

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇE EĞİTİMİNDE SÜREÇ TEMELLİ YAZMA
YAKLAŞIMININ ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
TÜR ODAKLI YAZMA BECERİSİNİN GELİŞİMİNE
KATKISI**

**Hazırlayan
Akife KURT**

**Danışman
Prof. Dr. Ali GÖÇER**

Yüksek Lisans Tezi

**Mayıs 2019
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇE EĞİTİMİNDE SÜREÇ TEMELLİ YAZMA
YAKLAŞIMININ ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
TÜR ODAKLI YAZMA BECERİSİNİN GELİŞİMİNE
KATKISI**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hazırlayan
Akife KURT**

**Danışman
Prof. Dr. Ali GÖÇER**

**Mayıs 2019
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

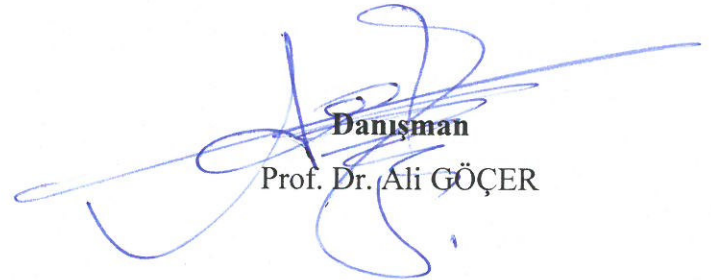
Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



Akife KURT

“Türkçe Eğitiminde Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Tür Odaklı Yazma Becerisinin Gelişimine Katkısı” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.


Hazırlayan
Akife KURT


Danışman
Prof. Dr. Ali GÖÇER


Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD Başkanı

Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN

Prof. Dr. Ali GÖÇER danışmanlığında Akife KURT tarafından hazırlanan “Türkçe Eğitiminde Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Tür Odaklı Yazma Becerisinin Gelişimine Katkısı” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

22 / 05 / 2019

JÜRİ:

Danışman : Prof. Dr. Ali GÖÇER

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Gürkan MORALI

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Özgür BABAYİĞİT

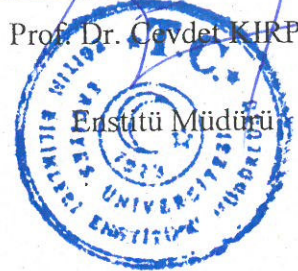
**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 21/06/2019 tarih ve27-03....sayılı kararı ile onaylanmış olup, öğrencinin mezuniyet tarihi ...19/06/2019'dir.

21 / 06 / 2019

Prof. Dr. Cevdet KIRPIK

Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Nitelikli bir yazma öğretiminin oluşturulması, öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerinin belirlenmesi ve farkındalığın geliştirilmesine bağlıdır. Dil öğrenme alanlarına şekil ve ruh veren yapılandırmacı yaklaşım, yazma eğitimine bilgi ve becerilerin edinimi açısından, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarına yönelik kazanımlar sunmaktadır.

Yaşanılan çağın gereği olarak bireylerin kendini doğru, güzel ve etkili ifade edebilmesi için birtakım ussal süreçleri aktif kılması gerekmektedir. Bu noktada süreç temelli anlayışla gelişen yazma uygulamaları; öğrencilerde sorgulayıcı, kıyaslayıcı ve eleştirel bir bakış açısı oluşturmaktadır. Nitekim çağdaş bir eğitim anlayışından da beklenen budur.

Süreç odaklı yazma ile öğrenci ve öğretmen; biçimsel sınırlılık, süre yetersizliği gibi engellere maruz kalmaksızın fırsatlar bütünü olan öğrenme ortamlarında yapılandırabilecekleri bir tekniğin kullanıcısı olabilir, farklı edebi türlerde metinler meydana getirebilir.

Araştırmanın sunduğu sonuçlar, süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiğini ve yazma alışkanlığı kazanmalarında etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada, vaktini ayırarak beni dinleyen, lisans döneminden bu yana akademik bilgi ve birikimi, etkili çalışma metotlarıyla düşüncelerimi şekillendirmemde ve yapılandırmamda bana yol gösteren kıymetli hocam Prof. Dr. Ali Göçer'e yürekten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma sürecim boyunca manevi desteğiyle yanımda olan meslektaşlarım Sevde Keleşoğlu Sünbül'e, Nurgül Öztürk'e, Dilek Artan Çalık'a, Ayşe Güler'e ve Pelin Çolak'a; çalışmaya ilham veren çok sevgili 6/C sınıfı öğrencilerime ve dualarıyla hep yanımda olan annem Zinnet Kurt'a, babam Cemil Kurt'a ve kız kardeşim Dr. Şeyda Kurt'a sonsuz teşekkür ederim.

Bu araştırmanın gelişiminde, tamamlanması ve bugüne ulaşmasında sabrıyla, hoşgörsüyle, zengin bakış ağısıyla katkıda bulunan teyzem ve meslektaşım Nuriye Erdoğan'a minnet duyarım.

Akife KURT

Mayıs 2019, KAYSERİ



TÜRKÇE EĞİTİMİNDE SÜREÇ TEMELLİ YAZMA YAKLAŞIMININ ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜR ODAKLI YAZMA BECERİSİNİN GELİŞİMİNE KATKISI

Akife KURT

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Mayıs 2019
Danışman: Prof. Dr. Ali GÖÇER

ÖZET

Bu araştırma, süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin tür odaklı yazma becerisinin gelişimine katkısını ortaya koyan nitel bir çalışmadır. Araştırmanın amacı, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma öğretimini kullanarak farklı türde metin üretmelerini sağlamak ve yazma yeteneklerini geliştirmektir. Araştırmanın öğretim uygulamaları, Trabzon ili Arsin ilçesine bağlı resmi bir ilköğretim okulunun 6/C sınıfı öğrencilerine yönelik yapılmıştır. Ancak pilot çalışma ve I. dönem Türkçe dersi başarıları dikkate alınarak ‘çok iyi’, ‘iyi’ ve ‘geliştirilebilir’ olmak üzere her düzeyi temsil eden 8’i kız, 4’ü erkek toplam 12 öğrenci çalışma grubu olarak seçilmiştir. Dersin öğretmeni olan araştırmacı tarafından planlanan on haftalık uygulama sürecinde çalışma grubunun hikâye, anı, deneme ve gezi yazısı oluşturma edimlerini içeren veriler; gözlem, görüşme, araştırmacı günlüğü ve doküman inceleme olmak üzere farklı nitel veri toplama araçları ile toplanmış, betimsel analiz ve içerik analizine göre analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular; süreç odaklı yazma öğretiminin yazmaya hazırlık, taslak yazma, gözden geçirip yazma ve düzenleme aşamalarını kullanarak öğrencilerin üst bilişsel becerilerini harekete geçirdiğini göstermiştir. Böylece yazma ürünlerindeki mevcut hatalar azalmış; öğrencilerin yazma yeteneklerinin gelişmesine ve yazma alışkanlığı edinmelerine katkıda bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı, Üst Bilişsel Beceri, Yazma Alışkanlığı, Yazma Becerisi, Hikâye, Anı, Deneme, Gezi Yazısı.

**CONTRIBUTION OF PROCESS BASED WRITING APPROACH IN
DEVELOPING STUDENTS' WRITING ACQUISITION AND SKILLS IN
TURKISH EDUCATION**

Akife KURT

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master Thesis, May 2019

Supervisor: Professor Doctor Ali GÖÇER

ABSTRACT

This qualitative study aims to explore contribution of process-based writing approach to the development of students' writing acquisition and skill. In other words, the study aims to enable 6th grade students in primary education to produce different kinds of text by using process-based writing instruction and to improve their writing skills. The teaching practices of the study were conducted with 6/C grade students in a state primary education in the Arsin district of Trabzon province. The pilot study, on the other hand, were carried out with a total of 12 students, 8 of whom were females and 4 were males considering their Turkish course achievements in the 1st academic term, which were "perfect", "good", "can be improved". The data that include the story, memory, essays and travel writing were gathered through different data collection tools such as observations, interviews, research diaries and document reviews and analysed by descriptive analysis and content analysis. The findings of the study indicated that the process-oriented writing instruction prompts students' metacognitive skills by using the stages of preparation for writing, draft, reviewing and editing. Thus, existing errors in writing products decreased and the process contributed to improve the writing skills of the students and gain writing habits.

Keywords: Process-Based Writing Approach, Metacognitive Skill, Writing Habits, Story, Memory, Essay, Travel Writing.

İÇİNDEKİLER

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE SÜREÇ TEMELLİ YAZMA YAKLAŞIMININ ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜR ODAKLI YAZMA BECERİSİNİN GELİŞİMİNE KATKISI

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI.....	iii
ONAY:.....	iv
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
KISALTMALAR	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	11
1.3. Araştırmanın Önemi	13
1.4. Tanımlar	14
1.5. Sınırlılıklar	15

BÖLÜM II

GENEL BİLGİLER.....	16
2.1. Dil ve Düşünce İlişkisi	16

2.2.	Türkçe Eğitiminde Beceri Alanları ve Temel Dil Becerileri	17
2.2.1.	Anlama Becerileri.....	18
2.2.2.	Anlatma Becerileri.....	19
2.3.	Yazma Öğretimi ve Yaklaşımları.....	20
2.3.1.	Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı.....	25
2.3.2.	Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı.....	27
2.3.2.1.	Çizgisel Evre Modeli	30
2.3.2.2.	Bilişsel Süreç Modeli.....	30

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	63	
3.1.	Araştırma Modeli	63
3.2.	Çalışma Grubu	66
3.3.	Veri Toplama Araçları.....	67
3.3.1.	Görüşme	67
3.3.2.	Katılımlı Gözlem	68
3.3.3.	Araştırmacı Günlüğü.....	68
3.3.4.	Doküman İnceleme.....	69
3.4.	Veri Toplama Süreci.....	70
3.5.	Verilerin Analizi.....	77
3.5.1.	Betimsel Analiz	78
3.5.2.	İçerik Analizi.....	79
3.6.	Araştırmanın Geçerliliği ve Tutarlılığı	79
3.7.	Risk ve Sınırlılıklar.....	80

BÖLÜM IV

BULGULAR	81
4.1. Eylem Öncesine İlişkin Bulgular	82
4.1.1. Eylem Öncesinde Çalışma Grubunun Görüşlerine İlişkin Bulgular	83
4.1.1.1. Eylem Öncesinde Çalışma Grubunun Yazma Gerekçelerine İlişkin Görüşleri	83
4.1.1.2. Eylem Öncesinde Çalışma Grubunun Yazma Süreçlerini Kullanma Durumuna İlişkin Görüşleri.....	85
4.1.2. Eylem Öncesinde Çalışma Grubunun Yazma Becerisini Kullanım Durumuna İlişkin Bulgular	89
4.2. Eylem Sürecine İlişkin Bulgular	96
4.2.1. Süreç Temelli Yazma Öğretimi ile Yazma Becerisinin Kazanımına İlişkin Bulgular	96
4.2.1.1. Süreç Temelli Yazma Öğretimi ile Hikâye Türünün Kazanımına İlişkin Bulgular	97
4.2.1.2. Süreç Temelli Yazma Öğretimi ile Deneme Türünün Kazanımına İlişkin Bulgular	137
4.2.1.3. Süreç Temelli Yazma Öğretimi ile Gezi Yazısı Türünün Kazanımına İlişkin Bulgular	154
4.3. Eylem Sonrasına İlişkin Bulgular	179
4.3.1. Eylem Sonrasında Çalışma Grubunun Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	180
4.3.1.1. Eylem Sonrasında Çalışma Grubunun Yazma Gerekçelerine İlişkin Görüşleri	180
4.3.1.2. Eylem Sonrasında Çalışma Grubunun Yazma Süreçlerini Kullanma Durumuna İlişkin Görüşleri.....	182
4.3.2. Eylem Sonrasında Çalışma Grubunun Yazma Becerisini Kullanım Durumuna İlişkin Bulgular	188

BÖLÜM V

TARTIŞMA-SONUÇ VE ÖNERİLER.....	188
5.1. Tartışma ve Sonuç	188
5.1.1. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı İle Öğrencilerin Yazma Gerekçelerinin Değişimine İlişkin Sonuçlar	189
5.1.2. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı İle Öğrencilerin Yazma Sürecini Kullanma Durumlarına İlişkin Sonuçlar	190
5.1.3. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı İle Öğrencilerin Bilişsel Yeteneklerini Kullanma Durumuna İlişkin Sonuçlar	191
5.1.4. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı İle Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Sonuçlar.....	191
5.2. Öneriler	193
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	193
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	194
KAYNAKÇA.....	196
EKLER.....	212
EK 1. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi	212
EK 2. Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü Eser Görseli Kullanım İzni	213
EK 3. Anı Türünde Kullanılan “Haylaz Rasim” Adlı Örnek Metin	214
EK 4. Hikâye Türünde Kullanılan “Toto Dama Çıktı” Adlı Örnek Metin	215
EK 5. Deneme Türünde Kullanılan “Benlik Üzerine” Adlı Örnek Metin	217
EK 6. Gezi Yazısı Türünde Kullanılan “Okyanuslar Ötesine Yolculuk” Kitabından Kısaltılmış Örnek Metin	218
EK 7. Plan Fikrini Kavratmaya Yönelik Kullanılan “Yıldızlar Yosun Kokar” Adlı Örnek Metin	220
EK 8. Hikâye Edici Metne Başlık Yazma Etkinliğinde Kullanılan Öğrenci Kağıdı	222
EK 9. Bilgilendirici Metne Başlık Yazma Etkinliğinde Kullanılan Öğrenci Kağıdı	223

EK 10. Hikâye Unsurlarını Buldurmaya Yönelik Kullanılan “Kaşağı” Adlı Örnek Metin.....	224
EK 11. “Kaşağı” Adlı Metnin Hikâye Haritası Örneği	227
EK 12. Çok İyi Seviyedeki Ö... Öğrencisinin Yazma Öncesi Hazırlıkta Oluşturduğu Hikâye Haritası	228
EK 13. Çok İyi Seviyedeki Ö... Öğrencisinin Hikâye Çalışması.....	229
EK 14. Çok İyi Seviyedeki Ö... Öğrencisinin Öz Değerlendirme Formu	233
EK 15. İyi Seviyedeki Y... Öğrencisinin Yazma Öncesi Hazırlıkta Oluşturduğu Hikâye Haritası	234
EK 16. İyi Seviyedeki Y... Öğrencisinin Hikâye Çalışması.....	235
EK 17. İyi Seviyedeki Y... Öğrencisinin Öz Değerlendirme Formu	239
EK 18. Geliştirilebilir Seviyedeki H... Öğrencisinin Yazma Öncesi Hazırlıkta Oluşturduğu Hikâye Haritası	240
EK 19. Geliştirilebilir Seviyedeki H... Öğrencisinin Hikâye Çalışması	241
EK 20. Geliştirilebilir Seviyedeki H... Öğrencisinin Öz Değerlendirme Formu	242
EK 21. Çok İyi Seviyedeki N... Öğrencisinin Anı Türünde Kullandığı Zihinsel Hazırlık Şablonu.....	243
EK 22. Çok İyi Seviyedeki N... Öğrencisinin Anı Çalışması.....	244
EK 23. Çok İyi Düzeydeki N... Öğrencisinin Öz Değerlendirme Formu	246
EK 24. İyi Düzeydeki S... Öğrencisinin Anı Türünde Kullandığı Zihinsel Hazırlık Şablonu	247
EK 25. İyi Düzeydeki S... Öğrencisinin Anı Çalışması	248
EK 26. İyi Düzeydeki S... Öğrencisinin Öz Değerlendirme Formu	249
EK 27. Geliştirilebilir Seviyedeki K... Öğrencisinin Anı Türünde Kullandığı Zihinsel Hazırlık Şablonu.....	250
EK 28. Geliştirilebilir Seviyedeki K... Öğrencisinin Anı Çalışması.....	251
EK 29. Geliştirilebilir Seviyedeki K... Öğrencisinin Öz Değerlendirme Formu	253
EK 30. Çok İyi Seviyedeki F... Öğrencisinin Deneme Çalışması	254

EK 31. Çok İyi Seviyedeki F... Öğrencisinin Öz Değerlendirme Formu.....	255
EK 32. İyi Seviyedeki D... Öğrencisinin Deneme Çalışması	256
EK 33. İyi Seviyedeki D... Öğrencisinin Öz Değerlendirme Formu	257
EK 34. Geliştirilebilir Seviyedeki V... Öğrencisinin Deneme Çalışması.....	258
EK 35. Geliştirilebilir Seviyedeki V... Öğrencinin Öz Değerlendirme Formu.....	259
EK 36. Çok İyi Seviyedeki Ç... Öğrencisinin Gezi Yazısı Çalışması.....	260
EK 37. Çok İyi Seviyedeki Ç... Öğrencisinin Öz Değerlendirme Formu	261
EK 38. İyi Seviyedeki Ş... Öğrencisinin Gezi Yazısı Çalışması.....	262
EK 39. İyi Seviyedeki Ş... Öğrencisinin Öz Değerlendirme Formu	264
EK 40. Geliştirilebilir Seviyedeki M... Öğrencisinin Gezi Yazısı Çalışması.....	265
EK 41. Geliştirilebilir Seviyedeki M... Öğrencisinin Öz Değerlendirme Formu	266
EK 42. Yazma Becerisi Analitik Puanlama Ölçeği	267
EK 43. Araştırmada Kullanılan Görüşme Soruları	268
EK 44. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımına İlişkin Öğrencilere Verilen Bilgi Kartı	269
EK 45. Hikâye Çalışmasının Zihinsel Hazırlığında Kullanılan Resimler	270
EK 46. Uygulama Ortamına İlişkin Fotoğraflar	271
ÖZGEÇMİŞ	273

KISALTMALAR

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

STYÖ: Süreç Temelli Yazma Öğretimi



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Yazma süreci bileşenleri	33
Tablo 2. Çalışma grubunun yazma becerisine ilişkin yeterlik durumu	67
Tablo 3. Uygulama sürecinde kullanılan örnek metinler	76
Tablo 4. Hikâye türünde çalışan öğrenci düzeyleri	97
Tablo 5. Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 06.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi	98
Tablo 6. Taslak yazma aşamasına ilişkin 07.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi ..	101
Tablo 7. Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 07.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi	104
Tablo 8. Düzenleme aşamasına ilişkin 08.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi	106
Tablo 9. Paylaşma aşamasına ilişkin 08.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi	109
Tablo 10. Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 13.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi	112
Tablo 11. Taslak yazma aşamasına ilişkin 13.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi	114
Tablo 12. Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 14.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi	115
Tablo 13. Düzenleme aşamasına ilişkin 15.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi	116
Tablo 14. Paylaşma aşamasına ilişkin 15.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi	119
Tablo 15. Anı türünde çalışan öğrenci düzeyleri	121
Tablo 16. Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 20.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi	122
Tablo 17. Taslak yazma aşamasına ilişkin 21.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi	124
Tablo 18. Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 21.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi	125
Tablo 19. Düzeltme aşamasında ilişkin 22.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi	126
Tablo 20. Paylaşma aşamasına ilişkin 23.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi	129
Tablo 21. Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 27.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi	132
Tablo 22. Taslak yazma aşamasına ilişkin 27.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi	133

Tablo 23. Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 28.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi.....	134
Tablo 24. Düzeltme aşamasına ilişkin 28.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi.....	135
Tablo 25. Paylaşma aşamasına ilişkin 29.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi.....	136
Tablo 26. Deneme türünde çalışan öğrenci düzeyleri.....	138
Tablo 27. Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 03.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi.....	138
Tablo 28. Taslak yazma aşamasına ilişkin 03.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi	142
Tablo 29. Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 04.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi.....	144
Tablo 30. Düzenleme aşamasına ilişkin 04.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi ...	145
Tablo 31. Paylaşma aşamasına ilişkin 05.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi.....	147
Tablo 32. Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 10.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi.....	148
Tablo 33. Taslak yazma aşamasına ilişkin 10.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi	149
Tablo 34. Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 11.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi.....	151
Tablo 35. Düzenleme aşamasına ilişkin 11.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi	151
Tablo 36. Paylaşma aşamasına ilişkin 12.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi.....	153
Tablo 37. Gezi yazısı türünde çalışan öğrenci düzeyleri	155
Tablo 38. Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 17.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi.....	155
Tablo 39. Taslak aşamasına ilişkin 17.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi	159
Tablo 40. Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 18.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi.....	161
Tablo 41. Düzenleme aşamasına ilişkin 18.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi ...	162
Tablo 42. Paylaşma aşamasına ilişkin 19.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi.....	164
Tablo 43. Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 24.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi.....	166
Tablo 44. Taslak yazma aşamasına ilişkin 24.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi	167
Tablo 45. Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 25.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi.....	168
Tablo 46. Düzenleme aşamasına ilişkin 25.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi	169

Tablo 47. Paylaşma aşamasına ilişkin 26.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi.....	171
Tablo 48. Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 08.05.2018 tarihli gözlemin içerik analizi.....	172
Tablo 49. Taslak yazma aşamasına ilişkin 08. 05. 2018 tarihli gözlemin içerik analizi	173
Tablo 50. Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 09.05.2018 tarihli gözlemin içerik analizi.....	174
Tablo 51. Düzenleme aşamasına ilişkin 09.05.2018 tarihli gözlemin içerik analizi	175
Tablo 52. Paylaşma aşamasına ilişkin 10.05.2018 tarihli gözlemin içerik analizi.....	179



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Süreç temelli öğretim	28
Şekil 2. Çift döngülü eylem araştırması modeli	65



BÖLÜM I

GİRİŞ

Yazma, bireylerin kendini anlatma becerilerinden biridir. Hayatın her anında yeri olan yazma becerisini doğru, güzel ve etkili kullanabilmek için eğitime ihtiyaç vardır. Çünkü yazma becerisi eğitim ile kazanılıp üst düzey yetenekleri kullanmayı gerektirmektedir. Okul, yazma eğitimin kazanıldığı merkezdir. Okulla beraber öğrenilen yazma, çeşitli uygulamalarla gelişme göstermektedir. Dolayısıyla bu hünere, yazdıkça kendini göstermektedir.

Geçmiş yıllarda sıklıkla kullanılan davranışçı yaklaşımla geleneksel anlayışın birleşiminden doğan ürün temelli yazma öğretimi, çağın gelişmelerine ayak uyduramamış, sıradanlaşmış; bireylerin yazma yeteneklerini geliştirmemiş ve yazma isteklerine engel olmuştur. Zaman içerisinde ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda ve yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde şekillenen süreç temelli yazma yaklaşımı ile yazmaya yeni bir anlayış getirilmiştir. Yazma, yalnızca yazıp kenara bırakılan bir ürünün değil, sürecin doğurduğu bir anlayış hâline gelmiştir. Dolayısıyla yazılı üründen ziyade ürünün ortaya çıkış süreci değer kazanmıştır. Böylelikle bireyler bilişsel süreçleri nasıl kullanacakları konusunda farkındalık geliştirmiştir. Özetle, süreç temelli yazma modeli öğrencilere; düşünme süreçlerine odaklanarak bilgi, birikim ve deneyimlerini aktarma, süreci düzenleme imkânı tanımaktadır.

Bu bölüm içinde problem durumuna, araştırmanın amacına ve alt amaçlara, araştırmanın önemine, bazı tanımlarla, araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

“Dil, algılarımızı, yorumlarımızı, yargılarımızı ve bilgilerimizi üretebilmemizde temel etkidir. ‘Gerçeği’ örgütlememizi, onun hakkında düşünüp anlam verebilmemizi ve düşüncelerimizi iletebilmemizi sağlar” (Zıllıoğlu, 1993, s. 133). “Medeniyetin gelişiminden kişilerin günlük problemlerinin çözümüne kadar yaşanan hemen her alanda önemli fonksiyonlara sahiptir” (Dökmen ve Yaşar, 1988, s. 53).

Birey, doğum öncesi evrede sesler duymaya başlamakta, dünyaya geldikten sonra duyduğu sesleri anlamlandırmaya ve çeşitli sesler çıkararak iletişim kurmaya çalışmaktadır. Böylece ilk olarak dinleme ve konuşma becerisi edinmektedir. Okulla birlikte okumayı öğrenilmekte, ardından hem zihinsel hem duyuşsal yeteneklerini kullandığı yazma becerisini el-göz uyumu geliştikçe kazanmaya başlamaktadır. Böylece anlama ve anlam yaratma aracı olan dilin gelişme serüveni, doğumla beraber ortaya çıkıp hayat boyu devam etmektedir.

Ülkelerin; düşünme ve algılama gücü yüksek, problemlerle başa çıkabilen, sorunlara kısa bir sürede farklı çözümler sunan, milli ve evrensel kültüre ait değerleri tanıyan, bu değerlere de katkılarda bulunan, kendini gelecek asırlara taşıyacak olan bireyleri yetiştirebilme adına mevcut eğitim sistemlerini yeniden yapılandırdıklarını belirten Vardar (1982), bu noktada dil öğretimine önem verilmesini gerektiğini belirtmiş, dilin bireyin bilincini teşkil eden, benliğini de şekillendiren temel; bilincin köklerine, bilinçaltının derinliklerine doğru uzanan başat insani işlev olduğuna değinmiştir (akt. Maltepe, 2006a, s. 1-2). Ayrıca Vardar (1982), dili etkili bir yaratma vasıtası olarak tanımlayarak; dilin somut gerçeğin soyut şekilde anlatılış ve algılanışını temin eden bir çerçeve, bir çeşit düşünme yapısı sunduğunu, bu sebeple de dilin yaratıcı bir işlevi yerine getirmiş olduğunu ifade etmiştir (akt. Maltepe, 2006a, s. 22).

“Okuma ve dinleme becerilerine, içeriği, işleyişi ve bireye kazandırdıkları bakımından alıcı, kavrayıcı beceriler; konuşma ve yazma becerilerine de içeriği, işleyişi ve işlevi açısından verici, yorumlayıcı beceriler denilebilir” (Göçer, 2017, s. 258). “Konuşma ve yazmanın yönü dışa dönüktür. Bu nedenle, konuşma ve yazma ‘verici dilsel etkinlikler’ olarak da adlandırılmaktadır. Bu etkinlikler sırasında bireyin iletişimsel rolü, metnin üreticisi olmaktır. Birey, yazma etkinliğinde yazılı olarak sunulan metinler üretir” (Keçik ve Uzun, 2001, s. 23). Nitekim Göçer’e (2017) göre,

“Alıcı, kavrayıcı becerileri yerli yerince kullanabilen bireyler etkin anlama; verici, yorumlayıcı becerileri gerektirdiği biçimde işlevsel olarak kullanabilen bireylerin de etkili ifade gücüne sahip oldukları söylenebilir. Bireylerin etkin anlama yeterliklerinin temel göstergeleri; anlamlandırma, kavrama, anlam kurma, çözümlenme, sentez yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, empatik yaklaşma, yerine kendini koyma, muhakeme gücü, sorgulama, çıkarımlarda bulunma gibi duyuşsal, dilsel, zihinsel ve sosyal becerilerdir. Bireylerin etkin anlatma yeterliklerini gösteren temel beceriler ise; açıklama, örnekleme, yorumlama, delil getirme, ilgi kurma,

ilişkilendirme, olay içinde yaşatma, göz önünde canlandırma gibi dilsel, zihinsel ve sosyal becerilerdir” (s. 258-259).

“Anlama ve anlatma temel dil becerilerinin her birine ilişkin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanları vardır ve bunlar öğretim sürecinde birbiriyle etkileşimli olarak tasarlanan etkinliklerle geliştirilir” (Karatay, 2011a, s. 1031). Anlama ve anlatma becerileri birbirinden bağımsız değil; bilakis birbirleriyle etkileşim hâindedir. Dolayısıyla bir beceri gelişmeden diğer beceriyi geliştirmek güçtür.

Göçer’in (2007) de ifade ettiği üzere “dil becerileri bir çarkın dişlileri gibi birbirine bağlıdır ve mekanizmanın yerli yerince işlemesi için dişlilerin tümünün işlevini yerine getirmesi gerekir. Dişlilerden birinde görülen aksaklık tüm mekanizmayı etkiler ve aksaklık baş gösterir” (s. 20).

“Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi diğer becerilerden farklı ve zor olmakla birlikte, bu becerinin geliştirilmesi diğer becerilerin de (dinleme, konuşma, okuma) gelişimine bağlıdır. Bu yüzden yazılı anlatım bütün bireylerde aynı derecede gelişmeyebilir. Bireyin doğduktan itibaren dinleme, konuşma ve okuma evrelerini başarıyla geçebilmesi ve olgunlaşması yazılı anlatım becerisini de etkileyecektir” (Özkara, 2007, s. 23).

Vygotsky’e (1998) göre,

“Yazma, imgesel bir kişiye yönelik konuşmadır. Başka bir deyişle yazma, konuşma eyleminin müziksel anlatımlı ve fonetik hususlarından yoksun, sadece düşünce ve imgeler ile yürütüldüğü bir tür konuşmadır. Bununla birlikte, konuşma eyleminden hem şekli hem de işleyiş tarzı bakımınca farklı olan ayrı dilsel bir işlevdir. Birey, konuşur iken çıkarmış olduğu seslerin bilincinde pek olmadığı gibi, yine bu esnada ifa ettiği çıkarımsal işlemlerin bilincinde de değildir. Ancak yazarken her kelimenin ses yapısını tanıması, kısımlarına ayırması ve sözcükleri belli bir sıraya koyması gerekir. Ayrıca yazı yazarken kendisini konuşmanın duyumsal taraflarından arındırarak kelimelerin yerine kelime imgelerini koymak durumundadır. Bu durumda sadece imgelene ve ses imgesinin yazılı işaretler ile simgeleştirmesini gerektiren yazmanın, bireye konuşmadan daha zor gelmesi doğaldır. Bu durum yazı dilinin soyut niteliği şeklinde yorumlanabilir.

Gelişme süreci içinde yazma, konuşmadan sonra gelir ve ortaya çıkışı için konuşmanın varlığı için gereklidir. Çünkü yazı yazma, konuşmanın çevirisinin yapılması demektir. Yazmanın bütün bu özellikleri okul çağındaki çocuğun yazmanın gelişmesinin konuşmadan niçin çok

geride kaldığını açıklamaktadır. Farkın nedeni, çocuğun kendiliğinden ve bilinçsiz etkinliklerde beceri göstermesine karşın, soyut ve amaçlı etkinliklerde henüz beceri kazanmamış olmasıdır” (akt. Erdoğan, 2012, s. 5-6).

Geçmişten bugüne, yazmanın çeşitli tanımları yapılmıştır. Güneş (2007, s. 159), “beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya geçirilmesi” demesiyle yazının sahip olduğu düşünsel güce; Özdemir (2002, s. 15), “insanlığın belleği” yorumuyla çağlar arasındaki düşünsel etkileşimin yazı sayesinde olduğu ifade etmiştir. Yazma, Calp’a (2007, s. 215) göre “duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görünenlerin, okunan ve/veya duyulanların dil aracılığıyla kâğıt üzerine güzel ve etkili bir şekilde aktarılması”; Yangın’a (2002, s. 116) göre ise, “duygu, düşünce ve isteklerin yazılı işaretlerle iletilmesidir.”

“Bu tanımlardan hareketle yazılı anlatımın oluşmasında şu unsurlar ortaya çıkar: düşünme gücü, görüş-fikir üretme gücü, duygu zenginliği, gözlem-deney- tecrübeler, dili kurallarına uygun olarak kullanma ve planlama” (Ağca 1999, s. 109-112).

Güneş’e (2007, s. 159-160) göre yazmak amacıyla seçilmiş olan bilgiler; analiz-sentez yapma, sınıflama, sıralama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme ve değerlendirme şeklinde zihinsel işlemlerden geçirilmek suretiyle düzenlenmektedir. Dolayısıyla yazmak, zihnimizi harekete geçirir, düşünceyi bulur, zihinde düzenler ve onu zenginleştirerek kâğıda aktarır. “Nitekim Walker vd. (2005) de buna dikkat çekerek yazmanın bireylerin bilgilerini, temel becerilerini, yaklaşım ve yeteneklerini birleştiren ve çoklu bir sürece dayanan karışık üst bilişsel bir etkinlik olduğunu belirtir” (Arıcı ve Ungan, 2015, s. 1).

“Yazma beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma sürecine beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek yazılmaktadır. Bilgilerin doğru olarak yazılması, düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimiyle de ilişkili bulunmaktadır” (MEB, 2005, s. 22).

Yazma; zihinsel hazırlık evresi, düşünmesi, hayal kurması, planlaması, kâğıda aktarması, fikrinin, duygusunun değiştiği durumlarda tekrar okuma yapması, düzenleme

ve düzeltmeler yapıp sunmasına varıncaya dek süregelir. Dolayısıyla öğretim sürecinin her basamağında sıklıkla geliştirici çalışmalar yapmak, geri bildirim sağlamak uygulamalı çalışmalarla mümkündür. Bu uygulamalar için zaman gereklidir.

Araştırmalar neticesinde ülkemizde dil öğretimi alanında çeşitli sorunların ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Tağa ve Ünlü (2013), çalışmasında Türkçe öğretmenleriyle görüşmüş ve ortaokul Türkçe yazma eğitimi derslerinde karşılaştığı sorunları kategorilere ayırarak; öğretmen kaynaklı bulunan sorunlarda kendi alanındaki gelişmelerin takip edilmemesi, öğrenci kaynaklı olan sorunlarda okuma alışkanlığının bulunmayışı, programdan kaynaklı olan sorunlarda mevcut yöntemlerin zaman yönünden uygulanabilir nitelikte olmaması, dış etken kaynaklı sorunlardaysa cep telefonlarında ve sanal ortamlarda kullanılan dile ait olumsuz etkisinin ilk sıralarda yer aldığını belirtmiş; Huber ve Uzun (2001), yükseköğretimde bulunan öğrencilerinin pek çoğunun sınırlı düzeyde yazma tecrübelerine sahip bulunduğunu ve yine yazılı anlatım için de gerekli olan becerileri gerekli düzeyde kullanmadıklarına değinirken; Ruhi (1993), yazma uygulamalarında öğretmenin öğrenciye yeterince rehber olamadığını dolayısıyla ürünlerin özgün olmayışından kaynaklı olarak anlatımda çok fazla kalıplaşmış ifadelerin görüldüğünü; Gökalp (2001), okullarda verilen kompozisyon eğitiminin klasik konulardan ibaret olduğunu, yazmaya ayrılan vaktin azlığına ve öğrencilerin bu çalışmalara aktif katılım göstermediğini; Temizkan (2008), bir ilköğretim okulunda yaptığı araştırmada öğretmenlerden pek çoğunun sınıf içerisinde yapılan yazma çalışmalarında konuyu kendilerinin vermiş olduğu görülmüş; Durukafa (1992), yazma dersinde çalışmalar ve değerlendirmelere ilişkin sorunlar olduğunu; Karatay (2011) ise yazma sürecindeki dönüt-düzeltilme ve değerlendirme süreçlerinin yeterli düzeyde takip edilememesi ve yine sınıflardaki öğrencilerin sayısal yoğunluğu nedeniyle öteki dil becerilerine nazaran daha yavaş ilerlediği ya da yeteri kadar ilerleyemediği vb. sonuçlarına ulaşarak Türkçe eğitimindeki yazma sorunları ortaya koyulmuştur.

Yukarıda bahsedilen yazmayı olumsuz etkileyen faktörler ve uygulanan yazma öğretim yöntemleri, öğrencilerin yazmaya mesafeli durmasına sebep olmuştur. Oral (2014), yazmaya yönelik verilen eğitimler için şu tavsiyelerde bulunmuştur:

“Çocuklar tarafından, yazı yazma pek de cazip olan bir etkinlik şeklinde görülmez. Bunun sebepleri arasında, çoğu kez yazı yazar iken sıkı kurallara bağlı kalma mecburiyeti

bulunmaktadır. Okulun ilk yıllarında ağırlıklı olarak, kağıdın temiz olması, harflerin nasıl çizilmesi gerekliliği, yazının düzgünlüğü ve gramer hakkındaki kuralların öğretilmiş olması bir taraftan çocukların yazım tekniklerini öğrenmelerini sağlar iken, öte taraftan da yazı yazmadan nefret etmelerine sebep olabilmektedir. Bu tip etkinlikler, çocuğun dikkatini yazının içeriğinden ziyade, şekil yönüne yöneltir ve çocukların yazılarının benzer standartlara uygun olmasını mecburi kılar. Tabi ki, yazı yazmanın kuralları bulunmaktadır ve bunları da öğrenmek gereklidir ancak bunlar öğretilirken çocukların var olan ilgilerini dağıtmadan öğretebilecek bir denge kurulması da gereklidir” (s. 7-8).

Yazma becerisini geliştiren, alan katkıda bulunan birçok çalışma yapılmış ve bunların bir kısmını yazma öğretim yöntemleri oluşturmuştur. Yazma öğretim yöntemlerinden biri de beyin temelli öğretimi etrafında gelişmiş olan süreç temelli yazma yaklaşımıdır.

“Süreç merkezli yaklaşımda yazı, düşüncenin ve dilin keşfedilmesi, yenilenip değiştirilmesi olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, yazıyı yazmadan önce ve yazım sırasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üzerinde durur ve stratejiler üretir. Bu alt süreçler, ön yazım, taslak yazma, gözden geçirip düzeltme, yazım işlemi bitene kadar uyumun korunmasını kapsar” (Maltepe, 2006, s. 31).

Ceyhan Gezmiş (2014), süreç odaklı yazma yaklaşımının basamaklarını şöyle özetlemektedir:

“SOYY alt basamaklardan oluşan bir yaklaşımdır. Yaklaşımın alt basamaklandırılması farklı şekillerde yapılmıştır. Örneğin, White ve Arndt (1991) Yapılandırma (Structuring), Fikirler Oluşturma (Generating ideas), Taslak Yazma (Drafting), Odaklanma (Focusing), Gözden Geçirme (Reviewing) ve Değerlendirme (Evaluating) şekilden altı basamak belirlerken, Harmer (2002) yaklaşımı Planlama (Planning), Taslak Yazma (Drafting) VE Düzeltme (Editing) şekilden üç basamak ile sınırlandırmıştır. Alan yazında yaklaşımın beş basamaklı bir aşamalandırması yaygındır. Bu beş basamaklı aşamalandırma için araştırmacılar farklı adlandırma yapmışlardır. Örneğin Widodo (2008) söz konusu basamaklar için sırasıyla Yazma Öncesi (Prewriting), Taslak Yazma (Drafting), Cevaplama (Responding), Denetleme-Düzeltilme (Revising and Editing) ve Değerlendirme (Assessing) kavramlarını kullanmıştır. Öte yandan, yaklaşımın aşamalandırmasını Tribble (1996) Planlama (Planning), Taslak Yazma (Drafting), Denetleme (Revising), Düzeltme (Editing) ve Yayımlama (Publishing) şeklinde adlandırırken, benzer bir adlandırma yapan Tompkins (1990) birinci basamak için Yazma Öncesi (Prewriting) ve son basamak için Paylaşma (Sharing) adlarını tercih etmiştir” (s. 50).

Beyreli ve arkadaşları (2005, s. 38) ise “konunun seçilmesi, konunun ana maddesinin belirlenmesi, konunun sınırlandırılması, konunun amacının tespit edilmesi, bakış açısını destekleyen düşüncelerin bulunması, düşüncelerin anlatım sırasına göre düzenlenmesi, düşünce düzeltme ve istenilen anlatım tekniklerine göre yazılması, yazının dinlendirilmesi (Yazılan metin üzerinde daha nesnel bir değerlendirme yapmak için kısa bir süre yazıdan uzak kalmaktır, varsa yanlışları ve eksikleri görmek için yazının okunması, yazıya son biçimin verilmesi” olmak üzere yazma aşamalarını daha açıklayıcı cümlelerde belirtmeyi tercih etmiştir.

İpşiroğlu (2006, s. 27-30), yazmanın çağrışım zinciri oluşturma veya beyin fırtınası; ayıklama, seçme; düzenleme; biçimlendirme, yoğurma; eleştirme ve özdenetim aşamalarından oluştuğunu belirtirken; Arıcı ve Ungan (2008, s. 318); Toth vd.(1990), Smith (1999) ve Akyol (2006)’un çalışmalarında yazma süreçleri hazırlık, taslağı oluşturma, düzenleyip yazma, düzeltme, yayınlama ve paylaşım olmak üzere beş temel aşamadan meydana geldiğini aktarır.

Yaklaşımı oluşturan basamakların farklı isim ve sayılara sahip olması yaklaşımın ana felsefesine aykırı olmadığı düşünülebilir. Araştırmada süreç temelli yazma yaklaşımı; yazma öncesi hazırlık, taslak yazımı, gözden geçirerek yazma, düzeltme-düzenleme ve yayımlama-paylaşım olmak şeklinde beş temel aşamada ele alınmıştır.

Yazma öncesi hazırlık aşaması; diğer bir deyişle yazarın zihinsel hazırlık yaptığı basamaktır. Yazar, yazacağı metnin türünü, amacını, kullanacağı dili, hedef kitlesini belirler ve yazısı için bir plan yapar. Plan, yazının temelini oluşturacağı için diğer basamaklar için de yol gösterecektir. Yazı planlandıktan sonra yazma aşamasına geçer. Yazma aşaması; ‘taslak, gözden geçirip yazma, düzenleme, yayımlama ve paylaşım’ aşamalarını kapsar. Taslak yazma, tasarıların kâğıda geçirildiği aşamadır. Yazar, taslağını bitirdikten sonra yazısını gözden geçirmek üzere okur ve metnin içeriğinde değişiklikler yapar ancak metnin biçim unsurlarını önemsemez. Yani gözden geçirip yazma aşaması, taslağın gerçek bir metin hâline dönüştürülmeye başlandığı aşamadır. Metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat edilir, uygun başlık seçilir, paragraflar arası bütünlük sağlanır, gereksiz söz ve söz grubu tekrarlarının önüne geçilir. Yazar, yazısına ekleme ve çıkarmalar yaparak değiştirdiği bu aşamadan sonra

düzenleme aşaması gelir. Düzenleme aşaması, kavramsal olarak düzeltme diye de ifade edilebilir. Bu aşamada, metnin hem içeriği hem de biçimsel unsurları kontrol edilir. Metin, dil bilgisel hatalardan arındırılır, yazım ve noktalamalar kontrol edilir, sayfa düzen ve temizliği sağlanır. Son aşamada yazı okuyucularına kavuşmak üzere, panoda, okul gazete ya da dergisinde paylaşılır.

Süreç odaklı yazma öğretimi, kişileri süreçte yazının oluşumu hakkında bilinç sahibi yapmasında öğretmenin öğrenciyi desteklemesi, zaman vermesi, gerekli alt yapıyı sağlaması ve güdülemesi önemlidir. Böylelikle öğrenciler, bilgilerini beceriye dönüştürebilir. Geleneksel yazmadan birçok yönden ayrılan süreç temelli yazma öğretmene de farklı görev ve sorumluluklar yüklemiş, öğretmenin konumunu değiştirmiştir.

Süreç odaklı yazma modeline yönelik yazılan tezlerin ve makalelerin bir kısmı Türkçe eğitiminde bir kısmı ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmıştır. Literatür taraması sonucunda süreç temelli yazma yaklaşımı çalışmalarından bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Özkara (2007), doktora tezinde deney ve kontrol grubu olarak ayırdığı öğrencilerden; deney grubuna uyguladığı “6 + 1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli” öğrencilerin kontrol grubundan daha yüksek puan aldıkları ortaya koymuş bunun yanında kendisini ifade etme, düşüncelerini doğru sıralama, doğru sözcükler seçerek düzgün şekilde kullanma vb. sorunları yaşamakta olan öğrencilerin bu model sayesinde yazma becerilerini geliştirebileceği sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir çalışma ile Şentürk (2009), deney ve kontrol grubu olarak ayırdığı öğrencilerden süreç sonunda yazdıkları bilgilendirici metinleri Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirmiştir. Sonuçta deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre yazılı anlatımı planlayabilme, yazım ve noktalama, dil ve anlatım, şekil ve kâğıt düzeninde hedeflenen becerilere ulaşmada daha başarılı olduğunu tespit etmiştir.

Erdoğan (2012), çalışmasında beşinci sınıf düzeyindeki öğrencileri deney ve kontrol olarak ayırmış; “Deney I” grubuna iş birlikli yazma, “Deney II” grubuna yaratıcı yazma yine kontrol grubuna da Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan uygulamaları gerçekleştirerek öğrencilerin yazma becerileri, yazmaya olan tutumları ve bu süreçte öğrenci, öğretmen görüşleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda

deney grubundaki öğrencilerin yazma becerileri, yazma tutumları kontrol grubuna göre anlamlı olan bir fark oluştururken; Deney I ve Deney II grupları arasındaki yazma becerisi ve yazma tutumlarının ise Deney 1 grubu lehine olumlu sonuçlandığı görülmüştür. Öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ile elde edilen nitel veriler incelendiğinde deney gruplarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları yazma uygulamalarına yönelik görüşlerinin de olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karatay (2011a) ve Erdoğan (2012) çalışmasında farklı araştırma yöntemleri kullanmış ancak aynı sonuca ulaşarak “süreç temelli” yazma uygulamalarının, öğrencilerin yazma beceri ile tutumlarına olumlu tesir yaptığı anlaşılmıştır.

Kaya (2016), çalışmasında süreç temelli yazma sürecini, yazma öncesi hazırlık, taslak hazırlama, gözden geçirme, düzenleme ve yayımlama şeklinde beş temel aşamada incelemiştir.

Güvercin (2012), ön test ve son test kontrol gruplu deneysel yöntem ile Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde “TÖMER modeli” yazma modeli ile “süreç temelli” yazma modelini karşılaştırmıştır. Süreç temelli yazma modelinin uygulandığı sınıfların yazma dersindeki başarısı, TÖMER modeli yazma modeli uygulanan sınıfa göre daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Cavkaytar (2010), yazma sürecini; yazmayı planlama, taslak, muhtevayı gözden geçirme, dil bilgisel açıdan gözden geçirme ve paylaşma olmak üzere beş temel aşamada ele almış ve araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde “yazma süreci” modelinin faydalı olduğuna, eğitimcilere kolaylık sağladığına ulaşmıştır. Özler (2003) de öğretmenlik mesleği açısından önemli gördüğü ana dili eğitimi sürecini, öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerisinin geliştirmesini amaçlamış; ürünün yerine sürece ağırlık verecek bir yaklaşımın izlenmesiyle öğretmen adaylarındaki yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde etkili olabileceği sonucuna varmıştır.

Ülper (2008), doktora tezinde öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi üzerine odaklanmış, öğrencilerin yazılı metin üretme ve yazma öğretiminde kullanılan yöntem sorunlarının olduğu tespit etmiş ve öğrencilerin kompozisyonlarında planlılık, tutarlılık, bağdaşıklık, metnin yapısı, tümce kuruluşları, yazım ve noktalama gibi eksikliklerin

olduğunu görmüştür. Tespit ettiği eksikliği gidermek üzere Flower ve Hayes bilişsel süreç modeli metin dilbilimsel kavramlarla içeren yazma öğretimi sürecini takip etmiştir. Uygulamalı olarak geleneksel yazma süreci ile bilişsel süreç sürecini kıyaslamış ve bilişsel süreç yaklaşımı doğrultusunda hazırlanmış olan öğretim programının geleneksel yaklaşıma nazaran öğrencilerin daha nitelikli yazılı metinleri üretebileceğini ortaya koymuştur.

Ceyhan (2014), yazmanın bir ürün değil süreç olarak ele alınıp öğrencilerin yazı üretmeden önce ve yazma üretim sırasındaki işlemler üzerinde odaklanmalarını sağlayarak zor olan bir aşamayı öğrenciler için kolay hâle getirdiğini belirtmiş ve süreç odaklı yazma yaklaşımı ile gerçekleştirdiği bir öğretim süreci sonunda yazma dersine yönelik tutumları, düşünceleri eylemleri de değiştirdiğini belirtmiştir.

Yaylı (2009, Ekim), XVIII. Ulusal Eğitim Bilimler Kurultayı'nda Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerine süreç yönünden bakabilecekleri yazma öğretimine, farklı bir değerlendirme anlayışı kazandırmayı amaçlamıştır. Yaptığı görüşmeler neticesinde bireylerin ilk defa yapılandırmacı süreç değerlendirme ile karşılaştıklarını tespit etmiş, öğrencilerin çoğu uygulamayı faydalı ve yazmaya güdüleyici bulmuştur.

Göçer ve Tabak (2013), çalışmalarında 6-8. Sınıf Türkçe Öğretim Programı'nı ürün ve süreç odaklı yazma çerçevesinde değerlendirmiş ve programda mevcut olan yazma becerisinin süreç odaklı yazma yaklaşımı olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin yazma becerilerindeki eksiklikler göz önüne alınarak uygulamadaki yazma ile programda mevcut olan yazma öğretiminin birbirinden farklı olduğu sonucuna ulaşılmış; süreç odaklı yazma çalışmalarının arttırılmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Maltepe (2006), “yaratıcı yazma” yaklaşımındaki yazmaya hazırlanma süreçlerinin Türkçe derslerinde yer alan yazma uygulamalarıyla yeteri kadar gelişmediğini görmüş ve yazma konusunun belirlenmesinde öğrencilerin özgür kılınması, öğrencilere yazmaları için de fırsat tanınarak öğrencilerin aktif olduğu bir süreçte yazılarını yaratıcı biçimde oluşturabileceği sonucuna ulaşmıştır. Nitekim Çakır (2010, s. 169) da bunu “Bayraktar, süreçli yazma yaklaşımında yazma işleminin bir sosyal etkinlik olarak görüldüğünü ve yazarın bağımsız ve yazma sürecinde aktif bir katılımcı olduğunu belirtmektedir” sözleriyle aktarmaktadır.

Göçer (2015), “süreç temelli” yazma öğretiminin grup çalışması tekniği ile uygulanabilirliği ve etkililiğini değerlendirdiği çalışmasıyla farklı bir bakış açısı yaratmış, süreç temelli yazma öğretiminde grup çalışması ile oluşturulan yazma ürünlerini metni teşkil eden temel öğeler ve metinsellik ölçütlerinden olan “bağdaşıklık ile tutarlılık” açısından incelemiş ve çalışmaların dikkate alınan ölçütler bakımından gerekli niteliklere sahip olduğunu tespit etmiştir.

Göçer (2010) bir başka çalışmasında, eğitim fakültesi öğrencilerinin yazma becerilerini kullanma durumunu belirlemek istemiş ve öğrencilerin çalışmalarının çoğunun ürün odaklı olduğu sonucuna ulaşmış ve öğretmen adaylarının ürün odaklı geleneksel görüşten çıkıp çalışmalar esnasında rehberliğe önem gösteren ve öğrencileri bu süreç müddetince aktif kılan süreç yaklaşımına hazırlanmalarının gerekliliğini vurgulamıştır.

Alan yazın incelemelerinden hareketle yazma öğretiminin ürüne dayalı kısmının yalnızca ortaya çıkan ürünü; süreç temelli kısmının ise yazının ortaya çıkışındaki süreçleri ele alarak üretimi sağlayan tüm bileşenleri öğretim ortamına taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde süreç temelli yazma öğretimine yönelik çalışmaların az sayıda olduğu ve çalışmaların genellikle ilköğretim 5. ve 8. sınıf düzeyinde yapıldığı, daha çok hikâye türü üzerinde çalışıldığı, yazılı anlatım becerisi ve yazma tutumuna etkisi gibi başlıklar üzerinde toplandığı görülmektedir.

Sürece dayalı yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma becerisi, alışkanlığını ve farkındalığını geliştirmedeki rol ve önemi dikkate alınmış ve araştırmacı, araştırmada öğrencilere üst bilişsel becerilerini geliştirecekleri süreç temelli yazma becerisi kazandırmayı amaçlamıştır. Amaç doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği altıncı sınıf düzeyinde tür odaklı kazanımlara uygun olarak metin türleri seçilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Medeniyetin doğuşunu sağlayan yazma, günlük hayatımızın, işlerimizin, okul hayatımızın bir parçasıdır. Bu yönüyle yazma, diğer dil becerilerine göre farklı bir yere sahiptir.

Yazma, kişilerin bilgileri beceriye dönüştürmesi, ön bilgileri ile yeni bilgiler arasında transferi sağlaması yönüyle bilişsel, duyuşsal gelişime katkıda bulunmaktadır. Bu becerinin gelişiminde Türkçe öğretmenin önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmeni kendini yetiştiren, geliştiren ve eleştiren özelliklere sahip olmalıdır. Tercih edilen çağdaş yazma öğretiminin planlanması ve dönüştürebilmesi için eylem araştırması uygun bir nitel araştırma modelidir. Ekiz'e (2001, s. 24) göre, "Eylem araştırması, hem öğretmenin kendi öğrenmesini hem sistemli olarak ilerletmesini hem de karşılaştığı sorunları çözmesi, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek ve kendi öğretimlerini yükseltmek için yapılabilecek sistemli bir araştırmadır." "Her şeyden önce eylem araştırmasının asıl amacı uygulamayı iyileştirmektir. Bu nedenle kuramsal bilgi üretmek eylem araştırmasının öncelikleri arasında gelmemektedir. İkincisi, eylem araştırması uygulamayı yapan bireylerin araştırma sürecine doğrudan katılımını sağlayarak ilk elden öğrenmeyi ve böylece öğrenilenleri gönüllü bir şekilde uygulamayı sağlamaktadır. Üçüncüsü, araştırma gerçek dünya içinde yürütüldüğü için doğrudan katılım yoluyla bireylerin güçlenmesini, işbirliğini ve sosyal değişmeyi getirmektedir" (Aksoy, 2003, s. 477-478).

Araştırmada ilköğretim altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerinin hikâye, anı, deneme ve gezi yazısı olmak üzere dört farklı metin türünde çalışılarak uygulama süresi boyunca öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimi, değişimi ortaya koymak ve yazma alışkanlığı kazanmalarına katkı sağlamak hedeflenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda da şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Süreç temelli yazma yaklaşımı, çalışma grubunun yazma gerekçelerini nasıl bir değişikliğe uğratmıştır?
2. Süreç temelli yazma yaklaşımı ile çalışma grubunun yazma sürecini kullanma durumu nasıl değişikliğe uğramıştır?
3. Süreç temelli yazma yaklaşımı, çalışma grubunun bilişsel yeteneklerini geliştirmelerinde etkili olmuş mudur?
4. Süreç temelli yazma yaklaşımı ile metin oluşturan çalışma grubunun yazma becerisi nasıl bir farklılık göstermiştir?

1.3. Araştırmanın Önemi

“Santangelo, Koren ve Graham (2007), yazmanın zaman ve mesafeler arasında bağlar kurması, bilgiyi toplaması ve koruması, yeni düzenleyen veya genişleyen bir konuda bilgi sunması, sanatsal, ruhsal, politik konularda ve kendini ifade etmede esnek bir ortam sağlamasından dolayı günümüzde son derece etkili bir araç olduğunu” (akt. Arıcı ve Urgan, 2015, s. 33) söylemiştir.

Türkçe eğitiminin bir öğrenme alanı olan yazma; dinleme, konuşma ve okuma becerilerine göre daha fazla emek isteyen bir beceridir. Okul ortamında geleneksel yazma yöntemlerinin kullanılması, konu kısıtlamasında bulunulması, şekilsel unsurları içerikten üstün tutulması, yazmaya az bir sürenin ayrılması, yazılan metinlerin kontrol edilip düzeltilmemesi ve geri bildirim olmayışı gibi yalnızca yazma ürünlerinin önemsendiği bir yaklaşımla karşılaşılması öğrencilerin yazmayı zor, öğrenilemeyecek ve yalnızca yeteneği olanlara mahsus bir beceri olarak algılamasına sebep olabilmektedir.

Güneş (2016), yazmayı şöyle ifade etmektedir:

“Öğrenme alanı olarak, yazmaya ilişkin farklı işlemler, süreçler, beceriler, boyutlar, yöntem ile teknikler yer almaktadır. Yazma eylemi, işlem yönünden usumuzda yapılandırılmış olan düşünce, bilgi, his ve istekleri belirli kurallara uygun şekilde yazıya aktarma çalışmalarıdır. Bir süreç olarak, usumuzda başlayan ve harflerin kağıda aktarılmasına değin süren safhaları kapsamaktadır. Beceri olarak; kalemi tutabilme, harfleri kağıda aktarabilme, ön bilgileri harekete geçirebilme, soyut olarak düzenleme, metinleştirebilme ve gözden geçirme gibi farklı alt becerilerden müteşekkildir. Boyut olarak zihinsel ve fiziksel olarak tasarım, işlem ve paylaşma boyutlarını içermektedir” (s. 156).

Yazma becerisinin bireyin bilişsel gelişimine sağladığı katkı düşünüldüğünde bu becerinin gelişimi için en uygun yazma öğretimi yaklaşımlarından birinin süreç temelli yazma öğretimi olduğu düşünülmektedir. Süreç temelli yazma öğretimi, bilişsel süreçlerin yönetilme stratejilerine bağlı öğretim ilkelerine dayanmaktadır.

Türkçe öğretiminin temeli öğretmen ve ders kitabı çalışmalarıyla sınırlı bırakılıp bilgi aktarımı yapmak öğrencilerin derse yönelik tutum ve davranışlarını olumsuz tepki göstermesine sebep olabilmektedir. Ancak çağdaş yaklaşımın temele alınmasıyla buna yönelik yöntem ve tekniklerin ön plana çıkarılması öğrencilerin başarısını ve

güdülenme düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Süreç temelli yazma öğretimi, kendine özgü her aşamada yorumlama, analiz, sentez, değerlendirme, eleştirme gibi üst düzey bilişsel eylemlerin kullanılması yönüyle yazma becerisinin gelişimine katkıda bulunduğu ifade edilebilmektedir. İlköğretim altıncı sınıf düzeyinde süreç temelli yazma çalışmalarıyla öğrencilerin yazma becerilerini geliştirerek yazma alışkanlığı kazanmaları amaçlanan bu çalışmada elde edilen sonuçların ilköğretim düzeyinde az sayıda yapılan süreç temelli yazma öğretimi literatürüne katkı sağlayacak ve uygulamada temel alınan yazma süreci basamaklarının Türkçe öğretmenlerine farkındalık kazandıracak ders içi ve ders dışında yazma öğretim süreçlerini zenginleştireceği düşünülmektedir.

1.4. Tanımlar

Bu kısımda hikâye, anı (hatıra), deneme, gezi yazısı, farkındalık, plan, üst biliş, süreç, süreç temelli öğretim, süreç temelli yazma ile ilgili tanımlara yer verilmektedir.

Hikâye: Bireylerin kişi, yer, zaman, olay gibi temel öğelere yer vermek üzere giriş, gelişme ve sonuç bölümüne uyarak yazdığı gerçek ve kurgunun bir arada olduğu yazı türüdür.

Anı (Hatıra): Geçmişte yaşanmış bir olay ya da durumun kişisel görüş ve duygulara dayanarak anlatıldığı metin türüdür.

Deneme: Yazarın, seçtiği konu üzerinde kişisel duygu ve düşüncelerini kendisiyle konuşuyormuş gibi yazdığı fikir yazısıdır.

Gezi Yazısı: Yazarın yurt içinde ya da dışında gezip gördüğü yerle ilgili izlenim, duygu ve tecrübelerini aktardığı yazı türüdür.

Farkındalık: Uyanıklık, farkında olma hâli.

Üst Biliş: Öğrenmenin farkında olma, öğrenmeyi öğrenme.

Süreç: Aralarında birlik olan veya belli bir düzen veya zaman içinde tekrarlanan, ilerleyen, gelişen olay ve hareketler dizisi (TDK, 2011).

Süreç Temelli Öğretim: Öğretim basamaklarının planlı olarak yürütüldüğü, bireysel farkındalığın dikkate alındığı, beyin odaklı öğretim yaklaşımıdır.

Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı: Beyin odaklı yaklaşımı temele alan ve yazmanın (yazma öncesi, taslak, gözden geçirme, düzenleme ve rlyayınlama) gibi basamaklara ayrıldığı sürece yayılmış yazma stratejisidir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2017-2018 yılı eğitim-öğretim yılının II. dönemindeki on haftalık uygulama süreciyle,
2. Trabzon ili Arsin ilçesindeki bir devlet okulunun 6. sınıfında öğrenim gören öğrencilerden ‘çok iyi’, ‘iyi’ ve ‘geliştirilebilir’ olmak üzere üç seviyede belirlenen toplam 12 öğrenciyle,
3. Veri toplama amacıyla öğrencilere yazdırılan metinlerden, öğrenci öz değerlendirme formlarından, araştırmacı gözlem, görüşme notları ve günlüğünden elde edilen verilerle sınırlıdır.

BÖLÜM II

GENEL BİLGİLER

2.1. Dil ve Düşünce İlişkisi

Korkmaz ve diğerlerine (2001) göre, “Dil, bir toplumu oluşturan kişilerin düşünce ve duygularının o toplumda ses ve anlam bakımından geçerli ortak öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir” (s. 2).

Dil ve düşünce, birbiriyle ilişkilidir. Nitekim Piaget’e göre, dil; düşüncenin üstündeki saydam bir örtüyken (akt. Maltepe, 2006a, s. 3); Chomsky’e (2001) göre ise düşünmenin temel aracıdır (akt. Maltepe, 2006a, s. 2). Alman düşünür Leibnitz, dili aklın aynası olarak görür (akt. Ayrancı Bağcı, 2013, s. 23). Yani biliş ile dil birbirine bağlıdır ve birlikte gelişir. Nitekim Özdemir’in (1973) de belirttiği gibi “Dil, düşüncenin aynasıdır; dilsiz düşünülemez. İnsansa salt bir dilde ancak kendi anadilinde düşünebilir” (s. 241).

“Düşünce ile sözcük arasındaki ilişki, yaşayan bir süreçtir; düşünce sözcükler aracılığıyla dünyaya gelir. Düşünceden yoksun bir sözcük, ölüdür; sözcüklerle cisimlenmeyen bir düşünce, bir gölgeden ibaret kalır. Ama bunların arasındaki bağlantı, önceden oluşmuş ve değişmez bir bağlantı değildir. Gelişme süreci içinde ortaya çıkar ve kendisi de evrim geçirir.” (Vygotsky, 1998, s. 216). Dil, düşünce yapısının üzerine temellendirilmiştir ve bu yapı ile şekillenir.

“Dil ve zihinsel becerilerini geliştirmiş, düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan, bilgiyi kullanan, yeni bilgiler üreten ve kendini her alanda geliştiren bireyler yetiştirme amaçlanır” (Güneş, 2016, s. 52). Dilin farklı kullanım alanlarına eğilen Güneş (2016), Saskatchewan’dan şunları aktarmıştır:

“Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciler bilgi ve düşünceleri paylaşmak, olayları yorumlamak ve anlamak için dili kullanırlar. Dil, düşünme ve zihinsel becerileri

geliştirme için kullanılmaktadır. Ayrıca öğrenciler öğrenmelerini sürdürmek, kendilerini iyi ifade etmek, bilgilenmek, düşünmek ve zihinsel becerilerini geliştirmek için dilin çeşitli alanlarından yararlanırlar” (s. 25).

2.2. Türkçe Eğitiminde Beceri Alanları ve Temel Dil Becerileri

“Bildirişim, duyguların, düşüncelerin, isteklerin vb., bir başka deyişle bilginin, paylaşılması sürecidir. Amaçlı bir bilgi alışverişi sürecidir. Bu sürecin öğeleri, paylaşılmak istenen bilgiyi kapsayan mesaj, mesajı gönderen, mesajın yol aldığı kanal ve mesajı alandır. Bildirişimin önemli bir ögesi daha vardır: Dil. Dil, insanın bilgileri paylaşma, bir başka deyişle bildirişimde bulunma ihtiyacından ortaya çıkmıştır” (Başkan, 1988, s. 104). “Bir başka deyişle dil, duyguların, düşüncelerin, isteklerin, her türlü bilginin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” (Aksan, 1990, s. 55).

Dil, hayatımızın bir parçasıdır. Türkçe dersi, dilin kullanımı ve gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Öyle ki “Türkçe derslerinde gerçekleştirilen etkinliklerde temel amaç, öğrencilerin anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerinin geliştirilmesidir. Öğrencilerin okuma ve yazmayı beceriye dönüştürmeleri; dinlediklerini ve okuduklarını tam olarak anlayabilme, anladıklarını konuşma ve yazılarıyla etkili bir şekilde anlatabilmeleri Türkçe derslerinde verilen eğitimin amacına ulaştığının açık bir göstergesidir” (Göçer, 2017, s. 171).

Düşünce bağımsızlığı, anlama ve anlatma becerileri edinilerek gerçekleşmektedir. Karatay’a (2011, s. 1030) göre, herhangi bir dildeki yeterli olabilme hâli; anlama ile anlatmaya dayalı olan temel dil becerilerinin etkin bir şekilde kullanabilmesiyle değerlendirilir.

“Ana dilini gerektiği gibi kullanabilen birey kendini ifade etmek için kullanacağı kelimeleri seçmede zorlanmayacak, daha rahat bir üslup kullanabilecektir. Kendini doğru ifade eden birey daha rahat iletişim kurabilecek, dilin zenginliklerinin farkına varmaya başlayacaktır. Böylelikle bir dil bilinci oluşacak ve ana dilini sevmeye başlayacaktır. Bu durum hemen akıllara nasıl bir dil eğitimi sorusunu getirmektedir. Dil eğitimi öğrencilerde dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlar” (Önkaş, 2010, s. 121).

“Dil, kullanıldıkça gelişir. Edinildiği hâlde kullanılmayan dil becerileri körelir. Bundan dolayı dil becerileri ile ilgili davranışların kalıcılığı sürekli bir çabayı, kullanımı gerektirmektedir” (Yaman, 2002, s. 16).

2.2.1. Anlama Becerileri

“Anlama, duyulan ses, söz ve anlatımlardan; okunan materyallerden; görülen olaylardan bir sonuç çıkarma, mesaj alma; demek isteneni veya neye işaret ettiğini kavrama ve bilgi edinmedir” (Calp, 2007, s. 74).

“Türkçe eğitiminde, anlama becerileri denildiği zaman, dilin iletişim sürecinde iki önemli işlevinden biri olan bilgiyi alma ve işleme süreçlerinde yararlanılan dil becerileri anlaşılmaktadır” (Onan, 2012, s. 17).

Türkçe eğitiminde dilin öğrenme alanlarından anlama, dinleme ve okuma becerilerinden meydana gelmektedir. “Dinleme becerisi ile insanın, kulağına gelen sesler arasında dikkatini bir kaynağa odaklayarak ve dikkatini bu kaynakla girdiği iletişim konumunda sürdürerek hem iletiyi anlamaya çalıştığı; kendi ruhunun dinamikleri bağlamında da bu iletiyi yapılandırdığı ve hem kendisini hem de dünyasını anlamlandırma gereksinimini karşıladığı söylenebilir” (Yaz, 2015, s. 12). Arslan’ın da ifade ettiği gibi (2008, s. 77), dinleme insanı toplum hayatına hazırlar ve birey olmasının önünü açar. “Dil eğitiminin temelleri dinleme eğitimiyle atılmaya başlar. Diğer dil etkinlikleri, dinleme etkinliğinin üzerine gelişip biçimlenir” (Çelenk, 2005, s. 135).

Okuma üzerine farklı tanımlar yapılagelmiştir. Yalçın’a (2002, s. 49) göre, okuma “insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir.” Öz’e (2001, s. 193) göre, “gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu sözcük şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir.” Yıldız ile diğerlerine (2008, s. 115) göre ise “yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir.”

“İnsanlar dinlerler ve okurlar, bu sayede konuşacak ve yazacak düşünceler edinirler. Bu yönüyle okuma ve dinleme kişinin pasif bir süreci değildir. Kişi bu esnada

işitsel ya da görsel kodları çözmektedir. Konuşurken ve yazarken de bu kodları kendi zihinsel şemasından geçirmekte ve kendi kodları ile karşısındakine sunmaktadır” (Adalı, 1983, s. 32).

2.2.2. Anlatma Becerileri

“Anlatma; duygu, düşünce, hayal, olay, olgu veya davranışları açıklama, konu ile ilgili sözlü ya da bilgi vermedir” (Calp, 2007, s. 80).

Göçer’e (2017, s. 242-243) göre, “Belli düzeyde bir bilgi ve birikim seviyesine ulaşan kişiler, kendilerinde var olan bu bilgi ve birikimi başka insanlara aktarma, onlarla paylaşma ihtiyacı duyarlar. Tam da bu noktada sözle ve yazıyla ifade etme becerisi gündeme gelir. Bu açıdan konuşma ve yazma becerisi okuma becerisiyle doğrudan bir ilişki içerisinde. Çünkü okumak bilgi ve birikim açısından dolmak, konuşmak ve yazmak ise boşalmaktır.”

“Konuşma, zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin yaratıcısıdır” (Sever, 2004, s. 22). Duygu, düşünce ve bilgileri dil aracılığıyla aktarmayı, karar vermeyi, çözüm üretmeyi sağlayan bir mekanizmadır. Öğrenmenin ve öğretmenin her alanında yer alır. Bu yönüyle “konuşma zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir” (Deliveli, 2008, s. 171).

“Yazma; planlama, bir araya getirme, düzenleme, gözden geçirme gibi birçok bilişsel becerinin koordinasyonunu gerektiren, uygulamalarla, yapılandırılmış dönütlerle öğrenilebilen ve üst düzey düşünmeyi sağlayan karmaşık bir süreçtir” (Erdoğan ve Yangın, 2014, s. 439).

“Yazma oldukça uzun zaman ve çaba isteyen bir beceridir ve okuma becerisi gibi bir düşünme aracı olmanın yanı sıra düşünceleri bir araya getirme sürecidir. En basit tanımıyla yazma, yapılandırılmış dilsel becerilerin yazıya dökülmesidir. Bu düşünceyle yazmanın dilsel yetinin bir sonucu olduğunu düşünmek yanlış olur. Nasıl konuşma, dinleme ve okuma dilsel yetinin geliştirilmesine katkıda bulunuyorsa yazma da yine aynı sürecin bir ögesidir. Bu yüzden dilin bütün beceri alanlarında olduğu gibi yazma becerisi de etkileşimsel ve bilişsel bir süreç şeklinde alınır” (Yaylı, 2008, s. 201).

Yalçın’a (2002) göre,

“Beynimizde anlatımın (konuşma/yazma) oluşumu daha karmaşık ve farklıdır. Yazma ve konuşmanın bir de bellekteki bilginin toplanması ve düzenlenmesi gibi, sanki dil edinimiyle hiç alakası yokmuş gibi gözükten yerler ile ilgisi ortaya çıkmaktadır. Algılanan ve tanınan bilginin beyinde eksiksiz şekilde tutulması ve bu tutulmuş olan bilginin de anlaşılır bir şekilde beyinde tasnif edilmesi, tasnif edilen bilginin birbiriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Sadece ilişkilendirme de yetersiz kalmaktadır. Nitekim bu bilginin düzenli ve hızlı şekilde yazmak için beynimizden elimize akması gerekmektedir” (s. 25).

“Dilin konuşma, yazma, dinleme ve okuma olarak ayrı ayrı adlarla andığımız bu kanalları birbirini bütünler, öğrencilerin anlama ve anlatma düzeylerini gösterir. Öğrencilerin dil ve edebiyat eğitimindeki düzeyleri, gelişme ve ilerleme durumları büyük ölçüde onların konuşmalarında, yazma çalışmalarında kendini gösterir” (Özdemir, 1991, s. 115).

2.3. Yazma Öğretimi ve Yaklaşımları

“Eğitim prosesi içinde, öğretim ve öğrenmenin önemli bir yeri vardır. Esas itibarıyla öğrenme ve öğretimle eğitim sonuçlarına ulaşılmak istenmektedir. Çünkü eğitimin amaçlarıyla öğrencilere kazandırılmak istenen hususlar temelde öğrenme ve öğretimle gerçekleşmektedir” (Tozlu, 1997, s. 118).

P. H. Hirst ve R. S. Peters, öğrenmeyle ilgili şu ifadeleri kullanmaktadır:

“Öğrenme şüphesiz bir yönüyle öğretimle ilgilidir. Ancak her öğretim durumunda öğrenmenin olması mümkün değildir. Geleneksel anlayışta, her öğretim durumunda öğrenmeye ulaşılabileceği kanaati hâkim olduğundan, öğretmen eğitim ve öğretimin esas unsuru durumundadır. Öğrenme de, hâliyle öğretmenin kabul ettiği eğitim anlayışı, seçeceği metot ve benimseteceği hayata bağlı olarak yürütülmektedir. Hâlbuki öğrenme formları; araştırma, keşif, ani idrak, tecrübe, soruşturma, hatayı anlama vs. gibi birbirinden farklı ve oldukça fazladır. Bunun için, öğretmen ve onun düşüncesine göre oluşan herhangi bir öğrenme şekline, en iyi öğrenme yolu veya şekli olarak bakılamaz” (akt. Tozlu, 1997, s. 120).

“Öğrenme, eski ile yeninin birleşmesini içeren karmaşık ve sosyal bir süreçtir. Öğrenme, anlamın oluşmasını sağlamaktadır, bu süreçte bireyin kendisi bu anlamı oluşturmaktadır” (İnal, 2008, s. 59).

Geleneksel anlayışı sürdürmek, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal özelliklerini göz ardı etmeye neden olabilmektedir. Nitekim Dewey'e (akt. Akıllı, 2000, s. 85) göre:

“Öğrenciler bir toplumsal gruptan öte bir sınıf iken, öğretmen ise herkesin katılımının sağlandığı değiş-tokuş süreçlerinin yönlendiricisi olarak, içerden değil, çoğunlukla zorunlu olarak dışarıdan etki göstermeye çalışmakta idi. Eğitim, deneyimin üstüne kurulu bulunduğu ve eğitici deneyim, bir toplumsal süreç şeklinde algılandığında, bu durum esaslı bir farklılaşmaya uğrar. Öğretmen, artık dışarıdan etki oluşturan diktatör veya patron pozisyonunu kaybedip, grup etkinliklerindeki lider rolünü elde eder.”

Dewey'in bahsettiği deneyim üzerine kurulu yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile geleneksel eğitim-öğretimin duvarları yıkılmıştır.

Çağdaş dil öğretim yaklaşımlarında eğitimin temel hedeflerinin başlangıç noktasının öğrenci olması gerektiği benimseyen Güneş (2016, s. 159), yazmanın öğrencideki düşünme, öğrenme, anlama, iletişimde bulunma, duygularını aktarma gibi becerilere doğrudan fayda sağladığını belirtmiştir. Bu faydaları da şöyle özetlemiştir:

- Yazmak, ussal süreçlerin aktif hâle getirilmesini, düşüncelerin düzenlenmesini ve tümcelere aktarılacak iletişimin sağlanmasını kolaylaştırmıştır.
- Yazmak, düşüncelerimizin kâğıdın üzerine dökülmesine olanak sağlamakta ve bu yolla da kolaylıkla incelenmekte, kıyaslanabilmekte, genişletilmekte ve yeniden düzenlenmektedir.
- Yazmak, düşünmenin kapısını açmaktadır.
- Yazmak, pek çok duyguya dokunabilmeyi gerektirmektedir. Duyularla alınan manalar öğrenciyi etkilemekte ve öğrenci hislerini yazmak suretiyle ifade etmektedir.
- Yazmak, öğrencilerin dinlediklerini, gözlediklerini ve okuduklarını daha iyi anlamalarını getirmektedir.

“Yazı yazma içerik ve dilin dinamik yapısının etkileşimi ile gerçekleşen bir keşif süreci; bilinen içeriğin ötesindeki anlamı keşfetmek için dilin kullanımınıdır” (Taylor, 1981, s. 6); Vygotsky'e (1998) göre ise “yazı yazma, bilinçli bir çabadır ve çocuğun çözümleyici bir eyleme girişmesini gerektirdiği için yazmada zihinsel işlemler kullanılır” (akt. Karakoç Öztürk, 2014, s. 187).

Yazmanın duyuşsal, bilişsel ve devinişsel olmak üzere üç farklı boyutu mevcuttur. Boyutlar şöyledir (Köksal, 2001, s. 17):

1. **Bilişsel Boyut:** Edinilmiş olan duyuların, bilgilerin, görülenlerin ve okunanların sıraya konularak ussal işlemlerden geçirilerek, yorumlanmasıdır.
2. **Duyuşsal Boyut:** Anlatımın sadeliği, çekiciliği, akıcılığı ve yazının okunaklı olmasıdır.
3. **Devinişsel Boyut:** Yazı yazma vasıtalarını kullanma ve yazma esnasındaki kas hareketlerinin eş güdümüdür.

Göçer (2012, s. 188), “bu üç boyutun birlikte çalışması yazma becerisinin kapsamlı ve üst düzey bir beceri olduğunun göstergesidir” sözleriyle yazmanın temel boyutlarının paralel ilerleyişine değinmiştir.

“Yazma, konuyu seçme ve sınırlandırma, bir amaca bağlama, planı yazıya dönüştürme gibi birbirine bağlı bir dizi düşünsel etkinlikten meydana gelmiştir” (Özdemir, 1991, s. 121). Bu durumda “yazmanın temel koşulu, dile egemen olmak, dili enine boyuna yoğurma, dilin sınırlarını zorlayarak” (İpşiroğlu, 2006, s. 10) elde edilmektedir.

“Öğrenme ve öğretme süreci öğrencilerin duygu, düşünce ve izlenimlerini belli bir amaca yönelik olarak yazıyla ifade edebilme şeklindeki üst düzey bir hedef doğrultusunda biçimlendirilmekte ve sürdürülmektedir. Bu çalışmalarla öğrencilere yazma becerisini kazandırma hedeflenmekte ve süreç sonunda hedefe ulaşıldığını gösteren gözlenebilir öğrenci davranışları öğrencilerden beklenmektedir” (Göçer, 2010b, s. 179).

“Yazma, konuşma gibi üretime dayalı bir alandır. Üretim sürecinde harfler, kelimeler ve tümceler yazılmaktadır. Basit bir tümceyi yazar iken zihnimizde bir dizi karmaşık işlem yapılmaktadır. Öncelikle zihindeki yapılandırılmış olan bilgiler gözden geçirilip, bazıları seçilmekte ve mantıklı bir sıraya konmakta, çeşitli kelimeler kullanılarak da yazıya geçirilmektedir. Zihinsel ve fiziksel olarak, bütün bunlar karmaşık bir dizi işlemi gerekli kılmaktadır.

Türkçe öğretimindeki mühim bir alanı teşkil eden yazma; çeşitli bilgi, beceri, işlem, süreç ve tekniklerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için bu alanın bilimsel temellerini bilmek ve uygulamak gerekmektedir” (Güneş, 2016, s. 156).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının genel amaçları içinde doğrudan ya da dolaylı olarak yazma becerisine yer verildiği görülmektedir:

- Sözlü iletişimi, yazma ve okuma becerilerini geliştirme,
- Türkçeyi, yazma ve konuşma kurallarına uygun şekilde bilinçli, düzgün ve özenli kullanabilmelerini sağlama,
- Okuma ve yazma sevgisiyle alışkanlığını kazanmalarını sağlamak,
- Duygu ve düşünceleriyle bir husustaki fikirlerini ya da tezini yazılı ve sözlü olarak anlaşılır ve etkili biçimde ifade edebilmelerini sağlama (MEB, 2015, s. 5).

Koç ve Müftüoğlu (1998, s. 75-76), yazma öğretiminin amaçlarını şu maddelerle belirtmektedir:

- Öğrencilere, düşüncelerini, öğrendiklerini, duyduklarını ve bildiklerini anlaşılır, açık, etkili ve doğru bir şekilde yazılı olarak anlama beceri ile alışkanlığı kazandırma.
- Öğrencilere, güzel, düzgün, doğru, açık ve anlaşılır yazmanın özelliklerini ve niteliklerini tanıtmak.
- Yazıya ve söze dönüştürülmemiş olan bilgi, düşünce ve birikimin kimseye faydasının olmayacağını öğretme.
- Dilin iletişimsel işlevinin, yazı veya sözle anlatma ve aktarma olduğunu öğretme.
- Öğrencilerdeki duygu, düşünce, bilgi ve birikimlerinin belli amaçlar ve kendi değer ölçüleri ile bağdaştırıp, yazılı şekilde ifade etmelerini sağlama.
- İlgiyi çekebilecek konularda öğrencilerin yazmalarını isteyerek, özgün düşünce oluşturma ve etkili yazma kabiliyetlerini geliştirme.
- Öğrencilerin kendilerinin oluşturduğu yazıları; içerik, konu, kâğıt düzeni, düzenleme, dil, anlatım, imla ve noktalama yönünden incelemelerini ve gerekli olan düzenlemeleri de yapmalarını isteyip, öğrencilere hem özeleştiri yapabilme hem de bir konuya farklı açılardan bakabilme alışkanlığını kazandırmaktır.

“Yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır” (MEB, 2006, s. 7). Cemiloğlu (1994, s. 129), geliştirilebilir bir beceri olan yazma için “Öğrencinin yazmayla ilgili önyargısı giderilmelidir. Kendisinin de çalışarak doğru ve güzel yazacağı belirtilmelidir” demektedir.

Güzel ve etkili bir yazı oluşturabilmenin doğuştan gelen bir yetenek olduğu ifade edilir. Yetenekli bireyler, iyi yazılar yazar; yeteneği olmayanlarsa yazamaz. Kavcar’a (1983, s. 114) göre, “İsteyen, biraz çaba gösteren herkes dilini iyice öğrenebilir. Duygu ve düşüncelerini doğru anlatabilir, amacını düzgün olarak yazıya dökülebilir. Elbette

herkes büyük bir yazar olamaz ama doğru yazma becerisi kazanabilir.” Nitekim yapılandırmacı yaklaşıma göre “dil, edinilmez; öğrenilir” (Güneş, 2016, s. 76). Yazmak, yetenekle de ilişkilidir ancak yazmanın yazdıkça gelişen, öğrenilen bir beceri olmakla birlikte ön bilgileri kullanmayı ve düşünmeyi gerektirdiği bilinmelidir.

“Bu zor uğraşı bireylerin isteyerek ve severek yapabilecekleri alışkanlığa dönüştürmenin yolu, ilköğretimde verilen yazma becerisine yönelik eğitime bağlıdır. Yazma eğitimi, bir terim hâline gelmiş kompozisyon kelimesi ile genelleştirilmiştir. Bunun etkisiyle de (ilköğretimdeki) bütün yazma etkinlikleri bu başlık altında sürdürülmektedir” (Ayyıldız ve Bozkurt, 2006, s. 50). Yazma becerisini geliştirebilmek amacıyla yapılabilecek yazma etkinlikleri Demirel (1999, s. 140-141) tarafından yazma öncesi yapılacak etkinlikler, yazma esnasında yapılacak etkinlikler ve yazma sonrası yapılacak etkinlikler olarak üçe ayrılmaktadır:

1) Yazma Öncesi Yapılacak Etkinlikler:

- Hangi konuda yazacağını düşünmek.
- Konunun kimlere hitap edeceği hususunda karar vermek.
- Konu hakkında neler bildiği hususunu gözden geçirmek.
- Konu aktarılır iken ne gibi gramatik yapılara yer vereceğine karar vermek.

2) Yazma Esnasında Yapılacak Etkinlikler:

- Verilen sözcük ve dilbilgisi yapılarını bir paragrafın içerisinde kullanmak.
- Kelimelerden yararlanmak.
- Konuya uygun düşen dil öğelerini kullanmak.
- Kaleme alınan kompozisyonun temiz ve düzgün olmasına özen göstermek.

3) Yazma Sonrası Yapılacak Etkinlikler

- Yazmayı istediği konu hususunda bir şey yazıp yazamadığı noktada kendini sorgulamak.
- Konuyu aktarır iken fikirlerin tutarlı olup olmadığı hakkında kendini kontrol etmek.
- Konu üzerine bilmiş olduklarını tam olarak, aktarıp aktarmadığını gözden geçirmek.

Göğüş (1978, s. 240-242) ise, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmesi için şu tavsiyelerde bulunmaktadır:

- Yazma etkinliklerindeki seçilecek olan konular; öğrencilerin duygu, düşünce, deney, yaşantı ve bilgilerini anlatabileceği vasıfta olmalıdır. Çünkü yazma düşünmeye dayanan bir eylem olması sebebiyle öğrenilmiş sözlerin yinelenmesi ya da bazı formüllerin ustalıkla kullanılması değildir. Bu sebeple öğrenciler kendi bilgi, yaşantı, deney, izlenim ve duygularını kendi sözcükleri ile özgür şekilde bildirmeye yöneltilmelidirler.

- Ders saati yazma etkinlikleri için ayrılmalıdır. Bu ders saatindeyse öğrencilere çeşitli cümle, paragraf alıştırmaları ve denemeleri yaptırılarak; biçim ve tür bilgileri verilerek; yaptırılacak olan ödevlerin konuları üstünde konuşularak; öğretmen tarafından incelenmiş ödevler eleştirilip, başarılı olan ödevlerin okunması suretiyle yazma becerisi ilerletilebilir. Gramer kuralları yazma içerisinde gerekli ise hemen verilmeli ve uygulanmalıdır.

- Yazma kısa bir sürede öğrenilecek olan bir bilgi değil, çeşitli türde alıştırmalar ile elde edilecek bir beceri olması sebebiyle ağır gelişir ve zaman ister. Yine yazma çalışmalarında öğrencilerin bulunmuş oldukları sınıf düzeyi yerine yazma becerisindeki gelişim seviyeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çalışmalarda ise kolaydan zor olana, basitten de karmaşığa doğru gidilmelidir. Bunların yanı sıra öğrenciler, yazılan her türün üzerinde şekil, plan, anlatım hususlarında yeterli olana kadar sınıf içi alıştırmaların devam etmesi ve yeterli miktarda da örneğin verilmesi gereklidir.

- Yazmayla konuşma çalışmalarının arasında ilgi oluşturulmalıdır. Sınıf içerisinde konuşulmuş olan bir konu, yazma konusu veya yazma ödevi konusu seçilebilir. İlaveten, öğrenciler yazma ödevlerini yapmadan evvel yazma konusuyla ilgili sınıf içerisinde konuşturulmalı; böylece de öğrencilerin düşünce ve duygularını zenginleştirmelerine katkı sağlanmalıdır.

2.3.1. Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı

Ülper (2008), ürün odaklı yazmanın tarihiyle ilgili ayrıntılara yer vermiştir:

“Bu yaklaşımın ortaya çıkışı, genel anlamı ile on sekizinci yüzyıldaki İskoç Realizmine, daha özel anlamı ile de realitenin, dış dünyada insan beyninden bağımsız şekilde var olduğunu varsayan Richard Whatey, George Campell ve Hugh Blair’e dek götürülebilir. İskoç Realizminde uygun kullanım, doğru üslup ve yazma süreçlerini incelemenin yerine yazılmış olan eserlerin üzerinde durulması esastır (Babin, 1999, s. 189). Realizme göre maddi dünyanın varlığı değişmez ve kesindir. Bu sebeple de realizme dayanmakta olan ürün merkezli yaklaşımda keşfetmenin yeri yoktur. Nitekim gerçeklik bellidir ve dışsaldır. Uygun bir araştırma yapan kimse gerçeğe ulaşabilir (Berlin, 1988, s. 51). Realizme dayanan ürün merkezli yaklaşım realizmin gerçekliğin dışarıda bulunduğunu belirtmesi sebebiyle bu yaklaşımdan temellenen bir yazma öğretiminde, öğrencilerin yazma eylemine başlamadan evvel araştırma yapmaları (konuya ilişkin okuma, dinleme, izleme vb. faaliyetler) veya daha önceden edinmiş oldukları bilgilere dayanarak, yazmaları gerekmektedir” (s. 37-38).

Özetle bu yaklaşım, yazmayı temelde dilin yapısı hususunda öğrencinin sahip bulunduğu yerleşik bilgi ile eşdeğer görür. Yazmayı geliştirmeyi ise öğretmenin belirlemiş olduğu metin biçimi içerisinde üretilen ürün olarak, yani öğretmenin istemiş olduğu modelin bir benzerini oluşturma olarak açıklar (Badger, White, 2000). Chaika da benzer şeyler savlar: Ona

göre yazmayı öğrenmek aslında bir dil öğrenme sorunudur. Bu sorunu gidermek için öğrencilerin, temel tümce ilişkileri üzerine alıştırmalar yapmaları gerekir. Bunun için de dilbilgisi dersleri öğrencilere yazmayı öğretmek açısından çok yararlıdır” (s. 38-39).

“Ürün merkezli yaklaşımda, yazı yazmak düşüncelerin kaydedilmesi ya da kâğıda aktarılması şeklinde düşünülür. Bu yaklaşımda, yazının oluşturulmasından evvel gerekli olan bilgiler toplanır. Daha sonra ise toplanan bu bilgiler sebep sonuç ilişkisi, bir savı ispatlama, karşılaştırmalar yapma yolu ile kâğıda dökülür” (Tağa ve Ünlü, 2013, s. 1288). Reimer’e (2001) göre, “Öğretmenini model alma süreci olarak da adlandırılabilir bu süreçte öğretmen, öğrencilere bu sorunların nasıl üstesinden gelmeye çalıştığını öğretmelidir. Öğretmen öğrencilerinden de yardım almayı öğretimin bir parçası olarak görmelidir” (akt. Cavkaytar, 2010, s. 136).

Öğretmen, öğrenciyi değerlendirmekte olan kimse pozisyonundadır. Yazının değerlendirilmesinde, mühim olan dilbilgisi, sözcük kullanımı, şekil gibi teknik kıstaslara göre ürünün değerlendirmesi yapılır. Ürün merkezli olan yaklaşımda, yazının yazılmasıyla değerlendirilmesi oldukça mekanik bir biçimde gerçekleşir. Önemli olan, tekniğin uygun biçimde uygulanmış olmasıdır. Oysa Göçer (2011), değerlendirmenin öğrenme ve öğretme sürecinin mühim bir parçası olduğunu vurgulayarak “eğitim öğretim sürecinin ne derece işlediği, öğrencilerin beceri ve kazanımlara ulaşım ulaşmadıklarının belirlenebilmesi için hem öğrencilerin hem de öğretmenin süreç boyunca değerlendirme faaliyeti yürütmesi gerekir” (s. 74) ifadelerini kullanmıştır.

Ülper (2008), ürün temelli yazma yaklaşımının eleştirilme nedenlerinin altını çizerek şunları belirtmektedir:

“Bu yaklaşımda, bütün öğrenciler aynı ulama (kategori) konularak hepsinin aynı özelliklere sahip bulunduğu varsayılmakta ve öğrencilerin gereksinimlerini göz önünde bulundurmamaktadır. Dolayısıyla öğrenci, yazarların farklılığını yadsıdığı ve onların yazma becerilerini geliştirmeleri noktasında hiçbir şey yapmaması sebebiyle eleştirilmektedir. Bu yaklaşıma bakılacak olursa, öğretmen merkezli olan bir yaklaşımdır ve yine öğretmenin belirlemiş olduğu ölçütler ile sınırlıdır. Yine bu yaklaşımda, önceden belirlenmiş kurallara dayalı olarak yazma gerçekleştirilir ve şekilsel hususlara çok önem verilmektedir. İlaveten zaman sınırlaması da söz konusudur bu yaklaşımda. Nitekim bütün bunlara bağlı olarak ise bu yaklaşım, öğrencilerdeki keşfetme süreçlerini ortadan kaldırmış olmaktadır. Bu sebeple de bu yaklaşıma dönük en sert eleştirilerden birisi, öğrencilerdeki keşfetmeye dair becerileri görmezden gelmesine ilişkindir. Bu yaklaşım doğrultusunda öğretmenlerin pek çoğu sathi doğruluğa ve

şekle önem verirler; yazmayı ise öğrenme etkinliği yerine not verme etkinliği şeklinde görürler. Bütün bu hususlar alan yazınında “yazar engelleyicileri” biçiminde adlandırılmaktadır” (s. 39-40).

Ancak Eruz (1994)’un “Her çocukta sözel anlatım yetisi gibi yazılı anlatım yetisi de doğal olarak mevcuttur ve bu her iki yeti çocuğun kendisini ifade edebilmesi noktasında gereklidir” (akt. Karakoç Öztürk, 2014, s. 170) sözlerine Karakoç Öztürk (2014), şöyle eklemiştir: “eğitim sistemleri, yazma eğitiminde gelişim sürecine odaklanmak yerine sadece ürüne değer veren bir tavrı benimsediğinde çocukların kendine ait, doğal özelliği olan sözlü ve yazılı anlatım becerileri körelmektedir. Bu durumda yazma becerisini geliştirmek amacıyla verilen yazma eğitiminin niteliği oldukça önem kazanmaktadır” (s. 170).

Ürün temelli yazmanın eleştirilme sebepleri dikkate alındığında, bireylerin yazma yeteneklerinin önünde engeller oluşturduğu çıkarımında bulunulabilir. Sonuç olarak “Araştırmacılar ve öğretmenler; öğrencilerin kendilerini yazma işine kaptırdıklarında, fikirleri nasıl ele alacaklarını, dil ile nasıl oynayacaklarını ve asıl düşüncelerini yansıtan yapılan oluşturduklarını öğrenmek için uzun süreli gözlemler yaptılar ve ‘yazı yazmak bir süreçtir’ genellemesine ulaştılar” (Arı, 2008, s. 23).

Verilen ifadeler doğrultusunda, yazma becerisi kazandıracak ve bu beceriyi geliştirecek yeni bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmuştur.

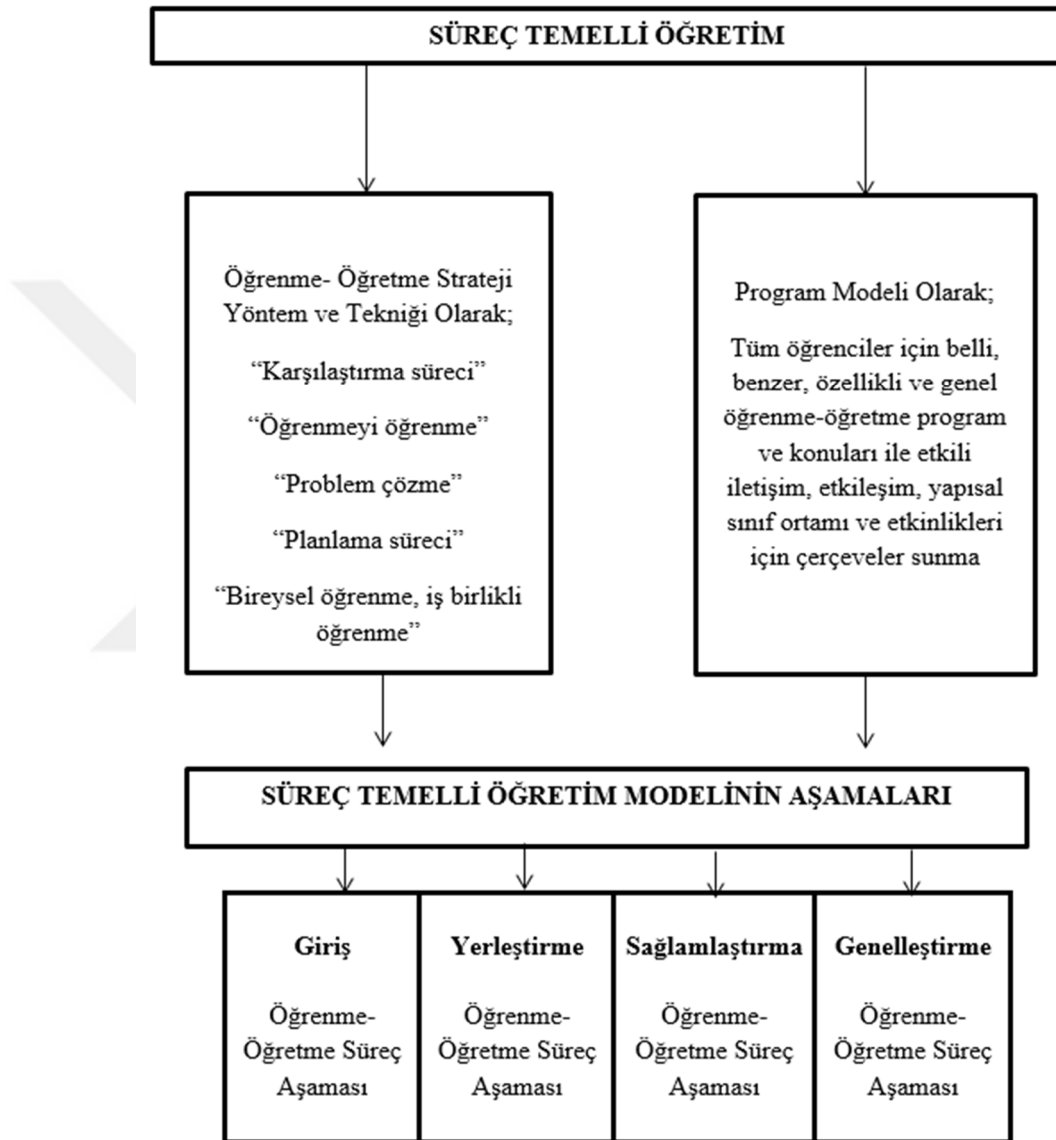
2.3.2. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı

“Süreçten kast edilen şey ‘uyanıklıktır.’ Süreç, katma değer yaratılarak oluşturulan birbiriyle bağlantılı adımlar, işlemler dizisidir” (Duman, 2008, s. 80).

“Bilgiyi üreten ve ihraç eden bilim toplumu olabilmek için eleştirici, yaratıcı, üretici düşünen, problemlere meydan okuyabilen, kendini yansıtan ve geliştirebilen bireyler yetiştirmekle mümkündür. Tıpkı diğer bilimlerde olduğu gibi eğitim bilimlerinde de son kırk yılda öğrenilenler daha önceki öğrenmelerden daha hızlı bir boyut kazanmıştır. Bu gelişim ve değişime uyum sağlayabilmek ve karşılaşılabilecek olası problemlere çözümler üretebilmek gereklidir. Bunun için öğretme ve öğrenmenin bilişsel farkındalığını da içeren süreç temelli bir yaklaşımla ve tasarımla gündeme alınması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır” (Duman, 2008, s.4).

Duman ve Aybek’in (2003) aktardığına göre, “Süreç-temelli öğretimin kuramsal çerçevesi, nöropsikolojiden, planlamadan ve problem çözmeden, bilişsel süreci yüksek

sesle düşündürme yoluyla öğretene öğretmeni modelleştiren, spesifik bilgi ve düşünme stratejilerini ve stillerini geliştiren, öğrencilerin bilişsel farkındalığını yükselterek kendi öğrenme sürecini planlayan eğitim ve bilişsel psikolojinin bulgularından türetilmiştir” (s. 2). Süreç temelli öğretim Şekil 1’de sunulmaktadır.



Şekil 1. Süreç temelli öğretim (Duman, 2008, s. 77)

“Öğrenme-öğretme sürecinde temel boyutlar; hedef, içerik (bilgi, beceri, tutum veya davranışlar, süreç veya yöntem, değerlendirme” (Duman, 2008, s. 20) kavramlarını kapsamaktadır.

“De Jong’a (1995, s. 317) göre, süreç temelli öğretim, bilişsel çiraklık, karşılıklı öğretme, yapısal iskeleti kurma, planlama ve modelleştirme gibi yöntemleri

benimsemektedir. Süreç temelli öğretim, bu yöntemler aracılığıyla öğrencinin kendi farkındalığını arttırma üzerine odaklaşıp, sosyal, duyuşsal, bilişsel ve düzenli etkinlikleri kullanarak destekleyici bir ortam içerisinde iyi bir öğretimi amaçlamaktadır” (akt. Duman, 2008, s. 79).

“Süreç temelli öğretimde öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciyi etkinleştirmek için çok yönlülük, çok boyutluluk ve çoklu bakış açısı için iş birliğine dayalı etkileşimli bir ortam sağlar. Çünkü öğretmenler programların uygulayıcılarıdır. Süreç temelli öğretim programı içeriğinde problem çözme ve öğrenmenin nasıl olacağına ilişkin öğretimi birleştirmiştir. Öğretme-öğrenme sürecinde aktif katılmalarının değeri öğrencilere yönlendirme stratejisinin kullanılması ile gösterilmesini önerir” (Duman, 2008, s. 144-145).

Türk eğitim sisteminde geleneksel eğitimin ezberci bir düzenin yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. Çağdaş eğitimin yapıtaşısı olan yapılandırmacı yaklaşım sayesinde her bireyin özel olduğu göz önünde bulundurularak eğitim-öğretim faaliyetlerinde birey aktif konuma getirilmiştir. Değerlendirmenin öne çıktığı yaklaşımla süreç kavramı değer kazanmıştır. Eğitimin her alanında kendine yer bulan süreç temelli yaklaşım, Türkçe eğitiminin yazma becerisi üzerinde de etkili olmuştur.

Güneş’in (2009) belirttiği üzere “Yazma öğretimi alanında günümüze kadar birçok yazma teorisi ve modeli geliştirilmiştir. Schmidt (1975), Ellis (1988), Margolin (1984), De Beaugrande (1984), Martlew (1983), Van Galen (1991), Dell (1988), Harley (1984), Holyaok (1991), Garrett (1988), Levelt (1992), Hayes ve Flower (1980), Hayes (1996) gibi araştırmacılar” (s. 11-12) yazma öğretim modeli geliştiren isimlerden yalnızca bazılarıdır.

“Yazma öğretiminde 1970 ve 1980’li yıllar süreç yaklaşımının başlangıcı olmuştur” (Maltepe, 2006a, s. 59). “Bu yaklaşımı savunanlarca, yazma sürecinin nasıl işlediğinin bilinmesiyle birlikte, bu sürecin sonunda ortaya çıkan ürünler nasıl daha iyi hâle getirilebilir, sorusunun da yanıtlanabileceği, diğer bir deyişle yazma sürecinde öğrencilerin yönlendirilmesiyle daha iyi yazılı metinlerin elde edilebileceği ileri sürülür” (Ülper, 2008, s. 41).

Süreç temelli yazma yaklaşımı, “çizgisel evre modeli” ve “bilişsel süreç modeli” olmak üzere iki evreye ayrılmaktadır.

2.3.2.1. Çizgisel Evre Modeli

“Çizgisel süreç, yazarların metin üretirken zihinlerinin nasıl işlediğini değil, metnin gelişiminin nasıl olduğunu ortaya koyan bir modeldir. Bir metnin gelişim sürecini açıklayan çizgisel evre modelinde belirtilen evrelerin hep ileri doğru işlemesi, geriye dönüşlerin olmaması söz konusudur ve bu nedenle söz konusu model eleştirilmiştir” (Ülper, 2008, s. 45).

“Brand (1989, s. 20-21), çizgisel evre modellerinin yazma edimine ilişkin faydalı bilgiler sunmuş olduğunu ve yine yazma edimini ürün merkezli olan yaklaşıma nazaran daha doğru açıkladığını belirtip, bu modellerin ürün merkezli yaklaşımdan bilişsel süreç yaklaşımına geçişte bir köprü olduğunu ifade eder. Buna karşın Brand’a göre, çizgisel evre modelleri her bir sayfayı kısır ve doğal olmayan bir ardışıklığın içerisine sıkıştırmıştır. Bu bakımdan da aksaklıklar görülmektedir. İlaveten bu modeller yeterli düzeyde başarılı da olamamıştır. Bundan dolayı da yazma öğretiminde, karşıt seçenek niteliğinde olan yöntemler aranılmaya başlanmıştır. Bunun neticesinde de araştırmacılar artık “bilişsel psikoloji”ye yönelmişlerdir” (akt. Ülper, 2008, s. 46).

2.3.2.2. Bilişsel Süreç Modeli

Yazmak, düşünce üzerine düşünme eylemidir. Covey’e (2006) göre, “Yazmak, düşünceyi damıtır, berraklaştırır ve netleştirir” (akt. Göçer, 2010b, s. 179).

“Bilişsel süreç kuramı, kendi sınırları içerisinde kuramsal boyutuyla “ideal” yazarı ortaya koyar. Bu yazar kendi başına olan, toplumsal dünyadan yalıtılmış bir yazardır. Bu yazar kendi zihninin özelliği içinde yalnız başına çalışır; konu hakkında ne bildiğini ve diğerlerine ne söylemek istediğini bulmak için serbest yazma etkinliklerini ve buluşsal yöntemleri kullanır; yazma amacını keşfetmek, zihninde okuru canlandırmak, stratejilerine karar vermek ve içeriği düzenlemek için çözümleyici düşünme becerisini kullanır; metnin uygunluğundan emin olmak için son ‘gözden geçirme’ sini yapar. Bu kurama dayanan yazma modelinde eylemleriyle tek başına yer alan yazar, düşüncelerin ve amaçların kendisinden kaynaklandığını düşünür, yazma etkinliğini amaç güdümlü niteliğiyle gerçekleşen bir metin üretme süreci olarak görür” (Ülper, 2008, s. 48).

Bu bağlamda “Sharples (1999, s. 6), yazarı; yaratıcı düşünen, kültürel farklılık ve sosyal etkileşimin olduğu dünyada metin tasarlayıcısı olarak kabul etmekte” (akt. Maltepe, 2006a, s. 22) olduğuna değinilebilir.

“Sharples’e (1998) göre, yazma sürecinin temel bileşenleri, uzun süreli aktif hafıza, bilişsel süreçler ve güdülenmedir. Bunlar yazma sürecinin bireyselleşmesini ve özyeterlik algısının ortaya çıkmasını sağlamaktadır” (akt. Demir, 2013, s. 91).

“Janet Emig, yazma edimine dair araştırmalar içinde yazma süreçlerinde kişilerin zihinlerinin nasıl işlemiş olduğuna ilişkin ilk çalışmaları gerçekleştirmiştir. J. Emig, 1964 yılında “çizgisel kurama” karşı çıkan ilk araştırmacı olur. J. Emig, öğrencilerdeki kompozisyon yazma süreçlerini inceler iken kompozisyonların soldan sağa doğru kesintisiz şekilde gerçekleşmediğini gözlemlemiştir. Emig’e göre, kompozisyon bunun aksine yinelemeli şekilde gerçekleşir. O, bu yönüyle kompozisyona dair araştırmalarda hem yeni bir teknik ortaya koymuş ve hem de sonraki gelen araştırmacılar için bir yol gösterici konumuna gelmiştir. J. Emig haricinde yazma süreçlerinde kişilerin zihinlerinin nasıl işlediği ile ilgilenmiş olan bir diğer araştırmacı ise Perl’dir. O, öğrencilerin sesli düşünce tutanaklarını kaydedip “Yazma süresince hangi temel örüntüler meydana gelir?” sorusunun yanıtını aramıştır (Ülper, 2008, s. 49).

Hayes ve Flower, yazma ediminin üç boyutunun bulunduğu vurgu yaparlar. Bunlar ise, sözbilimsel problemleri ve metni kapsayan görev alanı; okur, konu ve öteki yazma planlarına dair yazarın birikimi ile bilgisini kapsayan uzun süreli bellek; planlama, metinleştirme ve gözden geçirme safhalarına göndermede bulunmakta olan yazma sürecidir.

Yazarın kendisi haricinde yazma edimini etkileyen her şey görev alanıdır. Konu ise bununla ilgili en önemli noktadır ki yazar burada mevcut olan durumu, hedeflenen okuyucuyu ve kendi amaçlarını düşünür. Yazma sürecinin önemli bir parçası da yazarın konuyu belirleme ve sunma yetisidir. Metin ise görev alanının ikinci önemli birimidir. Metin belirginleşmeye başladıkça yazarın söyleyeceği şeyler azalır, dikkati ve zamanı hususunda daha yüksek beklenti oluşur. Bu beklentiler ise yazarın uzun süreli belleğinden getirilen bilgi ve planları ile çatışır.

Yazarın uzun süreli belleği, bilişsel süreç yaklaşımının ikinci birimidir. Konu, okuyucu ve farklı yazma biçimlerine dair genel bilgiye göndermede bulunur. Buradaki önemli husus, bilgiyi bellekten getirme veya bunu gerçekleştirecek olan ipucunu harekete geçirmedir (Bayat, 2014, s. 1224).

Yazma süreci, bilişsel süreç yaklaşımının üçüncü birimidir. Bu kısım planlama, metinleştirme ve gözden geçirme safhalarından oluşur. Planlama, muhtevanın üretimine ve düzenlenmesine işaret etmektedir. Planlama için, öğrenciler amacı belirleyip, fikirler üretmeli ve belirlemiş oldukları amacı gerçekleştirmek için de bu fikirler arasında seçim yapmalıdır.

Metinleştirme safhasında bu fikirler yazılı hâle dönüştürülür. Bu safhada yazar, sözdizimi, gramer ve imla gibi yazılı dilin pek çok gerekliliğiyle uğraşır (s. 1124-1125).

Daha sonra son safha olan gözden geçirme basamağındaysa yazar, metni genişletmek veya hataları giderebilmek amacıyla okumalarda bulunur. Gözden geçirme, yazma sürecinin herhangi bir aşamasında gerçekleşebilir. Yazma sürecindeki yer alan sürekli denetlemeyse bir safhadan ötekine geçişi belirleyen bir işlemdir. Denetim, bireysel yazma ve yazarın amaçları ve alışkanlıkları ile belirlenir (s. 1125).

Hayes ve Flower, süreç yaklaşımının dört hususa dayandığını vurgular. Bunlardan ilki; yazma sürecinin, yazarın bütünleştirme edimi esnasında düzenlediği veya organize ettiği bir takım ayırt edici düşünme süreçleri olduğudur. İkinci husus, bu süreçlerin yoğun ve hiyerarşik şekilde birbirinin içerisine gömülü bir yapıda olmasıdır. Nitekim herhangi bir süreç, öteki herhangi bir sürecin içerisinde işleyebilir. Üçüncü husus, bütünleştirme ediminin yazarın gelişen hedefler örgüsü tarafınca yönlendirilen amaca dönük bir düşünme süreci olmasıdır. Dördüncü husus da yazarın hedeflerini iki yolla geliştirmiş olduğu durumdur. Bunlardan ilki hem üst düzey hedefler hem de yazarın gelişen amaçlarını somutlayan alt hedefler üretmektir; diğeryse, ana hedefleri ara sıra değiştirmek ve hatta yazma edimi sürecinde öğrenilenlerin üstüne kurulu tamamıyla yeni hedefler oluşturmaktır. İşte bu dört nokta, her yazarın yazma sürecinde belirli seviyelerde işlettiği unsurlardır” (s. 1225).

Onozawa (2010), süreç temelli yazma öğretimi için “öğrencilere yeterince zaman vererek, yazdıkları üzerinde tekrar düşünmelerine, gözden geçirmelerine ve düzeltmelerine/değiştirmelerine ve her konuda öğretmenlerinin veya arkadaşlarının fikirlerini almalarına olanak tanıyarak onların yazı yazarken kendi düşüncelerini ve duygularını açıklamaları konusunda özgür hissetmelerini sağlar” (akt. Gezmiş Ceyhan, 2014, s. 49) sözlerini kullanmıştır. Nitekim “yaklaşımında; öğretmen rehber, kolaylaştırıcı ve okuyucu rollerinde iken öğrenci paydaş rolünde ve işbirliği içindedir” (Arıza Martinez, 2005, akt. Gezmiş Ceyhan, 2014, s. 50).

“Conrad’a göre, öğrenciye kendi deneyiminin farkına varması ve deneyimlerini bir disiplin içinde açıklamasını sağlaması işlevleriyle yaratıcı yazma süreci, öğrencinin hem yazar hem de birey olarak gelişmesi için gereklidir” (Temizkan, 2011, s. 931). Nancy (1997) ise “Bu modele göre öğrenciler, araştırma yaparken bilgi teknolojilerini kullanmayı; yazma, konuşma ve dinleme aracılığıyla başkaları ile iletişim kurmayı; araştırarak bilgiye ulaşmayı öğrenirler” (akt. Karatay, 2011a, s. 1033) ifadelerini kullanmıştır.

Süreç odaklı yazma eğitiminde yazma süreci boyunca şu aşamalar takip edilir:

- Son yazma ürününe kadar geçen sürece odaklanmak,
- Öğrencilere kendi yazma süreçlerini anlayabilmeleri için yardım etmek,
- Öğrencilere yazma öncesi, taslak ve yeniden yazma stratejileri kazandırmaya yardım etmek,
- Yazma ve yeniden yazma için süre tanımak,
- Öğrencilere gözden geçirmenin önemini kavratmak,
- Öğrencilere yazma süresi boyunca dönüt vermek,
- Öğretmen ve akranlarından dönüt almasını sağlamak ve
- Yazma süresi boyunca öğretmen ve öğrenci arasında bireysel görüşme içermek (Tabak ve Göçer, 2013, s. 150).

Raimes'e (1983, s. 6, akt. Çakır, 2003, s. 32-33) göre düşüncelerin açık, akıcı ve etkili biçimde yazılı olarak iletilebilmesi için bir yazının üretilmesi sürecinin bileşenleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Yazma süreci bileşenleri

Amaç	Yazma çalışmasının amacı
Hedef Kitle	Okuyucular
İçerik	Açıklık, özgünlük, tutarlılık vb. özellikler
Sözcük Seçimi	Sözcük türleri, deyimler
Söz Dizimi	Tümce yapısı, tümcelerin birbiriyle bağlantısı, biçimsel tercihler vb. nitelikler
Dil Bilgisi	Özne-yüklem uyumu, çekimler ile ilgili kurallar
Metin Düzeni	Paragraflar, bağıntılılık ve bağdaşıklık durumları
Yazma Süreci	Yazma konusunu saptamak, düşünceleri saptamak, yazıya başlamak, taslak oluşturmak, gözden geçirmek geri bildirim almak vb. aşamalar

“Yazma becerisinin gerçekleşmesi birbirine bağlı birden çok eylemin kullanılmasıyla gerçekleşen süreci içermektedir. Tasarlanan metin öncelikle beyinde yapılandırılması sonra da basamak basamak yazıya geçirilmeli ve bireye yazısını düzeltme imkânı verilmelidir” (Arıcı ve Ungan, 2015, s. 33). Süreç, döngüsel ve devamlılık gerektirir.

Austen (2005), yazma süreci modeliyle yazarın bakış açısındaki değişimi şöyle aktarır: “Yazma sürecine yönelik deneyimler sayesinde öğrenciler yazılara, yazarın bakış açısından da bakmaya başlar. Yazma sürecinde deneyim kazanma ile öğrenciler bir iletiyi anlatabilmenin birçok yolunu ve her bir yolun da birbirinden farklı etki yaptığını anlamaya başlarlar. Böylece yazarlar da ne söylendiğinin değil nasıl söylendiğinin önemli olduğunu anlarlar” (akt. Erdoğan ve Yangın, 2014, s. 440-441).

“Geleneksel yaklaşımda yazma eğitiminin temel amacı metin oluşturmaktır. Fakat beyin temelli yazma ürüne giden yolda yazma eylemini bağlaşıklık ve bağdaşık bir ürün elde etmek için aşamalara ayıran ve yazma becerilerinin anlamlı bir bağlam içinde öğretilmesi gerektiğini vurgular” (Kuş ve Bakır, 2013, s. 399). İnal (2006), Dalak’tan “Geleneksel yöntem, yaratıcılığı ikinci plana itmekte ve öğrenciyi edilgen konuma getirmekte” (s. 191) olduğunu aktarırken; Bayat (2014) ise, sürece dayalı yazma için “değerlendirmenin odağında ürünün yer almasından kaynaklanan sorunları çözen bir yapıdadır” (Bayat, 2014, s. 1125) ifadelerini kullanır.

Yazma süreci modelinin temelinde, yazılı anlatım çalışmalarına zaman ayrılması gerekliliği vardır. Sözleriyle zaman kavramının önemine değinerek süreç temelli yaklaşımın felsefesini özetleyen Göğüş’e göre “Yazma düzeyi birden değişmez, ağır ağır gelişir. Çünkü yazma birkaç günde öğrenilecek bilgi değil, çeşitli alıştırmalarla kazanılacak bir beceridir; bu nedenle zaman ister” (1978, s. 242).

Yılmaz (2012, s. 323), “Yapılan araştırmalar incelendiğinde kompozisyon yazma konusunda öğrencilerin ciddi sıkıntıları olduğu görülmektedir. Kompozisyon yazdırma konusunda genel olarak öğretmenler konunun içeriğinden ziyade şekle ağırlık vermektedirler. Yazının okunaklılığı, temizliği, başlık, sayfanın kenar boşlukları, paragraflar, noktalama işaretlerinin yerli yerinde kullanılması gibi ölçütler, kompozisyon yazmada ön plana çıkmaktadır. Buna öğrencilere alternatif konular yerine tek bir konu üzerinde yazmaya zorlanmak da eklenebilir.”

“İçeriğin oluşturulması, örnek üzerinde göstermekten ziyade anlatımla sağlanmaktadır. Öğretmen, öğrenciye yazısını planlaması için giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer vermesi gerektiğini kısaca ifade etmektedir. Bu tarz öğretim öğrencinin kompozisyon yazma becerilerini yeterince kazanamamasına neden olmaktadır” (s. 325).

Ungan (2007) yazmanın güç bir eylem olarak değerlendirilmesi için ise “Yazma eylemi kendi içinde okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini içerdiği ve uygulaması zor bir eylem olduğu için öğrenciler bu etkinlik türünden uzak durma eğilimindedirler. İnsanların uzak durduğu, yapmaya korktuğu eylemlerde hata yapma oranları yüksektir” demiştir.

Yılmaz ve Ungan’ın ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, ülkemizde geleneksel yazma eğitimin varlığını sürdürmektedir. Daha ziyade şeklin önemsendiği geleneksel yazma yaklaşımında; planlama, zihin gücü, duygu aktarımı geri planda kalır. Dolayısıyla cümle kurgusunda zayıflığa, paragraflar arası bütünlüğün olmamasına, tür odaklı yazmada yetersizliğe, yazım ve noktalamanın kullanılmamasına sebep olabilir. Bu durum, bireylerin gerek akademik gerekse günlük hayatlarında negatif etkisinin yanında yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olabilir ve bu becerinin öğrencilerin gözünde hep zaman alan, zor ve karışık bir eylem olarak algılanması sonucunu doğurabilir. Yazma becerisi gelişmeyen bir öğrenci bilişsel sürecini yönetemez, plan kuramaz. Dolayısıyla ürün temelli yazma öğretiminin, öğrencilerin süreç içindeki etkinlikleri gözlemlemede ve yazma yeterliliklerini değerlendirmede eksiklikleri olduğu düşünülmektedir.

Türkçe derslerinde verilen kısa zaman içinde bir metin meydana getirilmesini beklemek yazının yaratıcı doğasına aykırıdır. Ortaya çıkan metin ile yazma süreci sonlanmaz. Geri bildirimler, değerlendirmeler neticesinde yazıda değişikliklere gidilir. Birden fazla ve aşama aşama ilerleyecek çalışmalar sayesinde yazmak nihai amacına ulaşır. Nitekim Baş’a (2002, s. 66) göre “Yazma, zor uğraş olarak kabul edilmesine karşın, öğrenilebilen ve sık sık yapılan etkinliklerle geliştirilebilen bir beceridir. Yazılı anlatım becerisinin gelişmesi, sürekli ve planlı yapılan etkinliklerle mümkündür.”

Ürün temelli yazma, zaman içinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veremez duruma gelmiştir. Çünkü dil, devamlı bir sirkülasyon gerektirirken; ürün temelli yazma becerisinde durağanlık göstermiştir. Böylece yeni bir yazma yaklaşımına ihtiyaç duyulmuştur. Bu yaklaşım ise yapılandırmacı eğitim sistemi çerçevesinde gelişen, zihinsel faaliyetlerimizi kullanabileceğimiz süreç temelli yazma öğretimidir.

“Murray (1980, s. 4-5), yazma sürecinin en temel niteliğini ‘keşfetme’ ile kazandığını belirtir. Bu süreçte, ‘tekrarlama’, ‘taslak hazırlama’ ve ‘gözden

geçirme” gibi safhaları gerekli hâle getirir ki bu aşamalar da anlamı keşfetmek amacıyla birbirleriyle daimi etkileşim içerisinde” (akt. Göçer, 2015, s. 16). “Barnett (1992), ise bu yaklaşım ile öğrencilerin düşüncelerini düzenlemeyi ve çözümlenmeyi öğrendiklerine vurguda bulunur” (akt. Bayat, 2014, s. 1125).

Gezmiş Ceyhan (2014, s. 50) çalışmasında süreç temelli yazma öğretiminin farklı basamak isim ve sayılarıyla belirtildiğini şöyle aktarmıştır:

“SOYY alt basamaklardan oluşan bir yaklaşımdır. Yaklaşımın alt basamaklandırılması farklı şekillerde yapılmıştır. Örneğin, White ve Arndt (1991) Yapılandırma (Structuring), Fikirler Oluşturma (Generating ideas), Taslak Yazma (Drafting), Odaklanma (Focusing), Gözden Geçirme (Reviewing) ve Değerlendirme (Evaluating) şeklinde altı basamak belirlerken, Harmer (2002) yaklaşımı Planlama (Planning), Taslak Yazma (Drafting) ve Düzeltme (Editing) şeklinde üç basamak ile sınırlandırmıştır. Alan yazında yaklaşımın beş basamaklı bir aşamalandırması yaygındır. Bu beş basamaklı aşamalandırma için araştırmacılar farklı adlandırma yapmışlardır. Örneğin Widodo (2008) söz konusu basamaklar için sırasıyla Yazma Öncesi (Prewriting), Taslak Yazma (Drafting), Cevaplama (Responding), Denetleme-Düzeltme (Revising and Editing) ve Değerlendirme (Assessing) kavramlarını kullanmıştır. Öte yandan, yaklaşımın aşamalandırmasını Tribble (1996) Planlama (Planning), Taslak Yazma (Drafting), Denetleme (Revising), Düzeltme (Editing) ve Yayımlama (Publishing) şeklinde adlandırırken, benzer bir adlandırma yapan Tompkins (1990) birinci basamak için Yazma Öncesi (Prewriting) ve son basamak için Paylaşma (Sharing) adlarını tercih etmiştir.”

Beyreli ve arkadaşları (2005), “konunun seçilmesi, konunun ana maddesinin belirlenmesi, konunun sınırlandırılması, konunun amacının tespit edilmesi, bakış açısını destekleyen düşüncelerin bulunması, düşüncelerin anlatım sırasına göre düzenlenmesi, düşünce düzeltme ve istenilen anlatım tekniklerine göre yazılması, yazının dinlendirilmesi (yazılan metin üzerinde daha nesnel bir değerlendirme yapmak için kısa bir süre yazıdan uzak kalmaktır), varsa yanlışları ve eksikleri görmek için yazının okunması, yazıya son biçimin verilmesi” (s. 38) olmak üzere yazma aşamalarını daha açıklayıcı cümlelerde ifade etmiştir.

Bu süreçler Toth vd. (1990), Smith (1999) ve Akyol (2006)’un eserlerinde ise yazma süreçleri ‘hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme, yayımlama ve paylaşım’ olarak belirtilmiştir (akt. Arıcı ve Ungan, 2008, s. 318).

Yaklaşımı oluşturan basamakların farklı isim ve sayılara sahip olması yaklaşımın ana felsefesine aykırı değildir. Araştırmada süreç temelli yazma yaklaşımı

‘Yazma Öncesi Hazırlık’, ‘Taslak Yazma’, ‘Gözden Geçirip Yazma’, ‘Düzenleme/Düzeltilme’ ve ‘Yayımlama/Paylaşım’ olmak üzere beş temel aşamada ele alınmıştır.

Yazma Öncesi Hazırlık

“Yazma sürecinde, yazan kişi, öncelikle yazma amacını, yazma konusunu, okuyucu kitlesini saptar. Daha sonra yazar, çeşitli tasarımlar yapmaya başlar” (Çakır, 2003, s. 33).

Fayol (1997) bu aşama için “zihinsel tasarım aşamasında zihindeki bilgilerin gözden geçirilmesi, çeşitli işlemlerle düzenlenmesi, seçilmesi, seçilen bilgilerin kelimelere aktarılması vb. işlemler yapılmaktadır. Bu aşama birçok işlemin peş peşe yapılmasıyla gerçekleşmektedir” (akt. Güneş, 2016, s. 157) demiştir. “Yazma öncesi aşaması, öğrencilerin yaratıcılıklarının ortaya çıkarıldığı ve yazacakları konu hakkında ve konuyu nasıl bir yaklaşımla ele almaları gerektiği hakkında düşüncelerini sağlayan basamaktır” (Bae, 2011, s. 18).

Nitelikli bir yazının ortaya çıkması için iyi bir hazırlığın yapılması şarttır. Hazırlığı, ön bilgisi yetersiz olan öğrenciler, yazmada isteksizlik gösterebilir.

Tekşan (2001, s. 119), yazmaya başlamadan önce öğrencilerin kendilerine şu soruları sormasını tavsiye eder:

1. Niçin yazıyorum?
2. Yazarak neyi başarmak istiyorum? İnsanları şaşırtmak, ikna etmek, eleştirmek, bilgilendirmek vb.
3. Amacım açısından incelemem gereken özellikle önemli anlamlı veya ilginç düşünceler var mı?
4. Bu önemli düşüncemi (anahtar düşünce) diğer düşüncelerle nasıl ilgilendirebilirim?
5. Bu anahtar düşüncemi metinde nereye yerleştireceğim? Bu düşünceyle mi başlayacağım yoksa aşama aşama gelerek en sona mı koyacağım?
6. Okuyucu bilgilerimi nasıl düzenlememi bekliyor?
7. Bu beklentiği gerçekleştirebilir miyim? Yoksa neden?

Duman'a (2008, s. 21) göre "Öğretme-öğrenme sürecinde öğretimin planlı yürütülmesi öğrencinin bilişselliğini ya da bilişsel farkındalık stratejilerinin farkına varmasını ve kullanmasını geliştirir." Planlama "bir bilişsel farkındalık sürecidir" (Duman, 2008, s. 250). Zihinsel hazırlıkta yazar, yazı türü, konu, anlatım biçimi, kullanacağı dil ve hedef kitlesine karar verir. Bu karar, yazarın planını oluşturur.

Süreç temelli yazma öğretiminde her basamağın birbiriyle bağlantılı olduğu göz önüne alındığında yazmaya başlamadan önce iyi bir planın yapılmış olması önemlidir. Çünkü plan, yazının temelini oluşturur.

Plan, düşüncelerin anlamlı bir bütün hâlinde yazıya aktarılmasını sağlar, dil, zaman ve hafıza sorunlarının önüne geçmeye yardımcı olur.

"Yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir sorumluluğu bulunan Türkçe öğretmenlerine bu bağlamda, yazmaya başlamadan evvel hazırlık çalışmaları yaptırıp yaptırmadıkları sorulduğunda, yarısı yaptırdığını söyler iken, öteki yarısı da yaptırmadıklarını belirtmiştir. Hazırlık çalışmasını yaptırmayan öğretmenler buna sebep olarak da sürenin yeterli olmamasını göstermiştir. İlaveten yapılan bu görüşmelerin neticesinde Türkçe öğretmenlerinin yarısından fazlasının öğrencilerine hakkında yazmaları için kendilerinin bir konuyu verdiği ve öğrencilerinden çoğunlukla bir ders saati içerisinde metni yazmalarını bekledikleri tespit edilmiştir. Bu uygulamalar değerlendirildiği takdirde, okullardaki Türkçe derslerinde yazma eğitiminin ilkeleri ile çelişmekte olan durumların mevcut olduğu, ürün odaklı olan yazma eğitimi yansımalarının bulunduğu söylenebilir" (Karakoç Öztürk, 2014, s. 188).

Yazılarda meydana gelen hataların büyük çoğunluğunun planlamanın göz ardı edilmesinden kaynaklanmaktadır. Plansızlık, yazıda anlatım kusurları ve karışıklık meydana getirir.

Tekşan (2001, s. 120), "Yazılı anlatımdaki ön hazırlık yangını tutuşturan küçük bir kıvılcım gibidir. Bir kıvılcım olmadan büyük yangınlar olamayacağı gibi ön hazırlık olmadan da yazılı anlatım gerçekleştirilemez. Bu yüzden öğretmen yazma çalışmalarından önce mutlaka ön hazırlık yapmalı, sınıfı düşünmeye ve yazmaya hazırlamalıdır" diyerek yazım öncesi aşamada öğretmenin destekleyici rolünü hatırlatmıştır. "Yazma sürecine öğretmenin model olması çok önemlidir. Bu amaçla öğretmen yazma sürecinin taslak aşamasında öğrencilere model olmak için yazmaya başlatmadan önce, öğrencilerine yazmayla ilgili görüşlerini anlatabilir. Örneğin

yazmaya hazırlık aşamasında belirlediği konuyu nasıl kâğıda aktaracağını sesli olarak öğrencilere aktarabilir” (Cavkaytar, 2010, s. 136).

Güner (2004) de araştırmasında yazma öncesinde gerekli etkinlikler yapılmadığı ve konuya ilişkin zihinsel; yazma engelinin ortadan kaldırılması için de resim ve fotoğraf kullanımı, beyin fırtınası yapma, müzik dinleme, deneme yanılma yoluyla problem çözme aktiviteleri yapma, gazetelerden kesilmiş yazılardan yararlanma ve cluster yöntemi gibi birçok yöntemin uygulanabilirliğinden bahsetmiştir.

“Yazma sürecinde hazırlık çalışmaları kısa ve uzun süreli olarak ikiye ayrılmaktadır. Kısa süreli ön hazırlıkta yazmadan hemen önce yapılabilecek en fazla beş on dakikalık bir sürede gerçekleştirilecek, ilgi çekici ve yönlendirici çalışmalara; uzun süreli ön hazırlıkta ise, öğrencilerin kelime, cümle, paragraf, plan, başlık, konu, noktalama işaretleri, imla kuralları, şekil vb. problemlerini giderici, kavratıcı ve pekiştirici çalışmalara yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir” (Tekşan, 2001, s. 18-20). Karatay’a (2011b, s. 30) göre “Kısa süreli ön hazırlık çalışmalarının etkili olması, uzun süreli ön hazırlık çalışmalarının yeterli ölçüde yapılmasına bağlıdır.”

Kısa süreli olan ön hazırlık çalışmalarının gayesi; öğrencinin “aklıma herhangi bir şey gelmiyor.” demesinin önüne geçip, hayal güçlerini harekete geçirmek suretiyle fikirlerini kolay bir biçimde ifade edebilmelerini sağlamaktır. Kısa süreli ön hazırlık safhasında aşağıda belirtilen yöntemlere yer verilebilir:

- Cluster metodu
- Beyin fırtınası
- Listeleme
- Örnek metinlerden hareket etme
- Resimleri kullanma
- Küpleştirme
- Çağrışımlı yazma

- Serbest yazma
- 5N 1K
- Soru ve cevap vb. (Durukafa, 1992; Tekşan, 2001; Kapka ve Oberman, 2001 ve Reimer, 2001'den akt. Cavkaytar, 2010; Güner, 2004; Anılan, 2005; İnal, 2008; Göçer, 2010b; Karatay, 2011b; Tabak ve Göçer, 2013, s. 153).

“Yazma öncesi stratejileri yazarın kafasında bir resim veya model (şablon) yaratarak öğrencinin deneyimleri ve yeni bilgisi arasında ilişkiler kurmasına ve bu ilişkilerin arasında bilinen gerçeklerle yeni kavrananlar ve kavramın parçaları arasında bağlantıları oluşturmaya yardımcı olmaktadır” (İnal, 2008, s. 59). İpşiroğlu (2006, s. 28), zihinsel hazırlığın yazmanın itici gücünün belirginleştiğini ve bu aşamada, çağrışımların özgürce hareket etmesini sağlamanın önemine değinir.

Hazırlık aşaması; konunun seçimi, amaç belirleme, hedef kitleyi belirleme, yazının türünü belirleme ve düşünceleri organize etme şeklinde olmak üzere beş safhadan oluşur. Akyol (2006), hazırlık aşamasının yazmaya ayrılan sürenin yüzde yetmişlik kısmını oluşturduğunu belirtir ve yazma sürecinin hazırlık aşamasında yapılacak çalışmaları şu şekilde sıralar:

- Yazmaya güdüleme
- Konu seçimi
- Amaç belirleme
- Hedef kitleyi belirleme
- Metin türünü belirleme
- Temel düşünceleri belirleyip ve organize etme
- Konunun araştırılması (Akyol, 2006, s. 95-98; Karatay, 2011b, s. 32-33)

Yazmaya Güdüleme

“Öğrenmenin anahtarı güdülenmedir. Güdülemenin, öğrencilerin etkinliklere katılmasında ve öğrenme amaçlarına yönelmesinde büyük payı bulunmaktadır” (Doğan, 2008, s. 307).

Öğrenciyi yazı yazabilmek için hazırlamanın büyük bir kısmı yazmaya güdüleme ile sağlanır. “Bu nedenle, eğer olanaklıysa, kompozisyon yazdırmak için, öğrencilere, onları yazmaya güdüleyecek açıkça belirlenmiş anlamlı durumlar verilmelidir” (Tekin, 1980, s. 61). “Bazı öğrenciler yazma konusunda isteksiz olabilirler, hatta bazıları çeşitli sebepler yüzünden kaygıya ve korkuya da kapılmış olabilirler. Bu durumda öğretmene büyük iş düşmektedir. Öğretmen bu çocuklara yardım eli uzatmalı ve kendilerine güvenlerini kazandırmalıdır” (Arıcı ve Urgan, 2015, s. 34).

Hazırlık aşamasında öğrenciye yazmayı sevdirecek önyargıları kırarak bir anlayışta yaklaşmak yazma sürecini öğrenci açısından kolaylaştırıcaktır. Aksi bir durumda kişiye sevmediği hâlde, zorla bir işin yaptırılması olumsuz sonuçlar doğurabilir.

Konu Seçimi

Ünlü düşünür, Joseph Brodsky, “Size yazacağınız konuyu veren kendi dilinizdir. Yazarın en önemli görevi dile aracı olmaktır” (akt. Oral, 2014, s. 3) sözleriyle konunun önemine değinmiştir.

“Yazıda başarı, ahenk ve düzen konunun iyi anlaşılmasına bağlıdır. Konuyu iyi anlamak demek, özü yakalamak, özü işlemek, özü derinleştirmek” (Arıcı ve Urgan, 2015, s. 35) demektir.

Yazma eğitiminde konu, yazılacak metnin temelini oluşturur. Konu seçimi yapılırken öğrenciye kısıtlayıcı bir tavır sergilenmemelidir. Bunun için konu seçimi öğrencinin tercihine bırakılabileceği gibi konu seçimi yapmada zorlanan bireyler için de ilgi ve düzeye uygun birden fazla konu seçeneği sunulabilir. Zorbaz, konu seçimindeki daha da ayrıntıya inerek konuların öğrencilerin yaşlarına, gelişim dönemlerine, yetiştikleri bölgeye ve ilgilerine göre seçilmesi gerektiğini ifade edip cümlelerine “Eğer konu seçiminde öğrencilerin yaşları, gelişme dönemleri, yaşadıkları çevre ve ilgileri

dikkate alınarak yazma konusu verilmezse, öğrencilerde yazma becerisini geliştirme isteği kalmayacaktır” (2010, s. 2) diyerek devam etmiştir. Zorbaz’ın yaptığı araştırmaların sonuçlarından birisi öğretmenlerin, öğrencilerine yazmaları için atasözü ya da deyimler vermesidir. Buna göre “atasözü-özdeyiş açıklatma daha baştan öğrencinin anlatımına sınır koymak anlamına gelmektedir. Atasözü ya da özdeyişi açıklarken öğrencinin bu atasözü ya da özdeyişi açıklamanın ötesinde anlatıma kendinden bir şeyler katma imkânı oldukça sınırlıdır. Oysa kompozisyon konusu olarak öğrencinin yaratıcılığını, kendine özgü düşüncelerini, hayata dair çözümlerini sunabileceği, çeşitli sentezler oluşturabileceği konular vermek çok daha faydalı olacaktır” (Zorbaz, 2010, s. 3).

Seçim, bireyin bilgisi, konudaki ön bilgilerini kullanma becerisini, farklı türlerde metin meydana getirmesini de sağlar. Tekşan (2001), konu seçiminde bireyin bilgi ve ilgisini belirterek “İnsanları, yazı yazmak için belli konuları seçmeye zorlayan nedenler vardır. Bu nedenler bazen kişinin kendinden bazen de toplumdan kaynaklanır. Bu neden nereden kaynaklanırsa kaynaklansın önemli olan; ele alınacak konuyla insanın ilgilenmesi, o konuyu düşünmesi, o konu hakkında bilgi sahibi olması ve konuyu hissetmesi gerekir. İnsanın ilgilendiği ve hakkında bilgisi olduğu konularda yazı yazdığında daha başarılı olacağı açıktır” (s. 32) demiştir.

Amaç Belirleme

“Her sanat eserinin bir amacı vardır. Sinema, resim ve müzik gibi bir sanat dalı olan edebi eserin de yazarı tarafından belirlenen bir amacının olması ve yazıda bunun vurgulanması söz konusudur” (Arıcı ve Ungan, 2015, s. 35). Yazının amacını belirlemek, yazının çıkış noktasını belirlemektir. “Amaç saptama, planlama sürecinin en önemli görünüşlerinden biridir. Amaçlar yazar tarafından üretilir. Yazarın ürettiği amaçların tümü, yeni düşünce üretme ve düşünceleri düzenleme süreçleriyle ilişkilidir. Bu süreçler yazma boyunca işler” (Ülper, 2008, s. 61).

“Yazarlar, amaçlarını bir, üst düzey amaçlar ve bunları destekleyen alt amaçları üreterek; bir de asıl amaçlarını değiştirerek ya da tamamen yeni amaçlar oluşturarak yaratırlar. Yazma sürecinde yazarlar yarattıkları bu amaçlarının aşamalı bir ağını oluştururlar ve bunlar sırasıyla yazma sürecini yönetir” (Flower ve Hayes, 1981, s. 372-377, akt. Ülper, 2008, s. 61). Çotuksöken (2010), “Yazıyı bilgi vermek, yeni bir durumu

açıklamak, bir görüşü tartışmak, eleştirmek, geçersizliğini kanıtlamak ve kendi düşüncelerimizi savunmak, bir gözlemimizi iletme gibi amaçlarla yazmaya başlamış olabiliriz” diyerek yazma amacının gösterdiği değişkenliğe işaret etmektedir.

“Yazma eğitimi, amaçlı bir eğitim etkinliğidir. Yazma eğitimi, konu seçiminden ortaya konulan çalışmaların değerlendirilmesine kadar öğrencilerin etkin olduğu, öğretmenin rehberlik yaptığı dinamik bir süreci gerektirir” diyen Göçer (2010a, s. 273), öğrencilerin konunun seçiminden kontrol ile düzeltmeye kadar yazma sürecini benimsemiş olmalarının yaratıcı, üretken ve etkin bir yazılı anlatım becerisi kazanabilmeleri noktasında gerekli olduğuna vurgu yapar (Göçer, 2010b, s. 178).

Hedef Kitleyi Belirleme

Konu sınırlandırılıp konuyla ilgili araştırma yapıldıktan sonra yazma amacı belirlenir. Yazma amacının belirlenmesiyle hedef kitle şekillenmeye başlar. Böylece seslenen okuyucu potansiyeline uygun bir dil ve anlatım türü tercih edilir. “Yazılacak yazının kimler için kaleme alınacağını belirleme, yazının anlaşılabilir olması hususunda göz ardı edilemeyecek derecede önemlidir. Yazısını akranları/sınıf arkadaşları için kaleme alan biriyle kendisinden küçük olanlar için kaleme alan birinin veya ailesi ile öğretmenleri için kaleme almış olan bir çocuğun sözcükleri aynı olmamalıdır. Nitekim bilişsel bakımdan birbirlerine denk olmayan bireyler için aynı biçimde yazıların kaleme alınması, o metni anlaşılabilir ve zor ya da çok kolay şekilde anlaşılır dolayısıyla da sıkıcı hâle getirebilir” (Özdemir, 2011, s. 39-40).

Metin Türünü Belirleme

Erdoğan’a (2012, s. 15) göre, yazma öncesindeki safhada yazılacak konunun hakkında okuma yapma ve bilgi toplamanın yanı sıra planın yapılması, konunun seçimi, yazılacak yazının kime ve ne amaçla yazılacağı yine yazının türünün belirlenmesi de son derece önemlidir. “Yazı türünü belirlemek, yazım öncesi hazırlık aşamasının önemli unsurlarındandır. Öğrenci, kendisine ‘Hangi türde yazmak istiyorum?’ sorusunu sormalıdır” (Özdemir, 2011, s. 40). “Yazma amacı, yazının türü ve anlatım tarzı ile yakından ilişkilidir. Anlatım tarzı, bir konunun ele alınış ve işleyiş sürecini etkiler. “Eğer yazıdaki amaç hedef kitleye bir şeyler hakkında bilgi vermekse yazının türü buna

bağlı olarak açıklayıcı olmalıdır yok bir olayı anlatmaksız öyküleyici anlatım tarzına başvurulmalıdır” (Tekşan, 2013, s. 57).

Konuyla İlgili Düşünceleri Ortaya Koyma ve Organize Etme

“Konu ile ilgili toplanacak bilgiler kitap, genel ağ, video ya da görüşme yoluyla elde edebilir. Elde edilen bilgiler hakkında konuşmak, tartışmak ve konuyla ilgili sorular sormak yazılacak konunun öğrencilerin zihinlerinde kabataslak şekillenmesine yardımcı olur. Kısacası bu aşamanın en önemli amacı, öğrencilerin konu hakkındaki bilgileri üzerinde durularak onları taslak yazma aşamasına hazırlamaktır” (Erdoğan, 2012, s. 16). Öğrencilerin taslak aşamasında ne yazacağı, nasıl yazacağı konusundaki kararsızlığın önüne geçmek için önce duygu ve düşüncelerini organize etmeyi bilmesi gerekir. Böylece seçilen konu etrafında oluşturulacak paragraflar arasında bütünlük meydana gelebilecektir.

Bir metin oluşturur iken öğrencilerin karşılaşmış oldukları başlıca sıkıntılardan birisi de yazının muhtevasını çeşitlendirememekten yani düşünce ağını ilerletmemekten kaynaklı, birkaç ana kavramın etrafında oluşturulmuş olan, derinliksiz ve tekrarlardan oluşan verimsiz yazılar ortaya koymaktır. Bu sıkıntıyı aşarak öğrencilerin daha yetkin metinler üretebilmelerini sağlamak için kullanılabilir bazı yöntemler mevcuttur. Bu teknikler ise “düşünce üretme teknikleri” şeklinde isimlendirilir (Ülper, 2008, s. 92). Tekşan (2013, s. 59-75), “kelime ağı oluşturma, beyin fırtınası, sorularla düşünce üretme, kümelenendirme, küpleştirme, listeleme, tartışma, not aldırma ve çizimler yapma gibi tekniklerle öğrencilerin konuyla ilgili düşünceler üretmeleri, konunun farklı yönlerini görmeleri sağlanabilir” sözleriyle düşünce üretme, seçme ve düzenlemenin sadece birden çok etkinlikle yapıldığını belirtmiştir.

a) Kelime Ağı Oluşturma

Rico (2000, s. 15-20), kelime ağını “düzenli ve çizgisel olmayan beyin fırtınasına benzeyen, serbest çağrışım yöntemidir. Başka bir deyişle, yeni düşünce ve hayal gücünün birbiriyle uyandırdığı çağrışımlar yardımıyla kurulan bağlantılarla, imgesel düşünmenin (beynin) ortak bir işlevi” (akt. Anılan ve Gültekin, 2006, s. 8-9), olarak tanımlamıştır. “Bu yöntemin temeli, beyin araştırmaları alanında yapılan

çalışmalardan elde edilen bulgulara dayanmaktadır” (Tekşan, 2001, s. 90). Tekşan, kelime ağı ile öğrencinin daha önceden konuyla ilgili beynine yüklenen bilgilerin verilen uyarıcılar ortaya çıkmasını sağladığını ifade etmiştir.

“Öğrenciye yazma konusu verilir. Bunu boş bir sayfanın ortasına yazıp çeper içine alması istenir. Bu konuyla aklına gelen bütün kavramları aynı şekilde yazıp merkezdeki konuya oklarla bağlanması istenir. Mümkün olduğunca duygu ve düşüncelerin tek kelimeyle veya kısa ifadelerle anlatılması istenir. Böylece öğrenci o konuda sahip olduğu bilgi, düşünce ve duygu birikimini” (Tekşan, 2001, s. 52) görmüş olur. Yöntemde “çağrışım oluşturma süreci üç ile beş dakika kadar sürebilir. Ancak çağrışım oluşturma süresi öğrencilerin iç sesi duyana kadar devam etmelidir” (Tekşan, 2001, s. 61).

b) Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası bir konu hakkında, herhangi bir kısıtlama olmaksızın düşüncelerin açığa çıkarılma yöntemidir. Beyin fırtınası sayesinde bireyler yeni fikirler üretir. Bu yöntemin getirilerinden biri de beyin fırtınası yapılan ortamda bireylerin birbirine saygı duymasıdır. Tekşan’a (2013, s. 66) göre beyin fırtınası, işbirlikli öğrenmeye de hizmet eder. Rawlinson, bu tekniği “çok sayıdaki fikri, bir grup bireyden kısa sürede elde etme yöntemlerinden biri” şeklinde tanımlar yine önemli olanın da çok sayıda fikir üretmek olduğunu vurgular (akt. Tekşan, 2001, s. 103).

Tekşan (2013) beyin fırtınasının uygulanma süreci ile ilgili şunları ifade eder:

“Öğretmen bu yönetime uygun olan bir konu seçerek tahtaya yazar. Hatta bir konu yerine birkaç konu yazıp bunlar arasında sınıfça en çok istenilenin seçilmesi daha uygun olur. Bu seçimi yapmada öğrencileri etkileyen çağrışım ve sebepleri açıklanır. Sonra öğretmen, seçilen konuyla ilgili düşüncelerini anlatır. Hatta kısa ifadelerle ya da kelimelerle tahtaya yazar. Ürettiği düşüncelerin her birini öğrencilerine açıklar. Öğrencilerin de düşünce üretmeleri istenir ve onlar da tahtaya ilave edilir. Burada sınıfların kalabalık olması bir ders saatinin bunun için yetmemesi gibi kaygılar akla gelebilir. Ancak öğretmen isterse bunu aşabilir. Kalabalık sınıflarda her sıradan birlikte fikir üretmeleri istenebilir. Hatta iki, üç sıranın birlikte fikir üretmesi yoluna gidilebilir. Tahtada üretilen fikirlerin geliştirilmesi yapıp yazma çalışmalarına geçilir. Bu sürenin mümkün olduğunca kısa tutulması on, on beş dakikayı aşmaması gerekir. Yoksa öğrencilerin ilgileri dağılır” (s. 67).

c) Sorularla Düşünce Üretme

Yazmadan önce bireylerin düşüncelerini ortaya çıkarmayı sağlayacak sorular sorma ile farklı fikirler üretmeleri sağlanır. Böylece sorular ile düşünce üretilecek ve öğrencilerin yazmadan önce zihinsel hazırlığına yardımcı olacaktır. Tekşan'a (2001, s. 113) göre ilginç soru, ilginç yorum, ilginç cevap demektir. Sıra dışı soru çoğu zaman öğrencileri heyecanlandırır. Derse katılım ve ilgi artar, sınıfta karşılıklı etkileşim gerçekleşir.

d) Küpleştirme

Küpleştirme, “Yazmak için verilen konuyu küpün altı yüzeyi gibi altı farklı açıdan düşünmek, hayal etmek demektir” (White ve Arndt, 1997, s. 25, akt. Tekşan, 2013, s. 69). Her konu için altı farklı yönden düşünce üretmek mümkün olabilir. Açıklanması istenen bir konunun yazma çalışmasından önce öğrencilerin konuyla ilgili şu altı başlık altında düşünce üretmeleri istenebilir:

1. Tanımlatmak
2. Karşılaştırmak
3. Çağrışım yaptırmak
4. Açıklatmak
5. Tartıştırmak
6. Değerlendirmek

e) Kümelenendirme

“Yazmak için verilen konuyu ya daha küçük parçalara ayırma ya da daha genişletme, genellemedir. Mesela gül kavramı daha küçük parçalara ayrılırsa ‘sarmaşık gülü’ , ‘yaban gülü’ vb. parçalara ayrılabilir. Genelleme yapılırsa ‘çiçek’, daha da genelleme yapılırsa ‘bitki’ kavramlarına gidilir. Bazen de aynı kategori içindeki bir başka kümeyle ilgilendirir” (Tekşan, 2001, s. 50).

f) Listeleme

Listeleme, “Bir şeyin niteliklerini sıralama veya karakteristik özelliklerini sıralanması diye tanımlanır (Rowlinson, 1995, s. 177, akt. Tekşan, 2013, s. 71). Oluşturulan liste, öğrencinin o konuyla ilgili özellikleri toptan görmesini sağlar. Öğrenciler listeden hareketle yazılarını planlayabilirler (Tekşan, 2013, s. 71).

g) Not Alma

“Not almak önemli önemsiz bilgileri ayırmayı, bilgileri düzenlemeyi, bilgileri kısaltmayı, anahtar kavramları tanımlamayı ve öğrenmeyi izlemeyi sağlar” (Chamot ve diğerleri, 2003; Bethell, 1983; Jacobsen, 1989; Najar, 1997; Çetingöz, 2006, s. 23). “Not almayı etkili bir öğrenme stratejisi olarak kullanabilen öğrencilerin özellikle kavrama ve hatırd tutma düzeylerinin gelişme gösterdiği belirlenmiştir” (Bethell, 1983; Brendt, 1996; Jacobsen, 1989; Najar, 1997; Simons,1988; akt. Çetingöz, 2006, s. 24). Tekşan (2013), düşünce üretme yollarından biri olan not almanın tanımını yapmış ve not almanın önemine değinerek şu ifadeleri kullanmıştır:

“Bir konu hakkında gerekli görülen bilgileri kısa ifadelerle yazmaya denir. Not almak konuyla ilgili önemli bilgileri unutmamak için tutulur. Yazma çalışmalarından önce öğrencileri yazacakları konuyla ilgili notlar almaya özendirme gerekir. Çünkü öğrenciler aldıkları notlarla konunun ana hatlarını öğrenmiş olur. Öte yandan aldıkları notlar yazacakları konunun taslağını oluşturur. O konuyla ilgili bütün düşünce, duyu ve olaylar kâğıda döküldüğü için öğrenciler konuyu bütün olarak görebilir, içlerinden seçim yapıp yazabilirler” (s. 71).

h) Konuyu Sınıfta Tartışma

Ele alınan bir konu, sınıf ortamında tartışılması öğrencilerin bilişsel gelişimi açısından önemlidir. Nitekim her bir birey konuya yönelik fikirlerini beyan ederken farklı düşüneceği için sınıf içinde fikir alışverişinin olmasını sağlayacaktır. “Bu tartışma ortamı aynı zamanda öğretmenlere öğrencilerin bu konu hakkındaki düzeyleri hakkında fikir verir” (Tekşan, 2013, s. 72).

i) Kavram Haritaları

Gowin ve Novak’a (1984) göre, kavram haritaları, kavramların arasındaki mevcut anlamlı ilişkileri temsil etme amacı ile yapılan vasıtalar (akt. Öztürk ve

Ömeroğlu, 2015, s. 75). “Öğrencinin dikkatini yeni öğrenilecek malzemeye çekme, kavramlar arasındaki ilişkiyi aydınlatmak ve konuyla ilgili ön bilgileri hatırlatmak için ön örgütleyicilerden biri olan” (Ausubel, 1968, akt. Akbaş, 2009, s. 319) kavram haritaları kullanılmıştır.

“Kavram haritalarının temelinde, bilginin nesnel gerçeklik olarak insan beyninin dışında duran bir varlık olmaması düşüncesi bulunmaktadır” (Kırkıç ve Savcı, 2012, s. 197). “Ancak haritalar, bilginin sanki doğada var olan bir dış gerçeklik gibi görünmesini sağlar. Bu durum öğrencinin soyut alandan somut alana doğru geçişini destekler” (Öztürk ve Ömeroğlu, 2015, s. 76). “Kavram haritalarının öğretimin tasarlanmasında ve anlamlı öğrenmenin sağlanmasında öğrencilere yardımcı olduğu ifade edilmektedir” (Akbaş, 2009, s. 318-319).

j) Örnek Metin

“Yazmadan önce konuyla ilgili örnek metinlerin okunması hem öğrencilere yeni fikirler verir, yeni şeyler öğretir hem de yazmayı düşündüğü yazı türünün özellikleri, dilin kullanımı gibi konularda öğrencilere örnek oluşturur” (Tekşan, 2013, s. 73).

Taslak Yazma

Taslak yazma, öğrencilerin düşüncelerini ve hislerini kâğıda aktarmaya başladıkları süreçtir. Taslak aşaması, öğrencinin yazı yazmaya başladığı ilk aşamadır. Bu aşamada seçilen konuya ilişkin yapılan zihinsel hazırlıktan sonra konuya yapılacak giriş; konunun gelişme ve sonuç kısmında düşünce ve duyguların nasıl organize edileceğine, nasıl anlatılacağına karar verilir. “Yazının içeriğini oluşturan; hazırlık aşamasında bir araya getirilen düşünceler, duygular, gözlemler ve yaşantılar arasındaki ilgi ve önem derecelerine göre sıralanır, gereksiz ayrıntılar çıkarılır” (Karatay, 2011b, s. 34).

Yazma konusu ile ilgili olan düşünce ve duyguları bütün bir şekilde kâğıda dökme aşamasının bitmesinden sonra seçme ve sıralama yapabilmeleri amacıyla öğrencilere süre verilmelidir. İlk olarak konuyla ilgili üretilen düşünce, duygu, gözlem ve deneyimler içerisinden seçim yapmak gerekir. Öğrenciler yazılarında bunların hangilerine yer vereceklerini seçmek ve karar vermek zorundadır. Seçme işleminden

sonra düşüncelerin birbiriyle ilişkilendirip belli bir sıraya göre düzenlenmesi yani planlama işlemi gerçekleştirilir (Tekşan, 2013, s. 75-76).

“Taslak oluşturma, öğrencilerin yaptıkları çalışmanın son çalışma olmadığı düşüncesiyle birkaç yazma ve yeniden yazma çalışmasının yapıldığı; yazının şekilsel unsurlarıyla fazla oyalanılmadığı aşamadır” (Akyol, 2010b, s. 109). Taslak yazmada yazının biçim unsurlarına takılmamak, metnin içeriğini meydana getirmek gerekmektedir.

Taslak yazma yazının değiştiği, dönüştüğü bir aşamadır. Bir kerede kaleminden çıkan bir yazının sunulması beklenmemelidir. Bu süre içinde öğretmen gerekli desteği sağlamalıdır. Erdoğan (2012), bu aşamadaki tavsiyelerini şöyle izah eder:

“Fikirleri, bilgileri ve düşünceleri kağıda dökmek zor olabilir ancak bu safha yazara kısıtlamalar getirmez, tam tersine önemli ölçüde geniş bir özgürlük sunar. Bu safhada öğrenciler diledikleri gibi metni oluşturabilirler. Öğrencilere hiç kimsenin yazısının mükemmel olmadığı taslak yazma süreci içerisinde hatırlatılmalıdır. Taslak olarak oluşturulan bu yazıların daha sonra tekrardan düzeltileceği belirtilmelidir. Bunun için bu yazılar asla bu aşamada bırakılmamalıdır. Yazma sürecinin diğer aşamalarına da mutlaka geçilmelidir. Taslak yazma için gereken süre verilmelidir. Okuldaki saat yetmezse evde de çalışmalarına devam etmeleri istenebilir. Ayrıca bu çalışmalarını için ev ödevi verilmesi de etkili olabilir” (s. 16).

Süreç temelli yazma yaklaşımı yazının bitimini önemseyen değil; sürecin aşamalarına uygun becerileri kazandırmayı önemseyen bir yaklaşımdır. Yaklaşımın doğası gereği, yazar gerek duyduğu her aşamada yazısında değişiklik yapmak üzere planlar oluşturabilir. Nitekim plan, yazıyı gereksiz ve boş sözlerden, yazarı da konu dışına çıkmaktan kurtarır. Yazara fikirlerini rahatça sunma, yazıya geçirme imkânı sağlar. Ayrıca yazının okur tarafından kolayca anlaşılmasını sağlar. Düşünce ve söz tekrarlarını önler, yazmayı kolaylaştırır, yazacak kişiyi kararsızlıktan ve zaman kaybindan kurtarır. Yazıda konu-ana fikir bütünlüğünü, paragrafların uygun yerlerde konumlandırılmasını; duyguların, hayallerin ve fikirlerin en uygun sözcük ve deyimlerle anlatılmasını sağlar (Par, 1974, s. 19-20).

Güneş, taslak aşamasında birleştirme ve aktarma olmak üzere iki aşamada öğrencinin hem yazar hem de sekreter rolünde bulunduğunu şöyle açıklamaktadır:

- 1) **Birleştirme:** Bu safhada yazının genel manası ve düşüncelerin düzenlenmesi üstünde durularak, mantıksal bağlar oluşturulmaktadır. Zihinsel tasarım safhasında belirlenmiş olan düşünceler birer birer yazıya aktarılmaktadır. Bu aşamada öğrenci artık metnin hitap ettiği kimseleri, düşüncelerini tanzim şeklini ve metnin yapısal özelliklerini göz önüne almak durumundadır. Öğrenci, bu çalışma müddedince bir yazarın rolündedir.
- 2) **Aktarma:** Bu safhada da metnin sunumunu belirlemekte olan yazı işlemlerinin tümü söz konusudur. Bu safhada sözcüklerin uyumuna, tümcelerın kurulmasına, paragrafların düzenlenmesine, yazının okunabilirliğine ve metne uygun yazım öğelerine dikkat edilir. Yine öğrenci bu işlemlere dikkatini vermek durumundadır. Öyle ki bu çalışmanın sürecinde öğrenci adeta bir sekreter gibi olmalıdır (2007, s. 173).

Akyol (2006, s. 98), taslak safhasının öğrencilerin adına pozitif sonuçlar vermesi için şunları dile getirir:

- Öğrenciler, yaptıkları bu çalışmanın son çalışmaları olmadığını, daha işin başında olduklarını ve bazı hatalarının olabileceği bilincinde olmalılar. Bu safhada yeni bazı fikirleri dâhil edebileceklerini, birtakım düşünceleri ayıklayabileceklerini, yazıda kolaylık sağlaması yönünden bazı işaretler (çizgiler, oklar, resimler vb.) kullanabileceklerini fark etmelidirler.
- Taslak safhası birkaç tane yazma ve yeniden yazma çalışmalarını kapsayabilir.
- Noktalama işaretleri, heceleme ve yazının biçimsel unsurları ile öğrenciler çok oyalanmamalıdır.
- Yazının amacı, hedeflenen okur kitlesi ve yazının türü tekrardan gözden geçirilebilir.

Gözden Geçirip Yazma

Seow (2002, s. 2), gözden geçirip yazma için “denetleme aşaması, iletme istenen anlamın ne kadar etkili bir şekilde verildiğini anlamak için yazılanların incelendiği” (akt. Gezmiş Ceyhan, 2014, s. 51); Erdoğan (2012, s. 16) ise “yazılan metni yeniden görme, tekrar okuma” demek olduğunu belirterek, “başka deyişle yazının kalitesinin artırıldığı aşama” sözleriyle tanımlama yoluna gitmiştir.

Cavkaytar’a (2010) göre “Bu aşama, öğrencinin yazdığı taslağı yeniden okuması, sınıfta oluşturulan bir yazma grubunda yazdığı taslak metni paylaşmasını ve yazma grubundaki arkadaşlarından gelen dönütleri de göz önünde bulundurarak içeriğın yeniden düzenlenmesini içerir” (s. 136). Çakır’a (2003) göre ise, “Düşünceler yazıya döküldükten sonra gözden geçirilir, sözcükler ve yapılar seçilmeye çalışılır. Kimi zaman

metin örüntüsünde (paragrafların yapısı ve sıralanışı) değişiklikler yapılır. Kimi zaman da yazma öncesi ve sonrası gözlem yapılır, kaynaklar karıştırılır, notlar çıkarılır. Bu doğrultuda yazılanlar gözden geçirilerek ekleme ve çıkarmalar yapılır. Kısacası metin yeniden üretilir” (s. 34). “Bu aşamada metin ve paragraflar, konu, ana düşünce ve destekleyici düşünceler temel alınarak incelenir. Aralarındaki tutarlılık ve bağdaşıklık ilişkisi sorgulanır” (Gezmiş Ceyhan 2014, s. 51). Yani, gözden geçirip yazma sırasında metin anlam yönünden incelenmektedir.

Metindeki tutarlılık ve bağdaşıklığın yanında akıcılık, duruluk, kelime/kelime grubu ve cümlelerin kullanımı, paragraflar arası bütünlük vb. durumlar dikkate alınır ve taslak, yazar tarafından birçok kez okunarak metnin içeriğinde birtakım değişikliklere gidilir. Gözden geçirip yazma evresi, dil becerilerinin iç içe olduğunu gösterir. Çünkü bu aşamada, birey yazısını kontrol etmek ve kusursuz hâle getirmek için okumalıdır.

Özdemir (2011, s. 41-42), Tompkins’ten aktardığı üzere yazma gruplarında öğrenciler yazdıkları yazıları şu etkinliklerle paylaşır:

- Yazıyı oluşturan kişi, yazısını sınıf içerisinde okur.
- Dinleyiciler, yazı ile ilgili olumlu görüşlerini bildirirler.
- Yazısını sınıfa okuyan öğrenci, dinleyenlere yazısındaki sıkıntılı noktalar hususunda sorular yöneltir.
- Dinleyiciler öneride bulunur.
- Süreç tekrar edilir.
- Yazıyı yazan, düzenleyip yazma aşaması için artık plan yapar.

Akyol (2006, s. 98-99) ise, bu aşamada çocukların yazılarını biraz daha olgunlaştırmak için yapacakları faaliyetleri şöyle sıralamaktadır:

- Oluşturdukları taslağı tekrardan okur.
- Yazmış olduklarını sınıf arkadaşları ya da grupları ile paylaşır.
- Öğretmen ile fikir alışverişinde bulunur.

- Aldıkları dönütlerin doğrultusunda yeniden metni yazarlar.

Karatay (2011a), gözden geçirip yazma sırasında öğretmenin hemen her aşamada rehberlik görevi üstlendiği gibi bu sırada da öğrenciye farkındalık kazandırmak için bazı soruları yöneltebileceğinden söz eder:

“Bu konuyu biraz daha açar mısın? Burada ne anlatmak istiyorsun? Bu kısmı bana tekrar okur musun? Bu bölümde söylemeye çalıştığın en önemli şey nedir? Oluşturduğun yazma taslağında en önemli gördüğün yer neresidir, bunu daha iyi nasıl vurgularsın? Bu bölümde okurun neler bilmesini veya neler hissetmesini istedin? Konuyla ilgili olarak daha farklı neler söyleyebilirsin? Yazında yer verdiğin bütün bilgiler sence önemli mi? Yazında gereksiz gördüğün bölümler var mı? Yazına en uygun başlık ne olabilir? Sence yazının ana düşüncesi nedir? Sence yazında anlaşılmayan noktalar nelerdir? Yazının ana düşüncesi değişirse ne olur?” Bu sorularla eksikleri olan öğrencilerin yazma sürecinin önceki aşamalarına geri giderek eksikliklerini tamamlamaları sağlanır. Bu sorular yazma sürecinde öğrencilerin daha bilinçli olmalarını sağlar” (s. 36).

Erdoğan (2012, s. 16-17), bu süreçte öğrenciye şöyle yardım edilebileceğini belirtir:

Taslaktan kendilerini uzak tutma: Yazmış oldukları taslak yazıları öğrenciler kendilerinden bir müddet uzak tutmalıdır. Çünkü aksi durumlarda yazılarını daha yetkin duruma getirecek olan değişiklikleri gözden kaçırabilirler. Bu sebeple de yazıya yeterli bir süre ara verilmelidir. Öğrenciler bu aradan sonraysa yazılarını tekrardan okudukları takdirde yazılarındaki mevcut sıkıntıları düzeltebileceklerdir.

Gözden geçirme stratejilerini biçimlendirme: Yazılan metni yeniden gözden geçirmeyi öğrenmek kendiliğinden mümkün değildir. Bu süreç boyunca öğrencilere rehberlikte bulunulmalıdır. Bu amaçla yetkin örnekler sunulabilir. Verilen örnekler, yazıdaki biçimsel değişikliklerin hangi şekilde yapılacağını öğrenmelerine yardım edecektir. Yazılarındaki noksanlıkları öğrencilere söylemek, bu noksanları nasıl fark edeceklerini gösterme ve sonrasında da bunları ne şekilde düzelteceklerini göstermek son derece önemlidir. Öğrencilerin ihtiyacı olan şey aslında budur.

Akran incelemesi: Akranlarının yazılarını gözden geçirme stratejileri hususunda gerekli deneyime sahip bulunan öğrenciler inceleyebilirler. Bu noktada bir yazıyı inceleme konusunda yapılacakları biliyor olmaları gerekmektedir. Aksi takdirde derinlikli olmayan ve mantıksız görüşler söyleyebilirler. Kendi akranlarına ait olan yazıları inceleyen öğrenciler sıkıntılı ifadeleri gösterip bunlara dönük öneriler sunabilirler. Akran incelemesinin yapılmasının

sebebi başkalarının metinlerinde geçen yanlışları görebilmenin kendi metnindeki yanlışları görmeden daha basit olmasıdır.

Bu aşamada öğretmenin öğrenci ile yaptığı bireysel görüşmelerle değerlendirmesinin yanında akran değerlendirmesi, grup değerlendirmesi ya da öğretmen değerlendirmesi etkili bir görev üstlenir.

“Gözden geçirme, düzenli bir şekilde yazıyı değerlendirme veya düzeltme gayesiyle yazarın, o ana değin üretmiş olduğu ürünü bilinçli biçimde okuma sürecidir. Sık sık yeni planlama yapmaya yol açar bu süreç. Bir metnin oluşturulmasında yeni bir planlama yapma yazının akışında da değişimlere yol açacağı için, gözden geçirme süreci aynı zamanda yazıya aktarmada yeniliklere yol açar. Başka bir deyişle gözden geçirme etkinliğinin sonrasında yazıya aktarma ve planlamada değişikliklerin olması kaçınılmaz bir durumdur” (Ülper, 2008, s. 64).

Düzeltilme/Düzenleme

Bu aşamada bireyler, yazılarını gerek yazım, noktalama, kâğıt düzeni vb. biçimsel unsurlar gerekse içerik yönünden değerlendirerek yanlışlarını düzeltir. Böylece kişi, yazısını son kez gözden geçirerek okuyucusuna sunulabilecek hâle getirir. “Düzeltilme; düzgün bir hâle getirme, bir yazının bozukluğunu giderme, yanlıştan kurtarma, kompozisyon çalışmalarında öğrenciye zayıf bulunduğu yönleri haber vermedir. Gayesi, dil ve Türkçe çalışmalarının verimini arttırmak, öğrencinin yetersiz olduğu yerleri belirterek doğruya yönelmesini sağlamak, öğrenciye gelecek kompozisyonlarda daha başarılı olma yollarını göstermektir. Yazma çalışmalarının verimi; özellikle yapılacak düzeltmelerle sıkı sıkıya ilgilidir. Kompozisyon düzeltimi, oluş hâlindeki kişiliğe en doğru yolu göstermektir” (Karaalioğlu, 1992, s. 67).

Akyol (2006, s. 100), düzeltme safhasında yapılan yazım kuralları eğitimi bağımsız olarak yapılan eğitimden daha tesirli olduğuna değinerek “...mekanik unsurların en iyi öğretildiği aşama düzeltme aşamasıdır” (2010b, s. 114-115) demiştir. Öğrencilerin yazım ve imla hataları tespit etmesi amacıyla farklı yollar uygulanabilir. Bunlardan bazıları:

- Öğrenciye bireysel geri bildirimde bulunmak,

- Sınıfta yapılan yazma çalışması sonrasında sınıftaki ortak yazım ve noktalama işaretlerindeki hatalarını sunum yardımıyla bilgisayar ortamında öğrencilere göstermek,
- Öğrencilerin yazım ve imla hatası az ve çok olan metinlerden birkaç tane belirleyip çoğaltılarak sınıfa dağıtılıp öğrencilerin hataları tespit etmesini sağlamak ve buna ilişkin geri bildirimde bulunmak.

Düzeltilme aşamasında, öğrenciler metni mekanik yönden değerlendirirken yanlışlarını tespit etmede ilk etapta zorlanabilir. Öğrencilerin hatalarını görmesini sağlamak için bir süre yazılarının dinlendirilip belli bir süreden sonra tekrar kontrol edilmesinde fayda olduğu söylenebilir. Düzeltme hem birey tarafından hem de bir başkasının desteği alınarak yapılabilir. Böylelikle, yazar göremediği hataları, bir başkasının eleştirileriyle görmüş olur ve düzeltebilir. Ayrıca yapılan hataların daha sonra tekrar etmemesi için bu aşamada özenli davranılmalıdır.

Değerlendirmenin Rolü ve Önemi

Yazılan eserlerin nitelikli olması, eksikliklerin ortadan kalkması ve amacına ulaşabilmesi ancak değerlendirmeyle olanaklıdır. Değerlendirme ve düzeltmenin önemini vurgulayan Cavkaytar'a (2010, s. 133) göre, "Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde amaç, öğrencileri yazmaya karşı güdülemiş, yazılı anlatım becerilerini kendi kendilerine değerlendirebilen ve gerekli düzeltmeleri bağımsız olarak yapabilen bireyler yetiştirmektir."

Erdoğan'a (2012, s. 19) göre, yapılan değerlendirme sonunda öğretim süreci hakkında istenen başarı elde edilmediği ve öğrencilerin yazma becerileri gelişme göstermediği takdirde yazma programının gözden geçirilmesi gerekir. Bunun için öğretmenlerin aşağıdaki gibi soruları sormaları gerekir:

- Yazma alışkanlıkları var mı?
- Kendi konularını seçebiliyorlar mı?
- Yazma aşamalarını anladılar mı?

- Kendi yazılarını değerlendirmek için kontrol listelerini ve rubrikleri nasıl kullanacaklarını biliyorlar mı?
- Yazım hatalarını kontrol etmek için sözlük, yazım kılavuzu gibi kaynakları kullanıyorlar mı?
- Bir yazar gibi okuyorlar mı?
- Yazma tekniklerini kullanıyorlar mı?
- Farklı amaçlar için yazabiliyorlar mı?
- Yazılarında kullandıkları dil, seviyelerine uygun mu?

Süreç iyileştirmede temel öge sürecin öncelik sırasına göre değerlendirilip iyileştirme işlemine başlanmasıdır. Süreçteki öncelikli iyileştirmeler iletişim boyutudur. Çünkü iletişim öğrenme-öğretmenin temel boyutudur. Sürekli iyileştirme için öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını sağlamak hedefte sürekliliği sağlamakla olanaklıdır.

Değerlendirmede Öğretmenin Rolü

“Ürün merkezli yaklaşımda öğrenci yazısını tamamlar, sonra öğretmen onu değerlendirir ve bunun sonunda bir not takdir ederdi. Çoğu zaman sınıflar çok kalabalık olduğu için öğrenciler yazılarının nasıl değerlendirildiğini ya da doğru ve yanlışlarının neler olduğunu görmezler dolayısıyla öğrencilere geribildirim yapılamazdı. Her şey not olarak değerlendirilirdi” (Tekşan, 2013, s. 172). Karatay (2011), bu durumun sebebine şöyle açıklık getirmiştir:

“Çünkü öğretmenler, geleneksel yazma eğitimi çalışmalarında, öğrencilerinin anlam bütünlüğü olan metinler oluşturma yetilerini geliştirmek amacıyla yazılı anlatım çalışmalarını süreç içinde değerlendirme etkinlikleriyle izlemezler. Bunun yerine; öğrencilerin yazma çalışmaları sonunda ortaya koydukları yazılı anlatım metinlerindeki dil bilgisi kurallarını, özellikle noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulama yeterliliklerini, yazılarının okunaklılığını ve kâğıt üzerinde konumlandırma biçimlerini değerlendirmektedirler” (s. 1031).

Yazıda değerlendirme anlayışının değişmesiyle öğretmenin görev ve sorumluluklarında da birtakım değişiklikler meydana geldiğini belirten Gezmiş Ceyhan (2014, s. 59), öğretmenin rehberlik rolüne ilişkin “Yazıya korkarak yaklaşan, yeterince

güdülenmemiş kimselere, destek olmak amacıyla yazma ortamı yaratarak, etkinlikleri ve materyallerini tasarlayarak bireye yazmanın amacına ulaşması için yollar açmaktadır. Bununla birlikte, yaklaşımın öğrenciler arasındaki işbirliğini arttırdığı da önemli bir sonuçtur. Özellikle düzeltme ve değerlendirme aşamalarında yapılan ikili çalışmalar sayesinde öğrencilerin rekabetçi bir ortamdaki işbirliğine dayanan bir ortamda çalışmaları, fikir alışverişinde bulunmaları ve birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamıştır.” yorumunu getirmiştir. Oral (2014) ise değerlendirmenin alışlagelmiş kanılardan uzak olması gerektiğine işaret ederek; “Not vermek, öğrencilerin yazılarını birbiriyle kıyaslamak, yanlışlar bulmak, onları daha iyi yazmadıkları ya da fikirlerini daha iyi sunmadıkları için suçlamak, yaratıcı yazının ana felsefesine aykırıdır” (s. 15) sözlerini kullanmıştır.

“Öğretmen, ürün ile birlikte süreci de değerlendirmelidir. Hem ürün hem de süreç yazma becerilerinin gelişiminde önemlidir” (Olinghouse ve Santangelo, 2010, akt. Erdoğan, 2012, s. 19). “Öğrencilerin bu sürece yönelik beklentileri, gayretleri, gösterdikleri ilgi ve sergiledikleri tutumlar öğretmenin süreç yönünden yapacağı değerlendirme için önemlidir” (Erdoğan, 2012, s. 20). “Öğretmen yazıları değerlendirme esnasında ilk başta öğrencilere bireysel olarak geri bildirim verebilirse, öğrencinin özgüvenini artırır. Öğrenci kendi kendine yeterli olmaya başladıktan sonra, öğretmen eserin grupta paylaşılmasını sağlamalıdır” (Oral, 2014, s. 21).

Süreç odaklı yazma yaklaşımında değerlendirmenin yeri yadsınamaz. Öğrencilerin yazılarını değerlendirmek üzere bütüncül ve analitik dereceli puanlama anahtarları kullanılabilir. Türkçe Eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik çalışmaları bulunan Göçer (2013, s. 205), “bütüncül değerlendirmede öğrenci ürününe yüzeysel olarak bakıldığından, bu tür değerlendirmenin ayrıntıya girerek yapılamadığını söylenebilir.” diyerek şunları eklemiştir:

“Bu tür değerlendirmeye, ürün odaklı yazma yaklaşımında çok sık başvurulabilir. Nitekim ön planda öğrencilerin ürünleri vardır. Öğrencilerin ürünleri bir bütün şeklinde görülmekte, bütünü meydana getiren parçalar ise göz ardı edilmektedir. Öğrencilerin kişisel farklılıklarının dikkate alınmadığı ve bütün öğrenciler aynı seviyede kabul edilmesi sebebiyle bütünlükçü değerlendirmeye sıklıkla başvurulabilmektedir. Analitik değerlendirme yöntemindeyse öğrencilerin metinleri muhteva, düzenleme, dilin kullanımı, yazım ile noktalama gibi alt becerileri sahalarına ayrıştırılarak her alt beceri alanı için ağırlık seviyesine göre ayrı bir puanlandırma yapılmaktadır.”

“Süreç odaklı yazma yaklaşımı, yazmayı bir bütün hâlinde değil parçalar ele hâlinde almaktadır. Analitik puanlama anahtarının tercih edilmesi, yazma becerisini oluşturan bileşenlerin değerlendirilmesi adına daha yararlı ve işlevsel olabilmektedir çünkü yazma alt becerileri değerlendirme esnasında dikkate alınmaktadır” (Tabak ve Göçer, 2013, s. 162).

Yazma sürecinde üç farklı değerlendirmede de faydalanılabilir. Bunlar; öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirmesidir.

a) Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, bireyin kendi kendini değerlendirdiği; bir nevi özeleştiri olarak tanımlanabilir. Öz değerlendirmeyle birey kendi yeteneklerinin farkına varır. “Bu sayede kişiler değerlendirdikleri konudaki eksik, yanlış ve zayıf yönlerini veya güçlü yönlerini ve gelişim düzeylerini görebilirler” (Tekşan, 2013, s. 17). Kutlu ve diğerlerine (2008, s. 98) göre, “Öğrencilerin kendi kendilerini eleştirel bir gözle değerlendirmeyi öğrenmelerini, onların kendilerine, olaylara, kişilere ve durumlara gerçekçi gözle ve farklı yönlerden bakmalarını, karar verme, eleştirel düşünme geliştirme gibi becerilerinin gelişmesini ve öğrenme sürecine daha istekli ve aktif katılmalarını sağlar.”

b) Akran Değerlendirme

Aynı yaş düzeyindeki bireylerin iş birliği içinde hareket ettikleri, birbirleriyle etkileşime geçtikleri bir değerlendirme türüdür. Akran değerlendirmesi sayesinde farklı görüş ve düşünceye sahip bireyler, hoşgörü çerçevesinde eleştirme faaliyetinde bulunabilir. “İş birliği içerisinde yürütülen bu değerlendirmede öğrenciler birbirlerinden etkilenebilir. Yazıda belirledikleri yanlışları kendisi yapmaz. Aynı zamanda arkadaşının doğrularını da görmüş olur, onun fikirlerinden faydalanabilir. Dahası öğrenci yazısı ilk okuyucusuyla buluşmuş olur. Böylece öğrenciler yazma çalışmalarında hitap edecekleri okuyucu kitlesine dikkat etmeyi öğrenir. Yazıyı okuyan öğrencide eleştirel düşünme, karar verme, ayırt etme gibi zihinsel beceriler gelişir” (Tekşan, 2013, s. 179).

c) Grup Değerlendirmesi

Grup değerlendirmesi, “yapısı gereği hem öz değerlendirmeyi hem de akran değerlendirmeyi içinde barındıran katılımcı bir yaklaşıma dayanır” (Kutlu vd., 2008, s.

99). “Belli sayıdaki bir grup öğrencilerin işbirliği içerisinde öğrenci çalışmalarını değerlendirmesidir. Öğrenci yazısının birden çok kişi tarafından eleştirel gözle okunması, değişik bakış açılarından incelenmesi değerlendirmenin güvenilirliğini artırır. Çünkü bir kişinin görmediği bir yanlışı diğer kişi görebilir. Yazar öğrenci böylece eksiklerini görebilir, yazısını yeniden düzenleyebilir, ilaveler yapabilir veya bazı kısımları çıkarabilir. Değerlendirme yapan öğrencilerde arkadaşlarının yazılarını okuyarak düşüncelerini geliştirebilir, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini pekiştirebilirler” (Tekşan, 2013, s. 179-180).

Yayımlama ve Paylaşma

Yazma sürecini aşamalarını tamamlayan öğrenci sürecin sonunda öğrenci yazdığı yazıyı sınıf arkadaşlarına ve öğretmenine okuyarak, panoda, okul gazete ve dergisinde ya da bir blog üzerinden okuyucularıyla paylaşabilir.

“Dergilerde boy gösteren başarılı yazılar Bandura’nın sosyal öğrenmecî kuramına göre, yalnız yazının sahibini değil, diğer öğrencileri de etkiler, onlar için dolaylı birer pekiştireç vazifesi görür” (Özdemir, 2011, s. 43). “Davranışı pekiştirilen modeli izleyen bireyin, modelin davranışlarını daha sıklıkla ve kısa sürede taklit ettiğini belirtmektedir” (Senemoğlu, 2009, s. 220). “Öğrenciler oluşturdukları yazım ürününü başkalarına sunmaya teşvik edilmelidirler. Öğrenciler, bu yolla yazmaya karşı daha da istekli bir hâle gelirler” (Tabak ve Göçer, 2013, s. 155). Karatay (2011a, s. 37) da bu aşamanın öğrenciler açısından yararlarını şöyle ifade etmiştir:

1. Yazı yazmaya isteksiz olan öğrencileri güdüler ve onları cesaretlendirir.
2. Öğrencilerin özgüvenlerini artırır.
3. Öğrencilerde yazmaya, edebiyata karşı olumlu tutum geliştirir.
4. Öğrencilerin ödüllendirilmesini sağlar.
5. Öğrencilerin noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etmelerini sağlar.
6. Öğrencilerin çeşitli kaynaklardan yararlanmalarını sağlar.

7. Öğrencilerin eleştiriye açık olmalarını sağlar.

8. Öğrencilere başarıya duygusunu aşılar.

Yazma çalışmalarının uygun değerlendirme araçları ile değerlendirilmesi, gerekli düzenlemelerin yapılması ve süreç merkezli yaklaşımdaki yazma sürecinin son aşaması olan “yayımlama” aşamasının gerçekleştirilmesi ile yazma süreci tamamlanmış olur.

Erdoğan’a (2012, s. 22-23) göre bu aşamalara uygun yürütülen yazma çalışmaları öğrencilerin çeşitli yönlerden kendilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Aşağıda bu duruma birkaç örnek verilmiştir:

- **Yazmayı severler:** Öğretmenler öğrencilerinden “Ne yazacağımı bilmiyorum.”, “Yazmak ellerimi ağrıtıyor.”, “Yazmayı sevmiyorum.” gibi cümleler duyabilirler. Oysaki yazma süreci aşamaları kullanılarak yazılan yazılar sonrasında aynı öğrenciler duygu ve düşüncelerini “Yazmak için aklımda çok fikir var.”, “Yazı yazmak benim en çok sevdiğim iştir.”, “Yazmayı çok seviyorum.” vb. şekilde ifade edebilirler. Öğrenciler yazacakları konu ve tür hakkında kendi tercihlerini yapmak isterler. Öğrenciler bu konuda kendilerini yetkili, karar veren kişi olarak gördüklerinde yazmayı daha çok severler.
- **Çevrelerini daha detaylı incelemeye başlarlar:** Yazma becerisi ile öğrenmeyi sürdürerek sosyal becerilerini geliştiren öğrenciler ilgilerini çeken konuları gözlemleyerek yazmak isterler. Bazı öğrenciler kelekleri, bazıları yıldızları merak ederler. Öğrencilerin tutkularına ve beğenilerine saygı duyulmalıdır. Burada önemli olan öğrencilerin çevrelerindeki yaşantıyı bir yazma kaynağı olarak görmeleridir. İstedikleri konuda fikirlerini rahatça kâğıda dökabilen öğrenciler yazmaya karşı daha hevesli olacak ve yaşantılarını yazıları için bir araç olarak kullanmaya başlayacaklardır. Böylelikle de çevrelerini daha detaylı bir şekilde inceleyeceklerdir.
- **Yazma sürecinin her aşamasını kavrarlar:** Öğrencilerden bir konu hakkında yazı yazmaları istendiğinde onların kısa sürede bir şeyler karalayıp üzerinde düzeltme yapmadan öğretmene teslim etmeleri yanlıştır. Çevremizdeki gazetelerde, dergilerde ya da kitaplarda yer alan yazıların ortaya çıkması kısa sürede olmaz. Dolayısıyla öğrencilerin yazılarının da kısa sürede başka bir deyişle yazma aşamalarından geçmeden tamamlanması istenmemelidir. Öğrencilere bu sürecin tüm aşamaları öğretilerek gereken zaman verilmelidir. Böylece öğrenciler yazma sürecinin her aşamasını kavrayarak duygu ve düşüncelerini sistemli bir şekilde ifade edebileceklerdir.

- **Bir iletişim aracı olarak yazmayı kullanırlar:** Öğrencilerin yazılarının gerçek kişiler tarafından okunacağını ve yazılan yazının amacının okuyucu ile iletişim kurmak olduğunu anlamaları önemlidir. Çünkü öğrenciler yazılarını bir amaca göre yazarlar ve birileri tarafından okunacağını bilmek isterler. Yazma aşamaları sonunda isteklerini, beğenilerini ve duygularını yazı ile paylaşan öğrenciler yazılı iletişimi kullanırlar.
- **Önce okur, sonra yazı yazmaya başlarlar:** Öğrencilerin okuma ve yazma arasındaki açık ilişkiyi görmeleri önemlidir. Okunan her yazı, öğrencilerin yazacakları yazılara şekil verecektir. Öğrencilerden okudukları her yazının kendi yazılarını nasıl güçlendirdiğini düşünmeleri istenmelidir. Farklı yazı türlerini okumak, öğrencileri farklı yazı türleri yazmaya da güdüler. Okumanın öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri şunlardır:
 - Okudukları yazarlar gibi düşünmelerine ve farklı türlerde örnekler görmelerini sağlar.
 - Yapıya, düzenlemeye, anlama ve içeriğe odaklanmalarına yardımcı olur.
 - Geçmiş bilgileri ile bağ kurmalarına imkân verir. Tüm yazılar öğrencilerin bildiklerinden yola çıkmalıdır. Eski bilgileri yapılandırmanın en iyi yolu farklı türde yazılar okumaktır.

“Ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları karşılaştırıldığında, süreç odaklı yaklaşımın öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede daha önde olduğu görülmektedir” (Tabak ve Göçer, 2013, s. 163). “Yeni Türkçe Öğretim Programı’nda Finlandiya, Kore, Kanada, Fransa, İngiltere, Avustralya, İsviçre, Belçika, Finlandiya vb. ülkelerde yaygın olarak kullanılan yapılandırmacı anlayışa göre oluşturulmuş yazma modellerinden yararlanılmış ve bu modellerin Türkçe öğretiminde de başarılı olduğu görülmüştür” (Güneş, 2009, s. 13).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, toplanan verilerin analizi vb. süreçlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada araştırma konusunun doğasına uygun olan nitel araştırma yöntemi ve bu yöntem çerçevesinde eylem araştırması deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırma için; “bir konuyu/durumu/problemi doğal ortamında kavrayabilmek için yoğun şekilde veri toplama” (Buran, 2017, s. 43) yöntemi; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreçte izlendiği araştırma” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45) şeklinde tanımlamalara yer verilmiştir.

Yapılan “İlgili tanımlardan ve alana ilişkin öteki bilgilerden hareketle nitel araştırmayı bireylerin oluşturdukları anlamları inceleyerek alana özgü açıklama ya da teori geliştirme süreci olarak” (Özden ve Saban, 2017, s. 5) özetlenebilir. Nitel araştırma yaklaşımının temel ilgisi anlamdır. “Başka bir deyişle, nitel araştırmacılar katılımcı perspektifi olarak adlandırılan ‘anlamı yakalama’ özelliği ile yakından ilgilenir” “Bu kapsamda araştırmacılar, yaptıkları dökümleri, alan notlarını, yorumlarını ya da tamamladıkları araştırmalarını katılımcılardan incelemelerini ve eleştirmelerini isterler” (Özden ve Saban, 2017, s. 8).

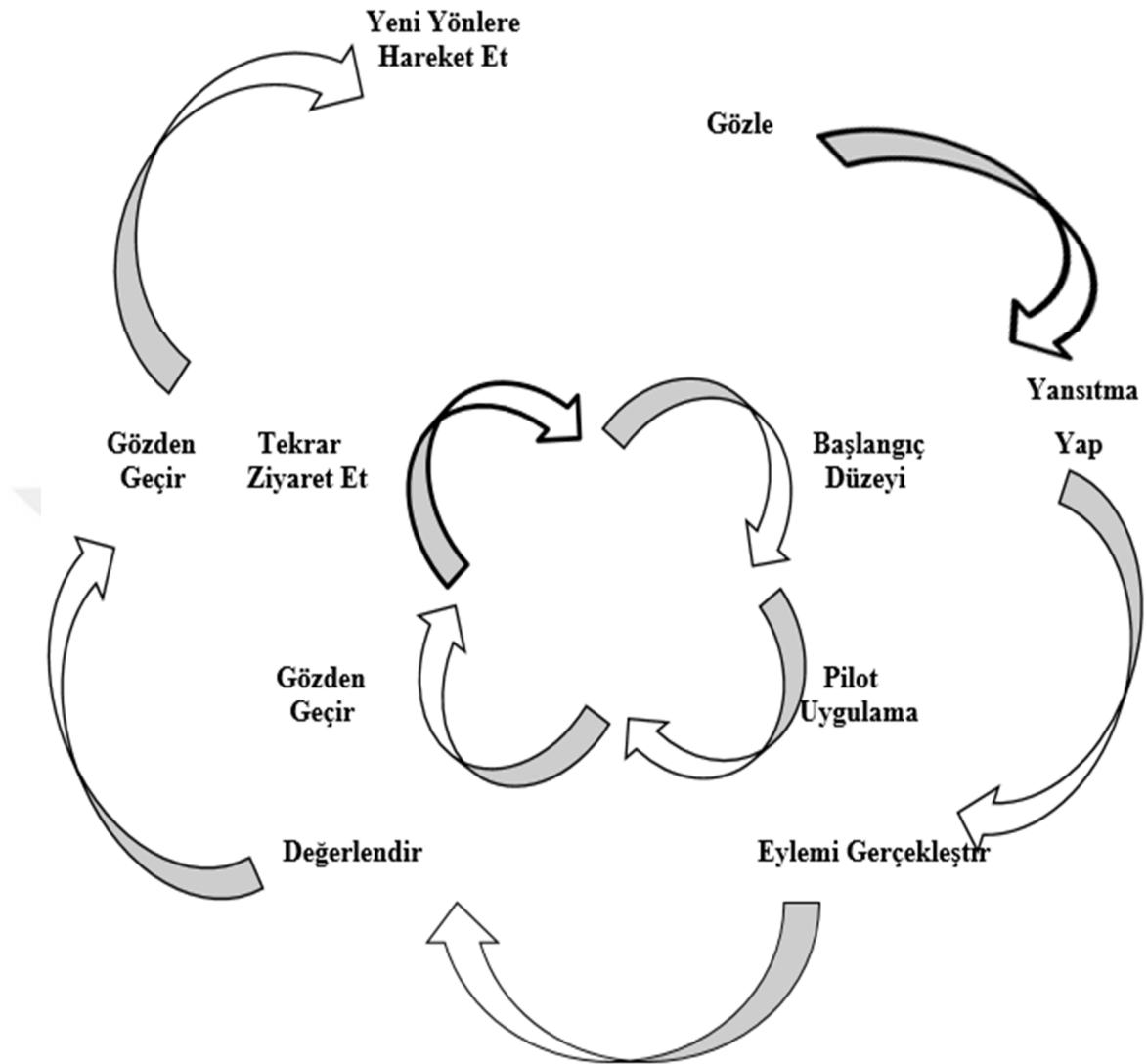
“Nitel araştırma sürecinde düşünümsellik, konu seçiminden başlayarak amacın ve soruların belirlenmesi, saha çalışması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve sonuçların raporlanması sırasında araştırmacının kendine sorduğu sorular üzerinde eleştirel bir şekilde düşünmesini gerektirir. Bu şekilde, araştırmanın kendisi, araştırmacı için de öğrenme, etkileşim, gelişim ve dönüşüm sürecine dönüşür” (Aratemur Çimen, 2017, s. 61). “Yani, araştırma konusu dâhil olmak üzere yaklaşımın bütün süreçleri dinamiktir ve ulaşılabilecek sonuç ya da teori tamamen verilere dayalıdır” (Özden ve Saban, 2017, s. 9). “Karmaşıklık, ayrıntı ve bağlamın anlaşılmasına yönelik bir

metoda” dayandığı için “derine gidilerek, yüzeyin altındakini çıkarmak esastır” (Kuş, 2003, s. 78).

Araştırma, esnek bir yapıya sahip olmakla birlikte araştırmada değişim ve gelişim esas alınmıştır. Araştırmacı, sürece hem öğretmen hem de araştırmacı kimliğiyle dâhil olmuş, doğal gözlem yapmıştır. Araştırmanın eylem öncesinde tespit edilen sorunları iyileştirme yoluna gitmesi, çözüm odaklı olması, öğrencilerin araştırma sürecine doğrudan katılım sağlaması ve eylemlerinde bilişsel farkındalık kazanmaları açısından seçilen nitel araştırma yöntemine uygun olarak eylem araştırması deseni benimsenmiştir.

Eylem araştırması, Dick’e (2002) göre “eş zamanlı olarak eyleme (değişim ve gelişime) ve araştırmaya (bilgi üretmeye) izin veren esnek, döngüsel veya sarmal bir süreç” (akt. Gürgür, 2017, s. 38); Fraenkel ve Wallen’e (2003, s. 572) göre “bir problemi çözmek ya da yerel bir uygulama hakkında bilgi vermek için bilgi toplamak amacıyla bir ya da daha fazla kişi ya da gruplar tarafından yapılan araştırma”(akt. Kuzu, 2009, s. 426); Mills’e (2011) göre “öğretmenler tarafından gerçekleştirilen, eğitim-öğretim faaliyetlerinin nasıl yürütüldüğü ve öğrencilerin ne kadar iyi öğrendikleri hakkında bilgilerin toplandığı, daha sonra ise gelişmeye yönelik eylemlerin gerçekleştirildiği sistematik bir süreç” (akt. Gürgür, 2017, s. 38) şeklinde birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Eylem araştırması sürecinde veri toplama ve veri analiz süreci eş zamanlı yürütülmektedir.

“Araştırma ile uygulamayı bir araya getiren ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran, eğitim araştırmalarına yönelik kuram merkezli anlayışa alternatif bir araştırma yaklaşımı” (Koç, 2013, s. 150) olan eylem araştırması, öğrenme ve öğretme gelişimi kadar öğrenci gelişimini de büyük oranda etkilediği ifade edilebilir. Çift döngülü eylem araştırması modeli Şekil 2’de sunulmaktadır.



Şekil 2. Çift döngülü eylem araştırması modeli (McNiff ve Whitehead, 2006, s. 98; akt. Gürgür, 2017, s. 47)

Mills (2003), eylem araştırmasının özelliklerini şöyle aktarmıştır:

- Öğretmenler ve yöneticiler tarafından kendi gözetimindeki öğrenciler üzerinde, (Kim?)
- Okullarda ve sınıflarda, (Nerede?)
- “Ne olduğunu” tanımlamak ve yapılan girişimlerin (uygulamaların) etkilerini anlamak için nitel yöntemlerin kullanıldığı, (Nasıl?)

- Araştırmanın yapıldığı okul ortamında olumlu eğitsel değişimi etkileme amacıyla gerçekleştirilen bir süreçtir (Niçin?) (akt. Kuzu, 2009, s. 426).

“Bu tür araştırmalarda hipotez test etmekten, kolerasyonel çalışmalar ve istatistiksel analizlerden ziyade, keşfetmeye ve yoruma dayalı nitel araştırma yöntemleri kullanılmaktadır” (Beyhan, 201, s. 72). “Buradaki amaç çoklu durumlar için genellenebilir yasalar oluşturmak değil tersine, sonuçlardan veya çözümlerden etkilenenlerin durumunu geliştirmek ve değiştirmektir” (Zuber-Skerritt, 2001, akt. Beyhan, 2013, s. 73).

Araştırma boyunca eylem araştırmasının gereklerine göre plan yapılmış ve değerlendirmeler neticesinde planda değişiklikler yapılmıştır. Bu, araştırmacıya uygulamalarına karşı eleştirel bir bakış açısı kazandırmıştır. Dolayısıyla özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması tercih edilmiştir. Çünkü araştırmacı rolüne uygun olarak kuram ve uygulamayı bir araya getirebilmek, alana katkı sağlayabilmek için problem çözme süreci içinde uygulamalarını sorgulayacak ve eleştirecektir. Süreç temelli yazma öğretimini kullanarak dört farklı türde çalışma yapan öğrencileri gözlemleyen öğretmen, görev yaptığı okulda hem araştırmacı hem de öğretmen kimliği ile süreci yönetmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, çalışma grubu nitel araştırma doğası içerisinde ortaya çıkan amaçlı örnekleme belirleme biçimine göre oluşturulmuştur. Patton’a göre, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine incelenmesine imkan sağlar (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 107). Ayrıca Yıldırım ve Şimşek (2005, s. 115), “örnekleme dâhil edilen birey ya da bireylerden elde edilmesi planlanan verinin derinliği ve genişliği örnekleme büyüklüğü ile genellikle ters orantılıdır. Yani araştırmaya katılanlardan toplanacak verinin miktarı arttıkça örnekleme dâhil edilmesi gereken bireylerin sayısı azalmaktadır” sözleriyle veri miktarına da bir değerlendirmede bulunur.

Çalışmada, öğrencilerin pilot uygulama sonrası yazma becerileri ve Türkçe dersi karne notları dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda öğrenciler; ‘çok iyi’, ‘iyi’ ve ‘geliştirilebilir’ olmak üzere üç farklı düzeyde sınıflandırılmıştır. Çalışma grubu, 2017-

2018 eğitim ve öğretim yılında Trabzon ili Arsin ilçesinde bulunan bir devlet ilköğretim okulunun 6. sınıfındaki öğrencilerden seçilen on iki kişilik (sekiz kız, dört erkek) bir gruptur. Çalışma grubunun yazma becerisine ilişkin yeterlik durumu Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Çalışma grubunun yazma becerisine ilişkin yeterlik durumu

Öğrencinin Adı	Cinsiyet	Yaş	Düzy
Ö...	Kız	12	Çok iyi
N...	Kız	12	Çok iyi
F...	Erkek	12	Çok iyi
Ç...	Kız	12	Çok iyi
Y...	Kız	12	İyi
S...	Kız	12	İyi
D...	Kız	12	İyi
Ş...	Kız	12	İyi
H...	Kız	12	Geliştirilebilir
V...	Erkek	12	Geliştirilebilir
K...	Erkek	12	Geliştirilebilir
M...	Erkek	12	Geliştirilebilir

Tablo 2 incelendiğinde, öğrenci adlarının ilk harfleri görülmektedir. Öğrenci yaşlarının 12 olduğu anlaşılmaktadır. Dört öğrencinin yazma becerisi ‘çok iyi’, dört öğrencinin yazma becerisi ‘iyi’, dört öğrencinin yazma becerisi ‘geliştirilebilir’ düzeydedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın niteliği doğrultusunda, araştırmanın sorularına yanıtlar bulmak, sürecin ilerleyişini sistemli yürütebilmek, araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla görüşme, gözlem, araştırmacı günlüğü ve doküman incelemelerden faydalanılmıştır. Aşağıda söz konusu veri toplama araçlarıyla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.3.1. Görüşme

“Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniğinin en belirleyici özelliği görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarmak olmaktadır” (Kuş, 2003, s. 87) ve görüşme, “...insanların gerçekliğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına ve

gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın iyi bir yol” (Punch, 2005, s. 166) olarak araştırma için bir zenginlik teşkil etmektedir. Nitekim “Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlemleyeni anlamaya çalışırız” (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 120).

3.3.2. Katılımlı Gözlem

“Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir” (Balcı, 2005, s. 169). Punch’a (2005) göre, “nitel araştırmaların doğası gereği, nitel yaklaşımlarda gözlem daha az yapılandırılmıştır. Belirlenmiş kategoriler ve tasnifler kullanılmaz; daha naturel ve daha açık uçlu bir biçimde gözlem yapılır. Söz konusu olan mantık, gözlem verilerini betimlemek ve çözümlmek için gerekli kategori ve kavramların baştan verilere ya da araştırmaya dayatılmasından çok araştırma sürdürülür iken ortaya çıkmalarına müsaade etmektir. Bu hâliyle kayıt tekniği ne olursa olsun davranışlar bir dizi eylem ve olayların doğal akışı içinde gözlemlenir” (s. 176) “Böyle bir gözlemin amacı bazı şeylerin dışardan bakıldığında farklı olabileceği gerçeğinden hareketle en özgün veriye ulaşmaktır” (Altunışık ve diğerleri, 2005, s. 93).

Katılımcı gözlem sayesinde öğretmen, öğrencileri; öğrenme ortamı içinde yapılan yorumları, davranışları ile değerlendirerek araştırmayı derinleştirmiş ve eylemlerde iyileştirmelere gitmiştir.

3.3.3. Araştırmacı Günlüğü

Gözlem ve görüşmelerin süreç içinde düzenli olarak kaydedildiği araç olan araştırmacı günlükleri, veri çeşitlemesini sağlamak için araştırma boyunca kullanılmıştır.

“Nitел araştırmacının, araştırma süreçlerinde aldığı kararlar, bu kararların nedenleri ve sonuçları, kendi araştırmacı yeterlilikleri konusundaki yansıtılmalarını günü gününe kayıt tutması günlük yazma kapsamındadır” (Ersoy, 2015, s. 551). Araştırmacı günlüğü; araştırma sürecinde araştırmacının, fikirlerini, kararsızlıklarını, gözlemlerini (Galili, 2014), anlayışlarını, yorumlarını ve hislerini aksettiren (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013), araştırma ile bireysel bağını kuran, araştırmanın içeriğinin ve sürecinin (Hughes,

1996; Altrichter, Posch & Somekh, 1993) ham veri kaynağı şeklinde kaydedildiği bir vasıtaadır (akt. Ersoy, 2015, s. 550).

Araştırmacı, süreci planlı bir şekilde yürütebilmek amacıyla uygulama sürecinde gözlem ve görüşmelerden edindiklerini; uygulama süreci dışındaki zamanlarda eylem araştırması planındaki değişiklikleri, sürece dair zorluklarını not etmiştir. Eylem araştırmasının bir yansıtma süreci olarak tanımlanması göz önünde bulundurulduğunda araştırmacı günlüklerinin eylem öncesi, eylem süreci ve eylem sonrasında, araştırmaya katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

3.3.4. Doküman İnceleme

“Doküman inceleme, araştırılması hedeflenmiş olan olgu ve olguların hakkında bilgileri ihtiva eden yazılı materyallerin analizini içerir. Nitel araştırmalarda en etkili biçimde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır dokümanlar. Nitel araştırmalarda diğer veri yöntemleri ile birlikte kullanıldıkları zaman verinin çeşitlendirilmesine olanak vererek araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde arttırmaları” (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 187-188).

Tamamlayıcı etkinlikler, araştırmacının rotasını belirlemesine yardımcı olan öğrencilerin hikâye, anı, deneme ve gezi yazısı türlerine özgü çalışmaları, yazma becerisi analitik puanlama ölçeği ve öz değerlendirme formu araştırma kapsamında elde edilen dokümanlardır. Araştırmada, dokümanlar; gözlem, görüşme ve araştırmacı günlüğüyle birlikte kullanılmıştır. Böylece dokümanlardan elde edeceği veriler; gözlem, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen verileri destekleme ve açıklama amacıyla yararlanılmıştır.

Öğrencilerin farklı metin türlerindeki yazma gelişimlerini takip etmek için Göçer’in (2013, s. 234) Mertler’in önerdiği şablondan yararlanarak oluşturduğu yazma becerisi analitik puanlama ölçeği kullanılmıştır. Formda ölçeğin ölçütleri “plan fikri, dil ve anlatım, etki/izlenim bırakma ve özgünlük, anlama ve anlatım, yazım ve noktalama”; dereceleri ise “başlangıç, gelişen, başarılı, mükemmel” adlandırılıp sırasıyla “1, 2, 3, 4 puan” verilerek metinler değerlendirilmeye çalışılmıştır. Kullanılan ölçekte en fazla işaretlenmiş derece öğrencinin bulunduğu yazma aşamasını da göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin süreç temelli yazma öğretimi modelinin aşamalarını kullanma

yeterliliğine ilişkin farkındalık kazanmaları için öğrenci öz değerlendirme formu kullanılmıştır. Formda bulunan soruların bir kısmı ‘evet’, ‘hayır’, ‘kısmen’ seçeneklerinden meydana gelirken; diğer kısmı açık uçlu sorulardan meydana gelmektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama sürecine literatür taraması yapılarak başlanmıştır. Üzerinde çalışılması planlanan süreç temelli yazma öğretimi için Türkçe öğretimi alanında yapılmış çalışmalar incelenmiş ve araştırmacıya fikir vermesi açısından not edilmiştir. Seçilen yazma öğretiminin alandaki yeri, yapılandırmacı felsefeye yakın olması ve kullanılabilirliği düşünülerek farklı kaynaklardan okumalarla karşılaştırılarak bilimsel bir zemin oluşturulmuştur. Bu aşamada dikkat edilen ayrıntı, süreç temelli yazma öğretiminin bilişsel süreçleri kullanmada işlevlik sağlaması; yazma, ürünün ortaya çıkmasından öte ürünün ortaya çıkmasındaki zihinsel süreçleri kullanmayı incelemesi açısından diğer yazma öğretimlerinden farklılık göstermesidir. Literatür taramasından sonra altıncı sınıf düzey ve kazanımlarına uygun dört farklı metin türü belirlenerek bu türlere yönelik etkinlikler tasarlanmıştır. Araştırmacının süreç içinde edindiği bilgi ve tecrübeler, çalışmalara işlevsellik kazandırmıştır. Uygulamalar, yazma öncesi hazırlıktan yayımlama ve paylaşım aşamasına kadar araştırma sorularına uygun bir şekilde sürece yayılmıştır.

Araştırmanın temelini oluşturan on haftalık uygulama öncesinde öğrencilerin yazma durumlarını ve yazmaya olan yaklaşımlarını tespit etmek amacıyla eğitim-öğretim yılının II. döneminin başında bir pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışmadan elde edilen veriler, araştırmacıya asıl çalışmalar için yol gösterici olmuştur. Pilot uygulama, araştırma sürecini daha iyi kontrol edebilmek ve bu süreçte yakından takip edilecek öğrencileri belirlemek açısından yardımcı olmuştur. Dolayısıyla araştırma, öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarıları, pilot uygulama sonucu elde edilen veriler ve öğrencilerin akademik düzeyi dikkate alınarak ‘çok iyi’, ‘iyi’, ‘geliştirilebilir’ olmak üzere her düzey için üçer öğrenci ile dört farklı metin türünde on iki kişilik bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Oluşturulan çalışma grubu ile ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma ve ön görüşme, araştırmanın eylem öncesi aşamasını meydana getirmektedir.

Araştırmacı tarafından seçilen örnek metinler, hazırlanan sunumlar, oluşturulan bilgi kartları ve etkinlikler, Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları da göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir. Bu kazanımlara ve kazanımlar etrafında şekillenmiş olan alt kazanımlara aşağıda yer verilmiştir.

Yazma çalışmaları öncesinde hikâye edici ve bilgilendirici metinler üzerinde durulmuştur. Hikâye edici metinler için hikâye unsurlarını buldurma ve plan fikrini sezdirmeye yönelik; bilgilendirici metinler için ise plan fikrini sezdirme ve metnin özelliklerini fark ettirmeye ilişkin öğrencilere örnek metinler ve çalışma kâğıtları sunulmuştur.

Çalışmalar sırasında Türkçe Öğretim Programı okuma-anlama kazanımları temel alınmıştır. Bu kazanımlara aşağıda yer verilmiştir.

(T.6.3.19) Metnin konusunu belirler.

(T.6.3.20) Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

(T.6.3.21) Metnin içeriğine uygun başlık belirler.

(T.6.3.22) Metindeki hikâye unsurlarını belirler.

a) Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.

(T.6.3.26) Metin türlerini ayırt eder.

a) Anı, mektup, tiyatro, gezi yazısı türleri öğretilmelidir (TDÖP, 2017, s. 44).

Süreç temelli yazma öğretimi ile farklı metin türlerini kazandırarak öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği araştırma için Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yazma kazanımları dikkate alınmıştır.

(T.6.4.2) Bilgilendirici metin yazar.

a) Öğrencilerin konuyu ve ana fikri belirlemeleri, buna görede giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde yazacaklarının taslağını oluşturmaları ve ilk paragrafta amaçlarını ifade etmeleri sağlanır.

b) Öğrencilerin yazılarında günlük hayattan örnekler vermeleri için teşvik edilir.

(T.6.4.3) Hikâye edici metin yazar.

- a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır.
- b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.

(T.6.4.8) Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

(T.6.4.9) Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

- a) Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerinin kullanılması sağlanır.

(T.6.4.10) Yazdıklarını düzenler.

- a) Anlam bütünlüğünü bozan ifadelerin belirlenmesi ve düzeltilmesi sağlanır, kavramsal olarak anlatım bozukluğu konusuna değinilmez.
- b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.

(T.6.4.11) Yazdıklarını paylaşır.

- a) Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medyada paylaşmaya teşvik edilir.

(T.6.4.13) Formları yönergelerine uygun doldurur (TDÖP, 2017, s. 45).

Araştırma süresince pilot uygulamaların haricinde iki hikâye, iki anı, iki deneme ve iki gezi yazısı çalışması yaptırılmış ve bu süreç, “Eylem Süreci” olarak ele alınmıştır. Eylem süreci, şu şekilde işlemiştir:

- Pilot uygulama sonrasında yazma becerisi analitik puanlama ölçeği ile öğrencilerin bulunduğu yazma düzeyi belirlenmiş ve sürece ilk olarak Sevim Ak’ın “Yıldızlar Yosun Kokar” adlı kısaltılmış hikâyesi giriş, gelişme ve sonuç bölümleri farklı yazı stilleriyle ayrılarak öğrencilere sunulmuş ve hikâyenin neden farklı yazı stilleriyle yazılmış olabileceği üzerine düşünülmesi istenmiştir. İkinci olarak <http://www.insanidegerleregitemi.com/sayfa.php?degerID=39> adresinden alınan “Doğayı Koruma ve Doğadan Yararlanma” adlı bilgilendirici metin de aynı amaçla kullanılmış ve plan fikri sezdirilmeye çalışılmıştır.

- Öğrencilere farklı yazı türlerinin kullanıldığı biri hikâye diğeri bilgilendirici başlıksız iki metin verilerek metne uygun başlık bulmaları ve neden bu başlığı seçtiklerini açıklayan ifadeler kullanmaları istenmiştir. Araştırmacı öğrencileri, süreç temelli yazma öğretiminin gözden geçirme aşamasında sıklıkla kullanacakları okuma eylemine hazırlamayı hedeflemiştir.
- Ömer Seyfettin'e ait "Kaşağı" adlı hikâyenin kısaltılmış hâli kullanılarak metindeki "kahramanlar, yer, zaman, olay, konu, ana fikir" gibi hikâye unsurları, araştırmacı tarafından hazırlanmış boş bir hikâye haritası verilerek öğrencilere buldurulmaya çalışılmıştır.
- Plan fikri, başlık buldurma gibi çalışmalardan sonra öğrencilere süreç temelli yazma öğretiminin tanıtıldığı bilgi kartları dağıtılmış ve etkileşimli tahta kullanılarak süreç temelli yazma öğretimi tanıtılmıştır.
- Yazma öğretimi hakkında bilgi edinen öğrenciler için birinci hikâye yazma çalışmasına geçilmiş; öncelikle hikâye türünün tanıtımı yapılmış, Sevim Ak'a ait "Toto Dama Çıktı" isimli bir örnek metin okutulmuştur. Tür özellikleri kavratıldıktan sonra yazma öncesi hazırlıkta görsel materyallerden faydalanılmıştır. Görseller, Kültür ve Turizm Bakanlığının Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğüne ait internet sitesinden dört sanatçıya ait dört farklı resim seçilmiş ve çoğaltılarak öğrencilere sunulmuştur. Süreç temelli yazma öğretiminin basamakları kullanılarak hikâye yazma çalışması yapılmıştır.
- İkinci hikâye yazma çalışmasında "yer", "zaman", "kişiler", "olay", "konu" unsurlarının yer aldığı kâğıtlar küçük kutulara ayrı ayrı yerleştirilmiş, tercih etmek isteyen öğrenciler için hikâye yazabilmek adına bir seçenek oluşturulmuş, beraberinde boş bir hikâye haritası verilerek unsurların haritaya yerleştirilmesi sağlanarak ön hazırlığa yardımcı olunmuştur. Ön hazırlık sonrasında sürecin diğer aşamalarına geçilmiştir.
- İkinci hikâye çalışmasının ardından hikâye tür ve özelliklerini fark eden öğrenciler anı türüne başlatılmıştır. Anı türünü sezdirmek üzere önce Ahmet Rasim'in "Falaka ve Gecelerim" adlı çocukluk anılarının yer aldığı anı kitabından "Haylaz Rasim" adlı anısı kısaltılarak alınmış ve öğrencilere

okutulmuştur. Öğrencilerin türün özelliklerini fark etmeleriyle etkileşimli tahtada anıyı tanıtan sunum yapılmış süreç temelli öğretimin aşamaları hatırlatılmış ve yazma sürecine geçilmiştir.

- İlk anı çalışmasında metinde kronolojik sıraya uymadığı, geçiş cümlelerinde hataların olduğu ve kelime tekrarı yaptığı görülen öğrenciler için geri bildirim sonrasında ikinci anı çalışması planlanmıştır. İkinci anı çalışmasında, yazım öncesi hazırlık aşamasını kolaylaştıracak bir anı şablonu hazırlanmış ve çoğaltılarak öğrencilere verilmiştir. Süreç sonunda yapılan değerlendirmeler ile birinci anı çalışmasında tespit edilen hataların önüne geçilmiştir.
- Bir fikir yazısı olan deneme türüne hazırlık için örnek metin olarak Ahmet Şerif İzgören'in "Benlik Üzerine" isimli metni seçilmiştir. Öğrenciler, metin üzerine konuşturulmuş daha sonra deneme türünü tanıtan sunum yapılmıştır. Sunum sonrası süreçteki aşamalar hatırlatılmış ve konu kısıtlaması yapılmaksızın öğrenciler serbest bırakılmıştır. Seçtikleri konuya ilişkin çağrışım oluşturabilmeleri için hazırlık aşamasında kelime ağı yöntemi tercih edilmiştir.
- İkinci deneme çalışmasına geçilmeden önce öğrencilerin var olan hataları değerlendirilmiş ve düzeltilmiştir. Birinci denemede öğrencilerde zaman zaman fikirleri organize edememe, parçada bütünlüğün sağlanamaması gibi durumlardan ötürü ikinci deneme çalışması için araştırmacı tarafından zihinsel hazırlık evresinde not alma tekniği devreye sokulmuş ve bunun için seçtikleri konuya ilişkin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde kullanacakları ifadeleri kısaca not etmeleri istenmiştir. Ardından süreç temelli öğretimin aşamaları hatırlatılarak yazma sürecine geçilmiştir.
- Deneme türünün özellikleri kullanılıp süreç temelli yazma öğretiminin basamaklarını uygulayan bireyler, araştırmada kullanılacak son metin türü olan gezi yazısına başlatılmıştır.
- Gezi yazısı için ön hazırlık aşamasında https://www.youtube.com/watch?v=_jjIKMI90iM&t=106s adresinden 2017 yılına ait Türkiye Tanıtım filmi izletilmiştir. Beraberinde Gülten Dayıoğlu'nun "Okyanuslar Ötesine Yolculuk"

başlıklı gezi yazısı kitabından kısaltılarak oluşturulan metin öğrencilere okutulmuştur ve gezi yazısı türünün özellikleri bir sunumla kavratılmıştır.

- Gezi yazısı için iki çalışma yapılmış; iki çalışmanın hazırlık aşamasında Türkiye haritasından ve not alma tekniğinden faydalanılmış ardından sırasıyla yazma süreçleri uygulanmıştır. Süreç sonunda gezi yazıları incelenmiş, hatalara düzeltmeye dönük geri bildirimler verilmiştir.
- Hikâye, anı, deneme, gezi yazısı türlerinde yapılan süreç temelli yazma çalışmalarından sonra öğrenciler istedikleri türde çalıştırılmış ve çalışmalar değerlendirilerek ulaştıkları yazma düzeyi ifade edilmiştir.

Her çalışmanın sonunda yazılar, hem yazma becerisi analitik puanlama ölçeği araştırmacı tarafından; öz değerlendirme formları ise öğrenciler tarafından doldurularak sürecin takibi sağlanmıştır.

Eylem planı doğrultusunda gerçekleşen eylem sürecinin bitiminde çalışma grubu ile son görüşme yapılmıştır. Bu aşama ise “Eylem Sonrası” olarak isimlendirilmiştir.

Eylem araştırması, 2017-2108 eğitim-öğretim yılının şubat ayının üçüncü haftasında başlamış, mayıs ayının ikinci haftasına değin toplam on hafta sürmüştür.

Uygulama Sürecinde Yararlanılan Metinler

Eğitimde kullanılan farklı metin türleri, öğrencinin yakın çevresinden başlamak yoluyla yaşamı ve dünyayı daha iyi tanımasına ve dil becerilerini geliştirmesine yardımcı olur (Gökçe, 2015, s. 19).

Öğrenme ve öğretme süreci etkinliklerinin çok uyaranlı ve etkileşimli bir ortamda yürütülmesinin büyük öneme sahip olduğun değinen Göçer (2010), bu konudaki fikirlerini şöyle aktarmıştır:

“Öğretmen, süreç içerisinde organize edeceği aktiviteleri ortamı renklendirip, öğrencilerin ilgisini celb edecek yazınsal ürünlerin sayesinde daha da verimli hâle getirebilir. Derse katılımlarının sağlanması amacıyla öğrencilerin ilgileri çekilirse, hedeflenmiş olan kazanımlara daha rahat ulaşmaya yardımcı olacaktır. Kalıcı ve etkili öğrenme, öğrencilerdeki hazır bulunuşluk ve üst düzeyde bir beklentiye sahip bulunmalarına dayalı şekilde gerçekleşir. Yine öğrencilerin yüksek bir öğrenme isteği içinde olmaları, etkin bir şekilde etkinliklere

katılmalarını da sağlayacaktır. Öğrencilerdeki bu isteğin meydana getirilmesi ve derslere aktif bir biçimde katılmaları amacıyla ilgilerini celb edecek pedagojik malzemelerden faydalanılabilir.

Sözlü ve yazılı metinleri kullanmak, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencileri öğrenmeye hazırlayan dışsal uyarıcıların en önemlilerinden birisidir. Bu tip metinlerle öğrencilerin ilgileri çekilerek ve dikkatleri de toplanarak öğrencilerde olması gereken öğrenmenin içsel dinamizmi harekete geçmiş olacaktır. Bu tür bir mekanizma, Türkçe derslerinde yazınsal türlerin yetkin örneklerinden yararlanılmak suretiyle oluşturulabilir. Bu tür ürünler, metin işleme sürecinin ana materyali şeklinde faydalanılacağı gibi bütüncü çalışmalarında yardımcı materyal şeklinde de faydalanılabilir. Bu yolla, öğrencilerin sadece derse olan dikkat ve ilgileri toplanmış olmaz, onların aynı zamanda temel dil becerileri, zihinsel ve sosyal becerilerinin de ilerletilmesine katkıda bulunulur” (s. 342-343).

Tablo 3’te uygulama sürecinde kullanılan örnek metinlerin yer aldığı tablo yer almaktadır.

Tablo 3. Uygulama sürecinde kullanılan örnek metinler

YAZAR/ ESER	METİN ADI	METİN TÜRÜ
Sevim Ak/ Karşı Pencere	Yıldızlar Yosun Kokar	Hikâye
Kaynak: http://www.insanidegerleregiti mi.com/sayfa.php?degerID=39	Doğayı Koruma ve Doğadan Yararlanma	Bilgilendirici Metin
Ömer Seyfettin/ Kaşığı	Kaşığı	Hikâye
Sevim Ak/ Toto ve Şemsiyesi	Toto Dama Çıktı	Hikâye
Sevim Ak/ Karşı Pencere	Papatyaya Sorsam	Hikâye
Ahmet Rasim/ Falaka ve Gecelerim	Haylaz Rasim	Anı
Ahmet Şerif İzgören/ Şu Hortumlu Dünyada Fil Yalnızca Bir Hayvandır	Benlik Üzerine	Deneme
Gülten Dayıoğlu/Okyanuslar Ötesine Yolculuk	Okyanuslar Ötesine Yolculuk adlı eserinin “Çok Yaşayan mı Bilir Çok Gezen mi?”, ”Güney Amerika Gezisi Başlıyor”, “Venezüella” başlıklarından faydalanılarak metin kısaltılmıştır.	Gezi Yazısı
Güneş Yalçıntaş/ https://gezievreni.com/gunbatiminda-bir-masal-diyari-golyazi/	Günbatımında Bir Masal Diyarı: Gölyazı	Gezi Yazısı

Süreç temelli yazma öğretimini esas alan araştırmada, yazım öncesinde bireylere metinde plan fikrinin kavratılması ve farklı metin türlerini tanıyarak türler

arasındaki farklılıkları görebilmeleri için yaş grubuna uygun örnek metinler sunulmuştur. Nitekim “öğretimde kullanılacak metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olması ve nitelikli örnekler olması öğretimin etkililiğini artıran etmenlerden biri”dir (Kucer, 2001). Çünkü “öğrencilerin yazılarını yazacakları türü iyi seçebilmeleri için yazı türlerinin özelliklerini iyice bilmeleri, tanımaları gerekir. Bunun için öğrencilere, türünün bütün özelliklerini yansıtan örnek metinlerden hareketle yapılacak çalışmalarla değişik yazı türleri kavratılmalıdır” (Tekşan, 2013, s. 57).

Ofsted (akt. Akyol, 2016, s. 107), çocukların yazılarını kısa ve parça parça, çoğu defa eksik (tamamlanmamış) ve hedefi iyi tanımlanmamış şekilde nitelendirmektedir. Çocukların bu yetersizliklerinin giderilmesi her şeyden önce onların farklı metinlerden (kurgusal ve kurgusal olmayan, hikâye edici, bilgi verici) ve hedef kitlelerden haberdar olmalarına bağlıdır.

Bu bilgiler ışığında, çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak süreç odaklı yazma becerisini kazandırmaya ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalar sonucu elde edilen veriler, aşağıda verilen başlıklar altında, araştırma sorularına yanıt aramak üzere betimsel-yorumlayıcı analiz ile incelenmiştir. Her başlık altında yer bulan değerlendirmeler, süreç odaklı yazma becerisi etrafında yapılandırılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde toplanan verileri analiz etme amacıyla betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri tercih edilmiştir.

Araştırmada, eylem öncesi ve eylem sonrasında çalışma grubunun görüşme sorularına verdikleri cevaplar ile yazma becerisi analitik puanlama ölçeğinden elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir. Göçer’in (2013, s. 234) Mertler’ in önerdiği şablondan yararlanılarak oluşturduğu bu ölçekte baz alınan ölçütler; ‘plan fikri’, ‘dil ve anlatım’, ‘etki/izlenim bırakma ve özgünlük’, ‘anlama ve anlatım’, ‘yazım ve noktalama’ dan meydana gelmektedir. Eylem sürecinde diğer veri toplama araçlarıyla ulaşılan veriler ise içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir.

3.5.1. Betimsel Analiz

Betimsel analiz; araştırmacının çeşitli yöntemlerle ulaşılan verilerin daha önce belirlenmiş temalara uygun şekilde değerlendirilmesidir. ‘‘Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtılmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır’’ (Yıldırım ve şimşek, 2013, s. 256). ‘‘Veriler, araştırma sorularına göre yorumlanabileceği gibi, veri toplama aşamalarından elde edilen ön bilgiler işığında da düzenlenebilir’’ (Altunışık vd., 2005, s. 258).

‘‘Gerek Wolcott’ın sınıflaması gerekse alanyazıdaki diğer sınıflamalar, veri analizinde her araştırmacı için önemli olan üç temel kavramı vurgulamaktadır: ‘betimleme’, ‘analiz’, ‘yorumlama.’’’ Yıldırım ve şimşek (2013, s. 254), bu kavramları aşağıda yer aldığı gibi açıklamıştır:

‘‘Betimleme: Araştırmadaki toplanmış olan verilerin, araştırmanın problemiyle ilgili olarak neleri söylediği veya hangi neticeleri ortaya koymuş olduğu ön plana gelmektedir. rnek olarak, gözlenen bir ortamda nelerin olmuş olduğu, iletişim kurulan kişileri neleri söylemiş oldukları, yine çalışılan dokümanların hangi verileri ortaya koymuş olduğu, betimleme yaklaşımına uygun olan sorulardır. Özetle betimleme yaklaşımıyla ‘ne’ sorusuna cevap bulunabilir fakat ‘neden’ ve ‘nasıl’ sorularına bu yaklaşım ile doğrudan cevap vermesi olanaklı olmayabilir.

Analiz: Doğrudan veri setinde görülemeyen fakat kavramsal kodlama ve sınıflama yolu ile temaların ve bu temalar arasındaki anlamlı olan ilişkilerin ortaya çıkarılması, analiz sürecinin esas işlevidir. ‘nasıl’ ve ‘neden’ sorularına cevaplar aranır.

Yorumlama: Bu söylenen veya gözlenen ne anlama gelmektedir? sorusu, yorumlamanın temelini oluştırmaktadır. Anlam, veri analizinde ön plana getirilmektedir. Anlamın n plana getirilmesi ise, elde edilmiş olan bulguların kendi bağlamı içerisinde, yorumlanmış olmasına bağlıdır. Verilerin anlamlandırılmasının öznel bir süreç olması sebebiyle yorumların herkes tarafınca aynen kabul görmesi beklenemez. Araştırmacı kendi yorumlarıyla elde etmiş olduğu verileri ve bunlardan çıkarmış olduğu sonuçları nasıl gördüğünü ortaya koymakta ve bu biçimde de okuyucuya araştırma sorusunun cevabına dair ek bir bakış açısı sunmaya çalışmaktadır.’’

Bu araştırmada, eylem öncesi ve eylem sonrasında çalışma grubunun görüşme sorularına verdikleri cevaplar ile yazma becerisi analitik puanlama leğinden elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir. Göçer’in (2013, s. 234) Mertler’in önerdiği şablondan yararlanılarak oluşturduğu bu ölçekte baz alınan ölçütler; ‘plan

fikri', 'dil ve anlatım', 'etki/izlenim bırakma ve özgünlük', 'anlama ve anlatım', 'yazım ve noktalama' dan meydana gelmektedir.

3.5.2. İçerik Analizi

İçerik analizi, araştırmada ulaşılan verileri detaylı bir şekilde incelemeyi sağlayan bir analiz yöntemidir. “Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259).

Bu araştırmanın eylem sürecinde kullanılan gözlem notlarının ve dokümanların (araştırmacı günlüğü, öğrenci metinleri) analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Her hafta düzenli olarak tutulan veriler, araştırmanın amacına göre seçilmiş ve düzenlenmiştir.

3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Tutarlılığı

“Bir araştırmanın bilimsel olarak kabul edilebilmesi ve inandırıcı olabilmesi için açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından aynı sonuçları vermesi gerekmektedir. Aksi durumda araştırmanın inandırıcılığına kuşkuyla bakılabilmektedir. Lincon ve Guba araştırmanın inandırıcılığını arttırmanın birtakım stratejilerle desteklenmesi gerektiğinin altını çizmektedirler. Bunlar; uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve uzman teyididir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 299).

Araştırmada, uygulama boyunca kullanılan yazma yönteminin öğrencinin yazma becerisinin değişimi, tür odaklı yazma becerisi kazanımı tüm gerçekliği ile ortaya konulmuştur. Araştırmacı, araştırmada yanlılık unsurunu ortadan kaldırmak için eylem öncesi, süreci ve sonrası araştırmada izlediği aşamaları açık ve detaylı bir şekilde rapor etmiştir. Oluşturulan raporlar, araştırmacının danışmanına sunulmuştur. Böylece uzman görüşüne başvurmuş ve araştırmadaki yanlılık en asgari seviyeye indirilmiştir. Çalışmada kullanılan gözlem, görüşme, doküman incelemesi ve araştırmacı günlüğü veri araçları bakımından çeşitlilik oluşturmuştur.

Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak için ön ve son görüşmeden elde edilen veriler; betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmuştur. Veriler, doğrudan alıntılara yer

verilerek yapılan yorumlar ve açıklamalar, zenginleştirilmiştir. “Verileri ayrıntılı bir biçimde betimlemeden sunulan sonuçların inandırıcılığı düşük olacaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 304). Katılımlı gözlem yoluyla elde edilen bulgular, görüşmelerde verilen cevaplarla ilişkilendirilmiştir. Ulaşılan sonuçların inandırıcılığı arttırılmıştır.

3.7. Risk ve Sınırlılıklar

Araştırma, öğrencilere süreç temelli yazma becerisini kazandırma ve yazma becerilerini geliştirme üzerine gerçekleştirilen uygulama sürecini içermektedir. Bu süreç içinde izlenen yazma yöntemini destekleyen uygulamalar farklı metin türleri üzerinden yürütülmüştür. Bu durum, doküman incelemeye dâhil olan ve araştırmaya katkıda bulunan çalışma grubuna ait yazma ürünlerini incelemeyi gerektirmiştir.

Araştırmanın yazma becerisine yönelik olması bazı öğrencilerin yazmaya karşı ön yargılı davranma, not kaygısı, sıkılgan tavır, yazmayı sevmeme, düşünmeden yazmaya başlama, yazının bir defada yazıldıktan sonra kontrol edilmeden verilmesi, dikkat dağınıklığı gibi bazı olumsuz tepkilerini ortaya çıkarmıştır. Bu olumsuz tepkilerin sebepleri; yapılandırmacı programın içinde bile günümüzde Türkçe öğretmenlerinin hâlâ ürün odaklı yazma çalışmalarını yaptırması, yazma becerisi için yeterli zaman harcamama ve yazmanın ertelenen bir beceri hâline getirilmesi, değerlendirmelerin yapılmamasından doğan hataların süreçte tekrar etmesi şeklinde sıralanabilir. Söz konusu durumlar, öğretim ortamına yansıdığından araştırma sürecinde, zamanı kullanma ve yönetimi sağlama açısından zaman zaman güçlükler yaratmıştır.

Araştırmacı, uygulama için seçilen türlerden biri olan gezi yazısı yazma yeteneğinin sınıf dışında ediniminin daha etkili olacağını düşünmüştür. Bunun üzerine eylem planında türün özelliklerini kazandırmak için bir gezi düzenlemeyi planlamıştır. Ancak okul yönetiminin geziye izin vermemesi nedeniyle planda değişiklik yoluna gidilmiştir.

Araştırmada çalışma grubuna dâhil edilecek öğrenciyi belirlemek karşılaşılan zorluklardan biridir. Başka bir deyişle öğrencileri ‘çok iyi’, ‘iyi’ ve ‘geliştirilebilir’ olmak üzere farklı düzeylerde sınıflandırarak her bir düzey için dört farklı türde üç öğrenci belirlemektir. Bunun yanı sıra öğrencilerle yapılacak görüşmeler için görüşme çeşitlerinden odak grup görüşmesi planlanmış ancak eylem öncesi görüşme sırasında

öğrencilerin çekinme, duraksama, ne diyeceğini bilememe, söylediği cümleyi unutup bağlayamama, birbirinin sözünü kesme ve dikkat dağınıklığı gibi davranışlarla karşılaşmıştır. Bu durum, eylem öncesi görüşmenin hedeflenen zamanda bitirilememesine sebep olmuştur. Karşılaşılan zorluklar üzerine eylem planı değiştirilmiş ve bireysel görüşmenin yapılması uygun görülmüştür.

Eylem araştırması, ders öğretmenine yüklediği araştırmacı kimliği ile birçok sorumluluğu beraberinde getirmektedir. Uygulama içeriğine uygun materyal geliştirme, süreç içinde öğrencilere dönütte bulunma, gerektiğinde eylem planında değişiklik yapma, rehberlik etme araştırmacının sorumlulukları içinde gösterilebilir. Öğretmenin araştırmacı kimliğine bürünmesi, çağdaş eğitim anlayışına beslediği inanç sayesinde gerçekleşebilmiştir.

Bu bölümde araştırmaya hâkim olan araştırma modeli, yöntem ve teknikleri belirtilmiştir. Bulgular bölümünde araştırmaya ait verilerin analizi, benimsenen yaklaşım etrafında nitel analiz yöntem ve tekniklerine göre yapılmıştır. Böylelikle süreç odaklı yazma becerilerine dair çıkarımlarda bulunularak öğrencilerin farklı metin türlerinde yazma süreci basamaklarını kullanmalarıyla şekillenen araştırma verileri incelenerek değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın birinci bölümünde, problem durumu, problem etrafında şekillenen araştırmanın amacı ve önemi belirtilmiştir. Problem durumu, araştırmanın amacı ve öneminin hangi yöntemle inceleneceğine ikinci bölüm olan “yöntem” bölümünde yer verilmiş ve yöntemlerle ilgili referanslara atıfta bulunulmuştur. Araştırmanın gidişatıyla ilgili ortaya atılan fikirler, yorumlar kısaca literatür bilgisi ikinci bölüm olan “genel bilgiler” bölümünde ifade edilmiştir.

İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersinde süreç temelli yazma yaklaşımının uygulanabilirliğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Araştırma 27 Şubat 2018 tarihinde başlamış 11 Mayıs 2018 tarihinde sona ermiştir. Süreç boyunca Türkçe Dersi Öğretim Programında verilen kazanımlar dikkate alınmış ve eylem planı doğrultusunda hareket edilmiştir. Süreçteki değişiklikler, araştırmacı günlüğüne yansıtılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Süreç temelli yazma yaklaşımı, çalışma grubunun yazma gerekçelerini nasıl bir değişikliğe uğratmıştır?
2. Süreç temelli yazma yaklaşımı ile çalışma grubunun yazma sürecini kullanma durumu nasıl değişikliğe uğramıştır?
3. Süreç temelli yazma yaklaşımı, çalışma grubunun bilişsel yeteneklerini geliştirmelerinde etkili olmuş mudur?
4. Süreç temelli yazma yaklaşımı ile metin oluşturan çalışma grubunun yazma becerisi nasıl bir farklılık göstermiştir?

Araştırmanın uygulama süreci, Türkçe dersinde ve haftanın üç gününde haftalık dört saat olmak üzere toplam on hafta sürmüştür. Araştırmanın ilk ve son haftası

çalışma grubu ile bireysel görüşme yapılmış ve aşağıda yer alan dört soru öğrencilere yöneltilmiştir.

1. Neden yazı yazarız?
2. Yazmaya başlamadan önce neler yaparsın?
3. Yazma sırasında ne tür faaliyetlerde bulunursun?
4. Yazmayı bitirdikten sonra neler yaparsın?

Çalışmada, süreç temelli yazma öğretimi ile öğrencilere yazma becerisini kazandırma ve bu beceriyi geliştirmek hedeflenmiştir. Bu noktada öğrenme ortamı aşağıdaki gibidir:

- Araştırmacı, pilot uygulamalar ve eylem öncesi tespit ettiği sorunları gidermek üzere plan geliştirme ve planın ilk aşamasında süreç temelli yazma öğretimini tanıtmaya.
- Belirlenen dört farklı edebi tür etrafında ve araştırmacının rehberliğinde öğrencilerin süreç temelli yazma öğretiminin basamaklarını kullanarak çeşitli yazma faaliyetleri gerçekleştirilmesi.
- Öğrenciye kazandırılan yazma öğretiminin süreç içindeki gelişiminin takibi ve geri bildirimler ile farkındalık kazandırma.
- Öğrencinin süreç temelli yazma öğretimi kullanabilme durumunun tespit edebilmek için uygulama öncesi, sırası ve sonrası gelişmeyi değerlendirme.

4.1. Eylem Öncesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, eylem öncesinde çalışma grubunun görüşme sorularına ilişkin yanıtları ve yazma becerisi analitik puanlama ölçeğinden hareketle yazma becerisini kullanım durumu yer almaktadır. Eylem öncesinde çalışma grubunun görüşme sorularına verdiği yanıtlar, ‘yazma gerekçeleri’ ve ‘yazma süreçlerinin kullanımı’ olmak üzere iki başlıkta sunulurken; yazma becerisini kullanım durumu ise yazma becerisi analitik puanlama ölçeğinde yer alan ölçütler dikkate

alınarak ayrı bir başlıkta verilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir.

4.1.1. Eylem Öncesinde Çalışma Grubunun Görüşlerine İlişkin Bulgular

Eylem öncesi, çalışma grubuyla görüşme yapılarak dört soru yöneltmiştir. Bu sorulara verilen yanıtlar iki farklı başlıkta incelenmiş ve görüşme yapılan kişilerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Görüşme soruları aşağıda yer aldığı gibidir.

1. Neden yazı yazarız?
2. Yazmaya başlamadan önce neler yaparsın?
3. Yazma sırasında ne tür faaliyetlerde bulunursun?
4. Yazmayı bitirdikten sonra neler yaparsın?

4.1.1.1. Eylem Öncesinde Çalışma Grubunun Yazma Gerekçelerine İlişkin Görüşleri

Yazma; duygu ve düşünce dünyamızın bir yansımasıdır. Hem bir amaç hem de bir araç olarak yazmanın çeşitli gerekçeleri olabilir. Bu noktada eylem öncesinde çalışma grubuna “*Neden yazı yazarız?*” sorusu sorulmuştur.

Çalışma grubu öğrencilerinden Ö..., yazma gerekçesini “Kalbimizdeki, beynimizdeki duygu ve düşünceleri aktarmak”; M..., “Kendimizi anlatmak, duygularımızı kalemle söylemek”; K..., “Rahatlamak ve içimi dökmek” ve F..., “Duygularımı kağıda geçirmek”; S..., “Paylaşmak” şeklinde cevaplamışlardır. Farklı yazma yeterlik düzeyine sahip olan Ö..., M..., K..., S... ve F... adlı öğrencilerin cevapları, yazma becerisinin ‘duyuşsal’ yönüne vurgu yapmıştır. Karasevda (2010, s. 33-34) ‘Yazarlık Okulu’ eserinde, yazma sebebine ilişkin verdiği cevaplardan birinde “Dünyayı anlamak, anlamlandırmak, iç dünyamızdaki dalgalanışlara tanıklık etmek,...” diyerek yazmanın duyguları aktarmada etkin bir rol oynadığına işaret etmiş ve Emmanuel Sauron’un şu sözünü eklemiştir: “Yazmak, duygularımı ve yaşadığımı göstermektir.”

Y..., henüz tür odaklı yazma bilinci olmamasına rağmen anılarını unutmamak olarak açıklamıştır.

Ş... adlı öğrenci, cümlelerinde yazmayı tekrar etmek ve unutmamak için kullandığını belirtirken; benzer bir ifadeyle N..., geçmişini hatırlamak için yazdığını ifade eder ve ekler: "...bilmediğimiz konuları yazarız ki daha çok aklımızda kalsın diye."

Farklı yazma yeterliliğine sahip olan Y..., Ş... ve N... adlı öğrencilerin yazma gerekçelerini 'unutmamak' olarak açıklamaları, 'bilişsel' yönden etkililiğini göstermektedir. Nitekim bireylerin bilişsel yönden gelişmesi, yazma becerisi ile yakından ilişkilidir.

H..., Ç...ve M... adlı üç öğrenci, 'yazı güzelliğini' yazma gerekçesi olarak ön planda tuttıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin ürün temelli yazma anlayışından kalan bir alışkanlık olarak değerlendirilebilir. Nitekim geleneksel yazma anlayışından doğan ürün temelli yazma öğretiminde; yazım, noktalama, sayfa düzen ve temizliği, yazma sürecinin işleyişinden daha önemlidir.

H... ve M...'den farklı olarak Ç...'nin "Fikirlerimi insanlara anlatabilmek, insanlara bir şeyleri tanıtmak için yazarım. Neyi anlatmak istersem onun için yazarım." cümlesini eklemesi, öğrencinin yazma amacını belirlediği ve yazmadan önce hedef kitleyi dikkate aldığını gösterebilir.

D..., aynı soruya "Kendimizi geliştirmek ve ileride iyi bir meslek sahibi olabilmek için yazarız." cevabını vermiştir. Bu durum, öğrencinin yazma becerisinin sosyal yönden etkililiğine ilişkin bir kanaatte olduğuna ışık tutabilir.

V..., "Öğrenmek için yazarım, şiir yazmayı sevdiğim için yazarım." cevabıyla hem farklı metin türlerine olan ilgisinden söz etmiş hem de 'geliştirilebilir' düzeyde olduğunu yansıtan bir yanıt vermiştir. Bu durumda öğrenci, yazmanın hem bilişsel hem de duyuşsal yönüne işaret etmiştir.

Birbirinden farklı yazma yeterliliğine sahip olan öğrencilerden oluşan çalışma grubuna görüşme sırasında yöneltilen soruya verilen yanıtlar, öğrencilerin yazma tecrübelerine ışık tutmuştur. Nitekim öğrenciler, yazmayı bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden bir araç olarak görürken; biçimsel endişelerini de dile getirmişlerdir.

4.1.1.2. Eylem Öncesinde Çalışma Grubunun Yazma Süreçlerini Kullanma Durumuna İlişkin Görüşleri

Yazmak, ön hazırlık gerektiren bir eylemdir. Çünkü “Yazma becerisi düşüncelerin zihinde tasarısını yaparak belli bir düzen içerisinde yazıya aktarılmasına dayanır. O hâlde, öğrencilerin yazmadan önce yazılacak konu üzerinde belli bir düzeyde zihinsel hazır bulunuşluğa sahip olması gerekir” (Göçer, 2016, s. 76).

Akyol, Tompkins (1998) ve Jones (2002) yaptığı alıntıda sürece dayalı yazma yaklaşımının ilk aşaması olan yazım öncesi hazırlık için şunları aktarmaktadır:

“Bu aşamada konu seçimi, amaç belirleme, hedef kitleyi belirleme, yazı türünü belirleme, konuyla ilgili düşünceleri ortaya koyma ve organize etme çalışmaları yapılmalıdır” (2010, s. 109).

Süreç temelli yazma öğretimini öğrencilere kazandırılmadan önce, öğrencilerle görüşme yapılmış ve onlara “*Yazmaya başlamadan önce neler yaparsın?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru ile öğrencilerin yazma öncesi hazırlık yapıp yapmadıklarına ilişkin bilgi sahibi olmak istenmiştir.

Ö... ve Y... isimli öğrenciler, yazmadan önce bir hazırlık yapmadıklarını ve doğrudan yazmaya başladıklarını belirtmişlerdir.

H..., yazım öncesi hazırlık yaptığını söylemiş ancak nasıl bir hazırlık yaptığına ilişkin açıklamada bulunmamışken; S..., V... ve N... adlı öğrenciler, yazmaya başlamadan önce ders araç ve gereçlerini hazırladıklarını söylemişlerdir.

F..., D..., K... ve Ş... adlı öğrenciler, yazım öncesi aşamada ne yazacaklarını düşünüp plan yaptıklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak Ş..., olay akışını baz alarak plan yaptığını ve düşündüklerini yazdığını; K... ise amacını, hikâyesinin sıkıcı olmaması olarak ifade etmiştir. K... adlı öğrencinin burada ‘yazı’ kavramını değil, yazı için genelleştirdiği ‘hikâye’ kavramını kullandığı dikkat çekmiştir. Bu durum, tür odaklı yazmada bilinçsizlik olarak yorumlanabilir.

Ç..., ortam hazırlığı yaptığını deyinerek “Önce sessiz bir ortam bulurum. Aklımda tasarımlarım, önce eski bir kâğıda yazarım ve sonra da yeni bir kâğıda geçiririm.” ifadesinde yazım öncesi hazırlığını ‘aklında tasarlayarak’ yaptığını belirterek diğer

öğrencilerin kullandığı ‘düşünmek’, ‘plan yapmak’ gibi kelime gruplarından farklı bir kullanım tercih ettiği; devamında “...önce eski bir kâğıda yazarım ve sonra da yeni bir kâğıda geçiririm. Çünkü yazacaklarımı karıştırmamak için.” demesi, öğrencinin yazma aşamaları hakkında bilgi sahibi olmamasına rağmen eylemlerini belli bir sıra ile yaptığına işaret edebilir.

M...’nin yazım öncesi aşamadaki eylemlerini “İlk önce A4 kağıdına yazarım, olmuşa bir tane daha alır o kâğıda temize geçiririm.” sözleriyle ifade etmesi, düşünmediği, plan yapmadığını göstermiştir. Bu durum için öğrencinin bilişsel yeteneklerini harekete geçirmediği yorumu yapılabilir.

Çalışma grubunun ilk soruya verdikleri yanıtlardan hareketle öğrencilerin yazma öncesi hazırlığı öğrenme ortamı ya da ders araç-gereç hazırlığı olarak algıladığı fark edilmiş; bunun yanında bazı öğrencilerin ‘düşünme, plan yapma’ gibi bilişsel süreçleri kullandıkları, yalnızca bir öğrencinin ‘konu belirleme ve olay akışını tasarlama’ eyleminde bulunduğu ya da hazırlıkta bulunmaksızın yazmaya koyuldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yazma öncesi hazırlığın akabinde zihinsel taslağı oluşturulan metnin yazıya dökülme sırası gelmektedir. Taslak oluşturma, gözden geçirip yazma ve düzenleme olarak adlandırılan bu aşamalar, kendi içerisinde bazı eylemleri gerektirmektedir. Örneğin Cavkaytar, Marchisan ve Alber (2001)’den yaptığı alıntıda taslak aşaması için şu ifadeleri aktarmaktadır:

“Taslak aşamasında, öğrencilerin planlama aşamasında yaptıkları düzenlemeyi kağıda geçirmesi beklenir. Bu aşamada yazılan metnin yazım kurallarına bakılmaz. Öncelikli olarak öğrenci, bu aşamada içeriği oluşturmaya çalışır” (2009, s. 50).

Taslak aşamasından sonra gelen gözden geçirip yazma sırasında ise taslağı oluşturulan metin okunur ve metnin içeriğine ilişkin değişiklikler yapılır. Bu basamakta bireyler, gerek akranlarının gerekse öğretmenin desteğini alır. Gözden geçirip yazmanın temelinde metnin geliştirilmesi yatar.

Gözden geçirilen metin, son yazım aşamasında düzenlenir. Bu basamak için “düzenleme ya da redaksiyon” ifadesi kullanılır. “Bu aşamaya kadar içeriğe

yoğunlaşılırken, bu aşamada yazmanın mekanik yönü olarak adlandırılan yazım kuralları ve noktalama işaretlerine bakılır” (Cavkaytar, 2009, s. 50).

Araştırmacı tarafından çalışma grubuna, üçüncü olarak “*Yazma sırasında ne tür faaliyetlerde bulunursun?*” sorusu sorulmuş ve yazma sürecinin basamaklarını kullanma durumlarına ilişkin bilgi sahibi olmak istenmiştir.

S...ve Ş... adlı öğrenciler, düşündüklerini yazıp biçimsel unsurları dikkate aldıklarını, yazım ve noktalama işaretlerini kontrol ettiklerini ifade etmiştir. Nitekim S...’nin “Dikkatimi yazıma odaklarım. Yazım ve noktalamaya dikkat ederim.” cevabı, metnini mekanik yönden kontrol ettiğini göstermektedir. Bu da öğrencinin yazma sürecinin düzenleme aşamasına dikkat ettiği söylenebilir.

F..., yazma sırasında ‘duruma bağlı’, ‘pek bir şey yapmam’ ve ‘yazarım’ gibi ifadeleri bir cümle içinde kullanarak birbirinden farklı eylemleri dile getirmiş; D..., “Sırayı düzeltirim, malzemelerimi çıkarırım, yazarım.”; K..., “Yazarım.”; Ç..., “Aklımı yazıya veririm. Nedeni ise yazıya odaklanmak için; başka bir şey düşünmem.” cümleleriyle yazım sırasındaki faaliyetini yalnızca ‘yazmak’ eylemiyle sınırlandırmışlardır. Bu durumda, bahsi geçen öğrencilerle ilgili yazım sırasında neler yapacaklarına ilişkin ‘yazmak’ dışında farklı bir cevap vermedikleri için yazma süreci hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları yorumu yapılabilir.

Ö... ve Y... adlı öğrenciler, yazım esnasında yazılarını yazdıklarını ve başlık koyduklarını belirten ifadeler kullanırken; V..., “Konuyu düşünürüm, değerlendiririm ve yapamazsam size danışırım. Başlığı yazacağım zaman kırmızı kalem kullanır renk değiştirerek yazarım.” cümlesiyle yazma sırasında ‘başlık seçimine’ değinmiştir. Bunun yanı sıra V...’nin yazma öncesinde belirlenmesi gereken konuyu bu aşamada dile getirmesi ürün temelli yazma öğretiminin öğrenci üzerindeki mevcut izleri olarak değerlendirilebilir.

“Düşünürüm, dikkate ederim.” cümlesiyle yazım sırasında bilişsel yeteneklerini kullandığına değinen H...’nin ifadelerine karşın M..., ‘yazısını süsleme’ ayrıntısından söz etmiştir. N...ise aynı soruya “Kafamdan kuralları geçiririm.” şeklinde muğlak bir cevap vermiştir.

Üçüncü soruya verilen yanıtlar; öğrencilerin taslak oluşturma, gözden geçirip yazma, düzenleme gibi yazma sürecini içeren basamakları kullanmadıklarını; yani düşünme, yeniden okuma, kontrol etme, fikir alışverişinde bulunma, eleştirme gibi üst düzey becerilerden yoksun yalnızca ‘yazma’ kavramı ile sınırlandırdıklarını, biçimsel unsurları önemsediklerini göstermektedir. Çalışma grubunun bu cevapları, geleneksel yazma anlayışının etkisinden ileri geliyor olabilir.

Süreç temelli yazma öğretiminin son basamağında yazım aşaması sona eren metinler, okuyucu ile buluşmak üzere paylaşılır. Bu aşamaya ‘yayımlama ve paylaşım’ denir. “Burada önemli olan, öğretmenin, yazmayı öğrenci için anlamlı hâle getirmesidir” (Cavkaytar, 2009, s. 51).

Araştırmacı, görüşmede son olarak çalışma grubuna “*Yazmayı bitirdikten sonra neler yaparsın?*” sorusunu yöneltmiştir.

Ö..., Ş... ve Ç..., bu soruya yazıları bittikten sonra, önce okudukları, sonra akranlarıyla paylaştıkları cevabını verirken; Y..., metnini yalnızca okuduğundan söz etmiş; N... ve S... ise yazılarını kontrol ettiklerini dile getirmiştir.

Aynı soruya V..., “Yazım bitince değerlendiririm. Varsa yazım ve noktalama yanlışlarım onları düzeltirim.”; M..., “Noktalama ve yazım hatalarıma baktım çünkü hani kelime yazımda hata varsa ya da kelime hatası yaptıysam onu düzeltiyorum.” sözleriyle karşılık vermişlerdir.

H..., metnini dosyasına koyduğunu söylerken; aynı şekilde K... de “Adımı yazarım, sunarım; öğretmen istemezse eğer dosyama koyarım.” cevabını vermiştir. Bu durum, öğrenciye ait yazıların geçmişte öğretmeni tarafından değerlendirmemesinden doğan ve zamanla alışkanlığa dönüşen bir davranış olarak yorumlanabilir.

F..., metnini okuduğunu ve temiz kağıda geçirdiğini ifade ederken; D..., de benzer şekilde “Eğer güzel yazmadıysam temiz kağıda geçiririm.” yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin görüşmenin son sorusuna verdiği cevaplar, yazımın biçim unsurlarını önemsediklerini, yayımlama ve paylaşma basamağına ilişkin eylemleri yerine getirmediklerini göstermektedir.

4.1.2. Eylem Öncesinde Çalışma Grubunun Yazma Becerisini Kullanım Durumuna İlişkin Bulgular

Süreç odaklı yazma öğretimini esas alan çalışmalara başlamadan önce öğrencilerin yazma becerisini kullanma durumlarına ilişkin bilgi edinmek üzere serbest yazma çalışması yapılmış ve metinler incelenirken Göçer'in (2013, s. 234) Mertler'in önerdiği şablondan yararlanarak oluşturduğu yazma becerisi analitik puanlama ölçeğinde yer alan 'plan fikri', 'dil ve anlatım', 'etki/izlenim bırakma ve özgünlük', 'anlama ve anlatım', 'yazım ve noktalama' gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Eylem öncesinde çalışma grubunun serbest yazma çalışmaları ölçek doğrultusunda incelenmiş ve 'başlangıç', 'gelişen', 'başarılmış' ve 'mükemmel' olarak derecelendirilmiştir.

Plan Fikri

"Plan, gidilecek yolu, gidişin adımlarını, basamaklarını gösterir. Başlangıcı, gelişimi ve sonucu belirtir. En ilkel bir işin planı olduğu gibi, çok yüce her sanat yapıtının da bir plana göre ortaya konduğu yapısından sezilir. Plan, yapıtın bel kemiğini kurar. Bu ana yapıya göre, ayrıntılar kendi yerlerini alırlar" (Burdurlu, 1975, s. 71).

Eylem öncesinde yapılan serbest yazma çalışmalarının ardından incelenen metinlerde "plan fikri" ölçütü; Ö..., N... ve Ç...'de 'başarılmış'; Y..., S..., D... ve Ş...'de 'gelişen'; F..., H..., V..., K... ve M... adlı öğrencilerde ise 'başlangıç' seviyesinde olduğu belirlenirken; 'mükemmel' derecesinde bir öğrenciye rastlanmamıştır.

Plan fikri, 'başlangıç' derecesinde olan F..., H..., V..., K... ve M... isimli öğrencilerin metinlerinde başlığı unuttuğu, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin belirgin olmadığı, sayfa düzeninin bulunmadığı görülmüştür. 'Gelişen' derecesinde yer alan Y..., S..., D... ve Ş.... isimli öğrencilerin metinlerinde başlık mevcut, giriş, gelişme ve sonuç bölümleri belirgin iken; sayfa düzeni yoktur. 'Başarılmış' derecesinde yer alan Ö..., N... ve Ç... isimli öğrencilerin ise metinlerinde başlık kullandıkları, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin belirgin olduğu, yazı ve sayfa düzeninin yerinde olduğu söylenebilir.

Dil ve Anlatım

“Yazılı anlatım, bir konuyu ve o konu ile ilgili fikirleri cümle ve paragraflara göre düzenleme; düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatma; düşünce gücüne sahip olanların görüş fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun olarak yazma işlemi olarak tanımlanmaktadır” (Kavcar, 1986, s. 79; Demirel, 1999; Ağca, 1999, s. 109; akt. Temizkan, 2008, s. 49). Duygu, düşünce ve hayal dünyasının etkili şekilde aktarılabilmesi için doğru, anlaşılır ve duru bir dil kullanmak gerekmektedir. Kısaca kelime tekrardan kaçınmaya, kelimeleri uygun yerde kullanmaya ve anlatım bozukluğu olan cümlelerden uzak durmaya dikkat edilmelidir.

Eylem öncesinde yapılan serbest yazma çalışmalarının ardından incelenen metinlerde “dil ve anlatım” ölçütü; Ö..., N... ve S...’de ‘başarılmış’; F..., Ç..., Y...ve Ş...’ de ‘gelişen’; D..., H..., V..., K... ve M... adlı öğrencilerde ise ‘başlangıç’ seviyesinde olduğu belirlenirken; ‘mükemmel’ derecesinde bir öğrenciye rastlanmamıştır.

Metinlerinde kullandıkları dil ve anlatımın ‘başlangıç’ derecesinde bulunan öğrencilerin anlatımlarında açıklık olmadığı, kelime seçimleri ve cümle kuruluşları kusurlu bulunmuştur. ‘Gelişen’ seviyesindeki öğrencilerin anlatımları açık ve anlaşılır iken kelime seçimleri ve cümle kuruluşlarının daha iyi olabileceği söylenebilir. ‘Başarılmış’ seviyesindeki öğrencilerin ise anlatımları duru ve doğal olmasının yanı sıra kelime seçimleri ve cümle kuruluşları iyi bulunmuştur.

Etki/İzlenim Bırakma ve Özgünlük

Yazma süreci bileşenlerinden biri olan “içerik”, açıklık, özgünlük ve tutarlılığı kapsamaktadır. Sözlükte *özgün* kelimesi ‘nitelikleri bakımından benzerlerinden ayrılan, kendine has nitelikleri olan, orijinal’ olarak tarif edilmektedir (Ayverdi ve Topaloğlu, 2007, s. 835, akt. Öztürk, 2011, s. 26). Bir yazılı metinde özgünlük beklemek; durum ya da olayı dile getirirken duygu, izlenim ve gözlemlerden yararlanarak özgü bir anlatım şekli ortaya koymaktır.

Eylem öncesinde yapılan serbest yazma çalışmalarının ardından incelenen metinlerde “etki/izlenim bırakma ve özgünlük” ölçütü; Ö... ve N...’de ‘başarılmış’; F..., Ç..., Y..., S..., D...ve Ş...’de ‘gelişen’; H..., V..., K... ve M... adlı öğrencilerde ise ‘başlangıç’ seviyesinde olduğu belirlenirken; ‘mükemmel’ derecesinde bir öğrenciye rastlanmamıştır.

Ölçeğe göre ‘başlangıç’ derecesinde yer alan öğrencilerin; olaylara tek yönlü bakış açısı olduğu, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinde gözlem ve tasarımlardan yararlanmadığı söylenebilir. ‘Gelişen’ derecesinde yer alan öğrencilerin olaylara farklı açılardan bakmadıkları ancak duygu ve düşünce, gözlem ve izlenimlerden yararlandıkları ifade edilebilir. ‘Başarılmış’ derecesindeki öğrencilerin ise olaylara farklı açılardan bakmadıkları; duygu ve düşüncelerin gözlem, izlenim ve tasarımlardan yararlanarak sunulduğu tespit edilmiştir.

Anlama ve Anlatım

“Dil, anlama ve anlatma temel ayakları üzerine oturtularak işlev gören bir yapıdır. Birey bir yandan okuduklarını, dinlediklerini, görüp izlediklerini anlamlandırarak özümsemeye çalışırken bir yandan da anladıklarını, düşündüklerini, hissettiklerini, hayallerini, yaşamışlıklarını çevresindekilerle paylaşmayı ihtiyaç olarak görür” (Göçer, 2017, s. 247). Bu durumda anlayan bir bireyin anlatma becerisinin de gelişeceğini söylemek mümkündür.

Eylem öncesinde yapılan serbest yazma çalışmalarının ardından incelenen metinlerde “anlama ve anlatım” ölçütü; Ö..., N...ve Ç...’de ‘başarılmış’; F..., S...,Y..., Ş... ve D...’de ‘gelişen’; H..., V..., K... ve M... adlı öğrencilerde ise ‘başlangıç’ seviyesinde olduğu belirlenirken; ‘mükemmel’ derecesinde bir öğrenciye rastlanmamıştır.

‘Başlangıç’ derecesinde bulunan öğrencilerin metinlerinde, konuyu anlamadıkları ya da konuyu bir yönüyle irdelediği görülürken; paragraf bütünlüğünün olmadığı fark edilmiştir. ‘Gelişen’ derecedeki öğrencilerin konuyu anlamaya ve örneklerle açıklamaya çalışmış olsa da paragraflar arası bütünlüğü sağlayamadığı görülmüştür. ‘Başarılmış’ derecesinde bulunan öğrencilerin ise konuyu anladığı,

örneklerle ifade etmeye çalıştığı ve paragraflar arası bütünlüğü sağladığı tespit edilmiştir.

Yazım ve Noktalama

Yazım kuralları, bir dildeki seslerin belirlenen şekillerdeki harflerle ve daha sonra da hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin kurallara uygun şekilde doğru yazılışı noktalama işaretleri ise, dilin yazılı ifadelerde anlama ve anlatmaya destek sağlayan yazı işaretleri olarak bilinmektedir (Uludağ, 2002, s. 98). Etkili bir yazının ortaya çıkmasında içerik kadar yazının biçim unsurları olan yazım ve noktalama da unutulmamalıdır.

Eylem öncesinde yapılan serbest yazma çalışmalarının ardından incelenen metinlerde “yazım ve noktalama” ölçütü; Ö..., N..., S... ve Ş...’de ‘gelişen’; Ç..., F..., Y..., D..., H..., V..., K... ve M... adlı öğrencilerde ise ‘başlangıç’ seviyesinde olduğu belirlenirken; ‘başarılmış’ ve ‘mükemmel’ derecesinde bir öğrenciye rastlanmamıştır.

Yazım ve noktalama ölçütünde ‘başlangıç’ derecesinde yer alan öğrencilerin yazım ve noktalama işaretlerinin kullanımında eksikleri varken; ‘gelişen’ derecesindeki öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına genel olarak uyduğu görülmüştür.

Yazılı Metinde Plan Fikrini Kazandırmaya Yönelik Çalışma

Araştırmacı tarafından tespit edilen sorunların süreç temelli yazma öğretimi modeliyle giderilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ilk çalışmayı 27. 02. 2018 tarihinde Sevim Ak’ın ‘Karşı Pencere’ isimli kitabından kısaltılarak alınmış ‘Yıldızlar Yosun Kokar’ adlı hikâye oluşturmuştur. Bahsi geçen metin; giriş, gelişme ve sonuç bölümleri farklı yazı stilleriyle ayrılarak öğrencilere sunulmuştur.

Hikâye, öğrencilerin hakkında bilgi sahibi olduğu düşünülen ve yaygın olarak kullanılan metin türlerinden biridir. “Hikâye edici metinlerin, okura bilgi verme veya öğretme amacı yoktur. Bu metinler kendine özgü bir yapıya sahiptir. Hikâye edici türdeki metinlerin öğretimi, bilgi verici türdeki metinlere nazaran daha kolaydır. Çünkü çocuklar okul öncesi eğitim çağından itibaren hikâye kavramı hakkında çok basit de olsa bir takım bilgilere sahiptirler” (Akyol, 1999).

Öğrencilere ‘Yıldızlar Yosun Kokar’ adlı hikâyeyi dağıtılmış ve okumaları istenmiştir. Okuma süreci bittikten sonra hikâyeyi nasıl bulduklarını sorulduğunda “Hocam güzeldi.”, “Ben de beğendim.”, “Akıcıydı.” cevapları alınmıştır. Ardından metinde dikkat çeken durumların var olup olmadığına yönelik sorusuna öğrencilerden birkaçının “Hocam, metnin başı ve sonunu gösteren farklı yazılar mı var?”, “Ben de tam anlayamadım, hocam neden bu şekilde yazılmış?”, “Hocam bence yazıların farklı yazılmasının sebebi giriş, gelişme ve sonuç bölümünü göstermek için olabilir.” karşılığının verdiği görülmüştür. Bunun üzerine araştırmacının “Neden bu bölümleri kullanırsınız?” sorusuna, F... adlı öğrenci şöyle yanıt vermiştir: “Hocam plan için olmalı. İşlerimizi düzenli yaptığımızda nasıl her şey yolunda gidiyorsa bu yazıda da her şeyin yolunda gitmesi planlı olması için bunlardan faydalanırsınız.” Öğrencinin bu ifadesi için metinde plan fikrine bilgi düzeyinde hâkim olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmacı, ders içindeki deneyimini araştırmacı günlüğüne aktarmıştır:

Söylemler, öğrencilerin ilkokul döneminden bu yana yazıda giriş, gelişme ve sonuç bölümünün yer almasına yönelik kural hakkında bilgi sahibi olduklarını gösteriyordu. Ancak pilot çalışmada incelediğim metinlerin birçoğu plan fikrinden uzaktı. Hatta bazı öğrencilerin başlık bile koymadığını yahut yazıya başlamadan evvel başlık koyduklarını görmüştüm. (A.G. 27.02.2018)

Araştırmacı, planın ne olduğunu ve neden plan kullanıldığını belirten dönütler vermiş ve dersin ikinci bölümünde bilgilendirici metin türünü tercih ederek aynı çalışmayı uygulamıştır.

Yazılı Metinde Başlık Oluşturmaya Yönelik Çalışma

28.02.2018 tarihli haftanın ikinci ders gününde biri yazınsal diğeri bilgilendirici olmak üzere farklı metinler kullanılmış; öğrencilerin metinleri okuduktan sonra başlık bulmaları ve neden bu başlığı tercih ettiklerine ilişkin yazılı açıklama yapmaları istenmiştir.

Araştırmacı süreçle ilgili tecrübelerini şöyle aktarmıştır:

Çalışma 30 dakika içinde sona ermişti ancak V..., başlık bulmada zorlandığını ifade ederken M... ve S... “Hocam ne diyeceğim bilemiyorum.” , “Nasıl bir açıklama

yapabilirim ki?” gibi sözlerle başlığı seçme nedenini yazarken zorlandıklarını belirtiyorlardı. Öğrencilerle birebir ilgilenmeyi uygun gördüm. Çünkü çalışmalara ön yargı oluşturmamaları benim süreci devam ettirebilmem açısından önem arz ediyordu. (A.G. 28.02.2018)

Çalışma sonrası “Neden metinlere başlık koyarız?” sorusuna sınıftan “Metinde neyin nasıl anlatıldığını öğretmek için.”, “Başlık, metnin özetidir çünkü.”, “Yazılan şeyin daha akıcı olması için başlık konulur.”, “Başlık, yazının konusunu anlamamızı sağlar.”, “Kitabı alırken bile başlığına bakıp alırız ki hocam.”, “Çünkü başlık yazılan şeyin lideridir öğretmenim.” gibi açıklayıcı olduğu kadar açıklayıcı olmayan cevaplar gelmiştir.

Araştırmanın “Metnin başlığını ne zaman belirleriz?” sorusuna V..., M... ve K... dışındaki öğrenciler, başlığın yazının bitiminde kullanılacağını belirtmiştir. Ancak üç öğrenci başlığa başta karar vermek gerektiğini ifade etmiştir. Fikirlerini gerekçesiyle dile getirmeleri istenen öğrencilerden V...ve M... sessiz kalırken; K... ile araştırmacı arasında geçen diyaloglar aşağıda yer aldığı gibidir.

K...: Hocam yazarken, plan yaparken... yani başlığı da plana dâhil etmez miyiz?

Araştırmacı: K..., sence planı yazarken mi yaparız?

K...: Ama... Yazmaya başlamadan önce başlığa da karar vermemiz gerekmez mi?

Araştırmacı: Peki, K... sen nasıl bir yazı ortaya çıkacağını önceden kestirebilir misin?

K...: Hayır tabii. Ama hocam önce başlık yazsak işimiz kolaylaşır.

Araştırmacı: Plan bize rehberdir, biz planlar sonra harekete geçeriz. Başlık yazara özgüdür ve yazar yazısını bitirdikten sonra onu okur, en uygun başlığa o zaman karar verebilir. Başlığı başta kararlaştırsan ona göre yazını meydana getirmen gerekir ki bu daha zahmetlidir. Bir de şöyle düşün, metnin başlığa uygun olmadı bu kez yazını defalarca değiştirmek zorunda kalabilirsin ve planından da uzaklaşabilirsin.

Duman (2008, s. 5), “Süreç temelli öğretimde; bilişsel yapılar, ilgi, dikkat, algı, kodlama, gruplama, anlamlandırma, bellek, motivasyon, merak, hatırlama, plan ve planlama, izleme, kontrol, değerlendirme vardır” sözleriyle planın önemine vurgu yapmıştır.

Araştırmacı, kâğıtları incelediğinde yazınsal metinde M..., Y..., V... isimli öğrencilerin; bilgilendirici metinde K..., Ş..., S... isimli öğrencilerin seçtikleri başlık ve başlık seçimindeki açıklamanın metinle uyum göstermediği fark edilmiştir.

Yazılı Metinde Hikâye Unsurlarını Bulmaya Yönelik Çalışma

Araştırmacı, haftanın üçüncü ders gününde ‘Kaşağı’ adlı metni çalışma grubuna vermiş, bir kez sesli bir kez de sessiz okuma yaptırmıştır. Öğrencilerin metnindeki hikâye unsurlarını bulmaları için araştırmacı tarafından hazırlanan bir hikâye haritası öğrencilere dağıtılmış ve hikâye haritasını doldurmaları için süre tanınmıştır.

Ders boyunca, edinilen tecrübeler araştırmacı günlüğünde şöyle aktarılmıştır:

Öğrenciler, haritada verilen ‘yer’, ‘zaman’, ‘kişi’, ‘olay’, ‘konu’, ‘ana fikir’ gibi kavramlara yabancı değildi. Ancak geliştirilebilir seviyedeki H..., K..., M... ve V... isimli öğrenciler, yardım istercesine etrafa bakınıyordu. Bu sebeple sıra arkadaşına soru soruyor ya da devamlı yanıma gelmek istiyorlardı. Ben ise onları izlerken bir yandan metni dikkatli okumadıklarını, okusalardı boşlukları doldurabileceklerini düşünüyordum. Şablonları incelediğimde öğrencilerin bir kısmının ana fikir ile konuyu karıştırmış olduğunu; bir kısmının ise yer, zaman ve kişi unsurlarını eksik yazdığını fark ettim. (A.G. 01.03.2018)

Araştırmacının günlüğünde dile getirdikleri ile bazı öğrencilerin okuduklarını anlamlandıramadıklarını, hikâyeyi oluşturan unsurları tespit edemedikleri sonucuna varılabilir. Hâlbuki “yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgiler, zihindeki model ya da şema denilen anlam ağlarına göre alınmaktadır. Anlam ağlarında kavramlarla ilgili çeşitli bilgi ve deneyimler bulunmaktadır. Bunlar bireyin ön bilgilerini ve zihin yapısını oluşturmaktadır. Birey, yeni bilgileri zihindeki ön bilgilerin ışığında incelemekte, anlamakta, sorgulamakta, bazılarını seçerek bütünleştirmekte ve zihinde düzenlemektedir” (Güneş, 2016, s. 23).

4.2. Eylem Sürecine İlişkin Bulgular

Bu bölüm, eylem sürecine ilişkin elde edilen bulguları kapsamaktadır. Araştırmacı tarafından tasarlanan on haftalık uygulama sürecinde hikâye, anı, deneme ve gezi yazısı olmak üzere dört farklı metin türü çalışılmıştır. Süreç boyunca bulgular; gözlem, araştırmacı günlüğü ve doküman inceleme ile elde edilmiştir.

4.2.1. Süreç Temelli Yazma Öğretimi ile Yazma Becerisinin Kazanımına İlişkin Bulgular

Türkçe dersinin ilk ders saatinde öğrencilere yazmanın günlük hayattaki yerinden ve öneminden söz edilmiş; yazmanın bir süreç olduğuna değinilerek öğrencilerin süreç kelimesiyle ilgili konuşmaları istenmiştir. Öğrenciler, süreç kelimesi için; “süredir”, “zamandır”, “vakittir” gibi tanımlamalar yapılmıştır. Ardından yönlendirilen “Yazımızı bir anda oluşturabilir miyiz?” sorusuna yanıt vermek üzere söz alan öğrenciler; yazının bir anda oluşamayacağını, zaman gerektirdiğini, düşünmeye ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Bunun üzerine araştırmacı, bilgisayar ortamında hazırladığı sunuyla süreç temelli yazma modeli hakkında bilgi vermiş, hangi amaçla bu modelden faydalanılacağını aktarmıştır.

Öğrencilerin ‘ön hazırlık’, ‘taslak yazma’, ‘gözden geçirip yazma’, ‘düzeltme’ ve ‘paylaşma’ kavramlarını ilk kez duydukları fark edilmiştir. Bu durum, süreç temelli yazma öğretiminin Türkçe Öğretim Programı’nda esas alınan bir yazma modeli olmasına karşın okullarda yeterince tercih edilmediğinin bir göstergesi olabilir.

Araştırmacı, ayrıntıları günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

Dersin soru-cevap kısmından sonra süreç temelli yazma öğretiminin aşamalarını tanıtmak üzere öğrenciler için hazırladığım bilgi kartlarını dağıttım ve bu kartları ne amaçla dağıtmış olabileceğim hakkında fikir yürütmelerini istedim. İncelemelerinin ardından söz alarak; “Yazı yazarken bunlara mı bakacağız?”, “Yazı yazma aşamaları diyor burada hocam”, “Bunlar kural mı şimdi?”, “Her basamağa göre yazacağız sanırım”, “Yazı yazarken takip edeceğimiz aşamalar, ben şimdi bir daha okudum, anladım.” cümlelerini kurdular. Tahminleri kısmen doğrudu ancak ‘kural’, ‘bakıp yazma’ gibi kelime ve kelime gruplarını kullanmış olmaları mevcut geleneksel yazma anlayışın etkisiyle olabileceğini düşündürdü bana. Hatta

öğrencilerden V... ve M... kendi aralarında konuşurken sözlerine kulak verdim, “Ezberleyeceğiz sanırım” diyorlardı. Bilgi kartı hazırlamam acaba bu süreç için bir dezavantaj olarak değerlendirilebilir miydi? Onlara bu aşamaların ezberlemek için değil yaparak yaşayarak öğrenmek için var olduğundan bahsederek yazarak yazma becerimizi geliştireceğimiz benim de süreçte onlara rehberlik yapacağımı ve onlarla birlikte yazı yazacağımı söyledim. F... “Okur musunuz hocam peki?” demesi öğretmenin öğrenci üzerinde ne kadar etkin bir role sahip olduğunu gösteriyordu aslında. Güneş’in belirttiği usta-çırak ilişkisi tam da bu olmalı. (A.G. 01.03.2018)

Yazma becerisinin süreç modeliyle tanıtılması, farklı metin türlerinde uygulanması amacıyla on haftalık araştırma sürecinde hikâye, anı, deneme ve gezi yazısı üzerine çalışmalar yapılmış ve elde edilen bulgular yansıtılmıştır.

4.2.1.1. Süreç Temelli Yazma Öğretimi ile Hikâye Türünün Kazanımına İlişkin Bulgular

Hikâye, “Belirli zaman ve yerlerde az sayıdaki kişiler arasında geçen gerçeğe uygun olayların hareketleriyle birlikte kısa, duygulu, heyecanlı biçimde gözleme ve tasarlama dayanan yazılardır” (Parlak yıldız, 1999, s. 189). Yaşanmış ya da yaşanması mümkün olay veya durumları anlatan hikâyeler, her yaşta bireylere hitap eden sanatsal bir metin türü olarak değerlendirilebilir. Nitekim Gökçe’ye (2015) göre, “Sanatsal türlerin öğretilmesinde temel amaç, her yaşta okura duyarlık kazandırarak öğrenilenleri yaşantıya dönüştürme olanağı sağlamaktır” (s. 19).

Verilen başlık altında süreç odaklı yazma modeli kullanılarak hikâye üzerine çalışılmış ve araştırmanın etiği gereği öğrencilerin isimleri gizli tutulmuştur. Öğrencilerin başarı düzeyleri belirlenirken II. kademe I. dönem ders başarısı ve pilot uygulama esas alınmıştır. Öğrenciler, “Ö...”, “Y...” ve “H...” olarak isimlendirilmiştir. Hikâye türünde çalışan öğrenci düzeyleri Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. Hikâye türünde çalışan öğrenci düzeyleri

Ad	Yaş	Düzy
Ö...	12	Çok İyi
Y...	12	İyi
H...	12	Geliştirilebilir

Bu bölümde, Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu 6/C sınıfında 06.03.2018-16.03.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen hikâye yazma çalışmasında süreç odaklı yazma öğretimine ilişkin bulgular yer almaktadır.

I. Hikâye Yazma Çalışmasına İlişkin Bulgular

Tablo 5. Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 06.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon	Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C Tarih: 06.03.2018 Saat: 08.50-09.30 09.40-10.20	
Sevim Ak'a ait 'Toto ve Şemsiyesi' adlı kitaptan kısaltılarak alınan 'Toto Dama Çıktı' örnek hikâyesi, okunmuştur[1].	Örnek Metin(1)
Araştırmacı, metnin hikâye olduğunu anlatan sunum yapmıştır[2].	Sunum(2)
STYÖ basamakları hatırlatılmış ve öğrencilere hikâye yazacakları söylenmiştir[3].	Hatırlatma(3)
Yazma öncesi hazırlık aşaması için öğrencilere resimler verilmiştir[4].	Görsel Malzeme(4)
Araştırmacı, seçilen resimden hareketle öğrencilerin bir hikâye oluşturacağını ifade etmiştir[5].	Açıklama(5)
Resim seçimi yapıldıktan sonra araştırmacı, öğrencilerin bilgi kartlarından yararlanarak hikâye yazma sürecinin başında 'düşünmelerini' ve 'hayal kurmalarını' istemiştir[6].	Yönlendirme (6)
Ö..., resme bakmış ve düşünmeye başlamıştır[7].	Düşünme(7)
Y... ve H... adlı öğrenciler, bir resmin hikâyesini nasıl yazacağını bilemediklerini şaşkınlıkla belirtmiştir[8].	Bocalama(8)
Araştırmacı, yanlarına yaklaşarak "Resimlere baktığınızda ne görüp ne düşünüyorsanız hayal gücünüzle birleştirin ve onu en zengin hâle dönüştürmeye çalışın. 'Bir resmin hikâyesi olur mu hiç?' demeyin; nasıl ki hikâyelerin resimleri yapıyorsa resimlerin de hikâyesi oluşturulabilir." demiştir[9].	Yönlendirme(9)
Araştırmacı, eklemiştir: "İyi düşünün, bu sizin eseriniz olacak."[10]	Cesaretlendirme(10)
Araştırmacının sözleri üzerine Y... ve H...'nin birbirlerine bakarak gülümsediği görülmüştür[11].	Öğrenci Tepkisi(11)

Tablo 5’te görüldüğü üzere, Sevim Ak’a ait ‘Toto ve Şemsiyesi’ adlı kitaptan kısaltılarak alınmış ‘Toto Dama Çıktı’ hikâyesi öğrencilere okutulmuştur. Örnek metin aracılığıyla öğrencilerin hikâye türünün özelliklerine dair ne bildiklerinin farkında olmaları ve ön bilgilerini öğrenme ortamına getirmeleri amaçlanmıştır. Çünkü “Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2016, s. 33).

Araştırmacı, öğrencilerden metnin türünü tahmin etmelerini istemiştir. Öğrenciler, metin türünü tahmin etmeye çalışmıştır. Bu esnada araştırmacı ile öğrenciler arasında aşağıda yer alan diyaloglar geçmiştir.

Araştırmacı: Bu metnin türünü bilen var mı aranızda?

H...: Nasıl yani hocam? Yazı yani işte.

Araştırmacı: Yazı evet ama bir ismi var.

Y...: Masal mıydı?

Ö...: Hikâeydi galiba hocam.

Yapılan gözlemler ve görüşmeler doğrultusunda bazı öğrencilerin öykü ve hikâyeyi birbirinden farklı metin türü olarak gördüklerini ya da her okudukları metni hikâye diye isimlendirdiklerinin farkına varılmıştır. Bu durum, öğrencilerin kompozisyon algısından kurtulamayıp tür odaklı ayrıma varamadıklarından ileri geliyor olabilir.

Araştırmacı, eylem planı doğrultusunda hikâyeyi tanıtan sunum yapılmıştır. Sunum sırasında öğrencilerin aceleci tavrı dikkat çekmiştir. Araştırmacının gözlemi araştırmacı günlüğüne yansımıştır:

Slayt henüz bitmemişken soru sormak için sözümü kesen V...’nin “Zaman kullanmak zorunda mıyız?”, Y...’nin “Bir varmış bir yokmuş diye başlayabilir miyiz?”, M...’nin “Kişi sayısı sınırlı mı?” gibi soruları zaman zaman sunumun akışını sekteye uğrattıyordu. Sabırla sorularına yanıt verdim. Sunum bitiminde ders zili çalınca diğer ders devam edeceğimizi belirttim. (A.G. 06.03.2018)

Yazım öncesi aşamada görsellerin kullanımının etkililiği göz önünde bulundurularak resim kullanmayı tercih eden araştırmacı, Türkçe dersinin ikinci saatinde Kültür ve Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğünün izni ile dört ressama ait dört farklı resmi çoğaltmış; panoda ve akıllı tahtanın ekranında öğrencilere sunmuştur.

Görseller, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yorumlama, ilgi ve merak uyandırmada önemli zihinsel hazırlık materyalleridir. Görsel okumanın zihinde başladığına dikkat çeken Deliveli'ye (2008) göre “Zihinsel işlemler aşamasında öncelikli olarak yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilir ve seçilen bilgiler, çeşitli zihinsel işlemlere tabi tutulur. Bunlar, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi işlemlerdir. Bu işlemler sonucunda oluşan bilgiler, söz ya da yazıyla aktarılır” (s. 232).

Verilen resimlerden istedikleri birini seçebilecekleri belirtilerek resimlerden hareketle hikâye meydana getirecekleri için öğrencilerden ön bilgilerini etkinleştirmeleri istenmiştir. Ancak Y... ve H..., bir resmin hikâyesini oluşturmada güçlük yaşadıklarını belirten sözler kullanmışlardır. Öğrencilerin verdiği tepkilerin Türkçe'nin yalnızca not alınan, dil bilgisinin öğrenildiği bir branş olarak değerlendirilmesinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Ancak Türkçe dersi; resim, müzik, tiyatro gibi bir sanat dersidir. Nitekim duyguların ve düşüncelerin etkili bir biçime dışa vurumu yazma becerisi, Kıbrıslı (2010, s. 407) tarafından da bir tür sanat etkinliği olarak yorumlanmıştır. Akyol'a göre (2016) “Her şeyden önce öğrenciler, görsel sununun fikirleri paylaşıp yorumlamada ve anlayışları somutlaştırmada önemli bir yol olduğuna inanmalıydılar” (s. 123).

Hikâye yazımının hazırlık aşamasında sınıf içinde gözlemlenenlerin bir kısmı, araştırmacı günlüğüne şöyle aktarılmıştır:

Çalışma grubu öğrencilerinden Y... “Bütün resimleri bir hikâyede kullansak olmaz mı? Hepsi çok güzel.”, Ö... ise “Resimlerden yola çıkıp seçtiğimiz kahramanı bir yerden bir yere yolculuk ettirebilir miyiz?” gibi sorularla yazım öncesi süreci anlamlandırmaya çalışıyordu. Öğrencilere, süre kısıtlaması yapmaksızın yazmadan önce iyi düşünmeleri ve plan yapmaları gerektiğini hatırlattım. Çünkü ön hazırlık, yazımın iskeletini oluşturan önemli bir basamaktır. Zil çalmak üzere olduğundan

uygulamaya haftaya devam edeceğimizi ve düşünceleri için uzun süreleri olduğunu söyleyip sınıftan ayrıldım. (A.G. 06.03.2018)

Taslak yazma aşamasına ilişkin 07.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Taslak yazma aşamasına ilişkin 07.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon		Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 07.03.2018	Saat: 13.00-13.40
Araştırmacı, STYÖ modelinin basamaklarını hatırlatmıştır[1].		Hatırlatma(1)
Görselleri tekrar inceleyen öğrenciler, taslak yazım aşamasına geçmiştir[2].		Yazma(2)
Taslak yazımı sırasında öğrenciler, yazım ve noktalama işaretlerini kontrol etme kaygısı yaşıyordu[3].		Biçim Endişesi(3)
Öğrencilerden bazıları, metnin taslağını oluşturmakta zorlanıyordu[4].		Yazmada Zorlanma(4)
Araştırmacı, taslağını oluşturmada zorlanan öğrencilere yardımcı olmuş, taslak yazımına geçmesini sağlamıştır[5].		Araştırmacının Desteği(5)
Öğrenciler yazma için ayrılan süreyi merak ettiği için kalan süreyi sıklıkla sormuştur[6].		Süre Faktörü(6)

Tablo 6'da görüldüğü üzere 07.03.2018 tarihinde, birinci hikâye yazma çalışması için yazım öncesi hazırlığını tamamlayan öğrencilere sürecin kalan dört aşaması hatırlatılmış ve dersin başında resimleri tekrar incelemeleri istenmiştir. Çünkü görselden hareketle bir hikâye kurgulamak için yeterli düşünsel hazırlığın yapılması önemlidir. Aksi hâlde metin oluşturmada güçlük yaşanabilir. Görsel sanat ürünleri olan resimlerin nasıl algılandıkları konusunda Arizpe ve Styles (akt. Akyol, 2016, s. 134-135) dört ayrı aşamadan bahsetmektedir:

Öncelikle sanatsal ürün (resim) bakan üzerinde bir 'etki' oluşturmalıdır. Bu etki resmin konusu, renkleri, şekli ve kompozisyonu hakkında genel bir fikir edinmesini sağlayacaktır. Eğer etki yoksa hiçbir kazanım olmayacaktır. İkincisi 'inceleme' aşamasıdır. Bu aşamada resim üzerinde zihinsel bir yoğunlaşma söz konusudur. Bu yoğunlaşmada sabırlı ve ısrarcı olmak gerekiyor. Çünkü incelemede aktif katılım esastır. Üçüncü aşama da 'sorgulama' ve anlamlandırma ön plana çıkmaktadır. İzleyici burada ön bilgileri ve tecrübeleriyle izledikleri

arasında ilişki kurmaya çalışmaktadır. Resimler hakkında farklı sorular oluşturup onlara cevaplar bulmaya çalışmaktadırlar. Son aşama ise yeniden incelemedir. Burada orijinal imaja tekrar dönülür ve önceki aşamalarda gözden kaçmış olan hususlar dikkate alınır. Bu bir derinlemesine inceleme olayıdır ve aynı zamanda yargıya ulaştırıcıdır.

Araştırmanın eylem öncesinde gerçekleştirilen görüşmede öğrencilerin yazılarında ‘yazı güzelliği’, ‘kâğıt temizliği’, ‘renkli kalem kullanma’ gibi biçim kaygısını oluşturan ifadeler, taslak aşamasında da dile getirilmiştir.

Y...: Kağıdın düzenine bakacak mısınız hocam, benim yazım çok güzel değildir de?

Araştırmacı: Hayır, sadece düşünüp planladığınız yazıyı yazınız, yazı güzelliği en son dikkate alınacak şeydir.

H...: Hocam ben çizgisiz kağıda yazamam ne olur çizgisiz kâğıt vermeyin.

Araştırmacı: Hangi kâğıdı isterseniz kullanabilirsiniz, sizi sınırlandırmayacağım.

Ö...: Hocam herkes bir şey söyledi ben de söylemek istiyorum, noktalı virgül ve virgüli karıştırıyorum ben.

H...: Ben bazen unutuyorum nokta koymayı bile. (Gülüyor)

Araştırmacı: Merak etmeyin çocuklar, zamanla hepsini öğreneceğiz.

Graves (1983), yazmaya yeni başlayan çocukların yazdıklarını düzeltme davranışları üzerine yaptığı araştırmada öğretmenler bu aşamada neyi ön plana çıkarıyorlarsa çocukların da onu yaptıklarını belirlemiştir (Akyol, 2016, s. 114). Örneğin; öğretmen bu aşamada temizlik ve okunaklılık üzerinde duruyorsa çocuklar da temizlik ve okunaklılığa dikkat etmiştir. Eğer öğretmen metnin yeniden organize edilmesi, eklemeler ve çıkarmalar üzerine durmuşsa çocuklar da içeriği düzenleme ve ifade şekline önem vermişlerdir (Akyol, 2016, s. 114). Öğrencilerin şekilsel kaygılarını dile getirdiği cümlelere ürün odaklı yazma öğretiminin bir yansıması denilebilir.

Perl ve Sommers’e (akt. Göçer, 2013, s. 221) göre, şekle ait unsurlara gereğinden fazla önem vermek, yazma sürecini olumsuz etkilemektedir. Onlara göre

şekle gereğinden fazla ilgi göstermek, anlamı keşfetme sürecine sürekli bir müdahaledir. Çalışmaları düzeltmek ve düzenlemek için başvurulan ham ve katı girişimler kompozisyon sürecinin akışını bozmaktadır. Haddinden fazla şekil, kullanım ve dil bilgisiyle ilgilenen yazarlar, kendilerini sınırlamakta ve yazmada başarılı olamamaktadırlar.

Araştırmacı, taslak aşamasında duygu ve düşüncelerini araştırmacı günlüğüne şöyle aktarmıştır:

“Hikâyeyi gerçekçi mi yapacağız?”, “Resme bakarken yazsam olmaz mı?”, “İlla bir resim mi seçmek zorundayız?”, “Zamanı eski zamanlar diye ifade edebilir miyiz?” “Benim hikâyem acıklı olacak”, “Ben evde kurguladım bile”, “Tarih belirtebilir miyiz?”, “Aklımda çok şey var hangisini yazsam?” vb. sorular artıyor; fikirler sınıf içinde havada uçuşuyordu. Bu cümleler, öğrencilerin bazılarında hâla metni için kurgu tasarlayamadığı da gösteriyor aslında. Öğrencilerden V...’nin “Tarih belirtebilir miyiz?” sorusuna; Ö... “Tabii ki zamanı belirtmelisin masal değil ki bu.” sözleriyle karşılık vermesiyle sınıfta kısa süreli tartışma atmosferi bile oluşmuştu. Sanırım kat edecek daha çok yolumuz var. Yazma alışkanlığını bir anda değiştirmek kolay değil. Elimden gelseydi geçmişteki alışkanlıklarını bir çırpıda yok etmeyi dilerdim. Ancak kova bile hemen dolmuyor, bir çırpıda nasıl boşaltabilirim? (A.G. 07.03.2018)

Uygulama sırasında Ö... ve Y... isimli öğrenciler kâğıdına notlar almış ve ders saati içinde yazma sürecine başlamışlardı. H...’nin ise bu sırada “Öğretmenim nasıl yazacağım? Süremiz az kaldı mı?” sorularını yöneltmiştir. Araştırmacının yazma için ayırdığını belirttiği geniş zaman dilimine karşın öğrenciler, geleneksel yazma anlayışından ileri gelen bir ders saati içinde yazıyı bitirme anlayışının süreç temelli yazma modelinde de devam ettiğini düşünüyor olabilir. Çünkü “Yazma becerileri davranışçı yaklaşımda ikinci derecede ele alınmış, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmeleriyle fazla ilgilenilmemiştir” (Güneş, 2016, s. 157).

Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 07.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 07.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon		Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 07.03.2018	Saat: 13.00-13.40
Araştırmacı, öğrencilerin gözden geçirip yazma aşamasında bilgi kartlarına bakmalarını istemiştir[1].		Yönlendirme(1)
Bilgi kartlarını inceleyen öğrencilere, gözden geçirip yazma aşamasında metinlerini okumaları ve varsa değişiklik yapacakları yerleri belirlemeleri istenmiştir[2].		Açıklama(2)
Bu sırada H... “Noktalara da bakalım mı?” demiş; araştırmacı ise henüz düzenleme aşamasına geçemediklerini belirterek bir sonraki aşamada yazım ve noktalama kontrolü yapılacağını açıklamıştır[3].		Biçim Endişesi(3)
Öğrenciler, metinlerini okuyup değişiklik yaptığını söylemişler. Ancak bu süre oldukça kısa sürmüştür[4].		Metinde Değişiklik Yapma(4)
Araştırmacı, öğrencilerin sınıf arkadaşlarının da fikrini alabileceğini belirtmiş ve birbirlerinin kâğıtlarını incelemelerini istemiştir[5].		Yönlendirme(5)
Birbirlerinin kağıdını inceleyen öğrencilerin “Bu cümleyi anlamadım? Ne demek istedin?”, “Ben olsam bu kahramanı güçlü yapardım.”, “Keşke olay köyde geçseydi.” dedikleri duyulmuştur. Metnine tekrar bakan Ö..., “Bence benim hikâyem tam daha olmamış.” demiştir. Y..., bunun üzerine Ö...’nün hikâyesini okumuştur[6].		Akran Değerlendirmesi ve Öz Değerlendirme(6)
Ders bitimine kadar devam eden süreçte H..., parmaklarının yorulduğunu ifade etmiştir. Araştırmacı, H...’ye bir süre dinlenebileceğini söylemiştir[7].		Fiziksel Yorgunluk(7)
Ders zili çalmış ve araştırmacı, öğrencilere yazma çalışmasına yarın devam edeceğini duyurmuştur[8].		Açıklama(8)

Tablo 7’de görüldüğü üzere, aynı tarihin ikinci ders saatinde taslağını tamamlayan öğrencilere sürecin üçüncü aşaması olan gözden geçirip yazmaya ulaştıkları bilgisi verilmiş ve bu basamakta hangi eylemlerde bulunulacağı hususunda bilgi kartlarına bakmaları istenmiş; bilgi kartının yetersiz kaldığı durumlarda araştırmacı öğrencilere yol göstermiştir. Öğrencilerden H... yazısını okumadan önce noktalama

işaretlerinin kontrolünü yapıp yapmayacağı sorusunu yönlendirmiştir. Araştırmacı, öğrenciden metnin içeriğine odaklanmasını istemiş, bir sonraki aşamada yazım ve noktalama işaretlerinin kontrol edileceğini hatırlatmıştır.

Öğrenciler, yazılarını okumuş, gerekli gördükleri yerler için ekleme veya çıkarmalar yaparak değişiklik yoluna gitmiş ancak gözden geçirme aşaması uzun sürmemiştir. Bu durum, araştırmacıya öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları yazma modelinin aşamalarına alışmalarının zaman alacağını düşündürmüştür.

Akran değerlendirmesinin literatürdeki etkililiği göz önüne alınıp gözden geçirip yazma esnasında, öğrencilerden akranının kâğıtlarını incelemeleri istenerek öğrencinin göremediği hataları akranının görmesi sağlanmış böylece iş birlikli bir öğrenme ortamının oluşmasına zemin hazırlanmıştır. Nitekim Graham (akt. Erdoğan ve Yangın, 2014, s. 441) da öğrencilerin yazı yazarken birbirleriyle etkileşimde olmaları gerektiğini savunmaktadır. Çünkü yazma diyaloga dayalı bir keşif sürecidir.

Gözden geçirip yazma aşamasında araştırmacı fark ettiği durumları günlüğünde şöyle ifade etmiştir:

Ö..., “Bence benim hikâyem daha tam olmamış. Bu ikinci okuyuşum hâla hatam var ya.”, “Ne çok hata yapmışım.”, “Çoğu kez değiştirmem gereken şeyler oldu.”, “Sanırım yazım tam olmamış.”, “Bir daha yazmam gerekebilir.”, “Parmaklarım ağrıyor.” dediğini duydum. Sanırım daha önceki yazma serüvenleri bu kadar uzun sürmemiştir. Öyle ki bazı öğrencilerin gözden geçirip yazma aşamasında ilk okumadan sonra değişiklik yaptığını söylediği hâlde eserlerine göz ucuyla baktığımda eksiklikler gözüme çarpıyordu. Öğrencilere yorulduklarında dinlenebileceklerini söyledim ve ders boyunca yazı yazmanın emek gerektiren bir beceri olduğunu, sonunda en güzel meyveleri alabileceklerini vurguladım. (A.G. 07.03.2018)

Dersin sonunda gözden geçirip yazma aşamasının gerekli eylemlerini gerçekleştiren öğrenciler, metinlerinin düzenleme aşamaları bir sonraki derste bir araya gelmişlerdir.

Düzenleme aşamasına ilişkin 08.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. Düzenleme aşamasına ilişkin 08.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon		Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 08.03.2018	Saat: 09.30-10.10
Araştırmacı, düzenleme aşamasında yapılacak iş ve işlemler için öğrencilerin bilgi kartına bakmalarını istemiştir[1].		Yönlendirme(1)
Karta bakan öğrenciler, metinlerini tekrar okumuştur[2].		Okuma(2)
Öğrenciler, metinlerinde bulunan yazım ve noktalama yanlışlarını gidermek amacıyla araştırmacıya sorular yöneltmiştir[3].		Biçim Unsurlarının Kontrolü(3)
Araştırmacı, öğrencilerin sorularına karşılık vermiş ve düzenleme sırasında öğrencilere yardım etmiştir[4].		Araştırmacının Desteği(4)
Metnini kontrol eden Ö..., yazısını paylaşmak için sabırsız olduğunu ifade etmiştir. Bunun üzerine araştırmacı, sabırlı olmasını ve paylaşma aşamasında arkadaşlarıyla metnini paylaşabileceğini söylemiştir[5].		Öğrencinin Tavrı(5)
Metinlerine son kez okuyan ve düzelten öğrenciler, düzeltme aşamasında da birbirlerinin fikirlerinden faydalanmıştır[6].		Son Okuma(6)
Öğrencilere, metinlerinin araştırmacı ve akranları tarafından incelenmesini nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur[7].		Fikir Alışverişi(7)
Ö... ve Y..., hatalarının farkına vardıklarını söylemişlerdir[8].		Farkındalık Kazanma(8)

Tablo 8’de görüldüğü üzere, 08.03.2018 tarihinde ilk hikâye yazma çalışmasına düzenleme/düzeltilme aşamasıyla devam edilmiştir. Araştırmacı, öğrencilerden bilgi kartlarına bakmalarını isteyerek düzenleme aşaması için yapılacak eylemleri, hatırlamaları amaçlanmıştır. Bunun üzerine metinler, öğrenciler tarafından tekrar okunmuş, araştırmacıya yazım ve noktalama gibi biçimsel unsurlar hakkında sorular yöneltilmiş, düzeltmeler yapılmıştır. Bu sırada araştırmacı, bazı öğrencilere yardımcı olurken; diğer öğrenciler ise iş birliği içerisinde hareket etmiş ve fikir alışverişi yapmışlardır. Değerlendirmeler neticesinde öğrenciler, hatalarını görmüş ve farkında olduklarını ifade etmişlerdir. Böylelikle süreç temelli yazma öğretimi öğrencilerin farkındalık düzeylerini geliştirmeye katkı sağlamıştır.

Araştırmacı düzeltme aşaması içindeki gelişmeleri, araştırmacı günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

Düzeltilme sırasında öğrencilere, yazım ve noktalamaların yanı sıra hikâyelerinin içeriğini de tekrar kontrol etmelerini istedim. Bu esnada öğrencilerden Ö..., ne zaman hikâyesini okuyacağını sordu. Sabırlı olmasını, metnin bittiğine emin olduktan sonra paylaşma aşamasına erişeceğini söyledim.

Metnini düzenleyen öğrencilerin ilkokuldan beri öğrendikleri yazım kuralları ve noktalama işaretlerini, sürekli olarak bana danışıyorlardı. Sorularının tek muhatabı öğretmen gibi düşündükleri için henüz bilgilerini yoklama gereği bile duymuyorlardı. Belli ki bilgileri henüz uygulama düzeyine erişmemişti. Dikkatimi de en çok bu çekmişti. Öğrenciler, metnindeki olay akışı, cümlelerin kullanımı, parça bütünlüğü ile değil biçim unsurlarıyla ilgileniyorlardı. Ama şuna inanıyordum: Yazmak, ancak yazarak gelişebilir. Geri bildirimler, hataların en az seviyeye indirilmesini sağlayacaktır. (A.G. 08.03.2018)

Öğrencilerin kâğıtları incelendiğinde ve serbest yazma çalışmalarında tespit edilen cümle kurgusundaki bozukluğun, kelime tekrarının, paragraflar arasında uygun geçiş ifadelerinin kullanılmayışının, olay sıralamasındaki eksikliklerin ve mantık hatalarının devam ettiği fark edilmiştir. Kelime tekrarlarının yapılma sebeplerinden biri kelime hazinesinin yetersizliği; bir diğeri ise sözlü ve yazılı dil ayırımına varamayan bireylerin konuşma dilinde yapılan hataları yazı dilinde de tekrar etmesi olarak değerlendirilebilir.

Çok iyi düzeydeki Ö... öğrencisinin resimlerden yola çıkarak hayal gücüyle zenginleştirdiği metninde; bir plan doğrultusunda, hikâyeyi oluşturan zaman, mekân, olay ve kişi unsurlarını eksiksiz kullandığı görülmüştür. Aynı zamanda metinde plan fikrine uyulmuş ve içeriğe uygun başlık tercih edilmiştir. Bunun yanında öğrenci tırnak içinde kurduğu cümlelerle hiç tanımadığı bir karaktere duygudaşlık yaptığı fark edilmiştir.

İyi seviyede Y... öğrencisinin görsellerden hareketle oluşturduğu metinde hikâye tür ve özelliklerine uyma hakimiyetini yitirip gerçek dışı olay ve durumlara yer verdiği, öğrenilmiş dil ve kavram hataları olduğu görülmüştür. Öyle ki öğrenci hikâye içinde masalsı bir dil tercih etmiştir. Y...'nin metninde hızlı zaman geçişinden ve sonuç bölümünün eksikliğinden doğan plan eksikliğinin serbest yazma çalışmalarından sonra da devam ettirdiğini göstermektedir.

Geliştirilebilir seviyedeki H... öğrencisine araştırmacı tarafından sunulan görsellerin hikâyeleştirilmiş hâli incelendiğinde kurguda zayıflık, kelime tekrarı, özne-yüklem uyumsuzluğı ve masal dilinin kullanıldığı görölmüştür.

Araştırmacı, metinlerde fark ettiği eksiklikleri ve hataları önce bireysel, daha sonra ise ortak hataları içeren bir sunum vasıtasıyla öğrencilere bildirmiştir.

Araştırmacının öğrencilere ait metinleri incelemesi esnasında duygu ve düşüncelerini günlüğüne yansıtmıştır:

Geçmişte tuttuğum notları inceledim. Bu notlarda H... ve Y...’nin eylem öncesinde plan fikrini önemsedini ifade eden cümlelerle karşılaştırdım. Lakin uygulamada böyle bir şey söz konusu değildi, üstelik paragraflar arası geçiş kelimeleri kullanmamaları yazının bütünlüğünü engelliyordu. Tamamlanmamış cümleler, H...’de fazlayken; Y...’nin metninde masalda kullanılan -mış,-miş dili devam ediyordu. Yazım ve noktalama hataları zaten mevcuttu. Fakat bu durumu gözümde büyütmiyorum. Çünkü biliyorum ki benim gözümde büyüttüğümü onlar da büyütecek ve yazma odak noktaları o yönde şekillenecekti. Geri bildirimde bulunacağım vakti ipele çekiyorum. Acaba ikinci hikâye çalışmasında aynı hatalar tekrar edecek miydi? (A.G. 09.03.2018)

Akranları ve araştırmacının tarafından hikâyeleri değerlendirilen öğrencilere, değerlendirmenin neler hissettirdiği sorulmuştur. Alınan cevaplar aşağıda mevcuttur.

Y...: Arkadaşlarımın kâğıdıma yaptığı yorumların bazıları iyi bazılarıysa kötüydü. Kötü yorumları başta kabullenmem diye düşündüm ama hoşuma gitti. Çünkü öğrendiğim şeyler oldu. Mesela eskiden beri hikâyelerimi kelime sonuna -mış, -miş ekleriyle yani masal gibi yazıyordum. Kâğıdımı okusam bile bunu göremedim. Ama siz beni uyarınca düzeltme şansım oldu.

Ö...: Arkadaşımın yazısı çok uzundu, okurken yoruldum ama çok zevk aldım. Ayrıca benim kâğıdım da incelenmeseydi hikâyemde fark edemediklerimi sürdürür, değiştiremezdim.

H...: Ben eleştiriler sayesinde kahramanın özelliklerinin eksik olduğunu fark ederek olaya göre bazı eklemeler yaptım, çok fazla tekrar ettiğim kelimeleri tekrar etmemem gerektiğini öğrendim.

Verilen cevaplardan öğrencilerin eleştiriden rahatsız duymadıkları ve başlangıçta ön yargılı olmalarına karşın hatalarını fark etmelerinin duyuşsal davranışlarında değişiklik oluşturduğu sonucuna varılabilir.

Paylaşma aşamasına ilişkin 08.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9. Paylaşma aşamasına ilişkin 08.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon			Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 08.03.2018	Saat: 10.20-11.00	
Hikâyelerin bir kısmı görsellerin yer aldığı panoya asılarak, bir kısmı ise sınıfta okunarak paylaşılmıştır[1].			Paylaşma(1)
Öğrenciler, meydana getirdikleri eserleri, panoya asarken veya sınıf ile paylaşırken heyecanlı oldukları gözlemlenmiştir[2]			Öğrencinin Tavır(2)

Süreç temelli yazma öğretiminin son basamağı olan paylaşmanın yazmaya güdülemedeki yeri yadsınmadığından sürecin tüm basamaklarına uyulduğu gibi bu basamak için de zaman ayrılmıştır.

Oral (2014) “duyguların ve görüşlerin paylaşılması, kabul edilmesi, yazılan eserlerin başkaları tarafından incelenip okunması, dinlenmesi, yazarın iç dünyasının başkaları tarafından anlaşılıp kabul görmesi çocukların yazma yeteneklerini teşvik edeceği gibi, onların kendilerini daha iyi ve yeterli hissetmelerine de yol açacaktır.” diyerek paylaşma aşamasının olumlu etkilerinden söz etmiştir.

Ö... ve Y..., hikâyelerini sınıf ile paylaşırken H... adlı öğrenci paylaşmamayı yeğlemiştir. Okuma sonrasında metinler, panoya asılmıştır.

Yazma sonrası aşama olan paylaşma evresinde araştırmacı, günlüğüne şunları yansıtmıştır:

Öğrenciler, yazılarına son hâlini vermişti ve sürecin başından beri “Ne zaman yazılarımızı okuyacağız?” sorusuna cevap bulacakları aşamaya ulaşmışlardı. Bence

öğrencilerin en sevdiği aşama paylaşma aşaması olmalı. Onlara sıklıkla ‘genç yazarlar’ diye hitap etmem etkili olmuş olacak ki bir öğrenci “Hocam, yazarlar yazılarını artık paylaşacakları aşamaya geldiler mi?” sorusunu sormaya itti. Sabırsız olmaları olağandı. Çünkü ilk kez kullandıkları bu yazma modeline bir anda alışmaları beklenemezdi. Öğrencilerin hazırlık aşamasında görselleri kullanarak oluşturdukları hikâyede geçen ‘çöl’, ‘kaktüs’, ‘hırsız’, ‘köy’, ‘deve’ gibi kavramları yansıtacak fotoğrafların çıktısını alıp panoya iğne ile yerleştirdim. Öğrenciler de panoya yazılarını astılar. Bu görsel zenginlik hoşlarına gitti. Süreç sonunda öğrencilerin, yazma aşamalarını kontrol edebilmeleri ve yazma sürecinde neler yaptıklarının farkında olmalarını sağlamak için öz değerlendirme formu dağıttım. (A.G. 09.03.2018)

Öykülerin paylaşılmasının ardından dağıtılan öz değerlendirme formunun altında bulunan “Yazma çalışması size ne kazandı?” sorusuna öğrenciler şöyle yanıt vermiştir:

Ö...: Hayal gücümü kullanmam daha da ilerledi. Noktalama ve büyük harflere dikkat etmek daha da arttı.

Y...: Hikâyede kullanmamam gereken ekleri öğrendim.

H...: Yazdıklarımı daha iyi hâle getirdi. Düşüncelerimi kâğıda aktardım.

Öğrencilerin ifadelerinden hareketle ‘hayal gücünü kullanma’ ve ‘düşünme’ faaliyetlerinde bulduklarını belirtmeleri, yazma öncesi hazırlığın etkisi olarak değerlendirilebilir. Ancak H...’nin hikâye yazma çalışmasından elde ettiği kazanımı ‘düşünceleri kâğıda aktarma’ olarak açıklaması, hikâyeye ilgili yeni bir çalışmanın yapılması gerektiği fikrini doğurmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin hikâyelerinde masal dilini kullanmış olmaları geçmişten gelen bir alışkanlık olarak yorumlanabilir. Nitekim öğrenciler, eylem öncesi hazırlıkta dahi okudukları hikâyeye için ‘masal’ adlandırması yapmıştır. Bu durum, sürecin başında fark edilen türe özgü yazmadaki bilinçsizlikle ilişkilendirilebilir.

Araştırmacı öğrencilere ait kâğıtları incelemiş ve serbest yazma çalışmalarında tespit edilen cümle kurgusundaki bozukluğun, kelime tekrarının, paragraflar arasında uygun geçiş ifadelerinin kullanılmayışının ve mantık hatalarının devam ettiğini fark

etmiştir. Kelime tekrarlarının yapılma sebeplerinden biri kelime hazinesinin yetersizliği; bir diğeri ise sözlü ve yazılı dil ayırımına varamayan bireylerin konuşma dilinde yapılan hataları yazı dilinde de tekrar etmesi olarak değerlendirilebilir. Akyol (2016, s. 137), “Özellikle kelime hazinesi zayıf olan, konuyla ilgili ön bilgileri olmayan ve dil ile ifade edilen ilişkileri anlayamayan çocuklar zihinsel imaj oluşturmada zorlanırlar” yorumunu yapmıştır. Ayrıca “İnsan, gördüğünü, işittiğini ve incelediğini, çok kelime bilme sayesinde açık ve kolay yazar. Kelime hazinesi fakir olanlar, sözlü ve yazılı anlatımda her konuyu belirli sayı ve türdeki kelimelerle anlatırlar. Bildiği kelimelerin dışına çıkamazlar. Çıktıkları zaman güçlük çekerler. Kavramları, incelikleri ustalıkla ifade edemezler. Bunların sözleri, yazıları kuru ve tatsız olur. Kelime hazinesinin fakirliğinden ileri gelen bu hâli önlemek gerekir” (Akyol, 2016, s. 69).

Araştırmacı, ulaştığı sonuçlardan yola çıkarak ikinci hikâye yazma çalışmasını planlamıştır.

II. Hikâye Yazma Çalışmasına İlişkin Bulgular

Araştırmacı, birinci hikâye çalışmasında zihinsel hazırlık ve taslak aşamasında tespit ettiği sorunların birbiriyle ilişkili olduğu düşünüp geliştirilecek eylem planı için araştırmanın ilk haftasında örnek metinde kullanılan hikâye haritasının düzenlenmiş hâli ve ‘yer’, ‘zaman’, ‘kişiler’, ‘olay’ unsurlarının yer aldığı kartların yazım öncesi aşamada kullanılması amacıyla kutular hazırlamıştır.

Araştırmacı, hazırladığı öykü haritasını öğrencilere sunmuş, daha önce örnek metin üzerinde bu haritadan yararlandıklarına değinmiştir. Ö... ve Y..., öykü haritasını hatırlamıştır. Ancak kullanım amacını kavrayamamıştır. Bunun üzerine araştırmacı, haritanın yazım öncesi aşamada kullanılacağını söylemiştir.

Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 13.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 10’da sunulmaktadır.

Tablo 10. Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 13.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon		Kodlayarak
Sınıf: 6/C	Tarih: 13.03.2018	Temalandırma
Öğrenciler, öykü haritasında boş bırakılmış yer, zaman, kişi ve olay bölümlerini doldurmak için öğretmen masasına gelmiştir[1].		Materyal(1)
Bu sırada öğrencilerin heyecanlı olduğu ve seçim sırasında gözlerini kapadıkları görülmüştür[2].		Öğrenci Tavrı(2)
Öğrenciler, kararsız kaldıkları için zaman zaman kartlarını değiştirmek üzere öğretmen masasına gelmiştir[3].		Kararsızlık(3)
Öğrenciler seçimini yaptıktan sonra yerine oturmuştur. Ö... ve Y..., öykü haritasına bakmış; H..., ellerini çenesinin altına koyarak “Nasıl yazabilirim?” diyerek sesli düşünmüştür[4].		Düşünme(4)
Ö..., “Sanırım konuma karar verdim.” demiştir[5].		Konu Belirleme(5)
Y..., “Benim de aklıma güzel şeyler geliyor. Kahramanlarıma farklı özellikler de koyacağım.” sözünden sonra kalemi eline almıştır[6].		Kahraman Özellikleri(6)
H... ise “Öğretmenim, bence böyle daha güzel oldu. Ben kafamda tam kuramıyordum.” demiştir[7].		Öğrenci Tepkisi(7)

Tablo 10’da görüldüğü üzere, 13.03.2018 günü araştırmacı, birinci hikâye uygulamalarında yapılan hataları hatırlatmış ve hikâyenin özelliklerini sözlü olarak yinelemiştir. Sürecin başında yazmaya adapte olmalarını sağlayacağı düşünülen materyaller, öğrencilerin kullanımına sunulmuştur.

Öykü haritasını daha önce örnek metin üzerine kullanan öğrencilerin ön bilgileri etkinleştirilmeye çalışılmıştır. Bu esnada araştırmacı ile öğrenciler arasında geçen diyaloglar aşağıda yer almaktadır.

Araştırmacı: Aranızda bu şablonu hatırlayan var mı?

Y...: Ben hatırladım hocam, Kaşığı’da kullanmıştık bunu biz.

Araştırmacı: Harikasın! Peki ne işe yarıyordu öykü haritası?

Ö...: Hocam hikâyenin yer, zaman, kişi gibi öğelerini gösteriyordu. Metni okuduktan sonra bu kâğıtta bizden istenen yerleri dolduruyorduk.

Araştırmacı: Güzel... Ama şimdi elimizde bir hikâye yok.

H...: O zaman biz hikâyeyi oluşturup mu dolduracağız bunları hocam?

Araştırmacı: Hayır, H... Başka fikri olan var mı?

Ö...: Hocam ben anlayamadım.

Y...: Ben de.

Öğrencilerin, öykü haritasının kullanım amacını anlayamamaları üzerine araştırmacı, haritanın yazım öncesi aşamada kullanılacağını ve bir hikâyenin kurgulanacağını ifade edilmiştir.

Haritanın kullanım amacını kavrayan öğrencilerin hikâye unsurlarını seçerken heyecanlı oldukları fark edilmiştir. Bunun yanı sıra, H...’nin öykü haritasını benimsemesi, Y...’nin kahramanına farklı özellikler ekleyecek olması, Ö...’nün nasıl bir hikâye yazacağına karar vermesi, yazma öncesi aşamada düşünme süreçlerini etkin kıldıklarını gösterebilir. Araştırmacı, günlüğünde buna ilişkin şu ifadelerde bulunmuştur:

Kartların renkli olması ve ayrı kutularda bulunması öğrencilerde merak uyandırmıştı. Öğrenciler, sıklıkla kartları değiştirmek için kutuların yanına gelmişti. Söz konusu durum, zaman almıştı. Buna rağmen onları engellemedim. Çünkü yazma öncesi aşama, yazacaklarına karar vermeleri, seçtikleri metin türüne özgü ürünler ortaya çıkarmaları için önemli bir basamaktı.(A.G. 13.03.2018)

Taslak yazma aşamasına ilişkin 13.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 11’de sunulmaktadır.

Tablo 11. Taslak yazma aşamasına ilişkin 13.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon		Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 13.03.2018	Saat: 09.40-10.20
Araştırmacı, derse girdiğinde öğrencilerin kâğıt ve kalemlerini hazırladığını fark etmiştir[1].		Derse Hazırlık(1)
Ö..., taslak aşamasında olup olmadıklarını teyit etmeye yönelik araştırmacıya soru sormuştur[2].		Soru Sorma(2)
Araştırmacı taslak aşamasında olduklarını belirttiği öğrencilerin hikâyelerini oluşturmaya başlamasını istemiştir[3].		Yönlendirme(3)
Taslak aşaması sırasında öğrencilerin yerlerinden kalkıp kâğıtlarıyla arkadaşlarının yanına giderek onlardan yardım aldıkları görülmüştür[4].		Akran İş Birliği(4)
Araştırmacı, bu sırada öğrencilere müdahale etmemiştir[5].		Araştırmacının Tavrı(5)
Öğrenciler, ders sonunda taslak yazımını bitirmiştir[6].		Taslak Yazımının Bitimi(6)
Ders sonunda metin taslakları oluşan öğrenciler, ertesi gün metinlerini getireceklerine dair araştırmacıyla sözleştiler[7].		Görev Bilinci(7)

Tablo 11’de görüldüğü üzere, öğrenciler, dersin ikinci saatinde, ders araç ve gereçlerini hazırlamış öğretmenlerini bekliyorlardı. Araştırmacı sınıfa girip selam verdikten sonra Ö..., “Öğretmenim, taslak yazacağız öyle mi?” sorusunu yönelterek durumu teyit etmek istemiştir. Bunun üzerine araştırmacı, yazma süreci modelinin basamaklarını tekrar ederek taslak aşamasında olduklarını söylemiştir.

Taslak yazma sırasında öğrenciler, zaman zaman arkadaşlarının fikrini almışlardır. Taslak yazımının, ilk hikâye çalışmasına kıyasla daha kısa sürdüğü gözlemlenmiş ve ikinci çalışmada öğrenciler arasındaki etkileşim artmıştır. Ders sonunda taslakları oluşan öğrenciler, bir sonraki Türkçe dersinde metinlerini sınıfa getireceklerine ilişkin araştırmacıyla anlaşmıştır. Böylece, öğrencinin yazmaya değer verdiği, önemseydiği ve söz dinleme davranışında bulunarak duyuşsal gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir. Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 14.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 14.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon		Kodlayarak
Sınıf: 6/C	Tarih: 14.03.2018	Temalandırma
Öğrenciler, ayakta panoya bakarken görülmüş ve bu esnada H...’nin “Hangi aşamadayız?” sorusunu sormuştur[1].		Soru Sorma(1)
Y...’nin ise sınıf panosunu göstererek “Öğretmenin hazırladığı köşeye baksana. Gözden geçirip yazmadayız.” dediği duyulmuştur[2].		Öğrencinin Açıklaması(2)
Araştırmacı, öğrencilere daha önce gözden geçirip yazma aşamasında ne yaptıklarını söylemelerini istemiştir[3].		Ön Bilgileri Kullanma(3)
Y..., “Hocam, yazının hikâyeye uygunluğuna bakacağız.”[4]		Hikâyeye Uygunluk(4)
Y..., “Bir de gereksiz kelimeleri kullandık mı kullanmadık mı diye kontrol edeceğiz.” diyerek eklemiştir[5].		Anlatımda Duruluğu Sağlama(5)
Ö..., “Metinde plan olması önemliydi. Hikâyenin giriş, gelişmesi falan var mı bunlara bakıp uygun başlık düşüneceğiz.” ifadelerini kullanmıştır[6].		Metinde Plan ve Başlık Seçimi(6)
H... ise “Yazım ve noktalamalara da bakacak mıydık hocam?” sorusunu yöneltmiştir[7].		Soru Sorma(7)
Araştırmacı, bu aşamada noktalamaların kullanılmadığını belirterek “Metnin içeriği ile birlikte kontrol edeceğimiz aşama düzenleme aşamasıdır. Henüz düzenleme aşamasına gelmedik. Noktalama ve yazım kurallarına takılmamaya çalış. Önemli olan yazmak istediklerini iyi ifade edebiliyor olman.” cevabını vermiştir[8].		Açıklama(8)
Öğrenciler, metinlerini okumuşlardır[9].		Okuma(9)
Bu esnada, H...’nin araştırmacının yanına gelerek “Cümlem düzgün mü?”, Y... “Hocam, Ö...’ye de sordum ama emin değilim. Sizce buradan buraya geçerken iyi anlatmış mıyım?” sorularıyla danışmışlardır[10].		Metnin İçeriğini Kontrol Etme(10)
Y... “Umarım kelime tekrarları yapmamışım.” sözleriyle anlatımda duruluğu sağlamayı amaçlamıştır[11].		Anlatımda Duruluğu Sağlama(11)

Tablo 12’de görüldüğü üzere, öğrenciler, gözden geçirip yazma sırasında metinlerini okumuş ve gerekli gördükleri yerde değişiklik yapma yoluna gitmiştir. Bu esnada metinlerini yalnız kendi bakış açısıyla değerlendirmemiş, akran ve öğretmen değerlendirmesinden de yararlanmıştır. Bu durum, öğrencilerin eleştiriye açık hâle gelerek üst düzey bilişsel düşünme yeteneği kazanmaya başladıklarını gösterebilir.

Araştırmacı günlüğüne şu ifadeleri aktarmıştır:

İlk çalışmalarında “Ben yazdım bitti öğretmenim.” diyen öğrenciler, şimdi eserlerini inceliyor; yetmiyor bir de arkadaşlarının fikirlerinden yararlanıyor. Eleştirme ya da eleştirme kavramlarından hoşlanmadıklarını dile getiren bu öğrenciler, süreç temelli yazma öğretimi sayesinde eleştirme gücü kazanıyor. (A.G. 14.03.2018)

Ders süresi sona ermiş ve öğrenciler taslaklarını evde gözden geçirmeleri için görevlendirilmiştir. Öğrenciye taslağını kontrol etme sorumluluğunun verilmesi ile öz yeterliliğinin farkına varması amaçlanmıştır.

Gebhard’ın (akt. Ülper, 2008) da belirttiği gibi “Gözden geçirme, yazma sürecine yayılmış bir etkinliktir. Yazma süreci oldukça karmaşık ve yazardan yazara değişiklik gösteren bir süreç olduğu için çizgisel olarak ilerleyen evrelere ayrılamaz ve gözden geçirme, son yazma evresinin bir etkinliği olarak görülemez.”

Düzenleme aşamasına ilişkin 15.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Düzenleme aşamasına ilişkin 15.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon			Kodlayarak
Sınıf: 6/C	Tarih: 15.03.2018	Saat: 09.30-10.10	Temalandırma
Öğrenciler, metinlerini önüne almış ve okumuştur[1].			Okuma(1)
Ö... ve Y...’nin metinlerini incelerken birbirini uyardığı görülmüştür[2].			Akran İletişimi(2)
H..., Ö... tarafından incelenen metindeki hataları fark etmiş ve kalem yardımıyla düzeltmeye başlamıştır[3].			Farkındalık Kazanma(3)
Metnin içeriğini inceleyen öğrencilere, yazım kurallarının ve noktalama işaretlerini de kontrol edileceği söylenmiştir[4].			Açıklama(4)

Tablo 13. devamı

Araştırmacı , yazım hatalarını düzeltmek için bir kaynaktan yararlanılabileceğini ifade ederek sınıfa getirdiği yazım kılavuzunu öğrencilere göstermiştir. Öğrenciler, yazım kılavuzunu incelemiştir[5].	Kaynaktan Yararlanma(5)
Yazımı karıştırılan sözcükler, yazım kılavuzu yardımıyla öğrenciler tarafından düzeltilmiştir[6].	Biçim Unsurlarının Kontrolü(6)

Tablo 13'te görüldüğü üzere, plan doğrultusunda haftanın 15.03.2018 tarihli ikinci günü Türkçe dersinde hikâyeler, tekrar okunmuştur. Bu esnada birbirinden yardım alan, metni incelerken hassas davrandıkları fark edilen Ö... ve Y...'nin "Herkes kelimesini çok kullanmışsın.", "Zamanı neden bir gün diye yazdın ki?", "Hikâye haritana bakabilir miyim?", "Ne yazdığını anlayamadım, cümle kopmuş gibi açıklar mısın?", "Hocam, H...'nin yazısında birbiriyle alakalı olmayan olaylardan bahsediyor, böyle oluyor mu yani?" gibi ifadeler kullandığı duyulmuştur. Öğrencilerin bu ifadelerinden yola çıkarak düzenleme aşamasına uygun eylemlerde buldukları çıkarımı yapılabilir.

Akran tarafından kağıdı incelenen öğrencilerden H..., "Bunu fark edemedim ya.", "Çok hızlı konuşuyor gibi yazmışım.", "Bu kelimeyi ne kadar çok kullanmışım." demiştir. Öğrenciler, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirdiği ve bu çalışmaların niteliği hakkında fikirlerini ifade ettiği fark edilmiştir. Bu durum, hataların farkındalığını kazanmaya yardımcı olmaktadır.

Düzenleme aşamasında yazım ve noktalama işaretlerinin de kontrol edilmesi gerektiğini söyleyen araştırmacı, öğrencilere yararlanılabilecek kaynakların neler olabileceğini sormuştur. Bunun üzerine araştırmacı ile bireyler arasında bazı diyaloglar geçmiştir.

Y...: Hocam size sorarız.

Araştırmacı: Her yazı yazdığınızda ben yanınızda olmazsam peki?

H...: Anne ve babamıza sorabiliriz.

Araştırmacı: Başka?

Ö...: Kaynak bulabiliriz hocam?

Araştırmacı: Ö..., aferin. Doğru tahmin yazım hatalarımızı düzeltmek için bir kaynaktan faydalanabiliriz aslında.

Y...: Hangi kaynak hocam?

Araştırmacı: (Sınıfa getirdiği yazım kılavuzunu göstererek) Yazım kılavuzu.

H...: Buna bakarak yazmayacağız değil mi? Çok kalın görünüyor çünkü.

Ö...: Hayır bence. Öğretmen, hatalarımızı düzeltmek için dedi, sanırım bu sözlük gibi hocam.

Araştırmacı: Elbette Ö..., incelemeniz için sizlere şimdi kılavuzu vereceğim.

Yazısını hem içerik hem de biçim yönüyle düzenleyen öğrenciler, konuşmaların ardından 'herkes', 'bir şey', 'yalnız' gibi yazımı karıştırılan sözcükleri yazım kılavuzundan faydalanarak düzeltme yoluna gitmiştir.

Araştırmacı, düzeltme aşamasında fark ettiği durumları günlüğüne yansıtmıştır:

Öğrenciler, hatalarını bir rehber olmaksızın fark edemiyordu. Bunun sebebini, henüz yazma modeline adapte olmaya başladıkları şeklinde yorumlayabilirim. H...’ye aşamaları sıklıkla hatırlatıyor olmam diğerlerinin dikkatini dağıtıyordu. Çünkü H..., ilkokul temeli zayıf bir öğrenciydi. Sonradan öğrendikleri ön bilgileriyle etkileşemiyor olmalıydı ki ben böyle bir tabloyla karşılaşıyordum. Onunla daha fazla ilgilenmeli ve yazma becerisini geliştirmeliyim. Aksi hâlde hayatı boyunca yazma hatalarını alışkanlık hâline dönüştürebilir. Beni memnun eden şeyler olmuyor değildi elbette. Mesela yazma aşamalarını öğrenen Ö... ve Y..., sınıfa girer girmez, “Düzeltilme aşamasındaki hatalarımızı yine gösterecek misiniz?”, “İnşallah bir daha aynı hataları yapmayız.” diyorlardı. Çok iyi ve iyi düzeydeki bu öğrenciler, yazma modeline alışmış görünüyorlar. (A.G. 14.03.2018)

Araştırmacı, düzeltme aşamasından sonra öğrencilerin metinlerini incelemiş ve bazı tespitlerde bulunmuştur:

Ö... isimli çok iyi düzey öğrencisinin hikâyesinde yer verilen yer, zaman, kişi ve olay gibi unsurları metin içinde eksiksiz olarak kullanmıştır. Ö..., öyküsünde betimlemelere, diyaloglara sıklıkla yer verdiği ve geçiş ifadelerini kullandığı tespit edilmiştir.

Y..., ilk öykü çalışmasında, resimde bulunan imgeleri zihninde anlamlandırma, kurguda ve aktarmadaki eksiklik, verilen materyal vasıtasıyla tamamlamıştır. Bunun yanında Y...'nin metninde masalsı dil kullanımından uzak bir dil kullandığı, öykü tür ve özelliklerine uygun metin oluşturduğu söylenebilir.

Geliştirilebilir seviyedeki H..., birinci çalışmada görselden hareketle bir kurgu oluşturamazken; ikinci çalışmanın ön hazırlığında tercih edilen hikâye haritası ile hikâyesini kurgulayabildiği, kelime tekrarlarının azaldığı ve özne-yüklem uyumsuzluğunun giderildiği görülmüştür.

Bu çalışmada; ön hazırlık için hikâye haritasının kullanılması, öğrencilerin, öyküyü oluşturan temel öğeleri görmelerini ve öykünün planını kavramalarını kolaylaştırmıştır. Cümle kurgusundaki zayıflıklar ve mantık hatalarında azalma görülmüş, masal dilinin etkisinden sıyrılan Y... ve H..., kelime tekrarlarını en az seviyeye indirmişlerdir. Bunun yanında; 've' , 'ama' gibi bağlayıcı unsurları sıklıkla kullandıkları; Y... ve H...'nin 'ama' bağlacının kullanım yerlerini kavramadığı fark edilmiştir. Öğrencilerde tespit edilen bu durumun geri bildirim yoluyla kendileri bildirilmesiyle metinde düzenlemeler yapılarak paylaşım aşamasına hazır hâle getirilmiştir.

Paylaşma aşamasına ilişkin 15.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 14'te sunulmaktadır.

Tablo 14. Paylaşma aşamasına ilişkin 15.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon		Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 16.03.2018	Saat: 10.20-11.00
Ö..., metnini panoya asarak; Y... ve H... ise sınıfta sesli okuyarak paylaşmayı tercih etmiştir[1].		Paylaşma(1)

Tablo 14’te görüldüğü gibi, 16.03.2018 tarihinde Y... ve H... yazısını arkadaşlarıyla paylaşıırken; Ö... panoya asmak istemiştir.

Paylaşımdan sonra araştırmacı tarafından öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri için öz değerlendirme formları dağıtmıştır. Öz değerlendirme formunun altında bulunan “Yazma çalışması size ne kazandırdı?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar şöyledir:

Ö...: Aynı kelimeleri çok fazla kullanıyordum daha kullanmıyorum.

Y...: Yazmaya başlamadan önce düşünmem gerektiğini ve hikâyemi çok kısa kestiğimin farkına vardım.

H...: Yazdıklarımız benim daha iyi düşünmemi sağladı ve yazımı daha iyi yaptı.

Birinci öykü çalışmasına kıyasla Ö...’nün kelime tekrarından kaynaklı hatasını düzeltmesini; Y...’nin yazma öncesi hazırlık aşamasında düşünme sürecinin önemini fark etmesini; H...’nin ise hikâyeyi yalnızca düşündüklerini kâğıda aktardığı bir metin türü olmaktan çıkardığı ve hatalarını iyileştirmesini sağladığı fark edilmiştir.

Gerek öykü yazma çalışmaları boyunca edinilen gözlemler ve araştırmacı günlüğüne yansıyanlar; gerekse öğrencilerin oluşturdukları metinler ve öz değerlendirme formunda verdikleri cevaplar doğrultusunda süreç temelli yazma öğretimi modeliyle çalışma grubuna hikâye yazma becerisinin kazandırılabilirdiği söylenebilir. Araştırmacı, elde ettiği verilerden hareketle eylem planını gözden geçirmiş ve bir sonraki metin türü olan anı çalışmaları üzerine yoğunlaşmıştır.

4.2.1.2. Süreç Temelli Yazma Öğretimi ile Anı Türünün Kazanımına İlişkin Bulgular

Anı, bireylerin yaşamları içinde gerçekleşmiş ve bitmiş olay veya olguları başkalarıyla paylaşma ihtiyacından doğan bir metin türüdür. Anılar, bireylerin bilgi, gözlem ve tecrübelerine dayanır.

Eğitici ve öğretici bir tür olarak değerlendirilen anılar, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirir. Nitekim öğrenciler, bir konuyu ya da problemi anlamlandırırken ve aktarırken zaman zaman anılarından faydalanmaktadır. Bu anlamda

“Çocukların sözcük dağarcığı, anlatma becerileri ve yaratıcılıkları anı yazdırılarak geliştirilebilir” (Göçer, 2010, s. 359-360).

Verilen başlık altında süreç odaklı yazma modeli kullanılarak anı üzerine çalışılmış ve araştırmanın etiği gereği öğrenci isimleri gizli tutulmuştur. Öğrencilerin başarı düzeyleri belirlenirken II. kademe I. dönem ders başarısı ve pilot uygulama esas alınmıştır. Öğrenciler; “N...”, “S...” ve “K...” olarak isimlendirilmiştir.

Anı türünde çalışan öğrencilerin düzeyleri Tablo 15’te sunulmaktadır.

Tablo 15. Anı türünde çalışan öğrenci düzeyleri

Ad	Yaş	Düzy
N...	12	Çok İyi
S...	12	İyi
K...	12	Geliştirilebilir

Bu bölümde, Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu 6/C sınıfında 19.03.2018-29.03.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen anı yazma çalışmasında süreç odaklı yazma öğretime ilişkin bulgular yer almaktadır.

I. Anı Yazma Çalışmasına İlişkin Bulgular

19.03.2018 tarihinde araştırmacı, öğrencilerden bebeklik dönemlerine ait aile üyeleri tarafından saklanan eşya, fotoğraf vb. nesnelere üzerinden, ebeveynlerinin dilinden bir anı dinlemesini önermiştir. Bireylerin bilişsel ve duyuşsal düzeyde öğrenme ortamına ve öğretime hazır bulunuşluklarını arttırmak esas alınmıştır.

Öğrenciler, derse hazırlıklı gelmiştir. Ellerinde bebeklik dönemlerine ait eşya ve fotoğraflar yer almaktadır. Araştırmacı, öğrencilere ailelerinden dinledikleri anıları, anlatmaları için söz hakkı vermiştir. Öğrenciler, heyecanla ailelerinin anılarını anlatmış ve eşyalarını araştırmacıya göstermiş ve çocukluk evrelerine ait anılarını paylaşmaya başlamışlardır. Araştırmacı, öğrencileri dinledikten sonra teşekkür etmiş ve yazım öncesi hazırlık evresine geçmelerini sağlamıştır.

Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 20.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 20.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon			Kodlayarak
Sınıf: 6/C	Tarih: 20.03.2018	Saat: 08.50-09.30	Temalandırma
			Örnek Metin(1)
Ahmet Rasim’e ait ‘Falaka ve Gecelerim’ adlı anı türündeki metni dağıtıp okumalarını istemiştir[1].			
N..., S... ve K... yazarın anısına üzüldüklerini ifade etmişlerdir[2].			Öğrencinin Tepkisi(2)
Konuşmalar sırasında S...’nin metni hikâye olarak adlandırdığı fark edilmiştir[3].			Tür Yanılgısı(3)
Öğrencilere, metnin bir anı olduğunu söyleyen araştırmacı, anının özelliklerini anlatan bir sunum yapmıştır[4].			Araştırmacının Sunumu(4)
Araştırmacı, öğrencilere süreç temelli yazma modelini kullanarak anı türünde bir metin oluşturacaklarını dile getirmiştir[5].			Açıklama(5)
Yazım öncesi aşama için geçmişte yaşadıkları olayı düşünmeleri için öğrencilere süre tanınmıştır[6].			Süre Faktörü(6)
N..., S... ve K...; anılarını hatırlayamadıklarını, anılarını seçmekte zorlandıklarını ve zihinlerinde birçok anı olduğunu söylemişlerdir[7].			Hatırlayamama(7)
Araştırmacı, öğrencilerin yanına giderek en iyi hatırladıkları, etkisinden kurtulamadıkları bir anı seçmeleri için yönlendirmiştir[8].			Yönlendirme(8)
N...’nin çantasından not defterini çıkarıp bir şeyler yazdığı gözlemlenmiştir[9].			Not Alma(9)

Tablo 16’da görüldüğü üzere, 20.03.2018 tarihinde öğrencileri izleyen araştırmacı, günlüğüne şunları aktarmıştır:

Öğrenciler, ellerinde eşya ve fotoğraflarla; zihinlerinde ise anılarla derse gelmişti. Anılarını anlatacak olmaları heyecanlandırıyor olmalıydı ki kendi aralarında hem konuşuyor hem de ellerinde getirdikleri eşyaları birbirlerine gösteriyorlardı. Öğrencilere söz hakkı tanıyıp bir ders saati boyunca bebeklik dönemlerinde yaşadıklarını ailelerinin dilinden dinleyip aktardığı anılarını dinledim. Bununla da

kalmayan öğrenciler, geçmişte yaşadıkları olayları da paylaşmaya başladılar. Tam da istediğim buydu. Onları anı yazmak için duyuşsal olarak hazırlamıştım sanırım. (A.G. 20.03.2018)

Araştırmacı, öğrencileri dinledikten sonra Ahmet Rasim'in 'Falaka ve Gecelerim' kitabından kısalttığı 'Haylaz Rasim' adlı anısını dağıtmıştır. Metin bir kez sessiz bir kez de sesli okunduktan sonra araştırmacı, öğrencilere metinle ilgili fikirlerini sormuştur. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar aşağıda yer almaktadır.

S...: Hocam, bu çok güzel bir hikâye. Aynı yazara ait başka hikâyeleri de okumak isterim.

N...: Ben üzüldüm ve etkilendim hocam. Bence yazar hissettiklerini çok iyi yazmış.

K...: Ben de beğendim hocam.

Araştırmacı, S... 'nin metni hikâye olarak adlandırdığını fark etti. Bunun üzerine metnin bir hikâye değil; Ahmet Rasim adında bir yazarın çocukluk anılarını anlattığı bir anı olduğundan söz etmiştir.

Uygulama sürecinde yararlanılan hikâye ve anı metinlerinin öğrencilerin ilgisini çektiği görülmüştür. K..., "Yani gerçek hocam ve yazar bunları yaşamış, öyle mi? Ben yazara üzüldüm öğretmenim."; N..., "Rasim gerçekten çok yaramazmış ama yaşadıklarına da üzüldüm."; S..., "Acaba diğer anıları da böyle üzüntülü mü ki?" cümlelerini dile getirmişlerdir. İfadelerden yola çıkarak anının duyuşsal yönden etkili olduğu söylenebilir.

Anı türüne özgü özellikleri kavratmak amacıyla araştırmacı tarafından bir sunum yapılmıştır. Sunum sonrası öğrencilere "Şimdi öğrendiklerimizden yola çıkarak anının özelliklerini söyleyebilir miyiz?" sorusu yöneltilmiştir.

N...: Anı, geçmişte yaşadıklarımızdır.

S...: Üzerinden zaman geçmeli öğretmenim.

K...: Anılar, hem hüznü hem de neşeli olabilir.

Öğrencilere bir anı çalışması yapılacağını söyleyen araştırmacı, bunun için yaşamış oldukları bir olayı seçip yazmadan önce zihinsel hazırlık yapmalarını istemiştir. Bu sırada N... adlı öğrencinin not aldığı fark edilmiştir. Bu durum, öğrencinin taslak yazımını kolaylaştırmak için bir adım olarak değerlendirilebilir.

Araştırmacı, düşünceleri için zaman verdiği çalışma grubuyla ilgili deneyimlerini araştırmacı günlüğüne aktarmıştır:

Öğrencilerin her birinden ses çıkmaya başlamıştı. “Ama kafamda bir sürü anı var”, “Hepsini yazacak mıyız yani, of çok zor o zaman”, “Hangi anımı yazacağımı seçemiyorum” cümleleri öğrencilerin anuların seçmede zorluk yaşadıklarını gösteriyordu. Bunun üzerine, onlara en iyi hatırladıkları, etkisinden kurtulamadıkları, unutamadıkları bir anıyı seçmelerini tavsiye ettim. (A.G. 20.03.2018)

Taslak yazma aşamasına ilişkin 21.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Taslak yazma aşamasına ilişkin 21.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon		Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 21.03.2018	Saat: 13.00-13.40
Öğrenciler, taslak yazımı sırasında buldukları yerden kalkmamış dikkatle metinlerini oluşturmaya çalışmışlardır[1].		Dikkat Faktörü(1)
N..., yazma öncesi hazırlık aşamasında not aldığı kağıda bakmıştır[2].		Notlardan Yararlanma(2)
S... ve K...’nin ise ara vermeksizin yazdığı görülmüştür[3].		Yazma(3)
K...’nin kendi kendine “İnşallah unutmam.” dediği işitilmiştir[4].		Unutma Kaygısı(4)
S..., olayın geçtiği tarihi net olarak hatırlamadığı için araştırmacıya, sene bilgisini vereceği söylemiştir[5].		Bilgilendirme(5)
Öğrenciler, taslaklarını oluştururken araştırmacı da masasına oturmuş ve öğrencilerle birlikte yazma sürecine dâhil olmuştur[6].		Araştırmacının Rol Model Olması(6)

Tablo 17’de görüldüğü üzere 21.03.2018 tarihinin birinci ders saatinde zihinsel hazırlığını tamamlayan öğrencilerin, taslak yazım aşamasına geçmeleri sağlanmıştır.

Taslak yazımı sırasında N..., diğer iki öğrenciye nazaran daha rahat çalışıyordu. Ancak K...’nin “İnşallah unutmam.” dediği işitilmiştir. Bu durum, öğrencinin yaşadığı olayı unutmaktan endişe duyduğuna işaret edebilir.

Araştırmacı günlüğünde deneyimini şöyle dile getirmiştir:

S... ve K..., sanki unutacakları endişesiyle hızla yazıyordu. N... ise daha rahattı. Sanki aldığı notlar, onu yönlendiriyordu. Halbuki yazım öncesi evrede not almasını söylememiştim. Tamamen kendi isteğiyle gerçekleştirdiği bir eylemdi. (A.G. 21.03.2018)

Bu aşama, hikâye taslağını oluşturma sürecine göre daha kısa sürmüş ve öğrenciler ders sonunda taslaklarını bitirdiğini dile getirmişlerdir. Güneş (2016, s. 157)’in “Araştırmacılar yazma sürecindeki bu aşamaların her zaman düz bir şekilde gitmediğini, bireyin yazma becerileri geliştikçe süreçlerin hızlandığını açıklamaktadır” sözlerinden yola çıkarak öğrencilerin yazma becerisinin gelişmeye başladığı yorumu yapılabilir.

Araştırmacı, öğrencilerden taslaklarının bitimiyle kısa bir mola vermelerini istemiştir. Böylece öğrencilerin dingin bir zihinle metinlerini dikkatli bir şekilde okuyabileceklerini ve gözden geçirip yazma aşamasının daha sağlıklı yürütüleceğine kanaat getirmiştir. Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 21.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 18’de sunulmaktadır.

Tablo 18. Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 21.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon			Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 21.03.2018	Saat: 13.50-14.30	
Öğrenciler, metinlerini okumuştur[1].			Okuma(1)
S..., bazı cümlelerini değiştirdiğini söylemiştir. Göstermek istediğini söylemiştir[2].			Cümlelerde Değişiklik Yapma(2)
S..., metnini kontrol etmiştir[3].			Kontrol Etme(3)
S..., N...’nin metnine göz atmasını istemiştir. N..., bunun üzerine kağıdını kontrol ettikten sonra S...’ye yardımcı olacağını dile getirmiştir[4].			Akran İş Birliği(4)
K..., başlığına karar vereceğini söylemiştir[5].			Başlık Belirleme(5)

Tablo 18’de görüldüğü üzere, dersin ikinci saatinde, gözden geçirip yazma aşamasına erişen N... ve S..., taslaklarını okumuş, değişiklikler yapmış ve birbirine danışmışlardır. K..., bu esnada başlığına karar vermek ile meşguldür.

Türkçe dersinde yazma için ayrılan sürenin yeterli olmaması üzerine, düzeltme aşamasında öğrencilerin seviyeleri dikkate alınmış ve eğitsel görev olarak düşünülerek öğrencilere tamamlayıcı görev verilmiştir. Bu noktada araştırmacı, süreyi etkin kullanma ve çalışma grubunun yazma aşamalarını içselleştirmesini hedeflemiştir.

Düzeltilme aşamasına ilişkin 22.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 19’da sunulmaktadır.

Tablo 19. Düzeltme aşamasında ilişkin 22.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon		Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 22. 03. 2018	Saat: 09.30-10.10
Araştırmacı, bir önceki gün tamamlayıcı görev verdiği öğrencilere düzeltme aşamasında neler yaptıklarını sormuştur[1].		Tamamlayıcı Görev(1)
Bunun üzerine K..., kağıdını tekrar okuduğunu belirtmiştir[2].		Tekrar Okuma(2)
K..., yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımını kontrol ettiğini dile getirmiştir[3].		Biçim Unsurlarını Kontrol Etme(3)
S..., ağabeyinden büyük-küçük harflerin kullanımında yardım aldığını söylemiştir[4].		Aile Üyelerinden Yardım Alma(4)
N..., cümlelerini kontrol ettiğini söylemiştir[5].		Cümleleri Kontrol Etme(5)
N..., düzeltme aşamasında “Noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanmakta sorun yaşıyorum çünkü karıştırıyorum.” demiştir[6].		Güçlük Yaşama(6)
N..., “Bu aşamada bunları nasıl düzelteceğim?” diyerek çözüm beklemiştir[7].		Çözüm Bekleme(7)
Araştırmacı, her aşamada rehberlik yapacağını, öğrencilerin noktalama işaretlerinin kullanımını yazdıkça kavrayacağını açıklamıştır[8].		Araştırmacının Rehberlik Yapması(8)

Tablo 19’da görüldüğü üzere, gözden geçirip yazma ve düzeltme aşamasını tamamlayan öğrencilere, 22.03.2018 tarihinde araştırmacı tarafından “Görevimiz neydi anlatmak isteyen var mı?” sorusu yöneltilmiştir.

K...: Hocam evdeyken kağıdımızı tekrar kontrol edecektik, yazım ve noktalamaları falan düzeltecektik.

S...: Hocam, ben büyük-küçük harflerin kullanımına da baktım hatta ağabeyime sordum. O bana yardım etti.

N...: Cümleleri de kontrol etmemizi istedi öğretmenimiz. Ama öğretmenim bir sorun var geçen de demiştim. Noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanmakta sorun yaşıyorum çünkü karıştırıyorum. Bu aşamada onları nasıl düzelteceğim?

Araştırmacı: Güzel bir soru N... Yalnız atladığın bir şey var, ben bu süreçte hep yanınızda olacağım bana danışabileceksiniz. Zaten zamanla bana sormamaya ve aşamaları bireysel olarak uygulamaya başlamış olacaksınız.

Araştırmacı, öğrencilerin yazım kuralları ve noktalama işaretlerini kullanma konusundaki duygu ve düşüncelerini günlüğüne aktarmıştır.

Öğrencilerle aramda geçen diyaloglardan da yorumlayacağım gibi geçmiş yıllardan beri süregelen bir ‘biçim kaygısı’ var. S...’nin noktalama işaretlerinin kullanımında ağabeyine danışması, tamamlayıcı görev ile aile içindeki iletişimi artırırken öğrencinin de sorumluluk sahibi olmasını sağlıyordu. Bu, hoşuma gitti. Bundan sonra öğrencilerin yazma sürecini içselleştirmeleri için tamamlayıcı görevlerin sayısını arttıracam. K...’nin ise zaman zaman sıkıldığını fark ediyorum. Onu yazma sürecinden koparmamalı ve daha çok ilgilenmeliyim. (A.G. 22.03.2018)

Noktalama işaretleri, bilgi düzeyinde kaldığında unutulması muhtemel yazının mekanik bir unsurudur. Alıştırma yaparak ve geri bildirimler yoluyla öğrencilerin biçimsel kaygıları önüne geçilebileceği ifade edilebilir.

Düzeltilme aşamasının ardından öğrencilerin metinleri incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çok iyi düzeydeki N...’nin metninde duygularını güçlü bir şekilde okuyucuya yansıttığı, geçmiş zaman dilimini bugüne; kişiler, yer, zaman, olay ayrıntısını kronolojik sıraya uygun şekilde aktardığı görülmektedir. Bunun yanında anısında eksiltili cümleler kullandığı ve betimlemelerle anlatımını zenginleştirdiği söylenebilir.

İyi düzey öğrencisi S..., yazısında, geçmiş zaman dilini başarıyla kullanarak kronolojik sıraya uyduğu fakat hızlı zaman geçişleri yapmakla birlikte gözlem ve tecrübelerini aktarırken duygularını yansıtmadığı fark edilmiştir. S...’nin bazı cümlelerinde mantık hatasının olması, anlatımda zayıflık olarak değerlendirilebilir.

Geliştirilebilir seviyedeki K...’nin metni incelendiğinde aile bireylerinin anısını kendi yaşamış gibi yazdığı görülmüştür. Buna bağlı olarak da kronolojik sıralamanın yapılamadığı ve oluşturduğu cümlelerinde anlamsal hatalar tespit edilmiştir.

Öğrenciler, anı türüne özgü geçmiş zaman dilini başarıyla kullanmış ancak cümledeki mantık hatalarının yanında biçimsel unsurların kullanımında hata tespit edilmiştir. İnceleme sonrasında araştırmacı, öğrencilerin mevcut hataları fark etmesi ve tekrar etmemesi için 23.03.2018 tarihinde öğrencilere bireysel geri bildirimlerde bulunmuştur.

Geri bildirim sırasında, araştırmacının gözlem ve tecrübeleri araştırmacı günlüğüne yansıtılmıştır:

Geri bildirim sırasında öğrenciler “Bunu nasıl fark edemedim?”, “Dikkatli okumamışım”, “Ya aslında ben dediğiniz gibi düşündüm ama emin olamadım, değiştirmedim o yüzden” gibi tepkilerin yanı sıra “Ben gözden geçirip yazma aşamasında da bazı şeyleri gözden kaçırdım galiba öğretmenim” gibi espriyile karışık cevaplarla da karşılaştım. Öğrenciler, yazma işini sevdi. Ama K...’nin ilgisini daha çok çekmeliyim. Çünkü bazen beni dinlemediğini düşünüyorum. (A.G. 23.03.2018)

Paylaşma aşamasına ilişkin 23.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 20’de sunulmaktadır.

Tablo 20. Paylaşma aşamasına ilişkin 23.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon		Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 23.03.2018	Saat: 10.20-11.00
S... ve N..., yazma sürecinin sonunda metinlerini arkadaşlarıyla paylaşırken; K..., metnini paylaşmak istememiştir[1].		Paylaşma(1)
Araştırmacı, yazma süresince eşlik ettiği öğrencilere, oluşturduğu anısını okumuştur[2].		Araştırmacının Metnini Paylaşması(2)
Araştırmacının anısını dinleyen öğrencilerin mutlu olduğu görülmüştür[3].		Öğrencinin Tepkisi(3)

Tablo 20’de görüldüğü üzere geri bildirim sonrası anlarına son hâlini veren öğrencilerden S... ve N..., metinlerini arkadaşlarıyla paylaşmış ancak K... paylaşmak istememiştir. Araştırmacının da eşlik ettiği anı çalışmasında N...’nin “Hocam siz de yazdığınızı paylaşır mısınız? Bir şeyler yazdığınızı gördüm.” demesi üzerine, araştırmacı da anısını öğrencilerle paylaşmıştır. Öğrencilerin bu durumdan mutluluk duyduğu gözlemlenmiştir.

İlk defa bir öğretmenin kendi yazısını onlarla paylaştığını söyleyen S..., “Hocam, sizinle çalışmak çok eğlenceli demesi üzerine K..., “Hocam sizinle çalışmak eğlenceli ama yazmak kolay değil.” sözleri K...’nin yazmayı güç bir beceri olarak değerlendirdiğini düşündürmüştür.

Süreç boyunca yalnızca öğrencilerin değil, öğretmenin de öğrencilerle birlikte yazması, öğrencilere rol-model olması, yazmaya güdülenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

“Süreç merkezli yaklaşımda öğretmen artık değerlendiren kişi konumunda değildir. Öğretmen öğrencinin yazım sürecinde ona rehberlik etmekle ve destek vermekle yükümlüdür. Ancak destek vermek sadece öğrenci motivasyonunu arttırmak ya da psikolojik destekten ibaret değildir. Öğretmenin ilk önce yazım tekniği açısından öğrencisine model olması gerekir. Yani öğretmen öğrenciye nasıl yazacağını anlatmakla kalmaz, kendisi de yazar. Süreç merkezli yaklaşımda, öğretmenle öğrencinin ilişkisi usta-çırak ilişkisini andırır. Usta çırağa öğretir ama kendisi de sanatındaki eserleri tanır ve yeni eserler yaratır” (Oral, 2014, s. 24-25).

İlk anı yazma çalışmasından sonra araştırmacı tarafından öğrencilere anı türü ile ilgili ön bilgilerini öğrenme ortamına getirecek sorular sorulmuştur. Aşağıda araştırmacı ile öğrenciler arasında geçen diyaloglara yer verilmiştir.

Araştırmacı: Anı türüne yönelik neler öğrendik?

N...: Geçmişte yaşadıklarımızı hatırlamamızı sağlar.

S...: Öğretmenim ben ne öğrendiğimizi değil de anı yazmayı sevdiğimi söyleyebilirim.

Araştırmacı: Bunu biraz daha açar mısın?

S...: Tabii. Hocam, anı yazarken kişiyi, zamanı, yeri ya da olayı seçip kafamızda oluşturmuyoruz. Ama hikâyede öyle değildi. Bütün detayları düşünmekten beynim lahana olmuştu zihinsel hazırlıkta. Bu yüzden hikâye çalışmasında zorlanmıştım. Ama anı öyle değil ki. Olayı yaşayan benim ve kendimi daha rahat anlatabiliyorum.

(Bu sırada karşıt fikri savunan, hikâye türünün çok iyi düzeyde seçilen öğrencisi Ö... söz almak istemiştir.)

Ö...: Öğretmenim bence anıyı herkes yazabilir. Bitmiştir yani olay. Yani yaşarsın ve yazarsın. Hikâye yazmak benim gibi dâhilerin işi (Gülüyorlar). İstedğin gibi uzatır ya da bitirirsin, hayal gücü de var hem.

Araştırmacı: Hımm, peki anıda hayal gücü yok mu yani?

K...: Var. Aklımızda tutuyoruz o kadar, biraz da cümle ekliyoruz. Bu hayal gücü ile olur.

N...: Hayır. Hocam, öyle olmaz. Aklında tutarsın, hafızanda tutarsın anılarını; hayal gücünde değil.

S...: Öğretmenim bence N... haklı. Hayal gücü, anıyı akılda tutmaz. Anıda hayallerimizi değil gerçekleri anlatırız.

Araştırmacı: İyi ama hissettiklerinizi de yazıyorsunuz anıda.

N...: Bence Akife Hoca bizi yanıtlamaya çalışıyor. Değil mi hocam?

Araştırmacı: Aferin N..., seni yanıltmaya çalıştım ama başaramadım. Anı ile ilgili söylediklerin doğru. Anıda hayal gücünü kullanmayız, gerçekte yaşadığımız bir olayı anlatırız bu yönüyle de anı, hikâyeden farklıdır.

Çalışma sonunda dağıtılan öz değerlendirme formundaki “Yazma çalışması size ne kazandırdı?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir:

N...: Yazarken hatalarım azaldı.

S...: Yazımda anlamsız ve gereksiz kelimeleri görmemi sağladı.

K...: Yazı yazarken gereksiz cümleleri kullanmamayı.

Araştırmacı; anı yazma öncesi, süreci ve sonrasında öğrencileri gözlemlemiş, günlüğüne tecrübelerini aktarmış ve öğrenci metinlerinden elde ettiği sonuçlar doğrultusunda anı türünde yeni bir yazma çalışması yapma gereği duymuştur. Bu durum, öğrencilerin geçmişte yaşadıkları olayların üzerinden zaman geçmesinin hatırdan kalmayı güçleştirmesiyle ilişkilendirilebilir.

III. Anı Çalışmasına İlişkin Bulgular

Araştırmacı, birinci anı yazma çalışmasının zihinsel hazırlık sürecinde öğrencilerin geçmişte yaşadıkları olayları hatırlayamamaları, olayı aktarırken kronolojik hata yapmaları üzerine ön hazırlık için bir çalışma yaprağı oluşturmuş ve geçmişteki hataları tekrar etmemelerini amaçlamıştır. Çalışma yaprağı; ‘olay’, ‘duygusal tepkiyi yansıtan görsel’, ‘olayın geçtiği zaman’, ‘olayı hatırlatacak anahtar kelimeler’ ve ‘olayın kronolojik sıralamaya uygun aktarılmasını kolaylaştıracak örnek cümleler’ den meydana gelmektedir. Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 27.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 21’de sunulmaktadır.

Tablo 21. Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 27.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon			Kodlayarak
Sınıf: 6/C	Tarih: 27.03.2018	Saat: 08.50-09.30	Temalandırma
Araştırmacı, yazma öncesi hazırlık için öğrencilere çalışma kağıdı vermiştir[1].			Materyal(1)
Çalışma kağıdı öğrencilerin dikkatini çekmiştir[2].			İlgi Faktörü(2)
Öğrenciler, çalışma kâğıtlarını beğendiklerini dile getirmişlerdir[3].			Öğrencinin Tavrı(3)
S...’nin çalışma kağıdının kullanım amacını öğrenmek istemesi üzerine N..., arkadaşından kağıdın başına bakmasını istemiş ve kağıdın yazma öncesinde kullanılacağını söylemiştir[4].			Akran İş Birliği(4)
Yazacakları anı için hazırlık yapmaları istenen öğrenciler, düşünmeye başlamıştır[5].			Düşünme(5)

Tablo 21’de görüldüğü gibi, 27.03.2018 tarihinde sınıfa giren araştırmacı, önceki hafta anı türüne ilişkin yapılan çalışmadaki mevcut hataları hatırlatarak anı çalışmasının tekrar edileceğini bunun için de bir çalışma kâğıdı kullanılacağını belirtmiştir.

Araştırmacının, yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin oluşturduğu kâğıtları öğrencilere dağıttığı esnada bazı diyaloglara şahit olmuştur.

K...: Ya bununla anı yazacaksak ben hep yazarım.

S...: Hocam, çok güzel olmuş bu. Biraz açıklar mısınız ne yapacağımızı?

N...: Kâğıdın başına bak S..., demek ki bunu yazmaya başlamadan önce kullanacağız. Daha önümüzde dört basamak var demektir.

Araştırmacı: Doğru. Bu durum seni rahatsız ediyor mu?

N...: Hayır aslında hocam.

Yazma öncesi hazırlık evresinde araştırmacı duygu ve düşüncelerini araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Çalışma kâğıdının öğrencilerin ilgisini çekmesi ve anılarını başarılı bir şekilde yazıya dökmelerini sağlayacak bir zihinsel hazırlık yapmaları için epey uğraştım. Sonunda öğrencilerin kağıdı gördüğündeki o neşe her şeye değdi. Çünkü yazma istekleri ve ilgileri artmıştı. Verilen boşlukları doldururken ise benden yardım istemeyip anıları için ön hazırlıklarını yaptılar. (A.G. 27.03.2018)

Tablo 22. Taslak yazma aşamasına ilişkin 27.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon			Kodlayarak Temalandırma	
Sınıf: 6/C	Tarih: 27.03.2018	Saat: 09.40-10.20		
Taslak yazımı sırasında sınıf oldukça sessizdir[1].			Sakin Atmosferi(1)	Sınıf
Öğrenciler, yazmaya başlamışlardır[2].			Yazma(2)	
Dersin bitimine yakın K..., taslağının sonuç bölümünü oluşturamadığını ifade etmiştir[3].			Yazmada Güçlük Yaşama(3)	
Araştırmacı, öğrencilere yoruldukları esnada kendilerini ve metinlerini de bir süre dinlenmeye bırakmalarını tavsiye etmiştir[4].			Araştırmacının Tavsiyesi(4)	

Birinci ders saatinde belirtilen çalışma kâğıdı ile ön bilgi ve tecrübelerini öğrenme ortamına getirerek hazırlıklarını tamamlayan öğrenciler, ikinci ders saati taslak yazım aşamasına erişmiştir. Ön hazırlık, taslak yazımını kolaylaştırmış ve bir ders saati sonunda öğrenciler, taslak yazımını bitirmiştir.

Ders bitimine yakın K... adlı öğrenci, yazım sırasında anısının sonuç bölümünü oluşturamamıştır. Bu durum, iyi bir zihinsel hazırlık yapılmamasından ileri gelebilir. Araştırmacı, öğrencinin tekrar zihinsel hazırlık sürecini gözden geçirmesi hususunda yol göstermiştir.

Öğrencilerin taslak yazımı sonrasında metinlerini bir süre dinlenmeye bırakmalarını isteyen araştırmacı, 28.03.2018 tarihine gözden geçirip yazma aşamasıyla sürece devam edeceklerini bildirmiştir. Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 28.05.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 23'te sunulmaktadır.

Tablo 23. Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 28.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon			Kodlayarak
Sınıf: 6/C	Tarih: 28.03.2018	Saat: 13.00-13.40	Temalandırma
Araştırmacı, derse girdiğinde öğrencilerin metinleriyle ilgilendiklerini gözlemlemiştir[1].			Meşgul Olma(1)
N...ve S..., metinleri hakkında değerlendirme yapmaktadırlar[2].			Akran Değerlendirmesi(2)
Araştırmacının geldiğini fark eden K..., kağıdını göstererek kelime tekrarı yaptığını, alternatif olarak hangi kelimeyi kullanabileceğini sormuştur[3].			Anlatımda Duruluğu Sağlama(3)
K..., metin başlığını karar verirken arkadaşlarına danışmıştır[4].			Başlık Belirleme(4)
K...’nin daha sakin ve kararlı olduğu gözlemlenmiştir[5].			Öğrencinin Tavrı(5)

Tablo 23’te görüldüğü gibi, 28.03.2018 tarihli Türkçe dersinin ilk saatinde, bireyler yazdıkları metinleri okumuş ve içerikte değişiklik yaparken birbirlerinden yardım almışlardır. Geliştirilebilir düzey öğrencisi olan K..., metnini okuduktan sonra kelime tekrarı yaptığını fark etmiş ve araştırmacıdan alternatif kelime üretme konusunda yardım isterken; başlığına karar veremediği için N... ve S...’ye danışmıştır. Bu durum, akran iş birliğine işaret etmektedir. Araştırmacı bu evrede, günlüğüne şunları aktarmıştır:

N... ve S..., modelin evrelerine ve evrelerin gerektirdiği eylemlere alışmış görünüyorlardı. Ancak K..., özellikle yazma öncesi aşamada yorulduğunu ifade etmişti. Onu zorlamayıp dinlenmesini tavsiye etmiştim. Ancak bir sonraki gün yüzü daha kararlı ve sakin duruyordu. Sanırım dinlenmek ona iyi gelmişti. (A.G. 28.03.2018)

Düzeltilme aşamasına ilişkin 28.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 24’te sunulmaktadır.

Tablo 24. Düzeltme aşamasına ilişkin 28.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon		Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 28.03.2018	Saat: 13.50-14.30
N..., metninde kullandığı geçiş ifadelerini araştırmacıya göstererek uygun olup olmadığını sormuş, araştırmacının düzeltme istediği yerlerde düzeltme yapmıştır[1].		Geçiş İfadelerini Kontrol Etme ve Düzeltme(1)
S..., metnini okumuş ve kullandığı noktalama işaretlerinin doğruluğunu araştırmacıyla birlikte kontrol etmiştir[2].		Biçim Unsurlarını Kontrol Etme(2)
Üç öğrenci de yazımı karıştırılan sözcükler için yazım kılavuzunu kullanmıştır[3].		Kaynak Kullanımı(3)

Tablo 24’te görüldüğü üzere, 28.03.2018 tarihinde öğrenciler, metinlerini düzenleme yoluna gitmiştir. Düzenleme sırasında öğrenciler, yazımını karıştırdığı sözcükler için yazım kılavuzundan yararlanırken; noktalama işaretlerinin kullanımında araştırmacıdan yardım almıştır.

Düzeltilme sırasında K... ve S...’nin metinlerinde konuşma dilinde kullanılan ‘yapıyom, gidiyom, yicem, gidicen, seninlen, onunlan’ gibi halk söylemleriyle karşılaşmıştır. Bu durum, öğrencilerin konuşma dili ile yazma dilini ayırt edememesi şeklinde yorumlanabilir. Araştırmacı, K... ve S...’nin metinlerinde gördüğü bu yanlış düzeltmeleri için uyarmıştır.

Araştırmacı, düzeltme aşamasındaki duygu ve düşüncelerini günlüğüne aktarmıştır:

Öğrenciler, düzenleme aşamasında yalnızca içeriği değil; aynı zamanda yazım ve imla kurallarını da kontrol etmeye çalışıyordu. Süreç, daha çok benim rehberliğimde geçse de öğrencilerdeki gelişmeyi hiçe saymam. Bu noktada yazım kılavuzu kullanmaya başlamaları büyük bir adımdır. Öyle ki henüz sürecin en başındayken bu öğrenciler çizgili-çizgisiz kâğıt, yazımın büyüklüğü-küçüklüğü, kâğıdın temizliği gibi ince detaylara takılıyordu. Noktalama işaretlerini hatırlamak onların gözünde büyük bir dertti. Yazmadan önce hep bu kaygıyla kalem ve kâğıda sarılıyorlardı. Ancak

şekilsel unsurlara çok takılmayışım ve onları bu konuda rahatlatıyor olmam yazma sürecindeki davranışlarına da etki ediyordu. (A.G. 28.03.2018)

Araştırmacı, öğrencilerin kâğıdını inceleyerek bazı tespitlerde bulunmuştur.

N...’nin yazım öncesi hazırlık aşamasında ön hazırlık şablonunu kullanması; metin içinde kişi, yer, olay gibi unsurları kronolojik bir düzende yapılandırmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra N..., yaşadığı olayın duygusal izlerini yansıtmış ve betimlemelerle anlatımını zenginleştirmiştir.

S..., anısının duygusal etkilerini metnine yansıtmazken, bir önceki eserinde yaptığı hızlı zaman geçişleri bu metinde görülmemiştir. Bunun yanında kronolojik sıralamaya dikkat edilmiş, mantık hataları yapılmamıştır. Buna rağmen ‘herkes’ zamirinin sıklıkla tekrar edildiği fark edilmiştir.

N... ve S... adlı öğrencilerin metinleri içinde kullandıkları ‘o sırada’, ‘sonunda’, ‘aşlında’, ‘bunun üzerine’ ‘neyse ki’ ‘artık’ gibi bağlayıcı ögeler, cümleler arasında anlamsal bağlantılar sağlaması yönüyle paragraflar arası anlam bütünlüğüne yardımcı olduğu ifade edilebilir.

Geliştirilebilir seviyedeki K...’nin ilk çalışmasına kıyasla kronolojik sıralamaya uyduğu, başından geçen bir olayı plan fikrine uyarak anı türünde metni meydana getirdiği söylenebilir.

Paylaşma aşamasına ilişkin 29.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 25’te sunulmaktadır.

Tablo 25. Paylaşma aşamasına ilişkin 29.03.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon			Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 29.03.2018	Saat: 09.30-10.10	
N..., S... ve K..., metnini sınıf arkadaşlarıyla paylaşmış ve panoda sergilemişlerdir[1].			Paylaşma(1)

Tablo 25’te görüldüğü üzere, 29.03.2018 tarihinde araştırmacı, incelediği metinlerle ilgili geri bildirimde bulunmuştur. Metinlere ilişkin eksi ve artı yönleriyle değerlendirme yapan araştırmacının öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin farkındalık düzeyini arttırmayı amaçladığı ifade edilebilir. Araştırmacının dönütleriyle metinlerindeki hataları düzelten öğrenciler, metinlerine son hâlini vermiş ve sınıf arkadaşlarıyla paylaştıktan sonra panoya asmışlardır.

Paylaşım evresiyle birlikte öğrencilerin kendilerini değerlendirmek üzere öz değerlendirme formu dağıtılmıştır. Formda yer alan “Yazma çalışması size ne kazandırdı?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar şöyledir:

N...: Hatalarım gittikçe azaldı ve yazı yazmayı, kitap okumayı çok sevdim.

S...: Yazımdaki anlamsız cümleleri görmemi sağladı.

K...: Yazımda daha az yanlış yaptığımı.

Anı yazma çalışmalarının sonunda gözlemlerden, tutulan araştırmacı günlüklerinden, öğrencilerin metinlerinden ve değerlendirmelerden hareketle kıyasla öğrencilerin geri bildirimler yoluyla anı ile ilgili ön bilgilerini beceriye dönüştüşdüğü, yaptıkları hataların azaldığını fark ettikleri, yazmaya güdülendikleri, yazma ile okuma becerisini ilişkilendirdikleri sonucuna varılabilir.

Araştırmacı, araştırmanın başında anıdan sonra gezi yazısı yazmasını amaçlayan bir eylem planı yapmış ancak öğrencilerin benzer iki edebi türü birbiriyle karıştıracadığı düşünülerek eylem planında değişiklik yoluna gidilmiş ve deneme türünde yazma çalışmalarının yapılmasına karar verilmiştir.

4.2.1.2. Süreç Temelli Yazma Öğretimi ile Deneme Türünün Kazanımına İlişkin Bulgular

Deneme, herhangi bir konu üzerinde bireyin fikirlerini ve duygularını ‘ben dili’ ile dile getirdiği metin türüdür. “Deneme türünde yazarın kişisel duyguları, düşünceleri, inançları, tutkuları, beğenileri ön plândadır. Bu nedenle bu tür yazılarda gerçeklik, doğruluk, genellemelere varma, kural ve yöntemlere uymak gibi hususlar söz konusu değildir (şahbaz, 2008, s. 193). Denemede; akıl yürütme, yorumlama, değerlendirme gibi üst düzey zihinsel faaliyetlerin yoğun olarak kullanıldığı söylenebilir.

Verilen başlık altında süreç odaklı yazma modeli kullanılarak deneme üzerine çalışılmış ve araştırmanın etiği gereği öğrencileri isimleri gizli tutulmuştur. Öğrencilerin başarı düzeyleri belirlenirken II. kademe I. dönem ders başarısı ve pilot uygulama esas alınmıştır. Öğrenciler, “F...”, “D...” ve “ V...” olarak isimlendirilmiştir.

Deneme türünde çalışan öğrenci düzeyleri Tablo 26’da sunulmaktadır.

Tablo 26. Deneme türünde çalışan öğrenci düzeyleri

Ad	Yaş	Düzy
F...	12	Çok İyi
D...	12	İyi
V...	12	Geliştirilebilir

Bu bölümde, Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu 6/C sınıfında 03.04.2018-12.04.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen deneme yazma çalışmasında süreç odaklı yazma öğretimine ilişkin bulgular yer almaktadır.

I. Deneme Çalışmasına İlişkin Bulgular

Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 03.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 27’de sunulmaktadır.

Tablo 27. Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 03.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon		Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 03.04.2018	Saat: 08.50-09.30
Araştırmacı tarafından Ahmet Şerif İzgören’e ait ‘Benlik Üzerine’ adlı deneme türünde örnek bir metin dağıtılmış ve metin öğrenciler tarafından okunmuştur[1].		Örnek Metin(1)
D..., metnin sonunda yazan kaynakçaya bakarak metnin kısaltıldığı kitabı daha önceden okuduğunu belirtmiştir[2].		Tecrübe Etme(2)
D... ve F..., bu metni sevdiğinden söz etmiştir[3].		Öğrencinin Tepkisi(3)
Araştırmacı, okunan metnin diğer metinlerden farklı olup olmadığını sormuştur[4].		Soru Sorma(4)

F... ve V... metnin farklı olduğunu belirtirken; F..., **Metin Türünü Ayırt Etme(5)**
metnin bilgi ve fikir verici olmasından söz etmiştir[5].

Tablo 27. Devamı

Araştırmacı, bu metinlerde hangi anlatım türlerinin kullanılabilceğini sorması üzerine F..., tartışmacı; D... ise açıklayıcı cevabını vermiştir[6].	Anlatım Biçimi(6)
F..., okunan metni, pilot çalışmada kullanılan bilgilendirici metne benzetmiştir[7].	İlişkilendirme(7)
Öğrenciler, istedikleri konuda üzerine yazacaklarını öğrendikten sonra bu duruma sevindiklerini söylemişlerdir[8].	Öğrencinin Tepkisi(8)
Öğrenciler konu seçiminde kararsız kalmış, araştırmacı öğrencilere rehberlik yapmıştır[9].	Konu Seçimi(9)
Öğrencilerin seçtikleri konu etrafında kavramları kullanabilecekleri kelime ağı için çalışma kağıdı verilmiştir[10].	Materyal(10)
D... ve V... kelime ağını kullanırken sık sık araştırmacıya danışmış ancak F..., kelime ağı yöntemini kullanmak istememiştir[11].	Bireyler Arası Farklılık(11)
F...’nin çıkardığı not defterine küçük notlar aldığı fark edilmiştir[12].	Not Alma(12)

Tablo 27’de görüldüğü üzere, yazma ve okuma birbirine bağlı dil becerileridir. Bu doğrultuda herhangi bir metin türünün özellikleri sezdirilmeye çalışılırken örnek metinlerin kullanımı, anlamlandırmayı kolaylaştırır. Denemenin nasıl bir metin olduğunun kavranabilmesi için araştırmacı tarafından 03.04.2018 tarihinde Ahmet Şerif İzgören’ e ait ‘Benlik Üzerine’ adlı örnek metin seçilmiş ve öğrencilere okutulmuştur.

Okuma sonrasında öğrenciler, metin üzerine konuşurulmuş; söz almak isteyen D... ile araştırmacı arasında geçen diyaloglar aşağıda verilmiştir.

D...: Hocam, sizin kaynakta belirttiğiniz ‘Şu Hortumlu Dünyada Fil Yalnızca Bir Hayvandır’ kitabı, bizim Ö... ile birlikte aldığımız ve okuduğumuz bir kitap.

Araştırmacı: Öyle mi? Doğrusu buna çok sevindim. Bu metin, okuduğunuz bir eseri size hatırlatmış demektir.

Araştırmacı, metnin okutulmasının ardından öğrencilere, okudukları metnin daha önce okudukları metinlerden farklı olup olmadığını sormuştur. Bunun üzerine öğrencilerin verdiği yanıtlar aşağıda yer almaktadır:

Araştırmacı: Sevgili F..., buna çok sevindim. Peki size bir soru daha... Sizce bu metin diğer metinlerden farklı mıydı?

V...: Farklıydı galiba hocam.

F...: Bence farklıydı. Baksanıza içinde olay, yer, zaman falan yok.

Araştırmacı: Sana farklı gelen şeyi biraz daha açıklayarak anlamama yardımcı olur musun F...?

F...: Hocam, yani nasıl desem... şimdi yanlış bir şey de demek istemiyorum. Hocam, bence bu yazı eğlendiriyor gibi değil, daha çok bilgi veriyor, fikir veriyor gibi.

Araştırmacı: Güzel bir tespit F..., harikasın. Peki, biz bilgilendirici yazılarda hangi anlatım biçimini tercih ederiz?

V...: Öyküleyici olmaz değil mi hocam?

F...: Hayır V..., bu bir hikâye ya da roman değil. Yazan kişi fikirlerini anlatmış. Bence tartışmacı da olabilir.

D...: Açıklayıcı.

F...: Hocam, hocam! Başlarda bir yazı okumuştuk ya Doğadan Yararlanma (Doğayı Koruma ve Doğadan Yararlanma) falan diye.

Araştırmacı: Evet.

F...: Bu (yazı), ona (Doğayı Koruma ve Doğadan Yararlanma adlı metin) benziyor.

Araştırmacı: Evet F..., unutmamışsın. Fikirlerinizi paylaştığınız için teşekkür ederim; yaklaşımınız ve yorumlarınız gayet güzeldi. şimdi gelelim bu yazı türünün ne olduğuna...

Verilen cevaplar, öğrencilerin ön bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantı kurarak bilgilerini organize ettikleri sonucunu ortaya çıkarabilir. Sunum bittikten sonra öğrenciler, öğrendikleri bilgileri tasdik etmek ister bir çabayla araştırmacıya istedikleri konuda yazmada özgür olup olmadıklarını sormuşlardır. Araştırmacı özgür olduklarını ve konu kısıtlaması yapılmadığını dile getirmesi üzerine öğrenciler sevinmiştir. Öğrencilerin daha önceki yazma serüvenlerinde konu kısıtlamasına maruz kaldıklarını ve bu durumdan hoşlanmadıkları çıkarımında bulunulabilir.

Akyol'a göre (2016) "Öğretmenin konuyu hazır olarak vermesi öğrenciler açısından istenilebilir bir durum değildir. Çünkü verilen konu çocuğun ilgi alanına girmeyebilir. Ön bilgileri olmayabilir. Eğer öğrenciler konu belirlemede sıkıntı çekiyorlarsa zaman zaman öğretmen farklı konular arasından seçim yaptırabilir" (s. 109). Geleneksel yazma öğretiminde konu seçiminde serbest bırakılmayan öğrencilerin, yaratıcılıkları önüne set koyulmuş olabilir. "Öğretmen bazen yazı türünü belirleyebilir ancak konu seçiminde kesinlikle esnek davranmalıdır" (s. 110).

Yazım öncesi aşamada konu seçiminde öğrenciler serbest bırakılmış; kararsız kalan öğrencilere rehberlik yapılmıştır.

Birinci çalışmada; öğrencilerin yazım öncesi evrede, kelime zenginliği kazanması, zihinsel çağrışım yapabilmesi için kelime ağından faydalanılmıştır. Kelime ağı yöntemi, "öğrencilerin kişisel farklılıklarını ve tercihlerini özgürce yazmalarını sağlar. Onların herhangi bir konudaki yaşamış ya da edinilmiş bilgilerini ortaya dökmelerinin onlar arasından seçim yapmalarını, onlar arasında ilgi kurmalarını sağlar. Düşüncelerin formüle edilmesini öğretir, aktif düşünme alışkanlığı kazandırıp, esnek düşünceyi geliştirir" (Tekşan, 2001, s. 101).

Araştırmacı, öğrencilere yazım öncesi hazırlık aşamasında kelime ağından faydalanmalarının metinlerinde anlatım zenginliği sağlayacağını açıkladıktan sonra öğrencilerin "Bu kelimeyi de kullansam olur mu?", "Öğretmenim, aklımıza gelen kelimeleri yazabilecek miyiz yani?" vb. sorularıyla karşılaşmıştır. Bu durum, öğrencilerin kelime ağı tekniğini ilk defa kullanmalarından kaynaklı yabancılık olarak değerlendirilebilir.

Araştırmacı, deneme yazma öncesinde duygu ve düşüncelerini günlüğüne şöyle aktarmıştır:

Deneme yazmak, alışageldikleri diğer metin türlerinden daha farklı. Ön hazırlık evresinde zihinlerinde yazacakları konuya ilişkin zengin bir kavram havuzundan faydalanmaları ve zihinsel çağrışım yapabilmeleri için kelime ağı yöntemini seçmişim. D... ve V... kullanırken; F... kullanmak istemedi, çıkardığı bir kağıda küçük notlar almayı tercih etti. (A.G. 03.04.2018)

Taslak yazma aşamasına ilişkin 03.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 28’de sunulmaktadır.

Tablo 28. Taslak yazma aşamasına ilişkin 03.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon			Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 03.04.2018	Saat: 09.40-10.20	
V... ve D..., deneme metinlerinin giriş cümlesini yazamamış ve zorlanmış[1].			Giriş Cümlesini Oluşturamama(1)
V..., yazma işini bırakmış ve başka işlerle meşgul olmuştur[2].			Ders Dışı Meşguliyet(2)
Araştırmacı, öğrencilere rehberlik etmiştir[3].			Araştırmacının Rehberlik Yapması(3)
Ders sonunda taslaklarını tamamlamaları istenen öğrencilere, tamamlayıcı görev verilmiştir[4].			Tamamlayıcı Görev(4)

Tabla 28’de görüldüğü üzere, taslak yazımı süresince V... ve D..., kelime ağını yazım öncesi hazırlıkta kullanmış olmasına rağmen taslak aşamasında fikirlerini organize etmekte güçlük çekmiş, giriş cümlesini tasarlayamamıştır. Araştırmacı bunun üzerine öğrencinin giriş cümlesini oluşturmasında rehberlik etmiştir. Nitekim Akyol’un (2016, s. 113) da belirttiği gibi: “Bazı çocuklar yazıya giriş yapmada sıkıntı çekebilirler. Öğretmen bu çocuklar için alternatif giriş cümleleri oluşturabilir.”

F... isimli öğrenci, kelime ağını kullanmak istememekle birlikte metnini oluştururken yardıma ihtiyaç duymamıştır. Bu durum, öğrencilerin bireysel öğrenme farklılığı ile açıklanabilir. Çaycı’ya (akt. Turgut, Salar, Aksakallı ve Gürbüz, 2016, s.

433) göre “Bu anlamda bireysel farklılıklar çeşitli kişisel özellikleri ifade etmektedir. Eğitim öğretim ortamlarında bu farklılıklar mutlaka dikkate alınmalıdır. Çünkü her birey tektir ve en doğal özelliklerinden biri, farklı olmalarıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, doğal bir zenginlik olarak algılanmalı ve öğretimde bu zenginlikten faydalanılmalıdır.”

Araştırmacı, taslak yazım aşamasındaki görüş ve düşüncelerini günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

Deneme türünde hemen hemen tüm öğrencilerin zorlanacağını tahmin ediyordum. Taslak oluşturma aşamasındaki yazımların mükemmel olmayacağını da biliyordum. Ama F..., beni şaşırtmıştı. Çünkü yazım öncesi aşamada yalnızca düşündü ve yazmaya başladı. İlk kez öğrendiği bir edebi türü nasıl yazacaktı diğerleri kelime ağı kullanırken? Ona neden kelime ağı kullanmak istemediğini, anlaşılmayan bir yerin olup olmadığını sorduktan sonra yardım edebileceğimi söyledim. Ancak F..., kendinden çok emin bir şekilde “Hayır hocam, ben ne düşündüysem kendim düşünüp oluşturup yazmak istiyorum.” cevabını verdi. Kendisine ısrar etmedim kelime ağını kullanması için. Doğrusu merakla nasıl bir yazı çıkaracağını çok merak ediyordum. (A.G. 03.04.2018)

V..., yazma süreci basamaklarına uyum sağlayamamış, henüz taslağını oluşturmaya başlamamıştı. “Hocam ne yazayım, aklıma bir şey gelmiyor?” demesi üzerine araştırmacı konu ile ilgili sorunu olduğunu düşünüp farklı bir konu seçerek sürecin başına dönebileceğini, düşünmesi için zamanı olduğunu ifade etmiştir. Öğrencinin davranışlarında yazma süreciyle ilgili aksilik olduğunu gözlemleyen araştırmacı ile V... arasında geçen konuşmalar şu şekildedir:

V...: Hocam, yani kafamda bir sürü şey var hangisini yazacağımı bilemedim.

Araştırmacı: Bu ifadelerde çelişki var sanki. Şimdi emin olmak için soruyorum. Aklıma bir şey mi gelmiyor yoksa aklında birçok şey olduğu için mi hangisini yazacağına karar veremiyorsun?

V...: Aslında şey hocam... Aklıma bir şey gelmiyor. Siz söylemeniz ben....

Araştırmacı: Denemenin özelliği kişisel düşünce ve bakış açısını yansıtan bir yazı türü olmasıdır. Yazının sana özgü olması önemli. Bu yüzden yazım öncesi aşamaya geri dön ve iyi düşün, hazır olduğuna düşündükten sonra başla, ben süreç boyunca sana yardımcı olacağım.

Dikkati süratle dağılan ve ders dışı meşguliyetleri fazla olan V... ile yazım sürecinde ilgilenilmiş ve öğrencinin seçtiği konu hakkındaki fikirlerini açığa çıkarması ve organize etmesi beklenmiştir.

Ders zilinin çalması ile öğrencilere tamamlayıcı görev verilmiş ve etkili olması bakımından taslak yazımına evde devam etmeleri istenerek haftanın ikinci gününde gözden geçirip yazma aşamasına geçileceği belirtilmiştir. Çünkü “Kompozisyon yazıldıktan sonra düzeltilirse çok etkili olmayabilir. Birkaç gün bekleyip yeni fikirlerle oturup değerlendirmede yarar vardır” (Akyol, 2016, s. 115).

Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 04.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 29’da sunulmaktadır.

Tablo 29. Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 04.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon			Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 04.04.2018	Saat: 13.00-13.40	
Araştırmacı, sınıfa girdiğinde F...’nin yazısını D...’ye okurken; V...’nin ise pencere önünde durduğunu görmüştür[1].			Sınıf Ortamı(1)
Öğrencilerden metinlerini kontrol etmeleri istenmiştir[2].			Yönlendirme(2)
D... ve F...’nin metnini sessiz olarak okumaya başlamıştır[3].			Okuma(3)
V... ise metnini okumamakta ve isteksiz görünmektedir[4].			Öğrenci Tutumu(4)
Araştırmacı, V...’nin yanına oturarak metni öğrenciyle birlikte kontrol etmiştir[5]			Araştırmacının Desteği(5)

Tablo 29’da görüldüğü gibi, 04.04.2018 tarihinde araştırmacı sınıfa girmiş; D... ve F...’nin yardımlaştığını, V...’nin ise pencereden dışarıyı izlediğini gözlemlemiştir.

Araştırmacı, gözden geçirip yazma aşamasında olduğunu hatırlatarak öğrencilerin metinlerini okuyup kontrol etmelerini istemiştir.

Araştırmacı, bu aşamadaki duygu düşüncelerine günlüğünde şöyle değinmiştir:

V..., geliştirilebilir seviyedeki bir öğrenci. Deneme türü onu zorlamış olmalı, metnini iyileştirme yoluna gitmiyor ve dikkati oldukça dağınık. V...’nin yanına oturdum ve metni birlikte okuyup kontrol ederek metinde değişiklik yoluna gittik. D... ve F... ise yazma sürecine odaklanmış gözüküyor. (A.G. 04.04.2018)

Gözden geçirip yazmadan sonra düzenleme aşamasına geçen öğrenciler, bu aşamanın gerektirdiği eylemleri dersin ikinci saatinde gerçekleştirmiştir. Düzenleme aşamasına ilişkin 04.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 30’da sunulmaktadır.

Tablo 30. Düzenleme aşamasına ilişkin 04.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon		Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 04.04.2018	Saat: 13.50-14.30
D... ve F..., metinlerini okumuştur.[1]		Okuma(1)
D..., V... ve F..., metindeki yazımı karıştırılan sözcükleri düzeltmek için yazım kılavuzunu kullanırken; noktalama işaretlerini kendileri kontrol edip düzenledikten sonra kullanımının doğruluğunu araştırmacıya danışmıştır[2].		Biçim Unsurlarını Kontrol Etme ve Düzeltme(2)

Tablo 30’da görüldüğü üzere, Türkçe dersinin ikinci saatinde içeriğin yanında biçim unsurlarını kontrol eden D..., V... ve F..., düzeltme sonrasında araştırmacının da kontrol etmesini istemiştir. Dersin sonunda öğrencilerin deneme yazılarını inceleyen araştırmacı, aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

Çok iyi düzeyde bulunan F... öğrencisi, araştırmacının oluşturduğu kelime ağını kullanmamış, yazım öncesi aşamada yalnızca defterine aldığı notlarla hazırlık yapmış ve “Düşünme Gücü” adlı metni oluşturmuştur. F..., metninde “...Güç, sadece kastan ibaret değildir. Düşünme gücü ile insan, kas gücüyle zorbalık yapanları durdurabilir. Bu güç sayesinde insan olduğu yerde düşünerek hayalinde istediğini yapabilir.” sözleriyle ‘kas gücü’ ile ‘düşünme gücü’nü kıyaslamış ve düşünme gücünün kas gücünden üstün

olduğuna vurgu yapmıştır. Akabinde “Mesela hayalinde istediği yere gider, istediği Şeyleri yer ve içer. İnsanı diğer canlılardan ayıran özellik dŐnme gücüdür. İnsan dŐnrse hayaller gerçek olur. İnsan, dŐnrse dünya güzelleŐir.” cümleleriyle paragraflar arasındaki geçişi, parça-bütün ilişkisini bozmadan gerçekleŐtirmiŐ; metnin sonunda ise “Siz de diğer canlılardan farklılığınızı ortaya koyun ve dŐnn.” ifadeleriyle okuyucusuna mesaj vermiştir. Sorgulayıcı ve eleştirel bir yaklaşımla metni oluşturan F...’nin denemenin dŐŐnsel bir yazı türü olmasına özgü özelliklerini kullandığı söylenebilir.

İyi seviyedeki D..., metninde ‘l’ isimli konuyu belirlemiş ve kelime ağı Őablonundan faydalanarak zihinsel çađrıŐımlardan yararlanmıştır. Ancak ortaya çıkan eserle ilgili, kelime ağında bulunan kelimelerin metin içinde birbirleriyle iliŐkilendirilmediđi ve öğrencinin konuyla ilgili yeterli n bilgiye sahip olmadığı dŐnlmŐtr. Çünkü metinde yer alan ‘zor hayat, çadır, hayat, güneş, yaşam’ kelimeleri, kelime ağında geçmiş olmasına karşın parçada bütünlük meydana getirmemiŐtir.

Geliştirilebilir seviyede nitelendirilen V..., çalışmasında kelime ağından faydalanarak ‘vatan, millet, sayđı, sevgi, bayrak’ kelimelerini kullanmıştır. Ancak metnin içinde sıklıkla tekrara düŐmesi akıcılığı ve duruluğa engel olurken; paragraflar arası bütünlüğün eksik olması, seçilen konuda dŐŐncelerini açıklıkla ifade edememesi n bilgilerinin yetersizliği olarak görülebilir.

Araştırmacı, deneme yazılarında paragraflar arası bütünlüğü bozan cmler olduğunu tespit ederken; önceleri büyük-kyk harflerin yazımını bile karıştıran öğrencilerin; nokta, virgül, soru iŐareti gibi noktalama işaretlerini kendi baŐlarına kullanmaya baŐladıđını görmüştür. Bu geliŐmenin geri bildirimler sayesinde olduğu söylenebilir. Paylaşma aşamasına ilişkin 05.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 31’de sunulmaktadır.

Tablo 31. Paylaşma aşamasına ilişkin 05.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon	Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C Tarih: 05.04.2018 Saat: 09.30-10.10	
Metnini tamamlayan öğrencilerden D..., heyecanla metnini arkadaşlarıyla paylaşmıştır. V... ve F..., metnini arkadaşlarıyla paylaşmamış, panoda sergilemiştir[1].	Paylaşma(1)

Tablo 31’de görüldüğü üzere araştırmacı, 04.04.2018 tarihinde öğrencilerin metinlerini incelemiş; gördüğü eksiklikleri ve başarılı bulduğu noktaları öğrencilere geri bildirimde bulunmuştur. Hatalarını fark eden öğrenciler, metinlerine son şeklini vermiş ve paylaşma aşamasına hazır hâle getirmiştir. D..., yazısını arkadaşlarıyla paylaşırken; V... ve F... paylaşmak istememiştir.

Paylaşma evresinden sonra öğrencilere öz değerlendirme formu dağıtılmıştır. Formun altında bulunan “Yazma çalışması size ne kazandırdı?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar şöyledir:

F...: Yazım yanlışlarımı düzelttim.

D...: Düşünme becerimi geliştirdim.

V...: Deneme yazmayı öğrendim. Yazımı güzelleştirdim.

Öğrencilerin ifadelerinden hareketle yazma modelinin; F...’nin yazım yanlışlarını düzelterek biçimsel unsurları kullanmada bilinç kazanmasına, D...’nin deneme ile düşünme becerisini geliştirmesine ve V...’nin ise deneme yazma becerisi edindiğine ulaşılabılır.

Sınıf içi gözlemlerden, edinilen deneyimlerin günlüğe yansımından, öğrenci metinlerinden ve değerlendirmelerden hareketle V... adlı öğrencinin taslak yazımında zorlandığı, D...’nin parça bütünlüğü olan deneme metni meydana getiremediği görülmüştür. Bunun üzerine araştırmacı, deneme çalışması için kelime ağının yeterli olmadığını düşünmüş ve mevcut durumu göz önünde bulundurarak yeniden deneme çalışması yapmayı uygun görmüştür.

II. Deneme Çalışmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazacakları konuya zihinsel olarak hazır bulunmaları, konu hakkında tasarı oluşturmaları için önem arz etmektedir. Bunun için ilk deneme yazma çalışmasındaki eksiklikler göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından öğrencilerin yazım öncesi aşamada kullanabilecekleri not alma tekniğine dayalı bir plan materyali ve konu havuzu hazırlanmıştır. Göçer'e göre (2010b), not alma "...önemli bilgilerin hatırlanmasını, genel çatının oluşturulmasını, bilgilerin toplanmasını ve ifade edilmesini kolaylaştırır" (s.186).

Materyallerin bir kısmı renkli fon zeminine yerleştirilmiş giriş, gelişme ve sonuç şablonlarından meydana gelirken; bir kısmı ise öğrencilere birden fazla konu seçeneği sunmak üzere hazırlanmış konu havuzu materyalinden meydana gelmektedir. Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 10.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 32'de sunulmaktadır.

Tablo 32. Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 10.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon	Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C Tarih: 10.04.2018 Saat: 08.50-09.30	
Denemede yazma öncesi hazırlık için konu havuzundan seçecekleri bir konuya ilişkin not alma tekniğinin uygulanacağı açıklanmıştır ve materyaller öğrencilere sunulmuştur[1].	Materyal(1)
Materyallerin renkli ve farklı görseli olması V... ve D... 'nin ilgisini çekmiştir[2].	İlgi Faktörü(2)
D... ve V..., materyallerin her ikisini de kullanmayı tercih ederken; F..., yalnızca konu havuzunu kullanmak istemiştir[3].	Bireyler Arasındaki Farklılık(3)
Öğrenciler, konu havuzundan yazacakları deneme için konu seçmişlerdir[4].	Konu Belirleme(4)
Konuları üzerine düşünmeye başlamışlardır[5].	Düşünme(5)
Verilen kâğıtlara not aldıkları görülmüştür[6].	Not Alma(6)

Tablo 32’de görüldüğü üzere, araştırmacı, deneme tür ve özelliklerini hatırlatacak ifadeleri kullandıktan sonra, öğrencilerin ilk çalışmada yaptıkları hatalara değinip bu hataları iyileştirmeye yönelik not alma tekniğinden faydalanılacağından söz etmiş ve hazırladığı materyali öğrencilere sunmuştur; materyal kullanımında öğrenciler zorunlu tutulmamıştır. D... ve V..., materyallerin her ikisini; F...ise yalnızca konu seçiminde konu havuzunu kullanmıştır.

Araştırmacı yazma öncesi hazırlık aşamasına yönelik duygu ve düşüncelerini günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Derse girdiğimde V... “Bu hafta da deneme mi yazacağız?” diye sordu. Cevabım, keyfini kaçırmıştı, çünkü ofladığını duydum. V..., sanırım deneme yazmaya aşina olamadı. Öğrencilerle daha önceki çalışmayı hatırlatacak söylemlerden sonra görsel olarak ilgilerini çekecek materyali gösterdim. Materyal ‘giriş’, ‘gelişme’ ve ‘sonuç’ bölümlerini yansıtan başlıklardan meydana gelmektedir. Bu başlıkları kullanma sebebim öğrenciyi şekilsel sınırlar içinde sıkıştırmak değil; plan fikrine bağlı kalınarak metnin bahsi geçen bölümlerinde not alma tekniği ile yazacaklarını planlayabilmelerini sağlamaktı. Materyal hoşlarına gitmişti. Daha önce de konu seçiminde zorlandıklarını belirten öğrenciler için bir kutu içinde birçok konu seçeneğini barındıran kartlar hazırlamıştım. Bu materyalin kullanımında da öğrencileri zorunlu tutmadım. Fark ettiğim kadarıyla bu materyaller özellikle V... ve D...’nin işini kolaylaştıracak gibiydi. (A.G. 10.04.2018)

Konusunu seçen öğrenciler, konuya ilişkin düşünmüş ve verilen materyale not almaya başlamıştır. Not alma, yalnızca bilginin kısaltılmış hâlini yansıtmak değil; anlamlandırma ve hatırlama gibi zihin gücünü harekete geçiren bir aktivitedir. Taslak yazma aşamasına ilişkin 10.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 33’te sunulmaktadır.

Tablo 33. Taslak yazma aşamasına ilişkin 10.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon	Kodlayarak
Sınıf: 6/C Tarih: 10.04.2018 Saat: 09.40-10.20	Temalandırma
D... ve V..., yazma öncesi hazırlık sırasında kullandığı materyalinden faydalanarak; F..., kağıdına aldığı notlardan yola çıkarak taslağını oluşturma yoluna gitmiştir[1].	Yazma(1)

Tablo 34. Devamı

Taslak yazımı sırasında V...’nin sözlük kullandığı fark edilmiştir[2].	Kaynak Kullanımı(2)
Araştırmacı, V...’ye “Neden sözlük kullanıyorsun?” sorusunu yöneltmesi üzerine V..., “Giriş cümlesini bulmakta zorlanıyorum. Seçtiğim konuyla ilgili tanım yaparak yazım başlayacağım.” cevabını vermiştir[3].	Tanımlama(3)
Ders sonuna değin yazılarını tamamlayamayan öğrencilere, tamamlayıcı görev verilerek taslaklarını evde bitirmeleri istenmiştir[4].	Tamamlayıcı Görev(4)

Tablo 33’te anlaşıldığı üzere, bir önceki çalışmaya göre kaygı düzeyi yüksek olduğu görülen V...’nin yazarken rehberliğe daha az ihtiyaç duyduğu, sözlük kullandığı gözlemlenmiştir.

Taslak yazımı sırasındaki duygu ve görüşler araştırmacı günlüğüne yansıtılmıştır:

V...’nin sözlük kullanmasına inanmadım desem yeridir. V...’nin yardımcı bir kaynaktan yararlanması beni umutlandırmıştı. Çantasından bir sözlük çıkarışı vardı ki... “Neden sözlük kullanıyorsun?” deyişime silkelenip şöyle yanıt verdi: “Giriş cümlesini bulmakta zorlanıyorum. Seçtiğim konuyla ilgili tanım yaparak yazıma başlayacağım.” V..., yazma sürecinde kendine farklı yollar aramış olması ve seçtiği yolun diğer öğrencilerden farklı olması belki de kelime dağarcığının yetersizliğinden ileri geliyordu. Müdahale etmek istemedim. (A.G. 10.04.2018)

Türkçe dersinin ikinci saatinde taslaklarını bitiremeyen öğrencilere, taslaklarını oluşturmaları için tamamlayıcı görev verilmiştir.

Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 11.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 34’te sunulmaktadır.

Tablo 35. Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 11.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon		Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 11.04.2018	Saat: 13.00-13.40
Öğrenciler, metinlerini okumuştur[1].		Okuma(1)
D..., metninin başlığını değiştirirken araştırmacının da fikrini almıştır[2].		Başlık Değişirme(2)
F..., araştırmacının yanına gelerek “Hocam, yazımda Albert Einstein’ın sözünü kullanacağım. Olur değil mi?” diye sormuştur[3].		Tanık Gösterme(3)
V..., metninde bazı değişiklikler yaptığını söylemiştir[4].		Metinde Değişiklik Yapma(4)
V..., metniyle ilgili fikir almak için F...’ye başvurmuştur[5].		Akran Değerlendirmesi(5)

Tablo 34’te görüldüğü gibi, Türkçe dersinde öğrenciler, yazısını gözden geçirmek üzere kâğıtlarını tekrar okumuş ve içerikte gerek gördüğü yerleri değiştirme yoluna gitmiştir. Bu sırada, F..., araştırmacının yanına gelerek “Hocam, yazımda Albert Einstein’ın sözünü kullanacağım. Olur değil mi?” demiştir. Böylece öğrencinin metnini zenginleştirmek için düşünceyi geliştirme yollarından faydalandığı söylenebilir. D..., başlığını değiştirirken araştırmacının fikrini alma gereği duyarken; V..., metninde değişiklik yaptığını ancak F...’nin de fikirlerini almak istediğini belirtmiştir.

Düzenleme aşamasına ilişkin 11.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 35’te sunulmaktadır.

Tablo 36. Düzenleme aşamasına ilişkin 11.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon		Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 11.04.2018	Saat: 13.50-14.30
V..., D... ve F... yazdıkları metinleri tekrar okumuşlardır[1].		Okuma(1)
D... ve F..., metninde bulunan yazım ve noktalama işaretlerini bireysel olarak düzeltmiştir[2].		Biçim Unsurlarını Düzeltilme(2)
V..., noktalama işaretlerinin kullanımında araştırmacıdan yardım almıştır[3].		Araştırmacının Desteği(3)

Tablo 35'te görüldüğü üzere, öğrenciler, metinlerinde değişiklikler yaparak akranlarıyla paylaşmış; akranlarının değerlendirmesini sorgulamış ve kâğıtlarını kontrol ederek düzenleme aşamasına erişmiştir. Bu aşamada ders süresi boyunca, öğrenciler metnin iç ve dış yapı unsurlarını düzeltmiştir.

Araştırmacı, düzenleme aşaması bittikten sonra öğrencilerin metinlerini irdelemiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır:

F..., ikinci deneme yazma çalışmasında, 'teknoloji' konusunu işlemiştir. F... "Gelişen Teknoloji" başlıklı yazısına gelişme ve sonuç bölümünü kapsayan "İnsanoğlu, çağlar boyu birçok icat ve makine yapmıştır." bir giriş cümlesi ile başlamıştır. İlk çalışmasında olduğu gibi "...Mesela ilk çağlarda yemek ihtiyacını sapanlar ve mızraklardan elde ediyordu..." cümlesiyle örneklendirmeye yer verirken Albert Einstein'ın bir özdeyişinden yararlanarak düşünceyi geliştirme yollarından tanık göstermeye başvurmuştur. Ancak F...'nin örnek cümlesinde öge eksikliğinde kaynaklı bir anlatım bozukluğunun olduğu görülmüştür. Buna rağmen F...'nin oluşturduğu ikinci deneme çalışmasında, ilk çalışmasına kıyasla ben dilini başarıyla kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca F...; 'düşünme', 'zekâ', 'savaş' gibi farklı kavramları bir bütün içinde aktarması yönüyle zihindeki ön bilgilerini organize ettiği söylenebilir.

İkinci çalışmada D... adlı öğrenci seçtiği konuda deneme diline özgü olan ben dilini birinci metnine göre ileri düzeyde kullanmıştır. Öğrenci giriş ve gelişme bölümünü, yayla kültürüne özgü bilgiler vererek yorumlarken; sonuç bölümünde ise sahip olduğu kültürü korumak için gerekçeler sunmuştur. D...'nin metninde neden-sonuç ilişkisini kurabildiği ifade edilebilir.

Şahbaz'ın (2008, s. 193-198) da dediği gibi: "Deneme türü, çocukların bakış açılarını geliştirir. Onlara farklı düşüncelere saygı duymayı evrensel değerlerle bütünleşmeyi öğretir, iyiyi, doğruyu, güzeli telkin eder. Diğer edebî türlerde olduğu gibi deneme türü aracılığıyla öğrencilerin yaratıcı güçleri, edebî bilgileri, sözcük dağarcığı, okuma becerileri geliştirilebilir."

Geliştirilebilir seviyedeki V...'nin süreç odaklı öğrenme ortamında plan fikrinin oluştuğu, metninde ele aldığı konuyu, tanımlamalar ve neden-sonuç cümleleriyle zenginleştirilmesiyle ilk metne göre rasyonel bir anlam düzeyine çıktığı ifade edilebilir.

Paylaşma aşamasına ilişkin 12.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 36’da sunulmaktadır.

Tablo 37. Paylaşma aşamasına ilişkin 12.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon		Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 12.04.2018	Saat: 09.30-10.10
D..., F... ve V..., metnini sınıf ile paylaşmış ve panoda sergilemiştir[1].		Paylaşma(1)
F...’nin metnini dinleyen bazı öğrencilerin ‘teknoloji’ konusunda yazmadıkları için pişman olduklarını söyledikleri duyulmuştur[2].		Öğrenci Tepkisi(2)
F..., D... yazısını okuduktan sonra eleştirmek için söz almıştır[3].		Eleştirme(3)

Tablo 36’da görüldüğü üzere, araştırmacı değerlendirdiği yazılarda görmüş olduğu hataların yanında metnin niteliğini arttıran durumları 12.04.2018 tarihinde öğrencilere geri bildirim sağlanmış; öğrenciler ise paylaşma öncesinde metinlerine son hâlini vermiştir.

Metinlerin paylaşım aşamasında, bazı öğrencilerin F...’nin yazısını dinledikten sonra “Ben de bu konuyu seçseydim keşke.” dediği duyulmuştur. Ayrıca D...’nin yazısına “Ben bu yazı hakkında fikirlerimi söyleyebilir miyim?” diyen F... adlı öğrenci, eleştirel bir tutum sergilediği yorumu yapılabilir.

Araştırmacı, paylaşma aşamasına ilişkin görüşlerini günlüğüne şöyle aktarmıştır:

Eylem öncesi görüşmede değerlendirilmekten hoşlanmadığını belirten öğrenciler, araştırmacının eleştirilerini dikkate alıyor ve metinlerine son şeklini verip bir an evvel paylaşma aşamasına erişmek istiyorlardır. Ürün temelli yazmanın doğurduğu not kaygısıyla yazmaya karşı ön yargısı oluşan öğrencilerin, süreç odaklı yazmanın sağladığı öğrenci merkezli yaklaşım sayesinde daha rahat olduklarını gözlemledim. (A.G. 12.04.2018)

Yazılarını paylaşan öğrenciler, öz değerlendirme formunu doldurmuştur. Formun altında bulunan “Yazma çalışması size ne kazandırdı?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar şöyledir:

F...: Deneme türünü daha iyi yazmayı.

D...: Deneme yazma becerimi geliştirdi.

V...: Artık deneme yazmasını öğrendim.

Yazma süresince edinilen gözlemler, tutulan günlükler, öğrenci metinleri ve metinlerden yola çıkılarak yapılan değerlendirmelerden hareketle birinci çalışmaya kıyasla farklı seviyedeki üç öğrencinin deneme türünün özelliklerinin farkına vardığı, yazım sürecinin aşamalarına uygun eylemlerde bulunduğu, metinde anlam akışını bozan cümleleri kullanmamanın sonucu olarak metin bütünlüğünü sağladığı ifade edilebilir.

4.2.1.3. Süreç Temelli Yazma Öğretimi ile Gezi Yazısı Türünün Kazanımına İlişkin Bulgular

“Yaşanılan mekanın dışına çıkma, merak edilen yerleri görme isteği, insanın doğasında vardır. Gezi yazıları işte böyle bir merakın ürünüdür. Gezi yazısı biraz da gezginin gördüğü yerleri başkalarıyla paylaşma isteğinden doğmaktadır” (Aktaş ve Gündüz, 2005, s. 182). Gezi yazısı, yurt içinde veya yurt dışında gezilip görülen bir yerin kültürel, tarihi ve sosyal yönünün gözlem gücüyle dile getirildiği bir metin türüdür. Ungan ve Arıcı’ya (2015, s. 94) göre bu metinler “sadece kuru bilgilerin yer aldığı yazılar değil edebi bir üslup ve anlatım özelliği taşıyan yazınsal bir türdür.”

Öğretici bir metin türü olan gezi yazısı, öğrencilerin gözlemlerini analiz etme, ilişkilendirme açısından bilişsel; gezilen yerin dil, din, yemek, kıyafet ve mimari unsurlarının farkındalığı açısından kültürel bir etkililiği vardır.

Verilen başlık altında süreç odaklı yazma modeli kullanılarak gezi yazısı üzerine çalışılmış ve araştırmanın etiği gereği öğrencileri isimleri gizli tutulmuştur. Öğrencilerin başarı düzeyleri belirlenirken II. kademe I. dönem ders başarısı ve pilot uygulama esas alınmıştır. Öğrenciler, “Ç...”, “Ş...” ve “ M...” olarak isimlendirilmiştir. Gezi yazısı türünde çalışan öğrenci düzeyleri Tablo 37’de sunulmaktadır.

Tablo 38. Gezi yazısı türünde çalışan öğrenci düzeyleri

Ad	Yaş	Düzyer
Ç...	12	Çok İyi
Ş...	12	İyi
M...	12	Geliştirilebilir

Bu bölümde, Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu 6/C sınıfında 17.04.2018-26.04.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen gezi yazısı yazma çalışmasında süreç odaklı yazma öğretimine ilişkin bulgular yer almaktadır.

I. Gezi Yazısı Çalışmasına İlişkin Bulgular

Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 17.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 38’de sunulmaktadır.

Tablo 39. Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 17.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon			Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 17.04.2018	Saat: 08.50-09.30	
Araştırmacı, öğrencilere Türkiye’yi tanıtan bir film açmıştır[1].			Çoklu Ortam Materyali(1)
Araştırmacı, film sırasında öğrencilerin not almalarını istemiştir[2].			Yönlendirme(2)
Film sırasında öğrenciler, dikkatle izlemiş ve not almışlardır[3].			Not Alma(3)
Öğrenciler, film bittikten sonra notlarına bakarak filmde geçen yerlerden, yemeklerden, doğal/ tarihi güzelliklerden, el sanatlarından söz etmişlerdir[4].			Öğrencinin Aktifliği(4)
Öğrenciler, yemekler üzerine konuşurken espri yapıp gülmüşlerdir[5].			Eğlenceli Sınıf Atmosferi(5)
Gülten Dayıoğlu’nın ‘Okyanuslar Ötesine Yolculuk’ adlı gezi kitabından kısaltılarak oluşturulan örnek metin öğrenciler tarafından okunmuştur[6].			Örnek Metin(6)
Öğrencilere, metnin yazılma amacı sorulmuştur[7].			Soru Sorma(7)
Öğrenciler metnin amacını ‘gezilen yerleri anlatma’, ‘bilgi verme’, ‘paylaşma’ ‘gezme isteğini artırma’ olarak soruyu yanıtlamıştır[8].			Öğrencinin Aktifliği(8)

Tablo 40. Devamı

Araştırmacı, metnin bir gezi yazısı olduğunu söylemiş ve gezi yazısının özelliklerini tanıtmak üzere sunum yapmıştır[9].	Araştırmacının Sunumu(9)
Sunumun ardından Ç..., okunan eseri, bir hafta önce Türkçe kitabında işledikleri 'Isparta ve Güller' adlı metin ile benzeterek metin türünün gezi yazısı olduğunu hatırlamıştır[10].	İlişkilendirme(10)
Öğrencilere yazma öncesi hazırlık için bir Türkiye haritası ve not alabilecekleri kâğıt dağıtılmıştır[11].	Materyal(11)
Ç... ve Ş..., haritadan gezdikleri bir ili seçmişler, boyamışlar, bir süre düşünmüşlerdir[12].	Düşünme(12)
Düşündükten sonra gezilen yere ilişkin notlar almaya başlamışlardır[13].	Not Alma(13)
M..., verilen harita üzerinde yalnızca gezdiği şehirleri boyamış ve not almamıştır. Araştırmacı, M...'nin yazma öncesi hazırlık sürecine eşlik etmiştir[14].	Araştırmacının Desteği(14)

Tablo 38'de görülüşü üzere, eylem planı doğrultusunda çalışmaya 17.04.2018 tarihli Türkçe dersinin birinci saatinde 2017 yılına ait Türkiye'yi tanıtan bir film ile başlanmış ve öğrencilerin gördüklerini unutmamaları için not almaları istenerek çoklu öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Bu bağlamda etkili ve zengin bir öğrenme ortamı oluşturulmak hedeflenmiştir.

Film bittikten sonra "İzlediğiniz filmde neler dikkatinizi çekmiştir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir.

M...: Hocam, Karadeniz vardı.

Ç...: Ben İstanbul'a ait bazı yerler gördüm.

Ş...: Truva Atı'nı gördüm ama o yerin adını hatırlamıyorum.

Araştırmacı: Çanakkale.

Ş...: Aaa evet Çanakkale. Bir üç sene önce oraya gittiğimizde ben bu atı görmüştüm.

Ç...: Hocam Boğaz Köprüsü, deniz, yeşillikler yani ülkemizin güzelliklerini gösteriyordu.

M...: Neydi hocam o adını diyemiyorum. Pamukkale'deki o beyaz şeyler, sosyal hocası demişti hep unuttuyorum.

Ç...: Travertenler.

M...: Hah evet o hocam. O dikkatimi çekti.

Ş...: Hocam sizin geçen hafta araştırmamı istediğiniz bir sanatı da gördüm ben orda.

Araştırmacı: Hangi sanatı?

Ş...: Seramiği araştırmıştım ya.

Ş...: Hocam bir sürü şey vardı aslında say say bitmez; martılar, gemi, gün batımı, rüzgar gülü, sahil, kafeler..

Ç...: Hocam İstanbul'daki tarihi eserler de vardı. Sultanahmet Camii sanırım oydu filmde gördüğümüz. Aklıma gelenleri söylemeye devam edeyim mi hocam?

Araştırmacı: Tabii.

Ç...: Plajdaki insanlar, kuşlar, çocuklar, camilerimiz, kilise, kuleler...

M...: Hocam yemek de vardı ya kimse acıkmadı mı? Baklava, kahve, balık, dondurma, mısır... (Gülüyorlar)

Ş...: Hocam babamla Nevşehir'deki peri bacalarını tanıtan bir film izlemiştik, bu filmde de öyle yerler vardı, balonlu falan.

Araştırmacı: Katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim. Vatanımız adeta bir cennet. İzlediğimiz filmde ülkemizin doğal ve tarihi güzellikleri, kültür unsurları başarıyla yansıtılmış.

Öğrenciler, araştırmacının sorduğu soruları yanıtlarken aldıkları notlardan faydalanmışlardır. Nitekim kullandıkları cümlelerde, gördüklerini doğal ve tarihi güzellikler demekle bırakmayarak filmde geçen kültür unsurlarını ayrıntılı bir şekilde ifade etmişlerdir.

Öğrenciler ile araştırmacı arasında geçen soru-cevap sonrasında öğrencilere, Gülten Dayıoğlu'na ait Okyanuslar Ötesine Yolculuk adlı eserin “ok Yaşayan mı Bilir ok Gezen mi?”, ”Güney Amerika Gezisi Başlıyor” ve “Venezüella” başlıklarından faydalanarak kısaltılmış bir gezi yazısı metni okutulmuştur. Okuma sonrası araştırmacı öğrencilere “Sizce yazar bu yazıyı neden yazmış olabilir?” sorusunu yöneltmiştir. Çalışma grubunun cevapları aşağıda yer almaktadır.

...: Öğretmenim sanırım gezdiiği yerleri anlatmak, bilgi vermek için. Mesela hocam, Güney Afrika'ya gitmediğimiz için bize orayı anlatmak istemiş olabilir.

ř...: Gezdiiği yerleri gezmeyen insanlarla paylaşmak için.

M...: Gezme isteğini arttırmak için bence.

Diyaloglardan anlaşılacağı üzere gezi yazısının özellikleri ve yazılış amacı örnek bir metin ile sezdirilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler, gezi yazısının yazılma amacını ‘gezme isteğini arttırma’, ‘paylaşma’, ‘bilgi verme’ ve ‘anlatma’ olarak özetlemiştir. Bu durum, metnin yazılış amacının kavrandığına işaret olabilir.

Araştırmacı, öğrencilere gezi yazısının özelliklerini anlatan bir sunum yapmıştır. Bu sırada ..., Gülten Dayıoğlu'nun eserini, bir hafta önce Türkçe kitabında işledikleri ‘Isparta ve Güller’ adlı metin ile benzeterek metnin bir gezi yazısı olduğunu anımsamışlardır. Bu durum, öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgiye sahip olduklarını gösterebilir.

Sunum sonrası öğrencilere Türkiye haritası ve bir not kâğıdı dağıtan araştırmacı, haritaya dikkatle bakmalarını, gezip gördükleri ve unutamadıkları tecrübeler edindikleri bir ili boyamalarını istenmiştir. Ardından gezdikleri yere dair gözlem ve deneyimlerini ifade edecekleri notlar almalarını istemiştir.

Yazma öncesi aşamada araştırmacının duygu ve düşünceleri günlüğe şöyle yansıtılmıştır:

Yazım öncesi aşamada, öğrenciler “Hocam, bunu not alsam olur mu?” “Meşhur yemeklerinden ya bahsedeyim mi?” gibi sorular soruyor ve her ayrıntudan haberdar etmek istiyordu. Ders sırasında sınıf içinde dolaşırken bir yandan da öğrencilerin

yazdıklarını kontrol ediyordum. Ç..., o şehirde gittiği yerleri maddelemiş, Ş... gezdiği şehrin yemeklerini not alırken M..., yalnızca Türkiye üzerinde gezdiği şehirleri boyamıştı. Mühim olan birden fazla gezilen yeri anlatması değil; bir yer bile gezmiş olsa gezdiği yere dair gözlemlerini, duygularını aktarabilmesidir. Çok geçmeden M...’yi uyardım ve yazım öncesi aşamada not alırken ona eşlik ettim. Uyarılarımı dikkate almaya gayret etti. Bir ders saatinin sonunda öğrenciler, yazım öncesi hazırlıklarını tamamladılar. (A.G. 17.04.2018)

Taslak aşamasına ilişkin 17.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 39’da sunulmaktadır.

Tablo 41. Taslak aşamasına ilişkin 17.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon		Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 17.04.2018	Saat: 09.40-10.20
Taslak aşamasının ilk dakikaları oldukça gürültülüdür[1].		Gürültülü Sınıf Atmosferi(1)
Ş... ve M..., sınıftaki gürültüden rahatsız olmuş ve dikkatleri dağılmıştır[2].		Dikkat Dağınıklığı(2)
Tablo 39 . Devamı		
Araştırmacı sessiz olunması konusunda sınıfı uyarmıştır[3].		Uyarma(3)
M..., gezdiği yeri hatırlayamadığını belirtmiştir[4].		Hatırlamama(4)
M..., yazmadığını söylemiş ve yazmayı bırakmak istemiştir[5].		Öğrencinin Tepkisi(5)
Araştırmacı, M...’nin yanına oturmuş ve yazma öncesi notlarına bakarak gezdiği yere ilişkin sorular yönelmiş ve tekrar not almasını istemiştir[6].		Araştırmacının Desteği(6)
Araştırmacının desteğinden cesaret bulan M..., yazabileceğini ifade etmiştir[7].		Yazmaya Güdülenme(7)
Bu sırada Ş..., gezi yazısını okumanın yazmaktan daha eğlenceli olduğunu söylemiştir[8].		Karşılaştırma(8)
S..., anı ile gezi yazısını karıştırdığı için yazmakta zorlandığını söylemiştir[9].		Metin Türünü Ayırt Edememe(9)

Tablo 42. Devamı

Ç..., söz almış ve S...’ye bakarak anı ile gezi yazısının arasındaki farkı, sınıfta her metin türü için ayrılan köşede asılan görsellere bakarak açıklamıştır[10].	Farkındalık(10)
Öğrenciler, taslak yazımını ders sonunda bitirememiştir. Ş..., araştırmacıdan taslağına evde devam etmek istediğini ve görev verilmesini talep etmiştir[11].	Öğrencinin Talebi(11)
Taslak yazımının tamamlanması için tamamlayıcı görev verilmiştir[12].	Tamamlayıcı Görev(12)

Tablo 39’da görüldüğü üzere, Türkçe dersinin ikinci saatinde taslak yazımına geçilmiştir. Bu sırada sınıfta uğultular artmıştır. Yazma sırasında Ş... ve M...’nin dikkatinin dağıldığını fark eden araştırmacı, sessiz olması konusunda sınıfı uyarmıştır. Taslak yazımı sırasında M..., gezdiği yeri hatırlayamadığını, giriş cümlesini yazamadığını öne sürerek bırakmak istediğini ifade etmiştir. Bu esnada araştırmacı, öğrenciye yardım ederek öğrenci ile yazma öncesi aşamadaki notları gözden geçirmiştir. Öğrencinin gezdiği yeri hatırlaması için sorular yöneltmek verdiği cevapları kağıdına not alması istenen M..., bir süre sonra “Sanırım anladım, yazabilirim.” cümlesini kurmuştur. M...’nin daha önce tecrübe etmediği bir metin türünde yönlendirilmesi öğretmenin güdülemedeki etkin rolüne işaret edebilir.

Araştırmacı sürece ilişkin gözlem ve tecrübelerini günlüğüne şöyle aktarmıştır:

Öğrencilerin anı ile gezi yazısını karıştıracakları ihtimaline karşın danışmanımın aldığımız karar doğrultusunda eylem planında değişiklik yaptık. Anının ardından deneme türünü, sonrasında ise gezi yazısını çalıştırmayı uygun gördük. Buna rağmen öğrencilerin anıyı hatırlamaları ve gezi yazısını anıya benzeten ifadeler kullanmalarına rastlamam ilk etapta bocalamama neden oldu. Taslak yazım aşaması, tıpkı denemede olduğu gibi zorlu geçmişti. M...’nin zaman zaman “Hatırlayamadığım için sıkılıyorum” dediğini duydum. Ona hem yazma öncesi hem de taslak yazımı sırasında yardım ettim. Süreç temelli yazma öğretimi öğrencilerin sürekli rehberliğine ihtiyaç duyacakları bir yaklaşım kesinlikle. Hele de üriin odaklı yazma modeline alışan bireyler için rehberlik şart. (A.G. 17.04.2018)

Yazma sırasında söz alıp gezi yazısı yazmakta zorlandığını ifade eden Ş..., gezi yazısı okumanın yazmaktan daha eğlenceli olduğunu, yazmakta zorlandığından söz

etmiştir. Bunun sebebini gezi yazısı ile anının benzerliği ile açıklamıştır. Araştırmacı ile Ş...arasındaki konuşmaya dâhil olan Ç..., anı ile gezi yazısının farkını, araştırmacının her edebi tür için ayırt edici özellikleri gösteren sınıf köşesinden yaralanarak şöyle ifade etmiştir:

“Hocam anı balonlarında, yaşadığımız olaylar, duygu ve gözlemlerimiz; gezide de gezdiğim yerler, gözlemlerim duygularım, kültür, doğal ve tarihi eserler yazıyor. Yani gezi yazısında önemli olan gezdiğimiz yerlerin özelliklerini anlatmamız.”

Ders sonunda taslaklarını bitiremeyen öğrencilerden Ş...’nin “Hocam, bitiremezsek görev verin evde tamamlayalım. Çünkü ben daha yazımın başındayım.” demiştir. Öğrencinin bu sözü, yazı yazma becerisine ödev değil, görev bilinciyle yaklaşıldığını gösterebilir. Bunun üzerine araştırmacı, öğrencilere taslaklarını oluşturmaları için tamamlayıcı görev vermiştir. Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 18.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 40’ta sunulmaktadır.

Tablo 43. Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 18.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon		Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 18.04.2018	Saat: 13.00-13.40
Araştırmacı, derse girdiğinde Ç..., metnini Ş...’ye okumaktadır[1].		Okuma(1)
Bu esnada araştırmacının geldiğini gören Ş..., metniyle ilgili fikirlerini almak için araştırmacıya danışmıştır[2].		Araştırmacıya Danışma(2)
Ş...’nin metin türüne uygun bir yazı oluşturmadığını fark eden araştırmacı, öğrencinin yazma öncesi hazırlık aşamasına yönlendirmiş ve metnini yeniden yapılandırmasını istemiştir[3].		Yönlendirme(3)
Ç... ve M..., metinlerini okumuşlardır[4].		Okuma(4)
Ç..., başlıkta ve bazı cümlelerde değişiklik yaptığını belirtmiştir[5].		Metinde Değişiklik Yapma(5)
Ç..., M...’nin metnini okuyup eleştirmiş ve arkadaşının metninde eksiklikler gördüğünden söz etmiştir[6].		Eleştirme(6)
M..., Ç...’yi dinlemiş eleştirileri dikkate alarak metnini yapılandırmıştır[7].		Metni Yapılandırma(7)

Tablo 40'ta görüldüğü üzere, 18.04.2018 tarihinde metinlerinin taslaklarını getiren öğrenciler, gözden geçirip yazma aşamasına koyulmuştur. Bu esnada Ş... isimli öğrenci araştırmacıya danışmış ve metinle ilgili fikirlerini almak istemiştir. Metni okuyan araştırmacı, önceki derste anı ile gezi yazısını karıştırdığını ifade eden Ş...'nin bu durumu yazısına yansıttığını fark etmiş ve metni tekrar oluşturması gerektiğini söylemiştir. Ş..., yazma öncesi hazırlık aşamasına dönüş yapmıştır. Ç..., metnini okuduktan sonra cümlelerinde ve başlığında değişiklik yaparken; M..., metnini okumuş ancak değişiklik yapmamıştır. Ç..., M...'nin metnini okumuş ve gördüğü eksiklikleri ekranına iletmiştir. Bunun üzerine M..., Ç...'yi dikkate alarak metnin yapılandırılmıştır. Düzenleme aşamasına ilişkin 18.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 41'de sunulmaktadır.

Tablo 44. Düzenleme aşamasına ilişkin 18.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon			Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 18.04.2018	Saat: 13.50-14.30	
Ç... ve Ş..., metinlerini tekrar okumuştur[1].			Okuma(1)
Ç... ve Ş..., araştırmacının fark ettiği bağlaç kullanımından kaynaklı hataları fark etmiş ve düzeltmiştir[2].			Metnin İçeriğinde Değişiklik(2)
M..., bu aşamada noktalama işaretlerini unuttuğunu belirterek araştırmacının düzenlemesini istemiştir[3].			Araştırmacıya Danışma(3)
Araştırmacı, öğrencinin yanına oturup metni M... ile okumuş ve düzeltme için öğrenciyi yönlendirmiştir[4].			Araştırmacının Desteği(4)
M..., bu esnada metnini dikkatli okumadığını ve hatalar yaptığını fark etmiştir[5].			Farkındalık Kazanma(5)
M..., metnini her okuyuşunda yüzünü kapatmış ve utanmıştır[6].			Öğrencinin Tepkisi(6)

Tablo 41'de görüldüğü üzere, Türkçe dersinin ikinci saati, düzenleme aşamasını getirmiştir. Yazım ve noktalamaları kontrol eden öğrenciler bir yandan da metnin içeriğinde değişiklik yapmıştır.

Araştırmacı, düzeltme aşamasına ilişkin duygu ve düşüncelerini günlüğe şöyle yansıtmıştır:

Düzeltilme, öğretmene ihtiyaç duyulan bir aşama; özellikle geliştirilebilir seviyedeki öğrencilerden biri olan M...; V..., H..., K...’ye göre kolaycılığa alışmış durumda. Her ne kadar yazım ve noktalama konusunda öğrendikleri olsa da hâla hatalar mevcut. Düzeltmeye başlamadan önce “Noktalama işaretlerini unutuyorum.” demişti. M... ile birebir ilgilenmenin sağlıklı olacağına karar vererek ona rehberlik yaptım. Metni her okuyuşunda yaptığı hataların farkına varıyordu. Hatta zaman zaman utanıyor “Ya hocam...” diyor, yüzünü kapatıyordu. Sanırım öğrenci, bu aşama için bilgi düzeyinden uygulama düzeyine erişmemiş görünüyor. M...’nin farkındalık düzeyinin artması gerekiyor. (A.G. 18.04.2018)

Düzenleme aşamasında çalışma grubun kâğıtları incelenmiş ve bazı tespitlerde bulunulmuştur:

Çok iyi düzey öğrencisi Ç..., yazım öncesi hazırlık aşamasında Türkiye haritası görselinden ve not alma tekniğinden faydalanarak oluşturduğu ilk metninde, yol boyunca edindiği izlenimleri aktarırken hangi şehirlerden geçtiğini de belirtmiştir. Yazısının devamında gördüğü İstanbul’un tarihi dokusu ve şehrin seslerini betimlemiştir. Bunun yanı sıra Ç..., “Gözlerim resmen bayram etti.” diyerek izlenimlerinin yarattığı duyguyu Türkçe’nin dil zenginliklerinden biri olan deyim ile aktarmıştır. Bu durum, bireyin anlatımına akıcılık kazandırdığını gösterebilir. Ç..., “İnsanlar bir güzellik keşfettiğinde hemen oraya binalar dikiyorlar. Dünyamızı hiç düşünmüyorlar.” ve “Dünyamızın birçok güzelliği var. Biz de bu güzellikleri keşfetmeliyiz ama zarar vermeden.” sözleriyle hem eleştiride bulunmuş hem de okuyucusuna mesaj vermiştir. Ç...’nin metninde “Yeniden Trabzon’a döndük.” cümlesiyle anlatım bozukluğu yaptığı ve “...Ama yine de gezmekte kararlıydık.” cümlesinde gereksiz bağlaç kullanımından kaynaklı anlatım hatası görülmüştür.

İyi düzeyde tanımlanan Ş... adlı öğrenci, “Yaz Tatili” adlı metninde “...Ben çok mutluydum ve o sabah İstanbul’a uçacaktık. Beni en çok da mutlu eden şey, uzun bir süre orada kalmamızdı.”, “...Ben hem çok heyecanlı hem de çok uykuluydum.”, “...Ben korkuyordum...”, “...çok sıkıcı geçti...”, “...Ben ve kuzenlerim çok sevindik...” cümleleri duygularının yansıması olarak değerlendirilmiştir. Birinci alıntıda gelecek zaman ile geçmiş zaman dilinin bir arada kullanımından doğan anlatım kusuru görülmüştür. Oysaki “Gezi yazısı, anı, biyografi gibi türlerde açıklayıcı

öyküleme yöntemine başvurulur. Bu yöntemde olay ya da olgular oluş sırasına göre anlatılırlar.” Ayrıca Ş...’nin ‘ben’ dilini sıklıkla tekrar etmesi yazıda duruluğun önüne geçmiştir.

Ş..., yolculuğa hazırlık evresini; “...uçanın kalkmasına 1 saat vardı...”, “...30 dakika bekledikten sonra...” kronolojik uyum ile anlatırken; ‘uçanın inişi, İstanbul’a varış, valizleri bekleme, eve varma, uyuma, uyanma, yemek yeme, eve dönme’ gibi süreklilik gösteren bir olay akışından söz etmektedir. Ş..., yazısında “...bulutlar tıpkı bir pamuk gibiydi...”, “...otobüs gibi bir şeye bindik...” cümleleriyle benzetme; “...Sahil çok güzel ve büyüktü. Gezmeye başladık. Sağ tarafımızda deniz, sol tarafımızda çimenler vardı. Biraz ilerledikten sonra önümüze kocaman ışıklı bir gemi çıktı bu gemiyi ziyaret edebiliyorduk...” paragrafına değin betimlemeye rastlanmamıştır.

Geliştirilebilir seviyeye atanan M..., metinde “Dağ” başlığı ile yalın bir seçim yapmıştır. Yazım öncesi aşamada harita üzerine gözlem ve tecrübelerini aktarabileceği bir plan oluşturamayan öğrenci, kelime tekrarları ile anlatımda duruluğun önüne geçmiştir. Metindeki tamamlanmayan cümleler, parçada bütünlüğü engellemiştir. Ayrıca yazıda harf eksikliği, yazım yanlışı, büyük-küçük harfin kullanımına dikkat etmemekten kaynaklı biçimsel zayıflıklar da mevcuttur. Paylaşma aşamasına ilişkin 19.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 42’de sunulmaktadır.

Tablo 45. Paylaşma aşamasına ilişkin 19.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon			Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 19.04.2018	Saat: 09.30-10.10	
Ç..., tamamladığı metni arkadaşlarıyla okumuştur. Ş...ve M... ise okumak istememiş, eserlerini panoda sergilemişlerdir[1].			Paylaşma(1)
Ş..., Ç...’nin metnini beğenmiş ve akranını tebrik etmiştir[2].			Öğrencinin Tavri(2)

Tablo 42’de anlaşılacağı üzere, araştırmacı, metinleri inceledikten sonra gördüğü eksiklikleri, hataları ve başarılı bulduğu durumları öğrencilere hem bireysel olarak hem de ortak bir sunu şeklinde geri bildirimde bulunmuştur. Araştırmacının yönlendirmesi ile metinlerine son hâlini veren öğrenciler, paylaşım aşaması için hazır bulunmuşlardır.

Paylaşım evresinde Ç..., yazısını arkadaşlarına okurken; Ş... ve M... sınıfta okumak istemediğini ifade ederek metinlerini yalnızca sınıf panosunda paylaşmayı tercih etmiştir. Ç...’nin metnini dinleyen öğrencilerden Ş..., arkadaşının metnini beğendiğini belirterek tebrik etmiştir.

Yazma süreci sona erince dağıtılan öz değerlendirme formunun altında bulunan “Yazma çalışması size ne kazandırdı?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar şöyledir:

Ç...: İyi ve çabuk düşünmemi sağladı.

Ş...: Yazma becerimin artmasını, gezi yazısının nasıl yazıldığını öğrenmemi.

M...: Sayfa düzenini, daha güzel yazmayı.

Yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası bulgulardan hareketle ilk yapılan gezi yazısı çalışmaları, süreç temelli yazma öğretiminin basamaklarına uyulmasına rağmen yazıların gezi yazısı özelliğinden öte anının özelliklerini taşıdığı, olay ağırlıklı olup yeterli düzeyde gözlem ve tecrübelerin yansıtılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı, öğrencilere çalışmanın gelecek hafta yinleneceğini ve onlara gezi yazısı yazma becerisini edindirmeyi hedeflediğinden söz etmiştir. Bunun üzerine araştırmacı, öğrenci davranışlarına ilişkin duygu ve düşüncelerini günlüğüne şöyle aktarmıştır:

Öğrencilerin yorulmaya başladığının farkındaydım. Çünkü M...’nin “Yine mi?” dediğini işittim. Aslında çok da şaşırdığımı söyleyemem. Esasen çalışmaları bir hafta arayla yapsaydım daha iyi olabilir miyim diye de düşünmedim değil. Fakat araya zaman girmesi, bazı şeyleri unutturabilir mi diye düşündüğüm ve bundan endişe duyduğum için ara vermemeye, belirlediğim plan doğrultusunda hareket etmeye çalıştım. (A.G. 19.04.2018)

II. Gezi Yazısı Çalışmasına İlişkin Bulgular

24.04.2018 tarihli haftanın ilk Türkçe dersinde araştırmacı, geçen hafta yazma çalışmaları boyunca öğrenilen durumları ve kazanımları gözden geçirdikten sonra gezi yazısı çalışmasının yinleneceğini belirtmiştir.

Güneş’e (2013, s. 3) göre, “metinler öğrencilere model olarak sunulmakta, dil öğretim sürecinin özel bir desteği olarak kabul edilmektedir.” Öğrencilerin örnek metin

görmesinin türe ilişkin algılarını daha iyi şekillendireceğini düşünen araştırmacı, öğrencilerin ilk gezi yazısı çalışmasından önce okudukları Gülten Dayıoğlu'na ait eserde, yazarın yurt dışı tecrübelerini aktarırken kullandığı bazı terimlerin yabancı olması ve metnin fotoğraflarla zenginleştirilmemesi sebebiyle Türkiye sınırlarında bir yer için kaleme alınmış gezi yazısının okunmasını tercih etmiştir. Bunun için 'gezievreni.com' adlı internet sitesinin düzenlediği gezi yazısı yazma yarışmasında üçüncülük ödülü alan Güneş Yalçıntaş'ın 'Günbatımında Bir Masal Diyarı: Gölyazı' başlıklı metnini kısaltarak okutmayı uygun görmüştür. Seçilen metin, görsellerle zenginleştirilmiş, Power Point slaytı vasıtasıyla sunulmuş ve öğrencilerce okunmuştur. Örnek metin bittikten sonra Ç...ve Ş..., söz alarak metinden öğrendikleri bilgileri, sınıf ile şöyle paylaşmışlardır:

Ç...: Hocam ben Türkiye'de Gölyazı diye bir yer olduğunu bilmiyordum. Bu yazıyla Gölyazı'da kalabileceğimiz yerleri öğrendim.

Ş...: Hocam ben de Gölyazı'nın nerede ve Bursa'ya kaç km uzakta olduğunu ve Bursa'nın yemeklerini öğrendim.

Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 24.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 43'te sunulmaktadır.

Tablo 46. Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 24.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon		Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 24.04.2018	Saat: 08.50-09.30
M...ve Ş..., yazmadan önce gezdikleri yerleri düşünmek ve hatırlamak için düşünmeye ihtiyaçları olduğunu belirtip uzun vakit istediklerini dile getirmişlerdir[1].		Süre Faktörü(1)
Öğrenciler, kendilerine verilen kâğıtlara gezdikleri yere ilişkin gözlem ve tecrübelerini not almışlardır[2].		Not Alma(2)
Not alma eylemi sırasında gezdiği yerde yemeği hatırlayamayan Ş..., araştırmacının kontrolünde internette araştırılmıştır[3].		Araştırma(3)
M... ise gezdiği köyün eski adını unuttuğu için hemşehrisi bir akranına danışmıştır[4].		Akrana Danışma(4)

Tablo 43'te görüldüğü üzere, araştırmacı, yazım öncesi hazırlıkları sırasında not alma tekniğinden faydalanmaları için yönlendirmiştir. Aktif öğrenme sürecinin kullanıldığı not alma tekniği vasıtasıyla öğrencinin, ön bilgi ve birikimlerini sentezleyerek özgün bir anlatım evreni oluşturduğu düşünülebilir. Not alma sırasında öğrenciler, bir önceki çalışmaya kıyasla daha titiz davrandıkları fark edilmiştir. M... ve Ş..., yazmadan önce düşünmeye ve gittikleri yerleri hatırlamaya ihtiyaç duyduklarını söyleyerek daha fazla vakit talep etmişlerdir. Yazma öncesinde Ç..., notlarını göz atarken; Ş..., gezdiği yerde yediği meşhur bir yemeğin adını unuttuğu için araştırmacının kontrolünde internet üzerinden arama yapmış; M... ise gezdiği köyün eski adını hatırlayamadığı için hemşehrisi olan bir arkadaşına danışmıştır.

Taslak yazma aşamasına ilişkin 24.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 44'te sunulmaktadır.

Tablo 47. Taslak yazma aşamasına ilişkin 24.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon		Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 24.04.2018	Saat: 09.40-10.20
Ç..., yazısını oluştururken kendinden emin bir şekilde bir önceki yazısından daha güzel bir yazı olacağını söyleyerek gülümsemiştir[1].		Öğrencinin Tavrı(1)
Ç..., okuyucularına haber sunucusu gibi sesleneceğini söylemiştir[2].		Hedef Kitleyi Dikkate Alma(2)
M..., yazısının giriş cümlesini oluştururken güçlük yaşamış ve araştırmacının desteğini almıştır[3].		Araştırmacının Desteği(3)
Ş..., yolda geçirdikleri anlardan bahsederek yazısına giriş yapacağından söz etmiştir[4].		Tasarlama(4)
Taslak sırasında M...'nin yazım öncesi notlarına baktığı fark edilmiştir[5].		Notlardan Faydalanma(5)

Tablo 44'te görüldüğü üzere, zihinsel hazırlık evresini tamamlayan öğrencilerin, öğrenmelerinden sorumlu olduğu düşünülerek taslak yazım aşamasına geçmeleri uygun görülmüştür. Bu aşamada, öğrencilerin ilk çalışmaya kıyasla yazılarını oluştururken zorlanmadıkları kanısına varılmıştır. Nitekim Ç...'nin kendine güveni olduğu ve hedef

kitleyi dikkate aldığı, M...’nin yazma öncesi notlarından faydalanmadığı, Ş...’nin ise yazma öncesi tasarısından hareketle metnini nasıl oluşturacağına karar verdiği gözlemlenmiştir.

Yazım öncesi hazırlık ile taslak yazımı iki ders saatinde sona ermiş ve öğrencilere çalışmanın diğer basamaklarına yarın devam edileceği açıklanarak isterlerse taslakların evde okunup değişiklik yapabilecekleri belirtilmiştir.

Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 25.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 45’te sunulmaktadır.

Tablo 48. Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 25.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon			Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 25.04.2018	Saat: 13.00-13.40	
Öğrenciler, metinlerini bireysel olarak okumuştur[1].			Okuma(1)
M..., Ç...’nin fikrini almak istediğini söyleyerek yer değişikliği talep etmiştir[2].			Öğrencinin Talebi(2)
Ders boyunca M...ve Ç..., birbirinin metnini değerlendirmiştir[3].			Akran Değerlendirmesi(3)
M...ve Ç..., zaman zaman şakalaşmışlardır[4].			Öğrencinin Tavrı(4)
Ş..., kullandığı geçiş ifadesinin uygunluğunu ve kelime kontrol ettiği gözlemlenmiştir[5].			Metnin İçeriğini Kontrol Etme(5)
Akran ve öğretmen dönütleriyle metinler yeniden yapılandırılmıştır[6].			Metni Yapılandırma(6)

Tablo 45’te görüldüğü üzere, 25.04.2018 tarihli Türkçe dersinde öğrenciler taslaklarını sınıfa getirmiştir. Gezi yazıları, önce bireysel kontrolden sonra da akran kontrolünden geçirilerek gözden geçirip yazma aşaması bir ders saatinde sona ermiştir.

Araştırmacı, gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin deneyimlerini günlüğünde şöyle dile getirmiştir:

İlk çalışmalarda hatırlayamama sorunun iyi yapılandırılmış bir yazma öncesi aşama ile üstesinden gelinmişti. Çünkü geliştirilebilir seviyedeki M..., gözden geçirip yazma aşamasında akranının fikrini önemsiyordu. Öyle ki ders sonuna değin Ç...’nin yanından kalkmamış ve her ikisi metin üzerine konuşmalarını sürdürmüştü. M...’nin “Bir kere de hatamı görmezden gel.” diyerek Ç...’ye takıldığına şahit olmuştum. Ş..., bir önceki çalışmasından hareketle geçiş ifadelerini doğru kullanmaya ve kelime tekrarı yapmamaya özen gösteriyordu.(A.G. 25.04.2018)

Düzenleme aşamasına ilişkin 25.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 46’da sunulmaktadır.

Tablo 49. Düzenleme aşamasına ilişkin 25.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon			Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 25.04.2018	Saat: 13.50-14.30	
Metnini tekrar okuyan öğrenciler, yazımı karıştırılan sözcükleri düzeltmek için yazım kılavuzundan faydalanmıştır[1].			Kaynaktan Yararlanma(1)
M..., özel isimlerin yazımında araştırmacıya danışırken; Ş..., noktalı virgülün kullanımını araştırmacıya danışarak düzeltmesini gerçekleştirmiştir[2].			Biçim Unsurlarını Düzeltme(2)

Tablo 46’da görüldüğü üzere, öğrenciler, metindeki içerik ve biçim düzenlemesini yapmışlar; bu esnada noktalı virgülün kullanımı ve özel ismin yazımı konusunda araştırmacıya danışmışlardır.

Araştırmacı, düzenlenen gezi yazılarını incelemiş ve bazı sonuçlara ulaşmıştır:

Ç..., “Trabzon” başlıklı ikinci çalışmasında, yazım öncesi hazırlık sırasında hedef kitleye seslenerek “Değerli okuyucularım, şimdi sizlere Trabzon’dan bahsetmek istiyorum.” cümlesiyle hedef kitlesine seslenmiştir. Ç..., eserinde örneklendirmelere yer vererek Trabzon yöresine ait yöresel yemek, oyun ve dil gibi kültür öğelerini anlatmıştır. Genelden özele doğru bir sıra izleyen Ç..., yazısında Trabzon’daki bir mekanı “Çarşıda bulunan Kemeraltı, açık bir yerde fakat uzun bölümleri vardır. Demek istediği şu ki yürü yürü bitmiyor. Başlangıcında giriyorsunuz ama ne zaman çıkacağımızı bilmiyorsunuz. Sanki dersiniz labirent. Burada çeşitli mağazalar vardır.

Mağazalar, küçüktür. İçlerinde bakır, yün, boncuk, iğne gibi şeyler satılır. Aynı zamanda Trabzon'a ait kıyafetler, çoraplar yapılır ve satılır. Yani, Kemeraltı rengârenk.” sözleriyle aktarmıştır. Öğrenci, ilk çalışmasına kıyasla mekânın okuyucu gözünde canlanmasına yardımcı olmuştur fakat alıntıda bulunan üçüncü cümlenin ilk bölümünde anlamsal düşüklük tespit edilmiştir.

İkinci çalışması “Dağa Çıkış” olan Ş..., “...Köyümüzün adı: Eskiden Elemonos'tu şimdi ise Gölgecik Köyü...”, “Dağın adı: Ayı Gaban'dı.” şeklinde gezilen mekânları eski ve yeni isimleriyle tanıtip köyün tarihine ilişkin bilgi verdiği söylenebilir. Öğrencinin betimlemeyi fazla kullanmadığı görülürken; benzetme yapıp ve sayısal verilerden yararlanarak gerçeklik izlenimi vermiştir. Ş...'nin yazısında noktalama ve yazımdan kaynaklı mekanik hatalara rastlanmıştır.

Geri bildirimler ile hatalarını görerek zihinsel hazırlığını daha iyi yapması hususunda uyarılan M..., ikinci çalışması için de “Dağ” başlığını kullanarak “...Zigana Dağı'na giderken pek çok yeşillik alan gördüm...”, “...Tam olarak dağa çıkmasak bile oradaki yeşillik alanları izleyebildim...”, “...Trabzon'da herkesin hayran kalabileceği bir doğa var. Burdaki çiçekler ve hayvanlar beni çok etkiledi...” cümleleri, ilk metne göre açıklık ve anlaşılabilirlik göstermiştir. Bunun yanı sıra ‘alan’ ve ‘yeşillik’ gibi kelimeleri ikişer kez tekrar eden öğrenci, ‘burdaki’ ve ‘gidicektik’ kelimeleriyle ise konuşma dilinin etkisinde kalınarak hem içerikte hem de biçimde eksiklikleri fark edilmiştir.

Süreç temelli yazma öğretiminin esas alınarak uygulandığı gezi yazısı çalışmalarındaki eksikliği, ‘gezilen yerlerin üzerinden zaman geçmesi ve iyi gözlem yapılamamasından’ kaynaklı olduğu düşünülebilir. Bununla beraber bireylerin gezilen yeri hatırlama, kültürel öğeleri fark etme, iyi gözlem yapma ve duyguları yansıtma amacıyla gezi yazısının sınıf içinde değil; sınıf dışına taşınarak öğrenilecek bir tür olduğu söylenebilir.

Araştırmacı, ulaştığı sonuçları bir önceki çalışmalarıyla birlikte değerlendirmiş ve 26.04.2018 tarihinde öğrencilere geri bildirimde bulunmuştur. Geri bildirim sırasında öğrenciler, “Ya bunu ben fark etmedim okurken”, “Keşke bir daha baksaydım” gibi cümleler kurmuştur. Söylemlerden hareketle öğrencilerin hatalarının farkına vardıkları

sonucuna ulaşılabilir. Araştırmacının dönütlerinden sonra metinlerine son hâlini veren öğrenciler, paylaşma aşamasına geçiş yapmışlardır.

Paylaşma aşamasına ilişkin 26.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 47’de sunulmaktadır.

Tablo 50. Paylaşma aşamasına ilişkin 26.04.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon			Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 26.04.2018	Saat: 09.30-10.10	
Çalışma grubu öğrencileri, metinlerini sınıfta arkadaşlarına okumuştur. Akabinde metinler, panoda sergilemiştir[1].			Paylaşma(1)

Tablo 47’de görüldüğü üzere, yazma sürecini tamamlayan öğrenciler, metinlerini akranlarıyla paylaşmış ve panoda kendileri için ayrılan bölümde metinlerini sergilemişlerdir. İkinci gezi yazısı çalışmasının ardından dağıtılan öz değerlendirme formunun altında yer alan “Yazma çalışması size ne kazandırdı?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar şöyledir:

Ç...: Gezi yazısının kurallarını öğrenmeme yardımcı oldu.

Ş...: Gezi yazısını öğrendim.

M...: Gezi yazısının nasıl yazılacağını öğrendim.

Öğrencilerin, öz değerlendirme formunda sorulan sorulara verdikleri benzer cevaplar, tür odaklı yazma bilincine eriştiklerini gösterebilir.

Çalışma sonrası araştırmacı duygu ve düşüncelerini günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Bu zamana değin epey yorulduğumu hissettim. Özellikle seçtiğim konunun yazma becerisine ilişkin olması, titiz bir çalışmayı gerektiriyor. Geri bildirimler, öğrencilerin hatalarına adeta bir ilaçtı. Zaman zaman dikkati dağılan, duyan ancak dinlemeyen öğrenciler olduğunu gördüm. Bunun farkında olmama rağmen onları incitmedim aksine hep yapıcı bir tutum sergiledim. Türkçe’nin güzelliklerinin farkına varabilmeleri için çabaladım. Tez sürecinde danışmanım, tür odaklı çalışmaların akabinde serbest yazma çalışması gerçekleştirmemin verimli olacağını ön gördü.

Danışmanımın verdiği fikirden hareketle uygulamanın onuncu haftasında serbest yazma çalışması yapacağım. Ardından öğrencilerle görüşüp sonra süreci sonlandıracağım. (A.G. 26.04.2018)

Araştırmacı, 30 Nisan 2018- 4 Mayıs 2018 tarih aralığının öğrencilerin spor müsabakalarına denk gelmesi dolayısıyla eylem planında değişiklik yaparak serbest yazma çalışmalarını 08.05.2018 tarihinde başlatmaya karar vermiştir.

4.2.1.5 Süreç Temelli Yazma Öğretimi ile Uygulanan Serbest Yazma Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Serbest yazma çalışmaları, öğrenci açısından seçeceği konu ve metin türünde özgür olmasını, fikir üretmesini ve kendini daha iyi ifade etmesini sağlayan bir fırsattır. Bunun için onuncu hafta serbest yazma uygulamasında V..., K..., S...ve Ş... hikâye türünde; Ç...,Y..., H... ve D... anı türünde; Y...ve N... gezi yazısı türünde; Ö... ve M... ise deneme türünde çalışmayı tercih etmiştir. Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 08.05.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 48’de sunulmaktadır.

Tablo 51. Yazma öncesi hazırlık aşamasına ilişkin 08.05.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon		Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 08.05.2018	Saat: 08.50-09.30
Araştırmacı, öğrencileri selamladıktan sonra uygulamanın son haftasında olduklarını belirterek bu hafta serbest yazma çalışmalarının yapılacağını açıklamıştır[1].		Açıklama(1)
Öğrenciler, serbest yazmanın ne demek olduğunu sormuş, araştırmacı cevaplamıştır[2].		Soru-Cevap(2)
V..., istediği metin türünde yazacağı için sevindiğini söylemiştir[3].		Öğrencinin Tepkisi(3)
Ö..., deneme yazacağını; M... metin türüne karar vermediğini ve düşünmek istediğini ifade etmiştir[4].		Metin Türünü Belirleme(4)
Konu seçiminde zorlanan F..., araştırmacıdan fikir istemiştir[5].		Konu Belirme(5)
S...ve Ş..., öykü yazacağını ve öncesinde öykü haritasını kendisinin oluşturacağını söylemiştir[6].		Materyal Kullanma(6)
F..., bir not defterini çıkarmış ve not almaya başlamıştır[7].		Not Alma(7)
Ç... ve Y... yazacakları metinler hakkında konuştuğu gözlemlenmiştir[8].		Akranların Fikir Alışverişi(8)

Tablo 48’de anlaşılacağı gibi, araştırmacı, derse girip öğrencileri selamladıktan sonra uygulamanın son haftasında olduklarını ve süreç temelli yazma modelini kullanarak serbest yazma çalışmalarının gerçekleştirileceğini ifade etmiştir. Çalışma grubu öğrencilerinden V..., “Hocam, şimdi istediğimiz türde yazabilir miyiz?” demiş ve aldığı cevap üzerine sevindiğini belirtmiştir. Ö..., deneme yazacağını; S... ve Ş..., hikâye yazmak istediklerini ve öncesinde bir öykü haritası oluşturacaklarını; M..., metin türüne karar vermediğini ve düşüneceğini söylemiştir. F..., konusunu belirleme aşamasında zorlanmış ve araştırmacının rehberliğine ihtiyaç duymuştur. Öğrencilerin yazma öncesi aşamada kullandıkları cümlelerde ‘konu’, ‘metin türü’, ‘düşünmek’ gibi kelimelerin geçmesi süreç temelli yazma öğretiminden edindikleri tecrübelerle işaret edebilir.

Araştırmacı, yazım öncesi aşamaya ilişkin görüşlerini günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

Bu kadarını beklemezdim. Tür seçmekte özgürler evet ama daha önce yararlandıkları ön hazırlık materyallerini kullanmak isteyenler çıkacağını ummazdım, bu kez materyal kullanmak istemezler diye düşündüm. Sıraların arasında dolaştığımda F..’nin yine küçük not defterine notlar aldığını, S...ve Ş...’nin öykü haritası kullandığını, Ç...’nin Y...’ye yardımcı olmaya çalıştığını gördüm. Sınıfta bir iş birliği ortamı da oluştu. (A.G. 08.05.2018)

Taslak yazma aşamasına ilişkin 08.05.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 49’da verilmektedir.

Tablo 52. Taslak yazma aşamasına ilişkin 08. 05. 2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon		Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 08.05.2018	Saat: 09.40-10.20
Öğrenciler, taslaklarını oluştururken ilgili ve isteklidir[1].		İlgi Faktörü(1)
Yazım sırasında K..., araştırmacının yanına gelerek hikâyesine planladığı gibi devam edemediğini ve olayların karıştığını söylemiştir[2].		Plan Eksikliği(2)
Araştırmacı, K...’yi metnini doğru planlaması için yazım öncesi aşamaya yönlendirmiştir[3].		Yönlendirme(3)
Bir ders saati sonunda taslağını tamamlayamayan öğrencilere, tamamlayıcı görev verilmiştir[4].		Tamamlayıcı Görev(4)

Tablo 49’da görüldüğü gibi, zihinsel hazırlıkla geçirilen bir ders saatinden sonra öğrenciler, metninin taslağını oluşturmaya başlamıştır. K..., yazım sırasında planına uygun bir metin oluşturamadığı ve olayların karmaşık hâle gelmesi nedeniyle modelin döngüselliklerinden faydalanmış ve yazım öncesi aşamaya yönlendirilmiştir. Taslak yazma aşamasına ilişkin, araştırmacı günlüğüne şunları not etmiştir:

Öğrencilerin ilk çalışmalar sırasında yazmanın gösterdiği sıkılgan tavır, serbest yazma çalışmalarında yoktu. İşin açığı serbest yazma çalışmalarını başta yapmış olsaydım süreç daha zor olabilir ve öğrenciler türe ilişkin bilgi sahibi olmadan metinlerini oluşturabilirdi. Planladığım doğrultuda uygulamanın ilerlemesi doğru yolda olduğumu hissettirdi. Böylece öğrenciler, öğrendiklerini diledikleri gibi yazmakta özgür kılınmış oldu. Taslakları bitmeyince yine evde tamamlamak istediler. Fark ettim ki öğrencilerin daha önce Türkçe derslerinde kendilerine verilen ödevi bu denli isteksizlikle yaparken; yazma görevlerini bilinçle taşıyorlardı. (A.G. 08.05.2018)

Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 09.05.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 50’de sunulmaktadır.

Tablo 53. Gözden geçirip yazma aşamasına ilişkin 09.05.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon		Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 09.05.2018	Saat: 13.00-13.40
N..., derse giren araştırmacıya “Hocam şimdi kontrol etmeye başlayalım, değil mi?” demiş ve araştırmacının onayını almıştır[1].		Soru Sorma(1)
Öğrenciler, taslaklarını okumaya başlamıştır[2].		Okuma(2)
Ö..., denemesini okuduktan sonra araştırmaya göstererek eleştirmesini istemiştir[3].		Değerlendirilme İsteği(3)
Ç..., bu aşamada yerinden kalkmış ve anısını Y...’ye okumuştur[4].		Okuma(4)
Öğrenciler, araştırmacının ve akranlarının dönütleri doğrultusunda metinlerinde değişiklik yapmışlardır[5].		Geri Bildirim(5)

Tablo 50’de anlaşıldığı üzere, öğrenciler, taslak yazımını evde tamamlamış; 09.05.2018 tarihinde kâğıtlarını sınıfa getirmişlerdir. Öğrencilerden N... “Hocam, şimdi kontrol etmeye başlayalım değil mi? Ben evde okumadım yazımı çünkü.” sözüyle gözden geçirip yazma aşamasına işaret etmiştir. Öğrencilerin bir kısmı metinlerini okuduktan sonra araştırmacının fikrini almak isterken; bir kısmı ise akranına danışmayı tercih ederek metinlerinde değişiklik yapmıştır. Düzenleme aşamasına ilişkin 09.05.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 51’de sunulmaktadır.

Tablo 54. Düzenleme aşamasına ilişkin 09.05.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon			Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 09.05.2018	Saat: 13.50-14.30	
Öğrenciler, metinlerini okumuştur[1].			Okuma(1)
Metindeki cümle kuruluşlarında hata yaptıklarını fark eden öğrenciler, geliştirme yoluna gitmişlerdir[2].			Farkındalık Kazanma(2)
Metinde fark ettikleri yazım hatalarını, büyük-küçük harf kullanımını, noktalama işaretlerini düzenlemişlerdir[3].			Biçim Unsurlarını Düzenleme(3)

Tablo 51’de görüldüğü üzere aynı tarihin ikinci ders saatinde öğrencilerin tamamı, eserlerinin içeriğinde ve biçiminde düzenleme yapmıştır. Araştırmacı, 09.05.2018 tarihinde öğrencilerin son yazma çalışmaları ile ilk serbest yazma çalışmalarını birlikte değerlendirerek bazı sonuçlara varmıştır:

M... isimli geliştirilebilir seviyedeki öğrenci, altıncı sınıf yaş ve düzeyine göre üst öğrenme gerektiren deneme türünde “Sır” başlıklı bir yazı yazmıştır. Öğrenci, yazısının giriş cümlesinde tanımlama yaparak soyut bir kavramı dil aracılığıyla somutlaştırmış; bunun yanı sıra ‘sır’ kavramını emanete benzetmesi ve yazısının ilerleyen bölümlerinde okuyucusuna sorduğu soru ile sergilediği sorgulayıcı ifadelerin yazıyı anlamlı kıldığı söylenebilir. Son çalışmasında tekrarlı koşul-sonuç cümleleri bulunan öğrencinin, gelişme bölümüne ilişkin daha özgün cümleler kullanması tavsiye edilebilir. Önceki çalışmalarında bağlayıcı ifadeleri, geçiş kelimelerini kullanmadığı için eleştirilen; biçim unsurlarını göz ardı eden öğrencinin son yazısı ile süreç temelli yazma öğretiminin hedeflediği bilişsel farkındalık düzeyine eriştiği düşünülebilir.

Geliştirilebilir seviyede bulunan K..., “Vapurda Bir Gün” adlı hikâyesinde yer, zaman, kişi ve olay unsurlarını kullanmış; hikâyedeki kahramanların duygularını okuyucuya hissettirmiştir. Ancak K...’nin, küçük yaştaki kahramanın büyüüp kaptan olduğunu belirttiği bölümde hızlı bir zaman geçişi yapılmış ve birkaç cümlede özne eksikliğinden kaynaklı anlatım bozukluğu tespit edilmiştir. Buna rağmen öğrencinin hikâye tür ve özelliklerine uygun bir metin meydana getirdiği söylenebilir.

V...’nin uygulamanın başında biçimsel hatalarının olduğu fark edilmiştir. Nitekim noktalı ve noktasız harflerin yazımını karıştırıyor ve metnin içeriğinde anlamsal hatalar yapıyordu. Bu durum, V...’nin geliştirilebilir seviyede nitelendirilmesine sebep olmuştu. V..., hikâye unsurlarını kullandığı “Osman ve Karabaş” adlı metninde yalın bir anlatım seçmiştir. Ancak K...’de tespit edilen hızlı zaman geçişi, V...’nin metnin bir bölümünde de görülmüştür. Bu durum, uygun geçiş cümlesi kullanılmaktan doğan aşamalandırma sorunu olarak adlandırılabilir. ‘Sabah olunca, Karabaş’ı göremeyince Osman korktu’ cümlesinde kahramanın hissettiği duyguyu vermesine rağmen iki tane zarf fiilin gereksiz kullanması ve öge dizilişi anlatımdaki akıcılığı sekteye uğratmıştır. Buna rağmen metnin hikâye türüne uygun olduğunu ifade edilebilir.

H..., çalışma grubu içinde yazma becerisi geliştirilebilir öğrencilerden biridir. “Küçüklüğün Afacanlığı” başlıklı bir anı yazmıştır. Öğrenci, metnin giriş bölümüne bir zaman aralığı vererek değil; küçüklük dönemine ait korkusundan bahsederek başlamıştır. Geçmişte yaşadığı olayın etkisinden kurtulamadığı tahmin edilen öğrencinin bu durumu sonuç bölümüyle bağlayarak psikolojide görülen genelleme davranışıyla fark etmeden bağdaştırmış ve parçada bütünlüğü sağlamıştır. Öğrenci, olayın hangi zaman diliminde geçtiğine değinirken yer ayrıntısını atlamamıştır. Metinde, farklı anlatım biçimlerinden faydalanmadığı yalnızca öyküleyici bir dil kullandığı ve olay akışının oldukça hızlı ilerlediği tespit edilmiştir. Öğrencinin süreç odaklı yazma modeli ile edebi türler arasındaki ayrımın bilincine vardığı, anlatımda akışı bozan cümleleri kullanma alışkanlığından kurtularak parça bütünlüğünü sağladığı ancak biçim unsurlarından noktalama işaretlerinin bilgi düzeyinde olduğu çıkarımını yapmak mümkündür.

İyi düzeyde olan S..., “Hazım ve Tatil Dostu Şerafettin” başlığıyla oluşturduğu hikâyesinde; yer, zaman, kişi unsurlarını bir durum etrafında örmüştür. Metinde geçen mekânlar betimlenmiştir. Kahramanları insan ve kedi olan hikâyede, söyleşmeye dayalı anlatıma yer verilmezken; metinde işlenen duygu, okuyucuya yansıtılmıştır. Pekiştirme sıfatları, tezlik fiillerini ve ikilemeleri sıklıkla kullanan öğrenci, metni hakim bir bakış açısıyla işlemiş ve kahramanın tecrübelerine değinmiştir. Hikâyede kronolojik sıraya uyulmuş ve anlam akışını bozan cümlelerine yer verilmezken yazım hatalarının olduğu sonucuna ulaşılabilir.

D... adlı iyi düzeyde yer alan öğrenci, anı yazmayı tercih ederek çalışmasına “Acı ve Korku Dolu Anlar” başlığını seçmiştir. D..., anısında geçmiş zaman tecrübesini saat vererek detaylandırmıştır. Ayrıca öğrencinin “...kardeşim sırganlığa yuvarlandı, nefesi kesildi” cümlesindeki sırgan kelimesi, halk söyleminden faydalandığını gösterebilir. D..., anısında duygularını ‘şok olmak, korkmak’ fiilleriyle anlatan öğrencinin şahit olmadığı olayı duyulan geçmiş zaman diliyle anlattığı anlaşılmış; son paragrafta öğrencinin çalılıkclarının arasından köpek tarafından bulunduğunu anlatırken hızlı bir olay akışının olduğu ifade edilebilir.

Y... isimli iyi düzey öğrencisi de tıpkı D... gibi anı yazmayı seçmiş ve anısına “Acı Bir Gün” başlığını belirlemiştir. Metin, geçmiş zamanın herhangi bir zaman dilimiyle ifade edilmeyip olayın geçtiği mevsim ve olaylar arasındaki dakika ayrıntısına ve mekân farklılığına değinilirken metnin bütünü bozmayacak zaman geçişleri yapılmıştır. Aynı zamanda benzetmeye ve ikilemelere başvurulmuştur. Buna rağmen bir cümlede öge eksikliğinden kaynaklı anlatım bozukluğu, büyük-küçük harfin yazımından kaynaklı içerik ve biçim hataları bulunmuştur.

İyi düzeyde nitelenen Ş..., “Pamuk” adını verdiği hikâyesinde kalabalık bir kahraman kadrosunu; yer, zaman ve olay unsurlarını atlamaksızın gerçekçi bir anlatımla dile getirmiştir. Birinci kişi anlatımının tercih edildiği çalışmada, duygulara yer verilmiş ve öyküleyici anlatımın yanında betimleyici anlatımdan faydalanılmıştır. Ş..., kahramanlar arasındaki diyalogları olay akışını başarıyla işlediği söylenebilir. Ana kahraman Ş..., olayda yalan söyleme davranışını sorgularken neden-sonuç ilişki kurarak düşünme sürecini yönetmiştir. Öğrenci, hikâyenin kahramanlarından biri olan köpeğin bakımını üstlenerek sorumluluk bilincini; köpek için yaptığı eylemlerle ise

hayvan sevgisini yansıtmıştır. Bu yönüyle metnin, okuyucunun örnek almasını sağlayacak özellikleri taşıdığı ifade edilebilir.

Çok iyi düzey öğrencisi Ç..., yazım öncesi aşamada tür seçimini anıdan yana kullanmıştır. Metnin giriş bölümüne olayın geçtiği yıl ve mekân ayrıntısıyla aktarılırken olayda yer alan kişilerin hareket hâlindeki ayırıcı özelliklerini anlatarak izlenimsel betimlemeden yararlanılmıştır. Olay anlatımında bütünlüğü sağlayacak ‘o sırada’, ‘o günden sonra’, ‘her zamanki gibi’ kelime gruplarıyla anlam geçişleri yapılmıştır. Ara sözlerle okuyucu bilgilendirilerek, açıklayıcı anlatım; Kuni adlı köpeğin fiziksel özellikleri ise, betimleyici anlatım kullanılarak ifade edilmiştir. Geçmiş zamandaki deneyimini bugüne iletimi sırasında duygularını işleyen öğrenci, yazısının sonuç bölümünde çıkardığı dersi okuyucusuyla paylaşmıştır.

Ö... isimli çok iyi düzey öğrencisi, deneme türünü seçerek oluşturduğu yazısına “Neden Savaş?” başlığını tercih etmiştir. Yazıda işlenen savaşın getirdiği fiziksel ve psikolojik sonuçlarını örneklemeden yararlanarak işlemesi ve bu örneğin II. Dünya Savaşı üzerinden verilmiş olması, altıncı sınıf düzeyindeki bir öğrenci için başarılı bulunmuştur. Ö...’nün gözlemlenen okuma alışkanlığının yazma yeteneği üzerinde etkisi olduğunu düşündürmüştür. Yazısının sonunda okuyucuya verilen mesaj, bilgilendirici metinlerin özelliklerini yansıtan mahiyettedir.

N..., “Giresun’daki Mağara” çalışmasıyla bir gezi yazısı yazmıştır. Öğrenci, metninde olay sıralamasını dikkate almıştır. Yazısında mekan betimlemesinden yararlanırken; düşünceyi geliştirme yollarından benzetme kullanılmıştır. Ara sözlerle açıklayıcı anlatıma yer verilerek anlatım zenginliği sağlamıştır. Ayrıca çok iyi düzey öğrencisi N..., mekânın uyandırdığı duyguları aktarmaktan geri kalmamıştır.

F..., çok iyi düzeyde yer alan öğrencilerden biridir. Yazım öncesi süreçte metin türü tercihini gezi yazısından yana kullanmış ve “Uzungöl” adlı çalışmasını meydana getirmiştir. Yazının giriş bölümünde ait olduğu kültürün etkisini yansıtarak ‘şehrimin’ kelimesiyle ben dilini kullanmayı tercih ettiği ifade edilebilir. Olay sıralamasını bozmaksızın oluşturduğu metinde, öğrenci “Uzungöl’ün eski hâlinden eser kalmamış adeta.” cümlesiyle çevreye duyarlılığını ifade ederken; beton yapılar ve çevre kirliliğine de değinerek eleştirel bir bakış açısı geliştirmiştir. Metinde açıklayıcı ve betimleyici

anlatıma yeterli düzeyde yer vermeyen öğrenci için daha fazla gözlem yapmaya ihtiyacı olabileceği düşünülmüştür.

Araştırmacı, metinleri incelemesinin ardından öğrencilere, bireysel geri bildirimlerde bulunmuştur. Geri bildirim sonrası, hatalarının farkına varan öğrenciler metinleri tekrar düzenlemiştir.

Paylaşma aşamasına ilişkin 10.05.2018 tarihli gözlemin içerik analizi Tablo 52’de sunulmaktadır.

Tablo 55. Paylaşma aşamasına ilişkin 10.05.2018 tarihli gözlemin içerik analizi

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Trabzon			Kodlayarak Temalandırma
Sınıf: 6/C	Tarih: 10.05.2018	Saat: 09.30-10.10	
Öğrencilerin paylaşma aşamasında heyecanlı oldukları görülmüştür[1].			Öğrenci Tavrı(1)
Çoğunluğu, öğretmen masasına oturarak eserini arkadaşlarıyla paylaşıırken; V... ve K..., panoda sergilemiştir[2]			Paylaşma(2)

Tablo 52’de anlaşıldığı üzere, düzenleme sonrasında bireylerin bir kısmı eserlerini sınıfa okumayı, bir kısmı ise panoda paylaşmayı tercih etmiştir. Bu esnada öğrencilerin heyecanlı oldukları fark edilmiştir.

4.3. Eylem Sonrasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, eylem sonrasında çalışma grubunun görüşme sorularına ilişkin yanıtları ve yazma becerisi analitik puanlama ölçeğinden hareketle yazma becerisini kullanım durumu yer almaktadır. Eylem sonrasında çalışma grubunun görüşme sorularına verdiği yanıtlar, ‘yazma gerekçeleri’ ve ‘yazma süreçlerinin kullanımı’ olmak üzere iki başlıkta sunulurken; yazma becerisini kullanım durumu ise yazma becerisi analitik puanlana ölçeğinde yer alan ölçütler dikkate alınarak ayrı bir başlıkta verilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir.

4.3.1. Eylem Sonrasında Çalışma Grubunun Görüşlerine İlişkin Bulgular

Süreç temelli yazma öğretimini esas alan çalışmaların yapılmasının ardından çalışma grubuyla görüşme yapılarak aynı sorular tekrar yöneltmiştir. Sorulara verilen yanıtlar, öğrencilerin gerek yazma gerekçelerine ilişkin, gerek ise süreç temelli yazma öğretim modelini kullanma durumlarına ilişkin bilgi sahibi olmayı amaçlamaktadır.

Görüşme sorularına verilen yanıtlar iki farklı başlıkta incelenmiş ve görüşme yapılan kişilerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Görüşme soruları aşağıda yer aldığı gibidir:

1. Neden yazı yazarız?
2. Yazmaya başlamadan önce neler yaparsın?
3. Yazma sırasında ne tür faaliyetlerde bulunursun?
4. Yazmayı bitirdikten sonra neler yaparsın?

4.3.1.1. Eylem Sonrasında Çalışma Grubunun Yazma Gereçlerine İlişkin Görüşleri

Süreç temelli yazma öğretim modelini esas alan çalışmaların akabinde öğrencilerle son görüşme yapılmış ve onlara “*Neden yazı yazarız?*” sorusu sorulmuştur. Görüşmede sorulan bu soru, öğrencilerin yazma becerisini kullanma gerekçelerini açıklamalarına yöneliktir.

Çalışma grubu öğrencilerinden Ö..., eylem öncesi verdiği cevapta olduğu gibi eylem sonrasında da yazmanın bilişsel ve duyuşsal bir ihtiyaç olduğunu ifade etmişken; Y..., yazmayı ‘yazar olma yeteneğini kazanmak’, ‘kalıcı eserler bırakma’ amacına dayandırmış olması ilk görüşmeye kıyasla yazma becerisinin öğrenci üzerindeki etkililiğine ışık tutmuş ve öğrencinin yazıya etkili ve kalıcı bir iletişim aracı olarak bakmasıyla değerlendirilebilir.

H..., yazma gerekçesini, “Hocam, bence düşünce ve duygularımızı etkili bir şekilde aktarmak için yazarız.” sözleriyle Türk Milli Eğitim Bakanlığının amaç ve kazanımlarına işaret edecek sözlerle açıklamıştır. H...’nin sözü, yazma süreci modelinin öğrencinin bakış açısı üzerinde olumlu bir yansıması olabilir.

Ç..., “Fikirlerimi insanlara anlatabilmek, insanlara bir şeyleri tanıtmak için yazarım. Neyi anlatmak istersem onun için yazarım.” diyerek yazma amacını belirlediği, yazmadan önce hedef kitleyi dikkate aldığı sonucuna da ulaşılabilir. M... ise, “Kendimizi anlatmak, duygularımızı kalemle söylemek için yazarız.” cümlesiyle yazmanın duyguları anlatmada bir araç olduğunu gösterebilir.

N..., yazma gerekçesini, “Öğretmenim, ben yazarak rahatladığımı fark ettim. O yüzden de rahatlamak için yazarım.” cümleleriyle aktarmıştır. Bu durum, süreç temelli yazmanın farkındalık yaratmada etkili bir yöntem olduğunu gösterirken; benzer şekilde S...’nin yazarak rahatladığını belirtmesi yazmanın duyuşsal boyuttaki kazanımına da işaret etmektedir.

K..., “Hocam, söyleyerek anlatamayacağımız şeyleri bir cümle bile olsa yazarak anlatabiliriz.” diyerek yazmayı iç sesinin bir aktarımı olarak görmüş ve bir iletişim aracı olarak kabul etmiştir.

F..., “Bilgi ve duygularımızı insanlara aktarmak için yazarız.” sözleri ile yazarak hem bilgi hem de duygu paylaşımını esas aldığı söylenebilir.

D..., eylem öncesinde “Kendimizi geliştirmek ve ileride iyi bir meslek sahibi olabilmek için yazarız.” cümlesiyle akademik hedeflerine yazmayı aracı kılmışken; eylem sonrasında ‘başarı’ faktörünü dikkate almanın yanında şunu eklemiştir: “Duygu ve fikirlerimin insanlar tarafından okunması için yazarım.” Bu noktada öğrencinin yazım öncesi aşamada ‘hedef kitleyi’ dikkate aldığı ifade edilebilir.

V..., akademik düzeyi geliştirilebilir öğrencilerden biridir ve eylem öncesinde “Öğrenmek için yazarım, şiir yazmayı sevdiğim için yazarım.” cevabıyla yazma sevgisinden önce öğrenme ihtiyacını ön plana aldığı görülürken; eylem sonrasında “Hocam dilimizin güzelliklerini anlatmak için yazarım.” demesi süreç temelli yazma öğretiminin öğrencinin yazmaya ilişkin tutumuna olumlu etkide bulunduğu yorumu yapılabilir.

Eylem öncesinde Ş... adlı öğrenci, tıpkı N...ve Y... gibi geçmişi hatırlamak için yazdığını belirtmiş ve “...bilmediğimiz konuları yazarız ki daha çok aklımızda kalsın diye.” cümlesiyle gerekçesini dile getirmiştir. Bu durum başlangıçta, geleneksel eğitim

anlayışının öğrenci üzerindeki etkisiyle yorumlanırken; eylem sonrasında yazma amacını ‘rahatlamak’, paylaşmak’ olarak belirtmesi, paylaşmaktan mutluluk duyduğunu ifade etmesi, paylaşmanın yazmaya güdülediği sonucuna varılabilir.

4.3.1.2. Eylem Sonrasında Çalışma Grubunun Yazma Süreçlerini Kullanma Durumuna İlişkin Görüşleri

Yapılan görüşmenin ikinci sorusu, yazma öncesi; üçüncü sorusu, yazma sırası ve dördüncü sorusu, yazma sonrasında çalışma grubunun hangi eylemleri gerçekleştirdiğine yönelik olmakla birlikte öğrencilerin yazma süreçlerini kullanma durumlarını öğrenme amacı taşımaktadır.

Süreç temelli yazma öğretimini öğrencilere kazandırıldıktan sonra, “*Yazmaya başlamadan önce neler yaparsın?*” sorusu tekrar yöneltilmiştir.

Ö... ve Y..., düşündüklerini ve yazacaklarını tasarladıklarını belirtmişlerdir. Yazım öncesi hazırlığın yalnızca malzemelerini ders ortamına getirmekle yapılan fiziksel bir hazırlık olmadığını fark eden öğrencilerden biri olan Ö..., araştırmacıdan yardım aldığını belirterek “Eğer yapmasaydık yazımızda hatalar yapardık. Bir olaydan bahsediyorsak, bir yerde başlayan bir olaya atlayabilir, bağlayamazdık.” sözleriyle zihinsel hazırlığı yapılmayan yazıda ortaya çıkabilecek olumsuzlukları bir olay yazısı üzerinden örneklendirmiştir. Y... ise, “Hocam düşündüm, düşünceler oluşturduğum yazacağım yazıyla ilgili, hedef koydum yani.” sözleriyle düşünmenin yanında yazım öncesi aşamada yazma amacını belirlediği söylenebilir.

Görüşmenin başında önce düşündüklerini belirten öğrencilerden H..., hazırlık kavramını, “Hocam zihinsel hazırlık yaptım ama önce tabii malzemelerimi hazırladım ve sonra düşünmeye başladım. Hangi yazı çeşidini yazacağımı da düşündüm.” şeklinde açıklamıştır. H...’nin hem öğrenme ortamını hazırladığı hem de zihinsel bir hazırlıktan söz ettiği öne sürülebilir.

Çalışma grubu içinde yer alan diğer öğrenciler gibi S... de “Hocam zihinsel hazırlık yaparız. Planlarımız ne yapacağımızı, yaşadığımız olay, yazacağımız yazıya dair düşünürüz.” sözleriyle plan yazma öncesi aşamada plan kavramına; “Örneğin bir hikâye yazıyorsak olayı nasıl daha iyi anlatırız diye düşünürüz.” sözleriyle ise tür odaklı yazma bilincinin geliştiğine işaret eden cümleler kullanmıştır.

V... adlı öğrenci, soruya “Zihinsel hazırlık, plan yaptım. Nasıl yazacağımı, ne yazacağımı.” cevabını verirken; N..., yazısının düzenli olması için yazmadan önce düşündüğünü ve küçük notlar aldığını belirtmiştir. N...’nin düşündüklerini not alıyor olması, yazma sürecinin diğer basamaklarına hazırlık yaptığına işaret edebilir.

D..., “Hocam zihinsel hazırlık aşamasında yapmam gerekenleri yaptım. Konumu seçtim, amacımı belirledim, düşündüm tekrar.”; F..., “Bu aşamada ne yazsam hangi konuyu seçsem diye düşündüm, kafamda kurdum onları. Çünkü hocam direkt yazmaya başlarsam anlamsız cümleler kurarım ve yazım boyunca onları düzeltmekle uğraşırım, çok fazla takılabiliyorum, sıkıcı olur.” cümleleriyle her iki öğrenci de ‘konu’ ve ‘yazma amacı’ belirleyerek zihinsel bir hazırlık yaptıklarından bahsetmişlerdir. Bu durum, öğrencinin bilişsel hazırlık süreçlerini kullanarak özgün düşünce yollarını kullanarak bildiklerinin farkında olmayı amaçladığını gösterebilir.

Ş..., “Düşünmek, yazmanın yarısı bence. Düşünmeden iş bile yapılmaz, düşünmeden konuşma bile der annem. Hazırlık yapmamızın sebebi daha planlı daha güzel yazı yazmak, cümlelerimizin kusurlu olmaması için.” cümleleriyle düşünmenin önemine değinmiştir. Bunun yanında düşünmeyi tanımlaması ve annesinin sözünü aktarması öğrencinin yalnız yazma sırasında değil konuşma sırasında da düşünceyi geliştirme yollarından yararlandığını gösterebilir.

Eylem öncesinde K... adlı öğrenci, yazım öncesinde düşünerek plan yaptığını söylerken; amacını, hikâyesinin sıkıcı olmaması olarak ifade etmiştir. Bu durum, araştırmacının pilot uygulamada fark ettiği ‘öğrencilerin tür odaklı yazmada bilincinin eksik olması’ sonucu ile örtüştüğünü gösterebilir. Nitekim öğrenci, burada ‘yazı’ kavramını değil, yazı için genelleştirdiği ‘hikâye’ kavramını kullanmıştır. Ancak eylem sonrasında K..., “Ne yazacağımızı düşünürüz, karar veririz. Çünkü bir konu üzerine gitmek zorundayız, rastgele yazamayız. Aksi hâlde yazdıklarımız düzensiz olacaktır.” ifadeleriyle yazma öncesi zihinsel hazırlığı dikkate aldığı sonucuna ulaşılabilir.

Ç..., “Önce yazacağımı düşündüm yani plan yaptım.”; M..., de benzer şekilde “Zihinsel hazırlık yaptım hocam çünkü düşünmeseydim yazım kötü olurdu.” sözleriyle öğrencilerin zihinsel hazırlık yaptıkları sonucuna varılabilir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin verdiği yanıtlar, eylem öncesine göre farklılık göstermiş olup; süreç odaklı yazma öğretim modelini kazandıktan sonra yazmaya başlamadan önce düşünme süreçlerini harekete geçirdiklerini, plan yaptıklarını, metnin konusunu ve türünü belirlediklerini, hedef kitleyi dikkate aldıklarını göstermektedir.

Araştırmacı tarafından çalışma grubuna, üçüncü olarak “*Yazma sırasında ne tür faaliyetlerde bulunursun?*” sorusu yeniden sorulmuştur.

Eylem öncesinde S...ve Ş..., düşündüklerini yazıp yalnızca yazım ve noktalama işaretlerini kontrol ettiklerini ifade etmişken; eylem sonrasında S...,”Hocam bizim yaptığımız nasıl desem, okuyucuların yazdığımız hikâyeden ders çıkarmaları veya yazdığımız anı hakkında bilgi sahibi olmaları için düzenli olması lazım. Yani düşündüklerimizi yazdıktan sonra onları kontrol etmeliyiz. Noktalamalarına da bakmalıyız.” cümleleriyle okuyucunun yazıyı okurken anlamlandırmasını önemseydiği, edebi türler arasındaki farklılığa da değindiği; Ş...’nin ise “Düşündüğüm olayın akışını kontrol ederim, cümlelerime bakarım. Noktalama işaretlerini hatırlar, dikkat ederim.” sözleriyle hem içerik hem de biçim unsurlarını dikkate aldığını söylemek mümkündür.

F..., eylem öncesinde; ‘duruma bağlı’, ‘pek bir şey yapmam’ ve ‘yazarım’ gibi ifadeleri bir cümle içinde kullanarak cevaplarırken; eylem sonrasında yapılan görüşmede aynı soruya “Hocam önce zihinsel hazırlık aşamasında yazacağımızı düşünürüz, ikinci aşamada taslağımızı yazarız yani düşündüklerimizi kâğıda geçiririz aslında yazımızın ilk hâlini yazıyoruz sonra gözden geçirip yazmada defalarca okuyup değişiklik yapıyoruz, hatalarımızı buluyoruz. Çünkü yazı bir anda olmuyor ama keşke olsa değil mi? (Güldü) Ardından düzeltirkendi galiba yazım ve noktalamalara bakıyoruz, tamamen bitince temiz kâğıda geçiriyoruz. En sonda da paylaşıyoruz. Çünkü daha anlamlı yani şey daha güzel bir yazı ortaya çıkarmak için.” sözleriyle yazım aşamalarının tamamını kullanma nedeniyle açıklamıştır.

D..., tıpkı F... gibi süreç temelli yazma öğretiminin tüm aşamalarını sıralayarak açıklamasını bir olay yazısı üzerinden örneklendirerek yazım sırasında giriş, gelişme ve sonuç bölümünü kontrol ettiğine değinmiştir.

K..., aynı soruya ‐Hocam mesela hikâye yazıyorsam akıcı olup olmadığını kontrol ederim. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine göz atarım. Çünkü hikâyem mantıklı ve heyecanlı olmalı.‑ sözleriyle cevap vermiştir. Öğrencinin yazım sırasında ‐göz atma‑, ‐kontrol etme‑ gibi davranışlar sergilediğini söylemesi, gözden geçirip yazma ve düzeltme aşamalarını kullandığını gösterebilir.

Ç..., eylem öncesinde yazım sırasındaki faaliyetini yalnızca ‐yazmak‑ eylemiyle sınırlanmışken; eylem sonrasında ‐...taslağımı yazdıktan sonra gözden geçirdim, sizden de yardım aldım. Giriş ve gelişmesi nasıl diye kontrol ettim.‑ cevabıyla yazma evresine uyum sağladığı söylenebilir.

Ö... ve Y... adlı öğrenciler, eylem sonrasında yazdıklarını okuyup kontrol ederek eksiklerine baktıklarını dillendirmiştir. Öyle ki Ö..., ‐Hocam, ben yazımdaki cümleleri, giriş, gelişme ve sonucunu kontrol ettim. En son yazım noktalamalara baktım. Hatta size de hangi başlığı koyabilirim diye sordum.‑ demiş, Y... ise, ‐Ben yazımı okudum birçok kez, her defasında hata da gördüm ve düzelttim.‑ şeklinde kendini ifade etmiştir.

Eylem öncesinde ‐yazısını süsleme‑ ayrıntısından bahsederek şekilsel unsurları önemseydiği düşünülen M..., eylem sonrasında aynı soruya, süreç temelli yazma basamaklarının yazım öncesi hazırlık aşaması haricinde tüm basamaklarını açıklayarak öğrendiklerini aktardıktan sonra ‐Hocam, yazımı yazınca siz dediğiniz için okudum. Nasıl anlattığıma baktım. Size danıştım. Ama noktalama işaretlerine çok bakamadım.‑ demiştir.

H..., ‐Ben yazma sırasındayken yazımı bitirince okuyup başlığımı yazdım. Arkadaşıma da sordum başlığı. Yanlışılarım baktım. Noktalarını, soru işaretini kontrol ettim.‑ Cevabı eylem öncesi verdiği cevaba kıyasla farklılık göstermiştir. Bu durumda bireyin yazma sırasında gözden geçirme ve düzeltme eylemini gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılabilir.

N..., ‐Eğer gözden geçirmezsek bir şey yazdığımızda onu uygunsuz görüp tekrar kâğıdı baştan değiştirebilirdik ama gözden geçirirsek yazımızı tek tek kontrol edebiliriz. Yazımızı yazıp başlığımızı seçeriz. Sonra kontrol eder, düzeltiriz.‑ ifadesiyle

yazma sırasında 'okuma', 'gözden geçirme', 'kontrol etme', 'başlık seçimi' gibi yazmanın süreklilik gösteren bir süreç olduğunu vurgulamış olabilir.

Eylem öncesinde şekilsel unsurları önceleyen öğrencilerden biri olan V...'nin eylem sonrasında, soruya "Yazımı yazarım, birkaç kez okurum hocam, sonra kelimelerime baktım. Çünkü ben bazı kelimeleri yanlış kullanıyordum. Bazılarını yapamayınca Ö...'den yardım istedim. Eksiklerimi görünce düzelttim onları. Bazen de virgüle falan baktım." cevabıyla yazısını okuduğu, kontrol ettiği ve akranıyla iş birliği yaptığı ve değerlendirmeleri dikkate aldığı sonucuna ulaşılabilir.

Süreç odaklı yazma öğretim modelinden hareketle yazma çalışmalarında gerçekleştiren öğrencilerin eylem sonrasında verdiği yanıtlar, eylem öncesine göre farklılık göstermiştir. Nitekim eylem öncesinde yalnızca metni ürün olarak gören öğrenciler, metinlerini gözden geçirme, içerik ve biçim yönünden değerlendirme, akranlarının fikrini dikkate alma, eleştirme gibi faaliyetlerde bulduklarını öne sürmüştür. Böylelikle, yapılandırmacı eğitim yaklaşımının ayakları üzerine bina edilen süreç temelli öğretimin basamaklarını benimsedikleri fark edilmiştir.

Eylem sonrasında araştırmacı tarafından çalışma grubuna, son olarak "Yazmayı bitirdikten sonra neler yaparsın?" sorusu yeniden sorulmuştur.

Ç..., yazısında düzeltmeleri bitirdikten sonra araştırmacıya teslim ettiğini söylemiş ve uygulama sürecinde tüm basamakları dikkatle uymasına rağmen paylaşma aşamasına değinmemiştir.

N..., "Yazım bitmişti ve kontrol etmişim. Ben kontrol ettikten sonra Ş... ile de paylaştım, onun fikirlerini dinledim. Her şey bittiğini düşününce de sizinle paylaştım. Birçok bilmediğim yazım ve noktalama yanlışlarım vardı. Onları gördüm."; S... ise "Ben okuyup kontrol ettim. Bazen Ç...'nin fikrini aldım. Çünkü o güzel yazılar yazıyor. Siz de beğeniyorsunuz. Sonra da siz kontrol ettiniz. En sonunda da ben sınıfla paylaştım." sözleriyle yazdıkları metinlere son şeklini verdikten sonra paylaştıklarını aktarmışlardır.

Ö..., süreçte araştırmacının öğrencilerle sürekli iletişim hâlinde olduğunu belirttikten sonra "...en çok sizin kontrol etmenizi istedim." demiştir. Bu durumda,

öğrencinin değerlendirilmeyi önemseydiği söylenebilir. Yazım süreci bittikten sonra yazısını paylaştığını belirtmekle kalmamış kontrol ederek sunmasının daha dikkat çekici ve güzel olduğunu söylemiştir. Öğrencinin bu yaklaşımı, okuyucuyu ve okuyucunun tepkilerini önemseydiğini gösterebilir.

Y...de Ö... gibi yazdığı metni okuduğundan ve arkadaşıyla paylaştığını söylemiş ve paylaşmaktan mutluluk duyduğunu ifade etmiştir.

H..., yazısı bittikten sonra tekrar kontrol ettiğini belirtmiş ancak bunun sebebinin Ö... ve Y...'ye göre farklı şekilde ifade etmiştir. "Çünkü yazdıklarımı kontrol etmezsem birine okuması için verdiğimde yazdıklarımı anlamazsa bunu engellemek için dikkat ederim." Öğrencinin bu açıklaması, yazıyı anlamlı bulması kadar okuyucunun da anlamasını önemseydiğini gösterebilir.

K..., eylem sonrasında aynı soruya şöyle cevap vermiştir: "Önceden yazdığımı aynı yazılıda yaptığım gibi adımı soyadımı yazıyordum. Bazen de öğretmenimiz dosyanıza koyun diyordu, öyle saklıyordum. Ama sonraları yazdıklarımı hem sıra arkadaşım hem de sizinle paylaştım."

F..., eylem öncesi geleneksel yazma anlayışından hareketler verdiği cevapların yerini, "Hocam, ilkokulda yazımı bitirince defterimi kapatıyordum, ama sonraları önce ben okudum hatalarımı kontrol ettim fark edebildiğimi düzeltiltim düzeltilmediğim ya da göremediğimi siz gösterdiniz. Sonra da sınıfta arkadaşlarımla paylaştım." sözleri almıştır. Bu durumda öğrencinin yazısına son hâlini verene değin düzeltme yaptığı ve son aşamada paylaştığı anlaşılabilir.

Ş..., adlı öğrenci "Kontrol ettim ve başta N... ile paylaştım. Onun fikrini aldım ve beni eleştirdi. Düzeltiltiğim yazıyı da panoya astım." cümleleriyle akran değerlendirmesini önemseydiğinden söz ederken; D..., "Okudum kendim hem sizinle hem de sıra arkadaşım ile paylaştım." cevabını vermiştir.

V..., yazısı sona erdikten sonra araştırmacıya teslim ettiğini söylemiş ve biraz düşündükten sonra şöyle eklemiştir: "Yani aslında kontrol edip size verdim. Yanlışlarım varsa biraz daha düzeltiltim. Yanlışlarıma baktım. Sonra da paylaştım herkesle."

M..., “En son yazım ve noktalamaları falan kontrol etmeye çalıştım sonra da arkadaşlarıma okudum. Onların beni eleştirmesiyle hatalarımın farkına vardım.” diyerek dış yapı unsurlarını kontrol ettiğinden ve paylaştığından söz etmiştir.

Çalışma grubunun “*Yazmayı bitirdikten son neler yaparsınız?*” sorusuna verdiği cevaplar, eylem sonrasında değişiklik göstermiştir. Öyle ki metinlerini bitirdikten sonra okumayan, başkalarıyla paylaşmayan, başkalarının değerlendirmesini dikkate almayan çalışma grubu, süreç temelli yazma öğretimi ile yazma sonrasında paylaşma eyleminin yanı sıra başkaları tarafında eleştirilmek, birbirini dinlemek, farkına varmak gibi üst düzey bilişsel beceriler edinmiştir. Bunun yanı sıra paylaşma aşamasını sabırsızlıkla beklemeleri, paylaşma sevincini yaşamaları modelin duygusal boyuttaki etkililiğine ışık tutmaktadır.

4.3.2. Eylem Sonrasında Çalışma Grubunun Yazma Becerisini Kullanım Durumuna İlişkin Bulgular

Süreç odaklı yazma öğretimini esas alan çalışmalar, on hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların akabinde öğrencilerin yazma becerisini kullanma durumlarına ilişkin bilgi edinmek üzere serbest yazma çalışması yapılmış ve metinler incelenirken Göçer’in (2013, s. 234) Mertler’in önerdiği şablondan yararlanarak oluşturduğu yazma becerisi analitik puanlama ölçeğinde yer alan ‘plan fikri’, ‘dil ve anlatım’, ‘etki/izlenim bırakma ve özgünlük’, ‘anlama ve anlatım’, ‘yazım ve noktalama’ gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Eylem sonrasında çalışma grubunun serbest yazma çalışmaları ölçek doğrultusunda incelenmiş ve ‘başlangıç’, ‘gelişen’, ‘başarılmış’ ve ‘mükemmel’ olarak derecelendirilmiştir.

Plan Fikri

Süreç temelli yazma öğretimini esas alan serbest yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Meydana getirilen metinlerde “plan fikri” ölçütü; Ö... ve N... ve Ç...’de ‘mükemmel’; F..., Y..., S..., Ş... ve D...’de ‘başarılmış’; H..., V..., M... ve K... adlı öğrencilerde ise ‘gelişen’ seviyesinde olduğu belirlenirken; ‘başlangıç’ derecesinde bir öğrenciye rastlanmamıştır.

Böylece eylem öncesine kıyasla Ö..., N... ve Ç...’nin ‘başarılmış’ derecesinden ‘mükemmel’e; Y..., S..., D..., Ş... ‘nin ‘gelişen’ derecesinden ‘başarılmış’a ; H...,

V..., M... ve K...'nin 'başlangıç' derecesinden 'gelişen'e; F... adlı öğrencinin ise 'gelişen' derecesinden 'başarılmış'a ulaştığı fark edilmiştir.

Bu durumda, süreç temelli yazma öğretiminin yazma öncesi hazırlık evresinin öğrencilerde plan fikrinin oluşumuna ve gelişimine destek sağladığı; söylenebilir.

Dil ve Anlatım

Süreç temelli yazma modelini esas alan serbest yazma çalışmalarının ardından incelenen metinlerde "dil ve anlatım" ölçütü; Ö..., N... ve S...'de 'mükemmel'; Ç..., F..., Y... ve Ş...' de 'başarılmış'; D..., H..., V..., K... ve M... adlı öğrencilerde ise 'gelişen' seviyesinde olduğu belirlenirken; 'başlangıç' derecesinde bir öğrenciye rastlanmamıştır.

Böylelikle eylem öncesinde Ö..., N... ve S...'nin 'başarılmış' derecesinden 'mükemmel'e; Ç..., F..., Ş... ve Y...'nin 'gelişen' derecesinden 'başarılmış'a; D..., H..., V..., K... ve M... adlı öğrencilerin ise 'başlangıç' derecesinden 'gelişen' derecesine eriştikleri fark edilmiştir.

Bu durumda öğrencilerin süreç temelli yazma öğretiminin gözden geçirip yazma ve düzenleme/düzeltilme aşamaları sayesinde metinlerini yeniden okuyarak içerikte düzenleme yaptığı böylece kelime tekrarlarından kaçındığı, cümledeki kelime kullanımından doğan hatayı ortadan kaldırmaya ve cümle kuruluşuna özen göstermeyi amaçladığı sonucuna ulaşılabilir.

Etki/İzlenim Bırakma ve Özgünlük

Süreç temelli yazma öğretimini esas alan serbest yazma çalışmalarının ardından incelenen metinlerde "etki/izlenim bırakma ve özgünlük" ölçütü; Ö..., N... ve Ç...'de 'mükemmel'; F..., Y..., S..., Ş... ve D...'de 'başarılmış'; H..., V..., K... ve M... adlı öğrencilerde ise 'gelişen' seviyesinde olduğu belirlenirken; 'başlangıç' derecesinde bir öğrenciye rastlanmamıştır.

Böylece Ö... ve N...'nin 'başarılmış' derecesinden 'mükemmel'e; Ç...'nin 'gelişen' derecesinden 'mükemmel'e; F..., Y..., S..., Ş... ve D...'nin 'gelişen' derecesinden 'başarılmış'a; H..., V..., K... ve M... adlı öğrencilerin ise 'başlangıç'

derecesinden ‘gelişen’ derecesine eriştikleri tespit edilmiştir. Bu gelişme, süreç odaklı yazma öğretiminin yazma öncesi hazırlık, taslak yazma, gözden geçirip yazma ve düzenleme/düzeltilme aşamaları sayesinde ‘düşünme’, ‘farkındalık’, ‘kendine özgünlük’ kazanmasını sağladığını gösterebilir.

Anlama ve Anlatım

Süreç odaklı yazma öğretimini esas alan serbest yazma çalışmalarının ardından incelenen metinlerde “anlama ve anlatım” ölçütü; Ö..., N..., Ç...’de ‘mükemmel’; F..., Y..., S..., Ş..., D..., K... ve M...’de ‘başarılı’; H... ve V... adlı öğrenciler ise ‘gelişen’ seviyesinde olduğu belirlenirken; ‘başlangıç’ derecesinde bir öğrenciye rastlanmamıştır.

Sonuç olarak Ö..., N... ve Ç...’nin ‘başarılı’ derecesinden ‘mükemmel’e; F..., Y..., S..., Ş... ve D...’nin ‘gelişen’ derecesinden ‘başarılı’; K... ve M...’nin ‘başlangıç’ derecesinden ‘başarılı’; H... ve V... adlı öğrencilerin ise ‘başlangıç’ seviyesinden ‘gelişen’e ulaştıkları fark edilmiştir. Bu durum, çalışma grubunun süreç odaklı yazma öğretiminin yazma öncesi hazırlık basamağında kazandığı ‘konuyu belirleme, düşünme ve anlama’ yeteneğini gözden geçirip yazma ve düzenleme/düzeltilme aşamalarında ‘yeniden okuma’ yoluyla sağlamlaştırarak metindeki bütünlüğünü inşa etmesiyle gösterilebilir.

Yazım ve Noktalama

Süreç odaklı yazma öğretimini temel alan serbest yazma çalışmalarının ardından incelenen metinlerde “yazım ve noktalama” ölçütü; Ö..., N..., S...ve Ş...’de ‘başarılı’; Ç..., F..., Y..., D..., V..., K... ve M...’de ‘gelişen’; H... adlı öğrenci ise ‘başlangıç’ seviyesinde olduğu belirlenirken; ‘mükemmel’ derecesinde bir öğrenciye rastlanmamıştır.

Sonuç olarak Ö..., N..., S... ve Ş...’nin ‘gelişen’den ‘başarılı’; Ç..., F..., Y..., D..., V..., K... ve M...’nin ‘başlangıç’tan ‘gelişen’e ulaştığı fark edilirken; H... adlı öğrencinin eylem öncesine kıyasla gelişim göstermediği, ‘başlangıç’ seviyesinde bulunduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak çalışma grubu, yazma sürecinin

basamaklarından biri olan 'düzenleme/düzelme' aracılığıyla yazım ve noktalama yanlışlıklarını fark etmiş ve düzeltmiştir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA-SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar sunulmuş ve bu sonuçlar ilgili alan yazınla ilişkilendirilerek tartışılmış ve elde edilen sonuçlardan hareketle önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Türkçe dersinde ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine süreç temelli yazma yaklaşımı ile yazma becerisinin kazandırılması ve yaklaşımın yazma becerisinin gelişimine olan katkısının incelendiği bu çalışma, eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırma, Trabzon ilinin Arsin ilçesinde bulunan Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu'nun 6/C sınıfındaki öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Süreç temelli yazma yaklaşımına ilişkin çalışmaların tamamı, tüm sınıfa yönelik uygulanmıştır. Ancak araştırmanın çalışma grubu olarak 8'i kız, 4'ü erkek toplam 12 öğrenci belirlenmiştir. Eylem öncesi, eylem süreci ve eylem sonrasında elde edilen veriler, araştırmanın amacı ve soruları düşünülerek gözlem, görüşme, araştırmacı günlüğü, dokümanlardan (öğrenci çalışmaları, değerlendirme formları) oluşan farklı veri toplama araçlarıyla sağlanmıştır.

Araştırma 27 Şubat 2018 tarihinde başlamış 11 Mayıs 2018 tarihinde sona ermiştir. Araştırmacı, uygulama süresinde hem araştırmacı hem de öğretmen kimliğiyle hareket etmiştir. 10 haftalık eylem sürecinin gelişimi ve sonuçları tez danışmanı ile paylaşılmıştır. Danışmanın eleştirisi ve önerileriyle süreç döngüsel olarak devam etmiştir.

Araştırma sürecinde toplanan verileri analiz etmek için betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada eylem öncesi ve eylem sonrasında çalışma grubunun görüşme sorularına verdikleri cevaplar ile yazma becerisi analitik puanlama ölçeğinden elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği ile incelenirken; eylem sürecinde diğer veri toplama araçları ile elde edilen veriler ise içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir.

Araştırmanın neticeleri, araştırmadan elde edilen bulgularla ilişkilendirilip araştırma soruları esas alınarak sunulmuştur.

5.1.1. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı İle Öğrencilerin Yazma Gereçeklerinin Değişimine İlişkin Sonuçlar

Eylem öncesi ve eylem sonrasında çalışma grubuyla görüşme yapılmış ve “Sizce neden yazarız?” sorusu yöneltmiştir. Eylem öncesinde öğrencilerin soruya verdiği cevaplardan hareketle ‘duyuşsal’, ‘bilişsel’, ‘sosyal’ ve ‘biçim kaygısı’ şeklinde bir sınıflama yapılmıştır. Öğrenciler, yazma gerekçesini duyuşsal yönden “iç dökmek, rahatlamak, paylaşmak”; bilişsel yönden “öğrenmek, tekrar etmek, unutmamak, kendini geliştirmek”; sosyal yönden “iyi bir mesleğe sahip olmak”; biçim kaygısı yönünden “yazının güzelleşmesi” olarak açıklamışlardır. Görüşme sırasında verilen cevaplar ve eylem öncesinde gerçekleşen yazma çalışması neticesinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun yazmayı akademik bir araç olarak gördüklerini; yazmaya biçim kaygısıyla yaklaştıklarını göstermektedir.

Eylem planı doğrultusunda süreç temelli yazma öğretimini esas alan çalışmaların yapılmasının ardından öğrencilere tekrar aynı soru yöneltmiştir. Eylem sonrasında öğrencilerin soruya verdiği cevaplardan hareketle ‘duyuşsa’, ‘bilişsel’, ‘sosyal’ ve ‘dil becerisini kullanma’ şeklinde bir sınıflama yapılmıştır. Öğrenciler, yazma gerekçesini duyuşsal yönden “iç dökmek”, “rahatlamak”, “mutlu olmak”; bilişsel yönden “düşünmek”, “tanıtmak”, “anlatmak”, “kendini geliştirmek”; sosyal yönden “kalıcı eserler bırakmak”, “paylaşmak”, “insanlar tarafından okunmak”, “iyi bir meslek sahibi olmak”; dil becerisini kullanma yönünden “dilin güzelliklerini anlatmak, yazar olmak” olarak açıklamışlardır. Görüşme sırasında verilen yanıtlar, öğrencilerin yazma gerekçesini akademik bir araç olarak görmekten öte amaç olmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin yazma süresince mutlu olmaları, yazmayı sevdiklerine; yazar olmayı hedeflemeleri ve dilin güzelliklerini anlatmak istemeleri dil bilincini kazanmaya başladıklarına; düşünceleri, anlatmaları ve tanıtmaları bilişsel yönden yazmanın etkili olduğuna işaret edebilir. Nitekim Ceyhan (2014), çalışmasında süreç odaklı yazma yaklaşımı ile gerçekleştirdiği bir öğretim süreci sonunda öğrencilerin yazma dersine yönelik tutumları, düşünceleri ve eylemlerinin değiştiğinden söz etmiştir.

5.1.2. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı İle Öğrencilerin Yazma Sürecini Kullanma Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Çalışmaların öncesi ve sonrasında öğrencilerle görüşme yapılmış ve yazma süresince gözlemlenerek yazma sürecini kullanma durumlarının nasıl değişiklik gösterdiğine ilişkin bilgi sahibi olmak istenmiştir.

Süreç temelli yazma çalışmalarına başlamadan önce bazı öğrenciler, yazım öncesinde ‘düşünme’, ‘plan yapma’, ‘olay akışını tasarlama’, ‘konu belirleme’ gibi zihinsel hazırlık süreçlerini kullandıklarını belirtmişler ancak pilot çalışmada öğrencilerin kâğıdı kalemi ellerine alır almaz yazmaya başladıkları ve zihinsel hazırlığa zaman ayırmadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrenciler, yazma öncesi hazırlığı ders araç-gereç hazırlığı olarak algılamışlardır. Ancak eylem sonrası öğrenciler; ‘düşünme’, ‘planlama’, ‘araştırma yapma’, ‘amaç belirleme’, ‘hedef kitleyi belirleme’, ‘metin türünü belirleme’ gibi kavramların yer aldığı cevaplar vermiş ve yazım öncesi hazırlık yaptıkları gözlemlenmiştir. Marchisan ve Alber (akt. Karakoç Öztürk, 2014, s. 189), yazma etkinliklerinde öğrencinin ön bilgileri ve deneyimlerine yer verilmesinin daha anlamlı olduğu belirtilmekte ve öğrencilerin bunları yazılı olarak ortaya çıkarabilmeleri için öğretmenlerin gerekli öğretimsel ortamı yaratmalarının gereği vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra Nancy’nin “Bu modele göre öğrenciler, araştırma yaparken bilgi teknolojilerini kullanmayı; yazma, konuşma ve dinleme aracılığıyla başkaları ile iletişim kurmayı; araştırarak bilgiye ulaşmayı öğrenirler” (akt. Karatay, 2011a, s. 1033) sözleri, sonucu destekler niteliktedir.

Eylem öncesinde, öğrencilerin yazım sırasında süreç temelli yazma modelinin basamaklarını yeterli düzeyde kullanmadıkları, ‘biçim’ kaygılarının olduğu görülmüştür. Süreç temelli yazma öğretiminin esas alındığı çalışmaların ardından yapılan görüşmeler ve gözlemler neticesinde çalışma grubunun yazım sırasında ‘kontrol etme’, ‘okuma’, ‘gözden geçirme’, ‘düzenleme’ gibi süreklilik gösteren faaliyetlerde buldukları fark edilmiştir.

Eylem öncesinde, yazım süreci sona erdikten sonra öğrenciler, metinlerini kontrol ettiklerini, paylaştıklarını ve akranlarının değerlendirmelerini dikkate aldıklarını söylemelerine rağmen pilot çalışmada böyle bir duruma rastlanmamıştır. Süreç temelli yazma çalışmaları ile yazılarını tamamlayan öğrencilerin birçoğunda metnini biçimsel

yönden düzeltme, okuyucu eleştirisini önemseme ve yakın çevreyle paylaşma eğiliminde oldukları görülmüştür.

5.1.3. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı İle Öğrencilerin Bilişsel Yeteneklerini Kullanma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Süreç temelli yazma öğretiminin amacı; öğrenenin duygu, düşünce, olay, bilgi ve birikim seviyesini aktarma sürecinde analitik bakış açısı oluşturmak ve bu oluşum üzerinde yazma eylemini üst düzey seviyeye taşımaktır.

Eylem öncesinde öğrencilerin geleneksel yazmanın etkisiyle metin oluşturdukları gözlemlenirken; görüşme sorularına verdikleri cevaplar da bunu desteklemiştir. Nitekim düşünme süreçlerini kullanmaktan öte yalnızca metin oluşturma amacı taşıyan öğrenciler; yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrasında üst düzey bilişsel davranışları sergilememektedirler. Bu doğrultuda içerdiği her basamakta zihinsel faaliyetleri aktif kullanmayı gerektiren süreç temelli yazma yaklaşımını kullanan öğrencilerin farklı türde metinler üzerine çalışırken yazma öncesinde metinlerini planladığı, hangi konu hakkında yazacağını düşündüğü, amacını belirlediği; yazma sırasında ve sonrasında metnini ön bilgilerini öğrenme ortamında kullandığı, kontrol ettiği, eleştirileri dikkate aldığı, hatalarının farkına vardığı, eserleri değerlendirdiği ve tamamlayıcı eğitsel görev ile bilişsel yetkinliğe ulaştıkları fark edilmiştir. Nitekim Conrad'a (akt. Temizkan, 2011, s. 931) göre öğrenciye kendi deneyiminin farkına varması ve deneyimlerini bir disiplin içinde açıklamasını sağlaması işlevleriyle yaratıcı yazma süreci, öğrencinin hem yazar hem de birey olarak gelişmesi için gereklidir.

5.1.4. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı İle Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Süreç odaklı yazma öğretimini esas alan çalışmalara başlamadan önce öğrencilerin yazma becerisini kullanma durumlarına ilişkin bilgi edinmek üzere serbest yazma çalışması yapılmış, ölçek ile değerlendirilmiş ve yazma çalışmalarında içerik olarak; plan fikrinde eksiklik, dili akıcı kullanmama, cümle kurgusunda zayıflık, tür odaklı yazmada bilinçsizlik, olay metinlerinde kronolojik sıraya uygulanmamaktan kaynaklanan hata, orijinal örneklerle konuyu açıklayamama ve paragraflar arası anlam bütünlüğünde zayıflık; biçimsel olarak yazım hataları ve noktalama eksiklikleriyle

karşılaşmıştır. Fark edilen eksikliklerin süreç temelli yazma öğretimiyle giderilmesi amaçlanmıştır. On hafta süren araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğrenciler, edebi türler arasındaki ayrımın farkına varmışlardır.
- Öğrenciler, yazım öncesi yaptıkları hazırlık ile plan fikri kazanmışlardır.
- Çok iyi ve iyi seviyedeki öğrenciler, metinlerinde edebi türlere özgü anlatım biçimleri (betimleme, açıklama, tanımlama, tartışma) ve düşünceyi geliştirme yollarından (tanık gösterme, örneklendirme, sayısal verilerden yararlanma) faydalanmışlardır.
- Öğrencilerin büyük çoğunluğu, gözden geçirip yazma ve düzeltme aşamalarında kelime/kelime grubu ve cümle tekrarlarını en az seviyeye indirgeyerek dil ve anlatımlarına akıcılık ve duruluk kazandırmışlardır.
- İyi seviyedeki öğrencilerin cümle kurgusundaki bozukluk giderilirken; geliştirilebilir seviyedeki öğrencilerde öge eksikliğinden kaynaklı bazı anlatım bozuklukları tespit edilmiştir.
- Öğrenciler, olay metinlerinde kronolojik sırayı dikkate almıştır ancak iyi ve geliştirilebilir seviyedeki öğrencilerin metinlerinde hızlı zaman geçişlerinin olduğu fark edilmiştir.
- Öğrencilerden V..., deneme yazmakta zorlanmıştır. Seçtiği konuya ilişkin tanım yapma ihtiyacı olduğunu belirterek taslak yazma sırasında Türkçe sözlük kullanmıştır. Öğrencinin bu davranışı, Göçer'in (2001, s. 400) çalışmasında belirttiği gibi "sözlük kullanma yeteneğinin bilgi kazanmaya etkisini" göstermektedir.
- Öğrenciler, yazım yanlışları için yazım kılavuzu kullanma alışkanlığı geliştirilerek hatalarını azaltılmıştır. Ayrıca noktalama işaretlerini yerinde kullanma alışkanlığını edinmişlerdir. Bu durum, Calkins'in (akt. Akyol, 2016, s. 115) araştırma sonucuyla benzerlik taşınmaktadır. Nitekim çalışmada, noktalama işaretlerini redaksiyon aşamasında öğrenen çocukların, bu işaretleri metinden bağımsız bir şekilde öğrenen

çocuklardan, işaretleri anlatma ve belirleme açılarından daha başarılı oldukları fark edilmiştir.

- Noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanımı, geliştirilebilir seviyede olan H... isimli öğrencide istenilen düzeye getirilememiştir.
- Geliştirilebilir seviyede bulunan V... adlı öğrencinin harf yazımından kaynaklı biçimsel hataları giderilmiştir.
- Kâğıt düzeni ve temizliğinde görülen kusurlar, iyi ve geliştirilebilir düzeydeki öğrencilere büyük ölçüde kazandırılmıştır.

Elde edilen sonuçlar, Cavkaytar (2010), Özler (2003), Karatay (2011a) ve Erdoğan'ın (2012) araştırma sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Nitekim Cavkaytar (2010); yazma sürecini 'yazmayı planlama', 'taslak', 'içeriği gözden geçirme', 'dil bilgisel yönden gözden geçirme', 'paylaşma' olmak üzere beş temel aşamada ele almış ve araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede yazma süreci modelinin faydalı olduğuna, öğretmenlere kolaylık sağladığı sonucuna varmıştır. Özler (2003), öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerisinin geliştirmesini amaçladığı çalışmasında, ürüne değil sürece ağırlık veren bir yaklaşım izlenmesiyle öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin gelişmesinde etkili olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Karatay (2011a) ve Erdoğan (2012) ise çalışmasında süreç temelli yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma beceri ve tutumlarına olumlu etki yaptığı neticesine ulaşmıştır.

5.2. Öneriler

Süreç temelli yazma yaklaşımı ile altıncı sınıf öğrencilerine yazma becerisi kazandırma ve yazma becerilerini geliştirmesini konu alan araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak sunulacak öneriler "Uygulamaya Yönelik Öneriler" ve "Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler" olmak üzere iki başlıkta toplanmıştır.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğrencilere okutulan Türkçe ders kitapları, süreç temelli yazma öğretimini destekleyici etkinliklerle zenginleştirilebilir.

- Yapılacak çalışma, farklı bir hedef kitleye uygulanabilir.
- Süreç temelli yazma öğretiminin yazma öncesi hazırlık evresinde öğrencilerin ön bilgilerinin öğrenme ortamına taşıyacak, bilişsel köprüler kurmasına yardımcı olacak farklı deneyimler yaratılabilir. Örneğin; doğa/tarihi mekan gezileri yapmak, düzeye uygun atölye çalışmalarına dâhil olmak gibi.
- Yazma öncesi, konu seçiminde öğrenci özgür bırakılabilir veya öğrencilerin düzeylerine uygun, günlük hayatta ilişkilendirebilecekleri konu listesi hazırlanarak sunulabilir.
- Yazma sürecinin gözden geçirme ve düzenleme aşamasında öğretmen, öğrencilere bireysel ve ortak sunularla geri bildirimde bulunarak hatalarının farkına varmasını sağlayabilir.
- Öğretmen, yazma sürecine katılıp öğrencilerle yazarak onlara model olabilir.
- Öğrencilerde görev bilinci ve yazma alışkanlığı oluşturmak için tamamlayıcı eğitsel görevler verilebilir. Nitekim “Çağdaş öğretim anlayışında, bütün öğrencilerin öğrenme çabası içinde olmaları, öğretimde etkin görev almaları, öğretim ürünleri açısından davranışsal amaçların önceden belirlenen düzeylerine erişmeleri benimsenmektedir” (Alpar, Batdal ve Avcı, 2007, s. 20-21).
- Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adayları, sürece dayalı yazma çalışmalarının öğretimi ve kullanımı hususunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle desteklenebilir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Süreç odaklı yazma yaklaşımının dinleme, okuma ve konuşma gibi öğrenme alanlarına sağladığı katkılar araştırılabilir.
- Bu çalışma altıncı sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır. Süreç temelli yazma öğretimi, farklı yaş ve düzeydeki öğrencilerle gerçekleştirilebilir.

- Süreç temelli yazma öğretimi; hikâye, anı, deneme ve gezi yazısı edebi türleriyle sınırlandırılmıştır. Farklı metin türlerinin, yazma süreci yaklaşımı ile kazandırılması araştırma konusu yapılabilir.
- Süreç temelli yazmanın, beyin temelli öğretime dayanıyor olması, uygulamaların daha uzun süreli yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu yüzden daha uzun süreli çalışmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1983). Anadili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı*.
- Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akbaş, O. (2009). Bireysel öğrenme amacıyla hazırlanan metinlerde açıklama ve kavram haritası kullanımının akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22(2), 313-326.
- Aksan, D. (1990). *Her yönüyle dil I*. Ankara: TDK Basım Evi.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi Dergisi*, 9(4), 474-489.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Aktaş, A. (2013). *Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyi ile tutum ve üstbilişsel becerilerin etkileşimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Akyol, H. (1999). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Milli Eğitim*, 142. (online): web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/medergi/15.htm>.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Akyol, H. (2010a). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010b). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretimi yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alpar, D., Batdal, G. ve Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 19-31.
- Altunışık, R. vd. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Anılan, H. ve Gültekin, M. (2006). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1). <http://dergipark.gov.tr/ogusbd/issue/10988/131496> adresinden edinilmiştir.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2015). *Yazılı anlatım el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arslan, D. (2008). Dinleme. *Etkinliklerle Türkçe öğretimi içinde* (s.77-100). İstanbul: Ekin Basın Yayın Dağıtım.

- Ayyıldız, M. ve Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), s.45-52.
- Bage, G. (1999). *Narrative matters: Teaching and learning history through story*. London: Falmer Press.
- Bağcı Ayrancı, B. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniğinin kullanımı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bağcı Ayrancı, B. (2017). Öğretmen adaylarına serbest yazma tutum ölçeğinin uygulanması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*. 4(7), 1710-1716.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balci, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baş, B. (2002). Türkçe temel dil becerilerinin öğretiminde atasözlerinin kullanımı. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 60-68.
- Başer, G. (Mart 2004). Nilüfer Kuyaş İle Söyleşi. *Varlık*. 1158, 18.
- Başkan, Ö. (1988). *Bildirişim insan dili ve ötesi*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(3), 1123-1141.
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Beydemir (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-89.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bircan M., E., Türkel, A.ve Savaş, B. (2017). Kelime ağı yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma özyeterlik algısına etkisi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 257-284.
- Buran, A. (2017). Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırmada veri toplama* içinde (s.43-59), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Burdurlu, Z. İ. (1975). *Türkçe Kompozisyon (I. Cilt)*. İzmir: İzmir Eğitim Enstitüsü Ders Kitapları Yayınları.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133-139.
- Cemiloğlu, M. (1994). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Ceyhan Gezmiş, N.(2014). Süreç odaklı yazma yaklaşımının yazma dersindeki yeri ve etkisi. *Dil Dergisi*, 163, s. 46-63.
- Çağınlar, Z. ve İflazoğlu, A. (2002). Yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin (kompozisyon) ilköğretim beşinci sınıflarda öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(23), 12-22.

- Çakır, Ö. (2003). Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *Dil Dergisi*, 122, 31-51.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 165-176.
- Çelenk, S. (2005). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetingöz, D. (2006). *Not alma stratejisinin öğretimi tarih başarısı, hatırd tutma ve başarı güdüsü*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çimen Aratemur, C. (2017). Nitel araştırmada öznellik ve düşümsellik. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (s.59-69), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çotuksöken, Y. (2010). *Uygulamalı Türkçe yazılı ve sözlü anlatım*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Deliveli, K. (2008). Görsel okuma ve görsel sunu. *Etkinliklerle Türkçe öğretimi içinde* (s.161-198). İstanbul: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 2(1), 84-114.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve eğitim* (S. Akıllı, Çev.). Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.
- Doğanay, A. (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalık ile ilgili bilgilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(15), 34-42.

- Doğanay, A. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duman, B. ve Aybek, B. (2003). Süreç temelli ve disiplinlerarası öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 2-12.
- Duman, B. (2008). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, N. ve Tekinarslan Çifçi, İ. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 33-55.
- Durukafa, G. (1992). Cluster metodu. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(8), 83-114.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen eğitimi ve öğretimde yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, Ö. ve Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 438-459.
- Erkul, R. (2004). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568.
- Göçer, A. (2001). Türk dili ile ilgili sözlüklere genel bir bakış ve günümüz ilköğretim sözlükleri. *Türk Dili*, 598, 388-403.
- Göçer, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 17-39.

- Göçer, A. (2010a). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi örneği). *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.
- Göçer, A. (2010b). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-The Journal of International Social Research*. 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97.
- Göçer, A. (2012). The investigation of intertextuality: The use of linguistic texts of Turkish teacher candidates in the written texts that they created. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 184-195.
- Göçer, A. (2013). Yazma çalışmalarını değerlendirme. *Yazma Eğitimi içinde* (s. 195-240). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göçer, A. (2015). Süreç temelli yazma yaklaşımının grup çalışması tekniğiyle uygulanabilirliği ve etkililiği. *International Journal of Language Academy*, 3(2), 14-36.
- Göçer, A. (2016). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göçer, A. (2017). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gökalp, G. ve Gonca, A. (2001). Derslikten günlük yaşama edebiyat eğitimi. *Türkbilig Türkoloji Araştırmaları*, 1, 185-202.
- Gökçe, B. (2015). Metin ve metin türlerinin eğitimde kullanımı. *Etkinliklerle hafta hafta yazılı anlatım içinde* (s. 13-26), A. İşcan & S. Baskın (Ed.), Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Güner, G. (2004). Türkçe kompozisyon öğretiminde yazma öncesi yapılabilecek etkinlikler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 224-228.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (s.31-81). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Tömer modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Huber, E. ve Uzun, L. (2001). *Metin türü ve yazma edimi ilişkisi: Bilimsel metin yazma edimi*. İstanbul: BÜ Yayınevi.
- İlaslan, B. (2007). *Ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinde görülen yazılı anlatım bozuklukları ve bu bozuklukların giderilmesi için çeşitli öneriler-Kalecik/Pursaklar örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- İnal, S. (2006). İngilizce yazılı anlatım dersinin sorunları üzerine bir inceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(2), 181-203.
- İnal, S. (2008). Beynin algılama süreci, yazma ve kümeleme stratejisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 55-64.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma çalışmalarında yazınsal metinlerin işlevi-yaratıcı yazma*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Karaalioğlu, S. K. (1992). *Yazmak ve konuşmak sanatı kompozisyon*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Karaarslan, F. (2010). *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6, 989-1010.
- Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2013). Neden yazmıyoruz?: Sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere ilişkin görüşleri (Adıyaman Üniversitesi örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-32.
- Karakoç Öztürk, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine ve öğrencilerin öykü yazma becerilerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 170-914.
- Karasevda, N. (2010). *Yazarlık okulu- Roman ve öykü yazma teknikleri*. İstanbul: Hayat Yayın- Popüler.
- Karatay, H. (2011a). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.
- Karatay, H. (2011b). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme modeli. *Yazma Eğitimi içinde* (s.21-43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün yazmanın önemi ve yolları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kaya, B. (2016). *Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keçik, İ. ve Uzun Subaşı, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Dizgi Ekibi.
- Kıbrıslı, İ. (2010). *Türkçe I-Yazılı anlatım*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). Konuşma ve yazma öğretimi. S. Toptaş (Ed.). *Türkçe Öğretimi içinde* (s. 71-80), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde eylem araştırmasına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(1), 144-167.
- Korkmaz, Z., Ercilasun, A. B., Zülfiyar, H., Parlatur, G., Akalın, M., Gülensoy, T. ve Birinci, N. (2001). *Yükseköğretim öğrencileri için Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-nitel araştırma teknikleri- Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? Nitel mi?*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuş, A. ve Bakır, N. (2013). Yabancı dil öğretiminde beyin temelli tekniklerle yazma becerilerinin geliştirilmesi, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(10), 394-403.
- Kutlu, Ö., Doğan, D. ve Karakaya, İ. (2008). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kuvaç, E.B.K. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 426-433.

- Maltepe, S. (2006a). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Maltepe, S. (2006b). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamalar için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımları. *Dil Dergisi*, 132.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2015). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1- 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Onan, B. (2012). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ong, Walter J. (2007). *Sözlü ve yazılı kültür: Sözüün teknolojileşmesi* (S. Postacıoğlu Banon, Çev.). İstanbul: Metis Yayınevi.
- Oral, G. (2014). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öncü, F. (1999). *Yazılı anlatımda videonun ön çalışma olarak kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Önkaş, N. A. (2010). Ana dili öğretimine yeni yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 121-128.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, E. (1973). *Dil ve yazar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özdemir, E. (1991). Dil ve edebiyat öğretiminde yeni yönelimler. B. Özer (Ed.). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi içinde* (s. 12-29). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özdemir, E. (2002). *Yazınsal türler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

- Özdemir, N. H. (2011). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Özden, M. ve Saban, A. (2017). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s.1-29). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. Sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, J. ve Ömeroğlu, A. F. (2015). Dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarının kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 69-86.
- Öztürk, İ. H. (2011). Ders kitaplarında özgünlük sorunu ve nedenleri: Tarih ders kitapları örneği. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 23-37.
- Par, A. H. (1974). *Planlı yazma sanatı 'kompozisyon'*. İstanbul: Minnetoğlu Yayınları.
- Parlak yıldız, H. (1999). *İlkokulların dördüncü- beşinci sınıflarında Türkçe ders kitaplarındaki Çocuk Edebiyatı metinleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş-Nitel ve nitel yaklaşımlar*. (Z. Akyüz & D., Bayrak & H., Bader Arslan, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ruhi, Ş. (1993). İlköğretim 5. sınıf kompozisyon çalışmalarının içerik açısından bir değerlendirmesi. *VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri içinde* (s.71-76). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim besinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Savcı, H. ve Kırkıç, K. A. (2012). Tam öğrenme yönteminin kavram haritalarıyla birlikte kullanıldığında kimya öğrencilerinin başarı düzeylerine etkisi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 194-226.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme. *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* içinde (s. 407-428). İstanbul: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Şahbaz, N. K. (2008), Çocuk edebiyatında ihmal edilmiş bir edebî tür: Deneme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 189-203.
- Şekerler Akmehtmet, S. (2017). Derinlemesine görüşme. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt(Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (s. 186-202), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 147-169.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8 (8), 1285-1299.


- Tekin, H. (1979). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Tekin, H. (1980). *Okullarımızda Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatım geliştirmede ön hazırlığın etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 49-61.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90-112.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 933-939.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi*. Ankara: MEB Basımevi.
- Turgut, Ü., Salar, R., Aksakallı, A. & Gürbüz, F. (2016). Bireysel farklılıkların öğretim sürecine yansımalarına dair öğretmen görüşlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(11), 432-444.
- Türkçe Sözlük (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Uludağ, E. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97-114.

- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Uzuner, F. (2014). *Okuduğunu anlama ve yazma becerisinin aksiyon araştırması aracılığıyla geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ülper, H. (2009). Metinlerin tutarlılık özelliklerine ilişkin olarak öğrencilere geri bildirim sunmada işbirliği ilkelerinin kullanımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 422-429.
- Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geribildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(165), 121-136.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. (S. Koray, Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri-Yeni yaklaşımlar-*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Yanpar, T. (2007). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaylı, D. (2008). Yazma. *Etkinliklerle Türkçe öğretimi içinde* (s.200-227). İstanbul: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Yaylı, D. (2009, Ekim). *Hizmet öncesi Türkçe öğretmenleri ile bir süreç yazma uygulaması*. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yaz, E. (2015). *Yazma becerisinin gereksinim hâline dönüşmesini sağlayan etkenler ve bu gereksinimin Türk Edebiyatından örneklerle değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2008) *Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (9), 321-330.
- Zıllıoğlu, M. (1993). *İletişim nedir*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

EKLER

EK 1. İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
 TRABZON VALİLİĞİ
 İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636-605.99-E.2545172 07.02.2018
 Konu : Tez Çalışması
 (Akife KURT)

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
 (Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

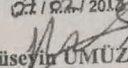
Üniversiteniz Eğitim Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Akife KURT'un "Türkçe Eğitiminde Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Öğrencilere Yazma Becerisini Kazandırma ve Yazma Becerisinin Gelişimine Katkısı" isimli çalışması ve ekleri Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup mühürlü örneği ve Valilik olur yazıları ekte gönderilmiştir.

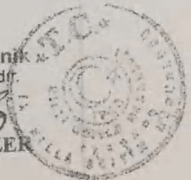
Bahsi geçen olur yazısı ve ölçeklerin tarafınızdan araştırmacıya verilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Hızır AKTAŞ
 Vali a.
 Millî Eğitim Müdürü

Ek: 1-Valilik Oluru
 2-Mühürlü Örneği

Güvenli Elektronik
 İmza, Asli ile Aynıdır.
 07/02/2018

 Hüseyin UMUZER
 Memur

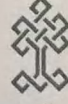


Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü
 Strateji Geliştirme Şubesi (Ar-Ge Birimi)
 e-posta : argetrabzon@gmail.com
 faks : (0 462) 230 43 74
 İnt. Adresi : Trabzon.meb.gov.tr

Bilgi İçin
 Mesut KAŞ (Şube Müdürü)
 Miraç KUÇUK (Öğretmen)
 Telefon : (0 462) 233 55 52-12

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> #e-iletisim 2e51-0efd-3b27-826f-18bf www.meb.gov.tr

EK 2. Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü Eser Görseli Kullanım İzni



T.C.
T.C.
KÜLTÜR VE TURİZM BAKANLIĞI
Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü

Sayı : 14673016-107-E.114779

07.02.2018


Konu : Eser Görseli Kullanım İzni

Sayın Akife KURT

Genel Müdürlüğümüz hitaplı 31/01/2018 tarihli dilekçenizde; yüksek lisans tezinizde kullanılmak üzere dilekçeniz ekinde yer alan dört adet görselden öğrencilerin incelemeleri için faydalanmanız hususundaki talebiniz incelenmiştir.

Söz konusu eser görsellerinin, belirtilen amaç kapsamında kullanımı Genel Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

 e-imzalıdır

Murat Salim TOKAÇ
Bakan a.
Genel Müdür

Not: 5070 sayılı Elektronik İmza kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Değışilama Kodu : WMDSAXDACPBRWZGYKVC Evrak Takip Adresi: <http://belgedogrulama.kultur.gov.tr/>
Adres : Roma Meydanı Hipodrom Caddesi 06330 Hipodrom/ANKARA
Telefon: (312) 384 42 00 Faks: (312) 384 22 07
E-Posta: guzelsanatlar@kulturturizm.gov.tr Elektronik Ağ: www.guzelsanatlar.gov.tr

Bilgi için: Nuray KARABULUT
Memur
Telefon No: (312) 384 42 00-184



EK 4. Hikâye Türünde Kullanılan “Toto Dama Çıktı” Adlı Örnek Metin

TOTO DAMA ÇIKTI

O gün mahallede herkesin keyfi kaçıktı. Hava pusluydu. Yağmur yağdı yağacaktı. TV’de iyi bir program yoktu.

Berberi koca günde müşteri diye gele gele Bay Zeze gelmişti. Bay Zeze gevezenin tekiydi. Elli yıl önceki olayları aynen hatırlar, ama borçlarını hep unuturdu. Ondan para almak, köre yıldızları saydırmaktan daha zordu.

Banka müdürünün karısı gece kötü bir düş görmüştü. Sabahtan beri kıvranıyor, kötü düşleri tersine çevirecek bir yol bulmaya çalışıyordu. Biri, “Saçıma bigudileri ters tak, kötü düşlerden korkma,” demişti. O da çaresiz söyleneni yapmıştı. Sabırla bekliyordu.

Postacının neşesi hiç yoktu. O gün kime uğradıysa asık suratla karşılanmıştı. Eee... Elektrik ve su faturalarına sevinen rastlamak görülmüş şey değildir zaten!

Bütün bunlar yetmiyormuş gibi bir de Toto dama çıkmıştı. Onu muhteşem pelerini, fötr şapkasıyla damda ilk gören Melo Hanım olmuştu. Melo Hanım pencereden masa örtüsünü silkeliyordu. Toto’yu damın tepesinde korkuluk gibi kolunu iki yana açmış görünce çığlığı bastı. Arkasından öyle bir, “Koşun! Toto canına kıyıyor!” diye bağırdı ki, bu bağıışı duyup da koşmayan olmadı.

İlk annesi koştu zaten.

“Tamam Toto! Buzdolabının üstüne resim çizmene izin veriyorum. Lütfen in aşağı!” dediye de Toto’yu etkileyemedi.

Toto ellerini öne doğru uzatıp çatının kenarlarında ağır ağır yürümeye başladı. Kalabalık soluğunu tutmuş onu izliyordu. Bu işin hiç şakası yoktu. Ufacık bir yanlış hareket damdan aşağı yuvarlanmasına neden olabilirdi. Toto çatının kenarına kadar geldi. Sonra hızla geri döndü.

Berber,

“Bu, düpedüz uyurgezer,” dedi.

Toto’nun annesi çok sinirlenmişti,

“Oğlum, uyurgezer değildir.” diyerek tersledi onu.

“Vazgeç!” diye bağırdı Selo. “Öğretmen matematik sınavını iptal etti.”

Toto bu haberle de hiç ilgilenmedi. Çatı kenarında tek bacağının üstünde durarak akrobatik hareketler yapmaya başladı. Her an kötü şeyler olabilirdi. Herkesin yüreği ağzındaydı artık.

Emniyet Müdürü’nün karısı,

“Bahçemdeki bütün erikler sana feda olsun!” diye bağırdı. “Dikiş sepetimde kedi yavrularını beslemene de ses çıkarmayacağım!”

Toto çevresini saran insanları dinlemiyordu.

Bir görevi yerine getirir gibi büyük bir ciddiyetle cambazvari hareketler yapmaya devam etti. Bir süre sonra da kendiliğinden aşağı indi.

Bigudi: Kadınların saçlarını kıvrırmak için kullandıkları, metal, sünger veya plastikten, boru biçiminde küçük araç, sarmaç.
Fötr: Şapka, çanta, çiçek ve başka süs eşyası yapmak için kullanılan ince ve yumuşak keçe.
Akrobatik: Cambazlıkla ilgili.
Pandomim: Sözsüz oyun.
Pelerin: Omuzlardan aşağı dökülen, geniş, kolsuz bir tür üstlük.

Rehberimiz, Venezuela ile ilgili şu bilgileri veriyor.

"Cumhuriyetle yönetilen bu ülkenin nüfusu, on yedi milyona biraz aşiyor. Nüfusun yarısına yakın bölümünü, on beş yaşından küçük insanlar oluşturuyor.

Venezuela'nın yüzölçümü, dokuz yüz on iki bin elli kilometrekare. Başkent Caracas (5 milyon). Okur yazar sayısı dokuz buçuk milyona yakın.

Burası, eskiden altın yataklarıyla ünlüydü. Avrupalılar buralara Eldorado (altın diyarı) derlermiş. Serüven döğkünü pek çok Avrupalı, bu topraklara altın aramaya gelmiş. Baş gelirleri petrol. Bunun yanında kakao, jekerkamış, pirinç, mısır, patates tarımı yapılıyor.

Venezuela'nın iklimi, hep ilkbahar. İnsanlar yaza ve kışa özlem duyuyor. Çokluk sıcaklık 16-25 derece. Bu iklim yüzünden her yer çiçeklerle bezenmiş.

(...) Yoksulların ve göçmen işçilerin yaşadığı gecekonduarda, pencereler camsız. Kimilerinin kapısı bile yok. Yapılarda baca yok. Sıcak ve nemli hava insanı bunaltıyor. Bu yüzden konutlara, otellere, büyük mağazalara, soğutma düzeneği konmuş.

(...) Güney Amerika kıtasının kuzeyinde yer alan Venezuela'nın halkı Kızılderili, İspanyol, Afrikalı ya da bunların karışımı Mestizolar'dan oluşuyor."

Havaalanında, giriş işlemleri için beklerken, rehberimizin verdiği bu bilgilerle ülkeyi tanımaya başlıyoruz. Havaalanından dışarıya çıkıyoruz. (...) Her yanımız yapış yapış.

Ağustos böceklerinin sesini andıran, sesler geliyor ağaçlardan. Çevremizi taksi şoförleri sarıyor. Ne var ki, şoförler, akıl almaz fiyatlar istiyorlar. İlk söyledikleri fiyatın dörtte birine razı oluyorlar. Lüks arabalara doluşup otelin yoluna tutuyoruz.

Otelimiz alandan oldukça uzak. Yemyeşil bitki örtüsüyle kaplı bir dağın eteğinde. Yolların iki yanı, tropikal ağaçlar ve çiçeklerle bezeli. Şafak söküyor. Çevrenin güzelliği daha da belirginleşiyor.

(...) Kahvaltımızı edip üstümüzü değiştirdikten sonra, hep birlikte dünyanın ünlü kentlerinden biri olan Caracas'ı gezmeye gidiyoruz.

Caracas, gerçekten çok güzel ve temiz bir kent. Yollar da çok düzenli. Modern köprüler, alt geçitler, yonca yaprakları yapılmış. Ama ne yazık ki trafiği düzene sokamamışlar. (...)Buraya küçük New York da deniyor. Çarşılarında, dünyanın dört yanından gelme her tür mal satılıyor. Hem de Avrupa'ya göre çok ucuz.

Doğrusu ya, hepimiz bir an önce Güney Amerika kıtasının derinlerine dalıp gerçek yüzünü görmek için sabırsızlanıyoruz.

Gülten DAYIOĞLU

(Okyanuslar Ötesine Yolculuk adlı kitabından kısaltılmıştır.)

EK 5. Deneme Türünde Kullanılan “Benlik Üzerine” Adlı Örnek Metin

Benlik Üzerine

Şimdi lütfen elinize bir kağıt alın.

Hayatta en değer verdiğiniz üç şeyi alt alta yazın:

1-

2-

3-

Ben ilk sıraya yazdığım maddeyi söylemek istiyorum BEN!

Kendime çok değer veriyorum, bunu yaptığım sürece etrafıma da değer verebileceğimi biliyorum. Etrafımdaki her şey ben olduğum için var ve kendimi ne oranda geliştirirsem etrafımı da o oranda anlar ve yararlı olabilirim.

Nerede, ne zaman, nasıl doğacağınızı seçemezsiniz. Nerede ve nasıl öleceğinizi de seçemezsiniz. Ama nerede, nasıl yaşayacağınızı pekala seçebilirsiniz. Yeter ki bunun için çaba gösterin.

Değerli bir benliğiniz ve değerli bir hayatınız olsun.

Talat Halman diyor ki: “Dünya sizin için bir şaheser olsun ve dünyaya şaheserler sunun.”*

Dünyaya şaheserler sunmanın yolu sizin bir şaheser olmanızdan geçmeyebilir ama kendinizle ilgili en iyiyi yakalamaya çalışabilirsiniz.

Kendinize değer vermenizle “kendini beğenmek” arasında dağlar vardır.

Değer vermek kendinizle başlar, kendine değer vermeyenin çevresine değer vermesi imkansızdır, o yüzden kendinizle başlayın, şaheserlere, siz hayattan keyif aldıkça hayat da farklılaşır. Ancak kendinizi severseniz etrafınızdakileri sevmeye başlarsınız. Etrafınıza bakın, kendisinden memnun olmayanların fiziğini, benliğini sevmeyenlerin etrafıyla hep kavgalı olduğunu görürsünüz. Kendinizi sevin, kendinize aşık olun, etrafınızdakilere aşık olmanız kolaylaşır.

Eğer kendinize gerekli saygıyı göstermezseniz, zaman içinde kendi hayatınızı değil çevrenizdeki insanların beklentileri doğrultusunda bir hayat yaşarsınız.

Hiç kimse sizin izniniz olmadan kendinizi değersiz hissettiremez.**

O zaman ruhunuzu güçlendirin, zorluklara ve engellere karşı. Siz kendinize değer verdiğiniz sürece etrafınızdakilerin de size verdiği değer arttığını göreceksiniz.

Ruhunu, fiziğini, varlığını seven insan mutludur. Mutluluğu kendi benliğinizde arayın.

Ahmet Şerif İzgören

(Şu Hortumlu Dünyada Fil Yalnız Bir Hayvandır kitabından alınmıştır.)

*Bilkent Üniversitesi, Mezuniyet töreni konuşması, 1999, Ankara.

**Roosevelt, Eleanor.

EK 6. Gezi Yazısı Türünde Kullanılan “Okyanuslar Ötesine Yolculuk” Kitabından Kısaltılmış Örnek Metin

Çok Yaşayan mı Bilir, Çok Gezen mi?

Gezmek, yeni yeni ülkeler görmek, çeşitli doğa olayları, bitki türleri, insan ırklarıyla, akla gelmedik yaşam biçimleriyle karşılaşmak. Kısacası, dünyamızı tanımak öyle güzel ki! Atalarımız “Çok yaşayan değil, çok gezen bilir” demişler. Gerçekten geziler, insana kısa sürede çok şey öğretiyor.

(...)Güney Amerika gezisini, yıllardır düşünüyordum. Sonunda gerçekleşti. Yola çıkacağımız günün gecesi, uyku tutmadı. Her zaman olduğu gibi erkenden hazırlandım. Valizleri kapı önüne dizdiğimde, içim içime sığmıyordu. (...)Sonunda, yol arkadaşlarımızla buluşup tanıştık. Kimi belli ediyor, kimi etmiyor. Ama herkes heyecanlı. Kolay değil, bu büyük gezide içdenizler, okyanuslar ve kıtalar aşılacak.

Güney Amerika Gezisi Başlıyor

Uçağa binme çağrısı yapıldığında, yüreğimde dayanılmaz bir çırpınış başladı. Her zaman böyle oluyorum.(...) Uçağın merdivenlerinden çıkarken, yüreğim göğsümden fırlayıp gitmelere kalkışıyor. Yerimi bulup da oturduğumda, yatışmaya başlıyorum.

(...) Uçaktaki yerimi alır almaz, hemen teybimi çıkardım. Bu büyük gezinin izlenimlerini okuyucularıma aktarmaya kararlıydım. Bu yüzden gezinin izlenimlerini okuyucularıma aktarmaya kararlıydım. Bu yüzden en küçük ayrıntıyı bile kaydetmeye başladım.

Biliyorsunuz, Yenedünya denilen Amerika'yı Kristof Kolomb keşfetti. Kendisi her ne kadar bu keşfin bilincinde olmasa da, insanlık, onun bu başarısını inkâr etmemiştir. Buraların, yeni bir kıta olduğu müjdesini, Amerigo Vespucci vermiş. (...)

Şimdi geziye dönelim. Uçağımız önce İngiltere'nin başkenti Londra'ya uğradı. Orada bir saat bekledik. (...)Gece yarısına doğru, İspanya'nın başkenti Madrid'e ulaştık. Havaalanına yakın bir otele yerleştik. Güney Amerika'ya, ertesi gün, saat on altı sularında uçulacak. Rehberimiz, sabahtan öğleye değin, bizlere Madrid'i gezdireceğini söyledi. Çocuklar gibi sevinerek, yataklarımıza sokulduk.

Ertesi sabah, erkenden otobüse doluşup Madrid gezisine çıktık. Burası, geçmişle bugünün uyum içinde kucaklaştığı güzel bir Avrupa kenti. İspanyollar, tarihsel yapıların değerini biliyorlar. Onları yıkıp da yerlerine, beton yığını gökdelenler dikmemişler. Kentte tüm eski yapılar özenle korunmakta.

Zaman darlığı yüzünden, otobüsle ana caddeleri geziyoruz. Ünlü Madrid stadyumu, boğa güreşi yapılan arenalar, göz alıcı meydanlardan sonra, büyük bir parka geliyoruz.

Orada Don Kişot'a rastlıyoruz. Sütçü beygirini andıran cılız atı, yağ tulumu tatlı dilli uşağı Sanço Panza. Arkada da eserin yazarı Cervantes duruyor. Tunçtan yapılmış görkemli heykelde Don Kişot, atının üstünde öyle bir kasılıyor ki! Heykelin çevresi onu Don Kişot'la anı resmi çekiliyor.

Kraliyet sarayı da gezilecekti ama, o gün kapalıymış. Otele dönüp bavullarımızı topluyoruz. Madrid Havaalanı'na varıyoruz. Burası çok ilginç. Dünyanın dört bir yanından gelme gezginlerle dolu. Kimi uçak bekliyor, kimi uçağa koşuyor, kimi uçaktan yeni inmiş... Ben bu ilginç görünümlü insanları gözlerken, zaman akmış gitmiş. Uçağa çağrılıyor.

Venezüella

(...)

On saat kadar sürecek olan okyanus aşırı yolculuk, böylece başladı. Üç yüz kişilik uçak, hıncıhınc dolu. Bir bölük yolcu, Kanarya Adaları'nda indi. Yeni yolcuları alıp yola koyulduk.

(...)Biraz da pencereden dışarıya bakayım, diyerek yerime oturuyorum. Şafak söküyor, uçağımız, düşsel bir aydınlığın içinde yol alıyor. Pembe şafağın tadına varamadan, kaptan pilot, müjdeyi verdi: Güney Amerika'ya ayak basmamıza üç beş dakika kalmış.

Teyp: Manyetik bir bant üzerine sesleri kaydeden ve okuyan aygıt.
Arena: Boğa güreşi, yarış, oyun vb. gösteriler yapılan alan.

Rehberimiz, Venezüella ile ilgili şu bilgileri veriyor:

"Cumhuriyetle yönetilen bu ülkenin nüfusu, on yedi milyonu biraz aşıyor. Nüfusun yarısına yakın bölümünü, on beş yaşından küçük insanlar oluşturuyor.

Venezüella'nın yüzölçümü, dokuz yüz on iki bin elli kilometrekare. Başkent Caracas (5 milyon). Okur yazar sayısı dokuz buçuk milyona yakın.

Burası, eskiden altın yataklarıyla ünlüymüş. Avrupalılar buralara Eldorado (altın diyarı) derlermiş. Serüven düşkünlü pek çok Avrupalı, bu topraklara altın aramaya gelmiş. Baş gelirleri petrol. Bunun yanında kakao, şekerkamışı, pirinç, mısır, patates tarımlı yapılıyor..

Venezüella'nın iklimi, hep ilkbahar. İnsanlar yaza ve kışa özlem duyuyor. Çokluk sıcaklık 16-25 derece. Bu iklim yüzünden her yer çiçeklerle bezenmiş.

(...) Yoksulların ve göçmen işçilerin yaşadığı gecekonduarda, pencereler camsız. Kimilerinin kapısı bile yok. Yapılarda baca yok. Sıcak ve nemli hava insanı bunaltıyor. Bu yüzden konutlara, otellere, büyük mağazalara, soğutma düzeneği konmuş.

(...) Güney Amerika kıtasının kuzeyinde yer alan Venezüella'nın halkı Kızılderili, İspanyol, Afrikalı ya da bunların karışımı Mestizolar'dan oluşuyor."

Havaalanında, giriş işlemleri için beklerken, rehberimizin verdiği bu bilgilerle ülkeyi tanımaya başlıyoruz. Havaalanından dışarıya çıkıyoruz. (...) Her yanımda yapış yapış.

Ağustos böceklerinin sesini andıran, sesler geliyor ağaçlardan. Çevremizi taksi şoförleri sarıyor. Ne var ki, şoförler, akıl almaz fiyatlar istiyorlar. İlk söyledikleri fiyatın dörtte birine razı oluyorlar. Lüks arabalara doluşup otelin yolunu tutuyoruz.

Otelimiz alandan oldukça uzak. Yemyeşil bitki örtüsüyle kaplı bir dağın eteğinde. Yolların iki yanı, tropikal ağaçlar ve çiçeklerle bezeli. Şafak söküyor. Çevrenin güzelliği daha da belirginleşiyor.

(...) Kahvaltımızı edip üstümüzü değiştirdikten sonra, hep birlikte dünyanın ünlü kentlerinden biri olan Caracas'ı gezmeye gidiyoruz.

Caracas, gerçekten çok güzel ve temiz bir kent. Yollar da çok düzenli. Modern köprüler, alt geçitler, yonca yaprakları yapılmış. Ama ne yazık ki trafiği düzene sokamamışlar. (...)Buraya küçük New York da deniyor. Çarşılarında, dünyanın dört yanından gelme her tür mal satılıyor. Hem de Avrupa'ya göre çok ucuz.


Doğrusu ya, hepimiz bir an önce Güney Amerika kıtasının derinlerine dalıp gerçek yüzünü görmek için sabırsızlanıyoruz.

Gülten DAYIOĞLU

(Okyanuslar Ötesine Yolculuk adlı kitabından kısaltılmıştır.)

EK 7. Plan Fikrini Kavratmaya Yönelik Kullanılan “Yıldızlar Yosun Kocar” Adlı Örnek Metin

YILDIZLAR YOSUN KOKAR



Okuldan dönerken çalılıkların arasında boncuklarla süslü bir başlık buldum. Aklıma hemen Kamuran Teyze geldi. İncik boncuğa olan tutkusunu mahallemizdeki herkes bilirdi. Boynundan dizi dizi boncuklar eksik olmazdı ki!

Kamuran Teyze'ye uğradığımda merdivenleri siliyordu. Başlığı gösterdim. Öfkelenerek başımı iki yana salladı.

“İlahi çocuk! Sende hiç göz yok mu? Benimkilere nasıl benzettin? Baksana artist işi bu! Olsa olsa sirkten biri düşürmüştür.”

“Peki, ne yapacağım şimdi?”

“Ne mi yapacaksın? Git, bulduğun yere bırak. Düşüren nasılsa arar.”

“Ya başkası alırsa?”

“Öff! İşim başımdan aşkın zaten. Akşama bir yığın misafir gelecek sahibini bulmak istiyorsan, çadırlara git. İki gün önce aşağı mahalleye sürüyle çadır kurdular.”

Çaresiz çadırlara doğru yürüdüm. Az önce Kamuran Teyze'nin çöp kutusunu karıştıran kara kedi de takılmıştı peşime. Önlüğümün cebindeki leblebi kırıntılarını önüne boşaltım, aldırmadı. Gözü elimdeki başlıkta, sıçrayıp duruyordu.

Çadırlara yaklaştıkça heyecanlanmaya başladım. Herkes öğle uykusuna yatmış olmalıydı. Ortalıkta kimse yoktu. Rastgele bir çadıra daldım. Kısa boylu zayıf bir adam hasır sandalyeye oturmuş kitap okuyordu. Ayaklarını önündeki kırık dökük masaya uzatmıştı.

“Şey...Rahatsız etmiyorum ya. Bu başlığı demin yerde buldum.”

Hiç istifini bozmamıştı.

“Haa, koy oraya. Bizim kızlar düşürmüştür.”

Çadırın içi tıklım tıklımdı. Renk renk tuhaf elbiseler, ne işe yaradığını anlayamadığım garip aletlerle doluydu. Büyük bir aynanın önünde peruklar, takma sakal, burun, dişler ve makyaj malzemeleri duruyordu. Sirkın soyunma çadırı burası olmalıydı.

“Ne o? Çok mu ilginç!”

Sıçradım birden. Yanıma geldiğini duymamıştım. Başımı kaldırınca gözleriyle karşılaştım, yemyeşildiler.

“Siz...siz burada ne iş yapıyorsunuz?”

Elini hızla elbise yığınının içine attı ve bir kamçı çıkardı. Havada üç-dört kez çevirdikten sonra,

“Ne mi yapıyorum?” diye bağırdı. “Bir sirk yıldızım ben!”

Gülümserken ışıldıyordu yeşil gözleri. Kamçının rüzgarı içimi üşütüyordu ama. Yavaşça yana çekildim.

“Nereye? Yoksa kaçıyor musun?”

Sırs

Gelişme

"Yoo...Şaşırdım biraz. Ne değişik mesleğiniz var!"

"Değişik mi? Sen büyüyünce ne olacaksın?"

"Annem doktor olmamı istiyor, babam elektronikçi. Bense bilgisayarlarla uğraşmak isterim."

"Oooo... Aman ne güzel!"

"Peki, siz çocukluğunuzda hep bir sirk yıldızı olmayı mı düşlediniz?"

Kamçıyı yere bıraktı, sandalyesine oturdu. Yeşil gözleri bulanıklaşmıştı.

"Yooo...Her şeyi düşünürdüm de bu aklıma gelmezdi. Şoförlük, öğretmenlik, en çok da pilotluk yapmayı isterdim."

"Eeee, sonra..."

"Sonra mı? Anlatması uzun iş. Benim çocukluğum çok zor geçti. Okumaya zamanım olmadı. Çok küçükken çalışmaya başladım. Ayakkabıcı çirağı, berber kalfası derken sirk yıldızı olup çıktım işte."

Sirk yıldızı olmak nasıl bir şeydi? İçimden yerdeki kamçıya dokunmak, alıp havada şaklatmak geldi. Tuttum kendimi.

"Sirk yıldızı olmak güzel mi?"

"Eh... Para kazanıyorum bu işten. Biliyor musun, çocukluğumda doğru düzgün bir evim olmadı benim. Çalıştığım dükkanlarda, odunluklarda yatıp kalktım. Geceleri yattığım yerden uzaklara bakar, binlerce ışık görürdüm. Hep günün birinde benim de bir ışığım olacağını düşünürdüm."

"Oldu mu peki?"

"Elbette. Bir değil, bir sürü ışığım var şimdi. Baksana, bol ışıklı bir çadırlarımız var."

"Ne güzel! Artık ışıklara bakmazsınız."

"Nasil bakmam?" dedi zayıf bir sesle.

Başını geriye atmış, ses çıkarmadan bir süre öylece kalakalmıştı.

"Nasil bakmam? Gökyüzünde kayıp giden renkli ışıklar yok mu? İşte onlar deli eder beni."

"Uçaklar mı yani?"

Ses çıkarmamıştı.

Yine kitabının başına dönmüştü.

Çadırdan çıktım. Kara kedi toprağı eşeliyordu. Beni görmemişti.

O akşam balkonda otururken ben de baktım karşı kıyıya. Bütün ışıklar yanmıştı. Yosun kokuyordu gece. Yarım bir ay suya gümüşü ışıklarını salmış, yıldıruyordu. Gök, bol yıldızlı koyu lacivert bir elbise giymişti. Yıldızlar karşı kıyıdağı ışıklara nasıl da benziyorlardı! Yosun kokuyordu yıldızlar, yosun kokuyordu bütün ışıklar.

Bir otobüse atlasam karşı kıyıdağı ışıklara hemen varabilirdim. Ama yıldızlara... Yıldızlara ulaşamazdım ki!

Kaynak: Ak, Sevim (2015). *Karşı Pencere*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.

EK 8. Hikâye Edici Metne Başlık Yazma Etkinliğinde Kullanılan Öğrenci Kağıdı

ORTALIĞI KARİSTİRAN HAZİR

Bu başlığı seçmemin nedeni: çünkü..... delirindeki..... gıyay..... kimseği..... gölmeneşi..... ve..... gazanun..... ortalığı..... karıştıranı.....

O gün mahallede herkesin keyfi kaçık. Hava puslu. Yağmur yağdı yağacaktı. TV'de iyi bir program yoktu.

Berber koca günde müşteri diye gele gele Bay Zeze gelmişti. Bay Zeze gezezenin tekiydi. Elli yıl önceki olayları aynen hatırlar, ama borçlarını hep unuttu. Ondan para almak, köre yıldızları saydırmaktan daha zordu.

Banka müdürünün karısı gece kötü bir düşünceyle. Sabahtan beri kıvrıyor, kötü düşleri tersine çevirecek bir yol bulmaya çalışıyordu. Biri, "Saçına bigudileri ters tak, kötü düşlerden korkma," demişti. O da çaresiz söyleneni yapmıştı. Sabırla bekliyordu.

Postacının neşesi hiç yoktu. O gün kime uğradıysa asık suratla karşılanmıştı. Eee... Elektrik ve su faturalarına sevinen rastlamak görülmüş şey değildir zaten!

Bütün bunlar yetmiyormuş gibi bir de Toto dama çıkmıştı. Onu muhteşem pelerini, fõtr şapkasıyla damda ilk gören Melo Hanım olmuştu. Melo Hanım pencereden masa örtüsünü silkeleyordu. Toto'yu damın tepesinde korkuluk gibi kolunu iki yana açmış görünce çığılı bastı. Arkasından öyle bir, "Koşun! Toto canına kıyıyor!" diye bağırdı ki, bu bağıışı duyup da koşmayan olmadı.

İlk annesi koştu zaten.

"Tamam Toto! Buzdolabının üstüne resim çizmene izin veriyorum. Lütfen in aşağı!" dediyse de Toto'yu etkileyemedi.

Toto ellerini öne doğru uzatıp çatının kenarlarında ağır ağır yürümeye başladı. Kalabalık solugunu tutmuş onu izliyordu. Bu işin hiç şakası yoktu. Ufacık bir yanlış hareket damdan aşağı yuvarlanmasına neden olabilirdi. Toto çatının kenarına kadar geldi. Sonra hızla geri döndü.

Berber,

"Bu, düpedüz uyurgezer," dedi.

Toto'nun annesi çok sinirlenmişti,

"Oğlum, uyurgezer değildir." diyerek tersledi onu.

"Vazgeç!" diye bağırdı Selo. "Öğretmen matematik sınavını iptal etti."

Toto bu haberle de hiç ilgilenmedi. Çatı kenarında tek bacağın üstünde durarak akrobatik hareketler yapmaya başladı. Her an kötü şeyler olabilirdi. Herkesin yüreği ağzındaydı artık.

Emniyet Müdürü'nün karısı,

"Bahçemdeki bütün erikler sana feda olsun!" diye bağırdı. "Dikiş sepetimde kedi yavrularını beslemene de ses çıkarmayacağım!"

Toto çevresini saran insanları dinlemiyordu.

Bir görevi yerine getirir gibi büyük bir ciddiyetle cambazları kovalıyordu.

EK 9. Bilgilendirici Metne Başlık Yazma Etkinliğinde Kullanılan Öğrenci Kağıdı

BİZİ DE BU DOĞADANIZ!

Yazarın bu başlığı seçme nedeni: Okuduğum yazıda... bu yazıda doğa ile ilgili yazılanlar doğayı korumaya zarar vermemesi saygıyı artırması doğayı her anlamda doğayı öldürmeye gerek olmadığını düşünüyorum ve bu başlığı uygun görüyorum

Doğa canlı ve cansız varlıkların tümüdür, bu açıdan bakıldığında insan doğanın bir parçasıdır. Doğada her olgu ve süreç birbirleriyle etkileşimde ve bu anlamda da sarmal bir döngü içindedir.

Doğanın birer parçasını oluşturan, her biri gözle görülmeyen minnacık canlıların dahi bir yeri, anlamı ve önemi vardır. Örneğin, okyanuslardaki mikroorganizmalar, dünyanın atmosferindeki oluşumları dolayısıyla iklimleri yani hava durumunu etkiler. İşte bunun içindir ki doğayı bütünüyle korumayı görev edinmeliyiz. Yoksa doğayı korumak sadece bir ağacı kesmek değildir. Okyanuslarda insanoğlunun yol açtığı çeşitli kirlenmeler, sualtı yaşamındaki dengelerin bozulması sözü edilen mikro organizmaların yaşam düzeyini bozmuş ve bu da doğrudan iklimleri etkilemiştir. Doğa âleminde daima bir düzen vardır ve her şeyin kendi işlevi bulunur. Eğer bu düzen rahatsız edilirse, işlevler yerine gelemeyiz ve tüm dünya bozulur. İçinde yaşadığımız gezegende insandan başka canlılar da bulunmaktadır. Her ne kadar insanlar için evcil hayvanlar yararlı ve dost olsalar da yabani hayvanlar da doğal çevrenin çeşitliliği içerisinde çeşitli işlevleri olan canlılardır. Doğadaki bütün canlıların devamı ve çeşitliliği, doğal denge için gereklidir.

Yerkürenin oluşumundan günümüze canlı türleri yedi kez kütleli olarak yok olmuştur. Geçmişteki bu yok oluşlar doğal olgular ve süreçlerden kaynaklanmışken, bugün doğal süreçlerin yıkıma dönüşmesindeki en önemli etken doğaya müdahale eden ve koşulları olumsuzla döndüren insandır.

Yapay hareketlerle, kendi huzurumuzu bozduğumuz gibi eşsiz, mükemmel dünyamızı da bozuyoruz. Kendi içimizdeki uyumu keşfederek doğa ile de uyumlu hale gelsek, ondan ona zarar vermeden faydalanabiliriz. Üstün kişi, doğa ve insanın bir bütün olduğunun farkındadır. Bu nedenle davranışlarına ölçü, zihnine durgunluk getirerek, onunla uyumlu yaşamak için kendisini geliştirir. Bunu yaptığında her şeyle 'bir' hale gelmiş bulur. Günlerini sükunet ve huzur içinde, kendinden memnun bir halde geçirir. Bu son derece derin, basit bir gerçektir.

Bir insan doğaya ne kadar yabancılaşırsa kendisinden de o kadar uzaklaşır.(...)
Biz doğayı korudukça doğa da bizi korur. Herkes sağlıklı, dengeli
bir doğal çevrede yaşamak hakkına sahiptir. Yarımın doğası bugünden yaratılır. (...)

KAYNAK: <http://www.insanidegerlereregitiimi.com/sayfa.php?degerID=39>

EK 10. Hikâye Unsurlarını Buldurmaya Yönelik Kullanılan “Kaşağı” Adlı Örnek Metin

küçük bir odası vardı. Buraya girdim. Rafları aradım. Eyerlerin arasına falan baktım. Yok, yok! Yatağın altında, yeşil tahtadan bir sandık duruyordu. Onu açtım. Azıcık daha sevincimden haykıracaktım. Annemin bir hafta evvel İstanbul'dan gönderdiği hediyeler içinde çıkan fakon kaşağı pırlıl pırlıl parlıyordu. Hemen kaptım, Tosun'un yanına koştum. Karnına sürtmek istedim. Rahat durmuyordu.

“Galiba acıtıyor,” dedim.

Gümüş gibi parlayan bu güzel kaşağının dişlerine baktım. Çok keskin, çok sivri idi. Biraz körletmek için duvarın taşlarına sürmeye başladım. Dişleri bozulunca tekrar tecrübe ettim. Dişleri bozulunca tekrar tecrübe ettim. Yine atların hiçbirini durmuyordu. Kızdım. Öfkemi sanki kaşağıdan çıkarmak istedim. On adım ilerdeki çeşmeye koştum. Kaşağıyı yalağın taşına koydum. Yerden kaldırılabileceğim en ağır bir taş bularak üstüne hızlı hızlı indirmeye başladım. İstanbul'dan gelen, ihtimal, Dadaruh'un kullanmaya kıyamadığı bu güzel kaşağıyı ezdim, parçaladım. Sonra yalağın içine attım.

Babam, her sabah dışarıya giderken bir kere ahıra uğrar, öteye beriye bakardı. Ben o gün yine ahırda yalnızdım. Hasan, evde hizmetçimiz Pervin 'le kalmıştı. Babam, çeşmeye bakarken, yalağın içinde kırılmış kaşağıyı gördü; Dadaruh'a haykırdı:

“Gel buraya!”

(...)

Nefesim kesilecekti; bilmem neden, çok korkmuştum. Dadaruh şaşırıp, kırılmış kaşağı meydana çıkınca babam, bunu kimin yaptığını sordu. Dadaruh,

“Bilmiyorum.” dedi.

Babamın gözleri bana döndü, daha bir şey sormadan,

“Hasan” dedim.

“Hasan mı?”

“Evet, dün Dadaruh uyurken odaya girdi. Sandıktan aldı. Sonra yalağın taşında ezdi.”

“Niye Dadaruh'a haber vermedin?”

“Uyuyordu.”

“Çağır şunu bakayım.”

(...)

Çitin kapısından geçtim. Gölgeyi yoldan eve doğru koştum. Hasan'ı çağırdım. Zavallının bir şeyden haberi yoktu. Koşarak arkamdan geldi. Babam pek sertti. Bir bakışından ödümüz kopardı. Hasan'a dedi ki:

“Eğer yalan söylersen seni döverim!”

“Söylemem.”

“Pekâlâ, bu kaşağıyı niye kırdın?”

Hasan, Dadaruh'un elinde duran alete şaşkın şaşkın baktı. Sonra sarı saçlı başını sarsarak,

"Ben kırmadım," dedi.

"Yalan söyleme, diyorum."

"Ben kırmadım."

Babam tekrar,

"Doğru söyle, darılmayacağım. Yalan çok fenadır," dedi.

Hasan, inkârında inat etti. Babam hiddetlendi. Üzerine yürüdü, "Utanmaz yalancı!" diye yüzüne bir tokat indirdi.

"Götür bunu eve; sakın bunu bir daha buraya sokma. Hep Pervin'le otursun!" diye haykırdı.

Dadaruh, ağlayan kardeşimi kucağına aldı. Çitin kapısına doğru yürüdü. Artık ahırda hep yalnız oynuyordum. Hasan evde mahpustu. Babam, annem geldikten sonra da affetmedi. Fırsat düştükçe, "O, yalancı," derdi. Hasan, yediği tokat aklına geldikçe ağlamaya başlar, güç susardı. Zavallı anneciğim benim iftira atabileceğime hiç ihtimal vermiyordu.

Ertesi sene annem, yazın yine İstanbul'a gitti. Biz yalnız kaldık. Hasan'a ahır hâlâ yasaktı. Geceleri yataкта atların ne yaptıklarını, taylorın büyüüp büyümediğini bana sorardı. Bir gün birdenbire hastalandı. Kasabaya at gönderildi. Doktor geldi. "Kuşpalazı" dedi. Çiftlikteki köylü kadınlar eve üşüştiler. Birtakım tekir kuşlar getiriyorlar, kesip kardeşimin boynuna sarıyorlardı. Babam, yatağının dibinden hiç ayrılmıyordu.

Dadaruh çok durgundu. Pervin, hüngür hüngür ağlıyordu.

"Niye ağlıyorsun?" diye sordum.

"Kardeşin hasta."

"İyi olacak."

"İyi olmayacak."

"Ya ne olacak?"

"Kardeşin ölecek," dedi.

"Ölecek mi?"

(...)

Ben de ağlamaya başladım. O gece hiç uyuyamadım. Dalar dalmaz, Hasan'ın hayali gözümün önüne geliyor. "İftiracı! İftiracı!" diye karşımda ağlıyordu.

Pervin'i uyandırdım.

Eyer: Binek hayvanlarının sırtına konulan, oturmaya yarayan nesne.

Fakfon: Bakır, nikel ve çinkodan oluşan gümüş görünümünde bir alaşım.

Körletmek: Keskinliğin azalmasına veya yitirilmesine sebep olmak.

Yalak: Hayvanların su içtikleri taş veya ağaçtan oyma kap.

Kuşpalazı: Çoğunlukla çocuklarda görülen, burun, boğaz, yutak çeperine yerleşen mikropların yol açtığı bulaşıcı hastalık, difteri.

Sofa: Evlerde oda kapılarının açıldığı genişçe yer, hol.

"Ben Hasan'ın yanına gideceğim," dedim.

"Niçin?"

"Babama bir şey söyleyeceğim."

"Ne söyleyeceksin?"

"Kaşağıyı ben kırmıştım, onu söyleyeceğim."

"Hangi kaşağıyı?"

"Geçen seneki. Hani babamın Hasan' a darıldığı..."

Lafımı tamamlayamadım. Derin hıçkırıklar içinde boğuluyordum. Ağlaya ağlaya Pervin'e anlattım. Şimdi babama söylersem, Hasan da duyacak, belki beni affedecekti.

"Yarın söylersin," dedi.

"Hayır, şimdi gideceğim."

"Şimdi baban uyuyor, yarın sabah söylersin; Hasan da uyuyor. Onu öpersin, ağlarsın; seni affeder."

"Pekâlâ!"

"Haydi, şimdi uyu!"

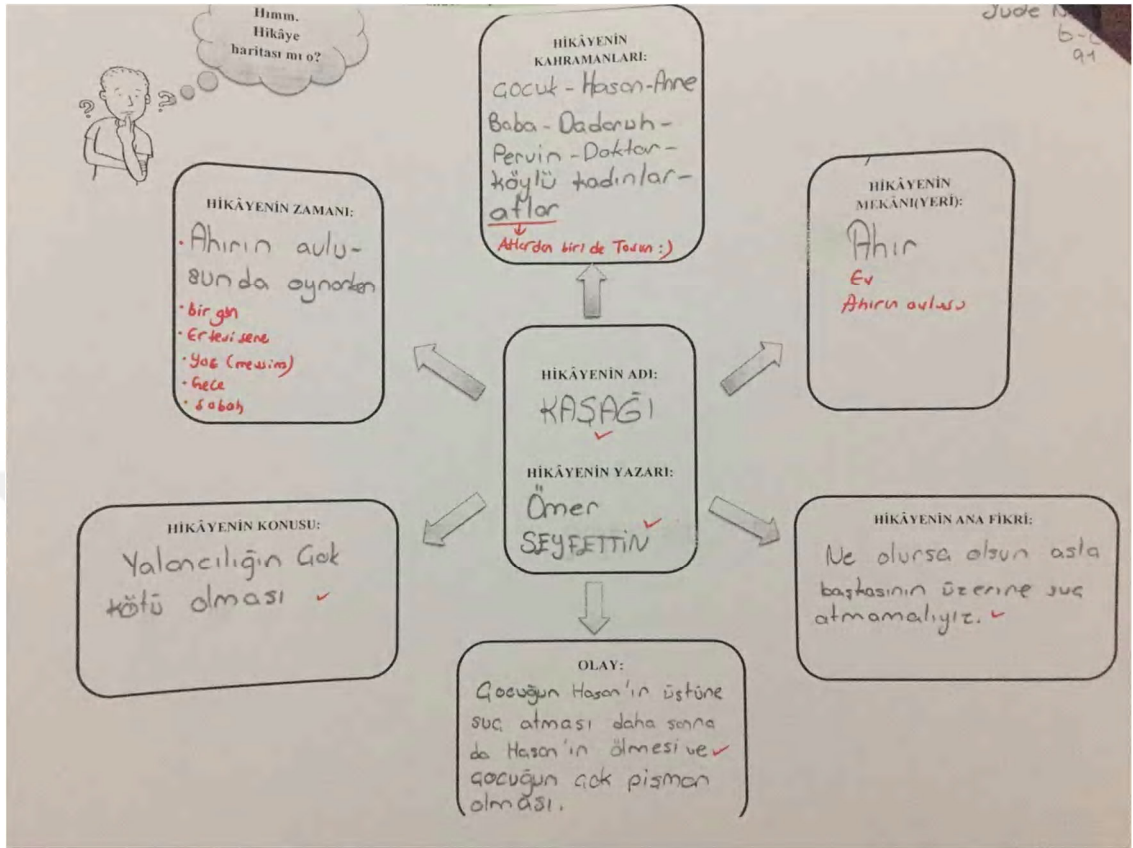
(...)

Sabaha kadar yine gözlerimi kapayamadım. Hava henüz ağırırken Pervin'i uyandırdım. Kalktık. Ben içimdeki zehirden azabı boşaltmak için acele ediyordum. Yazık ki, zavallı masum kardeşim o gece ölmüştü. Sofada çiftlik imamıyla Dadaruh'u ağlarken gördük. Babamın dışarıya çıkmasını bekliyorlardı.

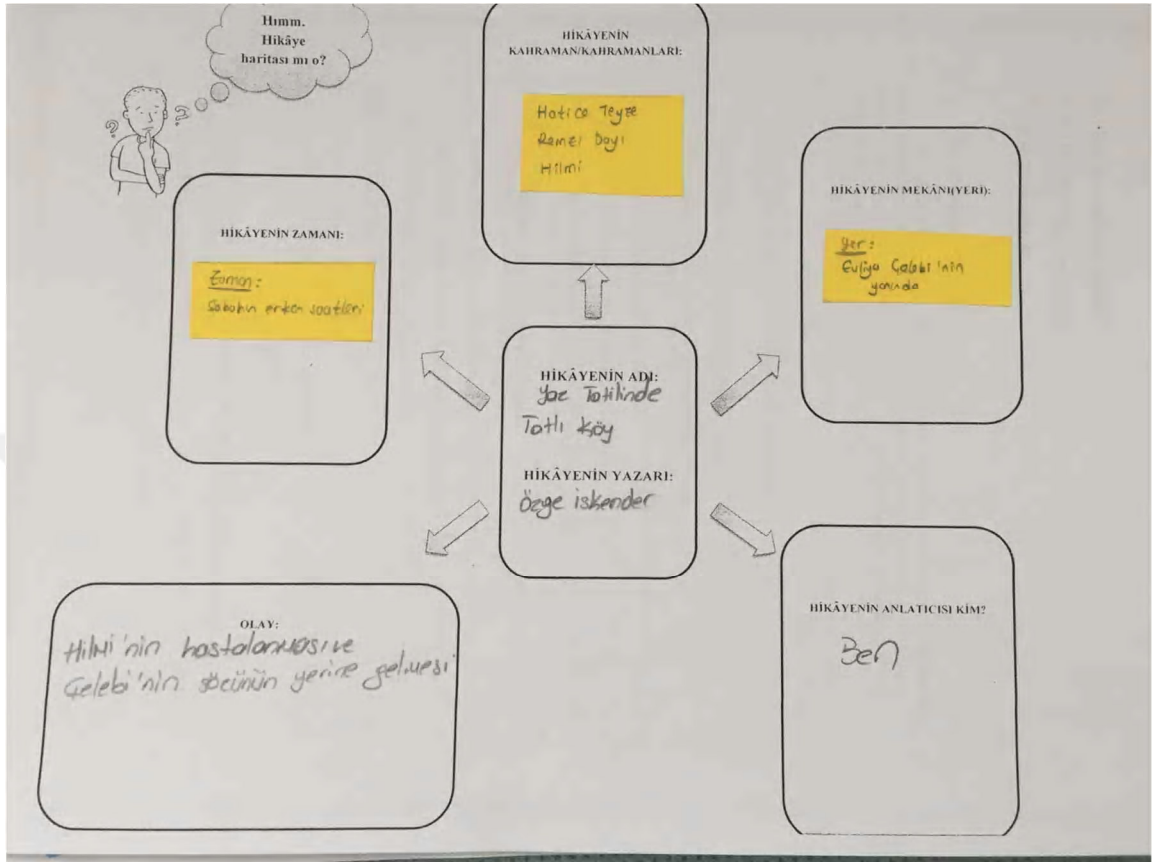
(Düzenlenmiştir.)

Ömer SEYFETTİN

EK 11. "Kaşığı" Adlı Metnin Hikâye Haritası Örneği



EK 12. Çok İyi Seviyedeki Ö... Öğrencisinin Yazma Öncesi Hazırlıkta Oluşturduğu Hikâye Haritası



EK 13. Çok İyi Seviyedeki Ö... Öğrencisinin Hikâye Çalışması

Yaz Tatilinde Tatlı Köy

Bir yaz tatilinde Hilmi'nin ailesi Hilmi'yi dayısının yanına yani Tatlı Köy'e yollamaya karar verdi. Ama Hilmi, dayısının yanına gitmek istemiyordu. Çünkü orada ne internet ne de telefon çekiyordu. Annesi ve babası Hilmi'nin bavulunu hazırlayıp en yakın güne tren bileti aldılar. Hilmi istemeye istemeye annesinin ve babasının kararına boyun eğdi. Tatlı Köy'e giden tren geliyordu. Hilmi annesi ve babasıyla vedalaşıp trene bindi. 4 saat sonra Hilmi, köy'e geldi. Remzi Dayı onu karşıladı. Hilmi, dayısına sarıldı. Dayısı onu eve getirdi. Hilmi, Hatice teyzesine sarıldı. Dayısı ona köyü geçirdi. Hilmi'nin cep telefonu hiçbir yerde çekmiyordu. Eve gelip yemek yenmeye başladılar. Aradan zaman geçti. Hilmi kus gribine yakalandı.

Remzi Dayı:

-Bunu ancak tek bir tabip yapabilir. O kişi de Evliya Celebi.

Hatice Teyze:

-Ne? Evliya Celebi mi? Ama onu kimse bulamıyor. Nasıl yapacaksın?

Remzi Dayı:

-Bilmiyorum. Ama bulmak zorundayım.

Bu konuşmalardan sonra Remzi dayı her fırsatta Evliya Celebi'yi arıyordu. Ama bir mucize oldu. Evliya Celebi tam karşısında duruyordu.

Evliya Celebi:

-Ne oldu? Beni mi arıyorsun?

Remzi Dayı:

-Ee evet.

Evllya Gelebi:
 - Ne oldu? Neden arıyorsun beni?

Bemzi Dayı:
 - Yeğenim kus gribine yakalandı.

Evllya Gelebi:
 - Burada otur. Ben iyi gelecek bitki toplayayım.

Evllya Gelebi bitki topladı ve çantasını alıp Bemzi dayının yanına gitti. Birlikte yola koyuldular. Eve vardılar. Evllya Gelebi bitkilerini hemen Hilmi'ye ikirdi. Hilmi biraz istirahat edince dda iyi hissetti kendini. Evllya Gelebi Hilmi'de bir ısıks gördü. Hilmi'yi yanına aldı.

Evllya Gelebi:
 - Hilmi sen benim girögüm olur musun?

Hilmi:
 - Seve seve olurum.

Evllya Gelebi ile Hilmi dağları gerdi. Hilmi bir ay içerisinde bütün bitkileri tanıdı. Artık herkesi iyileştirmeyi biliyordu. Evllya Gelebi ile uzak diyarlara gittiler. Oradaki insanların hayır duasını alıyordu. Hilmi artık kendini sağlığa adanmıştı. Hocası yani Evllya Gelebi onunla gurur duyuyordu.

Bir gün Hilmi Evllya Gelebi'nin hayatını merak etti.

Hilmi:
 - Hocam sic nasıl tabip oldunuz?

Evliya Gelebi:

- Ben çok küçükken hastalandım. Hiçbir tabip beni iyilestiremedi. Ama kimse umudunu kesmedi. Annem ve babam bildikleri yol ile beni iyilestirmeye çalıştılar. Ama bir gün Gelebi adında bir tabip çıkageldi. Beni topladığı bitkiler ile iyilestirdi. Ailem bana Evliya Gelebi adını koydular. Ben de bir ay içerisinde bütün bitkileri öğrendim. Ama aradan üç yıl geçtikten sonra hocamı kaybettik, Her şeyi denedim. Ama yapamadım. O an bir söz verdim. Büyüyünce ben de iyi bir tabip olacağım ve iyilestireceğim bir çocukta ısıks görürsen onu yarıma alıp hocamın bana yaptığını yapacaksın. Bu ısığı da sende gördüm.

Hilmi:

- Benim kabul edeceğimi nereden biliyordun?

Evliya Gelebi:

- Bilmiyordum.

Hilmi:

- Ya kabul etmeseydin. Ne yapacaktın?

Evliya Gelebi:

- Başka birini arıyordum.

Hilmi:

- Sımdı benden ne bekliyorsun?

Evliya Gelebi:

- Senden nereye gidersen git herkesin hayır duasını almayı sakın unutma.

Evliya Celebi ile Hilmi konuşmaya başlamıştı. Tatlı Köy'e geldiklerinin farkında değildi. Geldiklerini konuşma bitince fark ettiler. Hilmi'nin son günleriydi. Okul zamanı geliyordu. Ama Hilmi gitmek istemiyordu. Hocasıyla, dayısıyla ve teycesiyile vedalaştıktan sonra trene bindi. Hocasının sözlerini asla unutmadı. Annesi ile babası Hilmi'yi karşıladı. Hilmi her şeyi anlattı ve gelecek yaz tatilinde dayısının yanına gitmek istedi. Ailesi izin verdi. Hilmi okulumuza başladı ve dersleri çok iyi gitti. Gittiği her yerde herkesin hayır duasını da olmayı unutmadı.

EK 14. Çok İyi Seviyedeki Ö... Öğrencisinin Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Yazma Becerimi Değerlendiriyorum

Öğrencinin Adı ve Soyadı: Ö.

Sevgili Gençler,

Aşağıda bulunan cümleler, yazı yazma sürecinde dikkate alınan ölçütlerdir. Bu ölçütler hem yazma sürecini hem de süreç içindeki basamaklara ilişkin duygu ve düşüncelerinizi, süreçteki eylemlerinizi fark etmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Yer alan cümlelerin için uygunsa "Evet", uygun değilse "Hayır", biraz uygunsa "Kısmen" i işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	Evet	Hayır	Kısmen
1. Yazımı yazmadan önce zihinsel hazırlık yaparak yazacaklarımı planladım.	✓		
2. Yazımın taslak aşamasında yazımda değişiklikler yaptım.	✓		
3. Yazım bittikten sonra yazımı okuyup gözden geçirdim; bu sırada yazıma kelime/kelime grubu, cümle ekledim veya çıkardım.	✓		
4. Yazımda kelimeleri anlamlarına uygun kullandım.			✓
5. Yazımda gereksiz kelime ve cümle kullanımından kaçındım.			✓
6. Yazımı düzeltme aşamasında hem içeriğe hem de yazım ve noktalama kurallarına dikkat ederek kontrol ettim.	✓		
7. Yazımın düzeltme aşamasında arkadaşlarımın ya da öğretmenimin değerlendirmesini dikkate aldım.	✓		
8. Yazımda sayfa düzeni ve temizliğine özen gösterdim.	✓		
9. Hikâye türünün özelliklerine uygun olarak yazımı oluşturdum.	✓		
10. Yazdıklarımı okuyucularıyla paylaştım.	✓		

Aşağıda yer alan soruları cevaplayınız.

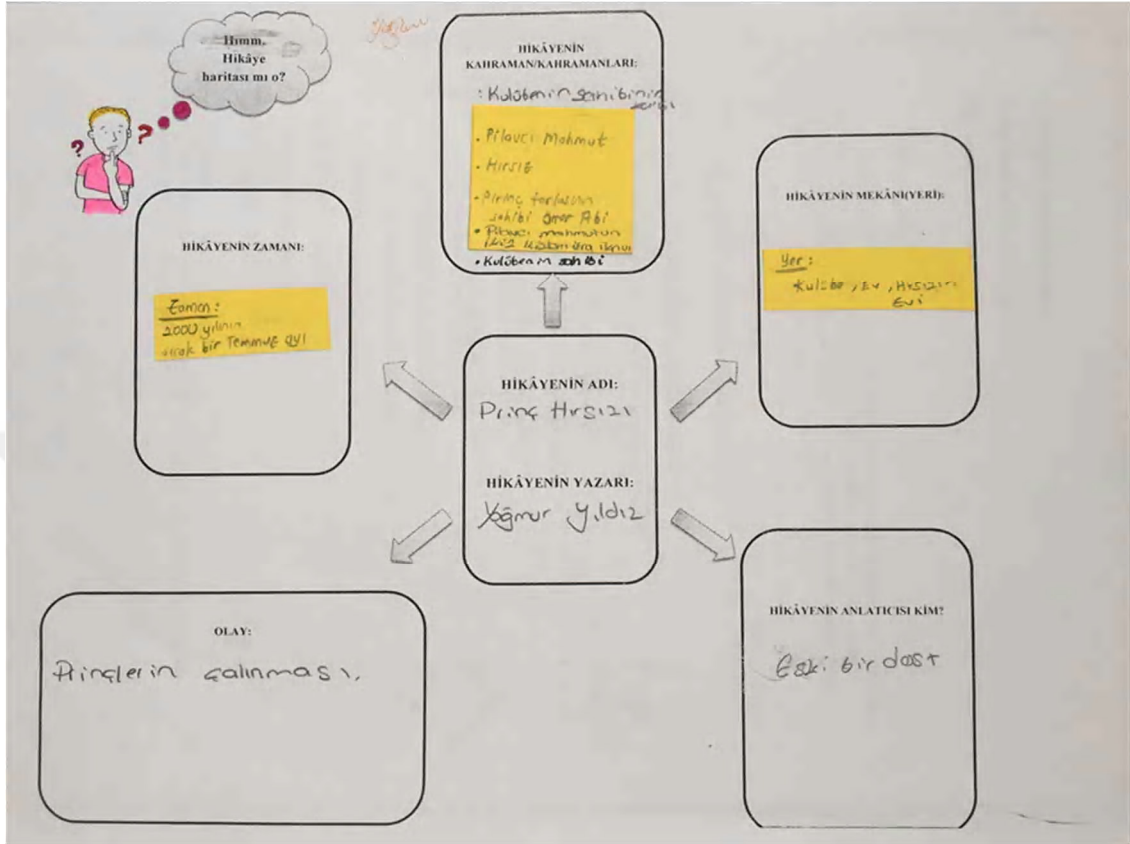
Yazma çalışması sana neler kazandı?

Hayat gücümü kullanam daha da ilerledi. Noktalama ve büyük harflere dikkat etmek daha da arttı

Yazma sürecinde zorlandığın bir aşama oldu mu? Varsa hangi aşama olduğunu belirtip neden zorlandığını ifade eder misin?

Taslak aşaması beni çok yordu. Çünkü: Başlarken bir gün bir şey de kavramı hikâyeme uymuyordu.

EK 15. İyi Seviyedeki Y... Öğrencisinin Yazma Öncesi Hazırlıkta Oluşturduğu Hikâye Haritası



EK 16. İyi Seviyedeki Y... Öğrencisinin Hikâye Çalışması

Pirinç Hırsızı

Mahmut adında İzmir 'de ailesiyle yaşayan bir adam vardı. Bu adamın ailesi çok fakirdi ve yaşambirini devam ettirmek için bir işe ihtiyaçları vardı. Temmuz ayı gelmişti. Mahmut karısı Ela ile konuşurken kızları İkravelknur onları dinliyordu.

Mahmut:

- Ela biz artık geçinemiyoruz bize bir iş getir.

Ela:

- Tamam mesela pilav dükkanı işler iyi yürür.

Mahmut:

- Haklısın o zaman ben sabaha karışı bir dükkan kirallığımı veyeni eşyalar alayım.

Ela:

- İyi fikir Biz de Pilav yapmayı başlayalım kızlarla.

İkra:

- yaşasın çok eğlenceli olacak ^{pratik}

İknur:

- Evet her gün pilav yiyeceğiz

Gece olmuş ve İkra rüyasında sürekli pilav yediğini görmüştü. Sabaha kalktı Mahmut yada koyuldu. Masa, sandalye, mutfak eşyaları, örtü ve eşyalar aldı ve kendisine pirinç üretmek için bir ortak aramaya başladı. Arkadaşlarıyla telefonda görüştü ama hiçbiri de pirinç yetistirmiyordu. Aramadığı ömer arkadaşını talmıştı. Onu da aradı pirinç yetistiren tek kişi ömer di. Ömer ile Mahmut iş ortaklığı yaptılar. Ertesi gün pilav dükkanının açılışındı. Açılış yapıldıktan sonra pilavcı tikim tikim doluyor, işler tıkır tıkır ilerliyordu. İkra, yemekleri dağıtıyor; İknur ise önleri takmış içecekleri dağıtıyordu. İlk günün sonunda 25 000 TL tutarlardı. Mahmut kıranın parasını yani 5000 TL'yi kenara ayırdı ve eve uyumaya

gittiler .

Gece olunca ortalıkta bir hırsız " acaba
yarın nereyi soyup sığana falısam" bir anda
simank karısının andan 30 fual piri ne
istediği aklına geldi ve pilavcı dükkanını
çaldı " Hımm" diye düşünür ve elindeki

tağit taleple Pilavcı dükkanına nasıl giriş

göreceğini

çizdi

Ertesi gün dükkanın sahibi geldi .

etisi aradı taradı ama hiçbir şey bulamadı .

Tabii hırsız ise dükkanın içerisini dinliyordu

o sırada

Mahmut 0

- A ğbi ne arıyorsun ?

Dükkanın Sahibi 0

- Akilista hanımla yemek geyen altını dışarmış

eğer bulursan sana 5 ay kira ödetmem.
 Hırsız bunu duyunca çok seviniş.
 Gece olmuş herkes yerde uyurken hırsız içeri
 girdi, yanında getirdiği kamyona suvaları
 yükleyerken bir suvalin altında tam altın
 tın çıktı, hırsız hiç düşünmeden cebine
 attı ve işine devam etti.
 Mahmut'un aklı tam altın daydı
 dükkana altını aramaya gitti.
 Dükkanın önündeki kamyonu ve içindeki
 birine suvalarını gören Mahmut
 içeri dalmış. Adami içerde gören Mah-
 mut dönmüş ve bayılttı. Sonrada Polisi arayıp
 gelmesini istedi. Dükkanın sahibi altını ad-
 min cebinde görürce çok seviniş
 ve Mahmuttan 5 ay kira parası almıyordu.

EK 17. İyi Seviyedeki Y... Öğrencisinin Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Yazma Becerimi Değerlendiriyorum

Öğrencinin Adı ve Soyadı: Y.

Sevgili Gençler,

Aşağıda bulunan cümleler, yazı yazma sürecinde dikkate alınan ölçütlerdir. Bu ölçütler hem yazma sürecini hem de süreç içindeki basamaklara ilişkin duygu ve düşüncelerinizi, süreçteki eylemlerinizi fark etmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Yer alan cümleler sizin için uygunsa "Evet", uygun değilse "Hayır", biraz uygunsa "Kısmen" i işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	Evet	Hayır	Kısmen
1. Yazımı yazmadan önce zihinsel hazırlık yaparak yazacaklarımı planladım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Yazımın taslak aşamasında yazımda değişiklikler yaptım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Yazım bittikten sonra yazımı okuyup gözden geçirdim; bu sırada yazıma kelime/kelime grubu, cümle ekledim veya çıkardım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Yazımda kelimeleri anlamlarına uygun kullandım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Yazımda gereksiz kelime ve cümle kullanımından kaçındım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. Yazımı düzeltme aşamasında hem içeriğe hem de yazım ve noktalama kurallarına dikkat ederek kontrol ettim.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Yazımın düzeltme aşamasında arkadaşlarımın ya da öğretmenimin değerlendirmesini dikkate aldım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Yazımda sayfa düzeni ve temizliğine özen gösterdim.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Hikâye türünün özelliklerine uygun olarak yazımı oluşturdum.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Yazdıklarımı okuyucularıyla paylaştım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aşağıda yer alan soruları cevaplayınız.

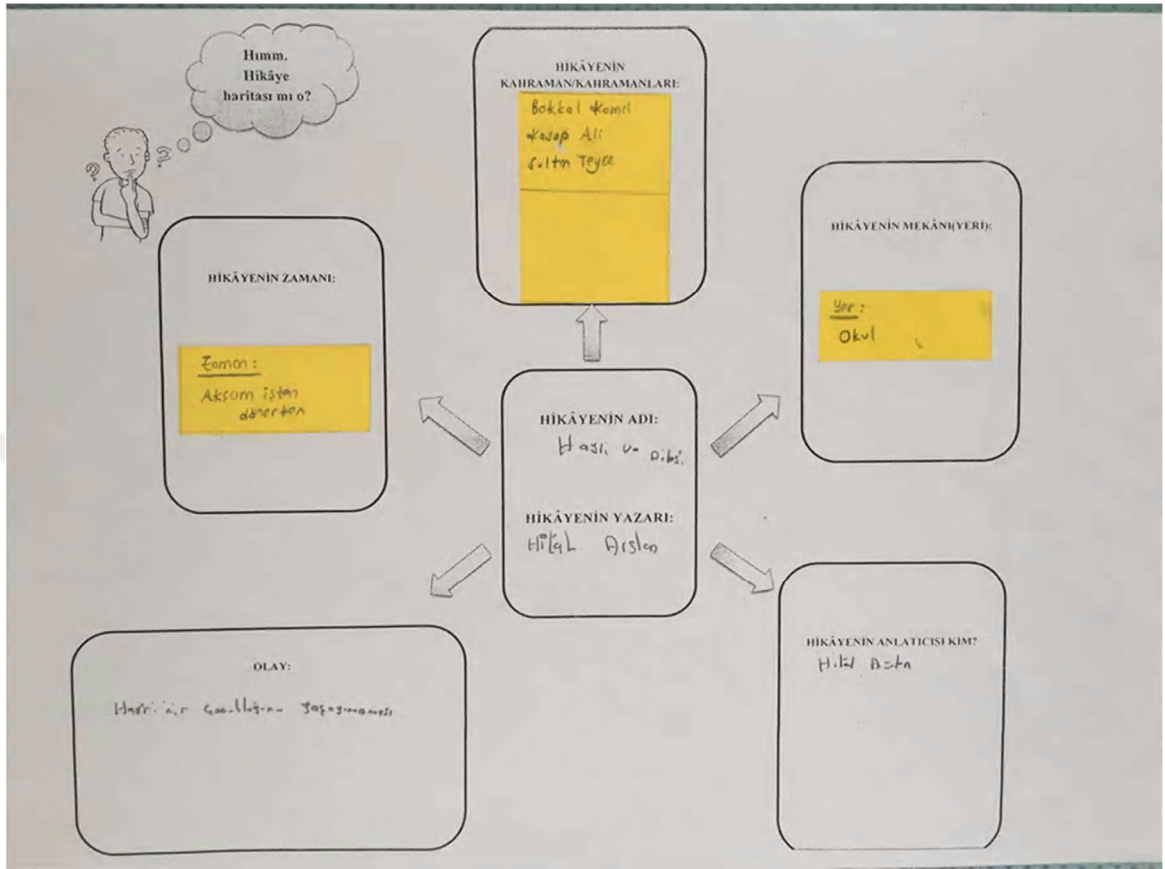
Yazma çalışması sana neler kazandırdı?

Hikâyede kullanmamam gereken kelimeleri öğrendim.
(Mevâl dilinden çok dikkatli oldum.)

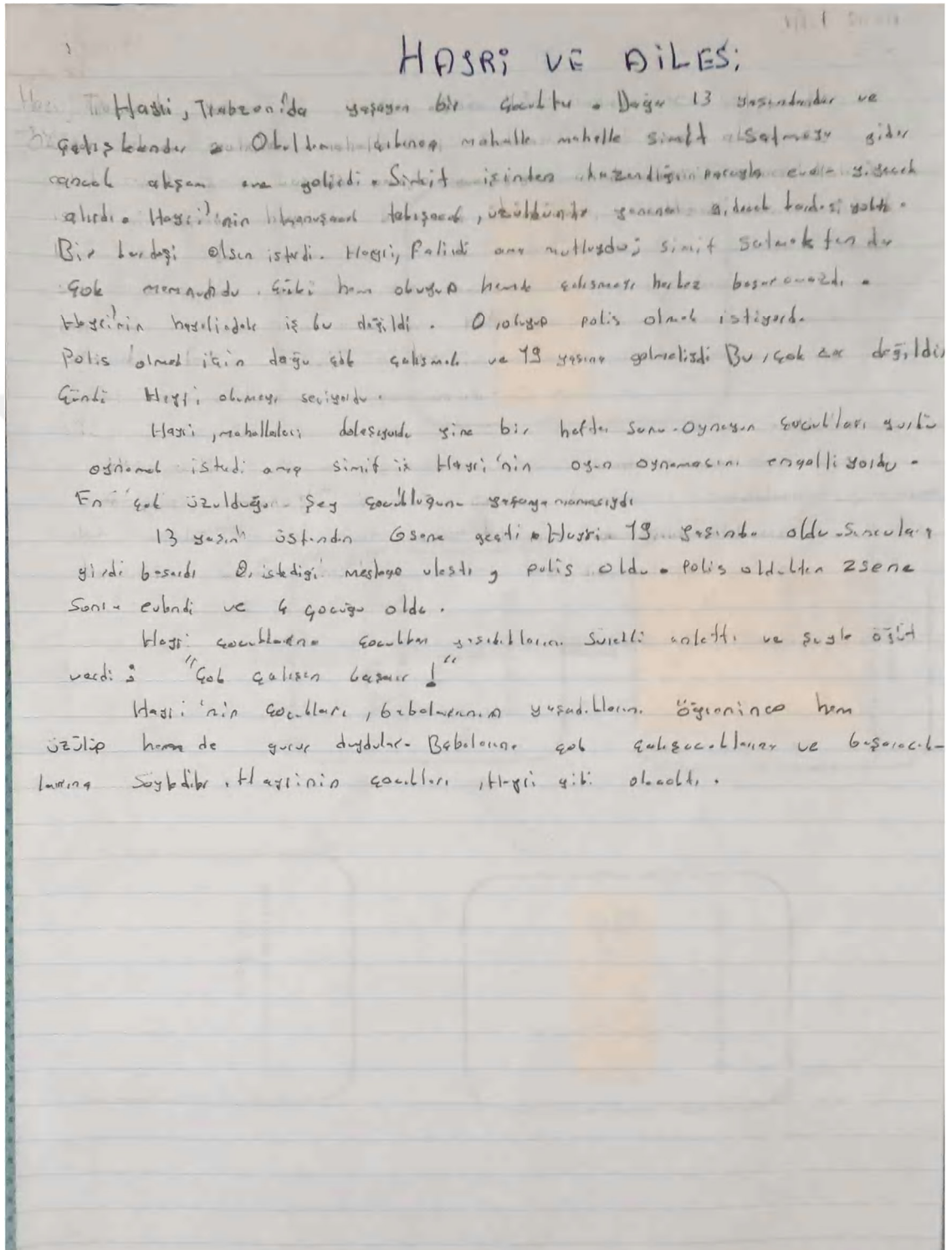
Yazma sürecinde zorlandığın bir aşama oldu mu? Varsa hangi aşama olduğunu belirtip neden zorlandığını ifade eder misin?

Zihinsel hazırlık aşamasında çünkü; nasıl bir hikâyeye yazsam diye çok düşündüm.

EK 18. Geliştirilebilir Seviyedeki H... Öğrencisinin Yazma Öncesi Hazırlıkta Oluşturduğu Hikâye Haritası



EK 19. Geliştirilebilir Seviyedeki H... Öğrencisinin Hikâye Çalışması



EK 20. Geliştirilebilir Seviyedeki H... Öğrencisinin Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Yazma Becerimi Değerlendiriyorum

Öğrencinin Adı ve Soyadı: H.

Sevgili Gençler,

Aşağıda bulunan cümleler, yazı yazma sürecinde dikkate alınan ölçütlerdir. Bu ölçütler hem yazma sürecini hem de süreç içindeki basamaklara ilişkin duygu ve düşüncelerinizi, süreçteki eylemlerinizi fark etmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Yer alan cümleler sizin için uygunsa "Evet", uygun değilse "Hayır", biraz uygunsa "Kısmen" i işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	Evet	Hayır	Kısmen
1. Yazımı yazmadan önce zihinsel hazırlık yaparak yazacaklarımı planladım.	X		
2. Yazımın taslak aşamasında yazımda değişiklikler yaptım.	X		
3. Yazım bittikten sonra yazımı okuyup gözden geçirdim; bu sırada yazıma kelime/kelime grubu, cümle ekledim veya çıkardım.	X		
4. Yazımda kelimeleri anlamlarına uygun kullandım.	X		
5. Yazımda gereksiz kelime ve cümle kullanımından kaçındım.	X		
6. Yazımı düzeltme aşamasında hem içeriğe hem de yazım ve noktalama kurallarına dikkat ederek kontrol ettim.			X
7. Yazımın düzeltme aşamasında arkadaşlarımın ya da öğretmenimin değerlendirmesini dikkate aldım.	X		
8. Yazımda sayfa düzeni ve temizliğine özen gösterdim.			X
9. Hikâye türünün özelliklerine uygun olarak yazımı oluşturdum.	X		
10. Yazdıklarımı okuyucularıyla paylaştım.	X		

Aşağıda yer alan soruları cevaplayınız.

Yazma çalışması sana neler kazandırdı?

1- Yazımı iyi hale getirdi

2- Düşüncelerimi kağıda yansıttım

Yazma sürecinde zorlandığın bir aşama oldu mu? Varsa hangi aşama olduğunu belirtip neden zorlandığını ifade eder misin?

1- Taslak

ilk boşta düşüncelerimi kağıda geçiremedim

EK 21. Çok İyi Seviyedeki N... Öğrencisinin Anı Türünde Kullandığı Zihinsel Hazırlık Şablonu

ANI İÇİN ZİHNSEL HAZIRLIK YAPALIM

Sevgili genç yazar, seni geçmişte etkileyen bir olay oldu mu?
Düşün bakalım. 🤔

-Evet.

Hmm. Demek bir olay var aklında. Peki bu olay sende nasıl duygular uyandırıyor? (Sevinç, üzüntü, heyecan, endişe, korku vs.)

😊 😍 😞 😜 😭 😊 😱 😂 😓 😌 😏 😬 😲

Olay ne zaman gerçekleşti?

-1 sene önce

Bu olayı hatırlatacak birkaç kelime ya da cümle yazar mısın?

ÖRNEK: Trabzon'dan ayrılış,...

-Hediye için Afsin den ayrılış.

Şimdi olayın oluş sırasını karıştırmamak için neler yaşadığını sırasıyla kısa cümleler halinde not al. Bu notlar, sana anıyı yazarken yardımcı olacaktır.

ÖRNEK:

-Sabah uyanış,
-Bir ses duyup sesin geldiğini yöne gitme,
-Gördüğü duruma şaşırma ve ne yapacağını bilememe,
...

-Akşamı,
-Babamın süpürü
-Abime söyleyip bana söylememesi
-Arabaya biniş - Her beraber tavuklukları
-Uzun tırnaklar gesis - Çocuğun boya tutulması
-Çarşı bir yerde durma - Tavuk seçiş
-Babamın inip ebnek alışı - Eve dönüş
-Tuğlalı bir yere gitiş
-Tavuk kütmesi gesis

EK 22. Çok İyi Seviyedeki N... Öğrencisinin Anı Çalışması

TUĞLALI ZÜDEKİ KÜMES

1 sene önceydi. Akşamdı. Odama geçmiş kağıtlarla uğraşıyordum.

Elimdekileri bırakıp oturma odasına geçtim. Babam üstünü giymisti. Babam:

- Baba nereye gidiyorsun?

Babam:

- Hazırlan sana sürprizim var.

Ben heyecanlı:

- Nereye?

Babam:

- Sürpriz söylenmez.

Abim de babamın yanındaydı. Babam abime nereye gideceğimizi söylemişti. Üstümü giydim Babam çoktan aşağı inmisti. Ben de ayakkabılarımı giyip aşağı indim. Arabaya bindim. Abim ile öne oturdum. Tabii inanılmaz tahminlerim babamı yalnız bırakmadı. Uzun tünellerden geçtik. Sonra Yıldızlı diye bir tabaka geçtim. Sonunda bir yerde durduk. Babam indi. Abim:

- Babam etmek almak için geldi.

Ben öfkeyle:

-Ne

Abim:

-Evet.

O an çok sinirlendim. Bir emek için buraya kadar gelinir mi?. Sonra babam come vurdu ve:

-Hadi inin.

Abim yine beni kandırmıştı. Babamla tuğlalı bir binaya girdik. O an babamın tanıdığı biri ile görüşeceğini sandım. 4-5 kat çıktık. Bir dairenin önünde biri adam ve çocuğu karşıladı. İleri girdik. Yerde tuğla parçaları vardı. Etrafıma bakındım. Kümeler çördüm. Kümelerin içinde yavru, büyük bir sürü tavuk vardı.

Adam burayı tavuk satışı yapmak istediğini söyledi. Abim, babam ve o adam bir odaya girdi. Çocuk da bana tavukları gösteriyordu. Neredeyse tüm tavukları bana tutturdu. O sırada babam beni çağırdı. Elinde siyah vücutlu beyaz göğümlü bir tavuk vardı. Abimle bir tane tavuk seçtik. Ben, siyah vücutlu beyaz göğümlü tavuğu istedim. Toplam 5 tane yavru tavuk aldık.

Adam onları kediye koydu. Biz de arabaya yerleştirdik.

Arabaya bindik. Üstün bir uculuk biri bekliyordu.

EK 23. Çok İyi Düzeydeki N... Öğrencisinin Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Yazma Becerimi Değerlendiriyorum

Öğrencinin Adı ve Soyadı: N ...

Sevgili Gençler,

Aşağıda bulunan cümleler, yazı yazma sürecinde dikkate alınan ölçütlerdir. Bu ölçütler hem yazma sürecini hem de süreç içindeki basamaklara ilişkin duygu ve düşüncelerinizi, süreçteki eylemlerinizi fark etmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Yer alan cümleler sizin için uygunsa "Evet", uygun değilse "Hayır", biraz uygunsa "Kısmen" i işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	Evet	Hayır	Kısmen
1. Yazımı yazmadan önce zihinsel hazırlık yaparak yazacaklarımı planladım.	X		
2. Yazımın taslak aşamasında yazımda değişiklikler yaptım.			X
3. Yazım bittikten sonra yazımı okuyup gözden geçirdim; bu sırada yazıma kelime/kelime grubu, cümle ekledim veya çıkardım.			X
4. Yazımda kelimeleri anlamlarına uygun kullandım.	X		
5. Yazımda gereksiz kelime ve cümle kullanımından kaçındım.			X
6. Yazımı düzeltme aşamasında hem içeriğe hem de yazım ve noktalama kurallarına dikkat ederek kontrol ettim.	X		
7. Yazımın düzeltme aşamasında arkadaşlarımın ya da öğretmenimin değerlendirmesini dikkate aldım.	X		
8. Yazımda sayfa düzeni ve temizliğine özen gösterdim.	X		
9. Anı(hatıra) türünün özelliklerine uygun olarak yazımı oluşturdum.	X		
10. Yazdıklarımı okuyucularım ile paylaştım.	X	X	

Aşağıda yer alan soruları cevaplayınız.

Yazma çalışması sana neler kazandı?

yazarken hatalarım azaldı.

Yazma sürecinde zorlandığın bir aşama oldu mu? Varsa hangi aşama olduğunu belirtip neden zorlandığını ifade eder misin?

Zihinsel hazırlık zorlandı. Çünkü eski anılarımı hatırlamak zor üstüne bir sürü yeni anı ekleniyor.

EK 24. İyi Düzeydeki S... Öğrencisinin Anı Türünde Kullandığı Zihinsel Hazırlık Şablonu

ANILICIN ZİHİNSEL HAZIRLIK YAPALIM

ARSLAN

1 Sevgili genç yazar, seni geçmişte etkileyen bir olay oldu mu? Düşün bakalım. ☺
-Evet, oldu.

2 Humm. Demek bir olay var aklında. Peki bu olay sende nasıl duygular uyandırıyor? (Sevinç, üzüntü, heyecan, endişe, korku vs.)

3 Şimdi olayın oluş sırasını karıştırmamak için neler yaşadığını sırasıyla kısa cümleler halinde not al. Bu notlar, sana anı yazarken yardım edecektir.
ÖRNEK:
-Sabah uyanış,
-Bir ses duyup sesin geldiğini yöne gitme,
-Gördüğü duruma şaşırma ve ne yapacağını bilememe,
...
- Sabah uyandım.
- Kiyafetlerimi giydim
- Okula gittim
- Aysun Hoca bize prova yaptırdı
- Gösteriye 1 ders saati kaldı
- Biz bahçede gösteri sırası yaptık
- Sıra gelen sahneye çıktık
- Sıra bize geldi
- Herkes şiirini okudu ve sıra bana geldi
- Ben şiirini unuttum.
- Herkes bana güldü
- Ben ağladım
- Aysun Hoca beni teselli etti

4 Olay ne zaman gerçekleşti?
- 09 Ekim 2016

5 Bu olayı hatırlatacak birkaç kelime ya da cümle yazar mısın?
ÖRNEK: Trabzon'dan ayrılış, ...
- Cumhuriyet / Üzüntü / Korku / Ağlayış / Kork

EK 25. İyi Düzeydeki S... Öğrencisinin Anı Çalışması

Basıma Gelen Kaza

Yıl 2015 ^{ti} di Okul öğrencileri dağılmıştı. Ama arkadaşlarım ve ben okulun bahçesinde yatan top oynuyorduk, 5 tiziydik. Hava kararıyordu. (Artık oynamayı bitirmeliydik. İstemese de herkes evine doğru gitmeye başladı.) Ben ve kızım Merve eve gitmek için yürüyorken aygım okulun bahçesinde olan bir taşta takıldı. Yere düşüp kafamı taşa vurdum. Fazla bir şey olmasa da kafam kanıyordu. Merve cırlamaya başladı. Basım çok ağırıyordu. Bayılacak gibi oldum. (mantik hatası)

O vakitten annem, beni ve Merve'yi merak ettiği için babamı, okul bahçesine yollamıştı. Babam okula geldi. Beni gördü ve alıp hemen arabaya koydu. Hastanede basıma pansuman yaptılar.

3 gün boyunca okula gitmedim. 3. günün sonunda yaralanan basım iyileşti. Okulumu gidip, derslerime devam ettim.

Sude Waz
Arslan

S. Waz

EK 26. İyi Düzeydeki S... Öğrencisinin Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Yazma Becerimi Değerlendiriyorum

Öğrencinin Adı ve Soyadı: S

Sevgili Gençler,

Aşağıda bulunan cümleler, yazı yazma sürecinde dikkate alınan ölçütlerdir. Bu ölçütler hem yazma sürecini hem de süreç içindeki basamaklara ilişkin duygu ve düşüncelerinizi, süreçteki eylemlerinizi fark etmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Yer alan cümleler sizin için uygunsa "Evet", uygun değilse "Hayır", biraz uygunsa "Kısmen" i işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	Evet	Hayır	Kısmen
1. Yazımı yazmadan önce zihinsel hazırlık yaparak yazacaklarımı planladım.	✓		
2. Yazımın taslak aşamasında yazımda değişiklikler yaptım.	✓		
3. Yazım bitikten sonra yazımı okuyup gözden geçirdim; bu sırada yazıma kelime/kelime grubu, cümle ekledim veya çıkardım.	✓		
4. Yazımda kelimeleri anlamlarına uygun kullandım.	✓		
5. Yazımda gereksiz kelime ve cümle kullanımından kaçındım.	✓		
6. Yazımı düzeltme aşamasında hem içeriğe hem de yazım ve noktalama kurallarına dikkat ederek kontrol ettim.	✓		
7. Yazımın düzeltme aşamasında arkadaşlarımın ya da öğretmenimin değerlendirmesini dikkate aldım.	✓		
8. Yazımda sayfa düzeni ve temizliğine özen gösterdim.	✓		
9. Anı(hatıra) türünün özelliklerine uygun olarak yazımı oluşturdum.	✓		
10. Yazdıklarımı okuyucularıyla paylaştım.	✓		

Aşağıda yer alan soruları cevaplayınız.

Yazma çalışması sana neler kazandırdı?

Yazımda anlamsız ve gereksiz kelimeleri görmemi sağladı.

Yazma sürecinde zorlandığın bir aşama oldu mu? Varsa hangi aşama olduğunu belirtip neden zorlandığını ifade eder misin?

Hayır, Olmadı.

EK 27. Geliştirilebilir Seviyedeki K... Öğrencisinin Anı Türünde Kullandığı Zihinsel Hazırlık Şablonu

ANI İÇİN ZİHİNSEL HAZIRLIK YAPALIM

Sevgili genç yazar, seni geçmişte etkileyen bir olay oldu mu?
Düşün bakalım. ☺

- Evet

Himm. Demek bir olay var aklında. Peki bu olay sende nasıl duygular uyandırıyor? (Sevinç, üzüntü, heyecan, endişe, korku vs.)

🥳🥰😭😄
😭😄😱😄
😞😄😬😱

Şimdi olayın oluş sırasını karıştırmamak için neler yaşadığını sırasıyla kısa cümleler halinde not al. Bu notlar, sana anımı yazarken yardım edecektir.

ÖRNEK:

-Sabah uyanış,
-Bir ses duyup sesin geldiğini yöne gitme,
-Gördüğü duruma şaşırma ve ne yapacağını bilememe,

... Sabah uşandım
valizimi hazırladım
Trabzon'a gittik
yola çıktık
İstanbul'a vardık

Olay ne zaman gerçekleşti?

- 2 yıl önce
yaz oysı

Bu olayı hatırlatacak birkaç kelime ya da cümle yazar mısın?

ÖRNEK: Trabzon'dan ayrılış, ...
- İstanbul'a giderken

EK 28. Geliştirilebilir Seviyedeki K... Öğrencisinin Anı Çalışması

İSTANBUL

O sabah çok heyecanlıydım çünkü babamla İstanbul'a ablamı ziyarete gidecektik. Annem valizimi hazırladı ve evden çıkıp Trabzon'a gittik. Babam otobüsü sürcekti. O günden yolculuk yaparken hiç sivilimoduma. Hep babamın yanında önde oturdum.

Yolculuk esnasında arkada biri vardı hemen arkada baktım. "Şu koltukla kalemimi bana verir misin?" dedi. Bende verdim ama o adam kalemimi ve koltuğu bir kızı rahatsız etmek için aldı. Kızın annesi, kızın yanında, biz koltuğu için annesine bir şey diyememişti. Kızın annesi, adamı kızını rahatsız ederken gördü hemen babama dedi. Babam öfkelenince resmen Asrafil olmuştu. Otobüsün yolun kenarına açtığı adamı sığınaktan tutup otobüsten aşağıya indirdi. Adamın kafasını bagaja vurdu sonra ordaki insanları adamı alıp en akademi koltuğa oturtularak ve yola devam ettik.

Neyse ki yolculuğumuz en kısa zamanda bitti.

Terminale gelmiştik. Babam, beni oblamla evine getirdi. O biraz dinlendikten sonra tekrar eve döndü. Ben oblamla 10 gün kaldım.

Playstationu gittik her yeri geçtik. Artık Trabzon'a dönme vakti gelmişti babamla ~~tekrar~~ geri döndüm.

(tekrar) babamla ~~döndüm~~
babamla geri döndüm.
babamla döndüm.

EK 29. Geliştirilebilir Seviyedeki K... Öğrencisinin Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Yazma Becerimi Değerlendiriyorum

Öğrencinin Adı ve Soyadı: K

Sevgili Gençler,

Aşağıda bulunan cümleler, yazı yazma sürecinde dikkate alınan ölçütlerdir. Bu ölçütler hem yazma sürecini hem de süreç içindeki basamaklara ilişkin duygu ve düşüncelerinizi, süreçteki eylemlerinizi fark etmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Yer alan cümleler sizin için uygunsa "Evet", uygun değilse "Hayır", biraz uygunsa "Kısmen" i işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	Evet	Hayır	Kısmen
1. Yazımı yazmadan önce zihinsel hazırlık yaparak yazacaklarımı planladım.	✓		
2. Yazımın taslak aşamasında yazımda değişiklikler yaptım.			X
3. Yazım bittikten sonra yazımı okuyup gözden geçirdim; bu sırada yazıma kelime/kelime grubu, cümle ekledim veya çıkardım.	✓		
4. Yazımda kelimeleri anlamlarına uygun kullandım.	✓		
5. Yazımda gereksiz kelime ve cümle kullanımından kaçındım.	✓		
6. Yazımı düzeltme aşamasında hem içeriğe hem de yazım ve noktalama kurallarına dikkat ederek kontrol ettim.	✓		
7. Yazımın düzeltme aşamasında arkadaşlarımın ya da öğretmenimin değerlendirmesini dikkate aldım.	✓		
8. Yazımda sayfa düzeni ve temizliğine özen gösterdim.			X
9. Anı(hatıra) türünün özelliklerine uygun olarak yazımı oluşturdum.	✓		
10. Yazdıklarımı okuyucularıyla paylaştım.	✓		

Aşağıda yer alan soruları cevaplayınız.

Yazma çalışması sana neler kazandırdı?

Yazı yazarken gereksiz cümleleri kullanmaması

Yazma sürecinde zorlandığın bir aşama oldu mu? Varsa hangi aşama olduğunu belirtip neden zorlandığını ifade eder misin?

Zihinsel hazırlık aşamasında zorlandım çünkü oklunda çok anı vardı bunları yazıca

EK 30. Çok İyi Seviyedeki F... Öğrencisinin Deneme Çalışması

Gelişen Teknoloji

İnsanoğlu, çağlar boyu birçok icat ve makine yapmıştır. Mesela, ilk çağlarda yemek ihtiyacını sapanlar ve mızraklar dan elde ediyordu. Bu, ona yeterli gelmedi ve düşünmeye başladı. Bu düşünme sonucu baya iyi geçti. Düşünme sürecinin sonunda yeni birçok şey bulundu ve icat edildi. Bunlardan bazıları: Madenler, ateş, yazı, ampul ve camdır. Tabii bunlar çoğaltılabilir.

İnsanlar artık hiçbir iş yapmıyor. Eskisi gibi çalışma yok. İnsanoğlu tembelleşti. İnsanın işini gelecekte robotlar yapacak fakat bu bence çok da iyi değil. Çünkü insan tembelleşip tembelleşecek. Robotlar ise yapay zeka ile yapıldıklarından bir zamandan sonra isyan edecekler ve insanoğlu soyunu, kendi kendini bitirecektir.

Albert Einstein'ın bir sözü vardır: "3. Dünya Savaşı'nı bitmem ama 4. Dünya Savaşı sapanlarla olacak". Acaba insan 3. Dünya Savaşı'nda her şeyini ortaya mı koyacak? 3. Dünya Savaşı insanların olduğu bir savaş olabilir ama bence 4. Dünya Savaşı, teknolojiyle mücadele edilmiş bir savaş olacak. Teknoloji yapay zeka ile kendini geliştirecek. Bunun sebebi, insanın zekasını yitirmesidir.

Siz, siz olun asla bağımlı olmayın. Teknolojiyi kullanmayın demiyorum. Ben her şeyi dozunda bırakın diyorum. İnsanın istedikleri sınırsızdır. Belki insan her istediğini yapamayacağını düşünün. Yine de siz bir deneyin. Hatta bir söz vardır: "Denemekten zarar gelmez." Siz de aklınıza bu sözü koyduğunuzda sizi kimse tutamaz. İstedikleriniz her şeyi yapabilirsiniz.

- Birey, kelime ağırlıklı olmadı, genişimde de plan yapıldıktan hoşlanmayan biri olduğunu ifade etti.
- Akademik cevap çıktı.

EK 31. Çok İyi Seviyedeki F... Öğrencisinin Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Yazma Becerimi Değerlendiriyorum

Öğrencinin Adı ve Soyadı: **F.**

Sevgili Gençler,

Aşağıda bulunan cümleler, yazı yazma sürecinde dikkate alınan ölçütlerdir. Bu ölçütler hem yazma sürecini hem de süreç içindeki basamaklara ilişkin duygu ve düşüncelerinizi, süreçteki deneyimlerinizi fark etmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Yer alan cümleler sizin için uygunsuzsa "Evet", uygun değilse "Hayır", biraz uygunsuzsa "Kismen" işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	Evet	Hayır	Kismen
1. Yazımı yazmadan önce zihinsel hazırlık yaparak yazacaklarımı planladım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Yazımın taslak aşamasında yazımda değişiklikler yaptım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Yazım bittikten sonra yazımı okuyup gözden geçirdim; bu sırada yazıma kelime/kelime grubu, cümle ekledim veya çıkardım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Yazımda kelimeleri anlamlarına uygun kullandım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Yazımda gereksiz kelime ve cümle kullanımından kaçındım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Yazımı düzeltme aşamasında hem içeriğe hem de yazım ve noktalama kurallarına dikkat ederek kontrol ettim.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Yazımın düzeltme aşamasında arkadaşlarımla ve öğretmeninim değerlendirmesini dikkate aldım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Yazımda sayfa düzeni ve temizliğine özen gösterdim.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Deneme türünün özelliklerine uygun olarak yazımı oluşturdum.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Yazdıklarımı okuyucularıyla paylaştım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aşağıda yer alan soruları cevaplayınız.

Yazma çalışması sana neler kazandı?

Deneme türünü daha iyi yazmayı

Yazma sürecinde zorlandığın bir aşama oldu mu? Varsa hangi aşama olduğunu belirtip neden zorlandığını açıklar mısın?

yok

EK 32. İyi Seviyedeki D... Öğrencisinin Deneme Çalışması

Doğal Güzellikler.

Ülkemizde bir sürü doğal güzellik vardır. Bunların sadece bir tanesi yazlardır.

Yazla yazılışla serilir. Her yer yeşillik ağaç ve piknik alanlarıyla doludur. Bu güzellikler, göz doldurur. Yazlara gidince dinlenir, teniz hava alır. Eğer bir kıyıda yazlarındaysanız yaz, doğa doğa görünür. Çünkü buralarda yaz vardır.

Yazın en güzel zamanı, yaz mevsimidir. Bu mevsimde etrafta hiçbir renk çizek vardır. Güzelliklerin yanında eğlenceler de düzenlenir. Ben de en çok bu yönünü severim, insanları yazlarda keyifli vakit geçirir. Hence görmek ve eğlenmek için yazlara gitmek için bir fikir.

Buraya kadar her şey güzel. Peki yazlarda hoşumuza gittiyen şeyler oluyor mu? Tabii oluyor. Mesela çevreyi kirli bir kaban oluyor. Doğama, kitleli doğal güzelliklere zarar veriyorlar. Bizden sonra gelecek nesilleri düşünüp doğanın tüm güzelliklerini koruyalım. Böylece daha çok yaz için ve eğleniriz.

GİRİŞ
Doğal güzellikler her zaman bir yazdır.

GELİŞME
Yazla yazılışla bir alan yazılışla serilir bir yer.

SONUÇ
Biz ise bu güzelliklerin köşesini kullanırsanız, böyle yazdır.

Yayla

KONU:
Benim yazılışım yazdır.

EK 33. İyi Seviyedeki D... Öğrencisinin Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Yazma Becerimi Değerlendiriyorum

Öğrencinin Adı ve Soyadı: D.

Sevgili Gençler,

Aşağıda bulunan cümleler, yazı yazma sürecinde dikkate alınan ölçütlerdir. Bu ölçütler hem yazma sürecini hem de süreç içindeki basamaklara ilişkin duygu ve düşüncelerinizi, süreçteki eylemlerinizi fark etmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Yer alan cümleler sizin için uygunsa "Evet", uygun değilse "Hayır", biraz uygunsa "Kısmen" i işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	Evet	Hayır	Kısmen
1. Yazımı yazmadan önce zihinsel hazırlık yaparak yazacaklarımı planladım.	✓		
2. Yazımın taslak aşamasında yazımda değişiklikler yaptım.	✓		
3. Yazım bittikten sonra yazımı okuyup gözden geçirdim; bu sırada yazıma kelime/kelime grubu, cümle ekledim veya çıkardım.	✓		
4. Yazımda kelimeleri anlamlarına uygun kullandım.	✓		
5. Yazımda gereksiz kelime ve cümle kullanımından kaçındım.	✓		
6. Yazımı düzeltme aşamasında hem içeriğe hem de yazım ve noktalama kurallarına dikkat ederek kontrol ettim.	✓		
7. Yazımın düzeltme aşamasında arkadaşlarımla ya da öğretmenimin değerlendirmesini dikkate aldım.	✓		
8. Yazımda sayfa düzeni ve temizliğine özen gösterdim.	✓		
9. Deneme türünün özelliklerine uygun olarak yazımı oluşturdum.	✓		
10. Yazdıklarımı okuyucularıyla paylaştım.	✓		

Aşağıda yer alan soruları cevaplayınız.

Yazma çalışması sana neler kazandırdı?

Düşünme becerimi geliştirdi.

Yazma sürecinde zorlandığın bir aşama oldu mu? Varsa hangi aşama olduğunu belirtip neden zorlandığını ifade eder misin? (Gözetim geçirip yazma)

(Vok. kelimeleri anlamlarına uygun kullanma,

↓

Öğrenciye burada ne anlatmak istediğini verdim.
O da "gözetim geçirip yazma" sırasında da cümleleri düzeltirken kelimeleri anlamlarına uygun kullanıp kullanmadığını kontrol ederken zorlandığını söyledi.

EK 34. Geliştirilebilir Seviyedeki V... Öğrencisinin Deneme Çalışması

Saygı Denilen Şey

Saygı, insanların birbirine karşı duydukları sekinme ile karşılıklı sevgi ve değer verme duygusu, hürmettir.

Diğer davranışlar gibi saygı davranışı da önemlidir. Saygı, toplumdaki düzeni sağlar. Örneğin janne-babamıza saygısızlık yaptığımızı düşünelim. Bizden sonra gelen nesiller de bize saygısızlık yapar. Bu bir zincirdir.

Unutmamalı ki her insan doğuştan değerlidir. Ve saygıyı hak eder. Dünyadaki her insana saygılı olalım.

GELİŞME

Dünyada bütün insanlar saygılı olmalı. Büyükler de küçükleri saygıya davetmelidir.

GİRİŞ

Saygı, insanların birbirine karşı duydukları sekinme ile karşılıklı sevgi ve değer verme duygusu hürmettir.

SONUÇ

Her insan doğuştan değerlidir. Her insanı hak eder. Dünyada her insana saygılı olalım.

EK 35. Geliştirilebilir Seviyedeki V... Öğrencinin Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Yazma Becerimi Değerlendiriyorum

Öğrencinin Adı ve Soyadı: **V. ...**

Sevgili Gençler,

Aşağıda bulunan cümleler, yazı yazma sürecinde dikkate alınan ölçütlerdir. Bu ölçütler hem yazma sürecini hem de süreç içindeki basamaklara ilişkin duygu ve düşüncelerinizi, süreçteki eylemlerinizi fark etmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Yer alan cümleler sizin için uygunsa "Evet", uygun değilse "Hayır", biraz uygunsa "Kısmen" i işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	Evet	Hayır	Kısmen
1. Yazımı yazmadan önce zihinsel hazırlık yaparak yazacaklarımı planladım.	X		
2. Yazımın taslak aşamasında yazımda değişiklikler yaptım.	X		
3. Yazım bittikten sonra yazımı okuyup gözden geçirdim; bu sırada yazıma kelime/kelime grubu, cümle ekledim veya çıkardım.	X		
4. Yazımda kelimeleri anlamlarına uygun kullandım.	X		
5. Yazımda gereksiz kelime ve cümle kullanımından kaçındım.			X
6. Yazımı düzeltme aşamasında hem içeriğe hem de yazım ve noktalama kurallarına dikkat ederek kontrol ettim.	X		
7. Yazımın düzeltme aşamasında arkadaşlarımla ya da öğretmenimin değerlendirmesini dikkate aldım.	X		
8. Yazımda sayfa düzeni ve temizliğine özen gösterdim.	X		
9. Deneme türünün özelliklerine uygun olarak yazımı oluşturdum.	X		
10. Yazdıklarımı okuyucularıyla paylaştım.	X		

Aşağıda yer alan soruları cevaplayınız.

Yazma çalışması sana neler kazandırdı?

Artık Deneme yazmayı öğrendim

Yazma sürecinde zorlandığın bir aşama oldu mu? Varsa hangi aşama olduğunu belirtip neden zorlandığını ifade eder misin?

Taslak aşamasında zorlandım çünkü fikirlerimi bütünleştirip yazamadım.

EK 36. Çok İyi Seviyedeki Ç... Öğrencisinin Gezi Yazısı Çalışması

Trabzon

Değerli okuyucularım, şimdi sizlere Trabzon'dan bahsetmek istiyorum. Trabzon, yeşil doğası ve kıran denizi ile bilinir. Yemeklerinden en çok hamsi, kıymak, laz böreği, mısır ekmeği, lahana sevilir. Yediklerini yoklamak için ise horon ile kolbastı oyunu oynarlar.

Burada yağlalarda, köylerde senlikler olur. Çünkü insanlar hareketlidir. Gelen turistler, burayı çok seviyor. Trabzon'u televizyondan duymuş, internette görmüş olabilirsiniz. Bir de benden öğrenin: Trabzon'u gezmek ayrı bir güzel.

Düşündüm de maceracı yığağlar diye bir çizgi film vardı. O çizgi filmde Trabzonlu ama uylu muylu konuşan bir hamsi bile vardı. Evet, doğru; uylu muylu konuşur Trabzon'un insanları. Zaten muhakkak Sen Anlat Karadeniz dizisinde Trabzon'u tanımissinizdir.

Kemeraltı diye bir yer var. Ben en çok buradan bahsetmek istiyorum.

Orsıda bulunan kemeraltı, açık bir yerde fakat uzun bölümleri vardır. Demek istediğim şu ki yürü yürü bitmiyor. Başlangıcında giriyorsunuz ama ne zaman çıkacağınızı bilemiyorsunuz. Sanki dersiniz labirent. Burada çeşitli mağazalar vardır. Mağazalar küçüktür. Pelerinde baki, yün, boncuk, iğne gibi şeyler satılır. Aynı zamanda Trabzon'a ait kıyafetler, aoraplar yapılır ve satılır. Yani, kemeraltı rengrenk.

Trabzon'un hamsisi meşhurdur. Aynı zamanda ayranlarından horon, kolbastı vb. gibi şeyleri meşhurdur. Sadece kemeraltı dışında gezince gözlerinizi damayacağınız bir çok yer var.

Herkesse gezip görmelerini tavsiye ederim. Çünkü oraya gidip gördüğüm her yer beni benden almıştı. Eminim siz de görürseniz değerli okuyucularım, Trabzon'u az da olsa beğenirsiniz.

EK 37. Çok İyi Seviyedeki Ç... Öğrencisinin Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Yazma Becerimi Değerlendiriyorum

Öğrencinin Adı ve Soyadı: Ç

Sevgili Gençler,

Aşağıda bulunan cümleler, yazı yazma sürecinde dikkate alınan ölçütlerdir. Bu ölçütler hem yazma sürecini hem de süreç içindeki basamaklara ilişkin duygu ve düşüncelerinizi, süreçteki eylemlerinizi fark etmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Yer alan cümleler sizin için uygunsa "Evet", uygun değilse "Hayır", biraz uygunsa "Kısmen" i işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	Evet	Hayır	Kısmen
1. Yazımı yazmadan önce zihinsel hazırlık yaparak yazacaklarımı planladım.	✓	-	
2. Yazımın taslak aşamasında yazımda değişiklikler yaptım.	✓		
3. Yazım bittikten sonra yazımı okuyup gözden geçirdim; bu sırada yazıma kelime/kelime grubu, cümle ekledim veya çıkardım.	✓		
4. Yazımda kelimeleri anlamlarına uygun kullandım.	✓		
5. Yazımda gereksiz kelime ve cümle kullanımından kaçındım.	✓		
6. Yazımı düzeltme aşamasında hem içeriğe hem de yazım ve noktalama kurallarına dikkat ederek kontrol ettim.	✓		
7. Yazımın düzeltme aşamasında arkadaşlarımın ya da öğretmenimin değerlendirmesini dikkate aldım.	✓		
8. Yazımda sayfa düzeni ve temizliğine özen gösterdim.	✓		
9. Gezi yazısı türünün özelliklerine uygun olarak yazımı oluşturdum.	✓		
10. Yazdıklarımı okuyucularıyla paylaştım.	✓		

Aşağıda yer alan soruları cevaplayınız.

Yazma çalışması sana neler kazandırdı?
Gezi yazısının kurallarını öğrenmeye yardımcı oldu.

Yazma sürecinde zorlandığın bir aşama oldu mu? Varsa hangi aşama olduğunu belirtip neden zorlandığını ifade eder misin?
Hayır, olmadı.

EK 38. İyi Seviyedeki Ş... Öğrencisinin Gezi Yazısı Çalışması

DAGIN ÇIKIŞ

Pazar günüydü köye gidecektik. Köyümüzün adı: Eskiden Elemanas'tu şimdi ise Erolgeçik Köyü. Bizim arabamız arızalı olduğu için dayımlarla beraber yola çıkacaktık. Yemek yedikten sonra yola koyulduk. Yolda giderken anneannemler için: Ekmek, buğur ve süt aldık. Arabada giderken annem: "Köyde daha yeni yapılan yolda yürüyüş yapalım." dedi. Dağın adı: İyi Etaban'dı.

En sonunda köye vardık. Anneannemin evine gittik, biraz dinlendik. Annem, babam, dayım, dedem, anneannemin tarlasını beliyordu. Ben, yengem ve anneannem onların arkasından büyük olan toprakları parçaladık. Belleme işi bittiğinde yengem daha gideceğimizi için yanımıza yiyecek aldı.

Yola koyulduk, yollar bozuk olduğu için yürüyerek gittik. O gün hava çok sıcak olduğu için hepimiz sıcaktan yanmıştık. Yolda giderken suyumuz bitti. Selaleler görünce suyumuzu seblelerden içtik. Su buz gibiydi, yüzümüzü yıkadıktan sonra yola devam ettik. Kız kardeşim çok yorulmuştu o yüzden dayımın omuzlarına bindi.

Çok uzun bir süre yürüdük yoldayken de on on beş tane selale gördük. En sonunda gitmek istediğimiz yere vardık. Orada piknik yaptık. Ben babama "Ne kadar yol yürüdük?" diye sordum. O da bana "Yaklaşık dört kilometre yol yürüdük." dedi. Ben çok şaşırđım. O sırada babamın, babasının mezarlarını gördüm. Mezar: Yayladan hayvanların gelip konakladığı yer, denek.

Odunlar kül olduğunda mangalı üzerine koyduk. Çay da yapacaktık. Ama çaydanlık yanımızda olmadığı için güğüm su doldurup başka bir yerde ateş yaptık ve güğümü üzerine koyduk.

Mangal ve çay olmuştur. Sofrayı hazırladık yemeğimizi yedik. Sofrayı kaldırdık.

Dayılarım, erkek kardeşim ve kız kardeşim önden yürümeye başladı. Biz biraz bekledik önden anneannem gidiyordu arkasından yengem, annem ve ben gittik. Anneannemi geçtik. Bu sefer arkamızdan anneannem onun arkasından da babam ve dedem geliyordu. Çok şerimizden de dayılar gidiyordu.

Yolda giderken yengem ve ben kaştık, annem bağcığını bağılıyordu. Bir de bakmış biz alt yoldayız. Bizim korkutmakmaya çalışıyordu ve şöyle diyordu "Ayı geliyor ayı!" ama biz buna inanmamıştık hala kaşıyorduk. En sonunda annem bize yetişti. Dayılara yaklaştık. Ama orada sadece bir dayım vardı diğer dayım yoktu. Diğer dayım saklanmış i bizi korkuttu. Ben çok korktum yengem ve annem bana çok güldü. Dayım beni kucağına aldı ve kaştı sonunda anneannemin evine varmıştık. İpey yorulmuşuk üzerimizi değiştik. Arabaya bindik.

Yola koyulduk yolda annem, ben, kardeşim ve yengem uykuya dalmıştık. Eve geldiğimizde üzerimizi değiştirdim. Yemeğimi yedim. Azıcık tekerleğin eğledim, yolum. Sabah beni tekrar bir yürüyüş bekliyordu.

EK 39. İyi Seviyedeki Ş... Öğrencisinin Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Yazma Becerimini Değerlendiriyorum

Öğrencinin Adı ve Soyadı: Ş

Sevgili Gençler,

Aşağıda bulunan cümleler, yazı yazma sürecinde dikkate alınan ölçütlerdir. Bu ölçütler hem yazma sürecini hem de süreç içindeki basamaklara ilişkin duygu ve düşüncelerinizi, süreçteki eylemlerinizi fark etmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Yer alan cümleler sizin için uygunsa "Evet", uygun değilse "Hayır", biraz uygunsa "Kısmen" i işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	Evet	Hayır	Kısmen
1. Yazımı yazmadan önce zihinsel hazırlık yaparak yazacaklarımı planladım.	✓		
2. Yazımın taslak aşamasında yazımda değişiklikler yaptım.	✓		
3. Yazım bittikten sonra yazımı okuyup gözden geçirdim; bu sırada yazıma kelime/kelime grubu, cümle ekledim veya çıkardım.	✓		
4. Yazımda kelimeleri anlamlarına uygun kullandım.	✓		
5. Yazımda gereksiz kelime ve cümle kullanımından kaçındım.	✓		
6. Yazımı düzeltme aşamasında hem içeriğe hem de yazım ve noktalama kurallarına dikkat ederek kontrol ettim.			✓
7. Yazımın düzeltme aşamasında arkadaşlarıma ya da öğretmenimin değerlendirmesini dikkate aldım.	✓		
8. Yazımda sayfa düzeni ve temizliğine özen gösterdim.	✓		
9. Gezi yazısı türünün özelliklerine uygun olarak yazımı oluşturdum.	✓		
10. Yazdıklarımı okuyucularıyla paylaştım.	✓		

Aşağıda yer alan soruları cevaplayınız.

Yazma çalışması sana neler kazandırdı?

Yazma becerimin artmasına, gezi yazısının nasıl yazıldığını öğrenmeye.

Yazma sürecinde zorlandığın bir aşama oldu mu? Varsa hangi aşama olduğunu belirtip neden zorlandığını ifade eder misin?

Taslakta zorlandım.
Gezi yazısını nasıl yazacağımda biraz zorlandım.
Bunun haricinde zorlandığım bir yer olmadı.

EK 40. Geliştirilebilir Seviyedeki M... Öğrencisinin Gezi Yazısı Çalışması

DAĞ

Ailece bir karar almıştık. Zigana Dağı'na
 gitmeye gidecektik. Sonra yola koyulduk. Zigana
 Dağı'na giderken pek çok yeşillik olan
 gördüm. Tom olarak doğa çıkmamak bile oradaki
 yeşillik olanları izleyebildim. Birçok ağaç vardı
 ve zigoratsisi çoktu. Etrafı gezdikten sonra eve
 döndük. Trabzon'da herbesin hayran lobbiyeceği bir
 doğa var. Buradaki çiçekler ve hayvanlar beni çok
 etkiledi. Kim bilir daha ne çok yer vardır
 gezebileceğim. Umarım hepsini görebilirim.

Matehon Köse

EK 41. Geliştirilebilir Seviyedeki M... Öğrencisinin Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Yazma Becerimi Değerlendiriyorum

Öğrencinin Adı ve Soyadı: M

Sevgili Gençler,

Aşağıda bulunan cümleler, yazı yazma sürecinde dikkate alınan ölçütlerdir. Bu ölçütler hem yazma sürecini hem de süreç içindeki basamaklara ilişkin duygu ve düşüncelerinizi, süreçteki deneyimlerinizi fark etmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Yer alan cümleler sizin için uygunsuzsa "Evet", uygun değilse "Hayır", biraz uygunsuzsa "Kısmen" i işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	Evet	Hayır	Kısmen
1. Yazımı yazmadan önce zihinsel hazırlık yaparak yazacaklarımı planladım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Yazımın taslak aşamasında yazımda değişiklikler yaptım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Yazım bittikten sonra yazımı okuyup gözden geçirdim; bu sırada yazıma kelime/kelime grubu, cümle ekledim veya çıkardım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Yazımda kelimeleri anlamlarına uygun kullandım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Yazımda gereksiz kelime ve cümle kullanımından kaçındım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Yazımı düzeltme aşamasında hem içeriğe hem de yazım ve noktalama kurallarına dikkat ederek kontrol ettim.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Yazımın düzeltme aşamasında arkadaşlarımın ya da öğretmenimin değerlendirmesini dikkate aldım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Yazımda sayfa düzeni ve temizliğine özen gösterdim.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Gezi yazısı türünün özelliklerine uygun olarak yazımı oluşturdum.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Yazdıklarımı okuyucularım ile paylaştım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aşağıda yer alan soruları cevaplayınız.

Yazma çalışması sana neler kazandırdı?

Sayfa düzenini, daha güzel yazmayı.

Yazma sürecinde zorlandığın bir aşama oldu mu? Varsa hangi aşama olduğunu belirtip neden zorlandığını ifade eder misin?

Oldu çünkü gezdiğim çok yer vardı, seçemedim zihinsel hazırlık aşamasında zorlandım.

EK 42. Yazma Becerisi Analitik Puanlama Ölçeği

Yazma Becerisi Analitik Puanlama Ölçeği

Derece Ölçütler	Başlangıç (1)	Gelişen (2)	Başarılmış (3)	Mükemmel (4)	Puan
Plan Fikri	Başlık, unutulmuş. Giriş, gelişme, sonuç bölümleri belirgin değil. Yazı okunaklı olsa da sayfa düzeni yok.	Başlığı ve giriş, gelişme, sonuç bölümleri belirgin. Yazı okunaklı ama sayfa düzeni yok.	Başlık kullanılmış. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri belirgin. Yazı okunaklı ve sayfa düzeni yerinde.	Başlık kullanımı; yazının ana bölümlerinin oluşturulmasında oldukça başarılı.	7/ 17,5 puan
Dil ve Anlatım	Anlatımda açıklık yok. Kelime seçimi ve cümle kuruluşları kusurlu.	Anlatımı açık ve anlaşılır ama kelime seçimi ve cümle kuruluşları daha iyi olabilir.	Anlatımı duru ve doğal. Kelime seçimi ve cümle kuruluşu iyi.	Düşüncelerin ifadesinde dili kullanımı ve ifadelerinin etkililiği çok iyi.	8/ 20 puan
Etki/izlenim bırakma ve Özgünlük	Olaylara tek yönlü bakış açısı var. Düşünceler ifade edilirken gözlem ve tasarımlardan yararlanılmamış.	Olaylara farklı bakış açılarından bakılmamış ama duygu ve düşünce gözlem ve izlenimlerinden yararlanılmış.	Olaylara farklı bakış açılarından bakılmamış. Duygu ve düşünceler gözlem, izlenim ve tasarımlardan yararlanılarak sunulmuş.	Olaylara bakış açısı; duygu, düşünce, gözlem, izlenim ve tasarımlardan yararlanma çok iyi.	10/ 25 puan
Anlama ve Anlatım	Konuyu anlamamış, konuyu bir yönüyle açıklamış. Paragraflar arası anlam bütünlüğü yok.	Konuyu anlama, orijinal örneklerle açıklamaya çalışmış ama paragraflar arası anlam bütünlüğünü sağlayamamış.	Konuyu anlamış ve orijinal örneklerle açıklamaya çalışmış. Paragraflar arası anlam bütünlüğü var.	Konunun anlaşılması, özgün örneklerle açıklaması çok iyi. Paragraflar uyumlu ve birbirleriyle anlam bütünlüğü oluşturmuş.	9/ 22,5 puan
Yazım ve Noktalama	Yazım ve noktalama işaretlerinin kullanımında eksiklikler var.	Yazım ve noktalama kurallarına genel olarak uyulmuş.	Anlatımda yazım ve noktalama kurallarına uygun hareket edilmiş.	Yazım ve noktalama kurallarına tam anlamıyla uyulmuş.	6/ 15 puan
TOPLAM PUAN					40/100

Not: Puanlama 40 veya 100 puanlık bir yazılı anlatım çalışması (kompozisyon sorusu) için düşünülmüştür.

*Mertler'in (2001) önerdiği şablondan yararlanarak oluşturulmuştur (Göçer, 2013a, s.234).

Göçer, Ali (2013a). Yazma Çalışmalarını Değerlendirme (ss.199-240). *Yazma Eğitimi* (Editör: Murat Özbay). Ankara: Pegem Akademi.
Göçer, Ali (2016). *Yazma Eğitimi* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

EK 43. Araştırmada Kullanılan Görüşme Soruları**T.C. ERCİYES ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

Merhaba Sevgili Arkadaşlar,

Sizinle yazma becerisi üzerine çalışma gerçekleştireceğiz. Çalışma öncesinde ve sonrasında yazma becerisi ile ilgili edindiğiniz bilgi, tecrübe ve kazanımlar hakkında bilgi sahibi olmak istiyoruz. Sorduğumuz sorulara verdiğiniz yanıtların Türkçe eğitimine katkı sağlayacağı düşüncesindeyiz. Bu sebeple sizinle bireysel görüşme yapmak istiyoruz.

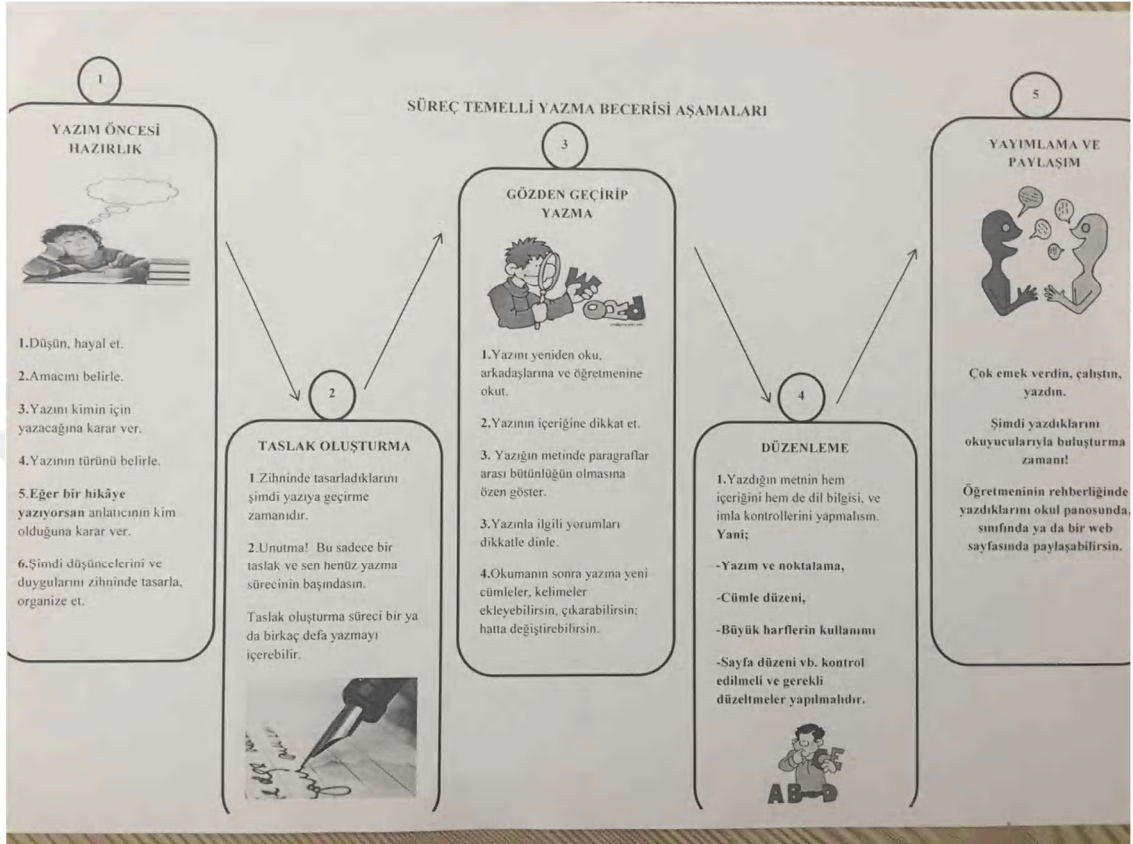
Bize görüşme süresinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacı dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçları yazılırken görüştüğümüz bireylerin isimleri kesinlikle yansıtılmayacaktır.

Çalışmaya yapacağınız katkı için şimdiden teşekkürü borç biliriz.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Neden yazı yazarız?
2. Yazmaya başlamadan önce neler yaparsın?
3. Yazma sırasında ne tür faaliyetlerde bulunursun?
4. Yazmayı bitirdikten sonra neler yaparsın?

EK 44. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımına İlişkin Öğrencilere Verilen Bilgi Kartı



EK 45. Hikâye Çalışmasının Zihinsel Hazırlığında Kullanılan Resimler

EK 46. Uygulama Ortamına İlişkin Fotoğraflar





ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Akife Kurt
Uyruğu: Türkiye (T.C.)
Doğum Tarihi ve Yeri: 09.08.1993 - Mersin
Medeni Durum: Bekâr
e-mail: akifekurt93@gmail.com
Yazışma Adresi: Fatih Mah. Kerkük Cad. No:15A Arsin/TRABZON

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Erciyes Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği	2015
Lise	Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mersin	2011

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2016-Halen	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	2016
2016-2016	Sümer Ortaokulu	2016

YABANCI DİL

İngilizce

YAYINLAR

Göçer, A. & Kurt, A. (2016). Türkçe dersi öğretim programı 6, 7 ve 8. sınıf sözlü iletişim kazanımlarının solo taksonomisine göre incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, s. 215-228.