vazgeçilmezidir. İnsanlar, insanları, nesnelere, tecrübeleri ve şartları

doğal olarak kıyaslarlar. Kendimizi başkalarıyla, bulunduğumuz zamanı geçmişle, amaçlarımızı hedeflerimizi başarılarımızla kıyaslarız. Yeni bir şeyle karşılaştığımızda önceden bildiğimiz şeylerle ilişkilendirmek isteriz (Kınıry ve Rose, 1990, s. 206). Benzerlik kavramı iki şeyin birbirine ne kadar benzediğini, zıtlık ise bir birinden ne kadar farklı olduğunu gösterir.

Bir benzerlik ve zıtlık paragrafı ya sadece benzerlikleri veya zıtlıkları ya da her ikisini de ele alacak biçimde yazılabilir. Karşılaştırılacak iki kavram temelde ortak yönlere sahip olmalıdır. Örneğin bir insanla muzı karşılaştıramazsınız (Kirszenner ve Mandell, 2003, s. 83). Hayatımızın her alanında benzerlik ve zıtlıklardan yaralanırız. Yeni bir araba almak isteyen bir kişi iki markayı çeşitli yönlerden birbiriyle karşılaştırır. Benzer ve zıt yönlerini kıyaslar. Bunu yapmaktaki amacı bir fikir sahibi olmaktır. Ya da tatil için iki yerden birini tercih etmek isteyen kişiler, bu yerin benzer ve zıt yönlerini kıyas ederler. Dolayısıyla benzerlik/zıtlık hayatımızın içinde yer edinmiş, bir fikir, hayal veya herhangi iki şey arasındaki farkları ya da benzerlikleri göstermek için kullanılan iki kavramdır.

Çoğu akademik konularda ve hayatımızın genelinde bazı şeyleri karşılaştırma gereği duyarız. Bir konuyu sınıflandırırken benzer ve farklı yönleri ele alınır. Zıtlık ve benzerlik istatistik veriler elde etmek için kullanılır. Örneğin dünyanın en uzun nehirleri, dünyanın en yüksek dağları kıyaslanabilir (Jordan, 1990, s. 49).

Kınıry ve Rose' a (1990, s. 206) göre kıyaslamalar akademik düşünme üzerinde önemli bir yere sahiptir. Hemen hemen bütün bilim dalları bir şeyin benzer veya farklı yönlerini başlıklar altında ele alır. Örneğin, bir tarih dersinde Amerikan kolonilerini üçe ayırıp bunların ekonomik ve sosyal yönlerini ele alarak işlenebilir. Ya da Felsefe dersinde iki farklı Felsefe akımının öncüsü olan Platon ve Aristo'nun benzer ve zıt yönleri ele alınabilir.

Bir yazar iki konuyu dikkatli bir şekilde analiz ettiğinde genellikle bu konuların farklılık ve benzerlik içerdiğini fark eder. Bu nedenle, benzerlik ve zıtlık paragrafı iki konu arasındaki farklılıkları ve benzerliklerden bahseder. Örneğin bir yazar iki konu arasındaki benzerlikleri içeren bir paragraf yazmak isterse en azından bir tane de zıtlıktan bahsetmelidir (Ruetten, 1996). Zıtlık ve benzerlik paragrafları bir durum ya da kavram hakkında belirgin özellikleri öne çıkarır. Örneğin en iyi futbolcu kim, en kötü tatil beldesi neresi, en zor ders hangisi gibi. Yani benzerlik/zıtlık paragrafları herhangi bir konuda insanlara fikir vermelidir. Yaz tatiline gidecek bir aileye Bodrum mu yoksa Alanya mı konusunda yönlendirici bir etkiye sahiptir.

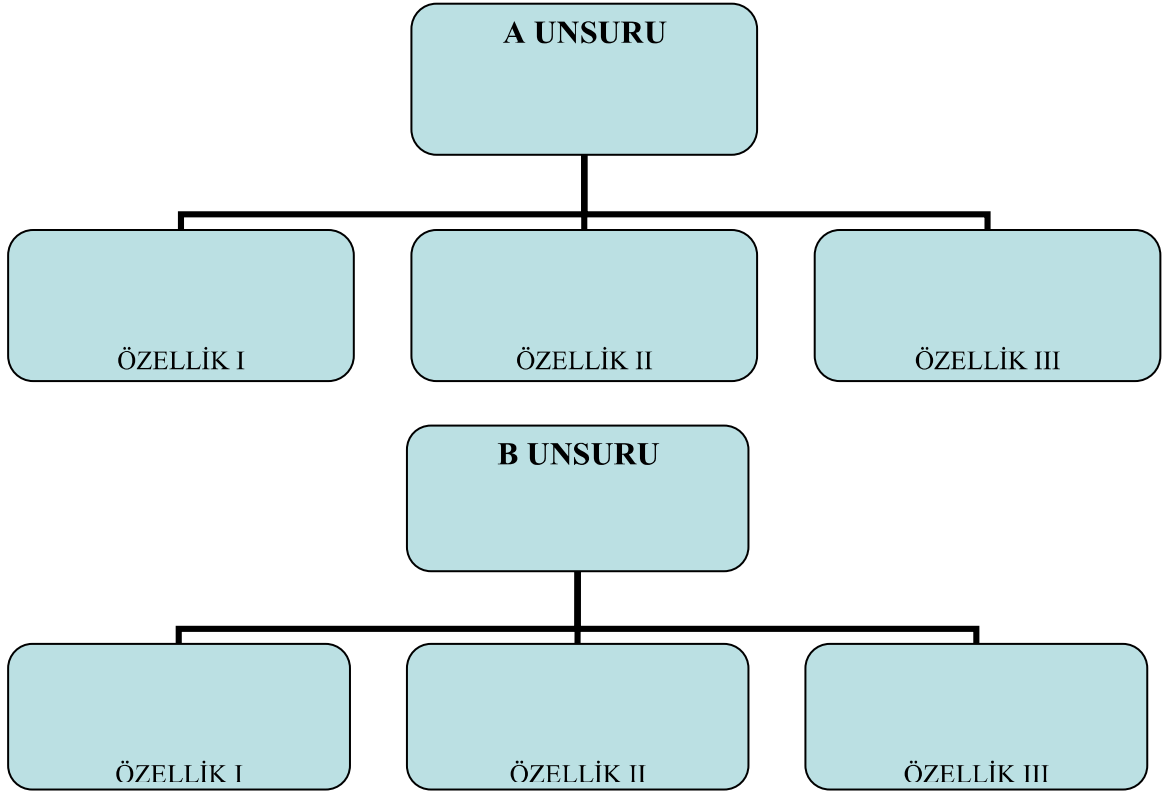
Reyhan karşılaştırmanın üç amacı olduğunu savunur (2006):

- Farklı olduğu düşünülen iki şeyin aslında benzer olduğu gösterilir.
- Benzer olduğu düşünülen iki şeyin aslında farklı olduğu gösterilir.
- Karşılaştırılmasına rağmen iki şeyin denk olmadığı gösterilir.

Karşılaştırma ve zıtlık paragraflarında konu, soyut (sosyalizm ve kapitalizmin karşılaştırılması gibi) ya da somut (iki diş macunu markasının karşılaştırılması gibi) olabilir. Spesifik benzerlik ve farklılıkları bir paragrafta verebilmek için konunun yeterince daraltılmış olması gerekir. Yalnızca benzerlikler ya da yalnızca farklılıklar ele alınabileceği gibi her ikisi de açıklanabilir. Ayrıntıları düzenlemek için iki yol izlenebilir (Pemberton, age,157' den akt. Çiçekli, 2009).

Blok halinde (block, comparison-of-wholes) karşılaştırma. Her kavram bütün olarak, aynı düzende ele alınır; önce birinci kavram, sonra diğeri açıklanır (Pemberton, age,157' den akt. Çiçekli, 2009, s. 36-37). Aşağıdaki tabloda blok halinde karşılaştırmaya örnek verilmiştir.





Şekil 2. Blok Halinde Benzerlik/Zıtlık Paragrafı Yapısı

Şekil 2' de yer alan yapının daha iyi açıklanabilmesi ve somutlaştırması amacıyla Tablo 1' de el kremi markalarının blok halinde ele alınış biçimi gösterilmiştir:

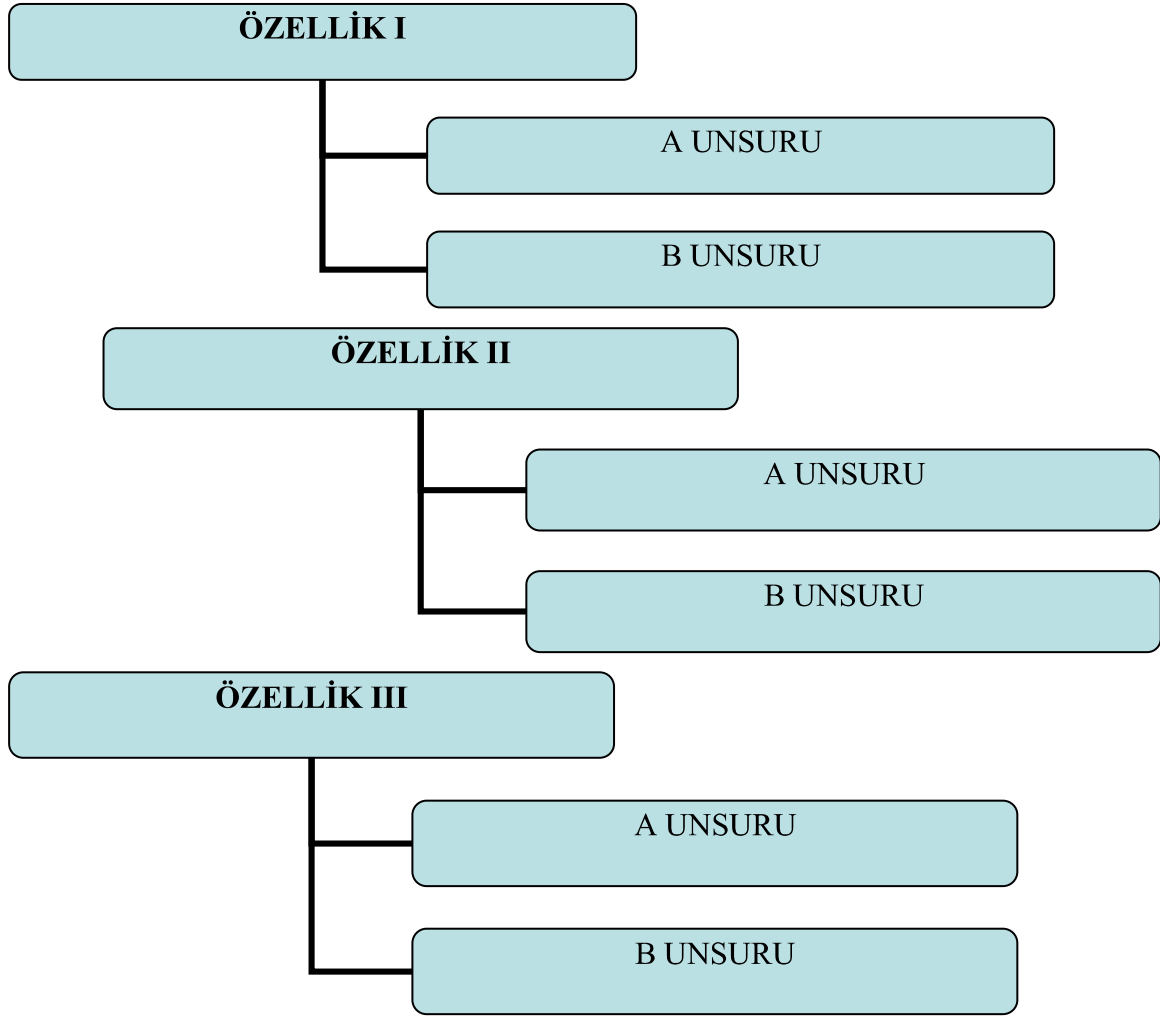
Tablo1

*Blok Halinde Benzerlik/Zıtlık Paragrafı*

	<i>kokusuz</i>
<i>A marka el kremi</i>	<i>hassas ciltler için tasarlanmış dermatologlar tarafından önerilen tüp şeklinde 3.49 TL(100 ml) kavanoz şeklinde tasarımı yok, eczanelerde bulunur</i>
	<i>kokusuz</i>
<i>B marka el kremi</i>	<i>hassas ciltler için tasarlanmış dermatologlar tarafından önerilen tüp şeklinde 3.49 TL(100 ml) kavanoz şeklinde tasarımı yok, eczanelerde bulunur</i>

Tablo 1’ de görüldüğü üzere iki nesne arasındaki benzerlik ve farklılıklar blok olarak ele alınmıştır. Öncelikle A marka el kreminin özellikleri birçok açıdan açıklandıktan sonra B marka el kremine geçilmektedir. Bu anlatımda karşılaştırılan iki nesne, kavram, şehir, kişi vb. unsurlar sıra ile verilir. Bu anlatım blok halinde benzerlik/zıtlık paragraf yapısını oluşturmaktadır.

Parçalar halinde (point by point) benzerlik/zıtlık paragrafı. Karşılaştırmanın her parçası başından sonuna kadar aynı düzende, ayrı olarak ele alınır. Burada kavramdan çok temalar ön plana çıkmaktadır. Parçalar halinde benzerlik/zıtlık paragrafı yapısı Şekil 3’ te gösterilmiştir.



Şekil 3. Parçalar Halinde (Point By Point) Benzerlik/Zıtlık Paragrafı Yapısı

Şekil 3' te iki nesnenin özellikleri temele alınarak benzerlik ve zıtlıklarının ortaya konduğu görülmektedir. Aşağıda parçalar halinde benzerlik/zıtlık paragrafı somutlaştırılarak Tablo 2' de gösterilmiştir:

Tablo 2

*Parçalar Halinde Benzerlik/Zıtlık Paragraf Yapısı*

<i>Kullanım Nedeni</i>	<i>A marka hassas ciltler için</i> <i>B marka kuru ciltler için</i>
<i>Uygunluk</i>	<i>A marka kokusuz olması</i> <i>B marka kokulu olması</i>
<i>Fiyat</i>	<i>A marka ucuz</i> <i>A marka pahalı</i>

Tablo 2’de benzerlik/zıtlık paragrafının parçalar halinde sunumu görülmektedir. Burada yazar, iki markayı karşılaştırırken tema halinde ilerlemektedir. İki farklı el kremi karşılaştırırken temaları temele alarak ilerleme söz konusudur. Bu yapıda iki marka kullanım nedeni, uygunluk ve fiyatlar açısından parça halinde benzerlik ve zıtlıkların ele alındığı görülmektedir. Benzerlik/zıtlık paragrafına ait paragraf yapısı blok ve parçalar halinde olmak üzere ikiye ayrılmış ve aşağıda iki farklı şekilde gösterilmiştir:

Benzerlik/zıtlık paragrafları oluşturulurken birtakım bağlaçlar kullanmak kaçınılmazdır. Karşılaştırmalarda kullanılan bu bağlaçlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Benzerlikleri anlatılırken şu bağlaçlar kullanılabilir:

- Benzer şekilde (Similarly)
- Bunun gibi, aynı şekilde (Likewise)
- Aynı (the same )
- Gibi (the same as)
- De, da (also)
- İkisi de (both)
- Aynı şekilde (In the same way)

Zıtlıkları ise aşağıdaki bağlaçları kullanarak ifade edebiliriz:

- Diğer bir yandan (On the other hand)
- Halbuki, fakat (However)
- Ama (But)
- Aksine (Unlike)
- Oysa (While)
- Tersine (In contrast)
- Rağmen (Even though / although / though)
- Oysaki, halbuki (Whereas)

Aşağıda benzerlik/zıtlık paragraflarında kullanılan bu bağlaçların bulunduğu örnek bir paragrafa ver verilmiştir.

“*Kalabalık bir ilkokulun birinci sınıfında, kırk-elli öğrencinin gürültüsüne, yaramazlığına rağmen öğretmen hiç şikâyetçi değildi. Çünkü hepsi de okuma yazma öğrenebilmek için istekliydi. Harfleri tanıyor, kelimeleri sökebiliyorlardı. Ancak bir öğrenci vardı ki, öğretmen ne yaptıysa çocuğa daha “a” harfini bile söyletememişti. Oysa diğer öğrenciler bir hayli ilerlemişlerdi. Öğretmen buna bir çözüm bulmalıydı ama ne yapacağını bilemiyordu. Bütün enerjisini ona sarf etmeliyim diye düşündü, diğer taraftan geri kalan öğrencilerle ilgilenmeliyim diye geçirdi aklından. Her ikisi de önemliydi onun için.*”

*Hâlbuki böyle hayal etmemişti. İkisi de var bu işin kaderinde diye düşündü. Azmedersem üstesinden gelirim, dedi. Bunun gibi durumlar için hazır değildi ama çözüm üretecek güce sahipti.*

Yukarıdaki metinde bazı bağlaçlar kullanılarak bir benzerlik/zıtlık paragrafı oluşturulmuştur.

## **Bölüm II: Yöntem**

### **Araştırmanın Deseni**

Bu çalışma, nitel ve nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı karma yöntemle desenlenmiştir. Araştırmaların gelişimi incelendiğinde pek çok disiplinde nicel araştırma paradigması çok çeşitli nicel araştırma modellerini birleştirmekte ve bu araştırma ilk ve tek araştırma modeli olarak kullanılmakta idi. Ancak 20. yüzyılda nicel araştırma varsayım ve ilkelerini reddeden araştırmacılar nitel araştırma paradigmasını kullanmaya başlamışlardır (Kıral ve Kıral, 2011' den akt. Gökçek, Babacan, Kangal, Çakır ve Kül, 2013). Denzin ve Lincoln' e (2000) göre 1900-1950 yılları arası nitel araştırmanın ilk tarihsel dönemleridir. 1960'lı yıllara gelindiğinde ise iki araştırmanın karışımı olan karma araştırma paradigması ortaya çıkmıştır. Araştırma yaklaşımlarının birleştirilip birleştirilemeyeceği, araştırma ile ilgili tartışmalarda sık karşılaşılan bir sorudur. Genelde bu soru nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir araştırmada bir arada kullanılıp kullanılmayacağıyla ilgilidir (Glesne, 2011). Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin aynı çalışmada birleştirilmesi fikri olarak 1960' larda çerçevesini bulmuş (Leech ve Onwuegbuzie, 2009) ve sonrasındaki yıllarda önem ve ilerleme kazanmıştır (Gökçek vd, 2013). Karma araştırmalar, verileri birleştirmek için zengin bir araştırma yöntemidir çünkü bu araştırmalar sayesinde kelimelere ve resimlere, sayılar kullanılarak anlam katılabilir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s. 21).

Nitel ve nicel yaklaşımların tek bir çalışmada birleştirilmesiyle ortaya çıkan karma yöntem paradigması, araştırmaya kattığı zenginlik ve güvenilirlik açısından araştırmacılar tarafından giderek tercih edilmektedir (Gökçek vd, 2013, s. 436).

Karma yöntem, araştırması nitel ve nicel yöntemlerle veri toplama, analiz etme ve bütünleştirmeye olanak veren araştırmadır (Cresswell ve Plano Clark, 2007' den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 351). Tashakkori ve Teddlie (1998' den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013 )'

e göre ise karma yöntem araştırması, nitel ve nicel yöntemlerle yapılan ve pragmatist felsefeye dayalı araştırma olarak tanımlanabilir.

Karma yöntem araştırmalarının neden gerekli olduğuna ilişkin en çarpıcı gerekçe çevremizdeki olay ve olguların karmaşık ve çok boyutlu olmasına dayanmaktadır. Yorumlamacı paradigmanın varsayımına benzer bir yaklaşım da karma yöntem araştırmalarına temel oluşturmaktadır. Olay ve olgular basit ve tek boyutlu değildir ve onları algılamak için çoklu yöntemler kullanılmalıdır. Ayrıca herhangi bir yöntemle elde edilen ve bazı beklenmeyen sonuçların açıklaması diğer yöntemle toplanan verilerle yapılabilir ve böylece tek bir yöntemin ortaya koyduğu zayıflık diğer katkıyla giderilmiş olur (Yıldırım ve şimşek, 2013 ).

Bu ve benzeri özelliklerden ve gerekçelerden hareketle karma yöntem araştırmalarının beş önemli işlevinden söz edilebilir (Greene, Caracelli ve Graham, 1989'dan akt. Yıldırım ve şimşek, 2013):

**Çeşitleme:** Nitel veya nicel yöntemle elde edilen veriler diğer yöntemle elde edilen verileri teyit etmek ya da geliştirmek amacıyla kullanılabilir.

**Tamamlama:** Çeşitleme yaklaşımında olduğu gibi araştırmanın aynı boyutları yerine farklı boyutları için nitel ve nicel yöntemler kullanılır. Bu farklı boyutlara ilişkin elde edilen sonuçlar birbirini tamamlayarak araştırma problemine ilişkin daha kapsamlı bir sonuç ortaya koyar.

**Geliştirme:** Bir yöntem diğer bir yöntemi geliştirmek için kullanılır. Örneğin nitel veya nicel yöntemle elde edilen veriler diğer yöntemin veri toplama araçlarının ve süreçlerinin oluşturulmasını sağlar.

**Başlatma:** Bir olay ya da olgu ile ilgili yeni bir anlam ya da bakış açısı ortaya koyar. Yani karma yöntemle yapılan bir araştırma bir olay ya da olgunun anlaşılmasını sağladığı gibi onun farklı bir boyuttan araştırılması için de bir temel oluşturur.

**Genişletme:** Aynı olay ya da olgu üzerinde yeni ve farklı yöntemlerle araştırmalar yapılır. Yani daha önce sınırlı bir çerçevede yapılmış araştırmalar çok boyutlu karma yöntem yaklaşımı ile daha geniş bir çerçevede araştırılır. Örneğın öğretmen eğitimi araştırmaları bugüne kadar çoğunlukla nitel ya da nicel yaklaşımlarla gerçekleştirilmiştir. Oysa öğretmen eğitiminin okuldaki çocuklar üzerine etkisi konusunda yapılacak bir araştırma çok boyutlu bir araştırma yaklaşımını gerektirir. Karma yöntem araştırmaları bu tür çok boyutlu araştırma sorularının geniş bir çerçeve içinde cevaplandırılması için kullanılır.

### **Araştırmanın Evreni ve Örnekleme**

Araştırmanın evrenini, Balıkesir Fırat Ortaokulu'nda okuyan 20, 6.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde, evrendeki her birimin örneklem grubunda yer almada eşit ve bağımsız olma olasılığına imkân vermesinden dolayı "*basit tesadüfi örnekleme (simple random sampling)*" yöntemi kullanılmasının uygun olacağı düşünölmüştür.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada öğrenci günlüğü, görüşme(odak görüşme), öğrenci yazılı anlatımları ve derecelendirilmiş puan ölçeği (rubric) olmak üzere dört farklı veri toplama tekniğinden yararlanılarak veri çeşitlenmesi yapılmıştır.

**Öğrenci Günlüğü.** alışmada en çok kullanılan veri toplama araçlarından biri öğrenci günlükleri olmuştur. Uygulama derslerinin bitiminde öğrencilere dağıtılan öğrenci günlükleri araştırmacı tarafında toplanarak her gün analiz edilmiştir. Uygulama süresince öğrencilere belli bir plan dâhilinde paragraf eğitimi verilmiştir. Paragraf, paragraf yapısı, paragrafta ana fikir ve bakış açısı, tutarlılık ve bütönlük, zıtlık/benzerlik paragrafı gibi konular anlatılmış ve öğrenci günlükleri aracılığıyla, öğrencilerin tutumlarındaki değişiklikler gözlemlenmiştir.

Bu derslerde neler öğrendin sorusuna, Ö1 kodlu bir öğrenci "*yazının önemi ve yazını ne olduğu*" Ö5 kodlu bir öğrenci "*paragrafta bir duygu ve düşünceyi bir yönüyle anlatmayı*" Ö8 kodlu öğrenci "*paragrafın nasıl yazılacağını*" Ö2 kodlu öğrenci "*tutarlılığı ve tek bir*



*bakış açısını”* Ö18 kodlu öğrenci *”paragraf nasıl yazılır, içeriğin nasıl olması gerektiğini”* öğrendim; *bu dersi daha önceki yazma dersleriyle karşılaştırdığımda aralarında ne tür farklılıklar var sorusuna* Ö17 kodlu öğrenci, *“bu ders yazmayı kolaylaştırdı”* Ö20 kodlu bir öğrenci *“bu ders çok açıklayıcıydı”* Ö4 kodlu öğrenci” *yazıyı sevmeye başladım”* gibi çeşitli cevaplar verilmiş ve öğrencilerin uygulama boyunca tutumlarının olumlu yönde değiştiği sonucuna varılmıştır.

**Öğrenci Yazılı Anlatım Kâğıtları ve Etkinlikler.** Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesinde kullanılan en temel veri toplama araçlarından biri öğrencilerin yazma ürünlerini ortaya koydukları çalışma kâğıtlarıdır. Yazılı anlatımların analizinde önemli olan araştırmacının neyi, neden, niçin, nasıl ve nerede arayacağını bilmesi gerekir (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 83’den akt. Tok, 2012). Öğrencilerin akademik yazma becerilerinin gelişimi yazılı anlatımlarının belirli ölçütlere göre analizinin yapılması ile mümkündür.

Bu çalışmada, öğrencilerin uygulama öncesindeki durumlarını görmek amacıyla ön yazma çalışması verilmiş ve geliştirilen derecelendirilmiş puanlama ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Yapılan uygulama süreci sonunda ikinci bir yazma çalışması yaptırılmış ve bu çalışmayla ön yazma çalışması karşılaştırılmıştır.

**Odak Grup Görüşmesi.** Görüşme yöntemi hem nitel hem nicel araştırma tekniklerinde etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımlarında genellikle kullanılan bir tekniktir (Tok, 2012). Bu çalışmada öğrencilerle yazma üzerine görüşülmüştür. Uygulamaya katılan 20 öğrenciyle uygulama süreci başlamadan önce odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş ve yazmaya ve paragrafa yönelik tutumları değerlendirilmiştir.

Ö1 kodlu öğrenci, *”yazı yazmanın çok sıkıcı bir uğraş olduğunu,* Ö16 kodlu bir öğrenci, *“yazı yazarken yorulduğu için yazı yazmayı sevmediğini ”* söyledi. Bazı öğrencilerim

“öğretmenlerin çok yazı yazdırmasından” dolayı yazmaya karşı olumsuz yaklaşıtlarından bahsetti. Ö8 kodlu bir öğrenci” *eğer yazacağım şey kısa olursa yazmayı seviyorum*” dedi.

Öğrencilerle yaptığımız görüşmelerin geneline baktığımız zaman yorucu, sıkıcı ve uzun olmasından dolayı yazı yazmayı sevmelikleri görülmekte. Bazı öğrencilerin yazısının güzel olmamasından dolayı yazıya karşı olumsuz bir tavır aldıkları söylenebilir.

Öğrencilere yazı yazmanın daha kolay ve eğlenceli olması için neler yapılabilir diye sorulduğunda, kısa, hayal gücünü ön plana çıkaran yazılar yazdırılabileceği hatta yazmaya yönelik derslerin olabileceği gibi cevaplar verildi.

Öğrencilerin paragrafla ilgili düşünceleri sorulduğunda, “kompozisyon” cevabı en çok verilen cevaptı. Ece isimli bir öğrenci, “paragraf deyince uzun yazılar, Türkçe yazılıları ve kolumun ağrması aklıma geliyor” diye cevap verdi. İki öğrencinin “paragraf uğraşmak ve yorgunluktur” diyerek, paragrafin yorucu ve uğraşı isteyen bir faaliyet olduğunu belirtti. Bazı öğrenciler de “giriş, gelişme ve sonuç ve uzun yazılar” aklımıza geliyor diyerek düşüncelerini paylaştılar.

### **Verilerin Analizi**

Bu bölümde elde edilen verilerin nitel olarak analiz edilme süreçleri açıklanacaktır. Wolcott’ un ve alan yazındaki diğer sınıflamalara bakıldığında nitel araştırmalarda üç temel kavramın vurgulandığı görülmektedir: “betimleme”, “analiz”, “yorumlama” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 222). Bu çalışmada veri toplama araçlarından elde edilen bilgilerle verilerin ne söylediğinin betimlenmesi ve bu verilerin ne anlama gelmektedir sorusuyla da yorumlama yapılmaya çalışılmıştır.

Nitel verilerin analizine ilişkin Strauss ve Corbin’ in (1990) önerdiği iki yaklaşım söz konusudur: betimsel analiz ve içerik analizi. Betimsel analiz, içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve daha çok araştırmannın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği

araştırmalarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 223). Bu çalışmada veriler betimsel analize göre değerlendirilmiştir.

Öğrencilerden elde edilen ön test ve son test puanları, *Statistical Package for Social Sciences for Personal Computers (SPSS)* paket programına aktarılarak ön test ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığının ortaya konulması için istatistiksel analiz yapılmıştır

### **Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği**

Bilimsel çalışmalarda, üç kavram üzerinde durularak çalışmaların niteliği ortaya konulmaktadır: Genelleme, geçerlik ve güvenirlik. Genelleme kavramı, araştırmada ‘diş geçerlik’ kavramıyla aynı anlamı taşıyacak bir biçimde kullanılmaktadır. Bu kavram, araştırma sonuçlarının başka durumları yansıtabildiği, ya da başka durumlara uygulanabilirliği konusu üzerinde durur (Ekiz, 2004’ den akt. Tok, 2012). Nicel araştırma yaklaşımı açısından genellenebilirlik, bulguların farklı ortam ve bağlama uygulanabilirliğini ifade ederken nitel araştırma yaklaşımında ise toplanan verilerin, bağlamsal ve kendine özgü bir yapıda gerçekleştirilmesini ifade etmektedir (Creswell, 2008’ den akt. Tok, 2012).

Bu araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için Johnson (2005: 21’ den akt. Tok, 2012)’ un ifade ettiği basamaklar göz önünde bulundurulmuştur.

- ***Gözlemlerinizi dikkatli bir biçimde ve tam olarak kaydedin:*** Bu çalışmada veri toplama sürecinde ses kayıtları, gözlem formları, ğrenci günlükleri, ğrenci etkinlik çalışmaları ve araştırmacı günlüğü süreci boyunca her uygulamadan sonra analiz edilmiştir. Araştırmacı uygulama sresinde veri toplama takvimine göre elde ettiği verileri günü gününe işlemiştir. Bu aşamayla ilgili olarak alman diğer bir nlem ise hazırlanan veri toplama takvimi doğrultusunda hareket edilerek verilerin sürece yayılmış biçimde elde edilmesi olmuştur.
- ***Verilerin toplanmasında ve analiz edilmesinde kullandığınız tüm aşamaları***

**tanımlayın:** Çalışmanın hangi aşamasında neler yapıldığı, uygulama öncesi, uygulama süreci, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bütün basamaklar ayrıntılı bir şekilde yöntem kısmında betimlenmiştir.

- **Önemli olan her şeyi kaydettiğinizden ve raporlaştırdığınızdan emin olun:** Uygulama süresince araştırmacı nitel araştırmalarda verilerin düzenli analiz edilmesinin önemini fark ettiği için uygulama sürecinde verilerini sistemli bir şekilde belirlemiş olduğu veri toplam takvimine göre yapmış, farklı veri toplama araçlarından gelen verilerin bazılarını bilgisayar ortamına (ses kayıtları, veri analizleri, yorumlar, araştırmacı günlüğü); bazılarını ise (uzman gözlem formu, öğrenci günlükleri, öğrenci çalışma kâğıtları) dosyaların tarihleri üzerine yazılmış bir şekilde sınıflamıştır. Bu şekilde verilerin kaydedilmesi ve raporlaştırılmasında sorun yaşanmamıştır.
- **Verilerin tanımlanması ve yorumlanmasında nesnel davranın:** Nesneliği sağlamak adına veriler, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş temalara göre işlenmiş, bulgular yorumlanırken okutmanların görüşü alınarak sonuçların sağlanması yapılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın konusu gereği alanda görev yapan uzmanlardan tespit edilen durumların nedenlerinin yorumlanmasında ve uygulama sürecinde fikirleri alınarak nesneliğin sağlanması çalışılmıştır.

**Yeterli veri kaynağı kullanın:** Araştırmada veri çeşitlemesi yapılarak durumla ilgili farklı bakış açıları ve algılanılabilmek ayrıca verilerin sağlanmasının yapılması amaçlanmıştır. Bu nedenle gerek veri toplama araçlarında gerekse araştırmacılar arasında çeşitleme yoluna gidilmiştir. Araştırmacının kendisi ve okutmanlar veri toplamada katılımcı gözlemci olarak kullanılmıştır. Veri toplama araçlarında ise sekiz farklı veri toplama aracı kullanılarak çeşitlemenin sağlanması amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada, uygulamanın betimlenmesinde hem farklı katılımcıların algılarından hem de farklı veri toplama araçlarının verilerinden yararlanılmıştır.

### **Bölüm III: Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda düzenlenen, veri toplama araçları ile elde edilen verilerden ortaya çıkan bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

#### **Geliştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Benzerlik/Zıtlık Paragrafı Oluşturmalarına Etkisine Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Öğrencilerin benzerlik ve zıtlık paragrafı oluşturmalarına yönelik 17 farklı etkinlik geliştirilmiş ve uygulama aşamasında kullanılmıştır. Uygulama üç aşama olarak planlanmıştır. Uygulamanın ilk aşamasında paragraf yapısı, ana fikir, bakış açısı ve destekleyici cümleler, paragrafta bütünlük ve tutarlılık, benzerlik/zıtlık paragraf yapısı ele alınmıştır. Bu aşamada öğrencilere anlatım yapılmış ve dersin bitiminde öğrenci günlüğü vasıtasıyla öğrencilerin tutumları değerlendirilmiştir.

Uygulamanın ikinci aşamasında geliştirilen etkinlikler belli periyotlarla öğrencilere yaptırılmıştır. Bu etkinliklerden bazıları paragraf yapısına yönelik, bazıları da benzerlik/zıtlık paragraf yapısına yönelik etkinliklerdir. Etkinlikler sonucunda öğrenciler iki kavramın benzer ve zıt yönlerini karşılaştırmışlardır. Aşağıda verilen tabloda deney grubunun ön test sonuçları verilmiştir. Üç farklı uzmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre çıkan ortalamalar Tablo 3' te gösterilmiştir. Katılımcılardan elde edilen ön test ve son test puanlarının ortalamalarının normal dağılıp dağılmadığını gösteren veri tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 3

## Normallik Tablosu

Testler	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	n	p	İstatistik	n	p
Ön-test ortalama	,085	20	,200*	,979	20	,916
Son-test ortalama	,297	20	,000	,768	20	,000*

p\* < 0.05

Yukarıdaki verilen normallik tablosunu incelediğimizde; katılımcılardan toplanan verilerin 30' un altında olduğu için Shapiro-Wilk testi tablosuna göre değerlendirme yapılır. Shapiro-Wilk testi tablosuna göre son testteki p anlamlılık değerlerinin ( $p > 0,05$ ) 0,05' ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla katılımcıların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi yapılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 4

	N	Mean Rank	Sum of Ranks	z	p
Negatif Sıra	0 <sup>a</sup>	,00	,00	-3,921*	.000
Pozitif Sıra	20 <sup>b</sup>	10,50	210,00		
Eşit	0 <sup>c</sup>				

\*Negatif sıralar temeline dayalı,  $p < 0.05$

Yukarıda yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosuna göre p ( $p = .000$ ) anlamlılık değeri. 05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla katılımcıların ön testten aldıkları puanların ortalamasıyla son testten aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı

bir farklılığın olduğu söylenebilir. Ayrıca yukarıdaki Wilcoxon işaretli sıralar testi tablosuna bakıldığında katılımcıların hepsinin ortalama puanlarının artış gösterdiği görülmektedir.

Tablo 5

## Deney Grubu Ön Test Puanlamaları

	U1	U2	U3	Ort
1.Öğrenci	23.00	28.00	25.00	25.33
2.Öğrenci	29.00	28.00	28.00	28.33
3.Öğrenci	20.00	24.00	22.00	22.00
4.Öğrenci	25.00	23.00	24.00	24.00
5.Öğrenci	17.00	17.00	20.00	18.00
6.Öğrenci	25.00	28.00	26.00	26.33
7.Öğrenci	26.00	25.00	22.00	24.33
8.Öğrenci	20.00	22.00	24.00	22.00
9.Öğrenci	20.00	21.00	20.00	20.33
10.Öğrenci	18.00	20.00	21.00	19.67
11.Öğrenci	18.00	17.00	21.00	18.67
12.Öğrenci	14.00	12.00	15.00	13.67
13.Öğrenci	21.00	22.00	21.00	21.33
14.Öğrenci	28.00	28.00	25.00	27.00
15.Öğrenci	24.00	25.00	19.00	22.67
16.Öğrenci	26.00	28.00	22.00	25.33
17.Öğrenci	19.00	17.00	24.00	20.00
18.Öğrenci	20.00	19.00	18.00	19.00
19.Öğrenci	22.00	24.00	21.00	22.33
20.Öğrenci	19.00	20.00	22.00	20.33

Yukarıdaki tabloda yer verilen veriler alanının uzmanı üç farklı kişi tarafından değerlendirilmiş deney grubu ön test sonuçlarıdır. Değerlendirme yapılırken değerlendirme ölçeği (rubric) kullanılmıştır. Değerlendirme ölçeğinde öğrencilerin yazdıkları paragrafın tutarlılığı, bakış açıları, destekleyici cümleler ve benzerlik/zıtlık paragraf yapısı göz önünde bulundurulmuştur. Aşağıdaki tabloda yer verilen veriler öğrenci son test sonuçlarıdır.

Tablo 6

## Deney Grubu Son Test Puanlamaları

	U1	U2	U3	Ort.
1.Öğrenci	42.00	45.00	40.00	42.33
2.Öğrenci	45.00	42.00	45.00	44.00
3.Öğrenci	47.00	46.00	42.00	45.00
4.Öğrenci	45.00	43.00	47.00	45.00
5.Öğrenci	45.00	45.00	48.00	46.00
6.Öğrenci	48.00	43.00	46.00	45.67
7.Öğrenci	47.00	43.00	45.00	45.00
8.Öğrenci	44.00	44.00	47.00	45.00
9.Öğrenci	42.00	41.00	45.00	42.67
10.Öğrenci	34.00	40.00	37.00	37.00
11.Öğrenci	46.00	44.00	48.00	46.00
12.Öğrenci	48.00	45.00	47.00	46.67
13.Öğrenci	46.00	46.00	45.00	45.67
14.Öğrenci	44.00	48.00	45.00	45.67
15.Öğrenci	50.00	47.00	48.00	48.33
16.Öğrenci	47.00	47.00	46.00	46.67
17.Öğrenci	47.00	45.00	48.00	46.67
18.Öğrenci	48.00	44.00	47.00	46.33
19.Öğrenci	46.00	46.00	45.00	45.67
20.Öğrenci	46.00	43.00	46.00	45.00



Yukarıdaki tablo deney grubuna uygulanan son test sonuçlarıdır. Alanında uzman üç farklı kişi tarafından değerlendirilen bu sonuçlar göstermiştir ki öğrencilerin belli bir süreç dâhilinde planlı bir çalışma ile sürdürüldüğünde yazmaya karşı olumlu bir değişim gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Tablo 7

*Öğrencilerin Benzerlik/Zıtlık Paragrafına İlişkin Ön-test ve Son-test Sonuçları*

	Ön-test Sonuçları Ort.	Son-Test Sonuçları Ort.	Öntest- Sontest Farkı
6-C Sınıfı	22.2	45.4	23.2

Uygulamanın üçüncü aşamasında ise öğrencilere örnek benzerlik/zıtlık metinleri incelenmiş ve daha sonra öğrencilerden iki kavramın benzer ve zıt yönlerini anlatan bir paragraf yazmaları istenmiştir. Yazılan bu paragraf uygulama öncesinde yazdırılan benzerlik/zıtlık paragrafı ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma derecelendirilmiş puan ölçeğine göre yapılmıştır. 6. Sınıf, 20 öğrenciyle yapılan bu çalışma sonucunda ön test için yazdırılan paragraf, konunun uzmanı üç farklı Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiş 50 puanlık puan ölçeğine göre yaklaşık % 23' lük bir sonuç ortaya çıkmıştır. Uygulamanın ardından aynı öğrencilere yine benzerlik/zıtlık paragrafı yazdırılmış, konunun uzmanı Türkçe Öğretmenleri tarafından incelenmiş aynı ölçeğe göre yaklaşık % 45'lik bir sonuca ulaşılmıştır.

Öğrencilerden elde edilen ön test ve son test puanları, *Statistical Package for Social Sciences for Personal Computers (SPSS)* paket programına aktarılarak ön test ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığının ortaya konulması için istatistiksel analiz yapılmıştır.

Uygulanan ön test ve son testten elde edilen verilerin analizi için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadıkları kontrol edilmiştir. Veri grubunun normal dağılıp dağılmadığı Kolmogrov-Simirnov ve Shapiro Wilk testlerine bakarak anlaşılabilir (Kalaycı, 2006;

Büyüköztürk, 2013). Gözlem sayısı 30' dan az olduğunda Shapiro Wilk testi, 30' dan büyük olduğunda ise Kolmogrov-Simirnov testi kullanılabilir (Kalaycı, 2006). Bu doğrultuda bu araştırmadaki gözlem sayımız 30' dan az olduğu için veri grubunun normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Shapiro Wilk testi sonuçlarına bakılmıştır. Araştırmada elde edilen bazı veri grubu normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan analiz yöntemi tercih edilmiştir. Verilerin analizinde Wilcoxon işaretli sıralar testi (Wilcoxon signed rank test) kullanılmıştır. Sonuçlar. 05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Wilcoxon işaret testi, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın birbirlerinden anlamlı olarak farklı olup olmadığını belirlemek için kullanılan analiz yöntemidir (Büyüköztürk, 2013).

Sonuç olarak yazma eğitimi, belli bir süreç dâhilinde parçadan bütüne gidilerek işlendiğinde hem öğrencinin yazma düzeyinin geliştiği hem de yazmaya karşı tutumunun olumlu yönde geliştiği görülmüştür.

### **Geliştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Metindeki Tutarlılığına Etkisine Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Ülkemizdeki yazma eğitimi geleneksel bir anlayış olan ürün temelli yazma anlayışıyla sürdürülmektedir. Uzun yıllar kullanılan bu modelde asıl olan ortaya çıkan üründür. Şekil ve kuralların ön plana çıktığı bu modelde öğretmen öğrencinin yazısını değerlendiren konumundadır. Bu model belli kurallar çerçevesinde yürütülmüş, şekil üzerinde durulmuş, yazmanın genel kuralları temel olarak kabul edilmiştir. Bu modelde öğrenciden beklenen, tüm yazı kurallarını kavramış olması ve sonuca ulaşmasıdır.

Dolayısıyla, bu anlayışın neticesi olarak öğrenciler paragraf konusunu tam kavrayamadan, yapısını tam olarak anlayamadan, neyi, nerede ve nasıl yazacağını bilemeden ortaya bir paragraf koyması istenmektedir. Sonuç olarak bütünlükten ve tutarlılıktan uzak paragraflar ortaya çıkmaktadır.

Aşağıda öğrencilere ait son test için yazdırılmış örnek paragraflar yer almaktadır. Bu paragraflar ön test metinleri ile karşılaştırıldığında öğrencilerin daha tutarlı paragraflar ortaya koydukları görülmüştür.

### ANNEM VE BABAM

Hem annem hem babam çocuklarını yani beni çok sever. Annem de babam da çok merhametlidir. Babam daha çalışkan ve bilgilidir. Ancak annem de yemek konusunda daha bilgilidir. Babam vali yardımcısı iken annem ev hanımıdır. Babam işinde çok ciddidir, bir işe başladığında yarım bırakmaz. Annemse başka işi çıkarsa yaptığı işi bırakır, işini bitirdikten sonra eski işine devam eder. Ama ben ikisini de çok severim.

### Ö5 kodlu öğrencinin Yazılı Anlatım Örneği-1

Bu paragrafta öğrenci tema halinde benzerlik/zıtlık paragraf çeşidini kullanmış, anne ve babasının bazı yönlerini temalar halinde karşılaştırmıştır. Tematik benzerlik/zıtlık paragraf çeşidinde ele alınmış unsurlar temalar halinde incelenir. Bu paragrafta öğrenci sevgi temasını ele alarak başlamış anne ve babasının çocuklarına karşı olan sevgilerini karşılaştırmıştır. Daha sonra sırayla bilgi ve beceri temaları, meslek teması ve karakter temaları ele alınmış ve tutarlı bir tematik benzerlik ve zıtlık paragrafı oluşturulmuştur.

### Annem ile Babam

İlk önce, ben hem annemi hem de babamı çok seviyorum. Her ikisi de benim ebeveynimdir. Aynı şekilde her ikisi de beni çok severler.

Her biri polistir ve aynı zamanda ikisi de aynı iş yerinde çalışırlar. Her biri işe sivil giyinirler. İkisi de rütbe takarlar, fakat ikisinin rütbeleri farklıdır. Babamın iki yıldızı olmasına karşın annemin bir yıldızı vardır. Ve ikisinin de rütbelerindeki yıldızların renkleri farklıdır.

Buna göre ikisinin de cinsiyetleri farklıdır. İkisi farklı şeylerden hoşlanırlar. Mesela annem mavi rengi severken, babam siyah rengi sever. Annem mantı yemeğini severken, babam daha çok et yemeklerini sever.

### Ö3 Kodlu Öğrenci Yazılı Anlatım Örneği 2

Yukarıdaki benzerlik/zıtlık paragrafı örneğinde Ö3 kodlu öğrenci tematik benzerlik/zıtlık paragraf çeşidinde paragraf yazmıştır. Anne ve babasını karşılaştırdığı bu paragrafta öncelikle sevgi teması üzerinde durulmuştur. Daha sonra sırasıyla meslek teması ve mesleki farklılıklar ele alınmış, cinsiyet temasına değinilmiş ve anne ve babanın hoşlandığı veya hoşlanmadığı şeyler üzerinde durularak tutarlı bir paragraf yazılmıştır.

Ö20 kodlu başka bir öğrenci Galatasaray ve Fenerbahçe'yi ele aldığı paragrafında her iki takımın oynadığı lig temasına değinmiş, daha sonra takımları maddiyat yönüyle karşılaştırmış, şampiyonluk sayılarını ele almış, kazandıkları kupa sayını belirterek tematik benzerlik/zıtlık paragraf çeşidine örnek tutarlı bir paragraf yazmıştır.

Ö17 kodlu bir öğrenci ise blok halde benzerlik/zıtlık paragrafı yazmıştır. Yaz ve kış mevsimlerini ele aldığı paragrafta öncelikle yaz mevsimine değinmiştir. *Yaz mevsiminin sıcak olduğu, yazın denize girildiği, bir tatil mevsimi olduğu, yaz kıyafetlerinin daha ince oluşunu* ele alarak ilk unsurun özelliklerini ortaya koymuştur. Daha sonra ikinci unsur olan kış

mevsimini ele almış, *kışın soğuk bir mevsim olduğu, kışın insanların denize değil de kayak için dağa gittiklerine, kışın da tatil yapılabildiğine ama genellikle insanların kışın çalıştıklarına, kış kıyafeti olarak kalın giysilerin seçildiğine* gibi temalara değinerek iki unsuru blok halde karşılaştırmıştır.

Ö5 kodlu başka bir öğrenci de blok halde karşılaştırma yapmış ve iki çizgi film kahramanı olan Keloğlan ve Caillou' yu karşılaştırmıştır. Öncelikle ilk unsur olarak Keloğlan'ı ele almıştır. *Keloğlan'ın bir çizgi kahraman olduğunu, saçı olmadığı için kel olduğunu, çocukların onu çok sevdiğini, köyde yaşadığını, eşeğinin olduğunu* ifade etmiştir. Daha sonra ikinci unsur olarak Caillou' yu ele almış, *onun da bir çizgi kahraman olduğunu, onun da saçı olmadığı için kel olduğunu, çocukların onu da çok sevdiğini, Caillou' nun şehirde yaşadığını, yabancı olduğunu, Keloğlan' a göre küçük olduğunu* ifade ederek blok halde tutarlı bir benzerlik/zıtlık paragraf çeşidi yazmıştır.

### **Geliştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Yazmaya Karşı Tutumlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Uygulamaya katılan 20 öğrenciyle uygulama süreci başlamadan önce odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş ve yazmaya ve paragrafa yönelik tutumları değerlendirilmiştir. Bu görüşmeler göstermiştir ki ülkemizde uygulanan yazma eğitiminin sonucu olarak öğrencilerde yazmaya karşı genel olarak olumsuz bir tutum söz konusudur. Bu görüşmenin sonunda elde edilen öğrenci düşüncelerinden bazıları şu şekildedir.

Ö8 kodlu bir öğrenci, *"yazı yazmanın çok sıkıcı bir uğraş olduğunu, Ö1 kodlu bir öğrenci, "yazı yazarken yorulduğu için yazı yazmayı sevmediğini "* söyledi. Bazı öğrencilerim *"öğretmenlerin çok yazı yazdırmasından"* dolayı yazmaya karşı olumsuz yaklaşıtlarından bahsetti. Ö9 kodlu bir öğrenci *"eğer yazacağım şey kısa olursa yazmayı seviyorum"* dedi.

Öğrencilerle yaptığımız görüşmelerin geneline baktığımız zaman yorucu, sıkıcı ve uzun olmasından dolayı yazı yazmayı sevmedikleri, bazı öğrencilerin yazısının güzel olmamasından dolayı yazıya karşı olumsuz bir tavır aldıkları görülmektedir.

Öğrencilere yazı yazmanın daha kolay ve eğlenceli olması için neler yapılabilir diye sorulduğunda, kısa, hayal gücünü ön plana çıkaran yazılar yazdırılabileceği hatta yazmaya yönelik derslerin olabileceği gibi cevaplar verildi.

Çalışmada en çok kullanılan veri toplama araçlarından biri de öğrenci günlükleri olmuştur. Uygulama boyunca yapılan etkinlikler bitiminde öğrencilere dağıtılan öğrenci günlükleri toplanarak her gün analiz edilmiş ve öğrencilerin yazmaya karşı olan tutumları değerlendirilmiştir.

Bu derslerde neler öğrendin sorusuna, Ö11 kodlu bir öğrenci *“yazının önemi ve yazının ne olduğu”* Ö12 kodlu bir öğrenci *“paragrafta bir duygu ve düşüncüyü bir yönüyle anlatmayı”* Ö19 kodlu bir öğrenci *“paragrafın nasıl yazılacağını”* Ö15 kodlu bir öğrenci *“tutarlılığı ve tek bir bakış açısını”* Ö13 kodlu bir öğrenci *“paragraf nasıl yazılır, içeriğin nasıl olması gerektiğini”* öğrendim; *bu dersi daha önceki yazma dersleriyle karşılaştırdığımda aralarında ne tür farklılıklar var sorusuna* Ö10 kodlu bir öğrenci, *“bu ders yazmayı kolaylaştırdı”* Ö14 kodlu bir öğrenci, *“bu ders çok açıklayıcı”* Ö18 kodlu öğrenci *“yazıyı sevmeye başladım”* gibi çeşitli cevaplar verilmiş ve öğrencilerin uygulama boyunca tutumlarının olumlu yönde değiştiği sonucuna varılmıştır.

Aşağıda öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını gösteren öğrenci günlüklerinden bazı örnekler verilmiştir.

*“Bu çalışmalar benim paragrafı sevmemi sağladı”* (Ö9)

*“Önce paragrafın yapısını öğrendik ardından benzerlik/zıtlık yapısında paragraf yazmayı. Nasıl yazacağımı biliyorum bu nedenle yazmak daha kolaylaştı”* (Ö4)

Daha önce yapılan odak grup görüşmesinde de bu öğrencinin yazmaya karşı özellikle

paragrafa karşı tutumu oldukça olumsuzdu. Paragraf yazmak bir tarafa okumaktan bile sıkılır hale gelmişti. Ö14 kodlu öğrenci bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

<p><i>Bu derste yapılan etkinliklerin hayatta karşılığı var mı? Bu etkinliklerin, hayatının hangi dönemlerinde işine yarayacağını düşünüyorsun? Örneklerle açıklayınız.</i></p> <p>Yazmayı daha çok sevdiğimi korkulu ağama yendiğimi</p>
---

Bu öğrencim özellikle yazılı sınavlarda yazdırılan kompozisyonlardan çok korkuyordu. Her sınav öncesi farklı bir heyecanı olduğu davranışlarına yansiyordu. Odak grup görüşmesinde de yazmayı sevmediğini, eğer kötü yazarsa iyi not alamayacağı endişesi taşıdığını söylemişti. Dolayısıyla ülkemizde uygulanan yazma eğitimi sistemi maalesef doğrudan sonuca, daha doğrusu sınav notuna endeksli olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır.

<p><i>Bu derse ilişkin duyguların neler? Şu an neler hissediyorsun?</i></p> <p>Öğrendiğim için mutluyum</p>
---

Öğrenci Günlüğü Örneği

Bu öğrencim paragraf hakkında birçok şeyi bilmediğini uygulama derslerinde yeni bilgiler öğrendiğini ifade etmiştir. Bundan dolayı mutlu olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin ders bitiminde doldurdukları günlükler incelendiğinde sık bir şekilde yapılan etkinliklerin onların yazmaya karşı tutumları arttırdıkları ifadelerine yansımıştır. Yazma, birtakım farklı etkinliklerle öğrencilerin seviyelerine indirildiğinde öğrenciler için oldukça zevkli bir alan haline geldiği öğrenci günlüklerinde ifade edilmiştir.

## **Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

### **Tartışma**

İnsanoğlunun dünya üzerinde varlığının başlamasından bu yana kendini ifade etme ihtiyacı duyduğu bir gerçektir. Yazının bulunmasına kadar geçen süreçte çeşitli şekillerde kendini ifade eden insanoğlu yazıyla birlikte farklı bir bakış açısı kazanmış ve hâlihazırda büyük bir yazılı kültür mirası kazanmıştır. Bu sebeptendir ki yazılı anlatım insan için büyük bir öneme sahiptir. Bu önemden hareketle yazılı anlatımın tesiri yazma becerisi ve gelişmişlik düzeyiyle doğru orantılıdır.

Yazma becerisi öğrencilere bilgilerini düzenleme, zenginleştirme düşüncelerini genişletme ve planlı biçimde ifade etme imkânı verdiği için önemli bir dil becerisidir (Özbay, 2011). Bu önemden hareketle yazma becerisi geliştikçe insanın ifade gücü de gelişecektir.

Ülkemizdeki yazma eğitimi adına uygulanan sistemde öğrencilere her ne kadar paragraf yapısı ve çeşitleri ile ilgili bilgi sunulsa da doğrudan sonuca gitme söz konusudur. Paragraf yapısı tam kavranmadan duygu ve düşüncelerin her sınıf düzeyinde kompozisyona dökülmesi durumu görülmektedir. Bu geleneksel anlayış öğrenciler tarafından kanıksanmakta ve söz konusu yazma çalışmaları amaçsız, sıradan bir eğitim etkinliği durumuna düşmektedir (Özbay, 2011).

Ülkemizde uygulanan yazma eğitimi programında hedeflenen öğrencinin yazılı bir ürün ortaya koymasıdır. Uzun yıllar kullanılan bu modelde asıl olan ortaya çıkan üründür. Şekil ve kuralların ön plana çıktığı bu modelde öğretmen öğrencinin yazısını değerlendiren konumundadır. Tekşan' a (2013, s. 31) göre bu model belli kurallar ve yönergelere göre yürütülmüş, doğru kullanım yazım şekli üzerinde durulmuş, yazmanın geleneksel türlerini öğretmek temel olarak kabul edilmiştir. Bu modelde öğrenciden beklenen, tüm yazı kurallarını kavramış olması ve sonuca ulaşmasıdır.



Paragraflar, birbirine anlam yönünden bağlı, tutarlı cümlelerin bir araya gelmesiyle oluşur. Yazının okuyucu tarafından kavranması ve yazma amacının gerçekleşmesi için paragrafin tutarlı olması gerekir. Cain (2003: 344-346), metni kavrama ile tutarlılık arasındaki ilişkiyi araştırmış ve kavrama sorunu olan öğrencilerin aynı zamanda metin (öykü) organizasyonu bakımından da sorunlar yaşadıklarını bulgulamıştır. Bu bağlamda tutarlılık olgusunun okuma ve yazma edimlerinin taşıdığı bu ortaklıktan kaynaklanan bir başka önemi olduğu da açıktır (Ülper, 2011, s. 851).

Bu çalışma, yazmanın sürece bağlı gerçekleşmesi gereken bir beceri olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Seçilen deney grubuna ön test amaçlı benzerlik/zıtlık paragrafi yazdırılmış ve ardından sekiz haftalık süreçte paragraf ve paragraf yapısı, benzerlik/zıtlık paragrafi ve yapısı anlatılmış; örnek metinler incelenmiş, oluşturulan etkinlikler uygulanmış ve son olarak bir konuda benzerlik/zıtlık paragrafi yazmaları istenmiştir. Genel olarak bakıldığında sürece dayalı yürütülen bu çalışmayla öğrencilerin öncekine nazaran daha tutarlı paragraflar yazdıkları, paragraf ve yazmaya karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiği gözlemlenmiştir.

Yazma faaliyetinin sürece yayılması halinde öğrencilerin düşünme sürecinde yoğunlaşmaları, bilgiyi aktarmaları, genel olarak süreci düzenlemeleri ve her aşamaya ilişkin bilişsel farkındalık sahibi olmaları kısacası aktif olmaları sağlanabilir. Öğrencilere öncelikle bağımsız düşünme, karar verme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme gibi beceriler kazandırılabilir (Karatay, 2011, s. 25). Dolayısıyla geleneksel yazma anlayışından ziyade süreci göz önünde bulunduran, yazılı üründen çok nasıl yazılacağını hedefleyen, parçadan bütüne giden bir yazma anlayışının yazma becerisi adına daha verimli olduğu söylenebilir.

## Sonuç

**Geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin benzerlik/zıtlık paragrafı oluşturmalarına yönelik sonuçlar.** Geliştirilen etkinliklerin, öğrencide benzerlik/zıtlık paragrafı yazmada farkındalık oluşturduğu, öğrencilerin bir ürün ortaya koymadan önce defalarca pratik yapmaları için olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Etkinliklerin uygulanmasından sonra öğrenciler tarafından doldurulan öğrenci günlüklerinden edinilen izlenimler de göstermiştir ki parçalar halinde yapılan çalışmalar ve her çalışma sonunda öğrenciye yapılan geri bildirimler öğrencinin yazma becerisini geliştirdiği sonucunu ortaya koymuştur.

Uygulamanın ardından yapılan odak grup görüşmesi ve öğretmen izlenimleri bu etkinliklerin yazmayı hem eğlenceli hale getirdiği hem de kolaylaştırdığı sonucunu ortaya koymuştur.

**Geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin paragraf tutarlılığına etkisine yönelik sonuçlar.** Bir paragrafta en önemli unsurlardan biri şüphesiz tutarlılıktır. Tutarlılığı sağlamanın en önemli yolu paragrafta tek bir bakış açısı ortaya koymaktır. Geliştirilen etkinlikler ve uygulamanın ilk aşamasında anlatılan paragraf yapısı, bakış açısı, destekleyici cümle kavramları birleşerek öğrencilerin önceden yazdıkları paragraflara göre daha tutarlı oldukları sonucuna varılmıştır.

**Geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarına yönelik sonuçlar.** Geleneksel yazma eğitimi öğrencinin yazmaya karşı olan ilgisini azaltmış, yazmanın zor bir faaliyet olarak algılanmasına yol açmıştır. Geliştirilen etkinlikler, öğrenci günlükleri ve odak grup görüşmesi sürece yayılan ve parçalar halinde işlendiğinde yazmanın zor bir faaliyet olmadığı, aksine kolay ve eğlenceli bir uğraş olabileceği sonucunu ortaya koymuştur.

## Öneriler

Türkçe öğretiminde benzerlik/zıtlık paragraflarının yazımına ilişkin uygulamalı olarak yapılan bu çalışmanın sonuçlarından hareketle bazı öneriler getirilmiştir.

- Yazma becerilerinin gelişiminde paragraf düzeyine indirgenmiş farklı akademik çalışmalar yapılabilir.
- Yazma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin diğer paragraf türlerinde de akademik çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmanın verileri ve etkinlik örnekleri öğrencilerin paragraf düzeylerini geliştirmek üzere etkinlik kitaplarında yer alabilir.
- Bilişsel becerilerin yazma aracılığıyla geliştirilmesine ilişkin farklı akademik çalışmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akbayır, S. (2003). *Cümle ve metin bilgisi*. Samsun: Kültür Yayınları.
- Amundson, S. J. ve Weil, M. (2001). *Prewriting and handwriting skills*. İçinde J. Case Smith., A. S. Allen, ve P. Nuse Pratt (Eds.), *Occupational therapy for children* (ss. 545–566). St. Louis, MO: Mosby.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2013). *Yazılı anlatım el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 327-328.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Xx1 (2), 209-220.
- Ağca, H. (2006). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bağcı, H. (2011). *Yazma eğitiminde aşamalı gelişim*. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* Ankara: Pegem Akademi.
- Bayram, Y. ve Erdemir, A. (2006) Amasya’ daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin imla kurallarını kullanma düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim*, (171), 140-155.
- Becel, A. (2013). Bilişim teknolojileri ekseninde yazarlık ve yazma becerileri dersine yönelik bir değerlendirme. *Turkish studies - international periodical for the languages, literature and history of turkish or turkic*, 8(3), 61-81.

- Belet, D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education*, 3 (1), 69-86.
- Bilgin, M. (2006). *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3/(10).
- Cemiloğlu, M. (2013). *Dil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi*. Bursa: Aktüel.
- Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Aktüel.
- Ceran, D. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma dersi eğitimine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 8/1, 1151-1169.
- Çamurcu, D. (2010). Yükseköğrenimine yeni başlayan türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 503.
- Çatıkkaş, A. (2001). *Örnekli-açıklamalı yazılı ve sözlü anlatım kılavuzu*. İstanbul: Alfa
- Coşkun, E. (2013). "Yazma eğitimi". İçinde A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.) *İlköğretimde türkçe öğretimi* (ss. 49-91). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2011). *Yazma eğitiminde aşamalı gelişim*. M. Özbay (Ed.), Yazma Eğitimi Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages,*

*Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 7(1).

Çakmak, E. (2013). Metin yapısı öğretiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerilerine etkisi. *Eğitiminde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 379-389.

Çotuksöken, Y. (2013). *Uygulamalı Türkçe yazılı ve sözlü anlatım*. İstanbul: Papatya.

Temur, T. ve Çakıroğlu, A. (2011). *Etkinliklerle yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.

Çiçekli Koç, G. (2009). *Türkiye’de ve batıda paragraf yazma öğretimi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Davis, J., Liss, R. (2012). *Effective academic writing*, New York: Oxford Universtiy Press.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi

#### Yayıncılık

Duman, B. (2007). Süreç temelli öğrenme modeli-öğretim modeli. *Muğla Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19.

Elbir, B. Ve Yıldız, H. (2012). İlköğretim yazma eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans çalışmalarının değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 3.

Gedizli, M. (2006). *Yazabilmek, yazma eğitimine giriş*. İstanbul: Marka Yayınları.

Gündüz, O. ve Şimşek T. (2011). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Basımevi.

Göçer, A. (2011). *Yazma çalışmalarını değerlendirme*. M. Özbay, (Ed.), *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-The Journal of International Social Research*, 3(12).
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gökçek, T., Babacan, Z. F., Kangal, E., Çakır, N., Kül, N. (2013) *2003-2012 yılları arasında türkiye’de karma araştırma yöntemiyle yapılan eğitim çalışmalarının analizi*. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6(7), s. 435-456.
- Glesne, C. (2011). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jordan R. R. (1990). *Academic writing course*. London: Collinselt.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methodsresearch: a research paradigmwhose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). *Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme*. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Karahan, L. (2004). *Türkçede söz dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karadağ, Ö. (2011). *Yazma eğitiminde anlatım tarzları ve öğretimi*. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Keçik, İ. Uzun, L. (2003). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniv.Yay.
- Kırbaş, A., Orhan, S. (2011). Görsel materyallerle desteklenmiş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4)705-714.

Kiniry, M., Rose, M. (1990). *Critical strategies for academic writing*. Boston: Bedford Books Of Martin's Press.

Kirszner, L .G. , Mandell, S. R. (2005). *Foundations first sentences and paragraph*. Boston: Bedford/ St. Martin's.

Kirszner, L. G. , Mandell, S. R. (2003). *Writing first practice in context*. Boston: Bedford/ St. Martin's.

Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.

MEB (2006). *2005 İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB (2013). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretim programı*. Ankara.

Onursal, İ. (2003). *Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık, günümüz dilbilim çalışmaları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Özdemir, E. (1987). *İlkokul öğretmenleri için türkçe öğretimi kılavuzu*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.

Özbay, M. (2000). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri-alan araştırması*. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.

Özsarı, R. (2006). *Cumhuriyet döneminde kompozisyon anlayışı ve batılı kaynaklarla mukayese* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi.

Özbay, M. (Ed.) (2011). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Özbay, M. (2011). *Yazılı anlatım ve unsurları, Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.



- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8)1285-1299.
- Temizkan, M. (2003). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarının dil gelişimi bakımından incelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 219-231.
- Temizyürek, F. Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları türkçe programları (1923-2004)*, Ankara: Nobel Yayınları
- Ruetten, M. K.(1996). *Developing composition skills rhetoric and grammer*. Boston: Heinle & Heinle Publishes.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenol, M. (2001). Okuma ve yazma öğretiminin kaynakları makaleler (1938/1998). *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 205-219.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. İstanbul: Kriter.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Uçkun, D. (2011). *İlköğretim programlarında yazma eğitimi*. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 461-472.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi/an evaluation of student texts in the context of coherence, *Turkish Studies- International*

*Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume*  
6/4, 849-863.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yaman, E. Köstekçi, M. (1998). *Türk dili ve kompozisyon*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Yıldırım, A. Şimşek, H.(2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin  
Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara:  
Seçkin Yayınları.

## **Ekler**

**Ek A: Öğrencilerle Yapılan Odak Grup Görüşme Formu Soruları**

1. Yazmayı sever misin? Neden?
2. Yazı yazmak hakkında neler düşünüyorsunuz?
3. Yazı yazmanın daha kolay olması için neler yapılabilir?
4. Yazmanın hangi yönleri sizi daha çok zorlamaktadır? Bu durumun nedeni neler olabilir?
5. Diğer derslerde yazdığınız ödevler hakkında biraz düşünün. Onları kolay mı zor mu buluyorsunuz? Onları kolay ya da zor yapan şey nedir?
6. Paragraf deyince aklına gelen ilk üç şey nedir?

**Ek B: Öğrenci Günlüğü Örneği**

Bu derste neler öğrendin?
Bu derste yapılan etkinliklerin hayatta karşılığı var mı? Bu etkinliklerin, hayatının hangi dönemlerinde işine yarayacağını düşünüyorsun? Örneklerle açıklayınız.
Bu derste sana öğretilenlerin nedenleri ne olabilir?
Bu derste en çok neyden hoşlandın? Niçin?
Bu derste en çok neyden hoşlanmadın? Niçin?
Bu derse ilişkin duyguların neler? Şu an neler hissediyorsun?
Bu dersi, daha önceki yazma derslerinle karşılaştığında aralarında ne tür farklılıklar var? Neler değişik? Neler aynı?

## Ek C: Dereceli Puan Ölçeği

	<b><i>DERECELİ PUAN ÖLÇEĞİ</i></b>	<b>ÇOK İYİ (5 P)</b>	<b>İYİ (4 P)</b>	<b>ORTA (3 P)</b>	<b>ZAYIF (2 P)</b>	<b>ÇOK ZAYIF (1 P)</b>
<b>1</b>	Paragraf bir konu etrafında örgülenmiştir.					
<b>2</b>	Konu mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.					
<b>3</b>	İlk unsurun özellikleri yeterli işlenmiştir.					
<b>4</b>	İkinci unsurun özellikleri yeterli işlenmiştir					
<b>5</b>	İki kavramın benzerlik ve zıtlıkları bir plan dahilinde işlenmiştir.					
<b>6</b>	Paragraf genel ve özet bir cümle ile sonlandırılmıştır.					
<b>7</b>	Konuya uygun başlık kullanmıştır.					
<b>8</b>	Düzgün okunaklı bir yazı kullanmıştır.					
<b>9</b>	Yazım kurallarına uyulmuştur.					
<b>10</b>	Noktalama kurallarına uyulmuştur.					
	<b>TOPLAM</b>					

**Ek D: Öğrenci Çalışma Kitabı****BENZERLİK/ZITLIK PARAGRAF YAPISININ GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN****ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTABI**

## ETKİNLİK 1

Aşağıda verilen iki kavramın benzer ve zıt yönlerini yazın.

**1. Yaz Mevsimi****2. Kış mevsimi****BENZERLİKLER...**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

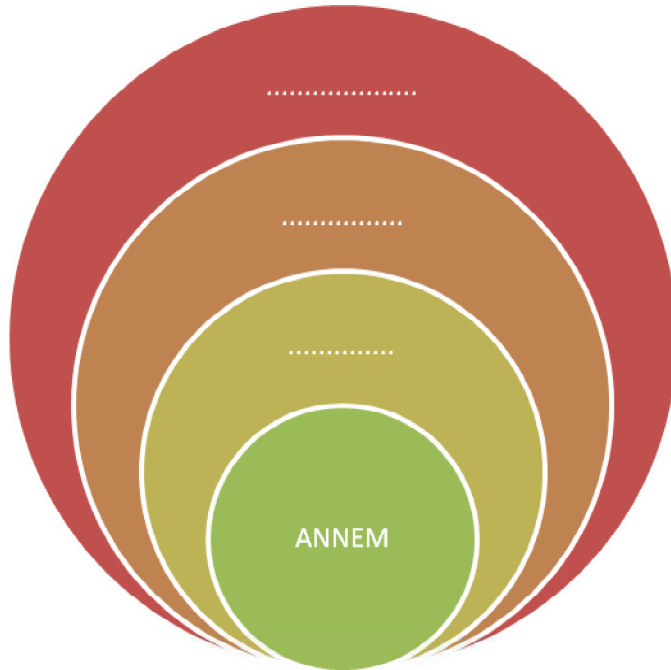
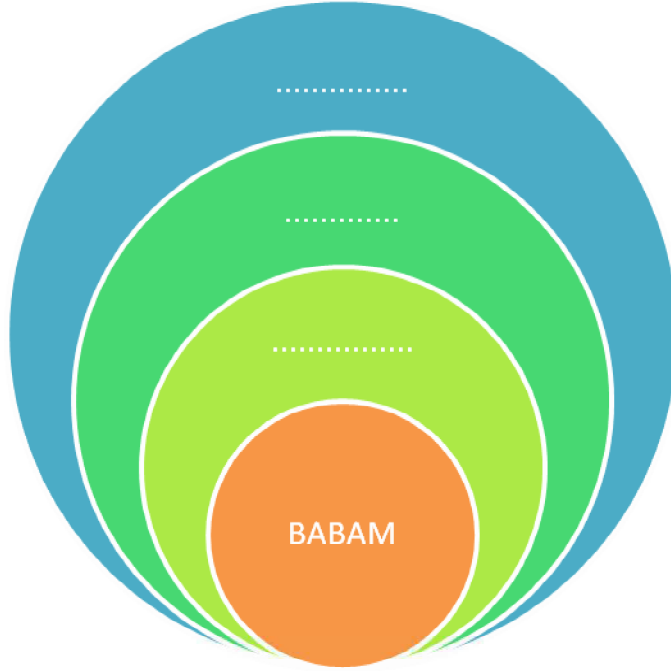
.....

.....

**ZIT YÖNLER...**

.....



**ETKİNLİK 2*****BABAM VE ANNEMİM ÖNE ÇIKAN ÜÇ ÖZELLİĞİ***

## ETKİNLİK 3

**PARAGRAF****YARDIMCI FİKİR**

.....

.....

.....

.....

**YARDIMCI FİKİR**

.....

.....

.....

.....

## ETKİNLİK 4

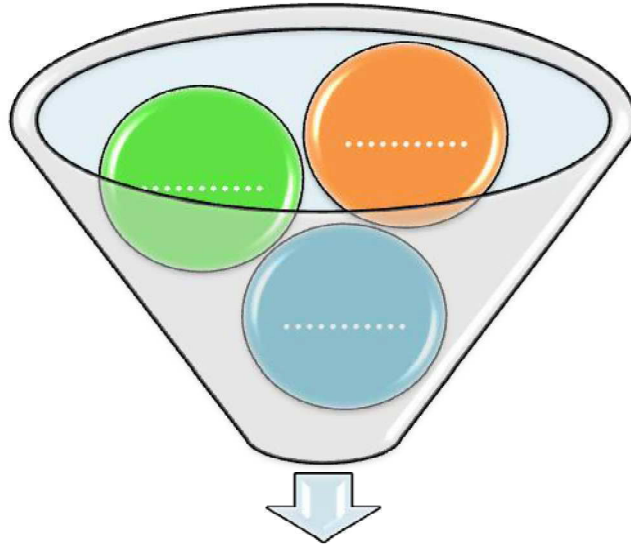
*Rağmen, diğer taraftan, ama, aksine, ancak*

*Yukarıdaki kelimeleri kullanarak, aşağıdaki metindeki boşlukları doldurun.*

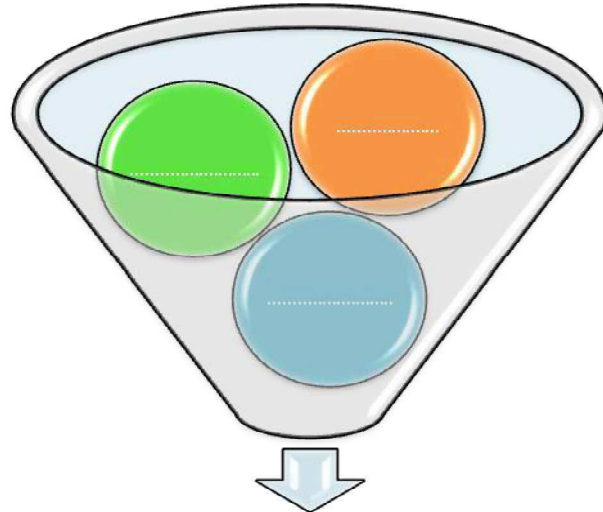
Kalabalık bir ilkokulun birinci sınıfında, kırk-elli öğrencinin gürültüsüne, yaramazlığına..... öğretmen hiç şikayetçi değildi. Çünkü hepside okuma yazma öğrenebilmek için istekliydi. Harfleri tanıyor, kelimeleri sökebiliyorlardı..... bir öğrenci vardı ki, öğretmen ne yaptıysa çocuğa daha “a” harfini bile söyletememişti. ....diğer öğrenciler bir hayli ilerlemişlerdi. Öğretmen buna bir çözüm bulmalıydı,.....ne yapacağını bilemiyordu. Bütün enerjisini ona sarf etmeliyim diye düşündü,.....geri kalan öğrencilerle ilgilenmeliyim diye geçirdi aklından.

## ETKİNLİK 5

**Türkçe ve İngilizce Öğretmenin deyince aklına gelen üç şey.**

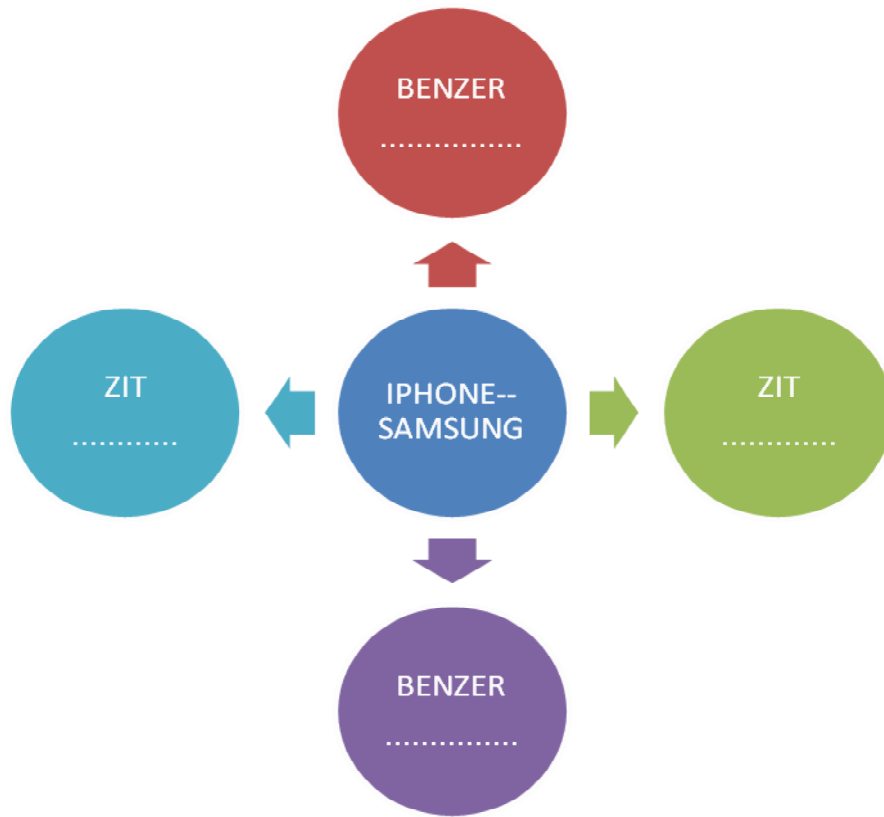


**Türkçe Öğretmenim**

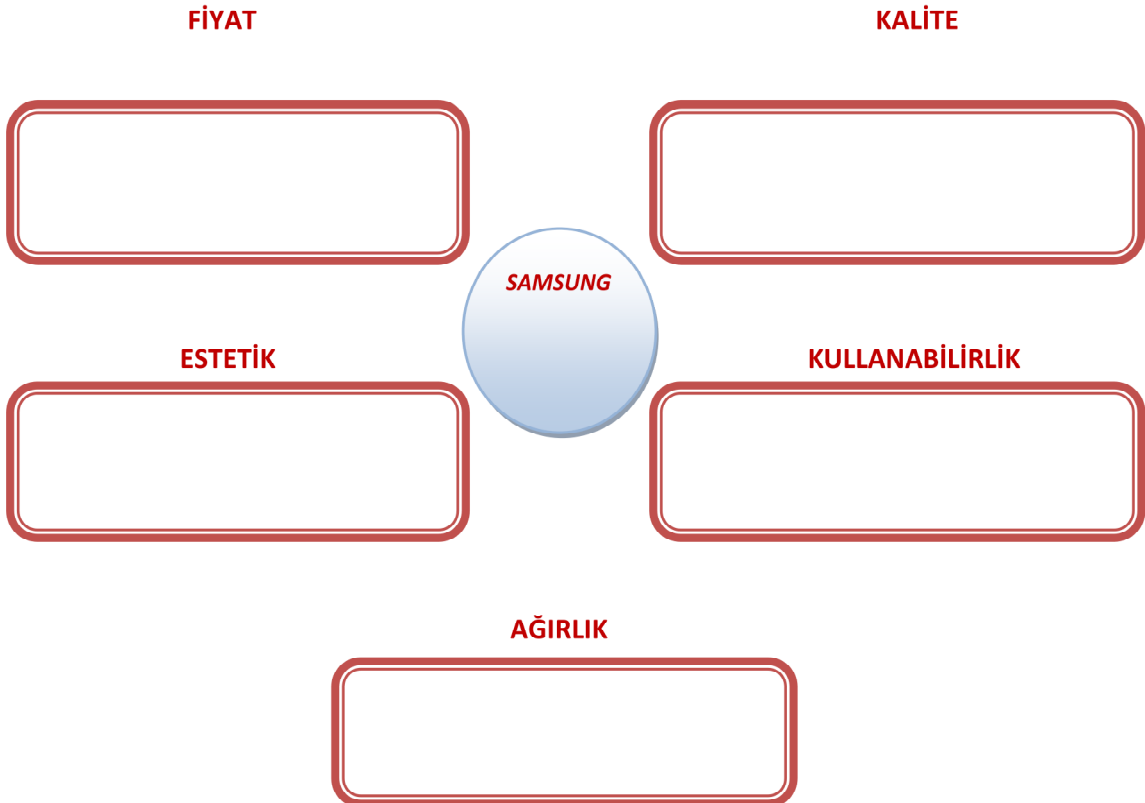
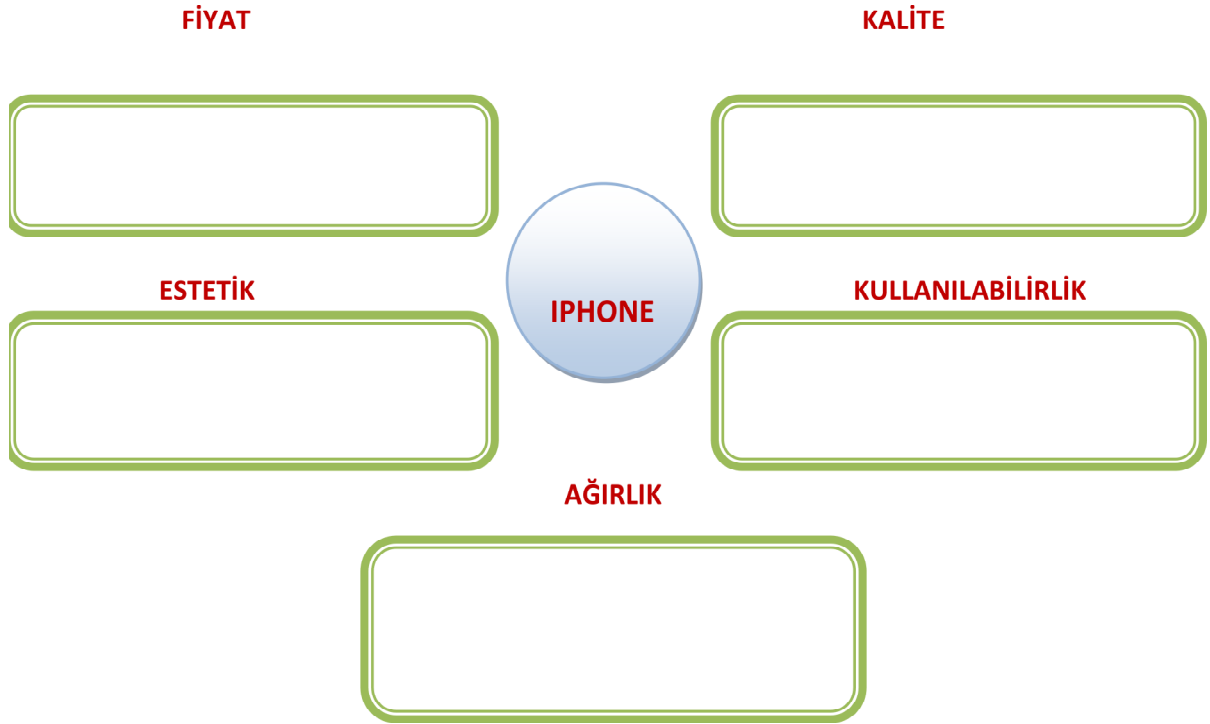


**İngilizce Öğretmenim**

## ETKİNLİK 6



## ETKİNLİK 7



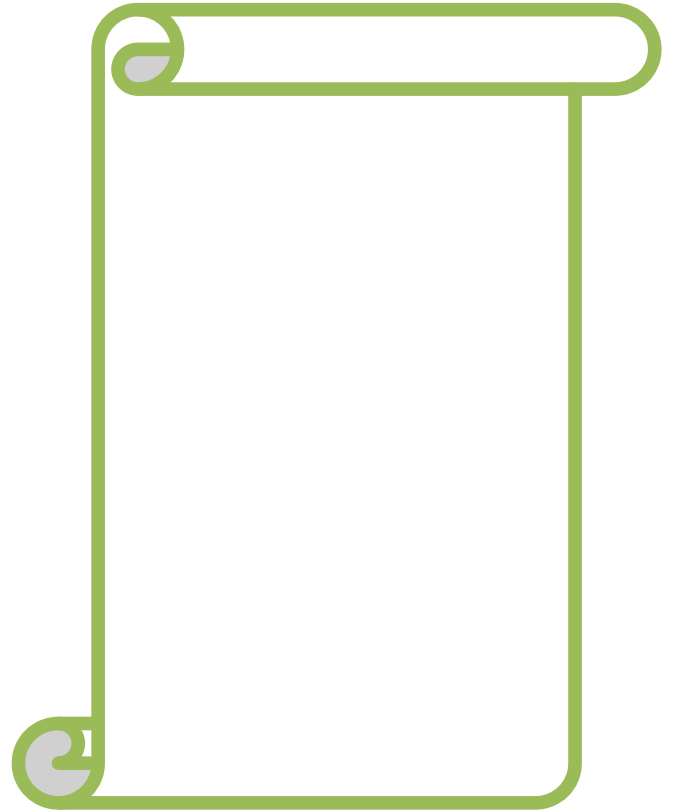
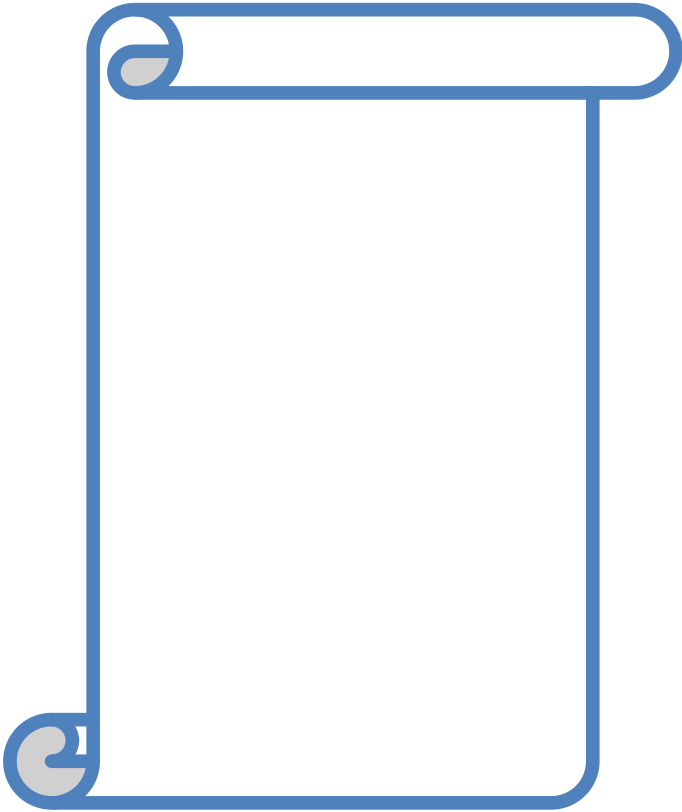


## ETKİNLİK 9

Aşağıdaki kavramları kullanarak "Çocukluk ve Yetişkinliğin" benzer ve zıt yönlerini yazın

*aynı şekilde*  
*aynı zamanda,*  
*her ikisi de*  
*gibi*

*ama*  
*ancak*  
*diğer taraftan*  
*aksine*



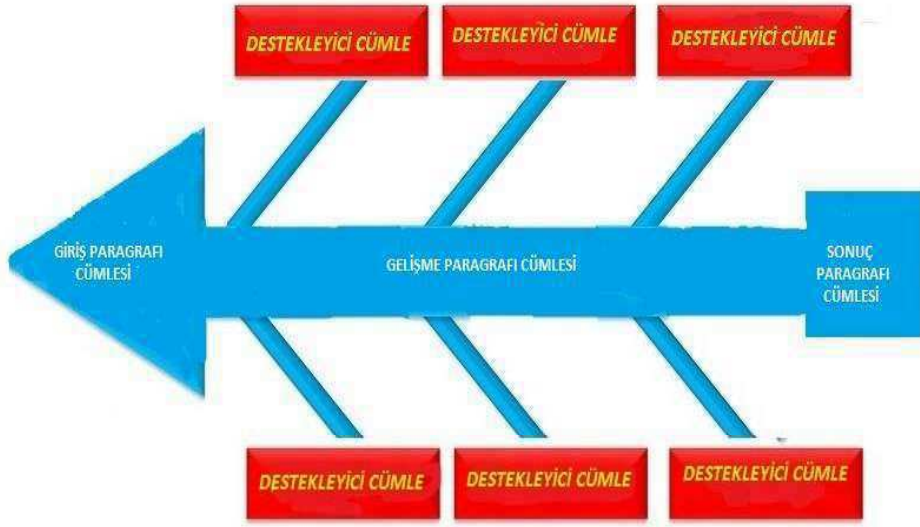


### **Benzerlikler anlatılırken kullanılan ifadeler**

- aynı şekilde
- ve, aynı zamanda, ek olarak
- hem de
- her ikisi de, ne
- her bir
- gibi ... bu yüzden
- aynı
- gibi
- çok
- 

### **Zıtlıklar anlatılırken kullanılan ifadeleri**

- rağmen
- oysa
- ama
- ancak
- tersine
- diğer taraftan
- aksine
- henüz
- aksine



## PARAGRAF YAPISI

## ÖRNEK METİN 1

### Şimdiki Hayatım ve Beş Yıl Öncesi

Şimdiki yaşantım ve beş yıl önce hayatımın bazı önemli benzer ve farklılıkları var. Beş yıl önce, Havre’de yaşayan ve liseye giden biriydim. Ailem beni desteklediği için çalışmak zorunda değildim. Ben her gün okula gider ve arkadaşlarımla vakit geçirirdim. Okuldan sonra her gün Yeğenlerime bakıyordum. Beş yıl önce herhangi bir hedefim yoktu. Gerçekten gelecek hakkında bir şey düşünmüyordum. Şimdi ise Great Falls ’da yaşıyorum ve artık lisede değilim. Kendimi hayatımı sürdürmek için artık çalışmak zorundayım. Şimdi okumadığım için haftada yirmi saat çalışıyorum. Beş yıl öncesine göre şu an daha çok fazla sorumluluğum var. Ben artık kendim için sorumluluk almak zorundayım. Benim şimdi büyük hedeflerim var. Örneğin, iki yıllık yüksek okul mezunu olmak istiyorum. Benim şimdi gerçekleştirmek istediğiniz birçok şey var. Beş yıl önce, gerçekten hayata dair hiçbir fikrim yoktu, ama şimdi ise hayatımı düzene sokmak ve kendim için bir karar vermek istiyorum. Buna ek olarak, ben hala ailemle yaşıyorum Beş yıl önce okula ailemin arabasıyla gidiyordum. Şimdi ise toplu taşıma araçlarını kullanıyorum. Okuduğum kitaplar da değişti. Mesela beş yıl önce macera kitapları ilgimi çekerken şimdi ise daha çok sosyal içerikli kitapları tercih ediyorum.