

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**İŞBİRLİKLİ YAZMA ETKİNLİKLERİNİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL
OLARAK ÖĞRENERİN YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE
ETKİSİ**

ZEYNEP EKİNCİ

BOLU – 2018

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**İŞBİRLİKLİ YAZMA ETKİNLİKLERİNİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL
OLARAK ÖĞRENERİN YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE
ETKİSİ**

Hazırlayan

Zeynep EKİNCİ

Danışman

Prof. Dr. Halit KARATAY

BOLU, AĞUSTOS -2018

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Zeynep EKİNCİ tarafından hazırlanan “İşbirlikli Yazma Etkinliklerinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı çalışma Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (28.08.2018)

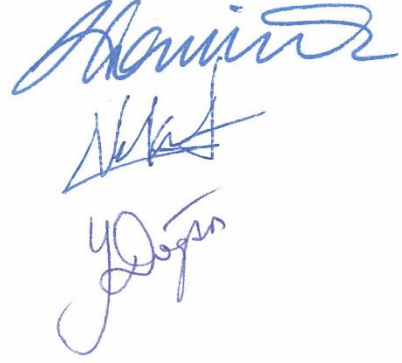
Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) :Prof. Dr. Halit KARATAY

Üye :Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

Üye :Doç. Dr. Yusuf DOĞAN



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Zeynep EKİNCİ

İmza:

TEŞEKKÜR

Tez çalışması sürecinde her konuda bana yardımcı olan ve yol gösteren tez danışmanım, kıymetli hocam Prof. Dr. Halit KARATAY'a, çalışmanın düzenlenmesinde fikir ve önerileriyle katkı sağlayan Öğr. Gör. Haluk GÜNGÖR'e ve Arş. Gör. Ozan İPEK'e araştırmamın uygulanması sürecinde her zaman yanımda olan ve yardımlarını benden esirgemeyen kıymetli hocam Öğr. Gör. Dr. Nurettin KARTALLIOĞLU ve Emine AKTİ'ye, hayatım boyunca beni destekleyen, her şartta ve koşulda sabırla yanımda olan aileme, eğitim hayatım boyunca bana yol gösteren ve hep yanımda olan en yakın arkadaşım, ağabeyim Erkut EKİNCİ'ye teşekkür ederim.



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ.....	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT.....	xi
I. BÖLÜM	
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Sayıtlılar.....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	6
2.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	6
2.2. Yazma ve Yazılı Anlatım	7
2.2.1. Yazma yaklaşımları	10
2.2.2. İyi bir yazının özellikleri.....	12
2.3. Yaratıcılık	12
2.3.1. Yaratıcı yazma	14
2.4. İşbirlikli Öğrenme.....	17
2.4.1. İşbirlikli öğrenmenin temel ilkeleri	19
2.4.1.1. Grup ödülü.....	19
2.4.1.2. Olumlu bağımlılık.....	19
2.4.1.3. Bireysel değerlendirilebilirlik.....	20
2.4.1.4. Yüz yüze etkileşim.....	20

2.4.1.5. Sosyal beceriler.....	21
2.4.1.6. Grup sürecinin değerlendirilmesi.....	21
2.4.1.7. Eşit başarı fırsatı	21
2.4.2. İşbirlikli yazma	21
2.5. Konuyla İlgili Araştırmalar.....	23
III. BÖLÜM	
3. Yöntem.....	29
3.1. Araştırmanın Modeli.....	29
3.2. Çalışma Grubu	30
3.3. Veri Toplama Araçları	31
3.3.1. Yaratıcı yazma ölçeği	31
3.3.2. Derecelendirilmiş puanlama anahtarı	32
3.3.3. Kur sonu sınavları	32
3.3.4. Görüşme formu	32
3.4. Öğretmen gözlem formu.....	32
3.5. Uygulama Süreci.....	33
3.6. Verilerin Toplanması	43
3.7. Verilerin Analizi	43
IV. BÖLÜM	
4. Bulgular ve Yorum	45
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	45
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	48
V. BÖLÜM	
5. Sonuç ve Öneriler	53
5.1. Sonuç ve Tartışma	53
5.1.1. Birinci alt probleme ait sonuçlar.....	53
5.1.2. İkinci alt probleme ait sonuçlar	55
5.2. Öneriler	56
KAYNAKÇA.....	57

EKLER.....	63
Ek 1. Yaratıcı Yazma Değerlendirme Ölçeği	63
Ek 2. Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı.....	64
Ek 3. Uygulamalar	66
Ek 4. Kur Sonu Sınavları	74
Ek 5. Proje Sonuç Raporu.....	85



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri	7
Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri	31
Tablo 3.2. İşbirlikli yazma etkinliklerinin Türkçe öğretimine katkılarına yönelik öğretici görüşleri.....	44
Tablo 4.1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yaratıcı yazmalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	46
Tablo 4.2. İşbirlikli yazma etkinlikleri ile ilgili katılımcıların olumlu görüşleri	48
Tablo 4.3. İşbirlikli yazma etkinlikleri ile ilgili katılımcıların olumsuz görüşleri.....	50

ÖZET

İŞBİRLİKLİ YAZMA ETKİNLİKLERİNİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

Ekinci, Zeynep
Yüksek Lisans Tezi
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Halit KARATAY
Ağustos, 2018

Bu araştırmanın temel amacı, işbirlikli yazma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye olan etkisini incelemektir. Bunun için araştırmanın yöntemi ve deseni eylem araştırması olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi yazılı anlatım uygulamalarını geliştirmek amaçlanmıştır. Bunun için eylem araştırması türlerinden “sınıf içi eylem araştırması” kullanılmıştır. 2016-2017 eğitim öğretim yılında BAIÜ TÖMER’de Türkçe öğrenen 16 öğrenci araştırmaya katılımcı olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım sorunlarının çözümü için uygun olduğuna karar verilen altı aşamalı bir eylem planı geliştirilmiştir.

1. Var olan uygulamaların değerlendirilmesi: 2015- 2016 eğitim öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kullandıkları ders kitaplarında yer alan yazma etkinlikleri incelenmiştir. Mevcut yazma uygulamaları içerisinde işbirlikli yazma uygulamalarının çok az sayıda olduğu tespit edilmiştir.

2. Uygulamanın geliştirilmek istenilen yönünün belirlenmesi: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde işbirlikli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisi ile birlikte diğer dil ve sosyal becerilerini geliştirecek öğretim etkinliklerinin belirlenmesine çalışılmıştır.

3. Uygulamaların geliştirilmesi için yöntemler tasvir edilmesi: ADOÖÇ incelenmiş, A1-B1 kurları arasındaki yazma yeterlilikleri ve yazılı anlatımda kullanılacak yöntem ve tekniklerin soruna uygun olup olmadığı incelenmiş, öğrencilerin yazma yeterliliklerine uygun olarak kullanılacak işbirlikli yazma

modellerine karar verilmiştir. Bunun için A1 ve A2’de *akran yazma grupları*, B1’de ise *3-5 kişilik küçük gruplarla yazma* etkinliklerinin tasarlanmasına karar verilmiştir.

4. Deneme yapılması ve planın iyileştirilmesi: 12 haftalık ön uygulama çalışması yapılarak planın uygulanabilirliği ve aksayan yönlerinin iyileştirilmesi için yapılabilecek çalışmalara karar verilmiştir.

5. Ön uygulamadan elde edilen verilere göre plan üzerinde değişiklikler yapılması ve yenilenmiş planın uygulanması: Yenilenmiş eylem planı 9 hafta uygulandı. Her uygulamada öğrencilerin yazma sorunları ile ilgili dönüt ve düzeltme çalışmaları yapıldı, böylelikle yaptıkları yazılı anlatımda özgünlük, üslup, metin yapısı, yazım ve noktalama ile ilgili yaptıkları hatalarının farkına varmaları sağlandı.

6. Eylem planının uygulanmasından elde edilen verilerin çözümlenmesi, raporlaştırılması ve paylaşılması: 9 haftalık eylem planı uygulandıktan sonra, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki değişim değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin A1, A2 ve B1 kurlarının sonunda girdikleri sınavlardan elde edilen yazılı anlatım çalışmaları “Yaratıcı Yazma Ölçeği” ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin kurlar arası yaratıcı yazma becerilerindeki gelişimi analiz etmek için tekrarlı ölçümler t testi tekniğinden yararlanılmıştır. Ayrıca uygulama etkinlikleri ile ilgili katılımcıların görüşleri alınmış ve uygulama öğretmenlerinin gözlemlerinin içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda; işbirlikli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki *yaratıcılık, üslup, yazım noktalama ve sunum* ile ilgili özellikleri anlamlı bir şekilde geliştirdiği belirlenmiştir. Buna rağmen yazılı anlatımın tutarlılıkla ilgili özelliği *metin yapısında* anlamlı bir fark yaratacak kadar geliştirmemiştir. Kur sonu sınavlarda öğrencilerin belli bir kelime sayısı ile yazılı anlatım yapmaları istendiği için metin yapılarında tutarlılığı sağlamamış olabilirler. Öğrencilerle yapılan yüzyüze görüşmelerde, “Grup olarak yazmak mı yararlı, bireysel yazmak mı?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin % 73’ü grup, % 27’si ise bireysel olarak yazmanın daha faydalı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin gözlemlerine göre işbirlikli yazma, akran iletişimine ve öğrenmeye,

Türkçe öğrenme ilgisi ve isteğini artırmaya, yazılı anlatımdaki hataları fark etmeye ve okuma, dinleme, konuşma gibi diğer dil becerilerinin de gelişimine katkı sağlamaktadır. Öğretmenler göre bu tür uygulamaların bireysel öğrenme alışkanlığı olan öğrencilerin Türkçe öğrenme hızını düşürdüğünü, bazen gruptaki herkesin uygulamalara etkin katılmadığını belirtmişlerdir. Buna rağmen yazılı anlatım çalışmalarının bir kısmının işbirlikli yazma şeklinde planlanması Türkçe öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirmektedir.

Anahtar Kelimer: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (TYDÖ), işbirlikli yazma, yazma eğitimi, yaratıcı yazma, eylem araştırması.



ABSTRACT

**THE EFFECT OF COOPERATIVE WRITING ACTIVITIES ON IMPROVING
WRITING SKILLS OF STUDENTS WHO LEARNING TURKISH AS A
FOREIGN LANGUAGE**

Ekinci, Zeynep

Master of Arts

Department of Turkish Language Teaching

Chair of Teaching Turkish as a Foreign Language

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Halit KARATAY

August, 2018

The main purpose of this research is to examine the effect of cooperative writing activities on improvement of the writing ability of students who are learning Turkish as their foreign language. For this, method and pattern of the research were determined as action research. Developing the written expression activities teachers was aimed. For this, "in class action research" which is a type of action research was used. 16 students who are learning Turkish at BAIÜ TÖMER in 2016-2017 education year were determined as participants. We developed a six phase action plan which is proper for the solution of students' written expression problems.

- 1) **Consideration of existing practices:** The writing activities which was found in textbooks of students who were learning Turkish as their foreign language in 2015-2016 education year were examined. We confirmed that cooperative writing activities are taking a small place in the whole existing practices.
- 2) **Determining the side which was desired to developed of the practice:** We aimed that cooperative writing activities on teaching Turkish as foreign language can be develop other linguistic and social abilities alongside of writing abilities.
- 3) **Describing the methods for developing practices:** We examined ADOÖÇ. We examined the methods and techniques which are using for written expression and differences between A1 and B1 courses' ability of writing. We decided cooperative writing models which can be used properly for students' level of writing. For this, we decided design,ng peer writing activities at the A1 and A2 courses, small group writing activities at B1 course.
- 4) **Testing and improving the plan:** For determining workableness and improving the failing side of the plan we did a application study which was continued 12 weeks.
- 5) **Modifiyng the plan with the datum which were came form the applicaiton study and practicing the renewed plan:** Renewed action plan were practiced for 9 weeks. We did feedback and corecting studies related with students' writing problems in every practice. In this way, we raised awareness on

individuality in written expressions, wording, text format, grammar and punctuation.

- 6) **Analysing, reporting and sharing the datum which were came from practicing the action plan:** After 9 weeks long action plan was practiced, the progress of students' written expression abilities were reviewed.

Written expression activity results which were collected from students' finale exams of A1, A2 and B1 courses were reviewed with Creative Writing Scale. For analysing the improvement of creative writing abilities between the courses, we used methods of t test. Also, we received participants' opinions on practicing activities and analyzed observations of teachers who are practice the method.

At the end of the research, we determined that cooperative writing activities developed the students' writing activities. We determined that cooperative writing activities developed students' individuality in written expressions, wording, text format, grammar, punctuation and presentation abilities. However, consistency of text structure didn't develop to form significant difference. Students may not be consistent at the text structure because of the rule that using limited words at the finale exams. At the face to face interviews we asked students "Do you prefer writing as a group or writing individual?" %73 percent of students stated they prefer working as a group, %27 percent of the students stated they prefer working individually. Based on observations of teachers, cooperative writing activities contribute peer communication and education, interest of learning Turkish, recognise the mistakes at the written expression and language skills such as reading, listening and speaking. The opinion of teachers is that this types of activities lower the students' who are likes to learn individually the rate of learning and sometimes, everybody at the group doesn't attend the group activities efficiently. Despite all, planning some parts of the written expressions as cooperative writing makes learning Turkish more fun.

Keywords: Teaching Turkish as A Foreign Language, Cooperative Writing, Writing Education, Creative Writing, Action Research.

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde, araştırmanın konusu olan problemin ne olduğu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıltı, sınırlılıklar ve tanımlar belirtilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Ana dili dışında ikinci bir dil öğrenmek, bu dili hayatında kullanabilmek bireylere her zaman büyük avantajlar sağlamıştır. İnsanoğlunun var olduğu ilk günden bu yana, dünya medeniyetleri her zaman bir ilerleme içerisinde olmuştur. Uluslararası ilişkilerin gelişmesiyle birlikte birçok ülke kendi dillerini iyi öğrenip kendi dillerine sahip çıkmanın yanı sıra yabancı dil öğretimini de son derece önemsemektedir.

Toplumlar siyasal, sosyal, ekonomik, askerî, dinî ve belirli nedenlerle diğer toplumların dillerini de öğrenme ihtiyacı duyarak; kendi dillerini yayma gayreti içerisinde olmuşlardır (Açık, 2008).

Bilgisayar çağı, teknoloji çağı, bilgi çağı gibi isimlerle adlandırılan içinde bulunduğumuz yüzyılın adı ne olursa olsun, değişmeyecek tek gerçek, bu yüzyılın bir bilim ve teknoloji yüzyılı olduğu gerçeğidir. Uluslararası ölçekteki şirketlerin giderek artması, insanların gelişmiş ülkelere giderek yerinde eğitim almak istemeleri, bireylerin kendilerini geliştirme arzuları, aranan nitelikli insan gücünün artması gibi nedenler, günümüz insanını ikinci, hatta üçüncü bir dili öğrenmeye zorlamaktadır. Bu çerçevede Türkiye'nin son yıllarda yaşadığı değişim ve gelişimler dolayısıyla da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini hızla yayıldığı ve Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısının günden güne arttığı söylenebilmektedir.

Dil öğretimi yalnızca dil bilgisi ve sözcük öğretiminden ibaret değildir. Dil öğretiminde amaç, dört temel dil becerisini de öğrencilere kazandırmaktır. Bu beceriler; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Dinleme ve okuma anlama becerisi, konuşma ve yazma ise anlatma becerisini oluşturmaktadır. Dinleme ve okuma süreci bir yaratma süreci değil, var olanı çözümlenme sürecidir. Bu becerilerde birey daha pasif

durumdadır. Konuşma ve yazma süreci ise bir yaratma sürecidir ve birey daha aktif durumdadır.

Yazmak, “Duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur.” (Sever, 2004, 24).

Yazma becerisi diğer dil becerileri arasında en son ve en zor edinilen beceridir. Bu durum, öğrencileri yazı yazma konusunda isteksiz hale getirmektedir. Bu belirtilen sebeplerden dolayı yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisinde öğrencilerin daha üretken olmalarını sağlayacak yöntem ve yaklaşımlar denenmelidir.

Konuyla ilgili olarak Pala (1995), Açıkgöz (1990), Ghaith (2003), Gömleksiz (2007) ve Yılmaz (2013) in araştırmaları vardır. Bu araştırmalar, doğrudan işbirlikli yazma ile ilgili olmadığı için alanyazında bu konuda eksiklikler tespit edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, işbirlikli yazma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye olan etkisini tespit etmektir. İlgili kaynaklar tarandığında Türkçe eğitimi ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanlarında işbirlikli yazma ile ilgili bir araştırma tespit edilmemiştir. Bu tespitten hareketle araştırma konumuza karar verilmiştir.

İşbirlikli yazma etkinliklerinin yazma becerisini geliştirmesi öğrencilerin akademik başarılarını artırır. Aynı zamanda okuma becerisi, dinleme becerisi ve konuşma becerilerini de geliştirir. Grup üyelerinin sürekli diyalog halinde olması, sınıf içi iletişimi de olumlu yönde artırır. Öğrenciler, işbirlikli yazma çalışmalarını yaparken aynı zamanda konuşma ve dinleme becerilerini de geliştirirler. Yazma çalışmalarını bitiren öğrenciler, çalışmalarını sınıf arkadaşlarına okurlar.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yazma becerisi, dil becerileri arasında en son edinilen beceridir. Yazma becerisi, dinleme, konuşma ve okuma becerilerini de kapsar. Türkçeyi yabancı dil

olarak öğrenen öğrenciler için çok önemlidir. Özellikle eğitime Türkiye’ de devam edecek olan yabancı öğrenciler için yazma becerisi hayati bir öneme sahiptir.

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin akademik başarılarını ve sınıf içi iletişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Yabancı öğrencilerin çoğu ailelerinden çok uzakta yaşadıkları için sınıf içi iletişim onlar açısından çok önemlidir.

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve yazma becerisine yönelik olumlu tutuma sahip olmaları için ders içi yazma etkinliklerine ek olarak işbirlikli yaratıcı yazma çalışmalarına yer verilmiştir. Bu sayede öğrencilerin sınıf içi iletişimlerinin artması ve daha başarılı yazılar yazmaları hedeflenmektedir. İşbirlikli yazma etkinlikleri; öğrencilerin birbirlerinden yeni bilgiler öğrenmelerini, sınıf içi iletişimlerinin artmasını ve özgüvenlerinin artmasını sağlar. İşbirlikli yazma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu kadar önemli olmasına rağmen bu konuyla ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan araştırma alanyazında bir ilk olma özelliği de taşımaktadır.

Araştırmanın problem cümlesi: İşbirlikli yazma etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerisini geliştirmeye etkisi nedir?

Alt Problemler: Bu probleme yönelik daha ayrıntılı bulgular elde etmek için aşağıdaki sorulardan yararlanılmıştır.

1. İşbirlikli yazma etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatım, yaratıcılık, üslup, metin yapısı, yazım/noktalama ve sunum becerilerindeki özellikleri geliştirmeye etkisi var mıdır?
2. Öğrencilerin işbirlikli yazma etkinlikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin işbirlikli yazma etkinlikleri ile ilgili gözlemleri nelerdir?

1.4. Sayıtlar

Kontrol altına alınamayan değişkenler;

1. Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları,
2. Öğrencilerin derse karşı tutumları,
3. Etkinliklerin güçlük derecesi,
4. Öğrencilerin akademik başarılarının tüm grubu aynı oranda etkilediği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma için elde edilen veriler, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde 2016- 2017 eğitim- öğretim yılında Türkçe öğrenen 16 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Yabancı Dil: 1. Ana dilin dışında olan dillerden her biri. 2. Ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili (Türkçe Sözlük, 2009, 2102).

İşbirlikli Öğrenme: Öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarınıdır (Açıkgöz, 2013, 290).

İşbirlikli Yazma: İşbirlikli yazma, küçük öğrenci gruplarının görüş alışverişinde bulunarak yaptıkları yazılı anlatım tekniğidir (Karatay, 2016).

Yazılı Anlatım: Bir konuyu ve o konu ile ilgili fikirleri cümle ve paragraflara göre düzenleme; düşüncüyü, duyguyu, olayı yazı ile anlatma; düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun olarak yazma işlemine yazılı anlatım denir (Temizkan, 2010, 627).

Yaratıcı Yazma: “ Var olan bilgileri, kavramları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayarak, birbiriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir beste, şiir, öykü, deneme ya da roman koyma etkinliği olarak ifade edilir.” (Güleryüz, 2006, 126).



II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın temel kaynağını oluşturan kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi aynı zamanda Türk kültürünün öğretimi de demektir. Kaşgarlı Mahmut ile başlayan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi günümüze kadar devam etmiştir.

Tarihin bilinen ilk dönemlerinden beri gelişmiş, işlenmiş ve zenginleşmiş bir dil olarak karşımıza çıkan Türkçenin hem ana dili olarak hem yabancı dil olarak öğretimi konusunda yapılmış somut örnekler vardır (Karakuş, 2006, 12). Bu konudaki ilk örnek Kaşgarlı Mahmut'un Divanü Lugati't-Türk adlı başyapıtdır. Divanü Lugati't-Türk Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan Türkçe-Arapça bir sözlüktür. Kaşgarlı Mahmut'un bu eseri Türkçenin Arapça kadar zengin bir dil olduğunu göstermek için yazılmıştır.

1072'de yazılan Dîvânu Lugâti't- Türk'ten Cumhuriyet Dönemi'ne kadar Zemahşeri'nin Mukaddimetü'l Edeb, Ali Şîr Nevâî'nin Muhakemetü'l Lugateyn, Selim Gürcü'nün (Ecnebilere Mahsus) Elifbâ-yı Osmanî, Bergamalı Kadri'nin Müyessiret'ül-Ulum adlı eserleri dönemlerinin Türkçe dil öğretim kitaplarıdır. Yine Karamanoğlu Mehmet Bey: "Bundan sonra divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste, meydanda Türkçeden başka dil kullanılmayacaktır." buyruğuyla Türkçeye önemli katkı sağlamışlardır (Yılmaz, 2014).

1950 yılından sonra ise üniversite ve enstitüler himayesinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine önemli çalışmalar yapılmıştır. Özellikle Türki Cumhuriyetlerin öğrencileri devlet desteğiyle Türkiye'ye getirilmiş lise, üniversite ve lisansüstü eğitimler verilerek hem Türkiye Türkçesi hem de Türk kültürü öğretilmiştir (Göçer ve Moğul, 2011). Türkçe öğretimi tarihi çok eskilere dayansa da son 30 yıl içerisinde daha da artmıştır. Tüm bu çalışmalar neticesinde son yıllarda Türkçenin

yabancı dil olarak tercih edildiği görülmektedir. Dünyada en çok konuşulan dillerin nüfus olarak hitap ettiği tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.1. Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri (Kılıçarslan ve Yavuz, 2014, 865).

Çince 1.300.000.000 Sekiz lehçesiyle birlikte
İngilizce 427.000.000
İspanyolca 266.000.000
Hintçe 260.000.000 Bütün lehçeleri ve Urduca ile birlikte
Türk dili 220.000.000 Bütün lehçeleri ile birlikte
Arapça 181.000.000 Bütün lehçeleri ile birlikte
Portekizce 165.000.000
Bengalce 164.000.000
Rusça 158.000.000
Japonca 124.000.000
Almanca 121.000.000
Fransa 116.000.000

Geniş bir coğrafyada konuşulan Türkçe, günümüzde dünya dilleri arasında önemli bir yere sahiptir. Türkçenin sömürge dili olmadığı halde bu kadar çok kişi tarafından konuşulması dünya üzerindeki Türk sayısının çok olmasının bir sonucudur.

2.2. Yazma ve Yazılı Anlatım

Yazı, bizden sonraki nesillere bıraktığımız en önemli mirastır. Bugün sahip olduğumuz tüm bilgileri yazıya borçlu olduğumuzu rahatlıkla söyleyebiliriz. Yazının icadı medeniyetin başlangıcıdır.

Yabancı dil öğretimi dinleme, konuşma, okuma becerisi ve dil bilgisi öğretiminden oluşmaktadır. Okuma ve dinleme anlamaya; konuşma ve yazma anlatmaya yönelik dil becerileridir. Bütün dil becerileri birbirini tamamlar nitelikte becerilerdir. Böylelikle dört dil becerisi de birbiriyle ilgilidir. Bu açıdan bakıldığında yazma becerisi; okuma, dinleme, konuşma becerilerinin ne kadar kazanıldığının tespit edilmesinde önemli bir yere sahiptir. (Özbay, 2013, 56; Güneş, 2013, 14).

Bir ifade becerisi olan yazma, insanlığın yıllardır kullandığı bir iletişim aracıdır. Bu iletişim esnasında bilgi ve kültür aktarımı çok daha kolay olagelmıştır. Toplumların gelişmişlik düzeyi ile yazılı iletişimin kullanımı arasında doğru orantı olduğu söylenebilir (MEB, 2012, 2). İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan dilin temel becerilerinden biri olan yazma becerisi diğer diğer dil becerilerine kıyasla daha fazla özen ister. Dil, bütün kurallarına bağlı kalarak sözcükleri yerli yerinde kullanıp cümleler unsurlarıyla birlikte dizilmelidir. Düşüncelerin belli bir mantık akışında verilmesi gerekir.

Sözün kalıcılığını sağlaması, kuşaklardan kuşaklara aktarılmasına yardımcı olması; düşüncenin açık ve anlaşılır bir biçimde, dil/anlatım bozukluklarından arındırılarak en az hata olasılığı ile hedef kitleye ulaştırılmasını beraberinde getirmesiyle yazı, hem birey hem de toplum hayatının en vazgeçilmez ifade olanaklarından birisidir (Temizkan ve Yalçınkaya, 2013, 81).

Yazının keşfi medeniyete büyük katkı sağlamıştır. Yazı sayesinde bilgi birikimi olmuştur. Kültür , nesillerden nesillere aktarılabilmıştır (Karatay, 2011, 21).

Yazmak çok önemli olduğu halde insanların yazmayı kullanma oranları oldukça düşüktür. Günlük hayatta insanlar çalışma zamanları içerisinde dinlemeye %40, konuşmaya %35, okumaya %16 ve yazmaya da %9 oranında yer vermektedir (Kalaycı, ve Temur, 2005, 55-56).

Yazma becerisinin gelişmesiyle bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma ve metin yapısında tutarlılık sağlama imkanları artmaktadır. Hayatın her yönünde (okulda, iş yerinde ve toplumda) yazma becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Okulda yazılı anlatım becerisinin gelişmiş olması, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Ungan, 2007, 462).

Yazma becerisi, konuşma becerisiyle birlikte temel dil becerilerinin anlatma bölümünde yer almaktadır. Yazma, insanın kazandığı ilk becerilerden biri olan “düşünme” nin ürünüdür. Ancak bu düşünme becerisinin yazıya aktarılması zaman almaktadır (Okur, Demirtaş, Keskin,2013, 299).

Yazma becerisi, diğer dil becerileri sayesinde gelişmektedir. Diğer beceriler ne kadar iyi öğrenilmişse yazma becerisi de o oranda iyi öğrenilir. Dil becerileri arasında ön koşulluk ve karşılıklı belirleyicilik ilişkisi söz konusudur. Dinleme olmadan konuşma, okuma olmadan ise yazma becerisinin kazanılması özel eğitim uygulamaları dışında mümkün değildir. Bu nedenle yazma becerisine yönelik çalışmalarda diğer beceriler dayanak alınmalı; bireylerin dinlediklerini, düşündüklerini, okuduklarını yazıya aktarmaları sağlanmalıdır (Okur, Demirtaş, Keskin, 2013, 299).

Yazma, dil becerilerinin yanı sıra zihinsel süreçlerle de içi içedir. Bu durumda yazma becerisi diğer dil becerilerinin geliştirilmesini sağlar. Yazma, özellikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır (Güneş, 2003 akt. Uçgun, 2009).

Yazma becerisi kazanmanın asıl amacı duygu, düşünce ve hayalleri kısaca anlatılmak istenenleri, yazma becerisine ait öğelerle anlaşılır ve etkili bir şekilde anlatmaktır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre yenilenen öğretim müfredatları beraberinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan ve öğrencinin aktif katılımını öğrenme sürecine dahil eden strateji, yöntem ve teknikleri de kullanmayı zorunlu hale getirmiştir (Karadağ, 2013, 280).

Dil eğitimindeki dört temel becerinin kazandırılmasında en yavaş ve emekli isteyen beceri yazma becerisidir. Yazı yazma yeni bir ürün ortaya çıkarma, yaratma işidir. Yazı yazma, kişinin yeteneklerini ve yaratıcılığını keşfetme; kendini öğrenmede bir araçtır (Temizkan, 2010).

Yazma becerisi çok yönlü ve karmaşık bir beceri olduğundan bu beceriyi kazanabilmek ve kazandırabilmek eğitim öğretim süreci içerisinde yer alan bireylerin özenli ve sabırlı olmasını gerektirmektedir. Yazma becerisini kazandıracak olan kişiler, bu konuda yeterli donanıma sahip ve sabırlı olmalıdırlar. Yazma becerisini gerçekleştirecek olan yazar, kendisine güvenmeli ve konusuna hâkim olmalıdır. Yazarın konudaki motivasyon eksikliği yazma kaygısına neden olmaktadır. Kaygının önüne geçmek için yazar psikolojik olarak sürece hazırlanmalıdır (Coşkun, 2009).

Bir beceri eylemi olan yazmanın geliştirilmesi sürecinde ürün ve süreç temelli yaklaşım olmak üzere iki temel yaklaşım kullanılır. Ürün yaklaşımı daha çok bilgi ve içerik ağırlıklı olarak düşüncelerin neden sonuç ilişkisi içerisinde yazılmasıdır. Süreç temelli yazma yaklaşımı ise içerikten ziyade düşünce ve dilin gizli yönlerinin ortaya çıkarılıp süreç içerisinde yenilenerek, farklı stratejiler ile yeniden ifade edilmesidir. Yazma eğitimi sırasında öğretici sürekli sürecin içerisinde olmalı ve öğrencileri yönlendirmelidir. Bu süreçte gerekli olan bilgileri vererek öğrencilerin yaratıcı yönlerinin ortaya çıkmasına rehberlik etmektedir (Göçer, 2014, 106).

Diğer dillerde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar da birbirine benzemektedir; yazmaya ayrılan zamanın yetersizliği, teste dayalı sınavların olumsuz etkisi, öğretmenlerin yazma eğitimindeki yetersizliği, öğrencilerin kelime hazinesinin sınırlı olması, yazıları değerlendirme yanlışlığı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmaması, yazının biçim özelliklerine verilen önemin olumsuz etkisi, programın yetersizliği ve temel olarak öne çıkan görüşlerdir (Tağa ve Ünlü, 2013, 1287).

Yazma becerisi, emek ve zaman isteyen bir süreçtir. Hem Türk öğrencilere hem de yabancı öğrencilere yazma becerisi kazandırırken sabırlı ve istikrarlı davranmalıyız.

2.2.1. Yazma yaklaşımları

Yazma becerisini geliştirebilmek için farklı yaklaşımlar kullanılmıştır. Bunlar; ürün odaklı yaklaşım ve süreç odaklı yaklaşımdır.

Temizkan ve Yalçınkaya (2013)'e göre yazma öğretiminde bugüne kadar başlıca iki yaklaşımdan yararlanılmıştır. Ürün odaklı ve süreç odaklı yaklaşım. Ürün odaklı yaklaşımın davranışçı yaklaşımın bir ürünü olduğunu ve buna bağlı olarak ortaya çıkan yazılı metnin nasıl ortaya konulduğu, yazma sürecinde hangi aşamalardan geçildiği, hangi sorunlarla karşılaşıldığı ve bu sorunların çözülmesi için hangi önerilerin geliştirildiği önemli olmadığını belirtmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma paralel olarak ortaya çıkan yazmada süreç odaklı yaklaşımın ise öğrencilerin yazmanın her aşamasında farklı beceriler kazanarak yazma açısından önemli bir deneyim elde ettiğini

ve bu çalışmalarında elde ettiği deneyimin daha sonraki yazma çalışmalarının daha nitelikli olması için kullandığını belirtmiştir.

Oral (2008) yazma sürecinin iki ana yaklaşımda inceleneceğini belirterek bu yaklaşımları şu şekilde açıklamaktadır:

1. Ürün merkezli yazma yaklaşımı: Bu yaklaşımda yazı yazmak düşüncelerin kaydedilmesi ya da kağıda aktarılması olarak görülür. Bu yaklaşımda önce gerekli bilgiler toplanır daha sonra toplanan bilgiler neden-sonuç ilişkisi, bir tezi ispatlama, kıyaslamalar yapma yoluyla kağıda işlenir. Bu yaklaşım bilgilere önem verdiği için öğretmenin ve öğrencinin yazı etkinliğindeki rolleri de bu doğrultuda gelişir. Öğretmen öğrenciyi değerlendiren kişidir. Yazının değerlendirilmesinde önemli olan dilbilgisi kelime kullanımı biçim gibi teknik ölçütlere göre ürün değerlendirilebilir yapılır. Bu yaklaşımda yazının yazılması ve değerlendirilmesi oldukça mekanik bir şekilde gerçekleşir. Önemli olan tekniğin doğru uygulanmasıdır.

2. Süreç merkezli yazma yaklaşımı: Burada yazı düşüncenin ve dilin keşfedilmesi yenilenip değiştirilmesi olarak görülür. Bu yaklaşım yazıyı yazmadan önce ve yazım esnasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üstünde durur ve stratejiler üretir. Bu alt süreçler, ön yazım, taslak oluşturma, gözden geçirip düzeltme ve yazım işlemi bitene kadar uyumun korunmasını kapsar.

Temizkan ve Yalçınkaya, (2013, 85)' ya göre de süreç temelli yazma yaklaşımı ile yaratıcı yazma birbiriyle çok yakından ilgili iki kavramdır. Öğrencinin bir yaratıcı yazma çalışması yapabilmesi için uzun bir hazırlık çalışması gerektiğini "Hazırlık aşamasında dış dünyadan alınan gözlemlerin değerlendirilmesi, zihinde depolanan düşüncelerin beyin fırtınası ve işbirlikli çalışmayla ortaya çıkarılması, çağrışımlar yoluyla kelime ve kavramların keşfedilmesi gerekmektedir. Daha sonra bu düşünce ve görüşler planlanarak bir taslak haline getirilmeli, değişik birleştirme ve sentezlemeler yoluyla yazıya geçirilmelidir." sözleriyle ifade etmiştir. Süreç temelli yaklaşım daha çok zaman ve emek isteyen bir yaklaşım olduğu için öğrencileri yazma sürecine odaklamak zor olabilmektedir. Öğretmen teşvik edici ve yönlendirici olmalıdır.

İşbirlikli yazma çalışmalarında, süreç çok önemlidir. Öğrenci ilk uygulamalarda işbirlikli çalışmakta zorlansa da zamanla alışacak ve daha istekli hale gelecektir. Süreç ilerledikçe öğrencilerin akademik başarıları ve sınıf içi iletişimleri olumlu yönde değişecektir.

2.2.2. İyi bir yazının özellikleri

Yazı yazmak, sadece harfleri ve kelimeleri bir araya getirmek değildir. İyi bir yazı yazabilmek için kelimeleri kurallı bir şekilde bir araya getirmeliyiz.

Heaton (2003), güzel bir yazı yazabilmek için sahip olunması gereken nitelikleri genel olarak beş bölümde toplamıştır. Bunlar:

1. Dilin kullanımı: Doğru ve uygun cümleleri bir araya getirebilme becerisidir.
2. Mekanik beceriler: Yazılı anlatımın özelliklerini yerli yerinde kullanabilme becerisidir (noktalamalar, heceler vb.)
3. İçerik düzeni: Yaratıcı düşünerek gereksiz bilgileri atıp gerekli olanları kullanma becerisi.
4. Biçimsel (stilistik) özellikler: Cümleleri ve paragrafları değişik biçimlerde sunma ve dili etkili bir şekilde kullanabilme becerisi.
5. Yargılama becerileri: Belirli bir amaç doğrultusunda yazılar yazabilme becerisidir.

2.3. Yaratıcılık

Yaratıcılık, farklı bir bakış açısıyla bakabilmektir. Herkesin düşündüğünden farklı düşünebilmek, herkesin gördüğünden farklı görebilmektir.

Dünyamızın sürekli bir değişim içinde olduğu göz önüne alındığında önceden belirlenmiş bilgi kalıpları ve sınıflamalarla düşünerek çağa yetişmenin mümkün olmadığı görülmektedir. Günümüzde araştıran, sorgulayan, merak eden yaratıcı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. (San, 1979, 187; İpşiroğlu, 2006, 9).

Oral (2008, 1) “Yaratıcılık üretimin ve potansiyelin gücüdür. Herkes az veya çok, sanat, bilim, felsefe ya da spor alanında kendini gösteren bir yaratıcılık

potansiyeline sahiptir.” görüşünü dile getirmiş, yaratıcılık uyandırıldığında gerçek üretim sürecinin başladığını ifade etmiştir.

Yaratıcılık; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanların kesiştiği en üst basamakta yer almaktadır. Bilişsel alanda sentez, duyuşsal alanda kişilik haline getirme ve devinişsel alanda yaratma basamağı yaratıcılığın da temelinde yer alan “yeni, önceden var olmayan” ı ortaya çıkarmayı içerir (Güvenç,1993, 146-147).

Yaratıcılık kavramının Batı dillerindeki karşılığı “kreativitaet, creativity”dir. Latince “creare” sözcüğünden gelir. Bu sözcük “doğurmak, yaratmak, meydana getirmek” anlamındadır; sözcüğün anlamında devingen, dinamik bir süreç olma niteliği saklı bulunmaktadır (Öztürk, 2007, 3).

Yaratıcılık tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde ve çalışmanın içinde vardır. Yaratıcılık bazen “akıcı düşünme yeteneği” olarak tanımlanmakta, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar olan alanda yapıtların ortaya çıkmasına neden olan bir süreçler bütünü, tutum ve davranış biçimi olarak açıklanmaktadır (Özden, 2005, 74).

Yaratıcılık doğuştan sahip olunan bir yetidir, her birey yaratıcılık potansiyeline sahiptir; ancak yaratıcılığın sürekliliği, gelişimi, derecesi veya ortaya çıkışı kişiden kişiye farklılık göstermektedir (Demirel, 2010, 241).

Sönmez (2008, 174)’e göre yaratıcılık eğitimle geliştirilebilir, sadece zekaya bağlı değildir. Çocuklarda aşağı yukarı bir buçuk yaşından sonra kendini belli etmeye başlayan yaratıcılığı geliştirmek için öğrenme ortamını bu amaca uygun şekilde düzenlenmeli; öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

Yaratıcılık, “Yaratma yeteneği.” 2. “Her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık” şeklinde tanımlanır (TDK, 2009, 2134).

Yaratıcı düşünme, soruna bilinçli ve mantıksal yaklaşımı içeren “hazırlık”, hazırlık aşamasını izleyen, fikirlerin demlendiği “kuluçka”, çeşitli sentezler sonucunda çözümün gerçekleştiği “aydınlanma” ve çözümün etkililiğinin sınındığı ve gözden geçirildiği “değerlendirme” aşamalarından oluşmakta; aydınlanma ve değerlendirme aşamalarında “merak, esin ve uygulama” ön plana çıkmaktadır (Sönmez, 2008, 174).

Yaratıcı yazmada normal değerleri zorlamaksızın alışılmışın dışına çıkmak, düş gücünden yararlanarak herkesten farklı düşünceler ortaya koymak, özgünlüğü yakalayabilmek, akıcı ve hoşlanarak yazmak ve yazmadan zevk almak gibi durumlar söz konusudur (Küçük, 2007).

Yüksek bir düşünce, araştırma ve gözlem gücü, bilgi birikimi, düzenli bir okuma alışkanlığı, yeniliklere açık olma, çevresine ve olaylara karşı eleştirel bir gözle bakma, duygu ve yaşantı zenginliği, öğrencileri yaratıcı yazma etkinliklerine güdüleyici unsurlar arasında sayılabilir (Küçük, 2007).

Yaratıcılık, her bireyde olduğu düşünülen bir yetidir. Bunu geliştirmek ve ortaya bir ürün çıkarmak bireyin elindedir. Bizler de mümkün olduğunca öğrencilerimizin yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak etkinlikler yaptırmalıyız.

2.3.1. Yaratıcı yazma

Yaratıcı yazma, herkesin bildiği kelimeleri kimsenin düşünmediği bir uyumla bir araya getirmektir. Gerekli çaba gösterildiği takdirde herkes yaratıcı yazılar yazabilir.

Yaratıcı yazma; dış dünyadan elde edilen izlenimlerin farklı bir sunumla ortaya konmasıdır (Aşılıoğlu, 1993, 146).

Yaratıcı yazma, var olan bilgileri, kavramları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayarak, birbiriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir beste, şiir, öykü, deneme ya da roman koyma etkinliği olarak ifade edilir (Güleryüz, 2006, 126).

Yaratıcı yazmada amaç, uzun süreli veya geniş çaplı yazılar yazmak değil, yazınsal metinler vasıtasıyla yazma yeteneğini ortaya çıkarmak ve geliştirmektir (İpşiroğlu, 2006).

Yaratıcı yazma, öğrencilerin yazmaya istekli bir duruma getirildiği; her öğrenciye uygun farklı ve zevkli, bireysel ve işbirliğine dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı, oluşturulan metinlerin paylaşımına önem verildiği ve ürünün yanında sürecin de tümel olarak değerlendirildiği; tüm yazma süreçlerinde yaratıcılığın desteklendiği süreç merkezli bir yazma yaklaşımıdır (Özer ve Şahan, 2011, 10).

Anahtar kelimesi yaratıcılık olan yaratıcı yazma, bireyin yaratıcılığını kullanarak, yani dış dünyadan edindiği izlenimleri, kendi hayal dünyasında yeni ve farklı bir tarzda ortaya koyarak yazmasıdır (Bulut, 2012, 69).

Yaratıcılık, öğretilmeye olanak sağlayan bir kavramdır. Yaratıcı yazarlık olaylara başka bir açıdan bakabilmeyi sağlayan bir etkinliktir. Farklı örnekleri sunma özelliği ile farklı tanışıklıklara sebep olan bu etkinlik yaratıcılığı pekiştiren yaratıcılığın en azından öğretilbilir yönlerini göstermek için çabalayan bir çalışma yöntemidir (Gökçe, 2007, 14).

Zihinsel bir süreç olmanın yanında psikolojik bir yanı da olan yaratıcı yazmanın kişinin kendine olan güvenini artırdığı gibi kişiye yazma cesareti de verir (Temizkan, 2010).

Günümüzde eğitim sisteminde yaratıcılığa büyük önem verilmektedir. Çünkü yaratıcı düşünceler ancak uygun eğitim programlarıyla ortaya çıkarılabilmektedir. Avrupa ve Amerika'daki birçok eğitim kurumunda bireylerin bilişsel becerilerinin yanında duyuşsal becerilerinin de geliştirilmesi için yaratıcı yazma etkinlikleri yapılmaktadır. Bununla iyi bir yazar yetiştirmekten ziyade bireyin kendinde olan yaratıcı gücünü fark edip ortaya çıkarması amaçlanmaktadır (Kapar, 2008).

Yaratıcı yazmanın temelinde kurmaca bir dünya oluşturma çabası yatmaktadır. Yazarın gözlemlerini kendi iç dünyasıyla yorumlayarak yazıya dökmesi yoluyla gerçekleşir. Yani kurmaca gerçek dünyadan alınan malzemenin yazarın düş dünyasında sanatsal bir biçime dönüşmesidir. Gerçeklik insan zihninden bağımsız olarak dış dünyada var olan olay, olgu, durum veya varlıktır. Kurmaca ise sanatçının bu gerçeklikten işine yaradığına inandığı bazıları alarak soyut düzeyde güzel, estetik, kendi içinde uyumlu bir dünya oluşturmaktır (Çetin, 2006).

İpşiroğlu (2006, 11-12) yaratıcı yazmanın temel amaçlarını şu şekilde ifade etmiştir:

1. Duyu algılarını geliştirerek düş gücünü harekete geçirme, duyma, duyumsama, düşünme, sezme, gözleme yetilerinin bütünlüğünü sağlama.

2. Düşünme ve algılamanın, akıl ve duyguların karşılıklı bir alışveriş içinde birbirini tamamlamasına yol açma.
3. Düşünceleri, yaşantıları, gözlemleri kurgusal bir bütünlük içinde temellendirerek dile getirebilme.
4. Alımlama, gözleme, düşünme, sorgulama, yorumlama, eleştirme yetilerini geliştirme.
5. Kafamızdaki kalıpları, ön yarguları ve tıkanma noktalarını kırarak kendi dilimizi bulabilme, özgün olanı, bana özgü olanı, biricik olanı dile getirebilme. Ben'i bulgulama.

Edebiyat bir sanat dalıdır. Dolayısıyla 'Yaratıcı Yazarlık' eğitimi de bir sanat eğitimidir. Resim, yontu, müzik gibi sanat dalları nasıl öğretilabiliyorsa yazma sanatı da öğretilbilir olmalıdır. Edebiyat sanatının öğretilmez olduğunu savunmak, bu sanatların doğuştan gelen bir yetenekle yapıldığını iddia etmek anlamına gelir (Gülsoy, 2010).

Oral (2008) ise yaratıcı yazı çalışmalarını değerlendirmede şu hususlara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir:

6. Yaratıcı yazı etkinlikleri sıradan yöntemlerle değerlendirmemelidir. Not vermek, öğrencilerin yazılarını birbirleriyle kıyaslamak, yanlışlar bulmak, onları daha iyi yazamadıkları ya da fikirlerini daha iyi sunamadıkları için suçlamak yaratıcı yazının ana felsefesine aykırıdır. Yaratıcı yazı dilbilgisi kurallarını doğru kullanarak mantıklı yazmaktan ibaret değildir. Böyle yazılar elbette kaliteli yazılardır ama yaratıcı yazıda öncelikle öğrencilerin duygu ve düşüncelerini özgürce, özgün ve akıcı bir şekilde kağıda dökmelerini hedeflenmektedir.
7. Grup çalışmaları yaratıcı yazma etkinliklerinde önem taşır. Duyguları görmenin yanı sıra, bir eser yaratırken, yazının ürününü başkalarının ağzından işitmesi onlarda yarattığı etkiyi görebilmesi için grup çalışması gerekir. Grupla yazma çalışmaları yazarın, cesaretini ve yaratıcılığını geliştirir.

8. Yaratıcı yazıda gelişimi sağlamak için öğrencilere yeterince deneyim kazanabilecekleri zamanı sunmak gerekir.
9. Yaratıcı yazıda yazının seklinden ziyade içeriğine önem vermek gerekir. Öğrencilerin yaratıcılığını olumsuz yönde etkileyebilecek olan her türlü kısıtlamadan kaçınılmalıdır.
10. Yaratıcı yazı etkinlikleri öğreticilerin, öğrencilerin duygu dünyası hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlar. Çocukların gelişim dönemlerine göre düşüncelerinde ve duygularında yer alan farklılıklar, içinde buldukları aile ortamı, evde konuşulan konular, çocuğun geçmiş yaşantılarının onun üzerindeki etkileri gibi çok önemli ve değerli bilgilerin toplanması öğrencilerle kurulan iletişimin onların lehine olacak şekilde yeniden gözden geçirilmesine ve düzeltilmesine yardımcı olacaktır.
11. Yaratıcı yazı çalışmalarında, öğretmen kişiyi değil yazıyı değerlendirmelidir. Yazıyı değerlendirirken asla olumsuz sıfatlar kullanılmamalıdır. Yazı kötü olsa bile öğrenciyi incitecek ve onu yazı yazmaya küstürecek yorumlar yapılmamalıdır. İlk başta bireysel geribildirim verebilirse öğrencinin özgüvenini artırır. Öğrenci kendi kendine yeterli olmaya başladıktan sonra öğretmen eserin grupta paylaşılmasını sağlamalıdır.

Öğrenciler yaratıcı yazma konusunda ilk başlarda zorluk yaşayabilirler. Öğretmenlerin öğrencileri heveslendirecek etkinlikler düzenlemesi gerekmektedir. Belli bir süre sonra öğrenciler gönüllü olarak bu etkinliklere katılabilirler.

2.4. İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme, bireylerin birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek birlikte öğrenmeleri sürecidir. Bireyler bu süreçte yeni şeyler öğrenmekle kalmaz aynı zamanda iletişimlerini de geliştirmiş olurlar.

Mill (2009) işbirlikli öğrenmeyi öğrencileri problem çözmeye ve kalıcı öğrenmeye yönelten ve onlara olumlu dayanışma ve bireysel sorumluluk bilinci

kazandıran grup çalışmalarının daha planlı ve düzenli yapılmış hali olarak tanımlamıştır (Akt. Ali, 2011, 53).

Johnson ve Johnson'a (1994) göre bireysel öğrenme durumlarında öğrenciler birbirlerinden bağımsızdırlar ve başarıları kendilerine daha önceden verilmiş olan kıstasları yerine getirmedeki kendi performanslarına bağlıdır. Öğrencilerin başarı ya da başarısızlıkları birbirlerini etkilemez. İşbirlikli öğrenme durumlarında ise olumlu amaç bağımlılığı ve bireysel değerlendirilebilirlik söz konusudur. Olumlu amaç bağımlılığı öğrencilerin "birlikte yüzecekleri veya birlikte batacaklarına" inanmalarını gerektirir.

Johnson, Johnson ve Smith (1992, 28) de işbirlikli öğrenmeyi öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve arkadaşlarının öğrenmelerini maksimum düzeye çıkarmak için küçük gruplar halinde çalışmaları şeklinde tanımlamıştır.

Kısaca işbirlikli öğrenme değişik yetenek, cinsiyet, ırk ve sosyal beceri düzeylerinden gelen öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirmeleri sürecidir (Açıkgöz, 1992).

İşbirlikli öğrenme gruptaki çocuklara iki sorumluluk verir: Hedeflenen davranışı öğrenme ve diğer grup üyelerinin hepsinin aynı şekilde yaptığından emin olmak (Johnson and Johnson, 1989).

İşbirlikli öğrenmeyi diğer küçük grup çalışmalarından ayıran en önemli özellik grup çalışmasının grup üyelerinin işbirliği yapmalarını sağlayacak biçimde yapılandırılmasıdır. Çocukların yalnız öğrenmeleri önemliyken başkalarıyla çalışarak öğrenmeleri de en az bunun kadar önemlidir. İşbirlikli öğrenme gruplarında çocuklar nasıl yardım edip, nasıl yardım alacaklarını öğrenirler. Aksi halde grup çalışması bir üyenin başkalarıyla etkileşimde bulunmadan bireysel çalışmaya dönüşecektir. İşbirlikli öğrenme durumunda amaca ulaşmalar karşılıklı olarak ilişkilidir; bir çocuk amacına ulaştığında onunla bağlantılı tüm çocuklar ortaklaşa amaçlarına ulaşırlar (Holm, 1987).

İşbirlikli öğrenme sürecinde öğretmen sınıfı sürekli kontrol etmeli ve grup üyelerinin hepsinin aynı düzeyde öğrendiğinden emin olmalıdır. Grup olarak çalıştıkları

için bazı öğrenciler çalışmaya katılmayabilir. Öğretmen bu gibi durumları takip etmelidir.

2.4.1. İşbirlikli öğrenmenin temel ilkeleri

Bir dersin işbirlikli olarak yapılandırılabilmesi için yedi temel ilkenin yerine getirilmesi gerekir. Bunlar, işbirlikli öğrenmeyi, geleneksel öğrenmeden ayıran ilkelere dir. İşbirlikli öğrenme bütün bu ilkeler yerine geldiğinde ve öğrenciler birbirlerinin öğrenmesini desteklemeye teşvik edildiğinde başarılı olur. Bu durum geleneksel sınıfların yarışmacı yöntemlerinin tamamen zıttıdır (Sachs ve diğerleri, 2003, 339-340).

2.4.1.1. Grup ödülü

İşbirliği ortamında grup üyelerinin başarılı olabilmesi için öncelikle grubun başarılı olması gereklidir. Bu durumun gerçekleşmesi için Slavin, işbirlikli ödül yapısı ve işbirlikli iş yapısının sağlanması gerektiğini savunmaktadır. İşbirlikli ödül yapısı, grup üyelerinin ortak bir hedef doğrultusunda grup ürünü ortaya çıkararak grup halinde ödüllendirilmelerini gerektirir. İşbirlikli iş yapısında ise, grup üyeleri ayrı işlerden sorumlu olurken bireysel değerlendirilirler ve bireysel puanlar toplanarak grup puanı elde edilir. Bir başka durum ise, grup üyeleri tek bir iş üzerinde çalışırlar ve ortak bir grup ürünü elde ederler. Her iki durumda da ödül grup ürününe verilir (Açıköz, 1998, 196).

2.4.1.2. Olumlu bağımlılık

Olumlu bağımlılık, her bir grup üyesinin grup arkadaşları olmadan başarılı olamayacağını bilmesidir. Olumlu bağımlılık, bireylerin öğrenmelerini arttırdığı, materyallerini paylaştığı, ortak destek sağladığı ve birlikte kazanılan başarının kutlanmasının sağlandığı bir durum oluşturur. Olumlu bağımlılık, ortak amaçlar edinerek, ortak ödülleri paylaşmış araçlar ve tamamlayıcı roller (okuyucu, teşvik edici, kontrol edici vb.) ile elde edilir. Bir öğrenme durumunun işbirlikli olması için öğrenciler, diğer grup üyeleriyle olumlu bir şekilde bağımlı olmalıdırlar (Johnson and Johnson, 1991, 9).

Olumlu bağımlılık olumlu ürün bağımlılığı ve olumlu araç bağımlılığı ile elde edilebilir. Olumlu ürün bağımlılığı grup üyelerinin birlikte çalıştıkları takdirde başarabileceklerine inanması anlamındaki amaç bağımlılığını ve ortak ürüne dayalı olarak verilen tek tip ödül anlamındaki ödül bağımlılığını da içerir (Açıkgöz, 1992, 10).

2.4.1.3. Bireysel değerlendirilebilirlik

Bireysel değerlendirilebilirlik, grup üyelerinin kendilerini geliştirmeleri açısından oldukça önemlidir. Johnson ve Johnson (1994) a göre bireysel değerlendirilebilirliği yapılandırmada aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır:

1. Gruptaki üye sayısı az olmalıdır. Grup ne kadar küçük olursa, bireysel değerlendirilebilirlik o kadar fazla olur.
2. Her öğrenciye bireysel sınav uygulanmalıdır.
3. Gruptaki öğrencilerden rastgele seçilecek bir öğrenciye grubun çalışmasını sınıfa sunması istenebilir. Sunum sonucunda öğrencilere sözlü sınav notu verilir.
4. Gruplardaki üyelerin tek tek grup çalışmasına katkıları gözlemlenerek not edilir.
5. Her gruptan bir öğrenciye denetçi görevi verilir. Bu öğrenci grubundaki diğer öğrencilerden verdikleri cevapların sebeplerini açıklamalarını ister.
6. Öğrencilerden öğrendiklerini gruplarındaki arkadaşlarına öğretmelerini istenir.

2.4.1.4. Yüz yüze etkileşim

Yüz yüze destekleyici etkileşimde ihtiyaç duyulan kaynaklar karşılıklı olarak değiştirilir ve öğrenciler birbirlerine etkin ve etkili yardım sağlarlar (Johnson ve Johnson, 1994).

Grup üyeleri arasında yüz yüze etkileşimin artması, üyelerin birbirine karşı sorumluluk duygusunun, akıl yürütme ve sonuç çıkarma yetilerinin gelişmesini ve sosyal dayanışmanın artmasını beraberinde getirir. Yüz yüze etkileşim sayesinde sözel olmayan iletişimin yararları da öğrenme ortamına taşınmış olur (Yılmaz, 2001).

2.4.1.5. Sosyal beceriler

Gruplar gerekli sosyal becerileri kullanmazsa ya da bunlara sahip değillerse etkili bir biçimde işbirliği yapamazlar. Sosyal açıdan yeterli olmayan bireyleri aynı gruba koymamak ve birlikte çalışmalarını istememek gerekir. Çünkü etkili bir çalışma ortaya çıkma olasılığı düşüktür. Bireylerin birlikte verimli çalışmaları için sosyal becerilerin öğretilmesi gerekir. Bu becerileri kullanmak için de öğrencileri motive etmelidir. Beceriler, akademik olarak amaçlı ve bilinçli öğretilmelidir. Böylelikle öğrenciler, liderlik, karar verme, güven kazanma, iletişim kurma ve tartışma yönetme yetenekleri kazanırlar (Johnson and Johnson, 1991, 10).

2.4.1.6. Grup sürecinin değerlendirilmesi

Grup üyelerinin etkinlik bittiğinde grup olarak işbirliğini ne seviyede gerçekleştirdiklerini ve sonraki işbirlikli çalışmalarını daha iyi nasıl yapabileceklerini düşünmeleri gerekmektedir (Wichadee, 2005).

Yeterince zaman vermek, grup sürecini yapılandırmak, olumlu dönütleri vurgulamak, sürece ya da işleyişe öğrenci katılımını sağlamak, öğrencilere çalışırken işbirlikli becerileri kullanmalarını hatırlatmak, işleyişin amacını belirlemek, başarılı grup işleyişini sağlayan öğeler arasındadır (Ekinci, 2010, 98; Wichadee, 2005).

2.4.1.7. Eşit başarı fırsatı

Her üye kendi yeteneği ve çabasıyla grubuna katkıda bulunur. Öğrencilerin başarı durumlarına bakılmadan eşit derecede gayret etmeleri ve her öğrencinin ,katkısının değerlendirilmesidir (Açıkgöz, 1998, 196).

Takımdaki her üye, kendilerinin geçmişteki performanslarını geliştirerek takımın başarısına katkıda bulunma şansına sahip olduğunda, öğrencilerin tümü yapabildiğinin en iyisini yapmak için güdülenmektedir (Senemoğlu, 2002, 502).

2.4.2. İşbirlikli yazma

İşbirlikli yazma, öğrencilerin bir konu hakkında küçük gruplar halinde birlikte çalışarak bir metin oluşturmasıdır. Gruptaki bir öğrenci metnin bir kısmını yazabileceği gibi metnin tamamını da birlikte yaabilirler (Güneş, 2013, 180).

İşbirlikli yazma, küçük öğrenci gruplarının görüş alışverişinde bulunarak yaptıkları yazılı anlatım tekniğidir. Geleneksel yazma tekniklerinden farklı olarak öğrencilerin birlikte çalışarak ortak bir ürün ortaya koyması hedeflenmektedir. İşbirlikli yazma; Birlikte Öğrenelim, Jigsaw, İşbirliği – İşbirliği, Buluş, Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim, Karşılıklı Sorgulama, Akvaryum, ... gibi işbirlikli öğrenme tekniklerinden farklı olarak diğer dil becerilerini de geliştirmekle birlikte asıl olarak yazma becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

İşbirlikli yazma etkinliklerinde öğrenciler; ilgi, yetenek, cinsiyet ve başarı faktörleri göz önüne alınarak 3 – 5 kişilik gruplara ayrılırlar. Gruplara o hafta yapacakları etkinlikler anlatıldıktan sonra yazma çalışmalarına başlanır. Öğretici, etkinlik bitene kadar gruplar arasında dolaşarak süreci gözlemler. Etkinlikleri biten grupların yazılarına dönüt düzeltme vererek hatasız bir şekilde tekrar yazmalarını ister. Yeniden yazılan metin, grup üyelerinden birisi tarafından tahtada yüksek sesle okunur.

İşbirlikli yazma etkinlikleri, sınıf içi etkileşimi artırarak öğrencilerin okul yaşamlarını olumlu yönde etkiler. Uygulama esnasında fikir alışverişinde bulunan öğrenciler, birbirlerinden yeni kelimeler öğrenirler. Birbirlerine yeni şeyler öğrettikleri için aynı zamanda akran öğretimi yapmış olurlar. Farklı fikirlerle yazılarını devam ettirmek öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirir. İşbirlikli yazma etkinlikleri, sadece yazma becerisini değil, aynı anda dinleme, konuşma ve okuma becerilerini de geliştirir. Çünkü bu modelde öğrencilere sosyal bir öğrenme ortamı sunulur (Karatay, 2016).

İşbirlikli yazma etkinliklerinde dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

1. Öğrencilerin ilgisini çekecek, onları yazmaya istekli hale getirecek etkinlikler oluşturulmalıdır.
2. Gruplardaki kişi sayısı arttıkça grubun kontrolü zorlaşacağı için en fazla beşer kişilik gruplar oluşturulmalıdır.
3. Grup üyeleri her etkinlikte değiştirilmelidir. Bu sayede sınıf içi iletişim ve öğrencilerin yaratıcılıkları artacaktır.
4. Uygulama anında öğretici, grupları gözlemlemeli ve her öğrencinin etkinliğe aynı oranda katılmasını sağlamalıdır.

5. Uygulama sonunda öğrencilere anında dönüt düzeltme verilmelidir.

2.5. Konuyla İlgili Araştırmalar

Pala (1995)'nin yapmış olduğu yüksek lisans tezi “İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Etkililiği” başlığındadır. Araştırma deneysel bir çalışma olup, Adnan Menderes Üniversitesi Ziraat Fakültesi 1.sınıfta okuyan öğrencilere, 2 deney ve bir kontrol grubu olarak uygulanmıştır. Verilerin analizi sonunda, ön test son test puanlarına bakıldığında kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney gruplarından birisi ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark görülmüştür.

Gömleksiz (2007) mühendislik fakültesi öğrencilerinin İngilizce dersinde kubaşık öğrenme tekniklerinden Birleştirme II ile öğretmen merkezli olan geleneksel öğretim yöntemini karşılaştırmıştır. Bir deney (34) ve bir kontrol (32) grubundan oluşan toplam 66 öğrenciye ön test ve son test uygulanmıştır. Öğrencilerin İngilizce kelime bilgisi ve etken-edilgen yapılarıdaki akademik başarısı ile İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumlarını ölçmek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgularda, öğrencilerin İngilizce kelime bilgisi ve etken-edilgen yapılarıdaki akademik başarısı ile İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Açıkgöz (1990) işbirlikli öğrenme tekniklerinden birlikte sorulmuş birlikte öğrenim tekniği ve geleneksel bütün sınıf öğretiminin, başarı, hatırlama ve duyuşsal özellikler üzerindeki etkilerini saptamak amacıyla 1989–1990 bahar döneminde İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde “Öğrenme Psikolojisi” dersine devam eden 48 öğrencinin üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda BSBÖ tekniği ile uygulanan işbirlikli öğrenmenin başarı düzeyi, duyuşsal özellikler ve hatırlama düzeyleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır.

Madden ve arkadaşlarının (1986), 3. ve 4. sınıflarda toplam 461 öğrenci ile yapmış olduğu bir çalışmada, 11 deney ve 10 kontrol toplam 21 sınıfta Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon tekniğini uygulamışlardır. Bu uygulama 12 hafta sürmüş ve toplam 10 okulda gerçekleştirilmiştir. Sonuçların değerlendirilmesinde, okuduğunu anlama, kelime okuma, telaffuz, ifade etme ve dilbilgisi gibi bölümler yer almıştır. Yapılan uygulama sonunda, deney grubu ve kontrol grubunda kullanılan

yöntem bakımından deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak dilbilgisi test sonuçlarında iki grup arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Ghaith'in (2003) çalışmasının amacı, Birlikte Öğrenelim kubaşık öğrenme tekniğinin yabancı dil olarak İngilizce öğretimindeki etkilerini araştırmaktır. Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını ve akademik olarak kendine güvenlerini arttırmak ve okula olan yabancılaşmayı da azaltmak amaçlanmaktadır. 56 Lübnanlı lise öğrencisi bu uygulamaya katılmıştır. Araştırma, ön test-son test desenli deneysel bir çalışmadır. Uygulamanın sonunda, akademik kendine güven ve okula olan yabancılaşmada gruplar arasında anlamlı bir fark çıkmaz iken, okuduğunu anlama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlenmektedir.

Tonyalı (2010), "Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yaratıcılık seviyelerinin artmasında etkili olup olmadığını incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılan araştırmada veri elde etmek amacıyla Yaratıcı Yazma Değerlendirme Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi uygulanmıştır. Araştırma boyunca deney grubuyla, haftada iki/üç ders saati olmak üzere on iki hafta boyunca yaratıcı yazma uygulamaları yapılmıştır. Araştırma verileri üzerinde yapılan analize göre belirlenen süre zarfında deney grubunda daha yüksek oranda olmak kaydıyla iki grubun da yaratıcı yazma becerilerinde artış gerçekleşmiştir. Deney grubunun yaratıcı düşünme testi öntest ve sontest değerleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencilerin yazma becerilerini geleneksel yazılı anlatım çalışmalarından anlamlı fark oluşturmayacak düzeyde daha fazla geliştirmekte; öğrencilerin sözel yaratıcılık becerilerine olumlu katkı yapmaktadır.

Tağa (2013), "İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Kullanılan Zihin Haritası Tekniğinin Yazma Becerilerine Etkisi" adlı çalışmada ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma, 2011-2012 eğitim öğretim yılı 2. dönem, Konya ili Meram Gödene Toki İlköğretim Okulunda on iki hafta boyunca 7. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Seçilen iki grupta toplam yirmi yedi öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmada, yansız atama yoluyla gruplardan biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu gruplar, öğrencilerin birinci yarıyıl Türkçe dersi karne notları ve ön testten elde edilen yazılı anlatım notları göz önünde bulundurularak on dokuzar kişilik denk gruplar oluşturulmuştur. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test kontrol gruplu model ve nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma boyunca deney grubunda zihin haritası tekniği ile yazma çalışmaları gerçekleştirilirken kontrol grubunda programdaki yazma etkinliklerine bağlı kalınmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin elde edilen veriler Mann Whitney U testi le çözümlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri çözümlenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrencilerin yazma becerilerini -biçim, dil ve anlatım, imlâ ve noktalama yönünden- geliştirmede zihin haritası tekniğinin programda yer alan yazma tekniklerinden daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler de öğrencilerin zihin haritası tekniği ile yapılan yazma çalışmalarına ilişkin olumlu bir görüşe sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Avcı (2013), tarafından yapılan "Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi" adlı çalışmada yaratıcı etkinliklerinin yazma eğilimlerini ve yazma kaygılarına etkilerini incelemiştir. Bu araştırma gerçek deneysel modele göre düzenlenmiştir. Bu araştırmaya, 2011-2012 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında Adana ilinde bulunan Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencilerinden 2 ayrı sınıftan toplam 61 öğrenci katılmıştır. Yapılan öntest sonucunda birbirine denk deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarına ilk ve son test olarak İşeri ve Ünal (2010) tarafından uyarlanan "Yazma Eğilim Ölçeği" ile Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından uyarlanan "Yazma Kaygısı Ölçeği" uygulanmış. Deney gurubuna haftada iki ders saati olmak üzere sekiz hafta boyunca sekiz yaratıcı yazma etkinliği uygulanmıştır. Kontrol grubu ise müfredata göre ders işleyişini sürdürmüştür. Çalışma sonunda yaratıcı yazma etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin yazma eğilimlerinde anlamlı fark oluştuğu fakat yazma kaygılarında anlamlı fark oluşmadığı belirlenmiştir.

Aktaş (2009) ” Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya ve Yazılı Anlatıma Etkisi” adlı doktora tezinde İtalyanca öğrenen, Diller İçin Avrupa Ortak

Başvuru Metnine göre A2 düzeyinde olan öğrencilerin, yazılı anlatım becerilerinin gelişmesinde yaratıcı yazma programının kullanılmasının etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma İzmir Ekonomi Üniversitesi Yaz okulunda A2 düzeyi İtalyanca dersi alan 3.sınıf 14 İtalyanca lisans öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma deneysel araştırma modellerinden, Tek gruplu Ön Test – Son Test modeli üzerinden yürütülmüştür. Araştırmada nitel ve nicel veri araçları kullanılmıştır. Gruptaki öğrencilere denel işlem başlamadan önce yazılı anlatım becerilerini ölçmek için “İtalya’dan Bir Mektup” konulu bir kompozisyon çalışması, 65 maddelik bir Kompozisyon Yazma Süreçlerini Değerlendirme Ölçeği ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyi Yazılı Anlatım Öz Değerlendirme Ölçeği (8 madde) ön test olarak uygulanmıştır. Öğrencilere 7 haftalık yaratıcı yazma programı uygulandıktan sonra ön test olarak uygulanan çalışmalar son test olarak yeniden uygulanmıştır. Araştırmanın nitel bölümünü oluşturan ön test ve son test olarak iki kez yazdırılan kompozisyon çalışmasının ölçümü iki ayrı öğretim görevlisi tarafından yapılmış, verilen puanlar arasındaki uyum Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Veriler ışığında yapılan t-testi istatistiksel çözümleme sonucuna göre çalışmanın nicel kısmında ön test ve son testler arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve yapılan yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma süreçlerini ve yeterlik algılarını etkin hale getirdiği görülmüştür. Nitel sonuçlarda ise öğrencilerin A2 düzeyine uygun olarak oluşturdukları yazılı anlatım ürünlerinde dilsel gelişim gösterdikleri belirlenmiştir.

Karakaş (2011), “Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İngilizce Yazma Becerisini Geliştirmeye Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde yaratıcı yazmanın yabancı dil öğretiminde kullanımı temelinde yaratıcı yazma tekniklerinin İngilizce yazma becerilerini geliştirmeye etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan deneysel çalışmanın uygulama sürecinde deney grubuna haftada toplam 4 saat olmak üzere toplam 5 hafta boyunca yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanmış, araştırma verilerinin toplanmasında Yaratıcı Yazma Derecelendirme Ölçeği ve İngilizce Yazma İlgisi ve Farkındalığı Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre yaratıcı yazma etkinlikleri öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede; yazdıkları metinlerin niteliğini ve yazılarında kullandıkları kelime

sayılarını artırmada; İngilizce yazma ilgisi ve farkındalıkları üzerinde olumlu etkiye sahiptir.

Top (2013), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Kullanılması” adlı yüksek lisans tezinde yaratıcı yazma tekniklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasının yazma becerisine katkı sağlayıp sağlamadığını incelemiştir. Yüksek öğretim düzeyinde yapılan çalışmanın uygulama sürecinde iki farklı düzeyde toplam 27 öğrenciden oluşan deney grubuyla beş hafta boyunca haftada iki saat yaratıcı yazma çalışmaları yapılmıştır. Yine iki farklı düzeyde 29 öğrenciden oluşan kontrol grubunda ise dil merkezindeki ders programlarına devam edilmiştir. Araştırma sonucuna göre; yaratıcı yazma çalışmaları yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemekte; öz yeterlik algılarını ve yazma süreçlerini etkin hale getirmektedir.

Yılmaz (2013) “Dil Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Modelinin Erken Yaştaki İngilizce Öğrencilerinin Motivasyon, Başarı ve Gelişimlerine Olan Etkileri” çalışmasında işbirlikli öğrenmenin, heterojen bir dil grubundaki ortaokul İngilizce öğrencilerinin dil öğrenmelerine, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme güdülerine ve akademik başarılarına olan etkilerini incelemiştir. Çalışma karma araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüş, Erzincan Nusret Yılmaz Ortaokulundaki altıncı ve yedinci sınıf seviyesindeki dört sınıftan oluşan toplamda 100 öğrenci çalışmanın katılımcıları olmuştur. Deney grubu iki ay boyunca, işbirlikli öğrenmenin Üç-Aşamalı-Görüşme, Birlikte Öğrenme, İkili Konuşma, İç-Dış Daire ve Öğrenci-Takım-Başarı Ayrımı gibi yöntemleriyle öğretilmiştir. Kontrol grubu ise geleneksel yöntemlerden Dilbilgisi-Çeviri ve biraz da Dinle-Konuş yaklaşımıyla öğretilmiştir.

Çalışma verileri, işbirlikli öğrenmeyle ilgili tutum ve motivasyon anketleri, yarı yapılandırılmış mülakatlar ve öğrencilerin aylık başarı sınavlarındaki dil puanları yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubu motivasyon ve sözlü iletişim becerisinde kontrol grubuna göre önemli ölçüde daha iyi performans göstermiştir. Öğrencilerin aylık sınav sonuçları, deney grubunun akademik başarısının kontrol grubunkinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırmadan çıkarılan sonuçlara dayanarak, işbirlikli öğrenmenin, Türkiye’deki eğitim reformunun bugünkü dalgası olan 12 yıllık zorunlu eğitim programının bir parçası olarak, ortaokul İngilizce

öğretimiyle bütünleştirilmesi önerilmiştir. İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretiminde uygulanmasının olası eğitimsel sonuçları ve özellikle işbirlikli öğrenmede öğretmen gelişimi için öneriler ileri sürülmüştür.

Çopur (2011), çalışmasında İngilizce hazırlık sınıflarında işbirliğine dayalı öğrenme tekniği ÖTBB'nin öğrencilerin dört dil becerisine etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma 2010–2011 öğretim yılı güz döneminde Ankara ilinde özel bir üniversitenin Hazırlık Okulunda yürütülmüştür. Çalışma biri deney (23), diğeri kontrol grubu (23) olmak üzere toplam 46 öğrenciden oluşan iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışma 18 hafta sürmüştür. Deney grubunda işbirliğine dayalı öğrenme tekniği ÖTBB işe koşulurken, kontrol grubunda derslere müdahale edilmemiş ve dersler olağan koşullarda gerçekleşen öğretimle işlenmiştir. Düzey belirleme testi, izleme testleri, öz değerlendirme formlarından elde edilen puanlar açısından deney ve kontrol grubu arasındaki fark anlamlıdır. Bu farkın deney grubu lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgulara göre işbirliğine dayalı öğrenme tekniği ÖTBB, öğrencilerin dört dil becerisi üzerinde etkili olmuştur. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular da bu sonucu destekler niteliktedir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Araştırmanın yöntemine ilişkin bilgilerin sunulduğu bu bölümde sırasıyla “Araştırma modeli”, “Çalışma Grubu”, “Veri Toplama Araçları”, “Verilerin Toplanması”, “Verilerin Analizi” açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Eylem araştırmaları uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılımıyla, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirmesini yaparak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2016, 47). Eylem araştırması sorunun durumuna göre farklı işlem basamakları ile tasarlanabilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, 297-299). Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirmek amacıyla öğrencilerinden veri toplamak için eylem araştırması türlerinden “sınıf içi eylem araştırması” kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım sorunlarının çözümü için uygun olduğuna karar verilen aşağıdaki eylem planı uygulanmıştır (Gürgür, 2017):

- 1. Var olan uygulamaların değerlendirilmesi:** 2015- 2016 eğitim öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kullandıkları ders kitaplarında yer alan yazma etkinlikleri incelenmiştir. Mevcut yazma uygulamaları içerisinde işbirlikli yazma uygulamalarının çok az sayıda olduğu tespit edilmiştir.
- 2. Uygulamanın geliştirilmek istenilen yönünün belirlenmesi:** Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde işbirlikli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisi ile birlikte diğer dil ve sosyal becerilerini geliştirecek öğretim etkinliklerinin belirlenmesine çalışılmıştır.
- 3. Uygulamaların geliştirilmesi için yöntemler tasvir edilmesi:** ADOÖÇ incelenmiş, A1-B1 kurları arasındaki yazma yeterlilikleri ve yazılı anlatımda kullanılabilecek yöntem ve tekniklerin soruna uygun olup olmadığı incelenmiş, öğrencilerin yazma yeterliliklerine uygun olarak

kullanılabilecek işbirlikli yazma modellerine karar verilmiştir. Bunun için A1 ve A2’de *akran yazma grupları*, B1’de ise *3-5 kişilik küçük grup yazma* etkinliklerinin tasarlanmasına karar verilmiştir.

4. Deneme yapılması ve planın iyileştirilmesi: 12 haftalık ön uygulama çalışması yapılarak planın uygulanabilirliği ve aksayan yönlerinin iyileştirilmesi için yapılabilecek çalışmalara karar verildi.

5. Ön uygulamadan elde edilen verilere göre plan üzerinde değişiklikler yapılması ve yenilenmiş planın uygulanması: Yenilenmiş eylem planı 9 hafta uygulandı. Her uygulamada öğrencilerin yazma sorunları ile ilgili dönüt ve düzeltme çalışmaları yapıldı, böylelikle yaptıkları yazılı anlatımda özgünlük, üslup, metin yapısı, yazım ve noktalama ile ilgili yaptıkları hatalarının farkına varmaları sağlandı.

6. Eylem planının uygulanmasından elde edilen verilerin çözümlenmesi, raporlaştırılması ve paylaşılması: 9 haftalık eylem planı uygulandıktan sonra, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki değişim değerlendirilmiştir. Bunun için kur sonu yazılı anlatım çalışmaları ve uygulama ile ilgili öğrenci görüşleri incelenip uygun istatistik teknikleri ile analiz edilmiş ve konunun ilgililerine sunulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde A1, A2 ve B1 düzeyinde Türkçe öğrenen 16 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ait betimsel bilgiler aşağıdaki tabloda bulunmaktadır.

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri

Katılımcı	Cinsiyeti	Ülkesi	Türkçe haricinde yabancı dil biliyor mu?
K1	E	Kırgızistan	Evet
K2	E	Bangladeş	Evet
K3	E	Zambiya	Evet
K4	E	Senegal	Evet
K5	E	Liberya	Evet
K6	E	Filistin	Evet
K7	K	Suriye	Evet
K8	K	Moğolistan	Evet
K9	E	Afganistan	Evet
K10	E	Irak	Evet
K11	K	Afganistan	Evet
K12	K	Rusya	Evet
K13	E	Afganistan	Evet
K14	K	Tayland	Evet
K15	K	Afganistan	Evet
K16	K	Irak	Evet

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına ulaşması ve alt problemlerin çözümlenmesi amacıyla kişisel bilgi formu, Yaratıcı Yazma Değerlendirme Ölçeği (Karatay, 2010), Kur Sonu Sınavları ve görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1. Yaratıcı yazma ölçeği

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla Karatay (2010) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazma Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Uzman görüşü alınarak geliştirilen bu ölçek Erdem Tonyalı'nın yüksek lisans tezinde kullanılmıştır. Ek.1'de verilen ölçekte öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek amacıyla 4 alt boyut ve bu alt boyutların içerisinde 15 madde yer almaktadır. Bu maddeler 1, 3 ve 5 puan

üzerinden puanlandırılmıştır. Bu puanlandırmada 1 en düşük, 5 en yüksek derecelendirmeyi ifade etmektedir. Olumlu ve olumsuz ifadelerin yer aldığı ölçekte 1,2,3,4. maddeler özgünlük / yaratıcılık, 5,6,7,8. maddeler üslup, 9,10,11. maddeler metin yapısı, 12,13,14,15. maddeler ise yazım, noktalama ve sunum ile ilgilidir.

3.3.2. Derecelendirilmiş puanlama anahtarı

Araştırmada verilerin değerlendirilmesi amacıyla, Karatay (2010) tarafından geliştirilen derecelendirilmiş puanlama anahtarı kullanılmıştır. Ek 2’ de verilen derecelendirilmiş puanlama anahtarında maddeler 5 (iyi), 3 (orta) ve 1 (zayıf) olarak puanlanmıştır.

3.3.3. Kur sonu sınavları

Araştırmaya katılan öğrencilerin kur sonunda girdikleri A1, A2 ve B1 düzeyi kur sonu sınavlarının yazma becerisi bölümü her öğrenci için bir kod verilerek üç alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Yazılı anlatımın belirtilen özellikleriyle ilgili bazı maddelerde farklı puanlamalar olduğunda uzmanlar bir araya gelerek verilecek puan konusunda görüş birliği sağlanmıştır.

3.3.4. Görüşme formu

İşbirlikli yazma etkinlikleri tamamlandıktan sonra öğrencilere “Geleneksel yazma etkinlikleriyle işbirlikli yazma etkinlikleri arasında öğrencilere göre ne gibi farklar vardır?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme formundaki soru öğrencilere yazılı olarak verilmiş bu konudaki görüşlerini yazmaları istenmiştir.

3.4. Öğretmen Gözlem Formu

Uygulayıcı öğretmenlerden uygulama sürecinde karşılaştıkları kolaylıklar ve zorluklar hakkında görüşlerini not almıştır. Uygulayıcıların yaptıkları gözlemler doğrultusunda gözlem formunun temaları oluşturulmuştur. Gözlem formunun şu temalardan oluşmasına karar verilmiştir: İşbirlikli öğrenme, Türkçe öğrenme ilgisi ve isteği, yazma becerisi ile ilgili gözlemler, iletişim, dönüt ve düzeltme. Her hafta yapılan uygulamalarda öğretmen gözlemleri bu forma işlenmiştir.

3.5. Uygulama Süreci

Araştırma öncesinde uygun etkinliklerin belirlenebilmesi için 2015- 2016 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER' de Türkçe öğrenen öğrencilere benzer etkinlikler uygulanmış, bu etkinlikler içinden araştırmaya daha uygun olanlar seçilmiştir.

Seçilen işbirlikli yazma etkinlikleri araştırmacılar tarafından geliştirilerek son şekillerine karar verilmiştir. 2016- 2017 eğitim öğretim yılında öğrencilere uygulanmıştır. A1, A2 ve B1 kuru boyunca öğrencilere her hafta aşağıda belirtilen etkinlikler sırasıyla uygulanmıştır. Etkinlikler; yürütücü gözetiminde araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

İşbirlikli yazma etkinlikleri, olumlu bağımlılık çerçevesinde, öğrencinin yazma yetisini kullanmasını ve geliştirmesini sağlamayı hedeflemektedir. Bu yetinin kullanılması için de, öğrencilerde merak ve ilgi uyandıran, düş güçlerini kullandıran, birlikte çalışmalarını destekleyen grupla yapılacak yazma etkinlikleri önemli rol oynamaktadır. Uygulanan etkinlik örnekleri şu şekildedir:

Birinci Hafta

“Tanışalım” etkinliği uygulanmıştır. (66. Sayfa)

Seviye: A1 düzeyi

Yeterlilik: Basit, kalıplaşmış deyim ve cümleleri yazabilir.

Amaç: Bu etkinlik ile, öğrencileri yazı yazmaya alıştırmak ve sınıf içi iletişimi arttırarak olumlu bir sınıf ortamı oluşması amaçlanmıştır.

Süre: 50 dakika

Hazırlıklar: Yok

Ders Planı:

Etkinliğe başlamadan önce sınıf içerisinden seçilen bir öğrenciye “Adın ne, kaç yaşındasın? ...” soruları yöneltilerek cevaplar alınır. Sınıfta kaç kişinin seçilen arkadaşı hakkında bilgi sahibi olduğu öğrenilir. 1 yıl boyunca bir arada olacakları ve birbirlerini tanımanın öneminden bahsedilip etkinliğe geçilir. Sınıf ikişer kişilik guruplara ayrılır. Grup arkadaşlarıyla birlikte tanışma diyalğu yazmaları istenir. Uygulama esnasında uygulayıcı ğrenci guruplarını kontrol eder ve zorlanan öğrencilere yol gösterir. Araştırmacı, yazma çalışması biten gurupların kağıtlarını grup üyeleriyle birlikte okur ve hatalarını öğrencilere buldurarak kırmızı kalemle düzeltir. Daha sonra aynı metni hatasız bir şekilde tekrar yazmalarını ister. Uygulama sonunda öğrenciler sırayla tahtaya çıkarılır ve öğrencilerden metinlerini arkadaşlarına okumaları istenir.

İkinci Hafta

“Meslekler” etkinliği uygulanmıştır. (67. Sayfa)

Seviye: A1 düzeyi

Yeterlilik: Kendisinin ya da hayal ettiği insanların nerede yaşadıklarını, neler yaptıklarını basit deyimler ve cümleler kullanarak yazabilir.

Amaç: Bu etkinlik ile, öğrencilerin yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları amaçlanmıştır.

Süre: 50 dakika

Hazırlıklar: Yok

Ders Planı:

Etkinliğe başlamadan önce ğrencilere “Hangi bölümde okuyacakları, yaptıkları / yapacakları mesleklerin temel özelliklerinin neler olduğu sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplardan hareketle etkinliğe zemin oluşturulur. Sınıf ikişer kişilik guruplara ayrılır. Yaptıkları ya da yapmak istedikleri meslekler hakkındaki duygu ve düşüncelerini grup arkadaşlarıyla birlikte yazmaları istenir. Uygulama esnasında uygulayıcı ğrenci guruplarını kontrol eder ve zorlanan öğrencilere yol gösterir. Araştırmacı, yazma çalışması biten gurupların kağıtlarını grup üyeleriyle birlikte okur ve hatalarını öğrencilere buldurarak kırmızı kalemle düzeltir. Daha sonra aynı metni hatasız bir şekilde tekrar yazmalarını ister. Uygulama sonunda öğrenciler sırayla tahtaya çıkarılır ve öğrencilerden metinlerini arkadaşlarına okumaları istenir.

Üçüncü Hafta

“Manzara betimleme” etkinliği uygulanmıştır. (67. Sayfa)

Seviye: A2 düzeyi

Yeterlilik: Birbiriyle bağlantılı cümleler kurarak insanlar, mekânlar, meslek ya da eğitim ile ilgili deneyimleri hakkında kendi sosyal çevresinden günlük konuları içeren bir şeyler yazabilir.

Amaç: Bu etkinlik ile, öğrencilerin öğrendiği yeni kelimeleri (özellikle sıfatları) kullanmaları amaçlanmıştır.

Süre: 50 dakika

Hazırlıklar: Sınıfa öğrencilerin ilgisini çekebilecek bir manzara resmi getirilir.

Ders Planı:

Etkinliğe başlamadan önce manzara resmi tahtaya yansıtılır. Öğrencilere resim ile ilgili sorular sorulur. Sınıf üçer kişilik guruplara ayrılır. Tahtadaki resmi betimlemeleri ve kendilerinde uyandırdığı duyguları paragraflar şeklinde yazmaları istenir. Uygulama esnasında uygulayıcı öğrenci guruplarını kontrol eder ve zorlanan öğrencilere yol gösterir. Araştırmacı, yazma çalışması biten gurupların kağıtlarını grup üyeleriyle birlikte okur ve hatalarını öğrencilere buldurarak kırmızı kalemle düzeltir. Daha sonra aynı metni hatasız bir şekilde tekrar yazmalarını ister. Uygulama sonunda öğrenciler sırayla tahtaya çıkarılır ve öğrencilerden metinlerini arkadaşlarına okumaları istenir.

Dördüncü Hafta

“İlk gün” etkinliği uygulanmıştır. (68. Sayfa)

Seviye: A2 düzeyi

Yeterlilik: İnsanlar hakkında kısa, basit, hayali özgeçmişler ve basit şiirler yazabilir.

Amaç: Bu etkinlik ile, öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak basit bir öykü yazmaları amaçlanmıştır.

Süre: 60 dakika

Hazırlıklar: Sınıfa yarım bırakılmış bir hikaye getirilir.

Ders Planı:

Etkinliğe başlamadan önce öğrencilere etkinlik konusuyla ilgili sorular yöneltilerek etkinliğe zemin oluşturulur. Sınıf ikişer kişilik gruplara ayrılır. Yarım bırakılmış öykü her gruba dağıtılır ve bu öyküyü tamamlamaları istenir. . Uygulama esnasında uygulayıcı öğrenci gruplarını kontrol eder ve zorlanan öğrencilere yol gösterir. Araştırmacı, yazma çalışması biten grupların kağıtlarını grup üyeleriyle birlikte okur ve hatalarını öğrencilere buldurarak kırmızı kalemle düzeltir. Daha sonra aynı metni hatasız bir şekilde tekrar yazmalarını ister. Uygulama sonunda öğrenciler sırayla tahtaya çıkarılır ve öğrencilerden metinlerini arkadaşlarına okumaları istenir.

Beşinci Hafta

“Renkli zarflar” etkinliği uygulanmıştır. (69. Sayfa)

Seviye: A2 düzeyi

Yeterlilikler: Eski olaylar ve kişisel deneyimler hakkında çok kısa temel betimlemeleri kaleme alabilir.

Amaç: Bu etkinlik ile, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanarak yazma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.

Süre: 60 dakika

Hazırlıklar: Sınıfa içinde üçer tane anahtar kelime olan küçük renkli zarflar getirilir.

Ders Planı:

Uygulama öncesinde tahtada örnek bir beyin fırtınası etkinliği yapılır. Tahtaya bir kelime yazılır ve bu kelime ilgili öğrencilerin zihinlerinde oluşan kelimeler tahtaya sıralanır. Bu kelimelerden birbirleriyle alakalı olanlar gruplanarak sıralanır. Sınıf üçer kişilik guruplara ayrılır. İçinde anahtar kelimeler yazılı olan zarflar öğrencilere uzatılır. Gruplar istediği zarfı seçer ve içindeki anahtar kelimelerden hareketle kısa bir öykü yazarlar. Uygulama esnasında uygulayıcı öğrenci gruplarını kontrol eder ve zorlanan öğrencilere yol gösterir. Araştırmacı, yazma çalışması biten grupların kağıtlarını grup üyeleriyle birlikte okur ve hatalarını öğrencilere buldurarak kırmızı kalemle düzeltir. Daha sonra aynı metni hatasız bir şekilde tekrar yazmalarını ister. Uygulama sonunda öğrenciler sırayla tahtaya çıkarılır ve öğrencilerden metinlerini arkadaşlarına okumaları istenir.

Altıncı Hafta

“Anahtar kelimeler” etkinliği uygulanmıştır. (70. Sayfa)

Seviye: B1 düzeyi

Yeterlilik: Bir dizi kısa metin bölümünü birleştirerek karmaşık olmayan, alışılagelmiş birçok konuyu içeren, bağlantılı metinler oluşturabilir.

Amaç: Bu etkinlik ile, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanarak yazma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.

Süre: 60 dakika

Hazırlıklar: Sınıfa üzerinde beşer tane anahtar kelime yazılı olan kağıtlar getirilir.

Ders Planı:

Uygulama öncesinde tahtada örnek bir beyin fırtınası etkinliği yapılır. Sınıf er kişilik guruplara ayrılır. zerinde anahtar kelimeler yazılı olan kağıtlar öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler kağıtlarındaki anahtar kelimelerden hareketle kısa bir öykü yazarlar. Uygulama esnasında uygulayıcı ğrenci gruplarını kontrol eder ve zorlanan öğrencilere yol gösterir. Araştırmacı, yazma çalışması biten grupların kağıtlarını grup üyeleriyle birlikte okur ve hatalarını öğrencilere buldurarak kırmızı kalemle düzeltir. Daha sonra aynı metni hatasız bir şekilde tekrar yazmalarını ister. Uygulama sonunda öğrenciler sırayla tahtaya çıkarılır ve öğrencilerden metinlerini arkadaşlarına okumaları istenir.

Yedinci Hafta

“Çikolata kelimeleri” etkinliği uygulanmıştır. (70. Sayfa)

Seviye: B1 düzeyi

Yeterlilikler: Kendi ilgi alanından çeşitli konular hakkında karmaşık olmayan, ayrıntılı betimlemeleri kaleme alabilir.

Amaç: Bu etkinlik ile, öğrencilerin ikolatalarındaki kelimelerden hareketle kendi hayatlarıyla ilgili kurallı bir yazı yazmaları amaçlanmıştır.

Süre: 60 dakika

Hazırlıklar: Sınıfa üzerinde kelimeler yazılı olan ikolatalar getirilir.

Ders Planı:

Sınıf dörder kişilik guruplara ayrılır. zerinde kelimeler yazılı olan ikolatalar öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler ikolatalarındaki kelimelerden hareketle kısa bir öykü yazarlar. Uygulama esnasında uygulayıcı ğrenci guruplarını kontrol eder ve zorlanan öğrencilere yol gösterir. Araştırmacı, yazma çalışması biten gurupların kağıtlarını grup üyeleriyle birlikte okur ve hatalarını öğrencilere buldurarak kırmızı kalemle düzeltir. Daha sonra aynı metni hatasız bir Şekilde tekrar yazmalarını ister. Uygulama sonunda öğrenciler sırayla tahtaya çıkarılır ve öğrencilerden metinlerini arkadaşlarına okumaları istenir.

Sekizinci Hafta

“Karikatür” etkinliği uygulanmıştır. (71. Sayfa)

Seviye: B1 d¼zeyi

Yeterlilikler: Deneyimlerini yazabilir; duygu ve tepkilerini basit ama bağlantılı bir metinle dile getirebilir.

Amaç: Bu etkinlik ile, öğrencilerin toplumsal konulardan hareketle kurallı bir yazı yazmaları amaçlanmıştır.

Süre: 60 dakika

Hazırlıklar: Sınıfa üzerinde dört ayrı karikatür bulunan kağıtlar getirilir

Ders Planı:

Sınıf dörder kişilik guruplara ayrılır. Üzerinde karikatürler bulunan kağıtlar öğrencilere dağıtılır. Kağıtlarındaki karikatürlerden birini seçerek o karikatür hakkındaki duygu ve düşüncelerini yazmaları istenir. Uygulama esnasında uygulayıcı öğrenci gruplarını kontrol eder ve zorlanan öğrencilere yol gösterir. Araştırmacı, yazma çalışması biten grupların kağıtlarını grup üyeleriyle birlikte okur ve hatalarını öğrencilere buldurarak kırmızı kalemle düzeltir. Daha sonra aynı metni hatasız bir şekilde tekrar yazmalarını ister. Uygulama sonunda öğrenciler sırayla tahtaya çıkarılır ve öğrencilerden metinlerini arkadaşlarına okumaları istenir.

Dokuzuncu Hafta

“Öykü tamamlama” etkinliği uygulanmıştır. (72. Sayfa)

Seviye: B1 düzeyi

Yeterlilikler: Bir öykü yazabilir.

Amaç: Bu etkinlik ile, öğrencilerin hayal gücünü kullanarak kurallı bir öykü yazmaları amaçlanmıştır.

Süre: 60 dakika

Hazırlıklar: Sınıfa yarım bırakılmış bir öykü getirilir.

Ders Planı:

Etkinliğe başlamadan önce öğrencilere konuyla alakalı sorular yöneltilerek etkinliğe zemin oluşturulur. Sınıf dörder kişilik guruplara ayrılır. Yarım bırakılmış öykü guruplara dağıtılır. Öğrencilerden öğrenciler sırayla birer cümle yazıp kağıdı grup arkadaşına verir. Bu uygulama öykü tamamlanıncaya kadar devam eder. Uygulama esnasında uygulayıcı öğrenci guruplarını kontrol eder ve zorlanan öğrencilere yol gösterir. Araştırmacı, yazma çalışması biten gurupların kağıtlarını grup üyeleriyle birlikte okur ve hatalarını öğrencilere buldurarak kırmızı kalemle düzeltir. Daha sonra aynı metni hatasız bir şekilde tekrar yazmalarını ister. Uygulama sonunda öğrenciler sırayla tahtaya çıkarılır ve öğrencilerden metinlerini arkadaşlarına okumaları istenir.

3.6. Verilerin Toplanması

Etkinlikler 2016-2017 eğitim-öğretim yılında bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Farklı kur düzeyinde yapılan uygulamalarda araştırmacı araştırmamanın amacı hakkında öğrencileri bilgilendirmiş, bu açıklamalar sonucunda sınıflarda bulunan öğrencilerin tamamı araştırmaya katılmak için gönüllü olduklarını belirtmişlerdir. Etkinliklerin yapıldığı öğrencilerin kur sonu sınavlarının yazma becerisi bölümleri belirlenen ölçek dahilinde incelenmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Veri toplama araçları ile elde edilen nicel veriler SPSS 21.0 (Statistic Package for Social Science) programının aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans ve varyans analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, çalışma grubundan elde edilen nicel verilerin ortalamaları, yüzdeleri ve frekans dağılımları hesaplanmış, araştırma problemlerinde incelenen özellikler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için varyans analizi ANOVA tekniği kullanılmıştır.

Uygulama ile ilgili öğrenci görüşleri ve öğretmen gözlemlerinin içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkan tanıyan bir tekniktir. İçerik analizi özellikle sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan en önemli tekniklerden biridir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd, 2012, 240). İşbirlikli yazma etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri ve öğretmen gözlemleri, araştırmada çözümlene birimleri olarak belirlenmiştir. İçerik analizinden birimler arasında bağlantılar kurulmuş, kendi içerisinde bağlantılı olan kavramlar ana ve alt temalardan oluşan kodlama kategorileri belirlenmiştir. Bunlar kategorilere dayanarak İşbirlikli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine olan etkisi belirlenmiştir. Bu temalar: hayal gücünün genişletme, düşüncelerini ifade etme, yeni kelimeler öğrenme, grup üyelerinin yardımlaşması, konuşma becerisini geliştirmesi, hatasını fark etme ve öz denetim, kendine güven, düşüncelerini özgürce ifade etme gibi olumlu; bireysel öğrenme alışkanlığı olan öğrencilerin Türkçe öğrenme hızını

düşürdüğü ve bazen gruptaki herkesin uygulamalara eşit düzeyde katılmadığı gibi olumsuz taraflarına yönelik katılımcı görüşleri “... (K1), ... (K2), ...”; öğretim elemanlarının uygulama sürecindeki gözlemleri de “... (ÖG1), ... (ÖG2)” şeklinde kodlanmıştır. Uygulamayla ilgili her tema altındaki öğrenci görüşleri birleştirilmiş, bunlarla ilgili yorumlarda ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Öğrencilerden gelen cevaplar kategorilendirilip tablolandırılmıştır.



IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerin, her alt problemle ilgili olarak yapılan istatistiksel çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlar yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “İşbirlikli yazma etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yaratıcı yazma becerileri; özgünlük/yaratıcılık, üslup, metin yapısı, yazım/noktalama ve sunum becerilerini, geliştirmeye etkisi var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4.1’ de verilmiştir.

Tablo 4.1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yaratıcı yazmalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları.

Boyutlar	Kur	N	\bar{x}	S	Sd	F	p	LSD
	Seviyeleri							
1.Yaratıcılık	A1	16	2.71	.54				
	A2	16	3.37	.46	2-45	13.77	13.77	1<2 ve 3*
	B1	16	3.65	.53				
	Toplam	48	3.25	.64				
2.Üslup	A1	16	3.03	.69				
	A2	16	3.87	.34	2-45	21.07	21.07	1<2 ve 3*
	B1	16	4.00	.18				
	Toplam	48	3.63	.62				
3.Metin Yapısı	A1	16	3.12	.55				
	A2	16	3.08	.22	2-45	.214	.214	-
	B1	16	3.04	.16				
	Toplam	48	3.08	.35				
4.Sunum	A1	16	3.34	.74				
	A2	16	3.62	.34	2-45	4.47	4.47	1<3*
	B1	16	3.90	.41				
	Toplam	48	3.62	.56				
5.Yaratıcı Yazarlık	A1	16	3.05	.14				
	A2	16	3.48	.06	2-45	10.57	10.57	1<2 ve 3*
	B1	16	3.65	.04				
	Toplam	48	3.39	.06				

*p<.05 anlamlı. kur seviyeleri: "1=A1"; "2=A2"; "3=B1."

Tablo incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazmanın boyutlarından olan yaratıcılık boyutunda, A1 kuru puan ortalamaları (2,71), A2 kuru puan ortalamaları (3,37) ve B1 kuru puan ortalamaları (3,65)'tir. Öğrencilerin kurlara göre yaratıcılık puanları çoklu karşılaştırma testi ANOVA ile analiz edilmiş ve aralarında anlamlı farkın olduğu ($F_{(2-45)}= 13.77$, $p<.000$) gözlenmiştir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin yaratıcılık puanlarının A2 ve B1 kurlarında A1 kuruna göre anlamlı düzeyde ilerleme sağladığı belirlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazmanın boyutlarından üslup boyutunda, A1 kuru puan ortalamaları (3,03), A2 kuru puan ortalamaları (3,87) ve B1 kuru puan ortalamaları (4,00)'dir. Öğrencilerin kurlara göre üslup boyutuna ilişkin puanları çoklu karşılaştırma testi ANOVA ile analiz edilmiş ve aralarında anlamlı farkın olduğu ($F_{(2-45)}= 21.07$, $p<.000$) belirlenmiştir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin üslup puanlarının A2 ve B1 kurlarında A1 kuruna göre anlamlı düzeyde ilerleme sağladığı belirlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatım ürünleri metin yapısı açısından incelendiğinde, öğrencilerin bu boyuta ilişkin A1 kuru puan ortalamaları (3,12), A2 kuru puan ortalamaları (3,08) ve B1 kuru puan ortalamaları (3,04)'tür. Elde edilen puanlar çoklu karşılaştırma testi ANOVA ile analiz edilmiş ve aralarında anlamlı farkın olmadığı ($F_{(2-45)}= .214$, $p>.000$) belirlenmiştir.

Tablo incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin oluşturdukları yazılı anlatım ürünlerini sunmalarına ilişkin A1 kuru puan ortalamaları (3,34), A2 kuru puan ortalamaları (3,62) ve B1 kuru puan ortalamaları (3,90)'dir. Öğrencilerin kurlara göre sunum puanları çoklu karşılaştırma testi ANOVA ile analiz edilmiş ve aralarında anlamlı farkın olduğu ($F_{(2-45)}= .017$, $p<.000$) gözlenmiştir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerini sunmalarına ilişkin puanlarının B1 kurunda A1 kuruna göre anlamlı düzeyde ilerleme sağladığı belirlenmiştir. A2 kurunda ise A1 kuruna göre anlamlı bir gelişmenin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin genel olarak yaratıcı yazma puanları incelendiğinde ise, A1 kuru puan ortalamaları (3,05), A2 kuru puan ortalamaları (3,48) ve B1 kuru puan ortalamaları (3,65)'tir. Öğrencilerin kurlara göre yaratıcı yazma puanları çoklu karşılaştırma testi ANOVA ile analiz edilmiş ve aralarında anlamlı farkın olduğu ($F_{(2-45)}= 10.57, p<.000$) belirlenmiştir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin genel olarak yazılı anlatım becerilerine ilişkin puanlarının, A2 ve B1 kurlarında A1 kuruna göre anlamlı düzeyde ilerleme sağladığı belirlenmiştir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Geleneksel yazma etkinliklerinden bireysel yazma ile işbirlikli yazma etkinlikleri arasında öğrencilere göre ne gibi farklar vardır?” sorusuna ilişkin 22 katılımcıya “Grup olarak yazmak mı daha faydalı, bireysel yazmak mı daha faydalı?” sorusu yöneltildi. Katılımcıların % 73’ ü (16 kişi) grup olarak yazma daha faydalı yanıtını verdi. Katılımcıların % 27’ si (6 kişi) ise bireysel yazmanın daha faydalı olduğu yanıtını verdiler. Öğrenci görüşlerinin içerik analizi ile ilgili elde edilen temalar Tablo 4.2’de verilmiştir:

Tablo 4.2. İşbirlikli yazma etkinlikleri ile ilgili öğrencilerin olumlu görüşleri.

No	Kategori	Katılımcılar	n	N	%
1.	Hayal gücünün genişlemesi	K _{3,6,7,11,12,15,18,19,20,21}	10	22	45
2.	Düşüncelerini ifade etme	K _{6,7,9,18,19,20,21}	7	22	32
3.	Yeni kelimeler öğrenme	K _{4,12,15,17,21}	5	22	23
4.	Grup üyelerinin yardımlaşması	K _{8,19,22}	3	22	14
5.	Konuşma becerisini geliştirmesi	K ₁	1	22	5

Tablo 4.2 incelendiğinde, işbirlikli yazmanın öğrencilere sağladığı yararlar beş tema altında toplanmıştır. Öğrenciler işbirlikli yazmanın özellikle hayal güçlerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan on tanesi, işbirlikli yazma etkinliklerini, grup olarak yazma bilgi üretme ve fikir paylaşma açısından faydalı bulmaktadır. Öğrencilere göre işbirlikli yazma etkinlikleri, “Herkezin hayal gücü farklı, cümleleri

farklı olduğu için da faydalı. Hayal gücümüz genişliyor (K₃), Ama yazma grubu daha faydalı. Çünkü yazma grubunu üzerine yeni fikirler alıyoruz ve aklımız hızlıca geliştiriyor (K₁₁)...” İşbirlikli yazma çalışmaları, birçok farklı fikri bir araya getirdiği için öğrencilerin hayal dünyalarını geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

Yedi tanesi için grup olarak yazma hayal gücünün genişlemesi açısından faydalıdır. Beş katılımcı için grup olarak yazma yeni kelimeler öğrenmek açısından faydalıdır. Üç katılımcı için grup olarak yazma grup üyelerinin birbirlerine yardım etmesi açısından faydalıdır. Bir katılımcı için ise grup olarak yazma konuşmanın gelişimine katkı sağlaması açısından faydalıdır.

“Düşüncelerini ifade etme” kategorisinde olan öğrencilerin verdikleri cevaplardan örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir. *“Bence grup olarak yazmak daha faydalı çünkü biz yazmak için önce tüm fikirlerimizden bahsediyoruz. Bu çalışma için gerçekten yardımcı olur.(K₁₈), Grup olarak yazmak daha faydalıdır. Grup olarak yazmak için yeni yeni fikir geliyor(K₂₁)...”* İşbirlikli yazma çalışmaları öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade edebilmelerini sağlar.

“Yeni kelimeler öğrenme” kategorisinde olan öğrencilerin verdikleri cevaplardan örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir. *“Bana göre grup olarak yazmak çok faydalı. Çünkü yeni şeyler öğrenebilirim (K₁₂), Bence grup yazma daha faydalı çünkü gruplar kaç kişi var onu birlikte yazıyorlar ve yanlış daha az oluyor ve her kişi farklı kelimeler bilir bir biri yardımı ve yeni kelimeler öğreniniyoruz (K₁₇)...”* İşbirlikli yazma çalışmaları sayesinde öğrenciler birbirlerinden yeni kelimeler öğrenerek kelime hazinelerini geliştirmektedirler.

“Grup üyelerinin birbirine yardım etmesi, işbirliği” kategorisinde olan öğrencilerin verdikleri cevaplardan örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir. *“Bana göre grup olarak yazmak daha faydalı çünkü çok insanlar var, bu yüzden çok fikirler var(K₇), Tabii grup yazmak daha faydalı çünkü fikirler paylaş ve elde etmek için işbirliği (K₉), Grup yazmak çok faydalı mesela ben hata yazıyorum bana arkadaşlarım yardım ediyor.ve ben o zaman hızlıda yazmaya öğreneceğim(K₂₂)...”* İşbirlikli yazma çalışmaları sayesinde öğrenciler yazılarını daha kolay yazabilmektedirler.

1. Hikaye yapmak için harika fikir paylaşabiliriz.

2. Harmoni yaratabiliriz.

3. Birbirine yardım edebiliriz (K₁₉).

“Konuşma becerisinin gelişmesine katkı sağlaması” kategorisinde olan öğrencinin verdiği cevaptan örnek ifadeye Öğrencilerin verdikleri cevaplardan örnek ifadelerle aşağıda yer verilmiştir aşağıda yer verilmiştir: “Grup olarak yazmak daha faydalı çünkü arkadaşlarla konuşabilirim onun için konuşmam gelişecek (K₁).” İşbirlikli yazma çalışmaları öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

Tablo 4.3. İşbirlikli yazma etkinlikleri ile ilgili katılımcıların olumsuz görüşleri.

No	Kategori	Katılımcılar	n	N	%
1.	Hatasını fark etmeyi ve öz denetimi güçleştirme	K _{8,10,13}	3	22	14
2.	Kendine güven	K _{5,16}	2	22	10
3.	Düşüncelerini özgürce ifade etmeyi güçleştirme	K ₁₄	1	22	5

Tablo 4.3'teki verilere göre; katılımcılardan üç katılımcıya göre bireysel yazma düşüncelerini ifade etme açısından faydalıdır. İki katılımcıya göre bireysel yazma hatasını fark etme ve öz denetim açısından faydalıdır. Bir katılımcıya göre ise bireysel yazma kendine güven açısından önemlidir. Grup olarak yazma yukarıdaki üç kategoride de öğrencileri olumsuz etkilemektedir.

“Hatasını fark etme ve özdenetim” kategorisinde olan öğrencilerin verdikleri cevaplardan örnek ifadelerle aşağıda yer verilmiştir aşağıda yer verilmiştir. “Benim için bireysel daha faydalı çünkü bireysel hataları bulabilir (K₈), Benim için bireysel yazmak daha faydalı çünkü insan bireysel yazarsa çok hızlı geliyor ve hatalarını düzeltiyor (K₁₀) Bana göre bireysel yazmak daha faydalı çünkü herkes kendi zaafını bilir ve hata yapınca çok dikkatli bir şekilde hatalarını bilir ve kendini geliştirmeye çalışır (K₁₃).” Bireysel yazma, öğrencilerin hatalarının farkına varmasını ve kendini geliştirmesini sağlar.

“Kendine güven” kategorisinde olan öğrencilerin verdikleri cevaplardan örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir aşağıda yer verilmiştir. “*Bence bireysel yazmak grup olaraktan daha faydalı çünkü kendime güvenmeliyim, bu çok faydalı bir şey (K₅), Bence, bireysel yazmak daha faydalı dan grup yazmasa çünkü yalnız çalışırken grup halinde çalışmaktan fazlasını kutsalsım (K₁₆).*” Bireysel yazma çalışmaları öğrencilerin özgüvenlerini arttırmaktadır.

“Düşüncelerini özgürce ifade etme” kategorisinde olan öğrencinin verdiği cevaptan örnek ifadeye aşağıda yer verilmiştir. “*Bence bireysel yazmak daha faydalı çünkü bireysel yazdığımızda herkes kendi düşüncesini yazıyor. Ve kendi kendisini daha iyi düşünebilir (K₁₄).*” Bireysel yazma çalışmalarında farklı fikirler olmadığı için fikir ayrılıkları yaşanmaz.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu problemin çözümlenmesinde uygulama etkinlikleri ile ilgili öğretmenlerin gözlemlerinden yararlanılmıştır. Uygulamanın başından sonuna kadar öğretmenlerin gözlemlerinin içerik analizi yapılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4. İşbirlikli yazma etkinlikleri ile ilgili öğretici gözlemleri.

Tema	Öğretici Gözlemleri
1. İşbirlikli öğrenme	İşbirlikli yazma etkinlikleri ile öğrencilerin grup arkadaşlarından yeni şeyler öğrenmelerini amaçladık. Bu doğrultuda işbirlikli yazma etkinlikleri hazırladım. Aynı grupta yer alan öğrenciler grup arkadaşlarından hem yeni bilgiler öğrendiler hem de daha önceden öğrendikleri bilgileri tekrar etmiş oldular (ÖG1, ÖG2).
2. Türkçe öğrenme ilgisi ve isteği	İlk haftalarda işbirlikli yazma etkinlikleri öğrencilere zor geldi. Öğrenciler uygulamaya karşı isteksizlerdi. Küçük ödüller vererek öğrencileri uygulamaya karşı istekli hale getirdik. İlerleyen haftalarda öğrencilerin motivasyonu düşmesin diye dikkatlerini canlı tutacak ve yazmak isteyecekleri etkinlikler hazırladım (ÖG1, ÖG2).
3. Yazma becerisi ile ilgili gözlemler	Yazma becerisi diğer becerilere göre daha geç edinilen bir beceri olduğu için öğrenciler ilk haftalarda etkinliklerde zorlandılar. Her etkinlikten sonra hatalarını öğrencilerle birlikte düzelttik. Haftalar ilerledikçe öğrencilerin yazılarındaki hatalar azaldı (ÖG1, ÖG2).
4. İletişim	Her hafta uygulama başlamadan önce öğrenciler ile o haftanın etkinliği hakkında sohbet ettik. Böylelikle uygulama için zemin oluşturduk. Öğrenci gruplarını 5 öğrenciyi geçmeyecek şekilde oluşturduk ki grup içi iletişimleri olumsuz etkilenmesin. Öğrenci sayısı arttıkça grup içi iletişim olumsuz etkileniyordu. Öğrenciler arası gruplaşmanın önüne

	geçebilmek için ve yaratıcılığı arttırmak amacıyla grup üyelerini her hafta değiştirdik (ÖG1, ÖG2).
5.Dönüt ve düzeltme	Her etkinliğin sonunda öğrencilere hataları kırmızı kalemle gösterdik. Aynı metni yeni bir kağıda hatasız bir şekilde tekrar yazmalarını istedik. Böylece öğrenciler hatalarını görüp daha kurallı yazılar yazmaya başladılar (ÖG1, ÖG2).

Öğretici gözlemlerine göre, işbirlikli yazma uygulamalarının yazma süreci ile ilgili öğrencilerin birlikte öğrenmeye, iletişim kurmaya, Türkçe öğrenme ilgi ve isteğine, metin oluşturmaya, Türkçe ile ilgili yazım ve noktalama kurallarını uygulayarak öğrenmeye katkısı olduğu gözlemlenmiştir.

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın temel amacı, işbirlikli yazma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazma becerilerini geliştirmeye olan etkisini tespit etmektir. Bunun için iki alt problem belirlenmiş, bu problemler çerçevesinde tespit ve değerlendirmeler yapılmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Birinci alt probleme ait sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazmanın boyutlarından olan yaratıcılık boyutunda, A1 kuru puan ortalamaları (2,71), A2 kuru puan ortalamaları (3,37) ve B1 kuru puan ortalamaları (3,65)'tir. A1, A2 ve B1 kurlarında yaratıcılığın kademeli olarak arttığı gözlemlenmektedir. Yapılan işbirlikli yaratıcı yazma etkinlikleri yaratıcılığı arttırmıştır. Ders içi uygulamalara ek olarak yapılan bu etkinlikler, yabancı öğrencilerin yazma konusundaki tereddütlerini azaltmıştır. Böylece öğrencilerin her yeni etkinlikte daha yaratıcı yazılar yazdıkları gözlemlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazmanın boyutlarından üslup boyutunda, A1 kuru puan ortalamaları (3,03), A2 kuru puan ortalamaları (3,87) ve B1 kuru puan ortalamaları (4,00)'dir. Öğrenciler, ilerleyen kurlarda daha fazla yeni kelime öğrenmiş ve yeni kelimeleri etkinliklerde bağlama uygun kullanabilmişlerdir. Etkinliklerin kur sınavlarının öncesinde yapılması, öğrencilerin yazma deneyimlerini arttırmıştır. Böylece öğrenciler sınavlarda daha başarılı olmuştur

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım ürünleri metin yapısı açısından incelendiğinde, öğrencilerin bu boyuta ilişkin A1 kuru puan ortalamaları (3,12), A2 kuru puan ortalamaları (3,08) ve B1 kuru puan ortalamaları (3,04)'tür. İlerleyen kurlarla birlikte öğrencilerden sınavda daha uzun metinler yazmalarının istenmesi, öğrencilerin tutarsız metinler yazmalarına sebep olmuştur. Not

kaygısı ile daha uzun metinler yazmaya çalışan öğrenciler anlatmak istedikleri konudan uzaklaşmış ve paragraflar arasında uygun geçişler yapamamıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin oluşturdukları yazılı anlatım ürünlerini sunmalarına ilişkin A1 kuru puan ortalamaları (3,34), A2 kuru puan ortalamaları (3,62) ve B1 kuru puan ortalamaları (3,90)'dır. Yapılan her etkinliğin sonunda öğrencilerin kâğıtları öğrenci ile birlikte incelenmiş ve bu öğrencilerin yazılı anlatım hataları kırmızı kalemle işaretlenmiştir. Öğrencilerden, aynı yazıyı, hatalarını düzelterek yeniden yazmaları istenmiştir. Öğrencilere anında dönüt ve düzeltme verilmesi ve her etkinlikte aynı uygulamanın tekrarlanması öğrencilerin ilerleyen kurlarda daha az hata yapmasını sağlamıştır. Ayrıca her kurda öğrenilen yeni bilgiler, kur sonu sınavlarında öğrencilerin daha başarılı olmasını sağlamıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin genel olarak yaratıcı yazma puanları incelendiğinde ise, A1 kuru puan ortalamaları (3,05), A2 kuru puan ortalamaları (3,48) ve B1 kuru puan ortalamaları (3,65)'tir. Öğrencilerin kurlara göre yaratıcı yazma becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı, uygulanan bu yazma eğitimi çalışmalarının yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine ilişkin puanlarının, A2 ve B1 kurlarında A1 kuruna göre anlamlı düzeyde ilerleme sağladığı belirlenmiştir. Bu konuda daha önce yapılan Varışoğlu'nun (2016) yapmış olduğu işbirlikli okuma ve yazma etkinliklerinin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil kaygılarına etkisi adlı çalışmasında işbirlikli okuma ve yazma etkinliklerinin öğrencilerin yabancı dil kaygıları üzerinde etkili olduğu; kaygı durumları ile okuma anlama ve sesli okuma başarısında pozitif yönlü, yazma başarısında ise nötr bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın verileri ile bu çalışmadan elde edilen veriler örtüşmemektedir.

Maden'in (2011) yapmış olduğu işbirlikli öğrenme tekniklerinden takım oyun turnuva ile geleneksel öğretim yöntemine yönelik uygulamaların üniversite öğrencilerinin yazım kuralları ve noktalama işaretleri kullanım düzeylerindeki değişime etkisi konulu çalışmasında, işbirlikli etkinliklerin uygulandığı gruptaki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Tekeli'nin (2013) yapmış olduğu kubaşık öğrenmenin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkileri konulu çalışmasında, kubaşık öğrenmenin öğrencilerinin genel yazma becerilerini ve

yazmadaki dilbilgisi başarılarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erten'in (2009) yapmış olduğu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Hazırlık sınıfı öğrencilerin işbirlikçi yazma aktivitelerine karşı olan tutumları ve bu aktivitelerin öğrenci başarısına olan etkisi konulu çalışmasında, işbirlikçi öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkisi olmuştur. Pala'nın (1995) yapmış olduğu İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Etkililiği konulu çalışmasında kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney gruplarından birisi ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bahse konu çalışmaların sonucu ile araştırma sonucu örtüşmektedir.

5.1.2. İkinci alt probleme ait sonuçlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 22 katılımcıya “Grup olarak yazmak mı daha faydalı, bireysel yazmak mı daha faydalı?” sorusu yöneltildi. Katılımcıların % 72.7' si (16 kişi) grup olarak yazma daha faydalı yanıtını verdi. Katılımcıların % 27.2' si ise bireysel yazmanın daha faydalı olduğu yanıtını verdiler. Öğrenciler, bireysel yazmanın daha kolay olduğunu söylediler de öğrencilerin büyük çoğunluğu grup olarak yazmanın daha faydalı olduğu görüşündedirler. Bromley ve Modlo' nun (1997: 21-35) A.B.D' de yapmış oldukları çalışmada, Kubaşık öğrenme yöntemini, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla anadil sınıflarında uygulamışlardır. Kubaşık öğrenme yöntemi kullanan öğretmenler, bu yöntemin öğrencileri cesaretlendirdiğini, motive ettiğini ve heyecanlandırdığını söylemektedirler. Yurt içinde işbirlikli öğrenme konusunda öğrenci görüşlerine yer veren bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.2. Öneriler

1. Yazma becerisi diğer dil becerilerine göre daha uzun bir süreç ve yoğun bir çaba gerektirdiği için öğrencilere ders saatlerinin dışında da bu eğitimin verilmesini sağlayacak etkinlikler düzenlenebilir. Öğrencilere yapılan yazma etkinlikleri öğrencilerin dikkatini çekecek ve öğrenciyi yazmaya heveslendirecek şekilde düzenlenebilir.

2. Kullanılmayan kelimeler çok çabuk unutulur. Yeni öğrenilen kelimelerin kalıcılığının sağlanması açısından da öğrencilere düzenli olarak yazma çalışmaları yapılabilir.

3. Yapılan grup çalışmalarında, grup üyeleri her hafta değiştirilmelidir. Böylece hem öğrencilerin yaratıcılıkları artacaktır hem de sınıf içi iletişimleri artacaktır. Grup olarak yazma çalışmaları, öğrenciler arasındaki diyalogu arttırarak, uyumlu bir sınıf ortamı oluşturulabilir.

4. Etkinliklerin sonunda öğrencilere anında dönüt ve düzeltme verilmelidir. Metin, hatasız bir şekilde tekrar yazdırılabilir. Hatasını gören öğrenci öğrendiği yazım kurallarını tekrar etmiş olur. Bu sayede öğrenilen kuralların kalıcılığı artacaktır.

5. Sınıf içi yazma etkinliklerinde grup çalışmalarına ağırlık verilebilir. Grup olarak yazma, yalnızca yazma becerisini geliştirmez. Aynı zamanda dinleme, konuşma ve okuma becerilerini de geliştirebilir.

KAYNAKÇA

Açık, F. (2008). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Antalya.

Açıkgöz, Ü. K. (2013). Aktif Öğrenme İzmir: Timaş Yayınları.

Açıkgöz, Ü.K. (1998). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Aşılıoğlu, B. (1993). Ortaokullarda Türkçe Öğretimi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Avcı, A. S. (2013). Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri A.Ş. Yazma Kaygılarına Etkisi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bulut, K. (2012). 2006 Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda Yer Alan Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (11. Baskı), Ankara: Pegem Akademi

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education. (6th ed), Routledge, Taylor and Francis Group, New York. <https://doi.org/10.3108/beej.10.r1>

Coşkun, E. (2009). Yazma Eğitimi. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.) İlköğretimde Türkçe Öğretimi İçinde (49-91). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çetin, N. (2006). Roman Çözümleme Yöntemi. Ankara. Edebiyat Otağı Yayınları.

Çopur, G. (2011). İngilizce Hazırlık Sınıflarında İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Dört Dil Becerisine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Ö. (2010). Eğitimde Program Geliştirme. Pegem Akademi, Ankara.

Ekinci, N. (2010). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö.Demirel (Editör). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Geliştirilmiş Dördüncü Baskı. Ankara. Pegem Akademi, ss. 93-109.

Ghaith, G. (2003). Effects of the learning together model of cooperative learning on English as a foreign language reading achievement, academic self-esteem, and feelings of school alienation. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 27(3), 451-474.

Göçer, A. (2014). Yazma Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.

Gökçe, Y. (2007). Ben Büyüyünce Yazar Olacağım. İstanbul: Kapital Kitapları.

Gülensoy, T. (2000). Türkçe El Kitabı, Ankara: Akçağ Yayınları.

Güleryüz, H. (2006). Yaratıcı Çocuk Edebiyatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gülsoy, M. (2010). Büyübozumu: Yaratıcı Yazarlık. İstanbul: Can Yayınları.

Güneş, F. (2013). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller. Ankara: Pegem Akademi.

Gürgür, H. (2017). Eylem Araştırması. (Ed.Ahmet Saban-Ali Ersoy). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri İçinde* s.31-80. Ankara: Anı Yayıncılık.

Güvenç, B. (1993). Yaratıcılığın Toplumsal ve Kültürel Boyutları, Yaratıcılık ve Eğitim, Türk Eğitim Derneği, Eğitim Dizisi No: 17, Ankara: Şafak Matbaacılık.

Güzel, A. ve Karatay, H. (2013) Türkçe Öğretimi El Kitabı, Pegem Akademi, Ankara.

Heaton, J. B. (2003). *Writing English Language Tests*. New York:

Holm, A. ve Arkadaşları, (1987). "Cooperatiye activities For the Home: Parents Working With Teachers to Support Cooperative Learning" Califomia State Dept. Of Education, Sacramento, Div. Of special Education.

İpşiroğlu, Z. (2006). Yaratıcı Yazma Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Yazınsal Metinlerin İşlevi. İstanbul: MORPA Kültür Yayınları.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Smith K. A. (1992). Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Higher Education Washington DC. BBB27915_George Washington Univ. Washington DC. School of Education and Human Development. Retrieved August 15, 2011 from <http://www.oid.ucla.edu/units/tatp/old/lounge/pedagogy/downloads/cooperativeeric.pdf>

Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1989). "Cooperation and Competition: Theory and Research" MN: Interaction,

Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1991). Learning Mathematics and Cooperative Learning Lesson Plans For Teachers, Minnesota: İnteraction Books Company.

Johnson, R. T. and Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning Originally published in: J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (Eds), *Creativity and Collaborative Learning*; Brookes Press, Baltimore. Web: http://teachers.henrico.k12.va.us/staffdev/mcdonald_j/downloads/21st/comm/BenefitsOfCL/OverviewOfCoopLrng_Benefits.html

Kalaycı, N. ve Temur, T. (2005). Dinleme, *Eğitime Bakış*, Sayı:2, 55-56.

Kapar Kuvanç, E.B. (2008). Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Karakuş, İ. (2006). Atatürk Dönemi Eğitim Sisteminde Türkçe Öğretimi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karatay, H. (2011). Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme, (Ed.M. Özbay), ss. 21-43, Yazma Eğitimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Karatay, H. (2016). “İşbirlikli Yazma ve Değerlendirme Çalışmalarının Yazma Becerisini Geliştirmeye Etkisi”, **II. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sempozyumu**, Sözlü Bildiri (19-21 Mayıs 2016), Münih-Almanya.

Kılıçarslan, R. ve Yavuz, A. (2014). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Sosyal Medya Kullanımında Yaptıkları Yazma Hataları. *Turkish Studies*, 9 (3), 863-877.

Küçük, S. (2007). Yazılı Anlatım ve Yaratıcılık. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.

Maltepe, S.(2006). Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (2012). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık Ve Yazma Becerileri Dersi (5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Okur, A. Demirtaş, T. Ve Keskin, F. (2013). Yazma Eğitiminde En Son Uygulamalar Üzerine Bir Model İncelemesi: Avustralya Ana Dili Öğretim Programı Portfolyosu, *Öndokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 297- 319.

Oral, G. (2008). Yine Yazı Yazıyoruz. Pegem Akademi, Ankara.

Özbay, M. (2013) Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.

Özden, Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme. Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.

Öztürk, A. (2007). Çocukta Yaratıcılık ve Drama. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sachs, G. T., Candlin, C. N., Rose, K. R. and Shum, S. (2003). Developing cooperative learning in the EFL/ESL secondary classroom. *Regional Language Centre Journal*. 34 (3), 338-369. Web: <http://oro.open.ac.uk/347/1/1000209.pdf>

Senemoğlu, N. (2002). Gelişim, Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sever, S. (2004). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.

Tağa, T. (2013). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Kullanılan Zihin Haritası Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir İnceleme, *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.

TDK (2009). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Temizkan, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27):621-643.

Temizkan, M. ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Yaratıcı Yazma Etkinliklerini Uygulama Durumları. Dicle Üniversitesi

Tonyalı, E. (2010). Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Top, F. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Kullanılması. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Uçgun, D. (2009). Yazılı Anlatımları Açısından Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgi ve Beceri Düzeylerine Yönelik Bir Değerlendirme. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim

Araştırmaları Kongresi. Eğitim Araştırmaları Birliği Derneği Çanakkale Onsekiz Mart niversitesi, Çanakkale.

Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve nemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (2), 461-472.

Varişoğlu, E. (2016). İşbirlikli Okuma Ve Yazma Etkinliklerinin Türkçe ğrenen Yabancı ğrencilerin *Dil Kaygılarına Etkisi*. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 59 (15), 1108-1119.

Wichadee, S. (2005). The effects of cooperative learning on English reading skills and attitudes of the first-year students at Bangkok University. *BU Academic Review*. 4(2), 22-31. Web: www.bu.ac.th/knowledgecenter/.../saovapa.pdf

Yılmaz, A. (2001). İşbirliğine Dayalı ğrenme: Etkili Ancak İhmal Edilen ya da Yanlış Kullanılan Bir Metot. *Milli Eğitim Dergisi*, 150.

Yılmaz, İ. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretiminde Tamamlayıcı lme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Deyim ğretiminde Kullanılmasına Yönelik Bir İnceleme, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Yılmaz, T. (2013). Dil ğretiminde İşbirlikli ğrenme Modelinin Erken Yaştaki İngilizce ğrencilerinin Motivasyon, Başarı ve Gelişimlerine Olan Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

EKLER

Ek 1. Yaratıcı Yazma Değerlendirme Ölçeği

ÖZGÜNLÜK/YARATICILIK: Konu ve fikirler	5 (iyi)	3 (orta)	1 (kötü)
1. Konuyla ilgili özgün fikirlere yer verilmiştir.			
2. Konuyla ilgili yeterli kadar fikir üretilmiştir.			
3. Konuyla ilgili yeteri kadar açıklama ve örneklere yer verilmiştir.			
4. Konu alışılmışın dışında farklı bir bakış açısıyla işlenmiştir.			
ÜSLUP: Anlatım biçimi, bağdaşıklık			
5. Kelimeler bağlama uygun kullanılmıştır.			
6. Cümleler akıcı, açık ve anlaşılır niteliktedir.			
7. Farklı cümle yapıları kullanılmıştır.			
8. Okuyucuyu etkileyen bir anlatım vardır.			
METİN YAPISI: Anlatımda birlik ve tutarlılık			
9. Metinde anlatılanlar birbirini desteklemektedir.			
10. Bölümler ve paragraflar arasında uygun geçişler yapılmıştır.			
11. Metnin türü, içeriği ve anlatım biçimi birbiriyle örtüşmektedir.			
YAZIM, NOKTALAMA VE SUNUM: Yazı ile ilgili teknik özellikler			
12. Okunaklı ve ölçünlü bir yazı kullanılmıştır.			
13. Yazım kurallarına uyulmuştur.			
14. Noktalama işaretleri doğru kullanılmıştır.			
15. Metin, sayfaya uygun biçimde yerleştirilmiştir.			

Ek 2. Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı

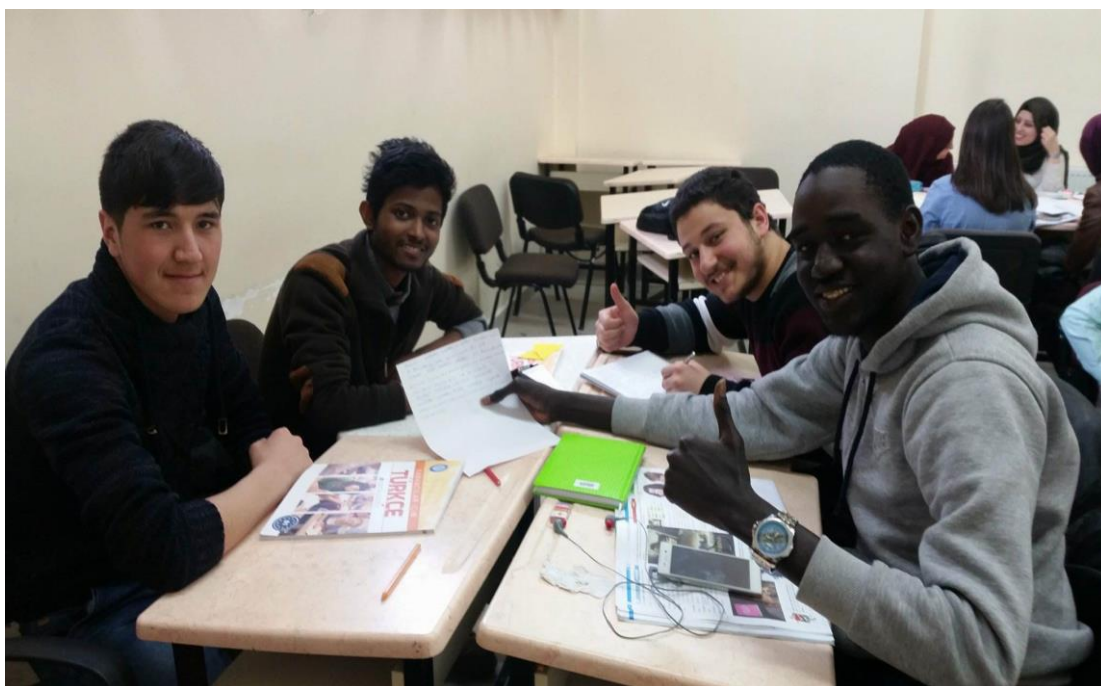
ÖZGÜNLÜK/ YARATICILIK	5(çok iyi)	3(iyi)	1(zayıf)
1.Konuyla ilgili özgün fikirlere yer verilmiştir.	Daha önce söylenmemiş fikirlere yer verilmiştir.	Daha önce söylenmiş fikirler üzerinden yeni sonuçlara ulaşılmıştır.	Daha önce söylenmiş fikirlere yer verilmiştir.
2.Konuyayla ilgili yeteri sayıda fikir üretilmiştir.	Birçok yeni fikir ileri sürülmüştür.	Birkaç tane yeni fikir ileri sürülmüştür.	Az sayıda yeni fikir üretilmiştir.
3. Konuyla ilgili yeteri kadar açıklama ve örneklere yer verilmiştir.	Konuyla ilgili birçok açıklama ve örneklere yer verilmiştir.	Konuyla ilgili birkaç tane açıklama ve örneklere yer verilmiştir.	Konuyla ilgili az sayıda açıklama ve örneklere yer verilmiştir.
4. Konu alışılmışın dışında farklı bir bakış açısıyla işlenmiştir.	Alışılmamış, dikkat çekici bir bakış açısı kullanılmıştır.	Alışılmış bir bakış açısıyla dikkat çekici fikirler üretilmiştir.	Alışılmış bir bakış açısı kullanılmıştır.
ÜSLUP			
5. Kelimeler bağlama uygun kullanılmıştır.	Konuya uygun kelimelere yer verilmiştir.	Konuya uygun kelimeler kullanılmış; ancak çeşitlilik sağlanamamıştır.	Konuya uygun kelimelere çok az sayıda yer verilmiştir.
6. Cümleler akıcı, açık ve anlaşılır niteliktedir.	Cümleler herkes tarafından kolaylıkla anlaşılacak niteliktedir.	Cümleler çoğunlukla herkes tarafından aynı şekilde anlaşılacak niteliktedir.	Cümleler farklı kişiler tarafından farklı anlaşılabilir niteliktedir.
7. Farklı cümle yapıları kullanılmıştır.	Farklı cümle yapıları kullanılmıştır.	Az sayıda olsa da farklı cümle yapıları kullanılmıştır.	Sıradan cümle yapıları kullanılmıştır.
8. Okuyucuyu etkileyen bir anlatımı vardır.	Dikkat çeken ve okuyucuyu etkisi altına alan bir anlatımı vardır.	Kısmen etkileyici bir anlatımı vardır.	Etkileyici bir anlatımı yoktur.
METİN YAPISI			

9. Metinde anlatılanlar birbirini desteklemektedir.	Fikirler mantıklı bir şekilde ilerler.	Fikirlerin sıralanışı basit ve biraz da rastgeledir.	Fikirler rastgele bir şekilde sıralanmıştır.
10. Bölümler ve paragraflar arasında uygun geçişler yapılmıştır.	Paragraflar arasında uygun geçişler vardır.	Paragraflar kendi içinde anlam bütünlüğü taşımaktadır; ancak paragraflar arası geçişlerde aksamalar olmuştur.	Paragraflar arasında uygun geçişler sağlanamamıştır.
11. Metnin türü, içeriği ve anlatım biçimi birbiriyle örtüşmektedir.	Anlatılan konunun içeriğine uygun bir metin türü kullanılmıştır.	Anlatılan konu ile metnin türü tutarlıdır ancak; metin, türün tüm özelliklerini yansıtmamaktadır.	Anlatılan konunun içeriğine uygun bir metin türü kullanılmamıştır.
12. Konuyla ilgili ilgi çekici bir başlık kullanılmıştır.	Başlık konuyu yansıtmaktadır ve dikkat çekicidir.	Başlık konuyu yansıtmaktadır; ancak sıradandır.	Başlık konuyu yansıtmamaktadır.
YAZIM, NOKTALAMA ve SUNUM			
13. Okunaklı ve ölçünlü bir yazı kullanılmıştır.	Metin kurallara uygun bir şekilde yazılmıştır.	Metin herkes tarafından anlaşılır şekilde yazılmıştır.	Metin, okunması güç bir yazıyla yazılmıştır.
14. Yazım kurallarına uyulmuştur.	Metnin tamamında yazım kurallarına uyulmuştur.	Metnin genelinde yazım kurallarına uyulmuştur.	Metnin genelinde yazım kurallarına uyulmamıştır.
15. Noktalama işaretleri doğru kullanılmıştır.	Noktalama işaretleri yerli yerinde kullanılmıştır.	Noktalama işaretleri metnin genelinde yerli yerinde kullanılmıştır.	Noktalama işaretlerinde birçok hata yapılmıştır.
16. Metin, sayfaya uygun bir biçimde yerleştirilmiştir.	Metin uzunluğuna uygun şekilde sayfayı ortalayacak şekilde yazılmıştır. Alt, üst ve yan boşluklar orantılıdır.	Sayfa düzeni, kenar boşlukları açısından doğru kullanılmış; ancak satır ve paragraf boşluklarında yer yer tutarsızlık bulunmaktadır.	Sayfa düzeni sağlanamamış; satır ve paragraf boşlukları tutarsızdır.

Ek 3. Uygulamalar**TANIŞALIM**

Sınıf ikişer kişilik guruplara ayrılır. Her grubun tanışma diyalogu yazmaları istenir. Etkinliğe başlamadan önce öğrencilere örnek olması için sorular sorulur.





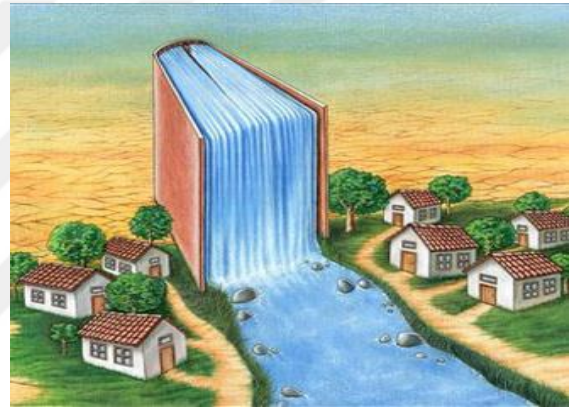
MESLEKLER**MANZARA**

RENKLİ ZARFLAR**ÇİKOLATA KELİMELER**

--

RENKLİ ZARFLAR

Aşağıdaki karikatürlerden birini seçiniz. Seçtiğiniz karikatür hakkındaki duygu ve düşüncelerinizi yazınız.





Ali, Ahmet ve İbrahim isimli üç arkadaş hafta sonu tatili için dağ evine gitmeye karar verdiler. Gidecekleri yerde o evden başka yer olmadığı için kendilerine iki gün yetecek kadar yiyecek aldılar ve cumartesi sabahı yola çıkmaya karar verdiler. Cumartesi sabahı Ali'nin işi çıktığı için Ahmet ve İbrahim yola çıktılar ve Ali ile orada buluşmaya karar verdiler...



İLK GÜN

Bugün benim üniversitede ilk günüm. Bugün hem çok mutluyum hem de çok heyecanlıyım. Sabah erkenden kalktım. En güzel kıyafetlerimi giydim. Okula gitmek için evden çıktım.

Ek 4. Kur Sonu Sınavları

A2
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
YAZILI ANLATIM SINAV SORULARI
YTB 14

Aimam Lammee

24

1. Aşağıdaki konulardan birini seçerek bir metin yazınız. Bu bölüm 10 puan üzerinden değerlendirilecektir.

- Ülkenizin tarihi, turistik yerlerini anlatınız. x
- Yabancı dil öğrenmek faydalı mıdır? Neden?
- Uluslararası öğrenci olmak nasıl bir duygu? Ne hissediyorsunuz? Avantajları ve dezavantajlarından bahsediniz.
- Ülkenizin geleneksel kıyafetleri nelerdir? Hangi özel günlerde giyilir? Anlatınız. x

• Yabancı dil öğrenmek faydalı mıdır? Neden?

10

Ben yabancı dili çok seviyorum. Dört dil konuşuyorum. Tayca, Malayca, Arapça ve İngilizce. Şimdi korece, Fransızca ve Türkçe öğreniyorum.

Yabancı dil öğrenmek faydalı mıdır? Bence çok faydalıdır çünkü ne kadar çok yabancı dil biliyorsun, o kadar geniş bir fikirsin.

Dünyayı görmek için yabancı dil bilmelisin. Farklı insanlarla konuşacaksın. Farklı diller duyacaksın.

Yabancı insanlar tanışmak için yabancı dil bilmelisin.

kültür ve yaşam tarzı için yabancı dil bilmelisin.

Bu yüzden yabancı dili çok önemli.

10 Satır

2. Antalya'da bir otelde kaldınız. Dilek ve şikâyet kutusuna otel hakkında duygu ve düşüncelerinizi yazınız. Bu bölüm 15 puan üzerinden değerlendirilecektir.

Dinlenmek için

14

Ailemle Antalya'ya gitmek istiyorum. Antalya'da çok deniz var.

Ben denizli çok özlüyorum ve seviyorum. Çünkü benim şehrim deniz kenarında.

Antalya'da bir otelde kalıyoruz. Büyük ve geniş bir otel, Bazı oda dört kişilik. Bazı oda büyük bir aile için. Biz büyük odayı seçiyoruz.

Antalya'da çok planımız var. İlk önce tarihi yerleri geziyoruz. Fotoğraf çekiyoruz. Sonra ünlü bir yemek yapıyoruz. Bol bol birlikte vakit geçiriyoruz. Daha sonra denize gidiyoruz. sahilde top oynuyoruz. güneşleniyoruz ve yüzüyoruz.

Bence Antalya çok güzel bir şehir. ama biraz kalabalık. Ben kalabalığı sevmiyorum. Sadece 4 gün Antalya'da kalacağım.

Umarım, benim tatilim güzel olacak.

YTB 3

Ad: Habibullah

Soyad: yoldash

T.C

23

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

TÜRKÇE ÖĞRENİM, UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

A1 DÜZEYİ YAZILI ANLATIM SINAV SORULARI

1) Aşağıdaki kelimeleri kullanarak bir paragraf yazınız.

Okul / otobüs/ yemekhane / kart basmak / arkadaş / hoca/ öğle yemeği / ders

2) Aşağıdaki "kişisel bilgi formu"nu doldurunuz. Bu bölüm 10 puan üzerinden değerlendirilecektir.

Ad: Habibullah

Soyadı: yoldash

Doğum Tarihi: 1997, 9, 27

Doğum Yeri: Afganistan

Cinsiyeti: erkek

- Uyuşu: Özbek

Üniversite / Bölüm: Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bölüm: İşletme

Telefon: 538 051 24 31

e-posta: yoldashhabibullah@gmail.com

Adres: Abant İzzet Baysal Yurdu Kyk..

10

Ben her gün saat 8:00 e okula arkadaşım ile giderim otobüse binerim
 Otobüs kartımı basarım saat 9:00 e ders başlıyor saat 9:00 e hocam
 gider sonra saat 12:00 ten 1:00 e yemek yerim yemekhaneye
 benim sınıfıma uzak değil bordan direkt yürüyorum sonra
 Saha dönerim 100m den sonra sol tarafta yemekhaneye var sonra
 öğle yemeğini oradan yerim kart basmaya kartımı basarım
 saat 1:00 ders başlıyor sınıfta ders kalıyorsunuz ders saat
 2:45 e bitiyor otobüse binerim yurda giderim saat 8:00 e
 spor giderim spor dan saat 9:30 e yurda giderim sonra
 yemek yerim emekten sonra saat 11:00 kadar ders kalıyorsunuz.

13

YTB S

Ad: Thompson

Soyad: Manda

T.C

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

TÜRKÇE ÖĞRENİM, UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

A1 DÜZEYİ YAZILI ANLATIM SINAV SORULARI

21

1) Aşağıdaki kelimeleri kullanarak bir paragraf yazınız.

Okul / otobüs/ yemekhane / kart basmak / arkadaş / hoca/ öğle yemeği / ders

2) Aşağıdaki "kişisel bilgi formu"nu doldurunuz. Bu bölüm 10 puan üzerinden değerlendirilecektir.

Adı: Thompson

Soyadı: Manda

Doğum Tarihi: 24 Mayıs, 1996

Doğum Yeri: Mufulira, Zambiya.

Cinsiyeti: ~~Zambiya~~

Uyruğu: Zambiya

Üniversite / Bölüm: Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Elektrik-Elektronik
Mühendislik.

Telefon: +90 541 831 8057

e-posta: thompsonmanda08@gmail.com

Adres: Abant Turdu

KÜLTÜ MAH TEKKE SÖZÜ

NO. 5/B

BOLU.

9

Ben evden okula Otobüsle gidiyorum. Otobüs binmek kart başım basarım ama para bitti. Şöfor para verebilirim. Okulda, arkadaşlarım buluşur. Saat 9:00'da ders başlıyor. Öğleden sonra 2:30 saat ders bitti. Benim arkadaşlarım yemekhaneye gideceğiz. Öğle yemeği çok güzel çünkü arkadaşlarım ile birlikte. Ben yeni öğrenci, Türkçe öğreniyar. Benim Hocam adı Reyhan yardım ediyor. Dersten sonra merkeze gideceğim arkadaşla buluşmak istiyorum. Beni arkadaşlar çok seviyorlar. Merkezden sonra yurda gideceğim. Akşam ders çalışma yapıyorum, ama önce akşam yemeği yiyeceğim. Saat 11:00 gecede uyuyacağım.

(12)

Amarbayar Bat-Ulzii

12

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

23

YAZILI ANLATIM SINAV SORULARI

YTB 8

1. Aşağıdaki konulardan birini seçerek bir metin yazınız. Bu bölüm 10 puan üzerinden değerlendirilecektir.

- Ülkenizin tarihi, turistik yerlerini anlatınız.
- Yabancı dil öğrenmek faydalı mıdır? Neden?
- Uluslararası öğrenci olmak nasıl bir duygu? Ne hissediyorsunuz? Avantajları ve dezavantajlarından bahsediniz.

○ Ülkenizin geleneksel kıyafetleri nelerdir? Hangi özel günlerde giyilir? Anlatınız.

Moğolistan geleneksel kıyafetleri "Deel" dir. Yaklaşık 800 yıldan beri deel'i günlük kıyafet olarak giymeye başlamış. Ama son zamanlarda sadece bayram ve özel günlerimizde giyiyoruz. Kadın, erkek, evli bekar ve hatta Moğol Kazak ve Altaylılara özel çok sayıda farklı farklı çeşit deellerimiz var. Soğukta sıcak tutan, sıcakta serinleten deelimiz koyun tüy ve deriden yapılıyor. 60'dan fazla çeşit yapılmış, farklı farklı anlamı taşıyan sapkamız da var.

9

Ghena AlQaddah.

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRENİMİ, ARAŞTIRMA VE
UYGULAMA MERKEZİ

B1 DÜZEYİ YAZILI ANLATIM SINAV SORULARI

YTB 6

Aşağıda verilen konulardan birini seçerek, en az 150 kelimelik bir kompozisyon yazınız.

A) "Kendini geliştirmek" sözü sizin için ne ifade ediyor? Kendinizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz, neler yapmalıyız? (10 Puan)

B) Aşağıdaki sanat dallarından birini seçerek kısaca bilgi veriniz (15 Puan).

- El sanatları (minyatür, ebru, hat, tezhip)
- Tiyatro
- Sinema
- Fotoğrafçılık
- Resim
- Müzik

— Başarım Yolu 33 —

Hayat büyük bir sınavdır, ve onu geçmek için günden güne kendimizi geliştirmeliyiz. Peki, bu konuda nasıl başarabiliriz!?

Bu kişiden kişiye değişir ama genellikle kendimizi geliştirmek için ^{sürekli} kitaplar okumamız lazım çünkü kitaplar bilgi depolardır. Kitaplar ibretlerle ve tecrübelerle doludur. Başkalarına danışmalıyız, çünkü başkalarına danışarak eksikliklerimizi tanımlayabiliriz ve kendimizi geliştirmek için çok daha fazla fırsatlara sahip oluruz.

adını alırız. Yeni alışkanlıklar kazanmalıyız, bu alışkanlıklar ne kadar iyi ve güçlü olursa biz de o kadar güçlü oluruz.

— ۳۳ Tiyatro ۳۳ —

15

Sanat, bir duygunun, düşüncenin hayal gücü kullanılarak ifade edilmesi ve estetik açıdan yeniden yaratılmasıdır. Bu sanatlardan biri Tiyatro'dur. Peki "Tiyatro" nedir? İnsan yaşamını, insanlar arasındaki ilişkiyi sahnede göstermek amacıyla yazılan eserlere "Tiyatro" denir.

Tiyatro türleri: Trajedi, Komedi ve dram.

Trajedi: Konusunu tarihten ve mitolojiden alan, gülme unsurlarının yer almadığı, soylu kişiler arasında geçen tiyatro türüdür.

Komedi: Konusunu günlük yaşamdan alan, insanları güldürmek üzerine kurulu tiyatro türüdür.

Dram: Yaşamın hüznü ve neşeli taraflarını birlikte ele alan tiyatro türüdür.

Sonuç olarak sanatlar insanlık var olduğu sürece devam eden bir güce sahiptir. Çünkü güzel sanatlar kaynağını insandan alır.

Muhammed Ali Tavaş

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRENİMİ, ARAŞTIRMA VE
UYGULAMA MERKEZİ

B1 DÜZEYİ YAZILI ANLATIM SINAV SORULARI

XTB 1

Aşağıda verilen konulardan birini seçerek, en az 150 kelimelik bir kompozisyon yazınız.

A) "Kendini geliştirmek" sözü sizin için ne ifade ediyor? Kendinizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz, neler yapmalısınız? (10 Puan)

B) Aşağıdaki sanat dallarından birini seçerek kısaca bilgi veriniz (15 Puan).

- El sanatları (minyatür, ebru, hat, tezhip)
- Tiyatro
- Sinema
- Fotoğrafçılık
- Resim
- Müzik

"Kendini geliştirmek" sözü, kendi üstünde çok çalışarak, adım adım yukarıya bakarak yürümek gibidir.

Kendimi geliştirmek için bol bol kitap okumaya çalışıyorum. Günde hiç yoksa 4-5 sayfa kitap okumalıyız. Günümüzde herkesin elinde telefon, telefon kullanmamalıyız demiyorum. Sadece doğru kullanmayı öğrenmemiz gerekiyor. İnsan çok çalışarak her hangi bir amacına ulaşabilir. Çok şanslıyız zamanımızda internetten her şeyi öğrenebiliyoruz. Kendimizi geliştirmemiz kendi ayaklarımızımız üzerinde durma bilmemizi sağlıyor. O yüzden çok çalışmalıyız.

Tiyatro benim en sevdiğim ⁽⁸⁾ sanattır.
Sahnede bir insanı canlandırmak çok zordur.
Tiyatro insanla birlikte doğmuş sanattır.

Ek 5. Proje Sonuç Raporu

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi

Proje Bilgi Formu	
Projenin Yürütücüsü	Doç. Dr. Halit KARATAY
Projenin Yürütüldüğü Birim	Eğitim Fakültesi - Türkçe Eğitimi Bölümü
Projenin İsmi/Konusu	İşbirlikli Yazma Etkinliklerinin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi
Projenin Numarası	2016.02.08.1116
Projenin Başlama ve Bitiş Tarihi	07.11.2016 - 07.11.2017
Projenin Bütçesi	212,40 TL
Projenin Türü	BAP / Hızlı Destek
Projenin Araştırmacıları	1 -Yüksek Lisans Öğrencisi Zeynep Ekinci
Projenin Durumu	Tamamlandı. Karar No : 2018-130 Karar Tarihi : 08.05.2018

