

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DERS GÜNLÜĞÜ KULLANIMININ
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARI İLE
YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cansu Can

Antalya, 2017

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DERS GÜNLÜĞÜ KULLANIMININ
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARI İLE
YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cansu Can

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

Antalya, 2017

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalarda gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

02.10.2017

Cansu CAN

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Cansu CAN'ın bu çalışması .09..11...2017 tarihinde jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : Doç. Dr. Hülya YAZICI OKUYAN 
(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı)

Üye : Yrd. Doç. Dr. Hakan KOĞAR 
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı)

Üye (Danışman) : Yrd. Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT 
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü) Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Türkçe Öğretiminde Ders Günlüğü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları İle Yazma Becerileri Üzerine Etkisi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet CANBULAT
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırma ile Türkçe öğretiminde kullanılan ders günlüklerinin 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmış ve çalışmanın alana katkı sağlaması umut edilmiştir.

Uygulama aşaması çok zor şartlarda gerçekleştirilen bu çalışma, yalnızca benim eserim değildir. Bana destek veren güzel insanlar olmasaydı bu çalışma da olmazdı.

Yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini ve rehberliğini üzerimden eksik etmeyen, uzakta geçirdiğim zaman boyunca da uzaktan danışmanlığa devam eden, yorulduğum ve ümitsizliğe kapıldığım zamanlarda beni tekrar tekrar cesaretlendiren, çalışmamın her aşamasına titizlikle hakim olan değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT'a;

Bu çalışmaya devam etmeme ve başarabileceğime olan inancımın oluşmasına vesile olan Süleyman YÜCE'ye;

Çalışmam boyunca gerekli olan desteği veren Hakkari İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Geliştirmeden Sorumlu Şube Müdürü Sait EDİŞ'e, çalışmaların sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için gerekli olan imkanları sunan okul müdürlüğüne, çalışmam boyunca ve beraber geçirdiğimiz her an gülen yüzleriyle beni mutlu eden, bana yazı yazmaktan zevk aldıklarını görme mutluluğunu yaşatan her biri birbirinden tatlı canım öğrencilerime, sabrımın tükendiği zamanlarda beni yüreklendiren öğretmen arkadaşlarıma, elde edilen verilerin istatistiki analizlerinin yapılması aşamasında yardımlarını esirgemeyen Arş. Gör. Dr. Gizem UYUMAZ'a, yazılan metinleri ve günlükleri özenle puanlayan sınıf öğretmeni arkadaşım Mebra DİLER'e;

Hayatım boyunca her durumda ve her anlamda benimle birlikte mücadele eden aileme çok teşekkür ederim.

Cansu CAN

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DERS GÜNLÜĞÜ KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARI İLE YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Can, Cansu

İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

Eylül 2017, 158 sayfa

Bu araştırmanın amacı, 4. sınıf Türkçe dersinde ders günlüğü kullanımının iki dilli öğrencilerin akademik başarıları ve yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir.

Bu çalışmada tek grup ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin uygulamaların başında ve uygulama sonunda Türkçe dersine ilişkin akademik yeterliklerini ve yazma becerilerini belirlemeye yönelik olarak uygulamalar yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilirlik esasına göre belirlenen, araştırmacının görev yaptığı okulda okuttuğu 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma verileri, öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi ve öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek amacıyla öğrencilerin yazdığı yazılar ve bu yazıları değerlendirmek için araştırmacı tarafından geliştirilen Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı ile toplanmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde, 13 hafta boyunca öğrencilere her ders sonunda derste öğrendiklerini yansıttıkları ders günlüğü yazdırılmıştır. Yazılan ders günlüklerine ilişkin gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılmıştır.

Araştırma verileri, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Mann-Whitney U ve Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı testleri ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda;

- Öğrencilerin akademik başarı ön ve son test puanları ile yazma becerileri ön ve son test puanları arasındaki ilişkilerin yüksek düzeyde olduğu,
- Öğrencilerin yazma becerileri ve akademik başarıları ön ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu,
- Akademik başarı ve yazma becerileri ön ve son test puanlarının cinsiyete, kardeş sayısına, anne ve baba eğitim düzeyine bağlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretimi, yazma becerileri, ders günlüğu, akademik başarı, iki dillilik.

ABSTRACT

THE EFFECT OF LEARNING JOURNAL ON THE STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS AND WRITING SKILLS IN TURKISH EDUCATION

Can, Cansu

Primary School Department

Thesis Advisor: Yrd. Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

September 2017, 158 pages

The aim of this research is to determine the effect of learning journal at Turkish education on 4th grade bilingual students' academic achievements and writing skills.

In this study, "One Group Pre Test-Post Test Design" experimental model was used as the research model. Evaluation of the students was conducted at the beginning of and at the end of the practice regarding mentioned adequacy. Study group of the study consists of 4th grade students who were determined on the basis of easy accessibility from primary school that the researcher teaches.

Research data was collected using researcher-developed Turkish Course Academic Achievement Test to determine the academic achievements of the students in Turkish, students' writings to measure students' writing skills and researcher-developed Writing Skills Graded Scoring Key to measure student's writing skills.

During the application period of the study for 13 weeks, the students wrote learning journals in which they reflect on their learning. The necessary feedback and corrections have been made regarding the learning journals.

The research data were analyzed by using Wilcoxon Signed Rank Test, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis and Spearman's Rank Correlation Coefficient tests.

As a result of research, it appeared that;

- The relationship between students' academic achievement pretest-posttest scores and writing skills pretest-posttest scores are high,
- Between students' writing skills and academic achievement pretest and posttest scores were found to be significantly different in favor of the posttest,
- Academic achievement and writing skills pretest and posttest scores don't differ according to sex, number of siblings, maternal and paternal education level.

Keywords: Turkish education, writing skills, learning journal, academic achievement, bilingualism.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2.1. Problem Cümlesi.....	4
1.2.2. Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	8

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil ve Dil Eğitimi.....	9
2.1.1. Anadili ve İkinci Dil.....	9

2.1.2. İki Dillilik.....	10
2.1.3. Dil Eğitimi.....	11
2.1.4. Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Dil Eğitimi.....	11
2.2. Türkçe Dersi Öğrenme Alanları.....	13
2.2.1. Dinleme/İzleme.....	13
2.2.1. Konuşma.....	14
2.2.2. Okuma.....	15
2.2.3. Yazma.....	16
2.2.3.1. Yazma Öğretimi Yaklaşım ve Modelleri.....	17
2.2.3.2. Yazma Öğretiminde İlkeler.....	18
2.2.3.3. Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Çalışmalar...	20
2.2.3.3.1. Ders Günlüğü.....	21
2.3. İlgili Araştırmalar.....	25
2.3.1. Yazma Becerileri İle İlgili Araştırmalar.....	25
2.3.2. Ders Günlükleri İle İlgili Araştırmalar.....	28

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	33
3.2. Çalışma Grubu.....	34
3.3. Veri Toplama Araçları.....	35
3.3.1. Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi (TABT).....	35

3.3.1.1. TABT'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	35
3.3.2. Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı (YBDPA).....	41
3.3.2.1. YBDPA'nın Geliştirilme Süreci.....	41
3.4. Verilerin Toplanması.....	43
3.5. Verilerin Analizi.....	48

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	51
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	52
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	53
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	54
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	55
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	56
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	57

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	58
5.2. Öneriler.....	62
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	62
5.2.2. Gelecekte Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler.....	63
KAYNAKÇA.....	64

EKLER	78
Ek-1: Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi (TABT).....	78
Ek-2: Başarı Testinde Bulunan Soruların Madde Analizi.....	90
Ek-3: Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı (YBDPA).....	96
Ek-4: Ders Günlüğü Örnekleri.....	98
Ek-5: Hakkari İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Belgesi.....	140
Ek-6: Bildirim Sayfası.....	141
ÖZGEÇMİŞ	142
İNTİHAL RAPORU	143

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1.1: Araştırmanın Deneysel Deseni.....	33
Tablo 3.2.1: Çalışma Grubu Öğrenci Sayısı.....	34
Tablo 3.3.1.1.1: Kazanımların Bloom Taksonomisindeki Yeri.....	36
Tablo 3.3.1.1.2: Başarı Testinin Betimsel Analizi.....	37
Tablo 3.3.1.1.3: Başarı Testinde Bulunan Soruların Madde Analizi.....	39
Tablo 3.3.1.1.4: Başarı Testinin Güvenirliği.....	40
Tablo 3.3.2.1.1: Dereceli Puanlama Anahtarı Puanlama Ölçütleri ve Düzeyleri..	42
Tablo 3.4.1: Çalışma Grubundaki Uygulamanın Zaman Çizelgesi.....	45
Tablo 4.1.: Puanlayıcılar Arası Uyum.....	50
Tablo 4.1.1: Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Ön ve Son Test Puanları ile Yazma Becerileri Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Korelasyonlar	51
Tablo 4.2.1: Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Fark.....	52
Tablo 4.3.1: Öğrencilerin Yazma Becerileri Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Fark.....	53
Tablo 4.4.1: Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Ön ve Son Test Puanları ile Yazma Becerilerinden Aldıkları Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Cinsiyete Bağlı Farklılık.....	54
Tablo 4.5.1: Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Ön ve Son Test Puanları ile Yazma Becerilerinden Aldıkları Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Kardeş Sayısına Bağlı Farklılık.....	55
Tablo 4.6.1: Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Ön ve Son Test Puanları ile Yazma Becerileri Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Anne Eğitim Düzeyine Bağlı Farklılık.....	56

Tablo 4.7.1: Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Ön ve Son Test Puanları ile Yazma Becerileri Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Baba Eğitim Düzeyine Bağlı Farklılık.....	57
---	----



KISALTMALAR LİSTESİ

Bkz.	: Bakınız
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Veri sayısı
p	: Anlamlılık düzeyi
r	: Pearson Korelasyon Katsayısı
Sd	: Serbestlik derecesi
Ss	: Standart sapma
Sj	: Varyans
TABT	: Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi
TDK	: Türk Dil Kurumu
U	: Mann-Whitney U Testi
X	: Ortalama
X^2	: Kay-kare analizi
YBDPA	: Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı
Z	: Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Hayatın her alanında dış dünya ile etkileşim (Yalçın ve Şengül, 2007), bir başka ifadeyle bilgi, duygu, düşünce alışverişi anlamına gelen iletişim, insanlığın doğuşuyla ortaya çıkmış vazgeçilmez bir olgudur.

Bir ileti paylaşımı olan iletişim, sözlü ve sözsüz dil vasıtasıyla gerçekleştirilir. İletişimin kalitesi, en önemli iletişim aracı olan dilin kullanımına bağlıdır. Herhangi bir duygu, düşünce ya da bilginin aktarılması için bir işaretler sistemi olan dile ihtiyaç duyulur (Yüce, 2005). Dilin systemsiz, kuralsız, yanlış veya eksik kullanımı iletişimi olumsuz etkilerken, onun bir sistem dâhilinde ve doğru kullanılması iletişimi güçlendirir (Yalçın ve Şengül, 2007). Dille iletişimin bir yönünü anlatma, öteki yönünü anlama oluşturur. Dil eğitiminin temel amacı, kişilerin düşünme, iletişim, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Bu nedenle bütün ülkeler eğitim sistemlerinde dil eğitimine büyük önem verirler (Kavcar, 1983). Eğitimin formal boyutunun gerçekleştirildiği okullarda dil eğitiminin amacına ulaşabilmesi, öğretim programının niteliğine ve bu programın uygulanmasında işe koşulan öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğine bağlıdır (Hamzadayı, 2010).

Türkiye’de ilköğretim programlarında 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren yeni program uygulanmaya başlanması ile birlikte eğitim sisteminde yer bulan; öğreneni merkeze alan; öğrenmeyi bireyin daha önceki bildikleri ile yeni öğrendiği arasında bağ kurarak yeniden yapılandırma süreci olarak açıklayan Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, dil eğitiminde öğrenenin içinde bulunacağı ortam ve sosyal ilişkiler bağının önemini vurgulamakta, öğrencilerin kendilerini özgür, rahat hissedebilecekleri, kendilerine değer verildiğini hissedecekleri ve kendilerini öğrenme ortamının bir parçası olarak görebilecekleri bir süreçte başarılı

olunabileceğini kabul etmektedir. Bunun için soyut kural ve açıklamalardan ziyade gerçek eylem/etkinlikler/durumlar gereklidir. (Maden, 2013).

Türkçe Öğretim Programı'nın (MEB, 2015) öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri; yazılı metinleri doğru ve akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip okumayı bir alışkanlık haline getirmeleri; duygu, düşünce, istek, hayal, tasarı ve izlenimleri ile bir konu hakkındaki görüşlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı alışkanlığa dönüştürmeleri ve yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri gibi amaçları vardır. Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2015), öğrencilerde sözü edilen becerileri geliştirebilmek için sözlü iletişim, okuma ve yazma olarak üç öğrenme alanı belirlenmiştir. MEB (2017) programında ise öğrenme alanları dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak tekrar düzenlenmiştir.

Öğrenme alanlarından, dinleme ve konuşma becerileri öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin gelişimine yöneliktir. Birey, toplumsal ilişkilerin bulunduğu her ortamda çoğu kez konuşan veya dinleyen konumundadır. Konuşma, yalnızca sözcüklerin ses aracılığı ile başkalarının kulaklarına iletilmesi değil, tüm benliğimizle gerçekleştirdiğimiz bir beceridir. Dinleme de yalnızca işitmek demek değil, kulağımızla işittiklerimizi zihnimize dinleyip anlamlandırmaktır (Taşer, 2006: 17). Dolayısıyla sözlü iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için konuşma ve dinleme eğitimi büyük önem taşımaktadır.

Hem bilişsel hem duyuşsal niteliğe sahip olan okuma, okunan metnin dilini tanıyan bireylerin belli bir amaç doğrultusunda kod çözerek ve stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri anlamlandırma sürecidir (Ülper, 2010: 3). Bu nedenle okuma öğrenme alanı, öğrencilerin yazılı olarak iletilen mesajı ve iletişim sürecinin de gereği olarak bilgi, duygu ve düşünce alışverişinde mesajları doğru anlamlandırması, amaçlı okuma ve anlamlandırma stratejilerinin kullanılması ile ilgilidir ve kişinin kendini doğru bir şekilde ifade edebilmesi için okuma anlama ile sonuçlanmalıdır denilebilir.

Yazma ise diğ er dil becerileri ile bellekte depolanan bilgilerden hareketle sözlü dilin yazıya aktarılmasıdır. Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2015) yazma becerisinin geliştirilmesiyle, öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uyarak anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlık haline getirmeleri ve yazmaya yeteneği olanların da bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerinin programda belirtilen amaçlara ulaşabilmesi için öğrencinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının da öngördüğü şekilde kendi bilgi birikimleri ve deneyimlerini yansıttıkları ve aktif olarak öğrenme sürecinde yer aldıkları öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Programa göre uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olabilir.

Yazma çalışmaları ile öğrenci, karşılaştığı problem durumuyla ilgili anladıklarını, hissettiklerini, duyduklarını ifade eder. Öğrenme amaçlı yazmanın temellerini atan Emig (1977)'e göre yazma, güçlü öğrenme stratejilerini belirlemeye yardımcı olacak özelliklere sahip olması bakımından öğrenmenin eşsiz bir yoludur. Yazma, bilişsel öğrenme stratejilerinin kullanılmasını destekler, öğrencilere söz konusu konuyla ilgili kendi bilgilerini, karışıklıkları, hislerini değerlendirme fırsatı sunar (Drowns-Bangert, Hurley & Wilkinson, 2004). Yapılan çalışmalar öğrenme amacıyla yazma etkinliklerinin matematik (Atasoy, 2005), fen (Bozat ve Yıldız, 2015) derslerinde de öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olduğunu, akademik başarılarını arttırdığını göstermektedir.

Yazma becerisindeki gelişim öğrencinin kendisinde var olanı yansıttığı yazılı materyaller aracılığıyla ortaya konulabilir. Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin yazma becerisine yönelik kazanımlara ulaşabilmelerine yönelik olarak yansıtma materyalleri, yapılandırmacı yaklaşımın öğrenciden beklentileri ile uyumlu görülmektedir. Yansıtma materyalleri, öğrencilerin öğrendiklerini yansıtma fırsatı veren (Haigh, 2001), öğrencilerin kendinin ve öğrenmesinin farkında olmalarını sağlayan araçlar olarak (Thorpe, 2004) farklı araştırmalarda ders günlüğü, yansıtma defteri gibi isimlerle ifade edilen (Park, 2003; İsrail, 2007) öğrencilerin öğrenme deneyimlerini kaydetmek amacıyla kullanılan öğrenme araçları (Güvenç,

2011b) olarak ele alınmıştır. Yansıtma materyalleri içeriğine göre yapılandırılmış ve yapılandırılmamış yansıtma materyalleri olarak ele alınabilir. Yapılandırılmış yansıtma materyalleri öğrencilerin düşüncelerine rehberlik etme, odaklanmaları gereken noktaları açığa çıkarma amacıyla hazırlanan soruları veya ifadeleri içermektedir. Yapılandırılmamış yansıtma materyalleri ise öğrencilere sadece hangi konuda ve nasıl yansıtma yapacaklarının açıklamasını içermektedir (Güvenç, 2011b). Yansıtma materyallerinin kullanım biçimleri de farklılık göstermektedir. Bazı yansıtmanın ders sırasında bazı yansıtmanın ise evde yapılması beklenmekte (Güvenç, 2011b); bazı yansıtma materyallerinin düzenli olarak kullanılması, bazılarının ise söz konusu tema veya durumla karşılaşıldığında kullanılması gerekmektedir (Park, 2003).

Bu çalışmada, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde kullanılan yansıtma materyallerinden dersin işlenmesinden hemen sonra öğrencilerin öğrendiklerini kendi ifadeleriyle yazarak yansıttıkları, öğrencilere kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenerek bilgiyi alma yerine bilgiyi üretme ve kalıcı öğrenme imkânı sunan ders günlüklerinin öğrencilerin akademik başarıları ile yazma becerilerine etkisi araştırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, 4. sınıf Türkçe dersinde ders günlüğü kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaçla problem ve alt problemler aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1.2.1. Problem Cümlesi

4. sınıf Türkçe öğretiminde ders günlükleri kullanımı öğrencilerin akademik başarılarını ve yazma becerilerini etkilemekte midir?

1.2.2. Alt Problemler

Ders günlüğü kullanılarak gerçekleştirilen Türkçe öğretiminde 4. sınıf öğrencilerinin;

1. Başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları ile yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanları arasındaki ilişkiler nasıldır?
2. Başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları ile yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanları, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları ile yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanları, kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları ile yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanları, anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları ile yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanları, baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yazma, kişinin kendisini ifade etmesini sağlayan bir iletişim aracıdır. İletişim boyutunun yanı sıra yazma, kişinin kendi içine dönmesi ve neyi bilip neyi bilmediğiyle ilgili öz değerlendirme yapmasını sağlar. Zihnimize karmaşık halde bulunan düşünceler yazı ile bir kompozisyona dönüşünce bilinenler, bilinmeyenler, eksik kalan noktalar açığa çıkabilmektedir.

Hem içerik hem görünüş hem de dilbilgisi açısından yazma kazanımlarını edinmek yazma eğitiminin hedefidir. Bu hedefe ulaşmak için öğrencinin yazma etkinliğinin öznesi olması, kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenebilmesi ve istenen kazanım ve becerilere ulaşması veya derslerde başarılı olabilmesi için öğrenme sürecini yönetmesi açısından zihninde olup biteni aktarabilmesinin bir yolu olarak yazma eylemi çok önemlidir.

Öğrencilerin yazma etkinliğindeki başarısı, yazma sürecini deneyimlemesi ile ilişkilidir. Ancak yazma etkinliğine öğretmenler tarafından çoğunlukla anadili derslerinde yer verilmekte, çoğunlukla da öğretmen tarafından belirlenen bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri metinler yoluyla gerçekleştirilmektedir (Ungan, 2007). Yazma sürecinin nasıl planlanacağı, bilginin organizasyonunun nasıl yapılacağı, yazma ürününün istenilir özellikleri taşıyıp taşımadığına yönelik olarak öğrenciye verilmesi gereken geribildirim eksik olması dolayısıyla da öğrencinin eksiklik, yanlışlıklarını düzeltme fırsatı da sunamaması nedeniyle yazma etkinlikleri çoğunlukla istenilir nitelikte olmamaktadır. Graham (2008)'a göre yazma, belirli bir konu hakkında duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinin yanı sıra fikirlerin açığa çıkarılması, organize edilmesi ve artırılmasını sağlayan önemli bir öğrenme mekanizmasıdır.

Dil, çocuğun öğrenmesinde çok önemli bir etmendir (Çakır, 2004). Yapılandırmacı yaklaşıma göre, dil ve öğrenme ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlıdır. Öğrenme, dili gerektirir, dil de öğrenmeyi etkiler (Güneş, 2013). İnsan kendini en iyi anadilinde ifade eder. Bir ifade etme becerisi olan yazma becerisi, konuşma becerisi gibi doğal bir potansiyelle gelmeyen, eğitim yoluyla öğrenilebilen (Özdemir, 2016) bir beceri olması nedeniyle anadili Türkçe olan öğrencilerin bile en çok zorlandıkları dil becerisidir. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler için buna bir de anadilinin farklı olması faktörü eklenince yazma becerisini kazanmak daha zor olmaktadır. Bu durum derslerdeki başarılarını da etkilemektedir. Bu sorunu aşmak için tüm öğrenme alanları ile birlikte yazma öğrenme alanındaki etkinlikler çeşitlendirilmeli, sınıf seviyesine ve çocukların seviyesine göre sözcük dağarcığı geliştirme çalışmaları yapılmalı, öğrenciler duygu ve düşüncelerini ifade etme konusunda cesaretlendirilmeli, dil becerilerinin tüm derslerde önemli olduğu bilinciyle hareket edilmelidir.

Türkiye'de çeşitli faktörlerin yazma becerisi üzerindeki etkilerinin farklı gruplar üzerinde incelendiği pek çok araştırma yapılmıştır. Ancak anadili Türkçe olmayan ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yazma eğitimi ilkökulda sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir. Araştırmacı, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu Hakkâri

ilinin Şemdinli ilçesindeki bir ilkokulda öğretmenlik yapmaktadır. Okuldaki ilk yılında öğretim programı çerçevesinde Türkçe öğretimi etkinlikleri düzenlemiş, ancak 3. sınıftan itibaren sınıf öğretmenliğini yaptığı öğrencilerin daha önceki (1. ve 2. sınıf) sınıf kazanımlarına dahi ulaşamadıklarını, özellikle yazma becerileri konusunda zorlandıklarını, bu durumun diğer derslere de yansındığını gözlemlemiştir. Öğrencilerin yazma becerilerini yazarak öğrenecekleri daha öğrenci merkezli bir uygulamaya ihtiyaç duyulduğunu fark etmiştir. Alan yazın incelemesi sonucunda ders günlüğü yazma, bu amacı gerçekleştirmek için uygun bir etkinlik olarak görülmüştür.

Ders günlüklerinin amacının öğrencilerin derste öğrendiklerini yazılı olarak anlatmaları olduğu düşünüldüğünde de, öğrenci günlüklerinin kullanılma amacıyla Türkçe dersinin yazma kazanımlarının örtüştüğü görülmektedir (Arslan ve Ilgın, 2011). Bu çalışmanın hem alan yazına hem de anadili Türkçe olmayan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerine ve Türkçe öğretmenlerine, öğrencilerine yazma becerilerini kazandırmada katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada; öğrencilerin tüm uygulamalara içtenlikle katıldığı ve uygulamalar için ayrılan sürenin yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Türkçe dersi yazma öğrenme alanı becerileri ile müfredat doğrultusunda metinler yoluyla kazandırılan dilbilgisi konuları ile sınırlıdır.
- 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Hakkâri ilinin Şemdinli ilçesinde bulunan bir köydeki 14 iki dilli ilkokul 4. sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
- Ön ve son test çalışmaları dahil 15 haftalık uygulama süreciyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ders Günlüğü: Öğrencilerin öğrenme sürecinde veya sonrasında belli aralıklarla hazırladıkları; not alma, derste öğrendiklerini kendi ifadeleriyle özetleme, duygu ve düşüncelerini aktarma faaliyetlerini içeren yazılı belgelerdir.

Akademik Başarı: 4. sınıf Türkçe Öğretim Programında belirlenmiş olan kazanımlara erişme düzeyi.

Akademik Başarı Testi: Türkçe dersi müfredatı doğrultusunda hazırlanmış 54 sorudan oluşan test.

Yazma Becerileri: Belli ölçütler çerçevesinde duygu ve düşünceleri yazılı olarak anlatma becerileridir. İlkokul düzeyinde yazma becerileri noktalama işaretlerini doğru kullanma, yazım kurallarını uygulama, çekim eklerini yerinde kullanma, olayı oluş sırasına göre yazma, okunaklı yazma, metne uygun bir başlık koyma vb. şeklinde sıralanabilir.

Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı: Yazma becerilerinin listelenerek belli ölçütler dikkate alınarak ‘Çok yetersiz (1)’, ‘Yetersiz (2)’, ‘Kısmen yeterli (3)’, ‘Yeterli (4)’, ‘Çok yeterli (5)’ olacak şekilde puanlandığı dereceli puanlama anahtarı.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil ve Dil Eğitimi

İnsanlar arasındaki iletişimi sağlama, düşünceleri belirleme, geçmişle gelecek arasında köprü kurma aracı olan dil, insanın duygu, düşünce, hayal ve isteklerini daha doğmadan kazanmaya başladığı, doğduktan sonra da geliştirdiği bir sistemdir (Bıyık, 2016; Baysal, 2007).

Dil, tek bir ifade ile açıklanamayacak kadar farklı özelliklere sahiptir. Güneş (2007: 23), dilin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Dil, bireysel gelişim aracıdır.
- Dil, öğrenme aracıdır.
- Dil, zihinsel becerileri geliştirme aracıdır.
- Dil, sosyal gelişim aracıdır.

Dünya üzerinde aynı ülkeyi paylaşan ama farklı dil, farklı kültüre sahip olan çok kültürlü toplumlar da vardır. Farklı iki dilin karşılaşması durumunda kişi, kendisinden farklı bir dil konuşan biri ile iletişim kurmak istediğinde veya farklı dilleri konuşan gruplar iletişim kurmak istediklerinde iki dillilik olgusu ortaya çıkar (Achmet, 2005). Bu durumda anadili ve ikinci dil kavramları önem kazanmaktadır.

2.1.1. Anadili ve İkinci Dil

TDK Güncel Sözlük (2017)'te anadili, çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil şeklinde tanımlanmıştır. Aksan (2009: 81)'a göre anadili, başlangıçta anneden ve yakın çevreden, daha sonra da ilişki içinde bulunduğu çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve toplumla en güçlü bağların oluşmasını sağlayan dildir. Anadili kendine özgü bir dizgedir, bireyin evrene bakış biçimidir, toplumun kültür aynasıdır.

İkinci dil ise, bireylerin anadiline eklenen dildir. İkinci dil edinimi biyolojik olarak gerçekleşen bir süreç değildir. İkinci dilin sözdizimsel, sesbilgisel,

anlambilimsel gibi dilsel yapıları, anadilin edinildiği gibi bilinçaltı bir süreçle edinilmez. Anadil ediniminin aksine ikinci dil bilinçli, genellikle resmi bir eğitim yolu ile öğrenilir (Özgen, 2010). Türkiye’de de Türkçe, anadili farklı olan kişiler için yabancı dil değil ikinci dildir. Türkçe’nin anadili farklı olan kişiler için ikinci dil olmasının nedeni, Türkiye’de yaşamaları, Türkçe’yi eğitim, iş hayatı ve sağlık alanlarında kullanmak durumunda olmalarıdır (Gözüküçük, 2015).

2.1.2. İki Dillilik

İki dillilik, iki dili birden akıcı ve karakteristik özellikleriyle birlikte konuşmak veya kullanmaktır. İki dilli kişi, iki dili de anadilini konuşur gibi kontrollü ve doğal bir biçimde kullanır; iki dillilik bir ağızda iki dili kullanabilmektir (Aşçı, 2003).

İki dilli bireylerin iki tek dilli bireyin toplamına eşit olmadığını savunan Grosjean (1999) ise iki dilliliği günlük yaşamda birden fazla dili kullanabilme becerisi olarak tanımlamaktadır (Akt. Mergen, 2010).

Farklı tanımlardan da görüldüğü gibi, iki dilliliğin tanımı üzerinde görüş birliği bulunmamaktadır. Bu durumun sebebi iki dillilik olgusunun durağan olmamasıdır. Örneğin; çocuk okula başlarken tek dilli iken aldığı eğitimle iki dilli olabilir, çocuk okula başlarken iki dile de hakim olabilir veya çocuk iki dilden birini artık kullanmama sonucunda ikinci dil körelebilir ve tekrar tek dilli olabilir. Günümüzde benimsenen tanıma göre, bireyin iki dilli sayılabilmesi için kullandığı iki dilde de aynı düzeyde yetkin olması gerekmemektedir. Yani birey kullandığı dillerde farklı düzeyde yetkinliğe sahip olsa da günlük yaşamında iki dili de kullanıyorsa iki dilli sayılır (Yılmaz, 2014).

İki dilli bir bireyden hem anadilini hem ikinci dilini yetkinlikle kullanması, içinde bulunduğu toplumun gelenek-görenek ve değerlerine uygun davranması ve içinde bulunduğu toplumla bütünleşmesi beklenir. Bu nedenle içinde bulunduğu toplumun dilini ikinci dil olarak kullanan bireylerin ikinci dili nitelikli bir şekilde kullanabilmesi ve böylece içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilmesi için dil eğitimi son derece önemlidir.

2.1.3. Dil Eğitimi

İnsanlar arasındaki iletişimi sağlamasının yanı sıra dil, aynı zamanda bir öğrenme aracıdır. Ergin (1976)'e göre insan dil ile düşünür, dil ile anlar ve anlatır. O halde diğer bütün öğretim alanları ve diğer bütün dersler dil temeli üzerine oturur (akt. Kanat, 2016). Dili koruma, geliştirme ve onun anlatma kabiliyetinden yararlanma; ancak dilin özelliklerini bilmek, onu bütün incelikleriyle kavramakla mümkün olabilir (Kanat, 2016). Dil edinimi ve eğitimi belli bir süreç içinde gelişir. Bireylerin öğrenmeye ve öğrendiklerini birleştirmeye olan doğal eğilimi, uygun yöntem ve teknikler kullanıldığında geliştirilebilir (MEB, 2006: 2).

Dünyada dil eğitimi alanında çeşitli yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bunlar genel olarak davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşım olmak üzere üç ana grupta toplanabilir. Günümüzde çoğu ülkede öğrencilerin işbirliği içinde çeşitli etkinlikler yaparak aktif olmalarını, bilgiyi oluşturma, yorumlama, yapılandırma gibi üst düzey becerilerinin gelişmesini sağlayan yapılandırmacı yaklaşımla dil eğitimi yapılmaktadır (Güneş, 2012). Türkiye'de de dil eğitimi, dil eğitiminde öğrencinin kendi öğrenmesini kendisinin yapılandırması gerektiğini öngören yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe Öğretim Programı ile Türkçe derslerinde yapılmaktadır.

2.1.4. Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Dil Eğitimi

İnsanlar, duygu ve düşüncelerini dil aracılığıyla paylaşırlar. Dil, sesler dizgesinden oluşacağı gibi işaretler ve değişik hareketlerden de oluşabilir. Dilin iletişim aracı olarak kullanılması bazı kuralları gerektirir. İletişimin gerçekleşmesinde, kaynak ve alıcının aynı aracı kullanması gerekir (Güleryüz, 2004: 3). Anadili Türkçe olan öğretmenler ile anadili Türkçe olmayan öğrenciler arasındaki iletişim, kaynak ile alıcının aynı dili kullanmamasından dolayı kopuk olmaktadır. Ancak bu durum daha çok ilkökul döneminde sorun teşkil etmekle birlikte, nitelikli dil eğitimiyle öğrencilerin Türkçe dil becerileri geliştirilebilir.

Her ülkede kabul edilen bir resmi dil olduğu gibi Türkiye'de de kabul edilen resmi dil Türkçedir. Eğitim öğretim sistemi de bu resmi dil üzerine kuruludur. Ancak her ne kadar bütün uluslarda dil birliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalar

yapılıyorsa da, bir ülkede yaşayan ve kabul edilen resmi dilden farklı bir dile sahip olan insanlar da vardır ve bu insanlar ekonomik ve sosyal hayatta birçok sıkıntılar yaşamaktadır. O halde eğitim sisteminin bir görevi de, içinde bulunduğu toplumun bireylerine ulusal dilin bütün inceliklerini öğretmek, onların yaşamlarında dili yetersiz kullanmalarından kaynaklanan sorunlar yaşamalarına meydan vermemek olmalıdır (Sarı, 2001).

Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okula başladıkları andan itibaren duygu, düşünce ve gözlemlerini ifade etmede sıkıntı yaşadıkları hiç bilmedikleri ya da yetersiz düzeyde bildikleri Türkçe ile kendilerini ifade etmeye çalıştıkları görülmektedir (Gözüküçük, 2015). Öğrencilerin konuşarak ifade etme becerilerini daha yoğun kullanmaları, yazmanın semboller kullanmayı gerektirmesi ve yazmanın kurallarının olması gibi sebeplerle yazma, özellikle de anadili Türkçe olmayan öğrencilerde en zor geliştirilen iletişim becerilerinden biridir. Öğrencinin dili işlevsel olarak kullanamaması, Türkçe dil yapılarına hakim olmaması ve dili etkin bir şekilde kullanabilmesi için yeterli sözcük dağarcığına sahip olamaması, daha çok yazının içeriğine yoğunlaşması nedeniyle sayfa düzeni, kelimeler ve cümleler arasındaki boşluklar gibi biçimsel özelliklere dikkat etmemesi, kendi dilindeki sözcük ve tümce yapılarını ikinci dilde kullanma eğilimi gibi nedenlerle yazma becerisinin en zor geliştirilen beceri olduğu söylenebilir.(Akyol, 2011: 118).

Öğrenciler her ne kadar dil sorunu yaşasalar da sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin Türkçeye hakimiyetleri artmakta, öğrenciler her geçen yıl Türkçenin zenginliklerini görmekteyiz. Öğrencilerin istenen dil becerilerini kazanmaları için programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin ve velilerin bazı noktalara dikkat etmesi gerekmektedir.

Öz (2011: 154)'e göre, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıfları okutan öğretmenlerin, her şeyden önce sorunu büyütmeden, olduğu gibi görmeleri gerekmektedir. Uygun bir ortam yaratıldığı ve doğru bir yol izlendiği takdirde, bu çocukların da Türkçe dil becerilerini geliştirdikleri görülecektir. Uygulamalar, Türkçeyi yeterince iyi konuşamayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrencilerin anlayabilecekleri kelimeleri içeren kısa cümlelerle konuşulmasının, dil becerilerinin öğretiminin birlikte yürütülmesinin, öğretmenin Türkçeyi sürekli ve

doğru konuşarak öğrencilere örnek olmalısının, sınıfta Türkçeyi iyi bilen öğrencilerin Türkçeyi yeterince iyi bilmeyen çocuklarla mümkün olduğu kadar çok Türkçe konuşmalarının teşvik edilmesinin, çeşitli yollarla kitaplardaki cümlelerin anlamı kavratılırken bir yandan da okunması ve yazılmasının öğretilmesinin, sınıfta, bahçede, sokakta Türkçelerini geliştirmekte olan öğrencilerin başarılarının her zaman takdir edilmelisinin yararlı olacağını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin anlayabilecekleri kolay okuma materyalleri seçilmelidir. İlköğretim programının öngördüğu sınıf düzeyi değil, öğrencilerin gerçek düzeyleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Türkiye’de dil eğitimi, Türkçe derslerinde sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere üç öğrenme alanında geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu amaçla ders kitaplarında temalar ve temalara uygun metinler kullanılarak bu beceri alanlarına yönelik öğrenci merkezli etkinlikler yer almaktadır. Öğrenme alanları birbiriyle yakından ilişkilidir. Bu nedenle öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek isteyen bir öğretmen, diğer öğrenme alanlarının gelişimine de büyük önem vermelidir.

2.2. Türkçe Dersi Öğrenme Alanları

2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2009) **dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu** olarak ele alınan beş öğrenme alanı Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı’nda (MEB, 2015) Sözlü İletişim, Okuma ve Yazma olmak üzere üç ana başlık altında düzenlenmiştir. Konuşma ve dinleme becerileri, sözlü iletişim öğrenme alanı içinde yer almaktadır. 2017-2018 öğretim yılında Türkçe programında öğrenme alanları dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak yer almıştır.

2.2.1. Dinleme/İzleme

Sözlü iletişim, dinleme ve konuşma becerilerini kapsar. Bireyin çevresiyle iletişim kurabilmesi için dinleme becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Dinleme becerisi insanın edindiği ilk beceridir. Öyle ki bir bebek, henüz anne karnındayken dinleme yoluyla iletişim kurmaya başlar (Güneş, 2007: 73).

Formal ve informal öğrenmelerin büyük bir kısmı dinleme yoluyla gerçekleşmektedir (Karadüz, 2010). Çünkü dinleme, önce konuşma, sonra okuma becerisinin kazanılmasıyla metinler yoluyla gönderilen bir bildirim algılanıp kavranmasıdır. Okul öncesi dönemde kendiliğinden gelişen dinleme becerisi diğer öğrenme alanlarında iletilmek istenen mesajın doğru bir şekilde alınması ve anlamlandırılması için bir araçtır (Kaleağası, 2009).

Okul hayatında ve günlük hayatta dil becerilerinin kullanılma oranlarının incelendiği araştırmalarda en fazla kullanılan dil becerisinin dinleme olduğu ortaya çıkmıştır (Doğan, 2008). Bu durum, hem ailede hem de okulda çocukların dinleme eğitimine çok önem verilmesi gerektiğini göstermektedir. Dinlemede bireyler, söyleneni yalnızca dinleyen pasif bir alıcı değil; iletileri işitip anlamlandıran; bu iletiler karşısında duygu ve düşüncelerini ortaya koyan aktif alıcılardır (Karadüz, 2010). Dinleme becerisinin kazandırılmasında dikkati yoğunlaştırmak çok önemlidir. Eğer öğretmen çok hızlı konuşuyorsa, dinleme için uygun bir ortam sağlamıyorsa, sesini (vurgu, tonlama vb.) doğru şekilde kullanmıyorsa öğrenciler dikkatlerini konu üzerinde yoğunlaştırmada sorun yaşayabilirler (Akyol, 2011: 20). Anadili Türkçe olan öğrenciler bile bu sayılan nedenlerden dolayı anlatılanlara dikkatini yoğunlaştıramamaktadır. Dolayısıyla anadili Türkçe olmayan öğrencilerden yani Türkçe'yi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerden oluşan sınıflarda öğretmen çok hızlı konuşmamalı, konuşmalarında öğrencilerin anlayabileceği düzeyde kelime ve cümleler seçmelidir.

2.2.2. Konuşma

Konuşma becerisi Türkçe Öğretim Programında (MEB, 2015) bireyin sosyal hayatında iletişim kurması, bilgi ve birikimlerini paylaşması, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesi olarak açıklanmaktadır. Programda konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin, Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır. Konuşma, toplumdaki bireylerin ilişkilerini sürdürebilmesi için ihtiyaç duyduğu ve faydalandığı bir dil etkinliğidir. Konuşma, insanların duygu ve düşüncelerini sözel simgeler aracılığıyla dile getirmesidir.

Okuma ve yazma faaliyetlerinin çıkış noktası olan konuşma, diğer dil becerilerinin gelişimine de kaynaklık eder (Kaleağası, 2009).

Öğretmenler öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmek için hikâye anlatma, sınıf içi konuşma, pantomim, drama, sözlü rapor sunma gibi etkinlikler yaptırabilirler. Bu çalışmalar öğrencilerin iletişim becerileri kazanmaları, kelime hazinelerini genişletmeleri, konuşma becerilerini geliştirmeleri açısından önemli görülmektedir (Akyol, 2011: 24).

2.2.3. Okuma

Dil eğitimi açısından bütün öğrenme alanları çok önemli olmakla birlikte öğrenmenin, bilgiye ulaşmanın en etkili yollarından biri okumak olarak görülmektedir. Türk Dil Kurumu Güncel Sözlükte (2017) okuma; bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlene veya seslendirme, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenme, sesli olarak söyleme, bir şeyin anlamını çözme, bazı belirtilerle bir anlamı, gizli bir duyguyu anlama, kavrama olarak tanımlanırken, bir yazıyı bütün öğeleriyle birlikte algılama ve kavrama süreci (Calp, 2010: 91); yazılı sembolleri görme, bunları sese dönüştürme ve zihnin de anlamlandırma (Demirel ve Şahinel, 2006: 81); doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan zihinsel bir süreç olarak da ifade edilebilmektedir (Akyol 2011: 33). Güneş (2017), okumayı öğrenmenin kalbi olarak nitelendirmektedir.

Alan yazında farklı şekillerde tanımlanmış olsa da okuma, yazılı veya görsel materyallerdeki yazı, şekil, resim gibi unsurları görme, seslendirme, algılama, anlamlandırma gibi zihinsel faaliyetleri gerektiren karmaşık bir süreçtir ve bu tanımların ortak yanı okumanın yalnızca algılamak olmadığı, aynı zamanda anlamlandırma ile sonuçlanması gerektiğidir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma, aşamalar halinde gerçekleşmektedir ve bu aşamalar üç boyutta incelenmektedir. Bunlar işlem, etkileşim ve anlama boyutlarıdır. İşlem boyutunun ilk aşaması *görmedir*. Okumanın gerçekleşebilmesi için yazıların, harflerin, resimlerin, şekillerin görülmesi gerekmektedir. İkinci aşama *anlamadır*. Görülenlerin, okunanların dikkat edilerek seçilip anlaşılmasıdır. Üçüncü aşama ise *zihinde yapılandırmadır*. Bu aşamada seçilen bilgiler, düşünceler inceleme,

sıralama, sınıflama, düzenleme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek yeniden anlamlandırılır. Okumanın etkileşim boyutunda birey kitap, metin, resim, kağıt, ışık, ortam vb. durumlarıyla fiziksel olarak; yazar ve metindeki düşüncelerle de zihinsel olarak etkileşim halindedir. Okumanın anlama boyutu okuduğunu anlama sürecinde üzerinde en fazla durulan boyuttur. Anlama, okuma ile alınan bilgilerin ön bilgileri de kullanarak çeşitli zihinsel becerilerin kullanılarak anlamlandırılmasıdır. Anlamanın gerçekleştirilmesi için farklı teknikler kullanılmaktadır (Güneş, 2014: 130).

Okuduğunu anlama becerisi, öğrencilerin ön bilgileriyle çok yakından ilgilidir. Öğrenciler her konuda ön bilgi sahibi olmayabilir veya az miktarda ve yanlış bilgiye sahip olabilirler. Özellikle anadili Türkçe olmayan öğrencilerin kelime hazinelerinin kısıtlı olması nedeniyle bu öğrenciler, yazıyı yüzünden okuyabilmekte fakat okuduklarını anlamakta zorlanmaktadırlar. Öğretmenler, var olan ön bilgileri farklı teknikler kullanarak ortaya çıkarabilir veya bazı durumlarda konu için gerekli olan ön bilgileri düz anlatım yoluyla öğrencilere aktarabilirler (Akyol, 2011: 37).

2.2.3. Yazma

İnsanlar arasındaki en etkili iletişim aracı dildir. Dilin özellikle sözel yönü duyguların, heyecanların insana ait özelliklerin doğru bir şekilde aktarılmasında çok önemlidir. Eski çağlarda insanlar, mesajlarını hem çağdaşlarına hem de gelecek kuşaklara sözle aktarırlarken toplumlar kalabalıklaştıkça sözlü iletişim yeterli olmamaya başlamıştır. İnsanlar bilgi ve deneyimlerini gelecek kuşaklara aktarabilmek için sözlü ürünleri bile kaydetme ihtiyacı duymuş, bu ihtiyaç da yazıyı doğurmuştur (Calp, 2010: 68). Görüldüğü üzere dil, ulusal kültürün en önemli aktarıcısı durumundadır. Bu nedenle dil öğretimi aynı zamanda bir kültür öğretimidir (Yazıcı Okuyan, 2012). Dil becerilerinden biri olan yazma da toplumda yazılı kültürün oluşmasını sağlamaktadır.

En genel ve kısa ifadeyle, anlatılmak istenenlerin şekil veya sembollerle anlatılması olarak ifade edilebilecek yazma, konuşma gibi doğal dile dayalı şekilde başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi ve yaşantılarımızı ifade etmemizin bir

yoludur. Yazmada konuşmadan farklı olarak dil, görsel ve tek boyutlu bir dizgeye, yazı dizgesine geçirilir (Korkmaz, 2015).

Anlamaların zihinde yapılandırılıp aktarılması işi olan yazmanın da okuma gibi farklı boyutları vardır. Bunlar tasarım boyutu, işlem boyutu ve paylaşma boyutudur. Birey *tasarım boyutunda* bilgileri gözden geçirmekte, yazma konusunu belirlemekte ve yazının türüne, yöntemine, yapısına karar vermektedir. *İşlem boyutunda* tasarlanan işlemleri uygulamaya dökmekte, mantıksal bağlar kurmakta, en uygun şekilde yazmaktadır. *Paylaşma boyutunda* ise yazılanlar kontrol edilip, basılıp, çoğaltılıp paylaşılmaktadır (Güneş, 2014: 160).

2.2.3.1. Yazma Öğretimi Yaklaşım ve Modelleri

Bireyin bilgi duygu ve düşüncelerini aktarabilmesinin yollarından biri olan yazmanın etkili ve istenilir nitelikte olması yazma öğretimi uygulamaları ile mümkün olabilmektedir. Yazılan yazıların etkili ve istenilir bir nitelik kazanması ise bir süreç gerektirir. Bu süreçte yazma becerilerini geliştirmek için ürünü temel alan ürün temelli yaklaşım ve süreci temel alan süreç temelli yaklaşım olmak üzere iki temel yaklaşım vardır (Oral, 2008: 24). Ürün temelli yaklaşıma göre, yazı yazmak düşüncelerin kaydedilmesi anlamına gelir. Bu yaklaşımda bilgiye ve yazının mekanik özelliklerine önem verilir. Öğretmen öğrencilerin yazdıklarını değerlendiren konumundadır. Öğretmen, bu değerlendirmeyi belli ölçütlere göre yapar. Süreç temelli yaklaşımda ise önemli olan düşünceler, dilin keşfedilmesi ve yenilenmesidir. Öğretmen yazma sürecinde öğrenciye rehber ve destekçi konumundadır. Bu rehberlik ve destek yalnızca motivasyon anlamında değildir. Öğretmen kendisi de yazarak öğrenciye örnek olmalı, yazma sürecinde de öğrenciyi yönlendirmeli, öğrenciye geribildirim vermeli, yanlışlarını fark etmesi ve düzeltmesi için fırsat vermelidir.

Araştırmacılar (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 (1981), Hayes (1996)) yazma sürecini açıklamak, yazma becerilerini geliştirmek ve yazma öğretim modelleri geliştirmek amacıyla çeşitli çalışmalar yapmışlardır (Zesiger, 1995; Fayol,

1997. Akt. Güneş, 2014: 162). Güneş (2014: 162) bu modelleri Schmidt Modeli, Van Galen Modeli, Hayes ve Flower Modeli ve Hayes Modeli olmak üzere dört başlık altında incelemiştir:

Schmidt Modeline göre, bellekte depolanan bilgiler yazmaya temel oluşturur. Yazma programı bu bilgilerden hareketle oluşur. Van Galen Modeline göre yazma, sözlü dilin yazıya aktarılmasıdır. Yazmanın zihinsel yönünün ele alındığı bu modele göre sesler harflere dönüşür; harfler heceleri, heceler de kelimeleri oluşturur ve yazma işlemi tamamlanır. Yaygın olarak kabul edilen Hayes ve Flower Modeli, ürün yerine sürece öncelik veren bir yaklaşımdır. Yazma sürecindeki zihinsel işlemleri açıklamak, karşılaşılan sorunları çözmek, yazı üretimini iyileştirmek amaçlanmıştır. Bu yazma modeli üç temel bileşenden oluşmaktadır. Bunlar yazma sürecinin gerçekleştirilmesiyle ilgili tüm işlemleri kapsayan *görev alanı*, yazarın ön bilgileri, zihinsel süreçleri, yazma planlarını kapsayan *yazarın uzun süreli belleği* ve planlama, metinleştirme, gözden geçirme işlemlerini kapsayan *yazma sürecidir* (Flower ve Hayes, 1981). Yapılan çalışmalar süreç temelli bu yaklaşımın etkililiğini ortaya koymuştur (Güvercin, 2012; Karatay, 2011). Hayes Modeli, 1981 yılında geliştirilen Flower ve Hayes yazma modelinin çeşitli eleştiriler üzerine düzenlenmiş şeklidir. Yeni modelde yazma sürecindeki bileşenlere sorun çözme bileşeni eklenmiş, ikinci sırada bulunan yazarın uzun süreli belleği bileşeni ilk sıraya alınmış ve yazarın ön bilgileri daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.2.3.2. Yazma Öğretiminde İlkeler

Konuşma ve dinleme, bireyin günlük yaşamında edinebildiği beceriler olmasına karşın okuma ve yazma, düzenli ve nitelikli bir eğitimle kazandırılabilen becerilerdir. Özellikle yazılı anlatım, en son ve en güç geliştirilen dil becerisidir (Kardaş, 2015). Türkçe Öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi için öğretmenin dikkat etmesi gereken özellikleri Coşkun (2009: 51) aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1. Yazma becerisi tek bir aşamada gerçekleşen bir süreç değildir. Öğrenciler yazmaya aşamalar halinde teşvik edilmelidir. Örneğin önce cümle kurma ve paragraf oluşturma becerileri kazandırıldıktan sonra metin oluşturma becerisinin kazandırılması daha etkili olacaktır.

2. Yazma eğitiminin amacı öğrencilerin bir metin oluşturmasını sağlamak değil metin oluşturmak için gereken alt becerileri kazandırmaktır.
3. Öğrenciler her an her şeyi yazmak için hazır olmayabilirler. Bunun için yazma çalışmaları öncesindeki hazırlık çalışmaları çok önemlidir. Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek, konu ve amaç belirlemelerini sağlayarak, konuya ilgilerini çekerek, aslında yazacak çok şeyin olduğunu sezdirerek kısacası; öğrencileri psikolojik ve zihinsel anlamda yazmaya hazır hale getirerek hazırlık çalışmaları yapılmalıdır.
4. Öğretmen, yazma sürecinin her aşamasında öğrenciye rehberlik etmeli, öğrenciyi ilgisiz bırakmamalıdır.
5. Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutumu varsa öncelikle bu tutumlar olumlu hale getirilmelidir. Bunun için de öğrencilerin yazmakta güçlük çekeceği konular yerine rahatça yazabilecekleri konular seçilebilir.
6. Eğitimin her alanında olduğu gibi yazma eğitiminde de öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara dikkat edilmeli ve bunun gereği olarak yazma becerisini geliştirmede farklı yöntem ve teknikler işe koşulmalıdır.
7. Yazma eğitiminde içeriğe biçimsel özelliklerden daha çok önem verilmelidir. Tutarsız, konu bütünlüğü olmayan düşüncelerin, paragrafların düzeltilmesi veya tutarlı cümleler ve metinlerin oluşturulması zordur ama biçimsel hatalar kolaylıkla düzeltilebilir.
8. Öğrenciler özel amaçlar dışında belli bir konuda yazmaları konusunda zorlanmamalı, öğrencilere yazılarını istedikleri bir konuda yazmaları için fırsat verilmelidir.
9. Yazma çalışmaları sürekli aynı türde yaptırılmamalı, farklı metin türleri yazmaları konusunda öğrenciler teşvik edilmelidir.
10. Öğrenciler yazılarında kendi düşüncelerini yansıtma konusunda teşvik edilmelidir.
11. Yazma; duygu, düşünce, beklenti, istek gibi zihindekilerin kağıda dökülmesidir. Yani yazmak için yalnızca yazı yazmayı bilmek yetmez. Öğrenciler yazma öncesinde bilişsel anlamda becerilerini kullanarak neyi nasıl yazacağını, düşüncelerini nasıl bir araya getireceğini bilmelidir.

12. Öğrencilerin yazdığı metinler yalnızca not vermek amacıyla değerlendirilmemeli, öncelikle yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla geri bildirimler vererek değerlendirme yapılmalıdır. Öğrencilerin yazılarını yalnızca ders kapsamında not vermek amacıyla değerlendirmek, hatalarını düzeltmelerine ve yazma becerilerini geliştirmelerine fırsat vermeyeceği gibi öğrencilerin yazmaktan soğumasına da neden olabilir.
13. Yazma çalışmaları sadece okulda yapılanlarla sınırlı tutulmamalı, öğrencilerin okul dışında da yazma zevki kazanmaları sağlanmalıdır. Bunun için çocuğun günlük tutması sağlanabilir, özel günlerde sevdiklerine mektup yazması, izlediği bir filmi veya okuduğu bir kitabı özetlemesi istenebilir.

2.2.3.3. Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Çalışmalar

Duygu, düşünce, istek ve hayallerin ifade edilmesine, bu ifade edilenlerin kalıcı olmasına fırsat vermesi açısından önemli olan ve günümüzde de öneminden hiçbir şey kaybetmeyen yazma becerisini, çocuklarımızın arzu ettiğimiz düzeyde geliştirmesini istiyorsak, eğitim planlamasında yazma becerisine yeteri kadar önemin verilmesi, çeşitli yazma çalışmaları yapılması gerekmektedir (Özdemir, 2016).

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmalar **kontrollü yazma, güdümlü yazma** ve **serbest yazma** çalışmaları şeklinde sınıflandırılabilir (Demirel ve Şahinel, 2006: 113).

Kontrollü yazma çalışmaları ile öğrencilerin dildeki sözcükleri ve yapıları doğru şekilde yazmaları sağlanır. Bir cümleyi sözcüklerin yerini değiştirerek tekrar yazma, cümledeki yapıları değiştirerek yazma, örneğe uygun kompozisyon yazma, karışık kelimelerden cümle oluşturma veya karışık verilen cümlelerden bir paragraf oluşturma, sorulara cevap yazma niteliğinde paragraf yazma çalışmaları kontrollü yazma çalışmalarına örnek olarak verilebilir.

Güdümlü yazma çalışmaları ile öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri ve cümle yapılarını kontrollü bir şekilde kullanarak metin oluşturmaları sağlanır. Dikte yapma, bir metni dinledikten sonra yeniden yazma, not alma, öz yazma, özetleme çalışmaları güdümlü yazma çalışmalarıdır.

Serbest yazma çalışmaları ile öğrencilerin duyu ve düşüncelerini kendi üsluplarına göre yazma kurallarına uyarak yazmaları sağlanır. Kompozisyon yazma, mektup yazma, duyuru, haber ve tutanak yazma, okunanlarla ilgili yazma, gözlenen veya yaşanan olaylarla ilgili yazma, resimlere bakarak yazma, rüyaları yazma, günlük yazma, anı yazma, davetiye, tebrik kartı yazma, istek ve şikayet yazısı yazma serbest yazma çalışmaları kapsamında yaptırılabilir etkinliklerdir.

Eğitim açısından yazma, sadece öğrenilen bilgiyi sergileme aracı olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin bilgi edinmesini sağlayan önemli bir öğrenme aracı olarak anlamlı bir öğrenme etkinliği içerisinde de kullanılabilir (Günel, Atila, Büyükkasap, 2009; Rivard ve Straw, 1999). Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onları öğrenme sürecinde aktif kılmayı hedefleyen bir yaklaşım olan öğrenme amaçlı yazma teknikleri de öğrencilerin yazarak öğrenmelerini sağlar (Uzun ve Alev, 2013). Yıldız ve Büyükkasap (2011), öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup yazmanın öğrencilerin akademik başarısına etkisini araştırdıkları çalışmalarında, mektup yazma etkinliğinin Compton olayını öğrenmelerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akçay ve Baltacı (2017), astronomi öğretiminde öğrenme amaçlı çoklu yazma etkinliklerini (mektup, şiir, masal, resim çalışması, drama, gazete oluşturma, model yapma ve diğer yazma etkinliklerinden oluşan uygulamalar) değerlendirdikleri çalışmalarında, astronomi konusunun öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanılarak öğretilmesinin öğrenci başarısını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmada kullanılan ders günlüğü tutma, konunun sınırlandırılması, öğrenilenlerin sözcüklere ve yapılara dikkat ederek yansıtılması, kontrollü bir şekilde metin oluşturulması özellikleri dikkate alındığında güdümlü yazmaya, öğrencilerin yazarak öğrenmelerine fırsat vererek öğrencileri öğrenme sürecinde aktif kılması bakımından ise öğrenme amaçlı yazmaya örnektir.

2.2.3.3.1. Ders Günlüğü

Öğrenme bireyin bilgi, duyu, düşünce ve becerilerini önceki birikimiyle yapılandırdığı bir sürecin ürünüdür başka bir deyişle bir süreç sonucunda ortaya çıkan üründür ve kaliteli ve istenilir şekilde ortaya çıkması sürecin nasıl geçtiği ve bu

süreçteki çabalarla ilişkilidir. Bu nedenle denilebilir ki öğrenme üründen daha çok bir süreçtir. Öğrencilere öğrenme deneyimlerini yansıtacakları günlükler tutturarak onlara en iyi öğrenme sürecini yaşama fırsatı sunulabilir. Günlük tutma gibi stratejiler aynı zamanda öğrencilerin hayat boyu öğrenen bireyler olmalarını sağlar. Ayrıca ders günlüğü tutma, öğrencilerin kendi öğrenmelerini takip etmeleri ve öğrendiklerini yansıtma fırsatı vermesi açısından etkili bir tekniktir (Wormeli, 2004).

Türkçe kaynaklarda “yansıtıcı günlük”, “yansıtma materyalleri”, “öğrenci günlükleri”, “fen günlükleri”, “çalışma günlüğü” (Yıldırım, 2012; Abalı Öztürk ve Şahin, 2014; Demirci, 2016; Er ve Şaşmaz Ören, 2015; Güvenç, 2011a), yabancı kaynaklarda ise “learning log”, “learning journal”, “reflective journal” (Langer, 2002; Stephens ve Winterbottom, 2010) olarak anılan ders günlükleri; öğrencilerin ders işlenmesinden sonra belli aralıklarla derste öğrendiklerini, duygu ve düşüncelerini, izlenimlerini yansıttıkları materyallerdir.

Uslu (2009), ders günlüklerini öğrencilerin sınıfta yapıp ettiklerini, öğrendiklerini yazdıkları kayıtlar olarak tanımlamıştır. Haigh (2001)’e göre ders günlükleri, öğrencilerin kendi öğrenmesinin bilincinde olan ve öğrendiklerini yansıtan bireyler olmalarını sağlar. Eğitimcilerle göre ders günlükleri, öğrencilerin öğrenme gelişimini ve müfredattaki diğer derslerle etkileşimlerini derinlemesine anlama fırsatı sunar (Haigh, 2001).

Maden (2013) “öğrencilerin, belirli aralıklarla, üç-dört ders saatinde bir ya da ünite de bir durup öğrendikleri ile ilgili düşüncelerini, olayları ve izlenimlerini kaydetmeleri” olarak tanımladığı ders günlüklerinin derslerde kullanımına yönelik olarak da şu açıklamalara yer vermiştir:

“Öğrencilerin derste öğrendiklerinin kalıcı olabilmesi için tekrara, tekrar edebilmek için de notlara ihtiyaç duyulmaktadır. Türkçe dersinde özellikle yazım kuralları ve diğer teorik bilgilerle ilgili, ayrıca konuşma, dinleme etkinlikleri ile ilgili öğrencilerin ders günlükleri tutması ve bunları okuması temel dil becerilerinin kalıcı şekilde kazanılması için örnek bir taktik olabilir. Öğretmen Türkçe dersinde öğrencilere bir edebî tür olan günlükleri tanıtırken ders günlüklerinin de olabileceğini ve nasıl

kullanılacağını aktarabilir. Türkçe dersinde özellikle yazma çalışmalarında ve konuşma, dinleme etkinliklerinde öğrencilerin öğrendiklerini okuldan sonra günlüklerine aktarmaları istenebilir. Öğrencilerin tuttukları günlükler belirli aralıklarla sınıfta tekrar edilir.”

Yazarken öğrendiğini gören öğrenci, öğrenmek için istekli olacaktır. (Duman, 2004: 5). Öğrenmeye istekli olan öğrencinin ise akademik başarısı artacaktır (Eker ve Arsal, 2014). Ders günlüğü de öğrencinin öğrendiğini görmesi açısından önemli bir araçtır. Derste işlenenleri kendi ifadeleriyle yazan öğrencilerin o konuyu ne kadar anladığı anlaşılabilir. Çünkü yazmak için önce neyi nasıl yazacağını düşünmek, öğrenilenleri zihinde yapılandırmak gerekir. Bu yönüyle ders günlüğü yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirici yönü olduğu söylenebilir. Öğrenci ders günlüğü yazdıkça hatalarını fark edecek, öğretmenin geribildirimler vermesiyle birlikte de düzeltmeler yapacaktır (Polat ve Uslu, 2012).

Ders günlükleri, sessiz ve çekingen öğrencilerin özellikleri, öğrenmeleri hakkında bilgi verir. Konuşmaktan çekinen ancak yazarak kendini iyi ifade edebilen öğrenciler için kendini ifade edebilmesi, öğrendiklerini yansıtması için çok önemli bir fırsattır (Demirci, 2016). Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarını artırır ve öğretmenin yapmış olduğu öğretim etkinliklerinin öğrenci üzerindeki etkilerini görmeye yönelik geribildirim sağlar (Nesbit vd., 2004).

Günlük yazan öğrencinin derste edindiği bilgileri kendi cümleleri ile yazması ve gerektiğinde geri dönüp yazdıklarını inceleyerek kendini gözleme fırsatını bulması, öğretmenin yazılan ders günlüklerini kontrol edip öğrencilere geribildirim vererek öğrencinin konuya ilişkin düşüncelerini doğru bir şekilde oluşturmasına yardımcı olması (Walker, 2003), sınıf içerisinde yapılan ders günlüğü etkinlikleri ile öğrencilerin dersle ilgili kişisel gözlemlerini yansıtma olanağı bulması (Unrau, 2008), öğrencilerin kendi akademik ilerlemelerini takip edebilmelerine olanak vermesi (Wiggins, 1989), öğrencinin sorumluluk bilincinin gelişmesine ve bilgiyi hatırlama düzeylerinin artmasına yönelik katkıları (Audet, Hickman ve Dobrynina, 1996) göz önünde bulundurulduğunda ders günlükleri kullanımının tüm derslerdeki öğrenmeler için önemli bir etkinlik olacağı söylenebilir (Eker ve Coşkun, 2012).

Ders günlüğü kullanımının yukarıda da belirtilen katkıları ile birlikte öğrencilerin dersle ilgili deneyimlerini yazmalarını sağlayan ders günlüklerinin faydaları şu şekilde sıralanabilir (Ajello, 2000):

- Öğretmen ve öğrencinin kişisel bir iletişim kurmasını sağlar,
- Yazma ve resimleme yoluyla öğrencilerin iletişim kurmalarını sağlar,
- Öğrencilere bireysel olarak dönütler verme ve bireyselleştirilmiş öğretim için plan yapma olanağı sunar,
- Öğrencilerin öğrenmeleri ve gelişimleri hakkında somut kanıtlar sunar.

Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerinin kavramsal ve işlemsel öğrenmelerini değerlendirme ve bu değerlendirme ışığında öğrencilerin performanslarını geliştirebilmeleri için gerekli dönütleri verme yoluyla ders günlüklerini değerlendirme aracı olarak kullanabilirler (Ruiz-Primo, 1999).

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yazma Becerileri İle İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için farklı çalışmalara rastlanmaktadır.

Belet ve Yaşar (2007) tarafından yapılan çalışmanın bir boyutunu öğrenme stratejilerinin yazma becerilerine etkisini araştırmak oluşturmaktadır. Kontrollü ön test-son test modelinin kullanıldığı, 43 öğrenciyle yürütölen bu araştırmanın sonucunda öğrenme stratejilerini kullanmanın yazma becerilerini geliştirdiği görölmüştür.

Ülper (2008) tarafından hazırlanan “Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli doktora tezinde bilişsel süreç modeline göre hazırlanan öğretim programının öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ön test- son test kontrol gruplu desenin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre bilişsel süreç modeline dayalı etkinliklerle deney grubu öğrencileri içerik, tutarlılık, sözcük kullanımı, cümle kuruluğu ve mekanik özellikler bakımından kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir ilerleme göstermiştir.

Hamzadayı (2010), hazırladığı doktora tezinde bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerinde bir etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Bu çalışmanın sonucunda bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme uygulamalarının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin yazma becerileri ile ilgili ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında öğrencilerin son testte gelişim gösterdikleri belirlenmiştir.

Çayır (2011) “İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamalarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerileriyle İlgili Deneysel Bir Araştırma” başlıklı yüksek lisans tezinde çoklu zekâ uygulamalarının okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi üzerine etkisi incelenmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deney deseni kullanılan çalışmanın bulguları, çoklu zekâ uygulamalarının öğrencilerin hem okuduğunu anlama hem de yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Ak (2011) tarafından yaratıcı yazma tekniklerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini belirlemek üzere hazırlanan yüksek lisans tezinin sonuçları, yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Tekeli (2013), hazırladığı “Kubaşık Öğrenmenin Öğrencilerin Yazma Becerileri Üzerindeki Etkileri” başlıklı yüksek lisans tezinde kubaşık öğrenmenin öğrencilerin yazma becerileri ile dilbilgisi başarıları üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, kubaşık öğrenme öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmekte, dilbilgisi başarılarını arttırmaktadır.

Eroğlu (2013) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasında bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilere öncelikle “Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği” uygulanmış, daha sonra öğrencilerden istedikleri bir konuda kompozisyon yazmaları istenmiştir. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile yazma becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu fakat bu ilişkinin çok yüksek olmadığını göstermektedir.

Çetinkaya ve Hamzadayı (2014) tarafından yapılan bir başka çalışmada, öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede sesbirimsel metin diktesi uygulamalarının etkililiği araştırılmıştır. Sesbirimsel metin diktesinin sözcüklerdeki ünlü ses yanlışlarında, ünsüz ses yanlışlarında ve sözcüklere gelen çekim eklerinin yazımındaki yanlışlarda bir azalma olup olmadığı incelenen bu çalışmanın bulguları, sesbirimsel metin diktesi uygulamalarının söz konusu yazma becerilerinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Sever ve Memiş (2014), süreç temelli yazma modellerinin öğrencilerin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine bir etkisinin olup olmadığını araştırdıkları çalışmalarında süreç temelli yazma modellerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Demirbağ ve Günel (2014), Argümantasyon Temelli Bilim Öğrenme sürecine entegre edilen modsal betimleme eğitiminin öğrencilerin akademik başarı, argüman kurma ve yazma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri

araştırmada, öğrenciler ATBÖ'ye dayalı etkinlikler sırasında rapor yazmışlardır. Rapor, öğrencilerin düşüncelerinin kayıt altına alındığı bir öğrenme amaçlı yazma etkinliğidir. Araştırmanın sonucunda modsal betimleme eğitimi alan uygulama grubu öğrencilerinin fen başarılarının, argüman kurma ve yazma becerilerinin karşılaştırma grubu öğrencilerine kıyasla daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Yamaç (2015), "İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikayelerin Etkisi" başlıklı doktora tezinde yazma becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Kırsal kesimde öğrenim gören ilkokul üçüncü sınıf öğrencileriyle yürütölen bu çalışma, bir eylem araştırmasıdır. Araştırmanın sonuçları dijital hikâyelerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Yılmaz ve Aklar (2015), yazmayı sürece yayan bir model olan Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerinin geliştirilmesinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda, deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre deney grubunda bulunan öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği görölmüştür.

Dölek ve Hamzadayı (2016), akran işbirliğine dayalı yazma çalışmalarının 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanmışlar ve 60 öğrenci ile bu çalışmayı yürütmüşlerdir. Araştırmanın bulguları, akran etkileşimine dayalı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Araştırmadan elde edilen diğer önemli bir sonuç ise geleneksel yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmediğidir.

Özdemir ve Özbay (2016), Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmen adaylarının yazma becerileri üzerine etkisini inceledikleri çalışmada Analitik yazma ve değerlendirme modelinin deney grubu öğrencilerinin yazma başarılarında fikirler, düzenleme, ifade biçimi, kelime seçimi, cümle akıcılığı

ve sunum aşamalarına yönelik ölçütlerde istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan bu çalışmalar, öğrenme stratejileri kullanmanın, yaratıcı yazma teknikleri kullanmanın, dijital hikayelerin, yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme-öğretme modellerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

2.3.2. Ders Günlükleri İle İlgili Araştırmalar

Ders günlüğü yazmanın öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde etkili olacağı düşünülmektedir. Ancak alan yazın incelendiğinde yapılan araştırmalarda ders günlüklerinin genellikle fen öğretimine yönelik olarak akademik başarıya etkisi incelenmek üzere kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra ilköğretim Sosyal Bilgiler, Matematik, Türkçe derslerinde de kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca lisans seviyesindeki sınıf ve derslerde de ders günlükleri kullanılmaktadır.

Park (2003), “Engaging Students in the Learning Process: The Learning Journal” başlıklı araştırmasında lisans 3. Sınıf coğrafya dersinde öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak dahil etmede ders günlüğünün kullanılabilirliğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda ders günlüğünün öğrencilerin derse ilgisini ve katılımını arttırmada, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu alabilmesi için onları teşvik etmede, öğretmene geri bildirim sağlamada etkili bir araç olduğu görülmüştür.

Dunlap (2006), yansıtıcı günlük yazma etkinliklerinin öğrencilerin değişen algılarına yansımalarını incelediği araştırmasında, günlük yazmanın öğrencilerin öğrenme süreçleri ve başarıları ile ilgili algılarını ifade etmeyi sağladığı, öğretmenlerin de öğrencideki algısal ve kavramsal değişimleri izlemesine olanak sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Erduran Avcı (2008), çalışmasında fen öğretiminde fen günlüğü yazmanın öğrencilere sağladığı katkıları belirlemiştir. 6 hafta devam eden çalışmada öğrenciler, haftada bir kere derste işlenen konu ile ilgili günlük yazmışlardır. Çalışmanın son aşamasında gönüllü olan beş öğrenciyle de görüşme yapılmıştır. Araştırma

sonucunda öğrencilerin çoğunun düzenli olarak günlük tutmadığı belirlenmiştir. Son haftalarda yazılan günlüklerin puanlarının ilk haftalarda yazılan günlüklerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonunda öğrencilerle yapılan görüşme sonuçları ise, öğrencilerin günlük yazmaktan hoşlandığını, öğretmenlerin onları daha iyi anladığını, derslerini tekrar etmede ders günlüklerinin yardımcı olduğunu, ders günlükleri sayesinde öğrendiklerinin kalıcı olduğunu göstermektedir.

Uslu (2009), “Altıncı ve Yedinci Sınıf Fen ve Teknoloji ile Matematik Derslerinde Günlüklerin Kullanılmasına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi” isimli yüksek lisans tezinde altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji ve matematik derslerinde öğrenci günlüklerinin kullanılması hakkındaki görüşlerini almıştır. 30 6. ve 7. sınıf öğrencisiyle yürütülen bu çalışma, nitel araştırma olarak yürütülmüş ve veriler görüşme formuyla toplanmıştır. Süreçte ise öğrenciler dokuz hafta boyunca günlük yazmışlardır. Görüşmeler sonucunda, öğrencilerin ders günlüğü yazmayı eğlenceli bulduğu, ders günlüğü sayesinde öğretmenleri ile daha sağlıklı iletişim kurdukları, ders günlüklerinin ders tekrarı yapmalarına ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine yardımcı olduğu saptanmıştır.

Liuoliene ve Metiuniene (2009) tarafından yapılan “Students’ Learning Through Reflective Journaling” başlıklı, öğrencilere öğrenmelerinde yardımcı olmak için eğitimde kullanılan günlük türlerini tanıttıkları çalışmada, yansıtıcı günlüklerin öğrencilerin öz değerlendirme yapmasına ve öğrenme süreçlerini değerlendirmesine ve biliş üstü farkındalığın geliştirilmesi için stratejiler kazandırmaya yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çardak (2010), “Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Günlük Tutmanın Öğrenci Başarısı ve Tutumu Üzerine Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde fen günlüğü tutmanın akademik başarıya ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutuma etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desende 54 6. sınıf öğrencisiyle yürütülen çalışmada öğrenciler, üç ünite boyunca her hafta günlük yazmışlardır. Araştırma sonuçları, fen günlüğü tutmanın öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını göstermiştir.

Güvenç (2010) tarafından yapılan “İşbirlikli Öğrenme ve Ders Günlüklerinin Öğretmen Adayı Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenmeleri Üzerindeki Etkileri” isimli araştırmada işbirlikli öğrenme ve ders günlükleri kullanımının öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme ve ders günlüğü kullanımının öğrenme, öz yeterlilik algısı ve öz düzenlemenin boyutları üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Arslan ve Ilgın (2011), çalışmalarında dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitabında yer alan metinlerle ilgili yazdıkları günlükleri, kazanımları temel olarak değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları, öğrenci günlüklerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği yönündedir.

Eker ve Coşkun (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, ders günlüğü yazmanın öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarısına etkisi incelenmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende yapılan çalışmanın örneklemini 65 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. 5 haftalık uygulama sürecinde her iki grupta da “Geçmişimi Öğreniyorum” teması işlenmiş, farklı olarak deney grubu öğrencilerine ders günlükleri yazdırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ders günlüğü kullanımı öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmaktadır.

Çavuş ve Özden (2012), yaptıkları bir çalışmada 3 6. sınıf öğrencisinin Fen ve Teknoloji Dersinde fen günlüğü kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Katılımcılardan üç ay boyunca günlük tutmaları istenmiş ve süreç sonunda günlük tutmak ile ilgili görüşleri yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ve katılımcı gözlem tekniği kullanılarak alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrenciler fen günlüğü yazmanın ders tekrarı yapmaya, başarının artmasına, Fen ve Teknoloji dersine ve öğretmene karşı olumlu tutum geliştirmeye, derslerin daha eğlenceli geçmesine yardımcı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler fen günlüğü tutmayı arkadaşlarına tavsiye edeceklerini söylemiştir.

Aymen Peker, Taş, Apaydın ve Akman (2014) tarafından yapılan bir çalışmada da Fen ve Teknoloji dersi Yaşamımızdaki Elektrik ünitesi için tutulan ders günlüklerinin öğrencilerin akademik başarısına bir etkisinin olup olmadığı

araştırılmıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu desende olup çalışma grubu deney ve kontrol grubunu oluşturan 32 7. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, başarı testinin ön test puanlarında anlamlı bir fark olmadığını, ancak son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmacılar bu çalışma sonucunda böyle bir çalışmanın daha fazla sayıda öğrenciyle çalışmalar geliştirilebileceği, böylece daha kapsamlı bilgilere ulaşılabileceği önerisinde bulunmuşlardır.

Eker ve Arsal (2014), yaptıkları araştırmada ders günlükleri kullanımının öğrencilerin öz düzenleme stratejileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Katılımcılar iki farklı bölgeden seçilen okullarda öğrenim gören 113 7. sınıf öğrencisidir. 11 haftalık uygulama sürecinde iki grupta da üniteler işlenmiş, deney grubu öğrencilerine ders günlüğü yazdırılarak öz düzenleme stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonucunda ders günlükleri kullanımının öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kazanmalarında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar sağladığı görülmüştür. Bu çalışma ders günlüklerinin, bakımsız çevrede bulunan okuldaki öğrencilere öz düzenleme stratejilerini kazandırmada bakımlı çevrede bulunan okuldaki öğrencilerden daha fazla etkili olduğunu gösteren önemli bir çalışmadır.

Çavuş (2015), “Fen ve Teknoloji Dersinde Fen Günlüğü Kullanımının İlköğretim Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık ve Akademik Başarısına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde, Fen ve Teknoloji dersinde fen günlüğü kullanımının bilişüstü farkındalık ve akademik başarıya etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 53 7. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Kontrol grubu öğrencileriyle müfredat doğrultusunda ders işlenmiştir. Deney grubu öğrencileri ise her dersin sonunda fen günlüğü tutmuşlardır. Araştırma sonucunda, Fen ve Teknoloji dersinde fen günlüğü kullanımının akademik başarıya ve bilişüstü farkındalık düzeyine olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Karaca, Armağan ve Bektaş (2015), “The Use of the Reflective Diaries in Science Lessons from the Perspectives of Eighth Grade Students” isimli çalışmalarında ders günlüklerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin fen dersine bakış

açısını değiştirip değiştirmediği ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 38 ortaokul öğrencisiyle yrtlen çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, yansıtıcı günlükler katılımcıların fen dersine yönelik düşüncelerini olumlu yönde değiştirmiştir. Bütün ğrencilerin mitoz bölünme evreleri ve bölünmenin canlılar için önemi konusunda anlamlı öğrenme gerçekleştirdikleri grlmştir.

Demirci (2016), “İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Yaşamımızdaki Elektrik nitesinde ğrenci Günlüklerinin Kullanımının ğrencilerin st Bilişsel Beceri Gelişimine ve Başarılarına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde ğrenci günlüklerinin öğrencilerin akademik başarıları ile st bilişsel gelişimleri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, ders günlüklerinin kullanıldığı deney grubu ğrencilerinin st bilişsel beceri seviyesi kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek kmıştır. Araştırmanın sonucunda ayrıca deney grubu ğrencilerinin akademik başarı seviyesinin kontrol grubu ğrencilerinin akademik başarı seviyesinden daha yüksek olduğu grlmştir.

Yapılan bu çalışmalar, ders günlüğünün öğrencilerin derse ilgisini arttırdığını, öğrenme süreçleri ve başarılarıyla ilgili algılarını ifade etmelerini sağladığını, kalıcı öğrenme gerçekleştirmelerini sağladığını, akademik başarılarını arttırdığını, öz değerlendirme yapmalarına fırsat verdiğini, yazma becerilerini geliştirdiğini; öğretmenlerin de yazılan ders günlükleri sayesinde öğrencinin gelişimini izleme fırsatı bulduğunu göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Türkçe dersinde ders günlükleri kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve yazma becerilerine etkisini incelemek üzere tek grup ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende yapılması planlanmış ancak kontrol grubu sınıfında öğretmen değişikliği olması nedeniyle çalışmanın tek grup ön test-son test desende yürütülmesine karar verilmiştir. Bu desende kontrol grubu yoktur. Deneysel uygulamanın tek bir grup üzerindeki etkisi test edilir. Katılımcıların bağımlı değişkene ilişkin ön test ölçümleri yapılır, uygulama sonrasında aynı katılımcıların aynı ölçme araçları kullanılarak son test ölçümleri yapılır. Tek gruba ait ön test ve son test arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılır (Büyüköztürk, 2016).

Araştırmanın başında gerçekleştirilen ön test çalışmalarının ardından kazanımlar çerçevesinde ders işlenmesinin ardından öğrencilerin ders günlüğü yazmaları şeklinde gerçekleştirilen uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulama sonunda da öğrencilerin ön ve son test ölçümleri alınmıştır. Araştırma sonunda çalışma grubunun ön test ve son test uygulamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmanın deneysel deseni Tablo 3.1.1’de gösterilmiştir:

Tablo 3.1.1: Araştırmanın Deneysel Deseni

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
4-B Sınıfı	TABT, YBDPA	Ders günlükleri kullanımı	TABT, YBDPA

Not: TABT: Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi, YBDPA: Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Hakkâri ilinin Şemdinli ilçesinin bir köyünde bulunan bir ilkokulda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 4-B sınıfında öğrenim gören 14 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler farklı isimlerle kodlanmıştır. Çalışma grubu öğrenci sayısı bilgisi Tablo 3.2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.1: Çalışma Grubu Öğrenci Sayısı

Çalışma Grubu	Ön Test N	Son Test N
4-B Sınıfı	14	14

Öğrencilerin anadili Türkçe değildir. Okula başlamadan önce Türkçe bilmeyen bu öğrenciler Türkçe ile anasınıfında ve televizyonda karşılaşmaktadırlar. Günlük yaşamlarında anadillerini konuşan fakat okula başladıklarında Türkçeyi de etkin bir şekilde kullanmaya başlayan iki dilli öğrencilerdir.

Öğrencilerin %50’si kız, %50’si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %35,7’si 5 ve 5’ten az kardeş sayısına, 64,2’si 5’ten fazla kardeş sayısına sahiptir. Öğrencilerin annelerinin %42,8’i okuma yazma bilmemekte, %57,1’i okuma yazma bilmektedir. Öğrencilerin babalarının %7,1’i okuma yazma bilmemekte, %64,2’si okuma yazma bilmektedir, %28,5’i ise ilkokul mezunudur.

Genel olarak öğrencilerin sürekli devamsızlık problemleri bulunmamakla birlikte mevsimine göre yapılması gereken işler olduğunda veya herhangi bir sebeple bazı ailelerin çocuklarını okula göndermeme durumlarıyla karşılaşmaktadır.

Aileler başarıyı not odaklı değerlendirip eğitimin psikolojik, pedagojik yönleriyle ilgilenmemektedirler. Ailelerin birkaçı çocuğunun okuyup meslek sahibi olmasını, birkaçı ise onlara lazım olacağı düşüncesiyle Türkçe öğrenmelerini istemektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi (TABT) ile Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı (YBDPA) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları hakkında detaylı bilgi aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi

Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi (TABT), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarı seviyelerini belirlemek amacıyla öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmak üzere hazırlanmıştır.

3.3.1.1. TABT'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Çoktan seçmeli bir test hazırlarken izlenmesi gereken aşamalar vardır (Demirel, 1998). Bu doğrultuda önce testin amacı belirlenmiştir. Daha sonra kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü alınmış ve bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Belirtke tablosu hazırlanırken 4. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabında yer alan tema kazanımları dikkate alınmıştır. Kazanımlar, başarı testi ile ölçülebilecek olanlar arasından seçilmiştir.

Testin kapsam geçerliliğini sağlamak ve aynı zamanda testteki soruların bilişsel süreç boyutundaki düzeylerini belirlemek amacıyla S. Benjamin Bloom'un öğrencisi Lorin W. Anderson öncülüğünde yenilenen Bloom taksonomisinden (Anderson, 1999) yararlanılmıştır. Yenilenen Bloom taksonomisinde Bloom'un ilk yaptığı sınıflamada olduğu gibi altı kategori vardır. Ancak bu kategorilerde isimden fiile geçen terminolojik bir değişim görülmektedir. Çünkü biliş düşünme ile ilişkilidir ve düşünme aktif bir süreçtir (Hanna, 2007). Kazanımların yenilenen Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutunda hangi düzeyde olduğu Tablo 3.3.1.1.1'de verilmiştir.

Tablo 3.3.1.1.1: Kazanımların Bloom Taksonomisindeki Yeri

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU BASAMAKLARI							
Kazanımlar	Soru Sayısı	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.	9	1		8			
Yazılarında imla kurallarını uygular.	7			7			
Duygu ve düşüncelerini ifade ederken uygun bağlama öğelerini kullanır. (ör: ama, fakat, ve, veya, örneğin, özellikle, için, çünkü, bu yüzden, sonuç olarak, -den daha, kadar)	6			6			
Okuduklarında duygusal ve abartılı öğeleri belirler.	2			2			
Gerçek ve hayal ürünü ifadeleri ayırt eder.	1				1		
Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	1				1		
Eş ve zıt anlamlı kelimeleri ayırt eder.	2				2		
Kelimelerin gerçek, mecaz, terim anlamlarını ayırt eder.	3				3		
Ekleri kullanarak kelimeler türetir.	6		6				
Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.	7		7				
Satır sonunda kelimeleri uygun şekilde böler.	3	1		2			
Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.	1					1	
Metne uygun bir başlık belirler.	1						1

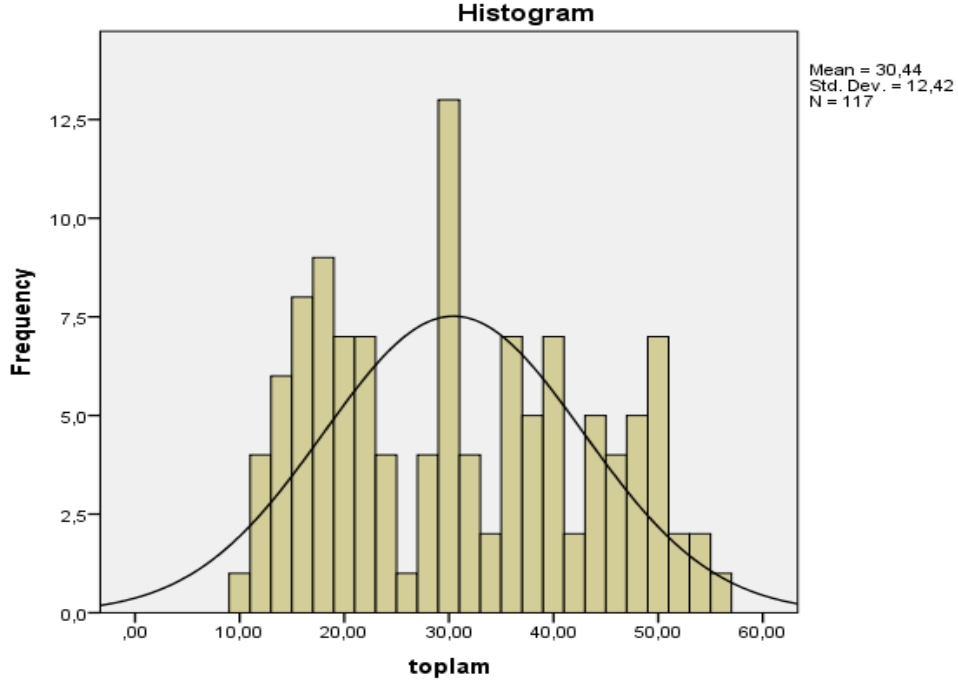
Kazanımlar	Soru Sayısı	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Yazılarında söz varlığından yararlanır.	3					3	
Yazılarında betimlemeler yapar.	1			1			
Anlamh ve kurallı cümleler yazar.	1						1

Soru sayıları konu ağırlıklarına göre belirlenmiştir. Örneğin; yazım kuralları geniş bir konu olduğu için soru sayısı daha fazla, eş sesli kelimeler dar bir konu olduğu için soru sayısı daha azdır. Bütün bunlar göz önüne bulundurularak test ilk başta 58 soru şeklinde hazırlanmıştır.

Hazırlanan bu test, yapı geçerliği çalışmaları yapılmak üzere bir önceki yıl söz konusu kazanımların edinildiği varsayımıyla 120 ortaokul 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonrasında testin betimsel analizi ve akademik başarı testinde yer alan her bir sorunun madde güçlük indeksi, ayırt edicilik indeksi, varyansı, çarpıklık ve basıklık katsayısı hesaplanmıştır. Uç değerler veri setinden çıkarılmıştır. Testin betimsel analizi Tablo 3.3.1.1.2’de, testteki soruların madde analizi Tablo 3.3.1.1.3’te gösterilmiştir. Testteki soruların madde analizi tablosunun tamamı Ek-2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.3.1.1.2: Başarı Testinin Betimsel Analizi

N	Geçerli	117
	Kayıp	0
Ortalama		30,4444
Medyan		29,0000
Mod		29,00
Ss		12,41970
Varyans		154,249
Çarpıklık		,196
Standart Çarpıklık Hatası		,244
Basıklık		-1,159
Standart Basıklık Hatası		,444
Ranj		45,00
Minimum		10,00
Maksimum		55,00



İdeal bir dağılımın grafiği simetrik olmalıdır. Ortalama, medyan ve mod değerleri birbirine yakın olmalıdır. Bununla birlikte dağılımın grafiği ne çok sivri ne de çok basık olmalıdır. Tablo 3.3.1.1.2’de ve yukarıdaki grafikte görüldüğü gibi mod, medyan ve ortalama değerleri birbirine çok yakındır. Ayrıca dağılımın grafiği ne çok sivri ne de çok basıktır. Bu ölçütler sayısal olarak değerlendirildiğinde Çarpıklık (Skewness) katsayısı ve Basıklık (Kurtosis) katsayısı 0 (sıfır) olmalıdır. Çarpıklık ve Basıklık katsayılarının 0 (sıfır)’a yakınlığına göre verilerin dağılımı hakkında fikir yürütülebilir (Can, 2013: 84). Tablo 3.3.1.1.2 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının 0’a oldukça yakın olduğu görülmektedir. Tüm bu değerler, dağılımın ideal olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.3.1.1.3: Başarı Testinde Bulunan Soruların Madde Analizi

Soru Numarası	Grup	Seçenekler				İstatistik Analizler				
		A	B*	C	D	Pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
1	Üst	1	30	2	0	0,50	0,81	0,91	0,57	-0,49
	Alt	11	3	7	10					
2	Üst	31	0	0	1	0,51	0,90	1,57	0,86	-0,62
	Alt	2	11	8	9					
3	Üst	1	31	0	0	0,64	0,65	0,65	1,17	1,82
	Alt	5	10	10	5					
4	Üst	0	0	3	29	0,68	0,43	1,17	-1,41	0,41
	Alt	8	5	3	15					
5	Üst	4	1	24	3	0,48	0,53	0,90	-0,57	-0,47
	Alt	5	9	7	11					
6	Üst	1	31	0	0	0,62	0,68	0,70	0,82	0,10
	Alt	5	8	9	9					
7	Üst	0	1	30	1	0,56	0,75	0,58	-0,73	0,77
	Alt	3	7	6	15					
8	Üst	1	14	4	13	0,31	0,18	1,25	0,07	-1,10
	Alt	5	9	7	7					
9	Üst	3	0	28	1	0,53	0,68	0,98	-0,47	-0,30
	Alt	8	7	6	10					
10	Üst	1	3	1	26	0,57	0,46	1,11	-0,86	-0,58
	Alt	4	10	7	11					

* : Sorunun doğru cevabı
pj: Madde güçlük indeksi
rj: Madde ayırt edicilik indeksi
Sj: Varyans

Madde güçlük indeksi (p_j), maddeyi doğru cevaplayanların yüzdesidir. Madde güçlük indeksi $[0, 1]$ aralığında değerler alır. Çünkü bir maddeyi katılımcıların hepsi doğru cevaplayabilir; bu durumda uç değerlerden biri “1” olur, diğer taraftan bir maddeyi hiç kimse cevaplayamayabilir; bu durumda da diğer uç değer “0” olur (Baykul, 2015: 219).

Madde ayırt edicilik indeksi (r_j), ilgili madde ile ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlarla olmayanları ayırt etme derecesidir. Bir maddeyi test puanı yüksek olan katılımcıların doğru cevaplama, test puanı düşük olan katılımcıların ise yanlış cevaplama beklenir. Bu düşünceyle madde ayırt edicilik indeksi aslında madde puanlarıyla test puanları arasındaki korelasyondur (Baykul, 2015: 240). Madde ayırt edicilik indeksi $[-1, +1]$ arasında değerler alabilir. Madde ayırt edicilik indeksinin negatif değerler alması, ilgili maddeyi test puanı düşük katılımcıların doğru cevaplama, test puanı yüksek katılımcıların yanlış cevaplama olduğu anlamına gelir. Böyle bir madde testin amacına hizmet etmez. Bu nedenle bu çalışmada TABT’de madde ayırt edicilik indeksi negatif olan maddeler testten atılmıştır.

Testteki her bir sorunun madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri dikkate alınarak testin tamamının güçlük indeksi 0,53 ve ayırt edicilik indeksi 0.52 olarak bulunmuştur. 12, 25, 27 ve 50 numaralı sorular çok zor olduğu ve ayırt edici olmadığı gerekçesiyle testten çıkarılmıştır. 29 ve 36 numaralı soruların soru kökünde değişiklik yapılmıştır. Bu sorular çıkarıldıktan sonra testin tamamının güçlük indeksi 0,54 ve ayırt edicilik indeksi 0,57 olarak bulunmuştur (Testin 11-58. maddelerine ilişkin analizler için bkz. Ek-2).

Uygulama sonrasında içsel tutarlılık katsayısı olarak bilinen KR-20 ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0,986 olarak bulunmuştur (Bkz. Tablo 3.3.1.1.4).

Tablo 3.3.1.1.4. Başarı Testinin Güvenirliği

KR-20	Madde Sayısı
,986	54

Bu değerler hazırlanan testin orta zorlukta, ayırt edici ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Yapılan bu değerlendirmelerden sonra Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi’nin 54 sorudan oluşan son haliyle kullanılması uygun görülmüştür.

3.3.2. Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı

Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı (YBDPA), bir dereceli puanlama anahtarı yani bir rubriktir. Dereceli puanlama anahtarları, belirli kazanımlar için ölçütlerin ve kazanımlar için mükemmelden zayıfa doğru derecelerin belirlendiği bir araçtır (Goodrich, 2001). Hangi kazanımın hangi ölçüte göre nasıl puanlanacağından önceden belirlenmesi yönüyle rubrikler, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirirken daha nesnel olmalarını sağlamaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010: 53). Öğretmenler ayrıca rubrikler yardımıyla hangi konularda iyileştirmelerin yapılması gerektiğini ya da öğrencilerinin başarılarını görme imkânı bulurlar (Aslanoğlu, 2003).

Moskal (2000) ve Goodrich (2000)'e göre dereceli puanlama anahtarı geliştirmek için izlenmesi gereken aşamalar beklenen yeterliliklere göre bir amaç belirleme, yeterliliklere göre ölçütler listeleme, belirlenen ölçütlerin düzeylerini belirleme, hangi rubrik türünün kullanılacağına karar verme, öğrencilere rubrik hakkında bilgi verme, uygulamayı yapma ve puanlama anahtarına göre puanlama, öğrencilere sonuçlarla ilgili gerekli dönüt ve düzeltmeleri yapma olarak sıralanabilir.

3.3.2.1. YBDPA'nın Geliştirilme Süreci

Bu çalışmada Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin uygulamaların öncesinde ve sonrasında yazdıkları metinleri yazma becerileri açısından ölçmek amacıyla geliştirilmiştir.

YBDPA, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2015) yer alan yazma kazanımlarına göre düzenlenmiştir. Kazanımlar yalnızca 4. sınıf yazma kazanımlarına göre değil, 4. sınıf düzeyine kadar edinilmesi gereken diğer kazanımları da kapsayacak şekilde belirlenmiştir. Tek bir seferde ölçülemeyecek, süreç gerektiren yazma kazanımları değerlendirmeye dâhil edilmemiştir. Kazanımları değerlendirmek için ölçütler belirlenmiştir. Kazanımlar hazırlandıktan sonra kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü alınmıştır.

Anahtar, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, dilbilgisi ile ilgili ifadelerden; ikinci bölüm, metnin içeriği ile ilgili ifadelerden; üçüncü bölüm, metnin görünüşü ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Anahtar, her yazma kazanımı için 'Çok

yetersiz (1)', 'Yetersiz (2)', 'Kısmen yeterli (3)', 'Yeterli (4)', 'Çok yeterli (5)' düzeylerinin belirlendiği dereceleme sistemine göre düzenlenmiştir.

Bütünsel ve analitik olmak üzere iki çeşit dereceli puanlama anahtarı vardır. Bütünsel puanlama anahtarı ile öğrencinin gösterdiği performansın parçaları ayrı ayrı değerlendirilmeden bir bütün olarak değerlendirilir (Nitko, 2001; Akt: Bekiroğlu, 2008). Örneğin, bir öğretmen bir kompozisyonu bütünsel puanlama anahtarı ile puanlayacaksa, öğretmenin ölçütleri dikkate alarak metnin tamamına kaç puan verileceğine karar vermesi gerekir (Kutlu, Doğan, Karakaya, 2010). Analitik dereceli puanlama anahtarı ise genellikle tek bir yanıtta derin bir şekilde odaklanılması gereken durumlarda kullanılır (Nitko, 2001; Akt: Mertler, 2001). Analitik dereceli puanlama anahtarı bütünsel puanlama anahtarına göre daha özeldir ve ayrıntılı değerlendirmeler yapılmasına olanak sağlar. Bu nedenlerle bu çalışmada YBDPA, analitik puanlama anahtarı şeklinde hazırlanmıştır. Böylece öğrencilerin yazdığı metinler ve günlükler daha ayrıntılı olarak puanlanacaktır.

Kazanımları puanlamak için belirlenen ölçütler ve düzeyler Tablo 3.3.2.1.1'de gösterilmiştir. Hazırlanan dereceli puanlama anahtarına göre bir öğrenci yazdığı metinden en az 19 puan, en fazla 95 puan alabilecektir.

Tablo 3.3.2.1.1: Dereceli Puanlama Anahtarı Puanlama Ölçütleri ve Düzeyleri

GRUP	KAZANIMLAR	DÜZEY	ÖLÇÜTLER		
D İ L B İ L G İ S İ	1. Harfleri tekniğine uygun yazma,	1 (ÇOK YETERSİZ)	Metnin hiçbir yerinde kazanımın gerektirdiği yeterliliği gösterememe/yerinde ve doğru kullanmama		
	2. Büyük harfleri uygun yerlerde kullanma		2 (YETERSİZ)	Metnin birkaç yerinde kazanımın gerektirdiği yeterliliği gösterme	
	3. Noktalama işaretlerini yerinde ve doğru kullanma	3 (KISMEN YETERLİ)		Metin içinde kazanımın gerektirdiği yeterliklerle ilgili olarak yalnızca birkaç hata yapma	
	4. Yazım kurallarına uyma			4 (YETERLİ)	Metnin tamamına yakınında kazanımların gerektirdiği yeterliliği gösterme
	5. Satır sonunda kelimeleri uygun şekilde bölme		5 (ÇOK YETERLİ)		Metnin tamamında kazanımların gerektirdiği yeterliliği gösterme
	6. Anlamlı ve kurallı cümleler yazma				
	7. Uygun bağlama öğeleri kullanma				
	8. İçeriğe uygun kelimeler kullanma				
	9. Çekim eklerini yerinde kullanma				
	10. Kelimeleri cümledeki işlevlerine uygun kullanma				

İ Ç E R İ K	1. Olaylar arasında anlam ilişkileri kurma	1 (ÇOK YETERSİZ)	Metnin hiçbir yerinde kazanımın gerektirdiği yeterliliği gösterememe/yerinde ve doğru kullanmama
	2. Paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri kullanma	2 (YETERSİZ)	Metnin birkaç yerinde kazanımın gerektirdiği yeterliliği gösterme
	3. Anlattıklarında oluş sırası gözetme	3 (KISMEN YETERLİ)	Metin içinde kazanımın gerektirdiği yeterliklerle ilgili olarak yalnızca birkaç hata yapma
	4. Anlatımı zenginleştirme	4 (YETERLİ)	Metnin tamamına yakınında kazanımların gerektirdiği yeterliliği gösterme
	5. Metne uygun başlık belirleme	5 (ÇOK YETERLİ)	Metnin tamamında kazanımların gerektirdiği yeterliliği gösterme
G Ö R Ü N Ü Ş	1. Bitişik eğik yazıyı kullanma	1 (ÇOK YETERSİZ)	Metnin hiçbir yerinde kazanımın gerektirdiği yeterliliği gösterememe/yerinde ve doğru kullanmama
	2. Okunaklı hece ve kelimeler yazma	2 (YETERSİZ)	Metnin birkaç yerinde kazanımın gerektirdiği yeterliliği gösterme
	3. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakma	3 (KISMEN YETERLİ)	Metin içinde kazanımın gerektirdiği yeterliklerle ilgili olarak yalnızca birkaç hata yapma
	4. Sayfa ve yazım düzenini sağlama	4 (YETERLİ)	Metnin tamamına yakınında kazanımların gerektirdiği yeterliliği gösterme
		5 (ÇOK YETERLİ)	Metnin tamamında kazanımların gerektirdiği yeterliliği gösterme

YBDPA'nın güvenilirliğini belirlemek amacıyla puanlayıcı uyumu incelenmiştir (Bkz. Tablo 4.1).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2015) temel alınarak hazırlanan Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı ile ölçülmek üzere

öğrencilerin yazdığı metinler ve öğrencilerin Türkçe dersi başarısını belirlemek amacıyla hazırlanan 54 soruluk akademik başarı testi ile toplanmıştır.

Çalışmaya başlamadan önce araştırmanın amacı, önemi ve kullanılacak ölçekler Hakkâri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bildirilerek Hakkâri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. 13.01.2017 tarihinde Hakkâri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün onaylaması ile birlikte uygulamalara başlanmıştır.

Uygulama sürecinin başında akademik başarı testinin ve yazma becerileri puanlama anahtarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile ilgili ayrıntılı bilgiye 'Veri Toplama Araçları' bölümünde yer verilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının ardından son şeklini alan TABT, çalışma grubu öğrencilerine ön test olarak uygulanmıştır. Yazma becerilerini ölçmek için ise ön test çalışması kapsamında öğrencilere yaz tatilinde neler yaptıkları, yaz tatilini nerede geçirmek istedikleri, yaz tatilinde neler yapmak istedikleri sorulmuş ve öğrencilerden bu soruları yazarak yanıtlamaları istenmiştir. Yazılan bu metinler YBDPA ile biri araştırmacı olmak üzere iki sınıf öğretmeni tarafından puanlanmıştır.

Çalışma grubu ile yapılan ön test çalışmalarının ardından Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan yazma kazanımları ile metinler ve etkinlikler yoluyla kazandırılan diğer kazanımlara yönelik olarak ders işlenmesine geçilmiştir. Öğrenciler her hafta Perşembe günü ders işlenişinin ardından bir ders saatinde ders günlüğü yazmışlardır. Maden (2013)'in de belirttiği üzere ders günlüğü yazımında belirli aralıklar olmalıdır. Yazılan ders günlükleri, yazıldığı günün akşamında araştırmacı tarafından incelenmiş, ertesi gün öğrenciye kağıdı verilerek öğretmenin yanında yazdıklarını tekrar okuması sağlanmış, yanlışlarının ne olabileceği öğrenciye sorulmuş, düşünceleri dinlenmiştir. Daha sonra öğrenciye gerekli dönütler verilmiş ve öğrencilerden hatalarını kontrol etmeleri, düzeltmeleri istenmiştir. Bir sonraki yazılarında yapmamaları gereken hatalar ve nedenleri açıklanmıştır. Günlüklerin değerlendirilmesi her hafta başka bir öğretmen tarafından da yapılmıştır. Uygulama süreci ön test ve son test çalışmaları hariç 13 hafta sürmüştür.

Uygulamalardan sonra yine TABT, çalışma grubu öğrencilerine son test olarak uygulanmıştır. Yazma becerilerini ölçmek için ise son test kapsamında öğrencilerden büyüdüklerini hayal etmeleri istenmiş, büyüdüklerinde nerede olmak istedikleri, neler yapmak istedikleri, hangi mesleği seçmek istedikleri sorulmuş ve bu soruları yazarak yanıtlamaları istenmiştir. Çalışma grubundaki son test çalışması aynı ölçme aracıyla yapılabileceği gibi eş formuyla da yapılabilir (Büyüköztürk, 2016). Önemli olan konu değil öğrencinin yazma becerilerini yazılarına yansıtabilip yansıtamadıkları olduğu için öğrencilere son testte ön testte sorulan sorudan farklı bir soru yöneltilmiştir. Yazılan bu metinler YBDPA ile iki öğretmen tarafından puanlanmıştır.

Çalışma grubundaki uygulamanın zaman çizelgesi Tablo 3.4.1’de verilmiştir:

Tablo 3.4.1: Çalışma Grubundaki Uygulamanın Zaman Çizelgesi

TARİH	KAZANIMLAR	DERS SAATİ
1.HAFTA (06.02.2017-10.02.2017)	T1.3.6. Sayfa ve yazım düzeninin sağlanmasına dikkat eder. T4.3.7. Çekim eklerini (hâl ekleri) yerinde kullanır.	4 ders saati
2. HAFTA (13.02.2017-17.02.2017)	T4.3.6. İçeriğe uygun, doğru kelimeler seçerek kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kullanır. T4.3.2. Satır sonunda kelimeleri uygun şekilde böler.	4 ders saati
3. HAFTA (20.02.2017-24.02.2017)	T4.3.1. Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru eki, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işaretini uygun yerde/doğru kullanır.	4 ders saati
4. HAFTA (27.02.2017-03.03.2017)	T4.3.2. Soru ekini, “de” ve “ki” bağlaçlarını, sayıları, pekiştirmeli sözleri ve kısaltmaları doğru yazar.	4 ders saati
5. HAFTA (06.03.2017-10.03.2017)	T4.3.3. Anamlı ve kurallı cümleler kurar. T4.3.7. Çekim eklerini (iyelik ekleri ve çoğul eki) yerinde kullanır.	4 ders saati
6. HAFTA (13.03.2017-17.03.2017)	T4.3.5. Duygu ve düşüncelerini ifade ederken uygun bağlama öğelerini kullanır.	4 ders saati
7. HAFTA (20.03.2017-24.03.2017)	T4.3.5. Duygu ve düşüncelerini ifade ederken uygun bağlama öğelerini kullanır.	4 ders saati

8. HAFTA (27.03.2017-31.03.2017)	T4.3.3.6. Metne uygun bir başlık belirler.	4 ders saati
9. HAFTA (03.04.2017-07.03.2017)	T4.3.3.3. Paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri kullanır. 4.2. Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur. 4.3. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	4 ders saati
10. HAFTA (10.04.2017-14.04.2017)	T4.3.3.4. Herhangi bir olayı veya etkinliği oluş sırası içinde yazar. 4.5. Ekleri kullanarak kelimeler türetir.	4 ders saati
11. HAFTA (17.02.2017-21.04.2017)	T4.3.3.5. Anlatımı zenginleştirmek için benzetme, kişileştirme, örnek gösterme gibi yöntemlerden yararlanır. T4.3.8. Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.	4 ders saati
12. HAFTA (24.04.2017-28.04.2017)	T4.3.9. Gerektiğinde anlatımı zenginleştirmek için uygun çizim, grafik ve görseller kullanır. T4.3.8. Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.	4 ders saati
13. HAFTA (01.05.2017-05.05.2017)	2.6. Yazılarında söz varlığından yararlanır.	4 ders saati
TOPLAM		52 ders saati

Aşağıda, yazılan ders günlüklerinden bir örnek gösterilmiştir. Daha fazla ders günlüğü örneğine Ek-4'te yer verilmiştir. Öğrencinin süreç içindeki gelişiminin görülmesi açısından aynı öğrenciye ait ön test metni, ders günlüğü uygulamaları ve son test metni arka arkaya verilmiştir.

Sevgili Günlük

Bugün belirli Eylemleri öğrendik. Eylem (Fiil), Eylemde Zaman, olumlu olumsuz eylemler.

İlk olarak Eylem yarı Fiil öğrendik. Bir cümlede belirli iş veya hareket bildiriyorsa olumlu eylemdir. Örneğin: "Bugün paraya gittim." Cümlesinde "gittim" kelimesi eylemdir.

İkinci olarak Eylemde zaman öğrendik. Bütün eylemler aynı zamanda gerçekleşmez. Birisi gelecek zamanda, birisi geçmiş zamanda, birisi şimdiki zamanda, belirli bir zaman. Örneğin: "Spor olacağım" (Şimdi) yapıyorum. (Şimdi) yapıyorum. (Şimdi) Annem yemek yapmamı istedi. (Geçmiş) Ayşe kitap okuyor. (Şimdi) Her gün çiçekleri sularım. (Her zaman) Yarın okula başlayacağım. (Gelecek) Ayşe eskiden çok çalışırdı. (Geçmiş)

Şimdi olarak olumlu olumsuz eylemleri öğrendik. Eylemler gerçekleşiyorsa olumlu ancak gerçekleşmiyorsa olumsuz. Günlük ben olumlu olumsuz örnekleri vereceğim. Örneğin:

Eylemler	
Olumlu Eylemler	Olumsuz Eylemler
Ben bugün yemek yedim.	Ben bugün yemek yemedim.
Bugün çok mutluyum.	Bugün çok mutsuzum.
Ayşe oyun oynadı.	Ayşe oyun oynamadı.
Elif selayı yaptı.	Elif selayı yapmadı.
Öğretmenin beni sevdi.	Öğretmenin beni sevmeydi.
Öğretmen çok mutluydu.	Öğretmen çok üzgündü.
Zeynep iyi çini.	Zeynep kötü çini.
Çiçek hediye katanı.	Çiçek hediye kaybettim.
Aysel çiçekleri sever.	Aysel çiçekleri sevmeydi.
Peppi hayvanları sever.	Peppi hayvanları sevmeydi.
Lise çok güldü.	Lise çok ağladı.
Teke hep oynar.	Teke hiç oynamaz.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri, aşağıda belirtilen istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. verilerin analizinde parametrik testlerin uygulanabilmesi için verilerin normal dağılıma uyması, varyansların homojen olması, deneklerin evrenden rastgele seçilmiş olması, deneklerin birbirinden bağımsız olması ve denek sayılarının yeterli olması gibi varsayımların karşılanması gerekir. Gamgam (1989), araştırmacının parametrik tekniklerin varsayımlarının sağlandığından emin olmadıkça, küçük çaplı örneklemeler için dağılıma bağlı olmayan tekniklerin seçilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Sipahi, Yurtkoru ve Çinko (2008, 189) iki grup karşılaştırması yapılırken örnek sayısının 50 olması nedeniyle parametrik olmayan testlerin kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Akdağ (2017) da gruptaki denek sayısı az olduğunda (genellikle 30'dan az olduğunda) denek sayısı azaldıkça parametrik testlerde varsayımların bozulma olasılığı artacağından parametrik olmayan testler kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu nedenle analizlerin tamamında parametrik olmayan teknikler tercih edilmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin çözümlenmeleri yapmak üzere akademik başarı ön ve son test puanları ile yazma becerileri ön ve son test puanları arasındaki ilişkiler Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiştir.

İkinci alt probleme ilişkin çözümlenmeleri yapmak üzere ilk olarak iki öğretmenin öğrencilerin yazdıkları metinlere YBDPA kullanarak verdikleri puanlar arasında uyum olup olmadığı test edilmiştir. Dereceli puanlama anahtarı kullanılarak elde edilen toplam puanlara bakarak puanlayıcılar arasındaki uyum istatistiksel olarak belirlenebilir. Puanlayıcılar arası uyum, Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiştir. Daha sonra öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir.

Üçüncü alt probleme ilişkin çözümlenmeler öğrencilerin yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmıştır.

Dördüncü, beşinci ve altıncı ve yedinci alt problemlere ilişkin çözümler, öğrencilerin başarı testinden ve yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanlarının cinsiyete, kardeş sayısına, anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek amacıyla Mann-Whitney U Testi ile yapılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde ders günlüklerinin kullanıldığı çalışma grubuna uygulanan Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi, Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı ile ölçülmek üzere öğrencilerin yazdıkları metinler ve öğrencilerin demografik özellikleri kullanılarak elde edilen verilere dayalı bulgular yer almaktadır.

Öncelikle öğrencilerin yazma becerileri puanlarının kullanılacağı analizler için araştırmacının verdiği puanların güvenilirliğini belirlemek için puanlayıcı uyumu incelenmiştir. Puanlayıcıların verdiği puanlar birbirine ne kadar benzerse, birbiriyle ne kadar uyumluysa sonuçlar o kadar güvenilir demektir (Şencan, 2005). Dereceli puanlama anahtarı kullanılarak elde edilen toplam puanlara bakarak puanlayıcılar arasındaki uyum istatistiksel olarak belirlenebilir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Bu nedenle analizlerde kullanılacak olan 1. puanlayıcının yani araştırmacının puanlarının ne kadar güvenilir olduğunu belirlemek amacıyla değişkenlerden en az biri sıralama ölçeğinde olduğunda veya değişkenler eşit aralığında olup her bir değişkene ait dağılımlar normal dağılım sergilemediğinde kullanılan (Kilmen, 2015) Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile puanlayıcılar arası uyum analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1: Puanlayıcılar Arası Uyum

		Spearman
Puanlayıcı1ön -	r	,958**
Puanlayıcı2ön	p	,000
	N	14
Puanlayıcı1son –	r	,955**
Puanlayıcı2son	p	,000
	N	14

** . p<.01 anlamlılık derecesinde ilişki anlamlı.

Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı -1 ile +1 arasında değerler alır. Korelasyon katsayısı +1'e yaklaştıkça pozitif yöndeki ilişki artar; bu durum değişkenlerin aynı anda arttığını ya da azaldığını gösterir. Korelasyon katsayısı -1'e yaklaştıkça ise negatif yöndeki ilişki artar; bu durum değişkenin biri artarken diğerinin azaldığını ifade eder (Kilmen, 2015: 94). Öğretmenlerin yaptığı puanlamalarının korelasyon katsayısının 0,70'ten büyük bir değer alması, öğretmenler arası tutarlılığın yüksek yani, dereceli puanlama anahtarının güvenilir olduğunu gösterir (Kutlu, Doğan, Karakaya, 2010: 85). Tablo 4.1'de görüldüğü gibi, puanlayıcılar arasında pozitif yönde çok yüksek düzeyde uyum olduğu görülmektedir. Bu durumda yazma becerileri ile ilgili analizlerde araştırmacının verdiği puanlar kullanılacaktır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları ile yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanları arasındaki ilişkiler nasıldır?” sorusu çerçevesinde öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları ile yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanları arasındaki ilişkinin durumu Spearman Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.1.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1: Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Ön ve Son Test Puanları ile Yazma Becerileri Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Korelasyonlar

	<i>TestÖnToplam</i>	<i>TestSonToplam</i>	<i>YazmaÖnToplam</i>	<i>YazmaSonToplam</i>
Test Ön	1,000	,800**	,850**	,833**
Toplam		,001	,000	,000
	14	14	14	14
Test Son		1,000	,898**	,954**
Toplam			,000	,000
		14	14	14
YazmaÖn			1,000	,948**
Toplam				,000
			14	14
YazmaSon				1,000
Toplam				
				14

***p* < .01 anlamlılık derecesinde ilişki anlamlı.

Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel düzeyde pozitif bir ilişkiyi, -1.00 olması mükemmel düzeyde negatif bir ilişkiyi, 0.00 olması ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının 0,00-0,30 arasında olması düşük; 0,30-0,70 arasında olması orta; 0,70-1,00 arasında olması yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2006). Buna göre Tablo 4.1.1’de, öğrencilerin akademik başarı ön test-son test puanları ile yazma becerileri ön test-son test puanları arasındaki ilişkilerin yüksek olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunu analiz etmek amacıyla veriler aynı gruptan elde edildiği için parametrik olmayan yöntemlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.1: Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Fark

Testsontoplam - Testöntoplam	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Negatif Sıra	1 ^a	2,00	2,00	-3,173 ^d	,002
Pozitif Sıra	13 ^b	7,92	103,00		
Eşit	0 ^c				
Toplam	14				

a. Testsontoplam < Testöntoplam

b. Testsontoplam > Testöntoplam

c. Testsontoplam = Testöntoplam

d. Negatif sıraya bağlı

Tablo 4.3.1 incelendiğinde, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda bulunan *Z* değerine ait anlamlılık değerinin (*p*) 0.05’ten küçük olduğu görülmektedir.

Buna göre, öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğrencilerin yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusu çerçevesinde öğrencilerin yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan yöntemlerden Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.1: Öğrencilerin Yazma Becerileri Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Fark

YazmaSontoplam - YazmaÖntoplam	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Negatif Sıra	0 ^a	,00	,00	-3,297 ^d	,001
Pozitif Sıra	14 ^b	7,50	105,00		
Eşit	0 ^c				
Toplam	14				

a. YazmaSontoplam < YazmaÖntoplam

b. YazmaSontoplam > YazmaÖntoplam

c. YazmaSontoplam = YazmaÖntoplam

d. Negatif sıraya bağlı

Tablo 4.3.1’de görüldüğü gibi, Bağımlı Örneklem t Testi sonucunda bulunan *Z* değerine ait anlamlılık (*p*) değeri 0.05’ten küçüktür. Buna göre, öğrencilerin yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları ile yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanları, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu çerçevesinde öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları ile yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Mann-Whitney U Testi, bağımsız iki grubun nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılan test tekniğidir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.1: Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Ön ve Son Test Puanları ile Yazma Becerilerinden Aldıkları Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Cinsiyete Bağlı Farklılık

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
TestÖn	1,00	7	8,21	57,50	19,500	,522
Toplam	2,00	7	6,79	47,50		
	Total	14				
TestSon	1,00	7	9,64	67,50	9,500	,054
Toplam	2,00	7	5,36	37,50		
	Total	14				
YazmaÖn	1,00	7	8,57	60,00	17,000	,336
Toplam	2,00	7	6,43	45,00		
	Total	14				
YazmaSon	1,00	7	9,14	64,00	13,000	,141
Toplam	2,00	7	5,86	41,00		
	Total	14				

Not: 1,00 (Kız öğrenciler)

2,00 (Erkek öğrenciler)

Tablo 4.4.1 incelendiğinde, öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları ile yazma becerilerinde aldıkları ön ve son test puanları arasında cinsiyete bağlı olarak oluşan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Tabloda görüldüğü gibi, kız öğrencilerin ortalama puanları erkek öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksektir, ancak bu fark anlamlı değildir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları ile yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanları, kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu çerçevesinde öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları ile yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanları arasında kardeş sayısına göre anlamlı bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.5.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.1: Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Ön ve Son Test Puanları ile Yazma Becerilerinden Aldıkları Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Kardeş Sayısına Bağlı Farklılık

	Kardeş sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
TestÖnToplam	1,00	5	9,50	47,50	12,500	,182
	2,00	9	6,39	57,50		
	Total	14				
TestSonToplam	1,00	5	9,10	45,50	14,500	,283
	2,00	9	6,61	59,50		
	Total	14				
YazmaÖnToplam	1,00	5	9,00	45,00	15,000	,316
	2,00	9	6,67	60,00		
	Total	14				
YazmaSonToplam	1,00	5	9,20	46,00	14,000	,257
	2,00	9	6,56	59,00		
	Total	14				

Not: 1,00 (5 ve 5'ten az)

2,00 (5'ten fazla)

Tablo 4.5.1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları ile yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanları arasında kardeş sayısına bağlı olarak oluşan anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Tabloda görüldüğü gibi, kardeş sayısı 5 ve 5’ten az olan öğrencilerin puan ortalamaları 5’ten fazla kardeşe sahip olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir ama bu fark anlamlı değildir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları ile yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanları, anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu çerçevesinde öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları ile yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanları arasında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.6.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.6.1: Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Ön ve Son Test Puanları ile Yazma Becerileri Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Anne Eğitim Düzeyine Bağlı Farklılık

	Anne Eğitim Düzeyi	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
TestÖnToplam	1,00	6	7,17	43,00	22,000	,796
	2,00	8	7,75	62,00		
	Total	14				
TestSonToplam	1,00	6	6,83	41,00	20,000	,603
	2,00	8	8,00	64,00		
	Total	14				
YazmaÖnToplam	1,00	6	6,50	39,00	18,000	,437
	2,00	8	8,25	66,00		
	Total	14				
YazmaSonToplam	1,00	6	6,58	39,50	18,500	,477
	2,00	8	8,19	65,50		
	Total	14				

Not: 1,00 (Okuma-yazma bilmiyor)

2,00 (Okuma-yazma biliyor)

Tablo 4.6.1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları ile yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanları arasında anne eğitim düzeyine bağlı olarak oluşan anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Annesi okuma-yazma bilen öğrencilerin puan ortalamaları annesi okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir, ancak bu fark anlamlı değildir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları ile yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanları, baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu çerçevesinde, öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları ile yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanları arasında baba eğitim düzeyine göre bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.7.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7.1: Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Ön ve Son Test Puanları ile Yazma Becerileri Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Baba Eğitim Düzeyine Bağlı Farklılık

	Baba Eğitim Düzeyi	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
TestÖnToplam	1,00	10	7,75	77,50	17,500	,723
	2,00	4	6,38	27,50		
	Total	14				
TestSonToplam	1,00	10	7,35	73,50	18,500	,831
	2,00	4	7,88	31,50		
	Total	14				
YazmaÖnToplam	1,00	10	7,80	78,00	17,000	,670
	2,00	4	6,75	27,00		
	Total	14				
YazmaSonToplam	1,00	10	7,55	75,50	19,500	,944
	2,00	4	7,38	29,50		
	Total	14				

*Not: 1,00 (Okula devam etmemiş, okuma yazma biliyor)
2,00 (İlkokul mezunu)*

Tablo 4.7.1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları ile yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanları arasında baba eğitim düzeyine bağlı olarak oluşan anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin akademik başarıları ön ve son test puanları ile yazma becerileri ön ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının sorgulandığı birinci alt probleme ilişkin araştırma bulguları incelendiğinde, öğrencilerin başarı testi ön puanları ile son puanları ile yazma becerileri ön ve son test puanları arasında yüksek düzeyde bir ilişki ($>0,70$) olduğu saptanmıştır. Buna göre, öğrencilerin duygu, düşünce ve izlenimlerini yazarak ifade etmelerinin başarılarını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Alan yazında bu konuda yapılan çalışmalar, bu sonucu desteklemektedir. Yörüsün (2013), öğrencilerin düşünce yazısı yazma becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğrencilerin düşünce yazısı puanları ile Türkçe başarıları arasında yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tekin Aytaş ve Uğurel (2016)'in matematik dersindeki yazma aktivitelerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada, yazma ve öğrenme arasında güçlü bir ilişki olduğu, yazma aktivitelerinin öğrencilerin matematik dersindeki öğrenmeleri üzerinde kayda değer düzeyde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin akademik başarı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının sorgulandığı ikinci alt probleme ilişkin araştırma bulguları incelendiğinde, öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları arasında son test puanları lehine “0,001” düzeyinde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkın sebebi öğrencilerin kendi öğrenme sürecini ders günlüğü yazarak kontrol altında tutmaları, konuyu tekrar etmiş olmaları, öğrenmelerinin dönüt ve düzeltmelerle desteklenmesi olabilir. Bu sonuç, öğrenci başarısı üzerinde ders günlüklerinin etkisinin incelendiği çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Ersözlü ve Kazu (2011) ders günlüklerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisine, Demirci (2016) ve Akkuzulu (2011) ders günlüklerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya etkisine ilişkin yaptıkları çalışmalarda ders

günlüklerinin öğrencilerin akademik başarı düzeylerini arttırdığını belirtmişlerdir. Diğer taraftan Hasanoğlu Tektaş (2004)'ın günlüklerin matematik dersindeki başarıya etkisine ilişkin yaptığı çalışmada matematik başarısı açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonucun sebebi, çalışmanın 8 haftalık kısa bir zaman diliminde gerçekleştirilmiş olması, öğrencilerin özel okulda eğitim gören öğrenciler olması dolayısıyla da öğrencilerin sınıf dışında da bir konuyu öğrenmeye yönelik çeşitli fırsatlarının sunulmasından kaynaklanmış olabilir.

Öğrencilerin yazma becerileri ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının sorgulandığı araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin araştırma bulguları incelendiğinde, öğrencilerin yazma becerileri ön ve son ölçümlerden aldıkları puanlar arasında son test puanları lehine 0,001 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç, ders günlüklerinin yazmayı yazarak öğrenmeye fırsat vermesi ile ilişkilendirilebilir. Çünkü yazma, teoride öğrenilecek bir beceri değildir. Öğrenciler, ne kadar çok yazarsa ve yazılarında bu yazma kurallarını ne kadar çok uygularsa o ölçüde yazma becerilerini kazanabilecektir. Alan yazın tarandığında, yapılan çalışmaların bu sonuçla paralel olduğu görülmüştür. Butler ve Nesbit (2008)'e göre öğrencilerin yazdıklarına geribildirim verilmesi, öğrenciler kendilerini rubrik yarımıyla değerlendirirken yazma ile ilgili yanlışlarını düzeltme imkanı sunması bakımından günlükler, yazma becerilerini geliştirici bir etkiye sahiptir. Arslan ve Ilgın (2011), öğrenci günlüklerinin değerlendirme aracı olarak kullanılmasına ilişkin yaptıkları çalışmada günlüklerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yazma becerileri ile birlikte diğer dil becerilerinin de geliştirilmesine her sınıf düzeyinde önem verilmesi gerektiğiyle birlikte Türkiye'de yaşayan iki dilli bireylerin okula başlamadan önce Türkçe yeterliliklerini belirlemek için ölçme araçları geliştirilmelidir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin, Türkçe ilk okuma yazma öğretimine başlamadan önce dil yeterliliklerinin belirlenmesi, eğitimde nasıl bir yol izleneceğine rehberlik etmesi açısından önemlidir (Gözüküçük, 2015). Öye yandan öğrencilerin okulda kazanmış oldukları bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerilerini ölçen ve değerlendiren PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) 2015 raporuna göre (MEB, 2016) Türkiye, üç temel alan olan fen

okuryazarlığı, okuma becerileri ve matematik alanlarında puan olarak ortalamanın altındadır. Araştırmaya 72 ülke katılmıştır. Türkiye fen okuryazarlığı alanında 54, okuma becerileri ve matematik alanında 50. sırada yer almaktadır. Rapora göre sosyo-ekonomik göstergeler, öğrenmeye ayrılan zaman, öğrencilerin gelecekteki akademik beklentileri, okul öncesi eğitim durumu, okula devam-devamsızlık, öğretmen özellikleri ve tutumları, okul kaynakları başarıyı etkileyen faktörlerdir. PISA'nın öğrencilerin öğrendiklerini ne kadar yansıttığını belirlediği göz önünde bulundurulursa, öğrencilerin bildiklerini yazılı olarak ifade etmede zorlandıkları sonucuna ulaşılabilir. Dolayısıyla okullarda yapılan sınırlı yazma çalışmaları (dikte, özet çıkarma vb.) öğrencilerin yazılı ifade becerilerini kazanmaları için yetersiz kalmaktadır. Yani, PISA'daki matematik ve fen alanındaki başarısızlığın nedeni öğrencilerin bilmemesi değil, bildiğini yazılı olarak ifade edememesi olarak yorumlanabilir.

Öğrencilerin akademik başarı ön ve son test puanları ile yazma becerileri ön ve son test puanları arasında cinsiyete, kardeş sayısına, anne ve baba eğitim durumuna göre bir farklılık olup olmadığını sorguladığı dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci araştırma sorularına ilişkin araştırma bulguları incelendiğinde, öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları ile yazma becerilerinden aldıkları ön ve son test puanlarının cinsiyete, kardeş sayısına, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun cinsiyet değişkeni açısından sebebi, hem kız hem de erkek öğrencilerin bulunduğu sosyal çevrenin, öğrenim gördükleri okulun, yetiştirilme tarzının aynı olması sebebiyle gerek genel kültürel beklenti ve aktivitelerin gerekse de ilgilendikleri doğal aktiviteler ve çocuklar büyütülürken yapılan bakım uygulamalarının benzer olması olabilir (Çapri ve Çelikkaleli, 2005). Kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından sebebi ise, öğrencilerin bu özelliklerinin birbirine benzer olması olabilir. Öğrencilerin yarısından fazlasının kardeş sayısı 5'ten fazladır, annelerinin eğitim düzeyi en fazla okuma-yazma bilmedir. Aynı şekilde baba eğitim düzeyi de en fazla ilkökuldür. Bu özellikleriyle araştırmanın bu sonucu, çeşitli etkenlerin öğrencilerin genelde dil becerileri özelde yazma becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği bazı çalışmalarla paralellik gösterirken bazı çalışmalardan da ayrılmaktadır.

İpek ve Malaş (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları ön test puanları arasında cinsiyete bağlı bir farklılık bulunmamış, aynı şekilde 7 haftalık uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları son test puanları arasında cinsiyete göre bir farklılık bulunmamıştır. Diğer yandan, Erduran Avcı (2007) tarafından fen bilgisi dersindeki başarıya ilişkin gerçekleştirilen doktora tezinde, hem deney grubundaki hem de kontrol-1 ve kontrol-2 grubundaki 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları ön test puanları cinsiyete göre bir farklılık göstermemekte, ancak 8 haftalık uygulama sürecinin sonunda deney grubundaki kız öğrencilerin başarı son test puanı ortalamalarının erkek öğrencilerin başarı son test puanı ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, uygulama öncesinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek tutum ve algılama puanına sahip olmasına, bu farklılığın da başarıya yansımaya bağlanmıştır.

Coşkun (2006) tarafından 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin farklı değişkenler açısından incelendiği yüksek lisans tezinde, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin cinsiyete, kardeş sayısına ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazma becerileri ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması sosyal, kültürel ve çevresel faktörlerden kaynaklanan ilgi eksikliği ile açıklanmıştır. Anne eğitim düzeyi ile yazma becerileri arasındaki ilişkinin yüksek olması, annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarıyla ilgilenme kalitelerinin artmasıyla açıklanmıştır. Bizim çalışmamızda bütün anne ve babaların eğitim düzeyi en fazla ilkokuldur. Bu durumun öğrencilerin başarısına ve yazma becerilerine etki etmediği düşünülebilir. Öte yandan eğitim düzeyinin düşük olması başarıyı desteklemeye engel değildir. Düşük eğitim düzeyine sahip bir ebeveyn de çocuğuyla her anlamda kaliteli bir şekilde ilgilenebilir, bu da öğrencinin başarısını arttırabilir.

İki dilli ve tek dilli öğrencilerin dil düzeyine etki eden faktörleri inceleyen Tulu (2009), anne ve baba eğitim düzeyinin iki dilli öğrencilerin dil gelişimini etkilediğini, ancak cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve kardeş sayısı faktörlerinin dil gelişimi düzeylerine etkisi olmadığını saptamıştır. Öte yandan tek dilli öğrencilerin

dil gelişiminde cinsiyetin, anne eğitim düzeyinin etkisi olduğunu, ancak kardeş sayısı, baba eğitim düzeyi faktörlerinin etkisi olmadığını saptamıştır.

Tek dilli ve iki dilli öğrencilerin sözcük dağarcığını etkileyen faktörleri inceleyen Özkara (2014), tek dilli ve Türkçe-Rusça iki dilli öğrencilerin cinsiyete göre Türkçe sözcük dağarcığı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, annelerin eğitim düzeyinin öğrencilerin sözcük dağarcığı gelişiminde etkili bir faktör olduğu, babaların eğitim düzeyinin öğrencilerin sözcük dağarcığı gelişiminde etkili bir faktör olmadığıdır. Yazmanın gücü kelime dağarcığının gelişmişliğiyle yakından ilgilidir. Bu sonuçtan hareketle anne eğitim düzeyinin öğrencinin sözcük dağarcığını etkilediğini, dolayısıyla yazmayı etkilediğini söyleyebiliriz. Bu nedenle anne babalar kendilerini geliştirmeli, çocuklarıyla iletişim kurarken onların sözcük dağarcığına yenilerini eklemeye çalışmalıdırlar.

Özdemir (2016), tek ve iki dilli 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini değerlendirdiği çalışmasında hem iki dilli hem tek dilli öğrencilerin yazma becerilerinin anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada ders günlüğü yazma etkinliğinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı ve yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarının ve yazma becerilerinin cinsiyete, anne-baba eğitim düzeyine ve kardeş sayısına göre değişkenlik göstermediği saptanmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Konuşma, dinleme, okuma her derste kullanılsa da yazma yalnızca Türkçe dersindeki etkinliklerle sınırlandırılmaktadır. Oysa yazma, her derste öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle öğretmenler, hem Türkçe dersinde hem diğer derslerde daha uzun bir zaman diliminde öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak, yazma becerilerini geliştirmek için geleneksel yöntemlerin yerine alternatif yazma etkinliklerini, bu yazma etkinliklerinden sınıf ortamında

uygulamaya elverişli olan, ders tekrarına fırsat veren, öğrenilenlerin yansıtılmasına, ifade etme becerilerinin gelişmesini sağlayan ders günlüğünü öğrenme aracı olarak kullanabilirler.

5.2.2. Gelecekte Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, ders günlüğü kullanımının Türkçe dersinde öğrencilerin akademik başarı ve yazma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ders günlüğü yazmanın öğrencilerin okuma ve sözlü iletişim becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak yeni deneysel araştırmalar gerçekleştirilebilir.
2. Bu araştırma, tek grup ön test-son test deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Bir başka çalışmada bu araştırma, ders günlüğü kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve yazma becerilerine etkisinin olup olmadığını belirlemede daha güçlü bir değişken olabilmesi için ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilebilir.
3. Farklı derslerde de öğrencilerin yazma becerilerini ve akademik başarılarını geliştirmeye yönelik olarak ders günlüğü tutmanın etkililiği araştırılabilir.
4. Ders günlüğü tutmanın farklı değişkenler üzerindeki etkililiği farklı sınıf düzeylerinde de araştırılabilir.
5. Öğrencilerin yazma becerileri üzerinde farklı yöntem ve tekniklerin etkililiği araştırılabilir.
6. Bu araştırma, küçük bir çalışma grubuyla tek bir sınıfta Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir okulda gerçekleştirilmiştir. Aynı araştırma daha büyük bir çalışma grubuyla Türkiye'nin farklı bölgelerindeki illerde gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abalı Öztürk, Y. ve Şahin, Ç. (2014). Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin akademik başarı, kalıcılık, özyeterlilik algısı ve tutum üzerine etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 1022-1046.
- Achmet, İ. K. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İkidilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ajello, T. (2000). Science journals: writing, drawing and learning. *Teaching Pre K-8, February*, 56-57.
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akçay, H. ve Baltacı, A. (2017). Astronomi öğretiminde öğrenme amaçlı çoklu yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 138-151.
- Akdağ, M. (2016). İstatistiksel analizlerde “n” sayıları. İnönü Üniversitesi.
- Akkuzulu, D. (2011). *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Çevre ve İnsan Ünitesinde Yansıtıcı Günlükleri Tutmasının Başarı ve Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. (5. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Anderson, L. W. (1999). Rethinking Bloom's taxonomy: implications for testing and assessment. ERIC Document Reproduction, Service No. ED435630, TM 030 228.
- Arslan, D. ve Ilgın, H. (2011). Türkçe dersinde öğrenci günlüklerinin değerlendirme aracı olarak kullanılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 225-238.
- Aslanoğlu, E. A. (2003). *Öğretimde Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanılmasına İlişkin Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aşçı, U. D. (2013). İngiltere'deki Türkçe konuşan toplumda iki dillilik (bilingualism) ve dil karışması (interference). Bengü Belek Ahmet Bican Ercilasun Armağanı, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Atasoy, E. (2005). *Matematik Öğretiminde Yazmanın Kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Aymen Peker, E., Taş, E., Apaydın, Z. ve Akman, E. (2014). Fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesi için düşünme ajandası (öğrenci günlüğü) tutulması ve tutulan ajandaların öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkileri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(3), 8-27.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klâsik test teorisi ve uygulaması*. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baysal, A. D. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Serveti Bakımından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Bekiroğlu, F. O. (2008). Performansa dayalı ölçümler: teori ve uygulama. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 5(1), 113-131.

- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bıyık, T. (2016). *Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler ve Ortaokul Türkçe Kitap Setindeki Dil Bilgisi Öğrenme Alanı İçin Verilen Yönerge ve Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bozat, Ö. ve Yıldız, A. (2015). 5. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektubun başarıya etkisi. *Education Sciences (NWSAES)*, 10(4), 291-304.
- Butler, M. B. ve Nesbit, C. (2008). Using science notebooks to improve writing skills and conceptual understanding. *Science Activities*, 44(4), 137-145.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (22.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calp, M. ve Calp, Ş. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. (4. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Can, A. (2013). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2009). Yazma eğitimi. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Editörler). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Çakır, T. (2004). Çocukta dil gelişimi ve kuramsal yaklaşımlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 110-134.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2005). İlköğretim birinci kademedeki (7-11 yaş grubu) çocukların korunum gelişim düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkeni açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 48-65.
- Çardak, Ü. (2010). *Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Günlük Tutmanın Öğrenci Başarısı ve Tutumu Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çavuş, E. (2015). *Fen ve Teknoloji Dersinde Fen Günlüğü Kullanımının İlköğretim Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık ve Akademik Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Çavuş, E. ve Özden, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde fen günlüğü kullanımına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1).
- Çayır, N. B. (2011). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretiminde Çoklu Zeka Uygulamalarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerileriyle İlgili Deneysel Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çetinkaya, G. ve Hamzadayı, E. (2014). Sesbirimsel metin diktesi uygulamalarının a2 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 1-15.
- Demirbağ, M. ve Günel, M. (2014). Argümantasyon tabanlı fen eğitimi sürecine modsal betimleme entegrasyonunun akademik başarı, argüman kurma ve yazma becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 373-392.
- Demirci, E. (2016). *İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesinde Öğrenci Günlüklerinin Kullanımının Öğrencilerin Üst*

Bilişsel Beceri Gelişimine ve Başarılarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Demirel, Ö. (1998). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. *Türkçe Öğretimi, İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları*, 131-145. 21.06.2017 tarihinde http://www.turkofoni.org/files/zcan_dem_rel-t_rk_e_retiminde_l_me_ve_de_erlendirme.pdf adresinden indirilmiştir.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.

Dölek, O. ve Hamzadayı, E. (2016). Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi. *Turkish Studies*, 11(3), 965-980.

Drowns-Bangert, R. L., Hurley, M. M. ve Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58. Bu içerik 04.07.2017 tarihinde <http://www.jstor.org/stable/pdf/3516060.pdf?refreqid=excelsior%3A338c7473729996fd7f79ed76b275a080> adresinden indirilmiştir.

Duman, B. (2004). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. (1. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Dunlap, J. C. (2006). Using guided reflective journaling activities to capture students' changing perceptions. *TechTrends*, 50, 6, 20-26.

Eker, C. ve Arsal, Z. (2014). Öz düzenleme stratejileri öğretimi sürecinde ders günlükleri kullanmanın öz düzenleme stratejileri öğretimine etkisi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 2, 80-93.

- Eker, C. ve Coşkun, İ. (2012). Ders günlüğü yazmanın ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarına etkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 111-122.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128. Bu içerik 04.07.2017 tarihinde https://www.jstor.org/stable/356095?seq=1#page_scan_tab_contents adresinden indirilmiştir.
- Er, Ö. ve Şaşmaz Ören, F. (2015). Fen ve teknoloji dersi 7. sınıf “ışık” ünitesinde alternatif değerlendirme yaklaşımları temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerine etkisi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 135-164.
- Erduran Avcı, D. (2007). *Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Başarı, Tutum ve Bilgilerinin Kalıcılığı Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erduran Avcı, D. (2008). Fen ve teknoloji eğitiminde öğrenci günlüklerinin kullanılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 17-32.
- Eroğlu, Z. D. (2013). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(9), 1441-1453.
- Ersözlü, Z. N. ve Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 141-159.
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. http://www.jstor.org/stable/356600?seq=1#page_scan_tab_contents adresinden erişim sağlanmıştır.
- Gamgam, H. (1989). *Parametrik olmayan istatistiksel teknikler*. (1. baskı). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matbaası.

- Goodrich, A. H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
- Goodrich, A. H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4(4).
- Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Graham, S. (2008). Research on writing development, practice, instruction, and assesment: Introduction to a special issue of reading and writing. *Read Writ*, 21:1-2.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi: kuram ve uygulamaları*. (7. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Günel, M., Atila, M. E. ve Büyükkasap, E. (2009). Farklı betimleme modlarının öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinde kullanımlarının 6. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinin öğrenimine etkisi. *İlköğretim Online*, 8(1), 183-199.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 31-42.
- Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 603-637.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller*. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2017). Okuma ve sınırsız öğrenme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 1-20.

- Güvenç, H. (2010). İşbirlikli öğrenme ve ders günlüklerinin öğretmen adayı öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1459-1487.
- Güvenç, H. (2011a). Çalışma günlüklerinin 6. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 206-218.
- Güvenç, H. (2011b). Yansıtma materyalleriyle desteklenen işbirlikli öğrenmenin Türkçe öğretmeni adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 3-13.
- 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, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Haigh, J. M. (2001). Constructing Gaia: Using journals to foster reflective learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 25(2), 167-189.
- Hamzadayı, E. (2010). *Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hanna, W. (2007). The new Bloom's taxonomy: implications for music education. *Art Education Policy Review*, 108(4), 7-16.
- Hasanoğlu Tektaş, A. (2004). *Matematik Günlüklerinin Öğrencilerin Matematik Başarıları, Matematiğe Karşı Olan Tutumları ve Matematik Kaygıları Üzerinde Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İpek, J. ve Malaş, H. (2013). Bilgisayar destekli matematik dersinde STAR stratejisinin ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarıları ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 7(2), 314-345.

- İsrael, E. (2007). *Özdüzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Özyeterlilik*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaleağası, İ. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana.
- Kanat, A. (2016). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Metinlerin Dil Bilgisi Konularıyla İlişkisi Üzerine İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Karaca, M., Öner Armağan, F. ve Bektaş, O. (2015). The use of the reflective diaries in science lessons from the perspectives of eighth grade students. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(2), 53-74.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 39-55.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.
- Kardaş, M. N. (2015). İki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe yazılı anlatım becerileri ve yazma kaygıları üzerine bir araştırma. *The Journal of Academic social Science Studies*, 37, 239-252.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün yazmanın önemi ve yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 113-123.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için spss uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı Yazma Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarına, Yazmaya İlişkin Tutumlarına ve Yazma Becerisi Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Langer, A. M. (2002). Reflecting on practice: using learning journals in higher and continuing education. *Teaching in Higher Education*, 7(3), 337-351. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562510220144824> Erişim Tarihi: 21.07.2017.
- Liuoliene, A. ve Metiuniene, R. (2009). *Learning through reflective journaling. Coactivity: Philology Educology / Santalka: Filologija: Edukologija*, 17(4), 32-37.
- Maden, S. (2013). Temel dil becerileri eğitiminde kullanılacak aktif öğrenme öğretimsel iş/taktikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20-35.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Başkanlığı.
- MEB (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar). Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. Ankara.
- MEB (2015). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- MEB (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.
- MEB (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- Mergen, F. (2010). *İkidilli Bireylerin Anadilinde ve İkinci Dilde Dilbilgisel ve Anlambilimsel İşlemlerinin Nörodilbilimsel Açıdan İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25).

- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubric: what, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3).
- Nesbit, C. R., Hargrove, T. Y., Harrelson, L. and Maxey, B. (2004). Implementing science notebooks in the primary grades. *Science Activities*, 40(4), 21-29.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz*. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, H. (2016). *Ortaokul Beşinci Sınıfta Okuyan İki Dilli Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Özdemir, B. ve Özbay, M. (2016). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 261-276.
- Özgen, T. (2010). *İkinci Dil Öğreniminde Anadil Sözdiziminden Kaynaklanan Sözdizimsel Hataların Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Özkara, Y. (2014). Temel eğitime başlayan iki ve tek dilli çocukların Türkçe sözcük dağarcığının karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 265-277.
- Park, C. (2003). Engaging students in the learning process: the learning journal. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), 183-199.
- Polat, S. ve Uslu, M. (2012). Fen ve teknoloji dersinde üst biliş stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin erişilerine etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 28-43.
- Rivard, P. L. ve Straw, B. S. (2000). The effect of talk and writing on learning science: An exploratory study. *Science Education*, 84, 566-593.

- Ruiz-Primo, M. A., Li, M., Ayala, C. ve Shavelson, R. J. (1999). Student science journals and the evidence they provide: classroom learning and opportunity to learn. *Paper presented at the NARST Annual Meeting, Boston.*
- Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sever E. ve Memiş, A. (2014). Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi, 3(10), 24-42.*
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2008). Sosyal bilimlerde spss'le veri analizi. (2. baskı). İstanbul: Beta Basım.
- Stephens, K. ve Winterbottom, M. (2010). Using a learning log to support students' learning in biology lessons. *Journal of Biological Education, 44(2), 72-80.*
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. (1. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Taşer, S. (2006). *Konuşma eğitimi*. (8. baskı). İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Tekeli, S. (2013). *Kubaşık öğrenmenin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Tekin Aytaş, Ç. ve Uğurel, I. (2016). Bir matematik sınıfındaki yazma aktivitelerine dayalı öğretim uygulamasının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Milli Eğitim, 211, 113-146.*
- Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: From concept to practice. *Reflective Practice, 5(3), 327-343.*
- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 461-472.
- Uslu, H. (2009). Altıncı ve yedinci sınıf fen ve teknoloji ile matematik derslerinde günlüklerin kullanılmasına yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Isparta.
- Uzun, S. ve Alev, N. (2013). Öğrenme amaçlı okuma-yazma etkinlikleri ile zenginleştirilmiş ortamların öğrenci başarısına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(2), 138-154.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. (1. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Wormeli, R. (2004). *Summarization in any subject: 50 techniques to improve student learning*. United States of America: Association for Supervision & Curriculum Development. Bu kaynağa 14.07.2017 tarihinde <https://ebookcentral.proquest.com/lib/akdeniz-ebooks/reader.action?docID=3002108> adresinden erişilmiştir.
- Yalçın, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Turkish Studies-Türkoloji Araştırmaları*, 2(2), 749-769.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikayelerin Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı Okuyan, H. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında bir kültür aktarımı aracı olarak kalıp sözlerin kullanımı üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 31-46.

- Yıldırım, C. (2012). *Bilimsel Süreç Becerileri Etkinliklerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşüncelerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yıldız, A. ve Büyükkasap, E. (2011). Öğretmen adaylarının Compton olayını anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin akademik başarıya etkisi. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1643-1664.
- Yılmaz, M. ve Aklar, S. (2015). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV. Uluslar arası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı, 223-234.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.
- Yörüsün, S. (2013). *8. Sınıf Öğrencilerinin Düşünce Yazısı Yazma Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: yöntemler, Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language And Linguistic Studies*, 1(1), 81-88.

EKLER

Ek-1. Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi

4. SINIF TÜRKÇE DERSİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ

Aşağıdaki sorular noktalama işaretleri ile ilgilidir. Doğru olan seçeneği daire içine alınız.

1. Aşağıdaki cümlelerden hangisi **soru** cümlesidir?

- A) Ay, çok korktum
- B) Babacığım, bana ne aldın
- C) Elif bugün okula geç kaldı
- D) Yarın önemli bir sınavım var

2. Yaşasın, biz kazandık

Yukarıdaki cümlelerin sonuna hangi noktalama işareti konmalıdır?

- A) !
- B) ?
- C) ,
- D) .

3. Aşağıdaki saatlerden hangisinin yazımı **doğrudur**?

1	2	3	4
18;30	04.18	12'50	10,25

- A)1
- B)2
- C)3
- D)4

4. “Kitaplarımı defterlerimi kalemimi silgimi boyamı ve makasımı çantama koydum.” cümlesinde **kaç tane** virgül kullanmak gerekir?

- A)1
- B)2
- C)3
- D)4

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde iki nokta (:)'nın kullanımıyla ilgili bir **yanlışlık** yapılmıştır?

- A) Kendimi tanıyayım: Adım Elif, soyadım Şahin.
- B) En çok sevdiğim meyveler şunlardır: Nar, muz, elma.
- C) Cumhuriyet 29:10:1923'te ilan edilmiştir.
- D) Bir yılda dört mevsim vardır: Sonbahar, kış, ilkbahar, yaz.

6. Satır sonuna sığmayan sözcükleri hecelerine ayırmak için aşağıdaki noktalama işaretlerinden hangisi kullanılır?

- A) kesme işareti (‘)
- B) kısa çizgi (-)
- C) ünlem işareti (!)
- D) tırnak işareti (“)

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kesme işaretinin (‘) kullanımında **yanlışlık** yapılmıştır?

- A) Sevgi'nin de fikrini almalyız.
- B) Rıza Efendi'yi çok aradım.
- C) Üretici firma TSEyle yazılı bir anlaşma yaptı.
- D) 7'den sonra 8 gelir.

8. “ Bu günlerde bir hikaye ..öykü.. yazıyorum.” cümlesinde noktalı yerlere hangi noktalama işareti gelmelidir?

- A) /
- B) ,
- C) “ ”
- D) ()

9.

- () Sen misin, Ali usta?
 - () Benim.
 - () Ne arıyorsun bu vakitte buralarda?
 - () Hiç...

Yukarıdaki metinde yay ayrıçla gösterilen yerlere aşağıdaki noktalama işaretlerinden hangisi getirilmelidir?

- A) ünlem işareti (!)
- B) eğik çizgi (/)
- C) konuşma çizgisi (-)
- D) iki nokta (:)

Aşağıdaki sorular yazım kurallarıyla ilgilidir. Doğru olan seçeneği daire içine alınız.

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “-mi” soru ekinin yazımında **yanlışlık** yapılmıştır?
- A) Elbisemi beğendin mi?
B) Sen de mi gideceksin?
C) Dik açığı çizebildin mi?
D) Tırnaklarını kestini mi?
11. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde büyük harflerin kullanımıyla ilgili bir **yanlışlık** yapılmıştır?
- A) Tatilde antalya’ya gideceğiz.
B) Türkiye Büyük Millet Meclisi 23 Nisan 1920’de açıldı.
C) Selin ve Ahmet bugün bize gelecekler.
D) Fatih Bey’i gördün mü?
12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kısaltmanın yazımında **yanlışlık** yapılmıştır?
- A) Metre → m
B) Türkiye Büyük Millet Meclisi → TBMM
C) Doktor → Dok.
D) Türkiye Cumhuriyeti → T.C.
13. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “-de -da” ekinin yazımında **yanlışlık** yapılmıştır?
- A) Ben de uçurtma yapacağım.
B) Cüzdanımı evde unuttum.
C) Halam Edirne’de yaşıyor.
D) Oyada bizimle oynayacak.
14. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisi **yanlış** yazılmıştır?
- A) Serap’ı telefonla aradım.
B) Tabakı uzatır mısın?
C) Parmağında kocaman bir kesik vardı.
D) Şenlikli bir akşam yemeği yedik.

15. “4186” sayısının doğru yazımı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Dörtbinyüzseksenaltı
- B) Dörtbinyüzseksenaltı
- C) Dört binyüz seksen altı
- D) Dört binyüzseksenaltı

Aşağıdaki sorular Türkçe’deki ifadeler ile ilgilidir. Doğru olan seçeneği daire içine alınız.

16. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde **abartı** vardır?

- A) Sınavdan yüksek not aldığım için mutluyum
- B) Öğretmenimi çok seviyorum.
- C) Mutfakta dağ kadar bulaşık vardı.
- D) Oyuncak arabam bozulunca çok üzüldüm.

17. Aşağıdaki cümlelerin hangisi ile ifade ettiği duygu **vanlıs** eşleştirilmiştir?

- A) Zavallı adamın kalacak bir evi bile yokmuş – Acıma
- B) Saçlarının rengi çok güzel – Beğenme
- C) Keşke ödevlerimi yapsaydım - Mutluluk
- D) Maçı yine kaybettik ne yazık ki – Üzüntü

18. “Kemik ve kaslarımızın sağlığı düzenli bir şekilde spor ve egzersiz yapmalıyız.” cümlesinde noktalı yere hangi ifade gelmelidir?

- A) çünkü
- B) için
- C) özellikle
- D) sonucunda

19. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde **sebep-sonuç** ilişkisi vardır?

- A) Geç yattığım için sabah zor uyandım.
- B) Diktiğim fidan hızla büyüyor.
- C) Oturma odasını yeşile boyadık.
- D) Ceren, ailenin ilk çocuğudur.

20. “Sana yardım ederim.....önce kendi ödevimi bitirmeliyim.” cümlesinde noktalı yere hangi ifade gelmelidir?

- A) veya
- B) ama
- C) kadar
- D) için

21. “Şiiri çizgiliçizgisiz deftere yazabilirsiniz.” cümlesinde noktalı yere hangi ifade gelmelidir?

- A) ama
- B) veya
- C) fakat
- D) için

22. “Ailemi,annemi çok özledim.” cümlesinde noktalı yere hangi ifade gelmelidir?

- A) daha
- B) veya
- C) özellikle
- D) sadece

23. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde **karşılaştırma** yapılmıştır?

- A) Eve geç gittim çünkü arkadaşlarımla futbol oynadık.
- B) Ayşe, Ali'den daha uzun boyludur.
- C) Fırından ekmek ve simit aldım.
- D) Ülkemiz yedi bölgeden oluşmaktadır.

24. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde **haval ürününü** bir ifade vardır?

- A) Denizin üstünde balıklarla el ele tutuşup yürüdük.
- B) Ablam çiçekleri suluyor.
- C) Havalılar soğumaya başladı.
- D) Ödevlerimi bitirdikten sonra oyun oynayacağım.

Aşağıdaki sorular anlamlarına göre sözcükler ile ilgilidir. Doğru olan seçeneği daire içine alınız.

25. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi **eş sesli (sestes)** sözcüktür?

- A) kitap
- B) ayna
- C) kır
- D) saç

26. Aşağıdaki **eş anlamlı** sözcük eşleştirmelerinden hangisi **yanlıştır**?

- A) Bulut – Yağmur
- B) Ulus – Millet
- C) Lider – Önder
- D) Yargıç – Hâkim

27. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi **zıt (karsıt)** anlamlıdır?

- A) Hayat – Yaşam
- B) Hafif – Ağır
- C) Cevap – Yanıt
- D) Doktor – Hekim

28. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisi **gerçek** anlamlıdır?

- A) Fatma benim kalbimi kırdı.
- B) Dedem sert bir insandır.
- C) Kara haber çabuk duyulur.
- D) Soğuk limonata içmek istiyorum.

29. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisi **gerçek anlamının dışında** kullanılmıştır?

- A) Ekmek kırıntılarını kuşlara verdik.
- B) Bugün çok fazla ödevim var.
- C) Boyacı evi boyuyor.
- D) Ahmet bana çok sert davrandı.

30. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde **terim** anlamlı bir sözcük vardır?

- A) Araba çalışmıyor
- B) Kitap, en iyi arkadaştır.
- C) Yarın sabah erken kalkmalıyım.
- D) Üçgenin üç köşesi vardır.

Aşağıdaki sorular yapılarına göre sözcükler ile ilgilidir. Doğru olan seçeneği daire içine alınız.

31.

Kutuda şapka var.

Ağacı yeşile boya

Arkadaşımı çok özledim.

Filmi beğenmedin mi?

Yukarıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisi adın “-i” durum ekini **almamıştır**?

- A) Kutuda
- B) Ağacı
- C) Arkadaşımı
- D) Filmi

32. “Bulutların gizlenen bu sabah gördüm.” cümlesinde noktalı yerlere sırasıyla hangi sözcükler gelmelidir?

- A) önüne, güneşe
- B) altına, güneşi
- C) arkasına, güneşi
- D) yanında, güneşten

33. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük **iyelik (aitlik) eki** almıştır?

- A) Bakkala gidiyorum.
- B) Sabaha kadar ders çalıştım.
- C) Montum yırtıldı.
- D) Şiiri hikâyeden daha çok severim.

34. “Okullar geçen hafta açıldı.” cümlesinde hangi sözcük **çoğul eki** almıştır?

- A) Okullar
- B) Geçen
- C) Hafta
- D) Açıldı

35. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi **türemiş** bir sözcüktür?

- A) Pencere
B) Yağmur
C) Çiçekçi
D) Soba

36. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi **birleşik** bir sözcüktür?

- A) Akşehir
B) Zaman
C) Balık
D) Öğrenci

Aşağıdaki sorular eylem (fiil) ile ilgilidir. Doğru olan seçeneği daire içine alınız.

37. “Dün arkadaşlarımla ders”

Yukarıdaki cümlede noktalı yere hangi ifade gelmelidir?

- A) çalışacağız
B) çalışıyoruz
C) çalıştık
D) çalışırız

38. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisi bir **iş (eylem)** bildirmektedir?

- A) Gökhan bisiklet sürüyor.
B) Dedem ağaçları suladı.
C) Evin anahtarını kaybettim.
D) Elektrik kesilince mum yaktık.

39. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde eylem **gelecekte** yapılacaktır?

- A) Öğretmen sınıfa giriyor.
B) Sana bir kazak öreceğim.
C) Çocuk topu yere bıraktı.
D) Her gece saçlarımı tararım.

40. Aşağıdaki cümlelerden hangisi **olumsuz** bir cümledir?

- A) Uyumadan önce bir bardak süt içtim.
B) O çok iyi şarkı söyler.
C) Bugün kitap okumadım.
D) Çocukla bahçede top oynuyorlar.

Aşağıdaki sorular harf ve hece bilgisi ile ilgilidir. Doğru olan seçeneği daire içine alınız.

41. “sonbahar” sözcüğünde kaç tane **ünlü** harf vardır?

- A) 2
- B) 3
- C) 4
- D) 5

42. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi **üç** hecelidir?

- A) Elma
- B) Portakal
- C) Yüksek
- D) Silgi

43. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi hecelerine **yanlış** ayrılmıştır?

- A) Ça-lış-kan
- B) Bil-gi-say-ar
- C) Por-ta-kal
- D) Ke-le-bek

Aşağıdaki sorular ad (isim) ile ilgilidir. Doğru olan seçeneği daire içine alınız.

44. Aşağıdakilerden hangisi **özel** addır?

- A) Elbise
- B) Pasta
- C) Şemsiye
- D) Oğuz

45. Aşağıdakilerden hangisi **soyut** varlıklar için kullanılan bir addır?

- A) Dolap
- B) Mutluluk
- C) Gömlek
- D) Bulut

46. Aşağıdakilerden hangisi **somut** varlıklar için kullanılan bir addir?

- A) Saygı
- B) Hayal
- C) Karınca
- D) Düşünce

Aşağıdaki sorular metin bilgisi ile ilgilidir. Doğru olan seçeneği daire içine alınız.

47.

Kitap, en iyi arkadaş;
Bana neyi sorsam söyler.
Ne anlatsa en sonunda
Çalış, iyi, doğru ol der.

F. Hüsnü DAĞLARCA

Yukarıdaki dördlüğün **ana duygusu** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Arkadaş sevgisi
- B) Okul sevgisi
- C) Çocuk sevgisi
- D) Kitap sevgisi

48.

Bembeyaz oldu ortalık
Kışın da başka tadı var
Hava bir parça karanlık
Her yanda buz tutmuş sular

Gel biz de şöyle kocaman
Bir kardan adam yapalım
Eğer düşmekten korkmazsan
Buzun üstünde kayalım

Vasfi Mahir KOCATÜRK

Yukarıdaki şiirin **başlığı** aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Kış
- B) Mevsimler
- C) Yağmur
- D) Hava

Aşağıdaki sorular deyimler/atasözleri ile ilgilidir. Doğru olan seçeneği daire içine alınız.

49. “**Yüreği ağzına gelmek**” deyiimiyle anlatılmak istenen nedir?

- A) Bir şeye çok üzölmek
- B) Birden çok korkmak, endişelenmek
- C) Karnı çok acıkmak
- D) Çok sevinmek

50. “Önceden planlanan bir iş ile bu işin sonucu her zaman aynı olmayabilir.”

Yukarıda açıklaması verilen atasözü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Çok bilen çok yanılır.
- B) İyilik eden iyilik bulur.
- C) Evdeki hesap çarşıya uymaz.
- D) Damlaya damlaya göl olur.

51. Aşağıdaki atasözlerinden hangisi “**çalışkanlık**” ile ilgili bir atasözüdür?

- A) Emek olmadan yemek olmaz.
- B) Ayağını yorganına göre uzat.
- C) Dost kara günde belli olur.
- D) Dağ dağa kavuşmaz, insan insana kavuşur.

52. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde **pekiştirme** yapılmış bir sözcük vardır?

- A) Hasan vapurda çok eğlendi.
- B) Masmavi bir gökyüzü vardı.
- C) Bayramlarda güneş doğmadan kalkardık.
- D) Ablam köfteleri kızartıyor.

53. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde **betimleme** yapılmıştır?

- A) Meyveleri yemeden önce yıkamalıyız.
- B) Kırmızı yanaklı, sarı saçlı bir oyuncak bebek aldım.
- C) Kalemler yere düştü.
- D) Her sabah kuş sesleriyle uyanırım.

54.

hediyesi

doğum

aldım

günü

arkadaşıma

Yukarıda karışık olarak verilen sözcüklerle oluşturulacak **anlamlı** ve **kurallı** cümle aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Doğum günü hediyesi arkadaşşıma aldım.
- B) Aldım arkadaşşıma doğum günü hediyesi.
- C) Arkadaşıma doğum günü hediyesi aldım.
- D) Arkadaşıma hediyesi aldım doğum günü.

Ek-2. Başarı Testinde Bulunan Soruların Madde Analizi

Soru Numarası	Grup	Seçenekler				İstatistik Analizler				
		A	B*	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
1	Üst	1	30	2	0	0,50	0,81	0,91	0,57	-0,49
	Alt	11	3	7	10					
2	Üst	31	0	0	1	0,51	0,90	1,57	0,86	-0,62
	Alt	2	11	8	9					
3	Üst	1	31	0	0	0,64	0,65	0,65	1,17	1,82
	Alt	5	10	10	5					
4	Üst	0	0	3	29	0,68	0,43	1,17	-1,41	0,41
	Alt	8	5	3	15					
5	Üst	4	1	24	3	0,48	0,53	0,90	-0,57	-0,47
	Alt	5	9	7	11					
6	Üst	1	31	0	0	0,62	0,68	0,70	0,82	0,10
	Alt	5	8	9	9					
7	Üst	0	1	30	1	0,56	0,75	0,58	-0,73	0,77
	Alt	3	7	6	15					
8	Üst	1	14	4	13	0,31	0,18	1,25	0,07	-1,10
	Alt	5	9	7	7					
9	Üst	3	0	28	1	0,53	0,68	0,98	-0,47	-0,30
	Alt	8	7	6	10					
10	Üst	1	3	1	26	0,57	0,46	1,11	-0,86	-0,58
	Alt	4	10	7	11					

Soru Numarası	Grup	A*	B	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
11	Üst	30	2	0	0	0,56	0,75	0,96	1,22	0,36
	Alt	6	14	6	6					
Soru Numarası	Grup	A	B*	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
12	Üst	4	7	1	20	0,23	-0,03	1,31	-0,42	-1,18
	Alt	5	8	10	8					
Soru Numarası	Grup	A	B	C*	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
13	Üst	1	0	29	2	0,54	0,71	0,68	-0,63	0,19
	Alt	4	11	6	11					
Soru Numarası	Grup	A	B	C	D*	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
14	Üst	2	3	1	26	0,53	0,56	1,41	-0,55	-1,35
	Alt	8	12	4	8					
Soru Numarası	Grup	A	B*	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
15	Üst	3	27	1	1	0,54	0,59	0,92	0,62	-0,54
	Alt	7	8	6	11					
Soru Numarası	Grup	A	B	C*	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
16	Üst	0	1	31	0	0,71	0,50	0,48	-0,58	2,54
	Alt	4	9	15	3					
Soru Numarası	Grup	A	B	C*	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
17	Üst	0	0	32	0	0,67	0,65	0,65	-1,01	0,72
	Alt	8	6	11	7					
Soru Numarası	Grup	A	B	C*	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
18	Üst	0	0	32	0	0,65	0,68	0,54	-0,92	1,15
	Alt	5	9	10	7					
Soru Numarası	Grup	A	B*	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
19	Üst	0	32	0	0	0,73	0,53	0,55	1,75	2,61
	Alt	1	15	8	6					
Soru Numarası	Grup	A*	B	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
20	Üst	31	0	0	1	0,68	0,56	1,11	1,42	0,49
	Alt	13	6	6	6					
Soru Numarası	Grup	A	B*	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
21	Üst	0	31	0	0	0,71	0,50	0,63	1,67	3,78
	Alt	9	15	1	5					

Soru Numarası	Grup	A	B*	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
22	Üst	2	28	1	1	0,56	0,62	0,74	0,88	1,03
	Alt	7	8	11	4					
Soru Numarası	Grup	A	B	C*	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
23	Üst	0	4	26	2	0,57	0,46	0,74	-0,51	0,53
	Alt	6	5	11	9					
Soru Numarası	Grup	A	B*	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
24	Üst	1	25	6	0	0,59	0,37	0,45	0,26	0,15
	Alt	11	13	7	1					
Soru Numarası	Grup	A	B	C	D*	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
25	Üst	4	2	3	23	0,20	-0,21	1,43	-0,54	-1,13
	Alt	8	7	10	5					
Soru Numarası	Grup	A*	B	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
26	Üst	32	0	0	0	0,60	0,78	1,43	1,05	-0,37
	Alt	7	7	8	9					
Soru Numarası	Grup	A	B*	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
27	Üst	5	16	1	10	0,32	-0,03	1,29	0,10	-1,45
	Alt	7	8	6	11					
Soru Numarası	Grup	A	B	C*	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
28	Üst	1	4	24	3	0,45	0,59	0,98	-0,33	-0,92
	Alt	12	8	5	7					
Soru Numarası	Grup	A*	B	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
29	Üst	20	7	4	1	0,45	0,34	1,10	1,09	0,39
	Alt	9	13	3	5					
Soru Numarası	Grup	A	B*	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
30	Üst	8	16	3	5	0,34	0,31	1,22	0,25	-1,26
	Alt	8	6	8	10					
Soru Numarası	Grup	A	B	C	D*	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
31	Üst	2	0	0	30	0,65	0,56	1,30	-1,20	-0,20
	Alt	8	5	7	12					
Soru Numarası	Grup	A	B	C	D*	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
32	Üst	2	2	0	27	0,48	0,71	1,27	-0,65	-1,06
	Alt	7	10	11	4					

Soru Numarası	Grup	A	B	C	D*	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
33	Üst	1	8	1	22	0,45	0,46	1,22	-0,52	-1,18
	Alt	7	7	10	7					
Soru Numarası	Grup	A*	B	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
34	Üst	24	0	2	6	0,46	0,56	1,55	0,48	-1,44
	Alt	6	10	7	9					
Soru Numarası	Grup	A	B	C*	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
35	Üst	3	3	25	0	0,46	0,62	1,17	-0,04	-0,62
	Alt	13	4	5	6					
Soru Numarası	Grup	A	B	C*	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
36	Üst	7	3	15	4	0,29	0,34	1,22	-0,18	-1,03
	Alt	4	10	4	12					
Soru Numarası	Grup	A*	B	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
37	Üst	31	0	0	1	0,68	0,56	1,27	1,37	0,22
	Alt	13	7	3	9					
Soru Numarası	Grup	A	B	C*	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
38	Üst	1	1	27	2	0,54	0,59	0,78	-0,85	0,31
	Alt	6	5	8	13					
Soru Numarası	Grup	A*	B	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
39	Üst	25	2	1	3	0,53	0,50	1,61	0,67	-1,31
	Alt	9	6	5	12					
Soru Numarası	Grup	A	B	C*	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
40	Üst	2	1	27	1	0,68	0,31	0,58	-0,66	1,71
	Alt	4	8	17	2					
Soru Numarası	Grup	A*	B	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
41	Üst	17	8	2	5	0,35	0,34	1,52	0,52	-0,99
	Alt	6	8	8	7					
Soru Numarası	Grup	A	B*	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
42	Üst	1	29	0	2	0,56	0,68	0,83	0,74	-0,06
	Alt	11	7	7	7					
Soru Numarası	Grup	A	B	C*	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	basıklık
43	Üst	2	1	21	5	0,43	0,43	0,91	-0,29	-0,33
	Alt	5	12	7	8					

Soru Numarası	Grup	A	B*	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	Basıklık
44	Üst	3	27	1	1	0,48	0,71	1,01	0,37	-1,00
	Alt	6	4	8	14					
Soru Numarası	Grup	A	B*	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	Basıklık
45	Üst	1	30	1	0	0,62	0,62	0,74	1,08	1,35
	Alt	8	10	7	6					
Soru Numarası	Grup	A	B*	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	Basıklık
46	Üst	1	31	0	0	0,67	0,59	0,73	0,97	0,08
	Alt	4	12	5	11					
Soru Numarası	Grup	A	B	C	D*	pj	rj	Sj	çarpıklık	Basıklık
47	Üst	0	0	0	32	0,67	0,65	1,36	-1,12	-0,45
	Alt	10	7	4	11					
Soru Numarası	Grup	A	B*	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	Basıklık
48	Üst	0	30	0	2	0,59	0,68	0,92	0,61	-0,90
	Alt	5	8	5	14					
Soru Numarası	Grup	A	B	C*	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	Basıklık
49	Üst	1	0	28	3	0,48	0,78	0,92	-0,37	-0,85
	Alt	12	12	3	5					
Soru Numarası	Grup	A	B*	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	Basıklık
50	Üst	3	14	11	4	0,37	0,12	1,02	0,26	-0,67
	Alt	7	10	6	7					
Soru Numarası	Grup	A	B	C	D*	pj	rj	Sj	çarpıklık	Basıklık
51	Üst	0	0	0	32	0,53	0,93	1,38	-0,67	-1,17
	Alt	10	12	7	2					
Soru Numarası	Grup	A*	B	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	Basıklık
52	Üst	32	0	0	0	0,68	0,62	0,80	1,90	2,68
	Alt	12	12	2	5					
Soru Numarası	Grup	A	B*	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	Basıklık
53	Üst	1	29	0	2	0,64	0,53	0,75	0,92	0,18
	Alt	6	12	5	8					
Soru Numarası	Grup	A	B	C*	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	Basıklık
54	Üst	11	2	18	1	0,37	0,37	1,07	0,01	-1,29
	Alt	9	10	6	6					

Soru Numarası	Grup	A*	B	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	Basıklık
55	Üst	28	1	0	2	0,59	0,56	1,12	1,17	-0,03
	Alt	10	9	7	5					
Soru Numarası	Grup	A	B*	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	Basıklık
56	Üst	4	17	5	4	0,40	0,25	1,04	0,30	-1,02
	Alt	7	9	6	9					
Soru Numarası	Grup	A	B*	C	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	Basıklık
57	Üst	3	25	1	2	0,54	0,46	0,95	0,72	-0,44
	Alt	8	10	3	10					
Soru Numarası	Grup	A	B	C*	D	pj	rj	Sj	çarpıklık	Basıklık
58	Üst	0	0	32	0	0,59	0,81	0,73	-0,75	-0,01
	Alt	9	9	6	7					

*: Sorunun doğru cevabı

pj: Madde güçlük indeksi

rj: Madde ayırt edicilik indeksi

Sj: Varyans

Ek-3: Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğrencinin
Adı, Soyadı:

Öğretmenin
Adı, Soyadı:

Metinler aşağıdaki kazanımlar açısından değerlendirilirken aşağıda belirtilen ölçütler göz önünde bulundurulmalıdır:

Metnin hiçbir yerinde kazanımın gerektirdiği yeterliliği gösterememe/yerinde ve doğru kullanmama	Çok yetersiz
Metnin birkaç yerinde kazanımın gerektirdiği yeterliliği gösterme	Yetersiz
Metin içinde kazanımın gerektirdiği yeterliklerle ilgili olarak yalnızca birkaç hata yapma	Kısmen yeterli
Metnin tamamına yakınında kazanımların gerektirdiği yeterliliği gösterme	Yeterli
Metnin tamamında kazanımların gerektirdiği yeterliliği gösterme	Çok yeterli

YAZMA BECERİLERİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Dilbilgisi İle İlgili İfadeler	Çok Yeterli	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz	Çok Yetersiz
1. Harfleri, rakamları ve matematiksel işaretleri tekniğine uygun yazar.					
2. Büyük harfleri uygun yerlerde kullanır.					
3. Noktalama işaretlerini yerinde ve doğru kullanır.					
4. Soru ekini, “de” ve “ki” bağlaçlarını, sayıları, pekiştirmeli sözleri ve kısaltmaları doğru yazar.					
5. Satır sonunda kelimeleri uygun şekilde böler.					
6. Anlamli ve kurallı cümleler yazar.					
7. Duygu ve düşüncelerini ifade ederken uygun bağlama öğelerini kullanır.					
8. İçeriğe uygun, doğru kelimeler seçerek kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kullanır.					
9. Çekim eklerini (hal, iyelik, çoğul) yerinde kullanır.					
10. Yazılarında, kelimeleri cümledeki işlevlerine uygun kullanır.					

Metnin İçeriği İle İlgili İfadeler	Çok Yeterli	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz	Çok Yetersiz
11. Olaylar arasındaki anlam ilişkilerine dikkat ederek yazar.					
12. Paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri kullanır.					
13. Herhangi bir olayı ve etkinliği oluş sırası içinde yazar.					
14. Anlatımı zenginleştirmek için benzetme, kişileştirme, örnek gösterme gibi yöntemlerden yararlanır.					
15. Gerektiğinde anlatımı zenginleştirmek için uygun çizim, grafik ve görseller kullanır.					
16. Metne uygun bir başlık belirler.					
Metnin Görünüşü İle İlgili İfadeler	Çok Yeterli	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz	Çok Yetersiz
17. Bitişik eğik yazıyı kullanarak okunaklı hece ve kelimeler yazar.					
18. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.					
19. Sayfa ve yazım düzeninin sağlanmasına dikkat eder.					

Ek-4: Ders Günlüğü Örnekleri

UZUN GÜNLER

DERS :	Tarih :
YER :	Gün :

Yaz tatilinde bazen top oynama sahasına giderdik. Ve top oynuyorduk. Bazen top oynamada ya onlar yada bizler kazanıyorduk. Sonra iraga gittik ve iragin hepsini gördük. Iraga gitmek ve dönmek çok çok uzun bir yoldu. Oda çok arkadaşım oldu. Ve bir sürü arkadaşımın elini gördüm. Eilem çok güzeldi. Bazı arkadaşlarımı gördüm. Bazı arkadaşlarımı ise 2 katlıydı. Sonra bayramı ve arkadaşlarımı çok çok özledim. Sonra geri döndüm. Ama dönüş pek kolay olmadı. Ve dönüşte süsümüz bitmişti ve süsümüz kaldı. İyi ki babam geldi ve bize su verdi. Bizde sevindik ve sağ salım bayramımıza geri döndük. Bir gün pitnige gittik ve top oynadık. Ve kitap okumaya da zaman ayırmıştık ve kitap okuyorduk. Kurban bayramında keçiler kestik. O da çok iyi geçirdik. Ben cumartesi ve pazar edunlara gittik ve tekrar niem için de edunlara gittik ama önce edunları yerini belirledik. Ben yaz tatilini seanda geçirmek isterdim. Yaz tatilinde alışverişe neapa gitmek isterdim. Tatilde bisiklete binmek isterdim.

(Başar, Ön test Metni)

Sevgili Günlük,

Bugün bazı şeyler öğrendik. Bimdi sana da öğrendiğimi dört şeyleri anlatacağım.

Farklı Düşünmeye Yönlendiren İfadeler

Bugün ilk konumuzdu. Bir şey olumlu iken, olumsuz olmasını yönlendiren ifadeler. Örneğin: "Babama çok seviyorum ana anemi daha da çok severim". cümlesinde ana ifadesi yön değiştirmiş.

Sebep-Sonuç Bildiren İfadeler:

Bugün ikinci konumuzdu. Bir olayın sebep ve sonucunu anlatıyorsa sebep sonuç bildiren ifade olur. Örneğin: "Diktiğim fidanı hızla suladığım için çok hızlı büyüyor." cümlesinde sebep-sonuç anlatıyor.

Sonuç Bildiren İfadeler:

Bugün üçüncü konumuzdu. Bir şeyin sonucunu belirten ifadeyse sonuç bildiren ifade. Örneğin: "Bir yıl dur am bekliyoruz. Sonunda o gün geldi." cümlesinde sonuç bildiren ifade var.

Ben Büyüdüğümde Nasıl Biri Olmak İstediğim

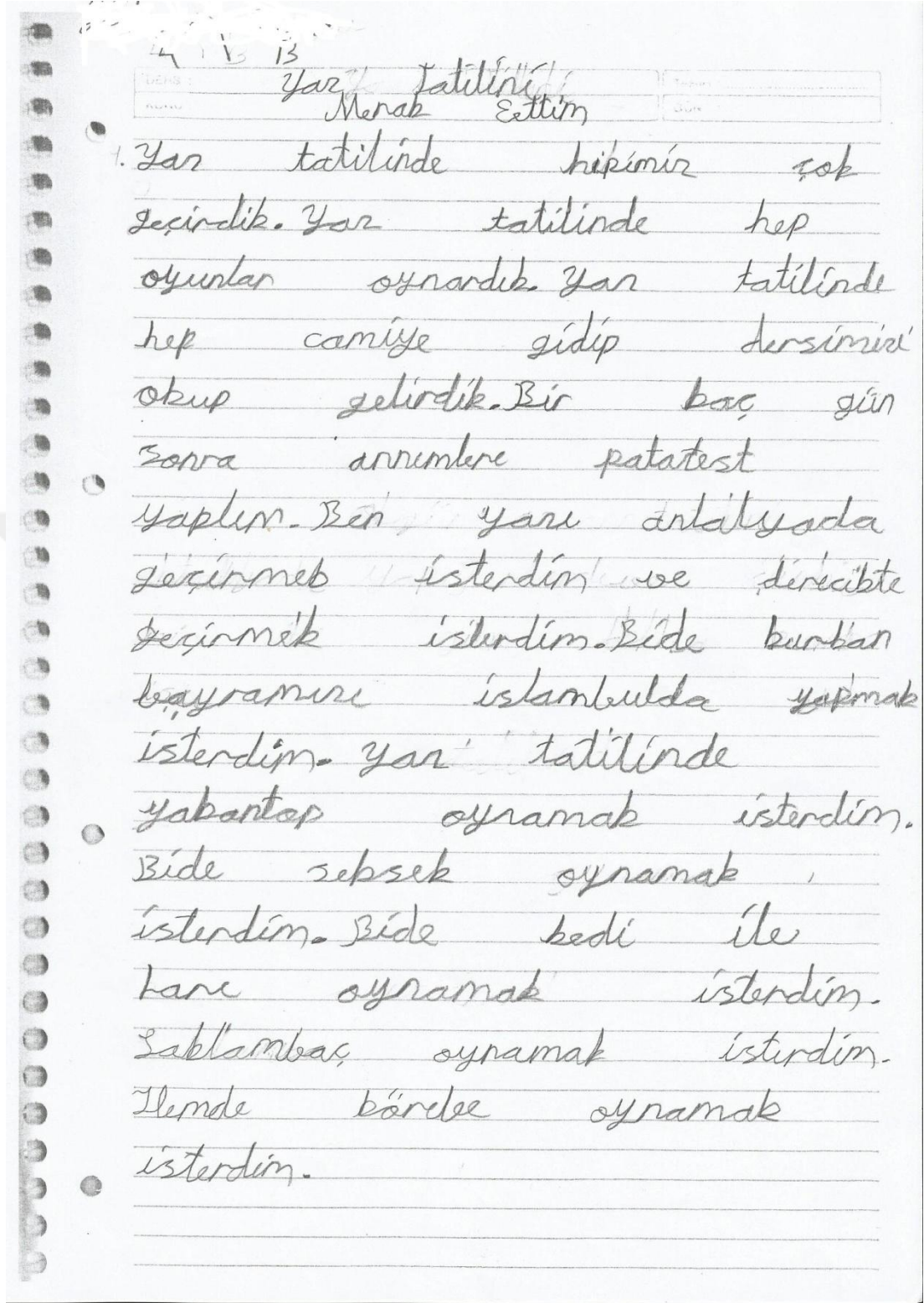
Ben büyüdüğümde hayallerimi, nasıldak biri olmak istediğimi bunları hepsini sizlere anlatacağım.

Önce bir öğretmen olmak istedim. Öğrencilerin beni dinlesin, beni unutmasın ve benim derslerimi dinlesinler. Arada sırada benim ailem beni ziyarete gelsin, öğrencilerimi görsün, onları seversinler. Öğrencilerimle mutlu anlar yaşamak istedim.

Ayrıca ben aynı yerde yani Hakkari'de yaşamak istedim. Çünkü ben hep burada yaşadım, burayı seçtim ve burada kalmaya devam edeceğim. Ailemi de çok seviyorum. Çünkü benim ailem anlayışlı ve düşüncelerimi dinleyen bir aile. Bu yüzden de ailemin hep aynı kalmasını istedim.

Sonuç olarak mutlu ve huzurlu yaşamak istedim, bu söylediğim isteklerimin hepsinin de gerçekleşmesini istedim.

Öğretmenim



(Gülce, Ön Test Metni)

Merhaba Günlüğüm

→ Bugün Türkçe dersinde yarım kurallara öğrendik. Şimdi sana bunlara öğreteceğim. →:

1) Büyük Harflerin yazılış kuralları başlatırken büyük harfle başlamalıdır. Ya da cümle bitiyse büyük harfle başlamalıdır.

Örneğin: Babam bana bir bebek aldı.

2) Sayılar için bir sayıyı yazarsa arasına nokta koymalıdır.

Örneğin: Tarik. 08.11.2016 Saat. 09.10.

3) Kısaltmalar Yani bir sözcüğü kısaltmak diyor.

Örneğin: Türkiye Cumhuriyeti: T.C.
Hastane: Hast. Türkiye Büyük Millet Meclisi: TBMM Arukat: Ar. İngilizce: İng.

Pekleştirme: Pekleştirmenin ne olduğunu şimdi sana öğreteceğim.

Örneğin: karpuz, masmavi, sarımsak.

"mi", "mü", "mu" mü" ^{sözcüğünün} sözün yazılış kuralları: Yani bir cümleye gelir ekler.

Örneğin: Annem eve geldi mi?

(Gülce, 4. Hafta Ders Günlüğü)

yardıkt. T T

Sevgili Günlüğüm,

Bugün Türkçe dersinde üç tane konu öğrendik. Bunları **Basit sözcükleri**, **türemiş sözcükleri** ve **Birleşik sözcükleri** öğrendik.

İlk derste **basit sözcükleri** öğrendik. Ek aldığımda anlamı değişmeyen sözcüklere **basit sözcükler** denir.

Örneğin: **Kalem** } **Balıklar** } **Tahta**
Kalemler } **Balıklar** } **Tahtalar**

İkinci olarak **türemiş sözcükleri** öğrendik. Farklı ek aldığımda anlamı değişir. Mesela: **liğ-gi**, **ci-ü**, **lık-luk**, **-ce**, **-lik** oldu-ğunda anlamı değişir. Ona **türemiş sözcük** denir.

Örneğin: **Dimerci** } **Kalemlik**
ciğerci } **evli**
Söğüt } **kitapçı**

En son olarak **Birleşik sözcükleri** öğrendik. Birden fazla sözcükle oluşursa **ya-nı**, **2** veya **3** tane sözcüğe olan kelimelere **Birleşik sözcükler** denir.

Öğretmenimiz en son **İzmir** kelime sorularını tahtaya yazdı. Bizde on-ların çözümünü yaptık. Yani **A, B, C** ve **D** harfisiyse onu işaretliyoruz.

Örneğin: **Ak - Deniz** } **Kara - Deniz**
İlk - Okul } **Orta - Okul**
Ata } **Yurt**

HAZİRAN

Ben büyüdüğüm zaman dört katlı bir evde yaşamak istiyordum. Öğretmen olmayı istiyordum. Çünkü öğretmenler çocuklara bir şeyler anlatırlar.

Benim 2 çocuğumun olmasını istiyordum. Çocuklarının yaramaz olmalarını istemiyordum. Akile olmalarını istiyordum. Ben çocuklarını okula gönderirim. Çocuklarına oyuncak alırım. Misafirler geldiklerinde onlara bir şeyler ikram ettiğim zaman yemeğini istemiyordum. Antalya'da yaşamak istiyordum. Çünkü Antalya'da dedem, ninem yaşıyor. Antalya'da yaşamak istiyordum. Çünkü Antalya'da dedem ve ninem yaşıyorlar.

Herkesi seviyorum. İnsanlara yardım etmeyi istiyordum. Çünkü herkes birbirine yardım etmeli.

İstanbul'a gitmeyi istiyordum. Çünkü oraya hiç gitmedim.

Ben herkesi seviyorum. Herkese yardım ediyordum. Temiz bir kişiyim.

Ya sizin hayatınızı nasıl yapardınız...

Gülce

de + gis + mez

Sevgili Günlük,

Bugün bir iç sözcük öğrendik. Basit sözcükler, türemiş sözcükler ve birleşik sözcükleri öğrendik.

İlk olarak basit sözcükleri öğrendik. Basit sözcükler şu demek: Sözcüğün yanına ek getirilsek bile anlamı değişmez. **Örneğin:** gör, görür de-
gizmez.

çik, şeker
masa, masalar
kitap, kitaplar
sac, sacım
çelik, çelikin

İkinci olarak türemiş sözcükleri öğrendik. Türemiş sözcükler şu demek: Yanına ek getirilirse o sözcüğün anlamı değişirse türemiş sözcüktür. **Örneğin:** Kalemlik,
Çanta,
Saloncu,
Röportaj,
Kapı.

Son olarak birleşik sözcükleri öğrendik. Sevgili günlük birleşik sözcükler şu demek: Birden fazla sözcüğün birleşmesiyle oluşan sözcükler birleşik sözcük denir. **Örneğin:** Ak+deniz = Akdeniz
Orta + okul = Ortaokul
Kara + deniz = Karadeniz
İlk + okul = İlkokul
ana + okul = anaokul

~~10/10/2020~~

Merhaba Günlik

Bir bugün Atasözlere ve Deyimlere öğrendik.

İlk olarak Atasözlerini öğrendik. Atasözleri atalarımızın söylediği kısa ve öz sözlerdir. Atasözleri denir. Örneğin:

Damlaya damlaya göl olur.

Ayagını yorganına göre uyar.

Dağ dağın kucuzmaz, insan insana kucuzur.

İyilik eden, iyilik bulur.

Kötülük eden, kötülük bulur.

Emek olmadan yemek olmaz.

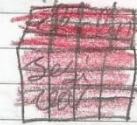
Bir elin sesi var, iki elin sesi var.

Yalancının eşi yannısı, kimse inanmamış, etc.

iyilik



Kumbara



İkinci olarak Deyimleri öğrendik. Deyimler gerçek anlamın dışında yarı mecaz anlam. Örneğin:

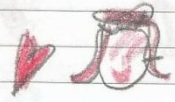
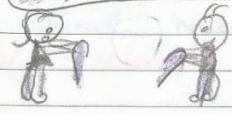
Kale kurmak,

Coru yapmak,

Gözüne girmek etc.

Gözüne girmek Casanmak

Kale kurmak



Deyimler en az iki sözcükten oluşur.

Ben Büyüyünce Neler Yapacağım?

Ben büyüyünce öğretmen olacağım. Diyarbakır şehrinde yaşayacağım. Hayalim muciseli uğur çocuğu ve diğer hayalim sihirli olmak. Ailem mutlu ve huzurlu olsun.

Ben büyüyünce öğretmen olmak istiyorum. Çünkü öğretmen çok akil bir kişi. Çok temiz biri, saygılı, iyilik eder, yardım eder. Öğrencilerini çok iyi davranır. Ben öğrencilerimi çok severdim. Onlara çok güzel şeyler öğretilirim. İşte öğretmen böyle olduğu için ben de öğretmen olacağım.

Ben Diyarbakır şehrinde yaşamak istiyorum. Çünkü orası çok güzel ve temiz bir yer. Çok iyi kalpli, yardım severli insanlar yaşar. Orda eseler çok güzel.

Ben muciseli uğur çocuğu olmak istiyorum. Çünkü muciseli uğur çocuğu herkesi yener. İnsanları dünyayı kurtarıcı bir kişi ama cesur kişiyi yener. Çok cesur biri.

Benim diğer hayalim ise sihirli olmak. Çünkü sihirli kişi her şeyi yapar. İsteddiği her yere gider ama sihir kâhanelik için yapmaz. İyilik için yapılır.

Ben ailemin iyi olmasını istiyorum. Çünkü saygılı olsunlar, yardım etsinler, birbirini seversinler. İyi davranışlar bildirirler.

Ben hayallerimin gerçek olmasını çok istiyorum. Ben hayallerim için çok uğraşıyorum.

Adı Soyadı	Barış	Tarih	
Sınıf		Gün	

Yazda bayram vardı bayramda sabah topladık Bayramda bizim evimiz Zambakın misafiri gıcaklı orbu gelmeden önce ben anırem ablamınleri yaptık n zara habirem anıreme yardım etmeye geldiler ben uer abında onlara istediği süsler bambularda n süsler dedi ki sonra geldiler yemek yaptılar çay içtiler çıktılar sonra sabah oldu sabah olursa bulandı Beş tiler sonra Anırem et olmaya bitti abında bizimle kaldı.

İstediğim şeyleri almak istediğim ama debara çok küpüğü.

Anırem ile tüm dünyayı görmek istediğim

(Ayşe, Ön Test Metni)

Sevgili Günlük,
Bugün "Farklı Düşüncelere Yerlerden İfadeleri" öğrendik. İstersen sana bir örnek verebilirim. Örneğin: "Sınavı çok çalıştım, lakin başaramadım." ya da "Sınavı çok çalıştım, lakin başaramadım." ya da "Sınavı çok çalıştım, ama başaradım." İşte böyle cümlelerin içinde "ama", "lakin" ve "fakat" gelmektedir. ^{cümlelerde}
~~başarımlar~~ kullanılır.

Sana başka bir konu işlettik. Konu: Sebep - sonuç bildiren ifadeler. Bu konuda da bir örnek verebilirim. Örneğin: "Absan ^{geç} uyandım." İşte bu cümlede sebep ve sonuç içinde kullanılmıştır.

Bununla ilgili ^{i öğrendik.}
Sana da "Sonuç bildiren ifadeler" ["]
~~burdan da~~ sana örnek verebilirim. Örneğin: "Düştüğüm hizada hızla büyüye işte bu bir sonuçtur." ^{Bu cümlede sonuç bildiren ifade yok.}

En sonda da "Önem bildiren ifadeleri" ^{öğrendik.}
~~burdan da~~ sana bir örnek verebilirim. Örneğin: "Ben ^{öğrendim} sevdiğim renk mavimsi". Bu cümlede en önem verdiği renk mavimsi.
^{renk}

Mehaba Günlük,

Bugün Türkçe dersinde önce Eş anlamlı Sözcükler, Zıt (Karşıt) anlamlı Sözcükler en son eş sesli (Sestiş) öğrendik. Eş anl

Eş anlamlı Sözcükleri öğrendik. Eş anlamlı sözcüklerin yazılı ve okunuşu farklı ancak anlamları aynıdır. Örneğin: Ak - beyaz vb. Eş anlamlı Sözcüklerdir
Al - Kumru
Lütfi - kuru

İkinci olarak Zıt (Karşıt) anlamlı sözcükleri öğrendik. Zıt anlamlı sözcükler okunuşu ve yazılışı farklı ancak anlamları tam karşıtı olurlar.

Örneğin: Ak - kara
Doğu - batı
Küçük - büyük

En son olarak Eş sesli (Sestiş) anlamlı sözcükleri öğrendik. Eş sesli kelimeler okunuşu ve yazılışı aynı ancak anlamları farklıdır. Örneğin: Ocak iki tane anlamı vardır biri Aylardan Ocak diğeri de üstünde yemek pişirdiğimiz ocak.

Bu günlük bu kadar öğrendik yani bu konuda ki her zaman sana bura benzer şeyler olacaktır.

Sesizli Arkadaşın

Hayatın Hayallerin
Ben hepince nezdli bir kızıydım. Seye
ağlarım.

Büyüdüğünde ebevince kirmeslik hayati
sececeğim. Hatta seçtin bile. Gazeteci olacağımı ayırdı ki haber-
leri insanlara belirtmek. Ardından bir çocuğün olduğunu
ara hep bakar öyle işe giderim. Çocuğuna
Antalya'ya gitmek isterin. Orada çocuğuma bir
bakıcı tutar işime rahatlıkla giderim. Ailemi görmüş
için her zaman kocamdan izin alırım. Anımı rahatlıkla
görürüm. Okullar tatil olduğunda çocuklarımı alıp
İstanbul'a giderdim. Kaynarımı hiç üzmeydim.
Çünkü bir büyüklüme her zaman saygıyı ve sevgiyi
belirtirim.

Kocamla aram iyi olursa çok mutlu olurum,
Çokirdek bakiyle mutlu huzurlu bir aile olmak isterin
iki tara çocuğumun olmasını isterin.

Adı Soyadı:		Tarih:	
Sınıf:		Okul:	

güzel aylar

- Benle Annem İznana gittik.
ve Biz oradan Pazara gittik.
Çok güzel di. ve Arkadaşlarla
onun evine gittik. Biz oyun oynadık
Çok güzeldi. Kardesim çok hoşdaydı
Babam Doktora götürdü ilacı getirdi
dedi Bir gün amemin dişi arıyordu
hasdaneye götürdü balgam götürdü dedi
kurban bayramı vardı Biz bayramıza
gittik Çok çok güzeldi insanlar gelmişti
Çok mutluyduk Ben okula geldim
Ben annemle evine gittim Annemle
gittik

Yaz tatili Antalyaya gitmek istendim
yaz tatili Denizye yürümek istendim

(Öykü, Ön Test Metni)

Sevgili Günlük,

Bugün öğretmenimiz yeni bir konu anlattı. İlk konumuz Es anlamlı sözcüklerdir. Es anlamlı sözcükler yazılı ve okunusu aynı ancak anlamları farklıdır. (aynı :)

Örneğin: Tenajir - yaksul X
Siyah - kara
Güzi - elbise

İkinci konumuz Tit (karşıl) anlamlı sözcüklerdir. Tit anlamlı sözcükler Es anlamlı sözcüklerden biraz farklı ve karşıl. Tit anlamlı yazılı ve okunusu aynı ancak anlamları farklıdır. Sözcüklerin birbirinin tam tersi

Örneğin: Zengin - fakir
Zengin - fakir
Tatlı - acı
Kötü - iyi
Siyah - beyaz

Eri son olarak öğretmenimiz Es sesli (zestis) sözcükleri anlattı. Es sesli (zestis) sözcükler yazılı ve okunusu aynı ancak anlamları farklı.

Örneğin: Yüz Hem insanın yüzü hem de yüz olarak gelir hem de yüzmek.
Yaz Hem mevsim hem de yazmakla ilgili.

~~Öğretmenimiz~~
~~öğretmenimiz~~

(Öykü, 9. Hafta Ders Günlüğü)

Sevgili Günlük,

Bugün Türkçe derininde dört tane konuyu öğrendik. İlk olarak **Ad (İsim)**, ikinci olarak **Tür (Cins) Ad**, üçüncü olarak **Somut İsim**, son olarak da **Soyut İsim** öğrendik.

Ad (İsim): Tanlı ve cansız varlıkları bildiren sözcüklere Ad (İsim) denir.

Tür (Cins) İsim: Özel isim olmayan varlıklara **Tür (Cins) Ad** denir.

Somut İsim: Görebildiğimiz şeyler, duya bildiğimiz şeyler ve kokabildiğimiz şeylere **Somut İsim** denir.

Soyut İsim: Göremediğimiz şeyler, kokamadığımız şeyler, duyamadığımız şeylere **Soyut İsim** denir.

Örnekler: Saygı \Rightarrow Soyut İsim
Asli \Rightarrow Özel İsim
Çekirdek \Rightarrow Tür (Cins) isim
Masa \Rightarrow Tür (Cins)
Mutluluk \Rightarrow Soyut İsim

İsimler	Özel İsim	Tür (Cins) Ad
Ayşe	✓	
Masa		✓
Armut		✓
Asli	✓	
Kitap		✓
Elleise		✓
Ahmet	✓	
Mardin	✓	
Antalya	✓	
Esra	✓	

koklamaya koklayamadığımız

Hayatım

Ben hayatımda ilgili bir metin yazacağım.

Ben büyüyünce Antalya'da yaşamak isterim. Çünkü ben Antalya'da olmak isterim, İstanbul'da çalışmak isterim, öğretmen olmak isterim çünkü öğretmen olmak çok güzel ve öğretmen olmak öğrencilere önemli şeyler anlatıyoruz, saygılı biri olmak istiyorum ve güzel işler yapmak çok isterim, temiz biri olmak isterim, dört katlı evim olsun, öğrencilerim sayar, temiz ve çalışkan olmak isterim, çocukların mutlu ve huzurlu olmak isterim çünkü insanlar anlara çok sever.

Ben işte hayatımı böyle yaşamak istiyorum.



(Öykü, Son Test Metni)



MUTLUGÜNLER

Yaz tatile girdim çok eğlenirdim sonra Bayramlaşmaya
gittik uçuklara girmek için sonra iyiyi görmek
istadım sonra da arkadaşları getirecektim
Arkadaşlarımla bakala gittik sonra da her gün
çamaşırları yıkadım sonra sonra arkadaşlarımın
ediyum sonra Babam dedim keşiflere Bab Ben
de Babamla girdim sonra Biz üç tane tütü yedik
sonra arkadaşlarımla girdik sonra
benim arkadaşlarımla keşiflere girdik sonra
sonra çay, misafirlere girdik sonra
arkadaşlarımla girdim sonra Bayramlaşmaya
girdim sonra keşiflere girdim sonra
Yaz tatile girdim arkadaşlarımla girdim istadım
istadım çok eğlenirdim istadım sonra
girmek istadım arkadaşlarımla
çok eğlenirdim istadım sonra girdim
istadım sonra iyiyi istadım
sonra halay oynamaya girdim sonra Bayram
yamadım çok istadım. İstidim girmek için
dim sonra

Ali Erkin

(Aml, Ön Test Metni)

~~Öğretmenimiz~~

DEHS :

TARİH :

KONU :

GÜN

İlgili günlük öğretti.
Öğretmenimiz bize çok şeyler öğretti. Sıra
gerçek anlamı öğrendi. Mecaz anlam öğrendik.
Terim anlam öğrendik. Kelime günlük tekrar
anlamı sanal mecaz öğrenlik

Terim

- Gerçek anlam ne demek? Örnek?
- Mecaz anlam ne demek? Örnek?
- Terim anlam ne demek? Örnek?

(Anıl, 2. Hafta Ders Günlüğü)

İstanbul Somut
İstanbul İstanbul

özel ad (İsim)

Süreçli Günlük

Bugün Türkçe dersinde özel İsim, tür (cins) İsim, somut İsim ve sayı İsim öğrendik.

Özel İsim Sözcükler: Dünyada bir isim varsa o özel İsim denir. Örneğin:

Ayşe
Ahmet
Türkiye
Ankara
Antalya
Karadeniz
Mersin
İzmir
İstanbul

Tür (cins)

Tür (cins) İsim Sözcükler: Dünyada bir isim değiştiren sözcüklere tür (cins) isim denir. Örneğin:

→ Dünyada bir tane olmayan, doğal olarak aynı varlıkların tümünü gösteren isimlere tür (cins) isim denir.

Kelebek
Pencere
Lahit
Tahta
Örümcek
Dünya

organ

dünya ← dünya

Somut İsim Sözcükler: Beş duyu organlarımızla algılayabildiğimiz varlıkların isimlerine ... Örneğin:

→ la algılayabildiğimiz varlıkların isimlerine ...

araba
taksi
gemi
tren → tren
kemik
masa
yemek
çanta

Sayı İsim Sözcükler: Bir şey görmediğimiz sözcüklere sayı İsim denir. Örneğin:

akıl
saygı
sevgi
mutluluk

→ Beş duyu organıyla algılayamadığımız ...

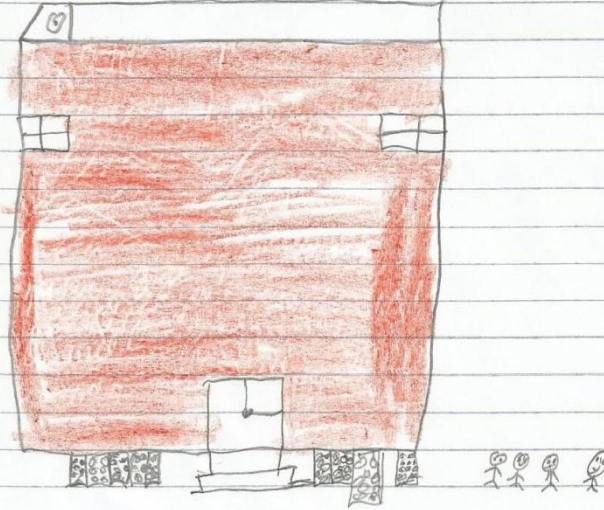
DERS :	TARİH :
KONU :	GÜN :

Ben Büyüğe Neler yapmak isterdim?

Ben büyüğe ruzelerde olmak isterdim? sonrada ne iş yapmak isterdim?

Ben büyüğe Irakla olmak isterdim. Sonrada bir bakkal yapmak isterdim. Meyve ve sebzeye getirmek isterdim. Sonrada çocuklara birbirbire meyve dağıtmak isterdim. Sonrada büyüklerimice saygı küçüklerimice sevgi.

Ben büyüğe çok Mutlu olmak isterdim?



SEVİNÇ

(Anıl, Son Test Metni)

Gas GÜSSEL AYLAR ER

Gas tatilinde gündüze bitik
kül masmelerini ketirdik diğünre
bitik bayrama aldımın oldu mütli
bir bayram yaşadım balam nöbetbit
ayuki bitildi balam diğünre bitik
sonra bir günün hastan oldu lende
tıbbata bitik doktora leana bir işe galdı
son ilac verdi lende illedim
kis oldurlarda bitmedik leana
bir bitik bir leana dedi anasinda
ramazan dudulen Gas tatilini semtilise
bitik bitikimın isledimın olrakı
ama

(Sude, Ön Test Metni)

Sevgili Günlük, ^H ^{örünü}
Bugün ^g Bugün "Gerçek ve Hayalî Hedefleri"
öğreneceğiz. mesela; ben size örnek vereyim:
ben ^{her zaman} ^{her zaman} çiçeğimle konuşurum. "Hayalî"
olarak kullandım. ^{çiçeğimle} ^{cümlesinde hayalî örneği bir örnekte}
Şimdiki "Duygusal ve Abartılı Hedefleri"
öğreneceğiz. mesela ben size örnek vereyim:
Bugün akşama kadar çamaşır yıkadım. bu bir abartıdır.
Şimdi "Karşılaşmayı öğreneceğiz"
ben size örnek vereyim: Nermi'nin ka-
lemi ise daha büyük. Özlem'in ise
küçüktür.
"Nermi'nin kalemü Özlem'in kalemünden daha
büyüktür." şeklinde olmalıydı.
Sayfa düzenine uygun değil.

(Sude, 7. Hafta Ders Günlüğü)

öykü (hikâye)

ad (isim)

	cisim	çins çins

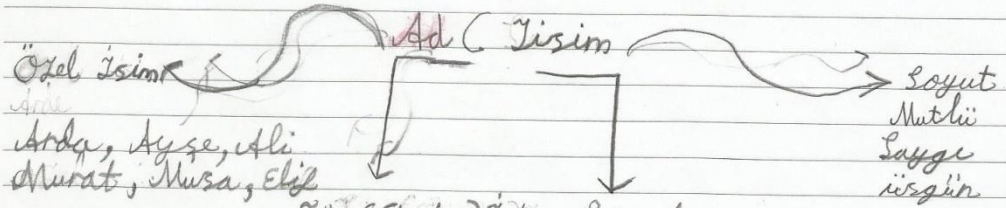
Sergili günlük.

Bugün dersimizde ad öğrendik cisimlerin adı özel isim, tür (cisim), somut ve soyut öğrendik.

Özel isim demek. Canlı veya cansız varlıklara özel isim denir. Ben size örnek vereyim. Mesela dünyada bir tane can- su vardır.

Sonra da tür (cisim) öğrendik mesela dünyada bir sürü kalem vardır.

Son olarak somut ve soyut öğrendik ben size birkaç şema ve resim çizeyim.

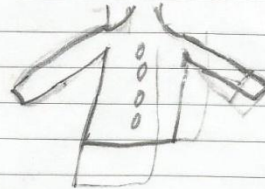


Tür (Cisim) İsim

kalem
ayak
çişek
musa
elma
armut
nar



Somut
kemik
araba
ellişe
mont
Türkiye
gömlek



(Sude, 12. Hafta Ders Günlüğü)

Büyüdüğümde

Ben büyüyünce doktor olurum, köyümde yaşardım, evlenir-
miş, anne olmak isterim, köyde yaşamak isterim.

Doktor olunca insanları hayata geri döndürmek için
yeni bebekleri olur insanların yeni yeni çocukları dünyaya ge-
tirirler.

Köyümde yaşamak isterdim. Çünkü ailemi öslerdim
ve köyde hasta olan insanlara ilaştırirdim.

Evlenirsem bir ayb olur ve çocuklarım da olur.

Anne olursam çocuklarıma annelik yapardım.

Yemediyim yemekler kışkete, kurabiye, tatlı, bunlar
yemediyim yemekler.



çocuklarım



Adı: [Redacted]
Soyadı: [Redacted]

Adı	Tarihi
Soyadı	Sınıf

Yeni ve güzel Bir Tatil

Yaz tatilinde fulboftapunu oynadım. Sonra bisiklet ve basketbol oynadım. Sonra Ramazan bayramında çok seker topladım. Sonra çok güzel bir günde odunlara gittik. Odunları kestik sonra odunları taşımaya başladık. Sonra arabamızı işine koyduk sonra eve gittik. Sonra diğer gün kurban bayramında herkes evinin bir kahvesinde bir hayvan kestik sonra caminin önüne kestiler sonra herkes gelip aldılar. Keski ben de yanında olmak istedim. Çok güzel olabiliyor. Ben yaz tatilinde kitap okumak istedim.

(Alper, Ön Test Metni)

2021
2021
2021

Sevgili Günlüğüm, Türkçe
Bugün* kü dersimiz türkçe dersi idi.
← Bu derste sorulara defterime yardım.
← Sonra sorular iyidir. Bu sorulara
öğretmenim tahtaya ^{işiydi} yazıp bir de cevaplayıp
hangi seçeneği işaretlediğini sordu.
Daha sonra çok mutlu oldum.

Öğrendiğimiz konular neler?

(Alper, 2. Hafta Ders Günlüğü)

Ders Günlüğüm,

Bugün Türkçe dersinde iki tane konu öğrendik. Bunlar: Atasözleri ve deyim sözcüğü öğrendik.

Atasözleri: Atalarımıza tarafından bize birşeyler öğretiyorsa atasözüdür.

Örneğin: Sakla samanı, gelir zamanı,
Gülme komşund, gelirleşind.
Denize düşen yılanı sarılır.
Emek olmadan yemek olmaz.
Et tınaktan ayrılmaz.

Damlaya damlaya göl olur
Bakarsan bağ olur, bakmazsan dağ olur
Ay ağız yorgana göre uşat.

Bir elin sesi var, iki elin sesi var.
Dağ dağa kalemşmez insan insana kalemşur.

Deyim: Cümlede en az iki kelimeden oluşan sözlere deyim denir.

Örneğin: Rekor kırmak,
Kafayı patlatmak,
Yüreğimi ağrıma,
Karnı zil çalıyor,
Kafa ütülenek,
Canı yarmak.

geldi.

Sözler	Atasöz	Deyim
Yüreğimi haplamak		✓
Kafa patlatmak		✓
Canını yarmak		✓
Emek olmadan yemek olmaz	✓	
Sakla samanı gelir zamanı	✓	
Rekor kırmak		✓
Denize düşen yılanı sarılır	✓	

GIPTA

(Alper, 13. Hafta Ders Günlüğü)

Ben Büyüyünce Neler Yaparım?

Ben büyüyünce neber yaparım?
Ben doktor olmak isterim. Hastalar
olan insanlara iyileşdiririm. Be-
nim elim iki katlı ekde oturmak iste-
rim. Ben İzmir'de olmak isterim.

İzmir'de çok güzel bir hayat geçir-
mek isterdim. Benim inetrüm in bu
kadar şimdilik hoşçakal



(Alper, Son Test Metni)

metnin başı yaz tatili
Hız taktisinde kaç okudu okun okunok
adında sitti arek hasta oldu ip atandı
eşleri sitti arek vardı, şüphesiz kaşıkla yiyorduk
eşleri yiyorduk, küçük kızımdan mutlu olma sitti
güçlü benim bakıyordum, blamba su ayırmı
Hız arek yunurta fakat ila devedim
başta da keçileri kestiler et çok ardi. Halaların
eşleri sitti güre verdi kışık okit
Hız sitti isterim ama kalam izin isterim
kolanda sitti ama sitti sitti sitti sitti sitti
başta da sitti isterim fakatla sitti
okit?
sitti sitti isterim kalam da sitti sitti sitti sitti
Başta da sitti sitti

(Havva, Ön Test Metni)

Bakkala ✓

Sevgili sivillik,

Bugün orakible eylem yarı (fiil) öğrendim. Daha sonra eylem de zaman öğrendim. Son olarak olumlu olumsuz sözcükleri öğrendim.
eylemleri

~~Eylem yarı (fiil) eylem bir iş bildiren ya da hareket eden sözcüklere eylem ya da (fiil) denir.~~
bildiren

Örneğin: Annem bakkala gitti.

Ben bugün çok horuldum.

Babam bana annemi getirdi.

Bugün saçıma taradım.

Çoraklara hıbadım.

Yemek yedim.

Ben pencereyi açtım.

Zamanda

Eylemde zamana öğrendim. Bütün eylemler eylem değildir. Geçmişte olan eylemler şimdi olun eylemler gelecek zamanda olun gerçekleşen eylemler vardır. geçmiş gerçekleşecek eylemler vardır.

Örneğin: Okula gittim. (şimdi ki zaman)

Ben geldim. (şimdi ki zaman)

Annem bakkala gideceğim. (gelecek zaman)

Son olarak olumlu ve olumsuz eylemler bir işten ya da ya da olunlu iş yapma olunlu.

Örneğin: Annem gitti. (olumlu)

Yemek yedim. (olumlu)

Yemek yemedim. (olumsuz)

Bakkala gittim. (olumlu)

Bakkala gitmedim. (olumsuz)

İlerdeki Hayatım

Büyüdüğüm için çok mutluyum. Yaşadığım yer Antakya'da yaşamak isterdim. Mesleğim öğretmen olmak istiyim.

Neden Antalya da yaşamak isterdim. Çünkü Antalya sıcak çok güzeldir. Orda güzel arkadaşlar olurdu.

Mesleğim öğretmen olmak. Çünkü çocuklara ders veririm. Temiz olmalarını isterdim. Derslerine çalışmalarını isterim.

Güzel bir aile kurmak isterim. Neden **Çünkü** her zaman yanında olmalarını isterim. Babam benim yanında olurdu. Annem her zaman beni rahatsız etmez. Annem ve babam yaşamak istemem. Çünkü ben yanları görmek istemem. Annem olmasa ben de olmam. Yemek yapmak isterim. Çok güzel bir yemek yapmak isterim.

Sözlerim sarı olsun. Gözlerim mavimsi olsun. Gılgıllarım olsun. Saçları olmak isterim. Bir ker kardeşim olsun. Mevsimler te demek öğrensin. Adu Casu olsun. Temiz olmak isterim.

Çok Mutlu bir aile olmak isterim. Üzün olmasınlar. Mutlu olsunlar. Annem babam kardeşim her zaman yanında olsun. Ama beni seversinler.

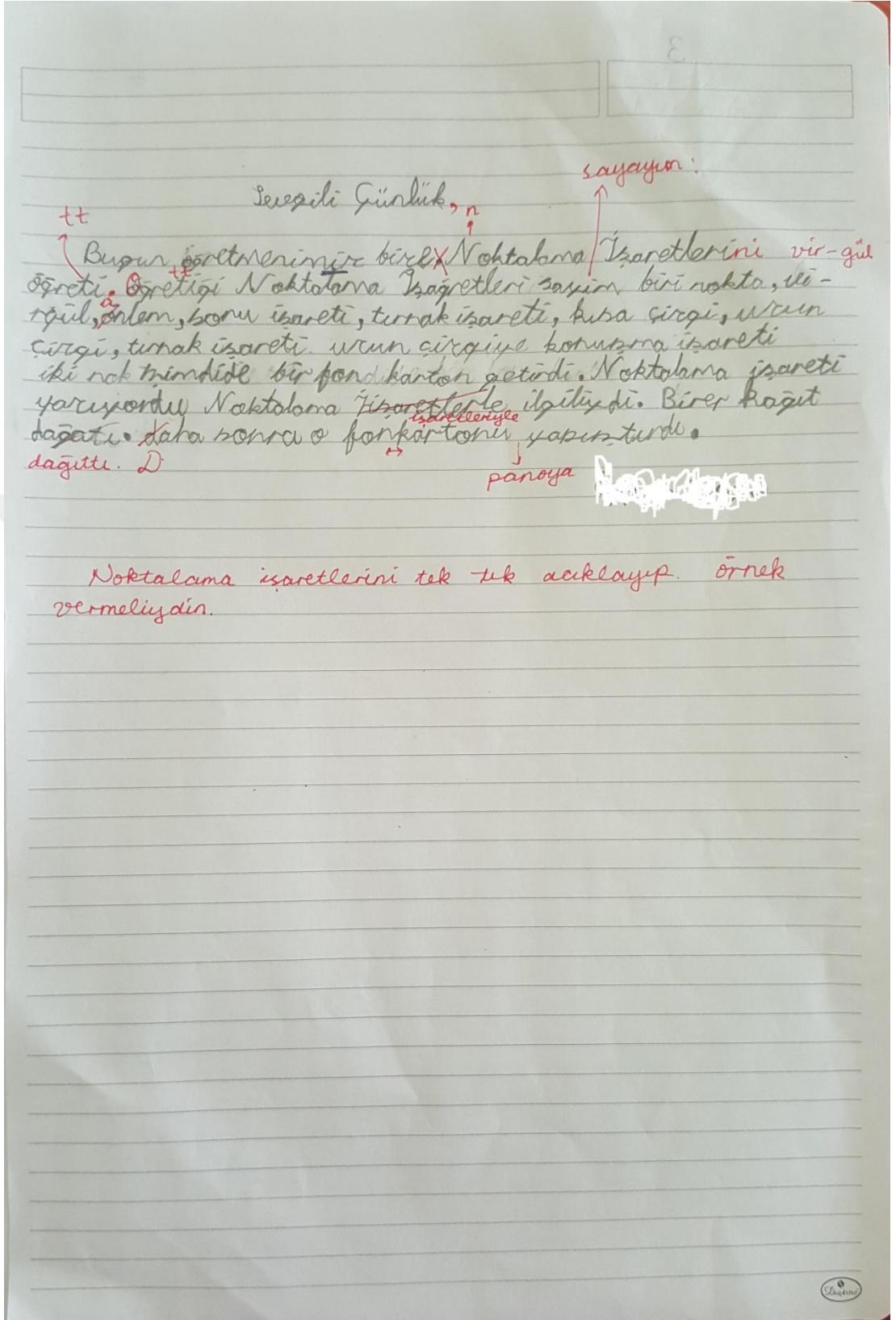
(Havva, Son Test Metni)

Zor tatilde tor oynadik oyun oynadik yakalamaca
oynadik Ben ve arkadaşım oynamadık Bakala gittik Eve geldik
aneme dedik ki oyun oynayacağız oynamadık sonra
ekmek yedik Bıçak geçtik 1 saat tor oynadık arkadaşımle oyun
oynadık yakalamacı oynadık sonra kurban bayramı
seldi kurban bayramında geldi komşular kestik kurban bayramı
sidiñce Bakam 10 gün İstanbula gitti 10 gün geçti
gelene kadar Biz aneme gittik sonra 1 gün onda
kaldık sonra 10 gün geçirdik. 10 gün geçirdik? çok iyiyiz

Hikaye: Zor tatilde güzel geçirdik

~~10 gün~~

(Eymen, Ön Test Metni)



(Eymen, 3. Hafta Ders Günlüğü)

Sevdiğim Günlük,
Bugün öğrendiğim konuları yazayım. Atasözleri ve Deyimleri sözcükleri öğrendik.

tarafından söylenmiş, & replasmanı?

Atasözlerini tanıtayım: Atasözleri atalarımız söylediler. **Örneğin:** Damlaya damlaya göl olur.
Gülme komsuza gelir başına.
Tatlı dil yuları deliğinden çıkarır.
Derince düşün yuları kavuştur. **sarılır.**
Bakarsan baş bakarsan dağ olur.
Söz uçar, gari kalır.
Emek belmeden yernek olur.
Daha fazladır. → Daha pek çok atasözümüz vardır.

İkinci

2. konumuz deyimlerdir. Deyimleri tanıtayım. **Örneğim:** Kafam patladı.

Görümeye girdi.

Ağzım → aram kulaklarım uarkı.

İklimi kaçırmak

Kalbim patladı → Böyle bir deyim yok. **apırım**

4 Dünyayı yedim

Kalbini ürme → Kalbini kırmak

Daha fazladır.

Son olarak 5. derste Görmüşürüm. Hoscakal

Sözcükler	Atasözleri	Deyimler
Damlaya damlaya göl olur.	✓	
Enrak görümeye girdi.		✓
İklimi kaçırdım.		✓
Gülme komsuza gelir başına.	✓	
Bakarsan baş olur bakarsan dağ olur.	✓	

(Eymen, 13. Hafta Ders Günlüğü)

DERS :	TARİH :
KONU :	GÜN :

İstanbul'daki Hayatım
Ben hayatımı geçirme bölümünde
tanıtayım.

Ben İstanbul'da yaşamak isterdim. Ge-
nis bir ailem olsaydı. İkizli bir ailem olsa-
dı. Her gün çalışsaydım. Barak bir evim olsa-
dı. Evimin içinde ihtiyac duyduğum şeyler ol-
saydı. Evimin bahçesinde büyük bir deniz olsa-
dı. Güzel bir bahçem olsaydı. Bahçemin içinde
meyveler olsaydı. Domates, karpuz, salatalık, el-
ma, havuç, çilek, kiraz, soğan olsaydı. Benim hen
keçilerin hem de ineklerin olsaydı.

Son olarak istediğim şeyler olsaydı.

~~SEVİNİR~~

SEVİNİR

(Eymen, Son Test Metni)

gılsel arla ~~...~~

top oymuyordum avarla adunlara gitim sonra abkamlar uala yardım
 etim. arbedaslonu la oymu oymuyordum sonra Ben le arbedaslon
 adunlara gitik Ben le aram abkamların evine gitim sonra
 sonra Berle arbedaslon adunlara gitik sonra Berle arbedaslon
 Birlikte evye geldi. Evye gelliğünke abkamlar abkamlar
 oldu günde yemeb yedim yemeb yediğünke arbedaslon
 sonra sakah baltem yemeb yedim yemeb yediğünke arbedaslon
 oymu oymuyordum sonra abkamların evine gitim sonra alinca kelleği değdi
 Diğün oldu diğünke gitim beyendim aliğünke sonra evye geldi
 Bayram oldu bayrama gitim us gürdür bayram oldu
 sonra Ben Motarabı mek ibtidarına inmek balam hasta oldu
 sonra balam dobtara gite toleştii abkamlar evye geldi

(Berkay, Ön Test Metni)

Sevgili Günlük,

Bugün bir Türkçe dersinde İki Anlamlı sözcükleri öğrendik. Kara-beyaz. Büyük-küçük. Aşağı-yukarı. Kısa-uzun. Ak-kara. güzel-çirkin. Okul-mektep. Kara-beyaz demek. Örneğin: Kara-Siyah. Beyaz-Siyah demek. Fakir-Tengir fakir çok tengir.

İkinci olarak bir Ek Anlamlı "Süzcükleri" öğrendik. Güysi-Elbise. Udur-Trak. Süzcükleri öğrendik. yürümek hem yürümüş hem yürümek. hür de sayı olarak hür. Bir hem arabaya binmek hem sayı olarak bir. Tara karşıt Süzcükleri İki anlamlı sözcükler deriz.

En son olarak İki ek sesli İstisna "Süzcüğü" öğrendik. yürü yürümüş hem de sayı olarak yürü. hem yürümek süzcükleri öğrendik. Bir arabaya binmek hem sayı olarak bir.

Yapabildiğim ve güçlendiğim yerler

^{ih}
Ben büyüyünce askeriye giderim on ay sonra evim geliriz. Antalya'da otururum. Araba kullanırım, işçi olurum, insanlara yardım ederim ve anneme ve babama yardım ederim. Doktor olacağım, öğretmen olacağım ve bakkal olurum.

^{me}
gelir

X Ben öğretmen olursa çocuklara ders veririm çünkü çocuklar bir şeyler öğrenirler. Çocuklara öğretirim. Bazen onlara şerhler yaparım. Çünkü onlar kendilerini mutlu hissettiler.

Ben Anneme ve babama yardım ederim. Çünkü ben Anneme ve babama sevdiğim işleri onlara yardım ederim. Onlar bir şeylere ihtiyacı olursa onlara getiririm. Büyütürüm Anneme ve Babama yardım ederim.

Ben işçi olmamı isterim. Çünkü paralarım yoksa çalışırım param çok olur. İstediklerimi alırım. Büyütürüm ben bir işçi olmak isterim?

Ben doktor olmak isterim. Çünkü birisi hasta olursa onu iyileştiririm ve şunularını veriririm. Büyütürüm ben doktor olmak isterim?

Ben büyüyünce araba kullanırım. Çünkü param çok olur gittiye giderim işlerimi bitirince arabamı satırım. Büyütürüm ben araba kullanırım?

X Ben büyüyünce askeriye giderim. Çünkü ben askeriye gidiince on yıl boyunca evime gelirim. Annemi, babamı, ablamı, kardeşimi ve arkadaşımı özlürüm. Büyütürüm ben askeriye gitmek isterim?

Ben Antalya'da oturmak isterim. Çünkü benim en sevdiğim yer Antalya'dır. Gittiye giderim. Ben büyütürüm Antalya'da oturmak isterim.


Ek-5: Hakkari İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Belgesi

FORM: 2

T.C.
MILLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Cansu CAN
Kurumu / Üniversitesi	Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Araştırma yapılacak iller	Hakkari/Şemdinli
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İlkokul 4.Sınıf
Araştırmanın konusu	Türkçe Öğretiminde Ders Güneklere Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları ile Yazma Becerileri Üzerine Etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	Anket
Görüş istenilecek Birim/Birimler	İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesinin 5.Maddesinde yer alan fıkraların herhangi birine aykırı bir durum söz konusu değildir. Türkçe Öğretiminde Ders Güneklere Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları ile Yazma Becerileri Üzerine Etkisi tezinin İlimiz Şemdinli ilçesi ilkokullarında uygulanması uygun görülmüştür.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	Gereğesi

KOMİSYON

09/01/2017

Komisyon Başkanı
Sait EDİŞ
Şube Müdürü


Üye
Nil USTA
Türkçe Öğretmeni


Üye
Funda ÖZKAN
Türk Dili ve Edebiyat Öğretmeni

Ek-6: Bildirim Sayfası

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

18.08.2017

Cansu CAN

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Cansu CAN
Doğum Yeri ve Yılı : İskenderun, 1992

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi
İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce (YDS 2014: 75)

Bilimsel Faaliyetleri : “Türkiye’de Öğrenen Merkezli Eğitim Anlayışına
Göre Çocukla İlgilenmek” başlıklı sözlü bildiri.
USOS 2016 Muğla 15. Uluslararası Sınıf
Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu

İş Deneyimi

Stajlar: İzmir Hasan Ali Yücel İO.

İzmir Tuğsavul İO.

İzmir Necip Fazıl Kısakürek İO.

İzmir Vali Rahmi Bey İO.

Çalıştığı Kurum: Anadağ Köyü Yeşilova Mehmetçik İlkokulu Şemdinli-HAKKÂRİ

İletişim

E-Posta Adresi : cansu364@gmail.com

Tarih: : 15.07.2017

Turnitin Orijinallik Raporu

- İşleme konu: 10-Eki-2017 14:48 +03
- NUMARA: 860302229
- Kelime Sayısı: 15899
- Gönderildi: 1

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DERS GÜNLÜĞÜ KULLANIMININ ... Cansu Can tarafından

Benzerlik Endeksi
%20
Kaynağa göre Benzerlik
Internet Sources:
%16
Yayınlar:
%11
Öğrenci Ödevleri:
%10

alıntıları dahil et bibliyografyayı dahil et 5 kelime > çıkarılan eşleşmeler
İndir yenile yazdır

mod:

1

%2 eşleşme (22-Tem-2015 tarihli öğrenci ödevleri)

Submitted to Pamukkale Üniversitesi

2

%2 eşleşme (15-Eyl-2015 tarihli internet)

<http://yunusemre.meb.gov.tr>

3

%1 eşleşme (16-May-2016 tarihli internet)

<http://www.jret.org>

4

%< 1 eşleşme (21-Ara-2015 tarihli öğrenci ödevleri)

Submitted to Pamukkale Üniversitesi

5