

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

GRUP OLARAK YAZMA TEKNİĞİNİN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA ÖZ YETERLİKLERİNE
VE YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Elif YILDIRIM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Murat ATEŞ

Konya-2019

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

GRUP OLARAK YAZMA TEKNİĞİNİN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA ÖZ YETERLİKLERİNE
VE YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Elif YILDIRIM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Murat ATEŞ

Konya-2019



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Elif YILDIRIM
	Numarası	16830301028
	Ana Bilim Dalı	Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi
	Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Grup Olarak Yazma Tekniğinin Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterliklerine Ve Yazma Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

19.06.2019

Öğrencinin
Adı Soyadı İmzası
ELİF YILDIRIM



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Elif YILDIRIM
	Numarası	16830301028
	Ana Bilim Dalı	Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi
	Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Murat ATEŞ
	Tezin Adı	Grup Olarak Yazma Tekniğinin Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterliklerine Ve Yazma Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Grup Olarak Yazma Tekniğinin Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterliklerine Ve Yazma Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma 31/05/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/~~oyçokluğu~~ ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı, Adı Soyadı	İmza
Danışman	Doç. Dr. Murat ATEŞ	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Zehra GÖRE	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Onur Alp KAYABAŞI	

ÖN SÖZ

Öğrencilerin, en önemli iletişim aracı olan dili düzgün kullanabilmeleri için dört temel dil becerilerinin belirli bir düzeye getirilmesi gerekmektedir. Yazma eğitimi, çizgi çalışmalarıyla başlayıp öğrencilerin düzeylerine göre planlanan uygulamalarla devam etmektedir. Farklı etkinliklerle ve sık aralıklarla yazı yazılması, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini sağlamaktadır.

Bu araştırma ise grup olarak yazma tekniğinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine etkisinin olup olmadığını incelemek için yapılmıştır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumuna bağlı olarak konusuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde yazma becerisi ve geliştirilmesi, yazma yaklaşımları, yazma yöntem ve teknikleri konularının üzerinde durulmuş, grup olarak yazma tekniği üzerinde doğrudan yapılmış bir çalışma olmadığı için yazma becerisi ve teknikleri ile ilgili araştırmalar tanıtılmıştır. Üçüncü bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları açıklanırken verilerin çözümlenmesi anlatılmıştır. Dördüncü bölümde bulgular değerlendirilmiş olup buna yönelik sonuç, tartışma ve öneriler beşinci bölümde sunulmuştur.

Araştırmamın her aşamasında bana yol gösteren, önerileriyle daha sağlam ilerlememi sağlayan, destek ve yardımını esirgemeyen kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Murat ATEŞ'e; tezimin en önemli kısmını oluşturan uygulamalarımı gerçekleştirmemde her zaman bana kolaylık sağlamış ve beni öğrencilerine verdiği önemle sürekli kendine hayran bırakmış, aynı zamanda bana çok şey öğretmiş olan Türkçe öğretmeni Özlem YAZICI'ya; etkinliklerimi geliştirirken güzel fikirleriyle yolumu açan, manevi desteklerini hep hissettiren, içinden çıkamadığım bir sorunun olsa danışacağım ilk kişiler olan kıymetli öğretmen ve sıra arkadaşlarım Meltem BAŞARAN ve Fatma Nur PINAR'a; tezimi tamamlarken geçirdiğim bu meşakkatli süreç içerisinde maddi-manevi destekleriyle sürekli yanımda olan kardeşim Ebru Ferah, annem Ayşe ve babam Mesut YILDIRIM'a teşekkür ediyorum.

Elif YILDIRIM

KONYA-2019



Öğrencinin	Adı Soyadı	Elif YILDIRIM
	Numarası	16830301028
	Ana Bilim Dalı	Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
	Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Murat ATEŞ
	Tezin Adı	Grup Olarak Yazma Tekniğinin Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterliklerine Ve Yazma Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi

ÖZET

GRUP OLARAK YAZMA TEKNİĞİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA ÖZ YETERLİKLERİNE VE YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Türkçe eğitimi okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır. Bu beceriler içerisinde ortaokul öğrencilerinin okuldaki Türkçe derslerinde en çok zorlandığı alan olarak yazma eğitimi görülmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri için uygulanacak hızlı ve ekonomik yollardan biri ders sırasında farklı tekniklerden yararlanmaktır. Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan ancak ders kitaplarında etkinliği olmayan ve Grup Olarak Yazma Tekniğinin de içinde olduğu birçok yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisini geliştirmeye yönelik oluşturulan etkinlik uygulamalarından Grup Olarak Yazma Tekniği ile öğrencilerin bu alandaki bilgi birikiminin beceriye dönüştürülmesi, yazma becerilerinin

değerlendirilmesi ve Grup Olarak Yazma Tekniğinin bu becerilerine etkisinin incelenmesidir.

Grup Olarak Yazma Tekniği; öğrencilerin iş birliği yaparak uyum içinde çalışmalarını, çevreleriyle sağlıklı iletişim kurmalarını ve grup bilinci edinmelerini sağlamak, bütün bunlarla da kişisel gelişimlerine yardımcı olmak amacıyla uygulanır. Sınıfın küçük gruplar halinde ayrılması ve grupların verilen farklı yazma konularında yazdıkları metinleri mantıksal düzen, dil ve anlatım olarak birleştirip tek ve yeni bir metin oluşturmaları ile gerçekleştirilir.

Araştırmanın evrenini Ankara ili, Altındağ ilçesi, Muammer Şahin Ortaokulu'nda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenime devam eden 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Araştırma, ön test ve son test grubu yarı deneysel desende ve 12 hafta süresince yürütülmüştür. Ön test ve son test olarak iki gruba da araştırmacı tarafından tasarlanan ve uzman görüşleri alınarak düzenlenen kişisel bilgi formu, serbest yazma çalışmaları ve deneysel çalışmada 10 hafta boyunca kullanılan Grup Olarak Yazma Tekniğine uygun etkinlikler uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubuna ön test ve son testten önce eşdeğer konulardan oluşan dört farklı serbest yazma çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu yazma çalışmaları, Deniz (2000: 114)'in 27 maddeden oluşan "Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği" ile puanlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin Türkçe derslerinde yazma becerilerine yönelik tutumlarını ve düzeylerini belirlemek için Şengül (2011: 418)'ün geliştirmiş olduğu 40 maddeden oluşan "Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS v22.0 kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum, maksimum gibi tanımlayıcı istatistiklerden; bağımlı-bağımsız örneklem t testi ve ki-kare ilişki testinden faydalanılmıştır. Yapılan araştırmada, Grup Olarak Yazma Tekniğinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimine olumlu yönde bir etki sağladığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, yazma becerileri, grup olarak yazma tekniği.



Öğrencinin	Adı Soyadı	Elif YILDIRIM
	Numarası	16830301028
	Ana Bilim Dalı	Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
	Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Murat ATEŞ
	Tezin Adı	Grup Olarak Yazma Tekniğinin Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterliklerine Ve Yazma Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi

SUMMARY

EXAMINATION OF THE EFFECT OF WRITING TECHNIQUE BY GROUP SELF-SUFFICIENCY OF WRITING AND ON THE DEVELOPMENT OF WRITING SKILLS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Education of the Turkish language covers the skills of reading, listening, speaking, and writing. The area that the secondary school students encounter most difficulty in their Turkish classes among those skills appears to be the writing education. One of the fast and economical ways to be applied for developing the writing skills of the students is to make use of different techniques during the classes. Numerous methods and techniques that include Group Writing are available, taking place in the Turkish Education Curriculum but not effective in the textbooks. Accordingly the objective of the study is to convert the knowledge of the students in that field into skills by means of the Group Writing Technique, one of the activity practices created for in the Turkish Education Curriculum for improving writing skills, to evaluate their writing skills, and to scrutinize the Group Writing Technique on those skills.

Group Writing Technique is implemented to ensure that the students can study in harmony by cooperating, that they establish healthy relations with their surroundings, and that they acquire group awareness, and to help their personal developments through all such endeavors. It is performed by dividing the students in the classroom into small groups and having the groups make a single and new text by combining their texts they have written in different topics of writing, in terms logical order, language, and narration.

The population of the study is constituted by the students of the 6th grade studying at Muammer Şahin Secondary School in the district of Altındağ in the province of Ankara in the 2018-2019 educational year.

The study was conducted for the period of 12 weeks in semi-experimental design with pretest and posttest groups. As pretest and posttest, a personal information form designed by the researcher and arranged by receiving the views of experts, free writing works, and activities suitable for the were Group Writing Technique used for 10 weeks applied to both groups. Four different free writing works consisting of equal subject matters were performed for the test and control groups prior to the pretest and posttest. The writing works were scored by means of Deniz's (2000: 114) "Written Expression Assessment Scale" consisting of 27 articles. In addition, the "Writing Self-Efficacy Scale" developed by Şengül (2011: 418) consisting of 40 articles was used in order to determine the attitudes and levels of the students for the writing skills in Turkish classes. In the analysis of the data, SPSS v22.0 was used. The definitive statistics like frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, minimum and maximum as well as dependent-independent t test, and chi-square relation test were utilized also in the analysis of the data. In the study conducted, it was found that the Group Writing Technique provided positive impact on the development skills of the secondary school students.

Keywords: Turkish language education, writing skills, writing technique by group.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	iv
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU.....	v
ÖN SÖZ.....	vi
ÖZET.....	vii
SUMMARY.....	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ.....	xiv
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
BİRİNCİ BÖLÜM – GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler.....	5
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM – KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Yazma Becerisi.....	8
2.2. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi.....	10
2.3. Yazma Yaklaşımları.....	15
2.3.1. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı.....	15
2.3.2. Süreç Odaklı Yazma Öğretimi Yaklaşımı.....	17
2.3.2.1. Hazırlık Aşaması.....	20
2.3.2.2. Taslak.....	22
2.3.2.3. Gözden Geçirme.....	22
2.3.2.4. Düzeltme.....	23
2.3.2.5. Yayımlama ve Paylaşma.....	24
2.4. İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programlarında Yazma Öğretimi.....	25
2.5. Yazma Yöntem ve Teknikleri.....	27
2.5.1. Not Alma.....	29

2.5.2. Özet Çıkarma.....	30
2.5.3. Boşluk Doldurma.....	30
2.5.4. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma.....	30
2.5.5. Serbest Yazma.....	31
2.5.6. Kontrollü Yazma.....	31
2.5.7. Güdümlü Yazma.....	32
2.5.8. Yaratıcı Yazma.....	32
2.5.9. Metin Tamamlama.....	32
2.5.10. Tahminde Bulunma.....	33
2.5.11. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma.....	33
2.5.12. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma.....	33
2.5.13. Duyulardan Hareketle Yazma.....	33
2.5.14. Grup Olarak Yazma.....	34
2.5.15. Eleştirel Yazma.....	34
2.6. Grup Olarak Yazma Eğitimi.....	34
3.1. İlgili Araştırmalar.....	38
3.1.1. Doktora Tezleri.....	38
3.1.2. Yüksek Lisans Tezleri.....	40
3.1.3. Makaleler.....	46
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM – YÖNTEM.....	51
4.1. Araştırmanın Modeli.....	51
4.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	53
4.3. Veri Toplama Araçları.....	53
4.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	54
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM – BULGULAR.....	56
BEŞİNCİ BÖLÜM – SONUÇ VE ÖNERİLER.....	86
KAYNAKÇA.....	91
EKLER.....	99
EK 1: Araştırma İzni.....	100
EK 2: Öğrenci Bilgi Formu.....	101
EK 3: Serbest Yazma Çalışmalarının Konuları.....	102
EK 4: Günlük Ders Planları.....	103

EK 5: Grup Olarak Yazma Etkinlikleri.....	133
EK 6: Grup Olarak Yazma Etkinliği Örnekleri.....	145
ÖZGEÇMİŞ.....	153



KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Toplam Kişi Sayısı
Ort.	: Ortalama
S.S.	: Standart sapma
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı)
TDK	: Türk Dil Kurumu
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
%	: Yüzde

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo-1: Araştırma Deney Deseni Tablosu.....	51
Tablo-2: Araştırma Deney Deseni Tablosu.....	52
Tablo-3: Ortaokul Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özelliklerinin Deney Ve Kontrol Grupları Arasındaki İlişki Tablosu.....	56
Tablo-4: Ortaokul Öğrencilerinin Aile ve Sağlık Durumlarının Deney Ve Kontrol Grupları Arasındaki İlişki Tablosu.....	57
Tablo-5: Ortaokul Öğrencilerinin Fiziksel Özelliklerinin Deney Ve Kontrol Grupları Arasındaki İlişki Tablosu.....	59
Tablo-6: Ortaokul Öğrencilerinin Babaları İle İlgili Bilgilerin Gruplar Arasında Karşılaştırması Tablosu.....	59
Tablo-7: Ortaokul Öğrencilerinin Anneleri İle İlgili Bilgilerin Gruplar Arasında Karşılaştırması Tablosu.....	60
Tablo-8: Ortaokul Öğrencilerinin Veli ve Kardeşlerine Ait Bilgilerin Gruplar Arasında Karşılaştırılması Tablosu.....	62
Tablo-9: Gruplar Arasında Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğine Ait Ön Test Ve Son Test Sonuçlarının Normallik Dağılımı Tablosu.....	64
Tablo-10: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Gruplar İçinde Karşılaştırılması Tablosu.....	64
Tablo-11: Yazma Öz Yeterlikleri Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Gruplar Arasında Karşılaştırılması Tablosu.....	65
Tablo-12: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Ön Test Ve Son Test Sonuçlarının Öğrencilerin Birlikte Yaşadıkları Kişilere Göre Gruplar Arasında Karşılaştırılması Tablosu.....	66
Tablo-13: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Ön Test Ve Son Test Sonuçlarının Öğrencilerin Evlerinin Durumuna Göre Gruplar Arasında Karşılaştırılması Tablosu.....	67

Tablo-14: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Ön Test Ve Son Test Sonuçlarının Öğrencilerin Kendilerine Ait Odaya Sahip Olma Durumuna Göre Gruplar Arasında Karşılaştırılması Tablosu.....	68
Tablo-15: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Ön Test Ve Son Test Sonuçlarının Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Gruplar Arasında Karşılaştırılması Tablosu.....	69
Tablo-16: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Ön Test Ve Son Test Sonuçlarının Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Gruplar Arasında Karşılaştırılması Tablosu.....	70
Tablo-17: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Ön Test Ve Son Test Sonuçlarının Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Gruplar Arasında Karşılaştırılması Tablosu.....	71
Tablo-18: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Ön Test Ve Son Test Sonuçlarının Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Gruplar Arasında Karşılaştırılması Tablosu.....	72
Tablo-19: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Ön Test Ve Son Test Sonuçlarının Öğrencilerin Velisinin Durumuna Göre Gruplar Arasında Karşılaştırılması Tablosu.....	73
Tablo-20: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği Ön Test-Son Test İçin Güvenilirlik Analizi Tablosu.....	74
Tablo-21: Deney Grubu Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği ile Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği Ön Test Sonuçlarının Karşılaştırılması Tablosu.....	75
Tablo-22: Deney Grubu Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği ile Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması Tablosu.....	77
Tablo-23: Kontrol Grubu Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği ile Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği Ön Test Sonuçlarının Karşılaştırılması Tablosu.....	78
Tablo-24: Kontrol Grubu Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği ile Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması Tablosu.....	80

Tablo-25: Yazılı Anlatım Değerlendirmesi Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Grup İçi Karşılaştırılması Tablosu.....	82
Tablo-26: Yazılı Anlatım Değerlendirmesi Son Test Sonuçlarının Gruplar Arasında Karşılaştırılması Tablosu.....	83
Tablo-27: Deney ve Kontrol Grubu Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği ile Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması Tablosu....	83



ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil-1: Yazma Süreci Aşamaları.....	20
Şekil-2: Grup Olarak Yazma Türleri.....	37





BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın konusu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın problem cümlesi, araştırmanın varsayımları-sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Yazı, insanların iletişim kurmak için kullandıkları, dili belli işaretlerle belirleyen sistemdir. Diğer bir deyişle yazı sözün resimleştirilmiş biçimidir. Yazma kavramı, belli kurallar çerçevesinde hareket ederek, ifade edilmek istenen duygu düşünce ve davranışların başlıca sembollerle anlatılma şeklidir (Özbay, 2007: 115). Dolayısıyla insanların birbirleriyle anlaşabilmelerini sağlayan ve birlikte yaşarken ihtiyaç duydukları en önemli iletişim kaynaklarından bir tanesi de yazı yazmaktır. Hayatın akışını anlamak ve de anlaşabilmek için her insanın yazmayı öğrenmesi gerekmektedir.

Araştırmacılar yazma eğitimi ile ilgili yaptıkları çalışmalar neticesinde iki temel görüş oluşturmuşlardır. Yazma eğitimi ile ilgili görüşlerden birincisi ürün odaklı yazma eğitimi ve ikinci ise süreç odaklı yazma eğitimidir. Ürün odaklı yazma eğitimi, insan davranışlarından kaynak alan davranışçı yaklaşımların neticesinde ortaya çıkan bir eğitimidir. Dolayısıyla öğretmen liderliğinde olan geleneksel öğretim modelinin benimsediği birçok faaliyet bu yaklaşım için uygundur.

Ürün odaklı yazma eğitim yaklaşımında tüm eğitim-öğretim sürecine hâkim olan ve kontrol işini yapan kişi öğretmendir. Bu yaklaşımda öğretmen aktif bir rol üstlenirken eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesini, yönlendirilmesini de kendisi yapar. Derslerin anlatımını, öğrencinin yönlendirilmesini, dersin akışını, öğretim materyalini ve öğretim şeklini öğretmen belirler ve öğrenci bu yaklaşımda sadece dersi dinleyen, öğretmenin verdiği bilgileri alan pasif konumda olmaktadır. Öğretmenler

burada genellikle ders kitabına bağılı kalarak ders işler. Ders kitaplarına bağılı kalan öğretmenlerin aktardığı bilgiler ve düşünceler, öğrenci tarafından alınmaya çalışılır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009: 10).

Süreç odaklı yazma yaklaşımında, öğrencilerin planlama becerilerini, öğrenme şekillerini geliştirmeye dayalı bireysel farklılıklarını ortaya koyan ve dikkate alan yaklaşımda içerik biçimsel niteliklerden daha fazla öneme sahiptir. Burada konu sadece öğrenciye sunulan bir araç olarak görülmekte ve sunulan farklı konulardan öğrencinin seçme özgürlüğü ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin değerlendirilmesinde ortaya koyulan sadece bir değil, birden fazla yöntem vardır. Öğrencinin meydana getirdiği yazılı ürünlerde tutarlılık aranmaktadır. Öğrencilerin yazma süreçleri aşamalar haline getirilmiş ve bu süreç beş aşamada gerçekleşmiştir. Bu aşamalar; hazırlık aşaması, taslak oluşturma aşaması, düzenleyerek yazma aşaması, düzeltme ve yayımlama aşamalarıdır (Özçakmak, 2011: 2).

Kültürün nesiller arası aktarımında, görevin büyük bir kısmını üstlenen yazma eğitimi bu kadar önemliken örgün eğitim kurumlarının çeşitli basamaklarında yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin yazma konusunda büyük sorunlarla karşılaştığı görülmektedir. Her şeyden önce bireyin bir konuyla ilgili bildiklerini yazıya dökmesi gayret istemektedir. Zamanla edindiği çeşitli bilgi birikimi ve deneyimlerini aktarırken bir yöntem ya da tekniğe muhakkak ihtiyaç duyacaktır. Bireylerin duygu, düşünce, hayal, izlenim ve isteklerini başkalarına aktarabilmesine olanak tanıyan yazılı anlatım becerisi okullarda ağırlıklı olarak Türkçe derslerinde kazandırılmaktadır. Ünalın (1999: 5) Türkçe dersinin en temel amaçlarından birinin öğrencilerin okudukları metin üzerinde düşünebilmesi, onu eksiksiz olarak anlaması, duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini amacına uygun ve anlaşılır olarak yazıya dökebilmesi olduğunu belirtmiştir.

Ülkemizde 2005-2006 yılı eğitim öğretimi ilköğretim programlarında bu yıldan sonra yenilenmeye gidilmiş ve yeni eğitim-öğretim sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Bununla birlikte bu sistem, öğrenmeyi öğrencinin sahip olduğu önceki bilgileri ve yeni öğrendiği bilgiler arasında bağ kurup, karşılaştırma yapabilme becerisini edindiren ve öğrenen öğrenciyi merkeze alan yeniden yapılandırıcı

öğrenme yaklaşımıdır. Bu sistem, öğrencinin değerli görüldüğü ve öğrencinin de kendini değerli hissettiği, öğrenirken özgür ve rahat olduğu, öğrencilerin öğrenme ortamının vazgeçilmez bir parçası olduklarını savunduğunda başarının akabinde geleceğine inanan bir sistemdir. Aynı zamanda dil eğitiminde öğrencinin içinde bulunduğu ortam ile sosyal çevredeki ilişkilerin önemini üzerinde durulduğu takdirde öğrenciyi başarıya ulaştıracağı düşüncesini savunan bir eğitim-öğretim sistemidir. Bunun için gerekli olan, soyutlaşmış düşünceler ve kurallar değil, gerçek olan durumlar, faaliyetler ve eylemlerdir (Maden, 2013: 20).

Türkçe Öğretim Programı(MEB, 2015)'nin hedeflediği belirli amaçlar vardır. Bunlar; öğrencilerin okuduklarını anlamalarını, değerlendirmelerini, akıcı doğru okumayı ve yazmayı alışkanlık haline getirmelerini, öğrencilerin bir konu hakkındaki duyguları, düşünceleri, hayalleri, izlenimleri ve tasarıları dilin olanaklarından faydalanarak kurallara uygun olarak yazılı anlatıma dökülebilmelerini, öğrencilerin sosyal çevre ile etkin iletişim halinde olmalarını, iş birliği ile ortak fikirlerde bulunmalarını, öğrencilerin karşılaşılabilecekleri sorunları çözebilme becerilerini ve yazı yazma becerilerini geliştirmeleri gibi birçok amacı içermektedir. Türkçe Öğretim Programı(MEB, 2015)'nda, öğrencilerde bahsedilen özellikleri ve becerileri geliştirebilmek adına öğrenme alanları belirlenmiştir. Bu öğrenme alanları; okuma, yazma ve sözlü iletişim şeklinde oluşmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programı(MEB, 2017)'nin oluşturduğu öğrenme alanları ise dinleme/izleme, okuma, yazma ve konuşma olarak yeniden düzenlenmiştir.

Yapılan çeşitli araştırmalar neticesinde varılan kanı; ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin yazma yeteneklerini geliştirmek ve artırmak için yapılan çalışmalarda bazı sorunlarla karşılaşıldığıdır. Üstün (2007), Arıcı (2008), Köse ve Şahin (2008) gibi araştırmacıların yaptıkları araştırmalarda bu sorunların sadece ilköğretim düzeyinde değil, aynı zamanda ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde de yaşandığını öne sürmüşlerdir. Yazmada yaşanan bu sorunları ve olumsuzlukları çözüme yapılması gereken, ürün odaklı yazma yaklaşımı ile birlikte bu programın benimsediği felsefeyle uyumlu olan süreç odaklı yazma yaklaşımına ağırlık ve önem verilmesidir. Ayrıca alan yazın incelendiğinde yazma eğitim ve uygulamasındaki

yetersizlik eleştirilirken sadece belli başlı yöntem ve teknikler üzerinde durulması dikkat çekici olmuştur.

Bu kapsamda çalışmanın konusu, Türkçe dersinin temel amaçları doğrultusunda kullanılan tekniklerden biri olan Grup Olarak Yazma Tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisinin incelenmesidir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın genel amacı; Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisini geliştirmeye yönelik oluşturulan etkinlik uygulamalarından, Grup Olarak Yazma Tekniğiyle öğrencilerin bu alandaki bilgi birikiminin beceriye dönüştürülmesi, yazma becerilerinin değerlendirilmesi ve Grup Olarak Yazma Tekniğinin bu becerilerine etkisinin incelenmesidir.

Öğretim alanlarında yeni ve etkin öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyulması ve bu yöntemlerin kullanılması, öğrencilerin yazma tekniklerini ve dil kullanma becerilerini geliştiren yöntemler olacak ve gereksinimlere karşılık vermeyen var olan öğretim teknik ve yöntemlerin tekrardan incelenmesi öğretimde yarar sağlayacaktır. Yeni öğretim yöntemlerinin eğitim-öğretim hayatında kullanılması ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin kanıtlanması bilimsel çalışmalar neticesinde gelişecektir.

Dil öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması dersi tekdüzelikten kurtarmakta, kazanıma uygun etkinlikler oluşturmayı kolaylaştırmakta böylelikle dersin daha verimli geçmesine yardımcı olmaktadır. Dil becerilerinin öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin eğitim süreci içinde kullanım şekilleri ve verimlilik durumlarının sınanması ise Türkçe öğretiminde yol gösterici ve yönlendirici olacaktır. Ortaokullarda yazma eğitiminde kullanılan öğretim teknikleri içinde Grup Olarak Yazma Tekniğinin öğrencilerin yazma becerisine etkisinin incelenmesi ise bu bakımından önem taşımaktadır.

Çalışmada seçilen 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, kullanılan teknik gereği eşit grupların çalışmaları sonucunda incelenmiştir. Öğrencilerin yazma

becerilerinin ne aşamada olduğu ön test ve son test verileri dâhilinde incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Daha sonra grupta yazma tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi ele alınmış, eksik yönleri doğrultusunda bu becerinin nasıl kazandırılacağı ya da var olan becerinin nasıl ilerletileceği üzerinde durulmuştur.

Bu kapsamda araştırma, öğrencilerin yazma becerilerini iş birliği içinde geliştirmeleri, grup olarak yazma tekniğini ustaca kullanacak eğitimin ve deneyimin sağlanması, öğrencilerin yazma becerilerinin ölçeklerle değerlendirilmesi, eksiklerinin belirlenmesi ve ihtiyaca yönelik öneriler verilmesi bakımından önemlidir.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Genel amaç doğrultusunda araştırmadaki temel problem cümlesi, “Ortaokul Türkçe derslerinde, planlı aralıklarla Grup Olarak Yazma Tekniğiyle metin oluşturan öğrencilerin yazma becerileri ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkçe Eğitim Programı’na göre müfredat dâhilinde var olan yazma yöntem ve teknikleriyle metin oluşturan öğrencilerin yazma becerileri ve yazma öz yeterlikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri şöyle sıralanmıştır:

- 1) Grup Olarak Yazma Tekniğiyle yapılan etkinlik öncesinde yazma becerileri bakımından deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Grup Olarak Yazma Tekniğiyle yapılan etkinlik öncesinde yazma öz yeterlikleri bakımından deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Grup Olarak Yazma Tekniği kullanılarak yazma etkinliği gerçekleştiren deney grubu öğrencilerinin yazma becerileri ve yazma öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4) Türkçe Eğitim Programı’na göre müfredat dâhilinde var olan yazma yöntem ve teknikleriyle metin oluşturan kontrol grubu öğrencilerinin

yazma becerileri ve yazma öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

- 5) Ortaokul öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklerine göre yazma öz yeterlikleri farklılık göstermekte midir?
- 6) Ortaokul öğrencilerinin aile ve sağlık durumlarına göre yazma öz yeterlikleri farklılık göstermekte midir?
- 7) Ortaokul öğrencilerinin fiziksel özellikleri ve kardeş sayılarına göre yazma öz yeterlikleri farklılık göstermekte midir?
- 8) Ortaokul öğrencilerinin anne-babalarının eğitim ve sağlık durumlarına göre yazma öz yeterlikleri farklılık göstermekte midir?
- 9) Ortaokul öğrencilerinin velisinin durumuna göre yazma öz yeterlikleri farklılık göstermekte midir?
- 10) Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test sonuçları incelendiğinde yazma becerileri ve yazma öz yeterlikleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şunlardır:

- Araştırmada incelenen örneklem, evreni temsil etmektedir.
- Öğrencilerin oluşturduğu metinler evren ve örnekleme temsil etmek için yeterli sayılmaktadır.
- Öğrencilerin yazma öz yeterlikleri ölçeğine verdikleri cevaplar gerçek duygularını yansıtmaktadır.
- Türkçe Öğretim Programları 6. sınıfa kadar öğrencilerin yazma becerisini geliştirmiştir.
- Araştırmada kontrol edilemeyen değişkenler, deney ve kontrol grubunu aynı düzeyde etkilemektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

- Çalışma Ankara ili Altındağ ilçesinde 2018/2019 eğitim ve öğretim yılında, 6. sınıfa devam eden öğrencilerle sınırlı tutulmuştur.
- Araştırma bulgularının sonuçları örneklemeyle sınırlıdır.
- Verileri değerlendirme ölçeği, araştırmacının belirleyeceği ölçek ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yazma: Öğrencilere, düşüncelerini, duygu ve tasarımlarını sıraya koyup açık ve etkili bir biçimde anlatmalarını öğretmek amacıyla güden ders veya bu amaçla yapılan yazı çalışması (Türk Dil Kurumu, 2009).

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 Süreci: Yazma eyleminin gerçekleştiği, duygu ve düşüncelerin biçimlendirildiği aşama.

Tutum: Bireyin belirli bir sosyal objeye karşı tepkisini dinamik bir tarzda etkileyen, bireyin deneyimlerine göre örgütlenmiş ve davranış hazırlığı niteliğindeki zihinsel bir durumdur (Saf, 2011: 6).

Öz Yeterlik: Bireyin bir konuda sahip olduğu bilgi ve becerileri ile gerekli etkinlikleri başarılı bir şekilde gerçekleştirme performansına ilişkin algısıdır (Bandura, 1986: 391).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde yazma becerisi, yazma yaklaşımları, ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programlarında yazma öğretimi, yazma yöntem ve teknikleri, konu ile ilgili yapılmış alan yazın incelemesine yer verilmektedir.

2.1. Yazma Becerisi

Yazmak, hayatın insanlara kattığı tecrübeleri, deneyimleri, hissettikleri duyguları, düşündükleri tasarıları, fikirleri, duyarak, görerek ve okuyarak öğrenmiş oldukları birikimleri yazı ile anlatım yolunu ifade etmektir (Sever, 2004: 21).

Yazılı anlatımın tanımını; hisleri ve düşünceleri ortaya koyacak konu seçimini, seçilen konuyla ilgili bilgilerin bir araya gelerek hazırlık çalışmaları yapılmasını, yapılan hazırlık aşaması sonucunda belirlenen ürünleri bir plan dahilinde dilin kurallarına uygun bir şekilde ve ortaya çıkan düşünceyi değerlendirerek yazıya dökmek olarak yapabiliriz (Temizkan, 2007: 136).

Yazı yazma süreci aşağıdaki sıraya göre yedi aşamadan geçmekte ve bunlar (Kuvañç, 2008: 54):

1. Yazma amacının belirlenmesi,
2. Yazı tarzının ortaya koyulması,
3. Yazıya dökülecek duygu ve düşüncelerin belirlenmesi,
4. Kavram ağlarını kurma,
5. Dilsel gösterenleri ve dilin kurallarını belirleme,
6. Metin düzeyinde dilsel kodlama,
7. Yazı yazma.

Yazma sürecinin boyutları üç aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar bilişsel boyut, duyuşsal boyut ve devinişsel boyut olarak ayrılmaktadır (Kuvañç, 2008: 55):

- Bilişsel boyutta, öğrencinin edindiği bilgilerin kavranması, mantıksal düşünülmesi, soyut bir şekilde akıl yürütülmesi ve zihinsel süzgeçten geçirilmesi süreci mevcuttur.
- Duyuşsal boyutta, anlatımın akıcı, birbiriyle uyumlu oluşu ve çekiciliği temel teşkil etmektedir.
- Devinişsel boyutta, yazı yazma materyallerini ve yazmada görevli olan motor kasları, koordinasyonu ve hareketsetel becerileri kullanma durumu vardır.

Kişinin duygu ve düşüncelerinin yazıya aktarılmasında ve ifade edilmesinde devinişsel becerilerin olması gerekmektedir. Hareketsetel becerileri kullanmayı ve kasların gelişimini tamamlanması neticesinde ortaya çıkan sembollerin fiziksetel faaliyetlere geçmesinde rol oynayan devinişsel beceriler yazma becerisi oluşturmakta ve böylece birey yazılı ürünler ortaya koymaktadır. Yani insanı bir otomobile benzetirsek, bir otomobilin hareket etmesi, yola koyulması ve durması için gerekli parçaların aynı anda uyum içinde çalışması gibi yazma işleminin de başlatılması, bu işleme devam edilmesi ve nokta konulması insanın tüm birimlerinin birlikte uyumlu çalışması sonucu ortaya çıkmaktadır.

Yazma becerisini kendi içinde farklı yapan özellikler olsa da, diğer dil becerilerinden bağımsız düşünmemek gerekmektedir. İlişkili olduğu becerilerin başında okuma becerisi gelmektedir ve diğer dil becerilerinin de katılımıyla yazma becerisinin temeli oluşturulup inşa edildiği unutulmamalıdır. Çünkü dil becerileri birbirlerine bağımlı, karşılıklı belirleyicilik ve gereklilik ilkeleri çerçevesinde uygulamaya konulmaktadır. Bazı özel eğitim uygulamaları dışında konuşma becerisi için dinleme becerisine, yazma becerisi için de okuma becerisine ihtiyaç vardır. Sonuç olarak yazma becerisi için gerekli olan, bu beceriye destek sağlayan diğer beceriler de dikkate alınmalı ve dinleme, düşünme, okuma gibi becerilerin yazı işlemine dökülmesi sağlanmalıdır (Okur vd. 2013: 299).

Yazma işlemi her zaman hayatın bir parçası olmakta ve önemini korumaktadır. Yazma becerisini geliştirebilen bir öğrenci kendini daha iyi ifade edebilme, özgün fikir ve düşünceler geliştirebilme özelliklerine sahip olmaktadır. Bu özellikler de

yazma becerisinin üst seviyelere çıkmasına ve daha iyi sonuçların alınmasına olanak sağlar (Akyol, 2008: 99).

Sorgulayan, kendi fikirlerini geliştirebilen ve bu fikirleri akıcı, kendine özgü üslup yaratarak, neden sonuç ilişkisi çerçevesinde aktarabilen bireylerin yetiştirilebilmesi için yazma becerisinin önemine daha fazla dikkat çekilmesi gerekmektedir.

2.2. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

Yazma becerisi diğer becerilerin özellikleri ile ilişkili olduğundan temel dil becerilerinden en son gelişen beceridir. Gelişimini en son tamamlamasından dolayı diğer becerilerini de kapsayıcı niteliğe sahiptir.

Kalıcılık anlamında bakıldığında yazı söze göre daha uzun sürelidir. Yazı sayesinde çağlar ve medeniyetler arasındaki çeşitli etkileşimler sağlanmış ve dolayısıyla yazı insanlığın hafızası niteliğini taşımıştır. İnsanların duygu, düşünce, fikir ve görüşlerinin belirlenmesinde, bunların yayılmasında ve aynı zamanda zenginleştirmede yazının büyük bir önemi vardır. Bundan dolayıdır ki bazı bilimler ve tarihçiler yazının icat edilmesi ve doğuşuyla birlikte medeniyet ve uygarlıkların da başlangıcının olduğunu düşünmektedirler (Bülbül, 2000: 2).

Toplumun en önemli belirleyici ögesi olan yazı, kuşaklar arasında iletişimi etkin bir şekilde sağlayarak köprü görevi görmüştür. Tüm eğitim sistemlerinin en önemli amacı ve en belirgin özelliği olan ise dil öğretimidir. Dil sayesinde kuşaklar arası kültürün ve bilginin akışı sağlanmış, dil toplumsallaşma sürecinin belirleyicisi olmuş, insanlar arası iletişimi ve paylaşımı sağlamıştır. Bu nedenlerden dolayı dilin eğitimi ve öğretimi, eğitim sistemlerinin vazgeçilmez amacı olmuştur (Güler, 2001: 169).

Bireysel ve toplumsal anlamda yazmaya olan bakış açısı günümüzde ve geçen her zaman aynı öneme sahip olacak ve yazma, kişisel gelişim için her zaman bir ihtiyaç olarak önemini koruyarak sürekliliğini devam ettirecektir. Okuma alanında öğretim süreci iki aşamada incelendiği gibi yazma alanında da eğitim sürecini iki

aşamada incelemek gerekir. Yazma alanında öğretim sürecinin aşamaları; kazanım ve geliştirmedir. Birey kazanım aşamasında temel bilgi becerilerini öğrenerek, bu becerileri kullanabilme seviyesine ulaşmayı hedefler. Yazmada kazanım aşaması, harfler ile hecelerin ve kelimeler ile cümlelerin ne olduğunu ve ne anlama geldiğini tanıyan, öğrenen kişinin, bunları kullanarak yazı yazmayı öğrenmesini konu alan aşamadır. Kazanım aşamasında öğrenilen bilgilerin nasıl kullanılacağı ve nasıl etkili bir yazılı anlatıma döküleceğinin öğrenilmesini kapsayan aşama, gelişim aşamasının ilgi alanıdır (Akyol, 2006: 93).

Öğretmenin yazma becerisini desteklemesi ve bunu öğrencide alışkanlık haline getirmesi için, öğretmiş olduğu çalışmalar hakkında sınıf ortamında örnekler vererek bunu pekiştirip, daha sonrasında yazma becerisinin özümsemesi için de eve ödevler vermesi gerekmektedir (Öz, 2001: 250). Öğrencinin yazılı anlatımda başarılı olabilmesi için çalışmanın nasıl yapılacağını bilmesi gerekmektedir. Öğrenci bunu bilmeden yazılı anlatım ödevi yapmaya çalışırsa başarılı olamaz ve yazılı anlatım becerisinin öğrencide gelişmediği görülür.

Bireylerde yazma becerisinin gelişmesiyle birlikte aynı oranda diğer dil becerileri de gelişecek ve bu bireyler topluma katkılar sağlayacaklar, dolayısıyla da gelişmiş bir toplum olma yolunda olumlu adımlar atacaktırlar.

Yılmaz (2008: 33-34), öğrencide yazma becerisi geliştirme yöntemleri için şu başlıkları ele almaktadır; kontrollü yazma, güdümlü yazma, serbest yazma, dikte yöntemi, küme çalışmaları, araştırma ve inceleme yazılarıdır. Bahsi geçen yazma becerisi geliştirme tekniklerini sırayla açıklamak gerekirse;

1. Kontrollü Yazma: Öğrencilere cümle kalıp ve yapılarını doğru kullanabilme becerileri kazandırmada kullanılan bir yöntem olup, burada öğrencilere bir duyguyu, olay ya da durumu geçirebilmek adına yazı yazma çalışmaları yaptırmak esas alınmıştır (Aktaş ve Gündüz, 2004: 101).
2. Güdümlü Yazma: Öğrencinin okuduğu bir metni değiştirmede, orijinali ile aynı yazılması veya öğrencinin metni okuduktan sonra yazıya aktarması şeklinde iki uygulamanın olduğu yöntemdir. Bu yöntemde iki zıt görüş belirtilmektedir.

Yönteme karşı olanlar tarafından ortaya atılan düşünce, öğrencinin pasif olduğu ve özgür olmadığı görüşüdür. Yöntemi savunanlar ise bu sayede cümle yapılarını daha iyi öğrendikleri düşüncesindedirler (Aktaş ve Gündüz, 2004: 103).

3. Serbest Yazma: Bu çalışma yönteminde öğretmen tarafından öğrenciye iki ya da daha fazla konu verilir. Öğrenci verilen bu konulardan bir tanesini ve kendine uygun olanı seçerek seçmiş olduğu konuda yazım kurallarına uyacak şekilde kendi tarzıyla düşünce ve duygularını yazıya aktarır (Demirel, 2002: 103).
4. Dikte yöntemi: Öğrencilere yazım kuralları ve yazma becerisi kazandırmak üzere verilen metin, öğretmen tarafından konuşma hızıyla okunur. Öğrencinin okunan konuyu algılanması sağlanır ve bu konunun öğrenci tarafından yazılması istenir.
5. Küme Çalışmaları: Öğretmenler öğrencileri kümelere ayırarak, öncesinde bir konu verir ve konu hakkında araştırma yapmalarını ister. Her kümede olan öğrenciler araştırma yaptıkları konu hakkında tartışmalarda bulunur ve sonrasında bunları yazıya geçirirler (Aktaş ve Gündüz, 2004: 103).
6. Araştırma ve İnceleme Yazıları: Öğrenciler bireysel olarak araştırma ve inceleme yapacakları konuyu seçerek hazırlık yaparlar. Yapılan araştırma konusu hakkında detaylı incelemeler yaparak bir rapor oluştururlar.

Özbay (2007: 132) ise yazı yazma çalışma yöntemlerini; not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, sözcük ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi sözcükleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duygulardan hareketle yazma, grup olarak yazma, tündengelim ve eleştirel yazma şeklinde başlıklar halinde yer verir. Bu başlıkları şu şekilde açıklar:

- Not alma: Öğretmen öğrencinin dinleme ve okumayı etkin hale getirmesi için öğrencilerden not almalarını ister. Burada dinleyen kişi önemli gördüğü noktaları not olarak yazar.
- Özet çıkarma: Öğretmen daha öncesinde özet çıkarma konusu hakkında örnekler vererek konunun anlaşılmasını sağlar. Özet çıkarma konusunda bilgi sahibi olan öğrencilere çeşitli konularda yazılı metinler verilerek öğrencinin özet çıkarması istenir.
- Boşluk doldurma: Öğretmenler öğrencilere doğru anlama ve anlatma becerisi kazandırmak adına metinler verir. Öğretmen metnin bazı yerlerinde boşluklar bırakarak öğrencinin bu boşluklara uygun ifadeler yerleştirmesini ister.
- Sözcük ve kavram havuzundan seçerek yazma: Öğretmenler bir ana fikir belirlemek şartıyla öğrencilere belirledikleri sözcüklerden, kavramlardan, atasözlerinden ve deyimlerden oluşan bir havuz sunar. Öğrenci kendine uygun bulduğu konuyu seçip yazar.
- Serbest yazma: Bu çalışma yönteminde öğrenciler herhangi bir türde ve kendi istedikleri konuda bir metin seçerler. Bu metne kendi hayal, his, düşünce ve tasarımlarını yazarlar.
- Güdümlü yazma: Burada öğretmen öğrencilerle belli bir konu hakkında sınıf ortamında beyin fırtınası ve tartışma yapar. Sonrasında öğrenciden bu konu hakkında kendi duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatmasını ister.
- Yaratıcı yazma: Öğrencinin yaratıcılık becerisini ortaya koymak adına öğretmen birden fazla konu belirler. Öğrenci bu konulardan istediğini seçip, konu ile ilişkili yazma çalışmaları yapar.
- Metin tamamlama: Öğretmen öğrencinin yaratıcılık becerisini ve hayal dünyasını anlamak için öğrenciye bir metnin sadece bir parçasını verir. Bunu metnin gelişimine uygun olacak şekilde kendi düşüncesiyle tamamlayarak yazıya dökmesi ister.

- Tahminde bulunma: Bu yöntemde öğrencinin düşünce, duygu ve hayal dünyasını zenginleştirmek için öğretmen, bir metnin öncesini boş bırakır. Öğrencinin buraya karşılık gelecek tahminlerini yazıya aktarmasını kapsar.
- Bir metni kendi sözcükleriyle yeniden oluşturma: Bir metin okunup dinlendikten sonra öğrenci kendi üslubunu ve ifade biçimini katarak bu metni yeniden yazar.
- Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma: Bu yöntemde öğrencinin ilgisi olan türü belirlemek esastır. Öğrencinin okuduğu metinden yola çıkarak, yeni türde metin yazması amaçlanır.
- Duyulardan hareketle yazma: Öğrencilerde dikkati ve algılama gücünü değerlendirmek için öğrencinin karşısına çıkarılan resim, müzik ya da koku gibi uyaranlar karşısında öğrencide oluşan duyguları harekete geçirip yazmayı kapsar.
- Grup olarak yazma: Bu çalışma yönteminde öğrenciler gruplar haline ayrılır. Her gruba araştırarak farklı yazma konuları verilir. Sonrasında gruplardaki yazma konuları toplanarak bir metin oluşturulur. Farklı görüşler sunulması ve ekip şeklinde bir araya gelinmesi, öğrencileri geliştirmesi açısından önemli bir çalışmadır.
- Tümdengelim: Öğrencilerin gruplara ayrıldığı bu çalışmada bir konu belirlenir ve bu konu üzerine tartışılır. Konu hakkında özel bir fikir oluşturulur ve gruplar araştırmalar yaparak neticeye varıp konu ile ilgili yazı yazarlar. Sonuçlar sınıf ortamında gruplar tarafından paylaşılır.
- Eleştirel yazma: Eleştirel yazma yönteminde bir metin konusu belirlenerek öğrenciler konu ile ilgili düşüncelerini tarafsız bir bakış açısı sunarak tartışıp değerlendirirler. Daha sonra varılan sonucu olumlu ve olumsuz yönleriyle anlatırlar ve bunu yazılı olarak ifade ederler (Özbay, 2007: 132).

Yazı yazma, sadece okulda kazandırılacak bir beceri ve geliştirilecek bir davranış olmadığı için bu beceriyi kazandırmada ve geliştirmede ailelere büyük görev düşmektedir. Okul eğitiminin yanında ailelerin de özel olarak çocukların gelişimlerine destek olmalı ve çocukların yazı yazma ve dil becerilerini geliştirmek için koordinasyonlu olarak çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Aileler eğitici, eğlenceli ve yönlendirici etkinliklerde çocuklarıyla beraber vakit geçirmeli, onların yazma becerisini destekleyici ve geliştirici aktiviteler oluşturmalıdır. Çocuğun böyle bir ortamda en yakınlarıyla birlikte geçireceği vakit, kalıcı öğrenmesini destekleyecek ve sadece yazma becerisinin değil diğer dil becerilerinin de gelişimine olumlu katkı sağlayacaktır.

2.3. Yazma Yaklaşımları

Türkçe Dersi Öğretim Programı(MEB, 2017)'nda dil öğretimi doğrusal bir faaliyet olmadığı için dört temel dil becerisi kazandırılırken farklı yaklaşımların bir arada ve dengeli bir şekilde kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Müfredatta tematik yaklaşım esas alınırken, 4-8. sınıflarda ölçme ve değerlendirmede sürecin yanında sonuç odaklı yaklaşımın da benimsenmesi istenmiştir. Bu ve bundan önceki programlarda yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan uygulamalarda, genellikle süreç odaklı ve ürün odaklı yazma yaklaşımları ön plana çıkmaktadır.

2.3.1. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı

Yazmada ürün odaklı yaklaşım, insan ve hayvanın gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarını anlamak için yapılan deneysel araştırmalar sonucunda ortaya çıkan davranışçılığın yaygın olduğu yıllarda kullanılan yazma yaklaşımıdır. Ayrıca, 2005 Türkçe Öğretim Programı'ndan önceki zamanlarda eğitim dünyasında kullanılan yazma yaklaşımıdır (Özçakmak, 2011: 24-25).

Ürün odaklı yaklaşım, öğrencinin konuyla ilgili bildiklerini kâğıda dökmesi olarak kabul edilir. Burada yazma, bir sürecin sonucunda değil de tek seferde ortaya

çıkarılan bir ürün olarak görülür. Öğrenciden öğretmenin seçtiği her konuda, yine öğretmenin belirlediği kısıtlı zamanlarda, hiçbir hazırlık yapılmadan ve düşünceden ziyade imla kuralları, sayfa düzeni gibi biçimsel özelliklerin dikkate alındığı bir metin oluşturmaları beklenir. Beklentiler biçime dayalı, bireysellikten ve farklılıktan uzak olunca ortaya çıkarılan metinler de anlamca sıkıntılı, dışarıdan süslü ancak içeriden basit bir görüntü sergilemektedir.

Yazma öğretimi ürün odaklı olduğunda gerçekçiliğin dışına çıkılacağından, ürün odaklı yaklaşım ile yapılan yazma öğretiminde öğrencilerin önce yazacağı konuyla ilgili düşünsel, işitsel ve görsel araştırma yapıp tecrübelerini de kattıktan sonra yazmaya başlamaları gerektiği vurgulanmaktadır (Ülper, 2008: 37- 38)

Tekşan (2013: 32) ürün odaklı yaklaşımın çeşitli özelliklerinden dolayı eleştirildiğini belirterek, bu yaklaşımın öğrencilerin farklılıklarından yararlanmaya imkân vermediğini, bireysellikten uzak, tek tip öğrenci modeli geliştirdiğini vurgulamıştır. Bu özelliklerinden dolayı öğrenci merkezli değil, öğretmen merkezli bir yaklaşımdır ve kuralları belirleyen öğretmendir.

Bu yaklaşım öğrencilerin araştırma, sorgulama, keşfetme becerilerini hiçe sayarak bireysel bakış açılarını görmezden gelmesi özelliğiyle, uzmanlar tarafından eleştirilerin odağı haline gelmiştir. Öğretmenler yüzeyselliğe ve biçimselliğe önem verip, doğruluğu bu kavramlarda ararlarken, yazma eylemini öğrenme değil de notlandırma çalışması olarak değerlendirirler.

Bu yaklaşımın temel alındığı 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda yazma çalışmaları, “öğrencilerin yazılarında duygu, düşünce ve tasarıları, olaya bakış açısı, olaylar, gözlemler, izlenimler, plan ve anlam bütünlüğü, anlatımda tabilik ve duruluk, dilde doğruluk, uygun kelimelerin seçilmesi, yerli yerinde kullanılması, cümle kuruluşunda doğruluk, yazım ve noktalama işaretleri, yazının sayfaya iyi yerleştirilmesi” gibi öğelerinin kontrolü ile değerlendirilmiştir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995: 326). Ürün odaklı yazma yaklaşımı, şu özellikleriyle de açıklanmıştır:

- Ürün odaklı yazma yaklaşımının en önemli kısmı, bilgiye dayalı bir metin oluşturmaktır.
- Öğrenciler aktif değil pasif bir konuma sahiptir, yazma tamamen bireysel bir etkinliğe dönüşmekte ve öğrenciler süreçte dikkate alınmamaktadır.
- Değerlendirme sürecinde önemli olan yine metindir.
- Öğretmen sürece müdahale etmeyen yazma sonunda ürünü değerlendiren kişi olarak yazma sürecinin son (değerlendirme) aşamasında rol almaktadır.
- Öğretmen değerlendirmelerini dil bilgisi, kompozisyon, imla ve noktalama kuralları vb. gibi mekanik unsurlara dayalı olarak yapmaktadır.
- Önemli olan öğrencilerin düşünceleri değil, bilgileri nasıl organize ettiği (Tabak ve Göçer, 2013: 149).

Öğrenci başarısını olumsuz etkileyen ve yazma becerilerini geliştirmeyen tüm bu özellikler göz önüne alındığında öğrencilerin pasifliği, yazıda taklit aşamasında kalınışı, öğretmenin merkezde oluşu ve yazma eğitimi süreci değil de ürünün ön planda tutuluşu gibi nedenlerle bu yaklaşımın eleştirilmesi ve yazma becerisi üzerine yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular, Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımını ortaya çıkarmıştır.

2.3.2. Süreç Odaklı Yazma Öğretimi Yaklaşımı

Süreç odaklı yazma yaklaşımı sonuçtan çok, sonuca gidilen yolun nasıl olduğuyla ilgilenmektedir. Yazma bu yaklaşıma göre ürün değil, bir süreçtir. Yani öğrencinin ne yazdığı değil nasıl yazdığı önemlidir (Tekşan, 2013: 34).

Yazmada süreç yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşımla beraber ortaya çıkmıştır ve yapılandırmacı yaklaşımda süreç önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle yazma etkinlikleri de bu yaklaşıma göre düzenlenir (Karatay 2011: 29). Süreç odaklı yazma yaklaşımı, 1970'lerden itibaren yazma becerisinde kullanılan bir yaklaşımdır. Süreç

yaklaşımında yazı, düşüncenin ve dilin keşfedilmesi; yenilenip, değiştirilmesi olarak görülür, yazıyı yazmadan önce ve yazım esnasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üstünde durulur ve stratejiler üretilir (Oral, 2008: 24).

Günümüzde öğrencilerden masalarına oturup önlerine boş bir kâğıt verip bir saat içinde bir konu hakkında plan yapmadan, düzeltme veya grup çalışması yapmadan bir şeyler yazmalarını beklemek artık hayal olmuştur (Çakır, 2010: 168). Bu yaklaşımda yazma becerisi bir ürün olmak yerine bir süreç olarak ele alındığı için onları yazmadan önce ve yazım sırasındaki işlemler üzerinde yoğunlaştırır. Onozawa (2010: 155)'ya göre, öğrencilere yeterince zaman vererek, yazdıkları üzerinde tekrar düşünmelerine, gözden geçirmelerine ve düzeltmelerine/değiştirmelerine ve her konuda öğretmenlerinin veya arkadaşlarının fikirlerini almalarına olanak tanıyarak onların yazı yazarken kendi düşüncelerini ve duygularını açıklamaları konusunda özgür hissetmelerini sağlar (Akt: Gezmiş Ceyhan, 2014).

Öğrenciye, yazdıklarını bulunduğu aşamada kendisi ya da öğretmeni tarafından değerlendirme ve düzenleme yapma kolaylığı verir. Bu yazma sürecinde öğretmenin görevi öğrenciye rehberlik etmek ve gereken yerlerde onlarla fikir alışverişinde bulunmaktır. Öğrenci ise kendini rahat hissettiği, aşamalar arasında kolayca düzeltme yapabildiği, şekle takılı kalmayıp anlama yoğunlaştığı, zaman kısıtlamasının baskı olmadığı ve en önemlisi eğlenerek öğrendiği için yazmaya karşı olan önyargılarını yıkacak ve süreç içerisinde öğrenerek yazmanın keyfine varacaktır. Kendini diğerlerinden farklı bir birey olarak ifade etmenin ve başarının verdiği güçle birlikte yazmaktan korkmayacaktır.

Süreç odaklı yazma yaklaşımında, yazım sonundaki metinden yani üründen daha önemli olan öğrencinin ürünü ortaya çıkarmasını sağlayan yetiyi kazanmasıdır. Diğer bir deyişle, bu yeni yaklaşım “Ne yazıldı?” sorusunun yanıtı olan ürün yerine “Nasıl yazıldı?” sorusunun yanıtı olan süreç üzerinde durmanın gerekliliğini vurgulayan bir yaklaşımdır (Ülper, 2008: 41). Bu nedenle yazım öncesi, sırası ve sonrasındaki süreçler önemlidir. Öğrencinin kaliteli ürün elde etmesi için bahsedilen süreçleri başarılı olarak tamamlaması gerekir. Araştırmalar yazma sürecini oluşturan üç aşamayı tarifleyip bu aşamaların çizgisel bir yapılanma şeklinde oluştuğunu

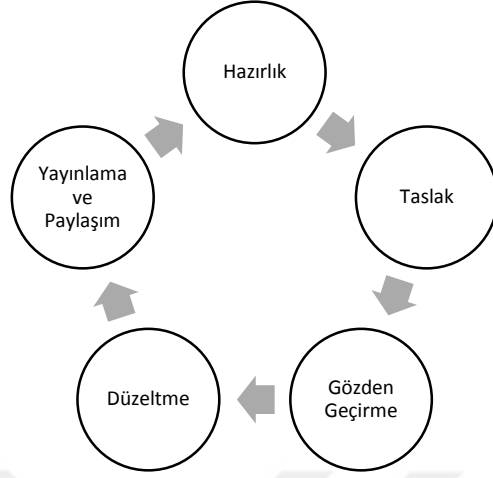
belirtirken, aynı zamanda bu yapılanmada zihinsel işleyişin eksik kaldığını göstermektedir. Oysaki yazma sürecinde bazı zihinsel alt süreçlerin yer aldığı ve katkı sağladıklarını da belirtmektedir. Bu sonuçlar süreç odaklı yazma yaklaşımını, çizgisel ve bilişsel süreç yaklaşımı olmak üzere ikiye ayırmaktadır (Ülper 2008: 42). Ayrıca farklı araştırmacılar tarafından değişik şekillerde ele alınan yazma süreci:

- Hazırlık,
- Taslak,
- Gözden geçirme,
- Düzeltme,
- Yayımlama ve paylaşma aşamalarından oluşur.

Bu modelde yazma süreci birbirleriyle ilişkili ve birbirini temel alarak takip eden aşamalardan oluşmaktadır. Bu süreçte hazırlık aşaması taslak aşamasına, taslak oluşturma aşaması yazmayı gözden geçirme ve düzenleme aşamasına temel oluşturur. Bu aşamalar tek yönlü olmadığından dolayı duruma göre tekrarlanabilir veya bir önceki aşamaya dönülebilirler (MEB, 2012).

Genel yargı, öğrencilerin bu aşamaları sırayla tamamlaması iken Şengül (2011, s. 40)'e göre bu aşamalar her zaman kronolojik bir şekilde gerçekleşmeyebilir. Aşamaların sayıları ve isimleri değişik olsa da kolaydan zora ve basitten karmaşığa bir yol izlendiği bilinmektedir.

Şekil-1: Yazma Süreci Aşamaları



Kaynak: Karatay, 2011: 36.

2.3.2.1. Hazırlık Aşaması

Öğrencilerin yazacakları konu hakkında düşündükleri, konunun nasıl ele alınacağını kararlaştırdıkları gibi önemli nedenlerle yazma eylemine hazırlanıldığı aşamadır. Yazmaya hazırlık yapma bir nevi zihinsel bir taslak oluşturmaktır (Zorbaz, 2014). Süreç içerisinde konuşma, beyin fırtınası, kavram haritası, çizim yapma, okuma ve bilgi toplama, çabuk yazma, liste yapma, araştırma yapma, taslak plan hazırlama, hatırlama, defter/günlük tutma, gözlem yapma, tahminde bulunma (Murray, 2004, 14-15) gibi yöntemler kullanılarak yazmanın bu önemli aşaması başarıyla tamamlanabilir. Metnin sağlam temellere oturtulmasına yardımcı olan bu yöntemlerden ziyade daha planlı olmak adına uyulması gereken bazı çalışmalar vardır. Yazma süreci hazırlık aşamasında yapılacak çalışmalar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Yazmaya güdüleme: Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesindeki amaç, öğrencileri yazmaya karşı güdülenmiş olmasıdır.
- Konu seçimi: Yazma sürecinin başlangıcında konunun belirlenmesi aşaması vardır. Konu seçiminin gerçekleşmesi şu şekildedir; konunun öğretmen tarafından belirlenmesi, öğrencinin konu seçmede özgür bırakılması, öğrenci ve öğretmenin birlikte hareket ederek ortak fikirle konu belirlenmesidir.

- Amaç belirleme: Öğrenciler yazma sürecine hazırlık aşamasında yazıyı hangi amaçla yazacaklarını belirlemelidirler. Yazıya aktarılacak olan amacın belirlenmesine ihtiyaç duyan öğrenciler eğlendirme, ikna etme veya bilgilendirme gibi amaçları önceden belirleyip sonrasında yazı yazma sürecine başlarlar.
- Hedef kitleyi belirleme: Yazı yazma sürecinde öğrencinin bir hedef kitlesinin olması gerekir. Öğrencilerin hedef kitlesini anne ve babaları, büyükanne ve büyükbaba, onların sınıf arkadaşları, çocuk yazarlar, kendilerinden küçükler ve mektup arkadaşları oluşturur.
- Metin türünü belirleme: Yazma öncesi hazırlık aşamasındaki en önemli konulardan bir tanesi de yazının yazılacağı metin türünün ve yazıdaki anlatım şeklinin belirlenmesidir. Öğrenci yazacağı yazının amacını, anlatım üslubunu ve yazının türünü daha önceden tespit edebilmelidir.
- Temel düşünceleri belirleme ve organize etme: İyi ve etkili bir yazı yazmak için yazının konusuna uygun ana düşüncelerin belirlenmesi ve iyi bir organizasyonun yapılması gerekmektedir.
- Konunun araştırılması: Düşüncelerin ortaya konulmasından sonra belirlenen konunun araştırılmasıdır. (Akyol, 2006: 95-98; Karatay, 2011: 32-33).

Böylece öğrenciler yazılı anlatım yapabilmek için hazırlık aşaması sayesinde hem zamandan kazanç sağlayacak hem de bu aşamadaki çalışmalarla konuyu, konunun amacını, hedef kitleyi, metnin türünü ve temel düşünceleri önceden belirleyerek yazılarının zeminini oluşturacaklardır. Burada öğrenci, yaptığı çalışmalarla kendi fikirlerini ve problemlerini bularak açıklayabilecektir. Bu çalışmaların gerçekleştirilmesi, yazma sürecini kolaylaştıracak ve hızlandıracaktır. Hazırlık aşamasının başarıyla tamamlanması, metnin taslağını oluşturacak ilk aşama olduğu için çok önemlidir.

2.3.2.2. Taslak

Öğrencilerin hazırlık aşamasında belirlediği temel düşüncelerini yazıya aktarma aşamasıdır. Araştırılan konuyla ilgili bilgilerin nasıl kullanılacağı, hangi başlıkların yer alacağı ve izlenecek plan belirlenir. Yazının içeriğini oluşturan, hazırlık aşamasında bir araya getirilen düşünceler, duygular, gözlemler ve yaşantılar arasındaki ilgi ve önem derecelerine göre sıralanır, gereksiz ayrıntılar çıkarılır (Karatay, 2011: 34). Ancak öğrencilere yazdıkları yazının son şeklinin olmadığı, bu nedenle kaygı duymamaları gerektiği ve sonraki aşamalarda yazdıkları yazının üzerinde her türlü değişikliği yapabilecekleri hatırlatılır (Gezmiş Ceyhan, 2014: 51). Ayrıca taslak aşamasında öğrenciler, yazılı anlatımlarının son halini yazıya geçirmeyecekleri için burada yazım, noktalama ve dilbilgisi gibi alanlarda olan hatalarını düzeltmede vakit kaybetmemelidir. Öğrenciler taslak aşamasının amacının yazılı metnin ana fikrinin belirlenmesi ve aynı zamanda yazı için oluşturulan içeriğin geliştirilmesi olduğunu bilmelidirler ve bu doğrultuda hareket etmeyi unutmamalıdır (Akyol, 2012: 105).

2.3.2.3. Gözden Geçirme

Öğrencilerin oluşturdukları taslak metin üzerinde gerçekleştirdikleri ilk değişikliktir. Bu aşama, öğrencinin yazdığı taslağı yeniden okumasını, sınıfta oluşturulan bir yazma grubunda yazdığı taslak metni paylaşmasını ve yazma grubundaki arkadaşlarından gelen dönütleri de göz önünde bulundurarak içeriğin yeniden düzenlenmesini içerir (Cavkaytar, 2010: 136). Öğrenci bu aşamada isterse metnini öğretmeniyle de paylaşabilir. Alınan dönütler doğrultusunda metin, herhangi bir noktada büyük ya da küçük oranda değiştirilebilir ve tekrar yazılır.

Öğrenciler yazılı metin oluşturmada meydana getirdikleri taslakları gözden geçiren doğal düzenleyicidirler. Oluşturulan taslakları hemen düzenlemeye geçmeden önce araya zaman koyulmalı, taslaktan birkaç gün uzaklaşılmalı ve daha sonra ilk haliyle olan taslak yeniden okunmalıdır (Tompkins, 2010: 66). Hazırlanan taslağın yeniden okunmasında gözden geçirilecek noktalar belirlenmelidir.

Öğrenciler yeniden okumada metni oluştururken ortaya koyulan düşüncelerde ya da hayallerde değişiklik yapılacaksa tespitlerde bulunmalı ve metnin yeniden organize edilmesi noktasında karar vermelidirler (Akyol, 2012: 106). Öğrenciler bu kararı verirken sorun ya da zorluk yaşarlarsa, geri bildirimler almak açısından öğretmen tarafından sınıfta gruplar oluşturulup yazılan taslakların gözden geçirilmesinde yardım almaları sağlanmalıdır.

2.3.2.4. Düzeltme

Bu aşamaya kadar içeriğe yoğunlaşılırken, bu aşamada yazmanın mekanik yönü olarak adlandırılan yazım kuralları ve noktalama işaretlerine bakılır (Cavkaytar, 2010: 137). Buna ek olarak metin, anlatım bozukluklarından arındırılmalı, cümle ve paragrafların mantıksal bütünlük içerisinde olup olmadığı kontrol edilmelidir. Tüm bu düzeltmeleri öğrencilerin kendisi yapacağı gibi öğretmeni ve arkadaşlarıyla birlikte de yapabilir.

Artık yazının hazırlık aşaması bitmiş, yazma taslağı oluşmuş, yazma süreci sonuçlanmış ve geriye sadece taslağı düzeltme aşaması kalmıştır. Yazma sürecinin, yazılı anlatım taslağının düzeltme aşaması, düzenlemeyi yapan birçok kişi açısından bu sürecin en kolay aşaması olarak düşünülür. Fakat Muschla (2006) yazı metnini düzeltme aşamasının sanıldığı kadar kolay olmadığını, bunu yaparken gerekli titizliği, dikkati gösterip nitelikli bir analiz yapılması gerektiğini belirtmiştir. Düzeltme aşamasını samanlıkta iğne aramaya benzetmiştir.

Öğrencilerin yazdıkları metni düzeltme aşamasında, düzeltilecek çoğu önemli detayı atlamalarındaki neden ele alındığında onların içeriğe yoğunlaşmaları olmuştur. Bu açıdan bakıldığında bu hatalara mahal vermemek için yeterli sayıda düzeltme amaçlı okumalar gerçekleştirilmelidir. Yapısal ayrıntılar doğru kontrol edilerek düzeltmeler yapılmalıdır.

2.3.2.5. Yayınlama ve Paylaşma

Yazma sürecinin sona erdiği aşamadır. Öğrenciler oluşturdukları metinleri, sesli veya yazılı olarak arkadaşlarına, öğretmenlerine ve aile bireylerine sunabilir ve onlara verilen imkânlar doğrultusunda okul panolarında, internet sayfalarında, gazetelerde ve dergilerde paylaşabilirler. Oluşturdukları metinleri yayımlama ve paylaşma imkânı bulan öğrenciler tattıkları başarının neticesinde, yazmaya karşı daha istekli hale gelecektir. Ortaya koyulan yazma sürecinin sona ermesi olan yayımlama ve paylaşma aşamasının öğrencide sağladığı yararlar şu şekilde belirtilebilir (Karatay, 2011: 37):

- Yazılı anlatım ürünü yazmayı istemeyen isteksiz öğrencileri güdüler, cesaretlendirir ve bu yazılı anlatım etkinliklerine katılmalarına teşvik eder.
- Öğrenciler ortaya çıkardıkları yazılı ürünün yayımlanması ve paylaşılması onların özgüvenlerini artırır.
- Öğrencilerin yazmaya olan bakış açıları pozitifleşir, edebiyata ve diğer alanlara karşı olumlu tutumlar geliştirir.
- Öğrencilerin meydana getirdikleri ürün neticesinde ödüllendirilmesini sağlar.
- Öğrencilerin yapısal unsurlara daha fazla dikkat etmesini sağlayıp, yazmada yaptıkları yazım kurallarına, dilbilgisi ve noktalama işaretlemelerine özen gösterirler.
- Öğrencilerin çeşitli kaynakları inceleme, analiz etme fırsatı sağlayarak araştırmacı kimliklerini oluşturup onlardan yararlanmalarını sağlar.
- Yayımlanan ve paylaşılan üründe yapılan eleştiriler öğrencilerin eleştiriye açık olmalarını sağlar.
- Öğrenciye başarının getirdiği şevki ve arzuyu aşılır ve onları teşvik eder.

2.4. İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programlarında Yazma Öğretimi

Türk harflerinin kabulünün 1 Kasım 1928’de ilan edilmesiyle birlikte Türkçe Programı yeniden düzenlenmiştir. 1929 yılında ise bu program dâhilinde yeni müfredat hazırlanmış ve bu program orta mekteplerde ve liselerde uygulanmak üzere oluşturulmuştur (Uçgun, 2013: 12). Cumhuriyet dönemine ait ikinci Türkçe Öğretim Programı 1929 “Orta Mektep Türkçe Programı”dır. Tekşan (2013: 15)’ın bu programda vurgulamak istediği; Türkçe dersinin bilgi verme gibi amaç gütmeyen bir sanat olarak işlenerek uygulamaya yönelik olmasıdır. Aynı zamanda kolaylık olması açısından Türkçe dersinin tahrir, kıraat gibi bölümlere ayrıldığını fakat bir bütün olarak düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Tekşan (2013: 16) 1949 Ortaokul Türkçe Programının diğer Türkçe programlarına göre daha kapsamlı ve detaylı düzenlemeler getirildiğini belirtmektedir. Programın “Yazı ile İfade” bölümünde, yazma derslerinin öğrencilerin karakter gelişimi üzerinde daha çok olumlu katkısının olduğunu, bu yüzden yazma derslerinde öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin anlatılarak, yazılacak metnin gereğine uygun olarak, yazım ve imla kurallarına, dilbilgisi kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı yazılar yazmalarını beklediğini ifade etmektedir. Bunlarla birlikte yazı, konu ve planların düzeltilmesiyle ilgili bu program kapsamında açıklayıcı bilgiler verildiğini belirtmektedir.

1949 Ortaokul Türkçe Programı, 1962 yılında incelenerek yeniden yayımlanmış ve bu program 1981 yılına kadar uygulanmaya devam edilmiştir (Uçgun, 2013: 14). Uçgun, 1981 “Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı”nda Türkçe öğretiminin hayatın içindeki yerini ve önemi vurgulayarak, bu programda Türkçe öğretiminin amaçlarının genişletildiğini, Türkçe derslerinin anlama ve anlatma becerilerini kazandırmayı ve bunun felsefi temellerini oluşturmayı öncelikli kıldığını ifade etmiştir.

İlköğretim Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı, 2004 yılında kabul edilerek 2005-2006 yılında uygulanmaya geçilmiştir. İlköğretim okullarının 6, 7 ve

8. Sınıflarının Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2005 yılında yenilenmiştir. 2012 yılında çıkarılan eğitim sistemi “4+4+4 Kademeli Eğitim Sistemi Kanunuyla” 5. sınıflar ilköğretim ikinci kademeye alınmış fakat Türkçe Öğretim Programı’nda bir değişiklik yapılmamıştır. 2015 yılında Türkçe Öğretim Programı’na yeniden düzenlemeler getirilmiş ve programda yeniliğe gidilmiştir.

2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda temel dil becerileri büyük önem teşkil etmiştir. Bu programda temel dil becerileri dört ayrı başlık hâlinde sunulmuştur. Bunlar;

- Dinleme-izleme becerisi,
- Konuşma becerisi,
- Okuma becerisi,
- Yazma becerisidir.

Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programı(2017: 40-54)’nda ise yazma eğitimiyle ilgili olarak amaçlara yönelik kazanımlar şu şekilde listelenmektedir:

- Şiir yazar.
- Bilgilendirici metin yazar.
- Hikâye edici metin yazar.
- Kısa metinler yazar.
- Sayıları doğru yazar.
- Bir işin işlem basamaklarını yazar.
- Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.
- Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.
- Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.
- Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

- Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.
- Yazılarında mizahi ögeler kullanır.
- Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.
- Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
- Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- Yazdıklarını düzenler.
- Yazdıklarını paylaşır.
- Yazma stratejilerini uygular.
- Formları yönergelerine uygun doldurur.
- Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.
- Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
- Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.
- Cümlenin ögelerini ayırt eder.
- Cümle türlerini tanır.
- Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.
- Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.

2.5. Yazma Yöntem ve Teknikleri

Hızlı gelişen bilgi ve teknoloji her alanda etkili olduğu gibi eğitim sistemini de etkisi altına almıştır. Eğitim sistemlerinde gelişmelere ayak uydurmak için, geleneksel eğitim yöntemlerini bir kenara bırakıp, çağdaş eğitim yaklaşımları ile yola devam etmek gerekir. Dolayısıyla yapılandırıcı eğitim sistemleri ezbere dayalı eğitim sistemlerinin yerine geçmiştir. Bu sayede öğretmen merkezli olan geleneksel eğitim modelinin yerine, öğrenci merkezli anlayışı benimseyen çağdaş eğitim modeli

gelmiştir. Bilgi ve teknolojideki gelişmelerin hızına uyum sağlamanın zorluğu öğrencilerin bu gelişmelerin içinde aktif olarak kalmasını sağlayarak (bilgi ve teknolojiye ulaşım kullanabilmek) aşılabılır (Doğan, 2012: 33). Bilim ve teknoloji alanındaki değişimler ve gelişmeler neticesinde eğitim sistemimiz de değişmiştir. 2005 yılında ortaya koyulan eğitim programındaki yapılandırmacı eğitim anlayışı, öğrenci merkezli bir öğretim yönteminden (işbirlikçi öğrenme) faydalanılarak hazırlanmıştır.

2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı oluşturan başlıklar; programın yapısı -genel amaçları ve temel yaklaşımı , temel dil becerileri ve dil bilgisi, temel beceriler ve kazanımlar, öğrenme ve öğretme süreci, etkinlikler ve etkinlik örnekleri, açıklamalar, ara disiplinler, Atatürkçülük, forma sayısı, öğretmenin rolü, 6,7 ve 8. sınıf müfredatında olması gereken özellikler ve türler, temalar, yöntem ve teknikler, etkinlik örnekleri, okuma gelişim dosyası, ölçme ve değerlendirme, ders işleniş örneği şeklinde oluşmuştur.

2005-2006 eğitim öğretim yılında hayata geçirilen, yapılandırmacı yaklaşımı temel alan ve yazma becerisinin kazandırılması için kullanılacak yöntem ve tekniklere yer verilen bu programda, öğretmenin öğrenciye yol gösterici rolünü de üstlendiği, öğretme ve öğrenme sürecinde öğretici ve öğrenenin aktif rol aldığı değişiklikler beraberinde gelmiştir (Şen ve Taşkın, 2010: 26).

Milli Eğitim Bakanlığının 2017 İlköğretim Türkçe Dersi (1- 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017) bulunmasa da 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006: 70- 72) yazma becerisini geliştirmek için amaç, uygulanış yolları ve kapsamlarıyla birlikte şu yöntem ve teknikler yer almaktadır:

- Not Alma,
- Özet Çıkarma,
- Boşluk Doldurma,
- Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma,

- Serbest Yazma,
- Kontrollü Yazma,
- Güdümlü Yazma,
- Yaratıcı Yazma,
- Metin Tamamlama,
- Tahminde Bulunma,
- Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma,
- Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma,
- Duyulardan Hareketle Yazma,
- Grup Olarak Yazma,
- Eleştirel Yazma.

Yazma becerisini geliştirmek adına yukarıda bahsi geçen yöntem ve tekniklerin bütününe Milli Eğitim Bakanlığı 2006 Türkçe Dersi ğretim Programı'nda (2006, 70-72) ayrı ayrı başlık açılmış, her biri için amaç ve uygulama belirlenerek etkinlikler şöyle açıklanmıştır:

2.5.1. Not Alma

Öğrencilerin planlı çalışmasına katkı sağlayarak zamanı etkili kullanabilmesi, önemli bilgileri ayırt edebilmesi ve sınıflandırabilmesi amacıyla kullanılır. Okurken ve dinlerken/ izlerken akıllarında kalanları az, öz ve kendilerine ait ifadelerle (resimleştirme, kısaltma oluşturma, haritalaştırma vb.) yazmaları istenerek uygulanabilir. Not almanın işlevinin konuyu birebir yazmak değil hatırlatmak olduğu vurgulanmalıdır.

2.5.2. Özet Çıkarma

Öğrencilerin zamanın etkili ve tasarruflu kullanarak planlı ve bilinçli çalışma alışkanlığı kazanmaları için okuduktan ve dinledikten/ izledikten sonra anladıklarını kısaca anlatabilmeleri amacıyla gerçekleştirilen bu yöntem, öncelikle öğretmenin sınıf ortamında bir konuyu özetlemesiyle uygulanır. Öğrencilere özet çıkarırken tekrardan kaçınılması, ana fikre yer verilmesi, objektif ve özgün ifadeler kullanılması gibi dikkat edilmesi gereken noktalar hakkında bilgi verilir. Öğretmenle birlikte yapılan birkaç özet çalışmasının ardından öğrencilere metinler verilerek özet çıkarmaları istenir.

2.5.3. Boşluk Doldurma

Öğrencilerin okudukları, izledikleri/ dinledikleri konuyu/ metni anlamaları ve buna uygun olarak anlatma becerilerini geliştirmeleri amacıyla cümle şeklinde boşluk bırakılarak hazırlanan metinler öğrencilere verilir. Bu boşlukları uygun ifadelerle doldurmaları istenerek uygulanır.

2.5.4. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma

Öğrencilerin derste öğrenmiş oldukları kelime, kavram, deyim ya da atasözlerini anlatımlarında doğru şekilde kullanmalarını sağlayarak öğrenilenleri kalıcılaştırmak ve aynı zamanda söz dağarcığını zenginleştirmek amacıyla gerçekleştirilir. Öğretmenin kelime, kavram, deyim ya da atasözlerinden oluşturduğu havuz öğrencilere sunulur. Öğrenciler, bu havuzdan yazma konusuna ve ana fikrine uygun olanları belirleyerek yazılarında kullanır.

2.5.5. Serbest Yazma

Öğrencilerin herhangi bir konu hakkında duygu, düşünce ve hayallerini istedikleri türde (şiir, hikâye, masal vb.) yazmaları sağlanarak yazılı anlatım becerilerini geliştirmek, ifade güçlerini sağlamlaştırmak ve yazma etkinliklerine olan ilgilerini artırmak amaçlanır. Konu ve tür sınırlaması olmadığı için bireysel farklılıkları da ortaya çıkarır. Bu etkinliğin yalnızca sınıfta uygulanması zorunlu değildir. Öğrencilerin de isteğiyle okul dışında yazdıkları yazıları olursa sınıf ortamında paylaşmaları sağlanır.

2.5.6. Kontrollü Yazma

Kural, kaide ve sıralamaya önem verilen kontrollü yazma çalışmaları, öğrencilerin dil bilgisi uygulamalarını pekiştirmek amacıyla gerçekleştirilir. Öğrencilerin seviyelerine göre paragraf, cümle ya da kelime düzeyinde Türkçenin kurallarına uygun şekilde yazılması sağlanır. Üç farklı şekilde uygulanır:

- Öğrenciler verilen bir örnek metinden hareketle metnin içinde yer alan anahtar kelimelerle yeni bir metin ortaya çıkarır.
- Öğrenciler cümle sıralaması değiştirilmiş olarak verilen bir paragrafı, anlam akışındaki bozukluğu gidererek anlamlı ve mantıklı bir bütün halinde yeniden oluşturur.
- Öğretmen veya öğrenciler tarafından bir konuda sorular hazırlanır ve sınıfa yöneltilir. Öğrenciler, alınan cevapların hemen ardından ya da konu hakkında bir süre bilgi edindikten sonra elde edilen cevaplarla anlam bütünlüğü içinde yeni bir metin oluşturur.

2.5.7. Güdümlü Yazma

Öğretmen tarafından sınıf ortamında öğrencilere bilgi verilen bir konu, farklı yönleriyle tartışmaya aılır ve değerlendirilir. Edinilen bilgiler doğrultusunda öğrenciler, konu ile ilgili duygu ve düşüncelerini yazarak bir metin oluşturur. Öğrencinin bir konu hakkında kendini açıkça ifade etmesi, duygu, düşünce ve bilgilerini etkili ve özgün olarak anlatması amaçlanır.

2.5.8. Yaratıcı Yazma

Öğrencilerin kendi ifade ediş biçimlerini kullanarak oluşturdukları yeni bir metinle yazma becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek amaçlanır. Bu yöntemde metin oluşturulurken ele alınacak konu ve türü ğretmen verebileceği gibi ğrenci de seçebilir. Belirlenen konu temiz, beyaz bir kâğıdın ortasına yazılırken konuyla ilgili hatırlanan her Şey, konunun çevresine yazılır. Kelimeler arasında bağlantı kurularak devam edilir. Bir noktaya gelindiğinde konunun hangi yönünden yola çıkarak yazılacağı belirlenir. Öğrenciler kendi hayatlarından, düşüncelerinden, duygularından ve hayallerinden yararlanarak yazarlar. Yaratıcı yazma etkinlikleri çoğunlukla roman, hikâye ve Şiir türlerinde kullanılır.

2.5.9. Metin Tamamlama

Öğrencilerin sınıf ortamında okudukları herhangi bir metinden yola çıkarak duygu, düşünce ve hayallerini zenginleşmesini sağlamak, fikir üretme ve yorumlama yeteneklerini geliştirmek amaçlanır. Düşünce ya da olay ağırlıklı bir metnin bazı bölümleri seçilerek öğrencilere okumaları için verilir. Düşünce veya olayların gelişimini anlamsal ve mantıksal bütünlüğünü bozmayacak Şekilde devam ederek yazmaları ve metni tamamlamaları istenir.

2.5.10. Tahminde Bulunma

Öğrencilerin sınıf ortamında okudukları herhangi bir metinden yola çıkarak duygu, düşünce ve hayallerinin zenginleşmesini sağlamak, fikir üretme ve yorumlama yeteneklerini geliştirmek amaçlanır. Metin tamamlama etkinliğinden metnin devamının ve sonucunun dışında, öncesine ve başlangıcına yönelik olarak yapılan yazma çalışmaları ile ayrılır. Ayrıca öğrencilerin sadece okudukları metinlerin değil dinledikleri ve izlediklerinin de öncesi, başlangıcı, devamı ve sonuna yönelik fikir üreterek yazma çalışması yapılır.

2.5.11. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma

Öğrencilerin ifade biçimlerini geliştirmek ve kendi özgün üsluplarını oluşturmalarını sağlamak amacıyla gerçekleştirilir. Düşünce veya olay ağırlıklı bir metin sınıfta okunur/ dinlenir ve metni kavrayan öğrenciler “Bu metnin yazarı ben olsaydım, metni nasıl yazardım?” sorusundan hareketle yeni bir metin oluştururlar.

2.5.12. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma

Sınıf içindeki bireysel farklılıklar göz önüne alınarak her öğrencinin kendi yatkın olduğu yazı türünü belirlemek ve yaratıcılıklarını geliştirmek amaçlanır. Öncelikle herhangi bir türde metin öğrencilere okutulur/dinletilir. Bu metinde işlenen duygu, düşünce, olay ve hayalleri kendi yaratıcılıklarıyla geliştirerek farklı türde yeni bir metin ortaya çıkarırlar.

2.5.13. Duyulardan Hareketle Yazma

Öğrencilerin dikkatlerini ve algılama düzeylerini geliştirmek amaçlanır. Bu etkinlikte önemli olan duyuları harekete geçirmektir. Sınıfta öğrencilere müzik

dinletilerek ya da resim gösterilerek bunlarla ilgili hayal, duygu, düşünce veya izlenimlerini yazarak bir metin oluşturmaları istenir.

2.5.14. Grup Olarak Yazma

Öğrencilerin iş birliği yaparak uyum içinde çalışmalarını, çevreleriyle sağlıklı iletişim kurmalarını ve grup bilinci edinmelerini sağlamak, bütün bunlarla da kişisel gelişimlerine yardımcı olmak amaçlanır. Uygulamadan önce sınıf küçük gruplar halinde ayrılır ve gruplara farklı yazma konuları verilir. Her grup verilen konuyu başka bir açıdan ele alarak yazar. Son olarak gruplardan yazdıkları metinleri mantıksal düzen, dil ve anlatım olarak birleştirip tek ve yeni bir metin oluşturmaları istenir.

2.5.15. Eleştirel Yazma

Öğrencilerin karşılaştıkları durum ya da olaylar için tarafsız olarak çözüm ve fikir üretme, onları yorumlama becerilerini geliştirmek amaçlanır. Öncelikle herhangi bir olay, sorun veya durum, öğretmen eşliğinde sınıfta tartışılır. Öğrenciler, konunun çözüme katkı sağlayacak ya da farklı bir bakış açısı getirecek olumlu-olumsuz düşüncelerini tarafsız bir şekilde yazarak metin oluştururlar.

2.6. Grup Olarak Yazma

Türkçe dersinde ve sosyal yaşamda öğrenciye katkı sağlayacağı açıkça belirtilen bu tekniğin Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Programı(MEB, 2006)'nda yer almasına rağmen Türkçe ders kitaplarında ona yönelik bir etkinliğin bulunmadığı görülmüştür. Öğrencilerin iş birliği yapmasını, her grup üyesinin katkısıyla ortaya bir metin çıkarmasını ve sağlıklı iletişim kurmasını destekleyen Grup Olarak Yazma Tekniğinin, kullanılmasıyla öğrencinin yazma becerisi de olumlu yönde gelişecektir.

Grup Olarak Yazma, öğrencilerin küçük gruplar halinde bir metin oluşturması ya da metnin bölümlerini yazarak sonradan birleştirmesi şeklinde gerçekleştirilebilir. Güneş, bu tekniğe Paylaşarak Yazma ismini verirken aynı zamanda tekniğin öğrencilerin, arkadaşlarıyla iletişim kurma, iş birliği yapma ve etkileşimli öğrenmelerini geliştirme amacıyla uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Böylece öğrenciler, yazma konusunda cesaretlenecek, zihinsel sözlüklerini geliştirirken yazılı kavramlarını güçlendirecektir(2017: 184). Hem bireysel etkinliklerde çekingen davranan öğrenciler hem de yaratıcılıklarını ortaya koyamayan öğrenciler grup içerisinde kendini gösterme imkânı elde edebilecek ve arkadaşlarıyla iletişimini de grup bilinci içinde olumlu yönde ilerletecektir.

Göçer'e göre özellikle ilkokul döneminde, alıştırma ya da hazırlık yapılmadan öğrencilerden kompozisyon yazmalarını istemenin zorluğu karşısında Grup Olarak Yazma Tekniği çalışmaları kullanılmalıdır. Öğretmenin öğrencilere nasıl yazacaklarını, yazma sırasında dikkat edilmesi gereken noktaları uygulamalı olarak göstermesi ve birkaç grupta yazma etkinliğinin gerçekleştirmesinden sonra öğrencilerin kendi yazılarını yazmaları, yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirecektir (2018: 124-125).

Öğrencinin ne yapacağını bilmeden boş beyaz bir sayfayla karşı karşıya kalması, yazma çalışmalarını sevmesini engelleyecektir. Grup Olarak Yazma tekniği çalışmaları, öğrencinin yazı yazmaya ısınmasını ve eğlenerek yazı yazmasını destekleyeceği için kendi yazılarını oluşturmakta zorlanan öğrencilere de fayda sağlayacaktır.

Gruptaki öğrencilerin yazma çalışmasına aktif olarak katılımını sağlamak için grup sayısını küçük tutmak gerekmektedir. Gruptaki öğrenci sayısı olması gerekenin üzerine çıktıkça güven ortamını korumak güçleşmekte, sorumluluk bilinci dağılmakta, bireyler kendilerini yalnız hissetmekte ve paylaşmayı durdurmaktadır. Öğretmen eşliğinde sınıfça olanlar dışında ortaokul öğrencileri için 6-8 kişilik gruplar halinde yapılan yazı çalışmaları ideal görülmektedir. Gündüz ve Aktaş, bu sayının en az üç, en çok altı kişi olması gerektiğini ayrıca diğer araştırmalardan farklı olarak, kümenin bir başkan ve üyelerden oluştuğunu belirtmiştir. Grupların

öğrencilerin başarı düzeyine göre değil, kendi aralarında anlaşmaları sonucu veya öğretmenin yönlendirmesiyle oluşturulması önerilmiştir (2009:221).

Oral'a göre, etkinlik sırasında öğretmenin de metin yazması, gruplar içinde paylaşımı, yakınlığı, güveni ve empati kurmayı destekleyerek yazma işini kolaylaştırmaktadır(2014:30).

Grup Olarak Yazma Tekniği, küme çalışması olarak da ele alınmıştır. Aynı zamanda okuma eğitiminde de kullanılabilecek bir yöntem olduğu belirtilmiştir. Hem okumada hem yazmada öğrencilerin tek başına yapamayacağı, uzun araştırma süreci ve bilgi toplama çalışması gerektiren etkinlikler için de küme çalışmaları uygun görülmüştür. Buna göre öğretmen denetiminde ve kontrolünde olmak kaydıyla, ortaklaşa çalışan öğrencilerin daha başarılı oldukları, derslerde daha aktif buldukları, fikirlerini özgürce açıkladıkları, üretken ve yaratıcı oldukları görülmüştür (Gündüz ve Aktaş, 2009:221).

Göğüş, küme çalışmalarının öğrencilere yazma öğretiminde şu gibi yararlar sağlayacağını açıklamıştır:

- Öğrencilere bilginin asıl kaynağına (kütüphane gibi) ulaşma fırsatı sunar.
- Okul dışı ve okul yaşamını bir araya getirir.
- Boş zamanlarını faydalı işlerle doldurmalarını sağlar.
- Öğrencilere eksiklerini tamamlama ve işbirliği yapma alışkanlığı kazandırır.
- Öğrencilerin eleştireci ve araştırmacı kimlik edinmelerini sağlar.
- Öğrencilere ana dillerini kurallarına uygun kullanma ve yazma yetisi kazandırır.
- Öğrencilerin kendilerine güvenlerini geliştirir, girişimciliklerini artırır (1978:36-39).

Şekil-2: Grup Olarak Yazma Türleri



Kaynak: <https://writingcenter.unc.edu/tips-and-tools/group-writing/>.

Sınıf içerisinde düzenlenen Grup Olarak Yazma Tekniği etkinlikleri genellikle Şekil-2'deki şemanın ortasından sol tarafa doğru yoğunlaşmalıdır. Grup üyelerinden yalnızca biri metni oluşturmuş olsa bile arkadaşlarından etkilenmemiş olması beklenemez. Yalnızca aynı grup üyesinin katılım düzeyi konudan konuya ya da metin türlerine göre değişiklik gösterebilir. Öğrencilerin katılım sağladığı noktalar değişse bile farklı durumlarda yardım edebilecekleri yeni yollar mutlaka olmalıdır. Bu nedenle grupta yer alan öğrenciler, etkinliklere eşit katkı sağlamaya çalışmalıdır. Bunu desteklemek için öğretmen, grup bilinci ile ilgili öğrencilere net açıklamalar yapmalıdır. Uygun katkı sağladığını gözlemlediği öğrencileri desteklemek ve çeşitli nedenlerle grup içerisinde geride kalan öğrencileri cesaretlendirmek için her grup üyesinin olumlu yönleri pekiştirilmelidir. Böylece grupların yazma etkinliği esnasında daha fazla fikir, duygu ve bilgi ile karşılaşması sağlanabilir. Aynı zamanda yazma sürecinin her bölümü birlikte tamamlanarak ortak bir metin oluşturmanın heyecanı hissedilebilir.

3.1. İlgili Araştırmalar

Literatür taramasında, üniversite öğrencileri ve öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalar, düzey farklılığı sebebiyle ele alınmamıştır. Literatür incelendiğinde Grup Olarak Yazma Tekniği hakkında çalışma yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Yazma eğitimindeki yetersizlik bu kadar eleştirilirken sadece belli başlı yöntem ve teknikler üzerinde durulması dikkat çekicidir. Grup Olarak Yazma Tekniği dışında henüz hiçbir araştırmaya konu edinilmeyen yöntem ve tekniklerin Türkçe ders programında yer aldığı da görülmüştür.

3.1.1. Doktora Tezleri

Maltepe (2006), yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi üzerinde çalışmıştır. Bu çalışma ile dört temel dil becerisi içinde en zor ve en geç geliştiği vurgulanan beceri olarak kabul edilen yazma becerisinin geliştirilmesi konusunda Türkçe öğretimi ile ilgilenen araştırmacılara ve alandaki uygulamaları birebir gerçekleştiren eğitimcilere belirli bir bakış açısı kazandırmak amaçlanmıştır. Çalışmada Türkiye’de kullanılan diğer değerlendirme yöntemlerinin dışında Türkçe öğretimi alanında yazma ürünlerinin değerlendirilmesinde dünyaca daha geçerli olarak bilinen puanlama yönergeleri (rubrics) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı yazma yaklaşımındaki yazmaya hazırlık süreçlerinin Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında yeterince gerçekleşmediği, özellikle hayal gücü gerektiren olağan dışı yazma konularının belirlenmesi, öğrenciyi işin içine katan yazma konusuyla ilgili oyun ve canlandırmalar yapılması gibi maddelerin düşük ortalamaya sahip olması, öğrencileri yaratıcı yazıma yöneltebilecek yazma uyarılarının bu süreçte yeterince kullanılmadığı görülmüştür. Ayrıca, okulların Türkçe derslerindeki başarı düzeyi arttıkça, öğrencilerin; dilbilgisi kurallarına, yazım ve noktalama kurallarına ve genel görünüm kıstaslarına uygun metinler ortaya çıkarmakta daha yetkin oldukları belirlenmiştir.

Ülper (2008) “Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli doktora tezini bilişsel süreç modelinin öğrencinin yazma becerisine etkisi üzerine kurmuştur. Araştırmada bilişsel süreç modeli uygulanan deney grubu ve uygulanmayan kontrol grubu ön test-son test uygulamasına göre karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak deney grubunun cümlelerin kurulması, içeriği, anlamı, zenginliği ve biçimi ile sözcük seçimi gibi pek çok açıdan kontrol grubuna anlamlı derecede üstünlük kurduğu görülmüştür.

Hamzadayı (2010), doktora tezinde bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme modeli ile okunma anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada yine ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yazma becerileri puanlamasında son testte gelişim göstermiş oldukları tespit edilmiştir

Yamaç (2015), “İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikayelerin Etkisi” başlıklı araştırma konusunu ele alarak dijital hikayelerin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine olan etkisini doktora tezinde ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu tez çalışması bir eylem çalışması olup, araştırmanın yürütüldüğü grup kırsal bölgede öğrenim gören ilkokul üçüncü sınıf öğrencileridir. Araştırmanın sonucunda anlamlı bir ilişki çıkmış olup, dijital hikayelerin bu gruptaki öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Çevik (2016), zihinsel tasarım modellerinin 5. sınıf öğrencilerinin metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi üzerinde çalışmıştır. Araştırmanın amacı, Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modellerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini belirlemektir. Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modeli için yapılan araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Yazmaya yönelik açıklayıcı ve bilgilendirici metin oluşturmaları için öğrencilere yazma eğitimi verilerek farklı iki türde zihinsel tasarıma dayalı metin oluşturmalarına yönelik bir program uygulanmıştır. Bartın ilinin Merkez ilçesinde bulunan bir ortaokulun 5. sınıf öğrencilerinden 40 kişilik grupla çalışılmıştır. Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modeli ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir yazma programı hazırlanmıştır. Hazırlanan yazma programı uygulanırken deney

grubuna zihinsel tasarıma dayalı yazma eğitimi verilmiş, kontrol grubunda öğretim programındaki yazma çalışmalarına devam edilmiştir. Çalışmanın sonucunda kontrol grubu ve deney grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Zihinsel Tasarım Modeline dayalı yazma eğitiminin metin oluşturmada olumlu etkisinin olduğu neticesine varılmıştır.

Bağcı Ayrancı (2013), ilköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniğinin kullanımı üzerinde çalışmıştır. Araştırmanın amacı çağrışım tekniğinin yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolünü tespit etmektir. Bunun için farklı okullarda deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Çağrışım tekniği etkinliklere uyarlanmamış bir teknik olduğu için önce uzman görüşlerini alarak çeşitli etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinlikler uygulanmadan önce öğrencilerin seviyeleri yazım çalışması ve anketle belirlenmiştir. Sonuç olarak, ön yazılar ve son yazılar yazılı anlatım ölçeğiyle değerlendirilerek, çağrışım tekniğini öğrenen öğrencilerin yazılarındaki gelişme ortaya çıkarılmıştır.

3.1.2. Yüksek Lisans Tezleri

Şimşek (2000), ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ve bilgisayar destekli yazılı anlatım çalışmalarının etkisi üzerinde çalışmıştır. Araştırmada bahsi geçen kademelerde okuyan öğrencilere destekli öğretim yöntemi uygulanmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinde kullandıkları dilbilgisi özelliklerini saptamak üzere Kadıköy ve Eyüp ilçelerinden tesadüfi olarak seçilen beşer okulun 4. ve 5. sınıflarından 400 öğrenci araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada ön test ve son test deneysel temel alınmış olup bilgisayar destekli yazılı anlatım çalışması sonucunda geleneksel yöntemlere göre bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu görüşüne ulaşılmıştır.

Akbayır (2006) “Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisi Edinimindeki İşlevleri” başlıklı yüksek lisans tezinde gözleme dayalı ve uygulama grubunun belirlendiği bir araştırma yapmıştır. Burada yazılı anlatımda üslubun bir ögesi olan

anlatım biçimlerinin yazma becerisi edinimindeki işlevleri konusu araştırılmıştır. Uygulama grubunu 20 kişilik öğretmen adaylarından oluşturulup, 10 hafta süre verilerek, bu adaylara 80 adet yazılı anlatım metni yazdırılmıştır. Bu çalışma metinlerin verilerinden hareketle hazırlanmış ve yazılı anlatım biçimlerinin yazma becerisindeki işlevleri uygulama (kullanım) ve yetenek (edinim) bağlamında incelenmiştir. Yazılan metinler sistematik olarak, ilk yazılanlardan son yazılana doğru sıralanmış ve yine bu sıraya göre metinlerde gelişme, uygulama ve yetenek düzeylerine bakılmıştır. Anlatım biçimlerini uygulama ve kuram açısından anlayan, donanımlı öğretmen adaylarının, yaratıcı ve düşünceye dayalı kendine özgü niteliği olan metinler meydana getiremedikleri fakat hayal gücü yüksek ürünler ve dil kullanımı açısından başarılı ve belirli bir düzeye ulaşan metinler ortaya koydukları görülmüştür.

Karaarslan (2010), konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği üzerinde çalışmıştır. Bu amaçla İstanbul ili, Ümraniye ilçesinin, orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilköğretim okulunda okuyan 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinden 12 öğrenci seçilmiş ve 2 aylık süreçte beyin fırtınası tekniğinin merkezde olduğu konuşma/yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmanın konuşma alanına yönelik verileri 15 farklı konunun tartışıldığı beyin fırtınası oturumlarının kamera ile kayıt altına alınmasıyla toplanmıştır. Çalışmanın yazma becerisine yönelik uygulamaları için ise 12 farklı konuda çalışma yaprağı hazırlanmıştır. Öğrencilerce doldurulan çalışma yapraklarından elde edilen veriler de nitel içerik analizi ve söylem analizlerinden geçirilmiştir. Araştırma sonunda beyin fırtınası tekniğinin konuşma ve yazma eğitiminde kullanımının, öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca tekniğin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan konuşma ve yazmayla ilgili birtakım kazanımların gerçekleştirilmesine yardımcı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ak (2011) yaptığı yüksek lisans tezinin konusunu, yaratıcı yazma tekniklerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini belirlemiş ve bu araştırmanın neticesinde anlamlı bir sonuca varılmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede yaratıcı yazma tekniklerinin önemli bir etkisi olduğu 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 tezini ortaya koyarak çoklu zekâ uygulamalarının öğrencilerin okuduğu anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerine etkilerini araştırmıştır. Bu çalışmanın yöntemi ön test-son test kontrol gruplu deney deseni olarak belirlenmiştir. Bu tez çalışmasının bulguları sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerileri üzerinde çoklu zekâ uygulamalarının olumlu ve başarılı bir etki oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

İzdeş (2011), ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi üzerinde çalışmıştır. Bu çalışma, Ankara Elmadağ Kurtuluş İlköğretim Okulu ve Keçiören Orhan Gazi İlköğretim Okulunda uygulanmıştır. Araştırmaya bu okullarda öğrenim gören 109 yedinci sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Hikâye yazma seviyelerini belirlemek amacıyla öğrencilerden, alan uzmanlarının görüşleri alınarak hazırlanmış beş konudan biriyle ilgili bir hikâye yazmaları istenmiştir. Yazılan hikâyeler araştırmacı tarafından hazırlanan Hikâye Yazma Değerlendirme Formu’na göre değerlendirilmiş ve SPSS 18.0’de analiz edilmiştir. Ön test ve son test kontrol gruplu deneysel yöntemin kullanıldığı bu araştırmada, ön test uygulamasının ardından, deney grubunda yer alan öğrencilere on dört hafta boyunca toplam otuz saat süreyle hikâye yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerle ise dersler klasik usulle işlenmiştir. Uygulama çalışmalarının ardından gruplara son test uygulanmış ve öğrencilerden ön testte seçtikleri konuyla ilgili tekrar bir hikâye yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin hikâye yazma becerileri aldıkları toplam puanlar açısından incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin son test toplam puan ortalamalarının da kontrol grubu öğrencilerinin son test toplam puan v ortalamalarından istatistikî olarak anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle, verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirdiği belirtilebilir.

Doğan (2012), 2005 programındaki 8. sınıfa yönelik yazma eğitimi etkinliklerinin değerlendirilmesi üzerinde çalışmıştır. Bu araştırmada, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerle yazma

becerisi arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sürecinde, Afyonkarahisar ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerine yazma eğitimi etkinliklerine yönelik hazırlanan anket uygulanmıştır. Bu anket çalışmasıyla yazma etkinliklerini derslerinde uygulayan, kısmen uygulayan ve uygulamayan Türkçe öğretmenleri belirlenmiştir. Ali Çetinkaya İlköğretim Okulunun yazma etkinliklerini uyguladığı, Susuz İlköğretim Okulunun kısmen uyguladığı ve Selçuklu İlköğretim Okulunun uygulamadığı tespit edilmiştir. Okullar tespit edildikten sonra, bu okullarda öğrenim gören öğrencilere yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Öğrencilerin yazma çalışmaları “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu” ile rakamsal ifadelerle dönüştürülmüştür. Yazılı anlatımı değerlendirme formundan elde edilen veriler SPSS programı yardımıyla değerlendirilmiştir. Okul seviyesi açısından öğrencilerin yazma eğitimi başarı düzeyini belirlemek için “Tek Yönlü Varyans Analizi” yöntemi kullanılmıştır. Cinsiyet açısından öğrencilerin yazma eğitimi başarı düzeylerini belirlemek için “Bağımsız Değişkenler İçin T-testi” yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, 2005 programında önerilen etkinlik temelli ve uygulamalı yazma eğitimiyle öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Tekeli (2013), hazırladığı yüksek lisans tezinde “Kubaşık Öğrenmenin Öğrencilerin Yazma Becerileri Üzerindeki Etkileri” başlıklı araştırma konusunu ele alarak kubaşık öğrenmenin öğrencilerin yazma becerileri ile dilbilgisi üzerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları anlamlı çıkmış ve işbirliğine dayalı öğrenme sisteminin öğrencilerin dil bilgisi ve yazma becerileri üzerine olumlu ve başarılı etkileri olduğu neticesine varılmıştır.

Ozan (2014), Türkçe öğretiminde delillendirme/ikna etme paragraflarının yazımına ilişkin uygulamalı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın amacı, sekizinci sınıf öğrencilerinin ikna edici paragraf yazma becerilerini geliştirmek ve Türkçe öğretiminde yeterli düzeyde yer almayan ikna edici paragraf türünün yazma eğitiminde kullanılabilirliğini belirlemektir. Araştırmada, karma yöntem seçilmiş ve nitel ve nicel verilerle çalışma desteklenmiştir. Araştırma sürecinde Plevne Ortaokulu 8. sınıftan 20 öğrenciye önce ön test uygulanmış daha sonra paragraf,

paragrafın yapısı, özellikleri, ikna edici paragraf yapısı anlatılmış, konu ile ilgili örnek yazma etkinlikleri yapılmıştır. Yapılan etkinliklerin sonunda son test uygulanmış, yapılan etkinlikler uzman görüşüne göre geliştirilen ikna edici paragraf puanlama ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmış her etkinlik sonunda öğrencilere günlük tutturulmuş aynı zamanda araştırmacı da gözlemlerini araştırmacı günlüğüne yazmıştır. Yapılan çalışmada öğrencilerin ikna edici paragraf yazma becerilerinin geliştiği ve yazmaya karşı olumlu tutum edindikleri görülmüştür.

Cantürk (2014), Türkçe öğretiminde benzerlik/zıtlık paragraflarının yazımına ilişkin uygulamalı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın amacı, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmektir. Araştırmanın evrenini, Balıkesir Fırat Ortaokulu'nda 6. sınıfta okuyan 20 öğrenci oluşturmuştur. Odak grup görüşmesi, öğrenci günlükleri, yazılı anlatım kağıtları ve derecelendirilmiş puanlama ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, sürece dayalı bir çalışma, planlı ve geri dönütlerle desteklenerek yapıldığında öğrencinin tutarlı paragraflar oluşturabileceği ve yazmayı sevebileceği görülmüştür.

Kaldırım (2014), 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi üzerinde çalışmıştır. Çalışmanın amacı planlanmış etkinlikler içeren 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek olduğu belirtmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma Kütahya Cumhuriyet Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan 53 altıncı sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki dersler 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli kapsamında planlanmış etkinliklerle, kontrol grubunda ise Türkçe dersi öğretim programının gerektirdiği süreçler takip edilerek işlenmiştir. Araştırmada öğrencilerden yazılı anlatım örnekleri toplanmış ve Yazılı Anlatımı Dereceli Puanlama Anahtarı ile 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin yazma başarılarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edildiği belirtilmiştir. 6+1 Analitik Yazma ve

Değerlendirme Modeli deney grubu öğrencilerinin Türkçe öğretim programındaki yazma kazanımlarını uygulama düzeyleri üzerinde etkili olmuş ve yazma başarılarında fikirler, düzenleme, ifade biçimi, kelime seçimi, cümle akıcılığı, sunum ve imla aşamalarına ilişkin ölçütlerde istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

Akbaba (2015), Türkçe dersi kapsamında 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulanması üzerinde çalışmıştır. Bu çalışmada, yazmadaki dört düzeye (kelime, cümle, paragraf, metin) yönelik geliştirilen etkinlik uygulamalarının, öğrencinin yazma becerisine olan etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Elâzığ ilinin Yurtbaşı beldesinde bulunan İbn-i Sina Ortaokulu'ndaki iki 6. sınıf şubesiyle yürütülmüştür. Bu iki şubenin biri kontrol, diğeri ise deney grubu olarak tayin edilmiştir. Deney (18) ve kontrol (20) grubunda toplam 38 kişi bulunmaktadır. Beş haftalık süreçte haftada bir saat olmak üzere etkinlik uygulaması yapılmıştır. Ön test-son test çalışmasıyla elde edilen metinler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu inceleme, araştırmacılar tarafından hazırlanan “Yazma Hatalarını Değerlendirme Envanteri”ne göre değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, yazma eğitimdeki dört aşamaya ilişkin öğrencilere uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin yazmadaki başarısını olumlu etkilediği görülmüştür.

Görgüç (2016), analitik yazma ve değerlendirmenin 6. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma başarısına etkisi üzerinde çalışmıştır. Araştırmada ön test son test kontrollü yarı deneysel modelden yararlanılmıştır. Araştırma 2014- 2015 eğitim öğretim yılı Ayvalık On beş Eylül Ortaokulu'nda okuyan bir deney bir de kontrol grubu olmak üzere toplam 88 6. sınıf öğrencisiyle, 9 hafta içinde gerçekleştirilmiştir. Dersler deney grubunda analitik yazma ve değerlendirme modeline uygun etkinliklerle, kontrol grubunda Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği ders içeriğine uygun biçimde işlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin yazma tutumuna ve yazma başarılarına ilişkin veriler toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler üzerinde Yüzde ve Frekans, Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ve Mann- Whitney U Testi analizleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin yazmaya yönelik

tutumlarında ve yazma başarılarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Manay (2017), kelime ağı yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarına ve yazma öz yeterlik algısına etkisi üzerinde çalışmıştır. Araştırmanın amacı, ilköğretim 6. sınıf Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında, kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarına etkisini tespit etmek ve belirlenen yöntemin yazma öz yeterlik algısına etkisini ölçmektir. Araştırma, İzmir Buca Akşemsettin Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere ön test verilerini elde etmek amacıyla yazma tutum ölçeği ve yazma öz yeterlik ölçeği uygulanmıştır. 6 hafta süresince öğrencilerle uygulamalar yapılmıştır. Son test olarak aynı ölçekler uygulanarak veriler elde edilmiştir. Sonuç olarak kelime ağı yöntemi ile öğrencilerin kompozisyon yazmayı sevmeye başladıkları, yazılan konu ile ilgili daha fazla düşünce üretebildikleri ve daha rahat düşünebildikleri görülmüştür.

3.1.3. Makaleler

Ungan (2007), yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi üzerinde çalışmıştır. Yazılı anlatım çalışmaları sayesinde, öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini doğru ve açık bir şekilde etkili olarak anlatmaları amaçlanmıştır. İletişim yollarına her geçen gün bir yenisinin eklenerek değiştiği ve geliştiği bugünlerde, yazılı anlatım çalışmalarının hala aynı yerde kalarak eski geleneksel etkinlikler çerçevesinde devam etmesiyle bu alana gerekli önemin verilmediğini gösterdiği belirtilmiştir. Bu gelişimlere uyum sağlaması için değiştirilen müfredat programlarının sadece şekil olarak farklılaştığı ancak yazım çalışmalarını uygulamada önemli sorunların ortaya çıktığı vurgulanmıştır. Bu çalışmada yazmanın ve yazma eğitiminin önemi, sadece ülkemiz değil dünyanın yazma eğitimi konusunda hangi noktada olduğu ve daha iyiye gidebilmemiz için okullarda yazma eğitiminin gelişimi ile ilgili uygulanabilecek öneriler sunulmaktadır.

Belet ve Yaşar (2007), öğrenme stratejilerinin yazma becerilerine etkisini incelemek üzere bir araştırma çalışması belirlemiştir. Bu çalışmada kullanılan yöntem kontrollü ön test-son test modeli olup, araştırmanın evrenini 43 öğrenci oluşturmuştur. 43 öğrenci üzerinde yapılan bu araştırma neticesinde öğrencilerde öğrenme stratejilerini kullanmanın, onların yazma becerilerini geliştirdiği ve yazma becerilerine olumlu katkılar sağladığı sonucuna varılmıştır.

Göçer (2010), Türkçe öğretiminde yazma eğitimi üzerinde çalışmıştır. Araştırmada, öğrencilere temel kompozisyon kuralları verilerek yaratıcı yazma yöntem ve tekniklerini kazandırma çalışmaları üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin yazma becerisini geliştirecek uygulama çalışmalarına ağırlık verilmesi; yazma eğitiminde karşılaşılan sorunların, uygulama çalışmalarıyla, öğrencinin kendi çalışmasındaki somut örnekler üzerinde vurgulanarak giderilmeye çalışılması gerektiği önerilmiştir.

Susar Kırmızı (2009), Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi üzerinde çalışmıştır. Bu çalışmada, Türkçe dersinde Yaratıcı Drama Yöntemine dayalı Yaratıcı Yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada, ön test, son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. 68 öğrenciyle uygulanan çalışma, Türkçe dersinde 5. sınıflarda, 1 deney grubu, 1 kontrol grubuyla gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda Yaratıcı Drama Yöntemine dayalı Yaratıcı Yazma, kontrol grubunda ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma, Denizli'de bir ilköğretim okulunda, altı hafta boyunca devam etmiştir. Araştırmanın verileri "Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YAYTÖ)" ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t-testi kullanılmıştır. Sonuç olarak Yaratıcı Dramaya dayalı Yaratıcı Yazma Yaklaşımı'nın olumlu tutum geliştirmede 2004 Türkçe programına göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Sever ve Memiş (2010), süreç temelli yazma modellerinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım-noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi üzerinde çalışmıştır. Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılan

araştırmanın çalışma grubunu ilkokul dördüncü sınıfta okuyan toplam 81 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Yazım-Noktalama Testi ve Yazma Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; birinci deney (4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli) grubundaki öğrencilerin yazım-noktalama ve yazma eğilimi son test puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir. İkinci deney (6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli) grubundaki öğrencilerin yazım ve noktalama son test puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark çıktığı belirlenmiştir. Araştırmada sonuç olarak, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne göre düzenlenen yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma eğilimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Temizkan (2010), Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde çalışmıştır. Bu çalışmada yaratıcı yazmanın niteliği, tarihi gelişimi, amaçları ve beyin ile olan ilişkisi incelenmiştir. Yaratıcı yazma eğitim, öğretmen ve öğrenci açısından detaylı bir şekilde ele alarak tanımlanmış ve dikkat edilmesi gereken hususları belirtilmiştir. Türkçe derslerinde ilköğretimden itibaren yaratıcı yazma yöntemlerinin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca derslerde kullanılabilecek etkinlik örnekleri verilmiştir.

Temizkan (2011), yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi konusunda çalışmıştır. Bu çalışmada, yükseköğretime halen devam eden öğrencilerin öykü türünde metin yazma becerilerine yaratıcı yazma etkinliklerinin etkisini belirlemek ve incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu model kullanılırken örneklem olarak Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 1. sınıflarından birinci öğretim 1/A şubesi (deney grubu) ve ikinci öğretim 1/B şubesindeki (kontrol grubu) 60 öğrenci belirlenmiştir. Araştırmada 10 hafta boyunca uygulanan yaratıcı yazma etkinlikleri sonucunda elde edilen veriler “Öykü Yazma Becerisi Ölçeği” doğrultusunda değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma

becerisini geliştirmede geleneksel yazma eğitiminden daha etkili olduğu görülmüştür.

Maden ve Durukan (2011), istasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi üzerinde çalışmıştır. Bu araştırmada, ilköğretim ğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ve Türkçe dersine olan tutumlarına istasyon tekniğinin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada “Kontrol Gruplu n test- Son test Modeli” kullanılmıştır. Deney grubunda ders istasyon tekniğiyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle yürütülmüştür. Araştırma, Erzurum ilindeki bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden 47’si ile gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” ve MEB (EARGED) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine Yönelik Tutum leği” ile toplanmış; SPSS 11.5 programında U ve Z testleriyle analiz edilmiştir. Sonuç olarak, istasyon tekniğinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ve Türkçe dersine karşı tutumları üzerinde geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2012), ilköğretim 1. kademe ğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi üzerinde derleme türünde çalışmıştır. Araştırmada ğrencilerin kompozisyon yazma becerileriyle ilgili eskiden yaşadıkları sıkıntılarının hl devam ettiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin kompozisyon yazdırma çalışmalarında genellikle konunun içeriğine değil şekline önem verdiği ve bu nedenle yazının okunaklılığı, noktalama işaretlerinin doğru yerlerde kullanılması, sayfanın temizliği ve kenar boşlukları gibi ölçütlerin içerikten daha fazla önemsendiği vurgulanmıştır. Öğretmenlere, ğrencilerin kompozisyon becerilerini kazanmalarına ve geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülen planlı yazma modeli önerilmiştir. Planlı yazma yöntemiyle kompozisyon yazmada, şekilden ziyade içerik üzerinde durulduğu için öğrencilerin kompozisyon becerilerine de büyük ölçüde katkı sağlayacağı düşünülen, kompozisyon yazmada izlenilmesi gereken yollarla ilgili hem öğretmenlere hem de öğrencilere yazı yazarken kullanabilecekleri bilgiler verilmiş ve açıklanmıştır.

Göçer ve Tabak (2013), 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi üzerinde çalışmıştır. Bu araştırmada literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları karşılaştırılarak iki yaklaşımın tipik özellikleri belirtilmiştir. Ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı yazma becerisinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, yazma becerisi çeşitli açılardan ele alınmıştır. Programda yer alan yazma becerisi; programın genel özellikleri, yazma amaç ve kazanımları, yazma yöntem ve teknikleri, yazma becerisinin değerlendirilmesi başlıkları altında incelenmiştir. Sonuç olarak programda yer alan yazma becerisinin süreç odaklı yazma yaklaşımını yansıttığı görülmüştür. Ancak önceki araştırma bulgularında yazma eğitiminin genellikle ürün odaklı anlayışa göre yürütüldüğü ortaya çıkmıştır.

Çetinkaya ve Hamzadayı (2014) tarafından ortaya koyulan, öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede ses birimsel metin diktesi uygulamalarının etkililiği üzerinde bir araştırma oluşturulmuştur. Ses birimsel metin diktesi uygulamalarının sözcüklerdeki ses olaylarının yazılı anlatımlarındaki ve kelimelere eklenen çekim eklerinin yazımındaki hatalarda bir düzelmeye sağlayıp sağlamadığını analiz eden bu çalışma veriler sonucunda şu kanıya varmaktadır. Ses birimsel metin dikte uygulamaları yazılı anlatımlardaki hataları önemli ölçüde azaltarak, öğrencinin doğru yazılı ürünler ortaya çıkarmasını sağlamıştır. Sonuç olarak; öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine ses birimsel metin dikte uygulamalarının olumlu katkılarda bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Sever ve Memiş (2014), bu çalışmasında süreç temelli yazma modellerinin öğrencilerin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisini araştırmışlardır. Süreç odaklı yazma yöntemlerinin öğrencilerin yazma becerilerine herhangi bir katısı olup olmadığı incelenmiş ve bu çalışmada ortaya çıkan sonuç şu olmuştur: süreç temelli yazma modellerinin kullanılması ile öğrencilerin yaratıcı ve başarılı yazılı ürünler ortaya koyduğunu ve yazma becerilerinin olumlu yönde geliştiklerini göstermiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve çözümlenmesine yönelik bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desende yürütülmüştür. Ön testler değerlendirilmeden seçkisiz (yansız) olarak belirlenmiş deney grubu, etkinliklerin uygulandığı işlem grubuyken kontrol grubu işlem görmeyen gruptur. Bu desenin kullanılmasındaki amaç, Grup Olarak Yazma Tekniğinin deney grubuna uygulanması sonucunda o grupta kontrol grubuna göre değişim olup olmadığını görebilmek ve eğer değişim olduysa yönünü tespit etmektir. Burada en önemli değişken, ön test ile son test arasında geçen zaman sürecidir. Her grup için ön test son test puanlarındaki yüzde artışlar bulunarak ortalama artışlar karşılaştırılır; ön test puanları “birlikte değişen” olarak kullanılıp son test puanlarıyla birlikte çözümlenir ya da önce ön test puanlarının karşılaştırılmasının ardından arada önemli bir ayrım yoksa yalnızca son test puanları kullanılarak ortalamalar arası farklar sınanır (Karasar, 2008: 97). Ön test ve son test olarak iki gruba da uygulanmış “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği” ve hem başta hem sonda yapılan serbest yazma etkinliğinden yararlanılmıştır. Araştırma deseni Tablo 1 ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo-1: Araştırma Deney Deseni Tablosu

Grup	Ön test	İşlem	Son test
DG	SY, Ö ₁	E ₁ E ₂ E ₃ E ₄ E ₅ E ₆ E ₇ E ₈ E ₉ E ₁₀	SY, Ö ₂
KG	SY, Ö ₁	-	SY, Ö ₂

Modelde kullanılan simgelerin anlamları şöyledir:

DG: Deney Grubu

KG: Kontrol Grubu

SY: Serbest Yazma Çalışması

Ö₁: Ön Test

Ö₂: Son Test

E₁-E₁₀: 1-10. Etkinlik Çalışması

Tablo-2: Araştırma Deney Deseni Tablosu

Gruplar	Ön Test	Eğitim	Son Test
Deney Grubu	SY, YÖÖ	10 Hafta (10 ders saati) süresinde Grup Olarak Yazma Tekniğiyle Yazma Etkinliği	SY, YÖÖ
Kontrol Grubu	SY, YÖÖ	-	SY, YÖÖ

Modelde kullanılan simgelerin anlamları şöyledir:

SY: Serbest Yazma Çalışması

YÖÖ: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, Türkiye’deki tüm ortaokul öğrencileri iken örneklemini Ankara ili, Altındağ ilçesi Muammer Şahin Ortaokulu’nda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak veriler için kişisel bilgi formu, serbest yazma çalışması ve deneysel çalışmada grup olarak yazma tekniğine uygun etkinlik örnekleri, araştırmacı tarafından tasarlanmış ve uzman görüşleri alındıktan sonra yeniden düzenlenmiş ve öğrencilere uygulanmıştır. Uzman görüşleri Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki ortaokullarda çalışan üç Türkçe öğretmeni ve Necmettin Erbakan Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi’nde Türk Dili ve Edebiyatı ve Türkçe Öğretmenliği bölümünde görev yapmakta olan üç öğretim görevlisinden alınmıştır. Hem deney hem kontrol grubuna ön test ve son testten önce gerçekleştirilen, eşdeğer konulardan oluşan dört farklı serbest yazma çalışması oluşturulmuştur. Bu çalışma sonucu elde edilen veriler Deniz (2000: 114)’den izin alınarak kullanılan “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği” ile değerlendirilmiştir. Bu ölçekte toplam 27 madde yer almakta ve 100 puan üzerinden puanlanmıştır. Ölçek hazırlanırken yazılı anlatımla ilgili dış yapı, iç yapı, imla ve noktalamayı kapsayacak şekilde ve programda belirtilen amaç ve davranışlar dikkate alınmıştır. Ölçekte yer alan ilk yedi madde (1-7) yazının dış yapı unsurları, sonraki on sekiz madde (8-25) anlatım ve dil özellikleri, son iki madde ise (26-27) yazım ve noktalama ile ilgilidir.

Ayrıca öğrencilerin Türkçe derslerinde yazma becerilerine yönelik tutumlarını ve bu becerilerinin düzeylerini belirlemek için Şengül (2011: 418)’ün geliştirmiş olduğu “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği” izin alınarak kullanılmıştır. Ölçekte 30

olumlu ve 10 olumsuz olmak üzere toplam 40 madde yer almaktadır. Ölçeğin KMO değeri .869, Bartlett testi 8252.72, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .92 bulunarak geçerlik ve güvenirliğini kanıtlamıştır. Geliştirilen ölçeğin uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşıldığı, araştırmada gerekli olan verilere yönelik uygun maddeleri barındırdığı ve öğrencilerin yazma öz yeterlikleriyle yazma performansı arasındaki ilişkiyi başarılı bir şekilde ortaya koyacağı için ölçek, bu araştırmada kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Veri toplama araçları, Ankara ilinde, bir ortaokulla yapılan görüşme sonucunda, araştırmanın bu okulda uygulanması için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi'ne başvurulmuştur. Çalışma yapılabilmesi için gerekli izin alınarak çalışmaya başlanmıştır (Bkz. Ek 1). Araştırma sırasında genel hatlarıyla izlenen yol şu şekildedir:

- Öğrenci bilgi formu (Bkz. Ek 2), serbest yazma çalışmaları (Bkz. Ek 3), günlük ders planları (Bkz. Ek 4) ve grup olarak yazma etkinliklerinin (Bkz. Ek 5) uzman görüşleri doğrultusunda hazırlandıktan sonra gerekli izinlerin alınması.
- “Yazma Öz Yeterlikleri” ve “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği”nin kullanım izninin alınması.
- Grupların seçkisiz (yansız) olarak oluşturulması.
- Deney ve kontrol gruplarında öğrenci bilgi formlarını velilerin doldurması.
- Deney ve kontrol gruplarında ön test ve ikişer adet farklı konularda serbest yazma çalışmasının gerçekleştirilerek verilerin toplanması ve ölçümü.
- Deney grubuna 10 hafta boyunca deneysel işlemlerin uygulanması.
- Uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarında son test ve ikişer adet farklı konularda serbest yazma çalışmasının gerçekleştirilerek verilerin toplanması ve ölçümü.
- Verilerin çözümlenmesi.

Uzman görüşleri ve onaylarının ardından öğrencilere ilk olarak kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Grup olarak yazma tekniği uygulamalarından önce hem kontrol hem deney grubuyla, farklı gün ve ders saatlerinde iki farklı serbest yazma çalışması gerçekleştirilmiştir. Ardından 40 maddelik “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği” uygulanarak ön test verileri elde edilmiştir.

Deney grubuna, grup olarak yazma tekniğiyle ilgili gerekli tanıtım yapılmıştır. 10 haftalık eğitim sürecinde hazırlanan günlük ders planları doğrultusunda öğrencilerle araştırmacının geliştirmiş ve uzman onaylarını alarak kullanmış olduğu grup olarak yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiş ve oluşturulan metinler incelenmiştir.

Eğitim süreci sonunda iki grupta da yeniden konuları farklı ancak eşdeğer olan iki adet serbest yazma çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin serbest yazma çalışmalarından elde ettikleri puan “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği”ne göre belirlenmiştir. Son aşama olarak deney ve kontrol grubuna “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği” yeniden uygulanarak son test verileri elde edilmiştir.

Çalışmada istatistiksel programlardan olan SPSS v22.0 kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan testler şunlardır:

- Normallik testi (Shapiro Wilk),
- Tanımlayıcı istatistikler (frekans analizi, betimsel istatistikler),
- Ki-kare ilişki testi,
- Bağımsız grup karşılaştırması (Bağımsız örneklem t testi),
- Bağımlı grup karşılaştırması (Bağımlı örneklem t testi),
- Güvenilirlik analizi (Cronbach’s alpha).

Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum, maksimum gibi tanımlayıcı istatistiklerden faydalanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Bağımsız iki grubun ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi, bağımlı iki grubun ortalamaları karşılaştırılmasında ise bağımlı örneklem t testi ve kategorik iki bağımsız değişkenin

karşılaştırılmasında ise ki-kare ilişki testi kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik analizinde Cronbach's alpha katsayısı kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundan elde edilen verilerin analiz sonuçları ve yazma öz yeterlikleri arasındaki ilişki ele alınmıştır.

Tablo-3: Ortaokul Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özelliklerinin Deney Ve Kontrol Grupları Arasındaki İlişki Tablosu

		Grup				t	p
		Deney (n=27)		Kontrol (n=29)			
		Ort.±S.S.	min.-maks.	Ort.±S.S.	min.-maks.		
Yaş ¹		10,96±0,65	10-13.	10,83±0,38	10-11.	0,957	0,343
		n	%	N	%	χ^2	p
Kiminle oturuyor ²	Aile	24	89,0	27	93,0	0,305	0,58
	Akraba	3	11,0	2	7,0		
Ev Kira mı	Evet	10	37,0	8	28,0	0,221	0,638
	Hayır	17	63,0	21	72,0		
Odaya sahip olma	Evet	15	56,0	20	69,0	0,577	0,448
	Hayır	12	44,0	9	31,0		
Isınma şekli	Kalorifer	4	15,0	6	21,0	3,400	0,183
	Doğalgaz	18	67,0	22	76,0		
	Soba	5	18,0	1	3,0		
Okula gelme şekli	Toplu taşıma	1	4,0	0	0,0	4,381	0,112
	Özel araç	9	33,0	4	14,0		

Yürüyerek	17	63,0	25	86,0
-----------	----	------	----	------

¹Bağımsız örneklem t testi, ²Ki-kare ilişki testi

Bu tabloda (Tablo-3) araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Tabloya bakıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalama yaşları $10,96 \pm 0,65$ yıldır. Öğrencilerin %89'u aileleriyle birlikte yaşadığını, %63'ü evlerinin kira olmadığını, %56'sı kendilerine ait bir odaya sahip olduğunu, %67'si evlerinin doğalgaz ile ısındığını ve %63'ü ise okula yürüyerek gittiğini ifade etmiştir.

Araştırmada kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortalama yaşları ise $10,83 \pm 0,38$ yıldır. Öğrencilerin %93'ü aileleriyle birlikte yaşadığını, %72'si evlerinin kira olmadığını, %69'u kendilerine ait bir odaya sahip olduğunu, %76'sı evlerinin doğalgaz ile ısındığını ve %86'sı ise okula yürüyerek gittiğini belirtmiştir.

Deney ve kontrol grupları arasında sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Tablo-4: Ortaokul Öğrencilerinin Aile ve Sağlık Durumlarının Deney Ve Kontrol Grupları Arasındaki İlişki Tablosu

		Grup ¹				χ^2	p
		Deney (n=27)		Kontrol (n=29)			
		N	%	n	%		
Aile durumu	SHÇEK'e tabi olma	27	100,0	29	100,0	-	-
	Hayır						
	Kötü	5	19,0	3	10,4		
	Orta	11	41,0	21	72,4	5,817	0,121
	İyi	9	33,0	4	13,8		
	Çok iyi	2	7,0	1	3,4		

Geçirdiği kaza	Evet	1	4,0	1	3,0	0,003	0,959
	Hayır	26	96,0	28	97,0		
Geçirdiği ameliyat	Evet	7	26,0	4	14,0	0,649	0,421
	Hayır	20	74,0	25	86,0		
Kullanılan protezler	Hayır	27	100,0	29	100,0	-	-
Sürekli hastalık	Evet	3	11,0	2	7,0	0,305	0,58
	Hayır	24	89,0	27	93,0		
Sürekli kullanılan ilaç	Evet	3	11,0	1	3,0	1,238	0,266
	Hayır	24	89,0	28	97,0		

¹Ki-kare ilişki testi

Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tamamının SHÇEK'e tabi olmadıkları ve hiç protez kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin %19'u aile durumlarının kötü, %41'i orta, %33'ü iyi ve %7'si ise çok iyi olduğunu; %96'sı kaza geçirmediğini, %74'ü ameliyat, %89'u sürekli bir hastalık ve %89'u ise sürekli kullandığı herhangi bir ilaç olmadığını; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin %10,4'ü aile durumlarını kötü, %72,4'ü orta, %13,8'i iyi ve %3,4'ü ise çok iyi olduğunu; %97'si herhangi bir kaza geçirmediğini, %86'sı ameliyat olmadığını, %93'ü sürekli hastalığı olmadığını ve %97'si ise sürekli bir ilaç kullanmadığını belirtmektedir.

Ayrıca öğrencilerin aile ve sağlık durumlarına yönelik elde edilen bilgilere bakıldığında deney ve kontrol grupları ile bu özellikler arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu sonuca bakıldığında deney ve kontrol grubunun aile ve sağlık durumları açısından benzer özellikte olduğu elde edilmiştir.

Tablo-5: Ortaokul Öğrencilerinin Fiziksel Özelliklerinin Deney Ve Kontrol Grupları Arasındaki İlişki Tablosu

	Grup ¹				t	p
	Deney		Kontrol			
	Ort.	Min.-maks.	Ort.	Min.-maks.		
Boy	144,59 ± 8	125-155	144,55 ± 7,01	130-158	0,020	0,984
Kilo (kg)	39,93 ± 10,63	25-66	40,76 ± 8,85	27-65	-0,319	0,751
Kardeş sayısı	1,78 ± 0,85	1-4	1,38 ± 0,73	0-3	1,892	0,064

¹Bağımsız örneklem t testi

Araştırmada yer alan deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında fiziksel özellikleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (p>.05).

Tablo-6: Ortaokul Öğrencilerinin Babaları ile İlgili Bilgilerin Gruplar Arasında Karşılaştırılması Tablosu

Baba		Grup ¹				χ^2	p
		Deney (n=27)		Kontrol (n=29)			
		n	%	n	%		
Eğitim	İlkokul	8	30,0	8	27,5	1,931	0,587
	Ortaokul	9	33,0	9	31,0		
	Lise	10	37,0	10	34,5		
	Üniversite	0	0,0	2	7,0		

Yaşama durumu	Sağ	27	100,0	29	100,0	-	-
Birlikte/Ayrı	Birlikte	26	96,0	26	90,0	0,93	0,335
	Ayrı	1	4,0	3	10,0		
Sürekli hastalık	Evet	4	15,0	1	3,0	1,044	0,307
	Hayır	23	85,0	28	97,0		
Engel durumu	Hayır	27	100,0	29	100,0	-	-

¹Ki-kare ilişki testi

Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin babalarının genel durumu değerlendirildiğinde; %30'unun ilkokul, %33'ünün ortaokul ve %37'sinin ise lise düzeyinde eğitim aldıkları görülmüştür. Ayrıca babaların tamamının sağ olduğu ve herhangi bir engel durumunun bulunmadığı, %96'sının ailesi ile birlikte yaşadığı ve %85'inin de sürekli bir hastalığının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada kontrol grubunda yer alan öğrencilerin babalarının genel durumu değerlendirildiğinde; %27,5'inin ilkokul, %31'inin ortaokul ve %34,5'inin ise lise düzeyinde ve %7'sinin ise üniversite düzeyinde eğitim aldıkları görülmektedir. Ayrıca babaların tamamının sağ olduğu ve herhangi bir engel durumunun bulunmadığı, %90'ının ailesi ile birlikte yaşadığı ve %97'sinde sürekli bir hastalığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Ayrıca öğrencilerin babaları ile ilgili bilgiler değişkeni için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Tablo-7: Ortaokul Öğrencilerinin Anneleri İle İlgili Bilgilerin Gruplar Arasında Karşılaştırılması Tablosu

Anne	Grup	χ^2	p
------	------	----------	---

		Deney (n=27)		Kontrol (n=29)			
		n	%	n	%		
Eğitim	İlkokul	10	37,0	9	31,0	2,251	0,522
	Ortaokul	9	33,0	11	38,0		
	Lise	8	30,0	7	24,0		
	Üniversite	0	0,0	2	7,0		
Yaşama durumu	Sağ	26	96,0	29	100,0	1,094	0,296
	Ölü	1	4,0	0	0,0		
Birlikte/Ayrı	Birlikte	25	93,0	26	90,0	0,148	0,7
	Ayrı	2	7,0	3	10,0		
Sürekli hastalık	Evet	0	0,0	4	14,0	2,201	0,138
	Hayır	27	100,0	25	86,0		
Engel durumu	Evet	1	3,7	0	0,0	1,094	0,296
	Hayır	26	96,3	29	100,0		

¹Ki-kare ilişki testi

Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin annelerin genel durumu değerlendirildiğinde; %37'sinin ilkokul, %33'ünün ortaokul ve %30'unun ise lise düzeyinde eğitim aldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca annelerin %96'sının sağ olduğu, %93'ünün ailesi ile birlikte yaşadığı, tamamının sürekli bir hastalığının olmadığı ve %96'sında herhangi bir engel durumunun bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada kontrol grubunda yer alan öğrencilerin annelerin genel durumu değerlendirildiğinde; %31'inin ilkokul, %38'inin ortaokul ve %24'ünün lise ve %7'sinin ise üniversite mezunu olduğu öğrenilmiştir. Ayrıca annelerin tamamının sağ olup herhangi bir engel durumunun bulunmadığı, %90'ının ailesi ile birlikte yaşadığı ve %86'sının sürekli bir hastalığının olmadığı bilgisi elde edilmiştir.

Ayrıca öğrencilerin anneleri ile ilgili bilgiler değişkeni için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür ($p>.05$).

Tablo-8: Ortaokul Öğrencilerinin Veli ve Kardeşlerine Ait Bilgilerinin Gruplar Arasında Karşılaştırılması Tablosu

		Grup				χ^2	p
		Deney (n=27)		Kontrol (n=29)			
		n	%	N	%		
Veli kim	Anne	16	59,0	25	86,3	6,555	,038*
	Baba	7	26,0	1	3,4		
	Anne ve baba	4	15,0	3	10,3		
1.kardeş eğitim	İlkokul	7	29,0	6	24,0	0,723	0,868
	Ortaokul	5	21,0	5	20,0		
	Lise	10	42,0	10	40,0		
	Üniversite	2	8,0	4	16,0		
1.kardeş hastalık	Evet	2	7,0	0	0,0	0,519	0,471
	Hayır	25	93,0	27	100,0		
2.kardeş eğitim	İlkokul	8	62,0	2	20,0	4,630	0,201
	Ortaokul	2	15,0	3	30,0		
	Lise	3	23,0	4	40,0		
	Üniversite	0	0,0	1	10,0		
2.kardeş hastalık	Hayır	15	100,0	11	100,0	-	-
3.kardeş eğitim	İlkokul	1	33,0	1	50,0	0,139	0,709
	Ortaokul	2	67,0	1	50,0		
3.kardeş hastalık	Evet	1	20,0	0	0,0	0,467	0,495
	Hayır	4	80,0	2	100,0		

4.kardeş eğitim	Ortaokul	1	100,0	0	0,0	-	-
	Evet	0	0,0	0	0,0		
4.kardeş hastalık	Hayır	1	100,0	0	0,0	-	-

¹Ki-Kare ilişki testi, * $p \leq .05$

Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin %59'unun velilerinin anne, %26'sının baba ve %15'inin ise hem anne hem de babaları olduğu sonucuna varılmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler de %86,3'ünün velilerinin anne, %3,4'ünün baba ve %10,3'ünün ise hem anne hem de babaları olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin birinci kardeşlerinin %29'u ilkokul, %21'i ortaokul, %42'si lise, %8'i üniversite; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin birinci kardeşlerinin %24'ü ilkokul, %20'si ortaokul, %40'ı lise ve %16'sı ise üniversite düzeyinde eğitim görmekte veya görmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin birinci kardeşlerinin %93'ünün ve kontrol grubunda olan birinci kardeşlerin tamamının ise sürekli herhangi bir hastalık yaşamadığı bilgisi elde edilmiştir.

İkinci kardeşlerin eğitim durumu değerlendirildiğinde, deney grubunda yer alanların %62'sinin ilkokul, %15'inin ortaokul, %23'ünün lise; kontrol grubunda yer alanların %20'sinin ilkokul, %30'unun ortaokul, %40'ının lise, %10'unun üniversite düzeyinde eğitim aldığı ya da almakta olduğu ve grupların tamamında ikinci kardeşlerde herhangi bir sürekli hastalık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üçüncü kardeşlerin eğitim durumuna bakıldığında, deney grubunda yer alanların %33'ü ilkokul, %67'si ortaokul; kontrol grubunda yer alanların ise %50'si ilkokul, diğer yarısı da ortaokul düzeyinde eğitim almış ya da eğitimine devam etmektedir. Deney grubunun %80'inde ve kontrol grubunun tamamında üçüncü kardeşlerin herhangi bir hastalığının olmadığı belirtilmiştir.

Dördüncü kardeşin eğitim durumu ele alındığında yalnızca deney grubunda dördüncü kardeşi olan bir öğrencinin yer aldığı, onun da sürekli herhangi bir hastalığının olmadığı ve ortaokul düzeyinde eğitimini sürdürdüğü görülmüştür.

Ayrıca kardeşler ile ilgili bilgiler ve gruplar arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>.05$). Ancak veli durumu incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p:0,038<.05$). Kontrol grubunun %3,4'ünde öğrencilerin velileri babaları iken deney grubunda bu oran %26'ya çıkmıştır.

Tablo-9: Gruplar Arasında Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğine Ait Ön Test Ve Son Test Sonuçlarının Normallik Dağılımı Tablosu

Grup	YÖYÖ ¹	Shapiro-Wilk			Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
		Statistic	df	P		
Deney (n=27)	Ön test	,973	27	,691	-,073	-,730
	Son test	,977	27	,789	,006	-,708
Kontrol (n=29)	Ön test	,943	29	,118	,035	-1,212
	Son test	,981	29	,852	-,366	-,167

¹Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği

Araştırmada yazma öz yeterlikleri ölçeğinin ön test ve son test sonuçlarının normallik dağılımı değerlendirildiğinde; deney ve kontrol gruplarında yapılan ön test ve son test sonuçlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p>.05$).

Tablo-10: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Gruplar İçinde Karşılaştırılması Tablosu

Grup	YÖYÖ ¹	n	Ort.±S.S.	t	p
------	-------------------	---	-----------	---	---

Deney (n=27)	Ön test	27	141,78 ± 14,96	-2,126	,043*
	Son test	27	148,89 ± 11,13		
Kontrol (n=29)	Ön test	29	138,45 ± 15,61	0,494	0,625
	Son test	29	137,17 ± 18,08		

¹Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği, Bağımlı örneklem t testi, *p≤.05

Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma öz yeterlikleri son test puanının anlamlı olarak ön test puanından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (t:-2,126; p:0,043<.05). Burada elde edilen anlamlı ilişkiye göre yalnızca deney grubuyla gerçekleştirilen Grup Olarak Yazma Tekniği etkinliklerinin öğrencilerin yazma öz yeterliklerini olumlu yönde geliştirdiği görülmüştür.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma öz yeterlikleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05). Türkçe derslerindeki yazma etkinliklerine müfredata göre devam eden bu öğrencilerin yazma öz yeterlikleri ön test puanlarıyla benzer seviyede bulunduğu ve herhangi bir değişim oluşmadığı gözlenmiştir.

Tablo-11: Yazma Öz Yeterlikleri Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Gruplar Arasında Karşılaştırılması Tablosu

YÖYÖ ¹	Grup	n	Ort.±S.S.	t	p
Ön test	Deney	27	141,78 ± 14,96	0,814	0,419
	Kontrol	29	138,45 ± 15,61		
Son test	Deney	27	148,89 ± 11,13	2,894	,005*
	Kontrol	29	137,17 ± 18,08		

¹Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği, Bağımlı örneklem t testi, *p≤.05

Tablo-11 değerlendirildiğinde yazma öz yeterlikleri ön test sonuçları, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık oluşturmadığını göstermiştir ($p>.05$). Bu sonuca göre başlangıçta deney ve kontrol grubunun aynı ya da benzer yazma öz yeterliğine sahip olduğu bilgisi elde edilmiştir.

Son test sonuçlarında ise deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanının, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür ($t:2,894$; $p:0,005<.0$). Bu durumda 10 haftalık yazma etkinliği çalışmasının, deney grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliği üzerinde olumlu bir etki sağladığı ortaya çıkmıştır.

Tablo-12: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Ön Test Ve Son Test Sonuçlarının Öğrencilerin Birlikte Yaşadıkları Kişilere Göre Gruplar Arasında Karşılaştırılması Tablosu

Grup	Yaşanılan kişi	YÖYÖ ¹	n	Ort. \pm S.S.	t	p
Deney (n=27)	Aile	Ön test	24	142,92 \pm 13,95	-1,554	0,134
		Son test	24	147,75 \pm 10,88		
	Akraba	Ön test	3	132,67 \pm 23,03	-1,663	0,238
		Son test	3	158,00 \pm 10,44		
Kontrol (n=29)	Aile	Ön test	27	138,41 \pm 16,09	0,306	0,762
		Son test	27	137,59 \pm 18,60		
	Akraba	Ön test	2	139,00 \pm 9,90	0,556	0,677
		Son test	2	131,50 \pm 9,19		

¹Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği, Bağımlı örneklem t testi, * $p\le.05$

Araştırmada öğrencilerin birlikte yaşadıkları kişilere göre gruplar arasında yazma öz yeterlikleri ön test ve son test sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p < .05$). Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin birlikte yaşadıkları kişilerin değişmesi, yazma öz yeterliklerini etkilememiştir.

Tablo-13: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Ön Test Ve Son Test Sonuçlarının Öğrencilerin Evlerinin Durumuna Göre Gruplar Arasında Karşılaştırılması Tablosu

Grup	Kirada kalma	YÖYÖ ¹	N	Ort. \pm S.S.	t	p
Deney (n=27)	Evet	Ön test	10	143,1 \pm 16,59	-0,048	0,963
		Son test	10	143,4 \pm 11,01		
	Hayır	Ön test	17	141,00 \pm 14,39	-3,038	,008*
		Son test	17	152,12 \pm 10,17		
Kontrol (n=29)	Evet	Ön test	8	145,5 \pm 16,13	0,038	0,971
		Son test	8	145,38 \pm 21,79		
	Hayır	Ön test	21	135,76 \pm 14,93	0,508	0,617
		Son test	21	134,05 \pm 15,94		

¹Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği, Bağımlı örneklem t testi, $*p \leq .05$

Araştırmada öğrencilerin yaşadıkları evin durumu değişkeni için gruplar arasında yazma öz yeterlikleri ön test ve son test puanı sonuçlarına bakıldığında; deney grubunda yer alan ve evleri kira olan öğrencilerin yazma öz yeterlikleri ön test- son test puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > .05$). Evlerinin kendilerine ait olduğunu belirten deney grubu öğrencilerinin ise yazma öz yeterlikleri ortalama son test puanı anlamlı olarak ön test puanından daha yüksek bulunmuştur ($t: -3,038$; $p: 0,008 < .05$). Öğrencilerin maddi olarak daha elverişli bir ortamda bulunmasının, yazma öz yeterliklerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte kontrol grubunda yer alan öğrencilerin evlerinin durumunun yazma öz yeterlikleri ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı ortaya çıkmıştır ($p>.05$).

Tablo-14: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Ön Test Ve Son Test Sonuçlarının Öğrencilerin Kendilerine Ait Odaya Sahip Olma Durumuna Göre Gruplar Arasında Karşılaştırılması Tablosu

Grup	Odaya sahip olma	YÖYÖ ¹	N	Ort.	t	p
Deney (n=27)	Evet	Ön test	15	143,20 ± 12,56	-1,582	0,136
		Son test	15	148,87 ± 11,12		
	Hayır	Ön test	12	140,00 ± 17,94	-1,436	0,179
		Son test	12	148,92 ± 11,65		
Kontrol (n=29)	Evet	Ön test	20	134,00 ± 13,39	-0,032	0,975
		Son test	20	134,10 ± 15,45		
	Hayır	Ön test	9	148,33 ± 16,37	0,923	0,383
		Son test	9	144,00 ± 22,38		

¹Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği, Bağımlı örneklem t testi, * $p\le.05$

Araştırmada öğrencilerin kendilerine ait bir odaya sahip olma durumunun, yazma öz yeterlikleri ön test ve son test puanı sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p<.05$).

Hem deney hem de kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kendilerine ait odalarının olmasının, yazma öz yeterliklerini olumlu ya da olumsuz yönden etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Tablo- 13'e göre oturdukları evlerin sahibi ya da kiracısı olmaları yazma öz yeterlikleri üzerinde etkili olurken Tablo- 14

incelendiğinde evde kendilerine ait bir oda bulunmasının anlamlı bir farklılığa yol açmaması dikkat çekici bulunmuştur.

Tablo-15: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Ön Test Ve Son Test Sonuçlarının Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Gruplar Arasında Karşılaştırılması Tablosu

YÖYÖ ¹	Aile geliri	n	Ön test	Son test	t	p
			Ort. ± S.S.	Ort. ± S.S.		
Deney (n=27)	Kötü	5	141,60 ± 19,01	143,8 ± 15,17	-0,185	0,862
	Orta	11	141,45 ± 16,16	150,36 ± 11,5	-1,620	0,136
	İyi	9	140 ± 13,45	149 ± 9,95	-2,063	0,073
	Çok iyi	2	152 ± 8,49	153,0	-	-
Kontrol (n=29)	Kötü	3	128,67 ± 12,66	126,33 ± 28,10	-0,167	0,895
	Orta	21	141,9 ± 15,65	140,38 ± 16,65	0,235	0,836
	İyi	4	128,5 ± 14,84	130,25 ± 20,14	0,484	0,634
	Çok iyi	1	135,0	130,0	-0,247	0,821

¹Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği, Bağımlı örneklem t testi, *p≤.05

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyleriyle yazma öz yeterlikleri ön test ve son test puanlarının sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (p>.05).

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, ailelerinin gelir düzeyleri açısından benzer durumlarda bulunmaları da böyle bir sonucu ortaya çıkarmıştır.

Tablo-16: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Ön Test Ve Son Test Sonuçlarının Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Gruplar Arasında Karşılaştırılması Tablosu

YÖYÖ ¹	Kardeş sayısı	n	Ön test	Son test	t	p
			Ort. ± S.S.	Ort. ± S.S.		
Deney (n=27)	1 kardeş	12	140,17 ± 15,09	147,83 ± 9,3	-2,308	0,041*
	2 kardeş	10	144,5 ± 13,79	153,7 ± 8,71	-1,918	0,087
	3 ve üzeri	5	140,2 ± 19,25	141,8 ± 16,53	-0,111	0,917
	Yok	2	135,25 ± 13,62	135,63 ± 17,56	2,000	0,295
Kontrol (n=29)	1 kardeş	16	135,25 ± 13,62	135,63 ± 17,56	-0,102	0,920
	2 kardeş	9	146,11 ± 17,34	143,56 ± 17,97	0,503	0,628
	3 ve üzeri	2	142 ± 21,21	142 ± 14,14	0,000	1,000

¹Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği, Bağımlı örneklem t testi, *p≤.05

Tablo-16'ya bakıldığında deney grubunda yer alan ve 1 kardeşi olan öğrencilerin yazma öz yeterlikleri ortalama son test puanının, anlamlı olarak ön test puanından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (t:-2,308; p:0,041<.05).

Bununla birlikte kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kardeş sayıları arasında yazma öz yeterlikleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (p>.05).

Tablo-17: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Ön Test Ve Son Test Sonuçlarının Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Gruplar Arasında Karşılaştırılması Tablosu

YÖYÖ ¹	Baba öğrenim	n	Ön test	Son test	t	p
			Ort. ± S.S.	Ort. ± S.S.		
Deney (n=27)	İlkokul	8	147,63 ± 16,13	146,13 ± 11,48	0,208	0,841
	Ortaokul	9	134,44 ± 14,6	146,78 ± 9,31	3,364	0,010*
	Lise	10	143,70 ± 12,89	153 ± 12,18	1,591	0,146
Kontrol (n=29)	İlkokul	8	152,38 ± 9,80	151,88 ± 14,49	0,124	0,904
	Ortaokul	9	140,78 ± 15,78	129,11 ± 13,27	3,188	0,013*
	Lise	10	127,30 ± 10,7	131,40 ± 19,78	0,941	0,371
	Üniversite	2	128,00 ± 8,49	143,50 ± 4,95	6,200	0,102

¹Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği, Bağımlı örneklem t testi, *p≤.05

Tablo-17'ye bakıldığında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin babalarının ilkökul, lise veya üniversite mezunu olması, yazma öz yeterlikleri ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Ancak deney grubunda yer alan ve babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin yazma öz

yeterliklerinin ortalama son test puanının anlamlı olarak ön test puanından daha yüksek olduğu görülmüştür (t:-3,364; p:0,010<.05).

Kontrol grubunda yer alan ve babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin ise yazma öz yeterliklerinin ortalama ön test puanının, anlamlı olarak son test puanından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (t:-3,188; p:0,013<.05).

Deney grubunda yer alan ve babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin yazma öz yeterlikleri son test sonuçlarının ön test puanından yüksek çıkması, Grup Olarak Yazma Tekniğine göre yapılan yazma etkinliklerinin olumlu bir sonucu olarak ele alınmıştır. Aynı şekilde kontrol grubunda babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin ön test sonuçlarının son test puanından yüksek çıkması, müfredatta yer alan yazma etkinliklerinin istenmeyen sonuçları da beraberinde getirebileceğini göstermiştir.

Tablo-18: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Ön Test Ve Son Test Sonuçlarının Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Gruplar Arasında Karşılaştırılması Tablosu

YÖYÖ ¹	Anne öğrenim	n	Ön test	Son test	t	p
			Ort. ± S.S.	Ort. ± S.S.		
Deney (n=27)	İlkokul	10	144,10 ± 16,76	147,80 ± 12,84	-0,484	0,640
	Ortaokul	9	134,00 ± 13,05	149,00 ± 8,99	3,989	0,004*
	Lise	8	147,63 ± 12,27	150,13 ± 12,36	0,692	0,511
Kontrol (n=29)	İlkokul	9	139,00 ± 17,68	131,56 ± 21,55	1,715	0,125
	Ortaokul	11	142,09 ± 15,42	143,36 ± 16,20	0,287	0,780
	Lise	7	133,14 ± 16,18	134,29 ± 17,78	0,211	0,840

Üniversite	2	134,50 ± 0,71	138,50 ± 12,02	-	0,444	0,734
------------	---	---------------	----------------	---	-------	-------

¹Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği, Bağımlı örneklem t testi, *p≤.05

Tablo-18'e bakıldığında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin ilkökul, lise veya üniversite mezunu olması, yazma öz yeterlikleri ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Deney grubunda yer alan ve anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin yazma öz yeterlikleri ortalama son test puanının anlamlı olarak ön test puanından daha yüksek çıktığı görülmüştür (t:-3,989; p:0,004<.05).

Bununla birlikte kontrol grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları arasında yazma öz yeterlikleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05).

Tablo-19: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Ön Test Ve Son Test Sonuçlarının Velilerinin Durumuna Göre Gruplar Arasında Karşılaştırılması Tablosu

YÖYÖ ¹	Veli	n	Ön test	Son test	t	p
			Ort. ± S.S.	Ort. ± S.S.		
Deney (n=27)	Anne	16	142,50 ± 17,95	147,69 ± 11,21	-	0,314
	Baba	7	142,43 ± 10,08	150,86 ± 11,68	-	0,212
	Anne ve baba	4	137,75 ± 9,95	150,25 ± 12,42	-	0,053
Kontrol (n=29)	Anne	25	137,48 ± 16,28	136,24 ± 18,94	0,449	0,658
	Baba	1	143,00	159,00	-	-
	Anne ve baba	3	145,00 ±	137,67 ± 4,51	0,868	0,477

¹Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği, Bağımlı örneklem t testi, *p≤.05

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin velilerinin anneleri, babaları ya da her ikisinin olması, yazma öz yeterlikleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır (p>.05).

Tablo-20: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği Ön Test- Son Test İçin Güvenilirlik Analizi Tablosu

Grup	YÖYÖ ¹	Cronbach's Alpha	Madde sayısı
Deney	Ön test	,790	40
	Son test	,804	40
Kontrol	Ön test	,599	40
	Son test	,810	40

¹Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği

Ölçekte kullanılan maddelerin tamamında ve faktörler bazında güvenilirlik analizi yöntemlerinden olan Cronbach's alfa yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntem ölçekte yer alan soruların homojen bir yapı gösteren bir bütünü ifade edip etmediği araştırılır. Ölçekte yer alan soruların varyanslarının genel varyansa oranı ile bulunur. 0 ile 1 arasında değer alır. 0,60- 0,80 arası oldukça güvenilir, 0,80 - 1,00 arası yüksek güvenilirliktedir. Ayrıca ölçekte yer alan maddelerin korelasyonlarının 0,20'nin altında olmamasına dikkat edilir. Bu değerın altında yer alan maddeler güvenilirlik analizinde yer almaz.

Bu şekilde yazma öz yeterlikleri ölçeği için güvenirlik analizi uyguladığımızda; deney grubu Cronbach's alfa katsayısı sırasıyla 0,790; 0,804 ve kontrol grubu katsayıları 0,599; 0,810 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak çalışmada kullanılmış olan ve ayrıca Şengül (2011: 418)'ün de geçerlik ve güvenirliğini kanıtladığı bu ölçeğin, istediğimiz olguyu iyi bir şekilde ölçtüğü ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo-21: Deney Grubu Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği ile Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği Ön Test Sonuçlarının Karşılaştırılması Tablosu

Ön test	YÖYÖ ¹ ön test	
	r	p
YADÖ.1 ²	-,211	,290
YADÖ.2	-,269	,174
YADÖ.3	-,358	,067
YADÖ.4	,126	,530
YADÖ.5	-,156	,438
YADÖ.6	,097	,632
YADÖ.7	,107	,596
YADÖ.8	-,178	,375
YADÖ.9	,108	,592
YADÖ.10	-,247	,215
YADÖ.11	,056	,783
YADÖ.12	-,103	,608
YADÖ.13	-,255	,198
YADÖ.14	,140	,487
YADÖ.15	-,030	,880

YADÖ.16	,005	,980
YADÖ.17	-,083	,681
YADÖ.18	,053	,792
YADÖ.19	-,235	,238
YADÖ.20	-,177	,377
YADÖ.21	-,105	,602
YADÖ.22	-	-
YADÖ.23	-,140	,485
YADÖ.24	-,037	,854
YADÖ.25	-,074	,715
YADÖ.26	-,013	,948
YADÖ.27	-,168	,403

¹Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği, ²Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği, Pearson korelasyon

Tablo- 21’de ölçekler arasındaki ilişki korelasyon analizi ve ilişki katsayısı Pearson korelasyon katsayısı (r) ile gösterilmiştir. Korelasyon analizi, değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü gösterir. Korelasyon katsayısının negatif ya da pozitif olması ilişkinin yönünü belirler. Bu katsayı 0.40’dan küçük ise değişkenlerin zayıf, 0.40- 0.60 arasında normal ve 0.60- 1.0 arasında da güçlü ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım değerlendirme ölçeği maddeleri ön test puanı ile yazma öz yeterlikleri ölçeği ön test puanları arasındaki ilişki Pearson korelasyon testi ile değerlendirildiğinde, öğrencilerin yazılı anlatım değerlendirme ön test puanları ile yazma öz yeterlikleri ön test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Bu sonuca göre ön test olarak öğrencilere uygulanan iki adet yazılı anlatım etkinliğinin değerlendirme puanları ile

yazma öz yeterlikleri ölçeğinin verilerinin birbirini desteklediği ve öğrencilerin ölçeği gerçek durumlarını bildirecek şekilde yanıtladığı kanıtlanmıştır.

Tablo-22: Deney Grubu Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği ile Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması Tablosu

Son test	YÖYÖ son test	
	r	p
YADÖ.1	-,164	,414
YADÖ.2	-,239	,230
YADÖ.3	,034	,867
YADÖ.4	,037	,856
YADÖ.5	-,282	,154
YADÖ.6	-	-
YADÖ.7	-	-
YADÖ.8	-	-
YADÖ.9	-,090	,655
YADÖ.10	-,351	,073
YADÖ.11	-,167	,405
YADÖ.12	,141	,482
YADÖ.13	-,246	,216
YADÖ.14	-,217	,277
YADÖ.15	,081	,687
YADÖ.16	-,021	,918
YADÖ.17	,267	,178
YADÖ.18	,077	,701
YADÖ.19	-,016	,938

YADÖ.20	-,031	,880
YADÖ.21	,005	,981
YADÖ.22	-	-
YADÖ.23	-,281	,155
YADÖ.24	-,299	,130
YADÖ.25	-,233	,243
YADÖ.26	-,283	,153
YADÖ.27	-,219	,273

¹Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği, ²Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği, Pearson korelasyon

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım değerlendirme ölçeği maddeleri son test puanı ile yazma öz yeterlikleri ölçeği son test puanları arasındaki ilişki Pearson korelasyon testi ile değerlendirildiğinde, öğrencilerin yazılı anlatım değerlendirme son test puanları ile yazma öz yeterlikleri son test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Tablo- 22 incelendiğinde öğrencilere son test olarak uygulanan iki adet yazılı anlatım etkinliğinin değerlendirme puanları ile yazma öz yeterlikleri ölçeğinin sonuçlarının birbirini desteklediği ve öğrencilerin ölçeği gerçek durumlarını gösterecek şekilde yanıtladığı ortaya çıkmıştır.

Tablo-23: Kontrol Grubu Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği ile Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği Ön Test Sonuçlarının Karşılaştırılması Tablosu

Ön test	YÖYÖ ¹ ön test	
	r	p
YADÖ.1 ²	-,257	,179

YADÖ.2	-,054	,782
YADÖ.3	-,224	,243
YADÖ.4	,009	,964
YADÖ.5	-,449*	,014
YADÖ.6	,058	,766
YADÖ.7	,073	,705
YADÖ.8	,087	,653
YADÖ.9	-,063	,746
YADÖ.10	-,290	,127
YADÖ.11	-,173	,368
YADÖ.12	-,199	,302
YADÖ.13	-,122	,528
YADÖ.14	-,228	,235
YADÖ.15	-,204	,290
YADÖ.16	-,304	,109
YADÖ.17	-,117	,545
YADÖ.18	,281	,140
YADÖ.19	,008	,967
YADÖ.20	-,158	,412
YADÖ.21	-,279	,143
YADÖ.22	,132	,494
YADÖ.23	,173	,369
YADÖ.24	-,122	,530
YADÖ.25	-,134	,487
YADÖ.26	-,213	,267
YADÖ.27	-,320	,091

¹Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği, ²Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği, Pearson korelasyon

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım değerlendirme ölçeği maddeleri ön test puanı ile yazma öz yeterlikleri ölçeği ön test puanları arasındaki ilişki Pearson korelasyon testi ile değerlendirildiğinde, öğrencilerin ön test olarak uygulanan yazılı anlatım değerlendirme ölçeği maddelerinden 5. maddeyi içeren “Paragrafları, diğer satırlara göre belirgin bir şekilde içeriden başlatabilme” değişkeninin puanı ile yazma öz yeterlikleri ön test puanı arasında normal düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r:-0,449$; $p\leq 0,05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin paragrafları diğer satırlara göre belirgin bir şekilde içeriden başlatabilmeyi bir yeterlik olarak edinmelerine rağmen genel anlamda diğer özelliklere bakıldığında yazma öz yeterlikleri ölçek puanları düşük çıkmıştır.

Bununla birlikte yazılı anlatım değerlendirme ölçeği diğer maddelerin ön test puanları ile yazma öz yeterlikleri ölçek ön test puanı arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$). Öğrencilere ön test olarak uygulanan iki adet yazılı anlatım etkinliğinin değerlendirme puanları ile yazma öz yeterlikleri ölçeğinin birbirini destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo-24: Kontrol Grubu Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği ile Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması Tablosu

Son test	YÖYÖ ¹ son test	
	r	p
YADÖ,1 ²	-,044	,819
YADÖ,2	-,027	,891
YADÖ,3	-,196	,308

YADÖ,4	,162	,402
YADÖ,5	-,088	,649
YADÖ,6	,125	,518
YADÖ,7	,183	,341
YADÖ,8	-,183	,342
YADÖ,9	,149	,439
YADÖ,10	-,115	,552
YADÖ,11	-,157	,417
YADÖ,12	,053	,785
YADÖ,13	-,165	,392
YADÖ,14	-,233	,224
YADÖ,15	,112	,563
YADÖ,16	-,041	,833
YADÖ,17	-,089	,645
YADÖ,18	-,106	,583
YADÖ,19	,169	,381
YADÖ,20	,041	,834
YADÖ,21	-,065	,739
YADÖ,22	-	-
YADÖ,23	,192	,319
YADÖ,24	,006	,973
YADÖ,25	-,211	,271
YADÖ,26	-,227	,237
YADÖ,27	-,102	,598

¹Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği, ²Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği, Pearson korelasyon

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım değerlendirme ölçeği maddeleri son test puanı ile yazma öz yeterlikleri ölçeği son test puanları arasındaki ilişki Pearson korelasyon testi ile değerlendirildiğinde, öğrencilerin yazılı anlatım değerlendirme son test puanları ile yazma öz yeterlikleri son test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Kontrol grubu öğrencilerine son test olarak uygulanan iki adet yazılı anlatım çalışmasının değerlendirme puanları ile yazma öz yeterlikleri ölçeğinin verilerinin birbirini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Tablo- 23'te ön test sonuçlarına göre öğrenciler, yazılı anlatım değerlendirme ölçeğinin 5. maddesi olan "Paragrafları, diğer satırlara göre belirgin bir şekilde içeriden başlatabilme" konusunda başarılı olurken son test puanlarının yer aldığı Tablo- 24'e bakıldığında bu konudaki yeterliğin devam etmediği ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, 10 haftalık süreç içerisinde sadece müfredata göre devam ettiği Türkçe derslerinde bu beceriyi de zamanla yitirmiştir.

Tablo-25: Yazılı Anlatım Değerlendirme Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Grup İçi Karşılaştırılması Tablosu

Grup	YADÖ ¹	n	Ort.	t	p
Deney	Ön test	27	36,96±13,33	-10,826	,000*
	Son test	27	65,00±11,15		
Kontrol	Ön test	29	30,28±8,94	-0,711	0,483
	Son test	29	31,66±11,33		

¹Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği, Bağımlı örneklem t testi, * $p\leq 0,05$

Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin yazılı anlatım değerlendirme son test ortalama puanının anlamlı olarak ön test ortalama puanından daha yüksek olduğu görülmüştür ($t:-10,826$; $p\leq 0,05$).

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazılı anlatım değerlendirme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0,05$).

Tablo-26: Yazılı Anlatım Değerlendirme Son Test Sonuçlarının Gruplar Arasında Karşılaştırılması Tablosu

YADÖ ¹	Grup ²	n	Ort.±S.S.	t	p
Son test	Deney	27	65,00±11,15	11,089	,000*
	Kontrol	29	31,66±11,33		

¹Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği, ²Bağımsız örneklem t testi, * $p\leq 0,05$

Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin yazılı anlatım değerlendirme son test ortalama puanının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanından daha yüksek olduğu görülmüştür ($t:11,089$; $p\leq 0,05$).

Deney ve kontrol gruplarının, ön test sonuçlarında benzer seviyede olduğu bulunmuştur. Son test verilerine bakıldığında deney grubunda uygulanan 10 haftalık yazma etkinliğinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo-27: Deney ve Kontrol Grubu Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği ile Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması Tablosu

Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği	Deney (n=27)	Kontrol (n=29)	t	p
	$\bar{X} \pm S.S.$	$\bar{X} \pm S.S.$		
YADÖ.1	2,69 ± 0,48	0,90 ± 0,91	9,272	,000*
YADÖ.2	2,91 ± 0,28	1,78 ± 0,96	6,080	,000*
YADÖ.3	0,96 ± 0,19	0,71 ± 0,43	2,891	,007*

YADÖ.4	1,85 ± 0,33	1,00 ± 0,64	6,296	,000*
YADÖ.5	1,57 ± 0,62	0,72 ± 0,83	4,372	,000*
YADÖ.6	3,00 ± 0,00	2,81 ± 0,49	2,087	,046*
YADÖ.7	1,00 ± 0,00	0,76 ± 0,37	3,524	,001*
YADÖ.8	3,00 ± 0,00	1,33 ± 0,82	11,039	,000*
YADÖ.9	1,85 ± 0,30	1,09 ± 0,70	5,401	,000*
YADÖ.10	1,83 ± 0,31	0,74 ± 0,56	9,096	,000*
YADÖ.11	1,61 ± 0,38	0,43 ± 0,56	9,290	,000*
YADÖ.12	3,54 ± 0,48	1,83 ± 0,97	8,475	,000*
YADÖ.13	3,76 ± 0,68	1,36 ± 0,99	10,598	,000*
YADÖ.14	3,24 ± 0,82	0,88 ± 0,90	10,228	,000*
YADÖ.15	3,83 ± 0,34	1,95 ± 0,86	10,932	,000*
YADÖ.16	3,52 ± 0,49	1,45 ± 0,81	11,707	,000*
YADÖ.17	2,98 ± 0,10	1,34 ± 0,85	10,343	,000*
YADÖ.18	2,89 ± 0,25	1,52 ± 0,91	7,791	,000*
YADÖ.19	2,91 ± 0,50	0,47 ± 0,50	18,270	,000*
YADÖ.20	2,83 ± 0,34	1,47 ± 0,83	8,139	,000*
YADÖ.21	2,81 ± 0,31	2,10 ± 0,79	4,459	,000*
YADÖ.22	3,00 ± 0,00	3,00 ± 0,00	-	-
YADÖ.23	1,94 ± 0,49	0,48 ± 0,49	11,179	,000*
YADÖ.24	2,37 ± 0,63	1,14 ± 1,01	5,528	,000*
YADÖ.25	6,35 ± 0,98	2,45 ± 1,68	10,704	,000*
YADÖ.26	7,52 ± 1,92	2,67 ± 1,89	9,502	,000*
YADÖ.27	8,69 ± 1,72	2,22 ± 1,51	14,958	,000*

¹Bağımsız örneklem t testi, *p≤0,05

Araştırmada öğrencilerin son test olarak uygulanan yazılı anlatım değerlendirme ölçeği maddelerinin sonuçları deney ve kontrol gruplarına göre değerlendirildiğinde, ölçeğin 22. maddesi olan “Argo ve ağız özelliği taşıyan kelimeler kullanmama” konusunda iki grubun da aynı ortalama puanına sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin son test olarak uygulanan yazılı anlatım değerlendirme maddelerinin ortalama puanları, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanlarından anlamlı olarak yüksek bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerine uygulanan 10 haftalık yazma etkinliği çalışmalarının, öğrencilerin yazma öz yeterlikleriyle birlikte yazılı anlatımlarını da olumlu etkilediği görölmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ

Türkçe eğitiminde okullarda en zor ve en son edinilen beceri olarak görülen yazma konusunda devam eden sorunların olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bir metin oluşturmanın dışında noktalama işaretlerini doğru kullanabilme, yazım (imlâ) kurallarına uygun yazabilme ve harfleri doğru şekilde okunaklı yazabilme gibi hayatın ve eğitimin her alanında yararlanacağı bazı temel konularda bile sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun dışında sevindirici bir durum ise öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin ve yazılı anlatım becerilerinin istenildiği takdirde geliştirilebileceği olmuştur.

Türkçe öğretim programlarında yer verilmesine rağmen ders kitaplarında etkinliği bulunmayan ya da derslerde kullanılmayan birçok yöntem ve tekniğin neredeyse unutulmak üzere olduğu fark edilmiştir. Bu çalışma ile ortaokul öğrencilerinin yazı yazma ve yeni bir metin oluşturma konusundaki problemlerini aşabilmesi ve bu konuda kendini geliştirebilmesi için müfredatın yenilenmesi, öğretmen yeterliği gibi meselelere göre derslerde farklı yöntemlerin kullanılmasının daha etkili, kalıcı ve ekonomik bir çözüm sunacağı kanıtlanmıştır. Dil öğretiminde farklı yöntemler kullanılmasının ise şu sonuçları vardır:

- Ders, sıradanlıktan kurtulur.
- Öğrencilerin derse olan merakı ve heyecanı artar.
- Öğrenciler, farkında olmadıkları ve gizli kalan yeteneklerini keşfeder.
- Bireysel farklılıklara daha çok hitap eder.
- Öğrenciler, yeni bakış açıları geliştirir.
- Öğrencilere farklı metin türlerinde kendilerini gösterme imkânı sunar.
- Öğrencilerin farklı düşüncelerle ve yeni türlerle tanışmasını sağlar.
- Öğrenilen bilgilerin kalıcılığı artar, çabuk unutulması önlenir.

- Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin kendilerine uygun yöntemi bulması kolaylaşır.
- Öğretmenin kendini geliştirmesini ve yenilikleri takip etmesini sağlar.
- Öğrenciler, farklı koşullarda yeni ürünler ortaya koyabilmeyi öğrenir.
- Öğrencileri, ilerleyen yıllarda karşılaştıkları değişik yazma durumlarına hazırlar.
- Öğrencilerin okul, ders ve öğretmen hakkında düşünceleri değişir.
- Sınıf içinde etkileşim artar, gruplaşmalar azalır.
- Öğrenciler, yeni tecrübeler edinir.
- Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirme imkânı sunar.
- Öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini destekler.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerinden yaşları, birlikte yaşadıkları kişilerin yakınlık derecesi, okula gelme şekilleri; kendi sağlık durumları, anne-babalarının sağlık durumları, kardeşlerinin eğitim-sağlık durumları ve kişisel özellikleri açısından deney ve kontrol grubu birbirine denk bulunmuştur.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri altında yaşları, yaşadıkları evin sahibi olup olmadıkları, evde kendilerine ait bir odanın varlığı, evde yaşayan kişilerin yakınlık derecesi, okula gelme şekilleri gibi maddeler ele alınmıştır. Maddeler, gruplar arasında karşılaştırıldığında birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo-3). Bu değişkenler içinde öğrencilerin yaşadıkları evin sahibi olmaları yazma öz yeterliklerini olumlu yönde etkilemiştir. Evi kira olan öğrencilerin yazma öz yeterlikleri düşük çıkmıştır. Buradan hareketle ailenin yaşam standartlarının öğrencilerin sadece Türkçe derslerindeki başarısını değil tüm hayatını etkileyecek yazma becerisini yönlendirdiği ortaya çıkmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ailelerinin benzer gelir düzeylerine sahip olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo-4). Ayrıca öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyinin yazma öz yeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir (Bkz. Tablo-15).

Ortaokul öğrencilerinin kişisel özelliklerine bakıldığında (Bkz. Tablo-5) boy ve kilo durumunun deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, ancak kişisel özellikler içerisinde yer alan kardeş sayısı değişkeninin öğrencilerin yazma öz yeterliklerini etkilediği belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan ve bir kardeşi olan öğrencilerin yazma öz yeterlikleri son test puanının, anlamlı olarak ön test puanından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Bkz. Tablo-16). Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kardeş sayıları konusunda ön test ve son test sonuçlarında bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre deney grubunda yer alan ve bir kardeşi olan öğrencilerin yazma öz yeterlikleri son test puanının, anlamlı olarak ön test puanından daha yüksek olması, öğrencilerin yazma becerisini geliştiren yorumlama, düşündüğünü rahatça yazıya dökme açısından daha iyi durumda olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte kalabalık yerine daha sakin bir ev ortamının çocukların yazma becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılabilir.

Öğrencilerin babalarının eğitim ve sağlık durumlarına göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ve grupların bu değişken ile ilgili benzer özelliklere sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Bkz. Tablo-6). Ancak deney grubunda yer alan ve babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin yazma öz yeterlikleri son test sonuçlarının ön teste göre yüksek olduğu elde edilmiştir. Sadece bu araştırmaya göre ailenin çocuğun başarısına sağladığı katkının yalnızca anne-babanın iyi eğitilmiş olmasıyla bağdaştırılamayacağı görülmüştür. Kontrol grubunda aynı durumda yer alan öğrencilerin ise yazma öz yeterlikleri ön test puanları son teste göre anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Yazma çalışmalarına müfredata göre devam eden kontrol grubunun öz yeterlikleri son test puanının ön testle en azından aynı düzeyde olması beklenirken daha düşük sonuçlanması, Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini göstermiştir. Kontrol grubunda karşılaşılan bu durumla okulda gerçekleştirilen yazma uygulamalarının öğrencinin yazma becerisini her zaman ilerletmeyeceği anlaşılmıştır.

Öğrencilerin annelerinin eğitim ve sağlık durumları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır (Bkz. Tablo-7). Gruplarda

yer alan öğrencilerin bu değişken açısından benzer durumda olduğu görülmüştür. Deney grubunda yer alan ve anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin yazma öz yeterlikleri son test puanı ön test puanından yüksek çıkmıştır (Bkz. Tablo-18). Kontrol grubunda yer alan ve anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin yazma öz yeterliklerinde anlamlı bir değişim gözlenmemiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin velilerinin kim olduğu konusunda anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Bkz. Tablo-8). Deney grubunda yer alan öğrencilerin %26'sının velisi babaları iken bu durum kontrol grubunda %3,4'e düşmüştür. Bu farklılığa rağmen öğrencilerin velileri ile yazma öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Bkz. Tablo-19). Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kardeşlerinin eğitim ve sağlık durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ve grupların bu değişken açısından benzer olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo-8). Öğrencilerin kardeşlerinin eğitim ve sağlık durumları ile yazma öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.

Çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde öğrencilerin ailesinin yaşadıkları evin sahibi olması, kardeşlerinin sayısının az olması, babalarının ve annelerinin öğrenim durumu özelliklerinin yazma öz yeterliklerini olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Ayrıca yazılı anlatım değerlendirme puanları dikkate alındığında deney grubunda ön test ve son test sonuçları arasında görülen anlamlı ilişki incelendiğinde Grup Olarak Yazma Tekniğinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yazma öz yeterlikleri ve yazılı anlatım değerlendirme sonuçlarının birbirini desteklemesi, Grup Olarak Yazma Tekniğinin ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterliklerini de olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Sonuç olarak, deney grubu öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olan 10 haftalık Grup Olarak Yazma Tekniği ile hazırlanan yazma çalışmaları, ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterliklerini ve yazma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemiştir.

ÖNERİLER

Bu çalışmada Grup Olarak Yazma Tekniğinin ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterliklerine ve yazma becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Eğitim Programı(2006)'nda yer alan yazma yöntem ve tekniklerinden Grup Olarak Yazma Tekniği etkinlikleri, Türkçe dersinin diğer temel beceri alanları olan dinleme/izleme, okuma ve konuşma alanlarıyla bir arada yürütülmüştür. Ayrıca gerçekleştirilen yazma etkinlikleri, müfredatta ilgili haftada ele alınan metinler ve konular ile beraber bütünleştirilerek yapılmıştır. Bu düzenleme ile Grup Olarak Yazma Tekniği etkinliklerinin öğrencinin zihninde somutlaşarak daha kalıcı olması sağlanmıştır.

Araştırma sırasında ulaşılan veriler ve araştırma sürecinde araştırmacının edindiği bilgi ve tecrübelerle dayanarak şu maddeler önerilebilir:

- Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı(2006)'nda yer alan yöntem ve tekniklerin tamamını öğrencilerin gerçekleştirmesi için ders kitapları gözden geçirilerek uygun etkinlikler eklenebilir.
- Öğretmenlerin ders esnasında çeşitli yöntem ve teknikleri kullanabileceği uygun koşullar sağlanabilir.
- Okullar ve sınıflarda grup çalışmalarının rahatça gerçekleştirilebileceği hale getirilebilir.
- Yazma eğitimine yönelik yöntem, teknik ve stratejiler arasında yer alan ancak henüz hakkında bir araştırma olmayan konulara yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Öğretmenlerin yazma eğitiminde öğrencilerle hangi yöntem, teknik ve stratejileri kullandığı ve bunlara yönelik tutumları ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Yazma eğitimi sürecinde öğrenciyi daha etkin kılmak ve aktif hale gelmesini sağlamak için materyaller tasarlanabilir ve bu materyallerin yazma eğitimindeki etkisini araştırmak için çalışmalar yapılabilir.
- Sınıflar ve okullar arasında öğrencileri teşvik etmek amacıyla yazma yarışmaları düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Abasıyanık, Sait Faik (1990). *Seçme Hikâyeler* (2. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Akbaba, Rabia Sena (2015). *Türkçe dersi kapsamında 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, FIRAT ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aksan, Doğan, (1975). Ana dili. *Türk Dili ve Edebiyat Dergisi*, 285, 423-434.
- Aktaş, Şerif ve Gündüz, Osman (2004). *Yazılı ve Sözlü anlatım (Kompozisyon sanatı)* (5.baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktaş, Şerif ve Gündüz, Osman (2009). *Yazılı ve Sözlü anlatım (Okuma- Dinleme, Konuşma- Yazma)* (11. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, Hayati (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, Hayati (2012). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bağcı Ayrancı, Bilge (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniğinin kullanımı*. Doktora Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı, Hasan, (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 21, 29-61.
- Bandura, Albert (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

- Behrengi, Samet (2016). *Küçük Kara Balık*. İstanbul: Genç Destek Yayınları Yaşı Olmayan Klasikler I Serisi.
- Bülbül, Rıdvan Coşkun, (2000). *Yazılı Anlatım ve Yazı Türleri*. Konya: Damla Ofset Yayınları.
- Cantürk, Ömer (2014). *Türkçe öğretiminde benzerlik/zıtlık paragraflarının yazımına ilişkin uygulamalı bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çelik Şen, Yasemin ve Şahin Taşkın, Çiğdem (2010). Yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikler: sınıf öğretmenlerinin düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (2), 26.
- Çevik, Arzu (2016). *Zihinsel tasarım modellerinin 5. sınıf öğrencilerinin metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Özcan (1996). *Türkçe Program Ve Öğretimi*. Ankara: Kardeş Kitap Ve Yayınevi.
- Demirel, Özcan (2002). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deniz, Kemalettin (2000). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu*. Yüksek Lisans Tezi, ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Doğan, Filiz (2012). *2005 Programındaki 8. sınıfa yönelik yazma eğitimi etkinliklerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Gezmiş Ceyhan, Nejla (2014). Süreç odaklı yazma yaklaşımının yazma dersindeki yeri ve etkisi. *Dil Dergisi*, 163, 46-63.

<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/2102/21753.pdf>

adresinden

8 Mayıs 2019 tarihinde indirilmiştir.

Göçer, Ali (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.

Göçer, Ali (2018). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Göğüş, Beşir, (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınları.

Görgüç, Çilem (2016). *Analitik yazma ve değerlendirmenin 6. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Güteryüz, Hasan (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Güneş, Firdevs (2017). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

İzdeş, Merve (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaldırım, Abdullah (2014). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Karaarslan, Feridun (2010). *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, SAKARYA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Karasar, Niyazi. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (18. basım). Ankara: Nobel Yayınları.

- Karatay, Halit. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. (Editör: Murat Özbay), *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 37.
- Kavcar, Cahit, Oğuzkan, Ferhan ve Sever, Sedat (1995). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kurudayıoğlu, Mehmet ve Karadağ, Özay (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Kutlu, Mustafa (2012). *Hayat Güzeldir* (3. Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kuvaç, Elif Burcu Kapar (2008). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Maden, Sedat (2013). Temel dil becerileri eğitiminde kullanılacak aktif öğrenme öğretimsel iş/taktikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20.
- Maden, Sedat ve Durukan, Erhan (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28(28), 299-312.
- Maltepe, Sadet (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, ANKARA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Manay, Esra Bircan (2017). *Kelime ağı yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarına ve yazma özyeterlik algısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2004). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEBOGM (Milli Eğitimi Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü). (2009). *Öğretim Programlarının Yenilenme Gereççeleri ve Davranışçı Yaklaşım ile Yapılandırmacı Yaklaşım Arasındaki Farklar*. <https://slideplayer.biz.tr/slide/3111479/> , Erişim Tarihi: 06.12.2018.
- Muschla, Gary Robert (2006). *Teach terrific writing: A complete writing program for use in any classroom*. Columbus: Mc Graw Hill Education.
- Oğuzkan, Ferhan (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Okur Alpaslan, Yıldız Cemal, Arı Gökhan ve Yılmaz, Yakup (2013). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Onozawa, Chieko (2010). *A study of the process writing approach: A suggestion for an eclectic writing approach*. Research Note, March 2010, 153-163. <http://www.kyoai.ac.jp/college/ronshuu/no-10/onozawa2.pdf>. adresinden 8 Mayıs 2019 tarihinde indirilmiştir.

- Oral, Günseli (2014). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ozan, Özkan (2014). *Türkçe öğretiminde delillendirme/ikna etme paragraflarının yazımına ilişkin uygulamalı bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Öz, Feyzi (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. (1. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, Murat (2000). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri- Alan Araştırması*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Özbay, Murat (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özçakmak, Hüseyin (2011). *İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Becerisi ile ilgili Etkinliklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Pajares, Frank, Hartley, James and Valiante, Giovanni (2001). Response Format in Writing Self – Efficacy Assessment: Greater Discrimination Increases Prediction, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 214-221.
- Saf, Arzu Sezgin (2011). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin kimya dersine ilişkin tutum, motivasyon ve öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler ile incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, SELÇUK ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sever, Esra, ve Memiş, Aysel (2014). Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *UHBAB Journal*, 3(10).
- Sever, Sedat (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, Sedat (1998). Dil ve iletişim (etkili yazılı sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 51-66.

- Sever, Sedat (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, Fatma (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.
- Şengül, Murat (2011). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, FIRAT ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Şimşek, Özgür (2000). *İlköğretim 4. Ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi ve bilgisayar destekli yazılı anlatım*. Yüksek Lisans Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tabak, Gürkan ve Göçer, Ali (2013). 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2).
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2009). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Halcı Yazılım.
- Tekşan, Keziban (2013). *Yazma Eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Temizkan, Mehmet (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Temizkan, Mehmet (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 621-643.
- Temizkan, Mehmet (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 919-940.
- Tompkins, Gail (2010). *Literacy for the 21 st century: A balanced approach fifth edition*. Boston: Allyn and Bacon Publication.

- Uçgun, Duygu (2013). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ungan, Suat (2007). Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Ülper, Hakan (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. Doktora Tezi, ANKARA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünalın, Şükrü (1999). Okuma eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususlar. *Dil Dergisi*, 75, 34-41.
- Yalsızuçanlar, Sadık (2013). *Birdenbire* (3. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Yılmaz, Muammer (2012). İlköğretim I. Kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19).
- Yılmaz, Sertan Koray (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yücel, Tuğba (2012). *11. sınıf "dil ve anlatım" dersinin öğrencilerin yazma becerisine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Zülfikar, Hamza (1985). *Yüksek Öğretimde Türkçe Yazım ve Anlatım*. Ankara: Bizim Büro Yayınları.

EKLER

EK 1: Araştırma İzni

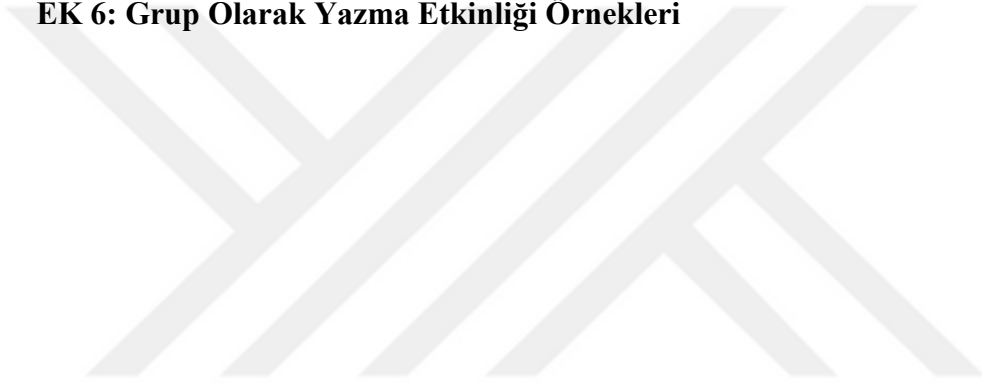
EK 2: Öğrenci Bilgi Formu

EK 3: Serbest Yazma Çalışmalarının Konuları

EK 4: Günlük Ders Planları

EK 5: Grup Olarak Yazma Etkinlikleri

EK 6: Grup Olarak Yazma Etkinliği Örnekleri



EK 1: Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.9808645
Konu : Araştırma İzni

18.05.2018

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 10/05/2018 Tarihli ve E.6484 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif YILDIRIM'ın "**Grup Olarak Yazma Tekniğinin Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi**" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (14 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza ile
Aslı ile Aynıdır.
13 Mayıs 2018

Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: projelerkoordinat@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Duygu KARAGÜZEL Memur
Tel: (0 312) 2210217
Faks: (0 312) 2210216

Dünya çapında güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9712-9742-32c2-aa5d-7709 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: Öğrenci Bilgi Formu

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU			
ÖĞRENCİ BİLGİLERİ		ANNE BİLGİLERİ	
Sınıfı / Numarası		Adı Soyadı	
Adı Soyadı		Öğrenim Durumu	
Doğum Yeri		Mesleği	
Doğum Tarihi		Sağ/Ölü	
GENEL BİLGİLER		Birlikte/Ayrı	
Kiminle Oturuyor?		Sürekli Hastalığı(varsa)	
Evi Kira mı?		Engel Durumu(varsa)	
Kendi Odası Var mı?		VELİ BİLGİLERİ	
Ev Ne İle Isınıyor?		Velisi Kim? (Anne-Baba)	
Okula Nasıl Geliyor?		Veli Adı Soyadı	
Kardeş Sayısı		1.KARDEŞ BİLGİLERİ	
SHÇEK (Sosy.Hizm.Çoc. Esirgeme Kurumu) Tabi mi?		Adı Soyadı	
Aile Gelir Durumu (Çok Kötü, Kötü, Orta, İyi, Çok İyi)		Mesleği	
		Öğrenim Durumu	
		Sürekli Hastalığı	
Geçirdiği Kaza		2.KARDEŞ BİLGİLERİ	
Geçirdiği Ameliyat		Adı Soyadı	
Kullandığı Protez		Mesleği	
Sürekli Hastalığı		Öğrenim Durumu	
Sürekli Kullandığı İlaç		Sürekli Hastalığı	
Boy		3.KARDEŞ BİLGİLERİ	
Kilo		Adı Soyadı	
BABA BİLGİLERİ		Mesleği	
Adı Soyadı		Öğrenim Durumu	
Öğrenim Durumu		Sürekli Hastalığı	
Mesleği		4.KARDEŞ BİLGİLERİ	
Sağ/Ölü		Adı Soyadı	
Birlikte/Ayrı		Mesleği	
Sürekli Hastalığı		Öğrenim Durumu	
Engel Durumu (varsa)		Sürekli Hastalığı	

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu kabul ediyorum.

.../.../2018

EK 3: Serbest Yazma Çalışmalarının Konuları

- Yirmi yıl sonra olmak istediğiniz yeri anlatır mısınız? Yazınızın türünü (hikâye, şiir, gezi yazısı gibi) kendiniz belirleyebilirsiniz.
- En çok neyin hayalini kuruyorsunuz? Yazınızın türünü (hikâye, şiir, gezi yazısı gibi) kendiniz belirleyebilirsiniz.
- Bilgi, insanı nasıl güçlü yapar? Yazınızın türünü (hikâye, şiir, gezi yazısı gibi) kendiniz belirleyebilirsiniz.
- Bir insan nasıl başarılı olur? Yazınızın türünü (hikâye, şiir, gezi yazısı gibi) kendiniz belirleyebilirsiniz.
- Bir insan nasıl mutlu olur? Yazınızın türünü (hikâye, şiir, gezi yazısı gibi) kendiniz belirleyebilirsiniz.
- Mutlu olmak için neler yapabiliriz? Yazınızın türünü (hikâye, şiir, gezi yazısı gibi) kendiniz belirleyebilirsiniz.
- Çok büyük bir bahçeye sahip olsaydınız orada neler yapardınız? Yazınızın türünü (hikâye, şiir, gezi yazısı gibi) kendiniz belirleyebilirsiniz.
- Çok büyük bir gemiye sahip olsaydınız onunla neler yapardınız? Yazınızın türünü (hikâye, şiir, gezi yazısı gibi) kendiniz belirleyebilirsiniz.

EK 4: Günlük Ders Planları

GÜNLÜK DERS PLANI 1

Tarih:26/09/2018

BÖLÜM 1	
Okulun Adı	Muammer Şahin Ortaokulu
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/D
Temanın Adı	1. Tema: Okuma Kültürü
Konu	“Bu da Benim Öyküm” Metni
Önerilen Süre	40 dk.
BÖLÜM 2	
Öğrenci Kazanımları/ Hedef Davranışlar	<p>Okuma T6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. T6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler. T6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.</p> <p>Konuşma T6.2.4. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>Yazma T6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. T6.4.9. Yazdıklarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.</p>
Öğretme- Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Buluş Yolu, Beyin Fırtınası, Problem Çözme, Sokrat Metodu Sesli/ Sessiz Okuma, Tahmin Ederek Okuma
Kullanılan Araç- Gereçler ve Kaynakça	Çalışma Kâğıdı MEB 6. Sınıf Ders Kitabı TDK Sözlük

	TDK Yazım Kılavuzu
Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri	<p>Grup Olarak Yazma Tekniği Amaç: Öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmalarını sağlamak, böylece kişisel gelişimlerine yardımcı olmaktır.</p> <p>Uygulama: Sınıf küçük gruplara ayrılarak her gruba farklı yazma konuları verilir. Grup üyeleri konunun belli bir yönünü ele alarak yazar. Gruplar konu hakkında yazdıklarını mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirerek tek bir metin hâline getirirler.</p> <p>Boşluk Doldurma Amaç: Öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini/ izlediklerini anlamaları ve anladıklarını, konunun/ metnin bağlamına uygun olarak anlatma becerilerini geliştirmektir.</p> <p>Uygulama: Öğrencilerin okuduklarına, dinlediklerine/ izlediklerine yönelik olarak hazırlanan metinler, cümleler halinde boşluklar bırakılarak öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler boşlukları metnin bağlamına uygun ifadelerle doldurulur.</p>
Dikkat Çekme	Öğretmen sınıfa elinde birden çok öykü kitabıyla birlikte girer. Kitapların hepsi birbirinden farklı boyuttadır. Öğrencilere kitapları incelemeleri için vakit de tanır.
Güdüleme	“Herkesin bir öyküsü vardır; kiminin kısa kiminin uzun.”
Gözden Geçirme	<p>Peki, öykü kelimesi size başka neyi hatırlatıyor?</p> <p>En son ne zaman bu kelimeyi duymuştuk?</p> <p>Evet, metni hatırlamanıza sevindim. Ya bu metinde bazı kelimeleri kaybolduysa sizce ne yapardık?</p>
Derse Geçiş	Haydi, şimdi hep birlikte bazı kelimeleri kaybolmuş olan çalışma kâğıtlarımıza bakalım.

BÖLÜM 3	
Ölçme- Değerlendirme *Bireysel Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Ölçme Değerlendirme	1) Grup Olarak Yazma Tekniği nedir? 2) Yöntemin uygulanmasından sonra yazma becerilerinde bir değişim oldu mu? 3) Yazdıklarını neye göre değerlendirdin? 4) Bu yöntemle yazıya başlamada ne gibi kolaylıklar oldu?
Elif YILDIRIM	



GÜNLÜK DERS PLANI 2

Tarih:03/10/2018

BÖLÜM 1	
Okulun Adı	Muammer Şahin Ortaokulu
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/D
Temanın Adı	2. Tema: Milli Mücadele ve Atatürk
Konu	“15 Temmuz” Metni
Önerilen Süre	40 dk.
BÖLÜM 2	
Öğrenci Kazanımları/ Hedef Davranışlar	<p>Okuma T6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. T6.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.</p> <p>Konuşma T6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T6.2.4. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>Yazma T6.4.2. Bilgilendirici metin yazar. T6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T6.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır. T6.4.9. Yazdıklarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. T6.4.10. Yazdıklarını düzenler. T6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.</p>
Öğretme- Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Buluş Yolu, Beyin Fırtınası, Problem Çözme, Sokrat Metodu Sesli/ Sessiz Okuma
Kullanılan Araç- Gereçler ve Kaynakça	Çalışma Kâğıdı MEB 6. Sınıf Ders Kitabı TDK Sözlük

	TDK Yazım Kılavuzu
Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri	<p>Grup Olarak Yazma Tekniği Amaç: Öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmalarını sağlamak, böylece kişisel gelişimlerine yardımcı olmaktır.</p> <p>Uygulama: Sınıf küçük gruplara ayrılarak her gruba farklı yazma konuları verilir. Grup üyeleri konunun belli bir yönünü ele alarak yazar. Gruplar konu hakkında yazdıklarını mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirerek tek bir metin hâline getirirler.</p> <p>Burada Herkes Öğretmen Çalışması Uygulama: Bu teknikte önce her gruba boş kâğıt dağıtılır. Her grup kendi kâğıdına konuyla ilgili bir soru yazar ve öğretmene verir. Öğretmen farklı gruplar olmasına dikkat ederek kâğıtları rastgele tekrar dağıtır. Her grup kendine düşen kâğıttaki soruya cevap yazar. Metinler tamamlandığında kâğıtlar farklı gruplara verilerek cevaplar hep birlikte değerlendirilir.</p>
Dikkat Çekme	<p>Öğretmen sınıfın çeşitli yerlerine ülkemizin fotoğraflarını ve Türkiye haritasını hazırlayarak, yapıştırır. Ardından herkese Türk bayrağı verir. Öğrencilere ülkemizin güzelliklerini ve atalarımızın bu günlere gelebilmek için çeşitli zorluklar yaşadığını anlatır.</p>
Güdüleme	<p>“Ülkemiz yaşayabileceğimiz en güzel yerdir.”</p>
Gözden Geçirme	<p>Peki, ülkemizi her zorlukta korumayı nasıl başardık? Her türlü zorluğun üstesinden gelmek için hangi özelliklere sahip olmalıyız? Siz bu konuda başka neler söylemek istersiniz?</p>
Derse Geçiş	<p>Haydi, şimdi hep birlikte üzerinde zorlukların üstesinden gelirken karşılaşacağımız kelimelerin olduğu</p>

	alışma kâğıtlarımıza bakalım.
BÖLÜM 3	
Ölçme- Değerlendirme *Bireysel Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Ölçme Değerlendirme	1) Grup Olarak Yazma Tekniği nedir? 2) Yöntemin uygulanmasından sonra yazma becerilerinde bir değişim oldu mu? 3) Yazdıklarını neye göre değerlendirdin? 4) Bu yöntemle yazıya başlamanda ne gibi kolaylıklar oldu?
Elif YILDIRIM	



GÜNLÜK DERS PLANI 3

Tarih:10/10/2018

BÖLÜM 1	
Okulun Adı	Muammer Şahin Ortaokulu
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/D
Temanın Adı	1. Tema: Okuma Kültürü
Konu	“Arıyorum” Metni
Önerilen Süre	40 dk.
BÖLÜM 2	
Öğrenci Kazanımları/ Hedef Davranışlar	<p>Okuma T6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. T6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.</p> <p>Konuşma T6.2.4. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>Yazma T6.4.1. Şiir yazar. T6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T6.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır. T6.4.9. Yazdıklarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. T6.4.10. Yazdıklarını düzenler. T6.4.13. Formları yönergelerine uygun kullanır.</p>
Öğretme- Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Buluş Yolu, Beyin Fırtınası, Problem Çözme, Sokrat Metodu Sesli/ Sessiz Okuma, Tahmin Ederek Okuma
Kullanılan Araç- Gereçler ve Kaynakça	Çalışma Kâğıdı MEB 6. Sınıf Ders Kitabı TDK Sözlük

	TDK Yazım Kılavuzu
Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri	<p>Grup Olarak Yazma Tekniği Amaç: Öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmalarını sağlamak, böylece kişisel gelişimlerine yardımcı olmaktır.</p> <p>Uygulama: Sınıf küçük gruplara ayrılarak her gruba farklı yazma konuları verilir. Grup üyeleri konunun belli bir yönünü ele alarak yazar. Gruplar konu hakkında yazdıklarını mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirerek tek bir metin hâline getirirler.</p> <p>Güdümlü Yazma Amaç: Öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmektir.</p> <p>Uygulama: Öğretmen tarafından belli bir konu hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Konu çeşitli yönleriyle sınıf ortamında tartışılıp değerlendirilir. Öğrenciler konu hakkında edindikleri bilgiler ışığında duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade ederler.</p> <p>Bu teknikler doğrultusunda hedef tema ve konuyla da ilişkili olarak grup olarak akrostiş şiir yazılır.</p>
Dikkat Çekme	<p>Öğretmen sınıfın çeşitli yerlerine üzerinde atasözlerinin bulunduğu afişler hazırlayarak, yapıştırır. Ardından herkesin o derse atasözleri ve deyimler sözlüğüyle birlikte gelmesini sağlar. Öğrencilere anlamını bilmedikleri atasözlerini incelemeleri için vakit de tanır.</p>
Güdüleme	<p>“Bizlere atalarımızdan kalan en büyük miras dilimizdir.”</p>
Gözden Geçirme	<p>Peki, içinde bulunduğumuz zamanda Türkçemizi nasıl koruyoruz? Hangi kelimeleri unuttuk,</p>

	<p>bunların Türkçeleri nelerdir? Evet, en son okuduğumuz şiirde bunlardan bahsediyordu. Siz bu konuda başka neler söylemek istersiniz?</p>
Derse Geçiş	<p>Haydi, şimdi hep birlikte baş harfleri bir atasözü olan çalışma kâğıtlarımıza bakalım ve bunlardan bir şiir oluşturalım.</p>
BÖLÜM 3	
<p>Ölçme- Değerlendirme *Bireysel Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Ölçme Değerlendirme</p>	<p>1) Grup Olarak Yazma Tekniği nedir? 2) Yöntemin uygulanmasından sonra yazma becerilerinde bir değişim oldu mu? 3) Yazdıklarını neye göre değerlendirdin? 4) Bu yöntemle yazıya başlamada ne gibi kolaylıklar oldu?</p>
Elif YILDIRIM	

GÜNLÜK DERS PLANI 4

Tarih:17/10/2018

BÖLÜM 1	
Okulun Adı	Muammer Şahin Ortaokulu
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/D
Temanın Adı	1. Tema: Okuma Kültürü
Konu	“Arıyorum” Metni
Önerilen Süre	40 dk.
BÖLÜM 2	
Öğrenci Kazanımları/ Hedef Davranışlar	<p>Okuma T6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. T6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.</p> <p>Konuşma T6.2.4. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>Yazma T6.4.3. Hikaye edici metin yazar. T6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. T6.4.9. Yazdıklarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. T6.4.10. Yazdıklarını düzenler. T6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.</p>
Öğretme- Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Buluş Yolu, Beyin Fırtınası, Problem Çözme, Sokrat Metodu Sesli/ Sessiz Okuma, Tahmin Ederek Okuma
Kullanılan Araç- Gereçler ve Kaynakça	Çalışma Kâğıdı MEB 6. Sınıf Ders Kitabı TDK Sözlük TDK Yazım Kılavuzu

<p>Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri</p>	<p>Grup Olarak Yazma Tekniği Amaç: Öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmalarını sağlamak, böylece kişisel gelişimlerine yardımcı olmaktır.</p> <p>Uygulama: Sınıf küçük gruplara ayrılarak her gruba farklı yazma konuları verilir. Grup üyeleri konunun belli bir yönünü ele alarak yazar. Gruplar konu hakkında yazdıklarını mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirerek tek bir metin hâline getirirler.</p> <p>Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma Amaç: Öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak kalıcı kılmak ve böylece söz varlıklarını zenginleştirmektir.</p> <p>Uygulama: Öğretmen tarafından kelime, kavram, atasözü ve deyimlerden oluşan bir havuz oluşturulur. Bunlar kâğıda ya da tahtaya yazılarak öğrencilere verilir. Öğrenciler belirledikleri yazma konusuna veya yazacaklarının ana fikrine bağlı olarak bu kelime, kavram, atasözü ve deyimlerden uygun olanlarını seçerek yazılarında kullanırlar.</p>
<p>Dikkat Çekme</p>	<p>Öğretmen sınıfa elinde renkli ve süslü dört büyük kutuyla girer. Kutuların üzerinde metin yazacakları konu yer alır. İçinde ise kullanabilecekleri kelimeler vardır. Her gruba rastgele bir kutu verilir ve yazmaya başlarlar.</p>
<p>Güdüleme</p>	<p>“Bir metni oluşturan en önemli nokta kelimelerin seçimidir.”</p>
<p>Gözden Geçirme</p>	<p>Peki, günlük hayatta biz hangi kelimeleri sıklıkla kullanıyoruz? Duymayı en çok sevdiğimiz ya da istediğimiz kelimeler var mı? Kelime dağarcığımızı geliştirmek için neler yapıyoruz?</p>

Derse Geçiş	Haydi, şimdi hep birlikte konu kutularının içinde gizlenmiş kelimelerle çalışma kâğıtlarımıza bakalım.
BÖLÜM 3	
Ölçme- Değerlendirme *Bireysel Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Ölçme Değerlendirme	1) Grup Olarak Yazma Tekniği nedir? 2) Yöntemin uygulanmasından sonra yazma becerilerinde bir değerrişim oldu mu? 3) Yazdıklarını neye göre değerlendirdin? 4) Bu yöntemle yazıya başlamanda ne gibi kolaylıklar oldu?
Elif YILDIRIM	

GÜNLÜK DERS PLANI 5

Tarih:24/10/2018

BÖLÜM 1	
Okulun Adı	Muammer Şahin Ortaokulu
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/D
Temanın Adı	1. Tema: Okuma Kültürü
Konu	“Canım Kitaplığım” Metni
Önerilen Süre	40 dk.
BÖLÜM 2	
Öğrenci Kazanımları/ Hedef Davranışlar	<p>Okuma T6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.</p> <p>Konuşma T6.2.4. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>Yazma T6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T6.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır. T6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. T6.4.9. Yazdıklarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. T6.4.10. Yazdıklarını düzenler.</p>
Öğretme- Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Beyin Fırtınası, Problem Çözme, Sokrat Metodu, Sesli/ Sessiz Okuma,
Kullanılan Araç- Gereçler ve Kaynakça	Çalışma Kâğıdı MEB 6. Sınıf Ders Kitabı TDK Sözlük TDK Yazım Kılavuzu
Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri	Grup Olarak Yazma Tekniği Amaç: Öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmalarını sağlamak, böylece

	<p>kişisel gelişimlerine yardımcı olmaktadır.</p> <p>Uygulama: Sınıf küçük gruplara ayrılarak her gruba farklı yazma konuları verilir. Grup üyeleri konunun belli bir yönünü ele alarak yazar. Gruplar konu hakkında yazdıklarını mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirerek tek bir metin hâline getirirler.</p> <p>Duyulardan Hareketle Yazma Amaç: Öğrencilerin algılama güçlerini ve dikkatlerini geliştirmektir.</p> <p>Uygulama: Duyuların birini veya birkaçını harekete geçirecek etkinlikler yapılır. Örneğin, öğrencilere müzik dinletilerek kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri yazmaları istenir. Sınıfa getirilen veya öğrencilerden birinin çizmiş olduğu resim hakkında konuşulur. Daha sonra öğrencilerden resimle ilgili duygu, düşünce, hayal veya izlenimlerini yazmaları istenir.</p>
Dikkat Çekme	<p>Öğretmen sınıfın çeşitli yerlerine üzerinde atasözlerinin bulunduğu afişler hazırlayarak, yapıştırır. Ardından herkesin o derse atasözleri ve deyimler sözlüğüyle birlikte gelmesini sağlar. Öğrencilere anlamını bilmedikleri atasözlerini incelemeleri için vakit de tanır.</p>
Güdüleme	<p>“Kelimelerle anlatamayacağımız duygularımızı bazen bir resimle anlatırız.”</p>
Gözden Geçirme	<p>Siz de yaptığınız resimlerde bir şeyler anlatmak istiyor musunuz? Böyle bir resimle hiç karşılaştınız mı?</p>
Derse Geçiş	<p>Haydi, şimdi hep birlikte üzerinde bir karikatür yer alan çalışma kâğıtlarımıza bakalım.</p>
BÖLÜM 3	
Ölçme- Değerlendirme *Bireysel Öğrenme Etkinliklerine Yönelik	<p>1) Grup Olarak Yazma Tekniği nedir? 2) Yöntemin uygulanmasından sonra</p>

Ölçme Değerlendirme	yazma becerilerinde bir değişim oldu mu? 3) Yazdıklarımı neye göre değerlendirdin? 4) Bu yöntemle yazıya başlamada ne gibi kolaylıklar oldu?
Elif YILDIRIM	



GÜNLÜK DERS PLANI 6

Tarih:31/10/2018

BÖLÜM 1	
Okulun Adı	Muammer Şahin Ortaokulu
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/D
Temanın Adı	2. Tema: Milli Mücadele ve Atatürk
Konu	“Türk Askerinin Cesareti” Metni
Önerilen Süre	40 dk.
BÖLÜM 2	
Öğrenci Kazanımları/ Hedef Davranışlar	<p>Okuma T6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.</p> <p>Konuşma T6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T6.2.4. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>Yazma T6.4.2. Bilgilendirici metin yazar. T6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T6.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır. T6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. T6.4.9. Yazdıklarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. T6.4.10. Yazdıklarını düzenler. T6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.</p>
Öğretme- Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Buluş Yolu, Beyin Fırtınası, Problem Çözme, Sokrat Metodu Sesli/ Sessiz Okuma
Kullanılan Araç- Gereçler ve Kaynakça	Çalışma Kâğıdı MEB 6. Sınıf Ders Kitabı TDK Sözlük

	TDK Yazım Kılavuzu
Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri	<p>Grup Olarak Yazma Tekniği Amaç: Öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmalarını sağlamak, böylece kişisel gelişimlerine yardımcı olmaktır.</p> <p>Uygulama: Sınıf küçük gruplara ayrılarak her gruba farklı yazma konuları verilir. Grup üyeleri konunun belli bir yönünü ele alarak yazar. Gruplar konu hakkında yazdıklarını mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirerek tek bir metin hâline getirirler.</p> <p>Beyin Fırtınası Uygulama: Bu teknikte önce öğrenci gruplarına problem cümlesi dağıtılır. Bütün öneriler kabul edilir ve listelenir, hiçbir öneri eleştirilmez. Bütün fikirler ortaya konuluncaya kadar önerilerin ortaya konuşu devam eder, fikirlerin sınıflandırılması sağlanır, benzer fikirler fikri ortaya atanın kabulü ile gruplandırılır ve öneriler, fikri ortaya atanın kabulü ile geliştirilir.</p> <p>Ardından ortak kararla ve cümlelerle her grup kendi metnini yazar.</p>
Dikkat Çekme	<p>Öğretmen sınıfın çeşitli yerlerine iletişim sorunları ile ilgili karikatürler ya da resimler hazırlayarak, yapıştırır. Ardından sınıfa bir yüksek bir çok alçak sesle konuşarak ve bir de sadece vücut dilini kullanarak giriş yapar. Daha sonra her zamanki gibi normal konuşur. Öğrencilere bu konuşmalardan neleri anladıklarını neleri anlamadıklarını düşünmelerini ve paylaşmalarını ister.</p>
Güdüleme	<p>“Derdini anlatmanın birçok yolu vardır ama en güzeli kibarlıktır.”</p>
Gözden Geçirme	<p>Peki, sizin kendinizi ifade ederken kullandığınız dil genelde hangisi oluyor? Ses tonunuz nerelerde veya hangi</p>

	<p>duygular içerisindeyken değişiyor? Anlıyorum ama herkesin duygularını ifade edişi aynı olabilir mi? Durum böyleyken “Aynı dili konuşamayan iki insan nasıl anlaşabilir?” sorununa ne gibi çözümler üretirsiniz?</p>
Derse Geçiş	<p>Haydi, şimdi hep birlikte bu düşüncelerden hareketle, çalışma kâğıtlarımıza kendi çözümlerimizi yazalım bakalım.</p>
BÖLÜM 3	
<p>Ölçme- Değerlendirme *Bireysel Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Ölçme Değerlendirme</p>	<p>1) Grup Olarak Yazma Tekniği nedir? 2) Yöntemin uygulanmasından sonra yazma becerilerinde bir değişim oldu mu? 3) Yazdıklarını neye göre değerlendirdin? 4) Bu yöntemle yazıya başlamada ne gibi kolaylıklar oldu?</p>
Elif YILDIRIM	

GÜNLÜK DERS PLANI 7

Tarih:07/11/2018

BÖLÜM 1	
Okulun Adı	Muammer Şahin Ortaokulu
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/D
Temanın Adı	3. Tema: Bilim ve Teknoloji
Konu	“Aziz Sancar” Metni
Önerilen Süre	40 dk.
BÖLÜM 2	
Öğrenci Kazanımları/ Hedef Davranışlar	<p>Okuma T6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.</p> <p>Konuşma T6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T6.2.4. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>Yazma T6.4.2. Bilgilendirici metin yazar. T6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T6.4.9. Yazdıklarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. T6.4.10. Yazdıklarını düzenler. T6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.</p>
Öğretme- Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Buluş Yolu, Beyin Fırtınası, Problem Çözme, Sokrat Metodu Sesli/ Sessiz Okuma
Kullanılan Araç- Gereçler ve Kaynakça	Çalışma Kâğıdı MEB 6. Sınıf Ders Kitabı- Öğrenci Çalışma Kitabı TDK Sözlük, TDK Yazım Kılavuzu
Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri	Grup Olarak Yazma Tekniği Amaç: Öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmalarını sağlamak, böylece kişisel gelişimlerine yardımcı olmaktır.

	<p>Uygulama: Sınıf küçük gruplara ayrılarak her gruba farklı yazma konuları verilir. Grup üyeleri konunun belli bir yönünü ele alarak yazar. Gruplar konu hakkında yazdıklarını mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirerek tek bir metin hâline getirirler.</p> <p>Problem Çözme</p> <p>Amaç: Öğrencilerin birbirlerinin fikirlerinden yararlanması amaçlanır. Bu yöntemle öğrenciler, başarısız oldukları durumlarda da öğrenme imkânına sahip olurlar. Ünite ve konular ilgi çekici hale gelir. Hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenme gerçekleşerek algılama ve akılda tutma süreleri artar.</p> <p>Uygulama: Öğretmen öğrencilere çeşitli problemler durumları sunar. Problemin sınırları kesin olarak ve öğrencilerin anlayacağı halde belirlenir. Ardından problemin çözümü için araştırma yapmaları ya da kendi gruplarında tartışmaları için süre verilir.</p> <p>Bu çalışmada sınıf gruplara ayrılır, her gruba farklı bir problem cümlesi verilir. Her grup kendi içinde çözüm üretir ve ortak düşünceler çalışma kâğıdına aktarılır. Sınıfla paylaşılır.</p>
Dikkat Çekme	<p>Öğretmen sınıfın çeşitli yerlerine trafik kazasında hasar görmüş ve hiç kaza yapmamış araba fotoğrafları yapıştırır, masasının üzerine çok eski ve parçalanmış kitaplarla birlikte yeni kitaplar da koyar. Ardından sınıfa bir elinde temiz bir elinde içinde kirli su bulunan şişelerle gelir. Hangilerini daha çok beğendiklerini ve hangisine sahip olmak istediklerini sorar.</p>
Güdüleme	<p>“Önemini, onu kaybedince anlayacağımız birçok şeye sahibiz.”</p>
Gözden Geçirme	<p>Peki, sahip olduklarımızı en iyi şekilde koruyabiliyor muyuz? Bu değerli şeyler neler olabilir? Onları korumak için neler</p>

	<p>yapabiliriz? Siz bu konuda başka neler söylemek istersiniz?</p>
Derse Geçiş	<p>Haydi, şimdi hep birlikte üzerinde yazarının tamamlaması için size bıraktığı metni olan çalışma kâğıtlarımıza bakalım.</p>
BÖLÜM 3	
<p>Ölçme- Değerlendirme *Bireysel Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Ölçme Değerlendirme</p>	<p>1) Grup Olarak Yazma Tekniği nedir? 2) Yöntemin uygulanmasından sonra yazma becerilerinde bir değişim oldu mu? 3) Yazdıklarını neye göre değerlendirdin? 4) Bu yöntemle yazıya başlamanada ne gibi kolaylıklar oldu?</p>
Elif Yıldırım	

GÜNLÜK DERS PLANI 8

Tarih:14/11/2018

BÖLÜM 1	
Okulun Adı	Muammer Şahin Ortaokulu
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/D
Temanın Adı	3. Tema: Bilim ve Teknoloji
Konu	“İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi?” Metni
Önerilen Süre	40 dk.
BÖLÜM 2	
Öğrenci Kazanımları/ Hedef Davranışlar	<p>Okuma T6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.</p> <p>Konuşma T6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T6.2.4. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>Yazma T6.4.3. Hikaye edici metin yazar. T6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T6.4.9. Yazdıklarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. T6.4.10. Yazdıklarını düzenler. T6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.</p>
Öğretme- Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Buluş Yolu, Beyin Fırtınası, Problem Çözme, Sokrat Metodu Sesli/ Sessiz Okuma
Kullanılan Araç- Gereçler ve Kaynakça	Çalışma Kâğıdı MEB 6. Sınıf Ders Kitabı- Öğrenci Çalışma Kitabı TDK Sözlük, TDK Yazım Kılavuzu
Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri	Grup Olarak Yazma Tekniği Amaç: Öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmalarını sağlamak, böylece

	<p>kişisel gelişimlerine yardımcı olmaktadır.</p> <p>Uygulama: Sınıf küçük gruplara ayrılarak her gruba farklı yazma konuları verilir. Grup üyeleri konunun belli bir yönünü ele alarak yazar. Gruplar konu hakkında yazdıklarını mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirerek tek bir metin hâline getirirler.</p> <p>Metin Tamamlama</p> <p>Amaç: Öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmektir.</p> <p>Uygulama: Öğrencilere olay veya düşünce ağırlıklı herhangi bir metnin bölümlerinden birkaçı verilir. Öğrencilerden, okuduklarından hareketle duygu, düşünce veya olayların gelişimine yönelik fikirlerini yazmaları istenir. Metin tamamlamada esas, duygu, düşünce ve olayların metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne bağlı kalınarak tamamlanmasıdır.</p>
Dikkat Çekme	<p>Öğretmen sınıfın çeşitli yerlerine zamanla ilgili fotoğraflar yapıştırır ve elinde büyük bir saatle sınıfa girer. Ardından herkese saat sesi dinletir.</p>
Güdüleme	<p>“Yerini asla dolduramayacağımız tek şey zamandır.”</p>
Gözden Geçirme	<p>Peki, bu en değerli varlığımızı en iyi şekilde değerlendirebiliyor muyuz?</p> <p>Zamanı faydalı kullanmak için neler yapabiliriz?</p> <p>Siz bu konuda başka neler söylemek istersiniz?</p>
Derse Geçiş	<p>Haydi, şimdi hep birlikte üzerinde yazarının tamamlaması için size bıraktığı metni olan çalışma kâğıtlarımıza bakalım.</p>
BÖLÜM 3	

Ölçme- Değerlendirme *Bireysel Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Ölçme Değerlendirme	1) Grup Olarak Yazma Tekniği nedir? 2) Yöntemin uygulanmasından sonra yazma becerilerinde bir değişim oldu mu? 3) Yazdıklarını neye göre değerlendirdin? 4) Bu yöntemle yazmaya başlamada ne gibi kolaylıklar oldu?
Elif Yıldırım	



GÜNLÜK DERS PLANI 9

Tarih:21/11/2018

BÖLÜM 1	
Okulun Adı	Muammer Şahin Ortaokulu
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/D
Temanın Adı	2. Tema: Milli Mücadele ve Atatürk
Konu	“Yaşlı Nine” Metni
Önerilen Süre	40 dk.
BÖLÜM 2	
Öğrenci Kazanımları/ Hedef Davranışlar	<p>Okuma T6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. T6.3.13. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını belirler.</p> <p>Konuşma T6.2.4. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>Yazma T6.4.3. Hikaye edici metin yazar. T6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. T6.4.9. Yazdıklarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. T6.4.10. Yazdıklarını düzenler. T6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.</p>
Öğretme- Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Buluş Yolu, Beyin Fırtınası, Problem Çözme, Sokrat Metodu Sesli/ Sessiz Okuma, Tahmin Ederek Okuma
Kullanılan Araç- Gereçler ve Kaynakça	Çalışma Kâğıdı MEB 6. Sınıf Ders Kitabı- Öğrenci Çalışma Kitabı TDK Sözlük, TDK Yazım Kılavuzu

<p>Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri</p>	<p>Grup Olarak Yazma Tekniği Amaç: Öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmalarını sağlamak, böylece kişisel gelişimlerine yardımcı olmaktır.</p> <p>Uygulama: Sınıf küçük gruplara ayrılarak her gruba farklı yazma konuları verilir. Grup üyeleri konunun belli bir yönünü ele alarak yazar. Gruplar konu hakkında yazdıklarını mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirerek tek bir metin hâline getirirler.</p> <p>İstasyon Tekniği Amaç: Bütün sınıfın her aşamada çalışarak bir önceki grubun yaptıklarına katkı sağlayarak çalışmayı bir basamak ileri götürmeyi, yarım kalan işi tamamlamayı öğretmektir.</p> <p>Uygulama: Sınıfın tamamı 3-4-5 ya da daha fazla istasyona bölünür. Tüm öğrenciler görev alır. Her gruba bir gözlemci ya da istasyon şefi atanır. Bu işi öğretmen de üstlenebilir. Şef gruplara kılavuzluk yapar, işi bitince ürünleri toplar. Her grup her istasyonda yaklaşık 10 dakika çalışır. İstasyona gelen her yeni grup, bir önceki grubun bıraktığı yerden devam eder. Süre sonunda tüm grupların işleri toplanır. Yapılan çalışmalar paylaşılır.</p> <p>Bu çalışmadaki uygulamada ise öğrenciler istasyonlara uğramamış, çalışma kâğıtları sırasıyla gruplar içinde değiştirilmiştir. Her çalışma kâğıdında farklı bir metin yer almıştır. Tüm gruplar bir önceki grubun bıraktığı yerden devam etmiştir.</p>
<p>Dikkat Çekme</p>	<p>Öğretmen sınıfa “ama, ancak, fakat, bununla birlikte” ifadelerinin büyükçe yazıldığı afişlerle girer. Ardından “Bugün hava çok güzel.” diyerek elindeki afişlerden birini gösterir</p>

	ve devamını farklı birkaç cümle ile tamamlar.
Güdüleme	“En uzun cümleler sadece tek bir kelimeyle değişebilir.”
Gözden Geçirme	Peki, günlük hayatta bu kelimeleri nasıl kullanıyoruz? Bu kelimeler hangi duygularımızı ifade etmemize yardımcı oluyor? Bunların cümleye kattığı anlamlar neler olabilir?
Derse Geçiş	Haydi, şimdi hep birlikte bu ifadelerle eksik kalmış olan çalışma kâğıtlarımıza bakalım.
BÖLÜM 3	
Ölçme- Değerlendirme *Bireysel Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Ölçme Değerlendirme	1) Grup Olarak Yazma Tekniği nedir? 2) Yöntemin uygulanmasından sonra yazma becerilerinde bir değişim oldu mu? 3) Yazdıklarını neye göre değerlendirdin? 4) Bu yöntemle yazıya başlamada ne gibi kolaylıklar oldu?
Elif Yıldırım	

GÜNLÜK DERS PLANI 10

Tarih:28/11/2018

BÖLÜM 1	
Okulun Adı	Muammer Şahin Ortaokulu
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/D
Temanın Adı	1. Tema: Bilim ve Teknoloji
Konu	“Teknoloji Bağımlılığı” Metni
Önerilen Süre	40 dk.
BÖLÜM 2	
Öğrenci Kazanımları/ Hedef Davranışlar	<p>Okuma T6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. T6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.</p> <p>Konuşma T6.2.4. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>Yazma T6.4.3. Hikaye edici metin yazar. T6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. T6.4.9. Yazdıklarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. T6.4.10. Yazdıklarını düzenler. T6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.</p>
Öğretme- Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Buluş Yolu, Beyin Fırtınası, Problem Çözme, Sokrat Metodu Sesli/ Sessiz Okuma, Tahmin Ederek Okuma
Kullanılan Araç- Gereçler ve Kaynakça	Çalışma Kâğıdı MEB 6. Sınıf Ders Kitabı- Öğrenci Çalışma Kitabı TDK Sözlük, TDK Yazım Kılavuzu

<p>Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri</p>	<p>Grup Olarak Yazma Tekniği Amaç: Öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmalarını sağlamak, böylece kişisel gelişimlerine yardımcı olmaktır. Uygulama: Sınıf küçük gruplara ayrılarak her gruba farklı yazma konuları verilir. Grup üyeleri konunun belli bir yönünü ele alarak yazar. Gruplar konu hakkında yazdıklarını mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirerek tek bir metin hâline getirirler.</p>
<p>Dikkat Çekme</p>	<p>Öğretmen sınıfa elinde okulun farklı fotoğrafları ve bir televizyon ekranı, telefon ekranı, bilgisayar ekranı olan afişlerle girer. Öğrencilerle hangisini daha çok görmek istediklerini ve hangisinin kendilerine her gün aktiviteler yapma ve hayatlarının her alanında kullanacakları yeni bilgiler edinme fırsatı sunacağını konuşurlar ve ardından her grup kendi içinde okulun en sevdikleri bölümünü anlatacak bir yazı yazmaya başlar.</p>
<p>Güdüleme</p>	<p>“Vaktimizin çoğunu bir ekrana bakarak geçirirsek dünyamız da o ekran kadar olur.”</p>
<p>Gözden Geçirme</p>	<p>Peki, günlük hayatta biz bu ekranları ne kadar kullanıyoruz? Hangi amaçla bu ekranlarda vakit geçiriyoruz ve amacımız dışına çıkıyor muyuz? Bunları kullanma amaçlarımızın dışına çıkmamayı nasıl başarabiliriz?</p>
<p>Derse Geçiş</p>	<p>Haydi, şimdi hep birlikte gözlerimizi bu ekranlara kapatıp biraz dinlendirelim ve çalışma kâğıtlarımıza bakalım.</p>
<p>BÖLÜM 3</p>	
<p>Ölçme- Değerlendirme *Bireysel Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Ölçme Değerlendirme</p>	<p>1) Grup Olarak Yazma Tekniği nedir? 2) Yöntemin uygulanmasından sonra yazma becerilerinde bir değişim oldu mu?</p>

	3) Yazdıklarımı neye göre değerlendirdin? 4) Bu yöntemle yazıya başlamada ne gibi kolaylıklar oldu?
Elif Yıldırım	



EK 5: Grup Olarak Yazma Etkinlikleri

26/09/2018

Grup Olarak Yazma Etkinliği 1

Aşağıda yer alan metni sizin için çoğaltırken fotokopi makinemiz bazı kelimeleri silivermiş. Lütfen anlamına uygun ifadelerle bu boşlukları doldurunuz.

..... Motorda Kişi*

Güverteyi aydınlatan ışığın altında dört kişi vardır: San saçlı bir kadın, et kokan bir kasap, bir profesör, bir delikanlı. Dördü de son vapuru kaçırmış, bu uykulu kaptanın istediği beş lirayı hemen verip motora atlamışlardı.

Motor, bir denizde giderken, her biri kendi içine kapanmış, şeyler düşünmektedir. Esmer delikanlı az evvel ayrıldığı kız arkadaşını, profesör tramvayda bir makaleyi, kasap toptancının yolladığı son faturayı düşünmektedir.

..... kadın, üşümüş olduğu için içeriye girer. İçeriye girince yanık bir benzin kokusundan başı döner. Bir pencerenin önüne oturarak dışarıyı seyretmeye başlar. Çamlıca sırtlarına dalmış bakarken, hemen biraz ötesinden denize ateş böceği gibi bir şey uçtuğunu görür. Bunu bir başkası, bir başkası daha ve nihayet ardı arkası kesilmeyen birçokları takip eder. Kadın duyduğu kokuyu hatırlayınca "Yanıyoruz!" diye bağırmaya başlar.

Her yeri bir kaplamıştır. Kasap, şaşkınlıktan minderi kucaklamış, profesör tek can simidini başından geçirmiştir. Sarışın kadın, yüzme bilmediğini söyleyerek gence sokulur, kurtarması için ona yalvarır. Genç de yüzme bilmediğini söyler. Oysa yalnızca kendini kurtarabilecek kadar yüzebileceğine inandığı için yalan söylemektedir. kadın, feryat içinde kasaba döner. Kasap onu duymaz bile, kurtulursa üç adak adayacağına dair sözler vermektedir. Profesör, korkusundan beti benzi atmış bir hâldedir. Sarışın kadın, bu sefer su dolduran çımacıya yalvarmaya başlar.

Kaptan, olaya müdahale eder. Bir sonra her şey yoluna girer ve motor aynı hızla çalışmaya başlar. Güverteyi aydınlatan hüzünlü ampulün altında yolcu yine kendi dünyalarına çekilmiş bir hâlde otururlar.

Sarışın kadın, sessizleşmiş, titremektedir. Genç delikanlı, daha masum bir şekilde oturmaktadır. Kasap ise adadığı kurbandan vazgeçmeyi vicdanına kabul ettirmeye çalışmaktadır. Profesör, delikanlı ve kasap sahile inince hemen motordan atlar. Sarışın kadın, yüksek ökçeleri ile atlamakta zorlanınca biraz önce kurtarması için yalvardığı çımacı yardım için elini uzatır. Sarışın kadın, bu kokulu çımacının elinden tutmamak için kendisi atlayarak oradan uzaklaşır.

*Bu öykü Haldun Taner'in Tuş adlı kitabından sadeleştirilerek alınmıştır.

03/10/2018

Grup Olarak Yazma Etkinliği 2**Konular:**

1. **Grup:** Başarıya Giden Yol,
2. **Grup:** Bir Toplumun Gelişmesi,
3. **Grup:** Zorlu Yaşam Őartları,
4. **Grup:** Önemli Kararlar Almak,
5. **Grup:** Hedeflere Ulaşmak.

Soru:

Yukarıda yer alan konu ile ilgili yazılan soruya uygun olarak ve yazma kurallarına dikkat ederek bir metin oluşturunuz.

10/10/2018

Grup Olarak Yazma Etkinliği 3

Aşağıda verilen atasözüne uygun olacak şekilde bir akrostiş şiir yazınız.

İşleyen demir ışıldar.

Tek kanatla kuş uçmaz.

El elden üstündür.

Dolu bardak su almaz.

Gözlüye gizli yoktur.



17/10/2018

Grup Olarak Yazma Etkinliği 4

Sizlere verilen zarfın içindeki kelimeleri kullanarak “sevgi, hoşgörü, sabır, empati, yardımlaşma” konusu ile ilgili kendi hayatınızdan örnekler vererek bir metin oluşturunuz.

1. GRUP SEVGİ	Gülü seven dikenine katlanır.
Arkadaşlar, Mutluluk, Samimiyet, Aile, Değer vermek, Hediyeleşmek	

2. GRUP HOŞGÖRÜ	İki şeyi unut; yaptığın iyiliği ve gördüğün kötülüğu.
Yanlışlık, İnanmak, İyi niyet, Bilmeden yapılan hatalar, Farklılıklar, Anlayışlı olmak	

3. GRUP SABIR	Sabır acıdır, meyvesi tatlıdır.
Dayanmak, Şikâyet etmemek, Hayat, Zorluklar, Çalışmanın sonucu, İstekler	

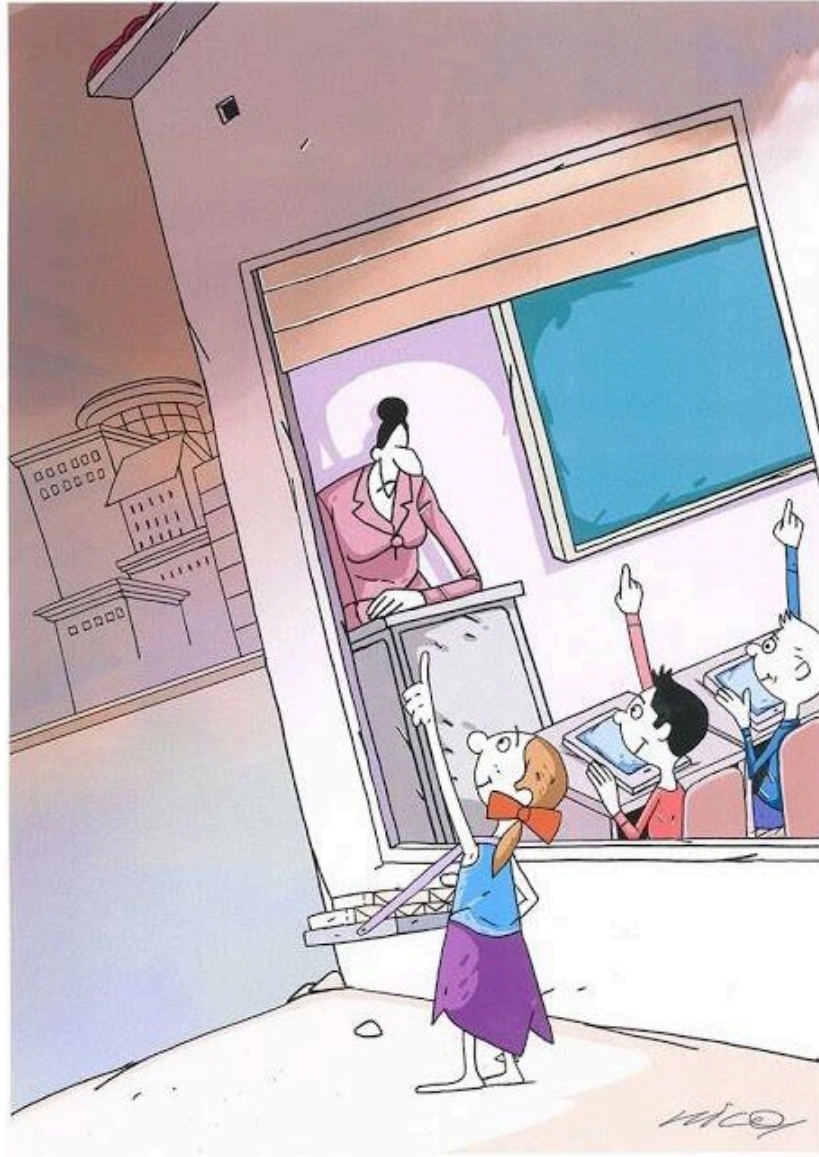
5. GRUP YARDIMLAŞMA	Bir elin nesi var, iki elin sesi var.
Birlik ve beraberlik, Zorlukları yenmek, Paylaşmak, Mutlu etmek, İyilik yapmak, İhtiyaç duymak	

4. GRUP EMPATİ	Hatasız kul olmaz.
Anlamak, Hak vermek, Saygı duymak, Yerine geçmek, Hissetmek, Farklı bir bakış	

24/10/2018

Grup Olarak Yazma Etkinliği 5

Aşağıda yer alan karikatürü inceleyiniz. Ardından karikatüre uygun bir metin oluşturunuz.



*Karikatür, Hicabi Demirci'ye aittir. Aydın Doğan Vakfı'nın 2016'da "Güçlü Kızlar, Güçlü Bir Dünya" temasıyla düzenlenen 33. Aydın Doğan Uluslararası Karikatür Yarışması'nda Başarı Ödülü almıştır. <http://sanalmuze.aydindoganvakfi.org.tr/ozel-sergiler/okuyan-kizlar-aydinlik-yarinlar-dunya-kiz-cocuklari-sergisi-20>

31/10/2018

Grup Olarak Yazma Etkinliği 6

“Aynı dili konuşamayan iki insan nasıl anlaşabilir?” konusuyla ilgili sınıfta öğretmeniniz rehberliğinde yapmış olduğunuz beyin fırtınasından hareketle bir metin oluşturunuz.



07/11/2018

Grup Olarak Yazma Etkinliği 7

1. Grup: “Dünya nüfusunun artmasıyla insan eliyle ortaya çıkan kirlilik de artmaktadır. Sizce insanların önemsememesi sonucu oluşan bu çevre kirliliğini nasıl önleyebiliriz?”

2. Grup: “Son yıllarda trafikte yapılan hatalar giderek daha çok can almaktadır. Bu durumu değiştirmek için insanların trafik kurallarına uymasını nasıl sağlayabiliriz?”

3. Grup: “Küresel ısınmanın ortaya çıkaracağı problemlerden biri de suların azalmasıdır. Bunun gerçekleşmesini yavaşlatmak için su israfını nasıl önleyebiliriz?”

4. Grup: “Teknolojinin hızla gelişmesi, insanların kitap okuma isteğinin hızla azalmasına neden olmuştur. İnsanların kitaplara daha fazla zaman ayırmasını nasıl sağlayabiliriz?”

5. Grup: “Dünya üzerinde insanların hızlı yiyebilecekleri yiyecekleri tercih etmesiyle birlikte sağlıksız yaşam ve özellikle obezite hastalığı artmaya başlamıştır. Sizce bu durumu değiştirmek için insanların sağlıklı beslenmesini nasıl sağlayabiliriz?”

Yukarıda yer alan problem cümlesine uygun bir çözüm metni oluşturunuz.

14/11/2018

Grup Olarak Yazma Etkinliği 8

Ünlü yazar Michael Ende, Momo adlı kitabından aşağıya aldığımız bölümün devamını size bıraksaydı metni nasıl tamamlardınız? Haydi tamamlayınız!

HESAP YANLIŞ AMA GEÇERLİ

Günlük yaşam içinde çok büyük bir sır vardır. Herkesin bunda bir payı bulunur, herkes onu tanır ama pek az kimse buna kafa yorar. Çok kimse onu olduğu gibi benimser ve hiç şaşkınlık göstermez. Bu büyük sır **zamandır**. ...

21/11/2018

Grup Olarak Yazma Etkinliği 9

Aşağıda yer alan yarım bırakılmış metne uygun ifadelerle devam edecek şekilde bir cümle ve bir başlık yazarak kâğıdınızı sırayla diğer gruplarla değiştiriniz. Metinlerin son halini hep birlikte okuyacağız, merak etmeyin!

1. Grup*

.....

Altı yıl önce uçağımla Büyük Sahra Çölü'nü geçerken başıma gelen o kaza olayına kadar, kendimi olduğum gibi anlatabildiğim, düşlerimi ve içimi cömertçe açarak rahatlıkla konuşabildiğim tek bir insan bile bulamadan yapayalnız yaşadım hayatımı. O gün uçağım arızalanmıştı. ...

*Antoine de Saint-Exupéry'nin Küçük Prens adlı kitabından alınmıştır.

2. Grup*

.....

Uzun ve soğuk bir kış gecesiydi. Denizin dibinde bir Nine Balık, sayıları on iki bini bulan minik yavrucuklarını ve torunlarını etrafına toplamış, onlara masal anlatıyordu.* Ancak ...

*Samed Behrengi'nin Küçük Karabalık adlı kitabından alınmıştır.

3. Grup*

.....

Bir parkta iki simitçi çocuk. Yan yana bir banka oturmuşlar. Bununla birlikte
...

*Mustafa Kutlu'nun Hayat Güzeldir adlı kitabından alınmıştır.

4. Grup*

.....

Tenha tramvay yollarına düştüm. Yedi tane çocuk gördüm. Tramvay yoluna
eğilmiş bir şeyler yapıyorlardı. Gülüşüyorlardı. Fakat ...

*Sait Faik Abasıyanık'ın Seçme Hikâyeler kitabından alınmıştır.

5. Grup*

.....

Deniz dalgalanıyor. Kıyıya vuran dalgaların sesini dinler gibi dinliyorum.
Uçsuz bucaksız bir deniz. Öğle güneşi vuruyor. Gök görünmüyor. Gözlerim
kamaşıyor. Ama ...

*Sadık Yalsızuçanlar'ın Birdenbire adlı kitabından alınmıştır.

28/11/2018

Grup Olarak Yazma Çalışması 10

Okuldaki en sevdiğiniz yeri (bahçe, kantin, sınıf, laboratuvar, kütüphane gibi) ayrıntılı özellikleri ile anlatarak orayı hiç görmeyenler için bir gezi yazısı yazınız.



Ek 6: Grup Olarak Yazma Etkinliği Örnekleri

26.09.2018

Yazma Çalışması

Aşağıda yer alan metni sizin için çoğaltırken fotokopi makinemiz bazı kelimeleri silivermiş. Lütfen anlamına uygun ifadelerle bu boşlukları doldurunuz.

Motorcu.. Motorda Kişi

Güverteyi aydınlatan *ampul*.. ışığın altında dört kişi vardır: San saçlı bir kadın, *delikanlı*.. et kokan bir kasap, *çalışkan*.. bir profesör, bir delikanlı. Dördü de son vapuru kaçırmış, bu uykulu kaptanın istediği beş lirayı hemen verip motora atlamışlardır.

Motor, *dalgalı*.. bir denizde giderken, her biri kendi içine kapanmış, *karamsar*şeyler düşünmektedir. Esmer delikanlı az evvel ayrıldığı kız arkadaşını, profesör tramvayda *kat*..... bir makaleyi, kasap toptancının yolladığı son faturayı düşünmektedir.

San...saçlı kadın, üşümüş olduğu için içeriye girer. İçeriye girince yanık bir benzin kokusundan başı döner. Bir pencerenin önüne oturarak dışarıyı seyretmeye başlar. Çamlıca sırtlarına dalmış bakarken, hemen biraz ötesinden denize ateş böceği gibi bir şey uçtuğunu görür. Bunu bir başkası, bir başkası daha ve nihayet ardı arkası kesilmeyen birçokları takip eder. Kadın *kat*..... duyduğu kokuyu hatırlayınca "Yanıyoruz!" diye bağırmağa başlar.

Her yeri bir *duman*..... kaplamıştır. Kasap, şaşkınlıktan minderi kucaklamış, profesör tek can simidini başından geçirmiştir. Sarışın kadın, yüzme bilmediğini söyleyerek gence sokulur, kurtarması için ona yalvarır. Genç de yüzme bilmediğini söyler. Oysa yalnızca kendini kurtarabilecek kadar yüzebileceğine inandığı için yalan söylemektedir. *San*..saçlı kadın, feryat içinde kasaba döner. Kasap onu duymaz bile, kurtulursa üç adak adayacağına dair sözler vermektedir. Profesör, *kat*..... korkusundan beti benzi atmış bir hâledir. Sarışın kadın, bu sefer su dolduran çımacıya yalvarmaya başlar.

Kaptan, olaya müdahale eder. Bir *kat*..... sonra her şey yoluna girer ve motor aynı hızla çalışmaya başlar. Güverteyi aydınlatan hüznü ampulün altında *kat*..... yolcu yine kendi dünyalarına çekilmiş bir hâlde otururlar.

Sarışın kadın, sessizleşmiş, *kat*..... titremektedir. Genç delikanlı, daha masum bir şekilde oturmaktadır. Kasap ise adadığı *kat*..... kurbandan vazgeçmeyi vicdanına kabul ettirmeye çalışmaktadır. Profesör, *kat*..... delikanlı ve kasap sahile inince hemen motordan atlar. Sarışın kadın, yüksek ökçeleri ile atlamakta zorlanınca biraz önce *kat*..... kurtarması için yalvardığı çımacı yardım için elini uzatır. Sarışın kadın, bu *kat*..... kokulu çımacının elinden tutmamak için kendisi atlayarak oradan uzaklaşır.

10.10.2016

Yazma Çalışması

Aşağıda verilen atasözüne uygun olacak şekilde bir akrostiş şiir yazınız.

Gözlüye gizli yoktur.

Göründen kaçamıyor kimse
 Öğretmenim bahmasana ya
 Zambak zambak oynatmıyorsun
 Lahapları takıyorsun
 Üzöldüler mi demiyorsun
 Yaa bizi hiç düşünmüyorsun
 Ellerimizi yakıyorsun

Gel diyorsun
 İnsafsızım diyorsun
 Zehilleri seviyorsun
 Lütfen dinle bizi
 İyilikten anlamıyorsun
 Yav bir dur da dinle
 Olmuyor ama böyle
 Kırıyorsun kalbimizi
 Takıyorsun kafayı bize
 Unuttun algittin dersleri yapıyorsun
 Resim dersi yaptırmıyorsun.

31.10.2018

Yazma Çalışması

"Aynı dili konuşamayan iki insan nasıl anlaşabilir?" konusuyla ilgili sınıfta öğretmeniniz rehberliğinde yapmış olduğunuz beyin fırtınasından hareketle bir metin oluşturunuz.

NİYE ANLAŞAMI YOLUZ?

iki insan bir araya geldiğinde, anlaşmak istediğinde zorluk çıkartabilirler. Örneğin, bir finlikle bir Türk araya geldiğinde eskiden yaşanan savaşlar yüzünden Türk, finlinin küfür ettiğini zannederek karga edebilir.

Maddeler:

- Hiç anlaşamazlar.
- Jest ve mimiklerle anlaşabilirler.
- Ortak bir dil öğrenerek anlaşabilirler.
- Sözlük ile anlaşabilirler.
- Tercümanla anlaşabilirler.
- İşaret dili ile anlaşabilirler.
- Yeni bir dil oluşturarak anlaşabilirler.

Merhaba Ö günden Bu güne

Merhaba. Ben Gülistan. Bir fakirim. Mendil satarak geçiniyorum. Bazıları soruyor "Okula gitmiyormusun?" diye. Çok utanarak "Hayır." diyorum. Annem ben 8 yaşındayken babam 7 yaşındayken vefat etmiş. Şu an 10 yaşındayım. Bir gün bir okulun önünden geçerken öğretmenin sorduğu soruyu duydum. Kendimden geçmişim, o sırada parmak kaldırmışım. Çocukların sırasının üstünde tabletler vardı. Öğretmen benim parmak kaldırdığımı görmüş. Dışarı çıkıp yanıma geldi, evli değilmiş, çocuğuda yokmuş. Başımdan geçenleri anlattım. Beni evine davet etti. Birkaç gün orada kaldım. Bana yeni kıyafetler alıp sinemaya götürdü. Bir gün bana sordu "Seni evlatlık alayım mı?" Ben de sevinçle "Evet." dedim. Artık onun kızı idim. Onun sınıfında okudum. Annem ve babamın mezarını sık sık ziyaret edip onlara hediye alıyordum. Büyüdüm, öğretmen oldum. Evlendim ve kızım oldu. Adını öz annemin adı Ayşegül koydum. Mutlu mesut yaşadık.

07.11.2018

Vazma Çalışması

“Küresel ısınmanın ortaya çıkaracağı problemlerden biri de suların azalmasıdır. Bunun gerçekleşmesini yavaşlatmak için su israfını nasıl önleyebiliriz?”

Yukarıda yer alan problem cümlesine uygun bir çözüm metni oluşturunuz.

KÜRESEL ISINMAYI ENGELLEMELİK

Küresel ısınma dünyamıza çok zarar verir. Bu zararlar yaşamayı

azaltabiliriz. Mesela bu zararları biz oluşturuyoruz. Çevreye saygılı olmayı ve korumalıyız. Haberlerde gördüğümüz gibi kutuplardaki buzullar eridiği zaman su depolayabiliriz. Kutuplardaki buzulların erimesi hayvanlar için zararlı. Bizim bu hayvanlara besin zinciri için ihtiyacımız var. Fabrikalar atıklarını göllere, barajlara onun gibi yerlere atıyorlar ve bu kötü bir şey. Göllerdeki balıklar zarar görürler bu balıklar önemli hayvanlardır. Hayvanlar bizim için önemlidir. Küresel ısınma kötü bir şey. Küresel ısınmayı engellemek için ağaçlar dikmeliyiz ve ağaçları kesmemeliyiz. Yani küresel ısınma, dünyamız için çok kötü bir şey. Televizyon başında uymamalıyız. Işıkları boş yere yakmamalıyız, suları açık bırakmamalıyız. Toplu taşıma araçlarını kullanmayı azaltmalıyız. Küresel ısınmayı engellemek için kötü olan örnekleri yapmamalıyız. Dünyaya zarar vermeyelim.

Vazma Çalışması

Ünlü yazar Michael Ende, Momo adlı kitabından aşağıya aldığımız bölümün devamını size bıraksaydı metni nasıl tamamlardınız? Haydi tamamlayınız!

HESAP YANLIŞ AMA GEÇERLİ

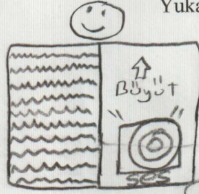
Günlük yaşam içinde çok büyük bir sır vardır. Herkesin bunda bir payı bulunur, herkes onu tanır ama pek az kimse buna kafa yorar. Çok kimse onu olduğu gibi benimser ve hiç şaşkınlık göstermez. Bu büyük sır **zamandır**. ... Zaman çok önemlidir, zamanı boşa harcamamız lazım. Her şeyi geri alabiliriz ama zamanı geri alamayız. Zaman çok değerli bir hazinedir. Ayrıca en büyük ve en hızlı israf zamandır. Zaman israfı yapmamalıyız, zamanı çöpe atmayız. Zaman israfı yapmayınız, yaparsanız kendi zamanınıza mâl olursunuz. Zaman şu gibidir nasıl geçtiği anlaşılır. Eğer zamanı boşa harcarsak boşa harcarsak ve israf edersek işlerimizi yapamayız ve sevdiğimizimize zaman harca yamaz.

07.11.2018

Yazma Çalışması

"Teknolojinin hızla gelişmesi, insanların kitap okuma isteğinin hızla azalmasına neden olmuştur. İnsanların kitaplara daha fazla zaman ayırmasını nasıl sağlayabiliriz?"

Yukarıda yer alan problem cümlesine uygun bir çözüm metni oluşturunuz.



TEKNOLOJİNİN ZARARLARI

Günümüzde teknoloji yüzünden kitap okumak-

biz çocuklara düşman gibi geliyor ve teknolojik aletler ise arkadaş dost gibidir. Kitap okuyan ülkemizde çok azdır. Kitap okumanın önemini biz çocuklar anlamıyoruz. Bunları anlatmak için farklı proselerimiz var onların bazıları da şunlardır:

Akıllı kitap, Okuyucu kitap, Anlatıcı kitap, Sanal gençlik kitabı, Bilgilendirici kitap... Okumalıyız ve

Yukarıda verdiğimiz öneriler gibi sizde bir şey yarat ettiğimizi düşünün ve nedenleri yazarak aşağıya yazınız.

Sloganlar

Kitap okuyalım,
güzel bir hayata
merhaba diyelim.

Bir kütüphane
bin hapisane
kapatır.

21.11.2018

Yazma Çalışması

Aşağıda yer alan yarım bırakılmış metne uygun ifadelerle devam edecek şekilde bir cümle ve bir başlık yazarak kâğıdınızı sırayla diğer gruplarla değiştiriniz. Metinlerin son halini hep birlikte okuyacağız, merak etmeyin!

Ah Minik Balık

Uzun ve soğuk bir kış gecesi idi. Denizin dibinde bir Nine Balık, sayıları on iki bini bulan minik yavrucuklarını ve torunlarını etrafına toplamış, onlara masal anlatıyordu.* Ancak büyük bir akıntı ile hepsi savruldu. En küçük yavru kaybolunca Nine Balık telaşlandı. Ve tüm herkeste o balığı aramaya koyuldu. Balığı bulamayınca çok korktular. Oysa ki balık, sıktığı için gızmeye almıştı. Şu an balık akıntılarda eğleniyordu. Akıntı hızlı olduğu için onu göremediler. Birden akıntı hızlı olduğu için akıntıdan dışarı fırladı. Bir kayaya çarptı, zarar gördü. Yüzemiyordu. Yavru balığı arayan bir balık geçerken gördü, Nine Balığa seslendi. Nine Balık telaşla balığı alıp götürdü. Yürmesine yardım ettiler. Onu tedavi edip masalına devam etti. Normalde masal çok eğlenceli. Masalın başında gitmişti çünkü.

*Samed Behrengi'nin Küçük Karabalık adlı eserinden alınmıştır.



Özgeçmiş

Adı Soyadı	Elif Yıldırım	İmza:	
Doğum Yeri	ANKARA		
Doğum Tarihi	09.01.1992		
Medeni Durumu	Bekâr		
Tel	0(543) 871 22 63		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Azot İ.Ö.O.	Anaokulu/3. Sınıf	Kütahya	1998/2001
İlköğretim	Kent Koop. İ.Ö.O.	4. Sınıf/ 5. Sınıf	Ankara	2001/2003
Ortaöğretim	Kent Koop. İ.Ö.O.	6. Sınıf/ 8. Sınıf	Ankara	2003/2006
Lise	Polatlı Anadolu Öğretmen Lisesi	Eşit Ağırlık	Ankara	2006/2010
Lisans	Mevlana Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği/ Tam Burslu	Konya	2010/2014
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkçe Eğitimi	Konya	2016/2019