

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ
YAZMA BECERİSİNE VE YAZMA KAYGISINA ETKİSİ**

Yusuf TAŞKIN

Yüksek Lisans Tezi

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Esra KARAKUŞ TAYŞI**

Kütahya, 2018

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi” 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.

04/06/2018

Yusuf TAŞKIN

Kabul ve Onay

Yazar Yusuf TAŞKIN'ın hazırlamış olduğu “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oy birliği ile kabul edilmiştir.

04/06/2018

Dr.Öğr.Üyesi Esra KARAKUŞ TAYŞI(Danışman) _____

1. Dr.Öğr.Üyesi Banu ÖZDEMİR _____

2. Dr.Öğr.Üyesi Nuray KAYADİBİ _____

Doç. Dr. Baykal BİÇER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz

Dil ile düşünce arasında sıkı bir ilişki vardır. İnsanlar kelimelerle düşünür, kelimelerle kendini ifade eder. Dilin bileşenleri, düşünceyi desteklediği gibi düşünce de aynı oranda dile hizmet etmektedir. Yazma da düşüncenin ürünüdür. Duygu, düşünce, hayal ve izlenimleri başkalarına aktarmak için farklı yöntemler kullanılır. Bunların başında temel dil becerilerinden konuşma ve yazma gelmektedir. Yazma, kalıcı ve birçok zihinsel süreçle iç içe olması bakımından zihinsel gelişime önemli katkı sağlamaktadır. Toplumların ilerlemesinde ve toplumsal hafızanın oluşmasında yazma eğitimi oldukça önemlidir. Karmaşık bir süreç gerektirmesi nedeniyle yazma becerisi, eğitim ortamlarında istenilen düzeyde kazanılamamaktadır. Okul ortamında öğrenilen yazma becerisi hayat boyunca gelişimini devam ettirir. Bu yüzden eğitim planlamaları, günlük hayatla bağlantılı ve okul dışında da yazma çalışması yapılacak şekilde hazırlanmalıdır. Çünkü yazmaya günlük yaşamın her alanında ihtiyaç duyulmaktadır. Dört temel dil becerisinin son halkası olarak nitelendirilen yazma becerisini kazandırmaya yönelik çeşitli öğretim modelleri, yöntem ve teknikler geliştirilmiştir. Bu doğrultuda geliştirilen modellerden birisi de Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımıdır.

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, öğrenciye teorik bilgiden çok yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sağladığı için birey merkezlidir. Bireyin kendi bilgilerinden hareketle deneyimler yoluyla yeni bilgiler öğrenebilmesini sağlayan çağdaş öğrenme yöntemlerindedir. Disiplinler arası öğrenme imkânı sunduğu için birlikte çalışabilme, toplumsal alanlarda öz denetimini sağlayabilme, teknolojiyi etkin kullanabilme, bilişsel süreçlerde aktif rol oynama gibi farklı becerileri de kazandırır. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri gerçek hayatta kullanmalarını sağlar. Süreç sonunda bir ürün oluşturulması, öğrencilerin başarıma duygusunu yaşaması ve özgüvenlerini artırmasını destekleyecektir. Uygulamaya dayalı bir beceri olan yazma becerisinin kazanılmasındaki zorluklar düşünüldüğünde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının yarar sağlayacağı söylenebilir. Araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarına ve yazma kaygısına Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının etkisi incelenmiştir.

Teşekkür

Araştırma sürecinin planlanması, hazırlanması, uygulanması, raporlaştırılması ve sunulması aşamalarında birçok kişinin katkısı ve desteği olmuştur. Yüksek lisans eğitimim ve araştırmam boyunca beni hep destekleyen, bana her türlü kolaylığı sağlayan ve yol gösteren, deneyim ve tecrübelerini samimiyetle paylaşan, akademik anlamda bu sürece gelmemi sağlayan saygıdeğer danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Esra KARAKUŞ TAYŞI'ye teşekkürlerimi sunarım.

Türkçe eğitimi alanında var olan bilgilerime çok değerli katkılar sunan, tez konusu belirleme ve tez hazırlama hususunda yol gösteren, tez jürimde bulunan kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR'e; ölçek geliştirme çalışmalarında, araştırma verilerimin istatistiksel olarak değerlendirilmesinde yardımlarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Recep Serkan ARIK'a; tez jürimde bulunan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Nuray KAYADİBİ'ne; araştırma süresince her zaman yardımına başvurduğum, çalışkanlığı ve kişiliğiyle örnek aldığım Arş. Gör. Abdullah KALDIRIM'a; yüksek lisans eğitimime başlamam konusunda beni yüreklendiren, sosyal ve akademik anlamda yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, tezimin her aşamasında yanımda olan baki dostlarım Öğr. Gör. Mustafa Özgün HARMANKAYA ve Canan KÖKUS'a; araştırma çalışmalarımda bana her türlü kolaylığı sağlayan, sabırla ve içtenlikle bana destek olan Cengizhan Ortaokulu idaresine ve çalışma grubunu oluşturan sevgili öğrencilerime teşekkürlerimi sunarım.

Bu günlere gelmemde üzerimde büyük emeği olan başta annem Ayşe TAŞKIN, babam Adil TAŞKIN, ablalarım Nursel TAŞKIN ve Nuray TAŞKIN'a; tez çalışmam boyunca büyük fedakârlık ve sabırla bana her türlü desteği veren, sevgisiyle yüreğimi ısıtan, varlığından her daim güç bulduğum sevgili eşim Burcu TAŞKIN'a sonsuz teşekkürler.

İçindekiler

Yemin Metni	i
Kabul ve Onay.....	ii
Önsöz	iii
Teşekkür.....	iv
Şekiller Dizini	vii
Tablolar Dizini	viii
Simgeler ve Kısaltmalar.....	x
Kısaltmalar	x
Özet	xi
Abstract	xii
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Kuramsal Çerçeve	3
Yazma.....	3
Yazmanın önemi	6
Yazma Becerisi.....	9
Yazma Eğitimi.....	14
Yazma eğitiminin amaçları	16
Yazma eğitiminin ilkeleri	17
Yazma eğitiminin unsurları	19
Yazma Eğitiminin Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki Yeri	22
Kaygı ve Yazma Kaygısı.....	28
Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı	34
Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının aşamaları	38
Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğrenci-öğretmen ilişkisi.....	41
Proje tabanlı öğrenme yaklaşımın üstün tarafları	43
Proje tabanlı öğrenme yaklaşımın sınırlılıkları.....	45
Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında proje değerlendirme süreci.....	47
Proje portfolyoları	48
Proje günlüğü	50
Proje değerlendirme rubrikleri	50
Problem Durumu	53
Araştırmanın Amacı	56
Araştırmanın Önemi	56
Problem Cümlesi	58

Alt problemler.....	58
Sayıtlılar	58
Sınırlılıklar.....	59
İkinci Bölüm	60
Yöntem.....	60
Araştırmanın Modeli	60
Çalışma Grubu.....	63
Araştırmaya katılan öğrencilere ait bilgiler	63
Verilerin Toplanması.....	66
Veri toplama araçları	67
Kişisel bilgi formu	67
Yazma kaygısı ölçeği	67
Yazılı anlatım becerisi dereceli puanlama anahtarı	74
Proje değerlendirme ölçeği	74
Uygulama süreci	75
Verilerin Analizi.....	79
Üçüncü Bölüm	81
Bulgular.....	81
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	81
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	85
Dördüncü Bölüm.....	90
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	90
Sonuç ve Tartışma	90
Öneriler.....	93
Araştırma, uygulama ve uygulayıcılara dönük öneriler.....	93
Araştırmacılara dönük öneriler	95
Kaynaklar	96
Ekler	111
Ek-1: Araştırma İzin Belgesi	111
Ek-2: Kişisel Bilgi Formu	112
Ek-3: Yazma Kaygısı Ölçeği.....	113
Ek-4: Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı	114
Ek-5: Proje Görevleri	115
Ek-6: Proje Değerlendirme Ölçekleri	117
Ek-7: Proje Çalışma Örnekleri	119
Öz geçmiş.....	135

Şekiller Dizini

Şekil 1. Ana dili çalışma alanları.....	10
Şekil 2. Ana dili öğretimi etkinlik alanları.....	11
Şekil 3. Yazma eğitiminin unsurları.....	19
Şekil 4. Yazma kazanımlarının yeniden isimlendirilmesi.....	26
Şekil 5. Kaygı düzeyi ile verimlilik arasındaki ilişki.....	29
Şekil 6. Proje tabanlı öğrenme süreci.....	37
Şekil 7. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yedi önemli bileşeni.....	38
Şekil 8. Yazma kaygısı ölçeği yamaç-birikinti (scree plot) grafiği.....	70
Şekil 9. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı ön test ve son test puanlarını gösteren grafik.....	85
Şekil 10. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği ön test ve son test puanlarını gösteren grafik.....	89

Tablolar Dizini

Tablo 1. 2017 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Kazanımları.....	27
Tablo 2. Kaygının Ortaya Çıkma Biçimleri.....	30
Tablo 3. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Aşamaları.....	39
Tablo 4. Proje Portfolyosu Değerlendirme Rubriği.....	49
Tablo 5. Proje Günlüğü Değerlendirme Rubriği.....	50
Tablo 6. Proje Değerlendirme Rubriği.....	52
Tablo 7. Deneysel Modelin Simgesel Görünümü.....	62
Tablo 8. Araştırmada Kullanılan Yarı Deneysel Modelin Simgesel Görünümü...62	
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Sıklık ve Yüzde Dağılımları.....	64
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Ortalamaları.....	65
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarı Ortalamaları.....	66
Tablo 12. Konuşma Kaygısı Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları.....	70
Tablo 13. Faktörlere Yönelik Özdeğer (Eigenvalue) ve Varyans Oranları.....	71
Tablo 14. Yazma Kaygısı Ölçeği Faktör Analizi Bilgileri.....	72
Tablo 15. Yazma Kaygısı Ölçeği Güvenirlik Analizi Bulguları.....	73
Tablo 16. Araştırmada Uygulanan Haftalık Çalışma Planı.....	76
Tablo 17. Deney-1 Grubunun Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	81
Tablo 18. Deney-2 Grubunun Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	82
Tablo 19. Kontrol-1 Grubunun Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	82
Tablo 20. Kontrol-2 Grubunun Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	83
Tablo 21. Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ortalama Puan ve Standart Sapma Sonuçları.....	83
Tablo 22. Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	84
Tablo 23. Deney-1 Grubunun Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	86

Tablo 24. Deney-2 Grubunun Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	86
Tablo 25. Kontrol-1 Grubunun Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	87
Tablo 26. Kontrol-2 Grubunun Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	87
Tablo 27. Yazma Kaygısı Ölçeği Ortalama Puan ve Standart Sapma Sonuçları.....	88
Tablo 28. Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	88



Simgeler ve Kısaltmalar

Kısaltmalar

- PTÖY : Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı
TDÖP : Türkçe Dersi Öğretim Programı
YKÖ : Yazma Kaygısı Ölçeği
YABDPA : Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı



Özet

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi

Bu çalışmanın amacı, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda verilerin toplanması, analizi, hipotezlerin kontrol edilmesi ve yorumlanmasında ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenden faydalanılmıştır. Araştırma, İstanbul ili Kağıthane ilçesinde bulunan Cengizhan Ortaokulunda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 7. sınıfta öğrenim görmekte olan, yansız atama yoluyla ikisi deney ikisi de kontrol grubu olmak üzere toplam 100 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney grubu olarak belirlenen iki şubedeki öğrencilerin Türkçe derslerinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının aşamaları takip edilirken kontrol grubu olarak belirlenen iki şubenin öğrencilerin dersinde de mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın aşamaları takip edilmiştir. Deneysel çalışma 10 hafta sürmüştür. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki başarılarını tespit edebilmek için çalışma öncesinde ve sonrasında öğrencilerden yazılı anlatım örnekleri toplanmış ve Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı ile puanlanmıştır. Öğrencilerin yazma kaygısı ise araştırmacı tarafından geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeği ile test edilmiştir.

Araştırmada nicel olarak elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda, öğrencilerin yazılı anlatım becerisi başarı puanlarının deney grupları lehine anlamlı ve daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerinden yazma kaygısı ölçeğiyle elde edilen veriler incelendiğinde yazma kaygısı puanlarının deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre Türkçe derslerinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının uygulanmasının, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede ve yazma kaygılarının giderilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, yazma becerisi, yazma eğitimi, yazma kaygısı.

Abstract

The Effect of Project Based Learning Approach on Writing Skills and Writing Anxiety

The purpose of this paper is to examine the effects of Project-Based Learning Approach on the writing skills and writing anxiety levels of secondary school students. In accordance with this aim, for data collection and analyses, hypotheses verification, and discussion of findings, pre-test and post-test and quasi-experimental design were made used of with control group. This study was conducted at Cengizhan Secondary School located in Kağıthane county of İstanbul in 2016-2017 school year, on 100 students of 7th grade consisting of two control groups and two experimental groups chosen through random sampling technique. In two experimental group classes Project-Based Learning Approach was applied, while in two control group classes regular Turkish Lesson Curriculum steps were followed. Experimental study continued for 10 weeks. To determine the writing skills level of students, both in control and experimental groups, before and after the study writing samples were collected and assessed with Writing Skills Grading Scale. Writing anxiety of the students were tested through Writing Anxiety Scale developed by the experimenter.

In accordance with the statistical analysis of quantitative data, it is found that grades of experimental groups on written expression skills are significantly higher. Besides, when the data collected with writing anxiety scale is analyzed, a significant statistical change in favor of experimental group is found. Based on these findings it can be said that, application of Project Based Learning Approach is positively effective on the development of writing skills and to reduce the writing anxiety of the students.

Keywords: Project-based learning approach, writing anxiety, writing education writing skills.

Birinci Bölüm

Giriş

Bu bölümde araştırmanın dayandığı kuramsal çerçeve, problem durumu ve alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sayılılar, sınırlılıklar, ilgili araştırmalar ve temel kavramlara ilişkin tanımlar ele alınmıştır.

Çağdaş medeniyetler seviyesinde bir toplum oluşturabilmenin yolu kaliteli bir eğitimden geçmektedir. Eğitim, toplumu oluşturan bireylerin gerek duyduğu her ihtiyaca cevap verecek şekilde planlanmalıdır. Hedeflenen eğitim sisteminde başarılı olan birey, öncelikle kültürel değerlerine sahip çıkacak ve kendisi de yeni değerler katarak millî kültürün gelişmesini ve zenginleşmesini sağlayacaktır. Eğitim planlamasını sağlıklı bir şekilde yapamayan veya eğitim planlamasında geç kalan toplumların ise çağdaş medeniyetler seviyesinin gerisinde kalması kaçınılmaz olacaktır.

Bilişim teknolojilerinin hızla geliştiği son yıllarda özellikle bilgi ve öğrenmeyle ilgili düşünce sistemi değişmeye başlamış, bilgiyi öğrenmekten ziyade bilgiye ulaşmayı ve bilgiyi kullanmayı ön plana çıkarmıştır. Değişen bu yaklaşım sonucunda öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğrenci merkezli yaklaşımlar önem kazanmaya başlamıştır (Çalışkan, 2008). Karaaslan'a göre (2010) bilgiyi hazır olarak bulan bireyler yerine, bilgiye kendi çabalarıyla ulaşan, yaratıcı çözümler üretebilen, düşündüklerini etkili ve anlaşılır bir biçimde dışa vuran bireyler yetiştirmek, hâlihazırdaki tüm eğitim sistemlerinin ulaşmak istediği temel amaçtır.

Öğrenci merkezli yaklaşımların başında yer alan yapılandırmacılık, 2005 yılından itibaren Türkiye'de öğretim programlarının temelinde yer almıştır. Yapılandırmacı anlayışla hazırlanan programlar genellikle mantıklı ve eleştirel düşünmeyi, bilgiyi anlamayı ve kullanmayı, öz düzenlemeyi ve zihinsel yansıtmayı içerikle uyumlu hâle getirirler. Bu anlayışta öğrenim görenlerin bilgiyi hatırlamaktan çok problem çözen, bağımsız öğrenebilen araştırmacılar olmasına yardımcı olabilecek hedefler belirlenir (Demirel, 2015).

Yapılandırmacılık esas alınarak geliştirilen proje tabanlı öğrenme modeli araştırmaya dayalı bir öğrenme modeli olduğu için göze çarpmaktadır. Bu öğrenme modelinde öğrenciler grupla çalışabilecekleri gibi tek başına da çalışmalar yürütebilir, araştırmalar yapabilir ve öğrenmeyi yeniden yapılandırarak tasarlayabilirler (Demiray, 2013).

Öğrenme işlevinin tam olarak gerçekleşmesi için bilginin doğru anlaşılıp özümsemesi gerekmektedir. Öğrenim gören bireylerin verilen mesajı tam olarak algılaması, hem öğreticinin hem de öğrenen konumundaki bireylerin dildeki yetkinliğiyle bağlantılıdır. Ünalın'a göre (2006) doğru anlamamanın ve anlatmanın yolu sağlam bir ana dili eğitimden geçer. Ana diliyle ilgili iyi bir eğitim almış kişi, kendisine söz ve yazıyla anlatılmaya çalışılan duygu, düşünce, tasarı ve izlenimleri doğru bir şekilde kavrar. Birey, öğrendiği anlamlar üzerine düşünüp kendine ait bir anlam oluşturmasının yanında duygu, düşünce, tasarı ve izlenimlerini söz ve yazıyla etkili bir şekilde ifade edebilir.

Dilin temel öğrenme alanları incelendiğinde üç temel öğrenme alanı karşımıza çıkmaktadır. Bunlar; anlama, anlatma ve bu iki alanın etkililiğine katkı sağlayan yazım-noktalamadan ses bilgisine, cümle bilgisine kadar birçok konu, kavram ve kural bilgisini içine alan dil bilgisi alanıdır. Dilin temel öğrenme alanlarını birbirinden ayrı düşünmek imkânsızdır. Dilin temel öğelerinden olan anlatma, anlamaya dayalı olarak ortaya çıkmaktadır. Anlama gerçekleşmeden anlatma yapılamaz. Anlama, okuma ve yazma etkinlikleriyle; anlatma ise konuşma ve yazma ile gerçekleşir (Göçer, 2016).

Anlatma becerilerinden olan konuşma ve yazma, işlevsel olarak aynı amaca hizmet etmektedir. Her iki dil becerisinin amacı aynı olsa da becerilerin kazandırılmasında takip edilen yollar ve nitelikler bakımından birbirinden ayrılmaktadır. Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç temel öğrenme boyutu olduğu bilinmektedir (Rosenblum, Parush ve Weiss, 2003, s.15; Rubin ve Henderson, 1982, s.17; Tseng ve Chow, 2000, s.83; Akt: Özdemir, 2014). Yazma becerisini ele alırken bu boyutlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Karakaya ve Ülper'e göre (2011) yazma sürecinin sadece bilişsel boyutlardan oluşan bir süreç şeklinde algılanması, diğer bir deyişle yazma sürecinde duyuşsal özelliklerden kaygının etkisini yok saymak, büyük bir yanlılgı olacaktır.

Yazmanın kendi içindeki zorluklar ve dış etmenler birlikte düşünüldüğünde yazma süreci oldukça karmaşıktır. Özellikle yazma becerisinin gelişiminin en yoğun olduğu okul yıllarında, yazma eğitiminin doğru ve tam olarak verilebilmesi için bu süreçlerin iyi bilinip dikkate alınması gerekmektedir. Yazma eğitiminin bu zorluklarının bilimsel olarak irdelenmesi, yapılan hataların farkına varılmasına ve hataların en aza indirmesine kolaylık sağlayacaktır. Bu nedenlerle araştırmacının amacı, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ve yazma kaygısının giderilmesinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının etkisini belirlemektir.

Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ele alınmıştır.

Yazma

Sosyal bir varlık olarak insan, diğer insanlarla iletişimi, kuşaktan kuşağa milli ve evrensel değerlerin aktarılmasını dil sayesinde gerçekleştirir. Aktaş ve Gündüz'e göre (2005) günümüzde iletişim, içinde yaşanılan çağa adını verecek kadar önem kazanmıştır. İnternetin insan hayatına girmesiyle bu daha da perçinlenmiştir. İletişimin en temel aracı ise dildir. "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" (Güneş, 2013, s.21). Dil insanın iletişim, öğrenme, düşünme, zihni ve sosyal gelişim aracıdır. Aksan'a göre (2013) insanoğlunun dili, sadece onun konuşabilmesi, başkalarıyla iletişim kurabilmesi değildir. Özellikle işleyişi, ruhla, mantıkla olan ilişkisi bakımından gizemli yönleri olan bir sistemdir.

Dil deyince genellikle insanın aklına konuşma gelir. Düşünme ve konuşmanın kayıt altına alınması ise yazı ile olur. Birçok kültürde yazılı olanın kutsal sayıldığı bilinir. Hatta böyle kültürlerde yazılı olan her türlü materyal (yaprak, kâğıt vb.) yerden alınır ve saygı gösterisinde bulunulur. Dilde söz üretmek yani konuşmak yazıya göre kolay olarak değerlendirilir. Yazı, kişinin kendini tanıma ve başkalarına ifade etme şeklidir. Anlatma sanatı olan yazıyı bireysel bir dikkat, vitrine çıkma işlemi, bir süsleme, sanatsal bir çaba olarak görmek mümkündür. Yani yazının iletişim ve kayıt işlevinden başka insanları uğraşa sevk eden sanatsal, yazınsal bir işlevi daha vardır (Uçan, 2012). Dili kalıcı

kılan yazıdır. Yazılı anlatımı sözlü anlatımdan ayıran temel nokta yazının kalıcı olmasıdır.

Temel dil becerilerinden anlama ve anlatmanın öğrenme alanları; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak ayrılmaktadır. Bunlar öğretim sürecinde birbiriyle etkileşimli olarak hazırlanan etkinliklerle gelişmektedir. Örgün eğitimin verildiği ilköğretim seviyesinin ileriki dönemlerinde öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini yazılı olarak anlatabilmeleri için planlı yazma ve düşünme becerisi kazanmaları istenmektedir. Yazma, öğrencilere okulda öğrendiklerini pekiştirmeye yönelik öğretmenleri tarafından verilen ev ödevleri ve projeler gibi sorumlulukları başarıyla yerine getirmelerini de kolaylaştırır. Ayrıca yazma, öğrenmenin ne derecede gerçekleştiğini değerlendirebilmek amacıyla uygulanan yazılı sınavlarda öğrencilerin akademik başarılarını arttırarak gündelik hayatlarında kendilerini başkalarına anlatabilmelerinin etkili bir yolu olarak görülebilir (Karatay, 2011; Ülper, 2008).

İnsanoğlu sahip olduğu doğası gereği var olan yeteneklerini sergilemek ister. Her birey ilgi duyduğu ve yetkin olduğunu düşündüğü bir alanda bu becerilerini ortaya çıkarır. İnsan, bir eser meydana getirirken uzun bir deneyim sonucu kazandığı bilgi ve birikimini kullanır. Dilin kullanımı da böyle bir birikim ve gayret gerektirir. İnsan, dili kullanmadaki estetik yeteneklerini öncelikle yazılı anlatım aracılığıyla sergilemektedir.

Keşfedildiği dönemden bu yana insan hayatının ayrılmaz bir ögesi olan yazmanın birçok tanımı yapılmıştır. Göçer (2016) yazmayı, bireyin duygu ve düşüncelerini, hayal ve izlenimlerini, tasarladıklarını, deneyimlerini vb. kaleme alması, kâğıda aktarması; Arıcı ve Ungan (2015) iletişim kurmanın, duygu, düşünce ve tasarıların, görüp yaşanılanların anlatıldığı bir yol; Güneş (2013) zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılması; Sever (2011) bireyin düşündüklerini, duyduklarını, tasarladıklarını ve görüp yaşadıklarını sembollerle anlatması; başka bir deyişle diğer bireylerle iletişim kurmanın ve kendini ifade etmenin yollarından biri; Walker, Shippen, Alberto, Houchins ve Cihak (2005) bireylerin bilgi ve birikimlerini, temel becerilerini, yaklaşım ve yeteneklerini birleştiren ve çoklu bir sürece dayanan karışık üst bilişsel bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Alperen (2001) yazmayı, duygu ve düşüncenin yazılı sembol ve işaretlerle aktarılması

olarak görür. Yazma, görsel dille kendini ifade etmenin yoludur. Dilin anlatım işlevini gerçekleştiren taraftır. Kurudayıoğlu ve Karadağ'a göre (2010) yazma eylemi; duygu ve düşüncelerin, tasarıların yazı yoluyla aktarılmasıdır. Ancak bu aktarım, gelişigüzel olmamalı ve verilmek istenen ileti belli kurallar zinciriyle bir bütünlük içerisinde sunulmalıdır.

“Yazma becerisinin hem kendi yapısından kaynaklanan ‘içsel’ karmaşık bir süreç olması hem de uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıfların öğrenci yoğunluğu veya öğreticilerden kaynaklanan ‘dışsal’ sorunlar sebebiyle diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği söylenebilir” (Karatay, 2011, s. 1031).

Yazma genel anlamda bir üretim, iletişim ve ifade aracıdır. Okuma gibi yazma da bireyin algılayıp anlamlandırdıklarını zihinde yapılandırma işidir. Türkçe derslerinde yazılı anlatım çalışmaları, eğitim görmüş ortalama bir insanda olması gereken temel becerileri kazandırmayı amaçlar. Anlatma becerilerinden olan yazma çalışmalarının amacını gerçekleştirebilmek için hazırlanan etkinlikler beş duyu organına da hitap etmelidir. Ayrıca bireyin duygu, düşünce ve hayallerini doğru ve düzgün bir şekilde anlatmasına yönelik çeşitli etkinlikler yapılmalıdır (Şimşek, 2015).

Yazma; insanlar arası iletişimin, duyguların, düşüncelerin ve tasarıların, deneyimlerin aktarılmasının bir yoludur. Aynı zamanda yazma becerisi, bireye düzenli düşünebilme alışkanlığı da kazandırır. Yazmayı öğretmek, düşünmeyi de öğretmektir. Düşüncenin yazıya dönüşmesi, düşünceyi karşılayacak kelimelerin yan yana gelmesiyle başlamaktadır (Ünalın, 2006).

Özdemir'e göre (2014) yazma, zihinde başlayarak kâğıda ya da elektronik ortamlara uzanan, birçok zihinsel ve fiziksel etkinlik içeren uzun soluklu bir süreci kapsar. Bundan dolayıdır ki insan iyi yazıyı çabuk yazmakla öğrenemez. İyi ve güzel yazabilmek sabır ve titizlik gerektirir. Ayrıca yazma zihinsel ve fiziksel süreçleri içermesinden dolayı da oldukça geç gelişen bir beceridir.

Son yıllarda öğretim programlarının temel dayanağı olan yapılandırmacı yaklaşıma göre yazma süreci, zihindeki bilgilerin birey tarafından irdelenmesiyle başlamaktadır. Yazmaya amacın, yöntemin, konunun ve sınırların belirlenmesiyle başlanmalıdır. Yazmaya karar verilen bilgiler ise çeşitli zihinsel süreçlere tabi

tutularak yeniden düzenlenir. Bu işlem sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi benzer zihinsel süreçlerle gerçekleşmektedir. Karmaşık olan zihinsel işlemler sonucunda beyin tarafından düzene konan bilgiler harflere, hecelere, kelimelere ve cümlelere dökülerek aktarım sağlanmaktadır (Güneş, 2013).

Graham ve Haris (2005) yazmanın üstün olan taraflarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Bilginin yazıyla korunması ve iletilmesi mümkündür.
- Yazı, bir konu hakkında bilgiyi daraltmak ve genişletmek için önerilen en ideal araçtır.
- Yazı, zaman ve mekân bakımından birbirlerinden ayrı düşünen insanlar arasında iletişimi sağlar.
- İnsanoğlunun sanat, siyaset, din ile ilgili açıklamalar yapması ve kendisini anlatması için en uygun araçtır.

Yukarıdaki bilgilere göre yazma ihtiyaçtan ortaya çıkmıştır. Yazma, bireyin geçmiş ve gelecekle olan bağlantısını kurar. Kalıcı olması bakımından diğer iletişim becerilerine göre daha çok tercih edilen yazma, ortaya çıktığı günden beri önemini sürekli olarak artırmaktadır. Yazma, kültürel mirasın taşıyıcısı ve koruyucusudur. Geçmiş dönemin gelecek nesillere doğru ve tam anlaşılmasını sağlar. Bu bakımdan tarihin de doğru öğrenilmesine kaynaklık eder. Ayrıca yazma bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarını etkin kullanılmasını sağlar.

Yazmanın önemi

Anlatma becerilerinden olan yazma, geçmişten günümüze uzun yıllardır insanoğlunun en çok tercih ettiği iletişim araçlarından biridir. Yazının icadından itibaren yazma, toplumların gelişmişlik düzeylerini gösteren bir ölçek haline gelmiştir. Teknoloji alanındaki yenilikler de yazmanın değerini daha da artırmıştır. Ülkelerin dünyada söz sahibi olabilmesi için yazmaya önem vermesi gerekmektedir.

Yazma; bireyin düşüncelerini genişletmesine, kültürel birikimini artırmasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca yazma, toplumla birey arasındaki ilişkiyi ve sosyal ilişkilerde bireye sağlanan özgürlüğü ifade eder (Barthes, 1987). Göçer'e göre (2016) yazma iki açıdan önem taşımaktadır. Birincisi bireyin okuduklarından,

gözlemlerinden, yaşadıklarından hareketle zihninde beliren fikirleri yazma yoluyla paylaşmasıdır. İkincisi ise yazma süreciyle okurun duygu, düşünce ve hayal dünyasının şekillenmesidir. Çünkü okuyucuların çoğu, yazarın ortaya koyduğu yazıdan beslenir ve sahip oldukları hayat felsefesini bu eserlerden edinir.

Yazma, dilin sürekliliğinin sağlanmasında, gelişme ve değişmesinde önemli bir yere sahiptir. Bilgi ve birikimlerin nesilden nesile aktarılması pratik olmakla birlikte pek çok problemi de beraberinde getiren bir süreçtir. Çünkü sözlü iletişimle edinilen bilgilerin ömrü kısadır ve zamanla değişikliğe uğrayabilir. Bu durum dilin orijinalliğini bozar ve dolaylı yoldan da kültürel erozyona sebep olur. (Kaldırım, 2014; Karaaslan, 2010).

Barthes'e göre (2010) yazı, dili kayda geçiren bir tekniktir. Aynı zamanda yazı, düşünceyi dile getirme stratejisi olarak da kullanılır. Tarihsel anlamda kayıt; düşüncenin söze, sözün de yazıya geçirilmesiyle gerçekleşir.

Yazı dili, konuşma dilinden çok farklıdır. Kültür dili olarak da bilinen yazı dili kalıcılığın sağlanmasında en büyük araçtır. Yazı, toplumun devamlılığını sağlayan, geçmişle bugün arasında bağlantı kuran temel bir iletişim aracıdır (Kaplan, 2016). Yazılı anlatım, bireylerin kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade etmesini sağlar. Birey, içinde bulunduğu sosyal çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurarak diğer bireyleri daha iyi anlamaya başlar. Yazılı anlatım çalışmalarıyla birey, Türkçeyi doğru ve etkili bir biçimde yazma alışkanlığı kazanır. Ayrıca bireyin sonraki hayatında karşılaşacağı farklı sosyal çevrelerde kendisini sözlü ve yazılı olarak rahatça ifade edebilecektir. Bu sayede birey, kendisini ifade ederken özgüveni yüksek olacaktır (Calp ve Calp, 2016).

Vygotsky 'ye göre (1985);

Yazı yazmanın gelişmesi, konuşmanın gelişme tarihinin bir tekrarı değildir. Yazılı konuşma, sözlü konuşmadan hem yapısı hem de işleyiş tarzı bakımından farklı olan ayrı bir dilsel işlemdir. Gelişmesinin en alt düzeylerinde bile yüksek bir soyutlama düzeyi gereklidir. Yazılı konuşma, sözlü konuşmanın müzikal, anlatımlı ve sesçil özelliklerinden yoksun, yalnızca düşüncede ve imgelerle yürütülen bir konuşmadır. Çocuk yazı yazmayı öğrenirken kendini konuşmanın duyumsal yönlerinden arındırıp, sözcüklerin yerine sözcük imgelerini koymak zorundadır. Yazı yazma, aynı zamanda muhatapsız bir konuşma, var olmayan ya da imgesel bir kişiye yönelik, ya da özel olarak kimseye yönelik olmayan bir konuşmadır; bu, çocuk açısından yeni ve alışılmamış bir durumdur. İncelemelerimiz, biz çocuğa yazı yazmayı öğretmeye

başladığımız sıralarda çocuğun yazı yazmayı öğrenmek için pek bir güdüye sahip olmadığını göstermektedir Yazıya hiçbir gereksinme duymamakta, yararı konusunda da yalnızca belli belirsiz bir fikri bulunmaktadır (s. 139-140).

Toplumun maddi ve manevi değerlerini gelecek nesillere açık, anlaşılır ve etkili bir biçimde aktarılabilmesi için dilin olanaklarının doğru kullanılması gerekir. Bunun için de yetkin bir dil eğitimi edinilmesi gerekmektedir. Dili etkin ve doğru kullanmak, dilin bütün inceliklerinin, kullanım alanlarının ve özelliklerinin tanınıp özümsemesiyle sağlanır. Dilin kalıcılığı ise temel dil becerilerinden yazma ile gerçekleşecektir (Bağcı, 2007).

Yazmanın bireylerin öğrenme, düşünme, anlama ve anlatma, iletişim kurma gibi çoğu becerisine doğrudan ve dolaylı yollarla katkı sağladığı bilinmektedir. Güneş (2013) bu katkıları şöyle sıralamaktadır:

- Yazma, zihinsel süreçleri işlevsel hale getirerek düşüncelerin düzenli bir görünüme kavuşmasını sağlar. Daha sonra bu düşünceler cümlelere aktarılır ve böylece iletişim kurma işlemi daha kolay gerçekleşmektedir.
- Yazma, bireyin düşüncelerini kâğıda aktarmasını sağlamaktır. Kâğıda aktarılan bu düşünceleri incelenme, karşılaştırılma, genişletme, yeniden düzenlenme ve sistemli hale getirilme kolaylaşır. Bu düzenlenme işlemi öğrencilerin düşüncelerini ve zihin yapısını yeniden düzenlemesini sağlamaktadır.
- Yazma, düşüncelerin sorgulanmasını, gözden geçirmesini, tartışılmasını, yeniden anlamlandırmasını kolaylaştırmaktadır.
- Yazma, düşünceyi geliştirerek çalışma esnasında ve öğrenme süreçlerinde zihnin aktif olarak kullanılmasını sağlamaktadır.
- Yazma, düşüncelerin incelemesinde, karşılaştırma yapılmasında, sorgulama işlemlerinde ve düşünmenin kapısının açılmasında bireye yardımcı olur. Birey bu sayede çok yönlü düşünebilme yetisini geliştirir.
- Yazma, farklı duygulara dokunmayı gerektirmektedir. Duyu organları sayesinde kazanılan anlamalar bireyi etkiler ve birey duygularını yazarak daha rahat aktarır.
- Bireylerin duyduklarını, gözlemlediklerini, dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını yazılı olarak anlatması, anlamlandırma sürecini kolaylaştırır.

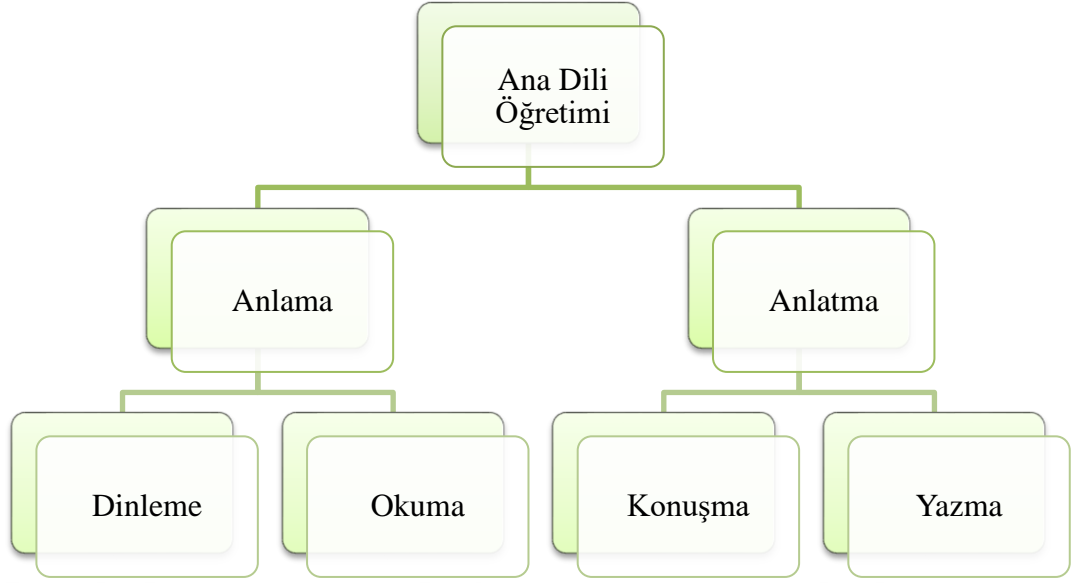
Yukarıdan da anlaşılacağı üzere yazma, insan hayatının pek çok yerinde vardır ve var olmaya da devam edecektir. Yazmanın insana sağladığı katkıları çoğaltmak mümkündür. Çünkü yazma, insan hayatının kolaylaştırıcı unsurlarının başında gelmektedir.

Bireylerin dili etkin bir şekilde kullanabilmeleri, kişiler arası ilişkilerde sağlıklı iletişimde bulunabilmeleri, yaratıcı olabilmeleri, zihinsel yönden gelişebilmeleri, duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve tasarılarını farklı durumlara aktarabilmeleri ve yazabilmeleri için yazma çalışmalarına daha fazla zaman ayrılması gerekmektedir (Ceran, 2013).

Yazma; bireye özgüven sağlanması, sosyal alanda kendini ayrıcalıklı bir konum kazandırması, bilgiye ulaşmanın başka bir yolu olması bakımından önemlidir. Dil ediniminde diğer beceri alanlarıyla birlikte kullanılan yazma, dilin inceliklerinin öğrenilmesini ve bilgilerin pratiğe dönüşmesini sağlar (Arıcı ve Ungan, 2015). Ayrıca yazma, üst düzey düşünme becerileri gerektirmesi ve zihinsel sürece dayanması bakımından önemlidir.

Yazma Becerisi

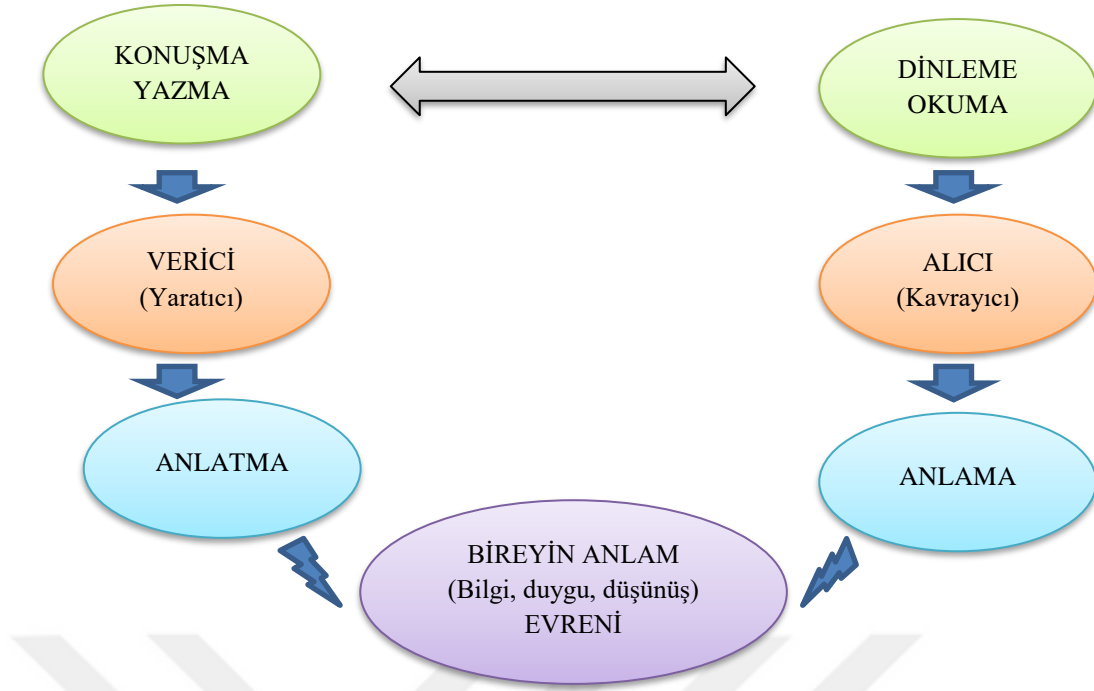
Dilin temel becerileri anlama ve anlatma olarak ikiye ayrılmaktadır. Anlama becerileri, dinleme-izleme ve okuma; anlatma becerileri ise konuşma ve yazma olarak ifade edilir. Başka bir deyişle dinleme-izleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere toplam dört temel dil becerisi vardır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005; Sever, 2011; Tekşan, 2001). Dilin temel becerileri birbirini destekler niteliktedir. Bu beceriler aynı zamanda birbirlerini bütünleyici olarak gelişimini sürdürmektedir. Dilin gelişimi, ilk olarak temel dil becerilerinden dinleme ile başlar, konuşma ile devam eder; örgün eğitimin başlamasıyla okuma ve yazma becerilerinin öğrenilmesiyle de ömür boyu gelişen ve yenilenen bir süreç olarak devam eder. Dil alanındaki yetkinlik dil becerilerinin bütünlük içerisinde tam olarak öğrenilmesiyle sağlanabilir (Temizyürek ve Çevik, 2017). Araştırmacılar dilin, insanın en ekonomik ve pratik düşünme aracı ve düşünmenin yansıtıcısı olduğunu ifade etmektedirler. Ortaya çıkan herhangi bir problemi çözmek için dilin yardımına ihtiyaç vardır. Bu ve buna benzer birçok beceriyi kazanması için öğrencilere ana dili eğitiminin belli bir düzen içinde verilmesi gerekmektedir (Yıldız, 2013). Kavcar ve diğerlerinin (2005), ana dili çalışma alanları sınıflandırmasını Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Ana dili çalışma alanları.

Ana dili çalışma alanları incelendiğinde, dört temel dil becerisinin ana dili öğretiminin özünü oluşturduğu görülmektedir. Esas alınan bu beceri alanlarının eğitimine gereken değer verilmeli ve sistemli bir şekilde bu beceriler bireylere kazandırılmalıdır. Bireyin ana dil edinimi doğum öncesi dönemden başlayarak hayatı boyunca devam eden uzun soluklu bir süreçtir. Özellikle okul eğitimi başlamadan önceki dönemde çocuk, yaşadığı çevreden ana dilini sözlü olarak edinir. Okul eğitimi başlamasıyla birlikte çocuk, ana dili öğretiminde daha önce kazandığı dinleme ve konuşma becerilerine ek olarak okuma ve yazma becerilerini de kazanmaya başlar. Genel anlamda ana dili öğretimi, dört temel dil becerisinin sistemli bir şekilde kazandırıldığı bir süreç olarak tanımlanabilir.

Dört temel dil becerisinin birçok ortak noktası olmasına rağmen her becerinin kendisine özgü niteliklerinin olduğu da bilinmektedir. Bu etkinlikler arasındaki ilişki, Şekil 2’de gösterilmiştir (Sever, 2011):



Şekil 2. Ana dili öğretimi etkinlik alanları.

Şekil 2’de görüldüğü gibi bireyin anlam evrenini dinleme-izleme, okuma, konuşma ve yazmanın karşılıklı etkileşimi oluşturmaktadır. Hayat ve okul eğitimi süresince birey, bu beceriler sayesinde bilgisini, duygu ve düşünce yapısını biçimlendirerek zenginleştirecektir (Sever, 2011).

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma, düşüncenin ürünüdür. Düşünme, belli bir birikim gerektiren, kendi içinde paradigmalara sahip zihinsel bir süreçtir. Konuşma becerisinde olduğu gibi yazma becerisinde de tekrar etme olanağı pek fazla bulunmaz. Yazma işlemi tamamlandıktan ve yazardan çıktıktan sonra geriye dönüp yazıyı düzeltme şansı bulunmaz (Yıldız, 2013). Bu nedenle yazma becerisinde içerik ne kadar önemli ise buluş, düzen, seçim, bellekte tutma ve sunuş yöntemleri de o derece önemlidir. Başka bir deyişle yazma becerisi kazanmak için insan hayatının tüm safhalarında olduğu gibi disiplinin, plan ve düzenin dikkate alınması gerekir (İşeri ve Ünal, 2012).

Demirel ve Şahinel (2006) yazma becerisini dört temel dil becerisinin son halkası olarak niteler. Çünkü yazma becerisinin öğrenilmesi için diğer becerilerin öğrenilmesi ön koşul niteliğindedir. Yazma becerisi ağır ve zor gelişmesi, belli bir eğitim koşuluna bağlanması bakımından zor bir beceri olarak değerlendirilir.

Anlatma becerilerinden olan yazma, diğer bir anlatma becerisi olan konuşma gibi bireylerle iletişim kurmanın ve kendini ifade etmenin yollarından

biridir. Yazmada anlatımın özen gerektirmesi, tam ve doğru bildirmenin önemli olması, biçim ve düzende yanlışlık yapılmaması gibi zorunluluklarının bulunması, yazma becerisinin konuşma becerisine nazaran öğrenilmesinin ve uygulanmasının daha zor olduğunu göstermektedir (Göğüş, 1978). Yazma becerisi, el ve göz eğitimine dayanmakla birlikte uzun süreli alıştırmalar sonucunda kazanılır. Yazma becerisi yazı yazmayı öğrenmenin yanında güzel ve etkili yazma alışkanlığı da kazanmayı gerektirir. İçinde bulunduğumuz iletişim çağında güzel ve etkili yazı yazabilen bireyin öz güvenini artacaktır. Bu sayede birey toplumda ayrıcalıklı bir konum elde edecektir (Gündüz ve Şimşek, 2011).

Birey yazarken konuşma esnasında çıkarılan seslere ilişkin harf olarak adlandırılan grafiksel semboller kullanılır. Bu anlamda yazmaya bu sembolleri biçimlendirme sanatı denilebilir. Anlatma becerisi olan konuşmanın sesin çıkarılmasından ibaret olmadığı gibi yazmanın da grafiksel sembollerden ibaret olmadığı ortadadır. Yazarken kullanılan bu semboller kelimeleri, kelimeler de cümleleri oluşturur. Belirli bir ahenk içinde düzenlenen ve belirli yollarla birbirine bağlanan cümlelerin sıralandığı bu yapı yazma becerisini ortaya çıkarır (Byrne, 1988).

Öğrenciler, yazma becerisinin eğitiminde çeşitli sebeplerden dolayı birtakım zorluklar yaşamaktadır. Yazma becerisinin gelişiminde öğrencilerin zorluk yaşamalarının sadece yazmanın doğasıyla alakalı sorunlardan kaynaklanmadığı söylenebilir. Türkçe derslerinde iyi bir plan yapılmadan uygulanan yazma etkinlikleri, öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine ve bunun sonucunda yazmayı zor bir beceri olarak algılamalarına neden olmaktadır (Maltepe, 2007; Maltepe, 2006).

Yazma becerisini geliştirebilmek için bireylerin herhangi bir problem üzerinde derinlemesine düşünebilmesi, düşündüklerini anlaşılır ve açık bir dille ifade edebilmesi, mantıksal bir düzen içinde güzel bir anlatım tercih etmesi ve özgün bir tarza sahip olması gerekmektedir. Yazma alanında yetkin bireylerin okuduğunu özümsemesi gerekir. Okuyan bireyler dar düşünce yapısından kurtulup yeni bakış açıları kazanır. Böylelikle bireyler, düşüncelerini hem farklı bakış açılarını dikkate alarak ifade edebilecek hem de yazma becerisini geliştirecektir (İpşiroğlu, 1991).

Son zamanlarda bireylerin kariyer planlarında yazılı anlatım becerisi oldukça önem kazanmıştır. Yazma becerisi ile öz yeterlik arasında doğrudan bir ilişki olduğu da bilinir. Yazma becerisi üzerinde öz yeterliğin etkisi dikkate alınırsa bireyin bu beceride başarıya ulaşabilmesi için yazma öz yeterliliğini yükseltmesi gerekmektedir. Bunu sağlayabilmek için bireyin bu alanda başarıya ulaşabileceği, ortaya bir ürün koyabileceği ortamlar oluşturulmalıdır. Birey bu sayede başarılı olduğunu görecektir ve her başarıdan sonra yazma becerisinde başarılı olacağına yönelik inancı artacaktır. Çünkü inancın artması bireye yazmaya karşı istekli bir başlangıç yapabilme ve başarılı bir şekilde devam ettirebilme ortamı sağlayacaktır. Başarıya ulaşan her yazma süreci, daha sonra yapılacak diğer çalışmaları kolaylaştıracak, bireyin yazmaya yönelik öz yeterlik algısını yükseltecektir (Katrancı, 2015). Ayrıca birey, sosyal yaşamın her kademesinde yazılı anlatıma ihtiyaç duymaktadır. Yazılı anlatımın gelişim süreci okul yıllarında gerçekleşmektedir. Yazılı anlatım yetisi gelişen bireyler, akademik olarak daha başarılı olmaktadır. Okul ortamında yazma iki farklı açıdan önem kazanır. İlki herhangi bir fikrin kanıtlarıyla birlikte ifade edilmesi, metnin gözden geçirilmesi, plan yapılması ve değerlendirilmesidir. İkincisi ise öğrencinin bilgisinin derinleşerek ilerlemesidir (Keys 2000; Shanahan, 2004, Sperling ve Freedman, 2001; Akt: Urgan, 2007).

Yazma becerisi bireyin özellikle dinleyerek, gözleyerek ve okuyarak biriktirdiği bilgi ve izlenimlerin başka birine kalıcı bir yolla aktarılmasını sağlar. İnsanın yaşamı boyunca edindiği birikimlerini dünyayla paylaşmanın en kalıcı yolu yazmadır. Bu nedenle dil becerilerinden yazmanın öğrenilmesi ve etkin kullanımı temel bir ihtiyaç olarak görülebilir (Şimşek, 2015).

Yazma becerisi; araştırmaya, eksikleri gidermeye, yanlışları düzeltmeye yönelik bir beceridir. Ayrıca yazma, bireyin bilgi edinmesi, zihinsel olarak olgunlaşması ve tutarlı düşünme alışkanlığı kazanmasında önemli bir yere sahiptir. Bilişsel öğrenmenin önemli bir yer tuttuğu yazma becerisi, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerileri geliştirerek bireyin kendisini ve çevresini tanımasını sağlayacaktır. Bireylerin kendi bakış açısını yeniden yapılandırmasına imkân sağlaması, akademik başarıyı artırması ve bireylerin hayat boyunca kullanacağı bir beceri olması bakımından dil ediniminde en önemli beceriler arasındadır (Özdemir, 2014; Ülper, 2008).

Yazma becerisinin karmaşık bir beceri olduğu ve kolayca kazanılmayacağı anlaşılmaktadır. Yazma becerisinin kazanılmasında, özellikle teorik ve teknik bilgi tek başına yeterli değildir. Becerinin kazanılması için bilginin içselleştirilmesi ve uygulamaya dökülmesi gerekir. Bunun için de gerekli ortamların oluşturulması ve sürecin bütüncül olarak ele alınması gerekmektedir.

Yazma Eğitimi

Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin ilk okuma yazma süreci sözlü dünyadan yazılı dünyaya geçiş olarak görülebilir. Gray (1975) ilk okuma yazma eğitiminin eski Yunan kültüründe başladığını ve o günden beri devam ettiğini söyler. Verilen eğitimin belli kurallar çerçevesinde planlanması gerekir. Zaman içinde bilgi birikimin artması ve eğitimde yeni yönelimlerin ortaya çıkmasıyla verilen eğitimin kalitesi gün geçtikçe artmıştır.

Güzel yazmak bir sanattır ve özel yetenek gerektirir. Edebi bir tür olan şiir, hikâye, roman vb. yazabilmek belli bir birikim ve yetenek işidir. Fakat iyi ve doğru yazabilmek her zaman yeteneğe bağlı olmayabilir. Bireyin yazma tekniği, dil kuralları, kelime, cümle ve paragraf hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olması ya da öğrenmesi gerekir. Bu bir anda gerçekleşmez, zamanla ortaya çıkar (Kantemir, 1997).

Duygu, düşünce hayal ve izlenimlerin ifade araçlarından biri olan yazının nasıl olması gerektiğinin araştırılması, yazma eğitimin gerekliliğini ortaya koyar. Bireyin kendini en iyi şekilde ifade etme isteği iyi yazı yazabilmeyi önemli hale getirir. Etkili ve güzel yazı yazabilmek için yazma eğitiminin planlı yürütülmesi gerekir. Bu sürecin başarıya ulaşması, alınan eğitimi uygulayabilmeye bağlıdır. Bireylerin çocukluk döneminden itibaren yazma eğitimi alması, öğretmenleri tarafından yazdıkları yazılarının incelenmesi ve yaptıkları hatalarının belirlenip bu hataları ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar yapılması beklenir. Yapılacak bu çalışmalar, bireylerin bu becerilerini geliştirmesine ve dolayısıyla iyi yazı yazabilmelerine katkı sağlayabilir. Yazma eğitiminin büyük bir kısmı ilköğretim döneminde verilmektedir (Arıcı ve Ungan, 2008).

İlköğretim sürecinde öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade edebilmeleri için planlı yazma ve düşünme becerisine sahip olmaları gerekir. Öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirmeye yönelik öğretmenleri tarafından verilen ödevler ve

projeler gibi görev ve sorumlulukları yerine getirmelerini kolaylaştırmak, öğrenmeyi değerlendirebilmek için yapılan yazılı sınavlarda öğrencilere akademik başarı elde etmelerini sağlamak, gerçek hayatta kendini başkalarına anlatabilme yetisi kazandırmak için muhakkak yazma eğitiminin verilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin bildiklerini, duygularını, düşüncelerini ve izlenimlerini yazılı olarak anlatabilme becerilerini geliştirmek, yazmaya karşı ilgisini ve isteğini canlı tutmak, yazma alışkanlığı kazanabilmelerini sağlamak için eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında sık sık bu beceriyi geliştirici yazma etkinliklerine yer verilmelidir (Karatay, 2011).

Etkili ve kalıcı öğrenmenin sağlanması için yazma becerisi vazgeçilmez bir araçtır. Öğrenme gerçekleşirken yazma, bilginin toplanmasında, kaydedilmesinde ve transfer edilmesinde aktif olarak kullanılır (Graham, Gillespie ve McKeown, 2013).

Okuma becerisinin geliştirilmesinde olduğu gibi yazma becerisinin geliştirilmesi için de düzenli ve aralıksız çalışma yapılmalıdır. Ders esnasında yazma etkinlikleri eksiksiz şekilde uygulanmalıdır (Calkins, 1994; Tompkins, 2002). Özellikle Türkçe öğretmenleri, öğrencilere her hafta birkaç sayfalık yazılı ödev vermeli ve onları imlâ işaretlerine kadar kontrol etmelidir. Aksi takdirde öğrenen birey, dilin kurallarına göre cümle kurmasını ve doğru düşünmeyi öğrenemeyecektir. Yazma derslerinin amacı, öğrencilerin kendi duygu ve düşünce dünyalarını belli bir düzene koymaktır. Bu sebepler yazma öğretiminin ne kadar gerekli olduğuna kanıttır (Kaplan, 2012).

Eğitim-öğretim ortamında öğrencilerin yazma sürecinin aşamalarını çok iyi kavramaları sağlanmalıdır. Bu sayede öğrencilerin düşüncelerini ve iletmek istedikleri mesajlarını yazılarında etkili bir dil kullanarak ifade etmeleri sağlanmış olur (Öztürk, 2007).

Herhangi bir yazılı ürün oluştururken yetenek şart değildir. Eğitim sayesinde de yazma becerisi geliştirilebilir. Ne yazık ki bu bilgi, uzun süre eğitim çevrelerince göz ardı edilmiştir. Yanlış olan bu algının bir an önce düzeltilmesi, yazmanın eğitim-öğretimle kazanılan ve geliştirilen bir beceri olduğunun anlaşılması gerekir. Bilimsel çalışmalarla bu yanlış tespit dile getirilmiş ve düzeltilmiştir. Bilimsel çevrelerin bu olumlu tespiti sayesinde yazma becerisine

yönelik bakış açısı zamanla değişmektedir. Artık iyi yazan bireyler aramak yerine yazmanın herkes tarafından yapılabilecek bir dil becerisi olduğu anlaşılmıştır. Yazmanın öğretimine eskiye nazaran daha çok önem verilmiştir (Temizyürek ve Çevik, 2017).

Yazma eğitimi sadece dil becerisi olarak görülmemelidir. Özellikle düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz-sentez yapma gibi birçok zihinsel sürecin de eğitimin bir parçası olduğu dikkate alınmalıdır. Aynı zamanda çağın gerektirdiği yeni eğitim yaklaşımlarının da yazma eğitiminde kullanılması gerekir.

Yazma eğitiminin amaçları

İnsan duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözle ifade etse de bu beceri tek başına yeterli değildir. Sözün zaman ve mekân kavramlarında eritilmesi yazının işidir. Yazma eğitiminin temel amacı metin oluşturabilmek değil, bunun için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaktır (Göçer, 2016). Yazma eğitiminde ya da metin öğretiminde yazma sürecinin bütün aşamaları dikkate alınmalıdır. Yazma, bir dizi beceriyi bir arada gerektiren karmaşık bir süreç sonucunda öğrenilen beceridir. Yazma becerisinin kazandırılması esnasında bütün bu beceriler öğretilmeli ve sorun yaşananlar üzerinde durulmalıdır. Öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır (Güneş, 2013). Yazma becerisinin kazandırılmasında Türkçe öğretmenlerinin rolü büyüktür. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerine düzenli düşünme ve yazma alışkanlığı kazandırma amacı taşır (Sever, 2011).

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatabilecekleri ifade edilmiştir. Bireyler yazarak kendilerini ifade etmeyi bir alışkanlığa dönüştürmelidir. Yazma yeteneği olanlar ise bu beceriyi geliştirmeli, yapılan etkinliklerin değerlendirilmesiyle bu amaçlara ulaşabildiğini göstermelidir (MEB, 2006).

Koç ve Müftüoğlu (1998) yazma eğitiminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrencilerin duyduklarını, bildiklerini, düşündüklerini, öğrendiklerini açık, anlaşılır, doğru ve etkili biçimde yazılı olarak anlatma becerisi ve alışkanlığı kazandırmak.
- Öğrencilerin doğru, düzgün, açık ve anlaşılır bir dille yazmanın özelliklerini ve niteliklerini kavratmak.
- Yazıya ve konuşmaya dönüştürülmeyen düşüncelerin, bilgi ve birikimlerin kimseye yarar sağlamayacağını öğretmek.
- Dilin iletişimsel işlevinin konuşarak veya yazarak aktarmak olduğunu öğretmek.
- Öğrencilerin duygu, düşünce, bilgi ve birikimlerini belirlenen amaçlar doğrultusunda ve kendi hayatıyla ilişkilendirerek yazarak anlatmalarını sağlamak.
- Öğrencilerin dikkatini çekecek konular belirleyip bu konularda yazmalarını isteyerek özgün fikirler ortaya çıkmasını teşvik etmek.
- Öğrencilerin kendi kâğıtlarını; kâğıt düzenine, konuya, içeriğe, düzenlemelere, dil ve anlatıma, yazım ve noktalamaya uygunluk bakımından kontrol etmelerini, gerekli gördükleri yerlerde düzenleme yapmalarını isteyerek onların özeleştirici yapma ve konuya farklı pencerelerden bakma alışkanlığı kazandırmak.

Yazma becerisinin kazandırılması amacıyla yapılacak öğretimin ve çalışmaların verimliliğini artırmak için öğretmenlerin yazma öğretiminin amaçları konusunda bilgi sahibi olmaları gerekir. Bunun için gerekli düzenlemelerin yapılması ve gerekirse aralıklarla hizmet içi eğitim çalışmaları yapılmalıdır.

Yazma eğitiminin ilkeleri

Modern eğitim yaklaşımları, yaparak yaşayarak öğrenmeyi ilke edindiği gibi yazma eğitiminde de bu ilke benimsenmektedir. Yazma eğitime bakıldığında; kendi içinde eleştirel ve yaratıcı düşünmeye, araştırma-inceleme becerisine ve problem çözebilme becerisine ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Bireylerin deneyimleri, düşünceleri, izlenimleri, hayalleri, istekleri diğer bireylerin anlayacağı bir dille ifade etme becerisi kazanmaları hedeflenir. Akademik ve sosyal yönden başarılı olmak için bu temel kazanımlar oldukça önemlidir (Ungan, 2007).

Yapılan literatür taraması sonucunda (Demirel, 1999; Göçer, 2010; Göçer, 2016; Göğüş, 1978; Okurer, 1997; Yılmaz, 2010) yazma eğitiminde dikkat edilmesi gereken ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- Yazma becerisi yazı yazmakla öğrenilir. Yazma eğitiminin en temel ilkesi bireye sürekli ve düzenli olarak “yazdırmaktır”.
- Yazma becerisi, yazı yazarak öğrenildiğinden öğrencilere sık sık uygulama yaptırılmalıdır.
- Öğrenci düzeylerinin belirlenip yaş ve seviyelerine uygun duygu, deneyim ve bilgilerini anlatma fırsatı sağlayan konular tercih edilmeli, bireysel anlamda farklılıkların dikkate alınması gerekmektedir.
- Yazma çalışmalarında öğrenci merkezli çalışmalar yürütülmelidir.
- Yazma çalışmaları yaşamla ilişkilendirilmeli; öğrenci günlükleri, anılar, rapor yazma vb. etkinliklerle öğrencilere yazmanın ne kadar eğlenceli olduğu kavratılmalıdır.
- Dil bilgisi kuralları, yazma etkinlikleriyle birlikte -yüzme, bisiklet binme gibi becerileri öğrenen çocuklara verilen bilgiler gibi- teorik ve uygulamanın bir arada uygulandığı bütünleşik bir düzende verilmelidir.
- Yazma ve konuşma etkinlikleri arasında bağlantı kurulmalı ve arasındaki ilişki öğrenciye öğretilmelidir.
- Öğretmenler de öğrencileriyle yazma çalışmaları yapmalıdır.
- Yazma etkinlikleri sonucu ortaya çıkan eserler sınıf ortamında yapıcı bir yaklaşımla eleştirilmelidir.
- İyi yazabilmek için öğrencinin kendisine karşı güven duyması sağlanmalıdır.
- Öğrenci yazma konusunu kabullenmiş ve benimsemiş olacağı bir amaç doğrultusunda yazmalıdır.
- Öğrenci yazma etkinliğine başlamadan önce yazma konusuna karşı ilgi duymalıdır.
- Öğrenci kendi çabasıyla yazdığı yazıya karşı bir sorumluluk hissetmelidir.
- Öğretmen öğrencilerini yakından tanımalı ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak farklı yöntemler belirlemeli ve yazma çalışmalarını programla paralel yürütmelidir.

- Öğrencilerin düşünceleri önemsenerek onlara fark edildikleri hissettirilmeli, yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkan ürünlerden arşiv oluşturulmalıdır.
- Öğretmenlerin, yazma çalışmalarını not kaygısıyla değil, öğrencilerin yazma çalışmalarındaki hatalarını belirleyerek onların hatalarını telafi etmelerine yardımcı olma amacıyla hareket etmeleri gerekir.

Genel olarak yazma becerileri kazandırılırken sınıf ortamında yazmaya karşı istek uyandırılmalı; bu istek, yazma eğilimi olanları heveslendirerek çekingenleri yüreklendirmelidir. Öğrencilerin yazılarını birbirlerine okutmaları ve düzenli aralıklarla yazma yarışmaları düzenlenmelidir. Okul ve sınıf gazetelerine yazılar yazdırılmalı veya öğrencilerin özgün gazete ya da dergi çıkartmalarına yardımcı olunmalıdır.

Yazma eğitiminin unsurları

“Yazma eğitiminde öğretmenin temel görevi öğrenciye yazma sürecinde uygun yöntem ve stratejileri öğretmek ve bu yöntemleri öğrencinin tek başına kullanabilir hâle gelmesini sağlamak konusunda rehberlik etmektir.” (Özdemir, 2014, s. 19).

Urquhart ve McLver (2005) yazma eğitimini beş unsura ayırır. Bunlar; öğretmen, zaman, yazma yöntemleri, teknoloji kullanımı ve değerlendirmedir (Akt: Özdemir, 2014). Bu unsurlar Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 3. Yazma eğitiminin unsurları.

Yazma, ana dili öğretim programının belirlediği çerçevede belirli bir zaman diliminde tekrarlanan kapsamlı bir faaliyettir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri için yazma yöntem ve tekniklerini öğrenmeleri gerekir. Öğretmenler, teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanarak yazma dersinde farklı yöntemlerle farklı materyalleri kullanır. Öğrenciler, öğretmenin rehberliğinde yazma yöntemlerini uygulayabilirler. Öğrenciler, teknolojinin yardımıyla metinler oluştururken öğretmenler ve öğrenciler teknolojiyi kullanarak değerlendirme yapabilir. Bütün bunlar, ortak bir noktada birleşerek yazma öğretimine yön verir (Arı, 2008).

Öğrencilerin yazma becerisi kazanmasında ve bu becerinin geliştirilmesinde öğretmen önemli bir yerdedir. Urquhart (2005) yazma süreci araştırmalarının, yazma sürecine ve yazma ürününe odaklanmadan önce öğretmen sayesinde ilk odaklanmanın başladığını ifade eder. Rickards ve Hawes (2004) çalışmalarında öğretmenleri, öğrencilerin yazıları hakkında izlenim edinmek ve fikirlerini birbirleriyle paylaşmak için gerekli imkânlar verdikten ve onların dil becerilerinin niteliğini anladıktan sonra öğretimini planlayan kişi olarak görürler.

Yazma eğitim-öğretimi öğretmenin tek başına planladığı bir süreç değildir. Öğretmen, bu süreci öğretim programından destek alarak planlar ve öğrencilere farklı yöntemlerle yazma çalışmaları yaptırır. Öğrencilerin yazma becerisini geliştiren ve bu becerinin ne derece nitelikli öğrenildiğini değerlendiren yine öğretmenin kendisidir (Arı, 2008).

Yazma eğitiminde öğretmen, yazma sürecinin her aşamasında vardır. Öğretmen; öğrenciye yol gösteren, metin oluşturmasında yardımcı olan, öğrencilerin bireysel farkındalıklarına göre gerektiğinde farklı yöntemler kullanan bir rehber konumundadır (MEB, 2012). 2012 Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi (5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda öğretmenin başlıca görevleri şöyle belirtilmiştir:

- Öğrencilerde yazma isteği uyandırmalı ve onların yazma becerisine karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.
- Öğrencilerin düzeyini belirlemeli ve bu düzeylere uygun yazma eğitimi almalarını sağlamalıdır.

- Öğrencileri yazma süreciyle ilgili bilgilendirmeli, yazma aşamalarını kavratmalı ve bu aşamaları uygulamasını sağlamalıdır.
- Yazılı bir metin oluşturma süreciyle ilgili uygulanan yazma aşamalarında öğrencinin gelişimini izlemeli, gerektiği takdirde geri bildirimlerle onlara rehberlik etmelidir.
- Yazmaya karşı kaygı duyan veya tutukluluk yaşayan öğrencilerin yazma sürecine dâhil olmasını ve yazma sürecini bir ürünle sonlandırmasına yardımcı olmalıdır.
- Yazma becerisi sayesinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesine imkân sağlamalıdır.
- Öğrencilere metin türlerini kavratacak etkinlikler hazırlamalı ve öğrencilerin farklı metin yapılarıyla karşılaşmalarını sağlayarak düzeylerine göre kullanma alışkanlığı kazandırmalıdır.
- Öğrencilere yazma sürecinde teknolojiyi aktif olarak kullanabilme fırsatı vermelidir.
- Öğrencilere, kendilerinin ve başkalarının metinlerini eleştirel biçimde değerlendirebilme becerisi kazandırmalıdır.

Öğrencilerin yazmaya özendirilmesi gerekir. Bunun için yapılması gereken ilk iş çocuğun yazma isteği duymasını sağlamaktır. Yazma isteği zorla olamayacağı gibi zorlanınca "yazma korkusu" oluşabilir. Öncelikle öğrencinin yazmanın faydalarına, yazabileceğine inandırılması gerekir. Çocuk, yazma konusunu belirlerken serbest bırakılmalı ve konuyu kendisi seçebilmelidir. Bu sayede çocuk yazısını kendi hayatıyla, anlarıyla, gözlemleriyle, düşünce ve duygularıyla zenginleştirir. Öğretmen, yazma sürecine başlamadan ve yazma konusunu belirlerken öğrenciye zengin yaşantılar geçirdiği bir konuyu seçebilmesi için rehberlik edebilir (Göğüş, 1984; Nas, 2003).

Öğretim sürecinde öğretmenlerin yazma eğitimini bir plan dâhilinde vermesi gerekir. Kargaşanın ve düzensizliğin önlenmesi için bu oldukça önemlidir. Aynı zamanda süreç içerisindeki olumsuzluklar da hazırlanan plan sayesinde daha rahat tespit edilip hemen giderilebilir. Özellikle eğitim alanında hazırlanan bu planlar genellikle öğretim programı olarak bilinir. Diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma eğitiminin de öğretim programına uygun verilmesi gerekir.

Yazma Eğitiminin Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki Yeri

Ülkemizde uygulanan Türkçe dersi öğretim programları incelendiğinde günümüze kadar çok önemli değişikliklerin olduğu görülmektedir. Atatürk döneminden itibaren Türkçe öğretim programları, içinde bulunulan çağın gerekliliklerine ve alandaki yeniliklere paralel olarak gelişim göstermiştir. 1924, 1926, 1930 ve 1936 yıllarında İlk Mektep Programları uygulanmış, bu programlarda Türkçe Dersi Öğretim Programlarına (TDÖP) geniş yer verilmiştir. Atatürk döneminden sonra 1948, 1968 ve 1981 yıllarında uygulanan TPÖD’de davranışçı dil yaklaşımı temel alınmıştır. Bu programlar içerik bakımından birbirlerine oldukça yakındırlar. 1981 TDÖP alandaki gelişmelere ve değişimlere uzak uzun yıllar yürürlükte kalmıştır. Dünyadaki gelişmelere ve değişimlere uzak kalınması, uzun yıllar davranışçı yaklaşım temelli programların kullanılmasına sebep olmuştur. Programların davranışçı yaklaşıma uygun hazırlanmasından dolayı öğrencilerin temel dil becerilerini yeterince geliştirememiştir (Güneş, 2013).

PISA tarafından yapılan araştırmalarda, öğrencilerin bilgi ve becerileri gerçek hayatta kullanabilme düzeyleri, okuma, anlama, analiz edebilme, sorun çözme, akıl yürütme, etkin iletişim kurma gibi üst düzey düşünme becerileri ölçülmektedir. Türk öğrencilerin %70’i okuduğunu doğru ve düzgün bir şekilde anlama becerisi bakımından OECD ülkelerinin altındadır (OECD, 2003). Bu durum Türkçe dersi öğretim programlarında köklü değişikliklere ihtiyacı olduğunu göstermiştir.

2006 TDÖP güncel değişikliklere ve yeniliklere uygun olarak hazırlanmıştır. Bu programla birlikte öğrencilerin Türkçeyi doğru, düzgün, etkili ve güzel konuşması hedeflenmiştir. Ayrıca eleştirel düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma bilgi ve teknolojileri kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi farklı becerilerin de kazandırılması hedeflenmiştir. Davranışçı yaklaşımı esas alan diğer programların aksine 2006 TDÖP’de öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır (Demirel, 2015; Güneş, 2013). 2006 TDÖP’yle öğretmenlere farklı bir uygulama biçimi önerilmiş, dil bilgisi konu, kavram ve kurallarının dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirme etkinlikleriyle öğretme hedeflenmiştir (Göçer, 2010).

2006 TDÖP’de yazma kazanımları; uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını uygulama şeklinde belirtilmiştir. Bu programda toplam 6 amaç 42 alt kazanım bulunmaktadır. Programda yazma becerisinin öğretilmesinde kullanılacak yöntem ve teknikler şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2006):

- Not alma
- Özet çıkarma
- Boşluk doldurma
- Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma
- Serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma
- Yaratıcı yazma, metin tamamlama
- Tahminde bulunma
- Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma
- Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyulardan hareketle yazma
- Grup olarak yazma
- Eleştirel yazma

Yazma kazanımları, yöntem ve tekniklerden sonra ölçme ve değerlendirme boyutu da 2006 TDÖP kapsamlı olarak ele alınmıştır. Taşkın (2017) yaptığı çalışmada 2006 TDÖP’de 13 ana 3 alt olmak üzere toplam 16 ölçme ve değerlendirme aracından bahsetmektedir. Bunlar şu şekilde sıralanmıştır:

- Kısa cevaplı maddeler
- Çoktan seçmeli maddeler
- Eşleştirme maddeleri
- Doğru/Yanlış maddeleri
- Açık uçlu sorular
- Görüşme
- Tutum ölçekleri
- Öz değerlendirme
- Akran değerlendirme
- Gözlem

- Gözlem formu
- Kontrol listesi
- Dereceli puanlama anahtarı
- Öğrenci ürün dosyaları
- Performans ödevi
- Proje ödevi

2015 TDÖP'nin, 2006 TDÖP'ye göre daha sade, ayrıntıya fazla yer vermeyen bir yapıda olduğu görülmektedir. 2015 programının temelinde "süreç temelli yazma modeli" vardır. Bu programda yazma kazanımları, birbiriyle ilişkisi bulunan birçok becerinin ardışık olarak kullanılmasıyla hazırlanmıştır. Hazırlık evresinden başlayarak paylaşmaya uzanan bu süreç, birkaç haftayı bulabileceği gibi daha uzun zaman aralığı da gerektirebilir. Burada dikkat edilmesi gereken, öğrenciye "süreç temelli yazma"nın aşamalarıyla ilgili beceriler kazandırılmasıdır (MEB, 2015).

Yazma amaç ve kazanımları yönüyle bakıldığında 2015 TDÖP'nin bu bölümü 2006 TDÖP'deki gibi ayrı bir başlık altında vermediği görülmektedir. Ayrıca yazma becerisinin öğretilmesinde kullanılacak yöntem ve tekniklere, ölçme ve değerlendirme araçlarına ayrı bir başlık açılmamıştır.

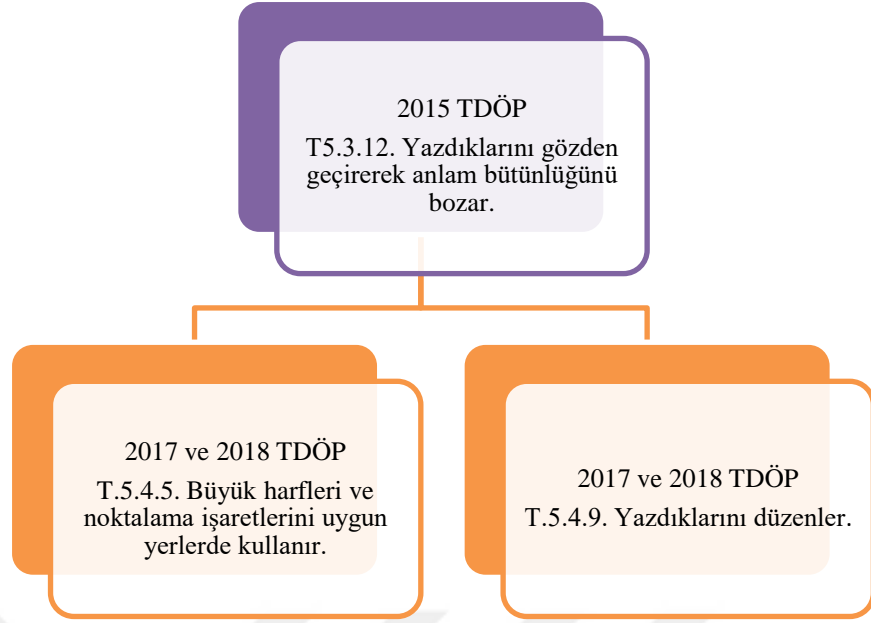
Hâlihazırda kullanılan program ise son olarak 2017 yılında güncellenen ve 2018 de düzeltmeleri yapıldıktan sonra son şekli verilen TDÖP'dir. Programa genel olarak bakıldığında diğer programlardan farkı değerler eğitiminin ön plana çıkarılması, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu olacak şekilde tasarlanmasıdır. TYÇ'de hayat boyu öğrenme kapsamında her bireyin kazanması beklenen sekiz anahtar yetkinlik bulunmaktadır. Güncellenen programın temel becerilerinde yer verilen bu yeterlilikler; ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade şeklinde sıralanabilir (MEB, 2018).

2018 TDÖP'de yazma becerisi dinleme/izleme, okuma, konuşma gibi diğer üç temel dil becerisiyle birlikte yer almıştır. Program 2015 TDÖP gibi ayrıntıya yer vermeyen sade bir yapıdadır. Yazma becerisinin öğretiminde kullanılacak

yöntem ve yaklaşımlar ayrı bir başlık olarak verilmemiştir. Ancak öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde aktif rol oynaması ve bireysel öğrenmelerinin sorumluluğunu kazanmaları sağlanmalıdır. Öğrenciler öğrendiği bilgileri, günlük hayatla sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelidir. Bunun için eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin aktif olarak katılabilecekleri etkinlikler ve çalışmalar bulunmalıdır (MEB, 2018).

2018 TDÖP’de öğrencilerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmede kullanılan araçlar ayrı bir başlık altında belirtilmemiştir. Ancak ortaokul seviyesi kabul edilen 4. ve 8. sınıflarda sadece süreç odaklı değil sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının da benimsenmesi istenmiştir. Bu sınıf düzeylerinde, akademik beceri olarak görülen bilişsel becerilerin ölçülmesinde yazılı sınavların kullanılması gerektiği, yazılı sınavlar hazırlanırken yararlanılan maddelerin öğretim programı kazanımlarının bilgi, beceri tür ve düzeyleri ile tutarlı olmasına dikkat edilmesi hususunda telkinlerde bulunulmuştur. Ayrıca programda; yazılı sınavlar hazırlanırken öğrencilere üst düzey bilişsel becerilerini kullanabilme imkânı sağlayan çeşitli madde türlerinden yararlanılması, hazırlanan sınav maddelerinin, mümkün olduğunca yazılı (kısa metin, şiir, tablo, grafik vb.) ve görsel unsurlar (karikatür, fotoğraf, resim vb.), grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları vb.) gibi öncüllere yer verilerek zenginleştirilmesi ve bunların aktif kullanılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018).

2017 ve 2018 TDÖP’nin 2015 TDÖP’ne göre kazanım sayısı yönünden bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Bunun sebebi ise önceki programlarda kazanımlarda var olan çoklu ifadelerin ayrı kazanımlar şeklinde ifade edilmesinden kaynaklanmaktadır.



Şekil 4. Yazma kazanımlarının yeniden isimlendirilmesi

Şekil 3. incelendiğinde, 2015 TDÖP 5. sınıf düzeyinde yer alan “T5.3.12. Yazdıklarını gözden geçirerek anlam bütünlüğünü bozan ifadeler, yazım ve noktalama hataları varsa bunları belirler, düzeltir ve metni yeniden yazar/düzenler.” kazanımının, 2017 ve 2018 TDÖP’de “T.5.4.5. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.” ve “T.5.4.9. Yazdıklarını düzenler.” şeklinde ayrıldığı görülmektedir.

2017 ve 2018 TDÖP’deki yazma kazanımları, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerine göre sınıflandırılması Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

2017 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Kazanımları

5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
1.Şiir yazar.	1.Şiir yazar	1.Şiir yazar	1.Şiir yazar
2.Bilgilendirici metin yazar.	2.Bilgilendirici metin yazar.	2.Bilgilendirici metin yazar.	2.Bilgilendirici metin yazar.
3.Hikâye edici metin yazar.	3.Hikâye edici metin yazar.	3.Hikâye edici metin yazar.	3.Hikâye edici metin yazar.
4.Yazma stratejilerini uygular	4.Yazma stratejilerini uygular.	4.Yazma stratejilerini uygular.	4.Yazma stratejilerini uygular.
5.Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	5.Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.	5.Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.	5.Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.
6.Bir işin işlem basamaklarını yazar.	6.Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	6.Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	6.Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.
7.Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.	7.Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.	7.Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.	7.Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.
8.Sayıları doğru yazar.	8.Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	8.Yazdıklarında anlatım biçimlerini kullanır.	8.Yazdıklarında mizahi ögeler kullanır.
9.Yazdıklarını düzenler.	9.Yazdıklarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır.	9.Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	9.Yazılı anlatım biçimlerini kullanır.
10.Yazdıklarını paylaşır.	10.Yazdıklarını düzenler.	10.Yazdıklarında anlatım biçimlerini kullanır.	10.Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
11.Yazdıklarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.	11.Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	11.Kısa metinler yazar.	11.Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
12.Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	12.Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	12.Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	12.Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
13.Formları yönergelere uygun doldurur.	13.Formları yönergelere uygun olarak kullanır.	13.Ek fiili işlevine uygun olarak kullanır.	13.Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
14.Kısa metinler yazar.	14.Kısa metinler yazar.	14.Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.	14.Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.
15.Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	15.Yazdıklarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır.	15.Yazdıklarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır.	15.Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
16.Yazdıklarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır.	16.Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	16.Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	16.Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
	17.Yazdıklarını düzenler.	17.Yazdıklarını düzenler.	17.Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
	18.Yazdıklarını paylaşır.	18.Yazdıklarını düzenler.	18.Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
	19.Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	19.Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	19.Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
	20.Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	20.Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	20.Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

Tablo 1 incelendiğinde 2017 ve 2018 TDÖP’de yazma kazanımlarının sarmal bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Beşinci sınıfta 16, altıncı sınıfta 14, yedinci sınıfta 17 ve sekizinci sınıfta 20 kazanım ifadesine yer verilmiştir. En fazla kazanımın sekizinci sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. 2018 ve 2017 TDÖP’de kazanımların altında açıklamalara yer verilmiş olması, o kazanımın hangi sınıf düzeyinde nasıl öğretileneğine yol göstermektedir.

Kaygı ve Yazma Kaygısı

Kaygı, bireyin karşılaştığı olumsuz bir durum karşısında verdiği doğal bir tepkidir. Kaygının bugüne kadar birçok tanımı yapılmıştır. Güncel Türkçe Sözlükte (URL-1) “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa” olarak tanımlanmıştır. Kaygı, bir tehdit altında hissedilen korku, üzüntü, huzursuzluk, endişe, gerginlik gibi duygusal ve gözlenebilir tepkilere denir. Ayrıca kaygı bireyde hoşnutsuzluk yaratan duygusal bir deneyim; sıkıntı, panik, korku ve dehşet duygularına yol açan bir duyguya yol açmaktadır (Büyüköztürk, 1997; Burger, 2006; Demirel, 2010; Işık, 1996; Spielberg, 1972). Kösel (2006), kaygıyı, bireyin yaşadığı iç çatışma sonucunda meydana gelen sıkıntı veren, belli bir devamlılığı olan psikolojik bir durum olarak görür. Budak (2017) ise kaygıyı, kişinin çevresinde veya kendi benliğinde bulunan, çevresindeki değişikliklerle veya benliğindeki bilinçsiz, bastırılan güçlerin devreye girmesiyle harekete geçen henüz algılanmamış bir etkene yönelik tepki vermesi şeklinde açıklar.

Kaygı, bilinmeyen bir durum karşısında bireyin verdiği tepkidir. Birey sosyal ortamında etkileşim halindeyken doğal olarak oluşan duygusal bir ifade olarak da tanımlanabilir. Ancak bu durum, kişilik gelişimini etkileyerek engelleyecek düzeye çıktığı zaman kişiye zarar verir hale gelir (İşeri ve Ünal, 2012). Bildik (2007) ise kaygıyı, fiziksel ve ruhsal anlamda var olan doğal sınırların tehdit edildiği ya da zorlandığı durumlarda ortaya çıkan; fiziksel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılma durumu olarak tanımlar. Bildik (2007) kaygıyı, 4S prensibiyle şu şekilde açıklamaktadır:

- *S- Stresin oluşması:* Hayatta herhangi bir anda bireyin karşılaşmasına çıkan bir olay ya da durum sonucunda ortaya çıkar.
- *S- Stresli durumun değerlendirilmesi:* Karşılaşılan olay ya da durum karşısındaki bireyin tutumunu, inanç ve beklentilerini kapsar.

- *S- Strese karşı tepki verilmesi:* Bireyin değerlendirmesine göre belirlenen “dövüş ya da kaç” biçiminde verilen bir tepkidir.
- *S- Sonuç:* Bireyin tepkileri sonucunda ortaya çıkan durumdur.

Kaygı, bireyin günlük hayatında en sık gözlenebilen davranışların başında gelmektedir. Her bireyde değişik derecelerde de olsa kaygı vardır. Yani hiç kaygısı olmayan birey yok denecek kadar azdır. Burada kaygının türü ve derecesi oldukça önemlidir. Kaygı bireyin günlük yaşamının merkezi haline gelirse o zaman birey hayatına devam edemez haline gelir. Bu durumların yaşanması sonucunda bireyde değişik davranış bozuklukları oluşmasına yol açar (Bildik, 2007; Cüceloğlu, 2012). Kaygı ile öğrenme arasındaki ilişkinin her zaman olumsuz olmadığı gibi orta derece kaygının öğrenmede en yüksek verimliliğe ulaştıracağını bilinmektedir. Bu ilişkiyi Cüceloğlu (2012), Şekil 4’te vermiştir.



Şekil 5. Kaygı düzeyi ile verimlilik arasındaki ilişki

Kaygı düzeyinin yüksek seviyede olması, bireyin sıradan davranışlara gerilemesine, endişeli olmasına neden olmaktadır. Orta düzeydeki kaygının ise organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özelliğinin olduğu bilinir. Kaygı düzeyi iyi ayarlanırsa, bireyin başarılı olmak için daha fazla çalışmasını ve olumsuz yaşantılar karşısında çözüm üretebilmesini kolaylaştırmaktadır (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007).

Günlük hayatta çeşitli durumlarda karşılaşılan kaygının, ortaya çıkma biçimleri Tablo 2’de özetlenmiştir (Bildik, 2007).

Tablo 2

Kaygının Ortaya Çıkma Biçimleri

Bedensel Belirtiler	Duygusal Belirtiler	Zihinsel Belirtiler	Davranışsal Belirtiler
Hızlı nefes alıp verme	Sinirlilik	Konsantrasyon zorluğu	Duygusal olarak patlama
Kalp çarpıntısı	Gerilim	Karar verme güçlüğü	Saldırgan davranışlar
Ağız ve boğaz kuruluğu	Üzüntü	Unutkanlığın artması	Aşırı yeme ve iştah
Soğuk ve nemli eller	Düşük özsaygı	Eleştiri alıp eleştiri verebilme güçlüğü	Kaygı yaratan durumdan kaçma
Ateş basması	İlgisizlik	Kendi kendine eleştirici düşünceler	Hiçbir şey yapmak istememek
Kaslarda gerginlik	Utanç ve suçluluk	Düşüncelerin çarpıtılması	Alkol ve madde kullanımı
Hazımsızlık	Değişken ruh hâli	Eskiye göre daha katı tutumlar sergileme	
İshal			
Kabızlık			
Nedensiz yorgunluk			
Gerilim tipi baş ağrısı			
Uyku bozuklukları (Uykuya dalma güçlüğü veya çok erken uyanma)			

Bu alanda yapılan çeşitli araştırmalar incelendiğinde (Bayat, 2014; Demir ve Melanlıoğlu, 2014; İşeri ve Ünal, 2010; Karakaya ve Ülper, 2011; Katrancı ve Kuşdemir, 2015; Kinay ve Özkan, 2014; Sallabaş, 2012; Melanlıoğlu, 2013; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Sevim, 2012) kaygının dil becerileri alanında yazma, dinleme ve konuşma kaygısı olarak ortaya çıktığı belirtilmektedir.

Hayatın her aşamasında büyük önem taşıyan kendini ifade edebilme becerisi, yazma ile somutlaşarak kalıcı hale gelmektedir. Yazma becerisi, zaman içinde gelişen ve bu yönüyle de ilgi ve motivasyon gerektiren öğrenilmesi zor bir beceridir. Yazma becerisi öğretiminde yapılması gereken öncelikli işlerden biri, öğrencilerin yazmaya yönelik kaygılarının ortadan kaldırılması olmalıdır (Ateş, Yıldız ve Ercan, 2016).

Kaygı, aşırı düzeyde olmamak koşuluyla bireye düşüncelerini seçmede, sıralamada, düzenlemede ve yazıya aktarmada yardımcı olur. Birey bu sayede karşısındakilere kendini daha iyi ifade edebilir (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013). Kaygılı bireyler, kendilerini ifade ederken yazmaktan çekinmez aksine

hoşlanmaktadır. Kendileri için yazdıklarında çok fazla kaygılanmayan bireyler, yazdıkları ürünü sergilerken ya da başkaları için yazarken kaygılanmaktadırlar (Bloom, 1980).

Yazma kaygısı ile ilgili yapılan araştırmalar, iletişim kaygısı alanında yapılan araştırmalara paralel olarak başlamıştır (Smith, 1984). Daly ve Miller (1975a), iletişim kaygısı yüksek olan bireylerin iletişim kurmaktan kaçındığını ve bireylerin zorlandığını hissettiğinde, önceki olumsuz deneyimlerinin etkisiyle aşırı derecede kaygılı tepkiler gözlemlendiğini belirtmektedir. Bu alanda yapılan bazı araştırmalara bakıldığında kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin motivasyonlarının ve özgüvenlerinin düşük olduğu görülür. Ayrıca bireylerdeki benlik kavramlarının diğer bireylere göre daha az geliştiği ve sosyal ortamlarda kendilerini ifade ederken zorlandıkları gözlemlenir. Böyle bireylerin iletişimin az olduğu mesleklere daha çok yöneldiği belirtilir (Daly ve McCroskey, 1974; Giffin ve Gilham, 1971; Hamilton, 1972; McCroskey ve Lepard, 1974; Akt: Daly ve Miller, 1975b).

Yazma kaygısı (writing anxiety, writing apprehension), bu alanda çalışma yapan bazı araştırmacılar tarafından (Peterson, 1987; McLeod, 1987) yazma tutukluğu (writer's block) şeklinde ifade edilmiştir.

Yazma kaygısı; zorunlu olarak yazma etkinliğine maruz kalan bireyin korkmalarına, çekinmelerine, yazmaya başlayamamalarına (ertelemelerine) ya da başlanan bir yazma etkinliğini tamamlayamamalarına neden olur. Farklı alanlarda karşılaşıldığı gibi yazma etkinlikleri esnasında da kaygı, bireyi olumsuz yönde etkilemektedir (Katrancı, 2015).

Yazma kaygısının yüksek veya düşük olan öğrencilerin yazma süreçlerini karşılaştığı sorunlar üzerine birçok araştırmacı çalışma yapmıştır. Bu araştırmacıardan Bloom (1980) yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler ile düşük olan öğrenciler arasındaki farkları sıralamıştır. Bu farklar mutlaka eğitim-öğretim faaliyetlerinde göz önünde bulundurulmalıdır.

Yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler:

- Erteleme, kendini kandırma ve kaçınma gibi davranışlar yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin karakteristik özellikleridir.
- Birçok kaygılı öğrencinin –yazdıkları zaman- yazıları iyidir.

- Yazılması gereken metnin uzunluğu ya da kısalığı yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler için önemli görülmektedir.
- Belirli bir süre içerisinde teslim etmeleri gereken ödevleri zamanında tamamlamış olsalar bile yazdıkları üründen tatmin olmamaktadırlar.
- Erteleedikleri yazma ödevleri için kendilerini sorumlu tutmamaktadırlar.
- Kişisel olarak yazdıklarından tatmin olsalar da yazdıklarının herhangi bir okuyucu tarafından okunmasından ya da birilerinin kendilerini aptal olarak değerlendirmesinden korkmaktadırlar.
- Değerlendirilme korkusu, aynı zamanda yazılarını düzeltme isteklerini de azaltmaktadır.
- Kendileri için önemli gördükleri konular hakkında yazı yazmaktan hoşlandıklarını belirtmektedirler.

Yazma kaygısı düşük olan öğrenciler:

- Yazma kaygısı düşük olan öğrenciler yazmayı dört gözle beklemektedirler ve kendilerini ifade etme becerilerinden gayet emindirler.
- Yazacakları metnin çaba gerektirdiğinin farkındadırlar ve yazdıkları ürünler hakkında öğretmenleri ve arkadaşlarıyla konuşmaktan hoşlanırlar.
- Yazma kaygısı düşük olan öğrencilerden üçte biri yazdıklarının değerlendirilmesinden korkmaktadır.
- Yazma kaygısı düşük olan öğrenciler genelde yazma ödevlerini geciktirdiklerini ifade etseler de yazmaya başlamadan önce iyi bir yazı yazacaklarını düşünmektedirler.
- Yoğun bir şekilde yazmaktadırlar; notlarından sıkça alıntı yapmaktalar ve sadece düzenleme ve düzeltme amacıyla yazma süreçlerini kesintiye uğratmaktadırlar.

Yukarıdan da anlaşılacağı üzere yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler yazma eyleminden kaçınırken düşük olan öğrenciler yazmaya daha fazla eğilim göstermektedir. Öğrenci, yazmaya karşı kaygı duymalı ama bu kaygı gereğinden fazla olmamalıdır.

Aynı şekilde yazma kaygısı üzerine araştırmalar Reeves'e göre (1997) yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin gösterdikleri davranışlar şu şekilde sıralanabilir:

- Yazı yazma becerisine fazla ihtiyaç duyulmayan ya da bu beceriyi kullanma ihtiyaç duymayan bir meslek seçme eğiliminde olurlar.
- Lisans eğitimleri boyunca, sürekli yazma gerektiren derslerden ve bölümlerden kaçınma eğilimindedirler.
- Ders dışında günlük hayatta yazma eğilimleri çok azdır.
- Böyle ğrenciler, yazma becerisi yönünden evinde, okulunda ve toplum içinde iyi bir örnek değildirler.
- Sözel beceriye dayalı testlerden, okuduğunu anlamaya dayalı niversiteye giriş sınavları gibi yapılan standart yazma becerisi isteyen testlerinden yeterli puan alamazlar.
- Bu şartlardan dolayı yazma etkinlikleri içeren derslerde motivasyonları ister istemez düşüktür.

Ayrıca yazma kaygısı istenenden yüksek olan öğrencilerin yazılı metinlerinde şu özellikler görülmektedir (Reeves,1997):

- Yazılarında ne yazacaklarını bilemedikleri gibi özgün fikirler üretmekte, yaratıcı olmakta çok zorlanırlar.
- Kelime sayısı bakımından kısır metinler yazarlar.
- Yaratıcı düşünme ve konuya uygun fikirler beyan etme bakımından zayıftırlar.
- Bütün bileşenler göz önünde bulundurularak yapılan değerlendirmelerde yazılarının kalite bakımından düşük olduğu anlaşılır.
- Cmleri kronolojik ve mantıksal sıralama becerisi bakımdan değerlendirildiklerinde yeterli puan alamazlar.
- Metinlerinde kullandıkları cmler az miktarda da olsa bilgi içermektedir.
- Yazma sürecinde mekanik unsurları (imla, noktalama) ve dilsel kuralları (dil bilgisi, anlatım bozukluğu) kullanmakta zorlanırlar.
- Kullandıkları cmler yapıları bakımından çeşitlilik göstermez.

Bireylerin yazma becerisine yönelik kaygısı yüksek olursa yapılan yazma uygulamalarında zorlanacağı ve hedeflenen düzeyde yazma ürünleri üretemeyecekleri anlaşılmaktadır. Bu sebeple hazırlanan yazma etkinlikleri, bireylerdeki yazma kaygısını düşürmeli ve özgüvenini artıracak nitelikte olmalıdır (Katrancı, 2015).

Özellikle öğrencilik yıllarında bireyler; yazarak anlatmanın kaygı duyulacak, korkulacak bir durum olmadığına, isteyen herkesin düşüncelerini yazılı olarak özgürce anlatabileceklerine inandırmalıdır. Bu doğrultuda bireylerin yazmış oldukları yazılardan seçilen örnekler okulda veya okul dışındaki yerlerde sergilenmelidir. Bu eserler hazırlanan okul gazetesi, duvar gazetesi gibi ilgi çeken ortamlarda da yayımlanarak diğer öğrencilere örnek olması sağlanmalıdır. Yapılacak bu gibi küçük uygulamalar bireylerin yazma kaygılarını istenilen düzeye çekebilir. Bu sayede birey düşüncesini yazarak anlatmaya güdülenir. Oluşacak sosyal etki sayesinde diğer bireyler de düşüncelerini yazarak anlatma konusunda cesaretlendirebilir (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013).

Yazmaya başlamadan önce aşırı kaygı ve başaramama korkusunun bireylerin yazma becerilerini olumsuz yönde etkilediği gözlemlenmektedir. Var olan bu kaygıyı ortadan kaldırmak için öğrencilerin çalışmalarındaki olumlu taraflar ön plana çıkarılarak öğrenciler cesaretlendirilebilir (Arıcı ve Ungan, 2008). Bu ve buna benzer teşvikler var olan kaygıyı azaltacağı gibi öğrenciyi yazmaya karşı istekli hale getirecektir.

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı

Bilgi çağının gerektirdiği değişiklikler sonucunda var olan bilgi ve teknoloji sürekli olarak kendini yenilemektedir. Bireyin var olan bilgiye ulaşması için takip edilen geleneksel öğretim yöntemlerin yeterince donanıma sahip olmadığı, bu konuda eksik kaldığı görülmektedir. Bu eksikliği gidermek için çağdaş öğretim yaklaşımları kullanılmalıdır. Çağdaş öğretim yaklaşımlarında ortak özellikler; öğrenciyi merkeze alarak sorumluluğu öğrenciye bırakması, öğreticiyi bu süreçte bilgiye ulaşmak yollarını gösteren bir rehber olarak görmesi, üst düzey düşünme becerilerine odaklanması gibi çağdaş uygulamalardır (Acar, 2011; Demiral, 2015).

PTÖY, bireyin kendi bilgilerinden hareketle deneyimler yoluyla yeni bilgiler öğrenebilmelerini sağlayan çağdaş öğretim yaklaşımlarındandır. Birey eski bilgileriyle yeni bilgileri bağdaştırmak suretiyle bu sürecin başından sonuna kadar aktif rol oynar. Birey bu süreçte problemleri tanıma, eleştirel düşünme, çözüm yolları geliştirme, yaratıcılık, araştırmayı öğrenme ve yönetme, elde edilen verileri analiz etme, bilgileri seçme ve bütünleştirme gibi sorumluluk gerektiren görevleri üstlenir (Demiral, 2015; Diffily, 2012).

PTÖY'nin ortaya çıkışını anlayabilmek için ilk olarak proje kavramının anlaşılması gerekmektedir. Proje sözcüğünün ilk kullanılması 16. yüzyıla dayanmaktadır. Sözcük kökü Latince'den "projicerre" (ileri fırlatmak) kelimesinden türetilmiştir. İtalyancada "pregetto", Fransızca'da "projet", Rusçada "proekt" ve İngilizcede "project" olarak adlandırılır. İngilizce sözlükte bireysel ya da grup olarak belirlenen bir hedef doğrultusunda yapılan plan ve tasarı sonucunda harekete geçme işi olarak tanımlanır (Acar, 2011; Demiral, 2014; Demirel, 2011; Erdem ve Akkoyunlu, 2002). Türkçe Güncel Sözlükte ise "1. Değişik alanlarda önceden plan ve programa alınmış, maliyeti hesaplanmış, kurum ve kuruluşların yönetim organları tarafından onaylanmış, kısa ve uzun vadeye bağlanarak özel kurum veya devlet adına gerçekleştirilmesi kabul edilmiş bilimsel çalışma tasarısı. 2. Gerçekleştirilmesi istenen tasarı." şeklinde tanımlanmıştır (URL-2).

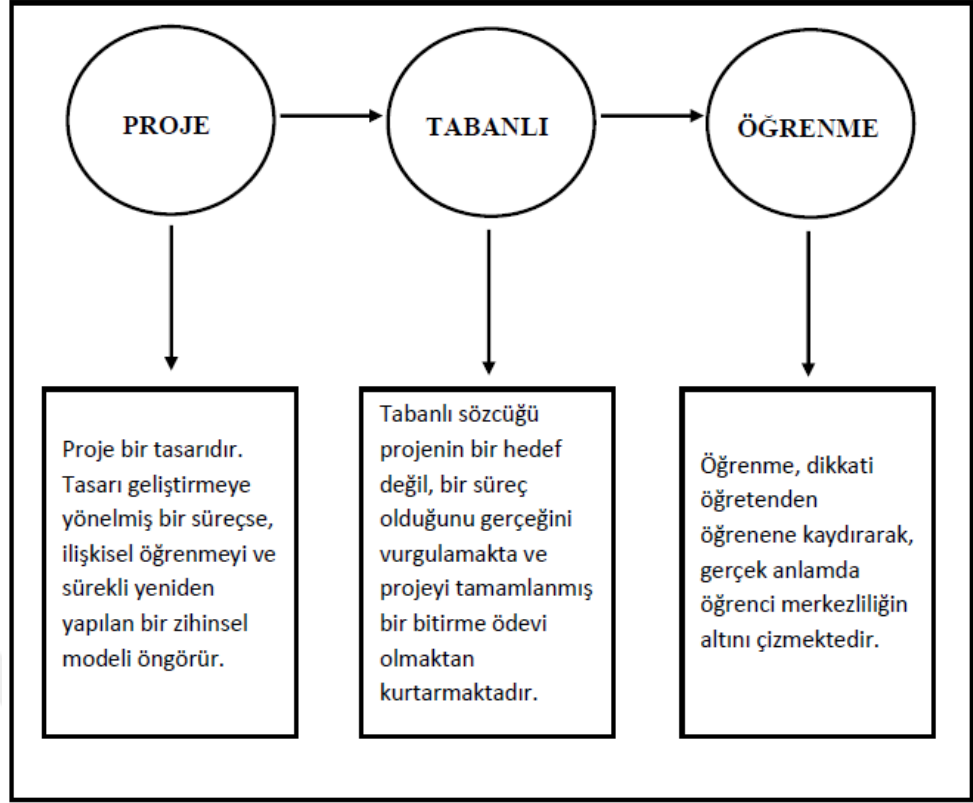
Eğitim alanında proje kavramının tarihsel gelişimine bakılırsa bu kavramın yapılandırmacı yaklaşımla ilişkili olduğu ve öğrenci merkezli olduğu görülür. Öğrenci merkezli eğitim anlayışını 1762 yılında J.J. Rousseau ortaya atmış, öğrencilerin yeteneklerine değer verilmesi ve gerçek yaşamın öğrenilmesiyle proje kavramına ilham vermiştir. Proje ve PTÖY, eğitim dünyasında bilimsel anlamda ilk olarak 1918 senesinde William H. Killpatrick tarafından "The Project Method" adlı çalışmasıyla tanıtılmıştır. Killpatrick, kendisi gibi eğitim bilimci olan John Dewey'den etkilenmiş; ancak öğrenme sürecinde "Öğrencilerin özgürlüğü esastır." anlayışını benimseyerek öğretmene yer vermemiştir. Killpatrick "Öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve becerileri, proje yapım sürecinde tek başlarına sırtlamaları için Bu noktada Killpatrick ve Dewey fikir ayrılığına düşmüştür (Acar, 2011; Demiral, 2015; Haliloğlu Tatlı, 2005).

Knoll PTÖY'nin tarihini beş aşamada ele almıştır (Knoll, 1997; Akt: Çiftçi, 2006). Bu sınıflandırma şu şekildedir:

- 1590-1765: Projeye ilgili çalışmaların, Avrupa'daki bazı mimarlık okullarında çalışılmaya başlanmıştır.
- 1765-1880: Proje çalışmalarının öğrenme metodu olarak düzenli hale gelmesi ve Amerika'da tanınmaya başlanması.
- 1880-1915: Proje çalışmalarının zanaat (el) eğitimlerinde ve normal eğitim veren okulların çoğunda görülmeye başlaması.
- 1915-1965: Proje çalışmalarının Amerika'dan Avrupa'ya geri dönerek tekrar tanıtılması.
- 1965- Günümüz: Proje fikrinin yeniden yapılandırılması ve üçüncü kez tanıtılması.

PTÖY, bireysel ya da küçük gruplar aracılığıyla hayattan alınan gerçek problem senaryoları üzerine kurulan, hayatta karşılaşılabilecek gerçek durumları öğrenme sürecine taşıyan ve öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde aktif rol oynamasını sağlayan, gerçek hayatla örtüşen uygulamalara yer veren, disiplinler arası, üst düzey bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Acar, 2011; Başbay, 2011; Demiral, 2015; Erdem, 2002; Hmelo-Silver, 2004; Krajcik ve Blumenfeld, 2006; Saraçoğlu, Özyılmaz Akamca ve Yeşildere, 2006).

Erdem ve Akkoyunlu (2002) çalışmalarında proje üretmeyi, ilişkisel öğrenme ve yeniden yapılanan bir zihinsel model olarak görürler. "Tabanlı" sözcüğü ile ürünün değil sürecin ön planda olduğunu ve öğrenene özgü bir yapı kazandırıldığını ifade edilmek istendiğini belirtirler. "Öğrenme" sözcüğüyle ise süreçte öğretenden çok öğrenenin önem kazanarak gerçek anlamda öğrenci merkezli eğitimi kastedildiği dile getirilir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002). PTÖY'nin bahsedilen bu süreci Şekil 6'da gösterilmektedir.



Şekil 6. Proje tabanlı öğrenme süreci

PTÖY’de amaç, bireyin ortaya konulan problemleri doğru olarak cevaplandırmasından daha önemli, konu hakkında bilgi sahibi olmak ve edindiği bu bilgileri gerçek yaşamda kullanabilmektir (Başbay, 2011; Stolk ve Harari, 2014).

Sürecin iyi planlandığı proje uygulamalarında öğrenci lehine olumlu sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde PTÖY’nin yedi önemli bileşenine dikkat edilmesi gerekir. Bu bileşenler Şekil 7’de gösterilmektedir (Demiral, 2015).



Şekil 7. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yedi önemli bileşeni

Şekil 7 incelendiğinde 21. yüzyıl becerileri arasında gösterilen PTÖY, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasını, öz denetimini artırmasını, eleştirel ve yenilikçi olmasını, sürekli bilme ihtiyacı hissetmesini, süreç içinde dönüt ve düzeltmelerle daha iyi bir öğrenmesini sağlaması bakımından eğitim öğretim süreci için oldukça değerli olduğu anlaşılmaktadır.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının aşamaları

PTÖY’de planlama aşamasından sunum aşamasına kadar takip edilmesi gereken yollar Tablo 3’te belirtilmiştir (Acar, 2011; Demir, 2013; Demiral, 2015; Katz ve Chard, 2000; Klein, Taveras, King, Commitante, Curist-Bey ve Stripling, 2009; Korkmaz ve Kaptan, 2001; Memişoğlu, 2008):

Tablo 3

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Aşamaları

Planlama ve Giriş Aşaması	<ul style="list-style-type: none">• Projenin amacı, hedeflenen proje ürünü, çalışma takvimi ve uygulanacak aktiviteler titizlikle planlanmalı.• Hazırlanan projelerin konusu, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabileceği ve kullanabileceği konulardan seçilmelidir. Öğrencinin gündelik yaşamla bağ kurması ve ileriki yaşantısında karşılaşılabileceği durumlarda kullanabilecek olması projenin en önemli kısmıdır.• Seçilecek konunun sınıf ortamında uygulanabilir olmasına dikkat edilmelidir.• Projeye başlanmadan önce maliyet hesaplanmalı ve proje takvimi belirlenmelidir.• Proje konusuyla ilgili kaynak taraması yapılarak kitap, dergi, makale, tez, bildiri, ansiklopedi vb. yazılı kaynaklardan, internetten ve alan uzmanı kişilerden faydalanılarak bilgi ve belgeler toplanmalıdır.• Yapılacak çalışmanın nitel bir çalışma mı, yoksa nicel bir çalışma mı olduğu belirlenmelidir. Buna bağlı olarak araştırmanın modeline karar verilmelidir.
Geliştirme ve Zenginleştirme Aşaması	<ul style="list-style-type: none">• Neden bu konunun seçildiği ayrıntılı olarak bilimsel yönüyle birlikte açıklanmalıdır.• Projenin amacı açık ve net olarak ifade edilmelidir.• Tercih edilen bilimsel yöntemin uygulama aşamaları ayrıntılı olarak açıklanmalıdır.• Çalışma sonucunda ulaşılabilecek bulguların nasıl değerlendirileceği netleştirilmelidir.
Yürütme (Uygulama) Aşaması	<ul style="list-style-type: none">• Proje süresince uygulanacak kontrol noktaları belirlenmelidir.• Öğrenciler süreç boyunca öğretmenin rehberliğinde kontrol edilmeli ve gözlemlenmelidir.• Öğretmen her türlü soruyu cevaplandırmalı, bilgileri organize etmeli, bulguları birleştirmede öğrenciye yol göstermelidir.• Elde edilen veriler belirlenen modele uygun bir yöntemler analiz edilmelidir.• Araştırmada ulaşılan bulgulara uygun tablo ve grafikler çizilmeli ve yorumlamalar yapılmalıdır.
Sunum Aşaması	<ul style="list-style-type: none">• Sunulardaki temel noktalar belirlenip bulgular organize edilmeli ve projenin hangi düzende sunulacağına karar verilmelidir.• Öğrenciler tarafından hazırlanan projeler uygun teknikler kullanılarak belirlenen yerde (sınıf, kütüphane, konferans salonu vb.) sunulmalıdır.• Sunu esnasında, sınıftaki diğer öğrencilerden gelecek sorular tartışılıp cevaplandırılmalıdır.
Rapor ve Değerlendirme Aşaması	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen rehberliğinde öğrenciler tarafından proje özetlenerek öğrenilenler değerlendirilmelidir.• Proje ile elde edilen sonuçlar listelenmeli, hipotezlerin gerçekleşip gerçekleşmediği kontrol edilmeli, varsa yapılan hataların neler olduğu tespit edilip nedenleri tartışılmalıdır.• Öğrenciler tarafından sunup tartışılarak sonuçları belirlenen proje; konu, gerekçe, amaç, model, bulgular, sonuç, öneriler ve kaynaklar bölümlerinden oluşacak şekilde düzenlenmelidir.

Bu çalışmaların dışında PTÖY sürecini farklı şekilde aşamalara ayıran çalışmalara rastlamak mümkündür. PTÖY altı aşamada ifade edilmekte ve bu aşamalar şu şekilde sıralanmaktadır (Anonymous, 2003; Akt: Saraçoğlu ve diğ., 2006):

- *Soru-Sorun Aşaması*: Bu aşamaya gerçek hayatla ilgili bir problem konusu belirlenerek önemli ve dikkat çekici bir soruyla giriş yapılmalıdır. Belirlenen bu soru öğrenciler için ilgi çekici ve anlamlı olması öğrencinin sürece dâhil edilmesi açısından önemlidir.
- *Planlama Aşaması*: Bu aşamada, süreç işlerken öğrencilerin hangi hedeflere ulaşacağı önceden tespit edilmelidir. Öğrencilerden konuyu belirlemelerini, planlama yapmalarını ve projeyi yapılandırarak sürece katkı sağlamaları hedeflenmelidir. Süreç içerisinde eğitim paydaşları (öğretmen ve öğrenci), beyin fırtınası gibi öğrencinin aktif olacağı yöntemler kullanarak araştırmayı destekleyici etkinlikler hazırlamalıdır.
- *Programlama Aşaması*: Bu aşamada ise, paydaşlar hedeflenen proje ile ilgili zaman çizelgesini hazırlamalı ve anlamlı ölçütler oluşturmalıdır. Projenin içeriği öğrenci seviyeleri belirlenerek hazırlanmalıdır.
- *Yönlendirme Aşaması*: Bu aşamada öğretmen, proje sürecini kolaylaştıran ve süreçte rehber rolünü üstlenen olmalıdır.
- *Değerlendirme (Assessment) Aşaması*: Bu aşamada yapılacak değerlendirme çalışmaları özgün olmalı, kullanılacak değerlendirme araçlarının çeşitliliği artırılmalı, öz değerlendirme araçlarından (rubrikler) mutlaka faydalanılmalıdır.
- *Değerlendirme (Evaluation) Aşaması*: Bu aşamada bireysel ve grup odaklı oluşumlar dikkate alınmalı, ortaya çıkan duygular ve deneyimler paylaşılmalı, süreçte sorun yaşanmayan alanlar vurgulanmalı, yapılması gereken değişiklikler tartışılmalı, gelişimsel bir yol izlenerek yeni araştırmalara ve projelere zemin hazırlayacak fikirlerin ortaya çıkması sağlanmalıdır.

Yukarıda belirtilen farklı çalışmalardaki PTÖY aşamaları arasında çok fazla bir farklılık görülmemektedir. Proje sürecinin sağlıklı şekilde işleyebilmesi için PTÖY'yi kullanacak olan araştırmacıların belirlenen bu aşamalara dikkat etmesi gerekir.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğrenci-öğretmen ilişkisi

PTÖY, öğrenci ve öğretmen rolleri bakımından klasik öğrenme yöntemlerinden oldukça farklıdır. Proje tabanlı öğrenme, bilgi ve beceri yönünden geliştiren, sosyal yönden zenginleştiren, günlük hayattan alınan problem durumuyla öğrencinin ilgisini diri tutan çağdaş bir öğrenme yaklaşımıdır (Acar, 2011; Başbay, 2011; Demiral, 2015).

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının uygulama sürecinde öğretmen tamamen soyutlanamaz. Öğretmen, projenin hangi konuyla ilgili olduğu konusunda öğrencilere açıklama yapmalıdır. Ayrıca çalışma grubunun belirlenmesinde öğrencilerin hazırbulunuşluklarını göz önünde bulundurmalı ve çok dikkatli olmalıdır. Öğrenciler grup halinde çalışacaksa takım ruhuyla çalışma yapma konusunda cesaretlendirilmelidir. Takım kuralları önceden belirlenip öğrencilerin bir iş planı çerçevesinde hareket etmeleri sağlanmalı ve öğrenci rollerinin eşit dağıtılması sağlanmalıdır (Şahin, 2015).

Proje tabanlı öğrenmeyi eğitim ortamlarında kullanan öğretmenlerin geleneksel yöntemle eğitim veren öğretmenlerden oldukça farklı olduğu görülmektedir. Derslerdeki öğretim yöntem ve tekniklerinden oturma düzenine birçok konuda birbirlerinden ayrılırlar. Bu yöntemi seçen öğretmenler, geleneksel yöntemle eğitim veren öğretmenlerin kullandıkları zamanın çok azını kullanırlar. Bu zaman çoğu öğrencilerin araştırma problemiyle ilgili kendi içerisinde veya oluşturulan grupların içerisinde çalışarak geçirdikleri gözlemlenir (Mergendoller ve Thomas, 2005).

Proje tabanlı öğrenmede öğretmen, bilgiyi olduğu gibi aktarmaktansa öğrencileri güncel bir probleme dayalı olarak geliştirilecek olan projeye kenetleyip sınıf için uyumu sağlamalı, yönlendirici olmalıdır. PTÖY'nin temel felsefesi ve ilkeleriyle uyumlu olarak öğretmenin görev ve sorumluluklarını şu şekilde özetleyebiliriz (Kalaycı, 2008; Hesapçıoğlu, 2008; Paul, Binker, Martin ve Adamson, 1995):

- Projeler, ders dışı yardımcı etkinlik ya da ders dışında yapılması gereken ödev olarak belirlenmemelidir.
- Proje başlamadan önce hazırlanan plana göre hareket edilip edilmediğini denetlemek.

- Öğrencilerin, öğretmeniyle birlikte hazırladıkları bireysel ya da grup kurallarına uyulup uyulmadığını gözlemlemek.
- Öğrencileri konuya ve çalışmaya daha iyi motive edebilmek için kritik sorular sormak.
- Öğrencilere araştırma sırasında işlerine yarayacak yöntem ve teknikleri önermek.
- Sorumluluk bilinci edinebilmeleri için bağımsız çalışmalara fırsat sağlamak.
- Öğrencilere verilecek örnekler yüzeysel olmamalı, günlük yaşamda karşılaşılan problemlerle öğrenciler yüz yüze getirilmeli ve bu problemleri çözme stratejisi geliştirme ve eleştirel düşünme becerisi geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır.
- Araştırma süresince öğrencilerin karşılaştığı olumsuzlukların giderilmesine yardım etmek.
- Grup çalışması yapıldıysa öğrenciler arasındaki anlaşmazlıkları gidermek.
- Öğrencilerin özgüvenlerini artırmak.
- Öğrencilerin başarı duygusunu tatmalarını sağlamak.

Yukarıdaki maddelerden de anlaşılacağı üzere öğretmen sürecin doğal yönlendiricisi ve rehberidir. Öğretmensiz bir süreç, başsız bir insana benzer. Öğrencilerin, merkezine öğrenciyi alan proje tabanlı öğrenme ile yeni bir şeyler öğrenmesi için öğretmen faktörü oldukça önemlidir. Eğitimin her evresinde olduğu gibi bu yaklaşımın da her evresinde öğretmenin olması gerekir.

Öğrenciler ise süreçte aktif olan, işi yapan ve ortaya ürün çıkaran asıl öğelerdir. Öğrencilerin proje tabanlı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarında rollerinin ne olduğu şu şekilde sıralanabilir (Demiral, 2015; Hesapçıoğlu, 2008; Şahin, 2015):

- Öğrenci proje tabanlı öğrenme aşamalarında öğrendikleri sayesinde kendini denetleyebilme imkânı bulur.
- Uygulanacak etkinlikleri bizzat kendisi yapar.
- Yeni ve yaratıcı bilgiler ortaya koyar.
- Bağımsız çalışabilme alışkanlığı edinir.

- Proje konularını günlük hayata uygun seçerek ilgisini ve heyecanını canlı tutar.
- Plana uygun olarak yapılacakları yerine, zamanına ve kurallarına göre yapar.
- Süreç içerisinde ve sonunda yapılan işi ve ortaya koyan ürünü değerlendirir.
- Kendi yaptığı işi ve ürünü eleştirir.

Öğrencinin sürece dâhil edildiği güncel bir problem etrafında şekillenen bu yaklaşım, yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunması bakımından öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları arasında gösterilir. Çağdaş öğrenme yaklaşımlarından olan PTÖY, öğrencilerin zorlandıkları konularda öğrencilere farklı bir öğrenme ortamı sunması bakımından eğitim öğretim için oldukça önemlidir.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının üstün tarafları

Proje tabanlı öğrenme, çoğu temel becerinin kazanılmasında büyük kolaylık sağlamaktadır. Gündelik hayatta işimize yarayan bu becerilerin kazanılması doğrudan veya dolaylı olarak hayatımızı kolaylaştıracaktır. Örneğin; plan yapabilmek, herhangi bir alanda bütçe oluşturabilmek, bir toplantıya yöneticilik yapabilmek vb. gibi. Bireysel ve grupla çalışma imkânı da sunan bu yaklaşım; birlikte çalışabilme, toplumsal alanlarda öz denetimini sağlayabilme, teknolojiyi etkin kullanabilme, bilişsel süreçlerde aktif rol oynama gibi farklı becerileri de kazandırır (Korkmaz, 2002).

PTÖY, disiplinler arası öğrenme fırsatları sunduğu için öğrenilen bilgileri transfer edebilme becerisi de kazandırır. Özellikle beceri öğretiminde bu yaklaşımın sıkça kullanıldığı görülmektedir (Ersoy, R. 2013; Korkmaz ve Kaptan, 2001; Saraçoğlu ve diğ., 2006). Bireysel ve grupla çalışma gibi farklı seçenekler sunan bu yaklaşım mantıklı karar verme, karmaşık problemlere yaratıcı çözümler üretebilme gibi yeteneklerin gelişmesini sağlar (Moursund, 1999).

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri gerçek hayatta kullanmalarını sağlar. Süreç sonunda bir ürün ortaya koyan öğrenciler başarı duygusunu tadar ve bu sayede özgüvenleri artar. Öğrenmeye karşı öğrenci motivasyonunu arttırmakla birlikte daha sonra yapılacak çalışmalara olumlu

aktarım sağlar. Öğrencilerin kendi başlarına hareket edebilmelerini, bağımsız karar verebilmesini ve öğrenmeden kendilerinin sorumlu olmasını sağlar (Saban, 2014).

PTÖY'nin eğitim öğretimde birtakım üstün tarafları bulunmaktadır. Bu üstünlükleri şu şekilde sıralanabilir (Ayvacı ve Çoruhlu, 2010; Başbay, 2011; Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial ve Palincsar, 1991; Demir, 2013; Demiral, 2015; Demirhan, 2002; Erdoğan, 2011; Erdoğan, 2009; Kalaycı, 2008; Korkmaz, 2002; Korkmaz ve Kaptan, 2001; Raghavan, Coken-Regev ve Strobel, 2001; Saraçoğlu ve diğ., 2006; Solomon, 2003; Şahin, 2015; Uzun, 2007):

- Projeler öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sağlayabileceği gibi bilimsel araştırma yapma becerisi de kazandırır.
- Öğrencilerin disiplinler arası ilişkilendirmeye olanak sağlar.
- Öğrencileri araştırmalarını tek kaynağa bağlı kalmadan farklı kaynaklardan araştırma yapmalarını sağlar.
- Öğrencilere bireysel öğrenmenin yanında işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılarını destekler.
- Öğrencilerin problem çözme, karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirir.
- Öğrencilerin derslere karşı ilgisinin sürekli canlı olmasına, öğrenmenin hızlı gerçekleşmesine ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine yardımcı olur.
- Psiko-motor, duyuşsal ve bilişsel gibi farklı zekâ türlerinin gelişimini destekler.
- Öğrencilerin ortaya koydukları performanslar aileye, öğretmene ve okul yönetimine ileriki eğitim planlamaları için bilgi verir.
- Öğrenmenin sürekliliğini sağlayarak hayat boyu öğrenmeye olanak sağlar.
- Yavaş veya çabuk öğrenen öğrencilere farklı öğrenme ortamları sunduğu için her iki öğrenci grubunda da rahatlıkla kullanılabilir.
- Öğrencilerin süreçte kendileri aktif olduğundan sınıf içi olumsuz davranışların azalmasını sağlar.
- Sınıf yönetiminde öğretmene kolaylık sağlar.
- Veri toplama ve analiz becerilerini geliştirir.

- Öğrencilere planlı çalışabilme alışkanlığı kazandırır.
- Öğrencilerin sözlü ve yazılı iletişim becerilerinin gelişmesini destekler.
- Öğrencilere proje çalışmalarlarıyla öğrendikleri bilgileri farklı alanlarda kullanabilme imkânı sağlar.
- Öğrenmeye karşı duyulan merakı artırır.
- Öğrenci motivasyonunu artırmasıyla yeni ilgi alanlarının doğmasına zemin hazırlar.
- Eğitim ve öğretimin sadece okulla kısıtlamaz. Eğitim ve öğretimi dört duvar ve kitap sayfalarından kurtararak gündelik hayatla iç içe olma fırsatı verir.
- Öğretmenle öğrenciler arasındaki samimiyeti artırır.
- Öğrencilerin geçmiş bilgi ve becerileri ile yeni öğrendikleri arasında bağlantı kurarak anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirir.
- Öğrencileri bilgi ve beceri öğrenmelerinin yanı sıra duygusal, ahlaki ve estetik duygularını da geliştirir.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınırlılıkları

PTÖY'nin eğitim öğretim yaşantısına sağladığı olumlu katkıların yanında sınırlılıklarının da olduğu bilinmektedir. Bu sınırlılıkların ve ortaya çıkabilecek olumsuzlukların önceden bilinmesi, uygulayıcıların önlem alabilmelerini sağlayacaktır. PTÖY'nin sınırlılıkları şu şekilde özetlenebilir (Acar, 2011; Çilesiz, 2014; Demir, 2013; Demirhan, 2002; Korkmaz, 2002; Korkmaz ve Kaptan, 2001; Saban, 2014; Saraçoğlu ve diğ., 2006; Uzun, 2007):

- Proje tabanlı öğrenme, öğretmenin iş yükünü, sorumluluklarını olması gerekenden daha fazla artırabilir.
- Geleneksel yöntemlere alışık ve iyi not beklentisi olan aileler, öğrencilerin yapması gereken sorumlulukları kendileri yaparak süreci olumsuz yönde etkileyebilirler.
- Öğretmen, proje sürecinde öğrencilerin çok veya az çalıştıklarını gözlemlemekte güçlük çekebilir.
- Öğretim programının kazanımları doğrultusunda yapılan eğitim öğretim faaliyetleri için ayrılan süre planlanandan fazla olabilir.
- Proje için gerekli materyallerin alınmasıyla maliyet artabilir.

- Proje kapsamında araştırma sınırları net bir şekilde belirlenmezse konu dışına çıkmalar görülebilir.
- Öğretmenin proje tabanlı öğrenme yaklaşımını tam olarak özümseyememesinden kaynaklı öğrencilere iyi bir rehber olamayabilir.
- Öğretmen, proje sürecinde grup halinde çalışan öğrencileri kontrol etmekte ve grup içi adil dağılımı sağlamakta güçlük çekebilir.
- Bireysel gelişme daha çok desteklendiğinden öğrencilerin sosyal yönü zayıf kalabilir.
- Öğretmen denetimi dışındaki çalışmalarda öğrenciler önemli sorunlarla mücadelede zorlanabilir.
- Öğrenciler istenilen ürünün ne olduğunu anlamamaları durumunda süreçten sıkılabilirler.
- Ekonomik yönden zayıf olan öğrenciler gerekli araç-gereç bulmakta zorluk çekebilirler.
- Ekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerle kötü olan öğrenciler arasında haksız rekabet ortamı doğabilir.
- Yaratıcılık yönünden kendini yetersiz gören öğrenciler, iyi not alabilmek için arkadaşına, başka kişilere, internet ortamında projesini yaptırabilirler.
- Teknolojik yönden kendini eksik hisseden öğretmenler proje sürecine teknolojik aletleri yeterince dâhil edemeyebilirler.
- Geleneksel yöntemlerde sınıf kontrolünde önemli bir güce sahip olan öğretmenler, bu gücü öğrencilerle paylaşmak istemeyebilir.
- Öğretmenler için alışmış olduğu öğretim yöntem ve teknikleri değiştirmek zor olabilir.
- Bağımsız çalışma yönü gelişmemiş öğrenciler bu süreçte zorlanabilir.

Yukarıdaki maddeler dikkate alındığında projelerin; geniş zaman diliminde özenli bir çalışmanın ürünü olması, bağımsız veya grupla çalışmayı gerektirmesi, yeni ve orijinal çözüm yolları hedeflemesi, okul dışında gözetimden uzak çalışmayı gerektirmesi, bireysel ya da grupla sunum gerektirmesi gibi sebeplerden dolayı sınırlılıklarının olduğu bilinmelidir.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında proje değerlendirme süreci

PTÖY’de değerlendirme, öğrencilerin sadece hedeflenen bilgi ve kavramları anlayıp anlamadığıyla ilgili görülmemelidir. Öğrencilerin okul ve sınıf hayatının dışında günlük hayatla ilişkili becerilerinin geliştirilmesiyle daha çok ilgilidir. Öğretmenler; öğrencilerinin aktif öğrenme ve işbirliğine dayalı öğrenme becerilerini, karşılaştıkları problemleri çözebilme, doğru ve isabetli kararlar verebilme, etkili ve güzel sunumlar yapabilme yeteneklerini değerlendirme sürecinde dikkate almalıdırlar (Demirel, 2015; Memişoğlu, 2001). PTÖY’de değerlendirme öğretmen, öğrenci ve aileler arasında paylaşılmalıdır. Geleneksel yöntemlerden farklı olarak öğrencilerin hangi bilgileri öğrendiğinin yanında proje aşamalarında neler yapabildiği de değerlendirilmelidir. Yani proje tabanlı öğrenmede değerlendirme yapılırken sadece sürece odaklanılmamalı, sürece yönelik detaylı bir değerlendirme yapılmalıdır (Şahin, 2015). PTÖY’de değerlendirmeler, eğitim ve öğretim sürecinin başında belirlenen hedeflerin ne derece karşılandığının ölçülmesi için yapılır. Sürecin başında bu hedefler açıklanırsa hem öğretmen hem de öğrenci süreç sonunda neye göre değerlendirme yapılacağını bilir. Değerlendirme süreci için her aşamada şeffaf olmayı gerektirir.

PTÖY’de öğrencilerin proje sürecinde yaptıkları iş ve işlemler ile ilgili dönütler oldukça önemlidir. İyi bir proje değerlendirme, süreç ve sonucun bir arada değerlendirilmesiyle olur. Proje süresince öğrenciler kendi gelişimlerini, akranları ve öğretmenleri tarafından yapılan değerlendirmelerle görürler. Bu sayede çalışmalarını sürekli geliştirme fırsatı bulurlar. Proje sonunda öğrencilerin ürünleri ve performansları daha önceden belirlenen ve öğrencilerle paylaşılan ölçütlere bağlı olarak öğretmen, aile ve öğrenci iş birliğiyle yapılır (Demiral, 2015).

Thomas’a (2000) göre PTÖY’de sağlıklı bir değerlendirme yapabilmek için şu yollara başvurulabilir:

- Öğretmen öğrencilerine proje konusunda sahip olduğu bilgileri projeyi geliştirme sürecinde nasıl kullandıklarını sorarak değerlendirme yapabilir.
- Öğrencilerin yapması gereken işleri aileler veya farklı bireyler sınıf dışı uygulama olarak görebilirler ve süreçte öğrencilere yardımcı olabilirler. Bunların değerlendirilme sürecinde göz önünde bulundurulması gerekir.

- Öğrenci sunum ve portfolyolarını içeren bir dizi metot aracılığıyla öğrencilerin çalışmaları değerlendirilebilir. Bu da öğrencilerin projelerini daha iyi geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

PTÖY'nin uygulandığı eğitim öğretim ortamlarında temel amaçlardan birisi yapılan çalışmalarla bilginin ötesine geçerek birçok beceri kazanmaktır. Hedeflenen bu becerilerin ne derece kazanılıp kazanılmadığı değerlendirme sürecinin en önemli sorusudur.

Proje tabanlı öğrenmede öğretmen süreci kendi kendine de değerlendirebilir. Bu değerlendirme sonraki proje süreçlerinin iyi planlanabilmesine ve başarısına katkı sağlayabilir. Değerlendirme sürecinde geleneksel yöntemden farklı olarak öğrencinin performansı da değerlendirilir. Öğrenciler, farklı projelerde farklı planlamalarda çalıştığından öğretmen değerlendirme sürecinde zorlanabilir (Çoşkun, 2004).

PTÖY literatürü incelendiğinde projelerin süreç ve ürün değerlendirmelerinde “*Proje Portfolyoları*”, “*Proje Günlüğü*” ve “*Proje Değerlendirme Rubrikleri*” olmak üzere üç yöntemin sıklıkla kullanıldığına ulaşılmıştır (Klein ve diğ., 2009).

Proje portfolyoları

Portfolyolar; öğrencilerin performanslarını, gelişimini ve çalışma başarısını görebilmek için hazırlanan öğrenci ürün dosyalarıdır. Öğretmenler ve aileler proje portfolyoları sayesinde öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerini bütünsel olarak görebilmektedirler. Öğrencilerin portfolyolar sayesinde elde ettikleri kazanımları şu şekilde sıralayabiliriz (Kaptan ve Çakmakçı, 2006):

- Performansları sonucunda elde ettikleri başarıları ve sorumluluklarının ne olduğunu görürler.
- Proje sürecinde sunulan ürünlerin kronolojik sırasıyla gelişimleri hakkında bilgi sahibi olurlar.
- Süreç içerisindeki gelişimlerini ve değişimlerini somut olarak görme şansı yakalarlar.
- Grup içerisinde ve bireysel olarak performanslarını değerlendirme fırsatı yakalarlar.

- Gelecek hayatlarında ulaşacakları başarılar için yeni ve özgün hedefler geliştirirler.

Öğrencilerin portfolyolarındaki ürünlerin sayısı, gelişimi hakkında kesin bilgiler vermeyebilir. Oluşan bu boşluğu ortadan kaldırmak için öğrenci portfolyosunun değerlendirilmesi gerekir. Bu değerlendirmenin yapılabilmesi için çeşitli rubrikler kullanılabilir. Proje portfolyosunu değerlendirmek için geliştirilmiş bir rubrik örneği Tablo 4'te verilmiştir (Demiral, 2015; Korkmaz ve Çakmakçı, 2006).

Tablo 4

Proje Portfolyosu Değerlendirme Rubriği

<i>Proje portfolyosu değerlendirme rubriği</i>		
Öğrenme Alanları	Kriterler	Puan
Temel Beceriler	Öğrencilerin proje portfolyosu genel olarak temel becerileri içeren öğrenme ürünlerini içermektedir.	30
Öğrenme Yaşantıları	Öğrenci proje portfolyosu genel olarak öğrenme yaşantılarını açıkça göstermektedir.	5
Yorum	Öğrenci proje portfolyosu genel olarak öğrenme ürünleri hakkında detaylı yorumlar içermektedir.	10
Aşamalık	Öğrencilerin proje portfolyoları genel olarak öğrenme ürünlerini aşamalı ve düzenli sunmaktadır.	15
Gelişme	Öğrencinin proje portfolyosu öğrencinin süreçte nasıl bir gelişme gösterdiği hakkında bilgi vermektedir.	15
Özgünlük ve Yaratıcılık	Öğrencinin proje portfolyosu özgün ve yaratıcı öğrenme ürünleri içermektedir.	10
Teslim	Öğrenci, portfolyosunu zamanında teslim etmiştir.	5
Sunum	Öğrenci proje portfolyosunu açık ve etkileyici bir biçimde sunmuştur.	10
Toplam		100

Proje portfolyosu değerlendirme rubriği incelendiğinde birtakım olay ve durumlar hakkında değerlendirme yapmak yerine öğrencilerin gelişimini bir bütün olarak görüp değerlendirmenin ön plana çıktığı görülmektedir. Böyle bir değerlendirmeyle öğrencilerin gelişimi, değişimi ve ilerlemesi görülür ve öğretim süreci sürekli olarak gözden geçirilir. Portfolyo değerlendirmesi belli aralıklarla

olmayıp süreklilik gerektirir. Sadece öğrenci öğrenmesini değil tüm sürecin değerlendirilmesi esastır (Kan, 2007).

Proje günlüğü

Öğrenciler, geliştirdikleri projeleri ve bu projeleri geliştirirken izledikleri bilimsel yolları yazılarına ve ürünlerine yansıtırlar. Öğrencilerin bu süreçte proje kendi proje günlüklerini oluşturmaları; bilimsel süreçle ilgili görüş ve fikirlerini, kendi deneyimlerine dayanarak açıklamalarına olanak sağlar. Yazarak ve çizerek öğrenciler tarafından oluşturulan proje günlükleri, öğrencilerin yaşantıları ve hayal dünyalarıyla bilimsel deneyim dünyaları arasında nasıl bir bağlantı kurduklarını görmeyi sağlar. Bilimsel anlamda ele alınan bir projede, öğrencilerin çizimleri ve yazımları oldukça değerlidir. Çünkü bunlar, öğrencilerin projeye dair fikirlerinin ortaya çıkmasına ve değerlendiriciler tarafından bu fikirlerin anlaşılmasına yardımcı olacaktır (Demiral, 2015; Korkmaz ve Çakmakçı, 2006).

Basit düzeyde hazırlanmış bir proje günlüğü değerlendirme rubriği Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Proje Günlüğü Değerlendirme Rubriği

Kriter	Puan				
○ Proje günlüğünü kullanma	1	2	3	4	5
○ Bilimsel dil kullanma	1	2	3	4	5
○ Bilimsel kavramları bilme	1	2	3	4	5
○ Bilimsel süreç basamakların kullanılması	1	2	3	4	5
○ Gündelik yaşamla ilişkilendirme	1	2	3	4	5
○ Proje sunumu	1	2	3	4	5
Toplam Puan					

Proje günlüğü sayesinde, öğrencilerin ortaya koyduğu ürünle birlikte süreç içerisindeki düşünceleri, kazanımları, bilimsel basamaklara bağlılığı ve bilimsel araştırma sürecini özümseyip özümsemedikleri görülebilir.

Proje değerlendirme rubrikleri

PTÖY'den eğitim-öğretim sürecinde yararlanan araştırmacıların değerlendirme basamağında en çok kullandıkları ölçme aracı proje değerlendirme rubrikleridir. Bu rubrikler; öğrencilerin performanslarını kriterlerle belirleyen ve

farklı seviyedeki performanslarını bu kriterlere bakarak puanlamaya yarayan bir değerlendirme kılavuzudurlar.

Rubrikler, öğrencilerin beklentilerini ve kendi kendilerine değerlendirme kriterlerinin toplu olarak bulunduğu formlardır. Rubrikler, bir puanlama sisteminden ziyade çalışma kalitesinin nelerden oluştuğunu bulma aracıdır. Performansın değerlendirildiği rubriklerle aslında öğrenciye not verilmez. Öğrenci süreç içerisindeki gelişmesini rubrikler sayesinde takip eder (Uzun, 2007).

PTÖY'nin değerlendirme sürecinde rubriklerin kullanılması, proje sürecinde belirlenen hedeflerin açık şekilde ortaya konmasına yardımcı olmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin performansının ve ürününün birlikte değerlendirilmesiyle eş zamanlı yürütülmesine yardımcı olur. Öğrencilere dönüt verilirken gecikme yaşanmadığı için öğrenci beklentileri erken karşılanır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin beklentilerinin daha açık anlaşılmasına olanak sağlar. Grupla ve bireysel olarak değerlendirilme fırsatı verir. Süreç sonunda öğrencilerin ürünleri hakkında yapılan eleştirilerle, öğrencilere eleştirel bakış açısı kazanma ve eksiklerini görüp hemen düzeltme becerileri kazandırır. Yapararak yaşayarak öğrenme ortamı sunduğu için gerçek ve kalıcı öğrenme sağlar. Öğrencilerin zihinsel becerilerini, yaratıcılığını ve akademik başarısını geliştirir (Bidwell, 2000).

PTÖY'nin değerlendirme sürecinde en çok tercih edilen rubriklerin yararları şu şekilde özetlenebilir (Bidwill, 2000):

- Gerçek ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde öğretmenlerin elini kolaylaştırırlar.
- Öğrencilerin kişisel gelişimlerine ve yaratıcılığına katkı sağlar.
- Akademik başarıyı artırır.
- Proje sürecinde, öğrencilerin ürünlerini ve performanslarını doğru ve tutarlı olarak değerlendirilmesini sağlar.
- Öğrencinin bireysel ve grupla değerlendirilmesine imkân sağladığı için öğrencilere öz değerlendirme yapabilme ve farklı ürünler görebilme fırsatı verir.
- Öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırır.

- Bilgi, kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi öğrenme basamakları aktif olarak kullanılır.
- Öğrenciler, var olan probleme özgün bir çözüm yolu buldukları ve yeni bir ürün ortaya koydukları için yaratıcılığı geliştirir.

Literatür incelendiğinde birbirinden farklı kriterler içeren çok sayıda proje değerlendirme rubriğine ulaşılmıştır. Rubrikler farklı bilim dallarında farklı kriterler içerir. Bununla ilgili olarak çalışma kapsamında kullanılacak olan proje değerlendirme rubriklerinden birinin örneği Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Proje Değerlendirme Rubriği

ÖLÇÜTLER		DÜZEY				
		Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	Çok Zayıf
		1	2	3	4	5
Hazırlık	1	Amacını ve planını belirleme				
	2	Varlık ve şahıs kadrosunu oluşturma				
	3	Kaynak taraması yapıp bilgi toplama				
İçerik	4	Metnin türüne uygun kurgu ve ana fikir oluşturma				
	5	İçeriğe uygun başlık ve kitap adı kullanma				
	6	Olayı akışını sıraya koyma (serim-düğüm-çözüm)				
	7	Mantıksal bütünlük sağlama				
Dil ve Anlatım	8	Metin türüne uygun bir dil ve özgün bir üslup kullanma				
	9	Yazım ve noktalamaya dikkat etme				
	10	Standart Türkçe kullanma				
Sunum	11	Metni farklı materyallerle destekleme				
	12	Dinleyenlerin dikkatini çekerek sunma				
	13	Eleştirilere cevap verebilme				
	14	Konuya hâkimiyet sağlama				
	15	Belirlenen sürede sunma				
TOPLAM PUAN						

PTÖY’de değerlendirme geleneksel yöntemlerden oldukça farklı olduğu görülmektedir. Değerlendirme, öğrenme sürecinin başından sonuna kadar tüm

aşamalarında ön plana çıkmaktadır. Geleneksel yöntemlerde sonuç odaklı bir değerlendirme yapılması, öğrencinin süreç içerisindeki performansının dikkate alınmamasına sebep olur. PTÖY’de ise değerlendirmenin hem ürün hem performans odaklı olması ve bütün aşamalarda kullanılmasıyla değerlendirme yeni bir yapı kazanmıştır. Değerlendirme sürecine öğrencilerin, ailelerin ve uzmanların da sürece katılmasıyla salt öğretmen merkezli değerlendirmeden eğitim paydaşlarının ortaklaşa katıldığı daha adil bir değerlendirme sistemi oluşturduğu söylenebilir.

Problem Durumu

Dünya üzerinde işlenmeye ve gelişmeye en elverişli varlık insandır. Toplumlar insana gereken önemi verdiği takdirde sosyal yapı içinde bireysel başarılar kaçınılmaz olacaktır. İnsanın ihmal edilmesi durumunda toplumsal düzende aksamalar kaçınılmazdır. İnsanı toplumsal düzenin bir parçası haline getirebilmek, yaşanabilir bir sosyal çevre oluşturabilmek için ulusal ve çağdaş bir eğitim ön koşul olarak görülebilir. Yani ulusların gelişmişlik düzeyi o ulusların eğitime yaptığı yatırımlara bağlıdır.

Ulusların gelişmişlik düzeyi incelendiğinde gelişmiş ulusların ana dili eğitimine gerekli önemi verdiği görülmüştür. Ulusların aldığı eğitimi özümseyebilmesi için verilen eğitimin doğru şekilde anlaşılması gerekir. Karakuş Tayşi (2014) toplumdaki bireylerin ana dilinde hâkimiyet sağladıkça edindiği bilgileri sorgulayan, eleştiren, problemlere orijinal çözümler üreten kişiliğe sahip olacaklarını belirtir. İyi bir ana dili eğitimi verilebilmesi, temel dil becerilerin eğitim ve öğretimine bağlıdır. Sözlü iletişim, okuma ve yazma olarak adlandırılan bu beceriler, dilin temel edinimleri olarak görülebilir. Temel dil becerilerinden yazma, öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında ve bireyin yaratıcılık yönünün açığa çıkarılmasında büyük öneme sahiptir.

Gündelik hayatta çoğu resmi olmak üzere birçok alanda yazma eylemine başvurulur. Göçer (2010) yazma (yazılı anlatım / kompozisyon) becerisini, düşünce gücüne sahip olan bireylerin, fikirleriyle ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini, belirlenen konuyla ilişkisi ölçüsünde planlanıp dilin kurallarına uygun biçimde anlatması olarak tanımlar. Aktaş ve Gündüz (2005) dili en iyi şekilde kullanmanın yolunu yazılı anlatım olarak görür. Özdemir (2014) yazma becerisinin; bireyi araştırmaya, eksiklerini tamamlamaya, yanlışlarını düzeltmeye

yönelteceğini söyler. Yazma becerisiyle insanın bilgi kazanacağını, zihince olgunlaşacağını ve tutarlı düşünce alışkanlığı kazanacağını ve bu sayede de eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişeceğini belirtilir.

Yazma becerisinin planlı, programlı olarak kazandırıldığı yer Türkçe dersleridir. Öğrencilere yazma becerisinin istenilen düzeyde kazandırılması için Türkçe derslerinde kullanılan yaklaşımlar ve bu yaklaşıma bağlı olarak takip edilen yöntem ve teknikler oldukça önemlidir. Karagül (2017), ülkemizdeki eğitim kurumlarının gerçekleştirdiği Türkçe eğitiminde gözlemlenen verimsizliğin tespit edilip düzeltilmesi, hatta tamamen ortadan kaldırılması için Türkçe derslerinde uygulanabilecek eğitim alanındaki çağdaş ve güncel yöntemlerin ve öğretimi yaklaşımlarının bulunmasına gereksinim olduğunu belirtir. Bunun sebebi olarak da eğitim-öğretim kademelerinde mevcut programdaki öğrenme yaklaşımlarının öğrencilere Türkçe dersinin kazandırmayı amaçladığı bilgi ve becerileri edindirmede yetersiz kaldığı ve bu yöntemlerle Türkçe derslerinin istenilen niteliğe ulaşamaması olarak görür. Bu yetersizlik uluslararası öğrenci değerlendirme programı olarak bilinen PISA'daki Türk öğrencilerinin sonuçlarında daha net görülmektedir.

Yazma becerisinin kazandırılmasında yazmanın kendi iç dinamiklerinden ve karmaşıklığından kaynaklı sorunlar dikkate alınması gereken bir diğer husustur. Yazılı metin oluşturmak için izlenmesi gereken bir süreç vardır ve bu süreç bireye çoğu zaman karmaşık gelmektedir. Bireylerde ortaya çıkan karmaşıklıktan kaynaklı yazma kaygısı meydana gelmektedir. Corbett-Whittier (2004) yazma kaygısı nedeniyle bireyin yazma sürecinin her aşamasında etkilenebileceğini ve kendini yazarak anlatmaktan kaçınmasına sebep olacağını savunur. Belirtilen bu durumun bir defa ortaya çıkmasıyla bireyin bundan sonra yazmaktan kaçınmaya başlayacağını ifade eder. Bu olaydan sonra bireylerin yazma kaygısını ortadan kaldırma ve yazma becerisini geliştirme imkânı bulamayacağını belirtmektedir.

Yazma kaygısının ortaya çıkmasında bireysel farklılıklar gözlemlenmektedir. Yazma kaygısı, her bireyin kendi hayatındaki yaşanmışlığına istinaden ortaya çıkan bir durumdur. Yazma kaygısının oluşum nedenleriyle ilgili Young (1991) tarafından yapılan bir çalışmada, belirlenen yabancı dil öğretimi sınıflarında yaşanabilecek olan yazma kaygısının bileşenlerini şöyle belirtmek mümkündür:

- Kişilik özellikleri
- Öğrencilerin yazma yeterliklerine ilişkin düşünceleri
- Öğretmenlerin düşünceleri
- Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim
- Sınıf ortamı
- Sınav

Yazma kaygısının oluşum nedenleri olarak belirtilen bu başlıklar sürekli bir kaygının varlığından çok belirli bir süre devam edecek, yaşananlardan kaynaklanan bir kaygı durumunun ortaya çıkmasına neden olacaktır. Öğrencilerin farklı şekillerde geliştirdikleri yazma kaygılarının giderilmesinde eğlenceli proje etkinliklerinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Çilesiz (2014) projelerin temelinde; problem çözme, sorgulama, tasarlama, bilimsel düşünme ve yaparak yaşayarak öğrenme olduğunu söyler. Oluşabilecek herhangi bir problemin öğrencilerin bireysel ya da grup halinde belli bir sistem içerisinde çözüme giden yolları takip edip kendi karar verme ve uygulayabilme gücünü kullanmasına dayandırır.

Bu nedenlerle yazma becerisinin kazandırılmasındaki olumsuzlukları ortadan kaldıracak çağdaş ve güncel öğretim yaklaşımlarını alanyazına kazandıracak bilimsel çalışmaların yapılması son derece önemli ve gereklidir. Karagül (2017) yararlanılması düşünülen öğretim yaklaşımlarının düşünen, sorgulayan, üreten öğrenciler yetiştirmeyi amaçlaması, her öğrencinin öğrenme yeterliğine sahip olduğunu kabul etmesi, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini kolaylaştırması, öğrencilere iletişim becerilerinin yanında problem çözme ve strateji geliştirme becerilerini de kazandırması gibi çağdaş yeterliliklere sahip olması gerektiğini vurgular.

Çağdaş öğrenme yaklaşımlarından Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı yazma becerisinin geliştirilmesinde ve yazma kaygısının azaltılmasında sağladığı eğitim durumları bakımından öne çıkmaktadır. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı; öğrenci merkezli olması, süreç içerisinde dönüt ve düzeltmelere imkân sağlaması, araştırma-incelemeye dayanması, var olan karmaşık sorunlara özgün çözümler üretme özgürlüğü sağlaması, öğrenenin performansının ve ürününün birlikte

değerlendirilebilmesini sağlaması bakımından somut ve kalıcı öğrenme ortamları sunmaktadır. Ayrıca disiplinler arası çalışmaya olanak sağlaması ve farklı yaklaşımları kendi bünyesinde barındırması bakımından Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı diğer yaklaşımlara göre tercih edilmektedir. Çilesiz (2014) Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımını, bir konu hakkında derinlemesine araştırmalar yapmayı ve sonunda somut ürünler elde etmeyi gerektiren bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlar. Ayrıca bu yöntemin ürünü olan projeyi ve proje mantığını kavramak ve kavratmanın Proje Tabanlı Öğrenme yönteminin uygulanmasındaki en önemli faktör olduğunu söyler. Erdem (2002) proje tabanlı öğrenmeyi hayal etmeye, tasarı geliştirmeye, kurgulamaya, planlamaya dayalı bir öğrenme anlayışı olarak tanımlar. Demir (2013) proje tabanlı öğrenmeyi öğrencilerin yaparak yaşayarak elde ettikleri bilgileri yeniden yapılandırmalarını sağlayan, gerçek hayatla ilişkili öğrenciyi merkeze alan bir süreç olarak belirtir.

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı sayesinde öğrencilerin; yazma becerisine yönelik akademik başarısının artırılması, tespit edilen yazma sorunlarının giderilmesi, kendilerini özgür hissedeceği yazma projeleri geliştirmeleri sayesinde var olan yazma kaygılarının ortadan kaldırılması kolaylaşacaktır. Bu nedenlerle araştırmada Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesine ve yazma kaygılarının giderilmesine olan etkisi üzerinde durulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesi ve yazmaya yönelik kaygıları üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit etmektir.

Araştırmanın Önemi

Özdemir (2014) yazmayı, hemen öğrenilemeyen ama öğrenildiğinde de kalıcı olan, bireyin hayatının birçok alanında kullanacağı bir beceri olarak niteler. Yazma alanındaki olumsuzlukları da verilen konuya karşı ilgisizlik, güdü eksikliği ve konuyla ilgili öğrenme yollarının öğretilmemesini olarak görür. Belirtilen bu eksikliklere yazmaya yönelik ortaya çıkan kaygılar da eklenilebilir. Aktaş ve Gündüz (2005) yazı yazmanın amacını, okuyuculara duygu ve düşünceleri, gözlemleri ve bilgi birikimleri doğru, düzgün ve etkili biçimde aktarma olarak

belirtir. Yazılı anlatımda başarılı olmanın bileşenleri ana dilini kullanma becerisi, bireysellik ve üslup, okumak ve düşünmek, gözlem yapmak olarak sıralanır. Yıldız (2013) yazma becerisinin geliştirmesine yönelik en önemli yol olarak bireylere sürekli yazma çalışmaları yaptırmayı ve deneyim kazandırmayı görür. Özdemir (2014) öğretmenlerin alana yönelik güncel öğretim modelleri ve yöntemleri hakkında bilgilendirilmelerinin diğer beceri alanlarında olduğu gibi yazma alanında da önemli olduğu belirtilir.

Bireylerin zihinsel becerilerini kullanmasını gerektiren, bilimsel bilginin hızla artarak sürekli değişime uğradığı, teknolojik gelişmelerin hayatın birçok alanında aktif olarak kullanıldığı günler yaşanılmaktadır. Yeni bilgi ve buluşların mimarları olan birey, bu bilgileri diğer bireylerle paylaşmalı ve işlevselliğini artırmalıdır. Diğer bireylerin ise bu yenilikleri öğrenmesi, zihinsel şemaların sürekli yeniden örgütlemesi ve şekillenmesiyle olur. Normal koşullarda çağın gerektirdiği gibi hayatını sürdüren bireylerin yapması gerekenler bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme, bilgiyi günlük hayatta kullanma olarak belirtilebilir. Bireyden beklenen yeterlikleri gerçekleştirmede etkili öğretim yöntemlerinden biri de proje tabanlı öğrenme yaklaşımıdır.

Memişoğlu (2008) Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımını; birden fazla yöntem ve stratejiyi barındırabilen, öğrenciyi merkeze alarak bilgiye kendinin ulaşmasını, elde edilen bilgiyi günlük hayatta kullanmasını, bu bilgiyi disiplinler arasında ilişkilendirmeyi, araştırmaya istekli olmayı, kendini etkili bir şekilde ifade etmesini sağlayan modern öğrenme yaklaşımlarından biri olarak tanımlar. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımını ile öğrenciler dersle ilgili bir sorunu (problemi) belirleyip, çözümü için yaratıcı düşünceler kurar. Bu düşünceleri planlar, uygular ve sonucu gözleyip sunarlar. Bu çalışmalar sonucunda günlük yaşamlarında bu bilgileri nasıl kullanacaklarını proje oluşturarak öğrenirler. Yazma becerisinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının kullanılmasıyla öğrencinin doğru kararlar verebilmesini, karşısına çıkan problemleri çözebilmesini sağlayan bir yaklaşım hedeflenmektedir. Böyle bir öğrenci, yazma becerisiyle ilişkilendirilen proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla kazanılan bilgilerle var olan becerileri eşitleyen, yaşantıları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, bireyle çevre arasında etkileşimi sağlayan bir anlayışı benimser.

Bu araştırma yazma becerisinin gelişmesi, öğrencilerin yazma problemlerinin giderilmesi, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının uygulanabilirliğini ve etkililiğini göstermesi açısından önemlidir. Deneysel nitelikteki bu araştırma, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının yazma becerisinin öğretiminde, öğrenci başarısı açısından etkili olup olmadığını göstermesi bakımından ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap verebilecek niteliktedir. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımını, yazma problemlerinin öğrencinin kendi ürünü üzerinden gidermesi bakımından yazma becerisine yeni bir boyut kazandıracaktır. Bu anlamda araştırmanın, yazma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Bu araştırma, “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı”nın ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesi ve yazma kaygılarının giderilmesi üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. “Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazma kaygılarının giderilmesinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının etkisi var mıdır?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Alt problemler

Problem cümlesi doğrultusunda araştırma kapsamında şu alt problemlere cevap aramıştır:

1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı deney grupları ile mevcut Türkçe programına göre eğitim verilen kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisi başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı deney grupları ile mevcut Türkçe programına göre eğitim verilen kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sayıtlar

1. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar gerçekçi ve doğru düşünceleri yansıtmaktadır.

2. Proje görevi alan öğrencilerin aileleri, araştırma süresince öğrencilere olumlu çalışma ortamı sağlamıştır.
3. Çalışma süresi araştırma için yeterlidir.
4. Öğrencilere verilen projeler, yazılı anlatım becerisini artırmaya ve yazma kaygısını gidermeye uygundur.
5. Araştırma için seçilen deney ve kontrol grupları, kontrol altına alınamayan değişkenlerden aynı düzeyde etkilenmiştir.

Sınırlılıklar

1. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Kağıthane ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Cengizhan Ortaokulunda öğrenim görmekte olan yedinci sınıf öğrencilerinden rastgele atamayla belirlenen deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerle,
2. Proje görevleri, araştırmacı tarafından hazırlanan proje konularıyla,
3. Dört temel dil becerisinden yazma becerisi ile,
4. Proje kapsamında oluşturulan metin türü açısından deneme, söyleşi, anı ve röportaj, hikâye ve tiyatro (oyun) türünde yazılı metin üretimi ile,
5. Araştırmada elde edilen bilgiler, araştırma esnasında kullanılan veri toplama araçlarından “Kişisel Bilgi Formu”, “Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” “Yazma Kaygısı Ölçeği” ile sınırlandırılmıştır.

İkinci Bölüm

Yöntem

Bu bölümde, araştırmada kullanılan model, araştırma grupları, veri toplama araçları, araştırmanın uygulanması ve verilerin analizine yönelik açıklamaları içermektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisi sınanmıştır. Farklı bir ifadeyle bağımsız değişkenin (Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı) bağımlı değişken (ortaokul 7. sınıf öğrencilerin yazma becerisi) üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Bu bağlamda değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisini tespit etmek için planlanmış etkinlik ve projeler içeren nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Eğitim alanında yürütülen birçok çalışmada klasik deneysel model yerine, yarı deneysel model tercih edilmektedir. Yarı deneysel desen, değişkenlerin hepsinin kontrol altına alınma imkânının olmadığı durumlarda özellikle de eğitim alanındaki araştırmalarda en çok tercih edilen modeldir. Araştırmacı, eğitim durumuna fazla müdahalede bulunamaz. Bu modelde var olan bir sistem ve süreç kullanılmaktadır. Deneysel desenlerde uygulanan yansız atama yoluyla grup oluşturma imkânı eğitim araştırmalarında pek mümkün değildir. Yarı deneysel çalışmalarda araştırmacı çalışma grubu oluşturamaz. Eğitim ortamında var olan gruplardan yansız atama yoluyla seçer. Araştırmada kullanılacak bu yöntem deneklerin sayısının az olması ve her işlemde aynı deneklerin test edilmesi sebebiyle zaman ve emek yönünden tasarruf etmeyi sağlayacaktır.

Yarı deneysel modelin doğası, dayanağı ve çalışma ilkeleri 1996 yılında Frankfort-Nachmias ve Nachmias tarafından ortaya konulmuştur. Yarı deneysel model genellikle uzun zaman dilimi içerisinde çalışmayı içerir (Ekiz, 2013). Çalışma süresince araştırmacı; iç geçerliği korumalı, dışsal değişkenleri kontrol altına almalı ve sonuçları izlemelidir. Bu sürecin şeffaf yürütülmesi yapılan çalışmanın ayırt edici özelliğidir (Büyüköztürk, 2014; Erkuş, 2017; Karasar,

2017). Süreç içerisinde özellikle dışsal değişkenlerin kontrol altına alınması, ulaşılan sonucun bağımsız değişken aracılığıyla ortaya çıkmasını ve içsel-dışsal geçerliğin istenilen düzeyde olmasını sağlar (Büyüköztürk, 2014; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017; Karasar, 2017).

DeneySEL desen, araştırmacının kontrolünde yürütölen ve değişkenlerin arasındaki nedensellik ilişkilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırma deseni olarak tanımlanabilir. Bu kavramın literatürde daha genel anlamda bir denence (hipotez) sınamanın aşamalarını ve bunun için gerekli etkinliklerin bütünü olarak ele alınmıştır (Balcı, 2015; Büyüköztürk, 2014; Creswell ve Clark, 2018; Creswell, 2017; Ekiz, 2013; Karasar, 2017).

Yarı deneySEL desende kendiliğinden oluşan deney grupları sayesinde karşılaştırma yapılabilir. Doğal yollarla oluşan deney grupları, araştırma amaçları doğrultusunda kurgulanmamış olsalar bile az çok tanımlıdırlar. Bu sebeple deneyin araştırmacı tarafından denetlenmesi çok zordur. Ancak araştırmacı, bağımsız değişkenin sonuç değişkenleri üzerindeki etki düzeyini ölçerken belli ölçüde denetleme olanağı bulur (Büyüköztürk ve diğ., 2017; Creswell, 2017; Punch, 2014; Punch, 2013).

DeneySEL desenlerde olduğu gibi yarı deneySEL desende de geçerlik araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi için oldukça önemlidir. Araştırma geçerliliğine tehdit oluşturan durumlar, araştırma sonuçlarını da doğrudan etkilemektedir. Bu sebeple araştırmanın sonuçlarını doğrudan etkileyen bu unsurlara karşı önlem alınması gerekmektedir. Çalışma boyunca yarı deneySEL desenin iç ve dış geçerliğini tehdit edebilecek unsurlar üzerine titizlikle durulmuş ve çalışma esnasında karşılaşılabilecek hatalar en aza indirilmeye çalışılmıştır.

Nicel araştırma yöntemleri, kesintisiz bir süreklilik göstermektedir. Gerçek deneyi sol uca koyulacak olursa, deneySEL olmayan sağ uca ve yarı deneySEL araştırma ise bu ikisinin arasındadır. Araştırmada kullanılan yarı deneySEL desene ilgili tüm ayrıntılı açıklamalar aşağıda verilmiştir. Genel anlamda karşılaştırma temeline dayanan deneySEL desen Tablo 7’de sembolleştirilmiştir.

Tablo 7

Deneysel Modelin Simgesel Görünümü

Öğrencilerin Belirlenmesi	Gruplar	Ön Test	Deneyisel İşlem	Son Test
M	G1	O1	X	O3
M	G2	O2	X2	O4

- M** : Öğrencileri Eşleştirme
G1 : Deney Grubu
G2 : Kontrol Grubu
X : Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı
X2 : Türkçe Öğretim Programındaki Mevcut Yöntem
O1, O2 : Ön Test Puanları
O3, O4 : Son Test Puanları

Araştırma sürecinde kullanılan ön test-son test yarı deneysel modelin simgesel görünümü ise Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Araştırmada Kullanılan Yarı DeneySEL Modelin Simgesel Görünümü

Gruplar	Ön Test	Yöntem	Son Test
DG-1 DG-2	YKÖ	X	YKÖ YÖDÖ
KG-1 KG-2	YKÖ	X-2	YKÖ YÖDÖ

- DG-1** : Deney Grubu-1
DG-2 : Deney Grubu-2
KG-1 : Kontrol Grubu-1
KG-2 : Kontrol Grubu-2
YKÖ : Yazma Kaygısı Ölçeği
YÖDÖ : Yazma Öz Değerlendirme Ölçeği
X : Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı
X-2 : Türkçe Öğretim Programına Göre Yazma Çalışmaları

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının bağımlı değişken üzerindeki etkisini test eden bu araştırmada deney ve kontrol grupları yansız atamayla belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları akademik başarısı, yaşları, sosyoekonomik düzeyleri bakımından benzerlik göstermesi için aynı okuldan seçilmiştir. Deney gruplarında Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının, kontrol gruplarında ise mevcut Türkçe öğretim programının gerektirdiği süreçler takip edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kağıthane ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Cengizhan Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 100 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Yedinci sınıf öğrencileri yaş, hazırbulunuşluk, akademik kaygı bakımından uygun olduğu için tercih edilmiştir.

Araştırmaya karar verilen okul ve araştırmaya katılan öğrenciler gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Araştırma öncesinde okul yönetimine ve öğrencilere “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yazma Becerisine Etkisi” başlıklı bir araştırma yapılacağı bilgisi verilmiştir. Araştırma süreci detaylı bir şekilde anlatılmış ve olumlu geri dönütler sonucunda araştırmanın bu okulda yapılmasına karar verilmiştir. İstanbul Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan resmi izin (Ek.1) doğrultusunda Cengizhan Ortaokulu Müdürü ve 7. sınıf öğrencileriyle tekrar görüşülmüş ve araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada yarı deneysel desen kullanılması sebebiyle evren ve örneklem yerine çalışma grupları belirlenmiştir. Çalışmada okulda bulunan yedinci sınıf şubelerinden dördü sınıf mevcutları, cinsiyet dağılımı, Türkçe ders notları ve akademik başarıları bakımından karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar ve yapılan analizler sonucunda dört sınıfın yukarıda belirtilen değişkenler bakımından birbirine benzer özellikler gösterdiği görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilere ait bilgiler

Yansız şekilde ataması yapılan deney ve kontrol grupları aşağıdaki değişkenler bakımından eşleştirilmeye çalışılmıştır.

- Cinsiyet
- Genel akademik başarı ortalaması
- Türkçe dersi akademik başarı ortalaması

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyet özelliklerine ilişkin sıklık ve yüzde analizi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Sıklık ve Yüzde Dağılımları

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney Grubu-1	13	13	11	11	24	24
Deney Grubu-2	11	11	15	15	26	26
Deney Grupları Toplam	24	24	26	26	50	50
Kontrol Grubu-1	11	11	13	13	24	24
Kontrol Grubu-2	13	13	13	13	26	26
Kontrol Grupları Toplam	24	24	26	26	50	50
Genel Toplam	48	48	52	52	100	100

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde Deney Grupları Toplam öğrenci sayısının Deney Grubu-1'in 13 kız, 11 erkek; Deney Grubu-2'nin 11 kız, 15 erkek olmak üzere toplam 50 öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Kontrol Grupları Toplam öğrenci sayısı da Kontrol Grubu-1'de 11 kız, 13 erkek; Kontrol Grubu-2'de 13 kız, 13 erkek olmak üzere 50 öğrenciden oluşmaktadır. Toplam 100 öğrencinin katıldığı araştırmada katılan öğrencilerden %48'i kız, %52'si erkektir.

Akademik başarıyı ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bilinmektedir. Arslan ve Babadoğan (2005) yaptıkları araştırmada, ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleriyle genel akademik başarılarının ortalamaları arasında yüksek bir ilişki bulmuşlardır. Buna bakarak duyuşsal açıdan iyi durumda olan öğrencilerin genel akademik başarı ortalamalarının da yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Bu bağlamda araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları, akademik başarı ortalamasına göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen verilere yönelik bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Ortalamaları

Genel Akademik Başarı Ortalaması	Deney Grubu-1		Deney Grubu-2		Kontrol Grubu-1		Kontrol Grubu-2		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Başarısız (0-44)	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Geçer (45-54)	1	0.1	1	0.1	0	0.0	0	0.0	2	0.2
Orta (55-69)	4	0.4	7	0.7	5	0.5	7	0.7	23	0.23
İyi (70-84)	8	0.8	9	0.9	10	0.10	9	0.9	36	0.36
Pekiyi (85-100)	11	0.11	9	0.9	9	0.9	10	0.10	39	0.39
Toplam	24	0.24	26	0.26	24	0.24	26	0.26	100	100

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının hiçbirinde “Başarısız (0-44)” ortalamaya sahip öğrenci olmadığı anlaşılmaktadır. Genel akademik başarı ortalaması “Geçer (45-54)” olan Deney Grubu-1 ve Deney Grubu 2’de 1’er öğrenci olmasına rağmen bu not aralığında Kontrol Grubu-1 ve Kontrol Grubu-2’de öğrenci bulunmamaktadır. Genel akademik başarı ortalaması “Orta (55-69)” olan Deney Grubu-1’de 4, Deney Grubu-2’de 7, Kontrol Grubu-1’de 5 ve Kontrol Grubu-2’de 7 olmak üzere toplamda 23 öğrenci vardır. Deney Grubu-1’de 8, Deney Grubu-2’de 9, Kontrol Grubu-1’de 10, Kontrol Grubu-2’de 9 olmak üzere toplam 36 öğrencinin genel akademik başarı ortalaması “İyi (70-84)” dir. Genel akademik başarı ortalaması “Pekiyi (85-100) olan Deney Grubu-1’de 11, Deney Grubu-2’de 9, Kontrol Grubu-1’de 9, Kontrol Grubu-2’de 10 olmak üzere toplamda 39 öğrenci olduğu görülmektedir. Tablo 6’daki verilere bakarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında genel akademik başarı ortalamaları bakımından çok büyük bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarıları ile bilgi edinme süreci arasında önemli bir ilişki vardır. Bundan dolayı araştırma sürecinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı ortalaması dikkate alınmıştır. Çünkü öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı ortalaması ile somut yaşantıları ve soyut kavramsallaştırmayı öğrenmeleri, bu iki öğrenme biçimiyle ortaya çıkan bilgiyi alma sürecini içselleştirmeleri arasında anlamlı bir bağ vardır (Arslan ve Babadoğan, 2005). Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı ortalaması Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarı Ortalamaları

Türkçe Dersi Akademik Başarı Ortalaması	Deney Grubu-1		Deney Grubu-2		Kontrol Grubu-1		Kontrol Grubu-2		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Başarısız (0-44)	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Geçer (45-54)	1	0.1	2	0.2	2	0.2	3	0.3	8	0.8
Orta (55-69)	6	0.6	5	0.5	3	0.3	7	0.7	21	0.21
İyi (70-84)	8	0.8	13	0.13	12	0.12	10	0.10	43	0.43
Pekiyi (85-100)	9	0.9	6	0.6	7	0.7	6	0.6	28	0.28
Toplam	24	0.24	26	0.26	24	0.24	26	0.26	100	100

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının hiçbirinde “Başarısız (0-44)” ortalamaya sahip öğrencinin bulunmadığı görülecektir. Türkçe dersi akademik başarı ortalaması “Geçer (45-54)” olan Deney Grubu-1'de 1, Deney Grubu 2'de 2, Kontrol Grubu-1'de 2 ve Kontrol Grubu-2'de 3 öğrenci olmak üzere toplamda 8 öğrenci vardır. Genel akademik başarı ortalaması “Orta (55-69)” olan Deney Grubu-1'de 6, Deney Grubu-2'de 5, Kontrol Grubu-1'de 3 ve Kontrol Grubu-2'de 7 olmak üzere toplamda 21 öğrenci olduğu görülmektedir. Deney Grubu-1'de 8, Deney Grubu-2'de 13, Kontrol Grubu-1'de 12, Kontrol Grubu-2'de 10 olmak üzere toplam 43 öğrencinin Türkçe dersi akademik başarı ortalaması “İyi (70-84)” dir. Türkçe dersi akademik başarı ortalaması “Pekiyi (85-100) olan Deney Grubu-1'de 9, Deney Grubu-2'de 6, Kontrol Grubu-1'de 7, Kontrol Grubu-2'de 6 olmak üzere toplamda 28 öğrenci vardır. Tablo 7'deki verilere bakarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında Türkçe dersi akademik başarı ortalamaları bakımından çok büyük bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilere ait bilgileri tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Yazma Kaygısı Ölçeği”, “Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” “Proje Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

Veri toplama araçları

Kişisel bilgi formu

Öğrencilerin yazma beceri düzeyleriyle ilgili olduğu düşünülen bazı durumlarla ilgili veri toplamak ve bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu (Ek-2) kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu hazırlanırken daha önce yapılan alan çalışmaları taranmış ve cinsiyet, genel akademik başarı ortalaması, Türkçe dersi akademik başarı ortalaması, dört temel dil becerisinden hangisindeki etkinliklerin daha eğlenceli olduğu, okul içi veya dışında serbest yazma çalışması yapıp yapmadıkları, hangi tür metinler yazmayı sevdiği, yazarken en çok hangi yolu kullandığı, yazıların değerlendirilmesinden nasıl etkilendikleri, yazma konusunda kendisini nasıl gördüğüyle ilgili bilgiler toplanmıştır. Elde edilen kişisel bilgiler, araştırmaya yön verme hususunda araştırmacıya yön göstermiştir.

Yazma kaygısı ölçeği

Bu araştırmada, öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında yazmaya yönelik kaygılarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “ Yazma Kaygısı Ölçeği (YKÖ)” (E-3) kullanılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik kaygılarının ölçülebilmesi amacıyla geliştirilen YKÖ'nün ilk aşaması alandaki diğer ölçeklerin ve çalışmaların taranması olmuştur. Türkçe alanında geliştirilen diğer kaygı ve tutum ölçeklerinin (Taşkın, 2017; Karakuş Tayşi ve Özbay, 2016; Aytan ve Tunçel, 2015; Topçuoğlu Ünal ve Köse, 2014; Demir ve Melanlıoğlu, 2014; Kinay ve Özkan, 2014; Melanlıoğlu, 2013; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Sevim, 2012; Karakaya ve Ülper, 2011; İşeri ve Ünal, 2010; Daly ve Miller, 1975) incelenmesinden sonra İstanbul ilinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 96 öğrenciye “Neden Etkili Yazamıyoruz” konulu bir kompozisyon yazdırılarak nitel veri toplanmıştır. Öğrencilerin kompozisyon kâğıtları içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Kompozisyon kâğıtlarından elde edinilen kaygı ifadelerinden ve problemlerden hareketle madde havuzu oluşturulmuştur.

Yazmaya yönelik öğrenci kaygılarını ölçmeye yönelik ilk olarak 46 tane olumlu ve olumsuz madde oluşturulmuştur. Maddeler olumlu ve olumsuz olarak

tasnif edilmiştir. Ayrıca maddelerde olgusal ifadelerin bulunmamasına dikkat edilmiş ve ölçek maddelerinin sade ve anlaşılır bir dille yazılmasına önem verilmiştir. Bir maddede birden fazla yargının, düşüncenin ve duyusun yer verilmemesine ve maddelerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerin her birini ölçmeye yönelik olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca maddeler araştırmacılar tarafından dil bilgisi ve öğrenci düzeyine uygunluk bakımından incelenip gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Yazma kaygısını ölçmek için geliştirilen ölçeğin kapsam (içerik) yeterliliği bu aşamada kontrol edilmiştir. Ölçülecek davranışın ortaya konabilmesi, somutlaştırılabilmesi için ölçme aracının her yönüyle geçerli ve güvenilir olması gerekir. Erkuş (2016) geçerliliği, bir ölçeğin üretilme amacına hizmet etme derecesini gösterme olarak tanımlar. Karasar (2017) kapsam geçerliğini, ölçeğin kullanılacağı yerler ve kullanım amacı için uygun olup olmadığını uzman görüşleri doğrultusunda ölçülmek istenen alanı istenilen düzeyde temsil edip etmediğinin kararlaştırılması şeklinde tanımlamıştır.

Geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliğini belirleyebilmek için araştırmacılar dışında Türkçe Eğitimi alanında çalışma yapan 6 öğretim üyesi, 1 Ölçme Değerlendirme uzmanı ve farklı okullarda görev yapan 5 Türkçe öğretmeni tarafından dil bilgisi, şekil, içerik ve kaygı ifadelerinin yazma kaygısını yansıtmadığı yönünden incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan 46 maddelik ölçeğin 8 maddesinin kaygı ifadesi içermediği ve öğrenci seviyesine uygun olmadığı tespit edilmiş ve bu maddeler atılmıştır. Uzman görüşü sonrasında 38 maddelik bir taslak ölçek elde edilmiştir.

Uzman görüşü alınarak elde edilen 38 maddelik aday ölçeğin yazma kaygısını ölçüp ölçmediğini ve öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını belirleyebilmek için İstanbul ilinde eğitim veren bir devlet okulunda 48 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonrası öğrenciler tarafından anlaşılmayan maddeler öğrenci görüşleri dikkate alınarak düzeltilmiştir. Uygulama esnasında öğrencilerin 38 maddelik aday ölçeği 20-25 dakika aralığında cevapladığı gözlemlenmiştir. Tahmini cevaplama süresinin belirlenmesi ölçeğin iç güvenilirliğine katkı sağlayacaktır.

Gerekli düzeltmeler sonucu aday ölçek, araştırmacılar tarafından 5’li Likert tipi ölçek formuna uyarlanmıştır. Geliştirilen aday ölçekte “tamamen katılıyorum” (5) ve katılıyorum (4) ifadeleri olumlu maddeler için; “hiç katılmıyorum”(1) ve “katılmıyorum”(2) ifadeleri olumsuz maddeler için; olumlu ve olumsuz herhangi bir fikir belirtmeyen maddeler için ise “kararsızım”(3) ifadesi tercih edilmiştir. İfadelerin yanlarına puanlama yapılmasının amacı, ölçme aracının toplam kaygı puanını bulmaya yöneliktir. Buna göre öğrencilerin puanının yüksek olması, yazma kaygısının yüksek olduğunu; düşük olması da yazma kaygısının düşük düzeyde olduğunu gösterecektir.

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısını ölçmeye yönelik oluşturulan ölçekte ilk olarak elde edilen veriler doğrultusunda belirlenen çok sayıdaki maddeden anlamlı bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunun için uygun maddelerin belirlenmesi gerekmektedir. Ölçekte yer verilecek maddelerin, faktör yüklerinin ve yapı geçerliğinin belirlenebilmesi için öncelikle açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

Büyüköztürk’e (2016) göre faktör analizi, aynı yapı özelliğini ya da niteliğini ölçen değişkenleri bir araya getirerek ölçmeyi mümkün olduğu kadar az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir tekniktir. Ölçek sürecinde hazırlanmış olan soruların, araştırma kapsamında belirtilen özellikleri ne derece doğru ölçtüğu “yapı geçerliği” ile ilgilidir. Tavşancıl (2014) yapı geçerliliğini, ölçeğin ilgili kavram ya da kavramsal yapının tümünü ölçme yeteneğini ile açıklar.

38 maddelik taslak ölçeğin yapı geçerliğine bakmadan önce maddelerin faktör analizine uygun olup olmadığı ve elde edilen verilerin araştırma evrenini temsil edip etmeme durumunun belirlenebilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi sonuçlarına bakılmıştır. Büyüköztürk (2016) KMO değerinin 0.60’tan büyük olması ve Bartlett testinin sonuçlarının anlamlı olması gerektiğini belirtir. KMO değerine ne kadar büyük olursa ölçekteki değişkenlerin her birinin diğer değişkenler tarafından çok iyi bir şekilde tahmin edilebileceğini gösterir. Ölçekle ilgili elde edilen KMO ve Bartlett küresellik testi sonuçlarına Tablo 12’de gösterilmiştir.

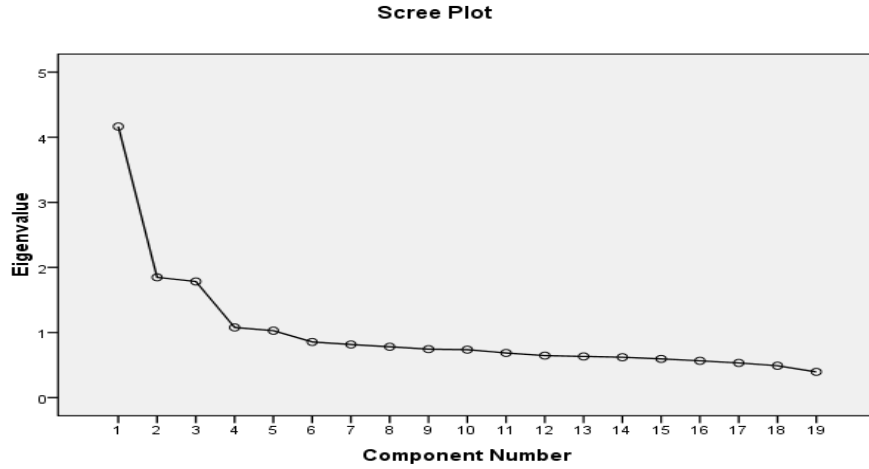
Tablo 12

Konuşma Kaygısı Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO		,838
Bartlett Testi	Kay-Kare	1767,902
	sd	171
	p	,000

Verilerin analizinde Tablo 12’de görüldüğü üzere KMO değeri .838 çıkmıştır. KMO değerinin yüksek olması veri yapısının faktör çıkarmak için uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Bartlett testi sonucu ($\chi^2=1767,902$; $sd=171$ $p < ,000$) ise anlamlıdır. Yapılan testler dikkate alındığında ölçeğin açıklayıcı faktör analizini yapmaya elverişli olduğunu ortaya koymaktadır.

Elde edilen veriler ışığında 38 maddelik ölçek varimax yöntemiyle döndürülmüş faktör analizine sokulmuştur. Ölçeğin faktör sayısına karar verebilmek için yamaç-birikinti (scree plot) grafiğine bakılmıştır.



Şekil 8. Yazma kaygısı ölçeği yamaç-birikinti (scree plot) grafiği

Ölçeğin kaç faktörlü olduğuna karar verebilmek için Şekil 8’deki yığılma grafiği incelenmiştir. Şekil 8’de görülen yamaç-birikinti (scree plot) grafiğine göre ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olmasına karar verilmiştir.

Faktör analizinde açıklanan varyans önemli bir yere sahiptir. Büyüköztürk (2016) faktör analizlerinin başlangıcında, genellikle özdeğeri (eigenvalue) 1 ya da

1'den daha büyük değer alan faktörlerin önemli faktörler olarak alınabileceğini ifade eder. Bu bağlamda ölçekle ilgili özdeğer (eigenvalue) verileri Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Faktörlere Yönelik Özdeğer (Eigenvalue) ve Varyans Oranları

Faktör	Dönüştürülmüş Kareli Ağırlıklar Toplamı		
	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Toplam Varyans %
1	4,161	21,921	21,921
2	1,848	9,727	31,648
3	1,784	9,388	41,036

Tablo 13'teki veriler incelendiğinde özdeğeri (eigenvalue) 1'den büyük üç alt boyutun varyans yüzdeleri birinci alt boyutta 21,921; ikinci alt boyutta 9,727; üçüncü alt boyutta 9,388 olarak bulunmuştur. Sosyal bilimlerde yapılan çalışmalarda kabul edilen toplam varyans oranı Scherer (1988'den Akt: Tavşancıl, 2014)'e göre %40 ile %60 arasında olması beklenir. Üç faktörlü yapının tümü toplam varyansın 41,036'sını açıklamaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin kabul edilebilir değerlerin üzerinde olduğunu söylemek mümkündür.

Faktör analizi sonucunda 19 madde binişiklik yarattığı ve toplam korelasyonu 0.20'nin altında kaldığı için çıkarılmıştır. Elde edilen üç faktörlü ölçekte toplam 19 madde kalmıştır. Faktör isimlendirmesi için tekrar uzman görüşü alındığında birinci faktörde yer alan 2.madde, ikinci faktördeki 12.madde ve üçüncü faktördeki 19. madde faktör isimlendirmesine uymadığı için uzman görüşü doğrultusunda çıkartılmış, 16 maddelik ölçek elde edilmiştir. Ölçek maddelerinin faktörlere dağılımı ve madde yükleri Tablo 14'te verilmektedir.

Tablo 14

Yazma Kaygısı Ölçeği Faktör Analizi Bilgileri

Aday Ölçek Madde No	Ölçek Madde No	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
21	1	,787		
18	2	,641		
23	3	,638		
13	4	,628		
17	5	,582		
25	6	,515		
9	7		,694	
6	8		,687	
10	9		,632	
7	10		,610	
38	11		,449	
29	12			,654
32	13			,631
14	14			,575
30	15			,539
26	16			,534

Tablo 14’de görüldüğü gibi faktör analizi sonucu oluşan 16 maddelik ölçekte faktör yükleri ,787 ile ,449 arasında değer almaktadır. Ölçekte bulunan maddelerden 6’sı birinci faktörde, 5’i ikinci faktörde, 5’i de üçüncü faktörde yer almaktadır.

Birinci faktörde yer alan altı maddenin yük değerlerinin ,787 ile ,515 arasında olduğu görülmektedir. Bu faktörde yer alan maddeler incelendiğinde yazma düzeyindeki bireysel farklılıkların belirlenmesine yönelik olduğu görülmüş, alınan uzman görüşleri doğrultusunda “*Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı*” olarak adlandırılmıştır.

Beş maddenin bulunduğu ikinci faktörde madde yük değerleri ,694 ile ,449 arasında değişiklik göstermektedir. İkinci faktördeki maddeler daha çok öğrencinin karşısındakiler tarafından doğru şekilde algılanıp algılanmadığına yönelik olduğu görülmektedir. Yapılan değerlendirmeler ve uzman görüşleri doğrultusunda bu faktörün adı “*Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı*” olarak belirlenmiştir.

Beş maddeden oluşan üçüncü faktörde madde yük değerleri ,654 ile ,517 arasında değişmektedir. Faktör altındaki maddelere bakıldığında yazma eyleminin dışarıdan kısıtlanmasına bağlı ifadelerin olmasından dolayı “*Yazma Sürecinin Gerekliliklerini Karşılama İlgili Kaygı*” şeklinde ifade edilmiştir.

Daha sonra ölçeğin güvenilirliği kontrol edilmiştir. Ölçeğin kararlı bir şekilde ölçüm yapması güvenilirlikle ilgilidir. Eğer bir ölçme aracı herhangi bir nesneyi her ölçtüğünde (koşullar değişmediği takdirde) hemen hemen aynı şekilde ölçerse o ölçme aracı güvenilir sayılır. Büyüköztürk'e (2016) göre güvenilirlik, testin ölçülmek istenen özelliği ne derece doğru ölçtüğüdür. Testlerde güvenilirlik katsayısı olarak hesaplanan korelasyon (r), testlerin puanlarına ilişkin bireysel farklılıkların ne derece gerçek ne derece hatalı olduğunu yorumlamada kullanılır. Cronbach Alfa(α) (güvenirlik katsayısı), maddelere ait puanlarla toplam test puanları arasındaki tutarlılığın bir ölçüsü olarak tanımlanabilir. Bulunan katsayı; ,60 ile ,80 arasında olursa ölçek oldukça güvenilir; ,80 ile 1,00 arasında olursa ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Büyüköztürk, 2016). Bu bilgiler doğrultusunda yapılan güvenilirlik analiz sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Yazma Kaygısı Ölçeği Güvenirlik Analizi Bulguları

Faktör	Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı %	Toplam %
1	,788	
2	,701	,790
3	,615	

Öğrencilerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. YKÖ'nün iç tutarlılık katsayıları; birinci faktör olan "Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı" için ,788, ikinci faktör olan "Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı" için ,701 ve üçüncü faktör olan "Yazma Sürecinin Gerekliliklerini Karşılama ile İlgili Kaygı" için ,615 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı ,790 olarak hesaplandığı için ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu söylenebilir.

Ölçek verileri üzerinde yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgulara göre, Yazma Kaygısı Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçlarının, özdeğer ve varyans açıklama oranlarının, güvenilirlik katsayısının ilgili literatürdeki kabul edilirlilik düzeyinin üstünde değerler verdiği ve ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarını tespit ettiğini göstermektedir. Toplam 16 maddeden oluşan Yazma

Kaygısı Ölçeğinden öğrencilerin alabileceği en düşük puan 16, en yüksek ise 80 puandır.

Yazılı anlatım becerisi dereceli puanlama anahtarı

Araştırmanın amacı, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin yazma becerisine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarını ortaya koyabilmek için öğrencilere yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın ön test ve son test uygulamalarında öğrencilere yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Öğrencilerin yazma çalışmalarını puanlayabilmek için Türkçe ders kitabında yer alan yazılı anlatım değerlendirme formu ve alanyazındaki diğer çalışmalardan hareketle araştırmacı tarafından “Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı (YABDPA)” (Ek-4) geliştirilmiştir. 5 alan uzmanı ve 8 Türkçe öğretmenin görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra “Biçim, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama” olmak üzere üç boyutlu 18 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Maddeler, Biçim alt boyutunda 4, Dil ve Anlatım alt boyutunda 10, Yazım ve Noktalama alt boyutunda 2 madde olmak üzere dağılım göstermektedir. YABDPA'nın Biçim, Dil ve Anlatım alt boyutundaki 16 madde 5 puan, Yazım ve Noktalama alt boyutundaki son iki madde ise 10 puandır. YABDPA maddeleri, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini belirlemeye yöneliktir. YABDPA ile elde edilen öğrenci başarı puanları üzerine yapılan istatistiksel analizlerin sonuçlarına “Bulgular” bölümünde detaylı olarak yer verilmiştir.

Proje değerlendirme ölçeği

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada deney gruplarına verilen proje görevlerini (Ek-5) puanlamaya yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan proje değerlendirme ölçekleri (Ek-6) kullanılmıştır.

Proje görevleri 7. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşlukları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçları, deney ve kontrol gruplarında derse giren öğretmenleriyle birlikte belirlenmiş ve proje görevleri o doğrultuda oluşturulmuştur.

Proje değerlendirme ölçekleri, ilgili literatürde yapılan ölçekler tarandıktan ve üç alan uzmanının görüşü alındıktan sonra öğrencilerden yazması beklenen

hikâye, tiyatro, deneme, söyleşi, anı ya da röportaj türlerini değerlendirecek şekilde hazırlanmıştır. 5’li Likert tipi ölçek formunda hazırlanan her iki ölçekte bulunan olumlu maddeler için “çok iyi” (5) ve “iyi” (4) ifadeleri; olumsuz maddeler için “çok zayıf”(1) ve “zayıf”(2) ifadeleri; olumlu ve olumsuz herhangi bir fikir belirtmeyen maddeler için ise “orta”(3) ifadesi tercih edilmiştir. Ayrıca ölçeklerde bulunan maddeler, proje sürecine göre sınıflandırılmıştır. 4 boyutlu olarak hazırlanan bu ölçeklerde “Hazırlık” aşamasında 3, “İçerik” aşamasında 4, “Dil ve Anlatım” aşamasında 3 ve “Sunu” aşamasında 5 madde olmak üzere toplamda 15 madde bulunmaktadır. Hazırlanan proje değerlendirme ölçeklerinden öğrencilerin alınabilecekleri en düşük puan 15, en yüksek puan ise 75’tir.

Uygulama süreci

Araştırmanın işlem sürecinde öğrencilerin yazma becerileri ve kaygıları ile ilgili hedeflenen kazanımlara ulaşacak şekilde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ilkeleri doğrultusunda 8 haftalık bir çalışma planı hazırlanmıştır. Bu süreç oluşturulurken şu aşamalar takip edilmiştir:

1. Her hafta yapılacak olan çalışmalar, PTÖY’nin ilkeleri dikkate alınarak hazırlanmış, kazandırılması gereken hedef ve davranışlar buna göre düzenlenmiştir.
2. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve Cengizhan Ortaokulu Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra okul idarecileri ve öğrenciler PTÖY hakkında detaylı bir şekilde bilgilendirilmiştir. Bu süreçte okul idarecilerinin ve öğrencilerin akıllarına takılan sorular cevaplanmıştır.
3. Belirlenen deney grupları öğrencilerine araştırma aşamasında yapılacaklar detaylı bir şekilde anlatılmış ve öğrencilere süreçle ilgili Powerpoint sunumu yapılmıştır. Öğrencilere, bu araştırma boyunca hangi aşamalardan geçecekleri, nasıl araştırma yapacakları, verilere nasıl ulaşacakları, elde ettikleri verileri nasıl analiz edecekleri, nasıl sunum yapacakları ve nasıl bir değerlendirme sürecinden geçecekleri hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Araştırmada uygulanan haftalık çalışma planı Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

Araştırmada Uygulanan Haftalık Çalışma Planı

AY	HAFTA	DERS SAATI	8 HAFTALIK ÇALIŞMA PLANI
NİSAN	1.Hafta	1+1=2	<ul style="list-style-type: none"> *“Kişisel Bilgi Formu”nu uygulama *“Yazma Kaygısı Ölçeği” ni uygulama *“Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı”nı uygulama *Öğrencilerin yazmaya yönelik ön-test çalışması *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı hakkında öğrencilere bilgi verilmesi *Türkçe dersinde bu yaklaşımın nasıl uygulanacağı hakkında bilgi verme *Planlanan 8 haftalık süreç hakkında bilgi verme
	2.Hafta	1+1=2	<ul style="list-style-type: none"> *Yazmaya yönelik ortaya çıkan olumsuzlukları (problemleri) belirleme *Belirlenen problemlerin alt problemlerini oluşturma *Yazmaya yönelik projelerin tanıtılması *Öğrencilerin görev alacağı projeyi seçmesi *Öğrencilerin proje sürecindeki görevlerinin belirlenmesi
	3.Hafta	1+1=2	<ul style="list-style-type: none"> *Belirlenen projeye yönelik araştırma yapılacak kaynakların belirlenmesi *Belirlenen projeye yönelik çalışma yönteminin belirlenmesi *Proje çalışma planının oluşturulması *Proje planına uygun gerekli araştırmaların yapılması *Proje planına uygun seçilen proje türünde benzer örneklerin incelenmesi
	4.Hafta	1+1=2	<ul style="list-style-type: none"> *Proje planı doğrultusunda belirlenen projeye uygun örnek çalışmalar oluşturulması *Yapılan hazırlık çalışmalarında görülen eksikliklerin belirlenmesi *Eksik görümler konular üzerine tamamlayıcı çalışmalar yapılması
MAYIS	5.Hafta	1+1=2	<ul style="list-style-type: none"> *Eksik yönlerin giderilmesiyle yapılacak işlemlerin tekrar belirlenmesi *Proje planına göre öğrenci görevlerinin tekrar belirlenmesi *Projeye uygun özgün çözüm yollarının geliştirilmesi
	6.Hafta	1+1=2	<ul style="list-style-type: none"> *Projeye uygun özgün çözüm yollarının geliştirilmesi *Projelerin sunuma hazırlanması *Sınıfta yapılacak sunum yönteminin belirlenmesi *Proje sunum planının belirlenmesi
	7.Hafta	1+1=2	<ul style="list-style-type: none"> *Geliştirilen projelerin raporlanması *Geliştirilen projelerin sınıf ortamında sunumu
	8.Hafta	1+1=2	<ul style="list-style-type: none"> *Öğrencilerin yazmaya yönelik son-test çalışması *“Yazma Kaygısı Ölçeği”ni uygulama *“Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı”nı uygulama
Toplam	8	16	

Tablo 16’da görüldüğü gibi araştırma 8 hafta boyunca haftada 2 saatten toplam 16 ders saatinde yürütülmüştür. Süreç boyunca tüm öğrencilere rehberlik

edilmiştir. Deney gruplarındaki öğrenciler, PTÖY’ye göre planlanmış yazma çalışmaları yaparken kontrol gruplarındaki öğrenciler, deneysel uygulama boyunca mevcut Türkçe Öğretim Programında yer alan yazma çalışmalarına devam etmişlerdir.

Birinci Hafta: İlk haftada öğrenciler, PTÖY süreçleri, araştırmanın kaç hafta süreceği, araştırma sürecinde hangi haftada nerede olunacağı, PTÖY doğrultusunda hazırlanan yazma projelerinin nasıl uygulanacağı hakkında bilgilendirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma beceri düzeyleriyle ilgili olduğu düşünülen cinsiyet, genel akademik başarı ortalaması, Türkçe dersi akademik başarı ortalaması, dört temel dil becerisinden hangisindeki etkinliklerin daha eğlenceli olduğu, okul içi veya dışında serbest yazma çalışması yapıp yapmadıkları, hangi tür metinler yazmayı sevdiği, yazarken en çok hangi yolu kullandığı, yazıların değerlendirilmesinden nasıl etkilendikleri, yazma konusunda kendisini nasıl gördüğüyle ilgili bilgiler içeren “Kişisel Bilgi Formu”; yazı becerisindeki başarılarını ve yazma kaygı düzeylerini öğrenebilmek, ön test değerlerini belirleyebilmek için “Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” ve “Yazma Kaygısı Ölçeği” uygulanmıştır.

İkinci Hafta: Deney gruplarındaki öğrencilerden, okul ortamında veya okul dışındaki günlük hayatlarında yazma becerisine yönelik karşılaştıkları problemleri yazmaları istenmiştir. Bu süreç, araştırma probleminin öğrenciler tarafından oluşturulmasını ve günlük hayatla bağlantı kurmasını sağlamıştır. Belirlenen problemlerin alt problemleri oluşturulduktan sonra öğrencilere yazma becerisine yönelik yapılmış ve yapılmakta olan projeler, araştırmacı tarafından öğrencilerin hazırbulunuşlukları dikkate alınarak hazırlanmış olan “Yazmak Bir Beceridir” ve “Toprak, Eğer Uğruna Ölen Varsa Vatandır!” adlı projeler (Ek-5) tanıtılmıştır. Deney gruplarında yer alan öğrencilere, gerçekleştirmek istediği projeyi seçme özgürlüğü tanınmış, böylece öğrencilerin projeyi daha çok sahiplenmesi hedeflenmiştir. Proje seçimi tamamlandıktan sonra öğrencilerin proje sürecindeki görevleri belirlenmiştir.

Üçüncü Hafta: Öğrencilerden, projelerine uygun süreç boyunca takip edecekleri yöntemi belirlemeleri istenmiştir. Öğrenciler, araştırmacı öğretmenin rehberliğinde kendi yöntemini belirledikten sonra proje çalışma planını oluşturmuştur. Plana göre öğrencilerin seçtikleri projelere yönelik araştırma

yapacakları kaynaklar belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrenciler tarafından deneme, söyleşi, anı ve röportaj, hikâye ve tiyatro (oyun) kitapları, TDK sözlük, TDK yazım kılavuzu, dergiler, gazeteler, resmi internet siteleri araştırma boyunca başvurulacak kaynaklar olarak kararlaştırılmıştır. Kaynaklara ulaşma sürecinde öğretmen sürece rehberlik ederek oluşabilecek güçlükler giderilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler, seçtikleri yazma projesine uygun oluşturacakları benzer metinleri tarayıp araştırmacı öğretmenin uygun gördüğü örnekleri incelemiştir. Öğrencilerin buldukları metinler ve bilgiler kontrol edilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Dördüncü Hafta: Proje çalışma planı doğrultusunda belirlenen projeye benzer çalışmalardan elde edinilen bilgilerle örnek çalışmalar oluşturulmuştur. Hazırlanan çalışmaların problem durumlarıyla ilgili olarak çözüm yolları geliştirmesi konusunda öğrenciler tekrardan bilgilendirilmiştir. Yapılan çalışmalardaki yanlışlıklar tespit edilip düzeltilmiştir. Eksik görülen konular üzerine bilgilendirme yapılmış ve eksikleri gidermek için tamamlayıcı çalışmalar yapılmıştır.

Beşinci Hafta: Öğrencilerin çalışmalarındaki eksik yönlerin giderilmesiyle yapılacak işlemler tekrar belirlenmiştir. Örnek çalışmalarından sonra öğrencilerin proje sürecindeki görevleri tekrar belirlenmiştir. Öğrencilerin, hazırladıkları projelerin özgün olması ve problem durumlarına çözüm olması hususunda bilgilendirilmesi yapıldı. Özgün çalışmalar ortaya çıkması için öğrenci yaratıcılığını ön plana çıkarmaya yarayan video ve film sunumu yapılmış, yazarların hayatlarıyla ilgili olarak ilgi çekici anekdotlar anlatılmıştır.

Altıncı Hafta: Hazırlanan projelerin belirlenen özelliklere uygun olması konusunda gerekli çalışmalar yürütülmüştür. Öğrenciler, hazırladıkları projeleri sunuma hazırlamış, sınıf ortamında yapacakları sunum yöntemini belirlemiştir. Öğrencilerin, proje sürecinin başından beri takip edilen süreçleri ve projeyi sunacakları sunum planını hazırlamaları sağlanmıştır.

Yedinci Hafta: Öğrenciler geliştirdikleri projelerin raporu yazmışlardır. Böylece öğrenciler, süreç içerisinde yaptıkları çalışmaları ve projenin geçtiği aşamaları daha iyi görmesi sağlanmıştır. Öğrenciler, hazırladıkları projeleri sınıf ortamında sunumunu yapmıştır. Sunum sözlü olarak veya power point sunusu şeklinde gerçekleştirilmiştir. Sunum süresi öğrenci başına 15 dakika ile

sınırlandırılmıştır. Sunum yapan öğrenciye sunumu bittikten sonra projesiyle ilgili sınıf arkadaşları ve araştırmacı öğretmen tarafından sorular yöneltilmiştir. Öğrenciler sunumlarını tamamladıktan sonra, tüm sınıf sunumu yapılan projeyle ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerini belirtmiştir. Zaman zaman araya girilmiş ve eleştirilerin yapıcı olmasını sağlamıştır.

Sekizinci Hafta: Araştırmanın bu haftasında Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı doğrultusunda yapılan çalışmalar tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma becerisindeki başarıları ve yazmaya yönelik kaygı son test değerlerini belirleyebilmek için tekrar “Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” ve “Yazma Kaygısı Ölçeği” uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra deney ve kontrol grupları arasında yazma kaygısı bakımından fark olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla hangi istatistiksel testlerin kullanılacağına karar vermek için SPSS 21.0 programında değişkenlerin dağılımının normallik gösterip göstermediğine bakılmıştır. Büyüköztürk (2016) grup büyüklüğünün 50’den küçük olduğu durumlarda Shapiro-Wilk, büyük olduğu durumlarda ise Kolmogorov-Smirnov testlerinin veri dağılımının normalliğini belirleyebilmek için kullanılabileceğini belirtmiştir. Özer (2007) yaptığı araştırmada, Shapiro-Wilk testinin normal ve normal olmayan dağılımlar dikkate alındığında diğer normallik testlerine göre en iyi sonuçları verdiği sonucuna ulaşmıştır. Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında, araştırmanın çalışma grubundaki deney ve kontrol gruplarında 50’den az öğrenci olduğu ve en iyi sonuçlara ulaşmak istenildiği için elde edilen verilerin normalliğe uygunluğu Shapiro-Wilk testi ile kontrol edilmiştir. Ayrıca parametrik testlerde ön şart olarak kabul edilen varyansların homojenliği “Levene” testiyle kontrol edilmiştir. Herhangi bir ön şartı sağlamayan parametre için Box-Cox veri transformasyonu uygulaması sonucunda elde edilen bilgiler tekrar kontrol edildiğinde değerlerin ön şartları sağladıkları görülmüştür. Tüm bu dağılımlar Shapiro-Wilk testi ile kontrol edilmiş ve yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdikleri görülmüştür. Bu nedenle tüm analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Parametrik ön şartlarını sağlayan Deney-1, Deney-2, Kontrol-1, Kontrol-2 gruplarının her birinin ön test ve son test değerleri arasında istatistiksel olarak

anlamly bir fark olup olmadığını belirlemek için t-testi (paired samples) kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön testleri ve son testleri arasındaki ilişkiyi (gruplar arası ve grup içi) belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinden yararlanılmıştır. Araştırmadaki istatistiksel analizlerde anlamly farklılık için 0.05 düzeyi dikkate alınmıştır.



Üçüncü Bölüm

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çalışma gruplarıyla yapılan uygulamalar sonucu elde edilen bulgulara ve bunlara ait yorumlara yer verilmiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama yapılmadan önce ve yapıldıktan sonra yazdıkları metinler YABDPA ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeden elde edilen öğrenci puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin (Deney-1, Deney-2 ve Kontrol-1, Kontrol-2) aldıkları bu puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığının belirlenebilmesi için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Deney-1 ve Deney-2 gruplarının uygulama öncesi ve sonrası yazmış oldukları metinlerde Türkçe Dersi Öğretim Programındaki yazma kazanımlarını uygulama düzeylerine Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Bu bağlamda Deney-1 grubunun yazılı anlatım becerisi başarı puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Deney-1 Grubunun Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçüm (YABDPA)	N	X	S	sd	t	p
Ön test	24	72.20	11.06	23	-4.31	.000
Son test	24	78.87	8.85			

Tablo 17’deki Deney-1 grubuna (N=24) ait analiz sonuçları incelendiğinde ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark [$t(23)=-4.31$; $p<.05$] olduğu görülmektedir. Deney-1 grubundaki öğrencilerin uygulama

öncesi aldıkları puanların ortalaması ($X=72.20$, $S=11.06$) iken, PTÖY uygulamaları sonrasında ($X=78.87$, $S=8.85$) olarak hesaplanmıştır.

Deney-2 grubunun yazılı anlatım becerisi başarı puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Deney-2 Grubunun Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçüm (YABDPA)	N	X	S	sd	t	p
Ön test	26	72.92	11.22	25	-5.03	.000
Son test	26	78.50	12.10			

Tablo 18’deki Deney-2 grubuna ($N=26$) ait analiz sonuçları incelendiğinde ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark [$t(25)=-5.03$; $p<.05$] olduğu görülmektedir. Deney-2 grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi aldıkları puanların ortalaması ($X=72.92$, $S=11.22$) iken, PTÖY uygulamaları sonrasında ($X=78.50$, $S=12.10$) olarak hesaplanmıştır.

Deney-1 ve Deney-2 gruplarındaki öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucundaki bulgulara göre PTÖY uygulamasının öğrencilerin yazılı anlatım becerisi başarılarını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

TDÖP uygulanan Kontrol-1 ve Kontrol-2 gruplarının uygulama öncesi ve sonrası yazmış oldukları metinlerde Türkçe Dersi Öğretim Programındaki yazma kazanımlarını uygulama düzeyleri arasındaki değişimi belirleyebilmek için t-testi yapılmıştır. Bu bağlamda Kontrol-1 grubunun yazılı anlatım becerisi başarı puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Kontrol-1 Grubunun Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçüm (YABDPA)	N	X	S	sd	t	p
Ön test	24	72.29	10.44	23	1.81	.083
Son test	24	70.04	11.40			

Tablo 19'deki Kontrol-1 grubuna (N=24) ait analiz sonuçları incelendiğinde ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark [$t(23)=1.81$; $p>.05$] olmadığı görülmektedir. Kontrol-1 grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi aldıkları puanların ortalaması ($X=72.29$, $S=10.44$) iken, mevcut TDÖP uygulamaları sonrasında ($X=70.04$, $S=11.40$) olarak hesaplanmıştır.

Kontrol-2 grubunun yazılı anlatım becerisi başarı puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 20'de gösterilmektedir.

Tablo 20

Kontrol-2 Grubunun Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçüm (YABDPA)	N	X	S	sd	t	p
Ön test	26	71.76	12.24	25	1.80	.083
Son test	26	69.60	12.36			

Tablo 20'deki Kontrol-2 grubuna (N=26) ait analiz sonuçları incelendiğinde ön test ve son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir fark [$t(25)=1.81$; $p>.05$] göstermediği görülmektedir. Kontrol-2 grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi aldıkları puanların ortalaması ($X=71.76$, $S=12.24$) iken, mevcut TDÖP uygulamaları sonrasında ($X=69.60$, $S=12.36$) olarak hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki (Deney-1, Deney-2 ve Kontrol-1, Kontrol-2) öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında yazmış oldukları metinlerden aldıkları yazılı anlatım becerisi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisi başarı puanlarının ön test-son test ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ortalama Puan ve Standart Sapma Sonuçları

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	X	S	N	X	S
Deney	50	72.58	11.03	50	78.68	10.56
Kontrol	50	72.02	11.30	50	69.82	11.79

Tablo 21’de görüldüğü üzere PTÖY’nin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesindeki ortalama puanı 72.58 iken, bu değer uygulama sonrasında 78.68 olmuştur. Mevcut TDÖP uygulanan kontrol gruplarındaki öğrencilerin ortalama puanların sırasıyla 72.02 ve 69.82’dir. Buna göre deney gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisi artarken kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisinde düşüş gözlemlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden YABDPA ile elde edilen yazılı anlatım becerisi başarı puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 22’de gösterilmektedir.

Tablo 22

Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

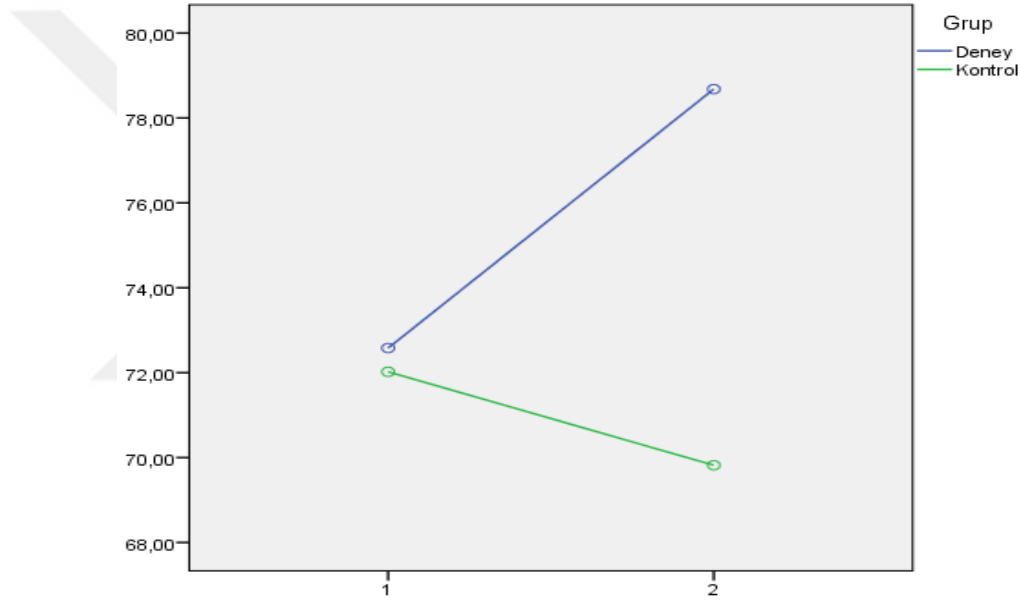
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	23673.375	99			
Grup (D/K)	1109.205	1	1109.205	4.817	.031
Hata	22564.170	98	230.247		
Gruplar İçi	3002.455	100			
Ölçüm	190.125	1	190.125	9.549	.003
(Ön Test-Son Test)					
Grup* Ölçüm	861.125	1	861.125	43.249	.000
Hata	1951.205	98	19.911		
Toplam	26675.83	199			

Tablo 22’deki veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım becerisi başarı düzeylerinin deney öncesine göre deney sonrasında anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olma ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin yazılı anlatım başarısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğunu göstermektedir [$F(1,98)=43.249$, $p<0.05$]. Bu bulgu, PTÖY ve mevcut TDÖP ile uygulama yapılan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi başarı puanlarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yazılı anlatım becerisi başarı puanlarında deney öncesine göre artış gösteren PTÖY uygulanan deney gruplarının, mevcut TDÖP uygulanan kontrol gruplarına göre yazılı anlatım becerisi başarı puanlarını artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada amaç, PTÖY’nin yazma becerisi üzerindeki etkililiği test etmek olduğu için grup ve ölçüm faktörlerinin ortak etki testine vurgu yapılmıştır. Analiz ile aynı zamanda grup ve ölçümün temel etki testlerine de yer

verilmektedir. PTÖY ve TDÖP uygulanan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi başarıları ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır [$F(1,98)=4.817, p<0.05$]. Ölçüm temel etkisi ile ilgili olarak da, grup ayrımı yapmaksızın araştırmada yer alan öğrencilerin deney öncesinden deney sonrasına yazılı anlatım becerisi başarı puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir [$F(1,98)=9.549, p<0.05$].

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisi başarı puanları uygulanan yöntemle göre farklılık gösterdiği söylenebilir.



Şekil 9. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı ön test ve son test puanlarını gösteren grafik.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeğinden aldıkları, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında uygulanan YKÖ'den aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığının belirlenebilmesi için t-testi, gruplar arası ve grup içi (Deney-1, Deney-2 ve Kontrol-1, Kontrol-2) puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup

olmadığının belirlenebilmesi için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Deney-1 grubunun yazma kaygısı puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Deney-1 Grubunun Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçüm (YABDPA)	N	X	S	sd	t	p
Ön test	24	58.83	9.02	23	6.81	.000
Son test	24	39.12	9.77			

Tablo 23'teki Deney-1 grubuna (N=24) ait analiz sonuçları incelendiğinde yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark [$t(23)=-6.81$; $p<.05$] olduğu görülmektedir. Deney-1 grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi aldıkları yazma kaygısı puanların ortalaması ($X=58.83$, $S=9.02$) iken, PTÖY uygulamaları sonrasında ($X=39.12$, $S=9.77$) olarak hesaplanmıştır.

Deney-2 grubunun yazma kaygısı puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24

Deney-2 Grubunun Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçüm (YABDPA)	N	X	S	sd	t	p
Ön test	26	57.69	10.08	25	6.62	.000
Son test	26	40.03	10.07			

Tablo 24'deki Deney-2 grubuna (N=26) ait analiz sonuçları incelendiğinde yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark [$t(25)=6.62$; $p<.05$] olduğu görülmektedir. Deney-2 grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi aldıkları yazma kaygısı puanların ortalaması ($X=57.69$, $S=10.08$) iken, PTÖY uygulamaları sonrasında ($X=40.03$, $S=10.07$) olarak hesaplanmıştır.

Deney-1 ve Deney-2 gruplarındaki öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgulara göre PTÖY uygulamasının öğrencilerin yazma becerisine yönelik kaygılarını azaltmada önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Kontrol-1 grubunun yazma kaygısı puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Kontrol-1 Grubunun Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçüm (YABDPA)	N	X	S	sd	t	p
Ön test	24	55.41	8.71	23	-2.58	.017
Son test	24	61.04	10.11			

Tablo 25'teki Kontrol-1 grubuna (N=24) ait analiz sonuçları incelendiğinde yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir fark [$t(23) = -2.58$; $p > .05$] görülmektedir. Kontrol-1 grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi aldıkları yazma kaygısı puanların ortalaması ($X=55.41$, $S=8.71$) iken, mevcut TDÖP uygulamaları sonrasında ($X=61.04$, $S=10.11$) olarak hesaplanmıştır.

Kontrol-2 grubunun yazma kaygısı puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 26'da gösterilmektedir.

Tablo 26

Kontrol-2 Grubunun Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçüm (YABDPA)	N	X	S	sd	t	p
Ön test	26	55.23	6.60	25	-.32	.751
Son test	26	55.92	10.35			

Tablo 26'daki Kontrol-2 grubuna (N=26) ait analiz sonuçları incelendiğinde yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark [$t(25) = -.32$; $p > .05$] olmadığı görülmektedir. Kontrol-2 grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi aldıkları yazma kaygısı puanların ortalaması

($X=55.23$, $S=6.60$) iken, mevcut TDÖP uygulamaları sonrasında ($X=55.92$, $S=10.35$) olarak hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma kaygısı ön test-son test ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Yazma Kaygısı Ölçeği Ortalama Puan ve Standart Sapma Sonuçları

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	X	S	N	X	S
Deney	50	56.80	9.54	50	39.60	9.84
Kontrol	50	55.32	7.60	50	58.38	10.45

Tablo 27’de görüldüğü üzere PTÖY’nin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi yazma kaygısı ortalama puanı 56.80 iken, bu değer uygulama sonrası 39.60 olmuştur. Mevcut TDÖP ile derse devam edilen kontrol gruplarındaki öğrencilerin ortalama puanların sırasıyla 55.32 ve 58.38’dir. Buna göre deney gruplarındaki öğrencilerin yazma kaygısı azalırken kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısının arttığı gözlemlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden YKÖ ile elde edilen yazma kaygısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 28’de gösterilmektedir.

Tablo 28

Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

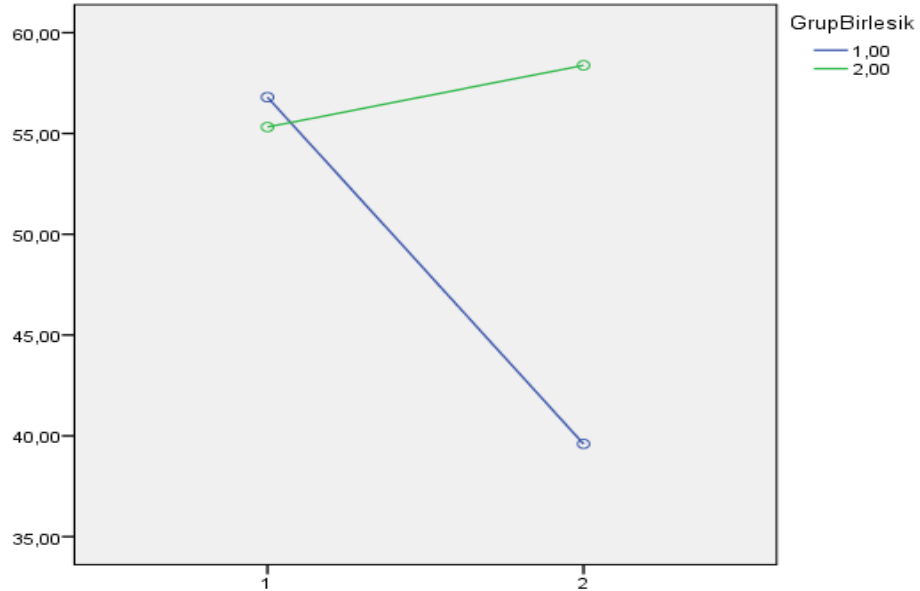
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	14201.375	99			
Grup (D/K)	3741.125	1	3741.125	35.050	.000
Hata	10460.250	98	106.737		
Gruplar İçi	14574.500	100			
Ölçüm					
(Ön Test-Son Test)	2499.245	1	2499.245	35.270	.000
Grup* Ölçüm	5130.845	1	5130.845	72.407	.000
Hata	6944.410	98	70.861		
Toplam	28775.875	199			

Tablo 28’deki veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olma ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin yazma kaygısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1,98)=72.407$,

$p<0.05$]. Bu bulgu, PTÖY ve mevcut TDÖP ile uygulama yapılan öğrencilerin yazma kaygılarını düşürmede farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yazma kaygısı puanları deney öncesine göre azalan PTÖY uygulanan deney grubunun, mevcut TDÖP uygulanan kontrol grubuna göre yazma kaygısını azaltmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Burada amaç, PTÖY'nin yazma kaygısını azaltma üzerindeki etkililiği test etmek olduğu için grup ve ölçüm faktörlerinin ortak etki testine vurgu yapılmıştır. Analiz ile aynı zamanda grup ve ölçümün temel etki testlerine de yer verilmektedir. PTÖY ve TDÖP uygulanan öğrencilerin yazma kaygısı ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır [$F(1,98)=35.050$, $p<0.05$]. Ölçüm temel etkisi ile ilgili olarak da grup ayrımı yapmaksızın araştırmada yer alan öğrencilerin deney öncesinden deney sonrasına yazma kaygısı puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir [$F(1,98)=35.270$, $p<0.05$].

Yukarıdaki bulgulara bakarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı puanlarının uygulanan yöntemle göre farklılık gösterdiği söylenebilir.



Şekil 10. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği ön test ve son test puanlarını gösteren grafik.

Dördüncü Bölüm

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişmesi ve yazmaya yönelik kaygıları üzerinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle getirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesi ve yazmaya yönelik kaygıları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın birinci alt problemi, “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı deney grupları ile mevcut Türkçe programına göre eğitim verilen kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisi başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgulara göre, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı deney gruplarındaki öğrenciler ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programına göre yazma çalışmaları yapılan gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisi başarı puanları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma süresince elde edilen bulgular üzerinde yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerisi başarı puanlarının ortalaması Deney-1 grubunda ön testte 72.20, son testte 78.87; Deney-2 grubunda ön testte 72.92, son testte 78.50; Kontrol-1 grubunda ön testte 72.29, son testte 70.04; Kontrol-2 grubunda ön testte 71.76, son testte 69.60 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca gruplar arası ve grup içi yapılan analizler sonucunda PTÖY ve mevcut TDÖP ile uygulama yapılan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi başarı puanlarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre PTÖY temel alınarak yazma etkinliklerinin yapıldığı deney gruplarındaki öğrencilerin ön test ve son test yazılı anlatım becerisi başarı puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış

olduğu görülürken TDÖP doğrultusunda yazma etkinliklerinin yapıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin puanlarında ise istatistiksel olarak herhangi bir artış olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, PTÖY'e göre yapılan yazma eğitiminin TDÖP temel alınarak yapılan yazma eğitime göre öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ve yazma eğitimi birlikte değerlendirildiğinde bilimsel anlamda yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. PTÖY'nin etki düzeyi, daha çok matematik ve fen bilimleri gibi sayısal alanlarda ve sosyal bilgiler, coğrafya gibi sosyal bilimler alanında test edilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, farklı disiplinlerdeki PTÖY'nin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini araştıran benzer çalışmalarla örtüşmektedir (Akın, 2016; Aladağ, 2005; Bilgü, 2008; Bozlar, 2017; Erdoğan, 2009; Memişoğlu, 2008; Yıldırım, 2011; Yılmaz, 2006).

Karagül (2017) ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde Türkçe dersinde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğrenme programı uygulamasının etkisini araştırmıştır. Deney grubundaki öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldıkları ve daha başarılı kompozisyonlar yazdıkları sonucunda ulaşılmıştır. Varışoğlu ve Sevim (2014) ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki ekler konusunu öğrenmelerinde proje tabanlı iş birlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin başarıları üzerinde etkisini inceledikleri çalışmada, mevcut öğretim programının proje tabanlı iş birlikli öğrenme etkinlikleriyle zenginleştirilmesinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde daha fazla etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaya ve Oran (2015) tarafından Türkçe öğretimine yönelik olarak hazırlanan bir çalışma örneği ortaya koymak için 22 lise öğrencisiyle yapılan deneysel çalışma sonucunda, öğrencilerin akademik olarak yeterli bir puan aldıkları tespit edilmiştir. Demir (2013) proje tabanlı öğrenmeye örnek olabilmesi için 64 sınıf öğretmeni adayıyla yaptığı uygulama çalışmasında, yapılan projelerin orta ve üzeri düzeyde başarı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dört temel dil becerisini temele alması bakımından Türkçe dersinin bir beceri dersi olduğunu söylemek mümkündür. Birey, yazma becerisini doğuştan

getirmez. Yazma becerisi bireyin sonradan kazandığı bir beceridir. Bu beceri yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi gereğince uygulama temelli öğrenilir. Eğer öğrencilere yazma becerisi kazandırılmak isteniyorsa onları sık sık yazma etkinlikleriyle karşı karşıya getirmek gerekir. Yapılan bu çalışmada öğrenciler yazma uygulamalarıyla sürekli karşı karşıya bırakılmış ve süreç sonunda öğrencilerin nitelikli yazılı ürünler (Ek-7) meydana getirmesi sağlanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı deney grupları ile mevcut Türkçe programına göre eğitim verilen kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgulara göre öğrencilerin kaygı puanlarının ortalaması, Deney-1 grubunda ön testte 58.83, son testte 39.12; Deney-2 grubunda ön testte 57.69, son testte 40.03; Kontrol-1 grubunda ön testte 55.41, son testte 61.04; Kontrol-2 grubunda ön testte 55.23, son testte 55.92 olarak hesaplanmıştır. Toplam ortalama puanlarına göre Deney-1 ve Deney-2 gruplarının ortalaması ön testte 56.80, son testte 39.60; Kontrol-1 ve Kontrol-2 gruplarının ise ön testte 55.32, son testte 58.38’dir. Ayrıca öğrencilerin grup içi ve gruplar arası analizlerine göre deney gruplarının yazma etkinliklerinde kullanılan PTÖY’nin kontrol gruplarının yazma etkinliklerinde kullanılan mevcut TDÖP’ye göre öğrencilerin kaygılarını azaltmada daha etkili olduğu görülmüştür.

Literatürde, yazma kaygısı ve Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ana dili eğitiminde birlikte değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak bir yonteme bağıli olarak planlanan eğitim durumlarının yazma kaygısı üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar bulunmaktadır. Altuner (2017) 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin sınıf öğretmenleri adaylarının yazılı anlatım becerilerine, yazılı anlatım öz yeterlilik inançları ve yazma kaygısına etkisini incelediği çalışmasında yazılı anlatım becerilerine ve yazılı anlatım öz yeterliliklerine deney grubu lehine; yazma kaygılarına yönelik kontrol grubu lehine bir ilerleme olduğu sonucuna ulaşmıştır. Avcı (2013) sekizinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma eğilimi ve yazma kaygıları üzerindeki etkisini kontrol etmiştir. Çalışma sonucunda, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu fakat yazma kaygıları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit

edilmiştir. Topuzkanamış (2014) Türkçe Öğretmenliği birinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, yazma stratejileri eğitiminin yazılı anlatım başarılarına ve yazma kaygılarına olan etkisini araştırmıştır. Araştırmada, yazma stratejileri öğretimi uygulanan deney grubu öğrencilerinin yazma başarılarının arttığı ve yazma kaygılarının azaldığı; kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarıları ve yazma kaygılarında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgular, Türkçe dersinde uygulanan Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede ve yazma kaygılarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Araştırma, uygulama ve uygulayıcılara dönük öneriler

- 1.** Yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin yazma uygulamalarıyla karşı karşıya getirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda öğrencilere yazma becerisi kazandırma sürecinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımını tercih edilmesi etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacaktır.
- 2.** Eğitim-öğretim sürecinde, öğrencilerin bir beceri kazanırken plandan haberdar olmaması kopukluklara neden olmaktadır. Öğrencinin süreç içerisinde ne yapacağını bir yönergeye bağlanması sürecin sağlıklı işlemesi açısından önemlidir. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımında proje yönergesinin olması ortaya çıkan bu kopukluğu engellemektedir. Kazandırılmak istenen hedef davranışların planlamasının öğrencilerle paylaşılması, ortaya çıkacak kargaşayı azaltacaktır.
- 3.** Yazılı anlatım becerisinin puanlanmasında tarafsız değerlendirme yapmak oldukça zordur. Ayrıca öğrencilerin hangi görevleri yerine getirirse ne kadar puan alacağını bilmesi motivasyonlarını ve ilgilerini arttıracaktır. Bu nedenlerden dolayı değerlendirme sürecinin öğrencilerle paylaşılması, değerlendirilme konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi gerekmektedir.
- 4.** Her öğrencinin deneyimleri ve algılama düzeyleri farklıdır. Öğrenci hazırbulunuşluk seviyeleri üst düzey beceri isteyen yazılı anlatım

çalışmalarında daha fazla önem kazanmaktadır. Yazma çalışmalarında öğrencilerin tek bir konuya ya da tek bir türe göre kısıtlanmaması gerekir. Öğrencilere birden fazla konu ve tür seçeneği sunulmalıdır.

5. Öğrenciler bilgiye ulaşmada, bir beceri kazanmada bireysel ya da grupla öğrenme tekniklerine başvurmaktadır. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile desteklenen yazılı anlatım çalışmaları bireysel ya da grupla yapılabilir.
6. Öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini etkili bir şekilde aktarabilmesi için kelime hazinesinin zengin olması gerekir. Yazma çalışmalarında öğrencilerin kelime hazinesini geliştirici etkinlikler geliştirilebilir.
7. Çalışmaların bir plan dâhilinde ve istenen süre içerisinde yürütülmesi önemlidir. Proje çalışmaları sırasında oluşabilecek zaman kaybı süreç sonuna eklenmelidir.
8. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı doğrultusunda hazırlanacak projelerin araştırma, keşfetme süreci temel basamak sayılmaktadır. Öğrencilerin karar verdikleri projeyi gerçekleştirmek için yapacakları araştırmalarda kolaylık sağlamalı; bilişim sınıfı, kütüphane, akıllı tahta aktif olarak öğrencilerin kullanımına açılmalıdır.
9. Türkçe öğretim programında var olan yazma etkinlikleri yeterli düzeyde değildir. Yazma etkinlikleri eğitim alanındaki etkisi kanıtlanmış yeni yönelimler dikkate alınarak çeşitlendirilmelidir. Bu yüzden Türkçe öğretim programında araştırmada etkisi kanıtlanmış Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına göre hazırlanmış yazma etkinliklerine yer verilmelidir.
10. Yazma becerisi, sadece okul ortamında yapılan çalışmalarla istenilen düzeyde geliştirilmesi mümkün değildir. Hayatın her alanında yazma bir ihtiyaçtır. Okul dışında da yazma uygulamalarının yapılması gerekmektedir.
11. Öğrencilerin yazma kaygısını azaltmak, yazmaya karşı ilgisini artırmak ve yazma becerisini geliştirmek için akıllı tahta, bilgisayar, tablet gibi teknolojik yenilikler kullanılmalıdır.

12. Akran öğretimi, öğrenciye öğretirken öğrenme olanağı sağlayan bir öğretim yöntemidir. Özellikle grupla yapılacak çalışmalarda öğrenci dağılımına dikkat edilmelidir.
13. Hazırlanan projelerin sunumu kayıt altına alınıp EBA veri tabanına yüklenebilir. Bu sayede diğer öğrenciler farklı projelerden haberdar olması sağlanır, birbirini tekrar eden projeler yerine özgün projeler geliştirilebilir.

Araştırmacılara dönük öneriler

1. Yazma becerisi, doğuştan getirilen bir beceri olmayıp sonradan kazanılmaktadır. Okul öncesi dönemden başlanarak özellikle ilkokul yıllarında kazanılmaya başlanan fakat hayat boyunca gelişimini sürdüren bir beceridir. Bu nedenle Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının yazma becerisi üzerindeki etkisi farklı kademelerde de tespit edilebilir.
2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve yazma kaygısı üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Yazma eğitimini farklı yönlerden değerlendirebilmek için nitel ya da karma araştırma yöntemleri kullanılarak farklı araştırmalar yapılabilir.
3. Öğrencilerin yazılı anlatım başarısı ile yazma kaygısı arasındaki ilişki incelenebilir.
4. Öğrencilerin Türkçe öğretim programında yer alan yazma kazanımlarına ulaşma düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu düzeylere ulaşıp ulaşılmadığının belirlenebilmesi için özgün ölçme-değerlendirme araçları geliştirilebilir.
5. Yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler üzerinde kaygı nedenlerini belirlemek için farklı araştırmalar yapılabilir.
6. Yazma kaygısı üzerinde farklı yöntem ve tekniklerin etkisi araştırılabilir.
7. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının dinleme, okuma ve konuşma becerilerindeki etkisini tespit etmek için nicel ve nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Acar, E. N. (2011) *Proje tabanlı öğrenmenin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine ve biyolojiye yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Akgün A, Gönen S ve Aydın M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-99.
- Akın, D. (2016). *6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrencinin akademik başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aksan, D. (2013). *Türkçenin gücü*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aladağ, S. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alperen, N. (2001). *Türkçe okuma ve yazma eğitim rehberi*. Ankara: Alperen Yayınları.
- Altuner, Ş. G. (2017). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve öz yeterliği ile yazma kaygısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Arıcı, A. ve Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.

- Arıcı, A. ve Ungan, S. (2013). *Yazılı anlatım el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 35-48.
- Aşılıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *Turkish Studies*, 6(6), 83-111.
- Ateş, M., Yıldız, N. ve Ercan, A. N. (2016). Bilim ve sanat merkezlerine devam eden 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi. İçinde O. Köksal, E. Hamarta, Ç. Arslan, S. Çiftçi, S. Avşaroğlu, M. Uslu (Ed.), *1st International Academic Research Congress Bildiri Kitabı*: (s. 996-1003). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- 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.
- Aytan, N. ve Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 50-62.
- Ayvacı, H. Ş. ve Çoruhlu, T. Ş. (2010). Fen ve teknoloji dersi proje tabanlı öğretim uygulamasında ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 43-59.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 21, 29-61.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barthes, R. (2010). *Romanın hazırlanışı 2*. (Çev. M. Rifat- S. Rifat). İstanbul: Sel Yayınları.
- Barthes, R. (2006). *Yazının sıfır derecesi*. (Çev. T. Yücel). İstanbul: Metis Yayınları.

- Barthes, R. (1987). *Yazı nedir?* (Çev. E. Batur). İstanbul: Hil Yayınları.
- Başbay, M. (2011). Proje tabanlı öğrenme. İçinde Ö. Demirel (Ed.) *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 67-91). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bidwell, S. E. (2000). *Project-based learning for cosmetology students*. Ohio: Center on Education and Training for Employment.
- Bildik, T. (2007). *Sınav kaygısı*. İzmir: İlya Yayınevi.
- Bilgü, H. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkilerine ilişkin bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Bloom, L. Z. (1980). The composing process of anxious and non-anxious writers: a naturalistic study. *Paper Presented at the annual meeting of the Conference on College Composition and Communication*. Washington: ERIC Document Reproduction Service No. ED 185559.
- Bloom, L. Z. (1985). Anxious writers in context: Graduate school and beyond. In M. Rose (Ed.), *When a writer can't write* (pp. 119-133). New York: Guilford.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Bozlar, B. (2017). *Proje tabanlı öğrenmenin 5. sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Budak, S. (2017). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (Çev. E. Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 3(4), 453-464.

- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. Honkhong: Longman Publishing Group.
- Calkins, L. M. (1994). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Calp, M. ve Calp, Ş. (2016). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi I-II*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ceran, D. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1151-1169.
- Corbett-Whittier, C. (2004). *Writing apprehension in adult college undergraduates: six case studies* (Doctoral dissertation). University of Kansas, Kansas.
- Coşkun, M. (2004). Coğrafya öğretiminde proje yaklaşımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 99-107.
- Creswell, J. (2017). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Creswell, J. W. & Clark, P. L. V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. California: Sage Publication.
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranışı-psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalışkan, H. (2008). Eğitimcilerin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımıyla ilgili algıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 153-170.
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine kalıcılığa ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,
Konya.

Çilesiz, A. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin yaptığı Türkçe dersi proje çalışmalarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Samsun ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Daly, J. A. & Miller, M. D. (1975a). Apprehension of writing as a predictor of message intensity. *The Journal of Psychology*. 89(2), 175-177.

Daly, J. A. & Miller, M. D. (1975b). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9, 242-248.

Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 47(1), 103-124.

Demir, T. (2013). Türkçe Öğretimi dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 53- 76.

Demiral, Ü. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. İçinde G. Ekici (Ed.) *Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme-öğretme yaklaşımları-II* (s. 459-500). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demiray, P. (2013). *Proje tabanlı öğrenme modelinin etkililiği: bir meta analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ölçme Değerlendirme Ana Bilim Dalı, Ankara.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. (Ed.). (2011). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirhan, C. (2002). *Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Diffily, D. (2002). Project based learning: Meeting social studies and needs of gifted learners. *Gifted Children Today Magazine*, 25, 40-44.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 172-179.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online*, 1, 2-11.
- Erdoğan, N. F. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde, proje tabanlı öğrenmenin ders başarısına ve sınıf atmosferine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erdoğan, A. (2011). *Sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı* (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Erkuş, A. (2017). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırmacı süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ersoy, R. (2013). *Biyoloji eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ortaöğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2016). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Göğüş, B. (1984). Hollanda'da uygulanacak bir yazma eğitimi yönetimi ve örnekleri. *Eğitim ve Bilim*, 19, 31-37.
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). Writing: importance, development and instruction. *Read and Writing*, 26(1), 1-15.
- Graham, S., & Harris, K R. (2005). *Writing better*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Gray, W. S. (1975). *Okuma ve yazı öğretimi*. (Çev. N. Yüzbaşıoğulları). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Haliloğlu Tatlı, Z (2005). *İlköğretim II. kademe bilgisayar ders müfredatına proje tabanlı öğretim yöntemiyle yeni bir yaklaşım* (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Hesapçıoğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
- Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Ankara: Kent Matbaası.
- İpşiroğlu, Z. (1991). *Yazma eylemi, yazma uğraşı* (ÇDDD Yayını 3). İstanbul: Cem Yayınevi.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 104-117.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.

- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bir uygulama. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 85-105.
- 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.
- Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaplan, M. (2012). *Büyük Türkiye rüyası*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaplan, M. (2016). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karaaslan, F. (2010). *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karakuş Tayşi, E. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş Tayşi, E. ve Özbay, M. (2016). Ortaokul öğrencileri için dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 187-199.
- Karagül, S. (2017). *Türkçe öğretiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- 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.
- Katrancı, M. (2015). Bireysel ve grupla yazma uygulamalarının yazma kaygısı ve yazılı anlatım öz yeterlik algısı üzerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 40-55
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- Katz, L.G., & Chard, C. (2000). *Engaging children's minds: the project approach (second edition)*. Connecticut: Ablex Publishing Corporation.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever S. (2005). *Türkçe öğretimi (Türkçe ve sınıf öğretmenleri için)*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, M. ve Oran, G. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimine yönelik bir uygulama. *Türkçe Konuşanların Akademik Dergisi (TURKOPHON)*, 2(1), 17-25.
- Kinay, İ. ve Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği (ÖAKKÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1747- 1760.
- Klein, J.I., Taveras, S., King, S., Commitante, A., Curtis-Bey, L., & Stripling, B. (2009). *Project based learning inspiring middle school students to engage in deep and active learning*. New York: NYC Departement of Education.
- Knoll, M. (1997). The Project Method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 54-80.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200.
- Korkmaz, H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi (Doktora tezi)*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kokmaz, H. ve akmakçı, G. (2006). Proje tabanlı öğrenme. İçinde M. Bahar (Ed.), *Fen ve teknoloji öğretimi* (s. 109-135). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köseler, A. (2006). *Lise öğrencilerinde iletişim kaygısı* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, 2006.
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317-334). New York: Cambridge University Press.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Maltepe, S. (2007). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerinde oluşturulan yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 143-154.
- McLeod, S. (1987). Some thoughts about feelings: The affective domain and the writing process. *College Composition and Communication*, 38(4), 426-435.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 851-876.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.
- Memişoğlu, H. (2008). *Sosyal bilgiler dersi öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mergendoller, J. R. & Thomas, J. W. (2005). *Managing project-based learning: principles from the field*. (Paper available on-line). California: Buck Institute for Education.

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Moursund, D. (1999). *Project based learning using information technology*. International Society for Technology in Education. Eugene: Books and Courseware Department.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Organization for Economic Co-Operation and Development [OECD]. (2003). *PISA 2003 technical report*. Paris: OECD Publishing.
- Okurer, C. (1997). *Kompozisyon öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmen adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, A. (2007). *Normallik testlerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Paul, R., Binker, A. J., Martin, D., & Adamson, K. (1995). *Critical thinking handbook: A guide for redesigning instruction*. Santa Rosa, CA: The Foundation for Critical Thinking.
- Peterson, K. (1987). *Relationships among measures of writer's block, writing anxiety, and procrastination* (Doctoral dissertation). The Ohio State University, Columbus, Ohio.
- Punch, K.F. (2014). *Introduction to research methods in education*. London: Sage Publications.
- Punch, K.F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. London: Sage Publications.
- Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *English Journal*, 86(6), 38-45.
- Raghavan, K., Coken-Regev, S., & Strobel, S. A. (2001). Student outcomes in a local systemic change project. *School Science and Mathematics*, 101(8), 417-426.
- Rickards, D. and Hawes, S. (2004). Raising writers: the teacher's role. *Educational Leadership*, 62(1), 68-72.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Saracaloğlu, A. S., Özyılmaz Akmaca G. ve Yeşildere S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Gazi Üniversitesi* 3(4), 1-21.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 927-937.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Smith, M. W. (1984). *Reducing writing apprehension*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

- Solomon, G. (2003). Project-base learning: A primer. *Technology & Learning*, 23 (6), 20–28.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: current trend in theory and research*. New York: Academic Press.
- Stolk, J. & Harari, J. (2014). Student motivations as predictors of high-level cognitions in the project-based classrooms. *Active Learning in Higher Education* 15(3), 231-247.
- Şahin, H. (2015). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen ve öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Şimşek, Ş. (2015). *Yazılı anlatım etkinlikleriyle ilgili öğretmen-öğrenci algularının karşılaştırılması* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Taşkın, Y. (2017). Öğretmen adayları için eleştirel dinleme tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Language Academy (IJLA)*, 5(2), 166-128.
- Taşkın, Y. (2017). 2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının “ölçme değerlendirme” boyutunun karşılaştırılması. İçinde H. Ülper (Ed.), 9. *Uluslararası Türkçenin Eğitim-Öğretimi Kurultayı Bildirileri* (s.381-392). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale
- 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.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. California: Autodesk.

- Tiryaki, N. T. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri* (Yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tompkins, G. E. (2002). *Language arts: content and teaching strategies*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, Prentice Hall.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233-249.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçan, H. (2012). Yazının niteliği ve yazı mekânlarının işlevi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 35-52.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 461-472.
- Urquhart, V. (2005). *Teaching writing in the content areas*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Uzun, Y. (2007). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde kullanılması* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Varışoğlu, B. ve Sevim, O. (2014). Proje tabanlı iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin Türkçe dersindeki ekler konusunu öğrenmelerine etkisi. *Uluslararası Sosyal araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research)*, 7(32), 540-551.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Düşünce ve dil* (Çev. S. Koray). İstanbul: Kaynak Yayınları.

- Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D.E., & Cihak, D.F. (2005). Using the expressive writing program to improve the writing skills of high school student with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(3), 175- 183.
- Yıldırım, H. (2011). *Probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin ilköğretim öğrencilerinin başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldız, C. (Ed.). (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, O. (2006). *İlköğretim 7.sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrenenlerin akademik başarıları, yaratıcılıkları ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yılmaz, Y. (2010). Yazma öğretimi. İçinde C. Yıldız (Ed). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (s. 203-276). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.

URL-1:


http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a08699a3e36f0.30466588 adresinden alınmıştır. (Erişim Tarihi: 21 Ekim 2017).

URL-2:

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a09c1926f1245.64283593 adresinden alınmıştır. (Erişim Tarihi: 13 Kasım 2017).

Ekler

Ek-1: Araştırma İzin Belgesi



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

Sayı : 59090411-20-E.3922045 23/03/2017
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Dumlupınar Üniversitesinin 14.03.2017 tarih ve 2506 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 22.03.2017 tarihli tutanağı.

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Yusuf TAŞKIN'ın "**Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yazma Becerisine Etkisi**" konulu tezi kapsamında, ilimiz Kağıthane ilçesinde bulunan Cengizhan Ortaokulu 7.sınıf öğrencilerine kişisel bilgi formu, yazma başarı testi, yazma kaygısı ölçeği, proje değerlendirme formu ve Yazma Öz değerlendirme formu formunu uygulama hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
23/03/2017

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d607-f0eb-3f78-a938-36bc kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz

- A. Erkek B. Kız

2. Genel akademik başarı ortalamanız

- A. Pekiyi (85-10) B. İyi (70-85) C. Orta (55-70) C. Geçer(45-55) D. Başarısız (0-45)

3. Türkçe dersi akademik başarı ortalamanız

- A. Pekiyi (85-10) B. İyi (70-85) C. Orta (55-70) C. Geçer(45-55) D. Başarısız (0-45)

4. Türkçe dersinde hangi alanında yapılan etkinlikler sizin için eğlencelidir?

- A. Dinleme B. Konuşma C. Okuma D. Yazma

4. Okul içi veya dışında serbest yazma çalışması yapıyor musunuz?

- A. Evet B. Hayır

5. En çok hangi tür metinler yazmayı seversiniz?

- A. Olay yazıları (Hikâye, roman, masal, fabl vb.)
B. Düşünce yazıları(Makale, deneme, fıkra vb.)
C. Şiir

6. Yazılarınızı oluştururken en çok hangisini kullanırsınız?

- A. Kalem-kâğıt B. Bilgisayar C. Tablet D. Telefon E. Diğer

7. Yazınızın değerlendirilmesi sizi nasıl etkiliyor?

- A. Olumlu B. Olumsuz C. Ne olumlu ne olumsuz

8. Yazma konusunda kendinizi nasıl tanımlarsınız?

- A. Çok iyi B. İyi C. Orta D. Kötü E. Çok kötü

Ek-3: Yazma Kaygısı Ölçeği

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
A. Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı					
1. Sınıf ortamında yazma etkinliği yapacağım zaman paniğe kapılıyorum.					
2. Yazma aktivitelerinin çok uzun olması beni rahatsız eder.					
3. Yazma çalışması yapacağımız derslere girmekten çekinirim.					
4. Düşüncelerimi yazı ile anlatmaktan kaçınırım.					
5. Türkçe derslerinde yapılan yazma aktivitelerinin zor olduğunu düşünürüm.					
6. Yazarken dikkatimi toplamakta zorlanırım.					
B. Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı					
7. Yazdıklarımı arkadaşlarıma güleceğini düşünürüm.					
8. Yazdıklarımı sınıf ortamında okurken çok heyecanlanırım.					
9. Yazdıklarımın beğenilmeyeceğini düşündüğüm için yazma etkinliklerinde gergin olurum.					
10. Yazdıklarımın doğru anlaşılmayacağı düşüncesi beni kaygılandırır.					
11. Yazdıklarımın arkadaşlarımla kıyaslanması beni kaygılandırır.					
C. Yazma Sürecinin Gerekliliklerini Karşılama İlgili Kaygı					
12. Yazma çalışmalarında yazmaya nereden/nasıl başlayacağıma karar veremem.					
13. Kompozisyon yazarken yazımın giriş-gelişme-sonuç şeklinde kısıtlanması beni tedirgin eder.					
14. Konu sınırlamasının olması yazamayacağım düşüncesini tetikler.					
15. Yazma çalışmaları sınırlı zaman dilimiyle kısıtlandığında tedirgin olurum.					
16. Noktalama ve imla kurallarını uygulamak yazarken beni zorlar.					

Ek-4: Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi		Puan	Öğrenci Puanı
Biçim	Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanmıştır.	5	
	Kâğıt kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluk bırakmıştır.	5	
	Harf ebatları, harflerin alt ve üst uzantıları olması gerektiği gibidir.	5	
	Gerekli yerlerde sayılara ve sembollere yer verilmiştir.	5	
Dil ve Anlatım	Konuyu yansıtan bir başlık kullanmıştır.	5	
	Konu mantıksal bir tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.	5	
	Yazı, bir ana fikir etrafında planlanmıştır.	5	
	Ana fikir ve duygu, yardımcı fikir ve duygularla desteklenmiştir.	5	
	Paragraflar arası geçişler ve bağlantılar sağlanmıştır.	5	
	Konuyu ifade eden alıntı, benzetme ve örnekler kullanılmıştır.	5	
	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.	5	
	Duygu, düşünce, hayal ve izlenimler açıkça ifade edilmiştir.	5	
	Kelimeler, doğru ve anlamına uygun seçilmiştir.	5	
	Konuyla ilgili kaynaklara başvurulmuş ve kaynaklardan yeterince faydalanılmıştır.	5	
	Etkili ve konuyu bağlayıcı bir sonuç yapılmıştır.	5	
Konuyu özgün ifadelerle açıklamıştır.	5		
Yazım ve Noktalama	Yazım kullarına uyulmuştur.	10	
	Noktalama işaretleri doğru yerde ve işlevine uygun olarak kullanılmıştır	10	
Toplam Puan		100	

Ek-5: Proje Görevleri

PROJE – 1

- Projenin adı** : “*YAZMAK BİR BECERİDİR*”
- Konu** : Kendinden büyüklere saygıyı anlatan hikâye ve oyun kitabı yazma
- Projenin Amacı** : Hayal dünyasını genişletme
Kültürel değerleri tanıma ve özümseme
Yazılı anlatım becerisini etkin kullanma, metin türlerini tanıma
Yazdıklarını başkalarıyla paylaşabilme ve onların değerlendirmelerini dikkate alma
Türkçeyi doğru, düzgün ve etkin kullanabilme
- Süre** : 8 hafta
- Kaynaklar** : Hikâye ve oyun kitapları, TDK sözlük, TDK yazım kılavuzu, dergiler, gazeteler, resmi internet siteleri.
- Değerlendirme** :
- Sevgili öğrenciler,
Çalışma süresince aşağıdaki süreci izleyiniz.
1. Yazınızı amaca uygun öğretmeninizin rehberliğinde planlayınız.
 2. Proje çalışması grupla yapılacaksa grup görev dağılımını yapınız.
 3. Konuya uygun bir metin türü belirleyiniz. Konuya ve belirlediğiniz metin türüne uygun kaynakları inceleyiniz.
 4. Kaynaklardan elde edilen bilgilerden çıkarımlarda bulununuz.
 5. Varlık ve şahıs kadrosunun oluşturunuz.
 6. Oyun veya hikâye metninin kurgusunu oluşturunuz.
 7. Metninizi oluştururken Türkçe dil bilgisi kurallarına, yazım ve noktalamaya dikkat ediniz.
 8. Projenizi “Proje Değerlendirme Ölçeği”ndeki ölçütlere uygun geliştiriniz.
 9. Projenizi dinleyicilerin dikkatini çekecek şekilde sununuz.
 10. Öğretmeniniz rehberliğinde geliştirdiğiniz projenizi belirtilen tarihte teslim ediniz.

Puanlar ve Not Karşılığı		
Derece	Not	Puan
Pekiyi	5	85-100
İyi	4	70-84
Orta	3	55-69
Geçer	2	45-54
Başarısız	1	0-44

PROJE – 2

Projenin adı	:“ TOPRAK, EĞER UĞRUNDA ÖLEN VARSA VATANDIR! ”
Konu	:Vatan temalı deneme, söyleşi, anı ya da röportaj kitabı oluşturma.
Beceriler	: Hayal dünyasını genişletme Kültürel ve milli değerleri tanıma ve özümseme Yazılı anlatım becerisini etkin kullanma, metin türlerini tanıma Yazdıklarını başkalarıyla paylaşabilme ve onların değerlendirmeleri dikkate alma Türkçeyi doğru, düzgün ve etkin kullanabilme
Süre	: 2 ay
Kaynaklar	: Deneme, söyleşi, anı ve röportaj kitapları, TDK sözlük, TDK yazım kılavuzu, dergiler, gazeteler, resmi internet siteleri.

Değerlendirme :

Sevgili öğrenciler,

Çalışma süresince aşağıdaki süreci izleyiniz.

1. Yazınızı amaca uygun öğretmeninizin rehberliğinde planlayınız.
2. Proje çalışması grupla yapılacaksa grup görev dağılımını yapınız.
3. Konuya uygun bir metin türü belirleyiniz. Konuya ve belirlediğiniz metin türüne uygun kaynakları inceleyiniz.
4. Kaynaklardan elde edilen bilgilerden çıkarımlarda bulununuz.
5. Konuyu destekleyecek materyaller oluşturunuz.
6. Oluşturacağınız kitabın kurgusunu oluşturunuz.
7. Metninizi oluştururken Türkçe dil bilgisi kurallarına, yazım ve noktalamaya dikkat ediniz.
8. Projenizi “Proje Değerlendirme Ölçeği”ndeki ölçütlere uygun geliştiriniz.
9. Projenizi dinleyicilerin dikkatini çekecek şekilde sununuz.
10. Öğretmeniniz rehberliğinde geliştirdiğiniz projenizi belirtilen tarihte teslim ediniz.

Puanlar ve Not Karşılığı		
Derece	Not	Puan
Pekiyi	5	85-100
İyi	4	70-84
Orta	3	55-69
Geçer	2	45-54
Başarısız	1	0-44

Ek-6: Proje Değerlendirme Ölçekleri

PROJE - 1 DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Öğrencinin adı ve soyadı :

Tarih: .../.../...

Projenin adı :

Sınıfı/Numarası :

Açıklama: Aşağıdaki proje değerlendirme formu, oluşturacağınız hikâye ya da oyun kitabını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Projenizi hazırlarken hangi ölçütlere dikkat edeceğiniz konusunda size bilgi verecektir.

ÖÇÜTLER		DÜZEY				
		ÇOK İYİ	İYİ	ORTA	ZAYIF	ÇOK ZAYIF
		1	2	3	4	5
HAZIRLIK	1	Amacını ve planını belirleme				
	2	Varlık ve şahıs kadrosunu oluşturma				
	3	Kaynak taraması yapıp bilgi toplama				
İÇERİK	4	Metnin türüne uygun kurgu ve ana fikir oluşturma				
	5	İçeriğe uygun başlık ve kitap adı kullanma				
	6	Olayı akışını sıraya koyma (serim-düğüm-çözüm)				
	7	Mantıksal bütünlük sağlama				
DİL VE ANLATIM	8	Metin türüne uygun bir dil ve özgün bir üslup kullanma				
	9	Yazım ve noktalamaya dikkat etme				
	10	Standart Türkçe kullanma				
SUNU	11	Metni farklı materyallerle destekleme				
	12	Dinleyenlerin dikkatini çekerek sunma				
	13	Eleştirilere cevap verebilme				
	14	Konuya hâkimiyet sağlama				
	15	Belirlenen sürede sunma				
TOPLAM PUAN						

Öğretmen görüşü:

PROJE - 2 DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Öğrencinin adı ve soyadı :

Tarih: .../.../...

Projenin adı :

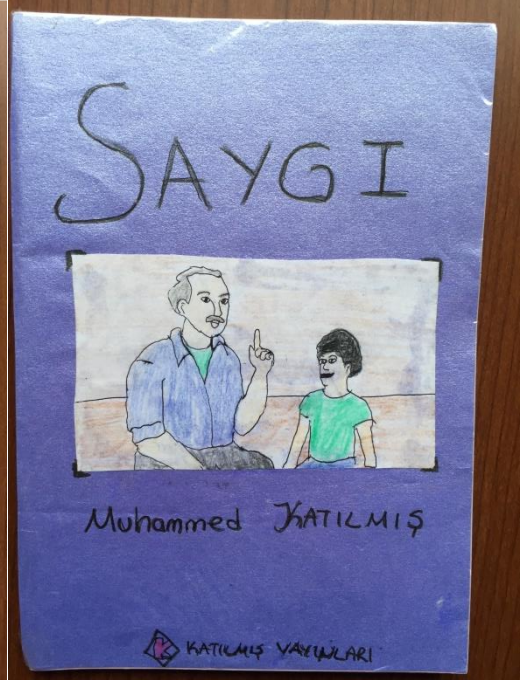
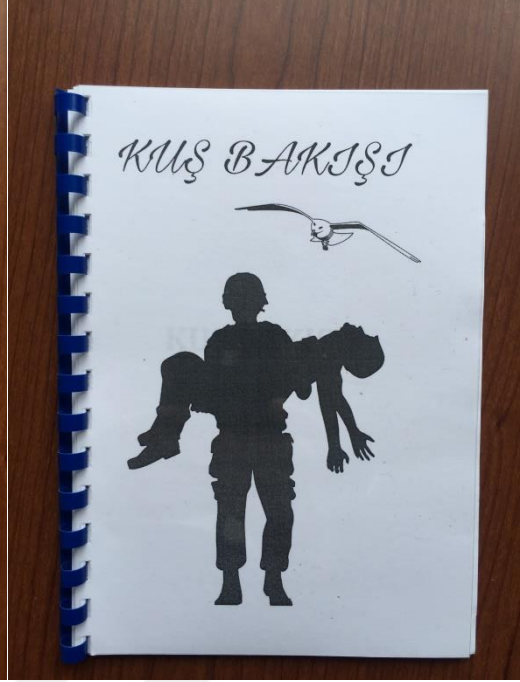
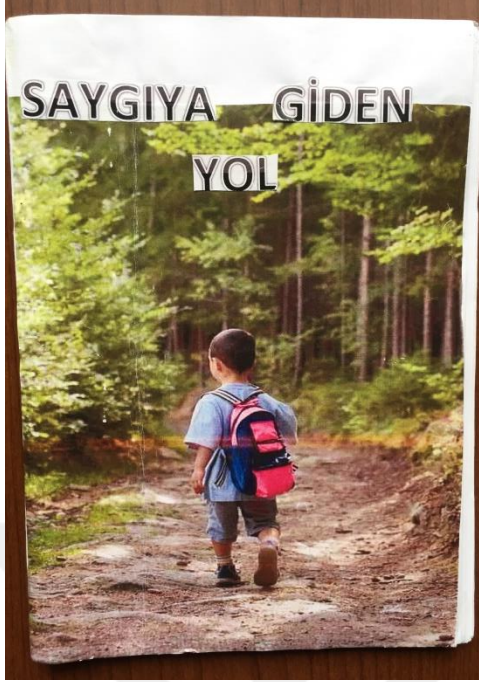
Sınıfı/Numarası :

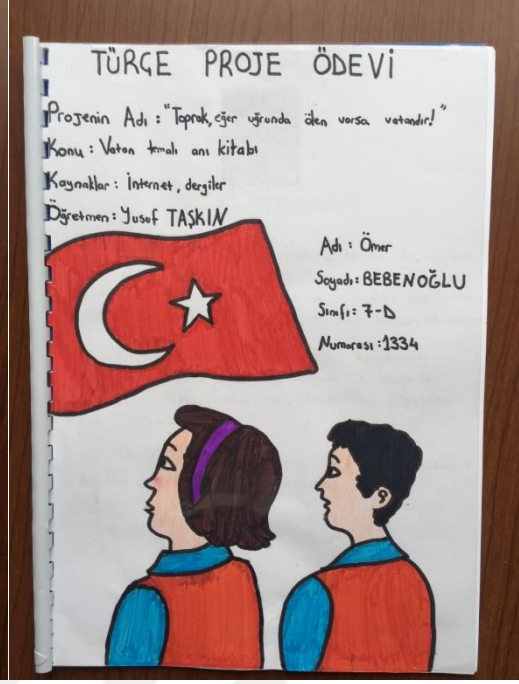
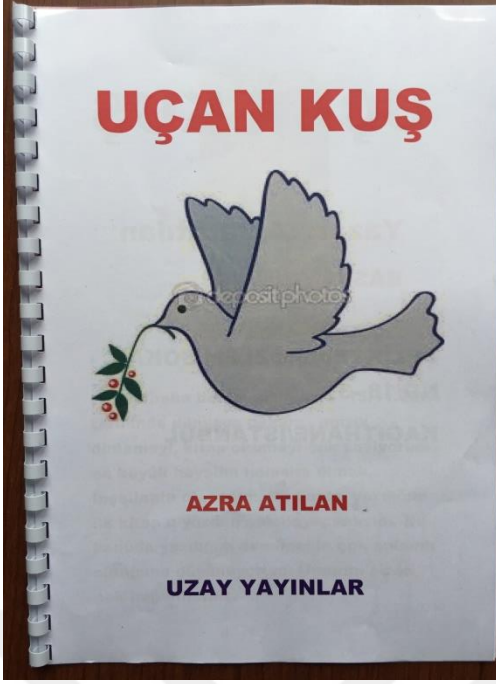
Açıklama: Aşağıdaki proje değerlendirme formu, oluşturacağınız deneme, söyleşi, anı ya da röportaj kitabını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Projenizi hazırlarken hangi ölçütlere dikkat edeceğiniz konusunda size bilgi verecektir.

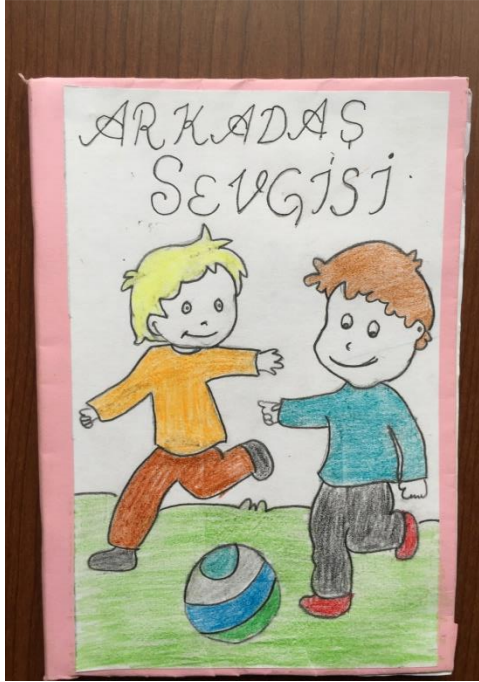
ÖÇÜTLER		DÜZEY				
		ÇOK İYİ	İYİ	ORTA	ZAYIF	ÇOK ZAYIF
		1	2	3	4	5
HAZIRLIK	1	Amacını ve planını belirleme				
	2	Kaynak taraması yapıp bilgi toplama				
	3	Elde ettiği bilgileri amacına uygun tasnif etme				
İÇERİK	4	Metnin türüne uygun kurgu ve ana fikir oluşturma				
	5	İçeriğe uygun başlık ve kitap adı kullanma				
	6	Konuya uygun özgün bir içerik oluşturma				
	7	Mantıksal bütünlük sağlama				
DİL VE ANLATIM	8	Metin türüne uygun bir dil ve özgün bir üslup kullanma				
	9	Yazım ve noktalamaya dikkat etme				
	10	Standart Türkçe kullanma				
SUNU	11	Metni farklı materyallerle destekleme				
	12	Dinleyenlerin dikkatini çekerek sunma				
	13	Eleştirilere cevap verebilme				
	14	Konuya hâkimiyet sağlama				
	15	Belirlenen sürede sunma				
TOPLAM PUAN						

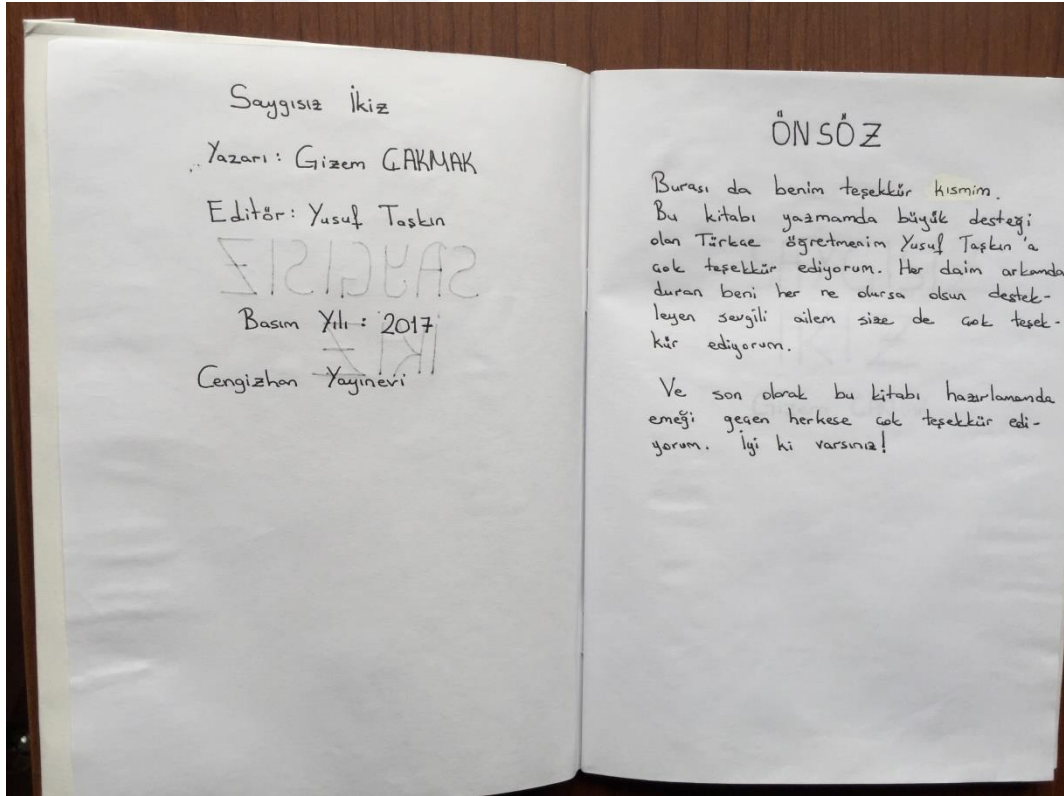
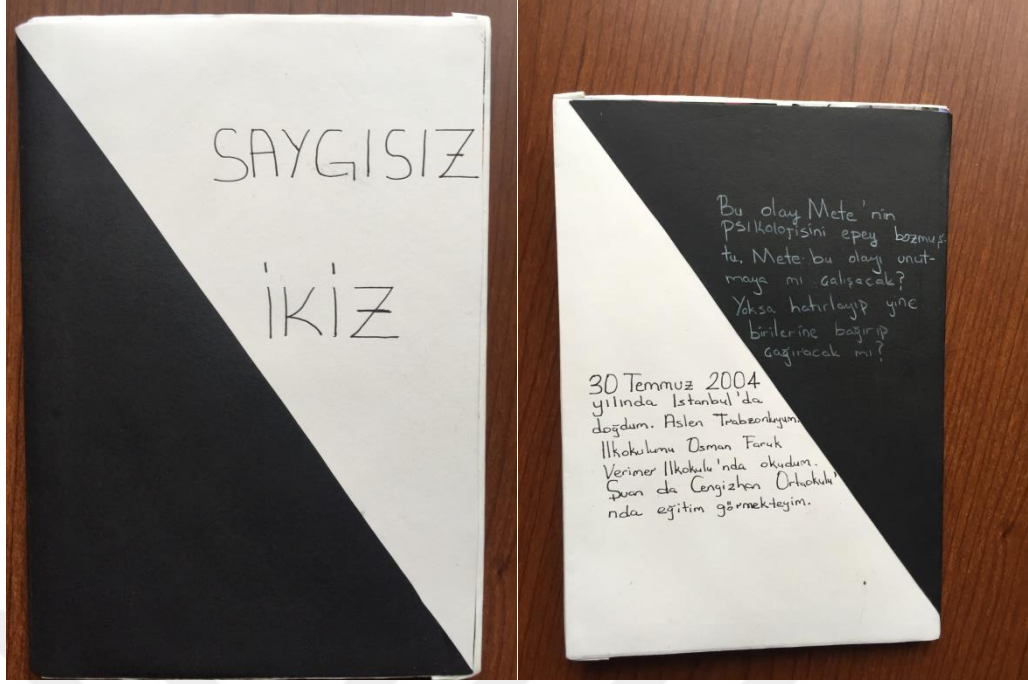
Öğretmen görüşü:

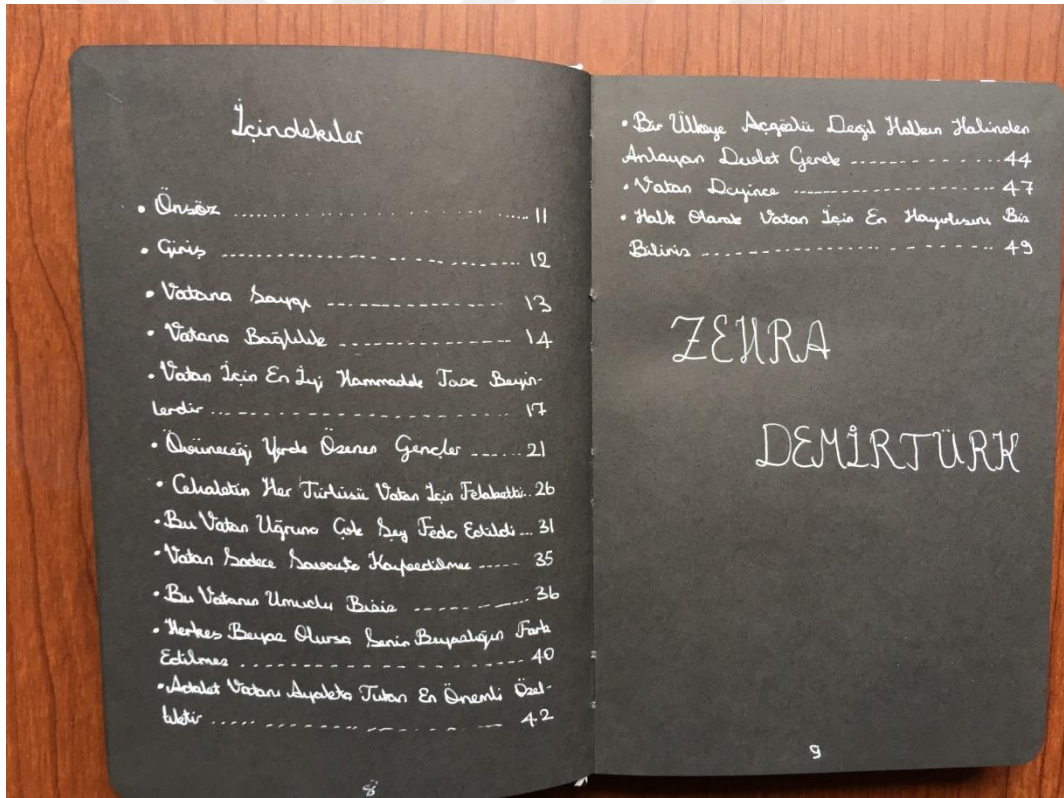
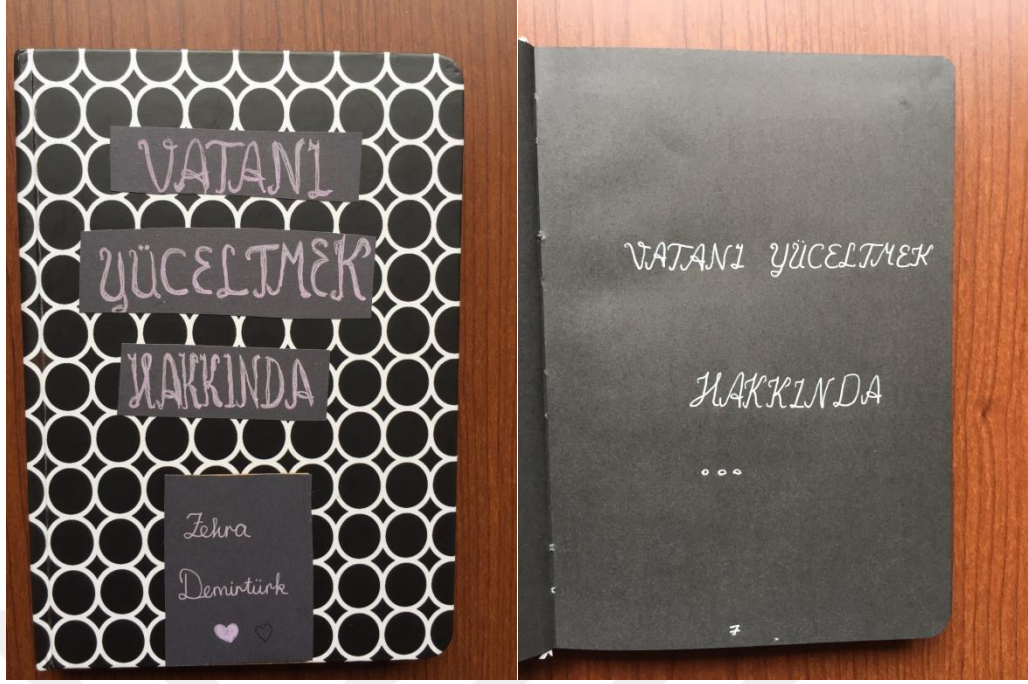
Ek-7: Proje Çalışma Örnekleri











Yazar: Zehra Demirtürk

BASKI 1. BASKI / 2017

Gençlerin Yayınları A.Ş.

Matbaacılar Sitesi No: 83

Kağıthane / İstanbul

Günışığı Yayınları

Has Dökme / İstanbul

www.gunisigi.com

info@gunisigi.com.tr

Resimleyen Zehra DEMİRTÜK

Editor Yusuf TAŞKIN

10

ÖNSÖZ

Vatan insanın eni yuvası, kurşunudur.
Sığındığı limandır. Onun vatanıdır işte
anlatılacak her kelime yede o duyguyu.
Bu kitabı yazarken gençlerden, vatanın
güçlülüklerinden cehaletten ve vatanı
nasıl güçlendireceğimizi bilmiyorduk. Bu
kitap gençlere vatan sevgisi ve vatanı
güçletme arzusu aşılamak üzere yazıldı.
Bunun yanında da bazı konulara değin-
dim. Bunlar devlet yönetimi ve eğitimle
gibi sayılabilir. Gençleri bu konuda da bil-
gilendirmek istediğim kitabımı yazarken i-
leride vatan hakkında yapılabilirlerinin
hayalini kurulum, umarım siade bunu ya-
pabilirsiniz.

Kitabımı beğenmeniz dileğiyle hepimizi
se iyi okumalar...



11

Sizce vatan nedir? Sadece sınırları
belli toprak parçası mı? Hayır, vatan sınırları
karla çizilmiş, üzerinde medeniyatlar ko-
rularak göçmüştü ve içinde sarsılmadan yaşayan
canlı organizmadır.

Vatanına bağlı bir insan onu korumak
ve güçlendirmek için elinden geleni yapar insan-
dır. Ve vatan tüm bu insanlarla vatanıdır. O-
nu vatan yapan uğruna hayatını vermek ve
dökülen kanıdır. Vatanımız bizim için büyük
önem taşır. Vatanımız bizim yuvasıdır, evimizdir
her şeyimizdir. Ve biz, yani vatanını seven
insanlar, vatanına sahip duyur, onu sever
onu korur ve onu güçlendirmek için elinden
geleni yapar. Ve vatan bu insanların
ellerinde güçlenir ve gelişir.

12

VATANA SAĞGSI

Vatanımıza sağıp duymak, vatanımız için yapabileceğimiz iyi şeylerden biridir. Vatana sağıp, ekula başladığımız andan beri öğreniyoruz aslında.

Birza bayrağımıza, şehitlerimize ve marşımıza sağıp olmayı öğretiliyorsunuz. İşte bunların tamamı vatana sağıpıdır. İstiklâl Marşı okunduğunda hiç kimmeden durup yavaşca bayrağı oklamak ve o an bu vatanın kurucularını düşünmek... Vatana sağıp onun değerlerini koruyarak olur. Den bayrağı sağıp duy, marş, şekilde sağıp duy ki vatana sağıp duymuş olalım.

Vatana sağıp duyan insan, her zaman vatana için yararlı olan insandır.

13

VATANA BAĞLILIK

İyi insanlar vatanlarına duygusal bağlarla bağlıdır. Vatan deyince insanın tüyleri üperir. İçinde üduygu seli gider. Kendisine yiriketen bağı bir kalba sahip olan vatan, her zorluğun üstesinden gelir.

Bizim halkımıza vatan deyince akan sular durur. Çünkü bizim halkımız vatana sağıp onu koruyan bir halktır.

Her vatanın halkı ne kadar bağıp sa kendine o vatan o kadar bayan olur eder.

Peki sözde herkes vatanını çok seviyor, biz vatan için genceten ne yapıyoruz? Şu an düşünürkenizde akıllarınız sadece savaş anlarında belirler gelersin. Vatana sadece korumak yetmez çabası vatan gelişmelidir.

14

Yani biz yaptığımız işi en iyi şekilde yaparsak, vatanımıza en iyi şekilde hizmet etmiş oluruz. Mesela bir öğretmenimiz - ki bence öğretmenlik vatana hizmet etmek için en kıtsal mesleklerden biridir - öğrencilerine vatan sağıpını en iyi şekilde akladığımızda, bu vatan için yeni beyinler yetiştirmiş olacak ve bu yeni beyinlerin vatanına yaptıkları katkıları sizin eseriniz olacak. Bu yüzden öğretmenlik de vatana hizmet etmek için en doğıp mesleklerden biridir.

Daha bu şekilde -tabii doğıp yaparsanız- bir çok meslek var. Ama öğrencilerin de vatana için yapmaları gereken bir görevi vardır. Bu görev kendilerini en iyi şekilde yetiştirmek ve güzel bir meslek sahibi olmaktır.

15

Bir vatan için en faydalı şey o vatanın yeni neslidir. Genç ve taze beyinler vatan için çalışsa o vatan hızla yükselir.

Hısarcası vatanına bağıp olan bir insan onu yükseltmek için elinden geleni en iyisini yapar. Ve böyle bir millette sahip olan vatan daima o milletin omaklarında yükselir.

16

VATAN İÇİN EN İYİ HAMMADE TAZE BEYİNLERDİR

Bir vatan için en yararlı şey o vatanın gençleridir. Çünkü vatanı daha yüksektekiler olan onlardır.

Vatan gençlerine çok değer verilmelidir. Çünkü bir zaman sonra onlara eline geçecektir. Bu yüzden gençlerin yetiştirilmesi çok önemlidir. Onları en iyi şekilde eğitmek onlara vatan sevgisini aşılayabilmek, kusucuları onlara imkânlar sunmak ve yapabileceklerini izlemek... Her biri ne harikalar çıkar ortaya.

Bu taze beyinler fikirlerle dolu olacaktır. İşte bu fikirleri kullanmak vatanın elindedir. Eğer vatan bu fikirleri

17

kullanmaz, iş o zaman beyinle şey kaybeder. Günümüzde de süzgeçle geçen "Beyin Gıcı" olayına maruz kalabilir. Bu bir millet için en kötü felaketlerden biridir. Çünkü o milletin kendisi insanı başka milletler için çalışır. Ve kendi vatanı gelişmesine başka vatan gelir. Böyle olunca da kendi vatanı geri kalır. Binaenaleyh bir vatan olabildiğince az, hatta hiç beyin gıcı vermemelidir. Bu punkt punkt gençleri değerlendirmek başta aileminin ve eğitmeninin olmak üzere tüm milletin vazifesidir.

Gençlerden faydalanan bir vatan daima faydalandırdığı gençlerin elinde yükselir.

Ancak ne zaman gençlere değer vermezse o zaman o vatanın kaybettiği gündür. Mesela

18

yi yetiştiren bir genç değerlendirmek vatanın ve milletin vazifesidir. İşin gençlerin de çaba göstermesi gerektirir. Çünkü tüm imkânlar sunulan genç, çalışması çaba göstermelidir ki bir şey çıkar ortaya.

Bir vatanın diğer devletlere karşı en etkili ve kudretli silahı o milletin yetiştirdiği gençlerin beyinleridir. Gençlerini iyi yönlendiren bir vatan daima yükselir.

Binaenaleyh "Vatan için en iyi hammadde, taze beyinlerdir."

19



20

ÖVÜNECEĞİ YERDE ÖZENEN GENÇLER

Az önce gençlerin vatan için ne kadar kayımsız olduğunu anlattık. Vatanın gençlerin değerini bilmesinden bahsettik. Peki gençler vatanları için ne yapmalı?

Onların ilk vazifeleri vatanları için bir şeyler yapmak, cabalamaktır, bundan sonra bahsettiğimiz. Peki ya ikinci vazife? Gençlerin ikinci vazifesi de vatanına sahip çıkmaktır. Gençler vatanına nasıl sahip çıkar diye sorarsanız şöyle ki, vatanın değerleri olduğunu hepimiz biliyoruz. İşte gençler bu değerleri koruyarak vatanına sahip çıkarlar. Peki bu değerler nedir? En önemlisi dilimizdir.

21

Dil, vatanı vatan yapan önemli öğelerden biridir. Gençlerimiz maalesef ki dilimize çok fazla değer vermiyorlar. Dilimiz şu an başka dillerin etkisi altında. Dilimizde başka dillerden geçen kelimeler züredeli gençlerin dilinde. Ve bu kelimeler dilimize zarar veriyor. Mısral gençler arasında çok yaygın bir kelime olan "boy boy" kelimesi, neredeyse tüm gençlerin dilinde. Fakat Türkçe bir kelime değil. Oysa bizim bu kelimenin yerine "güle güle" veya "görünürse" gibi kelimelerimiz var. İşte bu kelimeleri kullanmazsak, yabancı kelimeleri tercih ediyor gençlerimiz. Bu yüzden genç olsun ya da olsun. Dilimizi korumak için Türkçe kelimeleri kullanmalıyız.

22

Bir diğer değerimiz de müziklerimizdir. Müziklerimiz çalgılarımız hatta oyunlarımız bile ipsoas yavaş unutulmaya başladı. Biz bu değerleri sahip çıkmazsak kimse çıkmaz. Şimdi bir genç sorarsa tüm yabancı şarkılara edebir bilir fakat türküler çalınca bozalar. Bu yüzden müziklerimize ve oyunlara geleneklerimize değer vermeli. Onları en iyi biçimde korumalıyız.

Bizim bir ve önemli değerlerimizden biri de saygımız. Büyükelere, yaşlılara saygımız, konuşmamız, oturmamız kalkmamız... Artık hiçbirine değeri vermiyoruz. Peki neden? Neden kültürümüzü

23

korumuyoruz? Neden bizim mühtemmel bir dilimiz varken onu kullanmıyoruz? Ya da neden edebir saygımız zayıfladı?

Övüneceğimiz yerde özendiğimiz için böyle oldu. Bu yüzden konuşmeliyiz.

Kültürümüze sahip çıkmalıyız. Çünkü başka hiçbir millet gelip de bizim kültürümüze sahip çıkmaz. Kültürümüzü dilimizi vatanımızı koruyacak olan biziz. Bu yüzden değerlerimize sahip çıkmalı ve onları her daim korumalıyız...

24



CENAZETİN HER TÜRÜSÜ VATAN İÇİN FELAKETTİR

Cenazet bir vatan için en büyük kabustur. Halkı cahil olan vatan askeri yönden ne kadar kuvvetli olursa olsun gelişme göstermediği için bir gün olan gider.

Halk hiçbir yönden cahil olmamalıdır. Özellikle ilim yönünden. Çünkü bilimsel ilimle uğrayan devlet her zaman güçlü bir konumdadır.

Bir ülkede bilim adına hiçbir yenilik yapılmıyorsa hiçbir gelişme gösterilmüyorsa ülkenin geleceği hiç de parlak

26

değildir. Çünkü o ülke diğer ülkelerden geri kalır ve geri kalırsa başka devletler onu sömürür. O ülke ise eli kolu bağış hiçbir şey yapamaz.

Ülkede sadece ilim yönünde cahillik olmaz. Ahlak yönünden cahil bir ülkenin sonu da hiç parlak değildir. Çünkü; gençlere sadece ilim alanında dersleri dayatırsak aslında onları pek de iyi yetiştirmemiş oluruz. Zaten yönden tam donanımlı fakat ahlak yönünden sıkı gençliğin ülkeni ne kadar faydalı olabilir?

27

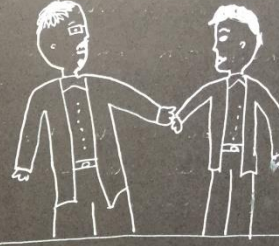
Ben söyleyeyim: Böyle bir gençliğin hiçbir faydası olmaz. Diyelim ki böyle bir gençlik yetişti. Gençleri ilim yönünden yetiştirdik ve ahlak yönünden bir hiçte buralarda. Hepsi ni olma saktık. Puanları iyi olanlardan iyi problem çözümlü mühendis, iyi işleri olan doktor, sosyal iyi olan hakim, savcı vs. Bu durumda ne geçmiş oldu derseniz. Bir problem çözümlü doktor yaparken insanlara hayatını kurtarmak istiyor mu diye sorsanız, matematiği iyi olan mühendis olmak istiyor mu diye sorsanız ve hakim, savcı olma istiyorsa mı diye sorsanız. Bu durumda elimizde sadece mühendisler, eczacılar, doktorlar

28

tonlar ve adaletsiz hakleri, savu-
lar kalıyo. Bizce böyle bir ülke
gelişebilir mi? İşte bu yüzden bir
devlet halkın her yönden geli-
şimini eni aklı hiçbir konuda
cakil bırakmamalıdır.

Çalışmanın her türünü va-
tan için kabul etti. Binaenaleyh
bir devlet halkını her yönden
geliştirerek vatani vazifesini ge-
rime getirmelidir.

29



30

BU VATAN UGRUNA ÇOK ŞEY FEDA EDİLDİ

Biz bu vatani kolay kazanma-
dik arkadaşlar. Dışımızla turnajımızla
kayıp olarak, zor yoldan geçerek ve ni-
ce canlar feda ederek...

Çok kan kaybettik arkadaşlar.
Bununla birlikte kadar çok kan kaybet-
tik. Bu aşamayı ulaşmak için çok şey
feda ettik ve şu an buradayız. Ta-
rihimizi önemseyin çünkü orada nice
zorkullar var. Bu vatani kolay kazan-
madığımızı unutmayın. O zaman kolay
da kaybedilmez değil mi arkadaşlar?
Üç beş kişiye, birkaç hainin eline
kalmaz değil mi bu vatan? Biz
bırakmazsak kalmaz, biz sahip

31

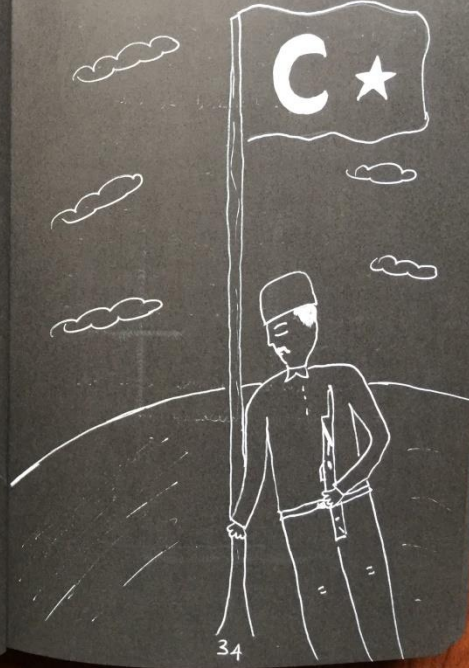
çikarsak kalmaz! Kalmayacak
değil mi arkadaşlar? Türkçe geç-
miş vatanına sahip çıkarsa kal-
maz. Vatanımıza sahip çıkabilen
arkadaşlar. Çünkü bu vatan öyle
üç beş kişiyi değil, herkesin eline ko-
lacak kadar değerli değil, olmayacak
da! Çünkü bu vatan bu kadar
kolay kazanılmadı. Ve bu kadar ka-
lay kaybedilemez. Basit insanlara
çıkardığı uyanlar, paranın his-
lesi olmuş insanların çıkardığı
savaslar yıkamaz benim devletimi!
Bizim memleketimize o insanların eli-
ne geçemez öyle değil mi arkadaş-
lar? Biz bırakmaya bu vatani. Bu
vatan çok değerli, çok kıymetli.
Hepimiz için... Böyle bir düşünelim

32

biz bu vatana sahip çıkmazsak
kim çıkacak? Bizim bizden başka
destemize var mı? Hayır. Peki yabancı
devletlerden biri mi gelip bize
sahip çıkacak, onlar mı bizi sa-
vunacak? Hayır. Biz kendimizi sa-
vunacağız onlara karşı, ki Nene Ha-
tin'ler rahat uyuşsun, Salim Bey'ler ra-
hat uyuşsun. Çünkü bu vatan bizim or-
tanın emsali...

Bu vatan uşuna çok şey
keda edileli. Çok fazla şey...

33



34

VATAN SADECE SAVAŞTA KAYBEDİLMEZ

Her milletin kendi kültürü, kan-
dine ait gelenek göreneklere sahiptir. Her mil-
let kendi kültürüyle tanınır ve onun de-
vam etmesini ister.

Ama ne zaman ki bir millet kü-
lüründen uzaklaşır ve ona değer verme-
se o zaman o millet kaybeder. Ne-
le hele de başka kültürleri öğrenme-
ye başlarsa o milletin geleceği hiç
de iç açici değildir.

Vatan sadece savaşta kay-
bedilmez. Sen düşmana benzediğin
an zaten o savaş kaybetmişimsindir.

35

BU VATANIN UMUDU BİZİZ

Bu vatani daima da güçleştirecek olan
biziz. Onu tanıyacak her yerde her olan-
da en iyi, birinci yapacak olan, en
en en müstakim yapacak olan da
biziz.

Milletimize, yurdumuzdan faydalan-
mayı öğreteceğiz önce. Yurdumuzun güç-
lüklerinden, doğal kaynaklarından, toprak-
larından, denizinden, suyunun...
Sonra bu vatanın ilkelini yapacağız.
İlke aralığımızı, ilke talebelerimizi, ilke si-
lahlarımızı... Ve tüm dünyaya göstereceğiz
ki Türkiye güçlü bir ülke.

Halkımızı eğiteceğiz. Her konuda
bilgilendireceğiz onları. Özellikle ta-

36

rında. Çünkü biz bir tarım ülkesiyiz ve bunu değerlendirmemiz gerek. Toprağın kullanılması, sulanması, ekilmesi, biçilmesi... Biz bunu değerlendirince su an olduğumuzdan çok çok daha iyi yerlere gelebiliriz.

Ülkemizin güzelliklerinden de faydalanmalıyız. Turistlik alanları -değer ya zarar vermeden- çoğaltmalı ve daha konforlu hale getirmeliyiz.

Ve bunları kullanarak "kendi" ürünlerimizi üretmeye başlamalıyız. Herşeyi kargo çağırıyoruz, ama ürettiğimize bir arabacı yok. Bu yüzden üretmeliyiz, satmalıyız, kazanmalıyız. Herşeyi böyle üretmeliyiz ki, ilk model bizim elinizdeki olsun. Herkes bize müşteri olsun. Özellikle

37

kendi silahlarımızı üretmeliyiz ki kaynaklarımızdan almayalım. Kendimizi savunabiliriz.

Bizim ülkesi üç tarafı denizlerle çevrili bir yarımadadır. Bizim gemilerimizi geliştirmemiz gerek. Denizlerimizde hakim olmalı, onların güvenliğini en iyi şekilde sağlamalıyız.

Güzel yurdumuzdan faydalanmalıyız. Unutmayalım ki gençler, bu vatanın umudu bizim. Gençler...

38



39

HERKES BEYAZ OTURDA

SENİN BEYAZLIĞIN FARK EDİLMEZ

Her ülkede olduğu gibi bizim ülkemizde de karsıt görselli insanlar var, farklı düşünceler var...

Bence bir ülkede hiç kimse görseline göre değerlendirilmemeli. Çünkü herkes aynı düşünemez düşünmemeli de zaten. Bir yerde ya da bir görüş olmaz. Ona karşı ve ya ondan farklı bir görüş daha olmalıdır. Her şeyin bir tane de farklı olanı vardır ki o şeyin değeri belirlenir.

40

Yani herkes beş parsa olsun serin
beş parsa olduğunu anlayamaz, fark ede-
mez. Biri de siyah olsun farkla-
rsun ki, serin beş parsa olduğunu anla-
yılmaz.

"Herkesin göresi, görüşü, inancı
dili, rengi, ırkı vs. farklıdır. Önemli
olan insanlara saygı duymak ve
onları her daim sevmektir..."

41

ADALET VAKFANI AYAKTA TUTAN EN ÖNEMLİ ÖZELLİKTİR

Bir ülkede adalet yoksa
o ülkenin yönetmesi çok da uste-
ta değildir.

"Adalet milletin temelidir." yasa-
lar malikemelerde. Gerçekten de öy-
ledir. Özellikle adalatın yanında
esitlik çok önemlidir. Ülkede
kadın, erkek ve zengin fakir
esit olmalıdır. Herkes, karın
kollar zengin yanına bile

42

hak ettiği oza vardsın ki a-
dalat olsun eşitlik olsun. Bir ül-
kede terpil olayı başlatır eşit-
likte ki tüm eşitlik ve adalat i-
majı zedelenir. Artık o ülkeye ada-
latlı demek ne kadar doğru insan
bir durum düşündür.

Ülkede her şeyin yapılan
her şeyin ağır bir bedeli olmalı.
Bence bir ayağın kesen veya hayvan
öldüren para verip işin içinde
suydamamalı. Ya da çok cesur
olan bir suç işleyen zengin sevgi
ünlü kimse para verip olayı ko-
panmamalı. Herkes esit olmalı.
Zengin de, fakir de ...

43

BİR ÜLKEYE AÇGÖLÜ DEĞİL HALKIN HALINDEN AVLAYAN DEVLET GEREK

"Ülkeyi halkın seçtiği devlet
yönetir. Peki bir devlet nasıl olmalı-
dır?"

Öncelikle devletin hiçbir kalun-
daki hiçbir kimsenin kendi çıkar-
ını ve payını düşünmemelidir.
Zira böyle olursa halk fakirle-
şir ve mutsuz olur.

İyi bir devlet halkın halin-
den alır, esnafın halinden alır.
Ve halkın mutluluğu için buraları
kendin çıkarını düşünmeyi, oradan
pay bile devlet, halk için. Des-
let her zaman halkı düşünmeli

44

onun birliğini ve dirliğini ko-
rumak zorundadır. Devlet halkı-
nın ittiyacını bilmeli ve halkı en
iyi şekilde yetendirmelidir.

Ayrıca halkın güvenini de kaçı-
rmasın lazım gelmektedir. Halk
Devlet sığıyorsa değildir. Devlet
meli en ufak bir şüphle içinde
bulunmamalıdır.

Halinden anmalıdır devlet hal-
kın onu aile aç ve açlık bulama-
malıdır. Aile ve aile kendi çıkarla-
rı için halkı kullanmamalı, halkın
refah seviyesini hiç bir zaman di-
şimemesi adına sürekli yükseltil-
meli ve yükseltilmelidir.

45



46

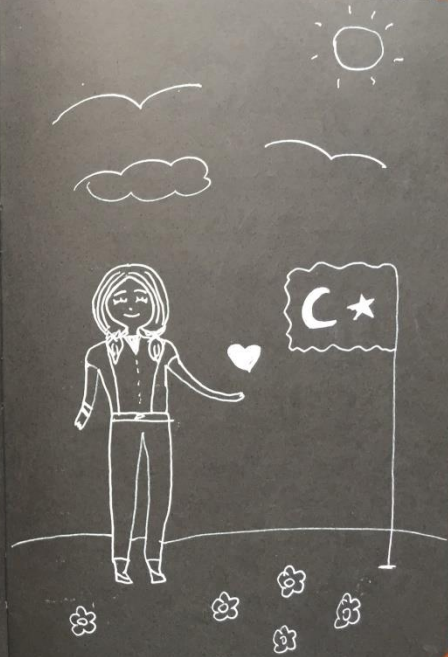


VATAN DEYİNCE

Vatan deyince o içinizdeki
heyecanları duyuyuşu hiç kay-
betmeyin arkadaşlar. Her sa-
hip çıkan ana.

Her zaman vatanınıza bay-
lı kalın. Bütün için vatan deyin-
ce akan sular dursun herşey
unutulsun. Her zaman o vatana
kayı beklediğinizin sevdiğinizle ya-
şayın. Vatan deyince ortaya çıkan
değerleri aile kaybetmeyin...

47



48

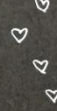
HALK OLARAK VATAN İÇİN EN HAYIRLISINI BİZ BİLİRİZ

Sana unutmayın ki arkadaş-
lar halk vatan için en iyisini
ister. Kimse -dışardan gelen- halkın-
dan daha iyi bilmez. Halkı to-
tur vatanını. Bu yüzden arka-
daşlar vatanınızı kimseye bi-
rakmayın çünkü en en ya-

49

radı dan sizsiniz O bizim ve hep
süfe kalacak.

Kimse bilmez Halk olarak va-
tan için en hayırlısını biz bi-
liriz ...



50

Zehra Demirtürk Kimdir ?

Zehra Demirtürk Ağustos ayının
sekizinci gününde 2004 yılında İs-
tambul / Bakırköy 'de doğmuştur.

Annesi Pınar, babası Ömer Demir-
türk'tür. Sağlık problemleriyle hayata
gösterdiği cesareti Zehra Demirtürk çocuklu-
ğu boyunca sağlık problemleriyle müca-
dele etmiştir. 2010 yılında Osman Faruk
Verimier İktisadi İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim hayatına baş-
lamıştır. Bu okuldan 2014 yılında 2. de-
recesiyle mezun olmuştur.

Ortaöğrenimi için Cengizhan Ortaokul-
una başlayan Zehra Demirtürk şu an
13 yaşında olup 7. sınıfta okumaktadır.

Öz geçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı soyadı : Yusuf TAŞKIN
Doğum tarihi : 23.03.1989
Doğum yeri : Şaphane
Adres : Cumhuriyet Mah. Elmalık Sok. No:29/7 Sarıyer/İstanbul
E-Posta : y_taskin43@hotmail.com

Öğrenim Durumu

2003-2007 : Emet Anadolu Lisesi
2007-2011 : Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı.
2015-2018 : Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

İş Deneyimi

2011-2012 : Mamak Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi
2012- ... : Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe Öğretmenliği

Yayımlar

- Taşkın, Y. (2017). Öğretmen Adayları İçin Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal of Language Academy (IJLA)*, 5(2), 166-128.
- Taşkın, Y. (2017). 2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının “ölçme değerlendirme” boyutunun karşılaştırılması. İçinde H. Ülper (Ed.), 9. *Uluslararası Türkçenin Eğitim-Öğretimi Kurultayı Bildirileri* (s.381-392). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karakuş Tayşi, E. ve Taşkın, Y. (2016). Çocuğun sosyalleşmesinde sosyal paylaşım ağlarının önemi. İçinde M. Gündüz, B. V. Yıldız ve T. Şimşek (Ed.), III. Gençlik ve Çocuk Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler (s. 337-346). İstanbul: Step Matbaacılık.