

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

2016

TÜRKÇE EĞİTİMİ ABD

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ONUR DÖLEK

**AKRAN ETKİLEŞİMİNE DAYALI YAZMA
ETKİNLİKLERİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI
ANLATIM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ONUR DÖLEK

GAZİANTEP

OCAK 2016

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**AKRAN ETKİLEŞİMİNE DAYALI YAZMA
ETKİNLİKLERİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YAZILI ANLATIM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ONUR DÖLEK

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI

GAZİANTEP
OCAK 2016

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**Akran Etkileşimine Dayalı Yazma Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı
Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi**

ONUR DÖLEK

Tez Savunma Tarihi: 25.01.2016

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı



Doç. Dr. M. Fatih ÖZMANTAR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü Y.

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.



Doç. Dr. Mehmet ÇİÇEK
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.



Yrd. Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

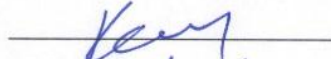
Jüri Üyeleri:

İmzası

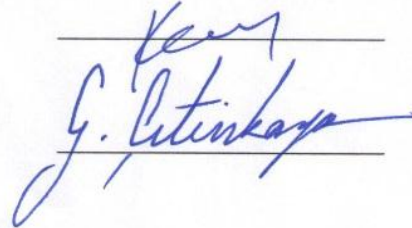
Yrd. Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI



Yrd. Doç. Dr. K. Kaan BÜYÜKİKİZ



Yrd. Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA



ÖZET

AKRAN ETKİLEŞİMİNE DAYALI YAZMA ETKİNLİKLERİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DÖLEK, Onur

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe Eğitimi ABD
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI
Ocak 2016, 88 sayfa

Bu araştırma, akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, ön test son test deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, 2014-2015 öğretim yılının ikinci döneminde Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan Hürriyet Ortaokulunun 7-D ve 7-A sınıflarına devam eden 60 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney grubunu 7-D sınıfından 15 kız, 15 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci; kontrol grubunu ise 7-A sınıfından 15 kız, 15 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın uygulama bölümünde deney grubuna altı hafta boyunca, haftada ikişer saat olmak üzere, akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleri; kontrol grubuna ise Türkçe dersi kazanımları kapsamında 7. sınıf çalışma kitabındaki yazma etkinlikleri yaptırılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yazılı anlatım kağıtları kullanılmış, bu kağıtlar kompozisyon değerlendirme ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmış ve elde edilen veriler üzerinde t-testi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan biri; akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili ve verimli bir sınıf etkinliği olduğu yönündedir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan bir diğeri ise; bireyselliğin ön planda olduğu geleneksel yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede olumlu bir katkısının olmadığıdır.

Anahtar sözcükler: Yapılandırmacılık, Akran Etkileşimi, Yazma Etkinlikleri, Yazılı Anlatım Becerileri

ABSTRACT**THE EFFECT ON PEER INTERACTION-BASED WRITING ACTIVITIES
ON WRITTEN EXPRESSION ABILITIES OF 7TH GRADE STUDENTS**

DÖLEK, Onur

M. A. Thesis, Department of Turkish Teaching
Supervisor: Assist. Prof. Dr. Ergün HAMZADAYI
January 2016, 88 pages

This research is carried out to determine the effect of peer evaluation-based writing activities on 7th grade students' written expression skills. Semi experimental design with pretest-posttest, experimental and control groups is utilized in the research. It is conducted in the second term of 2014-2015 academic year with 60 students studying in classes of 7/D and 7/E in Hürriyet Secondary School in Şahinbey, Gaziantep. The experimental group of the research is consisted of 30 students, 15 girls and 15 boys from 7/D, whereas; the control group is consisted of 30 students, 15 girls and 15 boys from 7/A. In the procedure of treatment, writing activities based on peer interaction on the experimental group were carried out two hours a week during six weeks. In this process, the writing activities in 7th grade workbook within the scope of acquisitions of Turkish subjects had the control group done. In the research, written expression papers were used as a tool to collect data, and these papers were evaluated according to composition evaluation scale. For the analyzing part of the survey results, SPSS 16.0 software was used and t-test analysis was applied on the data. One of the data obtained from the research is that writing activities based on peer education is an effective and adequate way of classroom activity. Another finding is traditional writing activities based on individuality has no positive contribution on student's writing skills.

Key words: Constructivism, Peer Interaction, Writing Exercises, Written Expression Skills

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma beş bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölüm giriş bölümüdür. Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sayılıları, sınırlılıkları ve araştırmaya ilişkin tanımlar üzerinde durulmuştur.

İkinci bölüm kaynak özetleridir. Bu bölümde; araştırma konusunun kuramsal çerçevesini oluşturmak amacıyla yapılandırmacı yaklaşım, yapılandırmacılığın türleri, akran etkileşimi, yazma becerileri konuları üzerinde durulmuş ve araştırmayla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde; araştırmanın deseni, çalışma grupları, veri toplama aracı ve yöntemi, işlem basamakları ve araştırma verilerinin çözümlenmesine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Dördüncü bölümde, araştırmanın alt problemlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Beşinci bölümde ise; araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar, benzer çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda, araştırmanın amaç ve sonuçları doğrultusunda birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Lisans ve yüksek lisans öğrenimim süresince bana verdiği destekten ve gösterdiği ilgiden dolayı danışmanım ve hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI'ya sonsuz teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Farklı konularda bilgilerine başvurduğum Sayın Yrd. Doç. Dr. Emrah CİNKARA'ya; çalışma süresince benden desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşlarım İsmail ÇİMEN'e, Bade TABAR'a, Halil ALSAK'a; verilerin toplanması aşamasında ve bazı metinlerin çevirisinde yardımlarını eksik etmeyen öğretmen arkadaşlarıma; araştırmanın çalışma gruplarını oluşturan 7-A ve 7-D sınıfı öğrencilerine; burada adını zikredemediğim bütün arkadaşlarıma; buralara gelmemde en büyük paya sahip olan babama, anneme, abime ve kardeşime teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Gaziantep
Aralık, 2015
Onur DÖLEK

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR.....	xii
GİRİŞ.....	1
1. 1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	3
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI	4
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.5. SAYILTIAR.....	5
1.6. SINIRLILIKLAR	5
1.7. TANIMLAR	6
KAYNAK ÖZETLERİ	7
2.1. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM.....	7
2.1.1. Yapılandırıcı Yaklaşımın Türleri	12
2.1.1.1. Bilişsel Yapılandırıcılık: Jean Piaget.....	13
2.1.1.2. Radikal Yapılandırıcılık: Ernst von Glasersfeld.....	14
2.1.1.3. Sosyal Yapılandırıcılık: Lev Vygotsky	16
2.2. AKRAN ETKİLEŞİMİ	18
2.3. YAZMA BECERİLERİ.....	22
2.4. YAZILI ANLATIM BİÇİMLERİ	23
2.4.1. Açıklama Yoluyla Anlatım.....	24
2.4.2. Betimleme Yoluyla Anlatım.....	24
2.4.3. Kanıtlama/Tartışma Yoluyla Anlatım	25
2.4.4. Öyküleme Yoluyla Anlatım	25
2.5. YAZILI ANLATIM UNSURLARI.....	26

2.5.1. Konu ve Tema.....	26
2.5.2. Plan.....	26
2.5.3. Amaç	27
2.5.4. Başlık	27
2.5.5. Sözcük	27
2.5.6. Cümle	28
2.5.7. Paragraf.....	28
2.6. YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ.....	28
2.7. YAZMA EĞİTİMİNİN İLKELERİ	30
2.8. YAZMA ETKİNLİKLERİ.....	31
2.9. YAZMA ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ	31
2.10. İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR.....	32
MATERYAL ve YÖNTEM.....	39
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	39
3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUPLARI	40
3.2.1. Grupların Türkçe Dersi Başarı Puanları	41
3.2.2. Grupların Yazılı Anlatım Becerisi Ön Test Puanları.....	41
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI ve YÖNTEMİ	42
3.4. İŞLEM BASAMAKLARI	42
3.4.1. Hazırlık.....	42
3.4.2. Ön Test	43
3.4.3. Denel İşlemler/Uygulamalar	43
3.4.4. Son Test.....	45
3.5. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ÇÖZÜMLENMESİ	45
BULGULAR ve YORUM.....	47
4.1. DENEY ve KONTROL GRUPLARININ YAZILI ANLATIMIN BULUŞ BECERİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	47
4.1.1. Grupların Yazılı Anlatımın Buluş Becerilerine İlişkin Ön Test Bulgularının Karşılaştırılması	47
4.1.2. Grupların Yazılı Anlatımın Buluş Becerilerine İlişkin Son Test Bulgularının Karşılaştırılması	48
4.1.3. Kontrol Grubunun Buluş Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Verilerinin Karşılaştırılması	48
4.1.4. Deney Grubunun Buluş Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Verilerinin Karşılaştırılması	49
4.2. DENEY ve KONTROL GRUPLARININ YAZILI ANLATIMIN PLANLAMA BECERİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	49

4.2.1. Grupların Yazılı Anlatımın Planlama Becerilerine İlişkin Ön Test Bulgularının Karşılaştırılması	49
4.2.2. Grupların Yazılı Anlatımın Planlama Becerilerine İlişkin Son Test Bulgularının Karşılaştırılması	50
4.2.3. Kontrol Grubunun Planlama Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Verilerinin Karşılaştırılması	51
4.2.4. Deney Grubunun Planlama Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Verilerinin Karşılaştırılması	51
4.3. DENEY ve KONTROL GRUPLARININ YAZILI ANLATIMIN ANLATIM BECERİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	52
4.3.1. Grupların Yazılı Anlatımın Anlatım Becerilerine İlişkin Ön Test Bulgularının Karşılaştırılması	52
4.3.2. Grupların Yazılı Anlatımın Anlatım Becerilerine İlişkin Son Test Bulgularının Karşılaştırılması	52
4.3.3. Kontrol Grubunun Anlatım Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Verilerinin Karşılaştırılması	53
4.3.4. Deney Grubunun Anlatım Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Verilerinin Karşılaştırılması	54
4.4. DENEY ve KONTROL GRUPLARININ YAZILI ANLATIM BECERİLERİ GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ.....	54
4.4.1. Grupların Yazılı Anlatım Becerileri Toplam Puanlarına İlişkin Ön Test Bulgularının Karşılaştırılması.....	54
4.4.2. Grupların Yazılı Anlatım Becerileri Toplam Puanlarına İlişkin Son Test Bulgularının Karşılaştırılması.....	55
4.4.3. Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılması.....	55
4.4.4. Deney Grubunun Yazılı Anlatım Becerilerine ilişkin Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılması.....	56
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	57
5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	57
5.2. ÖNERİLER	61
KAYNAKÇA.....	62
EKLER.....	69
EK 1. Gaziantep Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi	69
EK 2. Akran Değerlendirme Formu	70
EK 3. Akran Değerlendirme Formu Öğrenci Örnekleri	72
EK 4. Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği	76
EK 5. Akran Etkileşimine Dayalı Yazma Etkinlik Konuları	77
EK 6. Akran Etkileşimine Dayalı Yazma Etkinlikleri Öğrenci Ürünleri.....	78

EK 7. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Yazılarından Örnekler	82
EK 8. Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test Yazılarından Örnekler	85
ÖZGEÇMİŞ	88
VITAE	88

TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ

TABLOLAR LİSTESİ	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1. Pozitivizmin Bir Görünümü Olan Davranışçılık ve Bilgiyi İşlem Gelenekleri ile Pozitivizm Ötesi Paradigmanın Bir Yansıması Olan Yapılandırmacılığın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	9
Tablo 2.2. Geleneksel öğrenme ortamı ile yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin karşılaştırılması	11
Tablo 3.1. Araştırma Deseni	40
Tablo 3.2. Öğrencilerin Cinsiyete ve Gruplara Göre Dağılımı	40
Tablo 3.3. Grupların Türkçe Dersi Ortalama Başarı Puanlarının t-Testi Sonuçları	41
Tablo 3.4. Grupların Yazılı Anlatım Becerisi Ön Test Toplam Puanlarının t-Testi Sonuçları	41
Tablo 3.5. Deney Grubu Denel İşlemler Zaman ve Konu Çizelgesi	43
Tablo 3.6. Grupların Ön Testine İlişkin Uzmanlar Arası İlgileşim Verileri	45
Tablo 3.7. Grupların Son Testine İlişkin Uzmanlar Arası İlgileşim Verileri	46
Tablo 3.8. İlgileşim Katsayı Düzeyleri	46
Tablo 4.1. Grupların Buluş Becerileri Ön Test Puanlarının t-Testi Sonuçları	47
Tablo 4.2. Grupların Buluş Becerileri Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları	48
Tablo 4.3. Kontrol Grubu Buluş Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları	48
Tablo 4.4. Deney Grubu Buluş Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları	49
Tablo 4.5. Grupların Planlama Becerileri Ön Test Puanlarının t-Testi Sonuçları	50
Tablo 4.6. Grupların Planlama Becerileri Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları	50
Tablo 4.7. Kontrol Grubu Planlama Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları	51
Tablo 4.8. Deney Grubu Planlama Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları	51
Tablo 4.9. Grupların Anlatım Becerileri Ön Test Puanlarının t-Testi Sonuçları	52
Tablo 4.10. Grupların Anlatım Becerileri Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları	53
Tablo 4.11. Kontrol Grubu Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları	53
Tablo 4.12. Deney Grubu Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları	54
Tablo 4.13. Grupların Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test Toplam Puanlarının t-Testi Sonuçları	54
Tablo 4.14. Grupların Yazılı Anlatım Becerileri Son Test Toplam Puanlarının t-Testi Sonuçları	55
Tablo 4.15. Kontrol Grubu Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının t-Testi Sonuçları	56

Tablo 4.16. Deney Grubu Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının t-Testi Sonuçları	56
--	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Vygotsky'de Yakınsal Gelişim Alanı	17
Şekil 2.2. Anadili Öğretim Alanları	22

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

Bkz.: Bakınız

Akt.: Aktaran

Çev.: Çeviren

Ed.: Editör

S/ss: sayfa/sayfa sayısı

Vd.: ve diğerleri

Vb.: ve benzeri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve araştırmaya ilişkin tanımlar üzerinde durulmuştur.

1. 1. PROBLEM DURUMU

Çağdaş eğitim felsefesi; bireylerin bilgileri sorgulamadan, var olan bilgileriyle ilişkilendirmeden elde ettiği geleneksel eğitim anlayışının yerine bireyleri sürece dahil eden, bilgilerin geçmiş bilgilerle karşılaştırılarak ve bağlantı kurularak elde edilmesi gerektiğini savunan yapılandırmacı yaklaşımı temel alır. Bireylerin eğitim-öğretim süreçlerinin her basamağında etkin bir biçimde yer alması yapılandırmacı yaklaşımın bir gereğidir. Hedef davranışların kazandırılmasında bireyleri etkin bir biçimde sürece dahil etmek, sonuca ulaşmada kolaylık sağlayabilir. Bireyleri etkin olarak sürece dahil etmek de sağlıklı bir iletişimle olanaklıdır. Bireylerin, birbirleri ile iletişime geçerek birtakım kazanımları elde etmesi daha kolay ve hızlı olabilir.

“Günümüzde iletişim, içinde yaşadığımız çağa adını verecek kadar önem kazanmıştır. İnsan zekasının bir ürünü olan internet hayatın içine girmiş, zaman ve mekan kavramlarını ortadan kaldırmıştır. Ancak bu iletişimin temel malzemesi dil, dili kalıcı kılan ise yazılı anlatımdır. Yazılı anlatım; her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dahilinde başkalarına aktarmaya fırsat veren bir araçtır.” (Aktaş ve Gündüz, 2008:163).

Yazma eyleminin karmaşıklığı, yazma sürecine yeni başlayan birey üzerine aşırı yük bindirebilir ve bireyin gerekli olan bilgiyi aynı anda işleme sokmasını olanaksız kılabilir. Bu noktada grupla ya da akranla çalışma, yazma sürecindeki görevlerin paylaşılmasını sağlayabilir. Bu görev çerçevesinde yazılı anlatımın değerlendirilmesi akran yardımıyla gerçekleştirilebilir (Camps, 1994; Akt. Duran, 2010:49). Değerlendirme sürecinde yalnızca öğretmenin değil, öğrencinin kendisinin

ve arkadaşlarının da etkin katılımı önemlidir. Bu etkin katılım; öğrencilerin eleştirme, değerlendirme ve yorumlama gibi becerilerinin gelişmesine yardımcı olacaktır (TTKB, 2006:7).

Grupla yazma, etkileşim sırasında bireylerin sorulara cevap verme ya da itiraz etme gibi bilişsel becerilerinin geliştirmesini sağlar (Camps, 1994; Akt. Duran, 2010:49). Bir eser oluşturulurken yazarın, ürününün başkalarında bıraktığı etkiyi görebilmesi ve ürününü geliştirmesi için grupla çalışması gerekir. Birey, grupla ortaya koyduğu eserler neticesinde eseri hakkında hem geribildirim alır hem de başkalarıyla paylaşma ihtiyacını karşılar. Bu da yaratıcılığın ve cesaretin geliştirilmesi açısından önemlidir (Orhon, 2014:17). Bu nedenle öğrencilerin yüz yüze iletişimine ve grup çalışmalarına olanak sağlayan, amaca uygun bir biçimde düzenlenmeye elverişli oturakların da yer aldığı bir eğitim ortamı, Türkçe öğretiminin amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacaktır (Sever vd., 2011: 30). Aynı konuda Salyer (1994) ile Graves (1982), akranlar arası konuşmanın değerine dikkat çekip bu etkileşimin bireye sosyal kaynak ve destek sağlayacağını belirtir. Onlar, akran etkileşiminin bireyin yazma becerilerine de katkı sağlayacağını düşünür (Akt. Gelat, 2001:6-7).

Yazılı anlatım becerilerini etkili bir biçimde kullanılabilmede ve amaca ulaştırmada yazma etkinliklerinin tasarımı büyük önem taşır. Bu tasarımın nasıl olması gerektiği konusunda ise, öğretim programlarının temelinde yer alan öğrenme yaklaşımlarında köklü farklılıklar bulunmaktadır.

Yazılı anlatım becerileri, davranışçı yaklaşımda ikinci planda tutulmuş, öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade etmesini sağlayacak sağlıklı ortamlar oluşturulmamıştır. Kitap okuyarak yazma becerilerinin gelişeceği düşünülmüş, verilen yazma ödevlerinde de öğrenciler taklit yoluna gitmiştir. Bu durum da yazma alışkanlığı yeterince gelişmemiş bireylerin yetişmesine sebep olmuştur. Davranışçı yaklaşımın aksine yapılandırmacı dil yaklaşımı; okuma kadar yazma becerilerine de önem vermiş, yazmanın okumadan daha fazla zihinsel hareketlilik içerdiğini savunmuştur (Güneş, 2014:158-159).

Yapılandırmacı yaklaşım gereği, yazma çalışmalarının merkezinde daima öğrenci olmalıdır. Yazma sürecinde öğrencinin içinde bulunduğu seviyeden daha üstlere çıkması amaçlanmalıdır. Öğrenciler değişik sebeplerden dolayı farklı düzey ve yapıda olabilir (Yılmaz, 2013:227). Bu bağlamda; bu araştırmada akran etkileşimine

dayalı yazma çalışmaları, farklı düzeylerde bulunan öğrencilerin birbirlerinden yararlanması ve böylelikle yazma becerilerine ilişkin eksiklerini gidermesi açısından etkili olabilecek bir yaklaşım olarak işe koşulmuştur.

Ülkemizde farklı öğrenim aşamalarında bulunan öğrencilerin yazma sorunlarına ışık tutan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Coşkun ve Tiryaki (2013) tarafından; üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, öğrencilerin tartışmacı metin birimleri oluşturma becerilerinin %49 olduğu saptanmıştır. Bunun yanında, sözü geçen çalışmada öğrencilerin, veri birimi ve karşı iddia oluşturmada zorlandıkları tespit edilmiştir. Arıcı ve Ungan (2008) tarafından yapılan çalışmada da ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımda yaptıkları yanlışlar incelenmiş ve sonuç olarak öğrencilerin imla, noktalama, sözcük, cümle, plan yapma, kağıt düzeni, başlık gibi belli başlı yazılı anlatım unsurlarında yanlışla düştükleri saptanmıştır. Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerinde bir inceleme yapan Tağa ve Ünlü (2013); araştırmadan elde ettikleri bulgular doğrultusunda, sorunun tek boyutlu olmadığını, birçok değişkeni bünyesinde barındırdığını belirtmiştir. Kırbaş (2008) ise; yaptığı ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım metinlerinin incelenmesi adlı çalışmasında, öğrencilerin, imla ve planlama konularında başarısız olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Buraya kadar ortaya konan yaklaşımlara koşut olarak, akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin, yazma becerilerine ilişkin sorunların çözümünde ve bireylerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olabileceği düşünülmektedir.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini incelenmeyi amaçlayan bu araştırmanın ana problem cümlesi şudur:

Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede bir etkisi var mıdır?

Araştırmaya ilişkin alt problemler ise şunlardır:

1. Akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleri uygulanan deney grubu ile bireysel yazma etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubu arasında yazılı

anlatımın buluş becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. Akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleri uygulanan deney grubu ile bireysel yazma etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubu arasında yazılı anlatımın planlama becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleri uygulanan deney grubu ile bireysel yazma etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubu arasında yazılı anlatımın anlatım becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleri uygulanan deney grubu ile bireysel yazma etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubu arasında yazma becerileri toplam puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, akran etkileşiminin ön planda olduğu yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmedeki etkisini belirlemektir. Bununla birlikte akran etkileşiminin yazma becerileri üzerindeki etkisini belirleyerek Türkçe Öğretimi programının geliştirilmesine dolaylı bir katkıda bulunabilmek araştırmanın diğer bir amacıdır.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Akran etkileşimi; akran dönütü, akran değerlendirmesi, akran rehberliği, akran işbirliği, akran koçluğu, akran görüşleri, vb. terimleri içeren bir süreçtir. Bu süreçte öğrencilerin birbirleri ile etkileşim içerisinde olması, bilişsel ve sosyal gelişim açısından önemlidir. Bu etkileşimin; öğrencilerin yazma sürecinde yalnızlık hissinden kurtulmasına, sorumluluğu paylaşmasına, soru sorma ve yanıt verme becerilerinin gelişimine, yardım alma ve yardım etme duygularının oluşumuna yapacağı olası katkılar, sürecin önemini daha da belirginleştirmektedir. Akran etkileşiminin, öğrencilerin hem sosyal hem de bilişsel gelişimine olumlu katkı sağlayan işlevsel bir süreç olduğu söylenebilir. Alan yazında yer alan ilgili çalışmaların (Berridge, 2009; Çalışkan ve Çınar, 2010; Gür, 2015; Hamzadayı ve

Çetinkaya, 2011; Mirzeoğlu ve Özcan, 2015) bulguları da bu görüşü destekler niteliktedir.

Alanyazına bakıldığında ülkemizde, yazma becerileri üzerine akranların etkin olarak sürece dahil edildiği çok sayıda araştırma (Subaşı, 2002; Gülüşen, 2011; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011; Çiftci ve Çöker, 2011; Ülper, 2011; Efe, 2014; Gür, 2015; Hamzadayı, 2015) olduğu görülmektedir. Ancak bu araştırmalar; akran değerlendirme, akran dönütü/geribildirim, akran koçluğu, akran görüşü gibi daha özgül alanlarda yapılmıştır. Bu çalışmada “akran etkileşimi” kavramı; akran dönütü, akran koçluğu, akran işbirliği, akran geribildirim, akran rehberliği, vb. terimleri de içeren bir çatı olarak düşünülmüş ve uygulama sürecinde bütün bu teknikler işe koşulmuştur. Aynı zamanda ilköğretim düzeyinde akran etkileşiminin yazma becerilerine olan etkisi henüz incelenmemiştir. Bu bakımdan, çalışmanın alana ve anadili eğitim-öğretim süreçlerinin düzenlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma, alan araştırmacılarına ve yazma uygulamalarını yürüten öğretmenlere bir bakış açısı kazandırması açısından da önem taşımaktadır.

1.5. SAYILTILAR

- Araştırma süresince kontrol altına alınamayan etkenler, deney ve kontrol gruplarını benzer şekilde etkilemiştir.
- Araştırmada; bağımlı değişkeni etkileyen, ancak çalışmada etkisi araştırılmayan diğer bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileri kontrol altına alınmıştır.
- Deney grubuna yaptırılan akran etkileşimine dayalı yazma çalışmaları için ayrılan süre yeterlidir.

1.6. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

- 2014-2015 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili, Şahinbey ilçesi Hürriyet Ortaokulu 7-A ve 7-D şubelerinden kontrol ve deney grubu olarak seçilen 60 öğrenciyle,
- Akran etkileşiminin gerçekleşmesi üzere araştırmacı tarafından belirlenen yazma konularıyla,

- Öğrencilerin akran etkileşiminin ön planda olduğu yazma uygulamalarında yaptığı çalışmalarla sınırlı tutulmuştur.

1.7. TANIMLAR

Akran etkileşimi: Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımı çerçevesinde biçimlenen, öğrencilerin birlikte çalışmalarına olanak tanıyan, akran dönütü, akran koçluğu, akran işbirliği, akran rehberliği, akran geribildirimi, akran değerlendirme, vb. terimleri de içeren bir çatı kavramdır.

Yazılı anlatım: Bireyin; duygularını, düşüncelerini, hayallerini, tutumlarını, gözlemlerini, tasarılarını, bilgilerini yazarak ifade etmesidir.

Yazma etkinliği: Yazma becerilerinin daha hızlı ve kolay gelişmesine olanak tanıyan, yazma çalışmaları ve uygulamaları sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerdir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde; araştırma konusunun kuramsal çerçevesini oluşturmak amacıyla yapılandırmacı yaklaşım, yapılandırmacılığın türleri, akran etkileşimi, yazma becerileri konuları üzerinde durulmuş ve araştırmayla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM

Alanyazında, yapılandırmacı yaklaşım kavramına açıklık getiren birçok görüş bulunmaktadır. Açıköz'e (2006:60) göre yapılandırmacılık, birçok uygulama için kapsamlı bir kavramsal çerçeve oluşturur. Önceleri bir felsefi akım, bir bilgi felsefesi olarak bilinen yapılandırmacılık, son zamanlarda eğitim ortamlarından teknoloji kullanımına, aile terapisine kadar birçok alanda kullanılır. Küçükahmet (2009:103) de benzer bir biçimde yapılandırmacı yaklaşımın yeni bir "eğitim programı" olmadığını, yapılandırmacılığın öğretim süreçleri ile ilgili bir yaklaşım olduğunu vurgular.

Kavramsal açıdan yapılandırmacılık –Hein'in (1991) düşüncelerinden hareketle- genel olarak bilginin insan tarafından oluşturulduğunu ve bu oluşumun zihinsel bir dayanağının bulunduğunu ima eder (Aydın, 2012:14). Benzer bir biçimde McLeod (2003:40) yapılandırmacı yaklaşımda, bilginin bireyler tarafından inşa edildiğini savunur. Yapılandırmacılık, metafizik bir form olarak kabul edilemez. O, dünyanın bize olan yansıması değildir; sadece bir düşünme şeklidir ve deneyimlerimizi düzene koymak için bize olanak tanır (Von Glaserfeld, 2007:86).

"Yapılandırmacı yaklaşımda; öğrenenin süreçte bilgiyi yapılandırması önemlidir, önceden belirlenmiş bir hedef ve amaç söz konusu değildir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarındaki bireylerin düşünceleri birbirinden farklıdır bu yüzden bilgiyi anlamlandırma tek bir doğru yoktur. Öğrenciler bilgiyi dışardan olduğu gibi almak yerine önceden öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında zihinsel etkileşim kurarak kendi anlamlarını yapılandırırlar. Bu yaklaşımda değerlendirmenin ürün odaklı değil, süreç odaklı olması gerekir." (Erdem ve Demirel, 2002:86).

Yapılandırmacılık, pozitivist bilim anlayışına karşı çıkarak öznelci bir bilim anlayışını savunan düşünürlerin görüşleri çerçevesinde biçimlenen bir öğrenme kuramıdır. Felsefi temelleri yaygın olarak Kant ve Wittgenstein'in görüşlerine dayandırılan yapılandırmacılığın bir öğrenme kuramı olarak popülerleşmesinde pozitivist geleneği (davranışçı, bilişsel) eleştiren W. James, J. Dewey gibi ilerlemeci/liberal eğitimcilerin görüşleri büyük rol oynamıştır (Gür, 2006; Akt. Hamzadayı, 2010:34). Bu kuram, öğrencinin sınıf içinde ya da dışında etkin katılımını gerektirir. Öğrenme sürecinde öğrenci, sorumluluk almanın ve karar verme sürecine katılmanın önemini algılar. Birey; öğrenirken geçmişten gelen deneyim ve bilgilerini, karşılıklı konuşma ve yansıtma yöntemiyle paylaşarak yeni bilgilerin oluşturulmasını sağlar (Akar ve Yıldırım, 2004; Akt Akınoğlu, 2004:76).

Yapılandırmacı öğrenme; öğrencilerin kendi doğrularını keşfetmesi ilkesine dayanır ve süreç genellikle bir soru, bir vaka ya da bir sorun ile başlar. Tipik yapılandırmacı ortamlarda; öğrenciler, eğitmenin sürece gerekli yerlerde müdahalesi ve rehberlik etmesi ile çalışmalarını sürdürür. Temel olarak; eğitmen sürecin başlangıcında bir sorun sunar, öğrenciler bu soruna çözüm üretmeye çalışır (Cooperstein ve Kocevar-Weidinger: 2004:142).

Bireyi araştırmaya ve düşündürmeye yönlendiren, öğrenmenin ancak birey aktif olduğunda gerçekleşeceği yaklaşımını temel alarak biçimlenmiş bir eğitim, bireyin öğrendiklerini içselleştirmesine olanak sağlar (Oktay vd. 2007:83). Böyle bir yaklaşımı temel alan yapılandırmacılığa göre öğrenme, öğrencilerin mevcut bilgileriyle yeni fikirleri bağdaştırarak yeni anlamlar oluşturdukları aktif bir süreçtir (Naylor ve Keogh, 1999: 93; Akt. Arslan, 2007:46).

“Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireyin deneyim temelinde geliştirdiği aktif bir süreçtir. Bu süreçte öğrencide içsel bir bilgi gösterimi, deneyime ilişkin kişisel bir yorum oluşur. Bilgi ve yorum değişime sürekli açıktır. Bu bilgi görüşü, gerçek dünyanın var olduğunu yadsımaz ve gerçekliğin, bilinebilen kavramları kısıtladığını kabul eder. Ancak anlamın, bizden bağımsız olarak dünyada mevcut olduğunu değil, bizler tarafından dünyaya kazandırıldığını belirtir” (Aslim, 2013:337).

Yurdakul, (2004, 2011) ise yapılandırmacılıkta öğrenme ile ilgili; “ Öğrenme, bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda öznel arası süreçlerle yeniden oluşturulmasıdır. Öğrenme; sosyal etkileşimle, anlamlarda ortaklığa varma yoluyla sosyal anlam ve modellerin öznel bir biçimde yeniden yapılandırılması olarak düşünülmektedir.” biçiminde görüş bildirmiştir.

Davranışçılık ve bilgi işlem kuramları pozitivist, yapılandırmacılık ise pozitivism ötesi paradigmanın ürünüdür (Yurdakul, 2011:39). Pozitivizme dayanan davranışçı kuramı ve bilgiyi işleme kuramını savunanlar; bilgiyi bireyden bağımsız, diğer bir deyişle, bilginin bilişin dışında nesnel bir gerçekliğinin olduğunu kabul etmektedirler (Biggs, 1996).

Davranışçılığı ve bilgi işlem geleneklerini pozitivism, yapılandırmacılığı ise pozitivism ötesi paradigmanın ürünü olarak değerlendiren Yurdakul (2011:39), bazı değişkenler açısından davranışçı-yapılandırmacı karşıtlığını şu şekilde karşılaştırmıştır:

Tablo 2.1. Pozitivizmin Bir Görünümü Olan Davranışçılık ve Bilgiyi İşlem Gelenekleri ile Pozitivizm Ötesi Paradigmanın Bir Yansıması Olan Yapılandırmacılığın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Değişkenler	Pozitivizm (Davranışçılık-Bilgiyi İşleme Kuramı)	Pozitivizm Ötesi (Yapılandırmacılık)
Öğrenme	Dış dünya gerçekliğinin bireye aktarımıdır. Var olan nesnel bilgilerle bilir hale gelmektir.	Bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda özneler arası süreçlerle yeniden oluşturulmasıdır.
	Gerçekliğin baskısı altındadır.	Anlamlıdır ve gerçek bir bağlamdan türer.
	Belirli bir bilgi biriminin öğrenilmesine ve her birimin bir sonrakinin nasıl etkileyeceğinin mekanik olarak kestirimine dayanır. Sınırlı etkinlik dizgelerinin ve manipüle edilmiş sınırlı yaşantıların tasarımıyla bilgi birimlerinin birbirinin üzerine kurulmasıyla oluşur.	Çevre koşullarından bağımsız gerçekleşen anlam, bakış açısı kazanma ya da yeniden yapılandırma süreci olarak oluşu ve sonuçları hiçbir zaman kontrol edilemez. Gerçek yaşam durumlarında ve bağlam merkezli zengin yaşantılar sayesinde kurulan özgün ilişkilerle oluşur.
Bilgi	Bireyden bağımsızdır.	Çok değişkenli ve değişkenlerin birbirini nasıl etkilediğinin yordanması zor olan döngüsel ve holografik bir olgudur.
	Bilişin dışında nesnel bir gerçekliktir.	Bilişin dışında var olan, bireyden bağımsız bir olgu değildir.
	Dış dünyada hazır ve birey tarafından erişilebilir niteliktedir.	Duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümüdür. Bireylerin nesnel üzerindeki etkinlikleriyle oluşur.

	Dış dünyanın kopyası ya da bir kişiden diğerine geçen edilgen bir emilimdir.	Sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların yaşayabilirliğini değerlendirmekten doğar.
Gerçeklik	Ontolojik bir gerçeklik söz konusudur. Dış dünya ile iç dünyanın (bilişin) ayrımıdır.	Aynı sosyal ortamlar içinde bulunan bireylerin kendi dünya parametrelerini tanımlamak için oluşturduğu zihinsel anlamlardır. Dış dünyadan ayrılan bir iç dünya (biliş) yoktur.
Doğru	Deneyisel süreçlerle elde edilen ve bireyden bağımsız nesnel olarak indirgenen sonuçlardır. (Evrensel tek doğru) Mükemmel bilgiyi oluşturmaktır.	Bireyin kendi anlamlarıyla "diğerleri" nin anlamlarının çelişmemesidir (çoklu bakış açısı). Diğerlerinin anlamlarına karşı bireyin kendi anlamlarını test etmesidir (Sosyal Anlam Birliği).

Yapılandırmacı öğrenme kuramında bilgi; öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir, bireyin yaşantısından bağımsız değildir. Bu sebeple bilgi kişiseldir. Öğrenen, gerçeği kendi yaşantılarına ve çevreyle olan etkileşimine dayalı olarak oluşturur (Akınoğlu, 2014:430; Bıyıklı vd. 2006:12-13).

Yapılandırmacı anlayışta ön bilgilerin ve geçmiş yaşantıların yeni öğrenilecek yapı ile uyumlu olması, bilginin özümsemesini hatta var olan bilginin eklemler yapılarak değişmesini sağlayabilir. Aksi halde öğrenenin zorlanmasına, bilgilerinin yetersiz olduğunu düşünmesine ve öğrenme çabasından vazgeçmesine neden olabilir (Bıyıklı vd. 2006:12-13; Açıkgöz, 2006).

Geleneksel eğitim anlayışı, kişisel güdü ve istek kavramlarının önemini göz ardı etme eğilimindedir. Ancak bu durum; ilerlemeci eğitimin güdü ve isteği maksatla özdeşleştirmesini, dikkatli gözlem, geniş çaplı bilgi toplama ve muhakeme yapma gerekliliklerini görmezden gelmesini gerektirmez (Dewey, 2013:86).

Geleneksel düzen, yetişkinlerin konu ve yöntemlerini genç bireylere zorla kabul ettirmeye çalışır. Genç bireylerden beklenen davranışlar sahip oldukları deneyimlerin oldukça üstündedir. İlerlemeci eğitim düzeninde ise, bireysel ifadelerin geliştirilmesi, bireyde hareket serbestliği, değişen dünya ile tanışık olma ve uzak gelecek için hazırlık yapmaya karşı, günümüz hayatının sunduğu fırsatlardan yararlanma düşüncesi hakimdir (Dewey, 2013:21-23). Bu nedenle modern eğitim; gelecek yaşam için hazırlık değil, yaşamın kendisidir (Dewey, 2014:3).

Geleneksel eğitim, sıklıkla öğrencilerin fizik, yabancı dil ve edebiyat gibi belirli konu alanlarıyla ilgilenmemelerine neden olur. Yapılandırmacı paradigma; ilgisizliği belirli ilgi alanlarının bir işlevi olarak değil, öğrencilere öğretilen yöntemlerin bir fonksiyonu olarak görür. Tablo 2.2’de Geleneksel ve yapılandırmacı öğrenme ortamları arasında bazı farklar özetlenmiştir (Brooks ve Brooks, 2009:16-17).

Tablo 2.2. Geleneksel öğrenme ortamı ile yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin karşılaştırılması

Geleneksel Öğrenme Ortamları	Yapılandırmacı Öğrenme ortamları
Müfredat (program), temel becerileri vurgulayacak şekilde, parçadan bütüne doğru hazırlanmıştır	Müfredat (program), önemli kavramları vurgulayacak şekilde, bütünden parçaya doğru hazırlanmıştır.
Önceden belirlenmiş bir müfredata sıkı sıkıya bağlı kalmak oldukça önemlidir.	Müfredatın şekillenmesinde, ilgi alanlarına yönelik, öğrencilerden gelen sorular oldukça önemlidir.
Müfredattaki etkinlikler genel olarak ders ve çalışma kitaplarına dayanır.	Müfredattaki etkinlikler genel olarak birincil kaynaklara ve ilgi ve beceri alanlarına yönelik materyallere dayanır.
Öğrenciler, öğretmenin kendi bilgilerini işleyebileceği boş bir tahta olarak görülür.	Öğrenciler, dünya hakkında kişisel fikirlere sahip düşünürler olarak görülür.
Öğretmenler; genellikle, bilgi yayıcı ve öğretici bir tavır takınır.	Öğretmenler, genel olarak etkileşimli bir şekilde davranır ve öğrencinin çevreye uyumunu sağlar.
Öğretmenler, öğrenmenin gerçekleşmesini sadece verilecek doğru cevaplara bağlar. Onlar için öğrenmenin koşulu doğru cevaplardır.	Öğretmenler, gelecek derslerin planını yapmak üzere öğrencilerin sahip oldukları kavramları anlamak için görüşlerini öğrenmeye çaba gösterirler.
Değerlendirme öğrenme sürecinden bağımsızdır ve değerlendirmenin neredeyse tamamını test tekniği oluşturur.	Değerlendirme, öğrenme süreci ile iç içedir. Öğretmen tarafından öğrencilerin gözlemlenmesi yoluyla ve öğrencilerin süreç içerisinde ortaya koyduğu sergi ve ürünlere bakılarak yapılır.
Öğrenciler öncelikle yalnız çalışır.	Öğrenciler grupla birlikte, işbirliği içerisinde çalışır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler, varsayımlarının birikimlerini, güdülerini, hedeflerini, bütün öğrenme-öğretme durumlarını kapsayan bilgilerini belleğe getirir. Gerçekleşecek olan öğrenmenin kalitesine ve bu öğrenmede izlenecek yola kendisi karar verir. Bu süreçte öğrenci merkezli olma durumu söz konusudur (Biggs, 1996:348).

Yapılandırmacı yaklaşıma yaygın olarak getirilen eleştirilerden biri; yaklaşımın, pedagojik bağlamda, öğretimi çocuğun ilgi alanlarına bağlamasıdır. Araştırmacılar; yapılandırmacılığın öğrencileri yalnızca ilgi alanları çerçevesinde

öğrenmeye teşvik etmesini eleştirir. Böyle bir eleştiri kabul edilemez. Öğrencilerin artan ilgi durumları, yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerinden biridir. Ancak ilginin öğrencide önceden var olmasına gerek yoktur. Öğrencilerin tamamı fiil çatılarını, önermeleri, mekaniği, biyolojik döngüleri veya tarih kronolojisini öğrenmeye çok istekli olmayabilir. Fakat çoğu öğrenciye bu konuların önemini anlamaları için yardım edilebilir. İlgi, öğretmen aracılığıyla şekillenebilir (Brooks ve Brooks, 1999:35).

Yapılandırmacı yaklaşımın değerlendirme biçimi ile ilgili olarak Küçükahmet (2009:105), “Geleneksel yaklaşımın uygulandığı okullarda başarı sınavlarla belirlenirken bu yaklaşımda öğrenciyi gözleme, öğrencinin ürünlerini sergileme ve ürün dosyalarını (portfolyo) değerlendirme şeklinde yürütülmektedir. Geleneksel yaklaşımda başarı, bireysel çalışmanın sonucuyken bu yaklaşımda grubun ortak başarısıdır ve öğrenci grup içindeki performansı ile değerlendirilir.” biçiminde görüş bildirmiştir.

Yapılandırmacı kuramın (bilişsel, sosyokültürel, radikal gibi) kendi içinde farklı türleri olmakla birlikte hepsinin ortak noktası yapılandırmacılığın özünde öğrenme ve anlam oluşturma teorisi olmasıdır (Akınoğlu, 2014:430) .

2.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşımın Türleri

Akınoğlu’na (2014:432) göre, bazı yapılandırmacı yaklaşımlar, anlam oluşturmada bireysel temellere ya da sosyokültürel temellere odaklanabilirler. Bazıları ise hem bireysel hem de sosyal etkileri öne sürer.

Yapılandırmacılığın; Piaget’nin öncülük ettiği bilişsel yapılandırmacılık, Vygotsky’nin öncülük ettiği sosyal yapılandırmacılık, von Glasersfeld’in öncülük ettiği radikal yapılandırmacılık vs. gibi çeşitli yüzleri olduğu sıklıkla ifade edilir. Bu epistemolojik yaklaşımlar arasında radikal bir eğitimsel fark olduğunu sanmak yanıltıcıdır. Yapılandırmacıların hepsinin üzerinde fikir birliğine vardığı şeyler ilerlemecilikle örtüşür; dahası, yapılandırmacılık ilerlemeciliğe daha kapsamlı bir psikolojik dil kazandırmış, böylece ilerlemeciliği daha “bilimsel” göstermiştir (Gür, 2006).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı altında; bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılık başta olmak üzere birbirinden görece farklı eğilimler bulunmaktadır. Ancak bu eğilimler, aktarılabılır bir bilginin olmadığı, bilginin birey tarafından kendi deneyimlerine bağlı olarak yapılandırıldığı

konusunda uzlaşım içindedir (Mc Leod, 2003:40; Akt. Hamzadayı, 2010:34-35). Bu nedenle; yapılandırmacı öğrenme kuramları içerisinde, birçok kuramın incelenmesinden, eğitimde en çok kullanılan bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılık kuramları üzerinde durmak yerinde olacaktır.

2.1.1.1. Bilişsel Yapılandırmacılık: Jean Piaget

Piaget'in kuramı; çocuk gelişimindeki farklı düzeylerde, onların düşünme yollarını anlamak için bize sağlam bir çerçeve çizer. Farklı dönemlerdeki çocukların ilgileri ve becerileri hakkında da bize önemli bilgiler verir (Ackermann, 2001:3). Piaget'in yapılandırmacı kuramının ana noktası birey ve kişisel bilgi yapıları ile ilgilidir. Bilişsel yapılandırmacılık doğrudan Piaget'in çalışmalarından ortaya çıkmıştır. Piaget'in bilişsel gelişim kuramı; bireylere, bir şeyleri hemen anlamak ve kullanmak üzere bilgi verilmemesini önerir. O, bilgilerin bireyler tarafından inşa edilmesi gerektiğini belirtir (Piaget, 1953; Akt. Powell ve Kalina, 2009).

Piaget'in öğrenme gelişimi ve yapılandırmacı kuramı tamamen onun bulgularına dayanır. Onun yapılandırmacı kuramına göre; uygun öğrenme ortamı sağlamak, çocuklara, bilgilerini yapılandırmaları için izin verilmesi ile olanaklıdır ki bu, onlar için daha anlamlıdır. Aynı zamanda Piaget; yapılandırmacı sınıfların, farklı etkinlikler içeren, öğrenme hazırbulunuşluk düzeyini artıran, öğrencilerin rahatça itirazda bulunabildiği, bireysel farklılıklara ve yeni fikirlere saygı duyduğu, kendi bilgilerini yapılandırdığı bir ortam olması gerektiğine inanır (Özer, 2004).

Piaget'in gelişim evrelerinde; çocukluk dönemine ait farklı çağlardaki öğrenme becerisi ile ilgili çatışma çözümlenmelerinde, çocuğun bireysel ve bilişsel yeni bilgileri yapılandırmasında dengeleme, özümseme ve uyumsama gibi aşamalar yer alır (Powell ve Kalina, 2009). Özümseme; bireyin mevcut şema veya davranış kalıpları içine yeni algısal, motor, ya da kavramsal konuları bütünleştirdiği bilişsel süreçtir (Wadsworth, 1995:17). Özümseme bir şema değişimi ile sonuçlanmaz, aksine şemaların gelişmesini sağlayan bir mekanizmadır. Ancak bilişsel şemalar değişebilmektedir. Bu nedenle yetişkin şemaları, çocukların kullandığı şemalardan farklıdır (Lindberg, 2011:5). Şema, çocuk akıl yürütmesinin tek genelleme unsuru bulunduğu ve bu şema da sonuçta bilinçdışı kaldığından çocuk ancak düşüncesinin çevresi içine giren süresiz nesnelere bilincine erişebilecektir (Piaget, 2007:56). Uyumsama, yeni şema yaratılması veya eski şemanın değiştirilmesi

durumudur. Her iki eylem bir değişim ya da bilişsel yapıların gelişmesi ile sonuçlanabilir. Dengeleme, özümseme ile uyumsama arasında bir dengedir/uyumdur ve çocuğun çevreyle sağlıklı etkileşim kurmasını sağlayan öz denetim mekanizmasıdır (Wadsworth, 1995:18-19).

Çocuğun gelişim sürecinde; öğretmenin, yapılandırmacı öğrenmenin gerçekleşmesi için her bir öğrenciye farklı oranlarda yardım etmesi gerekir. Piaget'in bilişsel yapılandırmacı kuramı, bireylerin kendi hızlarında ve gereksinimleri doğrultusunda bilgi edinmelerini ön planda tutar. Öğrencilerin gözlemlenmesi ve öğrenme zorluklarının farkında olunması bu süreç için oldukça önemlidir. Örneğin; karmaşık kavramların öğretiminde, öğrencilerin bazıları bu kavramları çabuk anlayabilir, bazıları ise anlamak için çok çaba gösterebilir. Yanlış anlamaları en aza indirmek için, öğrencilerin nerede zorlandığını bilme amaçlı sorulan sorular araştırma yönteminin bir parçasıdır. Bu aşamaların öğretiminde; öğrencilerin yetenekleri dahilinde kavramları öğretmek, öğretmenlerin temel hedefidir. Öğrencinin zihni net olduğunda ancak etkili öğrenme meydana gelir (Powell ve Kalina, 2009).

Piaget'in çalışmalarından hareketle bilgiyi yorumlayan Charles'e (2003:4) göre; bilgi, öğrencinin faaliyetleriyle keşfedilmeli ve yapılandırılmalıdır. Çocuklara doğrudan bilgi verilmez. Çocuklar dünyalarını ve onlara anlam verenleri araştırmak zorundadır. Onlar zihinsel yapılarını her zaman yeniler. Zihin yapılarının yeniden yapılanması, gerçek öğrenmeyi olası kılar. Öğrenme kararlı ve devamlıdır ancak gerekli yapılar olmadığı zaman öğrenme yüzeyseldir; kullanılabilir değildir ve devam etmez. Akınoğlu (2014:433), bilişsel yapılandırmacılıkta, öğrenmenin odaklandığı üç nokta olduğunu belirtir: Birincisi öğrenme süreçleri ve bu süreçte gerçekleştirilen işlemler, ikincisi öğrenilenlerin bireyin zihninde nasıl sembolize edildiği ve son olarak üçüncüsü sembollerin zihinde nasıl organize edilip düzenlendiğidir.

2.1.1.2. Radikal Yapılandırmacılık: Ernst von Glasersfeld

Radikal yapılandırmacılık, nesnel gerçekliğin varlığını inkar eder ve nesnel bilgiye ulaşmada herhangi bir yönteme sahip olunmadığını varsayar (Von Glasersfeld, 1992; Akt. Hardy ve Taylor, 1997:2). Zira bilgi oluşturma, dışsal gerçekliğin bilince baskısının bir sonucu değildir. Birey, duyu organları ve algısal izlenimleri ile temas halinde olduğu düşüncelere sahiptir. Bu açıdan bilginin temelinde, çevreye uyum sağlamak yatmaktadır (Aydın, 2012:24). O halde radikal

yapılandırmacılık; dış dünya varlığının/gerçekliğinin bir etkisi olmadan bireyin kendi gerçekliğini ve bilgisini özgür bir biçimde zihninde oluşturmasıdır (Martinez ve Delgado, 2002:842).

Ernst von Glasersfeld (1988:83), radikal yapılandırmacılığın temel ilkelerini şöyle belirtmiştir:

1. Bilgi, edilgen bir biçimde duyular ya da iletişim yolları ile elde edilmez; ancak birey tarafından etkin bir biçimde yapılandırılır.
2. Bilişin görevi bireyin deneyimlerinin düzenlenmesine hizmet etmektir; nesnel ontolojik gerçekliği keşfetmek değildir (Akt: Johnson, 2008:1).

Radikal yapılandırmacılık radikaldir çünkü bilginin ontolojik gerçekliğin nesnesi olarak görülmesi kuramını çürütür ve onun deneyimlerimizin oluşturduğu dünyayı düzenleyen bir şey olduğunu öne sürer. Radikal yapılandırmacılık, metafiziksel gerçekliği bir kenara bırakarak Piaget'in (1937) "Zeka, kendisini düzenleyerek yeniden yapılandırır." fikrini benimser (von Glasersfeld, 1984).

Çocuklar, adillerini bu dilin kullanıcılarıyla etkileşim içinde edinirken söz varlıklarını genişletir. Bu, bilginin paylaşılması izlenimi yaratır ancak bu durumun günlük hayatta iletişim kurmak için yeterli olduğu savunulamaz. Bir sözcüğün bireyde çağrıştırdığı anlamla bizde çağrıştırdığı anlam her zaman aynı olmaz. Görünüşteki anlamın benzerliği hissi, sınırlı sayıdaki durumların deneyimine dayanır (von Glasersfeld, 1998). Öğrenme anlayışı; zihinsel yapılar tarafından oluşturulan ve deneyimlerin düzenlenmesine hizmet eden bilgilerle tutarlı olmalıdır. Buna göre radikal yapılandırmacılar; deneyim temelli etkinliklerin tekrar düzenlenmesiyle ve kaygının ortadan kaldırılmasıyla öğrenmenin oluşabileceğini düşünür (Cobb, 1994; Akt. Hardy ve Taylor, 1997: 4).

Radikal yapılandırmacılık; bütün koşullar altında bireylerin, bilgiyi öznel deneyimlerle yapılandırıdığını savunarak farklı bir öneride bulunur. Radikal yapılandırmacılıkta bilgilerin sorgulanabilirliği/tartışılabilirliği temeldir. Radikal yapılandırmacılığın amacı; algısal ve kavramsal alan içerisinde, bilginin bireyler tarafından nasıl yapılandırıldığını göstermektir. Sonuç olarak bireyler tarafından oluşturulan yapılar işlevseldir ve çelişki içermez. Aslında radikal yapılandırmacılar kesin yargılar söylemekten kaçınır ve radikal yapılandırmacılığın tam anlamıyla doğru bir sistem olduğunu iddia etmez. Onlar yalnızca sürecin nasıl işlediği ile ilgili önerilerde bulunur (Steffe ve Thompson, 2000:4)

Sonuç olarak radikal yapılandırmacılık, mantıksal açıdan aşağıdaki sonuçları iletmektedir:

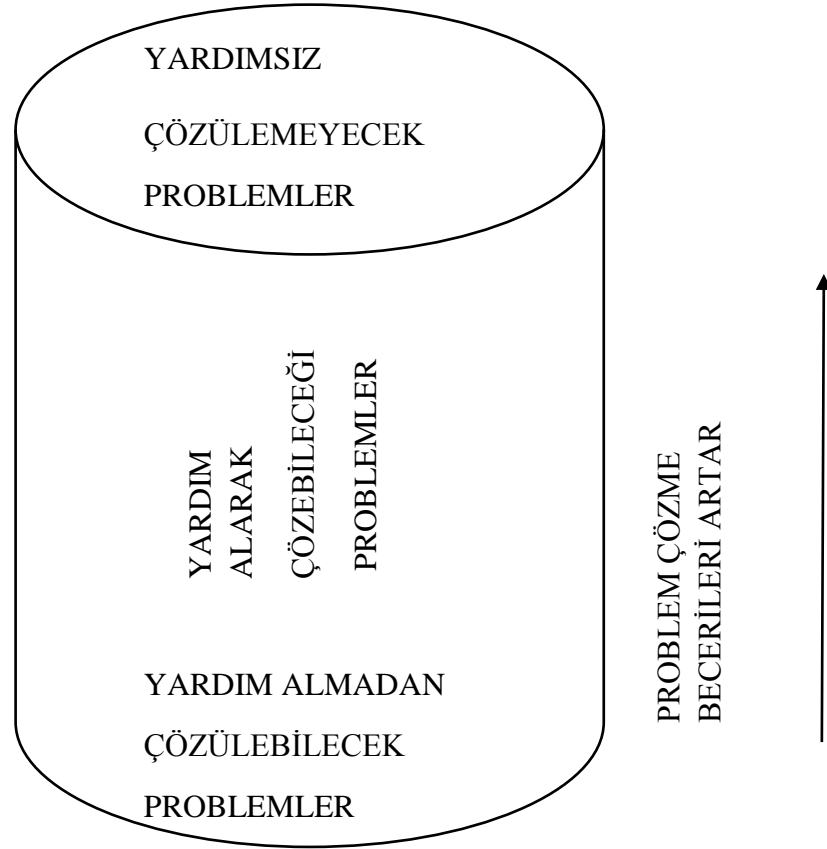
1. Ontolojik gerçeklik bilenemez.
2. Bilgi; görünüşe ait öznel bir duyumdur, çevreye uyumda işlevseldir.
3. Bireylerin inşa ettiği farklı inançlar karşılaştırılmaz ve hangisinin daha doğru olduğu saptanamaz (Aydın, 2012:25).

2.1.1.3. Sosyal Yapılandırmacılık: Lev Vygotsky

Vygotsky; 20. yüzyılın ilk bölümünde yaşamış, insan gelişiminin güçlü sosyal özelliklerini vurgulamış bir ruhbilimcidir (Anderson, Reder ve Simon, 1998:235). Öğrenmenin sadece kişi tarafından yapılandırıldığına karşı çıkan Vygotsky, öğrenmenin hem bilişsel hem de sosyal bir süreç olduğunu benimsemiş ve öğrenme sürecinde çevrenin önemine dikkat çekmiştir (Ocak ve Çınar, 2010:59). Bunlara ek olarak Vygotsky, öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkisi olduğunu savunmuş ve bilginin sosyal etkileşimlerle oluştuğunu öne sürmüştür (Kılıç, 2001:13; Çelebi, 2006:28).

Kültür ve kültür etkileşimini ön plana çıkaran Vygotsky'nin kuramı, yapılanmanın işbirliğine dayalı olarak geliştirilebileceği sayılına dayanır. Doğru bilginin edinilmesi ve öğrenmenin gerçekleşmesi için çevreye gereksinim vardır. Çünkü çocuk, öğrenme sürecinde kendisinden daha bilgili olan öğretmeni ve akranları ile etkileşimi sonucunda şemalarını değiştirebilir ve genişletebilir (Delil ve Güleş, 2007:38-39). Çocuk gerçekte sorunu çözememekte; ancak öğretici yardımcı olduğunda ya da öğretici yönergeler verdiğinde, -semboller, ipuçları ya da hatırlatıcılar kullandığında- problemi rahatlıkla çözüme ulaştırmakta, performansını yüksek tutmaktadır. Vygotsky; öğretici, yetişkin, ebeveyn ve diğerlerinin müdahalelerinin bilişsel gelişim açısından oldukça önemli etkilere sahip olduğunu belirtmektedir. Burada müdahaleler önemlidir çünkü çocuğun yapabileceklerini yordamada oldukça önemli bilgiler vermektedir (Woolfok,1998; Akt. Çelebi, 2006:29).

Vygotsky, öğrenmede sosyal etkileşimin üzerinde durur. İleri düzey işlevlerin gelişiminde sosyal ve kültürel yapının önemini vurgular. O; düşüncelerini etkileşimin kültürel sonuçları üzerinde değil, çocuk gelişimi üzerinde yoğunlaştırır. En önemli kuramlarından biri “Yakınsal Gelişim Alanı (The Zone of Proximal Development)” dır (Reunamo, 2009).



Şekil 2.1. Vygotsky’de Yakınsal Gelişim Alanı (Özden, 2005:61)

Bireylerin gelişim düzeylerini kesin olarak sınırlamak zordur. Ancak Vygotsky iki gelişimsel düzey belirlemiştir. Bunlardan ilki; önceden tamamlanmış bazı gelişimsel döngülerin bir sonucu olarak kurulmuş, bireyin zihinsel işlevlerinin gelişim düzeyi olan gerçek gelişimsel düzeydir. Gerçek gelişim düzeyi, bireylerin zihinsel gelişim çalışmalarında genel olarak zihinsel yeteneklerinin elverdiği ölçüde kendi kendilerine yapabilecekleri şeyleri kapsar. İkincisi ise yetişkin rehberliği altında ya da daha yetenekli akran işbirliği içerisinde belirlenen gizil gelişim düzeyidir. İşte yakınsal gelişim alanı; bağımsız problem çözme olarak belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile yetişkin rehberliği altında ya da daha yetenekli akran işbirliği içerisinde belirlenen gizil gelişim düzeyi arasındaki farktır (Vygotsky, 1997:32-34).

“Bu gelişim alanının tabanını, kişinin yardım almadan çözebileceği problemler oluşturur. Yakınsal gelişim alanının tavanı ise, kişinin yardım alsa bile çözemeyeceği problemlerden oluşur. Yakınsal gelişim alanının tabanı ile tavanı arasında ise kişinin yardım alarak çözebileceği problemler yer alır. Vygotsky, öğrencinin, kendi çözebildiği problemlerden

başlayıp daha sonra problemleri yavaş yavaş zorlaştırarak ve öğretmen ya da arkadaşlarının yardımını alarak gelişim silindirindeki yakınsal gelişim alanını daha üst noktalara çıkarabileceğini savunur” (Kılıç, 2001:13).

Vygotsky, bireyin dil ve deneyimleri aracılığıyla sosyal çevreyle etkileşiminin öğrenmede etkili olduğunu, kaliteli bir sosyal çevre sonucunda oluşacak etkileşimin bireyin bilişsel gelişimini hızlandırabileceğini savunur (Kılıç, 2001:13). Vygotsky’ye göre sosyal etkileşim, bireyin öğrenmesinde önemli bir yer tutar. Bireyin öğrenme potansiyeli diğer bilgili bireylerle birlikte olduğunda ortaya çıkar. Birey akranları ile etkileşim içindeyken kendi başına yapabileceklerinden daha fazlasını başarır. Akran etkileşimine dayalı öğrenmenin aracı da dildir. Bu sebeple Vygotsky, sosyal etkileşime ve dile özel bir önem vermiştir (Özden, 2005:60).

2.2. AKRAN ETKİLEŞİMİ

“Akran etkileşimi” kavramı, Vygotsky’nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımı çerçevesinde biçimlenen akran dönütü, akran koçluğu, akran işbirliği, akran rehberliği, akran geribildirim, akran değerlendirme, vb. terimleri de içeren bir çatı olarak düşünülmelidir. Nitekim, akran etkileşimine dayalı olarak tasarlanan yazma uygulamalarında sözü edilen terimlerin öngördüğü uygulamaların tamamı az veya çok işe koşulmuştur.

Akran sözcüğü, aynı sosyal gruptaki kişiler için kullanılır. Bu sosyal grup yaş, cinsiyet, cinsel tercih, meslek, sosyo-ekonomik ve/veya sağlık durumu gibi ortak özellikleri temel alabilir (Bilgiç ve Günay, 2014:103). Akran etkileşimi bireylerin bilgilerini, düşüncelerini, deneyimlerini ve izlenimlerini paylaşmasını sağlar. Bu süreçte katılımcılar yanlış kavram ve yöntemlerden uzaklaşarak sorunlara farklı çözümler üretmeye başlar. Akran arası iletişim, bireyin bilişsel ve sosyal yönden gelişimini destekler. Augmented Hearing Experience and Assistance for Daily life (AHEAD) Projesinin “Akran Öğrenimi Modeli” sunumunda verilen bilgilerde Damon (1984); akran etkileşiminin, çocuklara sosyal yararlar sağladığını, onlarda iletişim becerilerini ve farklı bakış açılarından bakma yetisini geliştirdiğini belirtir. Aynı sunumda Van Geert (1994)’in akran etkileşiminin tümden gelim ve birleştirici muhakemeyi artırdığı düşüncesine de yer verilir.

Akran etkileşiminin gerçekleştiği durumların başında işbirlikli öğrenme ortamları gelir. İşbirlikli öğrenme modeli, öğretmen merkezli olmaktan ziyade öğrenci merkezli olup etkin rolü öğrencinin üstlendiği bir özelliğe sahiptir. Öğrenme

sürecine etkin katılım gösteren öğrencilerin birbirleri ile problem çözmeye çalışmaları keşfedici öğrenme sürecini hızlandırır. Bu şekilde öğrenciler; birbirleri ile etkileşime girer, fikir ve bilgilerini paylaşır, yeni bilgiler arar ve problemle ilgili birtakım kararlar alır (Bayrakçı vd., 2013:2-31).

İşbirlikli öğrenmenin gerekli koşullarından olan yüz yüze (destekleyici) etkileşim; akranların birbirini cesaretlendirmesi, desteklemesi, yönlendirmesi ve birbirlerine yardım etmesini ifade eder. Grup üyeleri; karşılaştıkları probleme nasıl çözüm bulduklarını aralarında paylaşmalı, fikir alışverişinde bulunmalı ve problemleri tartışabilmelidir. Herhangi bir konuda iyi olan öğrenciler, grubun diğer üyeleri için öğretici olarak hizmet verir ve bu sayede hem kendine hem de diğer üyelere yararlı olurlar (Çubukçu, 2014:514; Doymuş ve Doğan, 2013:149). Sınıf ortamında, yüz yüze etkileşim grup üyeleri arasında meydana gelirken akran etkileşimi gerektiğinde sınıftaki bütün bireylerin iletişime dahil olabileceği bir süreçtir.

İşbirlikli öğrenme kapsamında grup araştırması yönteminin özelliklerinden olan iletişim, akran etkileşiminin temel unsurudur. İletişim; öğrencilerin birbirlerini cesaretlendirmeleri, birbirlerinin fikirlerini tartışmaları ve konu üzerinde yoğunlaşmak için birbirlerine yardımcı olmaları açısından oldukça önemlidir. Bilişsel ve sosyal iletişim, etkileşim süreci içerisinde öğrencilerin bilgilerini düzenleyip tekrar inşa etmeleri için gerekli bir araçtır (Efe vd., 2008:35).

İşbirlikli öğrenme sadece öğrencilerin grupları oluşturmalarından ibaret değildir. İşbirlikli öğrenme öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak birbirlerinin öğrenmesine yardımcı oldukları ve öğrenme sürecine grup üyelerinin etkin bir şekilde katılımını sağladıkları bir öğrenme yöntemidir (Özdoğan, 2008). Öğrencilerin birbirlerinin öğrenmesine yardımcı olduğu ve etkin katılımın sağlandığı bu kuramda akran etkileşiminden söz edilebilir. Bu süreçte akranların birbirleri için verdiği geribildirimler öğrenme kalitesi açısından önemlidir.

Akran geribildirimi, Johnson ve Johnson (1968) tarafından önerilen işbirlikli öğrenmenin beş temel ilkesi ile daha iyi açıklanabilir. Bu ilkeler pozitif bağımlılık, bireysel sorumluluk, yüz yüze destekleyici etkileşim, kişiler arası küçük grup becerileri ve grup sürecidir. Akran geribildirimi, öğrencilerin akranları ile işbirliği içinde çalışması için fırsat verir ve bireysel olarak öğrencilerin yazma becerilerini geliştirir. Öğrenciler işbirliği içerisinde birbirleri ile çalışmayı öğrenir (Murphy ve Jacobs, 2000; Akt. Keiko Hirose, 2009). Aynı konuda Hamzadayı ve Çetinkaya

(2011:163), akran dönütlerinin yazılı anlatımı düzenlemede etkili bir öğretim tekniği olarak kullanılabileceğini ifade eder.

Akran öğrenimi, aynı ortamdaki bireylerin ya da eşleştirilmiş akranların yardım ve desteği ile bilgi ve beceri edinimi olarak tanımlanır (Duran, 2010:47). Akran öğrenimi aynı zamanda, bilginin toplumda yapılanmasını ve kişilerarası yeterliliği teşvik eden etkili bir kaynaktır. Bunlara ek olarak akran etkileşimi, gerçek bir öğrenme motorudur ve Piaget'in kuramında bilişsel gelişimi besleyen bir etkileşim olarak betimlenir. Sosyokültürel kuramlarda da akran etkileşiminin öğrenmede kilit bir rol oynadığı vurgulanır (Hogan ve Tudge, 1999; Akt. Duran, 2010:47).

Akran koçluğu; planlı, gruplu ve işbirliğine dayalı destek temelli ama yargılamasız ve nihai hedefi ölçme değil geliştirme olan bir tekniktir. Bu teknik; özellikle, karşıdaki kişinin bir konu hakkındaki ürünlerini analiz ederek, yeniden yapılandırma ya da iyileştirme şeklinde olduğundan, hem koçluk edenin hem de karşıdakinin birlikte takım çalışmasından yararlandığı bir süreçtir (DeBlieu, 2002; Akt. Gür, 2015:178).

Akran etkileşimi sürecinin bir parçası olan akran arabuluculuk; sorunu olan insanlar arasında tarafsız bir üçüncü akranın yardımıyla birlikte çalışıldığı, çatışmaların barışçıl biçimde çözmek için işbirliğinin yapıldığı bir iletişim sürecidir. Sorunu olan kişilerin sözünün kesilmeden yüz yüze konuşmasına fırsat veren akran arabuluculuk, çatışmaları yapıcı olarak çözme inancına dayanır (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007:12).

Akran etkileşimi sürecinin bir diğer parçası akran eğitimidir. Akran eğitimi; öğrencilerin birbirinden bir şeyler öğrenmesini sağlayan, sınıf içi etkileşimi destekleyen, bazı kavramların tartışılması için öğrencilere fırsat veren interaktif bir öğretim tekniğidir. Akran eğitiminde; genel kuramları ve tanımları içeren, öğrencilere farklı bağlamlardaki kavramları ve farklı fikirlerin birbirleri ile nasıl ilişkili olduğunu gösteren çeşitli soru türleri vardır. Akran eğitimi sadece tek bir doğru cevabı olan sorularda değil; öğrencileri tartışmaya teşvik eden açık uçlu sorularda da kullanışlıdır (Mazur ve Watkins, 2009:39-41).

Akran eğitimi, öğrencilerin kendi inandıkları ifadeleri kullanabilmeleri ve akranları ile konuşarak yanlış anlaşılmalara çözümlenmeleri için yapılandırılmış bir ortam sağlar. Öğrenciler birlikte çalışarak bir disiplin içerisinde yeni kavram ve beceriler öğrenir. Aynı zamanda öğrenciler, işbirlikli öğrenme ortamı yaratır ve bu

ortam sınıfta grup olarak öğrenmeyi ön planda tutar (Hoekstra, 2008; Akt. Mazur ve Watkins, 2009:43).

Akran eğitimi; hem küçük hem de büyük sınıflarda kullanılabilen, ilgi çekici tartışmaların yaşandığı, öğrencinin fikirlerini savunabildiği bir tekniktir. Akran eğitimi sürecine genel olarak bakıldığında; tartışmanın başlaması için bir sorunun sorulması, öğrencilerin akranları ile birlikte kendi inançları doğrultusunda cevaplar üreterek tartışması ve son olarak doğru cevabın verilmesiyle birlikte bir sonraki tartışmaya zemin hazırlanması gibi basamaklar izlenir (<http://www.gwu.edu>, Peer instruction).

Akran ilişkileri; hem sosyal hem de bilişsel yapılandırıcılıkta, sosyal gelişimi destekleyen bir unsur olarak ele alınmış ve her iki kuramda da akran etkileşiminin çocukların bilişsel kapasitesine yaptığı desteğe dikkat çekilmiştir. Vygotsky'nin kuramına göre çocuk; akranları ile yapacağı çalışmalar sonucunda planlama, problem çözme, işbirliği gibi birtakım bilişsel becerilerde ilerleme sağlayacaktır. Kuramda önemli bir yere sahip olan akran etkileşiminin sosyal ve bilişsel düzeyde çocuğa katkı sağladığı belirtilmiştir. Belirli bir konu ya da beceride akranlar ile işbirliği yapılmasının, bireyin etkinliğe etkin katılım sağladığını ve farklı bakış açıları yakalayarak bilişsel gelişimini desteklediğini savunan Vygotsky; daha yeterli bir akranla çalışmanın, bir yetişkinle çalışmaktan daha olumlu sonuçlar vereceğini ifade eder. Bu süreçte; yeterli akranın, diğer çocuğa sorular sorması, sorularına cevap vermesi, bilginin kalıcı hale gelmesi ve akranlar arası etkileşimin sağlanması açısından önemlidir (Gülay, 2010:14-16).

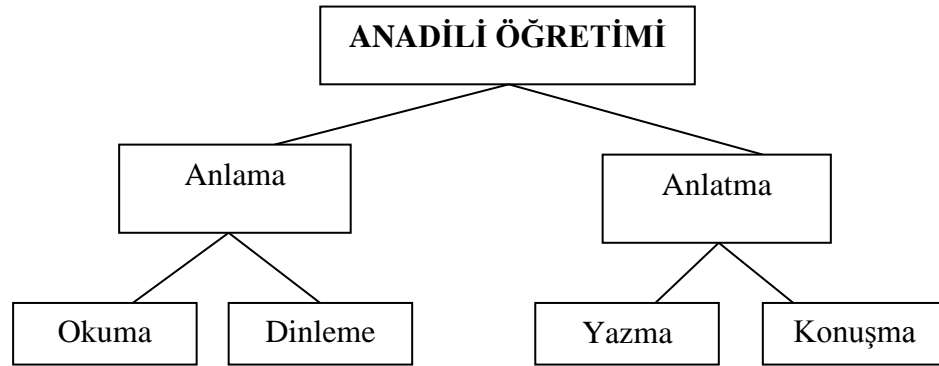
Akran etkileşiminin yarattığı sosyal ortamlar, bireylerin bilişsel ve sosyal gelişmelerinde olduğu kadar dilsel gelişimlerinde de anahtar bir işlev üstlenir. Dil becerileri – anlama ve anlatma becerileri- akran iletişimde başarı elde etmenin önkoşuludur (Bruce ve Hansson, 2011:313).

Öğrenciler akranları ile etkileşimleri sırasında; tutumları, değerleri, becerileri ve yetişkinlerden alamayacakları bilgileri doğrudan öğrenebilirler. Etkileşim sırasındaki modellerin desteğinin ve doğrudan öğrenmenin sağlanması ile akranlar; çok çeşitli sosyal davranışları, tutumları ve bakış açılarını geliştirebilmektedir. Çocuklar akranları aracılığıyla; farklı duygulara, durumlara ve sorunlara farklı bakış açılarıyla bakabilmektedir. Böylece bakış açılarını ve öteki algısını geliştirebilmeyi

öğrenebilmektedir. Bu, onların aynı zamanda bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirmesine olanak sağlamaktadır (Empati Rehberlik Bülteni, 2012).

2.3. YAZMA BECERİLERİ

İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan en yaygın ve en güçlü iletişim aracı dildir (Özbay, 2013:1). İletişimi sağlama noktasında anlama ve anlatma becerilerinin önemi büyüktür. Anlatma becerileri konuşma ve yazma, anlama becerileri ise okuma ve dinlemedir (Batur ve Yıldırım, 2013:313-333). Kavcar vd. (2004:56), bu iki etkinlik alanına ilişkin dört temel beceriyi şu şekilde çizelgeleştirmişlerdir:



Şekil 2.2. Anadili Öğretim Alanları (Kavcar vd., 2004:56).

Dil eğitimindeki asıl amaç; kendini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilen, okuduklarını, dinlediklerini tam ve eksiksiz olarak anlayabilen bireyler yetiştirmektir. Türkçe öğretiminde amaç bireyin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013:58). Dilin anlatma etkinliğinin içerdiği edimlerden biri olan yazma becerisi, eleştirel düşünmeyi ve yaratıcı olmayı gerektiren bir beceridir. Bu nedenle, yazma becerisine yönelik ders etkinlikleri öğrencilerin düşünme, çıkarımda bulunma, özgün bir ürün ortaya koyma gibi üst düzey bilişsel becerilerini kullanmalarına olanak sağlayacak biçimde düzenlenmelidir (Hamzadayı, 2010:43).

Yazma; zihnimizdeki anlam, duygu, düşünce, istek, olay ve gözlemlerin belli kurallar çerçevesinde çeşitli sembollerle anlatılması (TDK, 2005; Gümüş, 2012; Karadağ ve Maden, 2013:266), kısaca zihinde tasarlanmış ve yapılandırılmış bilgilerin yazıya aktarılması işlemidir. Bir başka ifadeyle yazma, yazarın amacı ve bakış açısına göre bilgileri zihninde denetlemesi, seçmesi ve sözcükleri buna göre

sıralamasıdır (Güneş, 2014:157-159). Yazmak, insanın doğası gereği kendisini dışa vurduğu davranışlardan biridir ve günlük çalışmalarının yanında meslekteki bilgilerini başkalarına aktarmak açısından da önemli bir araçtır. Bu sebeple yalnız yazarlar değil, farklı iş kollarında çalışanlar da yazmak zorundadır (Özbay, 2013:8-9).

Yazma; bireyin duygu, hayal, düşünce ve tutumlarını yazıya aktararak başkalarına anlatma işidir. Öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve tutumlarını anlatabilmeleri için de farklı sözcüklere gereksinimleri vardır. Sözcük dağarcığı yazılı anlatım becerisini etkilemektedir. Sözcük dağarcığı gelişmiş bir öğrenci, kendini ifade etmede daha başarılı olacaktır (Emiroğlu ve Pınar, 2013:778). Yazma; kişiye, bütün bildiklerini özgür bir düşünce ortamında tekrar etme ve unuttuklarını hatırlama olanağı sağlayan bir etkinliktir. Sözcük kazanma ve kazanılmış sözcüğü aktif hâle getirme konusunda en etkin çalışma biçimi yazmaktır (Demir, 2006).

Yazı yazmada, ürünü temele alan ürün merkezli yaklaşım ile yazma sürecini kapsayan süreç yaklaşımı olmak üzere iki ana yaklaşım söz konusudur. Ürün merkezli yaklaşımda; yazı yazmak, düşüncelerin kaydedilmesi ya da kağıda aktarılması olarak görülür. Süreç yaklaşımı ise yazma sürecinin öncesinde ve devamında farklı alt beceriler ile stratejiler üzerinde durarak süreç sonuna kadar uyumun korunmasını kapsar (Orhon, 2014:24-25).

Yazmanın sosyolojik, pedagojik, psikolojik ve dil gelişimi açısından yararları inkar edilemez. Yazmak bilgi edinme yollarından biridir. Yazma yöntemleriyle kişi bilgilerini sergileyebilir. Türkçe dersinde hedeflerine ulaşmış yazma becerileri, diğer derslerde de daha etkili kullanılabilir (Yılmaz, 2013:219).

2.4. YAZILI ANLATIM BİÇİMLERİ

Yazılı anlatım, öğrencinin kendi gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını yazarak anlatmasıdır (Kavcar vd., 2004:59). Bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biri yazılı anlatımdır (TTKB, 2006:7). Yazılı anlatım hem çağdaş yaşamın bir zorunluluğu hem de meslekî ve sanatsal bir çalışmadır. Bu yönüyle yazılı anlatım kapsamına, günlük notlardan, iş raporlarına ve internet (genel ağ) kullanımına; bilimsel incelemelerden değişik edebiyat türlerinde yazılmış yapıtlara kadar çeşitli ürünler girmektedir (Deniz, 2003:241).

“Yazılı anlatımın temelinde yazılacak konu hakkında kişisel bilgi ve bu bilginin de etkin bir şekilde anlatılması vardır. Bu da noktalama işaretlerinden tutun da, anlamlı bir bütünlük, tutarlılık, yazım kuralları, sözcük secimi ve kullanımı, dilbilgisi, bağlaçların doğru kullanımı, kağıt düzeni; yazma biçimi, kompozisyon düzeni (giriş-gelişme-sonuç), ana düşünceyi destekleyici fikirler ve ayrıntılar, tema, bakış açısı, düşünme ve ifade etme gibi birçok parametreleri kapsayan bir süreçtir.” (Tok ve Ünlü, 2014:75).

Bir yazının tamamını aynı anlatım biçim ile oluşturmak güçtür. Yerine göre farklı anlatım biçimleri kullanılır. Benzer konuların bile ele alınış ve işleniş biçimleri farklılık gösterebilir. Anlatım biçimi; yazının amacı, konusu ve hedef kitlesine göre belirlenir. Bu bağlamda yazma sürecinde açıklama, betimleme, kanıtlama/tartışma ve öyküleme yoluyla anlatım olmak üzere dört temel tarzdan/biçimden söz edilebilir (Aktaş ve Gündüz, 2008:201).

2.4.1. Açıklama Yoluyla Anlatım

Açıklama yoluyla anlatım, her türlü konunun anlatılmasını olanaklı kıldığından sıkça kullanılır ve bu biçimde sanat yapma kaygısı olmadığı için açık, yalın ve sade bir üslup kullanılmalıdır. Açıklama yoluyla anlatımda daha çok bir konu hakkında bilgi vermek veya bir şey öğretmek amacı güdülür. Bilimsel yazılar ve düşünce yazılarında çok fazla rastlanır, genellikle kurallı cümleler kullanılır (Tekşan, 2013:151-152). Anlatma sırasında düşünceler, belli bir plana göre ve mantıklı bir şekilde düzenlenir. Bazen ana düşüncenin şema, resim ve grafiklerle desteklendiği açıklayıcı anlatımda konu genellikle bir tanımla açılır, çeşitli örneklerle geliştirilir (Gündüz ve Şimşek, 2012:49).

Açıklama yoluyla anlatımda sınıflandırma, inceleme ve karşılaştırma yönteminden yararlanır. Ayrıca bu anlatım biçimi, dolaylı olarak bünyesinde bir iddia taşır ama bu iddia belgelerle kanıtlanmaz (Aktaş ve Gündüz, 2008:201).

2.4.2. Betimleme Yoluyla Anlatım

Çok geniş kullanım alanına sahip olan betimleyici anlatım, bir nesnenin, kişinin, durumun, görüntünün izlenimlerinin bir yazar tarafından yansıtılması/aktarılmasıdır. İyi ve dikkatli bir gözlem sonucu elde edilen verilerle yapılan betimlemede yazar, hedef kitleyi dikkate alarak anlattıklarını mantıklı bir sıraya koymalıdır (Gündüz ve Şimşek, 2012:58-59). Yazar, betimleme yaparken kişisel yorumlarından da yararlanarak yazısına canlılık katar ve okurun hayal kurmasını sağlar. Ancak betimleme sadece kurmaca metinlerde değil, bilgi amaçlı

metinlerde de kullanılır. Bilgi vermek için yapılan betimlemelerde kesin ve tam bir anlatım söz konusudur (Aktaş ve Gündüz, 2008:204-205).

Betimleme anlatım biçiminde betimlenecek varlığın bütün özelliklerinin anlatılmasından ziyade hangi özelliklerinin anlatılacağına karar vermek gerekir. Bu konuda yazının amacına ve konusuna uygun, ilgi çekici ve ayırt edici özelliklerini betimlemek yerinde olacaktır (Tekşan, 2013:157-158).

Öğrencilerin bu anlatım biçimini etkili olarak kullanabilmeleri için öncelikle gözlem yapma becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Başarılı betimleme örneklerine roman ve hikaye türlerinde sıkça rastlandığı için öğrencilere bu kitaplardan örnekler okunmalı, anlatım tarzının incelikleri kavratılmalıdır (Karadağ, 2014:169).

2.4.3. Kanıtlama/Tartışma Yoluyla Anlatım

İnandırıcı olmanın çok güçlü kanıtlar gerektirdiği kanıtlama/tartışma yoluyla anlatımda da açıklamada olduğu gibi bilgi verilir ancak asıl amaç ileri sürülen bilgileri kanıtlamaktır (Tekşan, 2013:155). Öğrenciler için verimli olabilecek bir anlatım biçimi olan tartışma, karşıdaki kişinin görüşlerini değiştirmeyi hedeflediği için öğrencileri düşünmeye sevk eder. Düşünmek de yaratıcılığın, yeni fikirler üretmenin bir gereğidir. Bu yüzden öğrenciler bu anlatım biçimini kullanmaları hususunda cesaretlendirilmelidir (Karadağ, 2014:163).

Ortaya atılan bir öneriyi, bir düşünceyi, bir yargıyı değiştirmek, desteklemek ya da çürütmek için kullanılan kanıtlama/tartışma yoluyla anlatım biçiminde aynı zamanda okuyucunun bir konudaki duygu ve düşüncesini değiştirmek hedeflenir. Bu yüzden ele anılan konunun açık, tartışmaya uygun ve tek yönlü olması gerekir. Bu anlatım biçimi; eleştiri, münazara, makale, deneme, fıkra gibi türlerde sürdürülebilir (Aktaş ve Gündüz, 2008:203).

2.4.4. Öyküleme Yoluyla Anlatım

Öyküleme yoluyla yazma; bir ya da birkaç kişiyi, bir anıyı, dönemi, bir durumu öykü unsurlarını kullanarak anlatmadır. Öyküleme yoluyla anlatımda olaylar peş peşe sıralanır. Bir tarihçi bir gün veya dönemle ilgili olayları anlatırken öyküleme yoluyla anlatımı tercih edebilir. Öykülemenin günlük hayatta da önemli bir yeri vardır (Güneş, 2014:177). Öyküleme yoluyla anlatımda bir ana olay ve onu çeşitli yönlerden destekleyen, tamamlayan yardımcı olaylar bulunur. Bu anlatım

biçiminde en önemli unsur olaydır. Okuru heyecanlandırmak ve olayın içine çekmek isteniyorsa bu yola başvurulmalıdır (Tekşan, 2013:160).

Öyküleme yoluyla anlatım biçiminde olayın dışında yer, zaman ve anlam gibi önemli unsurlar da vardır. Yer olayın gerçekleştiği ortamdır ve yerin iyi tanıtılması okurun üzerinde bırakacağı etkiyi artırır. Zaman başlangıcı ve bitişi olan bir kesittir. Olaylar arası geçiş belirli bir zaman diliminde gerçekleşir. Öykülenen olaylarda gerçek hayattan alınmış ya da tasarlanmış bir konunun anlam ve bütünlük taşıması öyküyü inandırıcı kılar (Karadağ, 2014:174-175).

Öyküleme yoluyla anlatım biçiminden sadece kurmaca metinlerde değil, her tür yazıda yararlanılabilir. Bilgilendirme amacıyla ya da açıklamalarda anlatılanları desteklemek için araya öykülemenin olduğu bir fıkra, anı ya da kurgulanmış bir olay sokuşturulabilir (Aktaş ve Gündüz, 2008:210). Bu anlatım tarzı özellikle roman, hikâye, tiyatro, biyografi, otobiyografi, tarih, gezi, fıkra türlerinde kullanılır (Karadağ, 2003:87).

2.5. YAZILI ANLATIM UNSURLARI

Başarılı bir yazının ortaya çıkması için, yazılı anlatımı oluşturan temel unsurların nitelikli ve birbirleri ile uyumlu olması gerekir. Belirli bir konuda planlanmış, amacı belli bir yazıda; sözcük, cümle ve paragraf uyumu sağlandıktan sonra yazıya uygun bir başlığın belirlenmesi, etkili bir yazının oluşmasını sağlayacaktır.

2.5.1. Konu ve Tema

Konu; bir eserde ele alınan olay, durum veya düşüncedir. İnsan ve yakınındaki her şey konu olabilir ve yazılı anlatımlar bir konu üzerinde şekillenir. Yazmaya başlamadan önce, konu üzerinde düşünülüp konunun hangi yönlerden ele alınacağına ve hangi noktaların vurgulanması gerektiğine karar verilmelidir. TDK (2013) temayı; bir ders programı, bir öğretim ünitesi, bir etkinlik için temel olarak benimsenen ve yinelenen düşünce ya da konu şeklinde tanımlamaktadır (Arıcı ve Urgan, 2013:7).

2.5.2. Plan

Plan; herhangi bir konuda sıralanacak fikirlerin, duyguların ve olayların bir mantık çerçevesinde ele alınarak alıcılara daha etkili, daha kolay ve daha anlaşılır

şekilde aktarılmasına yardımcı olan bir anlatım düzenidir. Konu birliğinin oluşmasına fırsat sağlayan ve yazıda savurganlığın önüne geçen plan, yazmak isteyen kişiyi kararsızlıktan ve zaman kaybından kurtardığı için güzel ve daha kolay metin oluşturmanın önemli unsurudur (Bağcı, 2014:100). Yazmada en zor kısım planlama sürecidir. Bir görevler dizisi olarak görülen işlerin, plan dahilinde, bölüm bölüm aşılması yazmanın gelişimini olumlu etkileyecektir (Freese, 2014).

2.5.3. Amaç

Ulaşmak istenilen sonuç olarak tanımlanan amaç, yazma sürecinin temel unsurlarındandır. Öğrencilere yazma aşamasında, genelde atasözü açıklama veya varlık tasviri gibi amacı belli konular verilir. Bu yüzden öğrenciler yazılarında amaç belirleme gereği duymaz. Oysaki her yazının bir yazılma amacı olmalıdır. Yazının amacı; hedef kitleyi, yazının türünü ve anlatım biçimini doğrudan etkiler (Tekşan, 2013:56). Yazarın amacı; okuyucunun yazdıklarını anlamasından çok, okuyucunun yazılanlardan hareketle yorumlarda bulunmasını sağlayıcı nitelikte olmalıdır (Göçer, 2014:134).

2.5.4. Başlık

Kısa tanımıyla başlık, yazının adıdır. Başlıksız bir metin tamamlanmamış bir çalışmadır. Başlık, yazının konudan sapmasını önler, yazarı konunun içine çeker. İyi seçilmiş bir başlık, yazının içeriği hakkında bilgi verir ve yazının daha etkili olmasını sağlar (Aktaş ve Gündüz, 2008:175). Başlıklar okuyucu için önemlidir. Giriş paragrafı ile birlikte iyi bir başlık, bir yazının en önemli unsurlarından biri olabilir. Yazıda savunulacak düşüncelerin okura sunulması başlıkla başlar. Konunun başlıkla uyumlu olması araştırmacıların ilgili olduğu bir konuda yazı bulmasını daha kolaylaştıracaktır. Yazarlar, yazının bitmesini beklemeden başlığını seçerse yarı yolda kalabilir. Yazı sonunda belirlenen başlık yazar için bir kontrol sistemidir. Eğer başlık bulmada sıkıntı yaşıyorsa bu durum yazının ana fikrinin veya temel düşüncelerin belirsizliği ile ilgili olabilir (Academic Learning Centre).

2.5.5. Sözcük

Bütün olarak dilin bünyesinde yer alan sözcükler, herhangi bir nesnenin veya nesnelere bütünü anlamını soyut veya somut olarak karşılar. Sözcükler, kavramların bazen önemli bir parçası bazen de kendisidir (Karatay, 2007:142).

Dillerin yapı taşı oluşturulan sözcükler için çok sayıda tanımlama ve sınıflama yapılmıştır. Sözcüğün tanımlanması ve açıklanması tartışmalı bir konudur. Dil araştırmacılarının veya felsefecilerinin ortak bir dil tanımı etrafında toplanması oldukça güçtür (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005:294). Buna rağmen bir tanım yapılacak olursa sözcük; herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayalleri sözlü veya yazılı olarak aktarmada yararlanılan en küçük anlam birimidir. Özellikle yazılı anlatımda yapılan dil yanlışlarının temelini sözcüklerin yerinde kullanılmaması oluşturur. Bu sebeple sözcük seçiminde gösterilen özen, ifadelere ve üsluba belirli seviye kazandıracaktır (Bağcı, 2014:105).

Bireyin kendini ifade edebilmesinde ve iletişimde bulunduğu kişileri anlayabilmesinde sahip olduğu sözcük bilgisinin önemi büyüktür. Bir kişinin kazandığı sözcüklerin hepsine kelime hazinesi denir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008:33).

2.5.6. Cümle

Bir metnin anlatımında, cümlelerin yapı ve anlam bakımından uyumlu olması başarıyı artırır. Cümle; rastgele seçilmiş ve dizilmiş sözcüklerden değil, özenilerek seçilmiş konu ile ilgili sözcüklerden meydana gelir. İyi bir cümlenin; dil bilgisi kurallarına uygun, duru, akıcı, açık ve yalın olması gerekir (Arıcı ve Ungan, 2013:17-18).

2.5.7. Paragraf

Paragraf; tek bir ana fikir etrafında kümelenmiş, birçok yardımcı fikirle desteklenen, satır başından bir sonraki satır başına kadar uzanan bölümdür. Paragraflar; bağımsız bir fikri yansıtan dil, düşünce ve anlatım birliğine sahip cümlelerden oluşur. Paragraflar kompozisyonu oluşturur ama kendi içlerinde bağımsız bir yapıyı temsil eder (Arıcı ve Ungan, 2013:10-11).

2.6. YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biridir. Yazma becerisi ve alışkanlığı kazandırmak için öğrencilere görüp yaşadıkları ile ilgili yazılar yazdırılmalı, öğrencilerin becerilerini geliştirmek, alışkanlıklarını pekiştirmek için duygu, düşünce ve isteklerini yazıya dökmelerine olanak tanıyan ortamlar hazırlanmalıdır (Sever vd., 2011:25). Bu

noktada yazılı anlatım çalışmaları sırasında; öğretmenlerin öğrencilerde plan ve düzen düşüncesini geliştirmesi, yazılanların gözden geçirilmesi davranışını alışkanlık haline getirmesi önemlidir (Kavcar vd., 2004:69-70). Yazma becerisinin soyutlamayı ve eleştirel düşünmeyi canlandırdığı, bilişsel olduğu kadar etkileşim süreci olduğu da hep akılda tutularak yazma öğretimine sınıf içinde yeterince yer verilmelidir (Ünsal, 2008:60).

Ülkemizde yazma becerilerinin yeterli seviyede olmadığı kabul edilir. Yazma becerisi yorum yapabilme yeteneğidir ve bunun için de öncelikle öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanıp bilgi birikimine sahip olması gerekir. Yazmada istek ve motivasyon artırıcı birtakım etkinlikler yaptırılabilir. Bu konuda öğrencilerin kendi yaşamlarından seçilecek konularla yapılan kompozisyon çalışmaları istek ve motivasyon artırıcı unsur olabilir. Yazılı anlatımın geliştirilmesindeki bir başka önemli nokta ise sınav sisteminin sadece test tekniği ile yürütülmesinden vazgeçilerek öğrencilerin yazılı anlatımlarına da değer verilmesidir (Arıcı ve Ungan, 2013:39-41). Yazma sürecinde öğrenciler, yazılarını her türlü baskıdan uzak, istedikleri biçimde özgürce yazabilmelidir (Kaya, 2013:91). Öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatabilme becerilerini geliştirmek, onlarda yazmaya karşı ilgi ve istek uyandırmak, onlara yazma alışkanlığı edindirmek için öğretim sürecinin her aşamasında bu beceriyi geliştirici yazma deneyimlerine, çalışmalarına yer verilmelidir (Karatay, 2011:1031).

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi çeşitli faktörlere bağlı olarak değişebilmektedir. Birçok olumsuz faktör öğretmenin öğretimi, rehberliği ve desteğiyle ortadan kaldırılabilir. Öğrenciler yazılı ürünlerinde planlama, değerlendirme, tekrar gözden geçirme ve paylaşma aşamalarında kullanılan yazma stratejilerinden yararlanabilir ve yazılı anlatımlarını geliştirebilir (Westwood, 2008; Akt. Sidekli, 2012:3).

Yazma, zihnimizdeki bilgi ve düşünceleri düzenlemeyi sağlayan çeşitli işlemleri içerir. Yazma becerilerini geliştirmek için Türkçe Öğretim Programı, öncelikle zihinsel bir hazırlığın yapılması gerektiğini öngörür. Zihinsel hazırlık için konu, amaç, plan, yöntem ve teknik gibi bazı hususların belirlenmesi gerekir. Ardından yazma ve değerlendirme çalışmaları gerçekleştirilir (Güneş, 2014:172). Bu değerlendirme ve çalışmalar sonucunda yazma becerisinin ulaşabileceği en üst seviye edebi ve estetik değeri olan anlatma yeteneğinin kazanılmasıdır. Ancak yazarlık seviyesine ulaşmak, yeteneklerin işin içine girmesi sebebiyle her kişi için olanaklı

olmayabilir. Araştırmacılar, öğrencilerin tamamının birer yazar olamayacağını fakat tam ve doğru yazmayı öğrenebileceğini belirtir (Karadağ ve Maden, 2013:271-272).

2.7. YAZMA EĞİTİMİNİN İLKELERİ

Yazma; duygu, düşünce ve bilgilerin yazıya aktarılması eylemidir. Yazma çalışmalarının temel unsuru öğrencidir ve bütün uygulamalar onun ekseninde etrafında gerçekleştirilir. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma gibi noktalara önem verilmektedir. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilir (TTKB, 2009:18).

Göçer (2014:51)'e göre; öğrencilerin edebiyatın seçkin örneklerini okuyarak belli seviyeye gelmesinden sonra yazma çalışmalarına geçilmelidir. Yazma becerileri, öğrencilerin seviyelerine uygun olarak belirlenen konular üzerinde yazma uygulamaları yapılarak geliştirilebilir. Yapılan işin önemini vurgulamak için öğretmenin de yazı çalışmalarına katılması ve yazdıkları üzerine eleştirileri kabul etmesi gerekir.

Yazma eğitiminin başlangıcında yapılacak yanlış uygulamalar, çocukların yazmaya olan tavrını ortaya koyar. Bu nedenle yazmaya yeni başlayan birinin yazmayı zorunlu olarak değil de severek yapılan bir uğraş olarak görmesi önemlidir. Bunun için yazmayı bazı şartlara ve ilkelere bağlamak gereklidir. Bu şartlar; gözlem yapmak, düşünmeye ve okumaya önem vermek, iyi bir dinleyici olmak, duygu ve hayallerin geliştirilmesi için özgünlüğün peşinde olunmasıdır (Arıcı ve Ugan, 2013:23).

Gündüz ve Şimşek (2012:31-35); yazmanın temel ilkelerinden bahsederken yazmaya motive olmak, Türkçeyi kullanma becerisine sahip olmak, bireysellik/üslup ya da dili kendileştirmek, dikkatli ve duyarlı bir gözlemci olmak, okumayı zorunlu ve zevkli bir alışkanlık haline getirmek, öğrendiklerimiz üzerinde düşünmek ve bilgiyi özümsemek gibi maddeler üzerinde durmuştur.

2.8. YAZMA ETKİNLİKLERİ

Dil edinmenin yollarından biri de yazmaktır. Edinilen dili geliştirmek ve o dilde kalıcı ve özgün eser vermek de yazmaktan geçer. Yazma etkinlikleri sayesinde de dil gelişimi daha kolay ve çabuk olur (Yılmaz, 2013:219). Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede yazma etkinliklerinden yararlanılır. Alanın uygulayıcıları öğretmenler, etkinlikleri Türkçe öğretiminin bir gereği olarak düşünmeli ve bunları öğretim süreçleri ile kaynaştırmalıdır (Sever vd., 2011:33).

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede birçok yazma etkinliğinden yararlanılabilir. Bu etkinlikler, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve genel olarak yazma becerilerini geliştirebilecek nitelikte tasarlanmış olmalıdır. Öte yandan, bu etkinlikler sıkıcılıktan uzak olmalı ve öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde desteklemelidir.

2.9. YAZMA ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Değerlendirme, ölçme sonucunda ortaya koyulan verilerin bazı ölçütlere göre yorumlanması işidir. Kazanımların değerlendirilmesine yönelik olarak kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerinin doğru, tutarlı ve sonraki öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyen bir nitelikte olması gerekir. Bu sebeple değerlendirmeler bütünlük ve aşamalılık ilkelerine sahip olmalıdır. Bunlara ek olarak değerlendirme sonuçları, öğrencilerin gelişim düzeyini, uygun öğrenme etkinliklerini belirleme; öğrenme ortamını düzenleme açısından da yol göstericidir (Özbay, 2013:25-26). Değerlendirmenin temel amacı sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koymak ve buna dayanarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini; kısaca sistemin onarılmasını sağlamaktır (TTKB, 2006:214).

Öğrenci yazılarını düzeltme çalışmaları, yazma eğitiminin önemli uygulamalarından biridir. Ancak değerlendirme çalışmalarında henüz ortak bir noktada buluşulduğundan bahsedilemez. Kişiyeye göre değişen değerlendirme ölçütlerinde yazım ve noktalama kuralları, anlatım biçimi ve yaratıcılık, ana dili kullanma becerisi, eleştirel bakış açısı, düşünceyi derinleştirme gibi ölçütlerden herhangi biri ön plana çıkabilmektedir. Yazılı anlatımın değerlendirilmesinde ortak ölçütleri göz ardı etmek yazma eğitiminin temel ilkelerinden yoksun kalmayı ve bilimsellikten uzaklaşmayı da beraberinde getirir. Buna rağmen yazma ölçütlerinde nesnellığı yakalamak o kadar da kolay değildir. Değerlendirici konumundaki kişi

özellikten kendisini kurtaramayabilir. Bununla ilgili son yıllarda alanın uzmanları birtakım ölçütler geliştirmektedir. Yazıların değerlendirilmesi de genel olarak, amaca uygunluk, biçimsel kusursuzluk ve planlama, yazım ve noktalama, bilgilerin yeterliliği ve kullanışlılığı gibi ölçütler dikkate alınarak yapılır (Gündüz ve Şimşek, 2012:359-365).

“Yazılı anlatım becerilerinin gelişim sürecini takip edebilmek için güvenilir, geçerli ve tutarlı bir ölçme aracının olması öğrenme niteliklerini saptamak için son derece önemlidir. Ülkemizdeki yazılı anlatım/yazma eğitiminin en önemli sorunu kolay ve uygulanabilir değerlendirme çalışmalarının olmamasıdır. Öğretmenler, yazılı anlatım sürecini hangi ölçütlere göre hangi aşamalarda nasıl değerlendireceklerini tam olarak bilmemektedir. Genel olarak bu durum, öğrencilerin de yazılı anlatım açısından kendi eksikliklerini fark edememelerine neden olmaktadır. Öğretmenlerin de öğrencilerinin eksikliklerini ortaya koymakta zorlanmalarına; yazılı anlatım çalışmalarının nasıl değerlendirildiğini bilmeyen, iyi bir yazılı anlatımda olması gereken ölçütlerin farkında olmayan, doğru yapıp yapmadığının farkında olmayan, takdir edilmeyen, bu konuda isteklendirilmeyen öğrencilerin yazı yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmeleri kaçınılmaz olabilmektedir.” (Karatay, 2011:1044-1045).

Yazma çalışmalarında yapılan yanlışlar, biçimsel olduğu kadar içeriksel olarak da düzeltilerek kalıcılık sağlanmalı ve öğrenenler yazma çalışmalarına daha fazla teşvik edilmelidir (Ünsal, 2008:60).

Yazma becerileri kazandırmada yazma sürecinin değerlendirilmesi, öğretmen ve öğrenci açısından büyük önem taşır. Değerlendirme, öğrencilerin ihtiyacını, eksikliklerini ve öğrencilere neyin kazandırılıp kazandırılmadığını görmesi açısından öğretmen için; yazma düzeyini ve gelişimini görme açısından ise öğrenci için önemlidir (Tekşan, 2013:167). Yazma çalışmalarının değerlendirmesinde öğrenciler; öz, akran ve grup değerlendirme etkinliklerine katılır. Öz değerlendirmede birey, kendisini değerlendirerek yeteneklerini keşfeder. Akran değerlendirmede öğrenci, sınıf arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirir, hoşgörü ve öz güven duygularını geliştirir. Grup değerlendirmede, öğrencilerin işbirliği içerisinde yürüttüğü çalışmalar değerlendirilir ve gruba katkıları araştırılır (Göçer, 2014:203-207).

2.10. İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında; ilgili alanyazın taraması yapılmış, akran etkileşimi teması çerçevesinde yapılan araştırmalar incelenmiştir.

Berridge (2009) tarafından yapılan araştırmada; Sosyal Bilimler Lisesi sınıflarında akran etkileşimi ve yazma gelişimi incelenmiştir. Çalışmanın amacı, akran değerlendirme çalışmalarını yazma sürecinin bir parçası olarak incelemek ve esas bilgiyi oluştırmada bu yaklaşımın verimliliğini değerlendirmektir. Çalışmada; mevcut eğitim ortamının, renci gelişimi için akran etkileşimini yeteri kadar desteklemediği savunulur ve akran değerlendirmenin lise ikinci sınıf rencilerinin yazma becerilerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülür. Uygulamalar, 10. Sınıf rencilerinin kk gruplara ayrılarak birbirlerinin yazılı anlatım taslaklarını analiz edip değerlendirmesi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda rencilerin, akran etkileşimi sayesinde daha kalıcı bilgilere sahip olduğu ve yazma becerilerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

Bruce ve Hansson (2011) tarafından yapılan “Promoting Peer Interaction” adlı çalışmada; akran etkileşiminin dil ve iletişim problemleriyle başa ıkabilmedeki rolünü belirlemek amaçlanmıştır. Belirli bir dil bozukluğuna sahip bireyin akranları ile girmiş olduğu etkileşimin veya diyalogun 15 dakikası video kayıt altına alınmıştır. Araştırma sonucunda akran eğitiminin; iletişim becerisini geliştirmek, zenginleştirmek ve iletişime davet etmek gibi artıları olduğu tespit edilmiştir.

Çiftci ve çöker (2011) tarafından yapılan çalışmada, akran dönüt eğitimi programının yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma Dokuz Eyll Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulundaki 4 ayrı lisans sınıfında toplam 75 renciye uygulanmıştır. Akran dönüt eğitimi haftalık 2 saat olmak üzere 8 hafta srmştir. Uygulamanın başında ve sonunda ön test-son test başarı sınavı verilmiştir. Çalışmada deney grubuna etkin bir akran dönüt eğitimi verilerek yazma dersindeki renci başarısının arttığı ve verdiği dönütlerin daha bilinçli ve katkı sağlayıcı olduğu bilimsel olarak gösterilmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar, akran dönüt eğitiminin rencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Demirel (2013) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında; akran eğitiminin matematik dersinde kullanımının renci tutumu, başarısı ve bilgi kalıcılığına olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın nicel deseninde ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli; nitel kısmında yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, 2011-2012 ğretim yılı gz yarısında Kayseri İli Yeşilhisar İlçesinde iki ayrı devlet okulunda 6. sınıfa devam eden 41 renci ile

gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada nicel veri toplama aracı olarak “Matematik Başarı Testi”, “Matematik Kalıcılık Testi”, “Matematik Tutum Ölçeği”; nitel veri toplama aracı olarak “Akran Eğitimi Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, deney grubu öğrencilerinin son test matematik başarı puan ortalamaları kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Bu durum, deney grubunda uygulanan akran eğitiminin akademik başarıyı arttırmada daha etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Akran eğitiminin öğrencilerin bilgi kalıcılığını olumlu yönde etkilemesi, araştırmanın bir diğer sonucudur.

Duran (2010) tarafından yapılan çalışmada, Katalanca öğrenmek isteyen 24 (12 çift) ortaokul öğrencisinin akran öğretimi tekniği sürecinde ortaya çıkan etkileşimi analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda; akran etkileşimi yaklaşımıyla Katalanca öğrenmek isteyen öğrencilerin, öntest puanları ile sontest puanları arasında, olumlu yönde ciddi bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca akran öğretiminin %80.1 oranında işbirlikçi öğrenmeye dayandığı sonucuna varılmıştır.

Efe (2014) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, akran geridönütünün öğrencilerin genel yazma performansı üzerindeki etkisi ve öğrencilerin akran geridönütüne karşı tutumları incelenmiştir. Çalışma Zirve Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu D kurunda öğrenim gören 16 deney, 16 kontrol grubuna ait olmak üzere 32 öğrenci ile yürütülmüştür. 7 hafta süren çalışmada bilgi toplamak için bir ön test, bir son test ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır. Ön test ve son test sonuçları SPSS programında karşılaştırılmış; anket içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Gelat (2001) tarafından yapılan “Peer Interaction, Cognition and Argumentative Writing” adlı çalışmada; akran etkileşiminin 10 yaş grubuna ait üç farklı akran grubu üzerinde yazma kalitesini etkileyen, aynı zamanda mantıksal akıl yürütme becerisini besleyen bir hipotez olduğu saptanmıştır. Araştırmanın kuramsal kısmını, akran etkileşiminde Piaget ve Vygotsky ‘nin sosyal yapısalcı bakış açısı oluşturmaktadır. Akran eğitimi, hem iç muhakeme hem de eleştirel yapının uyumu konusunda öğrencilere katkı sağlamıştır. Araştırmada, akran eğitiminin yazım öncesi etkinliklerinde de olumlu yönleri tespit edilmiştir ki bu yönlerin öğretmen merkezli eğitimden daha avantajlı olduğu görülmüştür.

Gülüşen (2011) tarafından yapılan “Akran Dönütünün İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerisine Etkisi” adlı çalışmada, akran dönütünün ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisine etkisi incelenmiştir. Bu nedenle araştırma deneysel modelde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada akran etkileşiminin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymak amacıyla nitel tekniklerden yarı yapılandırılmış görüşmeden de yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda akran dönütünün öyküleyici anlatımdan yüksek puan alan öğrencilere biçim, dil ve anlatım kısmında yararlı olduğu; düşük puan alan öğrencilerin ise ek olarak noktalama işaretlerinde de kendilerini geliştirdikleri belirlenmiştir.

Gür (2015) yaptığı çalışmada, akran koçluğu tekniğinin üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci sınıfta eğitim alan 86 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada tek grup ön test son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın verilerini toplamada öğrencilere yazdırılan kompozisyonlar kullanılmış ve elde edilen veriler SPSS 18.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularında; akran koçluğu tekniğinin, üniversite seviyesinde eğitim alan öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Güvey Aktay (2015) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde akran işbirliğinin nasıl gerçekleştiği incelenmiştir. Çalışmada doğal inceleme (naturalistic inquiry) yaklaşımı kullanılmıştır. Veriler; gözlem, görüşme, alan notları ve dokümanlara dayalı olarak toplanmıştır. Araştırma, 2013-2014 öğretim yılı boyunca Eskişehir ilindeki bir ilkokulun birinci sınıf şubeleri arasından belirlenen bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırmada gözlem verileri tümevarım analiziyle çözümlenirken; görüşmeler tümdengelim analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf ortamındaki okuma yazma etkinliklerinde öğrencilerin kendi arkadaşlarının yaptıkları hataları belirtme biçiminde akran işbirliğinin gerçekleştiği görülmüştür. Araştırmada, öğrenciler birbirlerinin çalışmalarını kontrol etmiş ve bu sırada ortaya çıkan yanlışları söyleyerek akranlarını uyarılmışlardır.

Hamzadayı (2015) tarafından yapılan “Yabancılara Türkçe Öğretiminde C1 Düzeyinde Yazılı Akran Geribildirimlerine İlişkin Görünümler” adlı çalışmada, C1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımı düzenleme sürecinde

akranlarına sağladıkları yazılı geribildirimleri çeşitli açılardan betimlemek ve bu betimlenmeye dayanarak akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğini sorgulamak amaçlanmıştır. Araştırmada C1 düzeyinde Türkçe öğrenen 32 öğrencinin akranlarına verdiği geribildirimler üzerinde içerik çözümlemesi yapılmış, yazımsal ulamlar da dikkate alınarak geribildirimler; doğru yazımlara yönelik olup olmamalarına, doğru-yanlış oluşlarına ve türlerine göre sınıflandırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; akran değerlendirme etkinliklerinin, metinlerindeki yanlışları belirleme ve düzenlemede verimli bir sınıf etkinliği olabileceğini göstermektedir.

Hamzadayı ve Çetinkaya (2011) tarafından yapılan çalışmada; yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri, dönüt türleri ve öğrenci algıları incelenmiştir. Çalışmada, -Türkçe eğitimi bölümünün 3. sınıfında verilen Yazma Eğitimi dersinde-yazma çalışmalarından sonra gerçekleştirilen akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünün 3. sınıfında bulunan ve 2010-2011 öğretim yılının ikinci yarısında “Yazma Eğitimi” dersini alan 76 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden “doküman analizi” ve nicel araştırma yöntemlerinden “yapılandırılmış bilgi formu” yoluyla elde edilmiştir. Akran değerlendirme sürecinde öğrenciler tarafından sağlanan 462 yazılı dönüt çözümlenmiş ve çözümlenen bu veriler tür, dilsel nitelik, özgüllük, hatalı içerik ve yazılı anlatımda odaklandıkları boyut açısından kodlanmış ve sınıflandırılmıştır. Çalışmada; hem dönütlere ilişkin çözümlenmelerden elde edilen bulgular hem de öğrencilerin algıları, yazılı anlatımı düzenlemede akran değerlendirmenin verimli bir öğretim etkinliği olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Kaya (2013) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında; Fen ve Teknoloji dersinde akran değerlendirme uygulamalarının yer aldığı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, bilişüstü yetilerine ve yardım davranışlarına etkisi incelenmiştir. Çalışmada yarı deneysel desenlerden “ön test-son test kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Çalışmanın grubunu, 2011–2012 öğretim yılının ikinci döneminde Sivas Merkez Durdulu İlköğretim Okulu’nda 6. ve 7. sınıfa devam eden 64 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Fen ve Teknoloji Başarı Testi”, “Bilişüstü Yeti Envanteri”, “Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde bağımlı örneklem t testi, bağımsız örneklem t testi, iki faktörlü kovaryans analizi

(ANCOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın akran değerlendirme ile ilgili bulgularında; akran değerlendirme uygulamalarının, akademik başarı ve bilişüstü yeti üzerinde olumlu etkileri olduğu, öğrencileri değerlendirme sürecine kattığı ve onları düşünmeye sevk ettiği sonucuna varılmıştır.

Sencar Tokgöz (2007) doktora tezinde, akran öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi başarılarına ve fen bilgisi dersine olan tutumlarına etkisini incelemiştir. Çalışma 2005-2006 bahar döneminde Ankara'nın merkez Yenimahalle ilçesinde yer alan 2 okuldan, 2 öğretmenin 4 sınıfında eğitimlerine devam eden 121 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Test ve ölçeklerden elde edilen veriler çok yönlü kovaryans analizi, takip eden tek yönlü kovaryans analizleri ve tekrarlı kovaryans analizi istatistiksel yöntemleri ile analiz edilmiştir. İstatistiksel analiz sonuçları akran öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre, öğrencilerin başarı ve hatırlama oranları üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Shah ve Taylor (2008) tarafından yapılan "Writing Buddies: Developing Peer Support to Differentiate Instruction" adlı çalışmada, öğrencilerin becerilerini akran grupları halinde geliştirmeye yönelik bir takım gözlemler yapılmıştır. Anasınıfı ve 5. Sınıf öğrencilerinden oluşturulan gruplar, her hafta yarım saat uygulama yapmıştır. Bu süreçte bir yıl sonraki kazanımlar da oluşturulmuştur. Yapılan bu gözlem sonucunda hem anasınıfı hem de 5. Sınıf öğrencilerinin hedeflenen kazanımlara ulaştığı tespit edilmiştir. Akran etkileşiminin anasınıfı öğrencilerine olumlu etkileri hem yazma becerisi hem de bireysel farklılaşma alanıyla ilgili olmuştur. Akran etkileşimi; 5. Sınıf öğrencilerini ise yansıtıcı yazım, sosyal beceri yetenekleri ve öznel yazım alanında olumlu yönde etkilemiştir.

Subaşı (2002) tarafından yapılan "Peer Written Feedback Training and Its Impact on Students' Writing Outcomes" adlı çalışmada, yazılı akran dönütü eğitiminin öğrencilerin yazma ürünleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümünden 36 1. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere göre daha iyi kompozisyon yazdıkları ortaya çıkmıştır.

Ülper (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin ürettikleri taslak metinlerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin yeğleyişleri incelenmiştir. Araştırma

kümesi, Burdur il merkezindeki eğitim öğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan toplam 399 gönüllü öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, sormaca yoluyla elde edilmiştir. Uygulama sonrasında toplanan veriler, araştırmacı tarafından SPSS 15 programına işlenmiş ve aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları alınarak sınıf değişkenine göre çözümlenmiştir. “Ayrı eğitim aşamasındaki öğrenciler metinsel özelliklere ilişkin kimden ve nasıl geri bildirim almayı yeğlemektedir?” sorusuna yönelik bulgularda; öğrencilerin arkadaşlarından yüz yüze ve sözlü olarak ve arkadaş grubunda tartışarak sık sık geri bildirim almak istedikleri sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, akranlar arası etkileşimin öğrenciler tarafından tercih edilen bir durum olduğunu göstermektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL ve YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın deseni, çalışma grupları, veri toplama aracı ve yöntemi, işlem basamakları ve araştırma verilerinin çözümlenmesine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3. 1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Araştırma deseni, araştırmanın sorularını cevaplamak ve hipotezlerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir plandır. Deneysel desenler de, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir (Büyüköztürk, 2014:1-3).

Deneysel desenle aynı amacı taşıyan yarı deneysel desende, bir kontrol grubu olmasına rağmen yansız atama yapılmaz ve kontrol grubu karşılaştırma için kullanılır. Deneysel desenle yarı deneysel desen arasındaki fark; kontrol ve deney gruplarının rastgele değil, ölçümlerle seçilmesidir. Her iki grup için de eğitim öncesi ölçüm yapılması, çalışmanın başlangıcında grupların karşılaştırılabilirliğini saptamak içindir (Yeniova ve Aşçıoğlu, 2006). Bu çalışmada, ön test son test deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun seçiminde rastgele atama yapılmış, araştırmanın bağımlı değişkeni olan yazılı anlatım becerileri bakımından grupların ön testlerinin eşit olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada kullanılan desende, deney grupları üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken ise akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleridir. Deney grubunda; akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleri, araştırmacı tarafından uygulanmış ve uygulama öncesindeki akran etkileşimi eğitimi de yine araştırmacı tarafından verilmiştir. Araştırmanın deney deseni tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma Deseni

Grup	Uygulama Öncesi	İşlem	Uygulama Sonrası
	ÖN TEST		SON TEST
Deney (7-D)	Yazılı Anlatım Metni	Akran Etkileşimine Dayalı Yazma Etkinlikleri	Yazılı Anlatım Metni
Kontrol (7-A)	Yazılı Anlatım Metni	Türkçe Öğretimi Programındaki Yazma Etkinlikleri	Yazılı Anlatım Metni

3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUPLARI

Araştırma, 2014-2015 öğretim yılının ikinci döneminde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin doğrultusunda (Bkz. EK- 1) Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan Hürriyet Ortaokulunun 7-D ve 7-A sınıflarına devam eden 60 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney grubunu 7-D sınıfından 15 kız, 15 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci; kontrol gurubunu ise 7-A sınıfından 15 kız, 15 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları yansız atama ile belirlenmiştir. Araştırma kapsamına alınan gruplardaki (deney ve kontrol) öğrenciler cinsiyet, sayı ve hazırbulunuşluk açısından denetlenerek iki denk grup oluşturulmaya çalışılmıştır. Çünkü bağımlı değişkene ait deney ve kontrol grubu puanlarının deney sonrasındaki farklılıkları, deney öncesi farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir (Büyüköztürk, 2014:22). Öğrencilerin cinsiyete ve gruplara göre dağılımı Tablo 3.2 'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Öğrencilerin Cinsiyete ve Gruplara Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu (7-D)	Kontrol Grubu (7-A)
Kız	15	15
Erkek	15	15
Toplam	30	30

Deney ve kontrol gruplarının hazırbulunuşluk açısından denk olup olmadıklarını saptamak için;

1. Grupların Türkçe dersi başarı puanları

2. Yazılı anlatım becerisi ön test sonuçları ile ilgili çözümler yapılmıştır.

3.2.1. Grupların Türkçe Dersi Başarı Puanları

2014-2015 öğretim yılının birinci dönemine ait kontrol ve deney gruplarının Türkçe dersi başarı puanlarının esas alındığı karne notlarına ilişkin bulgular Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Grupların Türkçe Dersi Ortalama Başarı Puanlarının t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	T değeri	P değeri	Yorum
Deney Grubu	30	62,75	15,839	-1,159	0,251	p>0,05 Fark
Kontrol Grubu	30	67,25	14,223			yoktur.

Tablo 3.3'te kontrol ve deney gruplarının Türkçe dersi başarı puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. t-testi sonucunda iki grubun Türkçe dersi başarı puanları arasında (p>0,05) anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna göre grupların Türkçe dersi başarı puanları bakımından denk olduğu söylenebilir.

3.2.2. Grupların Yazılı Anlatım Becerisi Ön Test Puanları

Araştırmanın başında öğrencilere yazdırılan kompozisyonlardan elde edilen verilere ilişkin ön test bulguları Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Grupların Yazılı Anlatım Becerisi Ön Test Toplam Puanlarının t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	T değeri	P değeri	Yorum
Deney Grubu	30	72,30	11,626	-0,942	0,350	p > 0,05 Fark
Kontrol Grubu	30	75,62	14,936			yoktur.

Tablo 3.4'te kontrol ve deney gruplarının ön test puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. t-testi sonucunda iki grubun ön test puanları arasında (p>0,05)

anlamli bir fark görülmemiştir. Buna göre grupların ön test puanları bakımından denk olduğu söylenebilir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI ve YÖNTEMİ

Araştırmanın verileri, yazılı anlatım kağıtları ve bu kağıtların değerlendirilmesi için kullanılan kompozisyon değerlendirme ölçeğiyle toplanmıştır.

Yazılı anlatım kağıtları; öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek üzere, ön test ve son test uygulamalarında kullanılmıştır. Bu kağıtlar araştırmacı tarafından geliştirilen “kompozisyon değerlendirme ölçeği (Bkz. Ek- 4)” ile ölçülmüştür. Bu ölçeğin geliştirilmesi için aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

- a. Yazılı anlatım becerisinin içeriğini belirlemek için Kavcar’ın (2004: 14-15) ortaya koyduğu buluş, planlama ve anlatım becerilerine uygun olarak Sever’in (2000: 232-233) geliştirdiği kompozisyon değerlendirme ölçeğindeki ifadelerden yararlanılmıştır.
- b. Yazılı anlatım becerisi buluş, planlama, anlatım olarak ele alınmış ve toplam 25 maddeyi içeren beşli likert tipinde bir ölçek geliştirilmiştir.
- c. Geliştirilen ölçek ile ilgili olarak 12 ilkokul öğretmeni ve 2 uzman görüşüne başvurularak maddelerin ifadeleri yeniden düzenlemiştir.
- d. 2 ilkokul öğretmeninden bu ölçeği kendi kompozisyon derslerinde kullanmaları istenmiş ve ölçeğin alpha (α) güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen değerlere göre tüm ölçeğin alpha güvenilirlik katsayısı .80 olurken alt testlerden olan buluş .86, planlama .80, ve anlatım da .79 olarak hesaplanmıştır (Konedralı ve Özder, 2007).

3.4. İŞLEM BASAMAKLARI

Bu bölümde; araştırma sürecinde gerçekleştirilen hazırlık, ön test, denel işlemler/ uygulamalar ve son test aşamalarına yer verilmiştir.

3.4.1. Hazırlık

Araştırma hakkında gerekli bilgileri içeren araştırma/uygulama dilekçesi verilerek Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma/uygulama izni alınmıştır. İzinin ardından okul idaresinden o dönemki 7. Sınıfların Türkçe dersi

başarı puanları istenmiş ve bu puan ortalamalarına göre birbirine en yakın değere sahip 7-A ve 7-D sınıfları, araştırmanın kontrol ve deney grubu olarak belirlenmiştir.

Yazma etkinlikleri sürecinde akran etkileşiminin nasıl gerçekleşebileceği ile ilgili deney grubuna araştırmacı tarafından iki ders saati eğitim verilmiştir. Bu eğitimde akran etkileşiminin kapsadığı; akran değerlendirme, akran rehberliği, akran koçluğu, akran dönütü, akran iş birliği gibi konularda bilgiler sunulmuştur. Aynı zamanda deney grubu üyelerine; grupla çalışma bilinci, ortak amaç oluşturma, birlikte çalışma, çoklu iletişim ve yardımseverlik gibi işbirlikli öğrenmenin temel hedeflerinin kazandırılması amaçlanmıştır.

Deney grubu öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleri sırasında kullanılan “ akran değerlendirme formu” ile ilgili denel işlemler öncesinde bilgiler verilmiştir. Grup üyelerinden; birbirlerini saygı çerçevesinde, kırıncı dilden uzak bir üslup ile değerlendirmeleri istenmiştir. Bununla birlikte deney grubu öğrencileri, birbirlerinden yardım isteme ve birbirlerine yardım etmede çekinmemeleri yönünde cesaretlendirilmiştir.

Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliği konuları (Bkz. Ek-5), araştırmacı tarafından denel işlemlerin öncesinde belirlenmiştir.

3.4.2. Ön Test

Araştırma öncesinde; deney ve kontrol gruplarının hazırbulunuşluk açısından denk olup olmadıklarını saptamak ve araştırmanın son test verilerini karşılaştırılabilir kılmak için deney ve kontrol gruplarına ön test olarak, aynı gün içerisinde (07.04.2015), “Ahlaklı ve hoşgörülü insanlar olmak bize, yakın çevremize ve genel olarak topluma ne gibi yararlar sağlar? Düşüncelerinizi bir kompozisyon şeklinde anlatınız.” konusu çerçevesinde -deneme türünde- metinler yazdırılmıştır.

3.4.3. Denel İşlemler/Uygulamalar

Denel işlemler sırasında deney grubu öğrencilerine uygulanan etkinlik zaman ve konu çizelgesi aşağıda Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5. Deney Grubu Denel İşlemler Zaman ve Konu Çizelgesi

Tarih	Grup	Konu
14.04.2015	Deney Grubu	Tasarrufun kişi ve toplum hayatındaki yerini ve önemini açıklayan bir kompozisyon yazınız.
21.04.2015	Deney	Gördüğünüz fotoğraftan yararlanarak “çevre kirliliği ve

	Grubu	zararları” konulu bir kompozisyon yazınız.
28.04.2015	Deney Grubu	Ulu önder Atatürk’e layık birer vatandaş olmak için neler yapılabilir? Kompozisyon kurallarına uygun bir biçimde yazınız.
05.05.2015	Deney Grubu	Radyo televizyon, gazete gibi kitle iletişim araçlarının yararları ve zararları nelerdir? Kompozisyon kurallarına uygun bir biçimde yazınız.
12.05.2015	Deney Grubu	Burada gördüğünüz bavul sizde ne gibi çağrışımlar yapıyor? Kompozisyon kurallarına uygun bir biçimde yazınız.
19.05.2015	Deney Grubu	Milli kültür kavramını kendi ilinizden örneklerin de bulunduğu bir kompozisyonla anlatınız.

Bu çalışmanın temelinde yer alan akran etkileşimine dayalı yazma uygulamaları; yazma öncesinde, yazma sırasında ve yazma sonrasında olmak üzere üç aşamayı içerecek biçimde tasarlanmıştır. Öğrenciler; yazma aşamasına geçmeden önce küçük gruplara (ikili, üçlü, dörtlü) ayrılıp aralarında tartışarak verilen konu hakkında düşünce üretir, yazıya ilişkin genel bir planlama yapar. Tartışma sonucu yapılan planlamanın ardından öğrenciler, yazma çalışmalarına başlar ve yazma sürecinde gruptaki arkadaşları ile gerektiğinde yardım etme/alma konusunda iletişime geçer. Öğrenciler, yazma sürecini bitirdikten sonra sıra arkadaşları ile yazılı anlatım kağıtlarını değiştirip -akran değerlendirme formu aracılığıyla- birbirlerinin taslak metinlerine dönüt verir. Bu dönütler gerektiğinde sözlü olarak da sunulur. Akran değerlendirme işlemi bittikten sonra öğrenciler, verilen dönütleri dikkate alarak metinler üzerinde gerekli düzenlemeleri yapar.

Seçmeli Yazarlık ve Yazma Eğitimi dersinde; 6 hafta boyunca devam eden akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleri, zaman çizelgesinin dışında, yine araştırmacı tarafından girilen Türkçe derslerinde toplam 4 saatlik bir ek uygulamayla desteklenmiştir. Bu uygulamalar 7. Sınıf çalışma kitabında bulunan etkinlikleri kapsamaktadır.

Deney grubuna tablo 3.5’te belirtilen etkinlikler uygulanırken, kontrol grubuna Türkçe Dersi Yıllık Planı çerçevesinde, normal müfredat kapsamında MEB’in kullandığı 7. Sınıf çalışma kitabındaki yazma etkinlikleri uygulanmıştır.

3.4.4. Son Test

Uygulamalar sonunda; kontrol ve deney grubuna son test olarak, aynı gün içerisinde (26.05.2015), “Erken kalkmanın insan ve toplum açısından yararlarını anlatan bir kompozisyon yazınız.” konusu çerçevesinde -deneme türünde- metinler yazdırılmıştır.

3.5. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmada kullanılan veriler, SPSS 16.0 ve Microsoft Office XP Professional paket programları kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde t-testi istatistik tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

İlişkili örneklem için t-testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın birbirinden anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2014:67). İlişkisiz örneklem için t-testi ise, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2014:39).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanan kompozisyon çalışmaları, alan uzmanı üç öğretmen tarafından “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeğine” bağlı kalınarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın yazılı anlatımın buluş, planlama ve anlatım becerilerine ilişkin ön test ve son test puanlarının oluşturulmasında, bu üç uzmanın değerlendirmelerinin ortalaması temel alınmıştır. Değerlendirmeler, kağıtların deney grubuna mı kontrol grubuna mı ait olduğu bilgisi verilmeden yapılmıştır. Bu değerlendirmeye ilişkin “uzmanlar arası” güvenilirlik, Pearson İlgileşim (Korelasyon) analiziyle saptanmıştır. İlgileşim 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Elde edilen veriler Tablo 3.6’da ve Tablo 3.7’de gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Grupların Ön Testine İlişkin Uzmanlar Arası İlgileşim Verileri

Ön Test			
	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3
Uzman 1	1	0,679	0,659
Uzman 2	0,679	1	0,446
Uzman 3	0,659	0,446	1

Tablo 3.7. Grupların Son Testine İlişkin Uzmanlar Arası İlgileşim Verileri

Son Test			
	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3
Uzman 1	1	0,664	0,571
Uzman 2	0,664	1	0,578
Uzman 3	0,571	0,578	1

İlgileşim katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir. Tam olarak aralıkları belli olmamakla birlikte ilgileşim yorumlamada kullanılacak sınırlar tablo 3.8 'de verilmiştir (Büyüköztürk, 2014:32).

Tablo 3.8. İlgileşim Katsayı Düzeyleri

Aralık	İlişki Düzeyi
0.70-1.00	Yüksek
0.70-0.30	Orta
0.30-0.00	Düşük

Tablo 3.6'daki ve Tablo 3.7'deki verilere göre; araştırmanın ön test ve son testine ilişkin uzmanlar arası ilgileşim katsayıları, güvenilirlik açısından orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde; akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini belirlemek üzere uygulanan ön test ve son testten elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmelerine dayalı bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. DENEY ve KONTROL GRUPLARININ YAZILI ANLATIMIN BULUŞ BECERİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

4.1.1. Grupların Yazılı Anlatımın Buluş Becerilerine İlişkin Ön Test Bulgularının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatımın buluş becerilerine ilişkin ön test puanlarından elde edilen t-testi sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Grupların Buluş Becerileri Ön Test Puanlarının t-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	T değeri	P değeri	Yorum
Deney	30	14,7778	2,42802			p > 0,05
Grubu				-0,404	0,688	Fark
Kontrol	30	15,0556	2,88088			yoktur.
Grubu						

Tablo 4.1’de deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatımın buluş becerilerine ilişkin ön test puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. t-testi sonucunda iki grubun buluş becerileri ön test puanları arasında (p>0,05) anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna göre grupların buluş becerileri ön test puanları bakımından denk olduğu söylenebilir.

4.1.2. Grupların Yazılı Anlatımın Buluş Becerilerine İlişkin Son Test

Bulgularının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatımın buluş becerilerine ilişkin son test puanlarından elde edilen t-testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Grupların Buluş Becerileri Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	T değeri	P değeri	Yorum
Deney Grubu	30	16,5000	2,16866			p < 0,05
Kontrol Grubu	30	14,8444	3,11926	2,387	0,020	Fark vardır.

Tablo 4.2’de deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatımın buluş becerilerine ilişkin son test puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. t-testi sonucunda, iki grubun buluş becerileri son test puanları arasında (p<0,05) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu verilere göre; yazılı anlatımın buluş becerisi boyutunda, akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin programdaki bireyselliğin ön planda olduğu yazma etkinliklerinden daha etkili olduğu söylenebilir.

4.1.3. Kontrol Grubunun Buluş Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test

Verilerinin Karşılaştırılması

Kontrol grubunun yazılı anlatımın buluş becerilerine ilişkin ön test ve son test puanlarından elde edilen t-testi sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Kontrol Grubu Buluş Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	T değeri	P değeri	Yorum
Ön Test		15,0556	2,88088			p > 0,05
Son test	30	14,8444	3,11926	0,611	0,546	Fark yoktur.

Tablo 4.3’te kontrol grubunun yazılı anlatımın buluş becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. t-testi sonucunda, kontrol

grubunun buluş becerileri ön test ve son test puanları arasında ($p>0,05$) anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu verilere göre; programda yer alan yazma etkinliklerinin yaptırıldığı kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatımlarını buluş becerileri özelinde geliştiremediği söylenebilir.

4.1.4. DeneY Grubunun Buluş Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Verilerinin Karşılaştırılması

DeneY grubunun yazılı anlatımın buluş becerilerine ilişkin ön test ve son test puanlarından elde edilen t-testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. DeneY Grubu Buluş Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları

DeneY Grubu	N	\bar{X}	SS	T değeri	P değeri	Yorum
Ön Test		14,7778	2,42802			$p < 0,05$
	30			-3,296	0,003	Fark vardır.
Son test		16,5000	2,16866			

Tablo 4.4'te deneY grubunun yazılı anlatımın buluş becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. t-testi sonucunda, kontrol grubunun buluş becerileri ön test ve son test puanları arasında ($p<0,05$) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu verilere göre; akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı deneY grubu öğrencilerinin yazılı anlatımlarını, buluş becerileri özelinde geliştirdiği söylenebilir.

4.2. DENEY ve KONTROL GRUPLARININ YAZILI ANLATIMIN PLANLAMA BECERİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

4.2.1. Grupların Yazılı Anlatımın Planlama Becerilerine İlişkin Ön Test Bulgularının Karşılaştırılması

DeneY ve kontrol gruplarının yazılı anlatımın planlama becerilerine ilişkin ön test puanlarından elde edilen t-testi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Grupların Planlama Becerileri Ön Test Puanlarının t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	T değeri	P değeri	Yorum
Deney Grubu	30	23,4111	4,17957	-0,797	0,429	p > 0,05 Fark
Kontrol Grubu	30	24,3667	5,06385			yoktur.

Tablo 4.5'te deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatımın planlama becerilerine ilişkin ön test puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. t-testi sonucunda iki grubun planlama becerileri ön test puanları arasında ($p > 0,05$) anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna göre grupların planlama becerileri ön test puanları bakımından denk olduğu söylenebilir.

4.2.2. Grupların Yazılı Anlatımın Planlama Becerilerine İlişkin Son Test

Bulgularının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatımın planlama becerilerine ilişkin son test puanlarından elde edilen t-testi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Grupların Planlama Becerileri Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	T değeri	P değeri	Yorum
Deney Grubu	30	25,9222	3,04963	2,117	0,039	p < 0,05 Fark
Kontrol Grubu	30	23,800	4,56675			vardır.

Tablo 4.6'da deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatımın planlama becerilerine ilişkin son test puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. t-testi sonucunda, iki grubun planlama becerileri son test puanları arasında ($p < 0,05$) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu verilere göre; yazılı anlatımın planlama becerisi boyutunda, akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin programdaki bireyselliğin ön planda olduğu yazma etkinliklerinden daha etkili olduğu söylenebilir.

4.2.3. Kontrol Grubunun Planlama Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Verilerinin Karşılaştırılması

Kontrol grubunun yazılı anlatımın planlama becerilerine ilişkin aldığı ön test ve son test puanlarından elde edilen t-testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Kontrol Grubu Planlama Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	SS	T değeri	P değeri	Yorum
Ön Test		24,3667	5,06385			p > 0,05
	30			1,154	0,258	Fark
Son test		23,800	4,56675			yoktur.

Tablo 4.7’de kontrol grubunun yazılı anlatımın planlama becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. t-testi sonucunda, kontrol grubunun planlama becerileri ön test ve son test puanları arasında (p>0,05) anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu verilere göre; programda yer alan yazma etkinliklerinin yaptırıldığı kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatımlarını planlama becerileri özelinde geliştiremediği görülmektedir.

4.2.4. Deney Grubunun Planlama Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Verilerinin Karşılaştırılması

Deney grubunun yazılı anlatımın planlama becerilerine ilişkin ön test ve son test puanlarından elde edilen t-testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Deney Grubu Planlama Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	SS	T değeri	P değeri	Yorum
Ön Test		23,4111	4,17957			p < 0,05
	30			-3,487	0,002	Fark
Son test		25,9222	3,04963			vardır.

Tablo 4.8’de deney grubunun yazılı anlatımın planlama becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. t-testi sonucunda, kontrol grubunun planlama becerileri ön test ve son test puanları arasında ($p < 0,05$) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu verilere göre; akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatımlarını, planlama becerileri özelinde geliştirdiği söylenebilir.

4.3. DENEY ve KONTROL GRUPLARININ YAZILI ANLATIMIN ANLATIM BECERİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

4.3.1. Grupların Yazılı Anlatımın Anlatım Becerilerine İlişkin Ön Test Bulgularının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatımın anlatım becerilerine ilişkin ön test puanlarından elde edilen t-testi sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Grupların Anlatım Becerileri Ön Test Puanlarının t-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	T değeri	P değeri	Yorum
Deney Grubu	30	34,1889	5,86024	-1,281	0,205	$p > 0,05$ Fark
Kontrol Grubu	30	36,4000	7,42234			yoktur.

Tablo 4.9’da deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatımın anlatım becerilerine ilişkin ön test puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. t-testi sonucunda iki grubun anlatım becerileri ön test puanları arasında ($p > 0,05$) anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna göre grupların anlatım becerileri ön test puanları bakımından denk olduğu söylenebilir.

4.3.2. Grupların Yazılı Anlatımın Anlatım Becerilerine İlişkin Son Test Bulgularının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatımın anlatım becerilerine ilişkin son test puanlarından elde edilen t-testi sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Grupların Anlatım Becerileri Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	T değeri	P değeri	Yorum
Deney Grubu	30	38,8778	3,99951	2,563	0,013	p < 0,05 Fark vardır.
Kontrol Grubu	30	35,2111	6,73897			

Tablo 4.10’da deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatımın anlatım becerilerine ilişkin son test puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. t-testi sonucunda, iki grubun anlatım becerileri son test puanları arasında ($p < 0,05$) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu verilere göre; yazılı anlatımın anlatım becerisi boyutunda, akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin programdaki bireyselliğin ön planda olduğu yazma etkinliklerinden daha etkili olduğu söylenebilir.

4.3.3. Kontrol Grubunun Anlatım Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Verilerinin Karşılaştırılması

Kontrol grubunun yazılı anlatımın anlatım becerilerine ilişkin ön test ve son test puanlarından elde edilen t-testi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Kontrol Grubu Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	T değeri	P değeri	Yorum
Ön Test		36,4000	7,42234			p < 0,05
Son test	30	35,2111	6,73897	2,353	0,026	Fark vardır.

Tablo 4.11’de kontrol grubunun yazılı anlatımın anlatım becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. t-testi sonucunda, kontrol grubunun anlatım becerileri ön test ve son test puanları arasında ($p < 0,05$) anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Anlatım becerilerine ilişkin ön test puanı 36, 4000 iken bu durum son test puanında 35, 2111’e gerilemiştir. Bu verilere göre; programda yer alan bireyselliğin ön planda olduğu yazma etkinliklerinin kontrol grubu öğrencilerinin anlatım becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.3.4. DeneY Grubunun Anlatım Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Verilerinin Karşılaştırılması

DeneY grubunun yazılı anlatımın anlatım becerilerine ilişkin ön test ve son test puanlarından elde edilen t-testi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. DeneY Grubu Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları

DeneY Grubu	N	\bar{x}	SS	T değeri	P değeri	Yorum
Ön Test		34,1889	5,86024			p < 0,05
	30			-5,192	0,000	Fark
Son test		38,8778	3,99951			vardır.

Tablo 4.12’de deneY grubunun yazılı anlatımın anlatım becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. t-testi sonucunda, kontrol grubunun anlatım becerileri ön test ve son test puanları arasında (p<0,05) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu verilere göre; akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı deneY grubu öğrencilerinin yazılı anlatımlarını, anlatım becerileri özelinde geliştirdiği söylenebilir.

4.4.DENEY ve KONTROL GRUPLARININ YAZILI ANLATIM BECERİLERİ GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ

4.4.1. Grupların Yazılı Anlatım Becerileri Toplam Puanlarına İlişkin Ön Test Bulgularının Karşılaştırılması

DeneY ve kontrol gruplarının yazılı anlatım becerilerine ilişkin ön test toplam puanlarından elde edilen t-testi sonuçları Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Grupların Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test Toplam Puanlarının t-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	T değeri	P değeri	Yorum
DeneY Grubu	30	72,30	11,626			p > 0,05
				-0,942	0,350	Fark
Kontrol Grubu	30	75,62	14,936			yoktur.

Tablo 4.13'te deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım becerileri ön test toplam puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. t-testi sonucunda iki grubun yazılı anlatım becerileri ön test toplam puanları arasında ($p>0,05$) anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna göre grupların yazılı anlatım becerileri ön test toplam puanları bakımından denk olduğu söylenebilir.

4.4.2. Grupların Yazılı Anlatım Becerileri Toplam Puanlarına İlişkin Son Test Bulgularının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım becerilerine ilişkin son test toplam puanlarından elde edilen t-testi sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14. Grupların Yazılı Anlatım Becerisi Son Test Toplam Puanlarının t-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	T değeri	P değeri	Yorum
Deney Grubu	30	81,1444	8,39297	2,413	0,019	$p < 0,05$ Fark
Kontrol Grubu	30	74,0333	13,79082			vardır.

Tablo 4.14'te deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım becerilerine ilişkin son test toplam puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. t-testi sonucunda, iki grubun yazılı anlatım becerileri son test toplam puanları arasında ($p<0,05$) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu verilere göre; öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmesinde, akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin programda yer alan bireyselliğin ön planda olduğu yazma etkinliklerinden daha etkili olduğu söylenebilir.

4.4.3. Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubunun yazılı anlatım becerilerine ilişkin ön test ve son test toplam puanlarından elde edilen t-testi sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Kontrol Grubu Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{x}	SS	T değeri	P değeri	Yorum
Ön Test		75,6222	14,96656			p > 0,05
	30			1,430	0,163	Fark
Son test		74,0333	13,79082			yoktur.

Tablo 4.15'te kontrol grubunun yazılı anlatım becerilerine ilişkin ön test ve son test toplam puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. t-testi sonucunda, kontrol grubunun yazılı anlatım becerileri ön test ve son test toplam puanları arasında ($p > 0,05$) anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu verilere göre, programda yer alan yazma etkinliklerinin yaptırıldığı kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri bakımından gelişme gösteremediği söylenebilir.

4.4.4. Deney Grubunun Yazılı Anlatım Becerilerine ilişkin Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunun yazılı anlatım becerilerine ilişkin ön test ve son test toplam puanlarından elde edilen t-testi sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Deney Grubu Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{x}	SS	T değeri	P değeri	Yorum
Ön Test		72,3000	11,60999			p < 0,05
	30			-4,604	0,000	Fark
Son test		81,1444	8,39297			vardır.

Tablo 4.16'da deney grubunun yazılı anlatım becerilerine ilişkin ön test ve son test toplam puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. t-testi sonucunda, kontrol grubunun yazılı anlatım becerileri ön test ve son test toplam puanları arasında ($p < 0,05$) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu verilere göre; akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin, deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar, benzer çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda, araştırmanın amaç ve sonuçları doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazılı anlatımın buluş becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür. Buna karşın; Türkçe Öğretimi Programı kapsamında 7. sınıf çalışma kitabında yer alan geleneksel öğretim yöntemiyle düzenlenmiş, bireyselliğin ön planda olduğu yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatımın buluş becerileri üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.
- Türkçe Öğretimi Programı kapsamında 7. sınıf çalışma kitabında yer alan, bireyselliğin ön planda olduğu yazma etkinliklerinin yaptırıldığı kontrol grubu öğrencilerinde, yazılı anlatımın planlama becerileri açısından bir gelişme olmadığı görülmüştür. Buna karşın; akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin, deney grubu öğrencilerinin planlama becerileri üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu saptanmıştır.
- Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin, deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatımın anlatım becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Buna karşın; Türkçe Öğretimi Programı kapsamında 7. sınıf çalışma kitabında yer alan, bireyselliğin ön planda olduğu

yazma etkinliklerinin kontrol grubu öğrencilerinin anlatım becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

- Yazılı anlatımın buluş, planlama ve anlatım becerilerinden alınan toplam puanlar değerlendirildiğinde; akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin genel olarak yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı saptanmıştır. Buna karşın; Türkçe Öğretimi Programı kapsamında 7. sınıf çalışma kitabında yer alan, bireyselliğin ön planda olduğu yazma etkinliklerinin öğrencilerin genel olarak yazılı anlatım becerilerini geliştirmede olumlu bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Bireyin bir konu hakkındaki düşüncelerini akranları ile paylaşması, akranlarının olayları daha iyi görmesini ve bazen kendi düşüncelerindeki tutarsızlıkları belirlemesini sağlar. Sınıf içerisinde karşılaşılan bir sorunun çözümüne yönelik düşüncelerin geçerli olup olmadığına bakılmaksızın etkileşim içerisinde paylaşılması, öğrenme için bir fırsat yaratır. Tutarsızlığın veya hatanın bir arkadaş tarafından açıklanması, öğretmen tarafından neyin yanlış yapıldığının söylenmesinden daha motive edicidir (Şengül, 2006: 87). Bu düşüncelere koşut olarak Vygotsky, bireylerin bilişsel gelişiminde içinde bulunduğu sosyal çevrenin önemli bir rol üstlendiğini savunur. Çocukların kazandığı kavram, beceri ve tutumların kaynağının sosyal çevre olduğunu ileri sürer. Bu yüzden bilişsel gelişimin en önemli parçası olarak bireyleri ve kültürler arası etkileşimi ön plana çıkarır. Ona göre bireylerin yetişkinlerle veya akranları ile işbirliği içerisinde olmaları, onların bilişsel gelişiminde önemli bir yer tutar (Kılıç, 2001; Çelebi, 2006; Ocak ve Çınar, 2010). Bu nedenle Vygotsky'nin sosyal yapılandırıcılık kuramının bir gereği ve parçası olarak ortaya çıkan akran etkileşiminin, öğrencilerin sosyal bazı gereksinimlerini karşılamasının yanında akademik başarıyı artırma ve öğrenmeyi kolaylaştırma noktalarında da önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Nitekim, Yastıbaş ve Yastıbaş (2015), akran geribildirimlerinin öğrencilerin yazma kaygılarına etkisini belirlemek üzere yaptıkları çalışmada, akran geribildirimlerinin yazma kaygısını azalttığı ve buna bağlı olarak öğrencilerin fiziksel ve bilişsel tepkilerinin değiştiği, hedef dilde yazma isteklerinin arttığı sonucuna varmışlardır. Akran öğretimi ile ilgili yapılan bir diğer çalışmada Mirzeoğlu ve Özcan (2015), akran öğretimi çalışmalarının öğreten ve öğrenen açısından önemli kazançlar sağlama, öğrenciler üzerinde sorumluluk duygularını geliştirme, karşılaştıkları

sorunlara çözüm yolları üretebilme, yazma becerilerini geliştirme, zamanı daha etkili kullanma ve işbirlikli çalışmayı öğrenme gibi olumlu etkilerinin olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer biçimde Duran (2010) da, akran öğretiminin Katalanca öğrenmek isteyen öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu gözlemlemiştir.

Akran etkileşimi kapsamında üniversite 3. sınıf düzeyinde yaptıkları araştırmada Hamzadayı ve Çetinkaya (2011); akran etkileşimi sürecinde gerçekleştirilen akran değerlendirme çalışmalarının, yazılı anlatımı düzenlemede verimli bir öğretim etkinliği olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada; dönüt türlerinin dengeli bir şekilde dağılması ve dönütlerin yapıcı bir çerçevede sunulmasının, öğrencilerin yazma çalışmalarının sürdürülebilirliği açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Nitekim, Çiftci ve Çöker (2011) tarafından yapılan çalışmada, akran dönüt eğitiminin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuç ve önerilere dayanarak akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleri öncesinde öğrencilere dönüt eğitimi verilmiştir. Bu eğitimle, akran etkileşiminin bir parçası olan akran dönütlerinin sürece olumlu katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Akran etkileşimi kapsamında yapılan bir başka çalışmada Gür (2015), akran koçluğu tekniğinin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Benzer bir konuda Bendixen-Noe (1998), akran koçluğu tekniğinin bireylerin öğrenme becerilerini geliştirdiğini saptamıştır. Sözü edilen bu iki çalışmada akran koçluğuna yönelik olarak bazı olumsuz eleştiriler olmasına karşın genel olarak ortaya konulan bu olumlu sonuçlardan hareketle; ürünlerin analiz edilip tekrar yapılandırılması ve iyileştirilmesi sürecinde işe koşulan akran koçluğu tekniği, bu çalışmada da akran etkileşimi çatısı altında gerçekleştirilmiştir. Böylelikle akran etkileşimi sürecinin verimli geçmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen bir diğer çalışmada Hamzadayı (2010), üst düzey yazma görevleri için yapılandırmacı stratejileri (bilişsel çıraklık, sosyal görüşme, işbirlikli öğrenme) işe koşturmuştur. Hamzadayı'nın (2010) bu çalışmasında Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımına dayalı öğretimsel uygulamaların 8. sınıf öğrencilerinin üst düzey yazma becerilerini (uygulama ve sentez basamağında) geliştirdiği görülmüştür. Yapılan bu çalışmada ise akran etkileşiminin yazılı anlatımın tüm boyutlarında (buluş, planlama ve anlatım) öğrencileri geliştirdiği saptanmıştır. Benzer bir biçimde Berridge (2009), akran etkileşimi ve yazma

becerilerini temel aldığı çalışmanın sonucunda; öğrencilerin, akran etkileşimi sayesinde daha kalıcı bilgilere sahip olduğu ve yazma becerilerini geliştirdikleri sonucuna varmıştır.

Yıldırım (1997); yapılan birçok çalışmadan hareketle bireylerin, arkadaşlarından sağladığı destek ile akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Benzer bir biçimde Çalışkan ve Çınar (2010); akran grubu arasındaki etkileşimin akranlar üzerinde, öğrenmeleri kolaylaştıran ve bireysel çatışmaların çözümlenmesine yardım eden bir etkisinin olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgulara benzer sonuçlar içeren bir başka çalışmada Kaya (2013); akran değerlendirmenin, öğrencilerin akademik başarıları ve bilişüstü yetileri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna varmıştır. Buna göre; akran etkileşimi sürecinin içinde yer alan akran desteği ve akran değerlendirmenin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin olumlu yönde katkısının olduğu söylenebilir.

Yukarıda sözü edilen çalışmalarla benzer sonuçlar içeren bu araştırmada deney grubu öğrencilerinin; “Yazıya kısa, ilgi çekici ve konuyla ilgili bir başlık koyma”, “Yazısında ana fikri ortaya koyma” gibi başlıkları içeren buluş becerilerinin gelişmiş olması, birbirlerine yaratıcılık gerektiren boyutlarda yardımcı olabildiklerini ortaya koymuştur. Benzer bir biçimde deney grubu öğrencileri; “Ana fikrin iyice açıklandığı bir gelişme bölümü oluşturma”, “Ana fikri yardımcı fikirlerle destekleme”, “Her düşünce için ayrı bir paragraf oluşturma”, “Konuya bağlayıcı ve etkileyici bir sonuç yazma” gibi planlama becerilerine ait kazanımların elde edilmesinde ve taslak metinlerin oluşturulmasında birbirlerine destek olmuştur. Anlatım becerileri açısından bakıldığında ise “Açık ve anlaşılır cümle kurma”, “Sözcük ve düşünce tekrarından kaçınma”, “Sözcükleri doğru yazma”, “Konuya uygun deyim ve atasözü kullanma”, “Yazım ve noktalama işaretlerine uyma” gibi kazanımların elde edilmesi ve geliştirilmesinde akranlar arası dönütün, rehberliğin, koçluğun, kısaca etkileşimin önemli olduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın ve ilgili çalışmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde; akranların, öğrenme-öğretme sürecinde verimli birer bilgi kaynağı olabileceği düşünülebilir. Buna ek olarak çalışmadan elde edilen sonuçlar; yeni öğrenme paradigmasında vurgulanan “akran etkileşimi”nin, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde güçlü bir öğretimsel yaklaşım olduğunu göstermektedir. Buna karşın; geleneksel yaklaşım çerçevesinde düzenlenen, sınıf içi yazma uygulamaları

sırasında akranların birbirleriyle bilgi ve duygu paylaşımına olanak tanımayan öğretici merkezli yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede yetersiz olduğu görülmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılar ve alan araştırmacıları için birtakım önerilerde bulunulmuştur. Buna göre;

- Akran etkileşiminin yazma becerileri üzerindeki olumlu etkisi dikkate alındığında; öğretmenler sınıf içi yazma uygulamalarında, akranlar arası etkileşimin sağlandığı yazma etkinliklerine daha çok zaman ayırabilir.
- Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin verimliliği farklı öğretim aşamalarında sınanabilir.
- Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin verimliliğini sınanan öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalar yapılabilir.
- İlköğretim düzeyinde bulunan öğrencilerin akran etkileşimi sırasından ortaya koydukları dönütler üzerinde içerik çözümlemesi yapılabilir.
- Türkçe dersi çalışma kitaplarında, akran etkileşimini ön plana çıkaran yazma etkinliklerine sıkça yer verilebilir.
- Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi göz önüne alındığında; akran etkileşimi merkezli uygulamalar, Türkçe eğitiminin farklı beceri alanları (dinleme, okuma, konuşma) üzerinde de sınanabilir.

KAYNAKÇA

- Academic Learning Centre, *Writing a Great Title*.
https://umanitoba.ca/student/academiclearning/media/Writing_a_Great_Title_NEW.pdf 06.09.2015.
- Ackermann, E. (2001). Piaget's constructivism, Papert's constructionism: What's the difference. *Future of learning group publication*, 5(3), 438.
http://learning.media.mit.edu/content/publications/EA.Piaget%20_%20Papert.pdf 06.05.2015
- Açıkgöz, Ü., K. (2006). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Özel Eğitim Danışmanlık Yayınları.
- Akinoğlu O. (2004). *Yapılandırmacı Öğrenme ve Coğrafya Öğretimi*, Marmara Coğrafya Dergisi, (10): 73-94.
- Akran Öğrenimi Modeli Bireysel Öğrenme Kılavuzu. AHEAD Projesi.
http://www.aheadproject.eu/ahead/index.php?option=com_docman&Itemid=78&lang=mt 08.07.2014
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. 9. Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktay, G., E. (2015). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Akran İşbirliği*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ali Göçer (2014). *Yazma Eğitimi*. 4. Baskı, Özbay, M. (Ed.), *Yazma Çalışmalarını Değerlendirme*, Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, J., R., Reder, M., L. ve Simon H., A. (1998). Radical Constructivism and Cognitive Psychology, *Brookings Papers on Education Policy*, ss. 227-277.
- Arıcı, A. F., ve Urgan, S. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20):317-328.
- Arıcı, A., F. ve Urgan, S. (2013). *Yazılı Anlatım El Kitabı*. 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1): 41-61.
- Aydın, H. (2012). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, 2. Basım, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ayla Oktay vd. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Bruce, B. ve Hansson, K. (2011). *Autism Spectrum Disorders - From Genes to Environment: Promoting Peer Interaction*, 16. Bölüm, Williams, T. (Ed.). İntech, ss.313-328.
- Batur Z. ve Yıldırım G. (2013). Orhun Yazıtlarında Anlama ve Anlatma Becerileri. *Turkish Studies*, 8(4):313-333.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2013). *İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Uygulanması*. Ankara: Pegem Akademi.

- Bendixen-Noe M. K. (1998). Learning to Walk the Walk and Talk the Talk: Peer Coaching in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 19(1):63-70.
- Berridge, E. (2009). *Peer Interaction and Writing Development in a Social Studies High School Classroom*. Yüksek Lisans Tezi, School of Education Dominican University of California, San Rafael.
- Biggs, J. (1996). *Enhancing teaching through constructive alignment*. *Higher Education*, (32): 347-364. http://www.are.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/2199045/Biggs-1996-HE-enhancing-teaching-through-constructive-alignment.pdf . 11.04.2015
- Bilgiç, N. ve Günay, T. (2014). Ergenlerin Sigara Bırakma Konusunda Desteklenmesinde Bir Yöntem: Akran Eğitimi. *Türk Toraks Derg.*, (15):102-105.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1999). *In Search For Understanding The Case For Constructivist Classrooms*. Alexandria, Virginia:Ascd.
- Bünyamin Yurdakul (2011). Eğitimde Yeni Yönelimler. 5. Baskı, Demirel, Ö. (Ed.), *Yapılandırmacılık*, Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükkız K.K. ve Hasırcı S. (2013). Anadili Öğretiminde Konuşma Becerisinin Yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1):57-63.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *DeneySEL Desenler*, 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 20. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Charles, C.,M. (2003). *Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri*. 4. Baskı, Gülten Ülgen (Çev.), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cemal Bıyıklı vd. (2006). *Yapılandırmacılığı nasıl uygulamalıyız?*, Ankara:ODTÜ Yayıncılık.
- Cooperstein, E. S. ve Kocevvar W. E. (2004). Beyond Active Learning: a constructivist approach to learning, *Reference Services Review*, 32(2):141-148.
- Coşkun, E., ve Tiryaki, E. N. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-2).
- Çalışkan T. ve Çınar S. (2010). Akran Desteği: Öğrencilerin Sınıf Ortamı ve Uygulama Alanlarında Birbirleriyle Yardımlaşma Durumlarının Değerlendirilmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, Sempozyum Özel Sayısı*, ss.226-234.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi Ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çiftci, A. ve Çöker, B. (2011). The Effect of a Peer Feedback Training Program on The Development of Writing Skills. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30):175-191.
- Delil A. ve Güleş S. (2007). Yeni İlköğretim 6. Sınıf Matematik Programındaki Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanlarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1):35-48.
- Demir, C. (2006). Türkçe / Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti. *Milli Eğitim Dergisi*, (169).

- Demirel, F. (2013). *Akran Eğitiminin Matematik Dersinde Kullanımının Öğrenci Tutumu, Başarısı ve Bilgi Kalıcılığına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Deniz, K. (2003). Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu. *TÜBAR XIII*:233-255.
- Dewey, J. (2013). *Deneyim ve Eğitim*. 3. Baskı, Sinan Akıllı (Çev.), Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Dewey, J. (2014). *Günümüzde Eğitim*, 2. Baskı, Bahri Ata ve Talip Öztürk (Çev. Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Duran, D. (2010). Cooperative Interactions in Peer Tutoring: Patterns and Sequences in Paired Writing, *Middle Grades Research Journal*, 5(1):47-60.
- Efe, B. (2014). *The Effect of Peer Feedback on Students' Overall Writing Performance and Their Attitudes Toward Peer Feedback*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Efe, R., Havedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö. ve Efe, A., H. (2008). *İşbirlikli Öğrenme Teori ve Uygulama*. Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları ile İlişkisi. *Turkish Studies*, 8(4):769-782.
- Empati Rehberlik Bülteni. (2012). *Akran Etkileşimi*. (43).
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23):81-87.
- Freese, C. (2014). How to Develop a Writing Plan, <http://www.writersdigest.com/editor-blogs/there-are-no-rules/how-to-develop-a-writing-plan> 05.09.2015
- Gelat, M. (2001). *Peer interaction, cognition and argumentative writing*. Doktora Tezi, EdD thesis The Open University.
- Glaserfeld, v., E. (1984). *An Introduction to Radical Constructivism*. <http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/papers/070.1.pdf> 26.04.2015
- Glaserfeld, v., E. (1998). *Constructivism in Education: Why Constructivism Must be Radical*, M. Larochelle vd. (Ed.), Cambridge University Press, ss.23-28.
- Göçer, A. (2014). *Yazma Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Gülay, H. (2010). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülüşen, A. (2011). *Akran Dönütünün İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gümüş, M. (2012). *Dil Öğretiminde Temel Beceriler*, Kırgızistan Milli Atestasyon Merkezi Yayını.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2012). *Anlatım Teknikleri 2:Uygulamalı Yazma Eğitimi El Kitabı*. 2. Baskı, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller*. 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Gür, T. (2015). Akran Koçluğu Tekniğinin Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi, *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(1):177-188.
- Gür, S.B. (2006). Öğrenci Merkezli Eğitimin Çıkmazları, *Eskiyeni Dergisi*, (3):34-45.
- Hasan Bağcı. (2014). *Yazma Eğitimi*, 4. Baskı, Özbay, M. (Ed.), *Yazılı Anlatım ve Unsurları*, Ankara: Pegem Akademi.
- Hamzadayı, E. (2010). Yapılandırıcı Öğrenme Kuramının Anadili Öğretimi Açısından İşlevselliği, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3) :31-48.

- Hamzadayı, E. (2010). Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 631-668.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya G. (2011). Yazılı Anlatımı Düzenlemede Akran Dönütleri: Dönüt Türleri, Öğrenci Algıları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1):147-165.
- Hamzadayı, E. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminde C1 Düzeyinde Yazılı Akran Geribildirimlerine İlişkin Görünümler, *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(2):287-298.
- Hardy M.D. ve Taylor P.C., (1997). *Von Glasersfeld's Radical Constructivism: A Critical Review*, Science and Education, (6):135-150.
- Hirose, K. (2009). Cooperative learning in English writing instruction through peer feedback. *Japan, Nagakute City: Aichi Prefectural University*.Aichi Prefectura University.
- Johnson, P. A. (2008). Constructivism: a short summary.
- Karadağ, Ö. (2003). Türkçe Öğretiminde Anlatım Tarzları, *TÜBAR XIII*:79-92.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1):141-153.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı Yazma Ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını Ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi, *Turkish Studies*, 6(3):1029-1047.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi*. 7. Baskı, Ankara: Engin Yayınları.
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Çalışmalardan Bir Derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2):89-101.
- Kaya, S. (2013). *İşbirlikli Öğrenme ve Akran Değerlendirmenin Akademik Başarı, Bilişüstü Yeti Ve Yardım Davranışlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kemal Doymuş ve Alev Doğan. (2013). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. 2. Baskı, Filiz, B., S. (Ed), *Yapılandırmacı Yaklaşım*, Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, G., B. (2001). Olusturmacı Fen Öğretimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, (1):7-22.
- Kırbaş, A. (2008). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin (Okul Değişkenine Göre) Yazılı Anlatım Metinlerinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18):72-93
- Konedralı, G. ve Özder, H. (2007). *Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesinde "Sözlü Anlatım Destekli Ön Çalışma" Yönteminin Etkililiği*. Doğu Akdeniz Üniversitesi 1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, ss.377-391.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(25):293-307.
- Küçükahmet, L. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. 23. Basım, İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Lindberg, E., N. (2011). Piaget ve Ergenlikte Bilişsel Gelişim, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1).
- Martinez, D., A. (2002). Radical Constructivism: Between Realism and Solipsism, *Wiley Periodicals*, ss.840-855.

- Mazur E. ve Watkins J. (2009). Just in Time Teaching Across the Disciplines: Just-In-Time Teaching and Peer Instruction, Simkins S & Maier M. (Ed), ss.39-62. <http://mazur.harvard.edu/publications.php?function=display&rowid=634>. 11.04.2015
- McLeod, G. (2003). Learnin Theory and Instructional Design. *Learning Matters*, (2):35-43.http://pirincinin/uploads/pdf/Instructional_Strategie/learningtheory.pdf 11.04.2015
- Mirzeoğlu, D.ve A., Özcan G. (2015). Akran Öğretimiyle İşlenen Okul Deneyimi Dersi Hakkında Öğrenci Görüşleri ve Kazanımları, *Sport Sciences*, (10)4: 16-33.
- Ocak, G. ve Çınar, İ. (2010). Yapılandırmacı Anlayış ve Çeşitleri, *Eğitime Bakış*, (16):56-60.
- Orhon, G. (2014). *Yine Yazı Yazıyoruz*. 5. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Orhan Akınoğlu. (2014). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, 3. Baskı, Oral, B. (Ed.), *Yapılandırmacılık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özay Karadağ. (2014). Yazma Eğitimi, 4. Baskı, Özbay, M. (Ed.), *Yazma Eğitiminde anlatım Tarzları ve Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Özay Karadağ ve Sedat Maden. (2013). Türkçe Öğretimi El Kitabı, Güzel, A. ve Karatay, H. (Ed.), *Yazma Eğitimi: Kuram, Uygulama ve Ölçme Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1): 30-45.
- Özbay, M. (2013). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. 6. Baskı, Ankara: Öncü Kitap.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. 7. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdoğan, E. (2008). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Tutum Ve Başarısına Etkisi: Bilgisayar Destekli İşbirlikli Öğrenme Ve Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniği (İzmir İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özer, Ö. (2004). Constructivism in Piaget and Vygotsky, *The Fountain Magazine*, (48). <http://www.fountainmagazine.com/Issue/detail/CONSTRUCTIVISM-in-Piaget-and-Vygotsky> 04.05.2015.
- Peer instruction, <http://tlc.provost.gwu.edu/peer-instruction> 03.07.2015
- Piaget, J. (2007). *Çocukta Karar Verme ve Akıl Yürütme*, Sabri Esat Siyavuşgil (Çev.), Ankara: Palme Yayıncılık,
- Powell, K.C. ve Kalina C. J. (2009). *Cognitive and social constructivism: developing tools for an i effective classroom*. Education, 130 (2).
- Reunamo, J. (2009). *Educational environment in early childhood: Education in Estonia and Finland IV: Vygotsky: A systemic approach*. J. Hytönen, (Ed). University of Helsinki, Department of Applied Sciences of Education, ss.29-48.
- Schrumpf, F., Crawford, D. K. ve Bodine, J. R. (2007). *Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk*. Akbalık F.G. (Çev.), Ankara: İmge Kitapevi.
- Sencar Tokgöz, S. (2007). *The Effect of Peer Instruction on Sixth Grade Students' Science Achievement and Attitudes*. Doktora Tezi, Middle East Technical University, Ankara.
- Serap Tüfekçi Aslim. (2013). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. 2. Baskı, Filiz, B., S. (Ed.), *Yapılandırmacı Yaklaşım*, Ankara: Pegem Akademi.

- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*, 2. Baskı, İzmir: Tudem.
- Shah, N., Taylor, J. (2008). Writing Buddies: Developing Peer Support to Differentiate Instruction, *Language Arts Journal of Michigan*, 1(24):67-70.
- Sidekli, S. (2012). Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Hikaye Piramidi, *Akademik Bakış Dergisi*, (31):3.
- Subaşı, G. (2002). *Peer Written Feedback Training and Its Impact on Students' Writing Outcomes*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şengül, N. (2006). *Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Aktif Öğretim Yöntemlerinin Akan Elektrik Konusunda Öğrencilerin Fen Başarı Ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Steffe L.P. ve Thompson P.W. (2000). *Radical Constructivism in Action: Building on the Pioneering Work of Ernst von Glasersfeld*, s.4.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir İnceleme. *Electronic Turkish Studies*, 8(8):1285-1289.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8, Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Tekşan, K. (2013). *Yazma Eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Tok, M. ve Ünlü S. (2014). Yazma Becerisi Sorunlarının İlkokul, Ortaokul Ve Lise öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Karşılaştırılmalı Olarak Değerlendirilmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50):73-95.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin Ürettikleri Taslak Metinlerine Yönelik Geri Bildirim Almaya İlişkin Yeğleyişleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(11):280-300.
- Ünsal, G. (2008). Yazma Öğretimi, *Dil Dergisi*. (142):46-60.
- Voss, B. (2007). *To Find a Daisy in December Impressions of Ernst von Glasersfeld and an Interview with Him about Constructivism and Education*, Constructivist Foundations, cilt:2
- Vygotsky, L. (1997). Readings on The Development of Children. 2. Baskı, Gauvain M. ve Cole M. (Ed), *The Interaction Between Learning and Development*, W.H. Freeman and Company.
- Yakup Yılmaz. (2013). Türkçe Öğretimi, 4. Baskı, Yıldız, C. (Ed.), *Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Yastıbaş, Ç., G. ve Yastıbaş, E., A. (2015). The Effect of Peer Feedback on Writing Anxiety in Turkish EFL (English as a Foreign Language) Students, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (199):530-538.
- Yeniova, Ö. ve Aşçıoğlu, S. (2006). Hastane İnfeksiyonları Alanında Farklı Bir Araştırma Yöntemi 'Yarı-Deneysel (Quasi-Experimental)' Araştırma Tasarımları, *Hastane İnfeksiyonları Dergisi*, 10(4):219-226.
- Yıldırım İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Geliştirilmesi Güvenirliği ve Geçerliği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13):81-87.
- Yurdakul B. (2004). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerisine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Zühal Çubukçu. (2014). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. 3. Baskı, Oral, B. (Ed.), *Yapılandırmacılık*, Ankara: Pegem Akademi.
- Wadsworth, B., J. (1995). *Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development*, ss.17-18-19.

EKLER

EK 1. Gaziantep Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi

T.C
ŞAHİNBEY KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 20332654-605.01/ 3531
Konu : Araştırma İzin Talebi

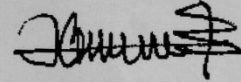
18/03/2015

HÜRRİYET ORTAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE
ŞAHİNBEY/GAZİANTEP

İlgi : İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 17/03/2015 tarih ve 2941845 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Onur DÖLEK'in "Akran Etkileşimine Dayalı Yazma Etkinliklerinin 7.Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, Okulunuz 7-D ve 7-E sınıflarında seçmeli yazarlık ve yazma dersinde öğrenim gören öğrencilere anket uygulama isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin Valilik Oluru ilgi yazı ekinde bildirilmiş olup, ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize ve gereğini rica ederim.



Zeki ÇAKMAK
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek:

-Yazı, olur ve anket bilgileri (11 sayfa)



Kolejtepe Mah. Yeşil Camii Sok. Şahinbey İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ŞAHİNBEY
Ayrıntılı Bilgi için İrtibat Şb.Müd.Zeki ÇAKMAK; Şef-Ali SARIGÜL
Telefon: (0342) 230 31 92 Faks: (0 342) 230 88 02 e-mail: <http://sahinbey.meb.gov.tr>

EĞİTİMDE REFORM
Bütün aydınlar
gelecek!

EK 2. Akran Değerlendirme Formu

BİÇİM	
Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmış mı?	
Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmış mı?	
İÇERİK OLUŞTURMA	
Konu yeterince boyutlandırılmış (örneklendirilmiş) mi? Açıklayınız.	
Ana düşünce ve duygu, yardımcı düşünce ve duygularla desteklenmiş mi? Açıklayınız.	
Yazıda verilmek istenen ana düşünceye ulaşılmış mı? Açıklayınız.	
Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyici mi? Açıklayınız.	
İÇERİK DÜZENLEME	
Başlık konuyla ilgili mi? Açıklayınız.	
Konu mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmış mı? Açıklayınız.	
Her bir paragrafta bir tek duygu ve düşünce işlenmiş mi? Açıklayınız.	
Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmış mı? Açıklayınız.	
Cümlede düşünce tekrarları yapılmış mı? Açıklayınız.	
SÖZCÜK SEÇİMİ	
Sözcükler yerinde ve doğru anlamda kullanılmış mı? (Varsa) yanlışları belirtiniz.	

Cümlede sözcük tekrarları yapılmış mı? (Varsa) yanlışları belirtiniz.	
DİLBİLGİSİ	
Yazım kurallarına uyulmuş mu? (Varsa) yanlışları metin üzerinde gösteriniz	
Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmış mı? (Varsa) yanlışları metin üzerinde gösteriniz.	
Cümle kuruluşları dilbilgisi kurallarına uygun mu? (Varsa) yanlışları metin üzerinde gösteriniz.	

EK 3. Akran Değerlendirme Formu Öğrenci Örnekleri

Değerlendiren: ZELİHA YAMIAN
Değerlendirilen: MELEK Bulduğ

Değerlendiren:
Değerlendirilen:

AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

BİÇİM	
Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmış mı?	Kâğıdın kenarlarında uygun boşluklar bırakılmamıştır. Fakat paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.
Düzenli, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmış mı?	Evet çünkü hem düz yazı olduğu için hem de satır aralarında okumaya yararlı boşluklar bırakılmıştır.
İÇERİK OLUŞTURMA	
Konu yeterince boyutlandırılmış (örneklendirilmiş) mi? Açıklayınız.	Konu yeterince boyutlandırılmış konuyla alakalı her örnek var fakat örneklerin fazla olmadığını gördüm.
Ana düşünce ve duygu, yardımcı düşünce ve duygularla desteklenmiş mi? Açıklayınız.	Ara düşünce ve yardımcı düşünce uygulamış ve konuyla ilgili herşeyi yazmış yardımcı herşeye katılıyor ve destekliyorum.
Yazıda verilmek istenen ana düşünceye ulaşılmış mı? Açıklayınız.	Yazıda verilmek istenen ana düşünceye ulaşmaya çalışmış fakat konuyla alakalı bazı noktalar gördüm.
Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyici mi? Açıklayınız.	Sonuç ifadesi konuya bağlayıcı ama etkileyici değil çünkü sonuç ifadesinde kendi düşüncesini sunmuş.
İÇERİK DÜZENLEME	
Başlık konuyla ilgili mi? Açıklayınız.	Başlık konuyla ilgili ama çok basit buldum.

Konu mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmış mı? Açıklayınız.	Evet çünkü konu son sonuna kadar birbirine bağlı
Her bir paragrafta bir tek duygu ve düşünce işlenmiş mi? Açıklayınız.	Evet çünkü Her paragrafta aynı düşünceyi sunmuş
Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmış mı? Açıklayınız.	Evet çünkü konunun yararlı ve zararları var
Cümlede düşünce tekrarları yapılmış mı? Açıklayınız.	Hayır her paragrafda tekrar yapılmış
SÖZCÜK SEÇİMİ	
Sözcükler yerinde ve doğru anlamda kullanılmış mı? (Varsa) yanlışları belirtiniz.	Hayır
Cümlede sözcük tekrarları yapılmış mı? (Varsa) yanlışları belirtiniz.	Evet bir cümlede "fazla fazla" ifade cümlesini iki kere kullanmış "Çok fazla" diye yazabilirdi
DİLBİLGİSİ	
Yazım kurallarına uyulmuş mu? (Varsa) yanlışları metin üzerinde gösteriniz	Evet uyulmuş
Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmış mı? (Varsa) yanlışları metin üzerinde gösteriniz.	Evet kullanılmış
Cümle kuruluşları dilbilgisi kurallarına uygun mu? (Varsa) yanlışları metin üzerinde gösteriniz.	Evet uygun

Değerlendiren = Zeliha Patar
 Değerlendirilen = Seyma Gündüz.

AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

BİÇİM	
Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmış mı?	Bazı yerlerde bırakılmış bazı yerlerde bırakılmamıştır.
Düğüün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmış mı?	evet yazısı güzel okunulabiliyor. Ama sözler düğüün değil
İÇERİK OLUŞTURMA	
Konu yeterince boyutlandırılmış (örneklendirilmiş) mi? Açıklayınız.	evet örneklendirilmiş çok açıklayıcı dmuş
Ana düşünce ve duygu, yardımcı düşünce ve duygularla desteklenmiş mi? Açıklayınız.	Evet desteklenmiş ama biraz
Yazıda verilmek istenen ana düşünceye ulaşılmış mı? Açıklayınız.	Evet ana düşünceye uygun bir yazı yazılmış.
Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyici mi? Açıklayınız.	Evet sonuç ilgi çekici bitmiş ve bağlayıcı dmuş
İÇERİK DÜZENLEME	
Başlık konuyla ilgili mi? Açıklayınız.	Başlık tasarının yararları ama sadece yararlarını kullanmamış

Konu mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmış mı? Açıklayınız.	Evet biraz tutarlı ve mantıklı dmuş
Her bir paragrafta bir tek duygu ve düşünce işlenmiş mi? Açıklayınız.	Hayır farklı düşünceler ekleniş
Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmış mı? Açıklayınız.	evet sağlanmış
Cümlede düşünce tekrarları yapılmış mı? Açıklayınız.	Hayır ama görsel verimlilikli dmuş
SÖZCÜK SEÇİMİ	
Sözcükler yerinde ve doğru anlamda kullanılmış mı? (Varsa) yanlışları belirtiniz.	Sözcükler doğru yerde yazılmış bazı göre yanlış yok
Cümlede sözcük tekrarları yapılmış mı? (Varsa) yanlışları belirtiniz.	Cümle tekrarları yok doğru dmuş
DİLBİLGİSİ	
Yazım kurallarına uyulmuş mu? (Varsa) yanlışları metin üzerinde gösteriniz	Yazım kurallarına bazı yerde uyulmuş bazı yerde satır başı yapılmış bazı yerlerde.
Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmış mı? (Varsa) yanlışları metin üzerinde gösteriniz.	evet hepsi doğru kullanılmış yanlış yok
Cümle kuruluşları dilbilgisi kurallarına uygun mu? (Varsa) yanlışları metin üzerinde gösteriniz.	evet uygun ve etkili dmuş

EK 4. Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği

KOMPOZİSYON DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Öğrencinin

Sınıfı:..... Kod No:..... Değerlendirme Yapan Öğretmenin Numarası:

1: Çok yetersiz 2: Yetersiz 3: Kısmen Yeterli 4: Yeterli 5: Çok yeterli

BECERİLER	1	2	3	4	5
BULUŞ BECERİLERİ					
1. Yazıya kısa, ilgi çekici ve konuyla ilgili bir başlık koyma					
2. Yazısında ana fikri ortaya koyma					
3. Ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri ortaya koyma					
4. Yazısında ana fikri destekleyen örneklere yer verme					
5. Yazısında özgün fikirlere ve örneklere yer verme					
PLANLAMA BECERİLERİ					
6. Ana fikri tanıtıcı ve etkileyici bir giriş yazma					
7. Ana fikrin iyice açıklandığı bir gelişme bölümü oluşturma					
8. Gelişme bölümünde ana fikre yönelik bir düşünce zinciri yaratma					
9. Gelişme bölümünde ana fikri yardımcı fikirlerle destekleme					
10. Cümlelerini ana düşünce etrafında mantıklı bir düzene göre sıraya koyma					
11. Her düşünce için ayrı bir paragraf oluşturma					
12. Konuyu bağlayıcı ve etkileyici bir sonuç yazma					
13. Sonucu kendi yaşantısıyla ilişkilendirme					
ANLATIM BECERİLERİ					
14. Açık ve anlaşılır cümleler kurma					
15. Sözcük ve düşünce tekrarımdan kaçınma					
16. Cümledeki sözcükleri anlamlarına uygun şekilde kullanma					
17. Anlatım bozukluğundan uzak cümleler kurma					
18. Anlatmak istediğini tam karşılayacak sözcükler seçme					
19. Sözcükleri doğru yazma					
20. Konuya uygun deyim ve atasözü kullanma					
21. Akıcı bir anlatım oluşturma					
22. Amaca uygun anlatım biçimi ile yazma					
23. Yazıda dil ve anlatım yönünden bütünlük sağlama					
24. Yazım kurallarına uygun yazma					
25. Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanma					
TOPLAM					
GENEL TOPLAM					

EK 5. Akran Etkileşimine Dayalı Yazma Etkinlik Konuları

HAFTALAR	KONULAR
1. Hafta	Tasarrufun kişi ve toplum hayatındaki yerini ve önemini açıklayan bir kompozisyon yazınız.
2. Hafta	Gördüğünüz fotoğraftan yararlanarak “çevre kirliliği ve zararları” konulu bir kompozisyon yazınız.
3. Hafta	Ulu önder Atatürk’e layık birer vatandaş olmak için neler yapılabilir? Kompozisyon kurallarına uygun bir biçimde yazınız.
4. hafta	Radyo televizyon, gazete gibi kitle iletişim araçlarının yararları ve zararları nelerdir? Kompozisyon kurallarına uygun bir biçimde yazınız.
5. Hafta	Burada gördüğünüz bavul sizde ne gibi çağrışımlar yapıyor? Kompozisyon kurallarına uygun bir biçimde yazınız.
6. Hafta	Milli kültür kavramını kendi ilinizden örneklerin de bulunduğu bir kompozisyonla anlatınız.

EK 6. Akran Etkileşimine Dayalı Yazma Etkinlikleri Öğrenci Ürünleri

1-Afiliz Karaduman
2-2/10
3-1916

1

Konu: Tasarrufun kişi ve toplum hayatındaki yerini ve önemini açıklayan bir kompozisyon yazınız.

Tasarrufun Ney Oldunu
Bilen Mehmet
Bin köy varmış bu köyde mehmet adında çocuk vardı. ^{MIS} Daha çok
küçükmiş memet aralık çağına gelmiş tasarrufun ney
oldunu bilirmiş. Bu köyde ali diye bir oğlan vardır buda
tasarrufun ney oldunu bilermiş. bahcede çeşme yesu
riçmeye giden ali suyunu içip suya da açık birdir
bunu gören memet arkasından ali suyu neden kapatma
dır. Oda ondan başvırı ya açık kalsın mehmet
yanına gider tasarrufun ney oldunu anlatmaya başlamış.

Ali arkadaşım tasarruf suyu başa okutmama paraları
Antınmak Sen tasarruf etmessen büssünü borcun
Olun ağılı alırsın mesela herepsini borca verirsin
Sana para kalmaz henkestes borc almak istersin
Bide zararlarını anlatmamı istenmiş evet çok isterim
mehmet.

Anlatıyorum zararlarını mesela paranın hepsinin
Sana kalmasını istiyorsun hiç su harcamıyorsun o zaman
azar su istiyorsun banyoyu az sudan ediyorsun benim
Sana demek istediğim suya ne fazla kullan nede
az kullan

Filiz Kanaduman
7/10 1976

Tasanufun Ney oldunu

Bilen Mehmet

(2)

P Bin köy varmış bu köy'de Mehmet adında çocuk varmış. Daha çok küçükmiş Mehmet engelik çağına gelmiş tasannufun ney olduğunu biliyormuş. Bu köyde Ali diye bir oğlan vardır. Bu da tasannufun ney olduğunu bilmezmiş. Bahçede su içmeye giden Ali suyu içip suyu da acik binokınca bunu gönen Mehmet arkasından Ali suyu neden kapatmadın. Oda ona bağırır başren ya acik kalsından. Mehmet yanına giden tasannufun ney oldunu anlatmaya başlar.

Ali arkadaşım tasannufu suyu başa akıtma parabrı anttınmak sen tasannuf etmessen binsünü boncun olun aylını alınsın hepsini bonca venınsın sana para kalmaz henkeзде bonc almak istensin bi de zararını anlatmamı istenmiş evet istenim Mehmet anlatıyorum zararlarını mesela paranın hepsi sana kalsın diye hiç suyu boncamama yapma banga yaparken az sudan etme sana demek istediğim suyu ne fazla kullan ne de az kullan.

Zeynep
Gelin
7-D
1800

Her şey Tasarrufludur

(2)

Her şey Tasarrufludur?

Tasarruflun , önemi tasarrufl hayatımızın
kolaylaştırır ve daha güzel bir gelecek
birakmamıza sağlar. Tasarruflu davranmak için
öncelikle az ve her şeyi verimli kullan-
malıyız. Örneğin bunlar işleri boş yere
açık tutmamak veya boş yere para
harcamamak olabilir.

Eğer biz her şeyi boş yere harcarsak
bu bizim adımıza kötü olabilir. Ama
bunların birde kötü yanı var mesela
az harçyalım dedik diye İlah'ıda
her şeyden az alıcaz anlamına gelmez.
uzun zaman kısası herkes az
kullanmışca olacak ama yiyecesi bir
Şekilde Şekilde ve verimli
kullanılması lazım azla gereksiz
para harcamamalıyız. Bu yüzden her şey
Tasarrufl deyinler. Bu yazılarda
Bundan Gılcarmış oluk.

2 Eylül 7/10
Gelin 1800

(7)

Konu: Tasarrufun kişi ve toplum hayatındaki yerini ve önemini açıklayan bir kompozisyon yazınız.

Herşey tasarruf mudur?

Tasarrufun önemi tasarruf hayatımızı kolaylaştırır
ve ve daha güzel gelecek bir olmamızı sağlar.
Tasarrufu - dağınıklık için öncelikle az
ve herşeyi verimli kullanmalıyız. Örneğin
bunlar ışıkları boş yere açık tutmamak
veya boş yere para harcamamak
olabilir.

Eğer biz herşeyi boş yere har
cırsak bu bizim adımızda kötü
olabilir. ama bunların birde kötü
yani var mesela az harçtığımız dedik
diye ilkah da herşeyden az alırsak olmamıza
gelmez.

uzun zaman önce herkez az almıştı
Alacak ama yerleşti bir şekilde ve
verimli kullanılması lazım asla gereksiz
gere para harcamamalıyız.

EK 7. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Yazılarından Örnekler

Ali Uğur Doğan
353 7-D

Konu: Ahlaklı ve hoşgörülü insanlar olmak bize, yakın çevremize ve genel olarak topluma ne gibi faydalar sağlar? Düşüncelerinizi bir kompozisyon şeklinde anlatınız.

1

Ahlaklı olmamızın bize çok faydası dokunur. Bulduğumuz konuları göre ayık aydınlatır iyi iletişim kurmamızda büyük rol oynar. Bir insanın hata yapmasıyla dolgu geçmek yerine onun yaptığı hatayı görmezden gelerek daha iyi iletişim kurabiliriz. Ülkemizde malasefe iletişim kurmayı bilen iyi bilen çok az insan var. Bunun için denmeli insanlara daha iyi eğitim ve aile terbiyesi verilmeli. Ahlaklı olmanın önemsenmesi lazım. Ülkemizde yere çöp atmanın bile cezası olmalı. Evde, okulda ve sokakta ahlaklı olmak çevremize faydalı olmalı, vatan ve milletimiz için bu topraklarda hoşgörülü ahlaklı ve hijyenik olmalıyız.

EMRE
Goto
70
1512

Konu: Ahlaklı ve hoşgörülü insanlar olmak bize, yakın çevremize ve genel olarak topluma ne gibi faydalar sağlar? Düşüncelerinizi bir kompozisyon şeklinde anlatınız.

1

her yerde ahlaklı ve hoşgörülü olmak lazım

Dini açıdan bize faydalı olur bir kimse namaz kılmıyorsa veya tövü yeri
giüyorsa onu uyaralım ve bu davranış kötü olduğunu söylememiz gerekir hoşgörülü
insanlar büyüklerine saygımızı sevgimizi ve ahlakımızı göstermektedir faydalarını
bir iş bulamayan insana gidip iş bulabilirsin namaza başlatabilirsin Allah'ın dedi-
klerini yerine getirebilirsin bir kimse birbirinin kalbini kırarsa o kimseye o
davranış yapmamız lazım. bir söz vardır "sana yalınlaşımı istemedim davranış
başkasına yapma" Yaşlı teyzelere yardım etmemiz lazım her bir kimse yardıma
muhtaç ona kötü bile olsa Allah rızası için yardım etmemiz lazım bu
dediklerim hoşgörülü ve ahlaklı olmamız ve faydalarımız beni dinlediğiniz
için teşekkürler.

Berke Tufan 7/10 2116

Konu: Ahlaklı ve hoşgörülü insanlar olmak bize, yakın çevremize ve genel olarak topluma ne gibi faydalar sağlar? Düşüncelerinizi bir kompozisyon şeklinde anlatınız.

1

Ahlaklı ve hoşgörülü insanlar olmak bize dürüst olmayı ve yardımsever olmayı sağlar. Yakın çevremize ve genel olarak topluma iyi bir insan olmamızı sağlarlar.

Yardımsever insanlar fakirlere yardım ederler. Bundan dolayı büyük bir sevap isterler. Dürüst insanlar ise yalan söylemez veencil olmaz. Kötü insanlar ise bunlardan hiçbirini yapmaz kötü insanlara layık ederler ve yardım etmeyi hiç bilmezler.

Şunu olarak insanların bazıları kötü bazıları iyi ama en güzel seçim iyi, dürüst ve yardımsever olmaktır. Kötü insanlar size sesleniyorum sizde iyi olun!

EK 8. Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test Yazılarından Örnekler

Adı: Ali Uğur

Soyadı: Doğan

Sınıfı: 7-D

Konu: Erken kalkmanın insan ve toplum açısından yararlarını anlatan bir kompozisyon yazınız.

2

Saatinde Kalkın

Erken kalkmak bir insan için çok önemlidir. Erken kalkmak -ak bir insanın sorumluluğudur erken kalkan bir insan sağlıklı olur, her insan erken kalkarsa ülkemizde hastalık azalır ve evlerimiz mutluluk sağlar. Erken kalkmak gece erken uyanmaktan sorumludur. Erken kalkan bir insan işine, okuluna, erken gider, yani erken kalkmak bir insan için çok önemli bir etkidir.

Erken kalkmanın ülkemiz için faydaları şunlardır; üretim artırma, sorumluluk, sevgi, saygı, saatinde ulaşma, baskın kolaylığı ve sağlığı getirir. Bir insan evine geç saatte gelirse sabah evde uyanması çok geç olur yani erken kalkmak aile içi sorunları da geliştirir ve evdeki tartışmaları sonlandırır. Evdeki insanlar erken kalkan bir insanı saygılı bulur. Erken kalkmanın ülke içi sorunları da faydaları, kadar artır; can sıkıntısı psikoloji bozukluğu, baş ağrısı, uyku düzeni bozukluğu yapar yani erken kalkan bir insanın can sıkılır ve televizyona koşar buna zeka geriliğini sağlar.

Erken kalkmanın ülke içi fayda ve zararları da vardır erken kalkmak sağlıkta getirir uyku düzeninde bozucu yani herkeş yerinde kalkmalı ne erken ne de geç kalkmalıdır ayrıca uyku kusurluk obezliğe büyük bir yol açar

Adı: Emre

Soyadı: Gök

Sınıfı: 710

Konu: Erken kalkmanın insan ve toplum açısından yararlarını anlatan bir kompozisyon yazınız.

Erken kalkan ülkenin sonucu 2

Erken kalkmak insana yararları çok olur o yüzden herkes erken kalkmalı.

Erken kalkmak insana sağlıklı yaşam sağlar. Nedeni spor yapar, güne sağlıklı başlar, hayata foydası olur işe erken gider iş hayatını geliştirir adamın birisababı erken kalkmış. Bu adam herkesden daha ve herkesden iyi gelişmiştir. Bu adamın ustası çok para verir mi? Bu adam gezdiği zaman spor yapar sabah erken kalkar, karnivalinde çok güzel şeyler olurmuş mesela bal kaymak asla yağlı bir yiyecek yimesmiş. Erken kalkınca bir insan güne zinde başlar hastaneler çok kalabalık olmaz. Doktorlar yorulmaz ülke gelişir dünyada duyulur ve çok konuşulur.

Erken kalkmanın zararında var bazı insan gea yatar o yüzden geliştiği yerde çok kalkamaz. kafası gelişmez. ve güne kötü başlar kötü biter.

Adı: Berke

Soyadı: Tufan

Sınıfı: 7-D

Konu: Erken kalkmanın insan ve toplum açısından yararlarını anlatan bir kompozisyon yazınız.

2

ERKEN KALKMAK VE
YATMAK

Erken kalkmanın insan ve toplum açısından birçok yararı vardır. Genellikle kaliteli insanlar erken kalkar. Tembellik ise hiç kalkmanın uyurur.

Erken kalkmak insan sağlığı açısından çok önemlidir. Erken yatıp kalkarsak boyumuz uzar ve gelişiriz. Bazı insanlar Akşam yatmaz ve sabah kalkmaz buna tembellik denir. Bazı çocuklar sabah kalkmazlar ve okula geç kalırlar işte bu bir tembellik örneğidir. İnsanın sağlığı iyiyse bu insan tembellik yapmıyordur. Zekamızın ve beynimizin gelişmesi için bunun için erken yatıp erken kalkmalıyız.

Ben erken yatıp kalkıyorum onun için çok sağlıklıyım. Sizde erken yatıp kalkın sağlıklı büyüyün.

Sonuç olarak or kadar sağlıklı büyümek için erken yatıp kalkın.

ÖZGEÇMİŞ

Onur DÖLEK, 1990 yılında Osmaniye’de doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Osmaniye’nin Düziçi ilçesinde tamamladı. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nden 2012 yılında mezun oldu. Aynı yıl MEB bünyesinde Türkçe Öğretmeni olarak göreve başladı. International Journal of Languages' Education and Teaching dergisinde “ Bilim Dili Olarak Türkçe” adlı makalesi yayımlanan Onur DÖLEK, 2012 yılından beri Türkçe öğretmeni olarak Gaziantep ilinde görev yapmaktadır.

VITAE

Onur DÖLEK was born in Osmaniye in 1990. He completed his primary and secondary education in Düziçi, Osmaniye. He graduated from Turkish Education Department, Faculty of Education from Gaziantep University in 2012. He started his job as a Turkish teacher in Ministry of Education in the same year. Onur DÖLEK whose article “Turkish as the Language of Science” was published in “International Journal of Languages' Education and Teaching” has worked as a Turkish teacher in Gaziantep since 2012.