

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖYKÜLEYİCİ METİN TÜRÜNDE YAZMA BECERİSİNİ
GELİŞTİRMEYE YÖNELİK BİR UYGULAMA: KURGU
MERDİVENİ

Emre CAN
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL

Kütahya, 2018

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öyküleyici Metin Türünde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Uygulama: Kurgu Merdiveni” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

01/02/2018



Emre CAN

Kabul ve Onay



Ön Söz

İnsan, geçmişten günümüze kalıcı olabilmeyi yazı sayesinde başarmıştır. Yazı aracılığıyla düşüncelerini, hayallerini ve deneyimlerini gelecek nesillere aktarmıştır. Bu açıdan yazı, keşfedilmesinden itibaren insan hayatında önemli bir konumda bulunmaktadır.

Dünyamızda yaşanan gelişmeler dikkate alındığında yazının önemi daha da artmıştır. İletişim çağını yaşadığımız günümüzde, teknolojinin çok hızlı gelişmesiyle iletişim araçlarına her gün bir yenisi eklenmektedir. Çağa ayak uydurmak zorunda olan günümüz insanı gelişmeleri yakından takip etmek ve iletişim becerilerini geliştirmek zorundadır. Bu, iletişim yollarından biri olan yazma becerisi açısından da geçerli bir durumdur.

Yazma becerisi, okul sıralarında geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bireyin hayatı boyunca bu becerisini aktif olarak başarılı bir şekilde kullanabilmesi için okul sıralarında elde ettiği kazanımların kalıcı olması gerekir. Bu bakımdan öğretim faaliyetlerinde kullanılacak yöntem, teknikler ve uygulamalar son derece önemlidir.

Kurgu Merdiveni, yazma başarısını arttıracak, yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesini sağlayarak yazmanın alışkanlık haline gelmesine yardımcı olacak bir uygulamadır. Bu açıdan Kurgu Merdiveni'nin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu nedenle bu araştırmada Kurgu Merdiveni'nin ortaokul öğrencilerinin yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi incelenmiş, yazma eğitiminde kullanılacak yeni bir uygulama geliştirilmeye çalışılmıştır.

Teşekkür

Yüksek lisans eğitimim boyunca hiçbir zaman ilgi ve desteğini esirgemeyen, çalışmamın her aşamasında bana yol gösteren saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın yürütülmesi sürecinde sağladığı her türlü kolaylıktan dolayı Söylemiş Ortaokulu Müdürü Sayın Davut ÜNGÖR'e; araştırma sürecinde sağladıkları çeşitli katkılardan dolayı Türkçe Öğretmenleri Sayın Serdar ŞANLI, Halime EYÜPOĞLU, Sema DEĞİRMENCİ ve İlknur TAŞAN'a; araştırma sürecinde sağladıkları kolaylıklardan dolayı Koç Ortaokulu idareci ve öğretmenlerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu sürecin her aşamasında anlayışı ve desteğiyle yanımda olan kıymetli eşim Fatma Bahanur CAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Emre CAN

İçindekiler

Yemin Metni	ii
Kabul ve Onay	iii
Ön Söz.....	iv
Teşekkür.....	v
İçindekiler	vi
Şekiller Dizini	x
Tablolar Dizini	xi
Simgeler ve Kısaltmalar.....	xii
Özet.....	xiii
Abstract.....	xiv
Birinci Bölüm.....	1
Giriş	1
Anlama Becerileri	4
Okuma.....	4
Dinleme.....	5
Anlatma Becerileri	6
Konuşma	6
Yazma	7
Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi	9
Yazma Eğitimi	12
Yazma Öğretiminde Yaklaşımlar.....	14
Ürün merkezli yazma öğretimi	15
Süreç merkezli yazma öğretimi.....	15
Yazma Yöntem ve Teknikleri	17
Yaratıcı yazma	18
Eleştirel yazma.....	19
Güdümlü yazma	20
Kontrollü yazma.....	20
Serbest yazma	21
Not alma.....	22
Özet çıkarma	22

Boşluk doldurma- Metin tamamlama	23
Sözcük ve kavram havuzundan seçerek yazma	23
Bir metinden hareketle yeni bir metin yazma	24
Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma	24
Duyulardan hareketle yazma.....	25
Grup olarak yazma	25
Öyküleyici Anlatım.....	26
Kurgu Merdiveni.....	27
Birinci basamak: “Düşün”	27
İkinci basamak: “Karar ver”	28
Üçüncü basamak: “Hayal et”	28
Dördüncü basamak: “Harekete geç”	28
Beşinci basamak: “Yaz”	29
Altıncı basamak: “Kontrol et”	29
Problem Durumu.....	31
Araştırmanın Amacı.....	34
Araştırmanın Önemi.....	36
Sayıtlar	37
Sınırlılıklar	38
İlgili Araştırmalar.....	38
İkinci Bölüm	43
Yöntem.....	43
Araştırma Modeli	43
Verilerin Toplanması	45
Veri toplama araçları.....	45
Uygulama Süreci.....	52
Birinci hafta	53
İkinci hafta	53
Üçüncü hafta	54
Dördüncü hafta.....	54
Beşinci hafta.....	55
Altıncı hafta	56
Yedinci hafta	57
Sekizinci hafta.....	58

Dokuzuncu hafta	58
Onuncu hafta	59
Üçüncü Bölüm	60
Bulgular ve Yorum	60
Öntest Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'ndan Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin Bulgular 60	
Öntest Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda Bulunan Maddelerin Her Biri İçin Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin Bulgular.....	60
Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'ndan Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin Bulgular 62	
Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda Bulunan Maddelerin Her Biri İçin Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin Bulgular.....	62
Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'ndan Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin Bulgular 64	
Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda Bulunan Maddelerin Her Biri İçin Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin Bulgular.....	65
Sontest Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'ndan Aldıkları Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular	66
Sontest Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda Bulunan Maddelerin Her Biri İçin Aldıkları Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular	67
Öntest Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular	68
Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular	69
Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular	69
Sontest Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular	70
Dördüncü Bölüm.....	72
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	72
Tartışma	72

Sonuç.....	74
Öneriler	78
Kaynaklar.....	80
Ekler.....	90
Özgeçmiş	116



Şekiller Dizini

Şekil 1. Kurgu Merdiveni.....	30
Şekil 2. OÖYYTÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	49



Tablolar Dizini

Tablo 1. Öntest Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Modelin Simgesel Görünümü	44
Tablo 2. Deney Grubu ve Kontrol Grubuna İlişkin Veriler	45
Tablo 3. OÖYYTÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	47
Tablo 4. OÖYYTÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	48
Tablo 5. OÖYYTÖ Güvenirlik Analizi Sonuçları	50
Tablo 6. Değerlendiricilerin Değerlendirme Sonuçlarına İlişkin Veriler	51
Tablo 7. Değerlendiriciler Arasındaki Çoklu Korelasyon Analizi Sonuçları	52
Tablo 8. Öntest Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÖADF'den Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin U- Testi Sonucu	60
Tablo 9. Öntest Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol grubu Öğrencilerinin ÖADF'de Bulunan Maddelerin Her Biri İçin Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin U- Testi Sonucu	61
Tablo 10. Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Deney Grubu Öğrencilerinin ÖADF'den Aldıkları Puanlara İlişkin T- Testi Sonucu	62
Tablo 11. Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Deney Grubu Öğrencilerinin ÖADF'de Bulunan Maddelerin Her Biri İçin Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin T- Testi Sonucu	63
Tablo 12. Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÖADF'den Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin T-Testi Sonucu	64
Tablo 13. Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÖADF'de Bulunan Maddelerin Her Biri İçin Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin T- Testi Sonucu	65
Tablo 14. Sontest Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÖADF'den Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin U- Testi Sonucu.....	66
Tablo 15. Sontest Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÖADF'de Bulunan Maddelerin Her Biri İçin Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin U- Testi Sonucu	67
Tablo 16. Öntest Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OÖYYTÖ'den Aldıkları Ortalama Puanlarına İlişkin T- Testi Sonucu.....	68
Tablo 17. Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Deney Grubu Öğrencilerinin OÖYYTÖ'den Aldıkları Toplam Ortalama Puanlarına İlişkin T- Testi Sonucu ..	69
Tablo 18. Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin OÖYYTÖ'den Aldıkları Ortalama Puanlarına İlişkin T- Testi Sonucu.....	70
Tablo 19. Sontest Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OÖYYTÖ'den Aldıkları Ortalama Puanlarına İlişkin T- Testi sonucu.....	70

Simgeler ve Kısaltmalar

ÖADF : Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu

OÖYYTÖ : Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

Fr. : Fransızca



Özet

Öyküleyici Metin Türünde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Uygulama: Kurgu Merdiveni

Bu araştırmanın amacı öyküleyici metin türünde yazma becerisini geliştirmeye yönelik yeni bir uygulama geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda tasarlanmış olan Kurgu Merdiveni'nin, ortaokul öğrencilerinin yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden öntest sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bursa ili Yenişehir ilçesi Koç Ortaokulunda öğrenim göre 7. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmanın uygulama süreci 10 hafta sürmüştür. Deney grubunda dersler Kurgu Merdiveni Tekniği kullanılarak işlenmiş, kontrol grubunda Türkçe Öğretim Programı'na göre derslere devam edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Mann-Whitney U-Testi ve Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kurgu Merdiveni kullanılarak uygulanan yazma eğitimi, deney grubu öğrencilerinin yazma başarıları ve yazmaya yönelik tutumlarına olumlu etki etmiştir. Sonuç olarak bu araştırmayla Kurgu Merdiveni'nin yazma eğitiminde kullanılabilecek bir uygulama olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar kelimeler: Kurgu merdiveni, yazma, yazma becerisi, yazma eğitimi.

Abstract

A Practice For Developing Writing Skill In The Type Of Narrative Text: Fiction Stairs

The aim of this research is to develop a new practice for developing writing skill in the type of narrative text. The effect of Fiction Stairs that was designed for his aim was investigated on writing success and the writing attitudes of secondary school students. In the research, as one of the quantitative research experimental model containing pre-test post-test control group was used. The research was carried out with the 7 grades students of Koç Secondary School in 2017-2018 educational year, Bursa, Yenişehir. The process of the practice in the research lasted 10 weeks. In the experiment group, the lessons were performed by using Fiction Stairs Technique and in the control group lessons were performed according to Turkish lesson curriculum. In the research, narrative expression evaluation form and writing attitude scale for secondary school students were used as a data collection tool. The datas obtained were analyzed by using Mann-Whitney U- Test and Independent Sample T- Test.

According to the findings obtained in the end of the research, was determined a significant difference for the benefit of experiment group. The writing education that was performed by using Fiction Stairs had a positive effect on the attitudes of writing and writing success of the experiment group students. Finally, it was proved that the Fiction Stairs is a practice which can be used in the writing education.

Keywords: Fiction stairs, writing, writing education, writing skill.

Birinci Bölüm

Bu bölümde, araştırmanın temel dayanağını oluşturan kuramsal bilgilere, araştırmanın problem durumuna, amacına ve önemine, araştırmaya ilişkin sayılılar ve sınırlılıklara ve ilgili araştırmalara değinilmiştir.

Giriş

İnsan, sahip olduğu anlama ve anlatma yetisi sayesinde varlık âleminin en donanımlı canlısı olma özelliğine sahiptir. Bu donanımı sayesinde insan diğer canlılar karşısında üstün özelliklere sahip olur. İnsanın sahip olduğu bu özelliklerini kullanabilmesini sağlayan en temel araç dildir. Dil sayesinde insan, varlığını anlamlandırır ve bu anlamlandırma neticesinde sahip olduğu duygu, düşünce, hayal ve isteklerini çevresindekilere aktarır.

Dilin ne olduğu, bir toplum için ne ifade ettiği, nasıl kullanılması gerektiği konusu insanlık tarihinin bilinen en eski dönemlerinden beri merak edilmiş, araştırılmıştır. Yapılan araştırmalar, dilin birey ve toplum hayatının en önemli ögesi, temel taşı olduğunu ortaya koymuştur (Duman, 2014). Dil hem bireyler arası iletişimde hem de bir milletin varlığını devam ettirebilmesinde en önemli araçtır. Bireyler dil sayesinde birbirleriyle iletişim kurabilirken milletler de varlıklarını devam ettirebilecek değerlerini dil aracılığıyla gelecek kuşaklara aktarabilmektedir.

Dil, insan oluş macerasının varlık alanına ilk adımıdır, insanın yarattığı ve onunla var olduğu dünyasıdır (Erenoğlu, 2008). Ergin (2001: 13) dili, “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese, seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemi” olarak tanımlamıştır. En genel anlamıyla dil, insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir sistemdir. Bu sistem ses, kelime, cümle, işaret gibi çeşitli öğelerle dile özgü kural, yöntem, beceri ve tekniklerden oluşmaktadır. Bunlardan

yararlanılarak insanlar arasında iletişim ve etkileşim sağlanmaktadır (Güneş, 2016: 21).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere dil, insanın sosyal hayatta varlığını devam ettirebilmesi için kullanacağı en temel araçtır. Dil, insanlar arasında temel bir iletişim aracı olmasının yanında bir kültür aktarıcısıdır. Milletler kendilerini diğer milletlerden farklı kılan ve varlıklarını sürdürebilmeleri için korumakla yükümlü oldukları kültürlerini dil aracılığıyla nesilden nesile aktarır. Bu anlamda dil, geçmiş ve gelecek arasında bağ kurarak bir milletin varlığını devam ettirebilmesi için gerekli olan en temel unsurdur.

İnsanoğlu çevresini en doğru şekilde ana dili aracılığıyla algılar ve algıladıklarını en etkili ana dili vasıtasıyla yorumlayarak tekrar çevresindekilere aktarır. Ana dili, “çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil anlamına gelmektedir” (TDK, 2011: 119). Aksan’a (1998: 81) göre ana dili, ilk olarak aile ve yakın çevreden öğrenilir ve insanın bilinçaltına inerek bireylerin toplumla kuvvetli bağlar kurmasını sağlar.

Ana dili ömür boyu bilinçaltımızda taşıyacağımız dildir (Topçuoğlu, 2010: 3). Bir toplumu meydana getiren bireyler ana dillerini ne kadar doğru ve etkili kullanırsa o toplumun varlığını sürdürebilmesi de o kadar güçlü olacaktır. Bu açıdan ana dili eğitimi son derece önemlidir.

Ana dili eğitimi, çocuğun başlangıçta ailesi ve yakın çevresinin yardımıyla örtük olarak edinmeye başladığı, 6-7 yaşlarından itibaren örgün eğitim sürecinde 15 yaşına kadar sistemli ve programlı bir şekilde öğrenerek temel dil becerileri ekseninde bilgi, beceri ve davranış geliştirdiği nitel bir süreç olarak tanımlanabilir (Onan, 2014). Ana dili eğitimi toplumların geleceği açısından önemli bir konudur. Melanlıoğlu’na (2005: 4) göre ana dili bireyleri birbirine bağlayarak bir toplumun gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkmasını ve millet olmasını sağlayan en önemli unsurlardan biridir. Bu nedenledir ki her zaman toplumlar kültürlerini yaşatabilmek için ana dillerini tüm bireyelerine öğretmek için çaba göstermektedirler. Topçuoğlu’na (2010: 1) göre hemen hemen her ülke, eğitim sistemi içerisinde kendi ana dilinin öğretilmesine özel bir yer ve önem vermektedir. Çünkü ulusların var olmalarında ve varlıklarını devam ettirmelerinde ana dili öğretimi hayati önem taşımaktadır.

Çocuk, aile ve yakın çevresinden edindiği ana dilini, örgün eğitim sürecinde okulda sistemli ve programlı bir şekilde öğrenmeye başlar. Okuldaki eğitim sürecine dâhil olan birey, çevreden edindiği becerilerini gelişigüzelikten kurtaracağı, sistemli bir şekilde geliştirme imkânı bulacağı bir ortama sahip olur. Doğan'a (2014) göre kişi kendini ana dili kullanma konusunda ne kadar geliştirmişse, iletişimin olduğu her yerde o derece başarılı ilişkiler kurabilir.

Ülkemizde ilkokulda okuma yazma eğitimi ile başlayan dil öğretimi, ortaokulda Türkçe dersleri ile devam etmektedir. Sever'e (1993: 2) göre eğitim sistemimizde bireylere zihinsel gelişimlerine ve toplumsal gereksinimlerine dayalı olarak gerekli dilsel becerilerin kazandırılması görevi, ana dilini temel alan Türkçe öğretimine verilmiştir. Okul döneminden önce kazanılmış becerilerin dilin kural ve tekniğine uygun alışkanlıklar haline dönüştürülmesi Türkçe öğretimi kapsamındadır.

Ülkemizde Türkçe öğretimi cumhuriyetin ilanından günümüze kadar bazen yeniden yazılarak bazen de çeşitli değişiklikler yapılarak hazırlanan Türkçe öğretim programları ile yürütülmektedir. Türkçe öğretim programları, Türkçe dersinin işleyişini belirleyen, dersin eğitim ve öğretim faaliyetlerine yön veren bir kılavuz niteliğinde olduğu için programların güncel ve çağın gereksinimlerine cevap verebilecek nitelikte olması son derece önemlidir (Bayburtlu, 2015).

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar 1924 (İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı), 1929 (Orta Mektep Türkçe Müfredat Programı), 1931-1932 (Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı), 1938 (Ortaokul Türkçe Programı), 1949 (Ortaokul Türkçe Programı), 1962 (Ortaokul Türkçe Programı), 1981 (İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı), 2005 (İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı), 2017 (Türkçe Dersi Öğretim Programı) yıllarında Türkçe öğretim programı hazırlanmış ya da mevcut programda değişiklikler yapılmıştır. Son olarak Millî Eğitim Bakanlığı 2017 yılında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı uygulamaya koymuştur. Program 2017-2018 eğitim öğretim yılında kademeli olarak 1. ve 5. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) benimsenen yaklaşıma göre dil öğrenimi tek yönlü değildir. Bu açıdan dil becerilerinin kazandırılmasında farklı öğrenme öğretme yaklaşımları benimsenmeli, değişik

öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır. Öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları (hazırbulunuşluluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb.) dikkate alınmalıdır. Tercih edilecek öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin geçmişte öğrendiklerini pekiştirmeli, yanlış öğrenilenleri düzeltmeli, dikkatlerini çekmeli, okul içinde ve dışında uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir.

Öğrenciler öğrenme öğretme sürecinde aktif kılınmalı ve öğrencilere öğrenme konusunda sorumluluk kazandırılmalıdır. Öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayatta uygulayabilmelerine imkân sağlayan etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Programda öğrenme alanları dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak belirlenmiştir. Bu öğrenme alanları aynı zamanda Türkçe derslerinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel dil becerileridir.

Temel dil becerileri olan okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin öğretimi Türkçe dersinin temel amacıdır. Türkçe dersi öğretim programında bu becerilerin birbiriyle bağlantılı öğretilmesi esastır (Tosun, 2014: 6). Bu becerilerden okuma ve dinleme, anlama; konuşma ve yazma, anlatma becerisini oluşturmaktadır.

Anlama Becerileri

Okuma

Okuma, okuyucunun metni anlamaya uğraştığı, anladıklarını ve ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalıştığı, uygun bir ortamda gerçekleşen, okuyucuyla yazar arasındaki bir görüş alış-verişidir (Akyol, 2007: 15).

Okuma, yazının bulunuşundan bu yana yazılı sembolleri seslendirme ve anlamlandırma süreci olarak değerlendirilmiştir. Ancak 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yaşanan ekonomik, teknolojik ve sosyal gelişmeler, okuma kavramına yeni boyutlar kazandırmıştır. Günümüzde, bilgilerin yalnızca basılı metinler aracılığıyla sunulmadığı göz önünde bulundurulduğunda okumanın ve okuma becerilerinin yeniden tanımlanması ihtiyacı doğmuştur. Günümüzde

okumayı yazılı, görsel ve elektronik metinler üzerinde dikkat, algılama, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentezleme ve çözümlleme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği, öğrenmede ve eleştirel bilince ulaşmada en etkili dil becerisi olarak tanımlamak mümkündür (MEB, 2012).

Yılmaz' a (2008) göre okuma becerisi yaşamı boyunca öğrencinin tüm öğrenmelerine olumlu ya da olumsuz etki etmektedir. Bu etki okuma becerisi gelişmiş bireyler açısından olumlu olurken, okuma becerisi gelişmemiş bireyler açısından olumsuz olmaktadır. Öğrenme, büyük oranda, okumayla gerçekleşir. Okuma alışkanlığı olmayan ve okuduğunu anlayamayan öğrencilerin derslerinde başarılı olması, söz varlığını geliştirmesi, yeni deneyimler kazanması beklenemez (Ünalın, 2006: 62).

Okuma sürecinde yazılar zihinsel kavramlara çevrildiği, anlamlandırıldığı ve beyinde yapılandırıldığı için okuma zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olarak görülmektedir (Güneş, 2007:117). Okul çağından önce dinleme ve konuşma becerisini öğrenen çocuk, okula başlamasıyla önce okumayı sora yazmayı öğrenir. Bu anlamda çocuğun en son edindiği dil becerisi yazmadır.

Dinleme

İnsanların duydukları sesleri anlamlandırması ve bu anladıklarına uygun tepkiler vermesi işi (Karabacak, 2014: 1) olarak tanımlanan dinleme, dil becerileri arasında insanın ilk edindiği ve ilk kullandığı beceridir. Güneş'e (2007: 73) göre birey dil öğrenmeye anne karnında başlar ve dinleme bireyin ilk kazandığı beceridir. Bu açıdan dinleme becerisi diğer becerilerin edinilmesi açısından temel oluşturmaktadır.

“Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir.” (Demirel, 2003: 70). Doğumundan itibaren çevresiyle iletişim kurmaya başlayan birey açısından dinleme geliştirilmesi gereken bir beceridir. Doğan'a (2010) göre günlük hayatta en sık ve en çok kullanılan dil becerisi dinlemedir. Aytan'a (2011) göre dünyamızda günümüzde yaşanan gelişmeler çok hızlıdır ve buna bağlı olarak günümüz insanının maruz kaldığı mesaj bombardımanı dinleme becerisinin etkili ve verimli bir şekilde kullanımını önemli ve gerekli kılmaktadır.

Kişi olarak bilgi edinmek, zevk almak, eleştirmek ve değerlendirmek için belirli düzeyde bir dinleme alışkanlığı edinmiş olmamız gerekir. Radyo, teyp, telefon, televizyon, cep telefonu gibi işitsel ve görsel araçların ortaya çıkışı sözlü iletişimin, dolayısıyla izleme ve dinlemenin önemini bir kat daha arttırmıştır (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016: 72).

Anlatma Becerileri

Konuşma

Konuşma zihnin, söz kalıbına döktüğü ve şekillendirdiği düşüncelerin, duyguların seslendirilmesidir (Temizyürek, 2007). İnsanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları en temel beceri konuşma becerisidir. Konuşma becerisi insanı yeryüzünde diğer varlıklardan farklı kılan bir beceridir. Kurudayıoğlu'na (2003) göre konuşma insana özgü bir eylem olarak düşünülmektedir. Konuşabilir olması insanı insan yapan en temel faktördür.

Sever'e (1993: 21) göre konuşma; duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir. Başka bir deyişle, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi işidir. Bireyin diğer insanlarla dil yoluyla kurduğu iletişimin bir boyutunu oluşturan konuşma, sözel olarak duygu ve düşünce alışveriştir. Bu bakımdan konuşmayı bireyler arasında yaşantıların sözlü olarak paylaşılması süreci olarak tanımlamak da mümkündür (Başaran ve Erdem, 2009). Konuşma mutabık kalınan işaretlerin ve seslerin karşısındaki zihinde anlam oluşturmasını, mesaja dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreçtir (Erdem, 2014).

Sözlü iletişim olarak da adlandırılan konuşma, insanlar arasında bir anlaşma ve yakınlaşma aracıdır. Konuşma duygu, düşünce ve istekleri aktarmanın en kolay yoludur. Konuşma becerisi sayesinde insanlar duygu, düşünce ve isteklerini doğrudan karşısındakine aktarabilmektedir. İnsanlar gün boyu günde 12 saat iletişim kurmaktadır. Bunun beş saati dinleme, dört saati konuşma diğerleri ise okuma ve yazmaya ayrılmaktadır. Günlük iletişim bütçesinin büyük bir bölümü konuşmaya ayrılmaktadır (Güneş, 2016). Bu açıdan toplumu oluşturan bireyler arasında etkili bir iletişimin var olabilmesi için konuşma, önemli bir beceridir.

Yıldız'a (2015) göre konuşma, demokratik yaşamda düşüncelerin ifade edilmesinin en etkili yollarından biridir. Bu durum, konuşmanın, bir ihtiyaç

olmasının yanında demokratik yaşamın oluşumunda da önemli bir unsur olduğunu göstermektedir.

Dinleme ve konuşma becerilerinin edinilmesinde çocuğun okul dönemine kadar etkileşimde bulunduğu ailesi ve yakın çevresi etkilidir. Bu beceriler, çocuğun okulda örgün eğitim sürecine dâhil olmasıyla Türkçe derslerinde sistemli ve programlı olarak geliştirilmeye çalışılır. Okul döneminin başlamasıyla birlikte çocukta dil gelişimi açısından yeni bir dönem başlamaktadır. Bu dönemde çocuk planlı olarak ilk defa okuma ve yazma eğitimiyle karşılaşmaktadır.

Yazma

Gelecek açısından insanoğlunun en büyük adımı yazıyı bulması olmuştur. Yazı sayesinde insan kalıcı olmayı başarabilmiş, ürettiği bilginin saklanması ve gelecek nesillere aktarılmasını yazı aracılığıyla gerçekleştirebilmiştir. Günümüzde de yazı insanlığın varoluşu açısından önemli bir yere sahiptir.

Yazma araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Yazma, medeniyet tarihinde çok büyük değişmelere sebep olmuş bir icadın, yani yazının ürünüdür (Karadağ ve Maden, 2014). Bu ürün, aynı zamanda insanın üretimde bulunmasına aracılık etmektedir.

Yazma, bir öğrenme alanı aynı zamanda dört temel dil becerisinden biridir. Güneş'e (2016: 156) göre yazma Türkçe öğretiminde bir öğrenme alanıdır. Öğrenme alanı olarak içerisinde yazmaya ilişkin çeşitli işlemler, süreçler, beceriler, boyutlar, yöntem ve teknikler yer almaktadır. İşlem olarak yazma, zihnimizde yapılandırdıklarımızı belli kurallara uygun olarak yazıya aktarma çalışmalarıdır. Süreç olarak zihinde başlayıp ve harflerin yazılmasına kadar süren aşamaları; beceri olarak kalem tutma, harfleri yazma, ön bilgileri harekete geçirme, zihinde düzenleme, metinleştirme, gözden geçirme gibi çeşitli alt becerileri; boyut olarak zihinsel ve fiziksel olarak tasarım, işlem ve paylaşma boyutlarını içermektedir.

Yazma, kişinin duygularını, düşüncelerini, hayal ettiklerini, tasarladıklarını, yaşadıklarını... kaleme alması, kâğıda aktarmasıdır (Göçer, 2016: 27). Karadağ ve Maden'e göre (2014: 266) yazma iletilmek istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanmasıdır. Kişinin kendini anlatma isteğinin neticesi olarak gerçekleşen yazma işi, aslında düşüncenin dışavurumudur. Sever'e (1993: 22)

göre ise “düşündüklerimizi, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmak” tır.

Yazma, tıpkı konuşma gibi başkalarıyla iletişim kurmanın ve kendimizi tanıtmmanın bir yoludur. Yazma becerisi, el ve göz eğitimine dayanmakla birlikte uzun süreli bir alıştırma sonucu kazanılan bir etkinliktir. Buna göre yazma etkinliği hem bir düşünme aracı hem de düşünceleri, duyguları, hayalleri ve izlenimleri en iyi şekilde ifade edebilmek için birtakım sembol ve işaretleri belli bir disipline göre düzenleme becerisi olarak tanımlanabilir. (Gündüz ve Şimşek, 2016: 19).

Düşündüklerimizi, duyduklarımızı, gördüklerimizi, hayallerimizi, kısacası yaşadıklarımızı birtakım semboller aracılığıyla başkalarına anlatma işine “yazma” adı verilir (Yaman, 2013: 83). Akyol’a (2013: 51) göre yazma, düşüncelerimizi aktarabilmek için ihtiyaç duyduğumuz sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir. Adalı (2011: 30) yazmayı “sözlü iletişim aracı olan dili, yazı denilen görsel tek boyutlu bir dizgeye aktarma eylemi” olarak tanımlamaktadır. Karatay’a (2011) göre ise yazma duygu ve düşünceleri herhangi bir dilde kullanılan alfabedeki yazı karakterlerini, sembollerini, işaretlerini kullanarak başkalarına aktarma işidir.

Bazı araştırmacılar yazma kavramının yerine yazılı anlatım ifadesini kullanmışlardır. Aktaş ve Gündüz’e (2011: 163) göre yazılı anlatım, bireyin her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara aktarmasına, böylece kalıcılığı sağlamasına imkân veren bir araçtır. Bülbül (2000: 2) ise yazılı anlatımı “bir fikrin, duygunun, düşüncenin ve görüşün veya bir olayın en anlamlı ve çekici yanlarını, yönlerini yazı yoluyla ifade etmek” şeklinde tanımlamaktadır.

“Yazılı anlatım, düşünce gücüne sahip olan bireylerin görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun biçimde anlatmasıdır.” (Göçer, 2010). Yazılı anlatım kavramının karşılığı olarak kompozisyon (composition *Fr.*) terimi de kullanılmaktadır.

Yukarıdaki tanımlarda da vurgulandığı üzere yazma, insanların duygu, düşünce, hayal ve isteklerini aktarmalarını sağlayan temel bir araçtır. Sosyal

hayatın gereği olarak insan, mensubu olduğu toplumda yaşamını sürdürebilmesi için kendini sağlıklı olarak ifade edebilmelidir. Bu, insanın çevresiyle kuracağı iletişimin gereğidir. Temizkan'a (2010) göre insanın zihinsel ve psikolojik açıdan normal olarak algılanabilmesi çevresiyle düzenli iletişim kurabilmesine bağlıdır. İnsanın kendini ifade edebilmek için başvuracağı etkili yollardan biri de yazmadır. Bu açıdan yazma kişisel bir ihtiyaçtır.

Görüldüğü gibi yazma becerisi insanın sosyal ve psikolojik açıdan sağlıklı ve huzurlu bir hayat sürebilmesi için gereklidir. Bu beceriye sahip olmanın yanında bu becerinin geliştirilmesi son derece önemlidir.

Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi

Yazma becerisi, kişinin hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı becerilerden biridir. İlkokula başlamasından itibaren yazmayı öğrenmeye başlayan çocuk, ortaokul ve lise yıllarında bu becerisini geliştirir. Yükseköğrenime ve yükseköğrenim sonrasında meslek hayatına devam edebilmek için yazma becerisine ihtiyaç duymaktadır. Karadağ ve Maden'e (2014: 267) göre sahip olduğumuz meslekler yazma becerisini kullanma ihtimalimizi artırır ya da azaltır. Hangi meslekle uğraşırsak uğraşalım yazma ihtiyacı hissederiz. Bu bakımdan kişinin yaşamını sürdürebilmesinde son derece önemli olan meslek hayatının devamı için yazma becerisine sahip olması gerekmektedir.

Ungan'a (2007) göre yazma becerisi gelişmiş olan bireylerin düşünceleri ile bilgileri arasında bağlantı kurma, bilgilerini transfer etme imkânları artmaktadır. Yazılı anlatım becerilerinin gelişmesiyle birlikte öğrencilerde yazılı anlatım konusunda estetik bir duyarlılık ön plana çıkmaktadır. Güneş (2016: 30) yazmanın öğrenci gelişimine katkılarını şu şekilde sıralamıştır:

- Yazma, zihinsel süreçlerin harekete geçirilmesini, düşüncelerin düzenlenmesini ve cümlelere aktarılarak iletişim kurulmasını kolaylaştırmaktadır.
- Yazma, düşüncelerin kâğıt üzerine dökülmesini sağlamakta ve bu yolla kolay incelenmekte, karşılaştırılmakta, genişletilmekte, yeniden düzenlenmektedir.
- Yazma, düşünmenin kapısını açmaktadır.

- Yazma, birçok duyguya dokunmayı getirmektedir. Duyularla alınan anlamlar öğrenciyi etkilemekte ve öğrenci duygularını yazarak ifade etmektedir.
- Yazma, öğrencilerin gözlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını yazmaları daha iyi anlamalarını sağlamaktadır.

Görüldüğü gibi yazma becerisinin geliştirilmesi birçok becerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Göçer'e (2016: 29) göre yazmak, yazar açısından ve okur açısından olmak üzere iki açıdan önemlidir. Yazar okuduklarından, gözlemlerinden ve yaşadıklarından sonra birikimlerini, düşüncelerini yazma yoluyla paylaşmak, deşarj olmak ister. Bu açıdan yazma, kişinin psikolojik olarak rahatlamasını sağlar. Bunun sonucu olarak da kişi daha rahat ve huzurlu yaşar. Yazma insanların daha rahat ve huzurlu bir yaşam sürmesine katkıda bulunur.

Yazma ile ortaya çıkan ürünlerin tüketicisi okurlardır. Bireyin duygu, düşünce ve hayal dünyasının şekillenmesi ve zenginleşmesinde okudukları önemli bir yer tutar. Yazma sayesinde ortaya çıkan yazılı ürünler kişinin ruhunu besleyerek yaşamını şekillendirmesinde önemli derecede etkilidir.

Yazmanın yazarlar için doğrudan, okurlar için dolaylı olarak etkisi aynı zamanda toplumların gelişmesini de etkilemektedir. Çünkü bilgi ve teknoloji çağını yaşadığımız günümüzde toplumların gelişebilmesi fertlerinin iyi birer okuryazar olmasına bağlıdır. Günümüzde yazma hayatın her alanında kullanılan temel bir ihtiyaç haline gelmiştir. Özellikle gelişen teknolojiyle neredeyse her gün bir yenisini üretilen teknolojik araçların ve kitle iletişim araçlarının kullanımının yaygınlaşması yazma ihtiyacını arttırmaktadır. Günümüz insanı bilgi, birikim ve düşüncelerini akıllı cep telefonları, bilgisayar, tablet gibi araçlarda bulunan yazılımlar ve programlar aracılığıyla çeşitli sosyal ağlarda paylaşmakta, web sitelerinde yayımlamaktadır. Bunun için de yazmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu açıdan günümüz insanının çağa ayak uydurabilmesi için sahip olması gereken en önemli becerilerden biri yazma becerisidir.

Yazı yazmak, aynı zamanda uygarlığın da önemli göstergelerindedir. Uygar bireyler ve uygar toplumlar, yazma ihtiyacı duyarlar. Yazılan ve gelecek kuşaklara aktarılan bilgiler sayesinde uygarlık ve insanlık yeni aşamalar kat eder.

Bu açıdan bakıldığında yazmak, yaşamının somutlaşmış biçimidir (Yaman, 2013: 83).

Kaldırım'a (2014: 21) göre yazma eylemi duygularımızı, düşüncelerimizi, tecrübelerimizi ve hayallerimizi zamanın akıcılığına karşı koruyarak onları saklamamızı, kaydetmemizi sağlamakta, böylece bizlere hissettiğimiz ve düşündüğümüz şeyler üzerinde yeniden düşünme ve onları geliştirme imkânı sunmaktadır. Bireyler yazılı anlatım aracılığıyla duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarabilmekte, böylece bireyler arası iletişim kolaylaşmakta, duygu ve düşünce alışverişi hızlanmaktadır.

Yazılı anlatım sayesinde bireyler kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade ederek, sosyal çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurmakta ve başkalarını daha iyi anlamaya başlamaktadır. Yazılı anlatım çalışmaları, bireye Türkçeyi doğru, akıcı ve etkili bir biçimde yazma alışkanlığı kazandırmanın yanında, bireyin ileride gireceği değişik sosyal çevrelerde kendisini, gerektiğinde sözlü olarak, rahat ve özgürce ifade etmesine, bağımsız bir kişilik oluşturmaya ve anlatımda kendisine olan güven duygusunun artmasına katkıda bulunmaktadır (Calp, 2010).

Kaplan (2007: 229) yazmanın önemine, "Kompozisyon derslerinin gayesi, öğrencilere kendi duygu ve düşünce dünyalarına bir çeki düzen vermektir. Bundan dolayı kompozisyon derslerini insan olmanın başlangıcı sayarım." sözleriyle dikkat çekmiştir.

Özdemir ve Binyazar'a (1998) göre insan varoluşunun gereği olarak düşündüklerini, sezgilerini, duygularını ve görüşlerini dışa vurmaya zorundadır. Bütün yazılı ürünler (şiir, mektup, hikâye, tez, roman...) bu zorunlulukla ortaya çıkar. Öyleyse yazma kişisel bir gereksinimdir. Yazma, aynı zamanda toplumsal bir zorunluluktur. İnsan, mensubu olduğu toplumun bir ferdi olarak çevresindekilerle sürekli ilişki kurmak zorundadır. Bu süreçte çevresindekilerden etkilenir ve bu etkiye sözle, yazıyla ya da eylemle karşılık verir. Hiçbir insan bu ilişkinin dışında kalamaz.

Görüldüğü gibi yazma becerisi, bireyin sosyal ve psikolojik gelişimini etkilemesi, kişilik gelişimine katkı sağlaması ve bireyler arası iletişimi sağlamadaki aracılığı ile sağlıklı toplumların oluşmasına katkısı bakımından

geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bu açıdan öğrencilere verilecek yazma eğitimi önem kazanmaktadır.

Yazma becerisinin geliştirilebilmesi için öncelikle öğrencilerde yazmaya yönelik istek uyandırılmalıdır. Bunun için eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrencilerde yazmaya karşı ilgi uyandıracak, yazmayı öğrencilere sevdirecek farklı yöntem ve teknikler uygulaması gerekmektedir. Aydın'a (2014) göre öğrencileri yazma yöntem ve teknikleri konusunda donanımlı hale getirmek yazmayı zevkle yapılan bir etkinliğe dönüştürmenin ilk yoludur. Neyi, nasıl yazacağını bilen öğrenciler için yazma, severek ve isteyerek yapılan bir etkinlik haline gelecektir.

Öğrencilerin yazmaya istekli olması, yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirebilmeleri uygulanacak olan yazma eğitimiyle yakından ilgilidir.

Yazma Eğitimi

Yazma, bireyin ilkokula başlamasıyla planlı ve programlı bir şekilde edinmeye başladığı bir beceridir. Ülkemizde öğretimin birinci basamağı olan ilkokulda yazmayı öğrenen birey, ortaokul sürecinde Türkçe dersleri aracılığıyla yazma alışkanlığını kazanmaya ve yazma becerisini geliştirmeye başlar.

Eğitim sistemimizde yazma eğitimi, Türkçe eğitimi kapsamındadır. Türkçe eğitimi ortaokul kademesinde Türkçe derslerinde planlı ve programlı bir şekilde yürütülmektedir. Topçuoğlu Ünal ve Köse'ye (2014) göre Türkçe dersi aynı zamanda ana dili olduğu için diğer derslerin öğretiminde de kullanılmaktadır. Bu bakımdan Türkçe dersi, öğretim sürecinde öğrenci başarısını etkileyen en önemli etkenlerden biridir. Dolayısıyla öğrencilerin Türkçe dersinde geliştirecekleri beceriler diğer derslerdeki akademik başarılarını da etkilemektedir.

Yazma, ana dili öğretim programının belirlediği çerçevede; belirli bir zaman diliminde yinelemeli bir süreçte gerçekleşen bir faaliyettir (Arı, 2008: 19). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2017) öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi, Türkçeyi yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması, yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması programın amaçları arasında yer almaktadır.

Göçer'e (2010) göre yazma sürecini içselleştirmek, yazma istek ve zevkini kazanmak, doğru yazma sorumluluğu kazandırmak, metin oluşturmaktan çok metin oluşturma için öğrencilerin gerekli becerilere sahip olmalarını sağlamak, sözcüklerin doğru yazılışını, doğru yazım yoluyla doğru söylenişini öğretmek, yazım kurallarını öğretmek, öğrencilerin yazı türlerini tanıma, kendilerini yazılı olarak ifade etme ve yaratıcı yazılar yazmalarını sağlamak, yazıyı giriş, gelişme ve sonuç ana düzenleyişine göre geliştirmek; yazıya uygun başlık koyabilmek, yazma eğitimini okullardaki çalışmalarla sınırlı bırakmamak, öğrencilerin okul dışında da yazma alışkanlığı kazanmasını sağlamak yazma eğitiminin temel amaçlarındandır.

Görüldüğü gibi yazma eğitiminin temel amacı öğrencilere kendilerini yazılı olarak ifade edebilme becerisini kazandırmak; bunu yaparken de dilin kurallarını ve anlam özelliklerini doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmelerini öğretmektir. Bunun yanında öğrencilerin yazmayı alışkanlık haline getirmelerini ve bu becerilerini aktif olarak kullanmalarını sağlamak da yazma eğitiminin temel amaçları arasındadır.

Yazma becerisi belli düzeyde bir eğitim gerektiren beceridir. İşlevsel kullanımı bakımından dört temel dil becerisinden en zor olanı ve en sona kalanı yazma becerisidir. Zorluğu ve sona kalmasının yanında birtakım etkenler dolayısıyla bireylerin bu beceriyi kazanıp günlük yaşamda etkili bir şekilde kullanmaları istenen seviyede olamamaktadır (Göçer, 2016: 67). Özellikle teknolojik gelişmelerin bu kadar ileri düzeyde olduğu günümüzde yazmanın bir iletişim aracı olarak kullanılması hızla yaygınlaşmaktadır. Bu açıdan bireylere yazma becerisini kazandıracak olan yazma eğitimi, günümüzde daha da önemli bir konu haline gelmiştir.

Türkçe eğitiminin temel amaçlarından biri de anlatma becerilerinden biri olan yazma becerisinin geliştirilmesidir. Bu becerinin kazandırılması ve geliştirilmesi Türkçe derslerinde Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğundadır. Westwood'a (2008) göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi çeşitli faktörlere bağlı olarak değişebilmektedir. Ancak birçok olumsuz faktör öğretmenin öğretimi, rehberliği ve desteğiyle ortadan kaldırılarak öğrencilerin yazılı anlatım becerileri geliştirilebilir (Akt: Sidekli, 2012). Bu bağlamda yazma eğitiminde Türkçe öğretmenleri çok önemli bir konumda bulunmaktadır.

Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen önemli bir unsurdur. Arı'ya (2008: 19) göre öğretmen, yazma öğretimini öğretim programına göre planlayarak, farklı yöntemler aracılığıyla öğrencilerin yazma becerisini geliştiren ve bu becerinin niteliğini değerlendiren kişidir. Özdemir'e (2014: 17) göre ise öğretmenin temel görevlerinden biri öğrenciye yazma sürecinde uygun yöntem ve stratejileri öğretmek ve bu yöntemleri öğrencinin tek başına kullanabilmesi konusunda yol göstermektir.

Yazma eğitiminde öğretmenin desteği yanında uygulayıcı durumunda bulunan öğrencinin tavrı da çok önemlidir. Yazma eğitiminin etkili olabilmesi için öğrencilerin yazmaya karşı istekli olmaları gerekmektedir. Gündüz ve Şimşek'e (2016: 31) göre yazma isteği duymak ve bu yolda başarılı olmak, her şeyden önce bir öz güven sorunudur. Kişinin başarısı büyük ölçüde buna bağlıdır. Bunun için öğrenciler, yazma konusunda başarılı olacaklarına inandırılmalıdır.

Öğrencilerde yazmaya karşı istek uyandırmak, yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamakla mümkündür. Yazma tutumu, yazma eyleminin, yazarın mutlu ya da mutsuz hislerini nasıl etkilediğini kapsayan bir eğilim olarak tanımlanır (Graham, Berninger ve Fan, 2007). Yazma eğitiminin etkili olabilmesi için öğrencilerin yazmaya yönelik geliştirecekleri tutum önemlidir. Bu konuda öğretmene önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin özellikle yazma yöntem ve tekniklerini iyi bilmeleri, yazma eğitiminde bu yöntem ve teknikleri amacına uygun olarak kullanabilmeleri gerekmektedir.

Yazma eğitiminde aynı zamanda çocuklara düşünme eğitimi de verilmektedir. Öğrenciler, düşünce dünyaları sınırlı olduğundan neyi, nasıl yazacaklarını bilememektedirler ya da düşündüklerini sistemli olarak yazıya aktaramamaktadırlar. Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik geçmişten günümüze birçok yaklaşım geliştirilmiştir. Geliştirilen bu yaklaşımlarla birlikte çeşitli yazma yöntem ve teknikleri de geliştirilerek yazma eğitiminde uygulanmaktadır.

Yazma Öğretiminde Yaklaşımlar

Dil öğretiminde yazma becerilerinin geliştirilmesi için bugüne kadar çeşitli yazma yaklaşımları ve modelleri geliştirilmiştir. Bunlardan en çok kabul gören;

ürün merkezli yazma öğretimi ve süreç merkezli yazma öğretimidir (Tekşan, 2013: 30).

Ürün merkezli yazma öğretimi

Ürün temelli yaklaşımda yazı yazmak, düşüncelerin kaydedilmesi ya da kâğıda aktarılması olarak görülür. Ürün temelli yaklaşımda yazının yazılması ve değerlendirilmesi oldukça mekanik bir şekilde gerçekleşir. Öğretmen öğrenciyi değerlendiren kişi konumundadır. Yazının değerlendirilmesinde önemli olan dil bilgisi, kelime kullanımı, biçim gibi teknik ölçütlere göre ürün değerlendirmesi yapılır (Oral, 2008: 24).

Ürün merkezli yaklaşımda, ortaya konan yazılı ürün dikkate alınmakta, yazma becerisi ve başarısı bu ürüne göre belirlenmektedir. Bireysel özellikler dikkate alınmadığından yazma becerisini geliştirme konusunda katkı sağlamadığı düşüncesi eleştirilere neden olmuştur.

Ülper'e (2008) göre bu yaklaşım, bütün öğrencilerin aynı özelliklere sahip olduğunu kabul etmekte ve onların ihtiyaçlarını önemsememektedir. Dolayısıyla öğrenci yazarların farklılığını göz ardı ettiği ve yazma becerilerine katkıda bulunmadığı için eleştirilmektedir. Öğretmen merkezli olan bu yaklaşım öğretmenin belirlediği ölçütlerle sınırlıdır. Bu özelliklerinden dolayı ürün merkezli yaklaşım zamanla araştırmacılar tarafından eleştirilmeye başlamıştır. Araştırmacılar tarafından sadece öğrencilerin yazmış olduğu metinler aracılığıyla onların eğitimsel ihtiyaçlarını karşılayacak verilere ulaşamayacağı anlaşılmış, öğrencilerin yazma sırasındaki davranışlarının da önemli olduğu düşünölmeye başlanmıştır. Öğrencilerin yazma sırasındaki davranışlarının incelenmeye başlanması sonucunda süreç merkezli yaklaşım ortaya çıkmıştır.

Süreç merkezli yazma öğretimi

Sürece dayalı yazma, ürün yerine sürece öncelik veren bir yaklaşımdır. Flower ve Hayes'in (1981) geliştirdiği bu yaklaşımda yazılı ürünün daha iyi bir duruma getirilmesi için yazma süreci boyunca gerçekleştirilecek noktalara odaklanılır. Bunun için yazılı metnin niteliğini düşüren engelleyicileri ortadan kaldıracak bir anlayış geliştirilir. Yazma edimi tüm boyutlarıyla ele alınır (Bayat, 2014).

Maltepe'ye (2006: 59) göre yazma öğretiminde süreç yaklaşımının başlangıcı 1970 ve 1980'li yıllardır. Bu yaklaşım, yazma öncesi ve yazma sırasındaki farklı süreçlerle alt becerileri içerir ve bunlara yönelik stratejiler geliştirir. Bu alt beceriler ön yazım, taslak yazma, gözden geçirip düzeltme, yazım işlemi bitene kadar uyumun korunmasını kapsar. Bu yaklaşımda öğretmen yazım sürecinde öğrenciye kılavuzluk eder ve destek olur. Öğretmenin öncelikle yazım tekniği açısından öğrencisine model olması gerekir. Yani öğretmen, öğrenciye nasıl yazacağını göstermenin yanında, kendisi de yazar.

Tompkins (1998) ve Jones (2002) etkili bir yazılı anlatımın beş aşamasının olduğunu ve buna “sürece dayalı yazma yaklaşımı” denildiğini ifade etmiştir. Bu beş aşama şu şekildedir: Yazma öncesi hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirip düzenleyerek yazma, redaksiyon (düzenleme), yayımlama ve paylaşım (Akt: Akyol, 2016: 109).

Ülper'e (2008: 41) göre bu yeni yaklaşım “ne” yazıldı sorusunun yanıtı olan ürün yerine “nasıl” yazıldı sorusunun yanıtı olan süreç üzerinde durmanın gerekliliğini vurgulayan bir yaklaşımdır. Tabak ve Göçer'e (2013) göre bu yaklaşımda öğrencilerin metin oluşturma sürecindeki becerileri dikkate alınmaktadır. Önemli olan metin değil metin oluşturma becerilerine sahip olmaktır. Bu nedenle değerlendirmeler sürece dayalı olarak yapılmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenci aktiftir. Yazma sürecinde öğrenci özgür olduğundan bilgiyi yansıtarak değil yapılandırarak, hayal gücünü kullanarak ve fikirlerini açıkça ortaya koyarak metnini oluşturur.

Süreç merkezli yaklaşımda öğrenciler yazmanın bir süreç olduğunu bilir, ön hazırlık yapar, taslak oluşturur ve her aşamada ileri-geri dönüşlerle bir amaca yönelik olarak yazar. Yazma eyleminin birdenbire gerçekleşmeyeceğini, bunun belli süreçleri içerdiğini bilerek yazar (Tekşan, 2013: 35). Ceyhan'a (2014) göre bu yaklaşım öğrenciler için zorlu bir süreç olan yazma sürecini kolaylaştırır.

Gerek ürün temelli yazma çalışmalarında gerekse süreç temelli yazma çalışmalarında hedeflenen sonuca ulaşılması için öğrencilere birtakım bilgi ve becerilerin kazandırılması gerekir. Öğrencilerin yazma konusunda belirlenen kazanımlara sahip olması yanında onların yazmaya karşı olumlu bir tutuma sahip olmalarını sağlamak da üzerinde durulması gereken önemli bir durumdur (Göçer,

2016:113). Bu açıdan uygulanacak olan yaklaşım çerçevesinde kullanılacak olan yöntem ve teknikler de önemlidir.

Yazma Yöntem ve Teknikleri

Yöntem ve teknikler nihai öğrenmenin anahtarıdır ve hedefe ulaşma yolunun bilinmesi hedefin kendisi kadar önemlidir. Eğitim hedeflerine ulaşmak, uygun yöntemi seçebilmemize bağlıdır (Maden, 2010). Yazma becerisinin kazanılması ve yazma eğitiminde belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi, öğrencileri yazmaya özendirerek uygulamalarla mümkündür. Bu açıdan yazma eğitiminde öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurularak uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması belirlenen hedeflere ulaşmak için gereklidir.

Öğretimde en iyi veya en ideal yöntem/teknikten bahsetmek zordur. Her yöntem ve tekniğin sınırlılıkları ve güçlü yönleri bulunmaktadır. Eğer yöntem/teknik öğrencilerde; öğrenme isteği uyandırıyor, düşünmeye yönlendiriyorsa, cevapları kendilerinin bulmasına olanak sağlıyorsa, beden ve zihin etkinliklerine yöneltiyorsa uygun olduğu söylenebilir (MEB, 2010: 131). Yazma eğitiminde de öğretmen dersin içeriğine en uygun yöntem ve teknikleri belirleyerek öğretim sürecinde kullanılmalıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) yazma becerisini geliştirmek için kullanılacak yöntem ve teknikler net bir şekilde belirtilmemiştir. Yazma yöntem ve tekniklerine 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde “Yazma stratejilerini uygular.” kazanımı altında örnek olarak yer verilmiştir. Buradan programın yazma eğitiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikleri Türkçe öğretmenlerinin tercihinin bıraktığı anlaşılmaktadır. Programda adı geçen yazma yöntem ve teknikleri şunlardır: Güdümlü yazma, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, tahminde bulunma, not alma, özet çıkarma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma, duyulardan hareketle yazma, eleştirel yazma, yaratıcı yazma.

Aşağıda yazma becerisini geliştirmeye yönelik kullanılabilecek yöntem ve tekniklere kısaca değinilmiştir:

Yaratıcı yazma

Yaratıcı yazma, kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini, hayal gücünü kullanarak, özgürce kâğıda dökmesidir (Oral, 2008: 8). Yaratıcı yazma, çeşitli yollarla dış dünyadan elde edilen bilgi ve izlenimlerin yorumlanarak farklı bakış açısıyla yazılı olarak ifade edilmesi olarak tanımlanabilir.

Yaratıcı yazma çalışmalarında amaç öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirerek edindikleri bilgi ve birikimleri kendi bakış açılarıyla ve farklı bir biçimde ifade edebilmelerine ortam hazırlamaktır (Göçer, 2010). Yaratıcı yazma etkinliklerinin en önemli amacı öğrencilerin sıkıcı, kendini tekrarlayan, monoton yazılar yazmak yerine özgün, akıcı, ilgi çekici bir şekilde duygu ve düşüncelerini ortaya koymalarını sağlamaktır (Temizkan, 2010). Yaratıcı yazmada temel amaç öğrencilerin kendi içlerindeki yaratıcı gücü keşfetmesini sağlamak ve özgün yazılı ürünler ortaya koymada bu gücü nasıl kullanacaklarını öğrencilere göstermektir.

Zihinsel ve psikolojik bir süreç olan yaratıcı yazma, kişinin kendisine yabancılaşmasını önler, öz güvenini artırır ve kişiye yazma cesareti kazandırır. Yaratıcı yazma ayrıca ifade gücünü zenginleştirir, edebî zevki geliştirir ve özgünlüğün yolunu açar. Yaratıcı yazma etkinlikleri eğitimcilerle öğrencilerin iç dünyalarını yakından tanıma ve onlarla empati kurma gibi olanaklar sağladığı gibi öğrencilerin kendilerini tanıma süreçlerine de yardım eder. Sınıftaki yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencilerin hem kendi fikirlerini özgürce dile getirmelerini sağlar hem de başka insanların duygu ve düşüncelerine saygı gösterme ve onları kabul etme alışkanlığı kazanmalarında etkili olur (Oral, 2008: 18).

Gündüz ve Şimşek'e (2016: 232-233) göre hazırlık çalışmaları, araştırma ve ayıklama çalışmaları, düzenleme, yazma ve biçimlendirme ve gözden geçirme yaratıcı yazma sürecini oluşturan aşamalardır. Öztürk (2007: 26-27), Spandel (2005) ve Tompkins'ten (2006) aktararak bir yazının yaratıcı yazı olabilmesi için fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, akıcı cümle ve mekanikler niteliklerine sahip olması gerektiğini ifade etmektedir.

Yaratıcı yazma yöntemi, farklı bakış açısı geliştirme, yeni bir fikir ortaya koyma, hayal gücünü geliştirme, özgünlük gibi konularda öğrencilere yol gösterme amacıyla yazma eğitiminde kullanılacak bir yöntemdir.

Eleştirel yazma

Eleştirel yazma öncelikle eleştirel düşünebilmeye bağlıdır. Eleştirel düşünme en geniş anlamda, bireyin bir bilginin ya da iddianın doğruluğunu, gerçekliğini ve güvenilirliğini kanıtlama, bir konu hakkında karar vermede çeşitli ölçütlerden yararlanma, okuduğuna ya da duyduğu bir şeye ilişkin kanıt elde etmeye çalışma, başkalarının iddia ve düşüncelerini kabul etmeden önce, onlardan bunu çeşitli dayanaklara göre kanıtlamalarını isteme, açıklık, dürüstlük, tutarlılık, doğruluk gibi zihinsel ya da öncül becerilerdir (Özdemir, 2005).

Paul ve Elder (2005) eleştirel yazmayı yazarın, yazıya aktarmadan önce düşüncelerini analiz ederek bir plan yaptığı ve daha sonra içerik oluşturup, varsayımlarda bulunup, kanıtlar ve tartışmalar sunarak görüşünü savunduğu ve sonuca vardığı, anlamsal fikirler bütünü sentezleyerek yazıya döktüğü, yazılı metni açıklık, bütünlük ve organizasyon gibi ölçütleri temel alarak değerlendirdiği bir süreç olarak tanımlamıştır (Akt: Karabay, 2012: 16).

Eleştirel yazmada amaç, öğrencilerin olay ve durumlara tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir (MEB, 2005). Eleştirel yazma yönteminin kullanılabilmesi için öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirmesi, bu konuda öğrencilere rehberlik etmesi önemlidir. Gündüz ve Şimşek'e (2016) göre eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için şu yollar denenebilir:

- Öğrencilerle izledikleri film, tiyatro, opera, bale gibi sanat çalışmalarını hakkındaki izlenimlerini tartışmak ve yazdırmak.
- Öğrencilere yazınsal metinlerle sinemaya uyarlanmaları arasında karşılaştırmalar yaptırmak ve aradaki farkları eleştirel bakış açısıyla yazdırmak.
- Öğrencilerden sanat eğilimleri birbirine yakın iki öykücünün iki öyküsünü karşılaştırmalarını istemek.
- Öğrencilerden tür, konu, tema vb. bakımdan ortak niteliklere sahip kurmaca metinleri karşılaştırarak eleştirel yazmalarını istemek.

Güdümlü yazma

Güdümlü yazma, öğrencilerin önceden belirlenen bir konu hakkında tartışmaları, düşünce üretmeleri ve yargıya ulaşmaları için yapılan sınıf içi çalışmasıdır. Güdümlü yazma çalışmaları dört aşamada gerçekleştirilir (Gündüz ve Şimşek, 2016: 196):

1. Öğrenciler belli bir konuda öğretmen tarafından bilgilendirilir.
2. Konu hakkında belli bir bilgi düzeyine sahip olan öğrenciler, sınıfta öğretmenin denetiminde tartışma kurallarına uygun olarak tartışır ve belli bir yargıya ulaşırlar.
3. Tartışma sonunda edindikleri bilgileri, duygu ve düşünceleri yazıya aktarırlar.
4. Yazma eyleminin sonunda birkaç yazı sınıfta öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilir.

Ünsal'a (2008) göre sınıf içinde güdümlü yazma çalışmalarına yönelik dikte yapma, dikteli kompozisyon, not alma, özetleme alıştırmaları yapılabilir. Bu yöntem öğrencileri pasifleştirdiği ve onlara özgür düşünme fırsatı vermediği için eleştirilmiştir. Aktaş ve Gündüz (2004: 107-108) bu yöntemin öğrencileri pasif hale getirdiği, onların düşünmelerine engel olduğu düşüncesiyle faydasız bir uğraş olduğunu savunanlara karşı, bu yöntemin öğrencilerin yazma yeteneklerini geliştirdiğini vurgulamaktadır.

Kontrollü yazma

Kontrollü yazma, kodları ve boyutları öğretmen tarafından belirlenmiş bir konuda yapılan yazma çalışmasıdır (Gündüz ve Şimşek, 2016: 192). Kontrollü yazmada amaç, öğrencilerin Türkçenin kurallarına, sözcük ve cümle yapısına uygun olarak yazabilmelerini sağlamaktır. Öğrenciler, bilgi ve deneyimleri sınırlı olduğundan her konuda yazı yazamaz. Bunun için öğretmen, öğrencilerin zihinsel bakımdan belli bir konuda yoğunlaşmalarını sağlayarak düşüncelerini cümle kalıplarına dökabilmelerine yardımcı olmalıdır. Kontrollü yazma yöntemi bu için kullanılabilir bir yöntemdir.

Ünsal'a (2008) göre kontrollü yazma çalışmalarına yönelik sınıf içinde şu alıştırmalar yapılabilir:

Yer değiştirme alıştırmaları: Örnek cümle verilip bazı sözcüklerin yerleri değiştirilerek yazmaya dayalı alıştırmadır.

Örneğe uygun yazma: Öğrencilere örnek bir metin verilerek metne benzer bir metni ya da diyalog yazmaları istenebilir.

Yeniden sıraya koyma: Düzensiz olarak verilen sözcüklerden düzgün cümleler ya da düzensiz olarak verilen cümlelerden düzgün paragraflar oluşturma çalışmaları yapılabilir.

Sorulara cevap vererek yazma: Öğrencilerden sorulan sorulara cevap olabilecek bir paragraf yazmaları istenebilir.

Tamamlama alıştırmaları: Yarım bırakılmış bir cümle ya da diyalog anlam bütünlüğüne uygun olarak tamamlatılabilir.

Serbest yazma

Serbest yazma çalışmalarında öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, görüp izlediklerini yazılı anlatım tekniklerine uygun bir şekilde doğru ve etkili olarak öğretmenden bağımsız, kendi başlarına anlatmaları amaçlanır (Calp, 2010).

Serbest yazı çalışmalarına ilkokuldan itibaren başlanır. Özellikle ilk sınıflarda yapılacak çalışmalarda öğretmenin vereceği yönerge, yazma süreci sonundaki kontrol ve kontrol sonucu ile ilgili geri bildirimleri büyük önem taşımaktadır (Göçer, 2016: 132). Bu açıdan serbest yazmadan kasıt düzensizlik değildir. Öğrencilerin kendi düşüncelerine göre yazılı bir ürün ortaya koyabilmeleri amaçlanmaktadır.

Göçer'e (2010) göre yazma süreci içerisinde zaman zaman öğrencilere konu verilmemeli, öğrenciler serbest bırakılmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin bizzat kendilerinin belirlediği konuda duygu ve düşüncelerini daha kolay ve ayrıntılı bir şekilde anlatabilmelerinin, kendi görüşü açıısıyla değerlendirmelerinin ortamı oluşturulmalıdır.

Aktaş ve Gündüz'e (2004: 106) göre serbest yazma türünde öğrencilere belirli bir konu vermeden önce yazma ilkeleri verilir ve öğrencilere, konu seçiminde özgürlük sağlanır. Verilen yazma ilkeleri çerçevesinde öğrencilerden beğendiği bir konuda yazması istenir. Bu yöntem, öğrencilerin sevdiği konuda

yazması açısından faydalı olacaktır. Ayrıca öğrencilerin yazacakları tür ve konu hakkındaki ilgileri hususunda fikir verebilir.

Ünsal'a (2008) göre serbest yazma çalışmalarında öğrencilerden iki ya da daha çok başlık verilip birinin seçerek kompozisyon yazmaları, insan ve nesnelere betimlemeleri, bir olayı hikâye etmeleri, olayları neden-sonuç ilişkileri içinde tartışmaları, verilen bir konuyla ilgili görüş yazmaları istenebilir. Gündüz ve Şimşek'e (2016: 190) göre temel ilkeler belirtildikten sonra öğrencilerin sınıf dışında yazma çalışmalarına yönelmesi sağlanabilir. Buna göre zaman zaman öğrencilere serbest konularda yazma çalışmaları yaptırılmalıdır.

Not alma

Not alma ya da not tutma, hayatımızın her safhasında, özellikle öğrenim çağlarında başvurduğumuz bilgi edinme, bilgiyi anlaşılır kılma ve koruma yöntemidir (Gündüz ve Şimşek, 2016: 171). Not almada amaç, okunan veya dinlenenlerin önemli noktalarını seçebilme, bilgi ve düşünceleri sınıflandırabilme ve sistemli çalışma becerisini kazanmayı sağlayarak zaman kaybını önlemektir (MEB, 2006: 70).

Akbayır'a (2010: 92) göre not almanın öncelikli işlevi hatırlatmaktır. Bu açıdan not alırken detaya girilmeden, dinlenen veya okunulunun özgün ifadelerle kısaca yazılması gerektiği öğrencilere anlatılır. Öğrencilerden okurken veya dinlerken/izlerken önemli gördükleri hususları not almaları istenir.

Not alma, unutilan bilgilerin tekrar hatırlanması açısından önemlidir. Öğrenilen bilgiler kullanılmadığı zaman bir süre sonra unutulmaktadır. Unutilan bilgiler tekrar kullanılmak istendiğinde bu bilgilerin yer aldığı kaynakların tekrar okunması, incelenmesi gerekmektedir. Böyle durumlarda kaynaklara ulaşamama ve vakit kaybı sorunları yaşanmaktadır. Önceden aldığımız notları kullanarak unuttuğumuz bilgileri hızlıca, vakit kaybetmeden tekrar hatırlarız. Özellikle bilgi üretiminin ve dolaşımının çok fazla olduğu günümüzde not alma daha sık başvurduğumuz bir yöntemdir.

Özet çıkarma

Bir yazının ana hatlarını sözlü ya da yazılı bir biçimde anlatılmasına özet denir. Özet uzun bir yazıdaki ayrıntıların bir kenara bırakılarak metnin derli toplu bir şekilde aktarılmasıdır ve metnin minyatür biçimidir (Yakıcı, Yücel, Doğan ve

Yelok, 2004: 305; Çetindağ, Beyreli ve Celepoğlu, 2008: 106). Özet çıkarmayla öğrencilere anladıklarını kısa ve öz bir şekilde anlatma becerisi, düzenli ve bilinçli çalışma alışkanlığı kazandırma amaçlanmaktadır (MEB, 2005).

Akbayır'a (2010: 96) göre özet çıkarma yönteminin uygulanışı şu şekildedir: Öncelikle sınıf içerisinde okunan veya dinlenen/izlenen bir konu öğretmen tarafından özetlenir. Özet çıkarılırken dikkat edilmesi gereken noktalar bakımından öğrencilere bilgi verilir. Öğretmenin kontrolünde birkaç özet çalışması yapıldıktan sonra öğrencilerden farklı metinleri özetlemeleri istenir.

Özet çıkarmaya başlamadan önce metin dikkatle okunmalı, metnin ana düşüncesi ve mesajı belirlenmelidir. Özet çıkarma bir bakıma metindeki gereksiz ayrıntıların ayıklanmasıdır. Okuma sırasında metin kendimizce uygun işaretlerle kodlanırsa metindeki gereksiz ayrıntıların ayıklanması kolaylaşır. Özetlemeler mutlaka okuyucunun kendi sözcüklerinden oluşmuş cümlelerle yapılmalıdır ve özet cümleleri kısa, öz olmalıdır (Gündüz ve Şimşek, 2016: 173-174).

Boşluk doldurma- Metin tamamlama

Boşluk doldurma ya da metin tamamlama etkinliklerinde öğrencilerin bir cümle ya da metindeki boşlukları anlam bütünlüğüne uygun olarak doldurmaları beklenir. Akabayır'a (2010: 97) göre bu yöntemin amacı öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları aktif kılarak yorumlama, akıl yürütme, konunun ve metnin bağlamına uygun olarak anlatma becerilerini geliştirmektir. Boşluk doldurmada, metin tamamlamada temel ölçü; duygu düşünce ve olayların metnin genel anlamına, mantıksal bütünlüğüne ve bağlamına uygun olarak belirlenmesidir.

Sözcük ve kavram havuzundan seçerek yazma

Bu türle hedeflenen öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri yazarken kullanmalarını sağlamak ve kalıcı hale getirmek, böylece söz varlıklarını zenginleştirmektir. Bu amaçla öğretmen tarafından kelime, kavram, atasözü ve deyimlerden oluşan bir havuz oluşturulur. Bunlar kâğıda ya da tahtaya yazılarak öğrencilere verilir. Öğrenciler belirledikleri yazma konusuna veya yazacaklarının ana fikrine bağlı olarak bu kelime, kavram, atasözü ve deyimlerden uygun olanlarını seçerek yazılarında kullanırlar (MEB, 2006: 70).

Gündüz ve Şimşek'e (2016: 180) göre bu uygulama beş aşamada gerçekleşir:

1. Öğretmen ve öğrenciler tarafından ortak bir konu belirlenir.
2. Öğrenciler, ilgili sözcük, deyim, atasözü ve kavramlardan oluşan bir kelime ve kavram havuzu oluşturur; her bir kelime ve kavramı bir daire içine alır ve anlamlarına göre oklar aracılığıyla birbirine bağlar.
3. Belirlenen konunun ana düşüncesine göre uygun sözcük ve kavramlar tespit edilir; yazılacak paragrafın içeriğine göre gruplandırılır.
4. Gruplandırılan kelime ve kavramlar, anlamlarına göre ana kavrama bağlanır. Bu aşamada her grup bir paragrafı yani yardımcı fikirleri oluşturur.
5. Yazma sonunda bazı metinler, sınıfta okunarak öğrencilerin tercih ettikleri kelimeleri yerinde ve doğru kullanıp kullanılmadığı incelenir.

Bir metinden hareketle yeni bir metin yazma

Bir metinden hareketle yeni bir metin yazmada amaç öğrencilerin hangi türde yazmada yetenekli olduklarını tespit ederek yaratıcılıklarını o yönde geliştirmektir. Bu amaçla öğrencilere herhangi bir türde (hikâye, şiir, gazete haberi, fıkra, deneme vb.) bir metin verilerek okutulur/dinletilir. Öğrenciler okudukları metinden hareketle, metinde ele alınan duygu, düşünce, hayal veya olayları geliştirerek ve yaratıcılıklarını kullanarak farklı bir türde metin oluştururlar (MEB, 2006: 72).

Gündüz ve Şimşek'e (2016: 210) göre öğretmenin seçtiği metnin farklı türlere dönüştürülmeye uygun olması bu yöntemin en uygun özelliğidir. Bu yazma yönteminde öğrenciler, farklı türlerde yazma yeteneklerini keşfederler, aynı zamanda yaratıcı yazmanın zevkine varırlar.

Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma

Ünalın'a (2006: 114) göre bu yöntem öğrencilerin kendilerine özgü anlatım biçimlerini ve üsluplarını geliştirmek için kullanılır. Öğrenciler, okudukları bir olay ya da düşünce yazısından hareketle "Ben olsaydım daha farklı yazardım." anlayışıyla metni kendi kurgularıyla yazarlar.

Bu yöntemin amacı öğrencilere yeni bir metin yazdırmak değil, öğrencilerin okudukları ya da dinledikleri bir metni kendi duygu ve düşüncelerini kullanarak tercih edecekleri farklı kelimelerle tekrar yazmalarını sağlamaktır. Bu yöntemle öğrencilerden özgün bir metin ortaya koymaları beklenmez. Bu açıdan, bu yöntemin yazmaya yeni başlayan öğrencilere yönelik kullanılması uygundur.

Duyulardan hareketle yazma

Bu yazma türünde yazarken duylardan yararlanmak esastır. Bu yöntem öğrencilerin duylarını harekete geçirecek etkinliklerle kullanılmalıdır. Bunun için farklı müzikler ya da görseller kullanılabilir. Bu yöntemin amacı, öğrencilerin algılama güçlerini ve dikkatlerini geliştirmektir (MEB, 2006: 72).

Bu yöntem, görmeye ve işitmeye dayalı bir yazma uygulamasıdır. Öğrenci resim, fotoğraf, film vb. gibi görsel ya da işitsel bir uyarıcı sonucu algıladıkları üzerinde tartışma yapar ve izlenimlerini düş dünyasında zenginleştirerek aktarır. Özellikle ilköğretimin çeşitli kademelerinde uygulanabilecek bu yöntem hem eğlenceli hem de ilgi çekmesi bakımından öğretmenin sık sık başvurabileceği çok yönlü ve çok amaçlı bir yazma yöntemidir (Gündüz ve Şimşek, 2016: 212).

Grup olarak yazma

Günümüzde çağdaş eğitim yöntemlerinin temeli, etkinliklerin sınıfta sadece öğretmenlerle değil, öğrencilerin kendi aralarında gruplar oluşturarak yapacakları ortak çalışmalar üzerine kurulmaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2016: 198). Öğrencilerin öğrenme konusundaki eksiklerini tamamlamak için birbirleriyle iş birliği yapmaları önemlidir.

Bu yöntemin amacı, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmalarını sağlamak, böylece kişisel gelişimlerine yardımcı olmaktır (MEB, 2005).

Akbayır'a (2010: 115) göre bu yöntemde öğrenciler küçük gruplara ayrılır ve her grup kendisine verilen konunun belli bir yönünü ele alarak yazar. Gruplar yazdıklarını mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden bir araya getirerek tek bir metin haline getirirler.

Öyküleyici Anlatım

Sözlü ya da yazılı olarak karşısındakine bir şeyler anlatmak isteyen kişi, anlattıklarıyla muhatabını etkilemek ister. Bu, kişinin anlatmak istediğini nasıl anlattığına bağlıdır. Anlatılacak konu, kullanılacak olan anlatım tarzı açısından belirleyici unsurdur. Gerçekleşmiş ya da gerçekleşecek bir olayın anlatımında kullanılabilen anlatım tarzı öykülemedir.

Öyküleme, bir kişinin (anlatıcı) belli bir bakış açısı ile birbiriyle ilintili olaylar dizisini belli bir uzam ve zaman içine koyarak kurguladığı metin tipidir (Akbayır, 2010: 66). Tekşan'a (2013: 160) göre öyküleme en eski ve çok kullanılan anlatım tarzıdır. Bu anlatım tarzı için tahkiye, hikâye etme ifadeleri de kullanılır.

Öyküleme anlatım tarzıyla ilgili olarak kaynakların bulunduğu temel nokta olay anlatımıdır. Öyküleme anlatım tarzının temelini olay oluşturur. Yazar fikirlerini olaylar yardımıyla ifade eder ve okur olaylar vasıtasıyla bilgilendirilmeye çalışılır (Karadağ, 2003). Kantemir'e (1991: 217) göre bu anlatım biçiminde ele alınan düşünce, olaylar içindedir ve her şey hareket halindedir, yani olaylar birbiriyle ilişkili olarak gelişir ve hareket ögesiyle birbirine bağlanır. Öyküleme, eylem halindeki olguların anlatılmasıdır.

Olay ya da olaylara bağlı olarak kişiler ve varlıklar, yer, zaman öyküleyici anlatımın diğer unsurlarıdır. Öyküleyici anlatım tarzında olay ya da olaylar kişiler aracılığıyla anlatılır. Bu açıdan seçilecek kişiler en az olay kadar önemlidir. Temzikan'a (2014: 31) göre okuyucular eserdeki kişiler aracılığıyla metnin konusunu ve ana düşüncesini açıkça anlayabilirler. Çünkü metindeki her bir kişi bir değeri, duyguyu, düşünceyi vb. temsil eder.

Gerçek dünyada olayların gerçekleşebilmesi için bir mekâna ihtiyaç vardır. Bu, kurgulanan dünya için de geçerlidir. Öyküleyici anlatımda yer unsuru olayların anlatıcı tarafından yine anlatıcının belirlediği kahramanlara yaşatıldığı sahne konumundadır.

Olaylar başlangıç ve sonuç arasında yaşanır. Öyküleyici anlatımda yer verilen olayların başlamasıyla sona ermesi arasındaki süreç zaman unsurunu oluşturur. Bu anlatım tarzında zaman olarak, olayın başlangıcından sonucuna doğru gidilebileceği gibi sonucundan başlangıcına doğru da gidilebilir. Bu

anlatıcının tercihine bağlıdır. Yine zaman açıkça ifade edilebileceği gibi verilecek ipuçları ile okuyucunun tahminine bırakılabilir.

Tekşan'a (2013: 160) göre öyküleyici anlatım hikâye, roman, tiyatro, anı, gezi, biyografi, tarih ve fıkra türlerinde sıkça kullanılan bir anlatım tarzıdır. Okuyucuları heyecanlandırmak ve onları olayın içine katmak amaçlanıyorsa bu anlatım tarzı seçilmelidir. Çünkü bu anlatımlarda okuyucu kendini olayın içinde hisseder ve heyecanlanır. Bu da metnin ilgiyle okunmasını sağlar.

Kurgu Merdiveni

Kurgu Merdiveni, yapılandırmacı yaklaşıma göre yazma eğitiminde öyküleyici metin türünde kullanılacak bir uygulama olarak tasarlanmıştır. Yazmanın bir süreç dâhilinde planlanması gerektiğinden hareketle sürece dayalı yazma öğretimini dikkate almaktadır. Öğrencileri yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrasında yapacakları konusunda yönlendirerek nitelikli ve anlamlı bir yazılı ürün ortaya koymalarına yardımcı olabilecek bir uygulamadır.

Kurgu Merdiveni;

KONTROL ET
YAZ
HAREKETE GEÇ
HAYAL ET
KARAR VER
DÜŞÜN

olmak üzere altı basamaktan oluşan bir uygulamadır. Her bir basamak kendi içerisinde farklı alt basamakları içermektedir. Yazma süreci dikkate alındığında DÜŞÜN, KARAR VER, HAYAL ET ve HAREKETE GEÇ basamakları yazma öncesi; YAZ basamağı yazma sırası; KONRTOL ET basamağı yazma sonrası işlemleri kapsamaktadır.

Birinci basamak: “Düşün”

“DÜŞÜN” basamağı “*Yazmaya başlamadan önce bilgi toplanır.*” ve “*Metin türleri ve özellikleri hatırlanır.*” olmak üzere iki alt basamaktan meydana gelmektedir. Bu basamakta öğrencilerden yazma öncesinde yazacakları metin türü ve özellikleri hakkında araştırma yaparak bilgi toplamaları ve bu sayede yazacakları metni tür özelliklerine göre planlamaları beklenmektedir. Bu basamak

aracılığıyla öğrenciler daha yazma sürecinin başında hangi türde metin yazdıklarının bilincinde olacaklar ve bu bilinçle yazma planlarını oluşturacaklardır.

İkinci basamak: “Karar ver”

“KARAR VER” basamağı *“Metin türüne karar verilir.”*, *“Konu belirlenir.”*, *“Olay örgüsü belirlenir.”*, *“Şahıs ve varlık kadrosu oluşturulur.”*, *“Yer (mekân) seçimi yapılır.”* ve *“Zaman belirlenir.”* olmak üzere altı altı basamaktan meydana gelmektedir. Bu basamakta öğrencilerden öyküleyici anlatım biçimlerinden hangisini yazacağına karar verdikten sonra bir öyküleyici metinde bulunması gereken unsurları belirlemeleri beklenmektedir. Bir metinde bulunması gereken unsurlar, yazarın o metni yazarken kullanacağı malzemelerdir. Bu basamak aracılığıyla öğrenciler yazma öncesinde, yazma sırasında kullanacakları malzemeleri hazırlamış olacaklardır.

Üçüncü basamak: “Hayal et”

Öyküleyici metinler, olaya dayalı metinlerdir. Bu metinlerde olay ya da olaylar kurgu yoluyla anlatılmaktadır. Kurgu kısaca, yaşanmamış/gerçekleşmemiş bir olayı yaşanmış/gerçekleşmiş gibi anlatmak olarak ifade edilebilir. Yazarın kurgu yaparken kullanacağı en önemli becerisi hayal gücüdür.

“HAYAL ET” basamağı *“Şahıs ve varlıkların fiziki ve psikolojik özellikleri düşünülür.”*, *“Yer(mekân) tanımlanarak zihinsel tasviri yapılır.”*, *“Zamanın özellikleri ve kahramanlar üzerindeki etkisi düşünülür.”* ve *“Metinde yer verilecek olaylara kahramanların gözüyle bakılarak yazılacaklar zihinde tasarlanır.”* olmak üzere dört altı basamaktan meydana gelmektedir. Bu basamakta öğrencilerden yazacakları metni oluşturacak unsurlar konusunda ikinci basamakta belirledikleri unsurları hayal güçlerini kullanarak zenginleştirmeleri beklenmektedir. Bu basamak aracılığıyla öğrenciler düşünmeye ve hayal etmeye yönlendirilecek, öğrencilerin yazma becerilerinin yanında düşünme becerileri ve hayal güçleri de gelişecektir.

Dördüncü basamak: “Harekete geç”

Yazma sürecinin sonunda anlam bütünlüğüne sahip bir metin ortaya çıkabilmesi ve metin aracılığıyla verilmek istenen mesaj açısından yazma sırasında kullanılacak sözcükler önemlidir. Konu bütünlüğünün de sağlanabilmesi

açısından yazma sırasında kullanılacak sözcükler yazma öncesinde belirlenmelidir.

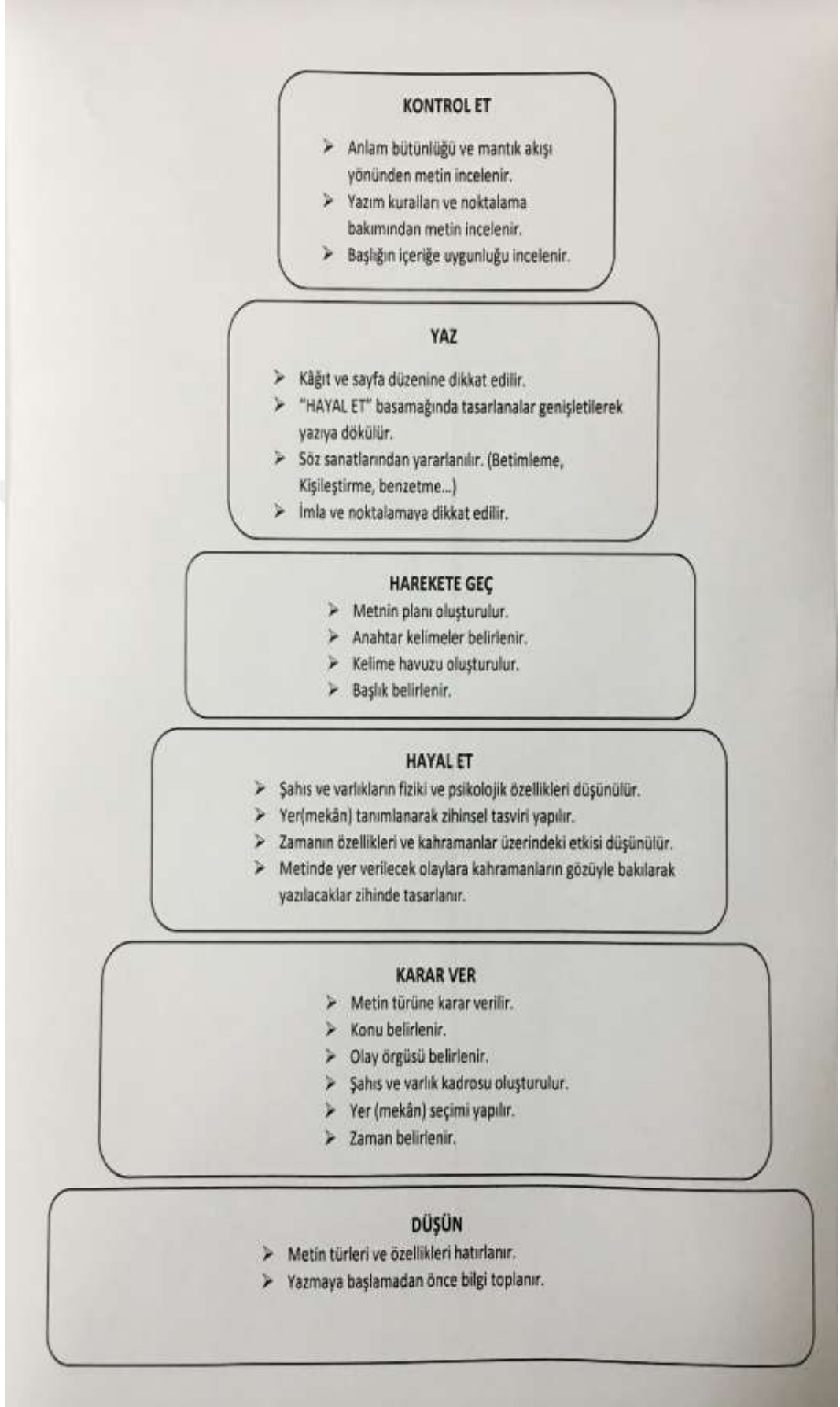
“HAREKETE GEÇ” basamağı *“Metnin planı oluşturulur.”*, *“Anahtar kelimeler belirlenir.”*, *“Kelime havuzu oluşturulur.”* ve *“Başlık belirlenir.”* olmak üzere dört alt basamaktan meydana gelmektedir. Bu basamak yazma işleminden önceki son basamaktır. Bu basamakta öğrencilerden yazacakları metne yönelik bir plan yapmaları, daha önceki basamaklarda belirledikleri unsurlardan hareketle anahtar sözcükler belirlemeleri ve sözcük havuzu oluşturmaları beklenmektedir.

Beşinci basamak: “Yaz”

“YAZ” basamağı *“Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat edilir.”*, *“HAYAL ET basamağında tasarlanalar genişletilerek yazıya dökülür.”*, *“Söz sanatlarından yararlanır. (Betimleme, Kişileştirme, Benzetme...)”* ve *“İmla ve noktalamaya dikkat edilir.”* olmak üzere dört alt basamaktan meydana gelmektedir. Bu basamak yazma işleminin gerçekleştirildiği basamaktır. Bu basamakta öğrencilerden önceki basamaklarda yaptıkları hazırlık çerçevesinde kurguladıklarını bir düzen içerisinde estetik olarak yazıya dökmesi beklenmektedir.

Altıncı basamak: “Kontrol et”

“KONTROL ET” basamağı *“Anlam bütünlüğü ve mantık akışı yönünden metin incelenir.”*, *“Yazım kuralları ve noktalama bakımından metin incelenir.”* ve *“Başlığın içeriğe uygunluğu incelenir.”* olmak üzere üç alt basamaktan meydana gelmektedir. Bu basamak değerlendirme basamağıdır. Bu basamakta öğrencilerden yazma süreci sonunda ortaya koydukları metni anlam bütünlüğü ve mantık akışı, yazım kuralları ve noktalama, başlık ile içerik uyumu açısından değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu basamak aracılığıyla öğrenciler yazma sırasında yaptıkları hataları fark etme ve bu hataları düzeltme fırsatı bulacaklardır.



Şekil 1. Kurgu Merdiveni

Problem Durumu

Yazma eğitimi alanında pek çok çalışma yapılmış ve yapıyor olmasına rağmen yazma öğretimi istenen düzeyde gerçekleştirilememektedir. Ülkemizde temel dil becerilerinin eğitimi ve bunlarla ilgili sorunların ilköğretim döneminde çözülmesi beklenir ancak dil becerileriyle ilgili sorunlar üniversitede ve üniversite sonrasında da devam etmektedir. Bu bağlamda yazma öğretimine yönelik sorunların ilköğretim döneminde çözülmesi öğrencilerin sonraki öğrenim hayatlarında başarılı olmaları açısından önemlidir (Özdemir, 2014).

Aydın'a (2014) göre yazma, diğer temel dil becerilerine göre daha yavaş gelişmekte ve genellikle öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerisi olmaktadır. Yazma süreci; noktalama işaretleri, anlamlı bir bütünlük, tutarlılık, yazım kuralları, güzel el yazısı, kelime seçimi ve kullanımı, dilbilgisi, bağlaçların doğru kullanımı, kâğıt düzeni; yazma biçimi, kompozisyon düzeni (giriş-gelişme-sonuç), ana düşüncüyü destekleyici fikirler, tema, bakış açısı, düşünme ve ifade etme gibi kıstasları kapsayan bir süreçtir. Yazmayla ilgili zorluklar, kısmen bu çok kapsamlılıktan kaynaklanmaktadır. Bu zorluklara; yazma sırasında etkileşimde bulunulacak birilerinin olmaması, yazacak bir konu bulamama sıkıntısı ve yazarken sıkılma gibi nedenler de eklenebilir.

Yazma becerisinin geliştirilebilmesi ve hedeflenen kazanımlara ulaşılabilmesi için öncelikle yazma eğitiminde karşılaşılan sorunların tespit edilmesi gerekmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde yazma eğitiminde birçok sorunla karşılaşıldığı görülmektedir. Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunları öğrenciden, öğretmenden ve diğer etkenlerden kaynaklanan sorunlar olmak üzere sınıflandırmak mümkündür.

Yazma eğitiminde öğrenciden kaynaklanan sorunlar şunlardır (Tağa ve Ünlü, 2013; Ayyıldız ve Bozkurt, 2006: 51; İnal, 2006: 85; Ungan, 2007; Bağcı, 2011):

- Okuma alışkanlığının olmayışı
- Düzenli yazma alışkanlığının olmayışı
- Yazmaya karşı duyulan isteksizlik
- Kelime hazinesinin yetersizliği
- Öz denetim becerisinin olmayışı

- Düşünme becerilerindeki yetersizlik ve düşünceyi geliştirme yollarının etkili kullanılmaması
- Öğrencilerin okumayı ihtiyaç olarak görmemeleri
- Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutumları
- Okuma sorunu
- Yazılı anlatım dersinin öneminin tam anlaşılabilmesi
- Ana dili kullanma yetersizliği

Öğretmenden kaynaklanan sorunlar ise; yazma öğretimiyle ilgili çalışmaların takip edilmemesi, yazma sürecinin bütünü kapsayacak bir usul izlenmemesi, öğrencilere nitelikli yazı örneklerinin sunulmaması, öğrenci ürünlerinin yeterince ödüllendirilmemesi, öğrenciyi yazmaya güdüleyecek ön hazırlık çalışmalarına yeterince yer verilmemesi, öğrenciye yazdıkları konusunda yeterince geri bildirim verilmemesi, öğrenci yazılarının içerik bakımından yeterince değerlendirilmemesi ve konu seçiminde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmamasıdır (Tağa ve Ünlü, 2013).

Öğrencilere yazma konusunu seçmede fazla serbestlik sağlanmaması ve öğrencilere yazma konusunda yeterli zaman tanınmaması Urgan (2007), yazılı anlatım becerilerine gereken önemin verilmemesi (Çağınlar ve İflazoğlu, 2002), yazılı sınavlarda sorulan soruların öğrencilerin yazılı anlatım becerisini tam olarak yansıtmaması, her bir öğretmenin farklı ölçütlerle değerlendirme yapması (Göçer, 2010) gibi sorunlar yazma eğitiminde öğretmenden kaynaklanan diğer sorunlardır.

Çifçi (2006) ise yazma eğitiminde öğretmenden kaynaklanan sorunları öğrenci yazılarının geliştirilmesinde ve düzeltilmesindeki hatalı yaklaşımlar, öğrenciler için tam anlamıyla bir model olamama, yazma konusunda etkili teknikler kullanamama olarak dile getirmiştir.

Bunların dışında yazma eğitiminde diğer etkenlerden kaynaklanan sorunlar şu şekilde sıralanabilir (Tağa ve Ünlü, 2013; Urgan, 2007; Uçgun, 2009; Çağınlar ve İflazoğlu, 2002; Arı, 2008):

- Kullanılan yöntemlerin zaman bakımından uygulanabilir olmaması
- Yazma çalışmalarına ayrılan sürenin yetersizliği
- Yazma etkinliklerinin yeterli esnekliğe sahip olmaması
- Teorik bilgilerin çokluğu
- Yöntem ve tekniklerin yetersizliği

- İnternet, cep telefonu, görüntülü ve yazılı medyada kullanılan dil
- Aile ve yakın çevrenin sosyo-kültürel özellikleri
- Yazmaya yönelik gereksizlik algısı
- Teknolojik gelişmelerle görselliğin baskın unsur haline gelmesi
- Yazılı anlatım dersini değerlendirme sistemindeki sorunlar
- Test mantığının hâkim olduğu sınav sistemi

Ülkemizde yazma eğitiminde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri öğretmen merkezli yürütülen yazma çalışmalarıdır. Zorbaz'ın (2005) yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin %46,6'sı yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerden bir atasözünü veya bir özdeyişi açıklamalarını istemektedir. Öğretmenin istediğini yazma mecburiyetinde bırakılan öğrenci yazmak istememekte, yazması için zorlanması durumunda da yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz (2010: 239-240) da öğretmenlerin okullarda kalıplaşmış yöntemleri kullandığını, atasözü ve vecize açıklamak suretiyle öğrencilerin yazmaya olan ilgisini geriletmediğini belirtmektedir.

Temizkan'a (2014: 2) göre geleneksel şekilde yürütülmeye çalışılan bu yöntemle yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası aşamalarda öğretmen desteği alamayan öğrencinin kendine güveni sarsılmakta, karşılaştığı sorunlara çözüm üretilmediğini gören öğrenci yazma eylemini sonlandırmakta ve yazmada sürekliliği geliştirememektedir.

Yukarıda değinilen yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlara bakıldığında öğretmenden kaynaklanan sorunların daha ağırlıkta olduğu görülmektedir. Yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi konusunda en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Özellikle yazma becerisinin geliştirilmeye başlandığı ortaokul kademesinde Türkçe dersi kapsamındaki yazma eğitiminde öğretmenlerin öğrencilere yazmayı sevdirmesi, öğrencilerde yazmaya karşı istek uyandırmaları ve öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmaları son derece önemlidir.

Yazma eğitiminde öğretmenlerin kullanacağı farklı yöntem teknik ve uygulamalar öğrencilerin yazmaya ilgi duymasını sağlayacağı gibi yazma becerisini edinmeleri ve geliştirmeleri konusunda katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin yazma etkinliklerinde kullanacakları uygulamalar aracılığıyla öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz düşünce ve tutumlarını olumluya

dönüştürmek mümkün olabilir. Bu bağlamda yazma eğitiminde kullanılabilir, birçok becerinin kullanımını gerektiren yazma sürecini öğrenciler açısından kolaylaştıracak ve yazmayı öğrencilere sevdirecek yöntem, teknik ve uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmada Kurgu Merdiveni'nin yazma başarısı ve yazmaya yönelik tutuma etkisi incelenerek yazma eğitiminde kullanılabilir bir uygulama geliştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Yazma becerisinin edinimi ve geliştirilmesi uzun bir eğitim sürecini gerektirmektedir. Bu süreçte kullanılacak farklı yöntem ve tekniklerin hem öğrencilerin öğrenme hem de öğretmenlerin öğretme faaliyetlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatabilme becerilerini geliştirmek, onlarda yazmaya karşı ilgi ve istek uyandırmak, öğrencilere yazmayı sevdirmek, öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırmak, için öğretim sürecinin her aşamasında uygun yöntem ve teknikler kullanılmalı, farklı uygulamalara yer verilmelidir.

Bu araştırma, öyküleyici anlatım biçiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulama geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda yeni bir uygulama olarak geliştirilmesi amaçlanan Kurgu Merdiveni'nin ortaokul öğrencilerinin yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir.

“Kurgu Merdiveni'nin ortaokul öğrencilerinin yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi nedir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu amaç kapsamında şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öntest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'ndan aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
2. Öntest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda bulunan maddelerin her biri için aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

3. Öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'ndan aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
4. Öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda bulunan maddelerin her biri için aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
5. Öntest ve sontest sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'ndan aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
6. Öntest ve sontest sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda bulunan maddelerin her biri için aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
7. Sontest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'ndan aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
8. Sontest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda bulunan maddelerin her biri için aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
9. Öntest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
10. Öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
11. Öntest ve sontest sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

12. Sontest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Yazma, hemen öğrenilemeyen ama öğrenildiğinde kalıcı olan, bireyin hayatının birçok alanında kullanacağı bir beceridir. Yapılan birçok araştırmada yazma becerisinin zor bir beceri olduğuna dikkat çekilmekte öğrencilerin ve birçok yetişkin insanın bile en çok yazma becerisinde zorlandığı kaydedilmektedir (Özdemir, 2014).

Yazma becerisinin geliştirilmesindeki temel amaç, öğrencilerin yazma becerisini oluşturan alt becerileri etkili bir şekilde edinmelerini, duygu ve düşüncelerini planlı bir şekilde aktarabilmelerini sağlamaktır. Yazma eğitiminin temel amacı bu olmakla birlikte ilköğretim birinci kademedden üniversiteye kadar çoğu öğrencinin yazma konusunda eksikliklerinin olduğu bilinen bir gerçektir (İzdeş, 2011).

Kişinin hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı bir beceri olan yazma becerisi okul sıralarında bireye kazandırılmalıdır. Eğitim sistemimizde uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşıma göre bilginin bireye hazır olarak sunulması değil, bireyin bilgiye ulaşması, ulaştığı bilgiyi yapılandırarak kullanması esastır. Bu, yazma eğitiminde de dikkate alınması gereken bir yaklaşımdır. Bu bağlamda öğrencilere ne yazacakları değil, nasıl yazacakları öğretilmelidir. Bunu gerçekleştirmenin yollarından biri de öğrencilerin seviyelerine uygun, öğrenme problemlerini ortadan kaldıracak, ilgilerini çekecek, ihtiyaçlarına cevap verebilecek farklı uygulamaları kullanmaktır.

Eğitim sürecinde kullanılacak uygulamalar çağın gereklerine uygun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olması gerekir. Bu doğrultuda yeni uygulamalar geliştirilmeli veya mevcut uygulamalar gözden geçirilmelidir. Kullanılacak olan yeni uygulamaların kullanılabilirliği ve etkisi yapılacak olan bilimsel çalışmalara bağlıdır.

Alanyazın tarandığında birçok araştırmacının (Ak, 2011; Anılan, 2005; Beydemir, 2010; Erdoğan, 2012; Kaldırım, 2014; Karatosun, 2014; Korkmaz, 2015; Özkara, 2007; Öztürk, 2007; Şentürk, 2009; Tağa, 2013; Tonyalı, 2010;

Türkel, 2011) yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik çeşitli uygulamaları inceledikleri görülmektedir.

Yukarıdaki araştırmalarda beyin fırtınası, kelime/kavram ağı oluşturma, metin tamamlama, hayal gücünü harekete geçirmeye yönelik görsel materyallerin kullanımı, anahtar kelimelerle çalışma düşünce kümesi oluşturma konu ağacı oluşturma, varsayımları ve analogileri kullanma, çeşitli karakterler oluşturma veya var olan bir karakterle ilgili yazma, kendilerini birinin yerine koyma etkinliklerinin yazılı anlatım becerisine etkisi incelenmiştir. Bunun yanında bu araştırmalarda Planlı Yazma Değerlendirme Modeli, Süreç Temelli Yazma Modeli ve 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin yazılı anlatım becerisine etkisi sınanmıştır.

Uyar (2016), bu araştırmalarda incelenen uygulama ve modelleri “Yazılı Anlatımın İçeriğini Zenginleştirmeye Yönelik Ön Uygulamalar” ve “Yazılı Anlatımın Niteliğini Artırmaya Yönelik Öğretimsel Müdahaleler” olarak iki gruba ayırmıştır. Yine Uyar'a (2016) göre bu araştırmalarda ele alınan uygulamalar yaratıcı yazma etkinlikleri arasında değerlendirilmiş, yaratıcı yazma üst başlığı altında ele alınmıştır.

Kurgu Merdiveni ise hem yazılı anlatımın içeriğini zenginleştirmeye yönelik hem de yazılı anlatımın niteliğini artırmaya yönelik müstakil bir uygulamadır.

Bu araştırmada yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutuma etkisi incelenen Kurgu Merdiveni'nin öğrencilerin yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olacağı, öğrencilerde yazmaya karşı istek uyandırarak yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacağı, yazma sürecinde öğrencilere öz denetim becerisi kazandıracağı ayrıca öğretmenler için yazma eğitiminde kullanabilecekleri farklı bir uygulama olacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

1. Veri toplama araçlarıyla öğrencilerden elde edilen veriler öğrencilerin gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
2. Öğrencilerden toplanan metinler, öğrencilerin yazma becerilerindeki gerçek durumlarını göstermektedir.

3. Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenleri, her iki grubu (deney ve kontrol) da aynı düzeyde etkilemektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı 1. döneminde Bursa ili Yenişehir ilçesi Koç Ortaokulunda öğrenimlerine devam eden yedinci sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grubuna oluşturan 7/B ve 7/C sınıfı öğrencileriyle,

Öğrencilerden elde edilecek metin örnekleriyle,

Kullanılacak veri toplama araçlarından (Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği ve Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu) elde edilen verilerle sınırlıdır.

İlgili Araştırmalar

Yazma eğitimde kullanılan yöntem, teknik ve uygulamalar birçok araştırmaya konu olmuştur.

Maden ve Durukan (2010), “İstasyon Tekniğinin Yaratıcı Yazma Becerisi Kazandırmaya ve Derse Karşı Tutuma Etkisi” adlı çalışmasında, istasyon tekniğinin ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ve Türkçe dersine karşı tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada “Kontrol Gruplu Öntest Sontest Modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 47 6. sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma kapsamında deney grubunda istasyon tekniği kullanılarak, kontrol grubunda geleneksel yöntem kullanılarak uygulama yapılmıştır. Araştırmanın sonunda istasyon tekniğinin yaratıcı yazma başarısına katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca istasyon tekniğinin Türkçe dersine yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Sidekli (2012), “Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Hikâye Piramidi” adlı çalışmasında hikâye piramidinin sınıf öğretmeni adayı birinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada, eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu 45 (31 kız ve 14 erkek) sınıf öğretmeni adayından oluşmuştur. 9 haftalık uygulama sürecinde her hafta yapılan hikâye yazım çalışmaları hikâye piramitleri kullanılarak planlanmıştır. Uygulama sonucu hikâyeler başlık, kahraman, yardımcı kahraman, mekân, zaman, konu, ana fikir, giriş, gelişme, sonuç bölümü bulunması açısından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmede hikâye piramidi sayesinde bu unsurların tamamının bulunma

durumunda gelişme olduğu belirlenmiştir. Ayrıca hikâye piramidinin öğrencilerin hikâye yazma becerilerine katkı sağladığı görülmüştür.

Demir (2012), yaptığı araştırmada, küçürek öykünün yaratıcı yazmaya yönelik bir yöntem olarak kullanılabilirliğini incelemiştir. Çalışma kapsamında küçürek öykülerin yaratıcı yazma etkinliği kapsamında kullanımına yönelik bir denemeye yer verilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, küçürek öykülerin bireye özgün bir üslup sağlaması yaratıcı yazmaya katkı sağlamaktadır. Ayrıca, küçürek öyküler, öğrencilere özgürce yazma imkânı sağladığından yaratıcı yazma becerisini geliştirmektedir. Küçürek öyküler hem tek tek hem de bütün olarak öğrencilerin hayal gücünü geliştiren, sözcükleri işlevsel kullanmayı sağlayan ve günlük hayatla bağlantılar kuran bir özelliğe sahiptir. Bu bakımdan yazma becerisinin yanında öğrencilerin yaratıcı, eleştirel düşünme, girişimcilik, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerine de katkı sağlayacaktır.

Kırbaş ve Orhan (2011), “Görsel Materyallerle Desteklenmiş Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı çalışmada görsel unsurların ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye katkısını incelemiştir. Araştırmada deneysel desenlerden “statik grup öntest sontest desen” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum ili Palandöken ilçesindeki Polis Amca İlköğretim Okulu 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma kapsamında deney grubunda yazma konusu “Aile Sevgisi” olarak belirlenmiş, konuyla ilgili görseller deney grubu öğrencilerine dağıtılmış ve konu hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Kontrol grubunda ise serbest yazma yöntemiyle “Aile Sevgisi” konulu yazma çalışması yaptırılmıştır. Araştırmanın sonunda görsellerden yararlanılarak yapılan yazma çalışmalarının yazma becerisini geliştirdiği belirlenmiştir.

Bağcı ve Karahan (2017), yaptıkları çalışmada ilköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniğinin etkisini incelemiştir. Çalışmada öntest sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma kapsamında sözcükler arası çağrışım kurma, tasvir çalışmaları (yazıda kullanılacak nesne, karakter, manzara bakımından), kavram ağı oluşturma, kümeleme, sınıflandırma, görsel çağrışımlarla yazma, serbest ve kontrollü çağrışım etkinlikleri, beyin fırtınası, karşılaştırma ve benzetme etkinlikleri, olasılıklar üzerine düşünme etkinlikleri, benzerlik ve farklılıkları öz yaşantısına

göre değerlendirme etkinlikleri, ilişki kurma etkinlikleri, söylem farkı bulma etkinlikleri, empati kurma etkinlikleri, hayal etme etkinlikleri, olumlu ve olumsuz çağrışımlarını fark etme etkinlikleri, anlam ve çağrışım farkını fark etme etkinlikleri, somut ve soyut çağrışımları fark etme etkinlikleri, anahtar kelime kullanım etkinlikleri, karakter oluşturma etkinlikleri, ana fikir ve konuyu sınırlamaya dair etkinlikler olmak üzere toplam 26 etkinlik uygulanmıştır. 6. sınıf Türkçe dersinde yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek amacıyla ilgili literatüre ve 7-8 uzmanın görüşlerine başvurularak 19 maddelik 5'li derecelendirilen bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin ilk yazıları ile çağrışım tekniğine dair etkinlikleri uyguladıktan sonraki son yazıları arasında anlamlı bir fark görülmüştür.

Yıldız (2015), “Aktif Öğrenme Yönteminin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasında aktif öğrenme tekniklerini incelemiş, bu teknikleri yazma eğitimiyle ilişkilendirmeye çalışmış ve tekniklere uygun öğretim planı oluşturarak yazma eğitiminde kullanılabilir biçimde tasarlamıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda doküman analizi, nicel boyutunda kontrol gruplu öntest sontest deneysel model kullanılmıştır. Araştırma toplam 78 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda doküman analizi olarak deney grubu tarafından öntest ve sontest aşamalarında üretilen metinlerden altışar tanesi incelenmiştir. Bu metinler aktif öğrenme yönteminin yazım kuralları, yaratıcı yazma, cümle ve paragraf oluşturma düzeyinde yazma becerisine katkısını incelemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırma kapsamında deney grubuna beş hafta süreyle aktif yazma eğitimi uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda aktif öğrenme yönteminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Erdoğan (2016), yaptığı çalışmada iş birlikli yazma etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazmaya ilişkin tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada tek grup öntest sontest deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma Karadeniz Teknik Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 2. sınıf öğrencilerinden 28 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarına 8 hafta süresince iş birlikli yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, iş birlikli yazma etkinliklerinin sınıf

öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir.

Görgüç (2016), “Analitik Yazma ve Değerlendirmenin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Tutumu ve Yazma Başarısına Etkisi” adlı çalışmasında analitik yazma ve değerlendirme modelinin 6. sınıf öğrencilerinin yazma tutumuna ve yazma başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Çalışma grubunu 88 6. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Analitik yazma modeli kullanılarak çalışma grubuna 7 haftalık uygulama yapılmıştır. Her hafta birinci ders analitik yazma modeli basamaklarına (fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla, sunum) yönelik etkinlikler uygulanmış, ikinci ders öğrencilere bir konu verilerek metin oluşturmaları istenmiştir. Araştırmanın sonunda Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin deney grubundaki hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin yazma başarısını arttırdığı da araştırmanın sonunda tespit edilmiştir.

Korkmaz (2015), yaptığı çalışmada yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu öntest sontest deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 61 6. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada deney grubuyla on iki hafta boyunca haftada iki saat olmak üzere yaratıcı yazma çalışmaları yapılmış; kontrol grubunda ise herhangi bir müdahalede bulunulmadan Türkçe Öğretim Programı’na dayalı öğretim sürdürülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre yaratıcı yazma yönteminin öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarını, yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma becerisi akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Yaratıcı yazma yönteminin, öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarını, yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma başarılarını arttırmada Türkçe Öğretim Programı’na dayalı yazma uygulamalarından daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Türkel (2011), yaptığı çalışmada yaratıcı dramının yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutuma etkisini araştırmıştır. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Çalışma 50 sekizinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. 12 haftalık uygulama sürecinde deney grubunda

yaratıcı drama etkinlikleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda yaratıcı dramanın yazmaya yönelik tutum ile yaratıcı yazma başarısını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca yaratıcı drama etkinliklerinin yazmaya yönelik ilgi, istek, beğeni gibi olumlu duyguları geliştirdiği tespit edilmiştir.

Balcı (2017), “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerini ve Yazılı Anlatım Tutumlarını Geliştirmeye Etkisi” adlı çalışmasında, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kırklareli ili Kavaklı beldesi Kavaklı Atatürk İlköğretim Okulu ve Kavaklı Şehit Varol Çalışkan İlköğretim Okulu 6.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin dersleri 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli’ne göre düzenlenmiş, kontrol grubu öğrencilerinin derslerinde ise Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre yazma çalışmalarına devam edilmiştir. Uygulama 12 hafta sürmüştür. Araştırmanın sonunda 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin bilgilendirici metin yazma sürecine ilişkin hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum aşamalarının hepsini olumlu yönde geliştirdiği tespit edilmiştir.

İkinci Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi konuları ele alınmıştır.

Araştırma Modeli

Sosyal bilim araştırmalarında değişkenler arasında nedensel ilişkileri test etmek için en güçlü yöntem deneysel araştırma desenleridir. Deneysel araştırmalar, araştırmacıya incelediği bağımsız değişkenlere müdahale ederek bağımlı değişken üzerindeki değişimleri kıyaslama imkânı verdiği için, olgular arasında sebep-sonuç ilişkisi (nedensellik) yorumu daha kolay yapılabilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2016; 367). Deneysel araştırmalar, kısaca araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; 195).

Bu araştırmada öyküleyici metin türünde yazma becerisini geliştirmeye yönelik geliştirilmesi hedeflenen Kurgu Merdiveni Tekniği'nin ortaokul öğrencilerinin yazma tutum ve başarısına etkisini belirlemek için deneysel araştırma yöntemlerinden öntest sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Karasar'a (2008: 97) göre öntest sontest kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Biri deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılan bu gruplarda deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılarak "X" in ne derece etkili olduğunu belirlemek için öntest sontest sonuçları kullanılır. Bu amaçla üç farklı yol izlenebilir. Her grup için öntest sontest puanlarındaki yüzde artışlardaki ortalama puanlar karşılaştırılabilir. Öntest puanları birlikte değişen olarak kullanılıp sontest puanlarıyla birlikte çözümlenebilir. Önce öntest puanları karşılaştırılarak arada önemli bir ayrım bulunmaması durumunda yalnızca sontest puan ortalamaları arasındaki farklar sınıranır.

Tablo 1

Öntest Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Modelin Simgesel Görünümü

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
DG	O1.1	X	O1.2
KG	O2.1		O2.2

(Büyüköztürk ve diğerleri, 2016'dan yararlanılarak hazırlanmıştır.)

DG: Deney Grubu

KG: Kontrol Grubu

O1.1: Deney Grubu Ön Ölçme İşlemi

O2. 1: Kontrol Grubu Ön Ölçme İşlemi

O1. 2: Deney Grubu Son Ölçme İşlemi

O2. 2: Kontrol Grubu Son Ölçme İşlemi

X: Kurgu Merdiveni Yazma Eğitimi

Gürbüz ve Şahin'e (2016) göre öntest sontest kontrol gruplu modelde öncelikle denekler rastlantısal atama ile deney ve kontrol gruplarına ayrılır. Müdahale yapılmadan önce her iki grubunda öntestleri yapılır. Deney grubuna müdahale edilir ve her iki grubun sontestleri ölçülerek karşılaştırma yapılır.

Araştırmada rastlantısal olarak deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra her iki gruba da öntestleri uygulanmıştır. Öntest uygulamasının ardından deney grubuna Kurgu Merdiveni Tekniği kullanılarak 8 hafta boyunca haftada iki saat olmak üzere yazma eğitimi verilmiştir. Uygulama süresince kontrol grubunda derslere Türkçe Öğretim Programı'na göre devam edilmiştir. Yazma eğitimi sonrasında deney ve kontrol grubuna sontestleri uygulanarak elde edilen veriler doğrultusunda deney ve kontrol grubu öğrencileri karşılaştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017- 2018 eğitim öğretim yılında Bursa ili Yenişehir ilçesi Koç Ortaokulunda öğrenim gören 44 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Koç Ortaokulu 7B sınıfı öğrencileri rastlantısal olarak deney grubu, 7C öğrencileri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 20,

kontrol grubunda 20 öğrenci yer almaktadır. Deney ve kontrol grubuna ilişkin veriler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Deney Grubu ve Kontrol Grubuna İlişkin Veriler

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Erkek	9	45	11	55
Kız	11	55	9	45
Toplam	20	100,0	20	100,0

Tablo 2’ye göre deney grubundaki öğrencilerin %55’i (f=11) kız, %45’i (f=9) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise %45’i (f=9) kız, %55’i (f=11) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamında kız ve erkek öğrenci oranları (%50) eşittir. Buna göre grupların cinsiyet faktörüne göre denk oldukları görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Can ve Topçuoğlu Ünal (2017) tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği (EK-2) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu (EK-3) kullanılarak elde edilmiştir.

Veri toplama araçları

Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği

Araştırmada geliştirilmesi hedeflenen Kurgu Merdiveni Tekniği’nin öğrencilerin yazma tutumuna etkisini belirlemek için Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği (OÖYYTÖ) geliştirilmiştir. Can ve Topçuoğlu Ünal (2017) tarafından yapılan OÖYYTÖ’nün geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda 23 maddeden oluşan üç boyutlu (ilgi, algı, katkı) bir ölçme aracı geliştirilmiştir. OÖYYTÖ’nün geliştirilme süreci şu şekildedir:

Geçerlik çalışmaları

Kapsam geçerliği

Öncelikle OÖYYTÖ, kapsam geçerliği açısından incelenmiştir. Büyüköztürk’e (2016: 179-180) göre kapsam geçerliği testte bulunan maddelerin,

ölçülmesi hedeflenen davranışı nicelik ve nitelik bakımından ölçmede yeterli olup olmadığını gösterir. Kapsam geçerliğini belirlemede kullanılan mantıksal yollardan biri uzman görüşüne başvurmaktır. Ölçeğin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla Türkçe eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesinin, iki lisansüstü eğitim öğrencisinin ve değişik okullarda görev yapan dört Türkçe öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda 38 maddeden oluşan ölçek taslağı oluşturulmuştur.

Açımlayıcı faktör analizi

Ölçek taslağının faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin Testi ve Bartlett testi ile incelenmiş ve KMO değeri 0,840, Bartlett testi değeri [$\chi^2=2397,063$; $df=703$, $p<.000$] olarak bulunmuştur. Bu bulgular verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

Ölçek taslağının faktör analizine uygunluğu tespit edildikten sonra açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi çalışmaları kapsamında öncelikle maddelerin faktör yük değerleri incelenmiştir. Büyüköztürk'e (2016: 134) göre maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Buradan hareketle maddelerin faktör yük değerleri için sınır 0.45 olarak belirlenmiştir. Bu ölçüt doğrultusunda yapılan faktör analizi sonucunda 5, 19, 33, 34 ve 35 numaralı maddeler faktör yük değerleri bakımından 0.45'in altında olduğundan ölçekten çıkarılmıştır.

İkinci olarak birden çok faktörde yüksek yük değerine sahip maddeler binişiklik açısından incelenmiştir. Binişik maddelerin yük değerleri arasındaki farkın 0.10 olması dikkate alınarak yapılan analiz sonucunda 16, 20, 21, 24 ve 28 numaralı maddelerin binişik olduğu belirlenmiş ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi çalışmaları kapsamında dikkat edilen diğer husus madde toplam korelasyonu olmuştur. Bu doğrultuda madde toplam korelasyonunun 0.20'nin üzerinde olmasına dikkat edilmiş, 29 ve 37 numaralı maddeler madde toplam korelasyonu 0.20'nin altında olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca scree plot (yamaç serpinti grafiği) ve maddelerin açıkladığı

varyans oranları incelendiğinde ölçek açısından üç faktörlü yapının uygun olacağına karar verilmiştir. Bu bağlamda 12, 13 ve 20 numaralı maddeler, öngörülenden farklı yeni bir faktör oluşturduğu ve açıklanan varyansa katkılarının düşük olduğu gerekçeleriyle ölçekten çıkarılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen veriler Tablo 2 ve Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

OÖYYTÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler ve Maddeler		Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
1. FAKTÖR: İlgi			
M36	Her gün düzenli olarak yazarım.	.728	.385
M30	Yazmak keyifli bir uğraştır.	.684	.621
M2	Yazmak beni mutlu eder.	.675	.606
M7	Her fırsatta yazmak isterim.	.670	.612
M25	Yazma etkinliklerine isteyerek katılırım.	.608	.548
M31	Yazma ödevlerini severek yaparım.	.586	.531
M38	Yazmaya özel olarak vakit ayırmak gerekir.	.562	.455
M22	Farklı türlerde yazmaktan zevk duyarım.	.527	.474
M18	Yazma becerimi geliştirmek için çalışmalar yaparım.	.519	.472
M10	Yazmak için çaba göstermek gerekir.	.485	.427
2. FAKTÖR: Algı			
M3	Yazmak iletişim yollarından biridir.	.611	.261
M27	Yazmak bugünü geleceğe taşımaktır.	.555	.487
M9	Yazdıklarım benim için değerlidir.	.522	.458
M4	Yazmak zor bir iştir.	.518	.315
M1	Yazma önemli bir beceridir.	.499	.438
M23	Yazdıklarım benim eserimdir.	.484	.418
3. FAKTÖR: Katkı			
M32	Yazmak düşünme becerimi geliştirir.	.652	.584
M26	Yazmak kişisel gelişimime katkı sağlar.	.640	.569
M6	Yazmak beni özgürleştirir.	.607	.539
M11	Yazmak beni rahatlatır.	.533	.675
M17	Yazmak yeni şeyler üretmektir.	.520	.464
M14	Yazarak duygularımı rahat ifade ederim.	.490	.438

	Faktörler ve Maddeler	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
M15	Yazma düşüncelerimi paylaşmamda bana kolaylık sağlar.	.478	.421

Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre birinci faktör olan “ilgi” alt boyutunda 36, 30, 2, 7, 25, 31, 38, 22, 18 ve 10 numaralı maddeler olmak üzere on madde yer almıştır. Maddelerin döndürülmüş yük değerleri 0,728 ile 0,485 arasındadır. İkinci faktör olan “algı” alt boyutunda 3, 27, 9, 4, 1 ve 23 numaralı maddeler olmak üzere altı madde yer almış, maddelerin döndürülmüş yük değerleri 0,611 ile 0,484 arasındadır. Üçüncü faktör olan “katkı” alt boyutunda ise 32, 26, 6, 11, 17, 14 ve 15 numaralı maddeler olmak üzere yedi madde yer almış, maddelerin döndürülmüş yük değerleri 0,652 ile 0,478 arasında bulunmuştur.

Tablo 4

OÖYYTÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Varyans Yüzdesi (%)	Toplam Varyans (%)
Faktör 1: İlgi	16,256	16,256
Faktör 2: Algı	14,190	30,447
Faktör 3: Katkı	13,275	43,721

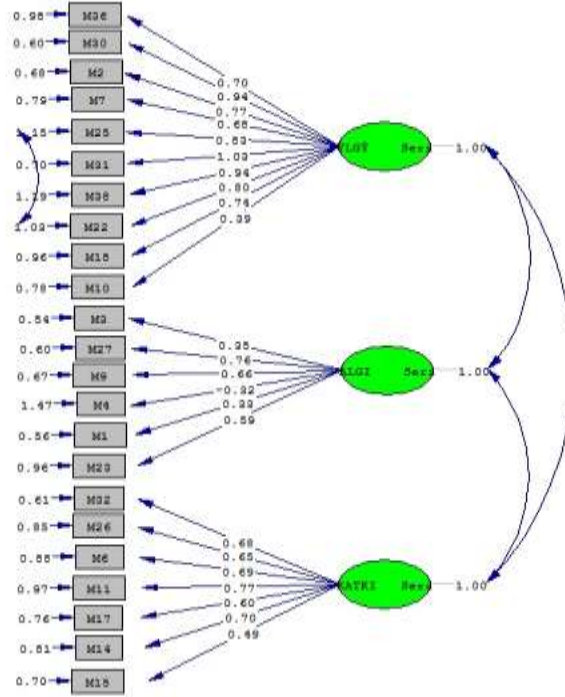
Açımlayıcı faktör analizine göre birinci faktör (ilgi) alt boyutunda açıklanan varyans oranı %16,2, ikinci faktör (algı) alt boyutunda açıklanan varyans oranı %14,1 ve üçüncü faktör (katkı) alt boyutunda açıklanan varyans oranı 13,2 bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin bütünü toplam varyansın %43,7’sini karşılamıştır. Kline’a göre yapı geçerliği için toplam varyansı açıklama oranının %40’ın üstünde olması, önemli bir göstergedir (Akt. Özer, 2013).

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda OÖYYTÖ’nün 23 madde olmak üzere üç faktörlü (ilgi, algı, katkı) olduğu belirlenmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi

OÖYYTÖ’nün üç faktörlü yapısının elde edilen verilerle uyumluluğunu tespit etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda $\chi^2= 497.54$; $sd= 226$; $p= 0.00000$; $RMSA=0.097$ değerlerine ulaşılmıştır. $\chi^2/sd= 2,19$ olarak elde edilmiş olup diğer uyum iyiliği değerleri

GFI= 0.75, SRMR= 0.091, CFI= 0.79, NNFI= 0.76, RMR= 0.071 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen veriler Şekil 1’de gösterilmiştir.



Chi-Square=497.54, df=226, P-value=0.00000, RMSEA=0.097

Şekil 2. OÖYYTÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bütün bu veriler OÖYYTÖ'nün geçerli bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Güvenirlilik çalışmaları

OÖYYTÖ'nün güvenirlik çalışmaları ise Cronbach Alfa (α) yöntemi ile incelenmiş ve Cronbach Alfa katsayısı 0.891 olarak bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2016: 183).

Tablo 5

ÖÖYYTÖ Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktörler	Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı
Faktör 1: İlgi	$\alpha = .845$
Faktör 2: Algı	$\alpha = .708$
Faktör 3: Katkı	$\alpha = .721$

Cronbach Alfa analizine göre birinci faktör “ilgi”nin iç tutarlık katsayısı 0.845, ikinci faktör “ilgi”nin iç tutarlık katsayısı 0.708 ve üçüncü faktör “katkı”nın iç tutarlık katsayısı 0.721 olarak elde edilmiştir. Bu veriler de ÖÖYYTÖ’nün güvenilir olduğunu göstermiştir.

Öyküleyici anlatım değerlendirme formu

Araştırmada geliştirilmesi hedeflenen Kurgu Merdiveni Tekniği’nin öyküleyici metin türünde yazma başarısına etkisini belirlemede kullanılmak üzere araştırmacı tarafından Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu (ÖADF) geliştirilmiştir. ÖADF’nin geliştirilme süreci şu şekildedir:

*Geçerlik çalışmaları**Kapsam geçerliği*

ÖADF’nin kapsam geçerliği uzman görüşü ile sağlanmıştır. Arı (2008) ve İzdeş’den (2011) yararlanılarak form taslağı oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form sayfa düzeni, başlık, kişiler, mekân, zaman, kurgu, anlam bütünlüğü, cümleler arası ilişki, yazı planı, yazım ve noktalama olmak üzere on bir ölçütten oluşmuştur. Görüşleri alınmak üzere form taslağı dört farklı Türkçe öğretmene sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda “Anlam Bütünlüğü” ile “Cümleler Arası İlişki” ölçütlerinin benzer içeriğe sahip olduğu gerekçesiyle “Cümleler Arası İlişki” ölçütü taslak formdan çıkarılmıştır. Uzman görüşü sonucunda ÖADF, on ölçütten meydana gelmiştir.

Güvenirlik çalışmaları

ÖADF’nin güvenilirliği Kappa Testi ve korelasyon analizi ile incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Bursa Yenişehir Koç Ortaokulunda öğrenim gören 22 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Güvenirlik çalışmaları kapsamında 22 altıncı sınıf öğrencisinden “Yardımlaşmanın Önemi” konusunda öykü yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazmış olduğu öyküler, ÖADF kullanılarak üç farklı Türkçe öğretmeni (değerlendirici) tarafından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ÖADF’ye göre alabilecekleri en yüksek puan 40, en düşük puan 10’dur.

Türkçe öğretmenlerinin değerlendirmeleri sonucu elde edilen veriler Kappa Testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Üç farklı değerlendiricinin değerlendirme sonucuna ilişkin veriler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Değerlendiricilerin Değerlendirme Sonuçlarına İlişkin Veriler

Değerlendiriciler	N	SS	En Yüksek Puan	En Düşük Puan	Ortalama Puan
Değerlendirici 1	22	3,24	27	16	22,5
Değerlendirici 2	22	5,18	31	16	22,6
Değerlendirici 3	22	4,71	31	16	24

Tablo 6’ya göre değerlendiricilerin 22 öğrencinin yazmış olduğu öyküleri ÖADF kullanarak yapmış olduğu değerlendirme sonucunda; Değerlendirici 1’in yapmış olduğu değerlendirme sonucunda ortaya çıkan standart sapma 3.24, Değerlendirici 2’nin yapmış olduğu değerlendirme sonucunda ortaya çıkan standart sapma 5.18, Değerlendirici 3’ün yapmış olduğu değerlendirme sonucunda ortaya çıkan standart sapma 4.71’dir. Değerlendirici 1’in öğrencilerin yazmış olduğu öykülere verdiği en yüksek puan 27 iken, Değerlendirici 2 ve Değerlendirici 3’ün öğrencilerin yazmış olduğu öykülere verdiği en yüksek puan 31’dir. Üç değerlendiricinin de vermiş olduğu en düşük puan 16’dır. 22 öğrencinin Değerlendirici 1’den aldığı puanların ortalaması 22.5, Değerlendirici 2’den aldığı puanların ortalaması 22.6, Değerlendirici 3’ten aldığı puanların ortalaması 24’tür. Bu verilere göre değerlendirme sonuçlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Değerlendirme sonuçları arasındaki uyum Kappa katsayısı ile incelenmiştir. Cohen’e (1960) göre Kappa testi iki veya daha fazla gözlemci arasındaki uyumun güvenilirliğini ölçen bir istatistik yöntemidir (Akt: Kılıç, 2015). Araştırmada üç farklı değerlendiricinin değerlendirme sonuçlarına göre Kappa katsayısı 0.537 olarak elde edilmiştir. Kılıç’a (2015) göre uyumun ölçüldüğü gözlemci sayısı

ikiden fazla ise Fleiss'in kappa katsayısı kullanılmalıdır. Fleiss'in yaptığı sınıflamaya göre Kappa değerinin 0.75 ve üzerinde olması mükemmel, 0.40-0.75 arasında olması orta-iyi, 0.40'ın altında olması zayıf uyumu göstermektedir. Buradan hareketle ÖADF açısından değerlendiriciler arasında orta-iyi derecede uyum olduğu söylenebilir.

ÖADF'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla değerlendiricilerden elde edilen veriler korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 7

Değerlendiriciler Arasındaki Çoklu Korelasyon Analizi Sonuçları

	Değerlendirici 1	Değerlendirici 2	Değerlendirici 3
Değerlendirici 1	1		
Değerlendirici 2	,753**	1	
Değerlendirici 3	,561**	,678**	1

**p<.01

Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.70-0.30 arasında olması orta, 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2016: 32). Tablo 7'ye göre Değerlendirici 1 ve Değerlendirici 2 arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r= 0.753$, $p<.01$). Değerlendirici 1 ve Değerlendirici 3 arasında ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r= 0.561$, $p<.019$). Değerlendirici 2 ve Değerlendirici 3 arasında da orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki söz konusudur ($r= 0.678$, $p<.01$).

Araştırma sonucunda elde edilen bütün bu veriler ÖADF'nin güvenilir bir değerlendirme formu olduğunu göstermektedir.

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulaması 10 haftada toplam 40 saatlik süreçte gerçekleştirilmiştir. Uygulama çalışmaları kapsamında, deney grubunda dersler Kurgu Merdiveni ile öykü yazmaya yönelik olarak hazırlanan ders planı (EK-4) çerçevesinde işlenmiştir. Kontrol grubunda ise derslere MEB 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre devam edilmiştir.

Birinci hafta

Uygulama sürecinin ilk haftasında deney ve kontrol grubuna öntestleri uygulanmıştır. Birinci ders saatinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama hakkında kısaca bilgi verildikten sonra, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla OÖYYTÖ uygulanmıştır. İkinci ders saatinde öntest uygulaması kapsamında, öğrencilerin yazma başarılarını belirlemek üzere her iki grupta da öğrencilere “Dostluk ve Arkadaşlık” konulu öykü yazdırılmıştır.

İkinci hafta

Uygulama sürecinin ikinci haftasında birinci ders saatinde deney grubuna öncelikle Kurgu Merdiveni Tekniği tanıtılmıştır. Daha sonra Kurgu Merdiveni'nin birinci basamağı olan “DÜŞÜN” basamağı ele alınmıştır. “DÜŞÜN” basamağı “*Metin türleri ve özellikleri hatırlanır.*” ve “*Yazmaya başlamadan önce bilgi toplanır.*” alt basamaklarından oluşmaktadır. Bu kapsamda deney grubu öğrencilerine metin türleri ve özellikleri konusunda bilgi verilmiştir.

İkinci ders saatinde olaya dayalı metinler üzerinde durulmuş, öyküleyici anlatım tekniği ve özellikleri ele alınmıştır. Öğrencilerde olaya dayalı metinler ile düşünceye dayalı metinleri ayırt edebilme konusunda bir farkındalık oluşturmak için örnek metin incelemesi yapılmıştır. Bu doğrultuda düşünceye dayalı metin türüne örnek olarak “Mutluluk nedir?” (EK-5) metni incelenmiştir.

Metin incelemesi etkinliği kapsamında olaya dayalı metin türüne örnek olarak ise “Son Kuşlar” (EK-6) metni incelenmiştir.

Her iki metinde araştırmacı tarafından sesli olarak öğrencilere okunmuş, öğrencilerden metinleri karşılaştırarak hangisinin olaya dayalı, hangisinin düşünceye dayalı metin olduğunu belirlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin metinler hakkındaki fikirleri alındıktan sonra gerekli açıklamalar yapılarak ders sonlandırılmıştır.

Kontrol grubunda ise birinci ders saatinde öğrencilere metin türleri ve özellikleri konusunda bilgi verildikten sonra Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda Öğrenci Çalışma Kitabı'nda yer alan yazma etkinliği yaptırılmıştır. İkinci ders saatinde de öğrencilerin etkinlik kapsamında yazdıkları metinler değerlendirilmiştir.

Üçüncü hafta

Uygulama sürecinin üçüncü haftasında Kurgu Merdiveni'nin ikinci basamağı olan "KARAR VER" basamağı ele alınmıştır. "KARAR VER" basamağı "*Metin türüne karar verilir.*", "*Konu belirlenir.*", "*Olay örgüsü belirlenir.*", "*Şahıs ve varlık kadrosu oluşturulur.*", "*Yer (mekân) seçimi yapılır.*" ve "*Zaman belirlenir.*" alt basamaklarından oluşmaktadır. Bu doğrultuda birinci ders saatinde öncelikle metin türü olarak öyküye karar verilmiştir. Daha sonra "konu" kavramı öğrencilere anlatılmıştır. Ardından beyin fırtınası yöntemi uygulanarak öğrencilerden birer konu belirlemeleri istenmiştir. Sırası ile aynı yöntemle hikâyenin unsurları olan "olay, şahıs ve varlık kadrosu, yer ve zaman" unsurları ele alınmıştır.

İkinci ders saatinde öğrencilere örnek metin üzerinde konu, olay örgüsü, şahıs ve varlık kadrosu, yer ve zaman unsurlarını belirleme çalışması yaptırılmıştır. Bu çalışma için "Hayatın Anlamı" (EK-7) başlıklı metin seçilmiştir.

Örnek metin araştırmacı tarafından sesli olarak öğrencilere okunmuştur. Metnin okunmasının ardından öğrencilerden metnin konusunu, metindeki olay örgüsünü, şahıs ve varlık kadrosunu, yer ve zaman unsurlarını belirlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin belirlemeleri değerlendirildikten sonra gerekli düzeltme ve açıklamalar yapılarak ders sonlandırılmıştır.

Kontrol grubunda ise birinci ders saatinde öğrencilere Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda Öğrenci Çalışma Kitabı'nda yer alan yazma etkinliği yaptırılmıştır. İkinci ders saatinde de öğrencilerin etkinlik kapsamında yazdıkları metinler değerlendirilmiştir.

Dördüncü hafta

Uygulama sürecinin dördüncü haftasında Kurgu Merdiveni'nin üçüncü basamağı olan "HAYAL ET" basamağı ele alınmıştır. "HAYAL ET" basamağı "*Şahıs ve varlıkların fiziki ve psikolojik özellikleri düşünülür.*", "*Yer(mekân) tanımlanarak zihinsel tasviri yapılır.*", "*Zamanın özellikleri ve kahramanlar üzerindeki etkisi düşünülür.*" ve "*Metinde yer verilecek olaylara kahramanların gözüyle bakılarak yazılacaklar zihinde tasarlanır.*" alt basamaklarından oluşmaktadır. Bu doğrultuda birinci ders saatinde fiziki ve psikolojik özellik kavramları üzerinde durulmuş, varlıkların fiziki ve psikolojik özellikleri

belirlenirken nelere dikkat edileceği anlatılmıştır. Ardından tasvir kavramı açıklanarak örnek yer(mekân) tasviri yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerden yaşadıkları evlerini tasvir etmeleri istenmiştir. Zaman dilimlerinin özelliklerine değinilerek mevsimlerden, gün içerisindeki zaman dilimlerinden örnekler verilmiş, bu zaman dilimlerinin insan hayatı ve psikolojisi üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Son olarak empati kavramı hakkında konuşularak belirlenen hayali kahramanların gözünden olay değerlendirmesi yapılmıştır.

İkinci ders saatinde “HAYAL ET” basamağını uygulama çalışması kapsamında “Benim Kahramanlarım” etkinliği yapılmıştır. Bu çerçevede öğrencilerle birlikte “çocuk, anne, baba, kardeşler, dede, babaanne/anneanne, öğretmen, doktor, polis, katil vb.” hayali kahramanlar belirlenmiştir. Daha sonra öğrencilerden belirlenen bu hayali kahramanlardan bazılarını seçmeleri, seçtikleri kahramanları fiziksel ve psikolojik özellikleri bakımından bir paragrafla tanıtmaları istenmiştir. Etkinliğin sonunda öğrencilerin yazdıkları paragraflar okutulmuş, gerekli katkıları sağlanarak ders sonlandırılmıştır.

Kontrol grubunda ise birinci ders saatinde öğrencilere Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda Öğrenci Çalışma Kitabı’nda yer alan yazma etkinliği yaptırılmıştır. İkinci ders saatinde de öğrencilerin etkinlik kapsamında yazdıkları metinler değerlendirilmiştir.

Beşinci hafta

Uygulama sürecinin beşinci haftasında Kurgu Merdiveni’nin dördüncü basamağı olan “HAREKETE GEÇ” basamağı ele alınmıştır. “HAREKETE GEÇ” basamağı, “Metnin planı oluşturulur.”, “Anahtar kelimeler belirlenir.”, “Kelime havuzu oluşturulur.” ve “Başlık belirlenir.” alt basamaklarından oluşmaktadır. Bu kapsamda birinci ders saatinde metin planı oluşturma ve metin planı oluşturulurken dikkat edilecek hususlar incelenmiştir. Bir metnin giriş (serim), gelişme (düğüm) ve sonuç (çözüm) bölümlerinden oluştuğu vurgulandıktan sonra bu bölümlerin içerik olarak sahip olması gereken özellikler anlatılmıştır. Daha sonra anahtar kelimelerin belirlenmesi konusuna geçilmiştir. Anahtar kelimelerin bir metni en iyi şekilde özetleyen kelimeler olduğu vurgulanarak öykü türünde bir metin yazılırken anahtar kelimelerin daha önceden belirlenmiş olan konu, ana fikir ve olay örgüsü dikkate alınarak yazma öncesinde belirlenmesinin yazma konusunda yol gösterici olacağı ifade edilmiştir. Ardından belirlenecek olan

anahtar kelimelerden hareketle kelime havuzunun nasıl oluşturulduğu anlatılmıştır.

Başlığın bir metnin kimliği olduğu dile getirilerek başlıksız bir metnin olamayacağına dikkat çekilmiştir. Başlık belirlenirken de konunun dikkate alınması ve belirlenecek olan başlığın içerikle uyumlu olması gerektiği ifade edilmiştir. Belirlenecek olan başlığın çok uzun olmaması, dikkat çekici ve merak uyandırıcı olması etkileyici bir yazı yazmanın önemli adımlarından biri olduğu vurgulanmıştır.

İkinci ders saatinde anahtar sözcükler belirme ve kelime havuzu oluşturma etkinliği yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle bir konu ve ana fikir belirlenmiştir. Daha sonra öğrencilerden konu ve ana fikirden hareketle olay ve kahramanlar belirlemeleri istenmiştir. Ardından öğrencilerden olay örgüsünü de düşünerek anahtar sözcükleri belirlemeleri istenmiştir. Anahtar sözcükleri belirlemelerinin ardından öğrencilerden kelime ağı yöntemini kullanarak kelime havuzu oluşturmaları istenmiştir. Etkinliğin sonunda öğrencilerin çalışmaları incelenmiş, gerekli değerlendirmeler yapılarak ders sonlandırılmıştır.

Kontrol grubunda ise birinci ders saatinde öğrencilere metin planı ve başlık belirleme konusunda bilgi verildikten sonra Türkçe ğretim Programı doğrultusunda ğrenci alışma Kitabı'nda yer alan yazma etkinliği yaptırılmıştır. İkinci ders saatinde de öğrencilerin etkinlik kapsamında yazdıkları metinler değerlendirilmiştir.

Altıncı hafta

Uygulama sürecinin altıncı haftasında Kurgu Merdiveni'nin beşinci basamağı olan "YAZ" basamağı ele alınmıştır. "YAZ" basamağı "*Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat edilir.*", "*HAYAL ET basamağında tasarlanalar genişletilerek yazıya dökülür.*", "*Söz sanatlarından yararlanılır. (Betimleme, Kişileştirme, benzetme...)*" ve "*İmla ve noktalamaya dikkat edilir.*" alt basamaklarından oluşmaktadır. Bu kapsamda birinci ders saatinde bir yazının kâğıt ve sayfa düzeninde bulunması gereken özellikler anlatılmıştır. Ayrıca söz sanatları (betimleme, kişileştirme, benzetme) rneklerle ele alınmıştır.

İkinci ders saatinde yazım kuralları ve noktalama işaretlerine kısaca değinildikten sonra yazım kurallarına uyma ve noktalama işaretlerini işlevlerine

uygun olarak kullanmaya yönelik uygulama yapılmıştır. Bu doğrultuda dikte yöntemi kullanılarak İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı'nda bulunan "Zaman" (EK-8) başlıklı metin öğrencilere yazdırılmıştır.

Yazdırma işlemi tamamlandıktan sonra öğrencilerden kitaplarından "Zaman" metnini açmaları, yazdıkları metni kitaplarındaki metinle yazım kuralları ve noktalama açısından karşılaştırmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin yazdıkları metni yazım ve noktalama açısından değerlendirmeleri, tespit ettikleri hataları düzeltmeleri sağlandıktan sonra gerekli açıklamalar yapılarak ders sona erdirilmiştir.

Kontrol grubunda ise birinci ders saatinde öğrencilere kâğıt ve sayfa düzeni ve yazım noktalama konusunda hatırlatmalar yapıldıktan sonra Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda Öğrenci Çalışma Kitabı'nda yer alan yazma etkinliği yaptırılmıştır. İkinci ders saatinde de öğrencilerin etkinlik kapsamında yazdıkları metinler değerlendirilmiştir.

Yedinci hafta

Uygulama sürecinin yedinci haftasında örnek metin inceleme çalışması yapılmıştır. Çalışma kapsamında İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı'nda bulunan "Kış Mevsimi" (EK-9) başlıklı metin seçilmiştir.

Örnek metin inceleme çalışması kapsamında öğrencilere dağıtılan "Kış Mevsimi" metni araştırmacı tarafından Kurgu Merdiveni'nin uygulanabilirliğine yönelik düzenlenmiştir. Bu doğrultuda metin içerisinde bilinçli olarak yazım hatalarına, noktalama eksikliklerine ya da yanlışlarına yer verilmiştir.

Birinci ders saatinde araştırmacı tarafından düzenlenen örnek metin öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerden metni dikkatlice okumaları ve metni yazım ve noktalama açısından incelemeleri istenmiştir. Ayrıca öğrencilerden örnek metnin türünü, konusunu, ana fikrini, olay örgüsünü, şahıs ve varlık kadrosunu, yer ve zaman unsurlarını belirlemeleri istenmiştir. Okuma ve inceleme işlemleri için öğrencilere bir ders saati süre verilmiştir.

İkinci ders saatinde öğrencilerin örnek metin konusundaki incelemeleri değerlendirilmiştir. Öncelikle öğrencilerle birlikte örnek metin cümle cümle ele alınarak öğrencilerin tespit ettiği yazım ve noktalama hataları incelenmiştir. Öğrencilerin bu konudaki tespitleri değerlendirildikten sonra öğrenciler tarafından

tespit edilemeyen yazım ve noktalama hataları araştırmacı tarafından öğrencilere gösterilmiş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Daha sonra örnek metnin türü, konusu, ana fikri, şahıs ve varlık kadrosu, yer ve zaman unsurlarına yönelik öğrencilerin tespitleri değerlendirildikten sonra gerekli düzeltme ve açıklamalar yapılarak ders sonlandırılmıştır.

Kontrol grubunda ise birinci ders saatinde öğrencilere Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda Öğrenci Çalışma Kitabı'nda yer alan yazma etkinliği yaptırılmıştır. İkinci ders saatinde de öğrencilerin etkinlik kapsamında yazdıkları metinler değerlendirilmiştir.

Sekizinci hafta

Uygulama sürecinin sekizinci haftasında öykü yazma çalışması yapılmıştır. Birinci ders saatinde öğrencilerden Kurgu Merdiveni'nden yararlanarak istedikleri konuda birer öykü yazmaları istenmiştir.

İkinci ders saatinde, öğrencilerin birinci ders saatinde yazdığı öyküler incelenmiştir. Bu kapsamda öğrenciler ikili gruplara ayrılmıştır. Gruplarda bulunan öğrenciler yazdıkları öyküleri karşılıklı olarak değişerek incelemişlerdir. İnceleme çalışması sonucunda öğrencilerden değerlendirmelerini diğer öğrencilerle paylaşmaları istenmiştir. Öğrencilerin değerlendirmeleri dinlendikten sonra gerekli düzeltme ve açıklamalar yapılarak ders sonlandırılmıştır.

Kontrol grubunda ise birinci ders saatinde öğrencilere Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda Öğrenci Çalışma Kitabı'nda yer alan yazma etkinliği yaptırılmıştır. İkinci ders saatinde de öğrencilerin etkinlik kapsamında yazdıkları metinler değerlendirilmiştir.

Dokuzuncu hafta

Uygulama sürecinin dokuzuncu haftasında Kurgu Merdiveni'nin son basamağı olan "KONTROL ET" basamağı ele alınmıştır. "KONTROL ET" basamağı "*Anlam bütünlüğü ve mantık akışı yönünden metin incelenir.*", "*Yazım kuralları ve noktalama bakımından metin incelenir.*" ve "*Başlığın içeriğe uygunluğu incelenir.*" alt basamaklarından oluşmaktadır. Bu kapsamda birinci ders saatinde öğrencilerden belirledikleri herhangi bir konuda öykü yazmaları istenmiştir.

İkinci ders saatinde, öğrencilerden birinci ders saatinde yazdıkları öykülere yönelik Kurgu Merdiveni'nin "KONTROL ET" basamağını uygulamaları istenmiş ve bunun için belirli bir süre verilmiştir. Süre sonunda öğrencilerden yazdıkları öykülerle ilgili anlam bütünlüğü ve mantık akışı, yazım ve noktalama, başlık ve içerik uyumluluğu konularında fikirleri alınmıştır. Böylece öğrencilerin yazdıkları öykülerle ilgili yaptıkları hataları fark etmeleri ve hatalarını düzeltmeleri sağlanmıştır.

Kurgu Merdiveni ile ilgili son açıklama ve değerlendirmeler yapılarak ders sonlandırılmıştır.

Kontrol grubunda ise birinci ders saatinde öğrencilere Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda Öğrenci Çalışma Kitabı'nda yer alan yazma etkinliği yaptırılmıştır. İkinci ders saatinde de öğrencilerin etkinlik kapsamında yazdıkları metinler değerlendirilmiştir.

Onuncu hafta

Uygulama sürecinin onuncu haftasında deney ve kontrol grubuna sontestleri uygulanmıştır. Birinci ders saatinde her iki grupta da öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek üzere OÖYYTÖ uygulanmıştır.

İkinci ders saatinde sontest uygulaması kapsamında öğrencilerin yazma başarılarını belirlemek üzere deney ve kontrol grubu öğrencilerine "Küresel Isınma" konulu öykü yazdırılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine, uygulama süresince gösterdikleri ilgi ve yaptıkları katkıdan dolayı teşekkür edilerek uygulama süreci sonlandırılmıştır.

Üçüncü Bölüm

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma kapsamında yapılan uygulamalar sonucunda elde edilen bulgular ve bunlara ait yorumlara yer verilmiştir.

Öntest Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'ndan Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yazdıkları metinlerden aldıkları öntest puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda gruplar arası fark olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U-Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÖADF'ye göre öntestten aldıkları toplam ortalama puanlarına ilişkin elde edilen veriler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Öntest Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÖADF'den Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin U-Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	20	20,08	401,50	191,500	,817
Kontrol Grubu	20	20,93	418,50		

Tablo 8'e göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin ÖADF'ye göre öntest toplam ortalama puanları anlamlı bir fark göstermemektedir ($U=191,500$; $p>,05$). Bu bulguya göre uygulama öncesinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ÖADF'den aldıkları toplam ortalama puana göre yazma başarısı açısından eşit seviyede oldukları söylenebilir.

Öntest Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda Bulunan Maddelerin Her Biri İçin Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin Bulgular

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ÖADF'de yer alan maddelerin her birine göre öntestten aldıkları toplam ortalama puanları arasında fark olup

olmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÖADF’de yer alan maddelerin her birine göre öntestten aldıkları toplam ortalama puanlarına ilişkin elde edilen veriler Tablo 9’ da gösterilmiştir.

Tablo 9

Öntest Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol grubu Öğrencilerinin ÖADF’de Bulunan Maddelerin Her Biri İçin Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin U- Testi Sonucu

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sayfa Düzeni	Deney Grubu	20	21,15	423,00	187,000	,595
	Kontrol Grubu	20	19,85	397,00		
Başlık	Deney Grubu	20	18,50	370,00	160,000	,118
	Kontrol Grubu	20	22,50	450,00		
Kişiler	Deney Grubu	20	16,75	335,00	125,000	,029
	Kontrol Grubu	20	24,25	485,00		
Mekân	Deney Grubu	20	20,45	409,00	199,000	,959
	Kontrol Grubu	20	20,55	411,00		
Zaman	Deney Grubu	20	21,88	437,50	172,500	,260
	Kontrol Grubu	20	19,13	382,50		
Kurgu	Deney Grubu	20	16,70	334,00	124,000	,019
	Kontrol Grubu	20	24,30	486,00		
Anlam Bütünlüğü	Deney Grubu	20	21,00	420,00	190,000	,765
	Kontrol Grubu	20	20,00	400,00		
Yazı Planı	Deney Grubu	20	22,23	444,50	165,500	,247
	Kontrol Grubu	20	18,78	375,50		
Yazım	Deney Grubu	20	22,98	459,50	150,500	,149
	Kontrol Grubu	20	18,03	360,50		
Noktalama	Deney Grubu	20	22,70	454,00	156,000	,195
	Kontrol Grubu	20	18,30	366,00		

Tablo 9’a göre ÖADF’de yer alan maddelerden sayfa düzeni (U= 187,000; p>,05); başlık (U= 160,000; p>,05); mekân (U= 199,000; p>,05); zaman (U= 172,500; p>,05); anlam bütünlüğü (U= 190,000; p>,05); yazı planı (U= 165,500; p>,05); yazım (U= 150,500; p>,05) ve noktalama (U= 150,500; p>,05) açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bunun yanında ÖADF’de yer alan maddelerden kişiler (U= 125,000; p<,05) ve kurgu (U= 124,000; p<,05) açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu bulgulara göre formun sekiz maddesinde gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı; formun iki maddesinde ise kontrol grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.

Gruplar arasında bazı maddelerde anlamlı fark görülmesine rağmen, grupların toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark görülmemesi nedeniyle grupların uygulama öncesinde yazma başarısı açısından denk olduğu söylenebilir.

Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'ndan Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında yazdıkları metinlerden aldıkları toplam ortalama puanlar incelenmiştir. Deney grubunun ÖADF'ye göre öntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek için İlişkisiz Örneklem T-Testi yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin AÖDF'ye göre öntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlara ilişkin veriler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Deney Grubu Öğrencilerinin ÖADF'den Aldıkları Puanlara İlişkin T- Testi Sonucu

	N	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t	p
Öntest	20	1,81	,35821	38	-2,484	,018
Sontest	20	2,19	,58300			

Tablo 10'a göre deney grubu öğrencilerinin AÖDF'ye göre öntest ve sontestten aldıkları toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{20} = -2,484$; $p < ,05$). Buna göre sontest puan ortalaması ($\bar{x} = 2,19$) öntest puan ortalamasından ($\bar{x} = 1,81$) yüksektir. Elde edilen bu bulgudan hareketle Kurgu Merdiveni kullanılarak deney grubunda verilen yazma eğitiminin öğrencilerin yazma başarısını arttırdığı söylenebilir. Buna bağlı olarak Kurgu Merdiveni'nin ortaokul öğrencilerinin yazma becerisini olumlu yönde etkilediği sonucu çıkarılabilir.

Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda Bulunan Maddelerin Her Biri İçin Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin ÖADF'de yer alan maddelerin her birine göre öntest ve sontestten aldıkları toplam ortalama puanları arasında fark olup olmadığı

incelenmiştir. Deneysel grubu öğrencilerinin ÖADF’de yer alan maddelerin her birine göre öntest ve sontestten aldıkları toplam ortalama puanlara ilişkin elde edilen veriler Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Deneysel Grubu Öğrencilerinin ÖADF’de Bulunan Maddelerin Her Biri İçin Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin T- Testi Sonucu

		N	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t	p
Sayfa Düzeni	Öntest	20	1,30	,65695	38	-3,384	,002
	Sontest	20	2,25	1,06992			
Başlık	Öntest	20	2,70	,47016	38	-2,251	,030
	Sontest	20	3,10	,64072			
Kişiler	Öntest	20	1,50	,76089	38	-2,412	,021
	Sontest	20	2,25	1,16416			
Mekân	Öntest	20	1,10	,30779	38	-2,081	,044
	Sontest	20	1,45	,68633			
Zaman	Öntest	20	1,25	,44426	38	-1,789	,082
	Sontest	20	1,60	,75394			
Kurgu	Öntest	20	2,20	,76777	38	-2,276	,029
	Sontest	20	2,80	,89443			
Anlam Bütünlüğü	Öntest	20	1,90	,78807	38	-2,646	,012
	Sontest	20	2,60	,88258			
Yazı Planı	Öntest	20	2,15	,58714	38	-1,406	,168
	Sontest	20	2,50	,94591			
Yazım	Öntest	20	2,05	,99868	38	1,674	,102
	Sontest	20	1,55	,88704			
Noktalama	Öntest	20	1,95	,88704	38	,486	,630
	Sontest	20	1,80	1,05631			

Tablo 11’e göre AÖDF’de yer alan maddelerden sayfa düzeni ($t_{20} = -3,384$; $p < ,05$); başlık ($t_{20} = -2,251$; $p < ,05$); kişiler ($t_{20} = -2,412$; $p < ,05$); mekân ($t_{20} = -2,081$; $p < ,05$); kurgu ($t_{20} = -2,276$; $p < ,05$) ve anlam bütünlüğü ($t_{20} = -2,646$; $p < ,05$) açısından öntest ve sontest toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bunun yanında AÖDF’de yer alan maddelerden zaman ($t_{20} = -1,789$; $p > ,05$); yazı planı ($t_{20} = -1,406$; $p > ,05$); yazım ($t_{20} = 1,674$; $p > ,05$) ve noktalama ($t_{20} = ,486$; $p > ,05$) açısından öntest ve sontest toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgulara göre formun dört maddesinde öntest ve sontest toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı; formun altı maddesinde sontest toplam ortalama puanlar açısından

anlamli bir farkin olduğu görülmektedir. ADF'de yer alan sayfa düzeni ($\bar{x}=2,25$), başlık ($\bar{x}=3,10$), kişiler ($\bar{x}=2,25$), mekân ($\bar{x}=1,45$), kurgu ($\bar{x}=2,80$), anlam bütünlüğü ($\bar{x}=2,60$) maddelerinin sontest toplam puan ortalamaları; sayfa düzeni ($\bar{x}=1,30$), başlık ($\bar{x}=2,70$), kişiler ($\bar{x}=1,50$), mekân ($\bar{x}=1,10$), kurgu ($\bar{x}=2,20$), anlam bütünlüğü ($\bar{x}=1,90$) maddelerinin ntest toplam puan ortalamalarından yüksektir.

Elde edilen bu bulgudan hareketle Kurgu Merdiveni kullanılarak deney grubunda verilen yazma eğitiminin ADF'de yer alan sayfa düzeni, başlık, kişiler, mekân, kurgu ve anlam bütünlüğü unsurları açısından yazma başarisını arttırdığı söylenebilir. Buna bağlı olarak Kurgu Merdiveni'nin ortaokul ğrencilerinin yazma becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

ntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Kontrol Grubu ğrencilerinin ykleyici Anlatım Değerlendirme Formu'ndan Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin Bulgular

Kontrol grubu ğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında yazdıkları metinlerden aldıkları toplam ortalama puanlar incelenmiştir. Kontrol grubunun ADF'ye göre ntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek için İlişkisiz rneklemler T-Testi yapılmıştır. Kontrol grubu ğrencilerinin ADF'ye göre ntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlara ilişkin veriler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

ntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Kontrol Grubu ğrencilerinin ADF'den Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin T-Testi Sonucu

	N	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t	p
ntest	20	1,80	,26754	38	1,123	,269
Sontest	20	1,66	,48925			

Tablo 12'ye göre kontrol grubu ğrencilerinin ADF'ye göre ntest ve sontestten aldıkları toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{20}=1,123$; $p>,05$). Buna göre ntest puan ortalaması ($\bar{x}=1,80$) sontest puan ortalamasından ($\bar{x}=1,66$) yüksektir. Elde edilen bu bulgulara göre kontrol grubu ğrencilerinin uygulama öncesi ile uygulama sonrası yazma başarıları açısından bir farklılık görülmemiştir.

Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda Bulunan Maddelerin Her Biri İçin Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin ÖADF'de yer alan maddelerin her birine göre öntest ve sontestten aldıkları toplam ortalama puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ÖADF'de yer alan maddelerin her birine göre öntest ve sontestten aldıkları toplam ortalama puanlara ilişkin elde edilen veriler Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÖADF'de Bulunan Maddelerin Her Biri İçin Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin T- Testi Sonucu

		N	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t	p
Sayfa Düzeni	Öntest	20	1,15	,36635	38	-1,629	,112
	Sontest	20	1,50	,88852			
Başlık	Öntest	20	2,90	,30779	38	3,728	,001
	Sontest	20	2,25	,71635			
Kişiler	Öntest	20	2,00	,72548	38	2,364	,023
	Sontest	20	1,50	,60698			
Mekân	Öntest	20	1,15	,48936	38	-1,897	,065
	Sontest	20	1,45	,51042			
Zaman	Öntest	20	1,15	,48936	38	-,989	,329
	Sontest	20	1,30	,47016			
Kurgu	Öntest	20	2,70	,65695	38	3,331	,002
	Sontest	20	1,85	,93330			
Anlam Bütünlüğü	Öntest	20	1,80	,69585	38	-,533	,597
	Sontest	20	1,95	1,05006			
Yazı Planı	Öntest	20	1,95	,51042	38	,214	,832
	Sontest	20	1,90	,91191			
Yazım	Öntest	20	1,60	,75394	38	,400	,692
	Sontest	20	1,50	,82717			
Noktalama	Öntest	20	1,60	,82078	38	,771	,446
	Sontest	20	1,40	,82078			

Tablo 13'e göre AÖDF'de yer alan maddelerden sayfa düzeni ($t_{20} = -1,629$; $p >,05$); mekân ($t_{20} = -1,897$; $p >,05$); zaman ($t_{20} = -,989$; $p >,05$); anlam bütünlüğü ($t_{20} = -,533$; $p >,05$); yazı planı ($t_{20} = ,214$; $p >,05$); yazım ($t_{20} = ,400$; $p >,05$) ve noktalama ($t_{20} = ,771$; $p >,05$) açısından öntest ve sontest toplam ortalama puanlar

arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bunun yanında başlık ($t_{20}= 3,728$; $p<,05$); kişiler ($t_{20}= 2,334$; $p<,05$) ve kurgu ($t_{20}= 3,331$; $p<,05$) açısından öntest ve sontest toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ile uygulama sonrası yazma başarılarının sayfa düzeni, mekân, zaman, anlam bütünlüğü, yazı planı, yazım ve noktalama unsurları açısından değişiklik göstermediği; başlık, kişiler ve kurgu unsurları açısından değişiklik gösterdiği söylenebilir.

Sontest Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'ndan Aldıkları Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yazdıkları metinlerden aldıkları sontest puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda gruplar arası fark olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U-Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÖADF'ye göre sontestten aldıkları toplam ortalama puanlarına ilişkin elde edilen veriler Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Sontest Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÖADF'den Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin U- Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	20	25,48	509,50	100,500	,007
Kontrol Grubu	20	15,53	310,50		

Tablo 14'e göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin ÖADF'ye göre sontest toplam ortalama puanları deney grubu lehine anlamlı bir fark göstermektedir ($U= 100,500$; $p<,05$). Bu bulguya göre Kurgu Merdiveni kullanılarak deney grubunda verilen yazma eğitiminin yazma başarısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Buna bağlı olarak Kurgu Merdiveni'nin ortaokul öğrencilerinin yazma becerisini geliştirdiği anlaşılmaktadır.

Sontest Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda Bulunan Maddelerin Her Biri İçin Aldıkları Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ÖADF'de yer alan maddelerin her birine göre sontestten aldıkları toplam ortalama puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÖADF'de yer alan maddelerin her birine göre sontestten aldıkları toplam ortalama puanlarına ilişkin elde edilen veriler Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Sontest Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÖADF'de Bulunan Maddelerin Her Biri İçin Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin U- Testi Sonucu

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sayfa Düzeni	Deney Grubu	20	24,93	498,50	111,500	,010
	Kontrol Grubu	20	16,08	321,50		
Başlık	Deney Grubu	20	26,23	524,50	85,500	,001
	Kontrol Grubu	20	14,78	295,50		
Kişiler	Deney Grubu	20	24,03	480,50	129,500	,041
	Kontrol Grubu	20	16,98	339,50		
Mekân	Deney Grubu	20	19,95	399,00	189,00	,730
	Kontrol Grubu	20	21,05	421,00		
Zaman	Deney Grubu	20	22,45	449,00	161,000	,217
	Kontrol Grubu	20	18,55	371,00		
Kurgu	Deney Grubu	20	25,55	511,00	99,000	,004
	Kontrol Grubu	20	15,45	309,00		
Anlam Bütünlüğü	Deney Grubu	20	24,33	486,50	123,500	,028
	Kontrol Grubu	20	16,68	333,50		
Yazı Planı	Deney Grubu	20	23,75	475,00	135,000	,066
	Kontrol Grubu	20	17,25	345,00		
Yazım	Deney Grubu	20	20,85	417,00	193,000	,819
	Kontrol Grubu	20	20,15	403,00		
Noktalama	Deney Grubu	20	22,35	447,00	163,000	,227
	Kontrol Grubu	20	18,65	373,00		

Tablo 15'e göre ÖADF'de yer alan maddelerden sayfa düzeni (U= 111,500; p<,05); başlık (U= 85,500; p<,05); kişiler (U= 129,500; p<,05); kurgu (U= 99,000; p<,05) ve anlam bütünlüğü (U= 123,500;p<,05) açısından gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bunun yanında

ÖADF’de yer alan maddelerden mekân (U= 189,000; p>,05); zaman (U= 161,000; p>,05); yazı planı (U= 135,00; p>,05); yazım (U= 193,00; p>,05) ve noktalama (U= 163,000; p>,05) açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgulara göre formun beş maddesinde deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu; formun beş maddesinde ise gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Buradan hareketle Kurgu Merdiveni Tekniği’nin sayfa düzeni, başlık, kişiler, kurgu ve anlam bütünlüğü unsurları açısından yazma başarısını olumlu yönde etkilediği; mekân, zaman, yazı planı, yazım ve noktalama unsurları açısından yazma başarısını etkilemediği söylenebilir.

Elde edilen verilere göre gruplar arasında bazı maddelerde anlamlı fark görülmemesine rağmen, grupların toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark görülmesi nedeniyle Kurgu Merdiveni’nin yazma başarısına olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir.

Öntest Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği’nden Aldıkları Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin OÖYYTÖ’ye göre öntestten aldıkları toplam ortalama puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda gruplar arası fark olup olmadığını belirlemek için İlişkisiz Örneklemeler T-Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OÖYYTÖ’ye göre öntestten aldıkları toplam ortalama puanlarına ilişkin elde edilen veriler Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

Öntest Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OÖYYTÖ’den Aldıkları Ortalama Puanlarına İlişkin T- Testi Sonucu

Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t	p
Deney Grubu	20	3,6391	,58078	38	,591	,558
Kontrol Grubu	20	3,5348	,53420			

Tablo 16’ya göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OÖYYTÖ’ye göre öntestten aldıkları toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{40} = ,591$; p>,05). Bu bulgudan hareketler deney grubu

öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde yazmaya yönelik tutum açısından denk oldukları söylenebilir.

Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin OÖYYTÖ'ye göre öntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlar arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda öntest ve sontest toplam ortalama puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için İlişkisiz Örneklem T-Testi yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin OÖYYTÖ'ye göre öntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlara ilişkin veriler Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17

Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Deney Grubu Öğrencilerinin OÖYYTÖ'den Aldıkları Toplam Ortalama Puanlarına İlişkin T- Testi Sonucu

	N	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t	p
Öntest	20	3,6391	,58078	38	-2,145	,038
Sontest	20	3,9674	,36236			

Tablo 17'ye göre deney grubu öğrencilerinin OÖYYTÖ'ye göre öntest ve sontest toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{20} = -2,145$; $p < ,05$). Bu bulguya göre Kurgu Merdiveni kullanılarak deney grubunda verilen yazma eğitiminin yazmaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Elde edilen bu bulgudan hareketle Kurgu Merdiveni'nin, ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği anlaşılmaktadır.

Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin OÖYYTÖ'ye göre öntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlar arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda öntest ve sontest toplam ortalama puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için İlişkisiz Örneklem T-Testi yapılmıştır. Kontrol grubu

öğrencilerinin OÖYYTÖ'ye göre öntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlara ilişkin veriler Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18

Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin OÖYYTÖ'den Aldıkları Ortalama Puanlarına İlişkin T- Testi Sonucu

	N	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t	p
Öntest	20	3,5348	,53420	38	-,204	,839
Sontest	20	3,5761	,72943			

Tablo 18'e göre kontrol grubu öğrencilerinin OÖYYTÖ'ye göre öntest ve sontest toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{20} = -,204$; $p > ,05$). Bu bulguya göre kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ile uygulama sonrasında yazmaya yönelik tutumlarında bir farklılık görülmemektedir.

Sontest Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin OÖYYTÖ'ye göre sontestten aldıkları toplam ortalama puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda gruplar arası fark olup olmadığını belirlemek için İlişkiziz Örneklemeler T-Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OÖYYTÖ'ye göre sontestten aldıkları toplam ortalama puanlarına ilişkin elde edilen veriler Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19

Sontest Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OÖYYTÖ'den Aldıkları Ortalama Puanlarına İlişkin T- Testi sonucu

Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t	p
Deney Grubu	20	3,9674	,36236	38	2,149	,038
Kontrol Grubu	20	3,5761	,72943			

Tablo 19'a göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OÖYYTÖ'ye göre sontestten aldıkları toplam ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{40} = 2,149$; $p < ,05$). Bu bulguya göre deney grubu öğrencilerinin OÖYYTÖ'ye göre sontest puan ortalaması ($\bar{x} = 3,9674$), kontrol grubu sontest puan ortalamasından ($\bar{x} = 3,5761$) yüksektir.

Elde edilen bu sonuca göre deney grubunda Kurgu Merdiveni kullanılarak verilen yazma eğitimi, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Bu bağlamda Kurgu Merdiveni'nin ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği anlaşılmaktadır.

Yukarıda elde edilen bulgularda görüldüğü üzere Kurgu Merdiveni, öyküleyici metin türünde ortaokul öğrencilerinin yazma başarılarını arttırmalarına katkı sağlamış ve yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.



Dördüncü Bölüm

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Birey açısından önemi her geçen gün biraz daha artan, iletişim yollarından biri olan yazmanın ilköğretim sıralarında bir beceri olarak geliştirilmesi önemlidir. Özellikle ortaokul kademesinde yazma becerisinin geliştirilebilmesi, yazmanın bir alışkanlık haline getirilebilmesi öğrencilere yazmayı sevdirmekle, öğrencilerin yazmaya karşı ilgi duymalarını sağlamakla mümkündür. Bunun için Türkçe öğretmenlerine önemli derecede iş düşmektedir.

Öğrencilere yazmayı sevdirebilmek için yazmayı eğlenceli hale getirmek gerekir. Öğrencilere yazabilme hazzını yaşatmak önemlidir. Bu açıdan öğretmenin yazma eğitimi kapsamında derste uygulayacağı ve öğrencilere uygulatacağı yöntem, teknik ve uygulamalar etkili olacaktır. Öğretmenin ders içinde kullanacağı uygulamalar öncelikle hedef öğrenci seviyesine uygun olmalı, sadece öğretmen tarafından değil, öğrenciler tarafından da rahatlıkla anlaşılabilir ve uygulanabilir olmalıdır. Bununla birlikte tercih edilecek uygulamalar ilgi çekici olmalı, öğretici olmasının yanında eğlendirici olmalıdır.

Alanyazın tarandığında bu araştırmaya benzer bir çalışma olarak Sidekli'nin (2012) "Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Hikâye Piramidi" adlı çalışması görülmektedir. Sidekli (2012) bu çalışmada, Hikâye Piramidi'nin sınıf öğretmeni adayları birinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada yöntem olarak eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda hikâyede başlık, kahraman, yardımcı kahraman, mekân, zaman, konu, ana fikir, giriş, gelişme, sonuç bölümü bulunması konusunda Hikâye Piramidi'nin olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir.

Bu araştırmada ise Kurgu Merdiveni'nin ortaokul öğrencilerinin öyküleyici anlatım biçiminde yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada yöntem olarak öntest sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Bu iki araştırma kullanılan yöntem ve çalışma grupları açısından farklılık göstermektedir. Araştırmanın sonunda Kurgu Merdiveni'nin

ortaokul öğrencilerinin öyküleyici anlatım biçiminde yazma başarısına katkı sağladığı ve yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Yazma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaları konu edinen diğer bir araştırma da Tağa'nın (2013) "İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Kullanılan Zihin Haritası Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi" adlı araştırmasıdır. Tağa (2013), bu araştırmasında ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisini incelemiş ve öğrencilerin zihin haritası tekniği ile yapılan yazma çalışmalarına ilişkin olumlu bir görüşe sahip olduğunu, zihin haritası tekniğinin yazma becerilerini -biçim, dil ve anlatım, imlâ ve noktalama yönünden- geliştirmede programda yer alan yazma tekniklerinden daha etkili olduğunu tespit etmiştir.

Bu çalışmada ise Kurgu Merdiveni'nin ortaokul öğrencilerinin yazma başarısını ve yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiş, yazma başarısı açısından Kurgu Merdiveni'nin yazma becerisine "sayfa düzeni, başlık, kişiler, mekân, kurgu, anlam bütünlüğü" yönünden katkı sağladığı belirlenmiştir.

Anılan (2005) yaptığı araştırmasında ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde, kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarının kelime ağı oluşturma yöntemine göre gerçekleştirilebilmesi için de ders planları ve materyalleri geliştirilmiştir. Araştırmanın sonunda kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında istatistiksel bakımdan deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu çalışmada ise Kurgu Merdiveni'nin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatım biçiminde yazma başarısına ve yazma tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonunda Kurgu Merdiveni uygulamasının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatım biçiminde yazma başarılarına katkı sağladığı ve yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Sonuç

Bu araştırmada öyküleyici metin türünde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulama olarak Kurgu Merdiveni'nin yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutuma etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şöyledir:

Birinci alt problem kapsamında, uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen metinler değerlendirilmiş ve öntest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'ndan aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'na göre öntestten aldıkları toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle uygulama öncesinde Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'ndan aldıkları toplam ortalama puanlara göre yazma başarısı açasından grupların denk olduğu görölmüştür.

İkinci alt problem kapsamında, öntest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda bulunan maddelerin her biri için aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda yer alan maddelerden sayfa düzeni, başlık, mekân, zaman, anlam bütünlüğu, yazı planı, yazım ve noktalama açasından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda yer alan maddelerden kişiler ve kurgu açasından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgulara göre formun sekiz maddesinde gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı; formun iki maddesinde ise kontrol grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Gruplar arasında bazı maddelerde anlamlı fark bulunmasına rağmen, toplam ortalama puanlar açasından gruplar arasında anlamlı bir fark görölmemesinden hareketle grupların uygulama öncesinde yazma başarısı açasından denk olduğu tespit edilmiştir.

Üçüncü alt problem kapsamında, uygulama öncesi ve uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinden elde edilen metinler değerlendirilmiştir. Deney

grubu öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'na göre öntest ve sontestten aldıkları toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubu sontest puan ortalaması, öntest puan ortalamasından yüksektir. Elde edilen bu bulgudan hareketle Kurgu Merdiveni kullanılarak deney grubunda verilen yazma eğitiminin öğrencilerin yazma başarısını arttırdığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak Kurgu Merdiveni'nin ortaokul öğrencilerinin yazma becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Dördüncü alt problem kapsamında, öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda bulunan maddelerin her biri için aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda yer alan maddelerden sayfa düzeni, başlık, kişiler, mekân, kurgu ve anlam bütünlüğü açısından öntest ve sontest toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bunun yanında Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda yer alan maddelerden zaman, yazı planı, yazım ve noktalama açısından öntest ve sontest toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgulara göre formun dört maddesinde öntest ve sontest toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı; formun altı maddesinde sontest toplam ortalama puanlar açısından anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda yer alan sayfa düzeni, başlık, kişiler, mekân, kurgu, anlam bütünlüğü maddelerinin sontest toplam puan ortalamaları; öntest toplam puan ortalamalarından yüksektir.

Elde edilen bu bulgudan hareketle Kurgu Merdiveni kullanılarak deney grubunda verilen yazma eğitiminin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda yer alan sayfa düzeni, başlık, kişiler, mekân, kurgu ve anlam bütünlüğü unsurları açısından yazma başarısını arttırdığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak Kurgu Merdiveni'nin ortaokul öğrencilerinin yazma becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Beşinci alt problem kapsamında, kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında yazdıkları metinlerden aldıkları toplam ortalama puanlar incelenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'na göre öntest ve sontestten aldıkları toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Elde edilen bu bulguya göre

kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ile uygulama sonrası yazma başarıları açısından bir farklılık görülmemiştir.

Altıncı alt problem kapsamında, kontrol grubu öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda yer alan maddelerin her birine göre öntest ve sontestten aldıkları toplam ortalama puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda yer alan maddelerden sayfa düzeni, mekân, zaman, anlam bütünlüğü, yazı planı, yazım ve noktalama açısından öntest ve sontest toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında başlık, kişiler ve kurgu açısından öntest ve sontest toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ile uygulama sonrası yazma başarılarının sayfa düzeni, mekân, zaman, anlam bütünlüğü, yazı planı, yazım ve noktalama unsurları açısından değişiklik göstermediği; başlık, kişiler ve kurgu unsurları açısından değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir.

Yedinci alt problem kapsamında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yazdıkları metinlerden aldıkları sontest puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'na göre sontest toplam ortalama puanları deney grubu lehine anlamlı bir fark göstermiştir. Bu bulguya göre Kurgu Merdiveni kullanılarak deney grubunda verilen yazma eğitiminin yazma başarısını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak Kurgu Merdiveni'nin ortaokul öğrencilerinin yazma becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Sekizinci alt problem kapsamında, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda yer alan maddelerin her birine göre sontestten aldıkları toplam ortalama puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda yer alan maddelerden sayfa düzeni, başlık, kişiler, kurgu ve anlam bütünlüğü açısından gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bunun yanında Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu'nda yer alan maddelerden mekân, zaman, yazı planı, yazım ve noktalama açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgulara göre formun beş maddesinde deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu; formun beş maddesinde ise gruplar arasında anlamlı bir

farkın olmadığı belirlenmiştir. Buradan hareketle Kurgu Merdiveni'nin sayfa düzeni, başlık, kişiler, kurgu ve anlam bütünlüğü unsurları açısından yazma başarısını olumlu yönde etkilediği; mekân, zaman, yazı planı, yazım ve noktalama unsurları açısından yazma başarısını etkilemediği tespit edilmiştir.

Elde edilen verilere göre gruplar arasında bazı maddelerde anlamlı fark görülmemesine rağmen, grupların toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark görülmesi nedeniyle Kurgu Merdiveni'nin yazma başarısına olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Dokuzuncu alt problem kapsamında, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'ne göre öntestten aldıkları toplam ortalama puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'ne göre öntestten aldıkları toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgudan hareketle deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde yazmaya yönelik tutum açısından denk oldukları belirlenmiştir.

Onuncu alt problem kapsamında, deney grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'ne göre öntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlar arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'ne göre öntest ve sontest toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulguya göre Kurgu Merdiveni kullanılarak deney grubunda verilen yazma eğitiminin yazmaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Elde edilen bu bulgudan hareketle Kurgu Merdiveni'nin, ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği anlaşılmıştır.

On birinci alt problem kapsamında, kontrol grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'ne göre öntest ve sontestten aldığı toplam ortalama puanlar arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'ne göre öntest ve sontest toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulguya göre kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ile

uygulama sonrasında yazmaya yönelik tutumlarında bir fark olmadığı belirlenmiştir.

On ikinci alt problem kapsamında, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'ne göre sonestten aldıkları toplam ortalama puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'ne göre sonestten aldıkları toplam ortalama puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulguya göre deney grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'ne göre sonest puan ortalaması, kontrol grubu sonest puan ortalamasından yüksektir. Elde edilen bu sonuca göre deney grubunda Kurgu Merdiveni kullanılarak verilen yazma eğitiminin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda Kurgu Merdiveni'nin ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği anlaşılmıştır.

Araştırmanın genel sonucu olarak Kurgu Merdiveni'nin, öyküleyici metin türünde ortaokul öğrencilerinin yazma başarılarını arttırmalarına katkı sağladığı ve yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Öyküleyici metin türünde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulama geliştirme amacıyla yapılan bu araştırmada, Kurgu Merdiveni'nin ortaokul öğrencilerinin yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutumuna etkisinin incelenmesi sonucunda ulaşılan sonuçlardan hareketle şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Araştırma ortaokul öğrencilerine yönelik yapılmıştır. Kurgu Merdiveni'nin etkililiği diğer öğretim kademelerinde de test edilebilir.
2. Araştırma devlet okulunda öğrenim gören öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Özel okullarda öğrenim gören öğrenciler üzerinde de benzer bir çalışma uygulanabilir.
3. Kurgu Merdiveni'nin ortaokul öğrencilerinin yazma başarılarına ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisinin incelendiği bu araştırmada öntest sonest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Kurgu Merdiveni'nin yazma becerisine etkisini farklı açılardan

değerlendirebilmek için nitel ya da karma yöntemler de tercih edilerek farklı araştırmalar yapılabilir.

4. Kurgu Merdiveni, Türkçe öğretmenleri tarafından öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek amacıyla kullanılabilir.
5. Kurgu Merdiveni, Türkçe öğretmenleri tarafından öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmek amacıyla kullanılabilir.
6. Kurgu Merdiveni, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dikkatini derse çekmelerinde, derse yönelik öğrencilerin motivasyonunu arttırmalarında, dersi ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmelerinde yardımcı olacaktır.
7. Kurgu Merdiveni, öğrencilerin öğretmenlerinden destek almadan kendi kendilerine kullanabilecekleri bir uygulamadır. Bu açıdan Kurgu Merdiveni öğrencilerin okul dışında yazma alışkanlığı kazanmaları noktasında faydalı olacaktır.
8. Bu araştırma öyküleyici anlatım biçiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılmıştır. Diğer anlatım biçimleri açısından da benzer araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Adalı, O. (2011). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akbayır, S. (2010). *Yazılı anlatım nasıl yazabilirim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2007). Okuma. İçinde A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (s. 15-48). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2016). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği*. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği)*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı, A. S. (2013). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Aydın, İ. (2014) Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (1), 166-170.

- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*, (Doktora Tezi) Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ayyıldız, M. ve Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve Kompozisyon Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar (Alan Araştırması-Van İli Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 45-52.
- Bağcı Ayrancı, B. ve Karahan, L. (2017). Çağrışım tekniğinin yazma becerisinin geliştirilmesine katkısı: ölçek geliştirme ve etkinlik oluşturma çalışması. *TEKE Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1148-1177.
- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 693-706.
- Balcı, O. (2017). *4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ve yazılı anlatım tutumlarını geliştirmeye etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 137-158.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişişine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Bülbül, A. (2000). *Yazılı anlatım ve yazı türleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Can, E. ve Ünal, F. T. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 203-212.
- Ceyhan, H. G. (2014). Süreç-odaklı yazma yaklaşımının yazma dersindeki yeri ve etkisi. *Dil Dergisi*, 163, 46-63.
- Çağınlar, Z. ve İflazoğlu, A. (2002). Yazılı anlatım becerilerinin ilköğretim 5. sınıflarda öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(23), 12-22.
- Çetindağ, Z., Beyreli, L.ve Celepoğlu, A. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çifçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. İçinde G. Gülsevin ve E. Boz (Ed.) *Türkçenin çağdaş sorunları* (s. 77-134). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343-357.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *TÜBAR-XXVII*, 263-274.
- Doğan, Y. (2014). Dinleme eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. İçinde A. Güzel ve H. Karatay (Ed.) *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 151-176). Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, A. (2014). Türkçenin öğretimi tarihine bir bakış. İçinde A. Güzel ve H. Karatay (Ed.) *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 71-86). Ankara: Pegem Akademi.

- Erdem, İ. (2014). Konuşma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. İçinde A. Güzel ve H. Karatay (Ed.) *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 181-219). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, Ö. (2016). İş birlikli yazma etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazmaya ilişkin tutumlarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 273-286.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erenoğlu, D. (2008). Mehmet Kaplan'ın dil üzerine görüşleri. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 36, 65-80.
- Ergin, M. (2001). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2016). *Yazma uğraşı yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Görgüç, Ç. (2016). *Analitik yazma ve değerlendirmenin 6. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma başarısına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Graham, S., Berninger, V. & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, (32), 516-536.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2016). *Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-analiz- yöntem*. Ankara: Seçkin Yayınları.

- İnal, S. (2006). İngilizce Yazılı Anlatım Dersinin Sorunları Üzerine Bir İnceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(2), 180-203.
- İzdeş, M. (2011) *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaldırım, A. (2014). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Kaplan, M. (2007). *Sevgi ve ilim*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karabacak, E. (2014). *Seçici dinleme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karabay, A. (2012). *Eleştirel Okuma Yazma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarına ve Eleştirel Okuma- Yazma Düzeylerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karadağ, Ö. (2003). Türkçe eğitiminde anlatım tarzları. *TÜBAR*, 13, 79-92.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. İçinde A. Güzel ve H. Karatay (Ed.) *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 265-301). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.
- Karatosun, S. (2014). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- Kardaş, M. N. ve Tutak, M. (2016). Mikro öğretim yönteminin öğrencilerin yaratıcı yazarlık becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 229-249.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kılıç, S. (2015). İstatistiki ifadeyle... Kappa testi. *Journal of Mood Disorders*, 5(3), 142-144.
- Kırbaş, A. ve Orhan, S. (2011). Görsel materyallerle desteklenmiş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 705-714.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR*, 13, 287-309.
- Maden, S. (2010). The effect of Jigsaw IV on the achievement of course of language teaching methods and techniques. *Educational Research and Review*, 5(12), 770-776.
- Maden, S. (2011). Takım Oyun Turnuva Tekniğinin Yazım Kuralları Ve Noktalama İşaretleri Eğitiminde Kullanımı. *E-International Journal of Educational Research*, 2(5), 52-67.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *TÜBAR*, 28, 299-312.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımları. *Dil Dergisi*, 132, 56-66.
- Manay, E. B. (2017). *Kelime ağı yönteminin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma özyeterlik algısına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Melanlioğlu, D. (2005). *Ortaöğretim müfredat programı ile üniversiteye giriş sınavlarındaki Türkçe sorularının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü. Kırıkkale.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu okuma becerileri dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). *Tebliğler dergisi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2010). *Hoş geldin öğretmenim (Aday öğretmen rehber kitabı)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *İlköğretim Türkçe 7 ders kitabı*. Ankara: Ez-De Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Onan, B. (2014). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. İçinde A. Güzel ve H. Karatay (Ed.) *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 107-130). Ankara: Pegem Akademi.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz- okulda, iş yerinde, evde kullanılabilecek yaratıcı yazı uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, B. (2014) *Analitik değerlendirme ve yazma modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1998). *Yazma öğretimi yazma sanatı (4. basım)*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Özer, N. (2013). Güvenlik kameraları ve okul güvenliği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 8(3), 437-448.



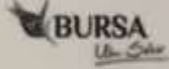
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişime etkisi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Sidekli, S. (2012). Yazma becerisini geliştirmek için hikâye piramidi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-18.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 147-169.
- Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerisine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1285-1299.
- Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *TÜBAR*, 27, 621-643.
- Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci (Hikâye yazma)*. Ankara: Pegem Akademi.

- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.
- Temizyürek, F. ve Çevik, A. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin zihinsel tasarıma dayalı yazma modelini metin oluşturma sürecinde kullanma becerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 114-138.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Topçuoğlu, F. (2010). *Türkiye ve İngiltere’de ilköğretim ikinci kademedeki kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarındaki beceri alanlarının karşılaştırılması*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tosun, M. F. (2014). *Ortaokullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kütahya.
- Türk Dil Kurumu, (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramının yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi (İlköğretim 8. sınıf)*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uçgun, D. (2009). Yazılı Anlatımları Açısından Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgi ve Beceri Düzeylerine Yönelik Bir Değerlendirme. İçinde, *The First International Congress Of Educational Research Presentations* (s. 194-205). Çanakkale: Eğitim Araştırmaları Birliği.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 23, s. 461- 472.
- Uyar, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: Son çeyrek asrın değerlendirmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 2273-2294.

- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, F. T. ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233-249.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Ünlüoğlu, C. (2015). *Görsel destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazmaya yönelik görüşlerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Ünsal, G. (2008). Yazma öğretimi. *Dil Dergisi*, 142, 46-60.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, V. S. (2004). *Üniversiteler için Türkçe-1 yazılı anlatım*. Ankara: Bilge Yayınları.
- Yaman, E. (2013). *Yazma sanatı yazılı anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldız, D. Ç. (2015). Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 14-43.
- Yıldız, N. (2015) Aktif öğrenme yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(5), 59-73.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Zorbaz, K. Z. (2005). *İlköğretim okulları ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine bir değerlendirme*. (Doktora Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- URL 1: <http://www.websitem.gazi.edu.tr/site/fburgul/posts/view/id/60179> (Erişim Tarihi:10.12.2017).

Ekler

Ek-1: Bursa Valiliği ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Resmi İzin

**T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 86896125-605.01-E.18494886
Konu : Emre CAN'ın Araştırma İzni

03.11.2017

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : MEB Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi tezli yüksek lisans öğrencisi Emre CAN'ın "Öyküleyici Metin Türünde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Teknik: Kurgu Merdiveni" konulu araştırma isteği Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nun 27/10/2017 tarihli ve 10530 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi tezli yüksek lisans öğrencisi Emre CAN'ın "Öyküleyici Metin Türünde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Teknik: Kurgu Merdiveni" konulu araştırmasını Müdürlüğümüze bağlı Yenişehir Koç Ortaokulu 7. Sınıf öğrencilerine araştırma yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının asıl okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esas ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
03.11.2017

Veli SARIKAYA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Hocahasan Mh. İkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konagi A Blok) 16050Osmanгази/BURSA
Telefon No:(0224)445 16 00 Fax: 445 18 10
E-posta: argz16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi İletin : Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı
Tel: (0224) 445 1638

Leyla DİKİCİ
VHKİ
(0224) 215 25 39

Bu evrakı givendi elektronik imza ile iletilemiştir. http://evraknrgu.meb.gov.tr adresinde. 91c6-b4bf-336e-a3a6-9741 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK YAZMA TUTUM ÖLÇEĞİ					
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Her gün düzenli olarak yazarım.					
Yazmak keyifli bir uğraştır.					
Yazmak beni mutlu eder.					
Her fırsatta yazmak isterim.					
Yazma etkinliklerine isteyerek katılırım.					
Yazma ödevlerini severek yaparım.					
Yazmaya özel olarak vakit ayırmak gerekir.					
Farklı türlerde yazmaktan zevk duyarım.					
Yazma becerimi geliştirmek için çalışmalar yaparım.					
Yazmak için çaba göstermek gerekir.					
Yazmak iletişim yollarından biridir.					
Yazmak bugünü geleceğe taşımaktır.					
Yazdıklarım benim için değerlidir.					
Yazmak zor bir iştir.					
Yazma önemli bir beceridir.					
Yazdıklarım benim eserimdir.					
Yazmak düşünme becerimi geliştirir					
Yazmak kişisel gelişimime katkı sağlar.					
Yazmak beni özgürleştirir.					
Yazmak beni rahatlatır.					
Yazmak yeni şeyler üretmektir.					
Yazarak duygularımı rahat ifade ederim.					
Yazma düşüncelerimi paylaşmamda bana kolaylık sağlar.					

Ek-3: Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu

ÖLÇÜTLER	Çok İyi (4)	Yeterli (3)	Kabul Edilebilir (2)	Yetersiz (1)
Sayfa Düzeni	Kâğıdın tüm kenarlarında uygun boşluklar bırakılmıştır.	Kâğıdın üç kenarında uygun boşluklar bırakılmıştır.	Kâğıdın iki kenarında uygun boşluk bırakılmıştır.	Kâğıt kenarında boşluk bırakmada bir tutarlılık gözlenmemiştir.
Başlık	Başlık bulunmaktadır ve içerikle uyumludur. Başlık dikkat çekicidir.	Başlık bulunmaktadır ve içerikle uyumludur.	Başlık bulunmaktadır ancak içerikle çok uyumlu değildir.	Başlık bulunmamaktadır.
Kişiler	Kişiler fiziksel ve ruhsal özellikleri bakımından ayrıntılı olarak betimlenmiştir.	Kişiler fiziksel ve ruhsal özellikleri bakımından genel olarak betimlenmiştir.	Kişiler hakkında kısaca bilgi verilmiştir.	Kişiler hakkında herhangi bir bilgi yer almamaktadır.
Mekân	Yer, işitsel ve görsel açıdan ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir.	Yer genel olarak betimlenmiştir.	Yer hakkında kısaca bilgi verilmiştir.	Yer hakkında herhangi bir bilgi verilmemiştir.
Zaman	Zaman özellikleri bakımından ayrıntılı olarak açıklanmıştır.	Zaman özellikleri bakımından genel olarak açıklanmıştır.	Zamanın özelliklerine kısaca değinilmiştir.	Zaman belirsizdir.
Kurgu	Olaylar kronolojik sıra ile ayrıntılı olarak ele alınmıştır.	Olaylar kronolojik sıra ile yüzeysel olarak ele alınmıştır.	Olayların anlatımında kronolojik sıraya dikkat edilmemiştir.	Metinde olay bulunmamaktadır.
Anlam Bütünlüğü	Metin bir ana fikir etrafında şekillendirilmiştir. Ana fikir yardımcı fikirlerle desteklenmiştir. Metinde anlam bütünlüğü sağlanarak problem çözüme kavuşturulmuştur.	Metin bir ana fikir etrafında şekillendirilmiştir. Ana fikir yardımcı fikirlerle desteklenmemiştir. Metinde anlam bütünlüğü sağlanmış ancak problem çözüme kavuşturulamamıştır.	Metin bir ana fikir etrafında şekillendirilmeyle birlikte bu fikir açık değildir. Metinde anlam bütünlüğü kısmen sağlanmıştır.	Metin aracılığıyla bir ana fikre ulaşılamamaktadır.

Yazı Planı	Metin; serim, düğüm, çözüm bölümlerinden meydana gelmektedir ve bölümler amacına uygun olarak planlanmıştır. Bölümler içerik olarak uygun yeterliliğe sahiptir.	Metin serim, düğüm, çözüm bölümlerinden meydana gelmektedir ve bölümler amacına uygun olarak planlanmıştır. Bölümler içerik olarak kısmen yeterlidir.	Metinde serim, düğüm, çözüm bölümleri bulunmakla beraber amacına uygun olarak planlanmamıştır. Bölümler içerik olarak yetersizdir.	Metinde yazı planı (serim, düğüm, çözüm) bulunmamaktadır.
Yazım	Yazım açısından hiçbir hata yoktur.	Yazım açısından 1- 5 arası hata mevcuttur.	Yazım açısından 6 - 10 arası hata mevcuttur.	Yazım açısından 11 ve üzeri hata mevcuttur.
Noktalama	Noktalama açısından hiçbir hata yoktur.	Noktalama açısından 1 - 5 arası hata mevcuttur.	Noktalama açısından 6 - 10 arası hata mevcuttur.	Noktalama açısından 11 ve üzeri hata mevcuttur.

Ek-4: Deney Grubuna Yönelik Yazma Eğitimi Uygulama Planı

1. HAFTA	<p>* Kurgu Merdiveni Tekniği'nin tanıtımı</p> <p>1.BASAMAK: DÜŞÜN</p> <p>* Öyküleyici metin türleri ve özellikleri</p>
2. HAFTA	<p>2.BASAMAK: KARAR VER</p> <p>* Konunun belirlenmesi</p> <p>* Olay örgüsünün belirlenmesi</p> <p>* Şahıs ve varlık kadrosunun belirlenmesi</p> <p>* Yer (mekân) seçiminin yapılması</p> <p>* Zamanın belirlenmesi</p>
3. HAFTA	<p>3.BASAMAK: HAYAL ET</p> <p>* Şahıs ve varlıkların fiziki ve psikolojik özelliklerinin belirlenmesi</p> <p>* Yerin (mekân) zihinsel tasvirinin yapılması</p> <p>* Zamanın özellikleri ve kahramanlar üzerindeki etkisinin belirlenmesi</p> <p>*Olayların zihinsel tasarımının yapılması</p>
4. HAFTA	<p>4.BASAMAK: HAREKETE GEÇ</p> <p>*Metin planının oluşturulması</p> <p>*Kelime havuzunun oluşturulması</p> <p>*Anahtar kelimelerin belirlenmesi</p> <p>*Başlığın belirlenmesi</p>
5. HAFTA	<p>5.BASAMAK: YAZ</p> <p>*Kâğıt ve sayfa düzeni</p> <p>*Söz sanatları</p> <p>*Yazım kuralları</p> <p>*Noktalama işaretleri</p>
6. HAFTA	<p>UYGULAMA</p> <p>*Örnek metin incelemesi</p>
7. HAFTA	<p>UYGULAMA</p> <p>*Öykü yazma çalışması</p>
8. HAFTA	<p>6.BASAMAK: KONTROL ET</p> <p>*Metnin anlam bütünlüğü açısından incelenmesi</p> <p>*Metnin yazım kuralları ve noktalama açısından incelenmesi</p> <p>*Başlığın içerikle uyumunun incelenmesi</p>

EK-5: “Mutluluk Nedir?” Metni

MUTLULUK NEDİR?

"Beni ilgilendiren bütün insanların mutluluğu değil, her birinin ayrı ayrı mutluluğu," diyor Boris Vian (Boris Van).

Unamuno: “Mutluluk nedir, bilen var mı?” diye sorar “Sis” romanında. Hep aranan, hep özlenen ama bir türlü ele geçmeyen bir “şey”. Adı var, kendi yok. Öylesine yüceltilmiş bir duygu, öylesine övülmüş, benzersiz bir güzellik, bir üstünlük sayılmış ki ne olduğu, nerde olduğu, tadı, biçimi anlaşılabilir olmuş! Bilen yok gerçek anlamıyla mutluluğu.

Her kişi kendince tanımlar onu. “Mutluyum.” diyen birini görürseniz -Zor görürsünüz ya!- olur ya karşınıza çıkarsa biri “Ben mutluyum.” diyen, önce bir bakın dikkatle. Gözlerinin pırıldısından, adım atışına, sözcüklerini seçişinden saç tarayışına dek bellidir onun öteki insanlardan ayrı olduğu, bir süre için de olsa. Para bir güvenlik verir, mutluluk sayılır; sevi bir güzellik yaratır, mutluluk sayılır; başkalarından üstün olmak, üstün duymak kendini, bir ayrıcalık getirir, mutluluk sayılır. Oysa hiçbirisi mutluluk değildir bunların. Sevinçtir, gülüştür, kahkahadır, rahatlıktır, huzurdur, şudur, budur ama mutluluk adı verilemez onlara...

Bencil kişi ezer çevresindekileri öne çıkar. Tepeden bakar güvenli bir noktadan. Bencillik mutsuzluktur oysa! Bir sensin ayakta kalan, bir sensin yüceye ulaşan, bir sensin karnı doyan, giyinen, gezen, eğlenen, rahat eden. Bu olsa olsa mutsuzluğun ta kendisidir. Mutluluk duygusu yanına bile yaklaşamaz bencil insanın. Acımasızların, çevrelerini hor görenlerin. Böyleleri yaşarlar giderler, mutluluk gibi şeyleri ne düşünürler ne akıllarına getirirler...

Lermontow (Lermantov) “Hiçbir kitap mutlu olmayı öğretmez. Ah mutluluk bir bilgi olsaydı o zaman sorun kalmazdı.” demiş. Mutluluk bir bilgi olsaydı!.. Bence mutluluğu bir bilgi saymalı bir insan olma, insanca duyma bilgisi, insanlık bilgisi. Vian'ın istediği de bu, her birinin ayrı ayrı mutluluğu... Nasıl kurulur bu genel mutluluk? İşte ana sorun budur. Bütün bir toplumun belirli bir yaşam düzeyine çıkması, korku, yoksulluk, işsizlik, açlık nedir bilmemesi, eğlenceden, dinlenmeden, gülmeden eşit pay alması... Genel mutluluk büyük yığınların sosyal yapısını düzeltmekle adaletsizliği, haksızlığı ortadan kaldırmakla olur. Bir gülene karşı bin ağlayan, bir karnı doyana karşı bin aç kalan, bir umutluya karşı bin

umutsuz... Böyle bir ortamda tek kişi istediği kadar mutluyum desin, mutluluk zlesin, boştur, boş...

Mutluluk bencil duygularla coşmak, taşmak değil. Anlamı değişti mutluluğun ağımızda. Bireysel bir duygu, bir tat değil o. Her insanın ayrı ayrı sosyal güvenliğe ulaşması...

Mutluluk nedir bilen var mı? Var. Böyle bir duygunun özlemini çekenler... Toplumca belirli bir yaşam düzeyini kurmak, yaşatmak isteyenler. Bu amaç için alışanlar...

Oktay AKBAL



EK-6: “Son Kuşlar” Metni

SON KUŞLAR

Kış, Ada'nın bir tarafında yerleşebilmek için rüzgârlarını poyraz, yıldız poyraz, maestor, dramudana, gündoğusu, batı karayel, karayel hâlinde seferber ettiği zaman; öteki yakada yaz daha pılısını pırtısını toplamamış, bir kenara oldukça mahzun bir göçmen gibi oturmuştur. Gitmekle gitmemek arasında sallanır bir hâlde, elinde bir pasaport, çıkınında üç beş altın, bekleyen bu güzel yüzlü göçmen tazeyi benden başka bu Ada'da seven hemen hiç kimse yoktur, diyebilirim. - Övünmek için değil!

Herkesin yeni başlayacak olan altı yedi aylık soğuk hayata kendini şimdiden alıştırmak ve hazırlamak için bir şeyler yapmaya çalıştığı öyle günlerde ben, tembelliğim, hep kaçanı kovalayan huyumla, yazın, o güzel göçmenin peşine düşmüşümdür. Nerede yakalarsam orada kucaklarım onu. Kimi bir çamın gölgesinde durgun ve güneşsizdir. Kimi bir çalılığın kenarındaki çimenlikte bütün eski ihtişamıyla daha yeni başlamıştır.

Yazın daha parça parça, lime lime, bohça bohça eşyalarıyla gitmek için fazla telaş etmediği Ada'nın bu yakasında, hiçbir ev yoktur. Yalnız bir tek kır kahvesi vardır.

Bir küçük koyun hemen beş on metre yukarısında, bir apartman terası kadar ufak bu kır kahvesinin tahta masaları üstünde hâlâ karıncalar gezer, hâlâ sinekler kahve fincanının etrafına konarlar. Bütün sesler kesilmiştir. Kimi gökyüzünden bir uçak homurtusu gelir. İçindeki, şimdi Yeşilköy'e incek yolcuları düşündüğüm yalnız bu yazıyı yazarken oldu. Ondan evvel de uçaklar geçmişti. Ama hiç, içindeki yolcuların Yeşilköy'e neredeyse inceklerini, daha şu iki satırın sonunda inmiş bile olduklarını düşünmemiştim.

Kahvecinin kendisi sevimsiz bir adamdır. Kahveciden çok, ters bir devlet memuru hüviyeti taşır. Hastalıklı olmasa doktorlar fazla yorulmamasını salık vermemiş olsalar dünyada kahveci olmazdı. Tersine, ben bütün ömrümce iyi bir kahve bulamadığım için kahveci olmamışımdır. Bir kır kahvesi, bir köyün kahvesinin üç beş gediklisi... Bundan güzel bir ömür mü olur, elli altmış senelik yaşam bundan güzel başlar ve biter mi?

Ağaçtan ağaca serilmiş beyaz çamaşırlar bu kadar durgun, güneşsiz, ıslak bir şekilde ılık havada hiç kurumayacaklar. Bu kedi, tahta masanın üstüne çıkmış, köpeğime durmadan homurdanacak mı? Sandalyenin üstündeki vişneçürüğü rengindeki delik çoraplar... Asmanın yaprakları daha yemyeşil. Bizim bahçedeki kurudu bile.

Deniz, Bozburun'a doğru başını almış gidiyor. Uzaklarda görünen, İstanbul'un neresi kim bilir? Sesler neden gelmiyor?

Bir başka uçağın sesi gelmeye başladı. Bizim Ada, uçakların, üstünden geçtikleri bir yol güzergâhı olmalı ki hep ya üstümden ya da solumdan geçip gidiyorlar. Kedi sustu. Köpeğim gözünü kapadı. Karga sesleri geliyor şimdi de. Vaktiyle bu Ada'ya bu zamanda kuşlar uğrardı. Cıvıl cıvıl öterlerdi. Küme küme bir ağaçtan ötekine konarlardı.

İki senedir gelmiyorlar.

Belki geliyorlar da ben farkına varmıyorum.

Sonbahara doğru birtakım insanların çoluk çocuk ellerinde bir kafes, Ada'nın tek tepesine doğru gittiklerini görürdüm. İçim cız ederdi.

Büyüklerin ellerinde birbirine yapışmış, pislik renginde acayip çomaklar vardı.

Bunlarla bir yeşil meydanın kenarına varır, bunları bir ufacık ağacın altına çığırkan kafesiyle bırakırlar, ağacın her dalına ökseleri bağlarlardı. Hür kuşlar, kafesteki çığırkan kuşun feryadına, dostluk, arkadaşlık, yalnızlık sesine doğru bir küme gelirler. Çayırılıkta bir başka ağacın gölgesinde birikmiş çoluklu çocuklu kocaman herifler bir müddet beklerler. Sonra kuşların üşüştüğü ağaca doğru yavaş yavaş yürürlerdi. Ökselerden kurtulmuş dört beş kuş, bir başka ökseye doğru şimdilik uçup giderken birer damlacık etleriyle birer tabiat harikası olan kuşları toplarlar, hemen dişleriyle oracıkta boğarlardı. Ve hemen canlı canlı yolarlardı.

Hele bir tanesi vardı, bir tanesi. Çocukları bu işe seferber eden de oydu. Ökseleri cumartesi gecesinden hazırlayan da... Kostantin isminde bir herifti. Galata'da bir yazıhanesi vardı. Zahire tüccarıydı. Kalın, tüylü bilekleri, geniş

göğsü, delikleri kapanıp açılan üstü kara kara benekli bir burnu, deriyi yırtmış da fırlamış gibi saçları, kısa kısa bir yürümesi, kalın kalın bir gülmesi...

Hani sessiz, zenginliğini belli etmez, mütevazı adamdı da... Konu komşusu da severdi hani. Hiçbir şeye, hiçbir dedikoduya karışmazdı. Sabahleyin işine kısa kısa adımlarla koşarken akşam filesini doldurmuş vapurdan çıkarken görseniz; iriliğine, sallapatiliğine, Karamanlı ağzı konuşuşuna, basit ama hesaplı fikirlerine, basit sevimli şakalarına karşı, hakkında kötü bir hüküm de veremezsiniz. Kendi hâlinde, işi yolunda, hesaplı yaşayan bin bir tanesinden bir tanesiydi.

Ama güz mevsiminde birdenbire böyle canavar kesilirdi. Akşam beş otuz beş vapurunun arka tarafında yerleştiği iskemlesinde, denizin üstüne oldukça mülayim bakan gözlerini havaya kaldırır, eylül sonlarına doğru böyle şairane gökyüzüne bakardı. Birden yüzünün ve gözlerinin parladığını görürdünüz.

Havada ve denizdeki tirşe maviliğin üstünde birtakım esmer damlacıklar görünürdü. Sağa sola oynarlar, sonra bir istikamet tutturur, bu esmer lekecikler geçip giderlerdi.

Konstantin Efendi onların çok uzaktan geçtiklerini görebilirdi. Gözlerini kısardı. Esmer lekelerin Adalar istikametinde gittiklerini görür, etrafına bakar, bir tanıdık görececek olursa gözünü kırpar, gökyüzüne bir işaret çıkar:

- Bizim pilavlıklar geldi, derdi.

Kuşlar pek yakından geçmişse seslerini taklit ederek kalın dudaklarıyla dişlerinin arasından onlara seslenirdi. Kuşların çoğunlukla aldandıklarına, bu sesi duyarak dost sesi sanıp vapur etrafında bir dönüp uzaklaştıklarına şahit olmuşumdur.

Havalar sertleşir, poyrazlar, lodoslar birbirini kovalar, günün birinde teşrinlerin sonlarına doğru, ılık, hiç rüzgârsız parça parça oynamayan bulutlu, tatlı, sümbüli günlerde, o en çığırkan kafes kuşunun nereden bulursa bulur, mahalle çocuklarını çağırır; bin tanesi iki yüz elli gram et vermeyen sakalları, isketeleri, floryaları, aralarına karışmış serçeleri gökyüzünden birer birer toplardı.

Seneler var ki kuşlar gelmiyor. Daha doğrusu ben göremiyorum. Güzün o güzel günlerini pencereden görür görmez, Konstantin Efendi'nin bulunabileceği sırtları hesaplayarak yollara çıkıyorum. Bir kuş cıvıltısı duysam kanım donuyor,

yüreğim atmıyor. Hâlbuki sonbahar kocayemişleri, beyaz esmer bulutları, yakmayan güneşi, durgun maviliği bol yeşili ile kuşlarla beraber olunca insana sulh, şiir, şair edebiyat, resim, musiki, mesut insanlarla dolu anlaşmış, açsız, hırs-sız bir dünya düşündürüyor. Her memlekette kıra çıkan her insan, kuş sesleriyle böyle düşünecektir. Konstantin Efendi mâni oluyor. Zaten kuşlar da pek gelmiyorlar artık. Belki birkaç seneye kadar nesilleri de tükenecek. Her memlekette kaç tane Konstantin Efendi var kim bilir? Kuşlardan sonra şimdi de milletin yeşilliğine musallat oldular. Geçen gün yol kenarındaki yeşilliklere basmaya kıyamayarak yola çıkmıştım. Konstantin Efendi 'nin günlerinden bir gündü. Gökte hiç kuş gözüküyordu. Evden çıkarken isketemin kafesine bir incir yapıştırdım. İsketem tek gözünü verip bana dostlukla bakmış, incir çekirdeğini kırmaya çalışıyordu.

Onu, ev duvarının bir kenarına çaktığım çiviye asmış, yola çıkmıştım. Kuşlar yoktu şimdi havada ama yolun kenarında yeşillikler vardı ya... Baktım: Bu yeşilliklerin bazı yerleri sökülmiş. Biraz ileride dört çocuğa rastladım. Yürüyorlar. Yeşilliklerin en güzel yerinde duruyor, bir kaldırım taşı kadar büyük bir parçayı belle söküyorlar, bir çuvala dolduruyorlardı:

-Ne yapıyorsunuz, yahu? dedim.

-Sana ne? dediler.

Fukara, üstleri yırtık pırtık yavrulardı.

-Canım, neden söküyorsunuz? dedim.

-Mühendis Ahmet Bey söktürüyor.

-Ne yapacak bunları?

-Yukarıda deri tüccarı Hollandalı var ya hani, onun bahçesini düzeltiyorlar da...

-İngiliz çimi alsın, eksin, mademki herif zengin...

-İngiliz çimiyle bu bir mi?

-Bu daha mı iyi?

-İyi de laf mı? Bunun üstüne çimen mi olur? Hollandalı öyle demiş.

Karakola koştum. Polislere haber verdim. Güya menettiler. Gizli gizli, gene çimenler yer yer söküldü. Mühendis Ahmet Bey'e ceza bile kesilmedi. Belediye talimatnamesinde, yol kenarındaki çimenleri sökmek cezayı mucip olmuyormuş.

Kuşları boğdular, çimenleri söktüler, yollar çamur içinde kaldı.

Dünya değişiyor dostlarım. Günün birinde gökyüzünde, güz mevsiminde artık esmer lekeler göremeyeceksiniz. Günün birinde yol kenarlarında, toprak anamızın koyu yeşil saçlarını da göremeyeceksiniz. Bizim için değil ama çocuklar, sizin için kötü olacak. Biz kuşları ve yeşillikleri çok gördük. Sizin için kötü olacak. Benden hikâyesi.

Sait Faik ABASIYANIK
(Düzenlenmiştir.)

EK-7: “Hayatın Anlamı” Metni

HAYATIN ANLAMI

Eski zamanların birinde bir adam hayatın anlamının ne olduğuna takmış kafayı. Bulduğu hiçbir yanıt ona yeterli gelmemiş ve başkalarına sormaya karar vermiş. Ama aldığı yanıtlar da ona yetmemiş. Fakat mutlaka bir yanıtı olmalı diyormuş. Ve dolaşıp herkese bunu sormaya karar vermiş. Köy, kasaba, ülke dolaşmış, bu arada zaman da durmuyor tabii ki.

Tam umudunu yitirmişken bir köyde konuştuğu insanlar ona “Şu karşı ki dağları görüyor musun, orada yaşlı bir bilge yaşar istersen ona git belki o sana aradığın yanıtı verebilir.” demişler.

Çok zorlu bir yolculuk sonunda Bilgenin yaşadığı eve ulaşmış adam. Kapıdan içeri girmiş ve bilgeye hayatın anlamının ne olduğunu sormuş. Bilge “Sana bunun yanıtını söylerim ama önce bir sınavdan geçmen gerekiyor.” demiş. Adam kabul etmiş. Bilge bir çay kaşığı vermiş adamın eline ve içine de silme bir şekilde zeytinyağı doldurmuş.

- Şimdi çık ve bahçede bir tur at, tekrar buraya gel. Yalnız dikkat et, kaşıktaki zeytinyağı eksilmesin, eğer bir damla eksilirse kaybedersin. Adam, gözü çay kaşığında, bahçeyi turlayıp gelmiş. Bilge bakmış evet demiş "Kaşıktaki yağ eksilmemiş, peki bahçe nasıldı?"

Adam şaşkın:

-Ama demiş ben kaşıktan başka bir yere bakmadım ki.

-Şimdi tekrar bahçeyi dolaşıyorsun, kaşık yine elinde olacak ama bahçeyi inceleyip gel, demiş Bilge.

Adam tekrar bahçeye çıkmış, gördüğü güzelliklerle büyülenmiş, muhteşem bir bahçedeymiş çünkü. Geri geldiğinde bilge, adama "Bahçe nasıldı?" diye sormuş. Adam gördüğü güzellikler karşısında büyülendiğini anlatmış. Bilge gülümsemiş "Ama kaşıktaki hiç yağ kalmamış." demiş ve eklemiştir:

-Hayat senin bakışınla anlam kazanır. Ya sadece bir noktayı görürsün, hayatın akıp gider, sen farkına varmazsın... Ya da görebileceğin tüm güzelliklerin tam ortasında hayatı yaşarsın, akıp giden zamanın anlam kazanır. Hayatının anlamı senin bakışlarında gizli. (www.websitem.gazi.edu.tr.)

Ek-8: “Zaman” Metni

ZAMAN

Zaman nedir ki zaman?

Hepimiz adına soruyor Necip Fazıl KISAKÜREK. Hangimiz kafa yormadık ki zaman üzerine. Ve hangimiz doğru dürüst bir cevap verebildik. Şöyle tatmin edici bir cevap.

"Bir su mu, bir kuş mu?"

Kimimize göre akıyor zaman; kimimize göreyse uçuyor. Belirli bir yaşa gelip de geriye bakanlar bunu daha iyi anlıyor.

"İniş mi, yokuş mu?"

Ne diyeyim... Bence kâh iniş kâh çıkış... Annemden uzaktayken, babamın gelmesini beklerken dik bir yokuş kesilir zaman. Çıkarım çıkarım, menzil görünmez. Her an, bir asır olur sanki.

Ya oyun oynarken, sevdiklerimle yaşarken? Zaman, inişe dönüşür. Tavşan çevikliği ve çabukluğuyla koşar.

Zaman tek istikametidir. İster iniş olsun ister yokuş... Ok, söz ve zaman hep gider. Asla geri dönmez.

"Zaman sessiz bir testeredir." Böyle diyor bir filozof. Bu testerenin neyi, nasıl kestiğini hepiniz çok iyi biliyorsunuz.

Bildiğimiz şu ki zaman da mahlûktur. Onu da bir yaratan var. Ve biz şöyle veya böyle onu öldürüyoruz.

Ne mutlu sana ki zamanı idrak edensin. Bu büyük nimetin kadrini bilensin. Bunun için de zenginsin. Çok zengin...

A. Vahap AKBAŞ

Ek-9: “Kış Mevsimi” Metni

KIŞ MEVSİMİ

Bir çiftçi sürekli olarak kış mevsiminin habersiz geldiğinden şikâyet edip durmuş. Yazdan kalan işlerini bitirmeden karların yağıp herşeyin üzerini kapattığını düşünürmüş hep. düşünmekle kalsa iyi dışarı çıkıp ta karları görünce çok kızar ve şöyle dermiş;

"Ey zalim kara kış! Sen mevsimlerin en çirkinisin! Habersizce gelip işlerimi yarım bıraktırıyorsun. Biraz daha geç gelsen de şu işlerimi bitirsem olmaz mı? Bari hiç olmazsa geleceğini haber ver!"

Oysa çiftçi bu düşüncelerinde pek de haklı değilmiş. Çünkü sürekli olarak "Nasıl olsa havalar henüz sıcak." diyerek işlerini ağırdan almış. Bir gün çiftçi, yine her zaman ki gibi kışa lanetler okuyormuş. Birden bir ses duyup irkilmiş. "Yeter artık!" diyormuş ses. "Ben, senin hergün söz saydığın kış mevsimiyim!"

Çiftçi sağa sola baktığı halde sesin geldiği yeri bulamamış. Birisinin kendisine şaka yaptığını zannetmiş önce. Fakat bir insan sesi olamayacak kadar etkili bir sesmiş duyduğu. Daha bir kulak kabartmış. "Bak arkadaş!" diyormuş ses. "Bıktım senin şikâyetlerinden. Tembelliğin sebebiyle işlerini yetiştiremiyor, sonrada beni suçluyorsun. Hiç iyimser bir insan değilsin. Beni rahatsız ettiğin yetmiyormuş gibi kendini ve çevrenide mutsuz ediyorsun. Her sonbahar mevsiminde bir kaç haberci yollayıp geleceğim zamanı bildiriyorum. Ama senin bunları gördüğün mü var. Önümüzdeki sonbahar yine haberciler yollayıp geleceğim zamanı bildireceğim. Onları görmeye ve duymaya çalış. Sonra da fazla konuşma, tamam mı?" Çiftçi donup kalmış. Bir yandan da sevinmiş bu duruma Kış mevsimine, artık habersiz yakalanmıyacağı için içi rahatmış.

İlkbahar bitmiş sonra da yaz gelip geçmiş. Sonbahar girince çiftçi kış mevsiminin habercilerini beklemeye başlamış. Ancak beklediği haberciler bir türlü gelmiyormuş. Bir sabah kalktığında, her tarafın karlarla kaplı olduğunu gören çiftçi bağırıp çağırmaya başlamış. Kış mevsimi için söylemediğini bırakmıyormuş. "Hani" diyormuş. "Sen gelmeden önce habercilerin gelecekti? Kara ve zalim olduğun kadar bir de sözünde durmayan alçağın birisin sen!"

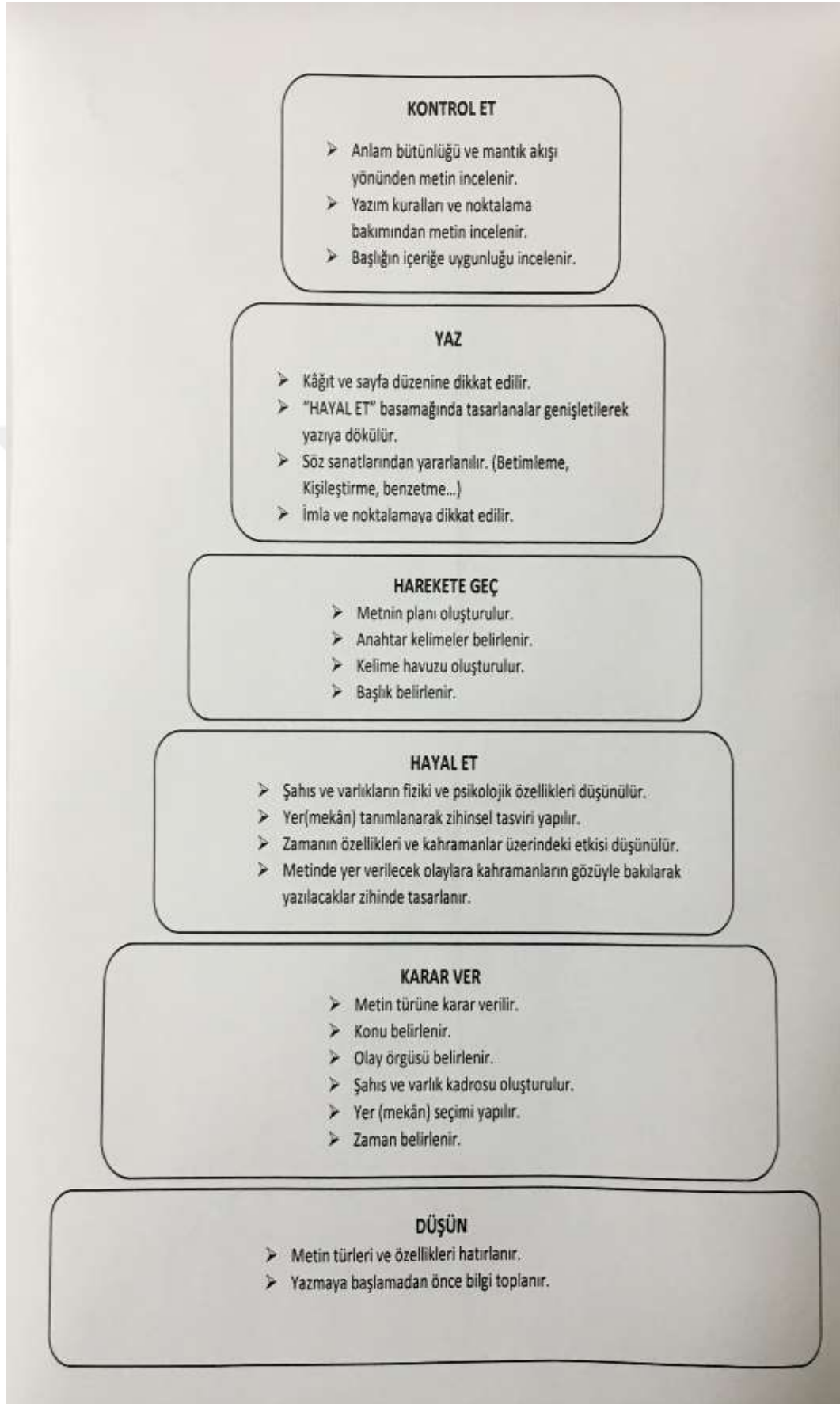
Çiftçi daha sözlerini bitirmeden kış mevsimi gürlemiş; "Şimdi beni iyi dinle!" demiş. "Söz verdiğim gibi gelmeden önce habercilerimi gönderdim, ama

sen aptal bir adam olduğun için onları göremedin. Dört hafta kadar önce, karşıda ki dağın zirvesine yağdırdığım kar aslında bir haberciydi. Yaşlı bir insanın kırılmış saçları gibiydi dağın tepesi. Akıllı bir adam olsaydın, gelmekte olduğumu anlar tedbirini alırdın. Aradan bir kaç gün geçtikten sonra dağın zirvesine çok, gövdesine ise daha az yağdırdım karlarımı. Sen yine anlamadın. Hergün dağın biraz daha aşağısına gönderiyordum karlarımı. Karlar dağı yavaş yavaş beyazlatırken tedbirini almalıydın. Havayı ise her gün biraz daha soğutdum. Gönderdiğim haberciler her seferinde, bak geliyoruz diyorlardı."

Çiftçi yaptığı hatayı geçte olsa anlamış. Başını önüne eyip içeri girerken: "Ah, benim akılsız kafam!" diyormuş. "Kış mevsiminin gönderdiği habercileri nasıl da anlayamamışım!"

Mehmet VURAL

Ek-10: Kurgu Merdiveni Tekniği



Ek-11: Öntest Kapsamında Öğrencilerinden Alınan Metin Örnekleri

DOSTLUK VE ARKADAŞLIK

Orsaman bir yaz tatiliydi. Mert ve Murat arkadaşları Furatı kuzuliyarlardı. Furat yemek yiyecek gelirdi. Kendini yemek istediğini söyledikten sonra gelecekti ve o arada Mert ve Murat telefon oynayıp beklediler.

Furat yemeği bir türlü istemedi. Mert ve Muratın yardım istedi Mert bir yemeği istemedim yardım eder misin dedi. Mert, Furat kendi yakaman birşey olur felen dedi. Murat orsaman istemiyor yemeği ye dedi. Furat sağuk anlamı çıkamaz dedi ve tekrar içti girdi. Tekrar tekrar yemeği istemeye çalıştı. Bir anda çakmağı yakarken parmak elinden düştü ve eie alee almaya koştu. Kabanı ve eldiveni gördü Mert ve Murat eğrebi kız ana o kadar yakma dedik ve onu dinletemedik. Birazda yakmaya çalıştı. En sonunda eie yakta Murat kınun altına ve ambulansı arıyolam dediler. Mert itlaıyı Muratta ambulansı aradılar ve itlaıyı ile ambulansı geldi. Bir yandan itlaıyı alevi sardı mıy ambulans Furatı kurtarmaya çalıştı. Ambulans Furatı eedın sağ sağlam kurtardı ve hastaneye getirdi. Mert ve Muratta ambulansla gitti itlaıyı yangını 1 saat sonra sardı ki bildi. Mert doktora Furatın bir çayı isomı diye sardı doktor hayır sadece bir kaç yarı yanmış oda geçer dedi eie almaya gidin arkadaşınıza kelki daha kötü durumdaydı dedi. Furatın anne ve babası öğle olarak hastaneye geldi doktor öğün nede nasıl diye sardı doktor bir kaç yarı yonmuş başka ki çayı yok taki bu çocuklar sayesinde dedi ve Furatın annesi teşekkür etti oda bi hal oldu. Furat gözlerini açmıştı annesi nasıl oldu diye Furatı sardı Furat yemek istediğini yakamadım Mert den yardım istedin oda uğraşma istemeyin ye dedi ama ben onu dinlemedim dedi ertesi gün taburcu olduktan sonra eie gittiler. Eie kabanı görmüştü.

Babası yarı arkadaşlık dostluk böyle birşey arkadaşlarını almaya da daha kötü durumda olurdu dedi ve birdaha arkadaşlarını ne deriz onu yap çünkü arkadaşlar yalan söylemez dedi. Mert ve Murat o günden sonra küçük bir yemek ödülü kazanmışlar ve Furat'ın babası telefonla ona kızıtlar yitilmiş ve sonra kızıtların yarı bir eie tutmuşlar. O günden sonra bir Furatı ders almış. Bundan sonra çakmağı elini bile almamış ve işte dostluk ve arkadaşlık böyle birşey.

DOSTLAR

Bir yaz günündü Emreler oğın tatile gitmişlerdi. En sevdiği arkadaşısı Emir oğın bir trafik kazası geçirmişti. Ama neyseki kötü birşey yoktu. Emreler hemen tatili bırakıp ailesiyle hastaneye geldiler Emir'in durumunun iyi olduğunu gören Emre hemen Emire sordu. Ama Emir hiddetle oğın da durumu iyiydi ağlara nedenini annesinin dışı dışı. Emre yaklaştı ve:

- Bu günleri atlatacağız Emir, seni üzülme. dedi? Emir ağlayacak:

- Annem benim herşeyimi ama artık yok. dedi ortamda Emir'in ağlaması dışı dışı ortamı sesle kaldı. Bir gün sonra Emre biraz daha sakinleşti ama annesi aklına gelince herşeyi ağlamaya başladı. Emirle oyun oynuyorlarmış çünkü Emir oynamak istemiyormuş. Emir o kızıdan sonra çabuk her zaman odasına kapanıp ağlıyormuş.

Emre :

- Bak Emir biliyorum çok üzülürsün ama böyle olmaz, ya hayatına pozitif devam edersin yada böyle odana kapanıp negatif. demis. Emir bunu bir süre düşünmüştü ve kararını vermiş pozitif seçmiş ve hayatına mutlak devam etmiş çünkü annesinin de böyle yapmasını istediğini biliyordu.

SON

Arkadaşlık

Ayşe ve arkadaşları okulda arkadaşlık ile ilgili bir gösteri yapalmı demiş. Arkadaşları tamam demiş ve öğretmenle konuşmuşlar. Öğretmeni tamam demiş ve hazırlıklara başlamışlar. Kimisi arkadaşlıkta ilgili şiir, kimisi ise arkadaşlık kompozisyon, kimisi ise gösteri hazırlıyormuş. Ayşe ise konuşmasını hazırlıyormuş. Baya alıştıktan sonra hepsi hazır olmuş. Ayşe son hazırlıklar ile ilgili öğretmene ne demiş ki öğretmenim size hiçbir şey diye bilirimiyim de Ayşe öğretmenim bu gösteriyi arkadaşlık olsun diye yapıyoruz. Herkes sevgi saygı olsun diye yapıyoruz. Öğretmen evet ayşe eğim demiş ve biraz sonra gösteri başlamış. Öğretmenler, müdür, müdür yardımcısı, veliler ve öğrenciler aşağı inmişler ve devâtiler gelmişler. Ondan sonra gösteri başlamış. Ayşe konuşmasını okumuş sıra sıra arkadaşlarını çağırıp başlamış ilk önce şiirlerini okumuşlar oandan sonra ali yazdığı kompozisyonu okumuş. Ondan sonra büyük bir gösteri hazırlanmış ve oruda şunu bitirmişler ve hepsi toplanıp arkadaşlık sevgi ve saygı demektir demişler ve gösteri bitirmişler. Herkes hazırladığı gösteriyi çok beğenmiş. Herkes lundan sonra hepsi arkadaşlığın ne demek olduğunu öğrenmişler hepsi birbirleriyle sevgi ve saygı duymuşlar.



ARKADAŞLIK VE DOSTLUK



Merhaba arkadaşlar benim adım Zeynep. Bu günü günümüz çok
değerli geçiyor çünkü; Bugün başka bir yere taşınıyoruz ve bu
yünden çok üzüldüm arkadaşlarımdan ve dostlarımdan ayrılacağım.
Annem, babam, Abiler evdeki eşyaları topluyor bir kamyonete koyuyorlardı -
ve ben de bir kâğıda okul önlüğümü yazıyordum. Evdeki işleri bitince

Annem, babam ve ben arabaya bindik. Arkadan gelen kamyonetteki abilerde
bizi takip ediyorlardı. Yeni evimize vardığımızda evimize baktım
kocaman bir evdi. Evin kine girdiğimizde odaları ve mutfakçı,

gözetim odası her yer çok süslüydü; kocaman odalar ve kocaman bir
dekorasyonu vardı. Mutfak çok tertemizdi. Yeni evi görünce biraz üzüldüm
dünmüştü. Ve gidip hemen kendi odama baktım. Odamda cilek kız

yaşamı vardı her yer Pembe beyaz; çok şirin ve bir balkon vardı.
Balkonu açtığımda çimlikler ve parka gidiyordum. Parkta oyun

çocukları vardı. Hemen annem ve babamı yanına gittim.

Anneme; Anne aşağıdaki parka inebilmeyim diye sordum

inebilirsin ama kendine dikkat et dedi annem tamam annecim

diyerek aşağıdaki parka indim.

- iner inmez bir kızla, yakınlıkla arkadaşlık ve ikimizde birbirimizden özün dileyecek birbirimizle tanıştık
Kız çok iyi birisine benzeyordu Abide Pelinmiş biz bir süre konuşarak kaynaştık sonra Parka gittik onunla oyun oynadık ve kendime çok iyi bir arkadaş bulunca çok sevindim
Anam bana yazdı ve bende hemen eve gittim ve aneme yeni tanıştığım arkadaşımı anlattım anemde benim bu durumuma sevinmişti. Akşam oldu ve komşular bizim eve geldiler hoş geldine geldiler ve Pelinin annesi de ordaydı anneyi çok güzel bir tadında mevsim gösteri kurdukları otal yanakları vardı ve orta kılıbıydı orda anemle kaynaştılar
O sırada bende Pelinle arkadaşım ve şu an bildiğim ki Arkadaşlık ve dostluk çok güzel bir şeymiş.

Ek-12: Sontest Kapsamında Öğrencilerden Alınan Metin Örnekleri

DÜNYA BİZİM EVİMİZ ONA ZARAR VERMEMELİYİZ

Güzel bir haftasonuydu. Ayşenur kardeşi Leyla ile birlikte kutup ayılarını anlatan güzel bir belgesel izliyorlardı. Ayşenur küresel ısınmanın bu gibi kötü sebeplere neden olduğunu yeni öğrenmişti. Bunun için bir çalışma yapmayı düşündü.

Gece olduğu zaman odasına gidip uyudu. Rüyasında bugün belgeselde izlediği küçük kutup ayısını gördü. Ona "Bana yardım et." diyordu. Ayşenur bu duruma engel olmak için öğretmenine danıştı. Öğretmeni ise ona küresel ısınmanın insanların parfüm kullanması, araba kullanırken egzoz dumanının çıkması gibi olayların sonucunda ortaya çıktığını söyledi. Ayşenur eve gitti ve düşünmeye başladı. Sonunda okulda bu konu için bir tiyatro hazırlamaya karar verdi. Arkadaşı Selim, Müge ve Ahmet ona yardım edecekti. Her şey hazır. Tiyatro günü geldiği zaman son kez provalarını yapıp sahneye çıktılar. Gösteriyi müthiş bir şekilde tamamladılar. Seyirci arkadaşlarından büyük bir alkış aldılar.

Tiyatronun bitişinde Ayşenur bir konuşma yaptı. Bu konuşmada herkese izlediği belgeselden bahsetti. Herkes bu durumu anladı. Ayşenur ve arkadaşları sonunda "Dünya bizim evimiz ona zarar vermemeliyiz." adında bir afiş çıkararak tiyatroyu sonlandırdı.

KUTUP AYISININ

ZORLU YAŞAMI

Nedense kutup ayısı hiç mutlu değildi. Güntü hayat git gide zorlaşıyordu onun için. Yavruları ise oya bir derd idi. Balık bulmak zorlaşmış ve deniz aslanlarının saldırıları onu çok üzüyordu. Aslında deniz aslanlarını severdi ama deniz aslanları onu çok sinir ediyorlardı.

Yaptığı uğraşlara rağmen deniz aslanları onu rahat bırakmıyorsa buna bir çare bulmalıydı. Ama deniz aslanları artık buzullara çıkmıyordu daha çok denizde dölüyorlardı. Kutup ayısı denizden korktuğu için denize inemiyordu. Bir de bu iş kasuna gitmişti çünkü artık onu rahatsız etmiyorlardı. Ama buzullar git gide ediyorlardı. Yavrular birazda olsa büyümüş ve kendilerini koruyacak hale gelmişlerdi. Buzullar erimiş ve onların evi de kaybolmuştu. Yavrular denize atlayıp yaşamış ama kutup ayısı korktuğu için atlayamamıştı. Artık kocaman den buzullar sadece bir buz kütlesi haline gelmişlerdi. Kutup ayısının olduğu buzul artık küçüldüğü için denize açılmıştı. Kutup ayısı yaptığı bu gezintiden hiç mutlu değildi. Artık buz kütlesi onu taşıyamaz olmuş ve devrilmiş. Kutup ayısı korktuğu denizde yüzmeye başlamış.

Kutup ayısı yüze yüze başka bir buzula çıkmış. Ve orada bir sürü kutup ayısı varmış. Orada yavrularıyla görüşmüş. Ve mutlu mesut yaşamışlar.

Küresel Isınma

Pelin 11 yaşında bir kız çocuğuydu. Pelin kış mevsimini çok sevdi, özellikle kardan adam yapmayı ve bartoğu oynamayı. Ama bu kış bir türlü kar yağmamıştı. Kış mevsimine girildi çok olmuştu ama hala kar yağmamıştı. Pelin bu duruma çok üzülürdü. O yüzden Pelin internete girip sebebini araştırdı. Örnekte küresel ısınma diye birşey çıktı. Pelin ertesi gün öğretmenine küresel ısınmanın ne olduğuna sordu.

Öğretmeni şöyle cevap verdi:

- küresel ısınma biz insanlar yüzünden ortaya çıktı. Biz insanların kullandığı parfümler, deodorantlar, araba egzozları vb. gibi şeyler yüzünden atmosfer delindi. Atmosfer delindiği için dünyaya güneşten gelen zararlı ışınlar girdi. Bu yüzden küresel ısınma başladı.

Küresel ısınma başladığı için mevsim değişiklikleri ortaya çıktı.

Bu yüzden buzlar erimeğe başladı dedi.

Pelin bu duygularına çok şaşırıyor ve üzülürdü. Bu yüzden ailesine ve çevresindeki insanlara haber verdi, onları uyardı. Pelin o günden itibaren daha dikkatli davranmaya başladı, ve bir kaç hafta sonra Pelininde istediği gibi kar yağmıştı ve Pelin çok mutlu olmuştu.

Küresel Isınma

Bir ülkede kış günlerinde şirini, şirin evde bir aile yaşıyor. Bu aile kış günleri geçirmeye rağmen hiç kar yağmıyormuş. Can, Babası ve Annesiyle birlikte evde oturuyormuşlar. Bir den Can'ın okula bir soru takılmıştı o soruyu Can babasına sormuştu.

- Baba bizim buraya hiç kar yağmıyor. Neden?
- Oğlum artık küresel ısınma değişti.
- Küresel ısınma ne demek baba?
- Oğlum biz insanlar öyle davranıyoruz ki küresel ısınma hep oluyor. Bunun başlıca sebebi ise Ağaçların kesilmesi.
- Hmmm.
- Hadi yatın gece yarı oldu.

Aile hep birlikte abbasına gelmek için değişmişti. Ve sabah oldu-ğunda kalkıp elni, yüzünü yıkamak için lavaboya gidecekler ki babasını bir telefonda konuştuğunu duymuştu. İstemedende olsa küçük mesafini almıştı. Herhale adun bitmiş o yüzden Can'ın babası adun istiyordu. Can elni, yüzünü yıkadıkları sonra kahvaltı yapmaya gitmişti. Kahvaltı yaparken bir korna sesi gelmişti "babam" herhale adunlar geldi. deşip dışarı çıkmıştı. Can'da hemen arkasından aduncu adamin yanına koşarak gitmişti. Ve aduncu abi diyerek abi siz niye bu adunları kesiyorsunuz bu yüzden küresel ısınma oluyor ve kış mevsiminde kar yağmıyor diyerek aduncuyu ağaç kesmekten terna almaya falışmıştı. Aduncu bu sözlerden etkilenmişti. Ve aduncu adunları indirirken sonra diğer adunların yanına giderek şöyle demişti;

*Arkadaşlar lütfen sonsuz yarı ağaç kesmeyelim.

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı soyadı: Emre CAN

Doğum tarihi: 19/07/1986

Doğum yeri: Domaniç

Adres: Kurtuluş Mah. İznik Cad. No:16/B Yenişehir/BURSA

Öğrenim Durumu

2001-2004: Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesi

2004-2008: Gazi Üniv. Eğitim Fak. Türkçe Öğr. Bölümü

2016-2018: Dumlupınar Üniv. Eğitim Bilimleri Ens. Türkçe ve Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

İş Deneyimi

2008-2016: MEB Bağlı Okullarda Türkçe Öğretmenliği

2016- Devam Ediliyor: MEB Bağlı Okullarda Müdür Yardımcılığı

Yayınlar

Can, E. ve Ünal, F. T. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 203-212.

Can, E. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2018). Eğitim bilişim ağı kullanımının (EBA) ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 3(1), 61-68.