



**T. C.**

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**PLANLI YAZMA ve DEĞERLENDİRME MODELİNİN  
İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
KOMPOZİSYON YAZMA BECERİLERİNİ  
GELİŞTİRMEYE ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan**

**Songül KARATOSUN**

**Danışman**

**Doç. Dr. Muammer YILMAZ**

**Hatay, 2014**

**ONAY**

SONGÜL KARATOSUN tarafından hazırlanan “**PLANLI YAZMA ve DEĞERLENDİRME MODELİNİN İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KOMPOZİSYON YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ**” adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile **İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

...../...../20...

<b>JÜRİ ÜYELERİ</b>	<b>İMZA</b>
Doç.Dr. Muamber YILMAZ (Tez Danışmanı - Üye)	
Doç.Dr.Melis MİNİSKER ( Üye )	
Yrd.Doç.Dr. Kezban KURAN ( Üye )	

**Songül KARATOSUN** tarafından hazırlanan “**Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi** ” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini onaylarım.

Doç.Dr. Halil DEMİRER

Enstitü Müdürü

## TEŞEKKÜR

Çalışmamda benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, yardımlarını her zaman yanımda hissettiğim ve çalışma boyunca bana yol gösteren danışmanım Sayın Doç. Dr. Muammer Yılmaz'a ve yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerinden faydalandığım Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinin tüm saygıdeğer hocalarına teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın tüm zamanlarında beni cesaretlendiren yüksek lisans arkadaşlarıma, araştırma görevlisi arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Her zaman yanımda olan, bana sabır gösteren, beni çalışmaya teşvik eden, tüm arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

Benden desteğini ve yardımlarını esirgemeyen çok sevdiğim ağabeyim Ahmet Karatosun'a, çok değerli anne, babama ve diğer aile üyelerime yaptıkları fedakârlıklar için minnettarım.

Yapmış olduğum bu çalışmanın alana katkı sağlaması dileğiyle...

Songül KARATOSUN

**PLANLI YAZMA ve DEĞERLENDİRME MODELİNİN İLKÖĞRETİM 5. SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN KOMPOZİSYON YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE  
ETKİSİ**

**Songül KARATOSUN**

**İlköğretim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2014**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Muammer Yılmaz**

**ÖZET**

Bu çalışmada, yazmayı sürece yayan Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini, 2013- 2014 eğitim- öğretim yılı güz döneminde, Hatay ili Antakya ilçesinde bulunan Ayşe Fitnat Orta Okulu 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini rastgele seçilen iki sınıftır. Deney grubu 45 kişi , kontrol grubu 40 kişiden oluşmaktadır. Çalışma 6 hafta sürmüştür.

Araştırmada ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Veri elde etmek amacıyla “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği”, elde edilen verilerin analizi için ise ShapiroWilk, Mann Whitney U, Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.5 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda:

1. Deney grubu öğrencilerinin yazdıkları kompozisyon metinlerinden aldıkları ön test toplam puan ortalamaları ile son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Fakat kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları kompozisyon metinlerinden aldıkları ön test toplam puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.
2. Deney grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları kompozisyon metinlerinden aldıkları son test puan ortalamaları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları kompozisyon metinlerinden aldıkları son test puan ortalamaları kıyaslandığında, deney

grubunda bulunan öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği görülmüştür.

3. Deney grubu öğrencilerinin başlık, kâğıt düzeni, plan ve anlatım ile ilgili olarak ön testten aldıkları puanlar ile ilgili özelliklere yönelik eğitim aldıktan sonraki süreçteki puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür.

### **ANAHTAR KELİMELEER**

Süreç Temelli Yazma, Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, Kompozisyon Yazma Becerisi, Kompozisyon

# **THE EFFECT OF PLANNED WRITING AND EVALUATION MODEL ON ENHANCING 5<sup>TH</sup> GRADE STUDENTS' COMPOSITION WRITING SKILLS**

**Songül KARATOSUN**

**Department of Elementary Education, Master's Thesis, 2014**

**Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Muamber YILMAZ**

## ***ABSTRACT***

In this research, it is aimed to determine whether Planned Writing and Evaluation Model that spread writing process is effective on enhancing student's compositive writing skills.

The population of this study is comprised by 5<sup>th</sup> grade students of Ayşe Fitnat Middle School located in Antakya, Hatay during 2013- 2014 fall semester. As sample in this study is random selected two class. Experimental group is 45 students, control group is 40 students. This study was continuied during 6 weeks.

In this research it was used Quasi Experimental model with pre test- post test with control groups. In order to obtain data, " Writing Skill Assesment's Scale", to analyze the obtained data, ShapiroWilk, Mann Whitney U test, Wilcoxon test, for both dependent and independent groups were used. Used level of signifince was 0.5 in this study.

As a result of research:

1. A significant difference was seen between the average of pre test total scores and the average of post test total scores of experimental group students taken from composition texts. But a significant difference wasn't seen between pre test total scores and post test scores of control group students from taken composition texts.s
2. When the average of post test total scores gained by experimantal group students from compositions text were compared with the average of post test total scores gained by control group, it was seen that compositive writing skills of students in experimental group have enhanced significantly.

3. A significant difference was observed between pre test scores and post test scores applied just after training on tittle, paper of order, plan and writing skill.

### **KEY WORDS**

Process-based writing Planned Writing and Evaluation Model, Composition Writing Skill, Composition

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜRLER .....	i
ÖZET VE ANAHTAR KELİMELER .....	ii
ABSTRACT & KEYWORDS .....	iv
TABLolar LİSTESİ .....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	ix
KISALTMALAR .....	x

## GİRİŞ

Problem Durumu .....	1
Problem Cümlesi .....	4
Alt Problemler .....	4
Araştırmanın Amacı .....	5
Araştırmanın Önemi .....	5
Varsayımlar .....	6
Sınırlılıklar .....	6

## BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	7
1.1 Yapılandırmacı Yaklaşımında Türkçe Öğretimi .....	7
1.2. Yazma Becerisi .....	8
1.2.1. Yazma Becerisinin Aşamaları .....	9
1.2.2. Yazmanın Önemi .....	10
1.2.3. Yazma Tutukluğu .....	11
1.2.4. Yazılı Anlatım Becerisinin Kazandırılması .....	12
1.3. Kompozisyon .....	14



1.4. Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli .....	15
1.4.1. Hazırlık .....	19
1.4.1.1. Konu Seçimi.....	20
1.4.1.2. Konunun Sınırlandırılması ve Yazma Amacının Belirlenmesi .....	21
1.4.1.3. Hedef Kitleyi Belirleme .....	21
1.4.1.4. Yazı Türünü Belirleme .....	22
1.4.1.5. Düşünceleri Organize Etme .....	22
1.4.2. Taslak Oluşturma / Planlama.....	25
1.4.3. Gözden Geçirme / Düzenleme / Geliştirme .....	26
1.4.4. Düzeltme.....	27
1.4.5. Sunum / Yayımlama / Paylaşma .....	27
1.5. Yazma Sürecinde Öğretmenin Yapması Gerekenler .....	28
1.6. İlgili Araştırmalar .....	29
1.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	29
1.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	33

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>YÖNTEM.....</b>	<b>35</b>
2.1 Araştırma Modeli.....	35
2.2.Evren ve Örneklem .....	36
2.3.Veritoplama Aracı.....	36
2.3.1. Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği .....	36
2.4.Verilerin Toplanması .....	36
2.5.Araştırmanın Uygulanması .....	37
2.6. Verilerin Analizi .....	54

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>BULGULAR VE YORUMLAR</b> .....	<b>56</b>
3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar .....	56
3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar .....	57
3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar .....	58
3.3.1. Üçüncü Alt Probleme Ait Birinci Alt Boyut .....	59
3.3.2. Üçüncü Alt Probleme Ait İkinci Alt Boyut .....	60
3.3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Üçüncü Alt Boyut .....	60

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	<b>61</b>
4.1. Tartışma ve Sonuç .....	61
4.2. Öneriler .....	62
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>63</b>

## EKLER

EK.1: Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği .....	69
EK.2: Araştırma ve Uygulama Planı .....	71
EK.3: Araştırma İzin Belgesi .....	74

## TABLOLAR LİSTESİ

<b>Tablo.1:</b> Uygulamanın Simgesel Gösterimi .....	35
<b>Tablo.2:</b> Grupların Ön-Son YADÖ Puanları Betimsel Verileri .....	54
<b>Tablo.3:</b> Deney ve Kontrol Grubu Ön YADÖ İçin Mann Whitney U Testi .....	56
<b>Tablo.4:</b> Deney ve Kontrol Grubu Ön-Son YADÖ Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi .....	57
<b>Tablo.5:</b> Deney ve Kontrol Grubu Son YADÖ Mann Whitney U Testi .....	58
<b>Tablo.6:</b> . Deney ve Kontrol Grubu Son YADÖ “Başlık” Alt Boyutu Mann Whitney U Testi .....	59
<b>Tablo.7:</b> Deney ve Kontrol Grubu Son YADÖ “Kâğıt Düzeni” Alt Boyutu Mann Whitney U Testi .....	60
<b>Tablo.8:</b> Deney ve Kontrol Grubu Son YADÖ “Plan ve Anlatım” Alt Boyutu Mann Whitney U Testi .....	60

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Planlı Yazma ve Değerlendirme Süreci .....	18
---	----

**KISALTMALAR**

**YADÖ:** Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği

**PYDM:** Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli

**N:** Kişi Sayısı

**SS:** Standart Sapma

**P:** Anlamlılık Düzeyi

**U:** Mann Whitney U Puanı

$\bar{X}$  : Puanların ortalaması

## GİRİŞ

Dil dünya üzerinde insanların birbirleriyle anlaşmalarını sağlayan en önemli unsurdur. İnsanoğlu, diğer varlıklardan üstün olarak düşünme özelliğine sahiptir. Bu özelliğe sahip olması sebebiyle diğer insanlarla sürekli iletişim halinde olmak durumundadır. Küreselleşen dünyada insanlar her geçen gün daha fazla iletişim kurma ihtiyacı hissetmektedirler. Bu da dilin etkili bir şekilde kullanımını zorunlu kılmaktadır. İletişim kurmada, dil insanların hayatında önemli bir yere sahiptir. Dil ve dili kullanma becerisi insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir. İletişim, insanlar arasında kaynaktan alıcıya doğru belli kanallar kullanılarak, anlatılmak istenen duygu ve düşüncelerin, verilmek istenen mesajın karşı tarafa yazılı veya sözlü bir biçimde ifade edilmesidir.

Günümüz dünyasında artan iletişim ihtiyacını karşılamak sadece dili kullanmak, mesajı karşı tarafa iletmek değil; dili en iyi şekilde kullanıp, karşı tarafa verilmek istenen duygu ve düşünceyi açık, net ve doğru bir biçimde iletmektir. İletişim kurma ihtiyacı hisseden insan doğal olarak anlama ve anlatma becerilerini kullanacaktır. Anlama ve anlatma becerileri ise eğitim ile akademik olarak kazandırılmaktadır.

Ülkemizde 2004 yılında eğitimde reforma gitme ihtiyacı hissetmiştir. Bu ihtiyaç sonucunda 2005-2006 akademik yılında yapılandırmacı yaklaşımı temele alan yeni ilköğretim programı uygulamaya konulmuştur. Bu programda yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiş ve öğrenci öğrenim sürecinin merkezine alınmış, sınıfta pasif alıcı konumunda bulunan birey, bilgiyi yapılandıran aktif bir birey konumuna getirilmiştir (Çelik Şen, Şahin Taşkın, 2010: 27). Bu durum öğrencinin üzerine düşen öğrenme sorumluluğunu artırmıştır. Aynı zamanda öğretmeni de bilgiyi aktaran değil bilginin yapılandırılmasına yardımcı olan rehber konumuna getirmiştir.

### **Problem Durumu**

Öğrencilere temel dil becerilerini edindirme ve bu becerileri öğrencilerin buldukları yaş ve sınıf düzeylerine uygun bir seviyede geliştirme, öğrenme ve öğretme sürecinin en öncelikli hedefidir. Çünkü anlama, kavrama, ilişki kurma, yorumlama, analiz, sentez vb. üst düzey bilişsel beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkilidir. Eğitim sürecinde istenilen hedeflere ulaşma ve hedef kitleye belirlenen kazanımları kazandırma, okuma, yazma, dinleme ve konuşma

becerilerinin belirli bir düzeyde gelişmiş olması gerekmektedir (Göçer, 2010: 272). Bu durumda bu becerilerin öğretiminin öğrencilere kazandırılması, eğitim öğretim sürecindeki önemini göstermektedir.

Dili kullanma dört beceri üzerine kuruludur. Bunlar: okuma, yazma, konuşma ve dinlemedir. Buna yeni düzenlemeyle birlikte görsel okuma ve görsel sunu da eklenmiştir. Üstüner ve Şengül'e göre (2004: 199) dilin öğretilmesi birbiriyle ilişkili olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri ile kazandırılır. Birey bilgilerin çoğunu okuma ve yazma yoluyla öğrenir. Kendi duygu, düşünce, bilgi ve isteklerini de başkalarına konuşma ya da yazma yoluyla iletir. Bu etkinliklerin içeriği ve anlamı ne olursa olsun, bu etkinlikler sadece Türkçe dersi için değil diğer derslerdeki öğretimsel etkinlikler içinde gereklidir ve öğrenmelerin temelini oluşturur.

Tüfekçioğlu'na göre (2010) iyi bir ana dili kullanıcısı bu dört dil temel becerisini etkin olarak kullanabilmelidir. Ayrıca okuma yazma etkinliklerinin geliştirilmesi ile birlikte bireyleri bu becerileri kullanmaya da güdüleyecek etkinlikler yapmak ana dili öğretmenlerinin en önemli görevleri arasındadır.

Her bir beceri kendi içerisinde ayrı bir öneme sahip olmakla beraber, artan ve hızla gelişmekte olan iş dünyası, bilgi okuryazarlığının giderek önem kazanması, sosyal çevrede duygu, düşüncelerin planlı bir şekilde aktarılması, yazarak iletişim kurmanın önemini artırmaktadır.

Bu becerinin kazanılması zaman gerektiren zorlu bir süreçtir. Bu süreçte bireye gerekli destekler verilmeli, yazma öncesinde, sırasında ve sonrasında ne yapması gerektiği ile ilgili rehberlik yapılmalı, gerekli düzeltmelerin yapılması ve dönütlerin verilmesi sağlanmalıdır. Yazma sürecinin ilk başlarında bütün sorumluluk öğrencide olmamalıdır. Bütün sorumluluğun öğrencide olması öğrencide özgüven eksikliğine ve yazmaya karşı olumsuz tutum sergilemeye sebep olabilir.

Yazma becerilerinin kazandırılması sürecinde yer alan kompozisyon yazma becerisi süreç isteyen bir beceridir. Çok yönlü düşünmeyi gerektirir. Böyle bir beceri süreçte gelişeceğinden sadece ürün odaklı bir çalışma yapılması, bu çalışmanın da ürün odaklı bir değerlendirmeye tabi tutulmasının kompozisyon yazma becerisinin geliştirilmesinde çok fazla bir etkiye sahip olmayacaktır. Düşüncelerin ifade edilip kompozisyon haline getirilmesinde şekli ön planda tutup, anlam ve içeriği geri plana atmak hiç kuşkusuz

düşünce geliştirilmesinde çok önemli bir fayda sağlamayacaktır.

Tepeli, Ertane Baydar (2013: 320), yazılı anlatım becerisi kazandırma çabasının ilköğretimden başlayarak eğitim öğretimin diğer kademelerinde de devam etmekte olduğu, yazmanın bireyin sosyalleşmesinde, duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili bir şekilde aktarmasında önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında yazma becerisinin istenilen ölçüde geliştirilemediğini, yazma konusunda öğrencilerde bir farkındalık oluşturulamadığını, öğrencilerin yazma etkinliklerini bir sınıf geçme etkinliği olarak algıladıklarını, bu konuda gereken çabanın gösterilmediğini belirtmiştir.

Karadağı ve Kayabaşı (2013), yapmış oldukları çalışma sonucunda öğretmen adaylarında yazmayı olumsuz etkileyen unsurları genel olarak yazma konularının deyim ve atasözü gibi konulardan verilmesi, bilgi birikimlerinin ve tecrübelerinin olmaması, yazılacak metne oatlanamama, kelime hazinesinin geniş olmaması, özgüven eksikliği, yazmaktan hoşlanmama, yeterli güdülenmenin sağlanmayışı gibi etmenleri sıralamışlardır. Bu sonuç da bize yazma noktasında belirli sıkıntıların yaşandığını göstermektedir. Yazma hayatının her alanında kullanılan bir iletişim türü olduğu için bu problemi gidermeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Eyüp ve Uzuner Yurt (2011) yapmış oldukları çalışma sonucunda öğrencilerinin yazılı anlatım becerisine yeterli düzeyde sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışma bize öğrencilerin üniversite eğitimi almaya başlasalar bile kompozisyon yazma konusunda sıkıntı yaşadıklarını, Türkçe derslerinde yapılan yazma eğitimlerinin yetersiz kaldığını göstermektedir.

Arıcı (2008), üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları üzerine bir çalışma yapmış ve çalışma sonucunda üniversite öğrencilerinin yazılı anlatımda çeşitli hatalar yaptıklarını tespit etmiştir. Bunun sebebini de yazma alanının öğretiminde önemli eksiklikler olması olarak belirtmiştir.

Çağınlar ve İflazoğlu (2001), yapmış oldukları çalışmada öğretmen ve öğrenci görüşlerini almış ve öğretmen görüşlerine göre öğrencileri değerlendirmişlerdir. Sonuç olarak yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin öğretimine gereken önemin verilmediği ve uygulama yetersizliği olduğunu ifade etmişlerdir.

Elbir ve Yıldız (2012), yapmış oldukları çalışmada yazma eğitimi üzerine yazılan doktora ve yüksek lisans tezlerini inceleyip ve belirli bulgulara ulaşmışlardır. Bu

bulguların bazıları şunlardır:

- Öğrencilerin kelime hazineleri, düzeylerine göre düşük bir seviyededir.
- Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi için sürekli olarak uygulama yapılması gerekmektedir.
- Yazma becerisinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir.
- Yazılı anlatım becerisi cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.
- Yazılı anlatımda öğrenciler kelimeleri yanlış anlamda kullandıklarından sıkça anlatım bozukluğu yapmaktadırlar.
- Yaratıcı yazma tekniklerinin kullanılması, öğrencilerin söz varlıklarını arttırmıştır.
- Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma eğitimi programının, geleneksel yöntemden daha etkili olduğu görülmüştür.

Yapılan tüm bu çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini kazanmakta sıkıntı yaşadıkları, yazmaya istekli olmadıkları, yazdıkları zaman da yazılarında eksik ve hataların fazla olduğu, yazılarında tutarlılık olmadığı gözlemlenmektedir. Yazılı anlatım becerisini hayatımızın her alanında kullanmamız açısından ortaya bir kompozisyon çıkaracak kadar anlatım becerisine sahip olunması gerekmektedir. Bu beceriye sahip olunmaması bireyin hem okul hayatında hem iş yaşamında sıkıntı yaratacaktır. Literatürde var olan bu sıkıntılardan dolayı böyle bir çalışma yapılma ihtiyacı hissedilmiştir.

### **Problem Cümlesi**

Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisi nedir?

### **Alt problemler**

1. Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin uygulandığı deney grubu ile mevcut yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön testlerden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin uygulandığı deney grubu ve mevcut durumun uygulandığı kontrol grubundan alınan ön test-son test puanlarının ortalamalarının arasında grup içi değerlendirme yapıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bir var mıdır?
3. Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin uygulandığı deney grubu ile mevcut yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son testten aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?



**3.1.** Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeğinin “Başlık” alt boyutundan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin almış oldukları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**3.2.** Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeğinin “Kağıt Düzeni” alt boyutundan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin almış oldukları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**3.3.** Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeğinin “Plan ve Anlatım” alt boyutundan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin almış oldukları alınan puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı süreç temelli yazma modellerinden olan Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisinin olup olmadığını belirlemektir.

### **Araştırmanın Önemi**

Yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireylerin yapılandırdıkları bilgileri transfer etme, aktarabilme, kendi fikirleri ile bilgiler arasında ilişki kurma, oluşturulacak olan metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânları artmaktadır. Bu beceriyi bireyin kazanması ile birlikte öğrencilerde estetik bir yapı ve sanatsal bir duyuş ortaya çıkmaktadır (Ungan, 2007: 462). Bu bakımdan yazılı anlatım becerisini kazanmış olan birey okul yaşamında, iş yaşamında bilgilerin kullanılması açısından önemli özelliklere sahip olacaktır. Kendisini rahat ifade eden, bilgiler arasında geçişleri sağlayabilen bireyler olmaları açısından yazma becerisinin kazandırılması küreselleşen dünyada ciddi önem arz etmektedir.

Okuma ve yazma becerisi bireylerin hem okuldaki öğrenmelerini hem de günlük yaşama uyum sağlamalarında önem arz etmektedir. Dilin ifade edilmesi olan yazma becerisi son yıllarda kendini ifade etme ve bilişsel gelişim süreçleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu sebeple eğitimin birçok amacının gerçekleştirilmesine yönelik mükemmel bir araç olan yazma becerisini kazanmaları onların kendini ifade etmesi anlamına gelir; bu da öğrencilerin dil ve bilişsel gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır (Belet ve Yaşar, 2007: 75). Özkara’ya göre (2007) yazı, iletişim araçlarının içerisinde konuşmadan sonra insanlar için en önemli ve en vazgeçilmez olanıdır. Fakat eğitim yıllarında öğrenciler kompozisyon yazarken çeşitli

sıkıntılarla karşılaşmaktalar. Bu sıkıntılar öğrenciden, öğretmenden, yazma ortamından, eğitim ve öğretimden, gerekli önemin verilmeyişinden kaynaklanabilir.

Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli ile öğrencilere kompozisyon yazma, bir konu hakkındaki düşüncelerini planlı bir şekilde yazıya geçirme becerilerinin kazandırılması, aynı zamanda kendi fikirleri arasındaki tutarlılığı yazıya geçirebilme, karşısındakine aktarabilme, sanatsal bir duruş kazanabilmeleri açısından önem arz etmektedir. Bu becerileri Süreç Temelli Öğrenme Modellerinden olan Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin kazandırabileceği ve düşünülmektedir. Bu çalışma yukarıda sayılan bu becerileri kazandırmaya yönelik bir çalışma olması açısından önem arz etmektedir.

### **Varsayımlar**

1. Kullanılan ölçme aracının istenilen özelliği ölçmekte olduğu,
2. Örneklemin evreni temsil ettiği,
3. Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenlerinin her iki grubu da aynı düzeyde etkilediği,
4. Öğrencilerin yazmış oldukları kompozisyonların kendi düşünceleri olduğu varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

1. 2013-2014 eğitim- öğretim yılı güz dönemi ilköğretim 5. sınıf seviyesi ile,
2. Araştırmada toplanan veriler araştırmacının uygulamalarıyla,
3. Öğrencilerin kompozisyon yazma becerileriyle,
4. Hatay ili, Antakya merkez ilçesindeki Ayşe Fitnat Orta Okulu'nda eğitim gören 85 öğrenci ile sınırlıdır.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 1.1.Yapılandırmacı Yaklaşımda Türkçe Öğretimi

Yapılandırmacı öğrenmede bilgiyi araştırma, yorumlama, analiz etme, bilgi ve düşündürme sürecini geliştirme, var olan bilgi ile yeni bilgiyi karşılaştırma gibi özelliklere sahiptir (Şimşek, 2007: 128; Marlowe ve Pape, 1998: 10; Arslan, 2009: 145). Günümüzde eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşım 2005 yılından sonra uygulanmaya başlanmıştır.

Türkçe öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımı inceleyen Arslan (2009: 150), şu sonuçlara ulaşmıştır. Bunlar:

- *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre Türkçe derslerinde bilginin yapılandırılabilmesi ve belirli becerilerin kazandırılması için eğitim teknolojileri ve materyallerinden yeterince faydalanılması gerektiğini araştırmalarla ortaya koymuştur.*
- *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim teknolojileri ve materyallerin sadece öğretmenler tarafından değil, öğrenciler tarafından da kullanılması gerektiğini ve öğretmenlerin ders materyallerini öğrencilerle beraber planlanması gerektiğini ifade etmiştir.*
- *Türkçe derslerinde hedeflenen davranışların gerçekleştirilmesi, süreç değerlendirme yöntemi ile yapılmalıdır.*
- *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile birlikte, öğrencinin edilgen konumda olduğu öğretim yöntemleri yerine, öğrencinin öğrenmeye aktif katıldığı öğretim yöntemleri ön plana çıkmıştır. Dolayısıyla Türkçe dersinde eleştiri, yorumlama, analiz, sentez gibi üst düzey düşünmeyi sağlayacak yöntem ve tekniklerin kullanılmasının dersin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli olduğu ifade etmiştir.*

Türkçe öğretiminde beceri alanları okuma, dinleme, konuşma, yazmadır, görsel okuma ve görsel sunudur. Bu beceri alanları her ne kadar birbirinden ayrı alanlar gibi algılansa da birbirleri ile ilişkilidirler. Bir alanın gelişmesi diğer alanlara da etki etmekte, onunda gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu sebeple hepsine gerektiği oranda ağırlık vermek gerekmektedir. Her geçen gün bilginin giderek önem kazandığı çağımızda okunan bir metni veya dinlenen bir konuyu gerektiği şekilde anlamak, verilmek isteten mesajı tam ve doğru bir şekilde anlamlandırmak elbette önemlidir. Anlama becerisi dinleme ve okumaya bağlıdır. Temur'a göre (2004: 4), bir yazar, şair,düşünür veya bilim insanı duygu, düşünce, karar,

buluşları harf denen simgelerle başkalarına iletir. Bu iletiyi sağlayan ilk basamak yazı, son basamak ise okumadır. Bu sebeple bilgiyi anlamlandırmada, iletinin karşı tarafa ulaşmasında okumanın önemi büyüktür.

Anlatma becerisi kazandırma, Türkçe öğretiminin en önemli amaçlarından birisidir. Anlatma ve anlama becerisi hayatın her döneminde kullanılan iletişim becerilerindedir. Bu beceriler sadece Türkçe dersi için değil diğer dersler içinde kullanılması zorunlu olan becerilerdendir. Konuşma becerisi birey için sadece Türkçe dersi için değil, diğer alanlardaki akademik başarı, sosyal yaşam ve iş yaşamında da sürekli kullanacağı bir alandır. Akyol'a göre (2008: 21), konuşmayı geliştirmek için hikâye anlatma, drama, tiyatro, pantomim vb. çalışmalar yaparak çocukların konuşma yetenekleri geliştirilebilir. Bu çalışmalar sayesinde çocuklar zihinlerindeki düşünceleri ifade etmede, kelimeleri daha düzgün sıralama yapmada, kendi seslerine güvenmede, sözel sunularda kendilerine güvenmede, mesajı karşı tarafa aktarmada daha yetenekli hale gelebilirler.

## **1.2.Yazma Becerisi**

İnsanı diğer canlılardan ayıran ve üstün bir varlık olma özelliğini kazandıran düşünme yetisidir. Bu yetiye sahip olan insanoğlu geçmişten bu yana bir şekilde iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir. Dili kullanma iletişim kurmanın en iyi yoludur. Yazı iletişim kurmanın bir yoludur.

Yazı, kişilerin duygu, düşünce ve estetik becerilerine olanak sağlayan önemli bir ifade aracıdır (Artut, 2005). Yazma, bireyin bilgilerini konu ile ilgili olan birçok cümleyi dilbilgisi kurallarına uygun olarak bir araya getirmesi gereken uzun süreli bir süreç eylemidir (Ungan, 2007: 462). Yazma eğitiminde Göçer (2010), iki temel basamağı ele alır: Birincisi öğrenciye yeterli bilgi, birikim ve deneyim konusunda belirli seviyeye getirecek olan hazırlık dönemi; ikincisi ise yazma konusunda belirli olgunluğa ulaşmış olan öğrencilerin yaratıcı ve etkili yazma çalışmaları dönemidir. Akyol da (2008: 99), yazma alanında öğretim sürecini iki basamakta ele alır: Kazanım ve geliştirme.Kazanım aşamasının temel bilgilerin kazanıldığı, ve bu becerilerin temel düzeyde kullanılabileceği aşama olduğunu; yazma açısından düşünüldüğünde de harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin ne olduğunun ve nasıl yazılacağıının öğrenildiği dönem olduğunu ifade eder. Kazanılan becerilerin etkili bir yazılı anlatımla nasıl kullanılacağıının öğrenilmesinin de gelişim bölümü ile ilgili olduğunu ifade eder.

Elbir ve Yıldız'a göre (2012: 2) yazma, okuma ve konuşmaya göre daha üst bir beceri gerektirmektedir. Bireyin düşüncelerini ifade etmesi belli birikim ve çaba gerektirir. Gerekli çaba ve birikimin sağlanmasında, öğrencinin yanı sıra öğretmeninde sorumlukları bulunmaktadır. Yazma becerisi öğrencinin kendi başına geliştirebileceği bir beceri alanı olmadığı için öğretmen tarafından yapılan iyi bir yönlendirme ve fazla yazı yazma çalışması, öğrencinin yazma becerisini geliştirebilir.

Yazma becerisinde bilgi alt yapısı, konuyu anlayabilme ve konunun gerekliliğine önemine inanma yazma için önem taşır. Öğrencinin yazmaya karşı duyduğu kaygıyı azaltmak için öğrencinin rahat ifade edeceği konular seçmek önemlidir (Tiryaki, 2012: 16). Böylelikle öğrenciler kendini rahat ifade edebilecek ve yazma becerisini kazanması kolaylaşacaktır. Deniz'e göre (2003: 242) bir fikri, olayı, düşünceyi yazılı olarak anlatabilmek bir bütünlük ister. Bu bütünlüğü sağlamak ise yazma becerisinin öğrenciye doğru bir şekilde kazandırılması ile ilgilidir. Öğrencilerin duygularını, düşüncelerini bir bütünlük içinde ifade etmesi, onların bu düşünceleri ifade etme becerilerini de kuvvetlendirebilir.

Duygu, düşünce, istek, hayal ve tasarıları açık ve anlaşılır bir biçimde yazma çeşitli zihinsel becerileri gerektirmektedir. Öğrenciler bu beceriler ile düşüncelerini belli sıraya koymayı, sınırlamayı, düzenlemeyi ve bu kuralları uygulamayı öğrenirler. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri devamlı olarak okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına, hoşlarına giden anlatım şeklini bularak onu kullanmalarına bağlıdır (Keskinkılıç K. ve Keskinkılıç S. B., 2007: 198).

### **1.2.1. Yazma Becerisinin Aşamaları**

Bireyin hayatında sosyal, akademik ve iş yaşamını daha etkili bir şekilde devam etmesini sağlayan yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin gelişim aşamaları vardır. Bunlar (Akyol, 2008: 100):

#### **➤ Başlangıç Aşaması**

- *Konu belirlenmemiş, organizasyon ve detay henüz oluşmamış*
- *Öğrenci hedef kitlenin farkında değil, yazma süreci hakkında bir fikri yok.*
- *Yazı fiziksel olarak çok düzensiz ve okunabilir değil, bundan dolayı mesaj anlaşılmıyor.*

➤ **Gelişim Aşaması**

- Konuyu geliştirme ve bir plan dahilinde ifade etme becerisi kazanılmaya başlanmıştır.
- Hedef kitlenin ve yazım sürecinin farkına varılmaya başlanmıştır.
- Basit kelime ve cümleler kullanılmaktadır.
- Yazıda var olan yazım hataları verilmek istenen mesajın algılanmasını zorlaştırıyor.

➤ **Yoğunlaşma Aşaması**

- Konuyu geliştirme yetersiz olsa bile konu açık bir şekilde belirlenmiştir. Fikirler yetersizdir. Yazım planı açık ve anlaşılırdır.
- Yazma süreci ile birlikte hedef kitlenin ne olduğu düşüncesi oluşmaya başlamıştır.
- Kullanılan kelime ve cümle çeşitliliği minimum seviyededir.
- Yazım hataları iletişim akışını sekteye uğrattıyor.

➤ **Deneyim Aşaması**

- Konu açık bir şekilde belirlenmiştir. Çok olmasa da detaylandırma yapılmıştır. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri genel olarak belirlenmiştir.
- Hedef kitle belirlenmiştir.
- Farklı cümle yapılarını kullanmıştır.
- Yazım hataları iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir.

➤ **Süreci Kavrama ve Geliştirme Aşaması**

- Konu açık bir şekilde belirlenmiştir.
- Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri net bir biçimde belirlenmiştir.
- Amaç ve organizasyon açık ve anlaşılır durumdadır.
- Dil etkili bir şekilde kullanılmıştır.
- Yorumlamalar yapılmıştır.
- Değişik örneklemeler yapılmıştır.
- Yazım hataları en aza inmiş ve iletişimi engellememektedir.

## 1.2.2. Yazmanın Önemi

Yazılı anlatım sözlü anlatıma oranla daha zor kazanılan bir beceridir. Bu beceride dikkat edilmesi gereken belli kurallar olduğu için anlatılmak istenen düşünceler bu kurallar çerçevesinde dile getirilir. Bu sebeple Türkçe öğretimindeki konuşma, yazma, anlama, dinleme becerilerinden en zor olan ve en zor kazanılan yazma becerisine daha fazla önem verilmelidir (Göçer, 2011: 88). Engin ve Uygun'a göre (2011: 98), okuma yazma becerisinin niteliği öğrencinin gelecekteki yaşamında ortaya çıkacak başarı ve

başarısızlıkları büyük ölçüde etkilemektedir. Bu sebeple bu becerilerin öğrencilere kazandırılması ciddi önem taşımaktadır. Akyol (2008: 99), çocuğun yazma becerilerinin geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip, düzenlemenin daha etkili yapılabileceğini, bu durumda da üst düzey yazmaların ortaya çıkmasını sağlayacağını ifade etmiştir. Bu açıdan yazma becerisinin kazanımı insan hayatında oldukça önemli bir yere sahiptir.

Yazının kalıcı, aktarıcı olması ve toplumsal değişim açısından önemi sebebiyle, yazıya çok önemli üstünlükler sağlar. Toplumun kültürel, yaşamsal ve sanatsal bütün varlığını aktaran, taşıyan dili, sözü kalıcı kılan yazıdır (Temizkan, 2011: 14). Sahip olunan yazılı anlatım becerileri öğrencinin okuldaki ve okul dışındaki başarısını pozitif yönde etkilemektedir (Metzger, 2004). Eyüp ve Uzuner Yurt (2012: 54), yazma becerisinin genel olarak bireyin dilsel, zihinsel ve sosyal gelişimine önemli katkılar sağladığını, öğrencilerin bu beceriyi davranışa dönüştürebilmesinde ise öğretmene büyük rol ve sorumluluklar düştüğünü ifade etmektedirler. Yazı yazma becerisinin insana ve hayatına sağladığı katkılar sebebiyle yazma becerisinin öğrenciye sistematik bir biçimde öğretilmesi gerekmektedir.

### **1.2.3. Yazma Tutukluğu**

Yazma becerisinin öğretilmesi diğer dil becerileri olan dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin hakkıyla öğrenilmesine dayanır. Bu nedenle yazma becerisinin yavaş gelişim göstermesi, uzun çaba ve zaman gerektirmesi, yazmayı zor bir beceri olarak göstermiştir (Tekşan, 2011: 150). Rahat ve akıcı bir şekilde yazamama durumu yazma tutukluğu olarak adlandırılmaktadır (Özbay ve Zorbaz, 2012). Bireyin anlatmak istediğini net olarak anlatamaması, akıcı ifade edememesi de denilebilir.

Öğrencilerin bir metin ortaya çıkarken karşılaşmış olduğu sorunlar yazma tutukluğunu tetikleyebilir. Bu sorun öğrenciden, öğretmenden, geçmiş deneyimlerden, çevrenin etkisinden kaynaklı olabilir. Yazma sürecinde öğretmenin, öğrenciye ve yazmaya karşı tutumu öğrencinin yazma sürecini etkileyecektir. Lam ve Law (2007), motivasyonun yazma performansını etkilediğini ifade etmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretme stratejilerinde motivasyonu daha fazla benimsemelerinin öğrencileri daha fazla motive ettiğini ifade etmişlerdir. Karatay (2011:1031), öğrencilerin kendilerini yazılı olarak anlatmakta zorlanmalarının sebepleri olarak öğretmenlerin kompozisyon çalışmalarında dil bilgisi kurallarını öne çıkarmaları, bu kurallarla ilgili öğrencilerin yanlış yapma korkusu,

öğrencilerin bilişsel düşünme süreçlerinin yeteri kadar gelişmemiş olması, fikirlerini sıraya koyamama, yazılı anlatım dersinde öğrencilerin yazmış oldukları çalışmalara öğretmen tarafından dönüt verilmemesi, yazılarını geliştirmeye yönelik kılavuzluk yapılmaması, anlatım yanlışlarının düzeltme ve değerlendirme yetersizlikleri olduğunu ifade etmiştir.

Bütün bu etmenler öğrencilerde yazma tutukluğuna sebep olabilir. Öğrencilerde yazma tutukluğunun giderilmesi ve yazma becerisinin akademik anlamda onlara öğretilmesi sistematik bir eğitim verilerek yapılabilir.

#### **1.2.4.Yazılı Anlatım Becerisinin Kazandırılması**

Göçer (2010: 273), yazmanın amaçlı bir eğitim etkinliği olduğunu, yazma sürecinde konu seçiminden ortaya çıkarılan ürünün değerlendirilmesine kadar öğrencilerin aktif olduğu öğretmenin rehberlik yaptığı bir süreçten oluştuğunu ifade etmektedir. Yazma becerisi okuma, konuşma, dinlemeyi gerektiren; bu üç dil becerilerinin bir sentezinden oluşan ve geliştirilmesi güç olan bir dil becerisidir. Bu hususta bireylerden beklenen profesyonel anlamda bir beceri değildir (Temizkan, 2011: 16). Arıcı ve Ungan'a göre (2008: 318) etkili ve güzel yazı yazabilme ilk olarak iyi bir yazma eğitimi almaya ve bu eğitimi uygulamaya bağlıdır. Bu nedenle bireye çocukluktan başlayarak yazma eğitiminin verilmesi, yazdığı yazıların incelenmesi, değerlendirilmesi ve gerekli dönüt düzeltmelerin verilmesi onların bu becerilerinin gelişmesine ve bununla beraber iyi yazı yazabilmelerine katkı sağlayabilir. Ungan (2007: 463), öğrencilerin duygu ve fikirlerini etkili ve işlevine uygun bir şekilde ifade etmeleri için gerekli donanıma sahip olmaları gerektiğini, bunun içinse eleştirel düşünme, düşüncelerini belirli bir sıraya koyma gibi becerileri kazanmaları; bu sebeple de iyi bir yazma eğitimi alınması gerektiğini ifade etmiştir. Göçer (2010), öğrenciler için bazen sıkıcı hale gelen kompozisyon çalışmalarını istekli ve zevkle yapılan bir etkinliğe dönüştürmenin ilk yolu olarak öğrencileri yazma yöntem ve teknikleri konusunda bilgilendirmeyi önermiştir. Neyi, nasıl yazması gerektiğinin hangi yöntemle yazılması gerektiğini bilen öğrenci yazma çalışmalarını severek ve isteyerek yapacaktır. Gömleksiz, Sinan ve Demir (2010: 1166) ilköğretim çağındaki öğrencilerin yazma ile ilgili becerilerinin geliştirilmesine yönelik yazma çalışmaları çok fazla yaptırılması gerektiğini, ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programına uygun bir şekilde yazma çalışmaları ile ilgili çalışmalar büyük bir özenle uygulanmasını, öğrencilere bol uygulama yaptırılarak yazma ile ilgili bilgilerini pekiştirme şansı verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yine aynı şekilde etkili bir yazılı anlatım



için gerekli donanıma sahip bireylerin yetiştirilmesi ve bu anlatımı ortaya çıkarabilecek becerinin geliştirilmesi için uygun yazma deneyimleri ve ortamları sağlanmalıdır ( Karadağ ve Kayabaşı, 2011: 990).

Nitelikli bir yazar olmak için yerine göre yazının esnekliğini, içeriğini ve seviyesini ayarlayabilmek gerekir. Bireyler bunu başarabildikleri zaman fikirlerini, düşüncelerini daha etkili ve güzel bir şekilde aktarabilirler. Etkili bir yazı yazabilmekse ilk önce iyi bir yazma eğitimi almaya ve bunu uygulamada başarıya bağlıdır. Ayrıca öğrencilerin yazma hatalarının ortaya çıkarılıp bunlar üzerinde çalışmalar yapmaları, onların bu becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir (Arıcı, 2008: 210). Dil kullanıldıkça gelişen bir yapıya sahip olduğu için, öğrenildiği halde beceriye dönüştürülmeyen ve kullanılmayan dil bilgileri zamanla unutulur. Bu sebeple dil becerileri ile ilgili davranışlarda kalıcılığı yakalamak için sürekli bir çaba sarf etmek gerekmektedir (Koçak, 2005: 5). Baş ve Şahin (2013) yapmış oldukları çalışmada ilköğretim öğrencilerinin genel olarak düşük yazma eğilimi algısına sahip olduklarını saptamışlardır. Ayrıca öğrencilerinin yazma eğilimi algılarının cinsiyete, anne baba eğitim durumları ve aylık ekonomik gelir durumu gibi değişkenlere farklılaştığını saptamışlardır. Bu sebeple öğrencilerin düşük yazma eğilimi algısının değiştirilmesi gerekmektedir. Bu algı değiştikten sonra ise bireye uygun yöntem tekniklerle yazma çalışmaları yaptırılmalı, çalışmaları değerlendirilmeli, gerekli dönüt düzeltmeler verilmelidir. Yazma becerisi süreç gerektiren bir beceri olduğu için zamanın gerekli olduğu bireylere ifade edilmeli, bu süreçte zamanla ilerleme kaydedileceği anlatılmalıdır. Tepeli, Ertane Baydar (2013: 320), yazılı anlatımın öncelikle yazma isteği uyandırmakla başlayacağını, bu isteğin çok önemli olduğunu, öğrencilerin öncelikle “niçin yazıyorum” sorusuna samimiyetle cevap verebilmeleri gerektiğini vurgular. Göçer’e göre (2010: 188), etkili bir yazı yazabilmeleri için belirli pedagojik donanıma, yazma konusunda bilgi ve deneyime sahip olmaları önem arz etmektedir. Bu sebeple öğrencilerin öğretilen teorik bilgileri beceriye dökülebilmeleri, yeteneklerini geliştirmeleri ve deneyim elde edebilmeleri için uygulama çalışmalarına ciddi önem vermeleri gerekmektedir.

Okullarda yazılı anlatım becerileri öğrencilere daha çok kompozisyon yazma çalışmalarıyla kazandırılmaya çalışılmaktadır.

### 1.3.Kompozisyon

Kompozisyon duygu ve düşünceleri bir plan içinde sözlü ya da yazılı olarak ifade etmektir, kişinin kendisini ifade etmesidir, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmasıdır (Çağınlar ve İflazoğlu, 2001: 13). Kantemir (1997:105)'e göre kompozisyon düzenleme, oluşturma, meydana getirme, terkip etmedir. Yazma bir konu ile ilgili fikirlerin düzenlenmesi ve bir bütün meydana getirmesidir. Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy (2004: 12)'a göre kompozisyon; duygu, düşünce, görüş ve hayallerin düzenli bir biçimde açık ve çarpıcı bir anlatımla yazılı olarak ortaya konulmasıdır.

İyi bir yazı yazmak zihinde düşüncelerin şekillenmesine, olaylara eleştirel bir gözle ve farklı açılardan bakmaya, neden, sonuç ilişkisi kurmaya bağlıdır. Bu temel düşünce yeteneklerini kazanmış bireylerin, yazma becerilerinin gelişmesi ve buna bağlı olarak da etkili bir ifade etme gücü kazanması iyi bir kompozisyonun ortaya çıkmasında önemli rol oynar (Göçer, 2010: 188). Aynı zamanda iyi bir ifade gücü kazanıp, nitelikli bir kompozisyon ortaya çıkarmak için öğrencilerin kelime hazinelerinin de seviyelerine uygun olması gerekmektedir. Özbay, Büyükkız ve Uyar (2011: 151), kelime hazinesi için bir konu hakkında yazılan bir metinde yalnızca bir defa kullanılan kelime sayısının fazla olması, kelime tekrarına gerek duyulmayacak kadar zengin bir kelime hazinesine sahip olduğu anlamına gelmekte olduğunu ifade etmişlerdir.

Yeni programla birlikte yazma çalışmalarında birtakım değişiklikler mevcuttur. Geleneksel öğretim yerine alternatif öğretim yöntemlerine geçilmiş,geleneksel değerlendirmeler yerine alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılmaya başlanmıştır.

Bu gelişmelerin yanında kompozisyon yazma becerilerinin kazandırılması konusunda tam olarak bir ilerlemenin varlığından söz edilemez. Öğrencilerin eskiden beri devam eden kompozisyon yazma sıkıntılarının devam etmektedir. Bu yaşanan sıkıntının ileriki eğitim süreçlerine yansıdığı da görülmektedir. Programın iyi olması onun doğru uygulanmasına da bağlı olduğu için bu beceriyi kazandıracak kişi programın uygulayıcısı olan öğretmenlerdir. Kompozisyon yazma becerisinin geliştirilmesi için öğretmenlerin programın uygulayıcıları olarak üzerine düşen vazifeleri yerine tam ve eksiksiz yerine getirmeleri gerekmektedir (Yılmaz, 2012: 325).

Ungan (2007), ülkemizde yazma öğretiminde yaşanan sorunları şu şekilde tespit etmiştir:

1. Ülkemizde yazılı anlatım dersinin önemi tam olarak anlaşılmamıştır.
2. Yazılı anlatım dersini değerlendirme sisteminde sorunlarımız vardır.
3. Yazılı anlatım becerilerinin gelişimini etkileyen en önemli unsurların başında ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı) gelmektedir.
4. Ülkemizde okuma sorunu vardır.
5. Öğrencilere yazma konusunu seçmede fazla serbestlik sağlamamaktayız.
6. Öğrencilere yazma konusunda yeterli zaman tanımamaktayız.

Yılmaz (2012: 323), kompozisyon yazma becerilerinde karşılaşılan sıkıntıları şu şekilde ifade etmektedir:

- Öğretmenlerin genel olarak konunun içeriğinden ziyade şekle ağırlık vermesi,
- Yazmanın okunaklılığı, temizliği, başlık, sayfanın kenar boşlukları, noktalama işaretlerinin yerinde kullanılmasına çok fazla önem verilmesi,
- Öğrencilere alternatif konular yerine tek bir konu üzerinde yazmaya zorlanması,
- Kompozisyon çalışmalarında öğrencilerin zihinsel etkinliklerine yeteri kadar ağırlık verilmemesi.

Yaman (2010: 284), yapmış olduğu çalışmasında el yazısı kötü olan öğrencilerin, el yazısı düzgün olan öğrencilere göre daha fazla yazma kaygısı taşıdığını ifade etmiştir. Bu da kompozisyon yazma çalışmalarında karşımıza çıkan problemlerden biridir.

Kompozisyon yazma becerilerinde karşılaşılan sıkıntıların 2005'ten sonra uygulanan programla giderilmesi bekleniyordu. Yazmanın belirli bir sürece yayılması ve değerlendirilmesinin sadece ürüne dayalı değil aynı zamanda süreçle beraber olması bu beklentiyi destekliyor. Fakat programın öğrencilerin yazma becerilerini kazanabilmeleri için programda uygulanan yazma çalışmalarının programdaki etkinlik ve süreçlerle beraber eksiksiz uygulanması gerekmektedir.

#### 1.4. Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli

Yazılı anlatım bireyin duygu, düşünce ve tasarılarını yazılı bir biçimde harflerle resmetmesi, ifade etmesidir. Süreç temelli yazma anlayışına dayanan Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinde bireyler yazma alışkanlığı kazanırken aynı zamanda duygu ve düşüncelerini planlı bir şekilde ifade etmeyi ve belirli bir sıraya koymayı öğrenebilirler. Oluşturulan metin hangi türde yazılırsa yazılsın bir bütünlük içermek zorundadır. Bu zorundalık bireye bir yazı planı oluşturmayı gerekli kılmaktadır.

Düşünceler ve duygular, konuşma sırasında ya da yazıya aktarma esnasında belirli bir plan yapmaksızın ifade edilemez. Duygu ve düşüncelerin belirli bir sistem dahilinde

sıralanmasına, düzenlenmesine “plan” denir (Çelik, 2012: 730). Göçer’e göre (2010) yazma becerisinde yöntem bilgisi önemli bir yere sahiptir ve seçilen bir konunun belli biçim ve içerik özelliklerine sahip bir şekilde ve bir plan dâhilinde anlatılması gerekmektedir. Yazı yazma öğrencilere, ilköğretimde kavratılmaya çalışılmakta, daha sonraki eğitim dönemlerinde de geliştirilmektedir. İlkokul ve ortaokul Türkçe derslerinde görülen metinlerin bakılarak tekrar yazıya geçirilmesi ve dinlenenlerin anlaşılacak yazıya geçirilmesi çalışmaları yazma becerilerine temel oluşturan etkinliklerdendir.

Yazma süreç gerektiren karmaşık bir eylem olduğu için yazma öğretiminin programlı bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir (Tabak ve Göçer, 2013: 148). Bu sebeple öğrencilere seviyeleri doğrultusunda ilk andan itibaren plan dahilinde yazma çalışmaları yaptırılması gerekmektedir.

Lise veya üniversiteyi bitirdiği halde duygu, düşünce ve hayallerini karşısındakine rahat bir şekilde ifade edemeyenlerin sayısı oldukça fazladır. Bu durumun sebebi ise eğitim süresince öğrencilere yazılı anlatım becerisinin yeterince kazandırılmamasıdır (Özkara, 2007: 21). Arıcı ve Urgan’ın (2008: 321) yaptıkları araştırma sonucuna göre öğrencilerde görülen eksiklik öğrencilerin plan yapamamalarıdır. İncelenen yazılarda özellikle bölüm oluşturmada sıkıntı çektiklerini ve öğrencilerin plan yanlışı yapmalarının da onların yazılı anlatım uygulaması eksikliğinden kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir. Bu sebeple öğrencilere plan yapmaları hususunda öğretmenin rehber olması gerekmektedir.

Yazılı anlatım sonucu ortaya konan metin planlı bir anlatım göstermezse, yazı okuyucuya anlamlı gelmez, okuyucu yazıdaki duygu ve düşünceleri okurken anlamlandırmakta zorluk çeker, okuyucunun ya kafası karışır ya da metni okumak istemez (Karatay, 2011: 28). Yazmada bütün kurallar tam anlamıyla uygulansa bile yazma bir anda kazanılabilecek bir beceri değildir. İyi yazabilmek, yazma amacımızı eksiksiz ve doğru bir şekilde anlatabilmeye, yazma çalışmalarına başlamadan önce zihinsel hazırlığın yapılmasına bağlıdır. Düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesi sırasında tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgisellik, durumsallık, gibi metinsellik ölçütlerine dikkat ederek yazmak gerekir (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013:89). Baş (2002: 66), yazmanın zor bir uğraş olarak görüldüğünü; fakat öğrenilebilen ve sık sık yapılan etkinliklerle de geliştirilebilen bir beceri olduğunu, bu becerinin gelişmesi için sürekli ve planlı etkinliklerin yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Tepeli, Ertane Baytar (2013: 321), yaptıkları gözlemler sonucunda öğrencilerin içerik planlamasının, şekil planlamasına oranla aynı başarıda olmadığını ifade etmiştir.

Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, Süreç Temelli Öğretim Modeli olup, öğrencilerin bu aşamalarla yazı yazmasının onlara bir süreç kazandıracığı düşünülmektedir. Süreç Temelli Öğrenme herhangi bir konu üzerinde çalışırken, zaman içerisinde öğrenmenin daha sistemli gerçekleşmesi için öğrenme sürecinin planlanmasıdır.

Süreç Temelli Öğretim Modeli öğrenmenin ve öğretimin etkili ve kalıcı olması için sınıfta ve diğer mekânlarda, öğrenme-öğretme sürecini, ortamını ve materyallerini düzenleme, yönlendirme ile öğretmen, öğrenci ve konu arasındaki ilişkinin nasıl olması gerektiğini açıklayan öğretim modelidir (Duman, 2007: 57). Karatay'a göre (2011: 1033) ise Süreç Temelli Öğrenme, öğrencinin, öğrenme sürecini kendilerinin düzenlemelerini, düşünme sürecine odaklanmalarını, bilgiyi aktarmalarını öğrenmenin her aşamasına ilişkin bilişsel farkındalık sahibi olmalarını öngörür ve öğrencilerin bağımsız düşünebilen, problem çözebilen, bağımsız karar verebilen, öğrenmeyi öğrenen birer birey olmalarını hedefler.

Süreç Temelli Öğrenme yaklaşımının, yazma becerisini geliştirmek için ön gördüğü bir takım yazma ve değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Süreç Temelli Yazma Modelleri yazmayı belli bir süreç içerisinde ele alır, değerlendirir ve geliştirmeyi hedefler. Özkara'ya göre (2007) çocuklara yazı aracılığıyla etkili bir iletişimin nasıl kurulacağını öğretilmesi gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin, öğrencilerin yazma hususunda istenen noktaya ulaşmasında öncelikle bir öğretim stratejisine ve tutarlı bir değerlendirme modeline ihtiyaç duymaktadırlar.

Tabak ve Göçer (2013:163), bu zamana kadar yazma alanında istenilen hedefe ulaşamamasının en önemli göstergesinden birisi olarak ürün odaklı yazma anlayışının benimsenmesi ve uygulanmasını ifade etmişlerdir. Bunun sebebi olarak da öğretmenin merkeze alınıp öğrencinin göz ardı edilmesi, bireysel farklılıkların dikkate alınmaması, öğrencinin yazma gelişiminin değil sadece yazdığı ürünün dikkate alınması, yazmanın mekanik olarak görülmesi ve yazmanın bilişsel boyutu üzerinde durulmamasını göstermişlerdir.

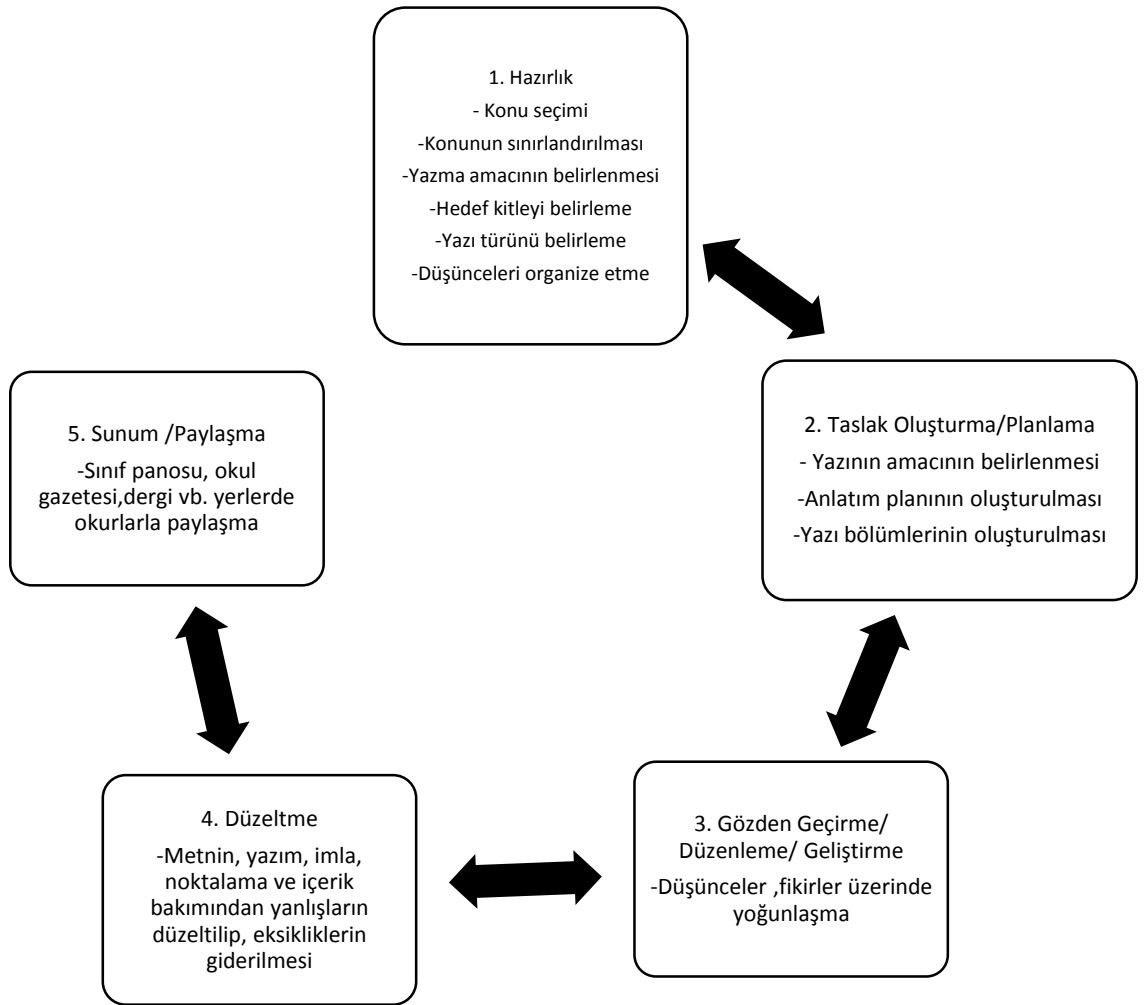
Yazmanın belirli bir süreçte, öğretmen rehberliğinde öğretilmesi, öğrenciye bu süreçte belirli etkinlikler yoluyla yazma çalışmalarının yaptırılması, yaptırılan bu çalışmalara gerekli dönüt düzeltmelerin verilmesini ön gören Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelidir ve bu modelinin uygulanmasının yazma becerisini olumlu anlamda geliştireceği düşünülmektedir.

Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin uygulanması belirli aşamaları gerektirir.

Bu aşamalar şunlardır:

- Hazırlık
- Taslak / Planlama
- Gözden Geçirme / Düzenleme/ Geliştirme
- Düzeltme
- Sunum / Yayınlama / Paylaşma / (Reimen, 2001; Akyol, 2008; Karatay, 2011: 1036; Yılmaz, 2012; Tabak ve Göçer, 2013: 150).

Şekil 2: Planlı Yazma ve Değerlendirme Süreci



### 1.4.1. Hazırlık

Hazırlık aşaması, yazmaya başlamadan önce belirli hazırlıkların yapıldığı bir süreçtir. Bu süreçte öğrenci neyi, ne amaçla, kimlere yazacağını belirlemeye çalışır. Cavkaytar (2010: 135), yazmayı planlamanın, yazmaya hazırlık aşaması olduğunu ifade etmiştir.

Yazma çalışmasına başlanmadan önce öğrencilerin yapılacak yazı çalışmalarıyla ilgili ön bilgisinin olması yazılan yazının niteliğini doğrudan etkileyecektir. Bu sebeple öğrencilerin önce teknik bilgi ile pedagojik alt yapıları oluşturulmalı ve yapılan uygulamalarla yazma çalışmalarına hazır hale gelmeleri sağlanmalıdır (Göçer, 2010: 182).

Yazma çalışmalarına başlamadan yapılan hazırlık çalışmaları uzun süreli ön hazırlık ve kısa süreli ön hazırlık olmak üzere ikiye ayrılır. Uzun süreli ön hazırlık çalışmalarında dil becerilerine gerektiği kadar yer vermek, öğrencilerin kültürel değerlerimizi tanımlarına yardımcı olmak, kompozisyon yazmanın ana unsurlarını kavratıcı ve pekiştirici çalışmalara yer vermek gibi çalışmalar yapılabilir. Kısa süreli ön hazırlık çalışmaları ise yazmaya başlamadan beş, on dakikalık önceki sürede gerçekleştirilecek motive edici yönlendirici çalışmaları içerir (Tekşan, 2011: 156).

Yazma öncesinde konu hakkında ön bilgiler harekete geçirilir. Amaç belirlenir. Metin planlaması yapılır ve bu plana bağlı olarak içerik tasarlanır. Kullanılacak kelime, kavram ve düşünceler belirlenir, bilgiler sıralanır (Göçer, 2010: 187). Karatay' a göre (2011) hazırlık aşamasında ilk olarak yazma amacı belirlenmelidir. Yazılı anlatımın türü, öğretmen ve öğrenci işbirliği ile oluşturulur daha sonra ise yazma konusu tartışılır ve konu sınırlandırılması yapılır. Konu sınırlandırması yapılırken öğrenciler bu süreçte konuşma, okuma, dinleme, düşünme ve görüş bildirme etkinliklerinden faydalanabilirler.

Yazı yazarken belirlenen konu ile ilgili verilmek istenen mesajı doğru verme amacı kadar, mesajın nasıl verileceğine yönelik olan amaca da önem vermek gerekmektedir (Göçer, 2010: 182). Bu çalışmaların yanında öğrencilerde yazma öncesi aşırı kaygı ve başaramama korkusunun yazma becerilerini olumsuz etkilememesi için öğrencinin yazma çalışmalarındaki olumlu tarafların ön plana çıkarılması faydalı olabilir (Arıcı ve Ungan, 2008). Akyol, (2008: 101), yazma öncesi hazırlık aşamasında öğrenciler konu seçimi, amaç belirleme, hedef kitleyi belirleme, yazı türünü (formunu) belirleme, konu ile ilgili düşünceleri ortaya koyma ve organize etme çalışmaları yapmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Hazırlık aşamasında yapılması gerekenler:

#### 1.4.1.1. Konu Seçimi

Konu seçimi sadece öğrenci tarafından yapılacağı gibi öğretmen ve öğrenci tarafından da yapılabilir. Konu seçiminde eğer öğrenci ilgi duyduğu bir alanda yazmak isterse öğrenci serbest bırakılmalıdır. Çotuksöken'e göre (2006: 72), yazma aşamasında ilk olarak konu seçimi yapılmalıdır. Bunun ardından konu sınırlandırılmasının, ana düşünce ile yan düşüncenin belirlenmesinin yapılması, planlamanın ortaya konması ve son olarak yazma işleminin gerçekleştirilmesi şeklindedir. Göçer (2010), yapılacak kompozisyon çalışmalarında atasözü, özdeyiş verip bunların açıklanmasını istemek yerine hayal dünyasını harekete geçirecek açık uçlu konular öğrencilerle birlikte seçilmesinin gerektiğini, bu durumun öğrencinin konuya odaklanmasını kolaylaştıracağını, öğrenci konu seçiminde zorluk yaşıyorsa öğretmenin bu konuda öğrenciye yardımcı olması gerektiğini ifade etmiştir.

Yapılacak olan kompozisyon çalışmasına konu seçimi ile başlanır. Yazılması istenen konunun öğrencilerin hayal dünyalarında canlandırabilecekleri şekilde açık uçlu olması önemlidir. Kompozisyonun konusu belirlenirken, konunun öğrencinin yaşantısından alınmasına, somut olmasına, güncel meselelerle ilgili olmasına özen gösterilmelidir (Göçer, 2010: 183). Güner (2004: 229), yazmanın kolaylaştırılması için yazma öncesi bazı etkinlikler yapılması gerektiğini, amacın öğrenciye yazı yazdırılması olduğu için konu seçiminde öğrencilere seçme şansı tanınması gerektiğini ifade etmektedir. Akyol'a göre (2008: 101) öğretmenin konuyu hazır olarak öğrenciye vermesi istenilir bir durum değildir. Verilen konu öğrencinin ilgi alanına girmeli, öğrencinin yazacak olduğu konu ile alakalı çocuğun ön bilgisinin olması gerekir. Öğrencinin konu bulmakta sıkıntı çektiği yerlerde ise öğretmen öğrenciye konu bulma konusunda rehberlik eder. Öğretmen konu seçiminde her zaman esnek davranır.

Konunun belirlenmesi, düşüncelerin fikirlerin uygun bir şekilde planlanmasından sonra yazma işlemi başlar. Fikir, düşünce, hayal ve tasarıların amacına uygun bir şekilde anlatılabilmesi için doğru ve anlaşılır cümleler kurmak gerekir (Temizkan, 2008: 50). Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010: 193), yazarın önce kendisinin ilgisini çeken daha sonra da okuyucuların ilgisini çeken konuları seçmelidir. Aynı zamanda öncelikli olarak konu hakkında ilgi, bilgi, tecrübe sahibi olup olmadığını kontrol etmeli, sonra okuyucuların ilgisini nasıl sağlayacağı üzerinde durmalıdır.



Bu noktada planlı yazma ve değerlendirme modeli uygulanma esnasında öğrencilerin dikkatini çekecek konular verilir. Bu konular arasından ilgili, bilgili oldukları konulardan seçme yaparlar, o konu hakkında yazarlar. Konuya karşı ilgili oldukları fakat yeteri kadar bilgili olmadıkları takdirde öğretmen rehber görevi ile devreye girer. Öğrenciye seçtiği konu ile ilgili yeterli bilgilendirmeyi yapar.

#### **1.4.1.2. Konunun Sınırlandırılması ve Yazma Amacının Belirlemesi**

Yazılacak olan yazının amacını belirleme, kendisinden sonra gelen hedef belirlemeyi ve yazı türünü belirlemeyi etkilediği için önemlidir. Ayrıca yazılacak olan yazının amacının belirlenmesi öğrencinin motivasyon düzeyini olumlu anlamda etkileyecektir (Akyol, 2008: 101). Bu açıdan yazı yazmaya başlamadan önce öğrenci kendine bir yazma amacı belirlemeli, yazısını ona göre oluşturmalıdır.

Anılan, Kaya, Bayrak ve Kaynaş (2010), yaptıkları çalışmada yazma konusunun yazma performansına etkisini belirlemek için beşinci sınıf öğrencileri ile bir çalışma yürütmüşlerdir. Elde edilen sonuçlara göre konu bağımlı yazma çalışmaları, öğrencilerin cümle sayılarını, sözcük sayılarını, bağlaç sayılarını vb. arttırmıştır. Sonuç olarak konu bağımlı yazma çalışmalarının, konu bağımsız yazma çalışmalarına göre daha etkili olduğu görülmüştür. Bu sebeple öğrencilere belirli sayıda konular sunulmalı bu konular içinden seçme fırsatı verilmeli, seçilen konuya göre konunun sınırlandırılması yapılmalıdır. Karatay (2011: 32), konunun yazma amacına, gözlemlere, bilgilere bağlı olarak sınırlandırılması gerektiğini, bu sınırlamanın konunun içeriğinin daha zengin olmasını sağlayacağını, yazının kontrol edilmesini kolaylaştıracağını ifade etmiştir.

#### **1.4.1.3. Hedef Kitleyi Belirleme**

Yazı amacından sonra hedef kitle belirlenir. Bireyin hangi hedef kitlesine yazı yazacağını bilmesi önemlidir. Sınıf arkadaşlarına, resmi bir kuruma, uzakta bulunan arkadaşlarına, akrabalarına, bir gazeteye vb. yerlere yazması birbirinden farklı hitap ve üslubu gerektirir. Belirlenen hedef kitleye uygun hitap ve üslubun yanında onlara ifade edilecek, anlatılacak veya bilgi verilecek olan konular da değişiklik gösterir. Bu açıdan yazı yazmaya başlamadan önce yazılacak hedef kitle mutlaka belirlenmelidir.

#### 1.4.1.4. Yazı Türünü Belirleme

Hedef kitle belirlendikten sonra yazılacak olan tür belirlenir. Şiir mi, hikâye mi, olacak? Bu noktada çocukların zevkleri de önemlidir. İlgi duydukları alanda yazmaları sağlanmalıdır (Akyol, 2008: 102)

Yazı yazmaya başlamadan önce öğrenci yazacağı konuya uygun bir metin türünü belirlemelidir. Yazılacak olan metin türünü belirlemek öğrenciye yazma açısından kolaylık sağlayacaktır. Bilgi vermek amacıyla yazılan bir yazı makale türünde yazılabileceği gibi eğlence amaçlı yazılan yazı şiir, hikâye veya masal gibi türlerde yazılabilir.

#### 1.4.1.5. Düşünceleri Organize Etme

Ele alınan konuyla ilgili öğrencinin ön bilgilerini kullanarak konu hakkındaki düşüncelerini açığa çıkarmayı ifade eder. Öğrenci belirlediği konuyu düşünüp, konu hakkında ne yazabilirim sorusunu kendisine sormalıdır (Yılmaz, 2012: 327).

Hazırlık aşamasında yapılması gereken etkinliklerin hangi tekniklerle yapılacağı da önemlidir. Yazma öncesi etkinliklerde amaç, öğrencinin yazmaya karşı motive etmek, belli yönlendirmeler yaparak onların konu ile ilgili fikirlerini, bilgilerini, tasarılarını ortaya çıkarıp bir araya getirmelerini sağlamaktır (Güner, 2004: 226). Beyin fırtınası, kavram ağı oluşturma, sınıf içi konuşmalar, görselleri kullanma, örnek metin okuma/ okutma, resim yapma, müzik dinletme, film izletme, kümelenendirme, soru cevap gibi teknikler Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulanırken kullanılabilecek tekniklerdir (Tekşan, 2001; Güner, 2004; Anılan, 2005; İnal, 2008; Coşkun, 2009; Göçer, 2010; Karatay, 2011; Yılmaz, 2012; Tabak ve Göçer, 2013).

- **Beyin Fırtınası:** Beyin fırtınası öğrencilerin bir konu, olay ya da sorun hakkında düşünmeleri, çok sayıda düşünce üretmeleri, doğru ve mantıklı olup olmadığı endişesine kapılmadan kendilerini ifade etmeleridir. Temel amaç, öğrencinin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek ve bir problemin çözümü veya bir işi başarmak için çok sayıda seçeneği göz önünde bulundurmalarını sağlamaktır (Calp, 2013: 884). Beyin fırtınasında esas olan şey belirli bir durum veya probleme ilişkin fikir ve seçenekleri ortaya koymaktır. Beyin fırtınasının yaratıcılığı özendirme, geliştirme; sınıftaki etkinlikleri eğlenceli hale getirme gibi avantajlı yönleri vardır.

- **Kavram Ağı Oluşturma:** Ele alınan konuyu temel alıp, onunla ilgili aklı gelen tüm kelime ve kavramları yazmayı ifade eder (Yılmaz, 2012: 327).
- **Sınıf İçi Konuşmalar:** Yazılacak konu hakkında öğrencilerin konuşması, fikir alışverişinde bulunması demektir. Yapılacak olan bu çalışma öğrencilerin kendi arkadaşlarının fikirlerini anlamalarına, konuya yeni bakış açısı getirmelerine, olaylara farklı açılardan bakmalarına yardımcı olur.
 

Yazılı anlatım öncesi öğrenciyle konu hakkında konuşma yazılı anlatımı güçlendirir, geliştirir, öğrenciyi yazma için cesaretlendirir ve ön bilgileri ortaya çıkarır ( Calp, 2013).
- **Görselleri Kullanma:** Öğretmen, bir resim veya fotoğraf gösterilip, bu resmin kendilerine hatırlattıkları, çağrıştırdıkları hakkında kompozisyon yazmaları istenebilir (Güner, 2004: 227). Kırbaş ve Orhan (2011), görsel unsurların (resimlerin) 6.sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye katkısını araştırmak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda resimle desteklenmiş yazma çalışmalarının, geleneksel yöntemle yapılan yazma çalışmalarına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Görselliğin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi düşünülürse, yazma öncesinde bu hazırlıkları yapmak, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilir.
- **Örnek Metin Okuma/Okutma:** Öğrencinin yazacağı metin türüne yönelik benzer metinlerin sınıfta okunmasıdır. Sınıfa getirilen metin öğretmen tarafından okunabilir ya da öğrencilere kopyası dağıtılıp okumaları istenebilir. Örnek metinden faydalanarak öğrenciler yazacakları yeni kompozisyon için fikir edinebilirler. Taslak oluşturmalarında ya da yazının formatını oluşturmalarında öğrencilere yol gösterebilir.
- **Resim Yapma:** Öğrencilerin belirlenen kompozisyon konuları ile ilgili serbest resim çizme çalışmaları yapılır. Akyol (2008: 102)'a göre çocuklar çizdiklerinden veya kendilerine sunulan görsellerden hareket ederek yazmada daha başarılı olmaktadır. Resimlere dayalı olarak yazılan hikâyeler, zihinden yazılan hikâyelerden daha düzenli ve aşamaları belirgin durumdadır. Resimler olay aşamalarının zihinde tutulmasına katkı sağlamaktadır.
- **Müzik Dinletme:** Öğrencilere konu ile ilgili kısa bir müzik parçası dinletilir. Öğrencilere neyi düşündürdüğü ile ilgili yazı yazmaları istenebilir. Yağmur Şahin, Maden, Güteryüz, Satır ve Aydın (2013), yapmış oldukları çalışmada müzik dinlemenin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin iki farklı

kompozisyon sanatı olan resim ve yazıyla anlatım becerileri üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Yapılan araştırma sonucunda müzik dinlemenin resimle ve yazıyla anlatım becerisi üzerine olumlu etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Müzik parçasında verilmek istenen mesajı öğrencinin dinlemesi, öğrenciye yazma konusunda, verilmek istenen mesaj ve estetiklik konusunda yardımcı olabilir.

- **Film İzletme:** Öğrencilere konu ile ilgili, konuyu daha farklı yönlerden algılamalarını sağlayacak, farklı bakış açısı kazanmalarına yardımcı olacak, yaş ve seviyelerine uygun film veya film kesiti izletilebilir. Bu etkinlikte öğrencilere karakterler ve davranışlar hakkında, ana karakterlerin yerinde olsalar nasıl bir tutum içinde olacakları, olaylara nasıl yön verecekleri hakkında sorular sorulabilir. Sorulan bu sorular öğrencilerin yazma çalışmalarını destekleyebilir, onlara yön verebilir.
- **Kümelendirme / Sınıflandırma (Cluster):** Bireyin birikiminin önce yazıya dökülüp sonra sınıflandırılmasına dayanır. Beyin fırtınası ile farkı, beyin fırtınası gruplar üzerinde uygulanırken kümelendirme daha çok bireyseldir (Güner, 2004: 228). İnal'a göre (2008: 57), sınıflandırma stratejisi beyin fırtınasının her iki aşamasını barındırır: Düşünceleri kaydederek biriktirmek, kâğıda dökmek ve daha sonra bu düşünceleri sınıflandırmak. Oluşturulan düşünce havuzundan yazı için gerekli olan bilgileri kullanmak kümeleme stratejisinin en önemli özelliğidir. Bu strateji algılamayı hızlandırmaktadır ve yazara ilk taslağın oluşturulmasında fayda sağlamaktadır. Bu strateji üç aşamadan oluşmaktadır: keşfetme aşaması, planlama aşaması ve odaklanma aşaması. Keşfetme aşamasında anahtar sözcüğe bağlı olarak yeni düşünceler ve konu ile alakalı kelimeler türetilir. Planlama aşamasında önemli sözcükler seçilir. Odaklanma aşamasında öğrenci yazı yazmaya başlar.

#### 1.4.2. Taslak Oluşturma/Planlama

Bu aşamada öğrencilerin konuya yoğunlaşmalarını sağlayacak, konu ile ilgili düşünmelerine yardımcı olacak, ana ve yardımcı fikirler oluşturmalarına yönelik tahminlerde bulunmaları ve yorumlama çalışmaları yapılması gerekmektedir, böylelikle öğrencilerin konuya zihinsel açıdan hazır hale gelmeleri sağlanacaktır (Göçer, 2010: 183). Taslak aşaması, bireyin düşüncelerinin kağıda gelişi güzel aktarıldığı aşamadır. Bu aşamada öğrencilerin hazırlık aşamasında yaptıkları düzenlemeyi kağıda geçirmeleri beklenir. Hazırlamış olduğu metnin üzerine taslak metin yazabilir. Bu aşamada öğrenci birçok taslak metin oluşturabilir. Bu süreçte öğretmenin öğrencilere model olması ciddi önem taşımaktadır. Öğretmen öğrencilere taslak metni nasıl oluşturacaklarını sesli olarak aktarabilir (Cavkaytar, 2010: 136).

Karatay (2011: 1036), planlama aşamasında konunun sınırlanması yazma amacının belirlenmesi, ana maddeleri belirlenmesi ve kompozisyona yazılacak başlığın belirlenmesi gibi maddeleri sıralamıştır. Elbir ve Yıldız (2012: 3), yazmada konuşmada kullanılan jest ve mimikleri kullanma imkânı olmadığından yazma eylemine geçmeden önce üzerinde çalışılacak konunun altyapısının ve kurgusunun iyi hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ülper (2011: 281) yazma sürecinde öğrencilere sağlanabilecek en büyük desteğin öğrenciler tarafından üretilmiş olan taslak metinlerin öğretmen veya akran tarafından değerlendirilerek öğrenciye geri bildirim sunulmasının olduğunu ifade etmiştir. Bunu yaparken de bireyde ürettiği metnin niteliğine ilişkin farkındalık oluşacağını belirtmiştir. Ülper ve Uzun'a göre (2009: 653) planlama, yazma sürecinin alt süreçlerinden biridir. Yazılı metin üretme ve sözlü iletişim kurma arasındaki en temel ayrım planlamadır. Yazılı metin oluşturma, öncesinde tasarlanmış bir planı gerektirir. Planlama konusunda geniş bir zaman dilimi vardır. Zira hem yazmaya başlamadan önce hem de yazma sırasında planlama imkânına sahiptir. Yılmaz'a göre (2012: 322) yazmanın bilişsel becerileri gerekli kılması sebebiyle yazıyı kâğıda aktarmadan önce öğrenci düşündüklerini sıralar, sınıflandırır, planlı bir şekilde düzenler. Bu sebeple planlı yazma çalışmalarına başlamadan önce bu tür etkinliklere çokça yer vermek gerekir.

Karatay (2011: 33), yazma taslağı ile konunun ana ve alt başlıkları, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde neler yazılacağı belirlenebileceğini, akıllarına gelen fikirlerin kısa şekilde not alınmasını, bu fikirlerin hangilerinin giriş bölümünde, hangilerinin gelişme bölümünde, hangilerinin sonuç bölümünde kullanılacağını ve metin bütünlüğünün

oluşturulmasının istenmesini ifade eder. Taslak olarak oluşturulan metinle ilgili ve konuyu tamamen kapsayan bir başlığın tespit edilmesi sağlanır.

Kompozisyon tamamlandıktan ve gerekli kontroller yapıldıktan sonra konu ile ilgili, ana fikrin vermek istediği mesajı yansıtacak bir başlık yazılmalıdır. Konuya uygun olarak yazılacak olan başlığın aynı zamanda üç dört sözcükten fazla olmamasına özen gösterilmelidir (Göçer, 2010:185). Taslak kısmında oluşturulan başlık kompozisyon tamamlandığında tekrar kontrol edilip konuya uygunluğu, konunun tamamını yansıtıp yansıtmadığı kontrol edilir. Bu kontrol sonucunda yazıya tekrardan başlık belirlenebilir.

Taslak oluşturma kısmında öğretmen tarafından yazma amacı, okuyucu kitlesi tekrardan hatırlatılmalı, öğrencilerin motivasyonu sağlanmalıdır.

Türkçe eğitiminin altyapısını oluşturan yazılı anlatıma karşı öğrencileri güdülemede onları yönlendirmede öğretmen sınıf içerisinde öğrencilere soru yöneltebilir. Sorulacak olan soruların öğrenci motivasyonunda özel bir önemi vardır (Küçük, 2006).

### **1.4.3. Gözden Geçirme/Düzenleme/ Geliştirme**

Gözden geçirme yazma sürecinin son alt birimidir. Düzenli bir biçimde metni düzeltme ya da değerlendirme amacıyla yazarın oluşturmuş olduğu kompozisyonu bilinçli olarak tekrardan okuma ve yeniden planlamaya gidebileceği bir süreçtir (Ülper ve Uzun, 2009: 654). Bu süreçte metin içerik ve mekanik yönü bakımından incelenir, gözden geçirilir. İçerik bakımından konunun ana fikrine, yan düşüncelere, paragraflar arası tutarlılığa, düşünce birliğine, cümleler arası tutarlılığa, düşüncelerin iyi ve etkili bir şekilde yansıtılıp yansıtılmadığına bakılır. Mekanik yön olarak da gerekli yazım, imla, noktalamalara, dil bilgisi kurallarına, kağıdın dış görünüşüne bakılır. Gerekli düzeltmeler öğretmen ve arkadaşları eşliğinde yapılır. Ülper ve Uzun (2009: 662), öğrencilerin sık sık yaşadıkları tutarlılık ve içerik oluşturma sorununun aşılmasında serbest yazma, beyin fırtınası ve konu ağacı oluşturma gibi fikir üretme tekniklerinin önemli bir role sahip olduğunu ifade etmektedirler.

Yılmaz (2012:328),düzenleme aşamasında öğrencilerin yazdıklarını gözden geçirerek tekrar gözden geçirerek gerekli düzeltmeleri yapmaları gerektiğini ifade etmektedir. Gerekli düzeltmeler ışığında öğrenci kompozisyonu tekrar yazmalıdır.

Öğrenciler yazıları ile ilgili öğretmeninden fikir almalı gerekli düzeltmeleri yapmalı, öğretmen de öğrencilerin yazılarını inceleyip eklemeler, çıkarmalar ve yer değiştirmeler yaparak öğrencilerin yazılarını düzeltmelidir (Akyol, 2006).

#### **1.4.4. Düzeltme**

Yazılı anlatımda değerlendirmenin olumlu katkısı düşünülerek her öğrencinin çalışması değerlendirmeye alınmalı, öğrencilere yaptıkları hatalar gösterilmelidir (Arıcı ve Ungan, 2008: 325). Göçer'e göre (2010:191) düzeltme yazılan yazının bozukluğunu giderme, düzgün hale getirme, hatalardan kurtarma, yazma çalışmalarında öğrenciye eksik ve yanlış yönlerini bildirmedi. Amacı dil ve Türkçe çalışmalarının verimini artırmak, öğrencinin doğruya yönelmesini sağlamak, öğrenciye gelecek kompozisyon çalışmalarında daha başarılı olma yollarını göstermektir. Kompozisyon çalışmalarının verimi, yapılacak düzeltmelerle ciddi anlamda ilişkilidir.

Değerlendirme öğrenme öğretme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Bu sürecin ne derece işlediği, kazanım ve becerilere ulaşım ulaşamadıklarının tespit edilebilmesi için hem öğrencilerin hem de öğretmenin kompozisyon yazma süreci boyunca değerlendirme çalışması yapması gerekir (Göçer, 2011: 74). Öğrencilerin yazmış oldukları kompozisyonlar değerlendirilirken gerekli özen gösterilmelidir. Öğrencinin yaptığı hatayı düzeltip, doğrusunu yazabilmeleri için o hatayı bilmeleri gerekmektedir (Ungan, 2007: 469). Ülper (2011), yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin ürettikleri taslak metinlere hangi türde, kimden ve metnin hangi düzeyine ilişkin geri bildirim almayı yeğlediklerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmasını ilköğretim, orta öğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin katılımı ile yapmıştır. Araştırma sonucuna göre ilköğretim ve yükseköğretim öğrencileri metnin tüm düzeylerine göre sık sık, orta öğretim öğrencileri ise ara sıra geri bildirim almayı yeğlediklerini, ayrıca öğrenciler arkadaşlarından ve öğretmenlerinden sözlü olarak geri bildirim almayı daha çok yeğlediklerini ifade etmiştir.

#### **1.4.5. Sunum/Yayımlama/Paylaşma**

Yayımlama ve paylaşma, yazma sürecinin son aşamasıdır ve yazma süreci bu aşamada tamamlanır. Ürün bu aşamada hedef kitleye sunulmaktadır. Öğrenciler yazdıkları ürünü sunmaya karşı teşvik edildikleri sürece yazmaya karşı daha istekli hale geleceklerdir. Yayımlama ve paylaşma sınıf ortamında sözlü olarak gerçekleştirilmesi yanında dergi,

okul gazetesi, sınıf panoları ve internet sayfalarında paylaşılabilir (Tabak ve Göçer, 2013: 155).

Öğrencilerin yazdığı metinlerin sınıf panosu, duvar gazetesi, okul dergisi, internet sayfası vb. yollarla diğer kişilerle paylaşması öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum sergilemelerini sağlar, yazma kaygılarını azaltır (Çoşkun ve Tiryaki, 2011: 71). Yazma sonrasında öğrenci yazdığı kompozisyon ile ilgili kendini değerlendirmeli, yazmış olduğu kompozisyonun amacına uygun yazılıp yazılmadığını, hitap edilecek kesime uygun olup olmadığını kontrol etmelidir. Yazılan kompozisyonun sunumunda nelere dikkat edilmeli, sunumda hitap edilecek kesim kimler gibi sorulara önem verilmeli ve öğretmen rehberliğinde çalışmalar yapılmalıdır.

### **1.5. Yazma Sürecinde Öğretmenin Yapması Gerekenler**

Yazma sürecinde ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesinde öğretmen metnin tutarlı yazılıp yazılmadığına dikkat etmelidir. Karatay (2010: 375) tutarlılığı, metnin anlam ve mantıksal bütünlüğü, anlatım planı, izlek açısından metnin tamamını oluşturan anlatımda bulunması gereken ilişki ve örüntü olarak tanımlamaktadır. Bu açıdan metnin tutarlı yazılması önemlidir ve öğretmenin bu noktada dikkat etmesi gerekmektedir. Metni yazan kişinin, oluşturduğu metinde belirli bir fikri bir bütünlük içinde sunması gerekmektedir. Metnin anlam olarak bütünlüğünü sağlamalı, metni okuyan kişinin metindeki ana fikri tutarlı yan düşüncelerle beraber algılamasını, anlamlandırmasını sağlamalıdır.

Öğretmen kompozisyon parçalarının, ne şekilde, nasıl bir araya getirilebileceğini öğrencilerle paylaşabilmelidir (Tepeli ve Ertane Baydar, 2013: 321).

Öğretmen çalışma esnasında öğrenci çalışmalarını takdir etmeli, öğrenciye güven vermeli, çalıştığı takdirde istediği başarıya ulaşabileceği duygusu hissettirilmelidir (Kaya, Bal, Sezek, Akın, 2006: 65). Çocuklara ilköğretimin ilk yıllarından itibaren yazma eğitimi verilmelidir, ayrıca yazılan çalışmalara gerekli dönüt düzeltmelerin verilmesi, onların yazmaya karşı motive olmalarının sağlanması öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir (Yılmaz,2012: 322). Yazılı anlatım öğretimi sırasında öğretmenlerin öğrendiklerini uygulatması, öğrenciye yazısının içerik ve düzenlemesiyle ilgili soru sorması, diğer öğrencilerin de yazının içerik ve düzenlemesiyle ilgili nasıl soru sorulacağını öğrenmelerini sağlar. Ayrıca soru sorma yazar ile hedef kitle arasında iletişimi de



sağlayacaktır. Öğrenci yazı yazmanın amacının iletişim kurmak olduğunu, bunu yaparken de karşısındaki kişiye bilgileri doğru ve net bir şekilde anlatabilmek olduğunu anlama şansına sahip olacaktır (Cavkaytar, 2010: 138). Göçer'e göre (2011: 88) öğrencilerin kompozisyon çalışmalarının değerlendirilmesinde biçimsel özelliklere yönelik niteliklerin not dağılımındaki yeri düşürülmeli, anlam ve anlatıma dayalı niteliklere daha fazla önem verilmelidir.

## 1.6. İlgili Literatür

Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli dünyanın pek çok ülkesinde yazma türlerinin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde kullanılmakta, bu konu ile ilgili çalışmalar ve araştırmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

### 1.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Özbay (1995), yapmış olduğu doktora çalışmasında Ankara'daki merkez ortaokulların üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerileri üzerine bir çalışma yapmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatıma yönelik bilgilerini ölçmek için 45 sorudan oluşan çoktan seçmeli test uygulamış, bundan sonra öğrencilerin yazılı anlatım becerileri düzeylerini belirlemek için öğrencilere 8 konu vermiş, bu konulardan istedikleri herhangi bir konu hakkında kompozisyon yazmaları istenmiş. Elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım genel başarısının %64 olduğu görülmüştür.

Çağınlar ve İflazoğlu (2001), ilköğretim 1. kademedeki yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin öğretiminde ne tür çalışmalar yapıldığını ve bu çalışmaların hangi düzeyde olduğunu belirlemeye yönelik değerlendirme yapmak için bir çalışma yapmışlardır. İlköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrencilerin görüşleri araştırmacılar tarafından hazırlanan ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan görüşme formları ile alıp değerlendirmişlerdir. Çalışmayı devlet ve özel ilköğretim okullarının 5. sınıfında yürütülmüştür. Devlet okulundan 18 öğretmen, özel okuldan 5 öğretmen ile görüşme yapılacaktır. Devlet okullarında 32 yetersiz ve 27 yeterli öğrenci ile özel okullardan 10 yetersiz, 10 yeterli öğrenci ile görüşme yapmışlardır. Öğrencilerin yeterli veya yetersiz olma durumlarına öğretmenlerinin görüşü ile karar vermişlerdir. Çalışma sonucunda yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin öğretimine gereken önemin verilmediği ve uygulama yetersizliği olduğunu

ifade etmişlerdir. Bu, Türkçe öğretimi açısından büyük sıkıntı teşkil etmektedir.

Tekşan (2001), yapmış olduğu doktora çalışmasında ilköğretim son sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini kazanmalarında öğretmenin yapacağı ön hazırlık çalışmalarının etkisini araştırmıştır. Öğrencilere hazırlıksız ve hazırlıklı olarak kompozisyon metinleri yazdırılmıştır. Ön hazırlıklı olarak klasik hazırlıklı, cluster yöntemi, ve soru-cevap hazırlıklı kompozisyon metinleri karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda kompozisyon yazmada dış yapı yönünden klasik, cluster ve soru-cevap hazırlık türlerinin başarıyı etkilemediği, fakat kompozisyonun içyapı dil ve anlatım yönünden sırayla cluster, soru-cevap, klasik yöntemin başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Uça (2003), İstanbul'da seçilen ilköğretim okullarının altıncı sınıf Türkçe derslerinde tespit edilen yazılı anlatım bozukluklarını belirlemeye ve bunlara öneriler vermeye yönelik bir yüksek lisans çalışması yapmıştır. Çalışmasında Milli Eğitim Programındaki genel ve özel amaçlar doğrultusunda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin gelişip gelişmediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ifadelerinin yanı sıra imla ve noktalama beceri düzeylerinin de düşük olduğu tespit edilmiştir.

Temizkan (2003), yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında 7.sınıf Türkçe dersini veren öğretmenlerin yazılı anlatım etkinliklerinde yaptıkları uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmedeki yeterliliğini belirlemeyi amaçlamıştır. Yazılı anlatım etkinliği için Türkçe öğretmenlerinin yaptıkları uygulamaları ortaya çıkarmak ve bu uygulamaların yeterliliğini belirlemek için bir anket uygulamıştır. Sonuç olarak öğrencilerin sırasıyla; konuyu anlama, açık sade ve anlaşılır cümle yapısı oluşturma, yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini kullanma ile kelimeleri doğru yer ve anlamda kullanma konularında çok hata yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin kelimelerin soyut ve mecaz anlamlarını kullanmada yetersiz oldukları tespit edilmiştir.

Karatay (2011), yapmış olduğu çalışmada sürece dayalı 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme modelinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve yazılı anlatıma karşı tutumlarını geliştirmeye etkisi incelenmiştir. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu deneysel model uygulanmıştır. İki üniversitenin Türkçe öğretmenliği 1. sınıf öğrencileri örnekleme oluşturmuştur. Sürece dayalı on iki haftalık deneysel uygulama sonucunda Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğretmen adaylarının hem yazılı anlatım

becerilerini hem de yazılı anlatıma karşı tutumlarını anlamlı düzeyde geliştirdiği belirlenmiştir.

Elbir ve Yıldız (2012), yapmış oldukları çalışmada yazma eğitimi üzerine yazılan doktora ve yüksek lisans tezlerini incelemiş ve belirli bulgulara ulaşmışlardır. İlgili çalışma ile ilgili ulaşılan sonuç, yazılı metin oluşturma öğretiminde bilişsel süreç yaklaşımına dayanarak hazırlanan yazma eğitimi programının “metin içeriği oluşturma”, “metni tutarlı biçimde yapılandırma” ve “uygun tümce kurabilme” uygulamalarında geleneksel yöntemle hazırlanan yazma eğitimi programından daha etkili olduğudur.

Özkara (2007), çalışmasında 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme modelinin öğrencilerin hikaye edici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine etkisini araştırmıştır. Araştırma 2005-2006 yılında Ankara ilinde bulunan bir ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Veriler için 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ve Kendini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikaye edici metinlerde fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum özellikleriyle kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikaye edici metinlerde yine aynı özelliklerden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Akçora ve Erdem (2012: 11), ilköğretim 1. kademe öğrencilerinde yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik olarak önce çeşitli sanat aktiviteleri yaptırmış, ardından yaptıkları çalışmalarını yazarak ifade edebilecekleri uygulama programına geçmişlerdir. Çalışmaların amacını da öğrencilerin yazım kuralları ve noktalama işaretlerini yerinde kullanabilecekleri ürünler ortaya çıkarmalarını ve hikâye unsurlarını eksiksiz bir şekilde çalışmalarına yansıtılabilmeleri, bu çalışmalarında olayların akış sırasını bozmadan iyi bir anlatım yapabilmelerini sağlayabilmek olarak belirlemişlerdir. Yaptıkları uygulamalar arasında “Dinazor Ailesi”, “Resimden Öyküye”, “Resim Tamamlama”, “Gazeteden Buluşlarım” ve “Kuklam Konuşuyor” çalışmaları vardır. Projeyi 117 öğrenciyeye uygulamışlardır. Proje başında istenen düzeyde yazı yazma oranı % 81 olarak bulunmuştur. Yapılan uygulamalar sonucunda ise istenen düzeyde yazı yazma oranı %96’ya yükselmiştir.

Ülper ve Uzun (2009) yaptıkları araştırma sonucunda bilişsel süreç modeline göre hazırlanan programda yer alan etkinlikler, yazılı metin üretiminin bütün aşamalarında geleneksel yönetime göre daha etkili olmuştur.

Tabak ve Göçer (2013), yapmış oldukları çalışmalarında ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde 6-8.sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı yazma becerisini çeşitli açılardan incelemişlerdir. Sonuç olarak programda yer alan yazma becerisinin süreç odaklı yazma yaklaşımını yansıttığı fakat önceki araştırmalara göre bulgularında yazma eğitiminin genellikle ürün odaklı anlayışa göre yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yazma becerisinin istenilen düzeyde olmamasının da yazma yaklaşımıyla uygulamadaki yazma yaklaşımının birbirinden farklı olması olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca programın felsefesine uygun süreç odaklı yazma yaklaşımına ağırlık verilmesinin yazma eğitimi alanında büyük bir ilerleme sağlayabileceğini ifade etmişlerdir.

Eyüp ve Uzuner Yurt (2011) yaptıkları araştırmada meslek yüksekokulu öğrencilerinin yazılı iletişim için gerekli olan yazma becerilerinin değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Çalışma Erzincan Üniversitesinde 2010-2011 yılında meslek yüksekokulunda öğrenim görmekte olan 100 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Yazılı anlatım becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından altı konu belirlenmiştir. Örneklem alınan meslek yüksekokulu 2. sınıf öğrencilerinden konunun bir tanesini seçerek düşüncelerini ifade eden bir yazı yazmaları istenmiştir. Yazılan yazılar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda meslek yüksekokulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerisine yeterli düzeyde sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2012), Türkçe programında değişikliğe gidildiğini, alternatif yöntemlerin kullanıldığını; fakat kompozisyon yazma becerilerin kazandırılması konusunda tam olarak bir ilerlemeden söz edilemeyeceğini ifade etmektedir. Kompozisyon yazma becerilerinde karşılaşılan sıkıntıların Planlı Yazma ve Değerlendirme modelini kullanarak giderilebileceğini, bu modelin öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerine katkı sağlayacağını, yazma çalışmalarında hem öğrencilere hem de öğretmenlere yol göstereceğini ifade etmiştir.

Karadağı ve Kayabaşı (2013), Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının yazmayı engelleyen unsurlara ilişkin görüşlerini ortaya koymuşlardır. Araştırmanın sonucunda,

öğretmen adaylarının yazma alışkanlığına sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının ilk ve ortaöğretimde yazılı anlatım çalışmalarının genel olarak atasözleri ve deyimlerin açıklamalarını yaptıkları, yazma konularının öğretmen tarafından belirlenen konular olduğunu, bu sebeple de yazmaya ilişkin olumsuz algılara sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Yazı yazmayı engelleyen etmenlerin başında ise bilgi birikiminin ve tecrübenin olmaması, yazılacak metne odaklanamama ve kelime hazinesinin geniş olmaması gibi sebeplere ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının özgüven eksikliği, eleştirilmekten rahatsızlık duymaları, yazmaktan hoşlanmamaları, yeterli güdülenmenin sağlanmayışı gibi sebeplerden dolayı yazma eylemini gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir.

Genel olarak yapılan araştırmalara bakıldığı zaman öğrencilerin ortaya bir metin koymakta zorlandıkları, yazı yazmaktan hoşlanmadıkları görülmektedir. Süreç Temelli Modelle yapılan çalışmalar ise öğrencilerin yazı yazmada, ortaya bir kompozisyon koymada olumlu bir etkiye sahiptir.

### **1.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Olson (2004) yaptığı araştırmada yazma öğretiminde süreç yaklaşımını ve yazmanın altı özelliğini araştırmıştır. Araştırma 17 tane 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere bir konu hakkında yazı yazdırılmıştır. Uygulama boyunca öğrencilere yazılar yazdırılmış, yazılan yazılar incelenerek öğrencilerdeki gelişimler değerlendirilmiştir. Yazdıkları kompozisyon örnekleri, anketler, gözlem notları yardımıyla veriler toplanıp, yazmanın altı özeliği ve süreç yaklaşım metodunun öğrencilerin yazı yazmalarına anlamlı derecede faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kapka, D. ve Oberman D. A. (2001), yaptıkları çalışmada, öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmek için öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmayı 3. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yapmışlardır. Elde ettikleri bilgilere göre beş önemli seçimden bahsetmişlerdir. Bunlar: yazma sürecinde öğretmen eğitimi, aile katılımı, yazma becerisi öğretimi için yazma programı uygulama, çeşitli yazma stratejilerinin uygulama, akran editörlüğü. Bu uygulamalardan sonra öğrencilerin yazma becerilerinin arttığını, öğrencilerin yazma elementleri bilgilerinin sınıf ortamında paylaşılan çalışmalarının arttığını ifade etmişlerdir.

Reimer, C.N.(2001), yazmanın, okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinden oluşan dil sanatının bir alanı olduğunu ifade etmiştir. Yazma becerisinin, yazmaya hazırlık, yazma, paylaşma, gözden geçirme, sunum gibi aşamalardan meydana geldiğini, bu yazma sürecinin öğrencilere yazmayı öğretmek için başarılı bir strateji olduğunu ifade etmiştir. Bu süreçte öğrencilere yazma sürecini, adımlarını öğretmek için kısa sürelerden oluşan derslerin kullanıldığına ve bu sürecin yazma üzerinde başarılı olduğunu ifade etmiştir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem, araştırmada kullanılan, veri toplama araçları, verilerin toplanması, araştırmanın uygulanması ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

#### 2.1.Araştırmanın Modeli

Araştırma ön test-son test yarı deneysel modelde tasarlanmış nicel bir araştırmadır. Deney grubunda yer alan öğrencilere Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulaması, kontrol grubunda ise mevcut programa uygun etkinlikler 6 hafta süresince uygulanmıştır. Uygulama öncesinde Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği (YADÖ) her iki gruba ön test ve uygulama sonrasında da son test olarak uygulanmıştır. Araştırma bu testlerden elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür. Ön test ve son testten elde edilen veriler SPSS Statistic 17.0 bilgisayar yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir.

**Tablo 1: Uygulamanın Simgesel Gösterimi**

Grup	Ön Test	Uygulama	Son Test
D	YADÖ	PYDM	YADÖ
K	YADÖ	Mevcut program	YADÖ

D: Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin uygulandığı deney grubu.

K: Mevcut programın uygulandığı kontrol grubu.

YADÖ: Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği.

PYDM: Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli.

Tablo 1’de gösterildiği gibi bu araştırmada Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin deney grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada kullanılan plan ek- 2’de gösterilmiştir.

## 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma için merkez okullardan birisi rastgele seçilip, bu okuldan iki sınıf rastgele belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini Antakya Ayşe Fitnat Orta Okulu 5.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise Antakya Ayşe Fitnat Orta Okulu 5.sınıf öğrencilerinden iki sınıf (85 kişi) oluşturmaktadır. Gruplar 45 kişilik deney, 40 kişilik kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda kompozisyon yazma çalışmaları Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline göre yapılmıştır. Kontrol grubuna ise her hangi bir yöntem uygulanmayıp, kendi ders kitaplarında yer alan yazma çalışmalarına devam edilmiştir. Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği (YADÖ) ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

## 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek için “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği (YADÖ)” ön test ve son test olarak uygulanmıştır. YADÖ, ek-1’de verilmiştir. YADÖ Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde görevli iki öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur.

### 2.3.1. Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği

YADÖ “Başlık, Kâğıt Düzeni ve Plan ve Anlatım” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyuttan olan “Başlık” alt boyutunda üç madde, “Kâğıt Düzeni” alt boyutunda yedi madde “Plan ve Anlatım” alt boyutunda ise on dokuz madde bulunmaktadır. Ölçek 3’lü likert tipi ölçme aracı şeklindedir. Her bir madde için dereceler zayıf, orta ve iyi şeklinde belirlenmiş olup, zayıf olan maddeye 1, orta olan maddeye 2, iyi olan maddeye 3 puan verilmiştir. Ölçekten alınacak en yüksek puan 87 olup en düşük puan 29’ dur. Öğrencilere yazdırılan kompozisyonlar ön test ve son testte YADÖ ile değerlendirilmiştir. Ölçek araştırmacı tarafından hazırlanmış olup, kapsam geçerliği için iki uzman kişiden görüş alınmıştır. YADÖ, Ek-1’de verilmiştir.

## 2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma amaçlarına yanıt olacak verileri toplamak amacıyla sırasıyla şu işlemler yapılmıştır:

1. Türkçe dersi 5. sınıf öğretmenine Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli genel olarak açıklanmış ve bu model ile yapılacak olan çalışmanın deney grubuna altı hafta



boyunca uygulanacağı ön test ve son test kompozisyon çalışmalarının ve deney grubu sınıfının uygulamasının araştırmacı tarafından yürütüleceği belirtilmiştir.

2. 2013- 2014 Eğitim-Öğretim yılı güz yarıyılında öğrencilere ön test sonuçlarını belirlemek amacıyla belirlenen konularda kompozisyon yazdırılmıştır.
3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere bu çalışmanın araştırma amacıyla yapıldığı söylenmiştir. Deney grubunda PYDM uygulamaları yapılmıştır.
4. Uygulama bitiminde hem deney hem de kontrol grubuna belirlenen konularda kompozisyonlar uygulanmış ve YADÖ ile değerlendirilmifitir.
5. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan ön test ve son test sonuçlarından elde edilen puanlar üzerinde, araştırma sorularına yanıt olacak istatistiksel işlemler yapılmıştır.
6. Çalışma sonucunda elde edilen veriler, araştırmanın alt boyutları doğrultusunda yorumlanmıştır.

## 2.5. Araştırmanın Uygulanması

Araştırmanın uygulaması 4 aşamadan oluşmaktadır:

1. **Aşama:** Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin etkililiğin olup olmadığını belirlemek için deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Grupları belirlemek için Merkez Ayşe Fitnat Orta Okulu'nda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinden oluşan 2 şubeye araştırmacı tarafından belirlenen şu üç konudan birini seçerek istedikleri metin türünde bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu kısım ön test olarak değerlendirilmifitir ve deney grubu çalışmaları araştırmacı tarafından, kontrol grubu çalışmaları öğrencilerin Türkçe öğretmeni tarafından yürütölmüştür.

Konular:

- ✓ Sınırsız zenginliğiniz olsaydı en sevdiğiniz insana vermek istediğiniz hediyeler neler olurdu? Hediyeleri o kişiye almanızın sebepleri nelerdir?
- ✓ Hemen her gün, az gelişmiş ölkelerde insanların açlıktan hastalandığı veya öldüğü haberini duyuyoruz. Ailemizi veya yakın çevremizi gözlemlediğimizde yiyecek, içecek veya giyeceklerin çoğu zaman israf edildiğini; enerji kaynaklarının (su, kömür, doğalgaz, petrol vb.) tasarruflu kullanılmadığını görüyoruz. Bir yanda açlıktan ölen insanlar diğer yanda israf edilen boşa harcananlar... Bu konu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

- ✓ Eğer size dđnyaya tekrar gelme şansı verilmiş olsaydı ahlaki (doğruluk, dđrđstlđk, hořgđrđlđ vb.) ve fiziksel ( isim, boy, kilo, dış gđrđnđř vb.) ۆzelliklerinizin nasıl olmasını isterdiniz? Ailenizin hangi ۆzelliklere ( anne baba tutumu, size karşı davranışları vb.) sahip olması sizi mutlu ederdi? Yaşadığınız yerin nasıl bir yer olmasını dilerdiniz? Niçin?

olarak belirlenmiştir.

**2. Aşama:** Belirlenen iki şubenin sınıf ۆęretmenleri ile bir ۆn gđrđřme yapılarak ۆęretmenlere araştırmanın amacı ve yapılacak uygulamalar hakkında genel bir bilgi verilip bu bilgilerin sınıf ile paylaşımı sağlanmıştır. Deney ve kontrol grubu olduğu araştırmacı tarafından rastgele ۆrnekleme yۆntemiyle seçilmiştir. Deney ve kontrol grubunda uygulama araştırmacı tarafından yapılmıştır. ۆęrencilerin yazmış oldukları kompozisyonlar “Yazılı Anlatım Değerlendirme ۆlçeęi” kullanılarak araştırmacı ve bir uzman tarafından değerlendirilmiştir.

Uygulama Öncesi Deney Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Kompozisyon  
Örnekleri: Örnek 1:

## İsraftan Kaçınalım

İsraf; gün içinde bir maddeyi zamansız ve gereksiz yere kullanmaktır. İsraf ne dinimizde ne de başka bir şekilde doğrudur. Bu sebeple de asla hiç

İnsanlar gün içinde birçok şeyi israf eder. Ancak bu bu israf ettikleri şeyler yüzünden kaç kişinin öldüğüne bilseler çok pişman olurlardı. Mesela biz akşam annemizin yaptığı yemeği beğenmesken Afrika'da insanlar yasamalarını sürdürmek için taş toprak yiyor. Bu yüzden de belki de ilerde oduruma düşeriz. Bu sebeple de

Bu sebeplerle de bizleri israftan kaçınmalıyız, yediğimiz ve içtiğimizin değerini bilmeliyiz.

**Örnek 2:**

## TASARUF

Eğer tasarıf etmesek hepimiz açlıktan, susuzluktan ölebiliriz. Çünkü tasarıf etmesek Allah bizi sever. Allah tasarıf edenı sever. Bunun için herkesin tasarıf etmesini dilerim. Ben de tasarıf yapmayı severim çünkü tasarıf edenı Allah sever. Tasarıf çok iyi bir şeydir, herkesin tasarıfını severim.

Uygulama Öncesi Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları  
Kompozisyon Örnekleri:

Örnek 1:

FAKİR ARKADAŞIMA YARDIM

Arkadaşım fakire annemle beraber unudum Anne' Balosuro dekinmatik telefon alırdım  
çalışı yakışo annara su alırdım giyecek alırdım Su faturalarını elektrik fatura  
ralarını ödlerdim eşyalarını alırdım beyaz eşya alırdım

## Örnek 2:

## KOMPOZİSYON

Elif'e almak isterdim çünkü Benim en iyi arkadaşım  
 Elif'e hediyeler olarak Ayakkabı, Çanta, Kalem, silgi,  
 Kalentire ve taksit almak isterim. Ben Zengin  
 olsaydım fakir olan insana hediyeler alırdım.  
 Mesela fakir olan insanların evlerinde mesela  
 kaşık, çatal, bıçak v.b. gibi eksik şeyler  
 varsa alırım. Annesi ve Babası olmayan  
 çocuklar vardır. Ben yine zengin olsaydım  
 kıyafet giysi ayakkabı ve yiyecek ve içecek alırım.  
 Zengin olan insanların lütfen fakirlere  
 gülmesi gerekmez. Zengin olan fakir olabilir.

**3.Aşama:** Uygulamanın 3. aşamasında deneysel işlemlere başlanılmıştır.

**İlk İşlem:** İlk olarak öğrencilerle kompozisyonun ne olduğu hakkında konuşmalar yapılmıştır. Kompozisyonun hakkında bilgi verilip, kompozisyonun nasıl yazılması gerektiği, kompozisyon yazılırken nelere dikkat edilmesi gerektiği araştırmacı tarafından öğrencilere anlatılmıştır. Bu etkinlik bütün sınıfa uygulanmıştır.

### **Etkinlik1**

Kompozisyon hakkında genel bilgi verildikten sonra kompozisyonların giriş, gelişme ve sonuç kısımları hakkında öğrencilerin ne bildiklerini belirlemek için öğrencilere şu sorular sorulmuştur:

- Kompozisyon nedir?
- Kompozisyonun ilk paragrafı nedir?
- İlk paragrafta nelerden bahsedilir?
- Yazının gelişme kısmı neresidir?
- Gelişme kısmında nelerden bahsedilir?
- Verilen örneklerde nelere dikkat edilir?
- Tutarlı düşünce, ana fikir, verilmek istenen duygu, düşünce nedir?
- Sonuç kısmında nelerden bahsedilir?
- Etkili bir sonuç kısmı yazmak için nelere dikkat etmek gerekir.

Bu sorular öğrencilere sorulduktan sonra verilen cevaplar tahtaya yazılıp herkesin bu verilen cevaplar hakkında düşünmesi istenilmiştir.

**İkinci İşlem:** Kompozisyon hakkında bilgiler verilip, kompozisyonun nasıl yazılması gerektiği yönündeki yanlış bilgiler düzeltilip, eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Projeksiyon makinesinden faydalanılarak araştırmacı tarafından oluşturulan örnek kompozisyon metni tahtaya yansıtılıp uygulamalı olarak hangi kısmın giriş, hangi kısmın gelişme, hangi kısmın sonuç olduğu gösterilmiştir. Giriş kısmında yazılabilecek cümleler sınıfla beraber oluşturulup gelişme kısmının nasıl oluşturulduğu, gelişme kısmını oluştururken hangi kaynaklardan faydalanılması gerektiği, öğrencilerle beraber tahtaya yazılmıştır. Örnek kompozisyonda verilmek istenen ana fikir, ana fikri destekleyecek

yardımcı fikirler bulunup örnek metnin sonuç kısmının nasıl oluşturulduğu incelenmiştir ve konunun nasıl son olarak toparlanıp sunulduğu öğrencilerle beraber bulunmuştur.

#### TEK FIRSAT

Dünyaya gelmek insanoğluna verilen en değerli hediye iken tekrardan gelme şansı verilmesi dünyalar kadar değerli bir hediyedir herhalde. Eğer dünyaya tekrar gelme şansım olsaydı, hayatımı yeniden düzenleyip en güzel şekilde yaşamayı isterdim. Hayatımda değiştirmek istediğim birçok şey olurdu; ama bunun yanında değiştirmek istediğim nitelikler de var.

Eğer dünyaya tekrar gelmiş olsaydım; aynı yüze, aynı boya yani kısacası aynı dış görünüşe, fiziksel özelliklere sahip olmak isterdim. Diğer özelliklere bakıldığında ise daha zeki ve daha çalışkan olmak isterdim. Yaptığım hataları tekrar yapmayacak kadar akıllı ve zeki ...

Anne ve babamın yine aynı kişiler olmasını isterdim. Onların bana karşı olan tutumlarının, fiziksel ve ahlaki özelliklerinin değişmesini istemem. Onlar her zaman benim iyiliğimi isteyen kanatsız meleklerdir. Bu yüzden onlar hep annem babam kalsınlar, hatta cennette bile annem babam kalsınlar. Aile bağlarımız çok kuvvetlidir. Ağabeyim, ablam, annem ve babam aile içindeki sevgiyi hiçbir şeye değişmem. Onun için bu özelliklerin değişmesini istemem.

Yaşamak istediğim yere gelince; büyük, imkan bakımından gelişmiş özelliklere sahip olan, temiz, doğa ile iç içe bir yerde yaşamak isterdim. Yaşamak istediğim yerin yine Türkiye’de olmasını dilerim. Çünkü Türkiye hem tarihi bakımdan hem de güzellik ve maneviyat bakımından eşi bulunmayacak bir ülke.

Eğer tekrar dünyaya gelme şansım olsaydı; meslek olarak bir psikolog olmak isterdim. İnsanların sorunlarını dinleyip, onlara çözüm yolu sunmak, yardım etmek beni rahatlatırdı diye düşünüyorum.

Sonuç olarak dünyaya tekrar gelme şansım yok. Allah insanları dünyaya tek seferlik gönderiyor ve kocaman bir ömür bahşediyor. Öyleyse bu hayatta daha iyi yaşamak ve yaşatmak için neler yapabilirim onu düşünmek gerekir. Verilen tek fırsattır hayat, iyi değerlendirmeyi bilmek gerekir.

**Üçüncü İşlem:** Bu işlem basamağında öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi sağlanmıştır. Seçilen konulara göre beyin fırtınası, resim gösterimi, slayt, film kesiti izletilmesi, kümeleme tekniği gibi yöntemler kullanılmıştır.

#### **Birinci Konu Etkinlik 1**

**Amaç:** Ön bilgilerin harekete geçirilmesi.

**Uygulama:** Uygulama işlemi için seçilen her bir kompozisyon konusu için sınıf bölümlere ayrılmıştır. Her bir konu numaralandırılıp öğrenciler isteğe bağlı olarak konularını seçmişlerdir. Birinci konu olarak **“Sınırsız zenginliğiniz olsaydı en sevdiğiniz insana vermek istediğiniz hediyeler neler olurdu? Hediyeleri o kişiye almanızın sebepleri nelerdir?”** belirlenmiştir.



Öğrencilerin ön bilgilerin harekete geçirilmesi amacı ile soru cevap tekniği uygulanmıştır. Bu etkinlikte öğrencilere şu sorular sorulmuştur:

- Zenginlik nedir?
- Sınırsız zenginlik sadece para ile mi olur?
- İnsan ilişkilerinde hediyeleşmek niçin önemlidir?
- Hediye sadece pahalı hediyelerden mi oluşur?

Sorulan bu sorulara verilen cevaplarla öğrencilerin o konu hakkındaki ön bilgilerinin harekete geçirilmesi sağlanmıştır. Verilen cevaplar tahtaya yazılıp değerlendirme aşaması öğrencilerle beraber yapılarak ortak kararlara varılmaya çalışılmıştır. Bu teknikte öğrencilerin rahat bir şekilde iletişim kurup, fikrini özgürce ifade etme becerisinin de üzerinde durup ifade etme becerisindeki özgürlüğün aynı şekilde yazma becerisinde de uygulanması gerektiği hatırlatılmıştır.

### **Birinci Konu Etkinlik2**

**Amaç:** Ana fikir ve yan fikirlerin oluşturulması.

**Uygulama:** Hediyeleşmenin önemini anlatan videolar izletilmiştir. Videolarda verilen hediyeler bazen insanların ihtiyacını karşılayacak yiyecek, giyecek; bazen üzgün bir arkadaşına bir tebessüm, bazen de pahalı hediyelerdir. Öğrencilerin bu videolar üzerinde düşünceleri sağlanmaya çalışılmıştır. Onlara hediyeleşmekteki asıl maksat sorularla verilen cevaplar doğrultusunda ana fikir oluşturulmaya çalışılmıştır.

### **İkinci Konu Etkinlik 1**

**Amaç:** Ön bilgilerin harekete geçirilmesi.

**Uygulama:** İkinci konu olarak “Eğer size dünyaya tekrar gelme şansı verilmiş olsaydı ahlaki (doğruluk, dürüstlük, hoşgörölü vb.) ve fiziksel ( isim, boy, kilo, dış görünüş vb.) özelliklerinizin nasıl olmasını isterdiniz? Ailenizin hangi özelliklere ( anne baba tutumu, size karşı davranışları vb.) sahip olması sizi mutlu ederdi? Yaşadığımız yerin nasıl bir yer olmasını dilerdiniz? Niçin?” belirlenmiştir. Bu konuyu seçen öğrencilerle şu an içinde buldukları durum konuşulmuştur. Öğrencilere şu sorular yöneltilmiştir:

- Ahlaki özellikleriniz nelerdir?
- Dürüst bir insan olmak sizi mutlu eder mi?
- Ahlaki özelliklerinizden beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönleriniz nelerdir?
- Fiziksel özelliklerinizden beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönleriniz nelerdir?
- Aileniz size karşı nasıl davranıyor?
- Yaşadığınız eviniz, mahalleniz, şehriniz nasıl bir yer? İmkânınız olsaydı nerede yaşamak isterdiniz?
- Yeniden dünyaya gelmek sizin için bir şans mıdır?

Bu sorular cevaplanırken öğrencilerin farklı cevaplar vermelerine olanak tanınmıştır. Yaratıcı fikirler üretmelerine yardımcı olunmuştur. Bu cevaplar ile öğrencilerde bulunan ön bilgiler ortaya çıkarılmaya çalışılmış, öğrenciler farklı fikirleri dinleme fırsatı bulmuşlardır.

### **İkinci Konu Etkinlik 2**

**Amaç:** Ana fikir ve yan fikirlerin oluşturulması.

**Uygulama:** Kartlara doğruluk, dürüstlük, sözünde durma, hoşgörülü olma gibi sözcükler büyük harfle yazılıp her bir kart öğrencilere gösterilmiştir. Her bir kâğıt hakkında niçin o özelliklere sahip olmamız gerektiği sorulmuştur. Verilen cevaplar gerekçeleri ile birlikte alındıktan sonra öğrencilerin arkadaşları arasında bu konuyu tartışmaları istenmiştir.

### **İkinci Konu Etkinlik3**

**Amaç:** Ana fikir ve yan fikirlerin oluşturulması.

**Uygulama:** Projeksiyondan slâyt halinde hazırlanmış olan belirli resimler öğrencilere yansıtılmıştır. Bu resimlerde farklı özellikleri olan insanlar (fiziksel açıdan görünümü iyi olan, fiziksel engeli olan, dünya çapında başarılı olan vb.) gösterilip hangi fiziksel özelliklere sahip olmak istedikleri sorulmuştur. Bu özelliklere niçin sahip olmak istedikleri detaylı bir şekilde sorulmuş, gerekçelerinin arkadaşları arasında tartışılması istenmiştir.

### **İkinci Konu Etkinlik 4**

**Amaç:** Ana fikir ve yan fikirlerin oluşturulması.

**Uygulama:** Projeksiyondan slâyt halinde hazırlanmış olan belirli resimler öğrencilere yansıtılmıştır. Bu slâytlarda farklı yerlerin (çok lüks olan alanlar, ormanlık alanlar, kirli alanlar, evler, şehirler vb.) resimleri gösterilmiştir. Hangi alanda, yerde, evde yaşamak

istedikleri sorulmuştur. Verilen cevapların gerekçeleri de beraberinde istenmiştir. Verilen cevapların öğrenciler arasında tartışılması istenmiştir.

### **ÜçüncüKonuEtkinlik1**

**Amaç:** Ön bilgilerin harekete geçirilmesi.

Üçüncü grubun konusu: **“Hemen her gün,naz gelişmiş ülkelerde insanların açlıktan hastalandığı veya öldüğü haberini duyuyoruz.Ailemizi veya yakın çevremizi gözlemlediğimizde yiyecek, içecek veya giyeceklerin çoğu zaman israf edildiğini; enerji kaynaklarının (su, kömür, doğalgaz, petrol vb.) tasarruflu kullanılmadığını görüyoruz. Bir yanda açlıktan ölen insanlar diğer yanda israf edilen boşa harcananlar... Bu konu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?”** Üçüncü gruptaki öğrenciler için şu etkinlikler yapıldı.

**Uygulama:** Öğrencilerin ön bilgilerin harekete geçirilmesi amacı ile Cluster yöntemi uygulanmıştır. Öğrencilere israf, tasarruf, açlık gibi kelimeler verilip bu kelimelerle ilgili ne düşündükleri sorulmuştur. Öğrencilerin kendi aralarında beşer kişilik gruplar oluşturup düşüncelerini listelemeleri istenmiştir. Bu listeler oluşturulurken öğrenciler akıllarına gelen fikirleri çalışma kağıtlarına yazıp,diğer gruptaki arkadaşları ile paylaşmışlardır.En sonunda listeler toplanıp genel olarak sınıfta bir beyin fırtınası uygulanmıştır. Fikirler doğruluğuna ya da yanlışlığına bakılmadan araştırmacı tarafından tahtaya yazılmıştır. Son olarak fikirler üzerinde konuşmalar yapılmıştır. Bu fikirlerden düşüncelerine uygun olanları taslak metinlere not almaları istenmiştir.

### **Üçüncü Konu Etkinlik 2**

**Amaç:** Ana fikir ve yan fikirlerin oluşturulması.

**Uygulama:** 3. konu için israf, açlık ve tasarruf ile ilgili kısa film kesitleri, videolar ve reklam filmleri izletildi, resimler gösterildi. İzletilen videolar için belirli sorular soruldu.

- Bu videolardan ve resimlerden neler anladınız?
- Niçin insanlar bir şeyleri israf ederler?
- Günlük yaşamda neleri, niçin israf ediyoruz?
- Tasarruf nedir? Niçin bu kadar önemlidir?
- Tasarruflu olmak için nelere dikkat edilmelidir?
- Çevrenizde gördüğünüz tasarruflu insanların özellikleri nelerdir?

➤ Açlıktan ölen insanlar için bizler neler yapmalıyız? Bizlere düşen görevler nelerdir?

Sorulan sorularla öğrencilerin konu üzerinde düşünceleri sağlanmıştır. Derinlemesine düşüncelerden sonra ana fikir ve yardımcı fikirler oluşturulmaya çalışılmıştır.

### **ÜçüncüKonuEtkinlik 3**

**Amaç:** Ana fikir ve yan fikirlerin oluşturulması.

**Uygulama:** Bu uygulamada Afrika'daki insanların içinde buldukları durumu anlatan bir klip izletilmiştir. Bu videoda geçen insanların ne durumda oldukları, ne hissettikleri sorulmuştur. Aynı durumda olsalardı nasıl bir ruh hali içinde olacaktı ve yiyecek, içeceklerini israf eden insanlara nasıl bir gözle bakacaktı. Bu sorular sorulduktan sonra hissettiklerini arkadaşları ile paylaşmaları istenmiştir.

**4.Aşama:** Uygulamanın bu aşamasında öğrencilerin yapılan etkinlikler çerçevesinde yazmış oldukları kompozisyonlarla ilgili gerekli dönüt düzeltmeler verilmiştir. Verilen dönütler ışığında kompozisyonların yeniden yazılması ve kompozisyonlara son halinin verilmesi istenmiştir.

## Uygulama Sonrası Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Kompozisyon

### Örnekleri

#### Örnek 1:

**Cevap=** İnansız zenginliğim olsaydı, ben arkadaşına en sevdiğim hediyeyi alırdım. Arkadaşım kol saatlerini çok sever, her gündür kol saati almada çünkü alacak parası yoktur. Bu yüzden ben arkadaşına kol saati alırdım çünkü o benim en sevdiğim arkadaşımdır. Bu yüzden ona kol saati alırdım o kol saati almaya, ona verip o da çok mutlu olurdu, çünkü o benim şimdi yakadar en sevdiğim arkadaşım sadece kol saati almam ona, Pantolon, kaza, Ayakkabı, ve Çanta gibi şeyler alırdım. yani onu mutlu etmek isterdim. Ama benim en sevdiğim arkadaşım uzakta olduğuna göre, artık hiç oyun oynayamıyoruz onu artık hiç göremiyorum çünkü o benim en iyi dostum arkadaşım. 'kardesim gibidir. Bu yüzden onu çok seviyorum şimdi yanında olsaydı ona o kadar esya alırdım, ki mutluluktan havalara uçardı, bende çok sevinirdim, beraber, oyun, oynardık, ona neyer neyer, hediyeler alırdım ki, çok mutlu olurdu eskisi gibi oyunlar oynardık, sürprizler yapardım. çok mutlu olurdu.

## Örnek 2:

Adım Nazar Dağlı 10 yaşındayım . 11 yaşına geçicem  
 3 Mart doğumluyum . yarı 2003 doğumluyum . göz rengim siyah  
 gözlüyüm . boyum 125 tir . kilom 26 kiloyum . boyumun biraz  
 uzamasını istiydim . sevdiğim şeyler kitap okumak , oyun oynamak  
 sevemedim şeyler yalan söylemek tekrar yapmaktan biraz hoşlanırım  
 arkadaşlarımla birlikte oyun oynamayı çok seviyorum .  
 Diğer arkadaşlarımla kalplerini kırınca ben çok üzülürüm .  
 Arkadaşlarımla oyun oynarken beni çok sever . ben de onları  
 çok çok severim çünkü arkadaşlarımla var .

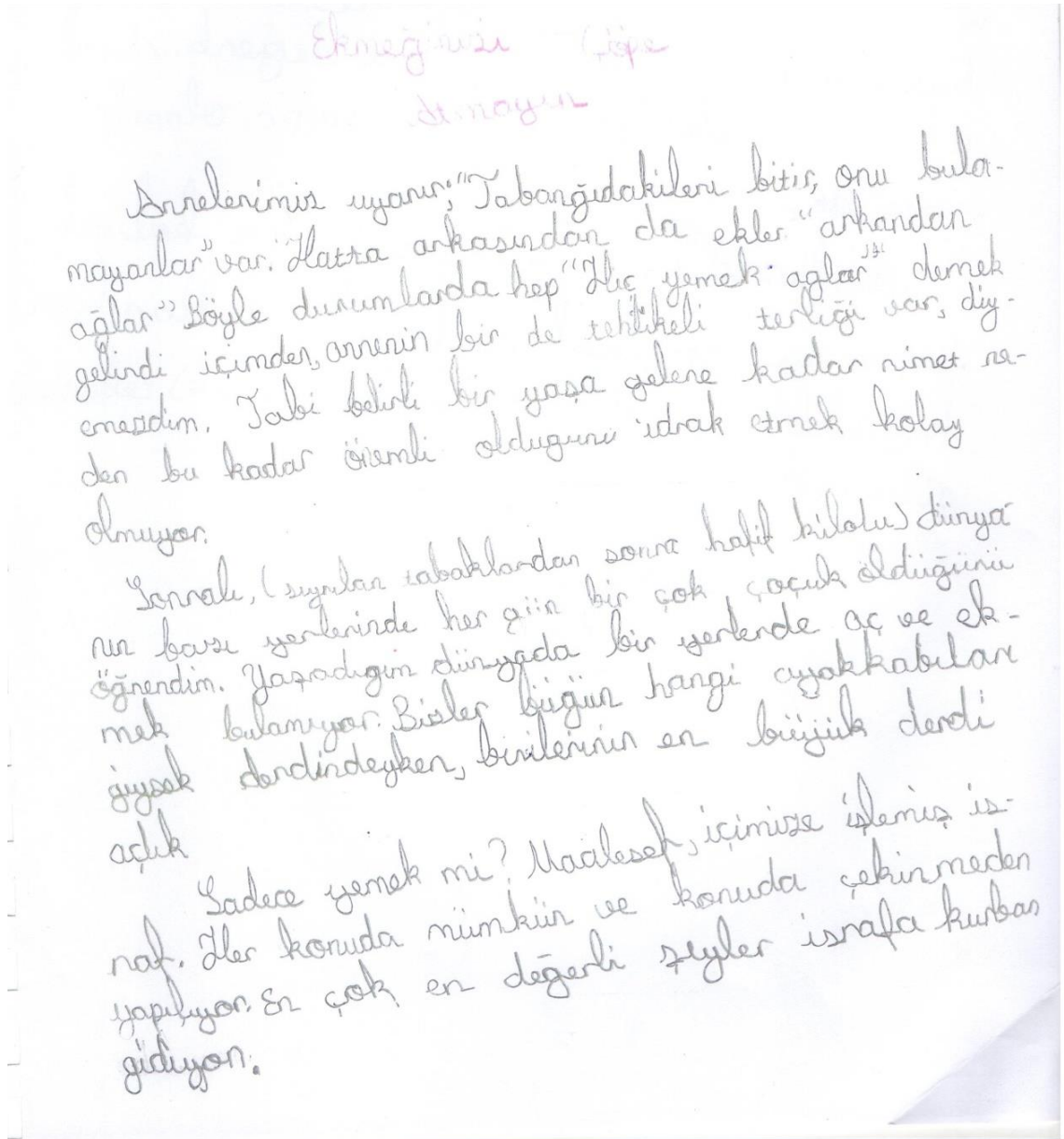
Annem Gülay Dağlı 37 yaşında . annem çok güzel yemek  
 yapar . Annem benim ve abblarımın okumasını çok çok ister . Annem  
 Altınsünde doğdu . Annemi çok seviyorum - bu kadar yazıca



K

## Uygulama Sonrası Deney Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları

### Kompozisyon Örnekleri: Örnek 1:



Su gibi zaman gibi, gelecek su kullandığına  
 geberken, bizler suyu kullanmakta çok  
 çömertiz. Suluda kullanmak değil, boşa  
 abismakta, yok etmekte. Çünkü ihtiyaçtan  
 kullanmak israfın tanımına ters düşer, çünkü  
 sürüle değilmiş ve gittikçe azalmıyormuş  
 ve zamanımızı planlamaz ve amaçsızca  
 harcarız. Oysa ki akıllıca değerlendiril-  
 irken ve kullanılan her şey yarar olarak  
 insana döner.

Planlanan zaman, hayatı daha kaliteli  
 yaşamayı sağlarken, dengeli kullanılan  
 kaynakları (su, elektrik, yemek, eşya vb.) cebirisi  
 güldürür.



## Örnek 2

## Şimdi ve Gelecek

İsraf kelimesinin anlamını hepimiz biliriz. Ancak günümüzde insanlar bu kelimenin anlamını bilmekle kalmıyor gün boğu kullanıyor. İşte bu da geleceğimiz için büyük bir kayıp.

İnsanlar israf ederken sadece o anı düşünmüyorlar. Mesela dişlerinizi fırçalarken suyu genellikle açık bırakıyoruz. Daha sonra suları kesilmesinde sorun yaşıyoruz. Halbuki o suları bulamadığı için can çeken birçok insan ölüyor.

Biz şu an rahat rahat annemizin yaptığı yemekleri beğenmeyerek yemiyoruz. Ancak onlar dokülmürken milyonlarca insan can kaybediyor.

Günümüzde insanlar Afrika'daki kişileri görünce üzülüp, acıyorlar ancak ilerde bizim de o duruma geleceğimizi akıllarına bile gelmiyor.

İşte bu birçok nedenden dolayı biz de birgün onlara muhtaç olabiliriz. Bu sebeplede geleceği düşünelim.

**5. Aşama:** Bu aşamada öğrencilerin yazmış oldukları kompozisyonlar sunulmuştur. Öncelikli olarak yazılmış olan kompozisyonlar öğrenciler tarafından sınıf arkadaşlarına okunmuş daha sonra da yazılmış olan kompozisyonlar YADÖ' den alınan puan sıralamasına koyularak araştırmacı tarafından kitap haline getirilip sınıf kitaplığına hediye edilmiştir.

## 2.6. Verilerin Analizi

Araştırma ön test-son test yarı deneysel modelde tasarlanmış nicel bir araştırmadır. Deney grubunda yer alan öğrencilere Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulaması, kontrol grubunda ise mevcut programa uygun etkinlikler 6 hafta süresince uygulanmıştır. Uygulama öncesinde YADÖ her iki gruba ön test ve uygulama sonrasında da son test olarak uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son YADÖ puanlarına ait betimsel veriler aşağıdaki Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2: Grupların Ön-Son YADÖ Puanları Betimsel Verileri**

Gruplar	Bağımlı Değişken	n	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk	
							İst.	P
Kontrol Grubu	Ön-YADÖ	40	43,15	8,48	0,427	0,140	0,966	0,27
	Son-YADÖ	40	40,90	8,34	2,016	7,177	0,884	0,00*
Deney Grubu	Ön-YADÖ	45	41,04	9,09	1,437	2,159	0,869	0,00*
	Son-YADÖ	45	57,89	13,89	-0,34	-0282	0,981	0,66

Tablo 2' de görülen betimsel istatistiklere dayalı olarak elde edilen bulgular şöyledir: İlk olarak elde edilen verilerden araştırma sorularını cevaplayabilmek için kullanılacak istatistiği belirlemek amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek gerekir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemenin üç yolu vardır (Büyüköztürk, 2011:39-40). Birinci yol elde edilen verilerin mod, medyan ve ortalamalarının birbirine yakın olup olmadığını belirlemektir. Eğer bu üç istatistik birbirine yakın değerlere sahiplerse verilerin normal dağılım gösterdiği yorumu yapılır. Nitekim normal dağılım eğrisinde mod, medyan ve ortalama birbirine eşittir. İkinci yol verilerin gösterdiği dağılımın basıklık ve çarpıklık değerlerini incelemektir. Büyüköztürk (2011, 39) bu değerlerin  $\pm 1$  değerleri arasında yer alması

durumunda verilerin normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiği yorumu yapılacağını ifade etmiştir. Üçüncü yol ise verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini testlerle tespit edilmesidir. Verilerin normalliği Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov olmak üzere iki farklı testle ölçülebilir. Hangisinin kullanılacağını ise araştırılan örneklemin büyüklüğü belirler. Örneklem 50'den az ise Shapiro-Wilk, 50'den çok ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılması tavsiye edilir. Bu testlerden elde edilen istatistiklerin anlamlılık düzeyleri  $p>0,05$  çıkması durumunda normal dağılımdan anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2011:39).

Tablo 2'de görüldüğü üzere kontrol grubundaki öğrencilerin Ön-YADÖ testinden aldıkları puanların ortalaması 43,15 iken Son-YADÖ testinden aldıkların puanların ortalaması 40,90 olmuştur. Deney grubunda ise öğrencilerin Ön-YADÖ ortalamaları 41,04 iken Son-YADÖ ortalamaları 57,89 bulunmuştur.

Kontrol grubunda verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelendiğinde Ön-YADÖ puanlarının basıklık-çarpıklık değerlerinin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan Shapiro-Wilk testine göre de normal dağılımdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Kontrol grubu Son-YADÖ puanlarının ise basıklık çarpıklık değerlerinin normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir. Buna göre Son-YADÖ puanlarının normal dağılım göstermediği söylenebilir. Ayrıca bu durum yapılan Shapiro-Wilk testinde de görülebilmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelendiğinde ise Ön-YADÖ puanlarına ait basıklık, çarpıklık değerlerinin normal dağılım sınırları arasında yer almadığı görülmektedir. Ayrıca yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre de gruptan elde edilen verilerin normal dağılımdan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir. Son-YADÖ puanlarına ait basıklık ve çarpıklık değerleri ise normal dağılım için istenilen sınırlar içerisinde yer almaktadır. Ayrıca yapılan Shapiro-Wilk testine göre de normal dağılımdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Elde edilen bu bulgulara göre karşılaştırılacak ön-son YADÖ puanları çapraz olarak normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan testlerin kullanılması tercih edilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

#### 3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Ön-YADÖ testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla sorulmuştur. Bu sorunun cevaplanması daha sonra incelenecek araştırma sorularının daha sağlıklı yorumlanması için gerekli görülmüştür.

Bu alt problemin araştırılması için verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı non-parametrik istatistik yöntemlerinden Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Mann Whitney U-testi ilişkisiz iki örnekleme dair elde edilen puanların birbirine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2011:155). Bu test bağımlı değişkenin en az sıralama düzeyinde olmasını ve verilerin birbirinden bağımsız gruplara ait olmasını gerektirir. Bu gerekliliklerden ilki ölçeğin eşit aralıklı olmasıyla, ikincisi ise grupların bağımsız oluşuyla sağlandığı için Mann Whitney U-testi uygulanmış ve ilgili veriler aşağıdaki Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubu Ön-YADÖ İçin Mann Whitney U Testi**

Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney	45	39,10	1759,50	724,50	0,122
Kontrol	40	47,39	1895,50		

Tablo 3'e göre Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulanan deney grubunun ön test puanları ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. ( $U=724,50$ ,  $p=0,122$ ;  $p>0,05$ ). Buna göre uygulama yapılmadan önce deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğu yorumu yapılabilir.

### 3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi gruplardaki öğrencilerin YADÖ ön test-son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını gruplar içerisinde tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma sorusu süreç içerisinde gruplardaki öğrencilerin nasıl etkilendiğini daha etkili yorumlayabilmek amacıyla gerekli görülmüştür.

Araştırmada YADÖ ön ve son testlerinden elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu test ilişkili iki ölçüm arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için kullanılır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde olmasını ve gözlem çiftlerinin birbirinden bağımsız olmasını gerektirir. Bu gerekliliklerden ilki ölçümlerin eşit aralık düzeyinde oluşuyla ikincisi ise deney ve kontrol gruplarının bağımsız oluşuyla sağlanmaktadır.

Gerekliliklerin sağlanmasından dolayı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve ilgili veriler aşağıdaki Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubu Ön-Son YADÖ Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi**

	Son test-Ön test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Deney Grubu	Negatif Sıra	2	1,50	3,00	-5,678	0,00
	Pozitif Sıra	41	23,00	943,00		
	Eşit	2				
	Son test-Ön test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	26	20,33	528,50	-1,935	0,53
	Pozitif Sıra	13	19,35	251,50		
	Eşit	1				

Tablo 4’ten elde edilen verilere göre deney grubunun ön test – son test puanlarının arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ( $z = -5,978$ ,  $p = 0,00$ ;  $p < 0,05$ ) Ön test ve son test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında ortaya çıkan bu farklılığın son test lehine olduğu görülebilir. Buna göre Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulanan deney grubunda öğrencilerin YADÖ puanları uygulama sonrasında artmıştır. Bu sonuca göre deney grubuna uygulanan Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisinin olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunun ön test – son test puanlarının arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ( $z=-1,935$ ,  $p=0,53$ ;  $p>0,05$ ) Buna göre mevcut programa göre uygulama yapılan kontrol grubunda öğrencilerin YADÖ puanları arasında fark yoktur. Ancak ortalamaları karşılaştırıldığında kontrol grubunda son test ortalaması ön test ortalamasına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olmadığı bu test ile ispat edilmiş olacaktır.

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi farklı gruplarda uygulamaya katılan öğrencilerin uygulama sonunda son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyabilmeyi amaçlamaktadır. Bu alt problemin cevaplanmasıyla Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programa göre uygulama yapılan kontrol grubunun son test puanları karşılaştırılmış; böylece hangi yöntemin daha etkili olduğuna dair bir çıkarım yapılabilmektedir.

Bu alt problemin cevaplanması için verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı non-parametrik bir test olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mann Whitney U testi uygulanacak veriler en az sıralama düzeyinde bir ölçekten elde edilmiş olmalı ve verileri oluşturan gözlemlerin birbirinden bağımsız olmalarını gerektirir. Bu gerekliliklerden ilki ölçeğin eşit aralık düzeyinde oluşuyla, ikincisi ise deney ve kontrol gruplarının birbirinden bağımsız oluşuyla sağlanmış durumdadır. Buna göre Mann Whitney U testi uygulanmış ve ilgili sonuçlar aşağıdaki Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubu Son-YADÖ Mann Whitney U Testi**

Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney	45	57,29	2578,00	257,00	0,00*
Kontrol	40	26,93	1077,00		

Tablo 5’e göre deney ve kontrol gruplarının son-YADÖ testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalamalar dikkate alındığında bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. ( $\bar{x}_{deney} = 57,89$ ;  $\bar{x}_{kontrol} = 26,93$ ) Buna göre Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin mevcut

programa göre uygulama yapılan kontrol grubundaki öğrencilere göre kompozisyon yazma becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan YADÖ “Başlık, Kâğıt Düzeni ve Plan ve Anlatım” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırma probleminin daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilmesi amacıyla öğrencilerin her bir alt boyuttan aldığı puanların karşılaştırılmasına gerek duyulmuştur. Bu karşılaştırma için deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son testlerden aldıkları puanlar alt boyutlara göre ayrıştırılmış ve normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

### 3.3.1. Üçüncü Alt Probleme Ait Birinci Alt Boyut

Yapılan incelemeye göre son-YADÖ testinin alt boyutlarından öğrencilerin aldıkları puanlar hiçbir alt boyutta normal dağılım göstermemektedir. Her bir alt boyut için uygulanan normalite testlerinin anlamlılık düzeyleri  $p < 0,05$  çıkmıştır. Bundan dolayı alt boyutların karşılaştırılması için non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Üç maddeden oluşan “Başlık” alt boyutu ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları aşağıdaki Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubu Son YADÖ “Başlık” Alt Boyutu Mann Whitney U Testi**

Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney	45	56,77	2554,50	280,50	0,00*
Kontrol	40	27,51	1100,50		

Tablo 6’ya göre deney grubundaki öğrencilerin “Başlık” alt boyutundan aldığı puanların ortalaması ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Başlık” alt boyutundan aldığı puanların ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. ( $\bar{X}_{\text{deney/başlık}} = 8,06$ ;  $\bar{X}_{\text{kontrol/başlık}} = 4,85$ ). Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulamasının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin, YADÖ’ nün alt boyutu olan “Başlık” boyutunda, kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları yorumu yapılabilir.

### 3.3.2. Üçüncü Alt Probleme Ait İkinci Alt Boyut

Yedi maddeden oluşan “Kâğıt Düzeni” alt boyutu ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları aşağıdaki Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7:Deney ve Kontrol Grubu Son YADÖ “Kâğıt Düzeni” Alt Boyutu Mann Whitney U Testi**

Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney	45	56,71	1103,00	283,00	0,00*
Kontrol	40	27,58	2552,00		

Tablo 7’den elde edilen verilere göre deney grubundaki öğrencilerin “Kâğıt Düzeni” alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Kâğıt Düzeni” alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $\bar{X}_{\text{deney/kağıt düzeni}} = 15,67$  ;  $\bar{X}_{\text{kontrol/kağıtdüzeni}} = 10,97$ ).

### 3.3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Üçüncü Alt Boyut

On dokuz maddeden oluşan “Plan ve Anlatım” alt boyutu ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları aşağıdaki Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8:Deney ve Kontrol Grubu Son YADÖ “Plan ve Anlatım” Alt Boyutu Mann Whitney U Testi**

Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney	45	54,19	2438,50	396,50	0,00*
Kontrol	40	30,41	1216,50		

Tablo 8’den elde edilen verilere göre deney grubundaki öğrencilerin “Plan ve Anlatım” alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Plan ve Anlatım” alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. ( $\bar{X}_{\text{deney/plan ve anlatım}} = 37,15$  ;  $\bar{X}_{\text{kontrol/plan ve anlatım}} = 25,075$ ).



## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlar tartışılıp sonuçlara bağlı önerilerde bulunulmuştur.

#### **4.1. Tartışma ve Sonuç**

Araştırmaya Antakya Merkez Ayşe Fitnat Orta Okulu'ndan deney grubunda 45 ve kontrol grubunda 40 olmak üzere toplam 85 öğrenci katılmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmazken, deney grubunda Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası yazılan kompozisyonlar (YADÖ) ile değerlendirilmiştir. Veriler bilgisayarda SPSS bilgisayar yazılımı ile analiz edilerek araştırmanın sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YADÖ'den aldıkları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalamaların dikkate alınmasıyla bu anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Buna göre Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Literatürde, bu sonucu destekler nitelikteki çalışmalardan bazıları şunlardır: Karatay (2011), Elbir ve Yıldız (2012), Özkara (2007), Akçora ve Erdem (2012), Olson (2004), Tabak ve Göçer (2013), Ülper ve Uzun (2009), Reimer (2001), Yılmaz (2012). Yapılan bu araştırmalarda da Planlı Yazma Ve Değerlendirme Modelinin etkili olduğuna dair benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Uygulama sırasında yapılan gözlemlere göre Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli etkinliklerinin öğrencilerin dikkatini çektiği ve öğrencilerin aktif katılımını sağladığı söylenebilir. Genelde yazı yazmaya çok istekli olmayan öğrencilerin yapılan etkinlikler, öğretmen rehberliği ve cesaretlendirmesi gibi faktörlerle istekli hale geldikleri gözlemlenmiştir. Bu açıdan Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin kompozisyon yazmadaki başarılarını desteklediği söylenebilir.

Araştırma sürecinde öğrencilerin genel olarak yazı yazmayı sevmediğinden ziyade yazı yazmayı tam olarak bilmededikleri için yazı yazmaya karşı olumsuz bir algı içerisinde oldukları gözlemlenmiştir.

Çalışma süresinde her iki sınıfa (deney , kontrol grubu) farklı öğretmenler girmiştir. Araştırma sonuçlarının daha sağlıklı olabilmesi için her iki gruba da aynı öğretmen uygulama yapabilir.

#### 4.2. Öneriler

Bu bölümde yapılan çalışmada elde edilen bulgulara dayanılarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Araştırma sonucunda Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Bu sebeple bu modelin uygulanmasını yaygınlaştırmak amacıyla öğretmenlere model hakkında bilgilendirme seminerleri verilebilir.
- Araştırmada, Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerindeki etkisi incelenmiştir. Bu açıdan bu model diğer yazma türlerine de uygulanarak modelin etkisine bakılabilir.
- Yazma becerisi uzun süreç gerektiren bir beceri olduğu için bu çalışmada kullanılan 6 haftadan daha uzun bir süreçte çalışmalar yapılarak öğrencilerin yazma becerileriyle ilgili kazanmış oldukları davranışların kalıcılığı artırılabilir.
- Bu araştırmada cinsiyet faktörüne bakılmamıştır. Yapılacak diğer çalışmalarda aynı zamanda cinsiyet faktörüne de bakılabilir.
- Araştırma ilköğretim 5.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.Yapılacak diğer çalışmalar farklı örneklem üzerinde uygulanarak modelin etkisi test edilebilir.
- Öğretmen adaylarına Planlı Yazma veDeğerlendirme Modeli hakkında bilgi verilip, üzerinde durulabilir.
- Planlı Yazma veDeğerlendirme Modeli yazmayı sürece yayan bir model olduğu için ailelere bu konuda bilgilendirme semineri yapılp, sürece aileler de katılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akçora, M. ve Erdem, Ş. (2012). *Küçük Sanatçılar Öykü Yazıyor*. Terakki Vakfı Okulları Yazma Becerileri Sempozyumu. 1-16.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayınevi.
- Akyol, H. (2008). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayınevi.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkliliği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Anılan, H., Kaya M. F., Bayrak, E. ve Kaynaş E. (2010). *Konu Bağımlı ve Konu Bağımsız Yazma Çalışmalarının Karşılaştırılması*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(1), 103-119.
- Arıcı, A. F. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 21(2), 209-220.
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 317-328.
- Arslan, A. (2009). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğrenimi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(1), 143-154.
- Artut, K.(2005). *İlköğretim (I.Kademe Birinci Sınıf) Yazı Öğretiminde Temel İlkeler*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(1), 69-74.
- Aşlıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Diyarbakır Örneği*. International Journal of Social Science, 6 (6), 83-111.
- Baş, B. (2002). *Türkçe Temel Dil Becerilerinin Öğretiminde Atasözlerinin Kullanımı*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(12), 60-68.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2013). *İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Sakarya University Journal of Education, 3 (1), 32-42.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi*. Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 3 (1), 69-86.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (14. Baskı). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Calp, M. (2013). *Serbest ve Yaratıcı Yazma Tekniğine Göre Oluşturulan Kompozisyonların Yazılı Anlatımın Niteliği ve Puanlama Tekniği Açısından Karşılaştırılması*. Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(9), 879-898.
- Cavkaytar, S. (2010). *İlköğretimde Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Yazma Süreci Modelinden Yararlanma*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3 (10), 133- 139.
- Coşkun, E. (2009). “*Yazma eğitimi*”.(Ed.: AhmetKırkılıç ve H. Akyol), *İlköğretimde Türkçe öğretimi (2. Baskı)*.Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık. s. 49-91.
- Çağmlar, Z. ve İflazoğlu, A. (2001).*Yazılı ve Sözlü Anlatım Becerilerinin (Kompozisyon) İlköğretim 5. Sınıflarda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*. 10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirisi, 7-9 Haziran 2001, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yay., s. 1-22.
- Çelik Şen, Y. ve Şahin Taşkın, Ç. (2010). *Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Değişiklikler: Sınıf Öğretmenlerinin Düşünceleri*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (2), 26-51.
- Çelik, M. E. (2012). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7(1), 727-743.
- Çoşkun, E. ve Tiryaki, E. N. (2011). *Tartışmacı Metin Yapısı ve Öğretimi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8 (16), 63-73.
- Çotuksöken, Y. (2006). *Uygulamalı Türk Dili*, İstanbul: Papatya Yayınevi.
- Duman, B. (2007). *Süreç Temelli Öğrenme-Öğretme Modeli*. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19, 37- 61.
- Elbir, B. ve Yıldız, H. (2012). *İlköğretim Yazma Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi*. Akademik Bakış Dergisi, 30, 1-11.
- Engin, G. ve Uygun, S. (2011). *Osmanlı'dan Günümüze Okuma Yazma Öğretimi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21 (1), 197-216.
- Eyüp, B. ve Uzuner Yurt, S. (2012). *Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1) 51- 66.
- Göçer, A. (2010). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Süreç Yaklaşımı ve Metinsellik Ölçütleri Ekseninde Değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği)*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 18 (1), 271-290.

- Göçer, A. (2010). *Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3 (12). 178- 195.
- Göçer, A. (2011). *Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Türkçe Öğretmenlerince Değerlendirilmesi Üzerine*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(2), 71-97.
- Gömlüksiz, M.N.,Sinan A.T., Demir, S. ( 2010). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Öğrenme Alanının Etkinliğinin Değerlendirilmesi*. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 5 (4), 1135-1173.
- Güner, G. (2004). *Türkçe Kompozisyon Öğretiminde (İlköğretim 2. Basamağı ) Yazma Öncesinde Yapılabilecek Bazı Etkinlikler*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17 (72), 225-230.
- İnal, S. (2008). *Beynin Algılama Süreci, Yazma ve Kümeleme Stratejisi*. Doğuş Üniversitesi Dergisi, 9 (1), 55-64.
- Kapka, D.&Oberman, D. A. (2001). Improving Student Writing Skills Through the Modeling of The Writing Process. Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program.
- Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2011). *Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Okuma Metinleri Olarak Gazete Köşe Yazılarının Kullanılması*. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6 (3), 989-1010.
- Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2013). *“Neden Yazı Yazmıyoruz?” Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazmayı Engelleyen Etmenlere İlişkin Görüşleri (Adıyaman Üniversitesi Örneği)*. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (1), 1-32.
- Karatay, H. (2010). *Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi İle Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7 (13), 373-385.
- Karatay, H. (2011). *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6 (3), 1029-1047.
- Karatay, H. (2011). *“Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma Ve Değerlendirme”*.(Ed . Murat Özbay),*Yazma Eğitimi(2. Baskı)*.Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, s. 21-43.

- Kaya, E. ,Bal, Durmuş Ali., Sezek, F. ve Akın, M. ( 2006). *Sınav Hazırlıkları ve Sınav Sürecinde Yaşanan Bazı Olumsuzlukların Öğrenci Başarısına Etkisi*. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (1), 55- 67.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç S.B.(2007). *Türkçe ve İlk Okuma Yazma Öğretimi* (3. Baskı) Ankara: Pegem A.
- Kırbaş, A. ve Orhan, S. (2011). *Görsel Materyallerle Desteklenmiş Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6(4),705-714.
- Koçak, A. (2005). *Bolu İli İlköğretim Beşinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). *İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Konu Seçimleri Açısından İncelenmesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7 (13), 192-207.
- Lam, S. ve Law, Y. (2007). *The Roles of Instructional Practices and Motivation in Writing Performance*, The Journal of Experimental Education, 75 (2), 145-164.
- Marlowe, B. A. ve Page M. L. (1998). *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*, Usa: CorwinPress.
- Metzger, K. L. (2004). *Six Case Studies of High School Students' Attitudes Towards Writing and How That Affects Their Success in School*. PhD Thesis , The Faculty of the Graduate School of the University of Kansas.
- Olsan, A. A. (2004). *Teaching writing effectively: Using the six traits with process approach to writing*. MA Thesis. The Faculty of Pacific Lutheran Universty.
- Özbay, M. (1995). *Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özbay, M. , Büyükikiz, K. K. ve Uyar, Y. (2011). *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlardaki Kelime Hazinesi Üzerine Bir İnceleme*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Hatay.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2012). *İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme*. TSA, 16 (1) , 47- 72.

- Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. OUP: New York.
- Reimer, C.N. (2001). *Strategies for Teaching Writing to Primary Students Using the Writing Process*. Master's Thesis, Biola University.
- Şimşek, N. (2002). *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). *6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14 (2), 147-169.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Tekşan, K. (2011). *Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlık*. Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 3, 149-178.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Temizkan, M. (2008). *Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adayların Yazılı Anlatım Çalışmalarını Düzeltme ve Değerlendirme Durumları*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (3), 49-61.
- Temizkan, M. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinlerde Düşünceyi Geliştirme Yollarını Kullanma Durumları*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31, 13-32.
- Temur, T.(2004). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle Okul Başarıları Arasındaki İlişki*. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Tepeli, Y. ve Ertane Baydar, A. S. (2013). *Yazılı Anlatım Becerisi Kazandırma Çalışmalarında Anlatım Türlerinin Önemi*. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 50, 319-326.
- Tiryaki, E. N. (2012). *Üniversite Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi*. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1(1),14-21.

- Tüfekçioğlu, B. (2010). *Yazma Becerisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Dil Dergisi, 149.
- Uça, M. (2003). *İstanbul'da Seçilen İlköğretim Okullarının 6. Sınıf Türkçe Derslerinde Tespit Edilen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Öneriler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ungan, S. (2007). *Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 23 (2), 461-472.
- Ülper, H. (2011). *Öğrencilerin Ürettikleri Taslak Metinlere Yönelik Geri Bildirim Almaya İlişkin Yeğleyişleri*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (22), 280-300.
- Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzlenesinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. İlköğretim Online Dergisi, 8(3), 651-665.
- Üstüner, A. ve şengül, M. (2004). *Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçe Öğretimine Olumsuz Etkileri*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14 (2), 197-208.
- Yağmur şahin, E. , Maden, S. , Güteryüz, ř. , Satır, M. , Aydın, G. (2013). *Müzik Dinlemenin Resimle ve Yazıyla Anlatım Becerisi Üzerine Etkisi*. Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi, 2 (5), 32-49. 66
- Yaman, H. (2010). *Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması*. International Online Journal of Educational Sciences, 2 (1), 267- 289.
- Yılmaz, M. (2012). *İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerini Geliştirmede Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Önemi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (19), 321-330.



**EKLER****EK-1: Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği**

## Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği

Derece		Ölçüt			
			Zayıf	Orta	İyi
<b>A) Başlık</b>		Metne başlık yazılmış			
		Yazılan başlık konuyu özetleyecek ve kapsayacak nitelikte belirlenmiş			
		Metnin başlığı dikkat çekici ve etkileyici bir biçimde oluşturulmuş			
<b>B) Kâğıt Düzeni</b>		Yazı satır çizgisi hizasında yazılmış			
		Sayfa temiz ve düzenli bir şekilde kullanılmış			
		Yazı okuyucu tarafından rahat bir biçimde okunabiliyor			
		Büyük harf kullanımına dikkat edilmiş			
		Noktalama işaretleri yerinde ve doğru kullanılmış			
		Metin, yazım imla kurallarına uygun olarak oluşturulmuş			
		Kenar boşlukları uygun bırakılmış			
<b>C) Plan ve Anlatım</b>		Metin seçilen konuya bağlı olarak oluşturulmuş			
		Duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimler özgün bir şekilde ifade edilmiş			
		Olaylara farklı açılardan bakılmış			

Metnin belirli bir ana fikri var			
Metinde, yardımcı fikirler var			
Yardımcı fikirler ana fikir ile tutarlı ve ana fikri destekleyecek nitelikte verilmiş			
Olayların anlatılış sırası uygun			
Konu bütünlüğü mantıksal bir tutarlılıkla verilmiş			
Dikkat çekici bir giriş paragrafı oluşturulmuş			
Verilen örnekler konuyu açıklayacak niteliktedir			
Konuyla ilgili verilen örnekler yeterli sayıdadır			
Sonuç kısmı, okuyucuya bir mesaj verecek biçimde oluşturulmuş			
Sonuç kısmı konuyu özetleyecek ve bağlayacak nitelikte oluşturulmuş			
Kurulan cümleler konuyla ilgilidir			
Cümleler açık ve anlaşılır bir biçimde oluşturulmuş			
Cümleler anlamlı ve kurallı oluşturulmuş			
Sözcük tekrarı kaçınılmış			
Paragraflar kendi içinde tutarlı düşüncelerden oluşturulmuş			
Paragraflar arası geçiş okuyucunun dikkatini dağıtmayacak biçimde sağlanmış			

**EK-2: Araştırma Uygulama Planı**

SAAT	AŞAMALAR	İÇERİĞİ	YÖNTEM ve TEKNİKLER
2 saat	Ön test	- Kompozisyon yazmak	-Serbest Yazma
2 saat	-Konunun seçilmesi -Yazma amacının belirlenmesi -Hitap edilecek kitlenin belirlenmesi -Konuyla ilgili düşüncelerin ve alt düşüncelerin belirlenmesi	-Seçilen konuya bağlı olarak düşünceleri sıralamak	- Beyin Fırtınası  -Konu ağacı oluşturma  -Kümeleme  -Film izletilmesi
2 saat	-Hangi alt düşünceyi sunacağıının belirlenmesi -Savunulacak fikrin belirlenmesi -Metnin genel taslağının oluşturulması	-Savunacağı tez ve antitezleri sunmak -Metnin giriş, gelişme, sonuç bölümlerini genel olarak oluşturmak -Metnin gelişme bölümünde kullanılacak olan örnek, benzetme vb. teknikleri geliştirmek	-Müzik dinletilmesi  -Resim/ Fotoğraf  -Konuyu daraltma üçgeni
4 saat	-Kompozisyon yazma süresinin belirlenmesi -Oluşturulan taslak üzerinde çalışılması	- Metnin tamamlanması için gerekli süreyi tahmini olarak ayarlamak	-Serbest yazma

	<p>-Düşüncelerde tutarlılığın sağlanması</p>	<p>-Konu sınırlamasına dikkat ederek, konu dışı bilgilerden kaçınmak</p> <p>-Oluşturulan taslak metin üzerinde çalışmak</p> <p>-Gereksiz görülen cümle veya sözcüklerin çıkarılması veya değiştirilmesi</p> <p>- Metnin genel anlamda tutarlılığını sağlamak</p> <p>-Oluşturulan paragrafların kendi aralarında tutarlılığını sağlamak</p> <p>-Oluşturulan cümlelerin kendi arasında tutarlılığını sağlamak</p> <p>-Konular arası geçişin uyumlu olmasını sağlamak</p> <p>-Sözcük tekrarından kaçınmak</p> <p>-Edat ve bağlaçları doğru kullanmak</p> <p>-Yazının fiziksel özelliklerinin düzenini sağlamak (yazım kuralları, noktalama, imla vb.)</p> <p>-Kâğıdın kenar boşluklarını yeterli oranlarda belirlemek</p>	
--	--	--	--

3 saat	-Değerlendirme	- Yazılan kompozisyonun fiziksel ve içeriksel özelliklerinin gözden geçirmek -Düşünceleri gözden geçirmek	
2 saat	-Hataların düzeltilmesi -Eksikliklerin giderilmesi	-İçeriksel ve biçimsel hataları düzeltmek -İçeriksel ve biçimsel eksiklikleri gidermek	
2 saat	-Metnin son halinin yazılması	- Yapılan düzeltmeleri göz önünde bulundurarak metni tamamlamak	
3 saat	-Sunum	-Sınıfta sunumu yapmak -Sınıf panosunda sergilemek	- Sunum



T.C.  
HATAY VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839/605.01/381506  
Konu: Araştırma İzin Onayı.

29/03/2013

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığının 07/03/2012 tarihli ve B.08.YET.00.20.00.0/3616 ve 2012/13 nolu Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi,  
b) 07/03/2013 tarihli ve 39761745/100/304 sayılı yazı,  
c) 28/03/2013 tarihli ve 32889839-605.01/371310 sayılı Valilik Oluru.

Üniversiteniz İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Songül KARATOSUN'nun hazırlamakta olduğu "Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerine Etkisi" konulu araştırmasını İlimiz Merkez Ayşe Fitnat Ortaokulunda uygulayabileceği ilgi (c) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmanın tamamlanmasından itibaren 2 (iki) hafta içinde araştırmanın 1 örneğinin CD'ye kayıtlı olarak Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Hizmetleri Bölümüne teslim edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Osman ŞİMŞEK  
İl Milli Eğitim Müdür V.

Güvenli Elektronik İmzalı  
Aslı ile Aynıdır.  
01/04/2013

EK: Valilik Onayı (1 sayfa )

1201  
Ahmet BOLAT  
V.N.K.İ.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi için <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 79e4-1d8b-3077-8356-f930 kodu ile yapılabilir.

Ürgenpaşa Mah. Ayşe Fitnat Hanım Cad. 14.Sokak  
Elektronik Ağ: <http://hatay.meb.gov.tr/>  
e-posta: hataymem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: T.GÜRÇAM-V.H.K.İ.  
Tel: (0 326) 2276868  
Faks: (0 326) 2276969