



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE
DERSİ YAZMA ETKİNLİKLERİNİN GERÇEKLEŞME
DÜZEYİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

EBRU UĞUR

**İzmir
2024**

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
TÜRKÇE DERSİ YAZMA ETKİNLİKLERİNİN GERÇEKLEŞME
DÜZEYİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

EBRU UĞUR

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. Behsat SAVAŞ

JÜRİ ÜYESİ
Doç. Dr. Behsat SAVAŞ

JÜRİ ÜYESİ
Dr. Öğr. Üyesi
Mehmet ÖZER

JÜRİ ÜYESİ
Doç. Dr. Gülçin MUTLU

İzmir
2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Yazma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

28/08/2024

Ebru UĞUR

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 13/09/2024

Tez Başlığı:

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Yazma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşleri

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam **202** sayfalık kısmına ilişkin, **13/09/2024** tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 12** dir.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz

Programı Kullanım Kılavuzunu okudum

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15)

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)

<input type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input type="checkbox"/> Kaynakça hariç, <input type="checkbox"/> Alıntılar dâhil, <input type="checkbox"/> Altı (8) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	<input checked="" type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input checked="" type="checkbox"/> Kaynakça dâhil, <input checked="" type="checkbox"/> Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. <input checked="" type="checkbox"/>	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. <input type="checkbox"/>	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Ebru UĞUR
Öğrenci No :
Anabilim Dalı : Temel Eğitim Anabilim Dalı
Programı : Sınıf Öğretmenliği
Statüsü : Yüksek Lisans Doktora

ÖĞRENCİ

DANIŞMAN

Ebru UĞUR
28/08/2024

Doç. Dr. Behsat SAVAŞ
28/08/2024

TEŞEKKÜR

Akademik yönden geliŐmeme katkı sunan, yol gösteren, birlikte çalıŐabilme ayrıcalıŐına sahip olduğum için kendimi çok Őanslı hissettiğim tez danışmanım Doç. Dr. Behsat SAVAAŐ' a teŐekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitiminden bu yana akademik bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, yüksek lisans eğitimim süresince çalıŐmamı büyük bir titizlik ve sabırla değerlendiren değerli hocam Dr. ÖĞr. Üyesi Mehmet ÖZER' e saygılarımı sunarım.

Konuyu ele alıp beni teşvik eden ve yönlendiren, akademik bilgi ve deneyimleriyle yardımlarını esirgemeyen sevgili hocam Doç, Dr. Tuncay Canbulat' a saygılarımı sunarım.

Türk Dili ve Edebiyatı'nın sanat zevkini ve anlatım güzelliğini bana aŐılayarak, Sınıf Ğretmenliği Türkçe Ğrenme alanına taŐıyamda destek olan bütün öğretmenlerime ve arkadaŐlarıma saygılarımı sunarım.

Araştırma aşamasında yardımcı olan sayın İzmir İl Milli EĞitim Müdür Yardımcıları Fuat UĞur ile mer Ulupınar' a ve araştırmanın veri toplama sürecinde destek sunan İzmir Bornova eski Őube müdürü sayın Hüseyin Furtuna' ya saygılarımı sunarım.

AraŐtırmam boyunca öneri ve görüşlerine ihtiyaç duyduğum İzmir Bornova Doğanlar İlkokulu müdürü sayın Yasemin Kula ile değerli çalışma arkadaŐlarıma saygılarımı sunarım.

Hayatımın en değerli ve eşsiz kiŐileri olan annem Rabia UĞUR' a, babam mer UĞUR' a, abim Gökhan UĞUR ile değerli eŐi Buru UĞUR' a ve hayatımıza girdiğinden beri en değerli parçamız olan yeğenim Doruk UĞUR 'a yanımda oldukları için sonsuz teŐekkürlerimi sunarım.

Ebru UĞUR

AĞustos, 2024

İÇİNDEKİLER

ÖZET	x
ABSTRACT	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem.....	4
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri	5
1.4. Sınırlıklar	5
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Cumhuriyet Döneminden Günümüze Kadar Yürürlükte Olan İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programları ve Yazma Öğrenme Alanı	7
2.2. Dilin Önemi ve Yazma ile İlişkisi	17
2.3. Yazma Becerisi ve Gelişimi	19
2.4. Yazma Modelleri	20
2.4.1. Ürün Odaklı Yazma Modelleri	20
2.4.2. Süreç Odaklı Yazma Modelleri	21
2.5. Yazma Öğretimi ile Strateji ve Teknikler	25
2.5.1. Öğretme Stratejileri	26
2.5.2. Yazma Teknikleri	29
2.5.3. Yazılı Anlatım Biçimleri	33
2.6. Yazmanın Metinsellik ile İlişkisi	35
2.7. Yazma Sorunları	37
2.8. Yazma Etkinliklerinin Değerlendirilmesi	39
2.9. İlgili Araştırmalar	44
2.9.1. Yurt Dışında Yer Alan Çalışmalar	44

2.9.2. Yurt İçinde Yer Alan alışmalar.....	47
BÖLÜM III	50
YÖNTEM.....	50
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni	50
3.2. Evren / Örnekleme / alışma Grubu / Katılımcılar.....	50
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	52
3.4. Verilerin Analizi.....	53
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	53
3.6. Araştırmacının Rolü	54
BÖLÜM IV	56
BULGULAR.....	56
BÖLÜM V	146
TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	146
5.1. Tartışma.....	146
5.2. Sonuç ve Öneriler	156
KAYNAKÇA.....	163
EK 1.....	172
EK 2.....	173
EK 3.....	175
EK 4.....	177
EK 5.....	179

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1.	51
Tablo 2.	52
Tablo 3.	55
Tablo 4.	56
Tablo 5.	56
Tablo 6.	57
Tablo 7.	57
Tablo 8.	58
Tablo 9.	58
Tablo 10.	59
Tablo 11.	59
Tablo 12.	60
Tablo 13.	61
Tablo 14.	61
Tablo 15.	62
Tablo 16.	62
Tablo 17.	63
Tablo 18.	63
Tablo 19.	64
Tablo 20.	64
Tablo 21.	65
Tablo 22.	65
Tablo 23.	66
Tablo 24.	66
Tablo 25.	67
Tablo 26.	67
Tablo 27.	68
Tablo 28.	68
Tablo 29.	69
Tablo 30.	70
Tablo 31.	71
Tablo 32.	71
Tablo 33.	72

Tablo 34.	73
Tablo 35.	73
Tablo 36.	74
Tablo 37.	75
Tablo 38.	75
Tablo 39.	76
Tablo 40.	77
Tablo 41.	78
Tablo 42.	78
Tablo 43.	79
Tablo 44.	80
Tablo 45.	81
Tablo 46.	81
Tablo 47.	82
Tablo 48.	156

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> İletişim Süreci ile Eğitim Sürecinin Etkileşimi	25
<i>Şekil 2.</i> Türkçe defteri çalışması 1.	83
<i>Şekil 3.</i> Türkçe defteri çalışması 2.	83
<i>Şekil 4.</i> Türkçe defteri çalışması 3.	84
<i>Şekil 5.</i> Ders kitabı örneği 1.	84
<i>Şekil 6.</i> Ders kitabı örneği 2.	85
<i>Şekil 7.</i> Türkçe defteri çalışması 4.	86
<i>Şekil 8.</i> Ders kitabı örneği 3.	86
<i>Şekil 9.</i> Ders kitabı örneği 4.	87
<i>Şekil 10.</i> Ders kitabı örneği 5.	87
<i>Şekil 11.</i> Ders kitabı örneği 6.	87
<i>Şekil 12.</i> Ders kitabı örneği 7.	88
<i>Şekil 13.</i> Türkçe defteri çalışması 5.	89
<i>Şekil 14.</i> Türkçe defteri çalışması 6.	89
<i>Şekil 15.</i> Ders kitabı örneği 8.	90
<i>Şekil 16.</i> Ders kitabı örneği 9.	90
<i>Şekil 17.</i> Türkçe defteri çalışması 7.	91
<i>Şekil 18.</i> Türkçe defteri çalışması 8.	92
<i>Şekil 19.</i> Türkçe defteri çalışması 9.	93
<i>Şekil 20.</i> Türkçe defteri çalışması 10.	93
<i>Şekil 21.</i> Türkçe defteri çalışması 11.	94
<i>Şekil 22.</i> Ders kitabı örneği 10.	95
<i>Şekil 23.</i> Ders kitabı örneği 11.	95
<i>Şekil 24.</i> Türkçe defteri çalışması 12.	96
<i>Şekil 25.</i> Türkçe defteri çalışması 13.	97
<i>Şekil 26.</i> Pano çalışması 1.	97
<i>Şekil 27.</i> Türkçe defteri çalışması 14.	98
<i>Şekil 28.</i> Ders kitabı örneği 12.	99
<i>Şekil 29.</i> Ders kitabı örneği 13.	99
<i>Şekil 30.</i> Ders kitabı örneği 14.	100
<i>Şekil 31.</i> Ders kitabı örneği 15.	100
<i>Şekil 32.</i> Ders kitabı örneği 16.	101

Şekil 33. Ders kitabı örneği 17.	101
Şekil 34. Ders kitabı örneği 18.	102
Şekil 35. Ders kitabı örneği 19.	102
Şekil 36. Ders kitabı örneği 20.	103
Şekil 37. Pano çalışması 2.	104
Şekil 38. Ders kitabı örneği 21.	104
Şekil 39. Pano çalışması 3.	105
Şekil 40. Ders kitabı örneği 22.	105
Şekil 41. Türkçe defteri çalışması 15.	106
Şekil 42. Ders kitabı örneği 23.	106
Şekil 43. Ders kitabı örneği 24.	107
Şekil 44. Türkçe defteri çalışması 16.	108
Şekil 45. Türkçe defteri çalışması 17.	108
Şekil 46. Ders kitabı örneği 25.	109
Şekil 47. Ders kitabı örneği 26.	109
Şekil 48. Ders kitabı örneği 27.	110
Şekil 49. Ders kitabı örneği 28.	110
Şekil 50. Ders kitabı örneği 29.	111
Şekil 51. Ders kitabı örneği 30.	111
Şekil 52. Ders kitabı örneği 31.	112
Şekil 53. Ders kitabı örneği 32.	112
Şekil 54. Türkçe defteri çalışması 18.	112
Şekil 55. Türkçe defteri çalışması 19.	113
Şekil 56. Türkçe defteri çalışması 20.	113
Şekil 57. Türkçe defteri çalışması 21.	114
Şekil 58. Türkçe defteri çalışması 22.	114
Şekil 59. Türkçe defteri çalışması 23.	115
Şekil 60. Türkçe defteri çalışması 24.	115
Şekil 61. Ders kitabı örneği 32.	116
Şekil 62. Ders kitabı örneği 33.	116
Şekil 63. Ders kitabı örneği 34.	117
Şekil 64. Pano çalışması 4.	117
Şekil 65. Türkçe defteri çalışması 25.	118
Şekil 66. Türkçe defteri çalışması 26.	118

<i>Şekil 67.</i> Ders kitabı örneği 35.	119
<i>Şekil 68.</i> Türkçe defteri çalışması 27.	120
<i>Şekil 69.</i> Türkçe defteri çalışması 28.	120
<i>Şekil 70.</i> Ders kitabı örneği 36.	121
<i>Şekil 71.</i> Ders kitabı örneği 37.	121
<i>Şekil 72.</i> Türkçe defteri çalışması 29.	122
<i>Şekil 73.</i> Sergi çalışması 1.	123
<i>Şekil 74.</i> Türkçe defteri çalışması 30.	123
<i>Şekil 75.</i> Türkçe defteri çalışması 31.	124
<i>Şekil 76.</i> Ders kitabı örneği 38.	124
<i>Şekil 77.</i> Ders kitabı örneği 39.	124
<i>Şekil 78.</i> Türkçe defteri çalışması 32.	125
<i>Şekil 79.</i> Türkçe defteri çalışması 33.	125
<i>Şekil 80.</i> Ders kitabı örneği 40.	126
<i>Şekil 81.</i> Ders kitabı örneği 41.	126
<i>Şekil 82.</i> Türkçe defteri çalışması 34.	127
<i>Şekil 83.</i> Ders kitabı örneği 42.	127
<i>Şekil 84.</i> Türkçe defteri çalışması 35.	128
<i>Şekil 85.</i> Ders kitabı örneği 43.	128
<i>Şekil 86.</i> Ders kitabı örneği 44.	129
<i>Şekil 87.</i> Türkçe defteri çalışması 36.	130
<i>Şekil 88.</i> Türkçe defteri çalışması 37.	130
<i>Şekil 89.</i> Türkçe defteri çalışması 38.	131
<i>Şekil 90.</i> Ders kitabı örneği 45.	131
<i>Şekil 91.</i> Ders kitabı örneği 46.	132
<i>Şekil 92.</i> Ders kitabı örneği 47.	132
<i>Şekil 93.</i> Türkçe defteri çalışması 39.	133
<i>Şekil 94.</i> Türkçe defteri çalışması 40.	133
<i>Şekil 95.</i> Ders kitabı örneği 48.	134
<i>Şekil 96.</i> Ders kitabı örneği 49.	134
<i>Şekil 97.</i> Ders kitabı örneği 50.	135
<i>Şekil 98.</i> Türkçe defteri çalışması 41.	136
<i>Şekil 99.</i> Türkçe defteri çalışması 42.	137
<i>Şekil 100.</i> Türkçe defteri çalışması 43.	137

<i>Şekil 101.</i> Türkçe defteri çalışması 44.	138
<i>Şekil 102.</i> Türkçe defteri çalışması 45.	139
<i>Şekil 103.</i> Türkçe defteri çalışması 46.	140
<i>Şekil 104.</i> Türkçe defteri çalışması 47.	140
<i>Şekil 105.</i> Türkçe defteri çalışması 48.	141
<i>Şekil 106.</i> Ders kitabı örneği 51.	141
<i>Şekil 107.</i> Ders kitabı örneği 52.	142
<i>Şekil 108.</i> Ders kitabı örneği 53.	142
<i>Şekil 109.</i> Ders kitabı örneği 54.	143
<i>Şekil 110.</i> Ders kitabı örneği 55.	143
<i>Şekil 111.</i> Türkçe defteri çalışması 49.	144
<i>Şekil 112.</i> Ders kitabı örneği 56.	145

ÖZET

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSİ YAZMA ETKİNLİKLERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi yazma etkinliklerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Problem cümlesi “İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi yazma becerilerinin kazanılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?” biçiminde oluşturulmuştur. Problemin çözümü için nitel ve nicel araştırma tekniklerini içeren karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda tarama modelinden nitel boyutunda ise doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Nicel ve nitel veri toplama teknikleri bir arada kullanılmıştır. Nicel veriler, 2023-2024 öğretim yılında Bornova, Buca, Bayraklı, Çiğli, Karşıyaka ve Konak ilçelerinde görev yapan 110 dördüncü sınıf öğretmeninden elde edilirken nitel veriler, 395 dördüncü sınıf öğrencisinden yazma ürünleri incelenerek elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri, belirlenen ilçelerde görev yapan gönüllü 4. sınıf öğretmenlerinin sınıf listesindeki 10 öğrenciyi 2019 İlkokul 4. sınıf Türkçe Öğretim Programı’ndaki 22 yazma kazanımına göre 1-5 arasında değerlendirmesiyle elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre genel olarak öğrencilerde yazma kazanımının % 80’nin üzerinde gerçekleştiği anlaşılmıştır. Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde, yazma kazanımlarına uygun olarak çalışmalar yapıldığı anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazma, Türkçe Dersi Yazma Kazanımları, Sınıf Öğretmeni.

ABSTRACT

OPINIONS of PRIMARY SCHOOL FOURTH GRADE TEACHERS on THE REALIZATION LEVEL of TURKISH LESSON WRITING ACTIVITIES

The present study attempted to evaluate the perceptions of fourth-grade teachers in primary schools with regard to the extent of implementation of Turkish lesson-writing activities in their classrooms. The research question was formulated as follows: What are the views of primary school fourth-grade teachers on the acquisition of writing skills in Turkish lessons? A mixed research method, combining qualitative and quantitative research techniques, was employed to address the research problem. In the quantitative dimension of the study, the survey model was employed. With regard to the qualitative dimension of the research, the document review was employed.

The study employed both quantitative and qualitative data collection techniques. Quantitative data were gathered from 110 fourth-grade teachers working in the Bornova, Buca, Bayraklı, Çiğli, Karşıyaka and Konak districts during the 2023-2024 academic year. Qualitative data were obtained from 395 fourth-grade students through the examination of their written work. The quantitative data were obtained through the evaluation of 10 students by volunteer fourth-grade teachers working in the aforementioned districts. These teachers assessed the 22 writing outcomes in the 2019 Primary School Fourth Grade Turkish Teaching Program, rating each student between 1 and 5. The findings indicate that most students demonstrated writing skills above 80%. Upon analyzing the qualitative data, it became evident that the research studies were conducted in accordance with the prescribed writing outcomes.

Keywords: Writing, Turkish Language Lesson Writing Outcomes, Classroom Teacher.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çağlar boyunca iletişimi sağaltmanın yollarını arayan birey, temel dil becerileri yoluyla duygu, düşünce, istek ve olayları belli kurallar bütünü içinde düzenleyerek aktarmayı amaçlar. Sezdirmeyi de içine alan duyurma ihtiyacındaki birey inandırma isteği de taşır. Hem sözlü anlatımın güçlenmesini hem de yazılı anlatımın zenginleşmesini sağlayan dil becerileri, zihinsel becerilerin gelişimine katkıda bulunarak bilgiye doğrudan ulaşma yolunda anahtar rolü üstlenir. Bu bağlamda yazma, bireyin okul döneminde kazandığı ve süreç içinde geliştirdiği önemli becerilerden biri olarak görülür. Yazma yoluyla birey öğrenme kazanımlarını davranışa dönüştürerek değerlendirmenin önemli aşamalarından birini gerçekleştirir. Bu çerçevede araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi yazma etkinliklerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri alınmıştır. Çalışmanın gerçekleştirildiği sınıf düzeyi itibariyle araştırma, İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) dördüncü sınıf yazma kazanımlarının gerçekleşme düzeyi ile sınırlıdır.

Bu bölümde; çalışmanın yapılma gerekçelerini ortaya koyan problem durumuna, araştırmanın amaç ve önemine, problem cümlesi/ alt problem cümlesine, sınırlılıklara, varsayımlara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde nasıl bir toplum içinde yaşamalı ve ihtiyaç duyulan düzene uyum kurma sürecini hangi yollarla oluşturmalı sorularının yanıtı düşünüldüğünde nitelikli hedeflerle bağdaşan ve beklentileri karşılayan düzen hayal edilir. Gredler'e (2017) göre küresel dünyada 21. yüzyıl hedeflerini kapsayan siyasal, ekonomik, toplumsal ve teknolojik olguların öğrenmeye ilişkin becerileri dönüştürdüğü görülür (Akt. Polat, 2017, s. 2-4). Okul öncesi dönemden yükseköğretimin sonuna kadar günümüz dünyasında hazır olarak sunulan olgu ve olayları ezberleme yerine; bilginin keşfedilmesi, anlamlandırılması ve gereksiz bilgilerin ayıklanarak kullanılması beklenmektedir (Hariri, 2018). Öğrenme ve yenilik becerileri; temel dersler ve 21. yüzyıl temaları; bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile yaşam becerileri olarak

dört ana temaya ayrılan P21 beceriler çerçevesi¹, bireylerin meslek seçiminde ve sosyal yaşamında etkili olmaktadır (Cansoy, 2018). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü, 21. yüzyıl öğrenen becerilerinde yaşanan hızlı gelişmelere dikkat çekerek bireylerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerinde yaşanan değişimleri de beraberinde getirdiğini vurgular (OECD, 2018). “Hiçbir çocuk geri kalmamasın” ilkesi ile hazırlanan Wagner’in beceriler çerçevesinde akıl yürütme, analiz etme, iyi yazma becerilerinin müfredata kazandırılması gerektiği belirtilir (Ciğerci ve Ayık, 2022). Bu çerçevede okuryazarlık becerilerinde yaşanan değişimlerin öğrenme durumlarını etkileyeceği ve bu durumların bilgi, beceri, yeterlik ve yetkinliği içeren eğitim sistemleri ile ilişkili olabileceği düşünülür. Geleceğin mimarı olan sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algılarının ortaya konulmasını amaçlayan araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğunun 21. yüzyıl becerilerine yönelik eğitim almamasına rağmen mezuniyete göre sınıf öğretmenleri, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları ve sınıf öğretmeni adayları karşılaştırıldığında, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (İlhan vd.).

Eğitim sistemimizde temel amaç, öğretim programlarının çatısını oluşturan değerlerimiz ile yetkinliklerin bütünleşmesinden oluşan ve öğrencide bilgi, beceri ve davranış geliştirmeye olanak sağlayan öğretme-öğrenme sürecinin kazandırılmasıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019). Öğrencilerin ulusal ve uluslararası arenada ihtiyaç duyacakları kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatını etkileyen ve beceri kazanmasında rol oynayan yetkinlikler, Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir (MEB, 2019, s. 4). Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) ‘ne göre sekiz anahtar yetkinlikten biri olan ana dilde iletişim sosyal, duygusal, kültürel ve kavramsal bağlamda öğrencilerin hem sözlü hem de yazılı olarak düşünce ve görüşlerini ifade etme olarak tanımlanır. Bu bağlamda öğrenciler, ana dilde iletişim yoluyla etkileşim kurarak dilsel becerilerini artırma yoluna gider.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)’na göre dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bireyin zihninde bilginin yapılandırılmasını sağlarken toplumların kalkınmasında rol oynayan eğitimin ilerlemesine zemin hazırlar. Bu doğrultuda salt anlama becerilerinin kullanımı bireyin bilgiye ulaşmasında yeterli katkıyı sunmamaktadır. Anlatma becerilerinde yer alan konuşma ise sözün uçup havada kalmasına neden olur. Bu nedenle kanıtla dair elle tutulur somut göstergelere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilere, Türkçe derslerine aktif olarak katılabileceği çevresel ve sosyokültürel durumlarla ilişkilendirilen etkinlik ve çalışmalar

¹ P21 Beceriler Çerçevesi: Partnership 21st Century Skills (P21, 2018), Amerika’da geliştirilen ve eğitim kurumlarının yanı sıra büyük şirketlerin de destek sağladığı bir çerçeve olarak kabul görür. Başarılı ve nitelikli insan gücü yetiştirmeyi hedefleyen bu çerçevede toplumsal yaşamda ve iş hayatında birtakım bilgi, beceri ve uzmanlık gerektiren destekleyici sistemler yer alır (Ciğerci ve Ayık, 2022).

sunulabilir. Yazma eyleminde duygu, düşünce ve hayallerin kâğıda aktarılması aynı zamanda bireyin bilişsel ve psiko-motor açıdan gelişmesine yardımcı olur. İlkokul yıllarında kazanılan yazma becerisi öğrencinin düşüncelerini düzenleyerek ifade etme becerisini de artırır.

Türkçe'nin dört temel dil becerisinin kazandırılmasında farklı öğretim, yöntem ve tekniklerin bir arada ve dengeli şekilde kullanılması, bireysel farklılıkları en aza indirir ve öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını sağlar (MEB, 2019, s. 8-10). Düşüncelerin kalıcı olarak aktarılması yazma eylemi ile gerçekleşir. Yazma kültürü oluşturmada okuma alışkanlığı, tutum ve değer kazandırmanın önemi vurgulanır. Öğrenciler farklı yazı biçemlerine maruz kaldıklarında okumaya karşı olumlu tutum geliştirir. Tüm bu etmenlerin birleşimi sonucunda öğrencilerin kelime dağarcığında daha çok kelime birikir. Dil anlayışı gelişen öğrenciler, öğretmenlerinin de yardımıyla zaman zaman günlük tutar ve yazma ipuçları yardımıyla yaratıcı yazma alıştırmaları yapar. Günlük tutulması ile birlikte öğrencilerin kendine özgü yazma becerisi kazanmaları beklenir (Nuritdinovna ve Rustam qizi, 2024, s. 12-13).

Yazma becerileri kişinin duygu ve düşüncelerini yazılı dil aracılığıyla etkili bir şekilde aktarma yeteneği olarak ifade edilir. İyi yazabilmek için düşünceler tutarlı bir şekilde düzenlenir, uygun dilbilgisi ve noktalama işaretleri kullanılır. Cümleler açık ve akıcı bir şekilde kurulur ve yazma stili hedef kitleye veya amaca göre seçilir (Aktaş ve Gündüz, 2015, s. 165-166; Arıcı ve Urgan, 2015, s. 4-5). Yazma, harflerden oluşan ve belli bir tekniğe göre yazılan sembollerdir. Harfler, kelimeler ve cümleler arasına uygun boşluklar bırakılır. Özel isimlerin ve noktalama işaretlerinin yazımında belli kurallara uyulur (Gündüz ve Şimşek, 2016, s. 21). Yazma yöntem ve tekniklerinde not alma, özet çıkarma, kontrollü yazma, sözcük ve kavram havuzundan seçerek yazma, anahtar sözcük yazma, günlük yazma, serbest yazma, güdümlü yazma, metin tamamlama, tahminde bulunarak yazma, eleştirel yazma ve yaratıcı yazma bulunur (MEB, 2024). Yazma etkinliklerinde birey yazının bitiminden sonra yazıyı kontrol edebilir, geriye dönüp düzeltmeler yapabilir. Bunun yanında metin türlerinin yazımına özgü olarak belirlenen kurallar vardır. Bilgilendirici metin türleri ile olaya dayalı metin türleri düz yazı yoluyla paragraflarla oluşturulurken şiir türündeki metinler mısralar yoluyla kıtalar halinde yazılır (Aktaş ve Gündüz, 2015; Arıcı ve Urgan, 2015; Gündüz ve Şimşek, 2016).

Yürürlükte olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde yazma öğretimiyle ilgili aşamaların cümleden paragrafa, paragraftan metne doğru oluşturulması beklenmektedir. Bu yolla öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili etkin kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve sözcük varlığını geliştirmeleri öngörülmektedir. Yazma sürecinde harekete geçen düşünceler, dilin özelliklerine uygun bir

yapıyla kâğıt üzerine aktarılır. Bu yolla düşünceler, hem daha kolay incelenerek karşılaştırılmakta hem de yeniden düzenlenerek sistemli hale getirilmektedir. Yazma eğitimi, öğrencilerin düşüncelerini mantıklı bir düzen içinde metne aktarmalarını sağlar. Yazma süreci yazma öncesi hazırlık, taslak oluşturma, düzenleme, gözden geçirme ve yayımlama aşamalarından oluşur (Yıldız, 2018, s. 7-8). Öğrencilerden ana düşünce ile yardımcı düşünceleri içeren, yazım ve noktalama işaretlerine uygun, söz varlıklarından oluşan, uygun başlığın konulduğu bir metin oluşturmaları beklenir (Gündüz ve Şimşek, 2016, s. 23-24). Bu yolla öğrencilerin çeşitli konulardaki duygu, düşünce ve bilgilerini doğru, açık, etkili ve öz biçimde anlatma becerisi kazanmaları hedeflenir.

Öğretim sürecinin etkililiğini test etme, ölçme ve değerlendirme açısından önemli bir aşamadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, eğitim süreci boyunca yapılan öğrencinin akademik gelişimini birden fazla boyutta inceleyen bir bütün olarak sunulur (MEB, 2019, s. 6). Yapılan uygulamaların öğretim programı ile uyumlu olması beklenir. Bireylerin ilgi, tutum, başarı ve değerleri zaman içinde değişim göstereceğinden süreç içindeki ayrımları içeren değerlendirmelerin esas alınması gerektiği vurgulanır. Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi yazma etkinliklerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Böylece sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin programda yer alan Türkçe yazma kazanımlarına hangi düzeyde eriştikleri hakkında fikir sahibi olacakları, öğrencilerin gelişimlerine katkı sunacakları, öz yeterliliklerini geliştirmelerine ilişkin ortam hazırlayacakları düşünülmektedir.

1.2. Amaç ve Önem

İlkokul birinci sınıftan itibaren genellikle çocuk beden, zihin-kas ve dil gelişimi açısından yazmaya hazır düzeye gelir. Bu dönemde öğrenciden beklenen plan yapma, işbirliği kurma, başarıma, değerler sistemi geliştirme, akranlarıyla iyi ilişkiler kurma, benlik kavramı oluşturma, gözlem yetisi ile temel becerileri elde etmedir (MEB, 2019, s. 3). Okullar, sunmuş olduğu olanaklar sayesinde, öğretim programlarında hedeflenen kazanımların öğrenciler tarafından keşfedilmesini ve yaşam boyu sergilenmesini amaçlar. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bireyin zihninde bilginin yapılandırılmasını sağlarken toplumların kalkınmasında rol oynayan eğitimin ilerlemesine zemin hazırlar. Her ders için öğrenci seviyesine uygun belirlenen hedeflerin, planlanan kazanımlar doğrultusunda içeriğe dönüşmesi gerekmektedir. Hedefte belirlenen davranışların içerik ile ilişkili uygulamalarla öğrencide ne kadar gerçekleştiği, öğrencilerin belirlenen kazanımlara ne kadar sahip olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Akçay ve Safalı 2021, s. 1-7).

Araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıfta yazma etkinliklerinin öğretmen görüşlerine ve öğrenci ürünlerine göre gerçekleşme düzeyinin belirlenmesidir. Yazma kazanımlarının gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi, öğretim programının değerlendirilmesi açısından geri bildirim oluşturacaktır. Uygulanmakta olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dördüncü sınıf kazanımları dinleme/izleme başlığı altında 13, konuşma başlığı altında altı, okuma başlığı altında akıcı okuma altı, söz varlığı altı, anlama 25 olmak üzere toplam 37 kazanımı içermektedir. Yazma başlığı altında ise 22 kazanım yer almaktadır. Araştırmanın sonunda yürürlükteki İlkokul dördüncü sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yazma kazanımlarının gerçekleşme düzeyine yönelik sonuç elde edilecektir.

Temel dil becerileri arasında en sonda yer alan ve öğrencilerin zorlandıkları dil becerilerinden biri olan yazma alanına ait öğrenci etkinlikleri örnek olarak sunulmuştur. Çalışmanın ilkokul dördüncü sınıf çağındaki öğrencilerin önceki öğrenmelerle ilişkilendirilen disiplinlere, günlük hayatla iç içe olan değer, beceri ve yetkinliklere ulaşabilmeleri açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Problem cümlesi, 'İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi yazma becerilerinin kazanılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?' şeklinde belirlenmiştir.

Alt problemler ise;

İlkokul dördüncü sınıf yazma kazanım etkinlikleri ile ilgili;

- a. Öğretmenlerin öğrencilerin kazanımları elde etme düzeyine göre değerlendirmeleri nedir? Bu değerlendirmeler arasında anlamlı fark var mıdır?
- b. Öğretmenlerin kıdem düzeyine göre öğrencileri değerlendirmeleri arasında fark var mıdır?
- c. Öğrencilerin yazma ürünlerinin nitelikleri nasıldır? şeklinde belirlenmiştir.

1.4. Sınırlıklar

Araştırmanın sınırlıkları:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğrenciler 2023-24 öğretim yılında İzmir ili Bayraklı, Bornova, Buca, Çiğli, Karşıyaka ve Konak ilçelerindeki 4.sınıfta öğrenim gören öğrenciler,
2. İlkokulda görev yapan 110 sınıf öğretmenin 1110 öğrenciye yönelik değerlendirmeleri,
3. Yürürlükte olan İlkokul Türkçe Dersi 4. Sınıf Öğretim Programı'nda yer alan yazmaya yönelik 22 kazanım ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Öğretmenlerin öğrencilerine ilişkin değerlendirmeleri objektiftir.
2. Öğrencilerin yazma etkinliklerine ilişkin belirlenen örnekler sınıf içi etkinlikleri içermektedir.
3. Öğrencilerin yazma örnekleri kendilerine aittir.

1.6. Tanımlar

1. Yazma: Türkçe Öğrenme Alanındaki dört temel basamaktan biri olan ve öğrencilerde gerçekleşmesi hedeflenen duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesidir (MEB, 2009: 17).

2. Yazılı Anlatım: İnsan zihninin ürettiği duygu, düşünce ve olayları doğru, kolay, pürüzsüz ve inandırıcı bir anlatım tarzı ile kâğıda aktarmadır (Aktaş ve Gündüz, 2015: 163-164).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Cumhuriyet Döneminden Günümüze Kadar Yürürlükte Olan İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programları ve Yazma Öğrenme Alanı

Cumhuriyetin kurulduğu günden bugüne, birçok alanda olduğu gibi, eğitim alanında da reformlar gerçekleştirilmiş ve 1924 yılında yayımlanan İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı ile programa Cumhuriyet'in değerlerine uygun ders ve içerikler eklenmiştir (Gündüz, 2023, s. 154). Harf devrimi henüz yapıldığından Türkçe öğretimi yürürlükteki eski alfabeyle göre hazırlanmıştır (Aslan, 2011, s. 726). Aynı yıl İstanbul'da gerçekleştirilen "Elifba" kongresinde" 1. sınıflar için "Elifba"; 4. sınıflar için "kıraat", "inşad", "sarf", "tahrir", "imlâ" ve "yazı" dersleri belirlenerek programda yerini almıştır. İlk Mektep Programı'nda yer alan ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinin haftalık çizelgesi incelendiğinde "kıraat" ve "inşad" iki ders saati, "imlâ" bir ders saati, "sarf" bir ders saati, "tahrir" iki ders saati, "yazı" ise bir ders saati olmak üzere toplamda yedi ders saatini kapsamaktadır. Programda "tahrir" adı ile geçen yazma eğitiminde öğrencilerin duygu, düşünce, gözlem ve incelemelerinde sade bir dil kullanmalarına önem verildiği belirtilir. Öğretmenler, öğrencilerin yazı düzenini ve imla kuralları bilgisini derslerde kontrol ederek onların yazma becerisi kazanmalarında önemli rol oynamaktadır (Temizyürek ve Balcı, 2021, s. 22). Bu yolla öğrencide düzenli yazı yazma alışkanlığı kazandırılacağı düşünülmektedir. Maden'e (2022, s. 122-123) göre, programda yazma öğretimine ilişkin uygulanabilecek öğretim yöntem ve tekniklere ait yeterli bilginin yer almadığı görülür. Ancak yazı yazma çalışmalarının önemine değinilmiş ve gösterip yaptırma yönteminin yazma öğretiminde kullanılmasına ilişkin açıklamalardan söz edilmiştir.

Hazırlanan 1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'na ait kapsamın bir önceki programa göre daha geniş olduğu, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersini oluşturan "kıraat", "ezber ve inşad", "tahrir", "imla", "kavâid" ve "yazı" bölümlerinin her birinin birbirinin tamamlayıcısı nitelikte olduğu görülmektedir. Öğrenciler, "kıraat" derslerinde okuduğunu anlama ve kelime hazinesi oluşturmaya hedefler. Bu yolla öğrenciler Türkçe derslerinde başkaları tarafından dile getirilen sözlü ve yazılı ifadeleri doğru anlama becerisi geliştirebilmektedir. Ayrıca oluşturduğu kelime hazinesiyle duygu, düşünce ve fikirlerini bir başkasına sözlü ve yazılı olarak aktarabilmektedir. "Kıraat" çalışmalarıyla birlikte yürütülen "ezber ve inşad" çalışmalarında üst sınıflara doğru sessiz okumaya ağırlık verilir. Sözlük

kullanma yoluyla kelime hazinesi geliştirme hedeflenir. Yazma becerisinin geliştirilmesinin hedeflendiği “tahrir” derslerinde yazma konularının öğrenci seviyesine uygun olmasına dikkat edilir. Programda yazma planlarına yer verilir ve öğrenci ödevlerinin nasıl düzeltileceği açıklanır. Uyarılar kısmında öğrencilerin temiz ve düzenli yazma alışkanlığı edinmesinin öneminden bahsedilir (Temizyürek ve Balcı, 2021, s. 5-24). Öğretmenlerden öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kendi deneyimlerinden faydalanarak ifade etmelerinde dağarcığında bulunan kelimeleri kullanmasına fırsat tanınması gerektiği belirtilir (Maden, 2022, s. 125; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2016, s. 566-569). Maden (2022)’e göre bu etkinlik, yeniden yazma tekniği kullanılarak yapılabilir. Ayrıca yazma öğretiminde öğretmenler, öğrencilere grupla ve işbirliği içinde yazma görevleri verir. Böylece onların akran öğretimi ve akran değerlendirmesi yapmalarına ortam hazırladığı belirtilir. Yazma derslerinde uygulamalar yapılırken öğrenci seviyesine uygun olan cümleler basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora doğru yazdırılarak düzenlendiği ifade edilir. Yazma derslerinde belirlenen konuların öğrencilerin okul içi ve okul dışında yaşadığı olaylardan, Hayat Bilgisi dersinde anlatılan hikâye ve masallardan, Okuma dersi kitabında bulunan parçalardan oluşabileceği gibi serbest yazma çalışmalarından da oluşabileceğine ilişkin ifadeler yer verilmiştir. Programda özellikle ilkokulun son iki yılında öğretmenlerin dilekçe ve mektup gibi metin türlerine ait yazım kurallarının öğrencilere kavratılması gerektiği belirtilir. Yazma derslerinde öğretmenlerce kontrol edilen ve sene sonunda gösterime hazırlanan yazma çalışmaları, sınıf sergisinde sergilenir. Bu sayede öğrencilerin sene içinde yazma çalışmalarını itina ile yapmaları sağlanır (Temizyürek ve Balcı, 2021, s. 29). Programın “imla” bölümünde ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri için bir ders saati ayrılır. Derslerde çalışmalar “istinsah” (kopya) ile başlar. Çalışmalar gelişme gösterdikçe *dikte* çalışmalarına yer verilir. Yapılan çalışmalarda amaç harflerin yazım şeklinin ve yönünün öğretimi, kelimeye hangi harf ile başlanacağı ve devamında hangi harfin ekleneceğidir. Hazırlanan 1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı’nın “kavâid” bölümünde dile ait kuralların örneklerden hareketle sezdirilmesi gerektiği vurgulanmış ve anlatım yöntemi ile örneklerden kurala gidilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (Maden, 2022, s. 126; Temizyürek ve Balcı, 2021, s. 5). Programın “yazı” bölümünde ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri için bir ders saati ayrılır. Dersin hedefi yazının okunaklı olmasının sağlanmasıdır (Temizyürek ve Balcı, 2021, s. 5).

Tanzimat döneminde adı geçen ve II. Meşrutiyet döneminde güçlenen Lâtin temelli yeni Türk Alfabeti 1 Kasım 1928 tarihli kanunla kabul edilmiştir (Akyüz, 2019, s. 344-347). Bu sebeple 1930 yılında hazırlanan programda harf devriminin etkileri görülür. İlk olarak “Elifba” yerine “Alfabe” başlığı hazırlanmış, “Kavâid” başlığı “Gramer” başlığı olarak

değiştirilmiş, “Yazı” başlığı ise “El yazısı” olarak düzenlenmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2021, s. 5, Kurudayıoğlu ve Soysal, 2016, s. 569). Programın hedefleri incelendiğinde bir önceki program ile aynı amaçları taşıdığı görülmektedir. Öğretmenlerin “Alfabe” derslerinde öğrencilerin okuma ve yazmayı aynı anda yapmalarını sağlamak amacıyla, her öğrencinin okudukları cümleleri yazmalarına, yazdıklarını da okumalarına teşvik edildiği belirtilir (Temizyürek ve Balcı, 2021, s. 32). Hazırlanan 1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı’nın “kıraat” bölümünde öğrenciler okuduğunu anlama ve anlamlandırıldığını anlatma çalışmalarına alıştırılır. Yeni öğrenilen sözcüklerin sözlükten nasıl aranıp bulunacağını öğretmesiyle öğrencilerin kelime hazinelerine yeni sözcükler eklenir. Söz varlığı geliştirme, dil becerileri yoluyla geliştirilen duygu, düşünce ve fikirlerini sınıf seviyesine uygun olarak ifade edebilme, İstanbul şivesine uygun olarak konuşma becerisi geliştirme öğrencilerden beklenen diğer hedeflerdendir. Programın “tahrir” bölümünde yazma öğretimi sırasında öğrencilerin hazır bulunuşluk ve yaş seviyelerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Öğrenciler, yazılarını oluştururken duygu ve düşüncelerini yaşantısından getirmiş olduğu deneyimler yoluyla ifade ederken bunun yanında serbest yazma tekniğini de kullanabilecekleri belirtilmiştir. Ancak kompozisyona yeni başlarken öğretmenler konu hakkında plan yürütebilir. Programın “imlâ” bölümünde öğrencilerin yazma çalışmalarında yaptığı yazım, noktalama ve dilbilgisi hatalarının giderilmesi için sınıfça ya da grup çalışması içinde tartışmaların yapılması, dönüt düzeltmenin öğretmen tarafından verilmesi gerektiği ifade edilir. Programın “gramer” bölümünde dilbilgisi ve söz dizimi kurallarının örneklerden yola çıkılarak kurallaştırılması gerektiği belirtilmiş, öğrencinin günlük yaşamını etkileyecek şekilde düzenlenerek doğru konuşma ile yazmanın sağlanması gerektiği tespit edilmiştir. Programın “el yazısı” bölümünde öğrencilerin birinci sınıftan itibaren düzgün yazmaya karşı olumlu tutum oluşturmaları sağlanacak üst sınıflarda yazının okunaklılığı ve estetik açıdan düzgün olması için öğrenciler teşvik edilecektir (Temizyürek ve Balcı, 2021, s. 32-39; Maden, 2022, s. 130-131).

Eğitim sistemine yönelik olarak hazırlanan 1936 yılı İlkokul Türkçe Programı’nda yer alan amaçlar arasında okulların çocuğun farklı anlatımlarla kendisini ifade etmesine yardımcı olması gerektiği ifade edilmiştir (Arslan, 2007). Bu amaçla programda Türkçe dersinin anlama ve anlatma ile ilgili bölümünün bir bütün halinde verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Temizyürek ve Balcı, 2021, s. 40-41). Programın “Yazı ile ifade” bölümünde söz ile ifade edilenler yazıya geçirilirken öğrencilerin okul yaşamında ya da okul dışı yaşamda edinilen deneyimlerden yola çıkılarak duygu, düşünce ve isteklerinin ifade edilmesinde gözlem yeteneğinin öneminden bahsedilir. Öğrenciler gözlemleri sonucunda edindiği düşüncelerini

okul gazetesi ya da sınıf yıllığında paylaşarak yazılı ürünlere aktarır (Ulus ve Aytan, 2018, s. 52; Temizyürek ve Balcı, 2021, s. 54-55). Gözlem yeteneği gelişen ve ilgili bağlantılar arasında anlamlı ilişkiler kuran öğrencilerin, temel dil etkinlikleri yoluyla kazanmış olduğu bilişsel beceriler, günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümüne de katkı sunmaktadır. Ayrıca programda anlatılan bir metnin yarıda kesilerek devamının öğrenciler tarafından yazdırılması yer almaktadır. Böylece metin tamamlama yöntemiyle yazma sağlanır. Programın “imlâ” öğretiminde, öğretmenlerin kelimelerin doğru yazımında ilk olarak gösterip yaptırma tekniğinden yararlanması gerektiği belirtilir. Bunun yanında *dikte* yöntemine de başvurulmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Anlatma, akranla düzeltme, dikte etme, taklit, duyulardan hareketle yazma, gözlem, gösterip yazdırma, inşaat, ikna etme, metin tamamlama gibi yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılmasına olanak sunan 1936 İlkokul Türkçe Programı, öğretme-öğrenme süreci bakımından öncekilerden daha ayrıntılı olarak hazırlanmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2021, s. 54-59; Maden, 2022, s. 137-138).

Cumhurbaşkanı İsmet İnönü 1944 yılında, ilkokul 1. sınıflara yaklaşık 247 bin öğrencinin kayıt olduğunu, fakat bunlardan sadece 75 bin öğrencinin mezun olabildiğini açıklamıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında, harf devrimini takip eden yıllarda, özellikle kırsal kesimde okuma-yazma becerisinin yeterince kazandırılmadığı düşünülebilir (Akyüz, 2019, s. 347-348). Uzun süre yürürlükte kalan ve okuma yazma öğretiminde cümle temelli öğretim yönteminin benimsendiği 1948 İlkokul Türkçe Programı’nda dilimize ait unsurlar sezdirilerek verilmiş bu yolla öğrencilerin Türk dili sevgisi kazanmaları hedeflenmiştir. Temel dil becerilerinin birbiri ile çok sıkı bir şekilde bağlandığı programda öğretme-öğrenme süreçlerinde gerçekleştirilen etkinliklerin birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu, ancak yazı derslerinin ayrı bir ders olarak uygulandığı belirtilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2021, s. 59-60; Gün, 2021, s. 33; Maden, 2022, s. 138). Gerçekleştirilmek istenen amaçların ilk defa sınıf ölçeğinde verildiği 1948 İlkokul Türkçe Programı’nda öğrenciler kompozisyonlarını yazarken gözlem ve serbest yazma, ders konularıyla ilgili değerlendirmelerini not alma, çağrışım yoluyla edindiği izlenimleri duyulardan hareketle yazma yöntemleriyle yazar. Bu yolla öğrencilerin özgün fikirler üretirken düşünme becerilerini harekete geçirdiği belirtilir. Programda yeni öğrenilen kelimelerin çizim ya da görseller yoluyla aktarılarak anlamın kavratılması yoluna gidilir (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2016, s. 572-575; Temizyürek ve Balcı, 2021, s. 68-71; Maden, 2022, s. 142-143). Programda ayrıca imlâ ile ilgili değerlendirmelerin yapılmasında öğretmen kontrolü gerektiren değerlendirmelerin yanında akran ve grupta değerlendirmeye yönelik ayrıntılı açıklamalar bulunmaktadır (Ulus, Aytan, 2018, s. 53;

Temizyürek ve Balcı, 2021, s. 71-72; Maden, 2022, s. 143). Önerilen değerlendirme teknikleri ile yazma becerisinin kazandırılması öngörülmüştür.

Uzun süre yürürlükte kalan 1968 İlkokul Türkçe Programı'nda, amaç ve açıklamalar düzenlenerek uygulamaya konulmuştur. Türkçe dersi "ilk okuma ve yazma", "okuma", "sözlü ve yazılı anlatım", "imlâ", "dil bilgisi" ve "inşat" alanlarından oluşmuş ders saatleri değiştirilerek ayrıca *yazı* bölümüne yer verilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2021, s. 89-90; Maden, 2022, s. 145). Yazı derslerindeki uygulamalarda kullanılacak araç-gereçlere ve yazı çeşitlerine yer verilmiştir (Gün, 2021, s. 33). Programda öğrencilerin günlük dilde öğrendiği kelimelerle okuma yazma sürecine başlaması, sınıf ve okul hayatı ile ilişkilendirilen Hayat Bilgisi dersi konuları ile devam ederek masal ve hikâye aktarımlarıyla sürecin desteklenmesinin gerekli olduğu dile getirilmiştir. Programın yazma öğretiminde düzgün yazmanın düzgün konuşma ile ilişkisinden bahsedilmiştir. Yazma öğretimine başlanırken sınıfça belirlenen konuların konuşmuş gibi yazılmasının uygun olacağı belirtilmiştir. Serbest yazma tekniğiyle düşüncelerini toparlayan öğrenciler, bir üst sınıfa geçtikçe duygu ve düşüncelerini etkili yollarla aktarma becerisi kazanır (Maden, 2022, s. 150-151). Öğrencilere yazma becerileri kazandırılırken kelimelerin eş ve zıt anlamlıları ile eş seslilerinin kavratılmasında kelime defteri tutulması gerektiği belirtilir (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2016, s. 578-581). Öğrenciler, çağrışım yoluyla kazanmış olduğu kelimeleri yazma çalışmalarında kullanmasıyla yazma becerilerini destekleyen yolları belirlemiş olabilir. Derslerde öğretmen tarafından kullanılan destekleyici yazma uygulamaları yoluyla öğrencilerin yazma becerilerini pekiştirebileceği gözlemlenmektedir.

Kesintisiz zorunlu eğitime geçilmesi sonucu oluşan ihtiyaçtan doğan 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (İlkokul), 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'ndan sonra hazırlanmıştır. Programda "ilköğretim" kavramı kullanılmış ve program beş artı üç yıl şeklinde düzenlenmiştir (Maden, 2022, s. 155). Öğrenciler ilkokulun son sınıfını bitirdiklerinde ilkokul, ortaokulun son sınıfını bitirdiklerinde ise ortaokul diplomasını almaya hak kazanırlar (Akyüz, 2019, s. 348). Dört temel dil becerisinin ayrıntılı olarak düzenlendiği programda genel amaçlar ve açıklamalara yer verilmiş, "ilk okuma yazma" bölümü ayrı bir başlık altında hazırlanmıştır. Programda öğrencilerin, yazılı anlatım becerilerini geliştirmek amacıyla sözlü anlatımla kazanılan davranışlardan beslenmesi gerektiği belirtilir. Öğretmenler derslerde "bakarak yazma", "dikte çalışması", "söyleyerek yazma", "cümleden metin oluşturma" ve "serbest yazma" yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrencilerin yazma

becerileri kazanmalarına destek olmaktadır (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2016, s. 581-587; Maden, 2022, s. 159-168).

Hazırlanan 1997 İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin düzgün, okunaklı, temiz ve seri yazma becerisi edinmeleri hedeflenmiştir. Bu doğrultuda haftalık ders çizelgesinde Türkçe dersine ayrılan toplam ders süresinin bir saatinde yazıya yer verilmesi ihtiyacı doğmuştur. Uygulamalar yoluyla öğrencilere dikkatli olma, sabır gösterme, sebat etme, yaratıcı ve estetik düşünme davranışlarının kazandırılması amaçlanmıştır. İlkokul dördüncü sınıftan itibaren kişinin adı, soyadı veya adının ilk harfi ve soyadından oluşan okunaklı imza atma becerisi kazandırılması hedeflenmiş, böylece öğrencinin kendine özgü olan estetik yazı algısı edinmesi sağlanmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2021, s. 930-938).

Zorunlu eğitim 1997-1998 öğretim yılından itibaren sekiz yıla çıkarılmıştır. Daha sonra 2012-2013 öğretim yılından itibaren 4+4+4 şeklinde 12 yıla yükseltilmiştir (Akyüz: 2019, s. 346-349). Türkçe öğretim programı 23 yıl uygulamada kaldıktan sonra 2004 yılında yeniden hazırlanarak 2005-2006 öğretim yılında yürürlüğe konmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarından beri davranışçılık ekolü ile yazılan programlar, 2005 yılı itibariyle yapılandırmacılık ekolünü benimsemiştir (Güneş, 2009). Programda öğrenme alanları “dinleme”, “konuşma”, “okuma”, “yazma” ile “görsel okuma ve görsel sunu” olarak düzenlenmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2021, s. 122-123). Programda yazma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma bölümlerinden oluşmaktadır. Yazma becerileri, zihinsel becerilerin harekete geçirilmesi ile başlar. Bu bağlamda süreci hazırlık yapma, yazma amacını belirleme, uygun yöntemler seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kuralına uygun yazma izler. Öğrenciler okuma yapma, yazma ve yazdıklarını inceleme aşamalarını gerçekleştirirken sorgulayıcı, açıklayıcı, ikna edici ve serbest yazma gibi tür ve yöntemlerden yararlanabilir (Temizyürek ve Balcı, 2021, s. 130-131). Programda belirlenen kazanımların değerlendirilmesinde klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden farklı olarak süreç değerlendirmeyi içeren alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasının önerildiği görülmektedir (Temizyürek ve Balcı, 2021, s. 252-308).

Türkçe öğretim programı, 2009 yılından itibaren “bireysel farklılıklara duyarlı”, “tematik”, “sarmal” ve “beceri yaklaşımı” nı içermektedir (Güneş, 2009). Bilginin öznel olduğu programda öğrenme alanları “dinleme”, “konuşma”, “okuma”, “yazma”, “görsel okuma” ve “görsel sunu” olmak üzere beş ayrı başlık altında toplanmıştır. Zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin ifade edilmesi olarak tanımlanan *yazma* alanı, ön bilgileri gözden

geçirme, düzenleme ve aktarma süreçlerini içermektedir. Programda dördüncü sınıfa ait yazma alanı incelendiğinde gösterip yaptırma, cümle tamamlama, neden-sonuç içeren cümleler yazma, yaşantısından yola çıkarak duygu ve düşüncelerini anlatan metinler oluşturma, okul ya da sınıf gazetesi oluşturma gibi etkinliklerin yapıldığı görülmektedir. Dördüncü sınıflar için belirlenen “yazma” alanına ait kazanımlar, ölçme-değerlendirme yöntemleri ile açıklanarak etkinlik örnekleri ve açıklamalar başlıkları altında örneklendirilmiştir. “Yazma” alanı nicelik açısından değerlendirildiğinde, yazma kurallarını uygulamaya ait 14 kazanım bulunmaktadır. Kendini yazılı olarak ifade etme başlığında ise 32 kazanım yer alır. Tür, yöntem ve tekniklere uygun yazmada ise on dört kazanım yer almaktadır (MEB, 2009, s. 3-92). Bu açıdan değerlendirdiğimizde 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın kazanım kapsamı oldukça geniştir.

2015 yılında 12 yıllık kesintili 4+4+4 şeklinde olan zorunlu eğitim modeline geçilmiş ve 2015 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar) düzenlenerek 2016 yılında aşamalı olarak eğitim-öğretime geçilmiştir (Akyüz, 2019, s. 352; Aydın, 2017, s. 47). “Sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” başlıkları olmak üzere üç ana başlık altında isimlendirilen öğretim programında yer alan okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme, sentezleyebilme ve eğitim ortamlarında bilgi teknolojilerini kullanabilme maddeleri önceki programlara göre gözle görülen değişiklikler arasında yer almaktadır. “Yazma” öğrenme alanında yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar bulunmaktadır (MEB, 2015, s. 7). Programda 4. sınıfa ait “yazma” öğrenme alanında “Oluşturduğu taslakta giriş, gelişme ve sonuç/ serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer verir” kazanımı ve “yazdıklarını gözden geçirerek anlam bütünlüğünü bozan ifadeler, yazım ve noktalama hataları varsa bunları belirler, düzeltir ve metni yeniden yazar/düzenler.” kazanımları ile planlı yazmanın amaçlandığı görülmektedir. “Herhangi bir işin yapılması, işlemin gerçekleştirilmesi vb. konularda işlem basamaklarını sırası ile yazar.” kazanımı ile kontrollü yazma amaçlanmaktadır (Maden, 2022, s. 183). Teoride üst düzey düşünme becerilerini hedefleyen amaçlara yönelik kazanımların yer almasına rağmen, dördüncü sınıfa ait kazanımların bilişsel boyutu incelendiğinde çoğunlukla anlama, uygulama ve çözümleme düzeyinde olan kazanımların bulunduğu görülmektedir (at ve Atik, 2018, s. 544). Süreç temelli yazma modelinin esas alındığı öğretim programında kazanımlar birçok becerinin kullanılmasını gerektiren hazırlıktan paylaşmaya doğru yol alan bir yapıda işlenmektedir

(MEB, 2015, s. 3-7). Yapılan araştırmada öğretmenlerin ortak görüşü, programda yer alan kazanımlara ait açıklamaların yetersiz olduğu şeklindedir (Atik ve Aykaç, 2017, s. 601).

Postmodern yapının izlerini taşıyan 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı, bireyin hem kendisini hem de içinde bulunduğu düzeni merak güdüsü içinde “yeniden inşa etme” arzusu üzerine temellendirilmiştir. Bunun dışında 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda kazanımların açıklaması yer alırken, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda kazanım açıklamasına yer verilmemiştir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda öğrenme alanına ait açıklamalar bulunmazken dil becerilerinin kazandırılmasında tek bir yaklaşımın benimsenmemesi gerektiği vurgulanır (Aydm, 2017; Bağcı Ayrancı ve Mutlu, 2017). İlk defa değerler eğitimine yer verilmiş ve temaların yapısına uygun etkinlikler önerilmiştir. Bu yolla kazanımların sağlanmasında değerler eğitiminin katkı sunacağı düşünülmektedir (MEB, 2017, s. 3-7). Programda Türkçe dersinin haftada bir defa yazı çalışmalarına ayrılması gerektiği belirtilir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin düzgün, temiz ve okunaklı yazılar yazmaları, aşamalı olarak kelime ve cümle çalışmalarına geçilerek kendine has yazma becerilerinin kazandırılması sağlanır (MEB, 2017, 17). Dördüncü sınıf yazma öğrenme alanına ait “Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar.” kazanımı ile kontrollü yazma; “Hayalî ögeler barındıran kısa metinler yazar.” kazanımıyla yaratıcı yazma hedeflenmektedir. “Hikâye edici metin yazar.”, “Bilgilendirici metin yazar.” ve “İmza atar.” kazanımları ile kontrollü ve güdümlü yazma sağlanırken “Yazdıklarını düzenler.” kazanımı ile planlı yazma amaçlanır. “Yazma stratejilerini uygular.” kazanımı ile öğrencilerin yazı yazarken kullanabileceği uygun yöntem ve teknikleri seçmeleri beklenir (Maden, 2022, s. 190).

Bir yıl sonra yürürlüğe konan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı, yurt içi ve yurt dışında gelişmekte olan süreçler dikkate alınarak eğitim paydaşlarının yapmış oldukları tespitler gözden geçirilerek güncellenmiştir (MEB, 2018, s. 7). Bu amaç doğrultusunda hazırlanan program daha sade yapıdadır. Önceki programdan farklı olarak özel amaçlar başlığı taşıyan bir bölüm bulunur (MEB, 2018, s. 3). İlkokulu bitiren öğrencilerin 21. yüzyıl hedeflerine uygun olan, sosyal ve bilimsel becerileri içeren, farklı sınıflarda sarmal yaklaşımla oluşturulan kazanımları ders sonunda sergilemesi amaçlanır (MEB, 2018, s. 3). Programın yazma öğrenme alanı incelendiğinde bir önceki programda belirtilen özellikler ile benzer özellikleri taşıdığı görülmektedir (Maden, 2022, s. 192; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019).

Yürürlükte olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerileri ve zihinsel becerileri kazanma, okuma-yazma alışkanlığı edinme, diğer alanlardaki öğrenmeleri sağlayacak şekilde tematik yaklaşım esas alınarak yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)' na göre eğitim sistemimizin temel amacı, değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Belirlenen bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarında yer alan hedeflerle kazandırılırken, değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışlar arasındaki bütünlüğü kurmayı sağlar. Programın yazma öğrenme alanına ait dördüncü sınıf basamağında yer alan “Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar.” kazanımı ile öğrencilerin kontrollü yazma becerisi kazanmaları; “Hayalî öğeler barındıran kısa metinler yazar.” kazanımıyla öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi kazanmaları hedeflenmektedir. “Hikâye edici metin yazar.”, “Bilgilendirici metin yazar.” ve “İmza atar.” kazanımları ile öğrencilerin güdümlü ve kontrollü yazma becerisi kazanmaları; “Yazma stratejileri uygular.” kazanımıyla yazma çalışmalarında kullanılacak strateji, yöntem ve teknikler arasında uygun olanın belirlenip işe koşulması amaçlanır.

Toplumsal katkının ele alındığı ve bütüncül eğitim yaklaşımının savunulduğu 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1,2,3 ve 4. Sınıflar) temel öğeleri “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni” nin benimsediği ilke ve yaklaşımlara göre şekillendirilmiştir. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024)'nda, bireye ait kavramsal ve alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerilerine ait eğilimler ile değerler ve okuryazarlık alanları fonksiyonel açıdan ele alınmıştır. Dil becerileri “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” içinde yer alan beceri, eğilim, değerler ve okuryazarlıkla birleştirilerek medeniyetin etkin kurucusu ve geliştiricisi olan bireylerin yetiştirilmesini hedeflemiştir. Söz varlığının ve dil becerilerinin geliştirilmesine özen gösterilen programda öğretme-öğrenme ortamında öğrenciler sürece aktif olarak katılır. “Farklılaştırma” başlıkları altında ele alınan destekleme ve zenginleştirme uygulamaları, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları kapsayacak öğrenme çıktılarının oluşturulmasını hedefler. Bu durumun öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebileceği sınıf ikliminin oluşturulmasına zemin hazırlayacağı söylenebilir. Farklı dersler arasında disiplinler arası ilişkiler yoluyla bağlantı kuran birey, günlük yaşantısında karşılaştığı bir olay ya da durumdan yola çıkarak öğrenilen bilgileri ihtiyaç haline getirir. Böylece günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilebilir. Öğretim materyallerinin hazırlanması ve disiplinler arası faaliyetlerin planlanma aşaması zümre öğretmenler kurulu tarafından oluşturulur. Bu yolla öğretmenler arasında birlik ve uyumun sağlandığı atmosferler oluşturulabilir. Öğrencilerin yetenek ve

İhtiyaçlarına yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024)'nda günlük yaşamla ilişkili konular ve problemler ele alınır, dijital beceriler ile teknolojiye yararlanılır. Böylece öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına yönelik çeşitlenen ölçme-değerlendirme uygulamaları yapılabilir. Hazırlanan İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024) incelendiğinde her iki programın genel amaçlarından ölçme ve değerlendirme ilkelerine kadar çeşitli benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiştir. Kaya ve Aydın (2024) çalışmasında her iki programda temel beceri alanları ile öğrencilerin bireysel farklılıklarının esas alındığını belirtir. Araştırma sonucuna göre programlar ölçme ve değerlendirme açısından yapılandırıcı ve süreç odaklıdır. Ayrıca programda beceri ve kazanım odaklı izler görülür. Ancak 2024 programında 2019 programına göre birtakım farklılıklar görülür. Farklılıklar arasında “kazanım” ifadesi yerine “öğrenme çıktısı” ifadesine yer verilmiştir. Ayrıca tema sayısı ve zorunlu temalar azalmıştır. Programa dil yapıları ile söz varlığına yönelik çıktılar eklenmiş ve görev odaklı ölçme ve değerlendirme benimsenmiştir. Öğrenci üretim atölyeleri, programlar arası bileşenler, kavramlar, tema içerikleri ve işleniş akışı gibi özellikler programa eklenmiştir. Türkçe öğretim sürecinin öğretme-öğrenme uygulamalarında metinle etkileşim öncesi, sırası ve sonrasına dayanan bir sıralama izlenir. Temalarda yer alan metinler Erdem, Değer, Eylem (EDE) modelinde sunulan değerlerle ve Türkçe ders kitaplarına alınan metinlerle ilişkilendirilir. Not alma, özet çıkarma, eleştirel yazma, yaratıcı yazma, serbest yazma, sözcük veya kavram havuzundan seçerek yazma, anahtar sözcük, günlük/kurgusal günlük, güdümlü ve kontrollü yazma, metni tamamlama, tahminde bulunarak yazma vb. teknikler yoluyla dört temel dil becerisinin gelişimine uygun öğretme-öğrenme çıktıları süreç ve sonuç değerlendirmeye yönelik araçlarla yapılır. İlkokul dördüncü sınıfta her dönemin başındaki ilk haftada bir önceki yılın ya da dönemin konularını kapsayan hatırlatma etkinlikleri düzenlenir. Böylece o yıl içinde gerçekleştirilecek öğretim sürecindeki engelleri aşmak için gerekli ortam sağlanmış olur. Her dönemin son haftası ise öğrenme faaliyetlerinin pekiştirildiği haftadır. Öğretmenlerin pekiştirme haftasında etkili öğretme stratejilerinden faydalanması sonucunda bilginin bir sonraki aşamaya transferi kolaylaşır.

İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024)'nda sekiz tema (Erdemler, Milli Mücadele ve Atatürk, Doğa ve İnsan, Kütüphanemiz, Kendimizi Geliştiriyoruz, Bilim ve Teknoloji, Geçmişten Geleceğe Mirasımız ve Demokratik Yaşam) bulunur. Her temaya uygun olarak hazırlanan kazanımların ders saati, alan becerileri ile kavramsal beceriler, eğilimler, programlar arası bileşenler, sosyal duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri disiplinler arası ilişkiler ve beceriler arası ilişkiler bir önceki

programda yer alan kazanımlara göre ayrıntılandırılmıştır. Temalarda yer alan yazma öğrenme alanına ait beş kazanım belirlenir. Yazılı anlatım becerilerini yönetebilme kazanımının alt başlıkları incelendiğinde kazanımın yazma stratejilerini uygulama ile ilişkili olduğu söylenebilir. Yazılarında içerik oluşturabilme kazanımının alt başlıklarının yazma konusu, söz varlığı ile ilişki kurma, bağdaşıklık ve tutarlılıktan yola çıkarak hedef kitleye dönük yazılar oluşturmaya dayandığı ileri sürülebilir. Yazma kurallarını uygulayabilme kazanımının alt başlıkları incelendiğinde yazdıklarını düzenleme kazanımı ile ilişkili olduğu söylenebilir. Yazma sürecine etki eden durumları gözden geçirebilme kazanımının alt başlıkları incelendiğinde kişinin öz farkındalığının gelişimini yansıttığı, duyguların kişinin performansı üzerindeki etkilerinin kavranmasına dayandırıldığı öne sürülebilir. Yazma sürecini değerlendirme kazanımına ait alt başlıklar değerlendirildiğinde gözden geçirip düzenleyerek yazma ve redaksiyon aşamalarına uygun olduğu ifade edilebilir.

2.2. Dilin Önemi ve Yazma ile İlişkisi

Anlama ve anlatma ihtiyacı doğuştan gelir. Yetiştigi topraklarda filizlenip yücelerek kıymetli bir hazineye dönüşen dil, tarihin izlerinden ve coğrafyanın insan ile ilişkisinden parçalar taşıyarak sanatın estetik değerleriyle yoğrulur. Çağın gerekliliğine uyum sağlayarak ilerleyen dilin, organik bir yapısı vardır. Dil; duygu, düşünce, istek ve olayların toplumu oluşturan bireyler arasında ses ve anlam yönünden ortak kurallar yoluyla aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş dizgedir (Aksan, 2015, s. 55). Bu bağlamda dil aracılığıyla düşünme becerilerini geliştirerek olaylar arasında analiz yeteneği kazanan bireyler, öğrenmelerini bilgi alışverişinde bulunarak aktarırken eğitim süreçlerine katkı sağlar. Yine dil sayesinde işbirliği yaparak ortaklıklar kuran bireyler, kültürel kimliklerini koruma altına almaktadır.

Dil ve yazma ilişkisi derin ve karmaşık bağlardan oluşur. İnsanlar dil aracılığıyla duygu ve düşüncelerini ifade ederken yazma, var olan bu düşünceleri somut bir şekilde dönüştürme sürecini içerir. Saussure'e (1985) göre dil ve yazı birbirinden ayrı iki göstergeler dizgesinden oluşmaktadır. Yazı, dilin görsel olarak sembolleştirilmesidir. Yazının tek ve biricik varlık nedeni dili göstermektir. Yazının görüntüsü bizde sürekli ve sağlam izlenimini uyandırır. Yazı görüntüsü sesin yerini aldığı anda kendini belirtmeye başlar. Yazının kurallar bütününe sahip olması dil ile yazı arasında bir uyumsuzluk olduğunda yazının her zaman dilden daha üstün olduğunu bize göstermektedir. Yazın diline ait sözlük, kitap vb. yayınlar yazının görsel izlenimlerine örnektir.

Günümüzde iletişimin temel araçlarından biri olarak kabul edilen yazı bireyler arasında bilgi aktarma, paylaşma ve saklama aracı olarak kullanılır. Eğitimin temel unsurlarında biri olan yazma sayesinde bireyler düşünce süreçlerini geliştirerek bilgiyi daha derinlemesine anlamlandırır. Yaratıcı ifadenin aracı olarak kullanılan yazının metin türlerini oluşturmada; duygu, düşünce ve hayal güçlerini ifade ederek aktarılmasını sağlamada rolü vardır. Öğretmenler yazmayla ilgili etkinliklere geçmeden önce, öğrencilerin yazmaya karşı psikolojik ve zihinsel açıdan hazır hale gelmelerine yardımcı olmalıdır (Güneş, 2014).

Düzenli yazı yazmak için üç temel ilkeye dikkat etmek gerekir (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2015, s. 14-16):

- a) Buluş (duygu ve düşünce üretme, icat)
- b) Düzenleyiş (plan yapma, tertipleme)
- c) Anlatış (ifade etme)

Buluş aşamasında; oluşturulacak metinle ilgili duygu ve düşünceler toplanır. Duygu ve düşüncelerin kanıtlarla açıklanması yazının inandırıcı olmasında etkilidir. Konuyu belirleme ve sınıflandırma, ana düşünce ile yardımcı düşünceleri belirleme gibi temel unsurlar ortaya konur. Konu üzerinde düşünürken konunun özgün olmasını sağlayan birtakım duygu ve düşünceler canlanır. Bu sayede yazının değeri artar. Düzenleyiş aşamasında; zihinde canlandırılan yazı malzemesi belli bir plana göre düzenlenir. Bir bakıma yazının taslağı oluşturulur. Anlatış aşamasında ise duygu ve düşüncelerin dile getirilmesi yani ifade edilmesi aşamasıdır. Bu aşamada kelime hazinesinden, cümle bilgisinden, paragraf yapısından ve noktalama imla kurallarından yararlanır. Öğretmenler öğrencilerine yazma nedenleri, okuyucu kitlesi ve hangi metin türünde yazmaları konusunda farkındalık kazandırılmalıdır (Avşar Tuncay 2018 s. 66-70).

Etkileyici ve sürükleyici yazma becerisi kazanmak, geleneksel yazma becerisinden çok daha fazlasını gerektirmektedir. Öğretmenler yazma etkinlikleri yoluyla öğrencilerin ilgisini çekebilir, yazma tekniklerini kullanarak etkileyici yazmanın yollarını gösterebilir (Absalomov ve Khujakulov, 2024, s. 192-193). Bunlar duruluk, açıklık, sadelik, içtenlik, akıcılık ve kişisellik (Aktaş ve Gündüz, 2015, s. 194-196; Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2015, s. 15-16; Gündüz ve Şimşek, 2016, s. 98-100). Duruluk, anlatılacak duygu, düşünce ve olayların gereksiz kelimelerden arındırılarak aktarılmasıdır. Açıklık, sözün hiçbir kuşkuya yer vermeden açık bir biçimde ifade edilmesidir. Sadelik, anlatılan duygu, düşünce ve olayların

gösteriş ve yapaylıktan uzak olması yalın bir şekilde anlatılmasıdır. İçtenlik, görüşlerimize uyan ifadeleri içimizden geldiği gibi kaleme almaktır. Akıcılık, sözcük, cümle ve paragrafların birbiriyle uyumlu olmasıdır. Söylenmesi zor sözcükler hem akışı etkiler, hem de yazının düzenini bozar (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2015, s. 15-16). Yazma duygu, fikir ve deneyimlerin düzenlenerek sağlıklı bir şekilde ifade edilmesinde ve anlatılanların gelecek kuşaklara aktarılmasında büyük öneme sahiptir. Öğretmenler öğrencilerine yazma ipuçlarını vererek onları yazmaya karşı teşvik ettikçe öğrencilerin yaşam koşullarına uyum sağlama, fikirlerini açık bir şekilde dile getirme, iletişim kurma becerilerini şekillendirme hızları artabilir.

2.3. Yazma Becerisi ve Gelişimi

Yaşamın ilk yıllarında oynadığı oyunların çoğunda ellerini ustalıkla kullanan ve parmaklarını keşfeden 18-24 aylık bebeklerde yazma becerisinin gelişimine yönelik gözlemlerde bulunulur. İki üç yaşlarına gelen çocukların ise eş güdümlü karalamalar yaptığı görülür (Avşar Tuncay, 2018 s. 57-59; Yavuzer, 2018 s. 48-49). Üç ile beş yaşları arasındaki çocuklar daha rahat bir şekilde çizimler yapabilmektedir. Çizilen şekillerin belli bir noktadan başladığı ve birbirinin devamı niteliğinde ilerlediği görülür (Yavuzer, 2018, s. 49-50). Karalama aşamasındaki çocuklar resim yaparken kâğıda çizimleri hakkındaki görüşlerini karalama vasıtasıyla yapar. Dört yaşına gelen çocuk, yazı bilinci kazanarak yazının karalamadan çok daha farklı ve anlamlı olduğunun ayırdına varır (Avşar Tuncay, 2018). Bu gelişim aşaması yazma becerisinin temelini oluşturur. İlkokulun birinci döneminde henüz olgunlaşmayan motor kasların gelişimini hızlandırmak için çocuklar okul öncesi dönemde çizim ve resimler yapma, sınırları belli olan boyama alıştırmaları ile noktalardan oluşan basit şekilleri tamamlama, kum havuzunda parmak kaslarını çalıştırma, labirent bulmacalar çözme ve karalama defterine şekil çizme etkinliklerine katılır (Yavuzer, 2018, s. 48-50). Okul öncesi dönemde edinilen yazı bilinci ileriki yıllarda okuma ve yazma becerisi kazanılmasına katkıda bulunacaktır (Avşar Tuncay, 2018).

İlkokula başlayan öğrenci, temel düzeydeki becerilerini geliştirebilmek için bilişsel basamakları kullanır. Bilişsel basamaklar yoluyla edinilen beceriler sayesinde öğrenciler, ilkokulun ilk yılında tanıştıkları ortama uyum sağlamak için dil becerilerini kullanmayı öğrenir. Bilişsel düzeyde kazanılan becerilere duyuşsal ve devinişsel beceriler de eklenince dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarının birbirini desteklediği karmaşık bir süreç başlar. Bu aşamada öğretmenler, öğrencinin okul ortamına güdülenmesini sağlayan ortamlar hazırlayarak çocukların gelişim düzeyini gözetim altında tutar (Coşkun ve

Baytar, 2018 s. 320-321). İlk okuma yazma sürecinde edinilen kazanımlar aracılığıyla öğrenciler ana dili öğretimi ve okuryazarlık becerisiyle bağdaşıklık kurar (Ciğerci, 2022, s. 23-26).

Yazma bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerin işe koşulmasıyla edinilen uzun süren alıştırmalar yoluyla nitelik ve nicelik açısından uygun seviyeye gelen etkili ve kalıcı bir etkinliktir. Akyol'a (2018) göre yazıdaki en önemli öğeler okunabilirlik ve hızdır. Bu öğelerin kazandırılması harflerin boyutu, yazılış yönü ve okunabilirlik gibi özelliklerin uygun nitelikte kavranmasına bağlıdır. Böylece yazma kazanımı hem içerik hem de biçim açısından hedefine uygun biçimde sağlanmış olur.

2.4. Yazma Modelleri

Dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel aşaması bulunur. İlkokula başlayan çocuk düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi becerileri temel düzeyde ilk okuma yazma süreciyle birlikte kazanmaktadır (Güneş, 2014, s. 25-26). Yazma eğitimi kişiden kişiye farklılık gösterir ve bireyin kendine en uygun olan yazma yöntemlerini belirlemesi sonucu gelişir. Alan yazın taramasında çoğunlukla ürün ve süreç yaklaşımlarına rastlanmaktadır (Topuzkanamış, 2014, s. 277-278). Ürün ve süreç odaklı yaklaşımlar ilgili başlıklar altında açıklanmaktadır:

2.4.1. Ürün Odaklı Yazma Modelleri

Bir dizi karmaşık eylemin davranış haline gelmesi sonucu gözlenen kelime dağarcığı, sözdizimi ve bağlayıcı araçların uygun kullanımı (Badger ve White, 2000, s. 153) olarak nitelenen ürün odaklı yazma modelinde yazma becerisi tek bir seferde gerçekleştirilecek bir eylem olarak düşünülmektedir (Can, 2018). Öğrenci eylemini gerçekleştirirken "alıştırma", "kontrollü yazma", "rehberli yazma" ve "serbest yazma" tekniklerini kullanır (Badger ve White, 2000, s. 153). Bir metnin belirli özelliklerinin tanınmasının amaçlandığı alıştırma tekniğinde (Badger ve White, 2000) öğrencilerin metin türlerine ait özellikleri kavramaları amaçlanır (Özdemir, 2018, s. 546-547). Sözcük, cümle ve paragraf yapılarının dilbilgisi kurallarına uygun olarak yazıldığı kontrollü yazma tekniğinde (MEB, 2009), öğrenciler düşüncelerini derinleştirerek yazar (Badger ve White, 2000). Bir konu hakkında duygu ve düşüncelerin paylaşıldığı rehberli yazma tekniğinde öğretmen tarafından belirlenmiş bir konu hakkında öğrenciler bilgilendirilerek tartışma yapmaları sağlanır. Tartışma sonucunda edinilen bilgiler duygu ve düşüncelerle harmanlanarak yazma işlemine geçilir. Yazılan yazılar, öğretmen tarafından değerlendirilir (Gündüz ve Şimşek, 2016). Yazma kurallarının ve konu

listesinin verildiği serbest yazma tekniğinde (MEB, 2009) öğrencilerin yazma yeteneğini ortaya çıkarmaları beklenir (Badger ve White, 2000).

Tüm öğrencilerin aynı düzeyde kabul edildiği ürün odaklı yazma modelinin (Can, 2018), eğitim öğretim ortamında varlığını sürdürüyor olması, öğrencilerin ürüne odaklanmasına ve yazma sürecinde kazanılması gereken becerilerin gözden kaçmasına neden olmaktadır (Can, 2022). Öğretmenlerin öğrencileri not karşılığında değerlendirdiği ürün odaklı yazma modelinde biçimsel özellikler göz önünde bulundurulurken bireysel farklılıklar ise göz ardı edilir (Ülper ve Uzun, 2008).

2.4.2. Süreç Odaklı Yazma Modelleri

Fikirlerin bir araya getirilmesinden oluşturulan yazının yayınlanmasına kadar ilerleyen süreçte amaç, öğretim stratejilerinin gelişimsel boyutta işe koşulmasını sağlayarak öğretim ortamında öğretmenlerin öğrencilere geri bildirim verip yazma eyleminin kolaylaştırılmasını sağlamaktır (Can, 2018). Süreç odaklı yazma modeli alan yazında benzerlikler göstermektedir. Alan yazında adına sıklıkla rastladığımız modeller kısaca şöyle özetlenir:

a. Schmidt Modeli (1975)

Schmidt tarafından 1975 yılında geliştirilen yazma modelinde bilgiler, bireyin şemalarında depolanmış halde bulunur. Çeşitli durum ya da olayların bireyin yaşantısına girmesiyle birey, çevresel şartlara uyum sağlayacak şekilde depolanmış halde bulunan bilgilerini zihinsel yapılardan harekete geçirerek kullanır. Schmidt modeli, Chomsky' nin dil edinmek için bireyin beyinde özel programların olduğu anlayışına dayanır. Schmidt modeli, bireyin dil becerisi kazanması sırasında beyindeki diğer birimler ile ortaklaşa hareket etmesine dayanan bir modeldir (Schmidt, 1975).

b. Van Galen Modeli (1991)

Van Galen tarafından 1991 yılında geliştirilen yazma modelinde yazı, sözlü dilin sembollerle gösterilmesine dayanır. Yazının aktarımı esnasında seslerin harflere, harflerin hecelere, hecelerin ise sözcüklere dönüştürüldüğü kodlamalardan yararlanır. Yazma sürecinin zihinsel yönünün ele alındığı bu modelde beyindeki birçok nöronun yazma işleminin oluşturulmasında görev aldığı varsayılır (Güneş, 2014).

c. Hayes ve Flower Modeli (1980)

Hayes ve Flower tarafından 1980 yılında geliştirilen yazma modelinde yazma süreci ve yazma sırasındaki işlemler ayrıntılı bir şekilde ele alınır. Hayes ve Flower, yazı üretim süreçlerini ve güçlüklerini belirlemek, süreç içinde yaşanan olumsuzlukları iyileştirmek için deneysel araştırmalar yapmıştır. Birbirine bağlı üç bileşenden oluşan yazma modelinde “görev ortamı”, “yazarın uzun süreli belleği” ve “yazma süreçleri” ele alınır. Görev ortamında yazının amacı belirlenir, hedef kitle/kitleler saptanır, konu seçilerek yazma faaliyeti gerçekleştirilir ve sürdürülür. Uzun süreli bellek aşamasında yazar, yazının konusu yanında hedef kitle ve çeşitli yazma planları hakkında hafızasına depoladığı bilgileri kullanır. Bunlar görüntüler, metin yapıları, şemalar vs. olabilir. Yazma süreçleri aşamasında zihinsel tasarım, metinleştirme ve gözden geçirme süreçlerinin detaylı ele alındığı üç alt başlık bulunur. Zihinsel tasarım alt başlığında yazılacak konu üzerinde bilgiler gözden geçirilir, hedef kitle ve yazının amacına uygunluğu düzenlenir. Metinleştirme alt başlığında kelimeler aktarıma uygun olarak sözdizimsel sıraya konur. Gözden geçirme alt başlığında yazılan metin zihinsel tasarım sürecinde belirlenen amaca uygun olarak yeniden okunur ve varsa anlatım yanlışları düzeltilerek yayımlanmaya hazır hale getirilir (Hayes ve Flower, 1981).

d. Hayes Modeli (1996)

Hayes ve Flower tarafından geliştirilen yazma modeli yapılandırmacılık ekolüne uygun olarak 1996 yılında yeniden düzenlenmiştir (Güneş, 2014). Yeni model faaliyet alanı ve bireysel boyut adlarında iki ana yapıdan oluşur. Faaliyet alanı, sosyal ve toplumsal alt başlıklardan oluşan hedef kitlenin yanında üretilen metin ile dinleyici-okuru buluşturan tüm unsurların yer aldığı ortamı ifade eder. Bireysel boyut ise bireyin motivasyonuna etki eden duyuşsal faktörleri kapsar. Ayrıca uzun süreli belleği işe koşan hedef kitleye, metin bilgisi ve konu bilgisi ile metnin üretilmesi, yorumlanması ve paylaşılmasını sağlayan bilişsel süreçler eklenmiştir. Tüm bu süreçlerin her aşamada denetlenmesi ve düzenlenmesini sağlayan kontrol faktörü bulunmaktadır. Faaliyet alanı ile bireysel boyut birbiriyle ilişkili olan döngüsel bir yapıda ilerler (Can, 2018).

e. Harris ve Graham Modeli (1996)

Harris ve Graham tarafından 1996 yılında geliştirilen model, bireylerin stratejik davranışlarını, öz düzenleme becerilerini, yazmaya karşı güdüleyici eğilimlerini ve içerik bilgilerini artırmaya dayanır. Yazma becerisi gelişmiş bireyler tarafından kullanılan planlama, taslak oluşturma ve gözden geçirme stratejileri Harris ve Graham tarafından geliştirilen model

sayesinde öğrenciler tarafından uygulanacak hale getirilerek esnetilmiştir. Modelin her aşaması öğretmenler tarafından öğrencilerin anlayacağı şekilde basamaklara ayrılır. Her bir basamakta planlama, gözden geçirme ve içeriği düzenlemeye yönelik bilgiler vererek öğrencilerin amaca uygun yazılar yazmalarını sağlar (Can, 2018).

İpşiroğlu'na (2006) göre yazma süreci beş aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama, çağrışımların ortaya çıkarıldığı ve beyin fırtınasının yapıldığı aşamadır. Yazmaya başlamadan önce yazılacak konular ortaya konur, anahtar kelimeler sınırsızca belirlenir ve hedef kitlenin kimler olacağı sıralanır. İkinci aşama, ilk aşamada ortaya çıkan ürünlerin seçilip düzene konduğu ve yazma amacının oluşturulduğu hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada ana fikrin belirlenmesi, konunun ve karakterlerin tasarlanması, hedef kitlenin seçilmesi için planlamanın yapılması önemlidir. Üçüncü aşama, yazma kurgusunun oluşturularak düzenlemenin yapıldığı tasarım hazırlama aşamasıdır. Bu aşamada başlık belirlenir, konuya nasıl ve nereden başlanacağı, gelişme ve sonucun nasıl bağlanacağı tasarlanır. İmgelem gücü ve destekleyici anlatımlar yoluyla tasarım somutlaştırılır. Dördüncü aşama, yazma süreci bölümüdür. Metnin yoğunluğu ve biçimlendirildiği bölümde yazar, bu aşamaya kadar oluşturduğu plana bağlı kalabilir ya da fikrini tamamen değiştirebilir. Aşamaların önemli yanı fikirlerin doğal akışını bozmadan serbestçe ifade edilmesidir. Beşinci aşama ise yazılanların başka birinin gözünden okunarak yeniden değerlendirildiği öz denetim aşamasıdır. Dilbilgisi, imla, cümle yapısı ve mantık hataları yönünden irdelenen metinde varsa hatalar düzenlenir ve paragraflar yeniden oluşturulur. Son dokunuşlar yoluyla metin, görsel olarak ilgi çekici hale getirilir. Bu aşamadan sonra paylaşma veya yayımlama sürecine geçilir.

Yazma süreci kişisel bir deneyimdir. Aşamalar için ayrılan zaman ve aşamaların önceliği kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Akyol'a (2014) göre yazma süreci başlangıç aşaması, gelişim aşaması, yoğunlaşma aşaması, deneyim aşaması ve süreci kavrayıp geliştirme aşaması olmak üzere beş aşamadan oluşur. Başlangıç aşamasında yazmaya karşı düşük beceri sergileyen öğrenci, gelişim aşamasında konuyu belli bir plan haline getirerek basit kelime ve cümle yapılarıyla fakat yazım hatalarına düşerek sunabilmektedir. Yoğunlaşma aşamasında yazım planı açık ve anlaşılır düzeyde iken kullanılan kelime, cümle ve fikirler yetersizdir. Deneyim aşamasında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin genel olarak belirlendiği, farklı cümle yapılarına yer verilen, hedef kitleye uygun bir yazı yazılabilmektedir. Süreci kavrama ve geliştirme aşamasında ise öğrenci dili etkili bir şekilde kullanabilen, yazılarında değişik fikir ve örneklendirmelere yer veren, yazım yanlışlarını en aza indiren etkili bir yazılı anlatıma ulaşmış olur.

Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma basamakları ile sestən heceye, heceden kelimeye, kelimedən cümleye ve ardından paragrafa doğru giden süreçte metin türlerinden faydalanılır. Bu durum öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Yazıların özenli ve düzenli yazılması, öğrencilerin yazmaya olan isteklerini artırmaktadır. Öğretmenlerin yazma çalışmalarında bireysel farklılıkları göz önüne alarak farklı strateji, yöntem ve tekniklerden faydalanmaları öğrencileri yazmaya karşı güdüler. Sürecin aşamalara ayrılmasıyla birlikte öğrencilerin yazmaya karşı hedeflenen davranışlara ulaşılması kolaylaşır (MEB, 2019, s. 10-15).

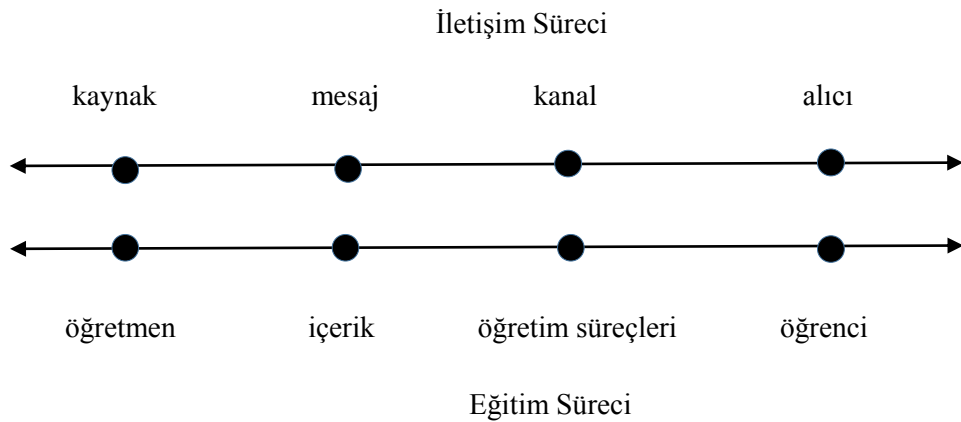
Yazma süreci yazma öncesi hazırlık, taslak oluşturma, düzenleme, gözden geçirme ve yayımlama aşamalarından oluşur (Ontario 2005; Tompkins, 2007; Akt. Akyol ve Yıldız, 2018 s. 7). Hazırlık aşamasında yazma konusu ve bu konu hakkında edinilen bilgiler ele alınır. Yapılan inceleme ve araştırmalardan yola çıkarak üretilen fikirler yazmanın amacını oluşturur. Bu sayede konu, hedef kitle ve yazının türü belirlenir. Taslak oluşturma aşamasında yazının ilk hali hazırlanır. Öğrenciler ayrıntıya inmeden fikirlerini geliştirerek taslağı yazar. Gözden geçirip düzenleyerek yazma aşaması değerlendirme ve düzeltme süreçlerinden oluşur. Oluşturulan taslak birkaç kez okunur. Taslakta ekleme ve çıkarmalar yapılır. Yazının paylaşılması neticesinde oluşan geri bildirimlere göre yazı yeniden biçimlendirilebilir. Redaksiyon aşamasında düzenleme içerikten çok biçimsel açıdan tamamlanır ve yazı artık yayımlanmaya hazır hale gelir. Yayımlanma aşaması gönüllü öğrencinin yazısını sınıfta sesli okuması ya da panoya asması şeklinde gerçekleştirilir. Almış olduğu dönütler yoluyla yazar vasfı kazanan öğrencinin yazma isteği artabilir.

Güneş'e (2014, s. 172-175) göre yazma becerilerini geliştirmek için yazma öncesi, yazma ve yazma sonrası aşamalarının yapılandırılması gerekir. Yazma öncesinde zihinsel hazırlık ve zihinsel tasarım oluşturmak için konu seçilir. Konu sunmada yöntem ve teknik seçilirken konu yazmada metin türü belirlenir. Bilgiler sıralama, sınıflama, birleştirme, düzenleme ve kontrol etme işlemlerinden geçer. Yazma aşaması metinleştirme, gözden geçirme ve paylaşma basamaklarını kapsar. Metinleştirmede giriş, gelişme ve sonuç bölümleri basitten karmaşığa doğru oluşturulurken düşünceler belli mantıksal yapıdadır. Yazıya ait cümleler özenle seçilirken etkili bir sonuç bölümü hazırlanmalıdır. Taslak oluşturulurken uygun anlatım biçimi seçilir. Ana fikir ve yardımcı fikirler düşüncüyü geliştirme yolları ile desteklenir. Metnin okunması ve düzenlemelerin yapılması ile metin gözden geçirilmiş olur. Paylaşmada ise yazı fontu, renkli yazma vb. uygulamalarla metin özel bir şekle getirilir.

Yazma sonrası aşamada ise, üretilen metin amacına, aktarılan bilgiler ise içeriğe uygun bir şekilde değerlendirilir.

2.5. Yazma Öğretimi ile Strateji ve Teknikler

İlkokul düzeyindeki çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi ve ihtiyaçları, öğrenme tarz ve hızları birbirinden farklılık gösterir. Bu nedenle öğretmenler öğretme-öğrenme süreçlerini yönlendirmek ve uygun içerikleri ihtiyaca uygun şekilde sunmak için farklı strateji, yöntem ve teknikleri bir arada ve planlı şekilde kullanarak dil becerilerinin kazandırılması yoluna gider (MEB, 2019, s. 8-9). Öğrencilerin hedeflenen bir amaca ulaşmak için izlemesi gereken yolu belli bir plana göre adımlanması strateji olarak tanımlanır (TDK, 2024). Stratejiler, öğrencilerin farklı öğrenme düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanır (MEB, 2019, s. 8-9). Öğretmenler öğrencilerin ilgisini, onların algılama ve öğrenme süreçlerinde rol oynayacak ayırt edici uyarıcıları kullandığında öğrencinin öğrenmeye karşı olan gayretini pekiştirerek davranışın etkililiğini artırır (Gredler, 2017, s. 129-132; Akt. Güven). Bu bağlamda stratejiler aracılığıyla öğrencilerde gerçekleşmesi hedeflenen kazanımlara ulaşılırken hedeflerin uygunluğu, farklı öğrenme tarzına sahip olan öğrencilere hitap edip etmediği, öğrenmelerin hızı ve etkililiği hakkında değerlendirmede bulunarak etkili kararlar alınabilir. Ayrıca stratejinin hedefle bağdaşan durumlara uygulanabilirliği göz önünde bulundurularak hedefin gerçekleşmesi için öğrencileri motive edici özelliklere sahip olup olmadığı belirlenebilir. Varsa stratejinin uzun vadeli etkileri ölçülebilir böylece bilginin kalıcılığı hakkında bilgi sahibi olunabilir (Karasolak, 2022). Aynı zamanda iletişim sürecinde yer alan kaynak, mesaj, kanal ve alıcı unsurların amacına uygun biçimde çift taraflı yönde olması eğitim sürecinin kalitesini artırmaktadır (Küçükahmet, 2008).



Şekil 1. İletişim Süreci ile Eğitim Sürecinin Etkileşimi

Yazma etkinliklerine başlarken etkinliğin amacına uygun şekilde oluşmasını sağlamak için birtakım stratejilere ihtiyaç duyulmaktadır:

2.5.1. Öğretme Stratejileri

Yazma, el ve göz koordinasyonuna dayanan ve uzun süreli alıştırmalar sonucunda kazanılan bir beceridir (Gündüz ve Şimşek, 2016). Yazmaya başlamadan önce parmak, el ve kol kaslarının gelişmesine yönelik çalışmaların yapılması harflerin yapısal özelliklerine uygun olarak yazmada öğrencilere el esnekliği kazandırır (MEB, 2019). Yazma kazanımlarının aşamalı olarak kazandırılmasıyla düzenli ve özenli yazma alışkanlığı sağlanır. Yapılan araştırmalar (Duran ve Özdil, 2020; Göçer, 2010; Kasa Aytan ve Ercan, 2021; Ülper ve Uzun, 2009) öğrencilerin metin yazarken konu alanı, hedef kitle, yazım ve noktalama, duygu ve düşüncelere ait planlama yapma, yaratıcılığı kullanma, bağlaşıklık, bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık gibi açılardan yeterli düzeyde olmadığını gösterir. Araştırma sonuçlarından hareketle öğretmenlerin yazma eğitimi sürecinde “Yazıda bize nelerden bahsedeceksin?”, “Yazıyı nasıl sürdüreceksin?”, “Yazıyı sürükleyici bir hâle getirmek için neler yapacaksın?” tarzındaki sorularla öğrencileri yeterince meşgul etmediği düşünülebilir.

2.5.1.1. Sunuş Yoluyla Öğretme Stratejisi

Bilginin öğretmen tarafından organize edilip içeriğin özelliğe uygun bir şekilde sıraya konulduğu öğretme stratejisinde öğretmen, öğretim ilkelerine göre bilgiyi örgütleyerek öğrenciye aktarır (Karasolak, 2022). Okullarda yaygın olarak kullanılan stratejinin (Demirel ve Şahinel, 2006) ilkökul 1. ve 2. sınıflarda öğrenim gören öğrencilere uygulanmasının faydalı olacağı düşünülebilir. Stratejinin konunun başlangıç aşamasında kullanılması bilgilerin kalabalık gruplara iletilmesinde, öğrencilerin içerik üzerindeki görüşlerinin alınmasında, not tutma ve özetlemenin kolaylaşmasında, konunun hedeflenen zamanda düzenli bir biçimde sunulmasında etkili olduğu söylenebilir. Sunuş yoluyla öğretme stratejisinin faydaları kullanışlı ve ekonomik olmasıdır (Küçükahmet, 2008).

Yeni bilgiyle tanışan öğrenci, zihninde bulunan şema ile yeni bilgi arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirir (Karasolak, 2022). Özellikle ilkökul 1. sınıfta ilk okuma yazma sürecindeki öğrenci, öğrendikleri sesleri harflere, harfleri hecelere, heceleri kelimelere, kelimeleri de anlamlı cümlelere dönüştürürken bilgiler arasında bağ kurar. Bilgilerin yapılandırma sürecine göre düzenlenmesinde aktif olarak rol oynayan birey, zihinsel yapısını geliştirir (Senemoğlu, 2010). Tümdengelim düşünme yolunun kullanıldığı sunuş yoluyla öğretme stratejisinde (Karasolak, 2022,) ilk okuma ve yazmadan metin okuma,

okuduğunu anlama ve anladığını yazılı ve sözlü ifade etmeye doğru ilerleyen bir süreç izlenir. Bu aşamada konular basitleştirilerek öğrencilere aktarılır. Öğretmenin aktif olduğu stratejide (Karasolak, 2022), dinleyiciler pasiftir. Duyuşsal tutumlar ve psikomotor süreçler nadiren gözlenir. Öğretme-öğrenme süreçlerinde yüksek düzeyde bilişsel öğrenme oluşmaz (Küçükahmet, 2008). Dersin giriş bölümünde öğretmenler derse ait kazanımları açıklar böylece öğrencilerin dikkat çekme ve güdülenmeleri sağlanır. Bu sayede öğrenciler ön organize edicileri harekete geçirerek yeni öğrendikleri bilgileri içselleştirme yoluna gider. Dersin gelişme bölümünde bilgiler genelden özele, basitten karmaşığa doğru sıralanarak örneklerin açıklanması ve sınıflandırılması yoluna gidilir. Bu aşamada öğrencilerin zihinlerinde bulunan bilgilerin açığa çıkarılması kolaylaşır. Dersin sonuç bölümünde farklı tanım ve örneklerin sıralanması, öğrenciler tarafından örneklerin üretilmesi, konunun özetlenerek değerlendirilmesiyle birlikte (Karasolak, 2022), öğrencilerin üst sınıflarda buluş yoluyla öğretim stratejisi ile araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini kullanma becerisini artırdığı söylenebilir.

2.5.1.2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Öğrencinin öğretim-öğrenme ortamına aktif olarak katıldığı ve kendi gözlemlerine dayanarak etkinlikler yoluyla çabalaması sonucu konu alanını kavraması (Karasolak, 2022) olarak bilinen strateji, daha çok ilkökul 3. ve 4. sınıflardan itibaren yaygın olarak kullanılabilir. Öğrenci etkinliğine dayalı güdüleyici anlayış barındıran buluş yoluyla öğretim stratejisi (Demirel ve Şahinel, 2006) tümevarım, bir başka ifadeyle usavurma yöntemini benimsemiştir (Senemoğlu, 2010). Önceden hazırlanmış örnek ve etkinlikler yoluyla öğretimin sağlandığı stratejide (Demirel ve Şahinel, 2006), öğretmen öğrencilerde deneyim oluşturmayı hedefler (Karasolak, 2022). Daha önceki sınıflarda öğretmenler tarafından aktarılan konular, öğrencilerin zihinlerinde haritalanır. Böylece ilkökul 3. ve 4. sınıf Türkçe derslerinde yazma kazanıma bağlı hedeflerin etkinlikler yoluyla aktarımı kolaylaşır. Bu sebeple öğretmenler ortaya attıkları problem aracılığıyla insandaki baş edebilme özelliğini kullanarak onların merakını sürekli tutmayı hedefler (Demirel ve Şahinel, 2006). Bruner' e göre öğretim ortamları öğrenciye uygun hale getirilmelidir. Öğretmenler Türkçe derslerinde öğrencilerden serbest yazma, güdümlü yazma, metin tamamlama, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma gibi tekniklerle yazılar yazmalarını isteyebilir. Buna bağlı olarak öğrenciler öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirip konu alanı bilgisini anlamlı, işe yarar ve hatırlanabilir düzeye getirir. (Senemoğlu, 2010).

Buluş yoluyla öğretim stratejisi öğrencilerin zihinsel gücünü artırma, bilgiye ulaşma ve onu örgütleme kapasitesini artırır. Deney ve gözlem yapma becerileri artıkça sorun çözme becerileri gelişen öğrencilerin kalıcı öğrenmeleri sağlanmış olur. Yar Yıldırım ve Erginer (2018) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenler tarafından hazırlanan dokunsal öğrenme tipine yönelik ön yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağladığı belirtilir. Böylece öğrencilerin üst bilişsel düşünme becerileri gelişebilir ve örneklemelerden yola çıkarak özgün yazılar oluşturabilir. Ancak buluş yoluyla öğretim stratejisi her konunun öğretilmesi için uygun olmayabilir. Zaman, maliyet ve çaba açısından ekonomik olmadığı için kalabalık sınıflarda uygulanması güçtür. Örneklemelerin yetersiz olması genellemeleri zayıflatır. Böylece öğrenciler neden-sonuç ilişkilerini kurmakta zorlanabilir (Karasolak, 2022).

2.5.1.3. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi

Öğrencilere araştırma ve inceleme yoluyla öğretim olanağı sağlayan stratejide öğretmen rehber ve yol gösterici konumdadır (Demirel ve Şahinel, 2006). Böylece öğretmenler öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olan ve gerçek hayatla ilişkili öğrenme senaryoları hazırlar. Gerçekleşmiş ya da gerçekleşme ihtimali yüksek olan problem durumlarıyla karşılaşan öğrenciler problem çözme basamaklarında yer alan problemin farkına varma, problemi tanımlama ve problemin çözümüyle ilgili hipotezler kurma aşamalarıyla birlikte çözüme ulaşır (Senemoğlu, 2010). Bu aşamada öğrencilerin iş birliği kurması ve zamanı etkili kullanması beklenir (Karasolak, 2022).

İlkokul 4. sınıftan itibaren bilimsel düşünme alışkanlığı kazanan öğrenci, konuyla ilgili aktif çalışma becerisi kazanabilir. İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi yazma kazanımlarının araştırma-inceleme stratejisi aşamaları ile keşfedilmesi kalıcı öğrenmelerin önünü açarak yaparak yaşayarak öğrenme becerisini geliştirebilir. Olguları belirleme becerisi artan öğrenci, her alanda planlı olmaya başlar. Güdümlü yazma, bir metinden hareketle yeni bir metin yazma ve eleştirel yazma tekniklerinin kullanılabilirdiği stratejide öğrencilerin yeni bir ürün ortaya koyması hedeflenir. Saracaloğlu vd. (2011) çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stratejilerini araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin en çok tercih ettikleri strateji, araştırma-inceleme stratejisidir. Ancak kalabalık sınıflarda uygulanması zor olduğundan çaba, maliyet ve zaman açısından kısıtlayıcıdır. Bu yüzden her öğrenciye öğretmen bilgi birikimini aktaramaz. Ayrıca her konunun öğretimine uygun değildir (Karasolak, 2022).

2.5.2. Yazma Teknikleri

Bu bölümde alan yazında ve Türkçe öğretim programlarında sıklıkla rastlanan yazma strateji, yöntem ve teknikleri aşağıda açıklanmıştır.

Not Alma

Anlama becerilerinin desteklenmesine yardımcı olarak sunulan ve anlatılanların önemli noktalarının seçilip düzenlenerek sınıflandırılmasını sağlayan not alma tekniği, bilgilerin bellekte ya da kâğıt üzerinde depolanmasını sağlar. Böylece birey, okudukları veya dinledikleri konuların önemli görülen yerlerini sadeleştirerek geneli hakkında bilgi sahibi olur. 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda not alma "öğrencilerin okunan veya dinlenen konunun önemli noktalarını seçebilmek amacıyla kısaltmalar yapması; konuyu resimleme, haritalaştırma ve sembol kullanma yoluyla yazması" olarak tanımlanır. Gündüz ve Şimşek'e (2016) göre bilgi edinme ve bilgiyi depolama yöntemlerinden biri olarak sayılan not alma, okunan metinlerin ya da dinlenen konuşmaların önemli görülen yerlerinin işaretlendiği kısa, öz ve yalın ifadelerdir. Ünlü konuşmacı ya da yazarların düşünce ve eserlerini oluşturmak için not tuttuğu ve onları sakladığı ifade edilir. Alan yazında not almanın yararları dinleme becerisinin gelişimini sağlama, notlardan yola çıkarak taslak oluşturma, özet yazma, cümleler arası tutarlılığı sağlayarak kompozisyon oluşturma hedeflerine ulaşılmasıdır (Miholjančan, Jelovčić ve Plićanić Mesić, 2024).

Yayımlanan 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre not almada hızla gözden geçirilen metinde önemli görülen yerler işaretlenir. Metnin ana fikirleri ve onu destekleyen yardımcı fikirler belirlenmeye çalışılır. Zihin haritası yoluyla merkeze alınan önemli bilgiler derecelendirilir ve kısaltmalar yoluyla hatırlama kümelerine dönüştürülür. Bağlaçlar yoluyla cümleler anlamlandırılır. Konunun özünün kavranmaya çalışıldığı tekniğin en önemli özelliği eski bilgiler ile yeni bilgiler arasına köprü kurmaktır.

Özet Çıkarma

Bir metnin ya da konuşmanın özünü, amacını ve yapısını bozmadan ana hatlarıyla kısaltma olarak tanımlanır. Özetleme, metin türüne ve anlatım özelliklerine göre farklılık gösterir. Bu nedenle dikkatle okunan ya da dinlenen metnin ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirlenmeli, ana düşünceyi anımsatacak ifadeler, anahtar sözcükler, semboller ve kodlamalarla gösterilmelidir (MEB, 2009). Özetleme sırasında gereksiz ayrıntılardan ayıklanan metin okunurken okuyucuya zaman kazandırılır. Geniş zaman kipiyle yazılan

ifadeler ya maddeler yoluyla ya da yazarın kendi cümleleriyle oluşturulur (Gündüz ve Şimşek, 2016).

Eleştirel Yazma

Öğrencilerin bir konu, olay ya da durumlar hakkında analizde bulunma, yorum yapma, düşünce ve çözüm üretme becerisini kazanmayı sağlayan yazma türüdür. Eleştirel yazmanın temel amacı okuyucunun olaylara derinlemesine bir anlayışla bakmasını sağlamaktır. Öğrencilerin eleştirel yazabilmelerinin ön koşulu iyi bir okuyucu olması, olayları farklı yönlerden görebilmesini sağlayan bakış açısı geliştirmesi ve benzerliklerle zıtlıklar arasında karşılaştırmalar yapmasıdır (Gündüz ve Şimşek, 2016). Eleştirel türde yazılan yazılar kanıtlara dayalı fikirlerle tarafsızca yazılabilir.

Yaratıcı Yazma

Öğrencilerin yazma yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının gelişmesinde kullanılan teknikte yazmaya karşı üretmedeki yeteneklerin açığa çıkması amaçlanır (Gündüz ve Şimşek, 2016). Böylece algılar harekete geçirilirken düşünme, duyumsama, gözlemlene ve sezinleme becerilerinin bütünlüğü bir şekilde kullanılması sağlanır. Duygu, düşünce, gözlem ve deneyimlerin yaşantılarla buluşması sonucunda kurgusal dünya haritalandırılır. Klişeleri yıkma ve ön yargıların önündeki engelleri kaldırarak biricik ve kendine özgü olanı bulma yaratıcı yazmanın temel amaçlarından biridir (İpşiroğlu, 2006).

Yaratıcı yazma çalışmalarında öğretmenler, öğrencilerin hayal güçlerini sorgulayarak hissettikleri şeyler hakkında yazabilecekleri canlı bir çevre oluşturmaları ve önceki yaşantılar hakkında kelime hazinelerinden bilgi ve tecrübelerinden yararlanarak yazmaları konusunda cesaretlendirici olmalıdır (Öztürk, 2018). Değerlendirme aşamasında ise metnin nasıl geliştirileceği hakkında yapıcı eleştirilere yer verilmeli, eksiklerin ve kelime yanlışlarının irdelenmesi sonucunda öğrencilerin metin kurgulamalarını sağlam bir şekilde oluşturmalarına destek olunmalıdır (İpşiroğlu, 2006).

Serbest Yazma

Öğrencilerin herhangi bir konuda duygu, düşünce ve hayallerini yazmayı hedefleyen yazma tekniğidir (Gündüz ve Şimşek, 2016). Konu seçiminin öğrenciye bırakıldığı teknikte günlük yaşamdan ilham alınabilir, bir öykü ya da masal yazılabilir, bir deneme ya da şiir kaleme alınabilir (Aktaş ve Gündüz, 2015). Farklı metin türlerinden herhangi biriyle belirlenen

yazma tekniğine ait ilkeler esas alınarak metin oluşturulur (Gündüz ve Şimşek, 2016). Böylece öğrencinin hangi türe ya da konuya daha yatkın olduğu gözlemlenebilir.

Sözcük ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma

Öğrencilerin öğrendikleri sözcük, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayan yöntemdir. Öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmeyi amaçlayan yöntemde ilk olarak öneriler yoluyla konu saptılır. Daha sonra konu ile alakalı olan ya da alakasız görünen atasözü ve deyimler bir kavram havuzuna alınarak anlam bakımından yakınlık ilişkisine göre birbirine bağlanır. Öğrenciler belirlenen konunun ana düşüncesine ve onu destekleyen yardımcı düşüncelere uygun sözcük ve sözcük gruplarını seçerek sınıflandırır. Sınıflandırılan söz varlıkları çember içine alınarak yakınlık derecesine uygun olarak ana düşünceye bağlanır. Bu yolla ana düşünce ve yardımcı düşünceleri oluşturan paragraflar yazılır. Yazma sonucunda oluşturulan metinler sınıfta paylaşarak okunur ve değerlendirilir (Gündüz ve Şimşek, 2016).

Anahtar Sözcük

Bir yazıda konuyu en açık bir biçimde yansıtan kelime veya kelime grubuna anahtar sözcük denir (TDK, 2024). Bir metindeki ana düşünce ve temanın önemli görülen terim ya da kavramları anahtar sözcüklerle anımsatılır (Gündüz ve Şimşek, 2016). Anahtar sözcükler, metnin amacının ve anlamının belirlenmesine yardımcı olabilir. Böylece okur açısından yazının kavranması kolaylaşırken yazarın niyeti de belirginleşir.

Günlük Yazma

Günü gününe tutulan anı yazısı veya bu yazıları içine alan eser, günce olarak tanımlanır (TDK, 2024). Bir defter ya da dijital platform üzerinden o gün yaşanan olaylar, duygular veya gelecek hakkındaki planlar olayların oluş sırasına uygun bir biçimde yazılır. Günün tarihinin de eklendiği günlük yazmada öğrenciler, yazmaya karşı alışkanlık geliştirebilir (Nuritdinovna ve Rustam qizi, 2024).

Güdümlü Yazma

Önceden belirlenen bir konu hakkında öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini konunun sınırına göre belirleyerek ana fikrini netleştirdiği yazılardır (Gündüz ve Şimşek, 2016). Öğrenciler önceden belirlenen bir konu hakkında yazı yazarken düşünce üretir ve

bunun sonucunda birtakım yargılara varır (Aktaş ve Gündüz, 2015). Sınıf içi yapılan çalışmanın dört aşaması bulunur:

- a. Öğretmen tarafından öğrenciler konu hakkında bilgilendirilir.
- b. Öğrenciler bilgilendirildikleri konu hakkında tartışmaya ve fikir üretmeye başlar. Ardından birtakım yargılara ulaşır.
- c. Tartışma sonucunda üretilen fikirlerden doğan bir yazı kaleme alınır.
- d. Oluşturulan yazılar, gönüllü öğrenciler tarafından okunur. Değerlendirmesi, öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılır (Gündüz ve Şimşek, 2016).

Kontrollü Yazma

Sözcüklerin, cümle yapılarının ve anlatım biçimlerinin Türkçe kurallarına uygun bir şekilde yazılmasıdır (Gündüz ve Şimşek 2016). Dikkatli bir planlama ve düşünce sürecini içeren kontrollü yazma tekniğinde öğretmen tarafından belirlenmiş bir konu hakkında birtakım söz kalıplarıyla yazıya başlanır. Amaç, yazıyı çeşitli anlatım teknikleriyle destekleyecek ve hedef kitlenin de ilgisini çekecek yönde ilerletmektir (Aktaş ve Gündüz, 2015). Seçilen konular küçük bir olay parçasından, bir fotoğraftaki anlık görüntüden, yazarın yaşadığı bir duygu durumundan alınabilir. Çeşitli anlatım tarzlarından yararlanarak yazılan yazı, düşünmeyi geliştirme yollarıyla desteklenerek küçük ayrıntıları anımsatacak biçimde yoğunlaştırılır. Öğrencileri daha oylumlu yazmaya doğru yönelten kontrollü yazma tekniğinde öğretmenlere düşen görev, öğrencilerin ufuklarını açarak fikirlerin cümlelere dönüşmesini sağlamak ve hatalarını düzeltmektir. Böylece dilbilgisi çalışmalarını pekiştirmeye yönelik dönüt düzeltmeler verilebilir (Gündüz ve Şimşek, 2016).

Metni Tamamlama

Öğrencilere bir metnin belirli bir kısmı verilir ve duygu, düşünce ile hayal dünyasından yola çıkarak fikir yürütme, yorumlama yapma becerilerini kullanarak metnin tamamlanmasına olanak tanınır. Genellikle yaratıcı yazma alıştırmalarında ve beyin fırtınası süreçlerinde kullanılan teknikte öğrenciler bir cümlenin devamını getirebilir ya da metin türüne dayalı olarak metni tamamlayabilir (Gündüz ve Şimşek, 2016). Böylece öğrencilerin yazma becerileri gelişir, düşünsel esnekliği artar ve yaratıcılığı teşvik edilir.

Tahminde Bulunarak Yazma

Metin tamamlamaya benzeyen bu yazma yönteminin farkı, öğrencilerin bilgi sahibi olmadığı ya da öngöründe bulunmaları gerektiği durumlarda onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir üretme becerilerini geliştirmektir. Okumanın yanında izleme ya da dinleme sonucunda öğrenciler metinlerin giriş, gelişme ve sonucu hakkında tahminde bulunabilir. Bu bağlamda tahminde bulunarak yazma stratejisinin amacı da metin tamamlama stratejisinin amacıyla benzerdir (Gündüz ve Şimşek, 2016).

2.5.3. Yazılı Anlatım Biçimleri

Konu, hedef kitle ve ana düşünce bağlamında yazıya aktarılan duyguların, düşüncelerin veya bilgilerin düzenlenerek ifade edilmesidir. Her yazının bir amacı vardır. Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için bireyin sürekli okuma yapması, farklı bakış açılarına sahip olabileceği araştırmalar yapması, düşüncelerini gelişime açık tutması gerekir. Yazmak, insanın hem kendisi olup hem de başkalarını etkileyebilecek kadar detaylı düşünebildiği süreçte, dilinin geçmişten gelen özelliklerini kullanarak geleceğe doğru özenerek aktarabildiği bir ürün ortaya koymasındır. Bu bağlamda yazmanın yaratma ile ilişkisi vardır. Her birey anlatma ihtiyacının etkisi ile dil ve düşünce arasında bağ kurarak yazmanın büyümesine kapılabilir.

Yazılı anlatım biçimlerini açıklamak için alan yazın incelendiğinde yazılı anlatım biçimlerinin betimleyici, öyküleyici, açıklayıcı ve tartışmacı anlatım biçimleri şeklinde ele alındığı görülmektedir (Güneş, 2014; Aktaş ve Gündüz, 2015; Arıcı ve Ungan, 2015; Gündüz ve Şimşek, 2016).

Betimleyici Anlatım

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde betimleme, "Tasarlama, bir şeyi sözle veya yazıyla anlatma, göz önünde canlandırma; tasvir." şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2024). Alan yazında birçok yazar tarafından benzer şekilde ifade edilen betimleyici anlatım, "bir nesnenin, yerin veya bir kişinin görünüşünü, hareketlerini, kişide oluşturduğu izlenim ve duyguları anlatarak okuyucunun hayalinde canlandırmasını amaçlayan anlatım biçimi" olarak açıklanmıştır (Güneş, 2014; Aktaş ve Gündüz, 2015; Arıcı ve Ungan, 2015; Gündüz ve Şimşek, 2016). Duygu ve düşüncelere bağlı gözlemler neticesinde oluşan "iç görünüş" aynı zamanda bireyin kişilik özelliklerini de kapsar (Güneş, 2014; Gündüz ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda iyi bir gözlem yeteneğinin yanında duyumsama ve algılama yeteneğine de hitap eden aktarımlar yapılabilir. Ayrıca kişinin öz farkındalık ile sosyal farkındalık bağları arasındaki

ilişkinin güçlenmesi ve diğer anlatım türleri hakkında bilgisinin olması anlatım tarzını güçlendirebilir.

Öyküleyici Anlatım

Bir hikâyenin veya kurmaca bir olayın belli bir sırayla ve okuyucuda merak uyandıracak şekilde anlatılmasıdır. Olay, yer, kişi ve zaman unsurlarını içinde barındıran anlatım biçiminde okuyucu hikâyeye dâhil edilir (Arıcı ve Urgan, 2015). Öğretmenler, öyküleyici anlatım tarzında yazılar yazdırırken öğrencilerin başlangıç cümlesinden bitiş cümlesine kadar olayları oluş sırasına göre yazmalarını sağlar (Güneş, 2014). Böylece öğrencilerin yönerge dilini kavramalarının önü açılabilir. Öykünün başlangıcından bitişine kadar anlatılan tüm süreç öğrencinin hayal dünyasında gerçekleşir. Öyküleyici anlatımda çoğunlukla betimlemelere yer verilir. Bu durumda eylem, sıfat ve zarfların bir arada kullanıldığı anlatımlar oluşturulur (Arıcı ve Urgan, 2015).

Türkçe ders kitapları incelendiğinde olaya dayalı metinler sıklıkla kullanılır. Bu yaş dönemindeki bireylerin ilgisini çekebileceğinden dolayı tercih edildiği düşünülen olaya dayalı metinler, öyküleyici anlatımı da kapsayacak şekilde kullanılır. Sınıfı derslik atmosferinden uzaklaştırarak kişi, olay, zaman ve yer bağlamında zenginlikler katabilir ve öğrencilerin canlandırmalar yapmasına zemin hazırlayabilir.

Açıklayıcı Anlatım

Oldukça yaygın olarak kullanılan bu anlatım biçiminin amacı anlatılacak konu, durum, nesne ve varlık hakkında bilgilendirme yapmaktır (Aktaş ve Gündüz, 2015; Gündüz ve Şimşek, 2016). Eleştiri, deneme, makale, fıkra vs. metin türleri yazılırken açıklayıcı anlatım tarzından yararlanır. Bilgi verme amacının yanı sıra bir fikri çürütüp farklı bir düşüncüyü benimsetmek hedeflenir (Arıcı ve Urgan, 2015). Düşüncelerin mantıksal bir tarzda planlanmasına, inceleme, sınıflandırma ve karşılaştırma yapılmasına olanak sağlayan anlatım biçiminde ana düşüncüyü destekleyen ifadeler aktarılırken çizim, grafik ve görsellerden yararlanır (Aktaş ve Gündüz, 2015). Sınıflandırmalar tümevarım ya da tümdengelim yoluyla dıştan içe ya da içten dışa yapılırken ortaya bir sav atılır. Anlatılanların tümü savın doğruluğunun açıklanması üzerinedir (Gündüz ve Şimşek, 2016). Sunuş yoluyla anlatım stratejisinde sıklıkla kullanılan anlatım biçimine tanımlamalarla başlanır, örnekler ve yan düşüncelerle devam edilir.

Tartışmacı Anlatım

Ortaya atılan bir konuyu, düşüncüyü veya yargıyı değiştirmek, desteklemek, kanıtları sunarak savunmak ya da eleştirmek için başvurulan anlatım biçimidir (Aktaş ve Gündüz, 2015; Gündüz ve Şimşek 2016). Anlatım sırasında karşılaştırma, örneklendirme, farklı metinlerle ilişki kurma, karşıtıklardan yararlanma gibi teknikler kullanılır (Gündüz ve Şimşek, 2016). Böylece ortaya atılan savın inandırıcılığı artar. Bu anlatım biçiminde savı destekleyen kanıtların sağlam olması, mantık hatalarına düşülmemesi ve sözcük oyunlarına başvurulması gerekir (Arıcı ve Urgan, 2015). Böylece savunulan savın karşı taraf açısından kabullenilmesi kolaylaşır. Tartışmacı anlatım biçiminin sıklıkla kullanılması dil ve anlatım becerisinin geliştirilmesini sağlar. Okuyucu ya da dinleyicinin dikkatini çekecek fikirlere yer verilirken karşı tarafın da tezini çürütecek ifadeler kullanılmalıdır.

2.6. Yazmanın Metinsellik ile İlişkisi

Sollers'a (1968) göre her metin, yeniden okunma ve vurgulanmanın olduğu, sözcüklere ait anlamların yoğunlaşp derinleşerek yer değiştirildiği çok sayıda metnin kesiştiği yerde bulunur (Akt. Aktulum, 2000, s. 8). Kristeva (1969), metni alıntılar mozağine benzetir. Ona göre "Her metin kendi içinde başka bir metnin eritilmesi ve dönüşümüdür." (Akt: Aktulum, 2000, s. 41). Metinler arası anlam kurmada metinlerden metin üretilir. Bu bağlamda metinler birbiri içerisinde birçok yapıdan oluşan, sonsuz sayıda kaynaktan beslenen, insanlar üzerinde farklı duygu ve düşünceler barındıran eserlerdir.

Hazırlanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma alanının metin yazma ile ilgili becerileri belli aşamalarla kazandırılmaktadır. Metin, belli bir bütünlük içinde oluşturulurken ana fikir ve yardımcı fikirler konu bütünlüğüne uygun kelimelerle aktarılır. Metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri kurgulanırken olaylar, oluş sırasına göre anlatılır ve metne uygun bir başlık belirlenir. Yazılar şekil, sembol, çizim, grafik vb. unsurlarla desteklenir. Öğrencilerden yazılarına temel olan görüşü belli gerekçe ve kanıtlarla ifade etmeleri beklenir. Öğrenciler, yazılarını yazma stratejilerini uygulayarak yazar. Öğrenciler oluşturdukları metinleri dilbilgisi, yazım noktalama ve anlatım bozukluğu yönünden kontrol etmeye teşvik edilir. Böylece öğretmenler öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesinde yönlendirici olur. Metinler, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan bilgilendirici ve hikâye edici metinler ile şiir türünde yazılmalıdır. Yazıların paylaşılması, öğrencilerin yazmaya karşı istek kazanmalarını sağlar.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nda Türkçe derslerinde temel dil becerilerinin ediniminde metinlerden yararlanıldığı belirtilir. Bilgilendirici, hikâye edici ve şiir türlerinden oluşan metinler, sınıf düzeyine göre sekiz tema ve her temada dört metin olacak şekilde yer alır. Temalar “Erdemler, Milli Kültürümüz, Milli Mücadele ve Atatürk, Birey ve Toplum, Okuma Kültürü, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Kişisel Gelişim, Bilim ve Teknoloji, Sağlık ve Spor, Zaman ve Mekân, Duygular, Doğa ve Evren, Sanat, Vatandaşlık, Çocuk Dünyası” başlıklarından oluşur. Temalar içinde yer alan “Erdemler”, “Milli Kültürümüz” ile “Milli Mücadele ve Atatürk” her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunlu konuları içerir. Diğerleri ise kitap yazarlarınca belirlenen seçmeli temalardır (MEB, 2019: 15-18).

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019, s. 8)'nda okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Metinlerde üç farklı anlam kurulumu: Metin içi anlam, metin dışı anlam ve metinler arası anlam. Metin içi anlam kurma, tek bir kaynağa dayalı olarak gerçekleşen anlamın cümle, paragraf veya paragraflar toplamında yer aldığı anlam türüdür. Bilişsel alanın tanıma ve hatırlama gibi basit düzeydeki becerilerin kullanılmasına dayanan ilkede metin içerisinde metin oluşturma söz konusudur. Metin içi anlam kurmada önemli etkinlikler arasında soru sorma yer alır. Metin dışı anlam kurmada metnin yanında metin üretme öğrencilerin bilişsel alan basamaklarından analiz, sentez ve değerlendirme gibi bilişsel süreçleri kazanmaları beklenir. Metin dışı anlam kurma, içten dışa ve dıştan içe olabilir. İçten dışa anlam kurmada okuyucu bir kavram, düşünce ya da resim vb.den hareketle geçmiş yaşantısına dönebilir. Böylece okuyucu bir süreliğine karşılaştığı kavram ve düşüncelerin etkisiyle önündeki metinden ayrılır ve metnin yanında bir metin oluşturarak ardından tekrar metne geri döner. Dıştan içe anlam kurma ise metnin merkezinde yer alan düşüncenin kazandığı bilgi, düşünce ve tecrübelerle zenginleştirilmesidir. Metinler arası anlam kurma, öğrencilerin fikir üretmesine izin veren, düşünceler arası çağrışımlar yaratarak yeni bir metin oluşturmaya katkı sunan etkileşimle yaratılır (Akyol, 2014, s. 233-235).

Aktaş ve Gündüz'e (2015) göre metin, pek çok dil ve anlatım unsurundan oluşan organik bir yapıdır. Bir metni oluşturan unsurlar bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinler arasıdır. Sözcüklerin ve cümlelerin anlam bakımından birbirini tamamlaması bağdaşıklık olarak adlandırılırken cümleler ve paragraflar arasında mantıksal bütünlüğün kurulmasına tutarlılık denir. Amaçlılıkta yazar okuyucu ile arasına metinde yansıtmak istediğini verir. Böylece yazar okuyucuya vermek istediği mesajı tam olarak ifade eder. Metnin farklı kitlelere de hitap ediyor oluşu kabul edilebilirliği tanımlar.

Bu yolla metin farklı düzeydeki okurlar tarafından algılanır. Bir metnin okura yeni bilgileri sunabilecek nitelikte olması bilgisel olduğunu gösterir. Metne ait içerikte bir durumu karşılayabilecek düzey bulunuyorsa metin durumsaldır. Metnin bilgi alışverişi bakımından başka metinlerle ilişki içinde olması metinler arasılık unsuru ile bağlantılı olduğunu gösterir (Aktaş ve Gündüz, 2015).

2.7. Yazma Sorunları

Yazının düşüncelerin görünür hale getirilmesinde ve düzenlenerek akıcı bir şekilde ifade edilmesindeki rolü büyüktür. Yazılı anlatıma başlamadan önce ön hazırlık yapmak, neden, nasıl bahsedileceğini belirleme, hangi olay ve kişilerin yazının malzemesi olacağına karar verme, ana fikrin ve yardımcı fikirlerin neler olacağını seçme, hedef kitleyi belirleme ve sonrasında taslak halinde hazırlayarak kâğıda aktarma yazının etkililiğini artırmaktadır (Aktaş ve Gündüz, 2015).

Ülkemizde pek çok kez program geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Çalışmalar sonucunda mevcut programlar yeniden düzenlenerek karşımıza çıkar. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı oluşturduğu felsefe bakımında köklü bir yapılanmanın başlangıç noktalarından birini oluşturmaktadır (Temur, 2007). 2005 yılından itibaren hazırlanan programların öğrenci merkezli olmasına karşın sınıfların kalabalık olması; yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallara uygun yazma süreçlerinin aksamasına ve programın işlevselliğinin bozulmasına neden olur (Yalar, 2010; Güner vd. 2023). Öğrencilerin sözcük dağarcıklarındaki yetersizlikler dersin kazanımlarına ve konu etkinliklerine ulaşılabilirliği kısıtlamaktadır. Hazır bulunuşluk düzeylerinde görülen eksikliklerin giderilmesi için yeterli zamanın olmaması yazma sorunlarının tekrarlanmasına yol açmaktadır (Sokina, 2024).

Yazma sorunlarının açıklanması için alan yazın incelendiğinde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve buna bağlı olarak öğretmenlerin her öğrenciye yeterince zaman ayıramaması bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bilgisayar ve internet ağı başta olmak üzere araç-gereç eksikliği gibi sorunlarla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin harflerin yazılışında hatalar yapması, dilbilgisi derslerini sıkıcı bulması yazma sorunlarına neden olan diğer etmenlerdendir (Yalar, 2010; Taşkaya ve Yetkin, 2015; Güner vd. 2023; Sokina, 2024).

Bir üretim, iletişim ve ifade sanatı olan yazmanın sınıf ortamında gerçekleştirilmesinde bir ürün ortaya çıkması için mutlaka kaynak kişi ve alıcının olması

gerekmektedir. Alıcının ürünü doğru ve etkili bir şekilde elde etmesinin ölçütü, kaynak kişinin yazma becerisinden geçer. Yazma becerisi sonradan geliştirilebilen, üzerinde çaba harcadıkça metin üretmenin akıcı hale gelebildiği bir süreçtir. Yazma sürecinde kaynak kişinin sorumlu olduğu birtakım sorunlar bulunur:

1. Dikkatini toplayamama sorunu:

Öğrenci çeşitli nedenlerden ötürü yazma çalışmalarına başlayamaz ya da yazma sırasında kolayca dikkati dağılır. Yazının okunaksız olması, yazma hızındaki tutarsızlık, harflerin yazılış yönlerinde yapılan yanlışlıklar ve yetersiz yazı plânı oluşturma kaynak kişinin neden olduğu dikkatten kaynaklanan hatalardandır.

2. Yazının kâğıt yüzeyine yerleştirilmesiyle ilgili sorun:

Öğrenci yazı yazarken yazı malzemesinde bulunan çizgiler üzerine harfleri yerleştirmekte çoğu zaman zorlanır. Harfler, kelimeler ve cümleler arasına yeterli boşluk bırakmaya ve sayfa kenar boşluklarına göre yazı yazmaya dikkat etmez. Yazma aşamasında kelimeleri yanlış hecelediğinde hatalı yazma gerçekleşir. Ayrıca başlığı uygun yere yazmama, paragraf başlarına dikkat etmeme gibi organizasyon sorunları da yaşanabilir.

3. Aşamalandırma sorunu:

Öğrenci harfleri uygun şekilde yazmayı göz ardı eder. Harflerin yazılırken hareket sayısı ve önceliği bulunur. Öğrenci bu kurallara uymadığında harfleri birbirine benzeterek yazabilir. Ayrıca heceleri uygun şekilde sıralayamadığında yazım yanlışları oluşur. Olaylar oluş sırasına göre yazılırken belli bir düzeni takip etmelidir. Cümleler ve paragraflar arası geçişler düzenli ve akıcı bir şekilde yazılmalıdır.

4. Hafıza sorunu:

Öğrencinin kelime dağarcığının zengin olmaması, sözlük ve imla kılavuzu kullanmamasından kaynaklı oluşan kelimelerin yanlış ya da eksik yazılması, sıklıkla dil bilgisi ve imla hatalarının yapılması hafızadan kaynaklı gelişen sorunlardandır.

5. Dil sorunu:

Öğrencinin kelime hazinesindeki yetersizlikler, cümleleri anlamına ve kuralına göre oluşturamaması, kelime dizimi ve cümle yapılarıyla ilgili sorunlar, sözlük kullanılmamasından

doğan kelime anlamları hakkındaki bilgisizlikler, hitap etme kurallarına uyulmaması dil yönünden oluşan hatalar arasında yer alır.

6. Bilişsel problemler:

Öğrenci fikirleri oluşturup yorumlarken ve geliştirilen fikirleri organize ederken bilişsel sorunlar yaşayabilir. Benimsediği fikirleri yeterince ortaya koymakta güçlük çekebilir ve hedef kitleyi dikkate almayabilir. Böylece yaratıcı ve eleştirel yazı yazma güçlükleri oluşur.

7. Motorsal sorunlar:

Öğrenci yazısını oluştururken kısa cümlelerden oluşan paragraflar yazması durumunda düşüncelerini okuyucuya tam olarak aktaramayabilir. Böylece metinde anlamsal boşluklar oluşur. Yazıların çok yavaş yazılması ve uygun olmayan şekilde kalem tutma harflerin düzgün yazılmasına engel olur. Böylece yazıda akıcılık bozulur (Akyol, 2014).

Eğitim ortamlarında geleneksel ve ürün temelli yazma yaklaşımlarının kullanılması öğrencilerin ürüne odaklanmasına yol açar (Can, 2022). Böylece yazma sürecinde hedeflenmesi beklenen yeterlikler öğretmenin gözünden kaçır ve öğrenci yazma becerisini oluşturan yetkinlikleri içselleştirmekten uzaklaşır.

2.8. Yazma Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

Küresel dünyada bireylerin gelişmesine ayna tutan eğitim, çağın gerekliliklerine uygun olarak kurumların da değişim ve dönüşümünü sağlar ve toplumun ilerlemesinde belirleyici rol oynar (Can, 2022). Eğitim ortamlarını canlı tutan ölçme ve değerlendirme hizmetleridir. Çalışma alanı olarak ölçme ve değerlendirme eğitimin her aşaması için kullanılan, öğretme-öğrenme süreçlerinin belirlenmesinde ve ilerlemesinde yeri olan kavramdır (Kuzu, 2022). Her öğrenci öğrendiklerinin ölçülüp bir karara bağlanmasını yani değerlendirilmesini ister. Ölçme, en geniş anlamıyla “belli bir niteliğin gözlemlenerek gözlem sonuçlarının sayı ya da sembollerle ifade edilmesi” olarak tanımlanır. Değerlendirme ise “ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılması sonucunda bir karara ulaşma işi” olarak aktarılır (Turgut, 1990). Hazırlanan 2019 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın ölçme ve değerlendirme süreci çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla oluşturulur. Ancak ölçme ve değerlendirme yöntemi tercih edildiğinde tekniğin gerektirdiği akademik kriterlere uyulmalıdır. Böylece ölçme aracının geçerlilik ve güvenirliliği aynı anda sağlanmış olur (Bahar vd., 2015).

Yazmanın temel koşulu dilin olanaklarına sahip olup onu etraflıca kullanabilmektir. Yazma becerisi ölçülürken içerik ve biçim yönleri ayrı ayrı ele alınarak ölçülmelidir (Taşkaya, 2018). Alan yazın taramasında ilkökul öğrencilerinin yazma becerisi ile diğer derslerin öğrenimi arasındaki ilişkinin olumlu yönde olduğu görülmüş (Kaleağası, 2009; Sonkaya, 2024; Karatay ve Kükrer, 2024), bu durumun öğrencilerin yazma becerisi kazanmalarının zorunlu olduğunu göstermiştir. Öğrencilere ait yazma etkinlikleri sınıf içi çalışmalar, ev ödevleri, raporlar, deneyler, yazılı sınav kâğıtları vb. şeklinde çeşitlilik gösterebilir (Gündüz ve Şimşek, 2016). Öğretmenler çoğu zaman yazma etkinliklerini not verme etkinliği olarak görmektedir (Can, 2022). Oysa öğretmenler yazma ile ilgili hazırladıkları ölçekleri sınıfın durumuna ve dersin amacına uygun olarak değiştirip kullanabilir (Taşkaya, 2018). Yazılı anlatım ölçme aracının kullanışlı olması için öğrencilerin süreçte kendilerini de takip etmelerini sağlamak gerekebilir. Bunun için öğrenciler yazı yazmaya başlamadan önce oluşturulacak yazı ile ilgili “Niçin yazıyorum?” ve “Konu hakkında hedef kitleye bahsetmek/kazandırmak istediğim şey nedir?” sorularına cevap arayabilir. Böylece öğretmenler yapacakları doğru yönlendirmelerle öğrencilerin yazı yazmaya başlamadan önceki süreçlerine ışık tutabilir (Kuşdemir ve Bulut, 2018).

Yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde nesnel ölçütler bulmak kolay değildir (Gündüz ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda 2023-2024 eğitim yılının başında ilkökullarda ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yönelik geliştirilen "süreç odaklı" öğrenme yaklaşımı kapsamında biçimlendirici değerlendirmeye dayalı örnek ölçme araçları yayımlanmıştır. Yayımlanan dördüncü sınıf biçimlendirici değerlendirme etkinliği incelendiğinde yazma becerisine ait iki etkinlik bulunmaktadır. İlk yazma etkinliğinde bulunan kazanımlar hikâye edici metin yazma ile büyük harfleri ve noktalama işaretlerinin uygun yerlerde kullanılmasıdır. Etkinlikte ölçme aracı olarak dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Uygulamaya yönelik yönergelerde istasyon tekniği kullanılarak hikâye yazma çalışmasının nasıl yapılacağı açıklanır. Dereceleme ölçeğinde bulunan her bir madde dönüt verme aşamalarına uygun olarak puanlanır.

(https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_11/21165516_trk_4_yazma.pdf.)

Ders	Türkçe
Sınıf Düzeyi	4
Beceri	Yazma
Kazanım	T.4.4.3. Hikâye edici metin yazar. T.4.4.10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
Ölçme Araçları	Dereceleme Ölçeği (Ek-1)

Dönüt Verme

- Grup sözcülerinden buldukları istasyondaki hikâyeyi okumalarını isteyiniz.
- Öğrenciler hikâyeleri okurken siz de Ek-1'deki dereceleme ölçeğini kullanarak hikâyeleri değerlendirip öğrencilerinize ölçütleri ne düzeyde yerine getirebildikleri ile ilgili dönüt veriniz.
- Sınıf içinde oylama yaparak en iyi hikâyeyi belirleyebilir, bu hikâyeyi öğrencilere örnek olması açısından sınıf panosunda sergileyebilirsiniz.

Uygulamaya Yönelik Yönergeler

- Bu etkinlikte, istasyon tekniği kullanılarak hikâye yazma çalışması yapılacaktır.
- Sınıf mevcuduna göre eşit sayıda gruplar oluşturularak öğrencilerinizi istasyonlara yönlendiriniz. (Örneğin, 30 kişilik bir sınıf beşer kişilik gruplara ayrıldığında altı istasyon oluşacaktır.)
- Öğrencilerinize ortaya çıkan gruplarla hikâye yazma çalışması yapacağınızı söyleyiniz.
- Her gruba kendilerine bir yazman ve bir sözcü seçmeleri gerektiğini söyleyiniz.
- Öğrencilerinize aynı istasyonlarda kalmayacaklarını, sizin uyarınızla (Düdük çalabilir, sesli komut verebilirsiniz.) bir sonraki istasyona geçeceklerini söyleyiniz.
- Öğrencilerinize yeni bir istasyona geçtikten sonra yazma çalışmasına diğerlerinin kaldığı yerden devam etmeleri gerektiğini ve bu etkinliğin tüm istasyonlar dolaşılana kadar süreceğini belirtiniz. (Öğrencilerinizin istasyonlarda kalacağı süreyi, etkinliğe ayırdığınız zamana ve grup sayısına göre önceden belirleyiniz.)
- Son turun başında öğrencilerinize hikâyeleri bir sonuca bağlamaları gerektiğini söyleyiniz.
- Öğrencilerinize bu etkinlik sonunda grup sayısı kadar hikâye ortaya çıkacağını söyleyiniz.
- Grup içinde her öğrencinin aktif olmasını sağlayınız.

Ek-1: Dereceleme Ölçeği

	Serim, düğüm ve çözüm bölümleri vardır.			Hikâye unsurları (yer, zaman, kişi, olay) vardır.			Yazım ve noktalamaya dikkat edilmiştir.			Cümleler açık ve anlaşılırdır.		
	E	K	H	E	K	H	E	K	H	E	K	H
1. hikâye												
2. hikâye												
3. hikâye												
4. hikâye												
5. hikâye												
6. hikâye												

E: Evet
K: Kısmen
H: Hayır

İkinci yazma etkinliği görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatma kazanımını içerir. Ölçme aracı olarak bir çalışma kâğıdı bir de dereceli puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Uygulamaya yönelik yönergelerin bulunduğu etkinlikte dereceli puanlama anahtarındaki ölçütlere göre öğrenci çalışma kâğıtlarına puanlama yapılır. (https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_02/08165439_turkce_4.sinif_yazma.pdf).



T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
ÖLÇME, DEĞERLENDİRME VE SINAV HİZMETLERİ
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ



Ek-1: Çalışma Kâğıdı

A) Aşağıdaki görselleri inceleyiniz.



B) Yukarıdaki görsellerdeki olayı anlatan kısa bir yazı yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Ek-2: Dereceli Puanlama Anahtarı

Ölçütler	1. Düzey	2. Düzey	3. Düzey
İçerik	Olaylar oluş sırasına göre yazılmamıştır ve olaylar arası bağlantılar kurulmamıştır.	Olaylar oluş sırasına göre yazılmıştır ancak olaylar arası bağlantılarda eksiklikler bulunmaktadır.	Olaylar oluş sırasına göre ve aralarında bağlantılar kurularak yazılmıştır.
Dil ve Anlatım	Metindeki cümleler açık ve anlaşılır değildir.	Metindeki cümlelerin çoğunluğu açık ve anlaşılır olsa da bazı cümleler tam olarak anlaşılmamaktadır.	Metindeki cümleler açık ve anlaşılırdır.
Yazım ve Noktalama	Metinde 5 veya daha fazla yazım ve noktalama hatası yapılmıştır.	Metinde 2-4 yazım ve noktalama hatası yapılmıştır.	Metinde en fazla 1 yazım ve noktalama hatası yapılmıştır.

2.9. İlgili Araştırmalar

Yazma sürecini değerlendirmeye yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

2.9.1. Yurt Dışında Yer Alan Çalışmalar

Hangrasawani vd. (2024), çalışmalarında öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için zihin haritalarını kullanma algılarını araştırmayı amaçlamıştır. Ayrıca yazma öğretiminde zihin haritaları kullanmanın avantajlarını bulma hedefi de yer alır. Akademik yazma dersi alan 28 öğrenciden oluşan katılımcılara anket uygulanarak elde edilen veriler sonucunda zihin haritalarının akademik yazmada bir eğitim aracı olarak kullanılabilmesine dair fikir verilmiştir. Ayrıca zihin haritalarının akademik yazma için gerekli olan eleştirel yazma becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir.

Masrul vd. (2024), çalışmalarında etkileşimsel geri bildirim öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma için Endonezya'daki bir üniversitede öğrenim gören ve EFL kursuna² kayıtlı olan 100 katılımcı seçilmiştir. Araştırma sonucunda etkileşimli geribildirim EFL öğrencilerinin yazma becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bulgular sonucunda EFL öğretmenlerinin geribildirim sağlarken teknikleri dikkatlice seçmeleri gerektiği belirlenmiştir. Çalışmada, alanyazında araştırma yapılmasına yönelik öneriler yer almıştır.

Boyqobilova (2024), çalışmasında etkili yazma yollarını artırmak için yazma yeteneklerini geliştirmenin çok yönlü sürecini araştırmıştır. Etkili yazma, zaman içinde oluşan bir beceri olarak kabul edilir. İlham ve bilgi kaynağı olarak sanat kitaplarına ya da dergilerine maruz kalan bireyin gerekli olan strateji ve kaynakları kullanarak yazma yeteneklerini geliştirebileceğinden söz edilir. Kişisel ifadenin yanında etkili iletişim ve başkalarıyla anlamlı etkileşim için yazma becerilerini geliştirmenin dönüştürücü etkisi vurgulanır.

Nuritdinovna ve Rustam qizi (2024), çalışmalarında ilkökul çağındaki öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için etkili yöntemleri araştırmıştır. Farklı etkinlik ve örneklemelerden yola çıkarak hazırlanan çalışmada öğretmenlere ve ebeveynlere benimseyebilecekleri çeşitli yazma teknikleri tanıtılmıştır. Yazma öğretimine yönelik geleneksel yaklaşımlarda genellikle alıştırmalara ve sık tekrarlanan ödevlere yer verilir. Araştırmada ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir dizi etkinlik

² EFL (English as an Foreign Language) =Yabancı dil olarak İngilizce kursu (Yabancı dil olarak İngilizce eğitimi - Vikipedi (wikipedia.org)).

keşfedilmiş ve uygulanmıştır. Yöntemler arasında hikâye anlatım oturumları, etkileşimli yazma alıştırmaları, dijital okuryazarlık için teknoloji kullanımı, yaratıcı yönlendirmeler yoluyla yaratıcılığı teşvik eden çalışmalar bulunur. Araştırmadan elde edilen bulgularda kullanılan yöntemlerin ilkokul öğrencilerinin yazma becerileri üzerindeki etkililiği tartışılarak tartışmaya yönelik açıklamalar yöneltilmiştir. Aynı zamanda eğitim uygulamaları ve müfredat geliştirme için çıkarımlarda bulunulmuştur.

Nukapangu ve Kumar (2024), çalışmalarında yazma becerilerini geliştirmek için dil öğrenme stratejilerini kullanmayı amaçlamıştır. Araştırmaya, bir kolej tarafından açılan yazma kurslarına kayıtlı 250 öğrenci seçilmiş ve veri toplamak için gözlem, anket ve görüşmeler kullanılmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve yazmaya yönelik pasif tutumlarını değiştirmek için kullanılan stratejilerde yazma becerileri geliştirme rolünü ve yararlılığını ortaya koyma hedeflenmiştir.

Cattoni vd. (2024), çalışmalarında ilkokullarda okuma ve yazma becerilerinin gelişimiyle ilgili oyunlaştırma ile kâğıt kalem eğitimi arasındaki karşılaştırmayı konu almıştır. Araştırma verileri 8-11 yaş arasındaki 113 çocuktan elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre deneysel-oyunlaştırılmış eğitim grubunda bulunan öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişiminde kontrol kâğıt-kalem eğitimi grubunda bulunan öğrencilere göre daha yüksek sonuçlar alınmıştır. Her iki grupta da okuma yazma hızında önemli gelişmeler bulunmuştur. Deneysel eğitim grubundaki öğrencilerin motivasyonu diğer gruba göre daha yüksektir. Ayrıca kapsayıcı eğitimin önemi vurgulanmış ve oyunlaştırılmış öğretim araçlarının gerçek yaşam becerileri üzerindeki etkilerine yönelik gelecek araştırmalara öneriler sunulmuştur.

Graham vd. (2022), çalışmalarında eğitimin en önemli amacının öğrencilere nasıl yazı yazılacağına öğretildiği belirlenmiş ve bu hedefe ulaşmak için öğretmenlerin etkili yazma uygulamalarına erişiminin gerekli olduğunu savunmuştur. Yaklaşık 40 yıldır kanıta dayalı uygulamaları tanımlamak için meta-analizler kullanılmıştır. Araştırmada Türkiye’de ilkokullardan üniversiteye kadar 4891 öğrenci ile okullarda yürütülen yazma öğretiminin etkililiğini inceleyen 77 deneysel çalışma yapılmıştır. Ayrıca gelecekteki araştırmalar için öneriler, uygulamalar ve çıkarımlar tartışılmıştır.

Maulida vd. (2022), çalışmalarında öğrencilerin paragraf yazma becerilerini geliştirmede model olarak karma öğrenmenin gözden geçirilmesini araştırmıştır. Paragraf yazma becerileri üzerine yazma kalıpları oluşturmayı amaçlayan araştırmada paragraf yazma

yetenekleriyle ilgili olarak birkaç yayın sentezlenmiştir. İki farklı bölüme ayrılan araştırmanın ilk bölümünde paragraf yazmaya duyulan ihtiyaçla başlanmıştır. Diğer bölümde ise incelenen çalışmaların analizi, paragraf yazmanın öğrenilmesi için karma öğrenmenin faydaları ve sınırlamaları açıklanmıştır. Araştırma bulgularında karma öğrenmenin öğrencilerin paragraf yazma becerisi üzerindeki etkisi incelenmiş ve gelecekteki araştırmalara uygulanabilirliği vurgulanmıştır.

Sari vd. (2021), çalışmalarında problem temelli öğrenmenin problem çözme ve bilimsel yazma becerilerine etkisini araştırmıştır. Öğrenciler, fikirlerini ifade ederken ve araştırmalarını rapor ederken bilimsel yazılar yazarak problem temelli öğrenme modelinde öğrenci sorunlarını çözmeye ve bilimsel makaleler şeklinde raporlamalar yapmaya yönlendirilmiştir. Araştırmada 62 öğrencinin katılımcı olduğu bir yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Elde edilen veriler, önkoşul testinden sonra % 5 anlamlılık düzeyi ile Mann-Whitney testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre problem temelli öğrenme modelinin öğrencilerin problem çözme becerileri ve bilimsel yazma becerileri üzerinde önemli etkileri olduğu saptanmıştır.

Yundayani vd. (2019), çalışmalarında bir web 2.0 aracı olan Canva'nın öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Dil öğretiminde yazma becerilerinin gelişimine yardımcı olmak için görsel medyanın etkisinin belirlenmesi amacıyla 44 Endonezyalı EFL öğrencisi seçilmiş ve kontrol ile deneysel grubunun olduğu sınıflara rastgele atanmıştır. Araştırma öncesinde her iki gruba ön test uygulanmıştır. Oturumlar sırasında her iki gruba da İletişimsel Dil Öğretimi yaklaşımı benimsenerek öğretim yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin yazma fikirlerini keşfetmelerine destek olmak için Canva'yı yazı ortamında kullanmaları istenmiştir. Araştırma sonunda her iki gruba da son test uygulanmış öğrencilerin yaptığı yazma hatalarının sayısı ANCOVA kullanılarak karşılaştırılmıştır. Sonuçlara göre deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubuna göre önemli ölçüde daha düşük sayıda yazma hatası yaptığı yönünde bulunmuştur.

Sri Durga ve Rao (2018), çalışmalarında öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini geliştirmek amacıyla süreç yaklaşımını araştırmıştır. Dilin temel faktörleri arasında yer alan yazmanın tüm öğrenciler tarafından eğitimlerini sürdürebilmesi ve istihdam edilebilmesi için ihtiyaç duyulan bir beceri olduğu dile getirilmiştir. Öğrenci ihtiyaçlarının, beklentilerinin, hedeflerinin, öğrenme stillerinin, becerilerinin dikkate alındığı süreç temelli yaklaşımda fikir üretmeden bitmiş bir yazının yayımlanmasına kadar birçok etkinlik yer alır.

2.9.2. Yurt İçinde Yer Alan alışmalar

ınar ve Katrancı (2024), çalışmalarında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin ilkokul ğrencilerinin yazma becerisine, yazma tutumuna ve yazma kaygısına etkisini araştırmıştır. Araştırmaya bir ilkokulda öğrenim gören 40 dördüncü sınıf ğrencisi katılmıştır. Uygulama sürecinde deney grubu ile 10 hafta boyunca öğrenme amaçlı yazma çalışmaları yapılırken kontrol grubuyla herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırma sonucuna göre deney grubu ğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinde anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanırken kontrol grubu ğrencilerinin yazılı anlatım becerisinde farklılık bulunmamıştır. Deney grubu ğrencilerinin yazma tutumu ve yazma kaygısı ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmazken kontrol grubu ğrencilerinin yazma tutumunda gerileme görülmüş, yazma kaygısında ise anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir.

Karatay ve Kükrer (2024)'in çalışmaları, 5. sınıf ğrencilerinin yazım yanlışları ve buna bağlı oluşan nedenleri durum çalışmasıyla ortaya konulmasına katkı sağlamıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yazım kurallarından 25 konuda yanlış yaptıkları belirlenmiştir. Bunlardan en yaygın olanları; harflerin yanlış yazımı, sözcükteki sesleri karıştırma, sözcükler ve harfler arasında uygun boşluk bırakmama, birleşik kelimelerin yanlış yazımı ve bağlaç olan de'nin bitişik yazımı olarak saptanmıştır. Yazım yanlışlarının başlıca nedenleri arasında Türkçe derslerinde yazılı anlatım çalışmalarına yeterince zaman ayrılmaması, yazılı anlatım çalışmalarının bire bir değerlendirilmemesi ve öğrencilere dönüt düzeltme verilmemesi yer almıştır.

Güner vd. (2023), çalışmalarında sınıf ğretmenlerinin Türkçe ğretimine yönelik öz yeterlik algılarını incelemiştir. Araştırmaya 221 sınıf ğretmeni katılmıştır. Sınıf ğretmenlerinin Türkçe ğretimindeki yeterlik durumunun ele alındığı araştırmada İlkokul Türkçe Dersi ğretim Programı (2019)'ndaki lme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama, özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygulamalar, konu-ana fikir ğretimi ve öneriler olmak üzere dört tema belirlenmiştir. Sınıf ğretmenlerinin Türkçe ğretimine dair yeterliklerinin genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıfların kalabalık olması, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı konusunda sınıf ğretmenlerinin zorluklar yaşaması gibi olumsuz durumlar belirlenmiştir. Sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve sınıf öğretmenlerine önerilerde bulunulmuştur.

Kurtuluş alışkan ve Canbulat (2023), çalışmalarında ilkokul 1. sınıf ğrencilerinin okula uyum ile okula hazır bulunuşluk düzeylerini cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre değerlendirmiştir. Resmî ilkokullarda okuyan 362 kişinin

oluşturduğu 1. sınıf öğrencilerinden alınan veriler, Canbulat ve Kırıktaş (2016) tarafından geliştirilen “İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği” ve okula uyumlarını belirlemek amacıyla Özarıslan (2014) tarafından geliştirilen “Okula Uyum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde öğrencilerin okula hazır bulunuşluk ve okula uyum düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okula uyumları ve okula hazır bulunuşlukları, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Öğrencilerin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk puanları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Kasa Ayten ve Ercan (2021), çalışmalarında ilkököl 4. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerini incelemiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylı bir 4. sınıf Türkçe ders kitabı ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve kitapta yer alan yazma etkinlikleri betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda ilkököl 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde bazı yazma kazanımlarına hiç değinilmediği gözlenirken, süreç temelli yazmaya ilişkin olduğu bilinen düzeltme ve yayınlama aşamalarına ilişkin etkinliklere yer verildiği, bazı etkinliklerde ise metin türüne dair bilgilendirmenin bulunmadığı görülmüştür.

Türkel (2020), çalışmasında İlköğretim ve Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yaptıkları yazım hatalarının sıklığına ilişkin algılarını belirlemek üzere ölçek geliştirmiştir. Amaca hizmet etmeyi kolaylaştırmak için sahada hizmet veren uzmanların görüşlerinden edinilen geri bildirimlere göre form yeniden düzenlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı’nda görev yapmakta olan 232 İlköğretim ve Türkçe öğretmenlerine 34 maddeden oluşan form uygulanmış ve veriler analiz edilmiştir. Keşifsel Faktör Analizleri yardımıyla kısaltmalar, bağlaçlar, sonekler, büyük harfler, bileşik kelimelerin yazımı ile kelime oluşturma süreçlerinden etkilenen kelimelerin yazımı dâhil olmak üzere sık yapılan hataları içeren 19 maddeden oluşan dört boyutlu bir yapı oluşturulmuştur. Yapılan analizler değerlendirildiğinde orijinal ölçeğin, alt ölçekleri arasındaki ilişkiler dikkate alınarak faktörlerin olumlu ve önemli ilişkileri olduğu görülmüştür. Araştırmada, alt boyutların üst yapıyı oluşturan yazım hatalarının genel yapının bileşenlerinden kaynaklandığı ortaya konulmuştur. Modelin uyum endekslerinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiş ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları gerekçelendirilmiştir. Tüm ölçek için hesaplanan iç tutarlılık kat sayısında oldukça güvenilir sonuç alınmıştır.

Oğuz ve Doğan Kahtalı (2020), çalışmalarında yazma stratejilerinin yazma kazanımlarıyla ilişkisini sistematik bir biçimde ortaya koyarak Türkçe Dersi Öğretim

Programı'nda (2019) yer alan yazma becerisi kazanımlarının yazma stratejileriyle olan ilişkisini sorgulamıştır. Yazmayla ilgili olarak kullanılan stratejilerin aşamalara uygun şekilde ayrıştırıldığı tespit edilen araştırmada yazma öncesinde, yazma esnasında ve yazma sonrasında kullanılan stratejilerin ortaya çıkan ürünün niteliğini artırdığı ve bireylere yazma tutkusu kazandırdığı düşünülmüştür. Ayrıca 2019 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 67 yazma kazanımının 29'unun yazma stratejileriyle ilişkili olduğu görülmüştür.

Duran ve Özdil (2020), çalışmalarında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik dereceli puanlama anahtarı geliştirmiş ve öğrencilerin beceri düzeylerinin tespit edilmesini amaçlamıştır. Araştırmada veri toplamak için öğrenci ürünlerinden ve geliştirilen puanlama anahtarından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgilendirici metin yazma puanlarının düşük düzeyde olduğu görülmüş ve öğrenci başarılarının sosyo-ekonomik düzeye ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

İnalı ve Aydın (2018), çalışmalarında yazma stratejilerinin öğretime yönelik öğretmen görüşlerini incelemiştir. Çalışmaya katılan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli ortaokullarda görev yapan 25 Türkçe öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde bilişsel stratejileri, üstbilişsel stratejilerden daha fazla kullandıkları saptanmıştır. Katılımcıların strateji kullanımında kendilerini kısmen yeterli gördükleri saptanmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde en çok özetleme, not alma ve serbest yazma bilişsel stratejileri ile öz değerlendirme, amaç ve hedef belirleme, akran değerlendirme ile öz-izleme üstbilişsel stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama süreci ve araçları, tasarım, geliştirme, uygulama süreci, verilerin analizi, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği ile araştırmacının rolü aşamalarına değinilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Çalışmada nitel ve nicel araştırma tekniklerini içeren karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte olan ya da hâlâ varlığını sürdüren bir durumu olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2018, s. 109). Yürürlükte olan İlkokul Türkçe Öğretim Programı 2019 yılından beri kullanılmaktadır. Nicel boyutta, örneklem grubunda yer alan ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi yazma etkinliklerinin öğrencilerinde gerçekleşme düzeyine ilişkin değerlendirmeleri alınmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin yazma örnekleri alınarak yorumlanmıştır. Çalışma grubundan elde edilen veriler, olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsadığından doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgiler içeren yazılı materyallerin analizinin yapılmasından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189).

3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar

Araştırmanın çalışma evrenini 2023-2024 öğretim yılında İzmir ilinde Bayraklı, Bornova, Buca, Çiğli, Karşıyaka ve Konak ilçelerinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî ilkokullar oluşturmuştur. Türkiye'de 2023-2024 öğretim yılında yaklaşık bir milyon iki yüz bin öğretmen görev yapmaktadır (<https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/125>). Ana kütlenin yaklaşık 230.000'i ise sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmacının İzmir ilinde görevli olması, diğer illere ulaşımının güç olması, İzmir ilinin kozmopolit yapısıyla örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin değerlendirmeleri Türkiye genelini temsil edeceği ön görüldüğünden araştırmanın İzmir ilinde yapılması kabul edilmiştir. Araştırmanın evrenini İzmir ilinde 2023-2024 öğretim yılında ilkokullarda görev yapmakta olan yaklaşık 8.548 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Amaçlı örneklem tekniklerinden kolay ulaşılabilir yöntem tercih edilerek; Bayraklı, Bornova, Buca, Çiğli, Karşıyaka ve Konak ilçeleri belirlenmiştir. Nitel verilere yönelik

öğrenci ürünleri belirtilen ilçelerdeki öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin defter ve ders kitaplarından araştırmacı tarafından fotoğraflanmıştır. Araştırma nicel verileri, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ilkokulların 4. sınıfında görev yapan 110 sınıf öğretmenin kendi sınıfında yer alan rastgele 10 öğrencisine yönelik değerlendirme sonuçlarını yansıtmaktadır. Öğrenci sayısının 10 kişi ile sınırlandırılması, sınıf mevcutlarının değişkenlik göstermesi, anketi doldurma süresinin yaklaşık 30 dakika olması nedeniyle tercih edilmiştir. Sonuç olarak, 1110 4. sınıf öğrencisinin Türkçe dersi yazma becerisi puanlanmıştır. Nitel veriyi elde etmek için üç yüz doksan beş öğrencinin ürünleri fotoğraflanmıştır. Uygulama yapılan her ilkokulda görev yapan 4. sınıf öğretmenine 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yazma kazanımlarına yönelik öğrencilerin yazma çalışmalarının düzeyleri hakkında görüşlerini almak üzere ulaşılmıştır.

Araştırmada çalışmaya katılan İzmir ili Bayraklı, Bornova, Buca, Çiğli, Karşıyaka ve Konak ilçelerinde görev yapan 4. sınıf öğretmenlerine ait hizmet yılı dağılım tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışmaya Katılan Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılı Dağılımı

Hizmet Yılı	f	%
1-10	5	4,5
11-20	14	12,6
21 ve üstü	92	82,9
Toplam	110	100

Tablo 1. incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 1-10 yıl aralığında yaklaşık % 4,5'i, 11-20 yıl aralığında yaklaşık %12,6'sı ile 21 ve üzeri yıl aralığında yaklaşık % 82,9'u oluşturmaktadır. Örneklemin büyük bir çoğunluğu 21 yıl ve üzeri hizmet yılında olduğu görüldüğünden deneyimli bir örneklem grubuyla çalışılmıştır.

Tablo 2.

Çalışmaya Katılan Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yapmakta Olduğu Sınıfı Kaç Yıldır Okuttuğu ile İlgili Dağılım

Okutulan Yıl	f	%
1 yıl	7	6,3
2 yıl	8	7,2
3 yıl	8	7,2
4 yıl	88	79,3
Toplam	110	100

Tablo 2. incelendiğinde çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinden bir yıldır aynı sınıfı okutanlar örneklemin yaklaşık % 6,3'ünü, iki yıldır aynı sınıfı okutanlar yaklaşık % 7,2'sini, üç yıldır aynı sınıfı okutanlar yaklaşık % 7,2'sini ve dört yıldır aynı sınıfı okutanlar yaklaşık % 79,3'ünü oluşturmaktadır. Örneklemin yaklaşık % 80'i dört yıldır aynı sınıfı okuttuğundan öğrencilerin Türkçe dersinde yapılan yazma çalışmaları hakkında yeterli bilgiye sahip olduğu kabul edilebilir. Bu nedenle sınıfında bulunan dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerini 2019 İlkokul 4. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunan yazma kazanımlarına göre değerlendirebileceği öngörülebilir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi yazma etkinliklerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri hakkında gerekli olan verileri toplamak amacıyla alt problemlere yönelik alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan taramada İlkokul Türkçe dersi öğrenme alanları, yazma öğrenme alanı, yazma ve yazılı anlatım terimlerine yer verilmiştir. Araştırmacı, 110 dördüncü sınıf öğretmene bizzat kendisi ulaşmış, gönüllü dördüncü sınıf öğretmenlerince anketlerin eksiksiz doldurulmasını sağlamış ve dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde yapmış oldukları örnekleri fotoğraflamıştır.

Araştırma, etik kurul başvurusu ve MEB izninin alınmasının ardından veri toplama süreci Ocak 2024 tarihinde toplanmaya başlanmış ve Mayıs 2024 tarihinde veri toplama süreci tamamlanmıştır. Veriler öncelikle Microsoft Excel programına girilmiş, ardından SPSS programı kullanılarak verilerin dağılımı üzerinden analiz edilmiştir.

Karma araştırma olarak tasarlanan çalışmada nitel veriler, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe ders saatlerinde yapmış oldukları yazma kazanımlarına yönelik

ürünlerden örnek alınarak oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla toplanan ürünler görsellerle kayıt altına alınmıştır. Nicel veriler ise dördüncü sınıf öğretmenlerine yapılan anket formundan alınan verilerden toplanmıştır. Formda dördüncü sınıf öğretmenlerinin meslekî kıdem yılı ile görev yapmakta olduğu sınıfı kaç yıldır okuttuğu sorulmuştur. Ayrıca sınıf listesinde yer alan 10 öğrenci, İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 4. sınıf yazma kazanımları açısından 1 ile 5 arası puanlanması istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilere ilişkin değerlendirmeleri (Ek-5)'te sunulan anketle elde edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi için frekans ve yüzdeler verilerinden faydalanılmıştır. İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin ankette yer alan maddelere verdikleri cevaplara ilişkin yüzde ve frekans değerleri tablolar ile belirtilmiş ve ilişkileri ortaya koymak amacıyla kay-ki (Chi-Square) analizlerine yer verilmiştir. Anketten elde edilen verilerin analiz edilmesinde SPSS.29 programı kullanılmıştır.

3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Karma araştırma olarak tasarlanan çalışmada nicel verileri toplamak amacıyla hazırlanmış olan anket çalışmasının uygulanabilirliği için 2019 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 4. sınıf yazma kazanımlarından faydalanılmıştır. Araştırmanın anketinin güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) 0,974 bulunmuştur. Yüksek düzeyde güvenilir anket olduğu kabul edilebilir.

İstatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu maddeler etki büyüklüğü Cohen d ve Cramer's V dikkate alınarak açıklanmıştır. Etki büyüklüğü değerleri;

Cohen d

0 - 0.20 = zayıf,

0.21 - 0.50 = orta,

0.51 - 1.00 = yüksek,

> 1.00 = çok yüksek olarak yorumlanmıştır (Cohen, Manion & Morrison, 2018: 746).

Cramer's V

Küçük= 0,1

Orta= 0,30

Büyük= 0,50 şeklinde yorumlanmıştır (<https://real-statistics.com/chi-square-and-f-distributions/effect-size-chi-square/>). Araştırmanın geçerliği, anket maddelerinin ilkokul dördüncü sınıf Türkçe programın yazma kazanımları ile sınırlandırılmış ve öğrenci ürünleri fotoğraflanıp veri çeşitliği sağlanarak oluşturulmaya çalışılmıştır.

3.6. Araştırmacının Rolü

Tez konusu üzerinde çalışacak olan araştırmacının kendisi de bir devlet okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmanın planlanmasında görev yapmış olduğu İzmir ilindeki Bayraklı, Bornova, Buca, Çiğli, Karşıyaka ve Konak ilçelerindeki ilkokullar esas alınarak bir tasarım süreci oluşturulmuştur. Araştırmacının hem sınıf öğretmeni olması hem de yazma eğitimi alanında almış olduğu eğitimlerden yola çıkarak araştırmanın ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi yazma etkinliklerinin gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşlerini kapsamına karar verilmiştir.

Etik kurul başvurusu ve MEB izninin alınmasının ardından veri toplama süreci ile araştırmaya başlanmıştır. Dört aylık veri toplama sürecinde belirlenen ilçelerde yer alan ilkokullarda sınıf öğretmenliği yapan gönüllü dördüncü sınıf öğretmenlerine ulaşılarak görüşlerinin ortaya çıkarılması için 2019 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 4. sınıf yazma kazanımlarına yönelik hazırlanan anket, öğretmenler sınıflarında ziyaret edilerek uygulanmıştır. Anket formunda sınıf listesinde bulunan 10 öğrencinin 2019 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 4. sınıf yazma kazanımları açısından 1 ile 5 arası puanlanması istenmiştir. Büyüköztürk'e (2016) göre anket, insanların yaşam koşullarını, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını betimlemeye yönelik oluşturulan birtakım sorulardan oluşan bir araştırma materyali olarak tanımlanır. Araştırmada kullanılan kapalı uçlu sorular yöntemiyle oluşturulan ankette yanıtlayıcılar soruları olası cevap seçeneklerini kullanarak yanıtlar. Yapılandırılmış sorular adıyla bilinen bu tür sorularda yanıtlayıcılar, soruları hızlı ve güvenilir bir şekilde cevaplar. Böylece araştırmacı da yanıtları hızlı ve güvenilir bir şekilde analiz eder. İlkokul 4. sınıf öğretmenleri hazırlanan anket formunu doldururken bu esnada araştırmacı da sınıf listesinde bulunan 10 öğrencinin Türkçe derslerinde yapmış oldukları yazma çalışmalarını fotoğraflamıştır. İyi, orta ve vasat düzeydeki dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde yapmış olduğu yazılı ürünler fotoğraflanmış ve araştırma problemiyle ilişkili olacak şekilde yorumlanmıştır. Araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyalleri içerdiğinden nitel veriler elde edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi olarak belirlenen “Öğretmenlerin öğrencilerin kazanımları elde etme düzeyine göre değerlendirmeleri nedir? Bu değerlendirmeler arasında anlamlı fark var mıdır?” ilişkin bulgular tabloları aşağıdaki şekildedir:

Tablo 4.

T.4.4.1. “Şiir Yazar” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmeninin değerlendirme sonucu

Not	f	%	df	χ^2	p	Etki Büyüklüğü Cramer's V
1	56	5				
2	88	7,9				
3	182	16,4				
4	254	22,8	4	644,144	0,001	0,382
5	530	47,7				
Toplam	1110	100,0				

“Şiir yazar.” kazanımının gerçekleşme düzeyine ilişkin değerlendirme sonuçları arasında orta etki büyüklüğünde anlamlı fark görülmektedir ($\chi^2= 644,144$, $p<0,05$). Öğretmenlerin öğrencilere ilişkin değerlendirmeleri ağırlıklı olarak dört ve beş puan verdikleri, düşük puan vermedikleri anlaşılmaktadır. Bu durumda, öğrencilerin şiir yazma kazanımını elde ettikleri düşünülebilir. Hayal güçlerinin yüksek olması, akrostiş şiir yazma etkinliklerinin olması, olumsuz eleştiri sunulmaması becerinin yüksek oranda kazanıldığının göstergesi olabilir.

Tablo 5.

T.4.4.2. “Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmeninin değerlendirme sonucu

Not	f	%	df	χ^2	p	Etki Büyüklüğü Cramer's V
1	26	2,3				
2	63	5,7				
3	204	18,4				
4	276	24,9	4	759,901	0,001	0,415
5	541	48,7				
Toplam	1110	100,0				

“Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar.” kazanımı değerlendirildiğinde anlamlı ve orta etki büyüklüğünde fark gözlenmektedir ($\chi^2= 759,901$, $p<0,05$). Öğrencilerin yaklaşık yarısı beş puanla değerlendirilirken, ancak % 2,3’ü bir puan almıştır. Kazanımın matematik ve fen bilimleri dersleri başta olmak üzere diğer derslerde de ele alınması nedeniyle beceri üst düzeyde kazanılmış olabilir.

Tablo 6.

T.4.4.3. “Hikâye edici metin yazar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenin değerlendirme sonucu

Not	f	%	df	χ^2	p	Etki Büyüklüğü Cramer's V
1	40	3,6				
2	72	6,5				
3	164	14,8				
4	263	23,7	4	821,937	0,001	0,432
5	571	51,4				
Toplam	1110	100,0				

“Hikâye edici metin yazar.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde orta etki büyüklüğünde anlamlı fark görülmektedir ($\chi^2= 821,937$, $p<0,05$). Öğrencilerin yarısından fazlası beş puanla değerlendirilirken düşük puan alan öğrenciler ortalamasının altında kalmıştır. Öğrencilerin kelime hazinesinin artması, yazıyı kurgularken hikâyenin olay, yer, kişiler ve zaman öğelerini kullanması, gerçekleşebilecek durumları yazılarına alması nedeniyle beceri üst düzeyde kazanılmış olabilir.

Tablo 7.

T.4.4.4. “Bilgilendirici metin yazar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenin değerlendirme sonucu

Not	f	%	df	χ^2	p	Etki Büyüklüğü Cramer's V
1	47	4,2				
2	79	7,1				
3	207	18,6				
4	281	25,3	4	584,937	0,001	0,364
5	496	44,7				
Toplam	1110	100,0				

“Bilgilendirici metin yazar.” kazanımı değerlendirildiğinde sonuçlar arasında orta etki büyüklüğünde anlamlı fark görülmektedir ($\chi^2=584,937$, $p<0,05$). Öğretmenlerin öğrencilere

ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde ağırlıklı olarak dört ve beş puan verdikleri görülmektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin öğrencisini güdülemek istemesi olabilir. Diğer metin türleriyle bilgilendirici metin yazma arasındaki fark incelendiğinde öğrencilerin bilgilendirici metin yazmada daha çok zorlandıkları söylenebilir. Öğrencilerin bilgilendirici metin yazarken türü, diğer metin türleriyle karışırması, öğrencinin okuyucuya herhangi bir konu hakkında bilgi aktarırken zorlanması ya da bu tarz metin türlerine ait örneklerle pek sık karşılaşmaması kazanıma bağlı hedeflerin sağlanmasında zorluk çekilmesinin nedenleri arasında yer alabilir.

Tablo 8.

T.4.4.5. “Hayalî ögeler barındıran kısa metin yazar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenin değerlendirme sonucu

Not	f	%	df	x ²	p	Etki Büyüklüğü Cramer's V
1	32	2,9				
2	61	5,5				
3	147	13,2				
4	271	24,4	4	955,748	0,001	0,466
5	599	54,0				
Toplam	1110	100,0				

“Hayalî ögeler barındıran kısa metin yazar.” kazanımına ilişkin değerlendirme yapıldığında anlamlı ve orta etki büyüklüğünde fark gözlenmektedir ($x^2=955,748$, $p<0,05$). Öğrencilerin yarısından fazlasının beş puanla değerlendirildiği kazanımda, öğrencilerin yaklaşık % 3’ü bir puan almıştır. Bunun nedeni öğrencilerin küçük yaştan itibaren hayalî ögeler barındıran ve olağanüstü olayların anlatıldığı metin türlerine ait örneklerle daha sık karşılaşması ve bu örnekleri bir anlatıcı rolünde aktarması düşünülebilir.

Tablo 9.

T.4.4.6. “Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenin değerlendirme sonucu

Not	f	%	df	x ²	p	Etki Büyüklüğü Cramer's V
1	9	,8				
2	41	3,7				
3	102	9,2				
4	211	19,0	4	1658,901	0,001	0,466
5	747	67,3				
Toplam	1110	100,0				

“Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır.” kazanımının gerçekleşme düzeyine ilişkin değerlendirme sonuçları arasında yüksek etki büyüklüğünde anlamlı fark görülmektedir ($\chi^2= 1658,901$, $p<0,05$). Yapılan değerlendirmelerde öğretmenlerin yaklaşık % 68’inin beş puan verdiği görülmüştür. Böylece ortalamanın altında kalan öğrenci sayısının bir hayli düşük olduğu ve öğrencilerin görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatabildiği görülür. Bunun nedeni öğrencilerin öğrenim hayatının başlamasından itibaren anlatımlarını görseller yoluyla zenginleştirilmesi ve olayları oluş sırasına göre sıralarken görsel-uzlamsal zekâlarını kullanması sayılabilir.

Tablo 10.

T.4.4.7. “Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenin değerlendirme sonucu

Not	f	%	df	χ^2	p	Etki Büyüklüğü Cramer’s V
1	8	,7				
2	43	3,9				
3	94	8,5				
4	177	15,9	4	1876,586	0,001	0,653
5	788	71,0				
Toplam	1110	100,0				

“Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında yüksek etki büyüklüğünde anlamlı fark bulunur ($\chi^2=1876,586$, $p<0,05$). Öğrencilerin yaklaşık % 70’inin beş puanla değerlendirildiği görülür. Bunun nedeni öğrencilerin yazılarını oluştururken konuyu ve ana fikri kavradıkları ve buna ilişkin uygun başlıklar yazabildikleri düşünülebilir.

Tablo 11.

T.4.4.8. “Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenin değerlendirme sonucu

Not	f	%	df	χ^2	p	Etki Büyüklüğü Cramer’s V
1	41	3,7				
2	93	8,4				
3	212	19,1				
4	340	30,6	4	469,505	0,001	0,326
5	424	38,2				
Toplam	1110	100,0				

“Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” kazanımına ilişkin değerlendirme yapıldığında anlamlı ve orta etki büyüklüğünde fark gözlenmektedir ($\chi^2=469,505$, $p<0,05$). Öğretmenlerin öğrencilere ilişkin değerlendirmeleri ağırlıklı olarak dört ve beş puan üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunun nedeni, öğretmenlerin üçüncü sınıftan itibaren yazma çalışmalarında yazdıklarında yabancı dillerden alınmış ve dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçe karşılıklarının sözlükten bulunup araştırılması, konuyla ilgili Türkçe defterine notlar alınması, günlük yaşamda kullanılan örneklerin Türkçe karşılıklarının cümle içinde kullanılması sayılabilir. Bunun dışında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen “Dilimizin Zenginlikleri” adlı projede geçen çalışmaların katkı sağladığı düşünülebilir.

Tablo 12.

T.4.4.9. “Formları yönergelerine uygun doldurur.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenin değerlendirme sonucu

Not	f	%	df	χ^2	p	Etki Büyüklüğü Cramer's V
1	17	1,5				
2	48	4,3				
3	143	12,9				
4	251	22,6	4	1186,595	0,001	0,519
5	651	58,6				
Toplam	1110	100,0				

“Formları yönergelerine uygun doldurur.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında yüksek etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunur ($\chi^2=1186,595$, $p<0,05$). Öğrencilerin yarısından fazlasının beş puanla değerlendirildiği kazanımda, ancak % 1,5’i bir puan almıştır. Bunun nedeni ise ilkokulun birinci sınıfından itibaren ders kitaplarındaki etkinliklerin sonunda bulunan öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi formların öğrenciler tarafından doldurulması öne sürülebilir.

Tablo 13.

T.4.4.10. “Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenin değerlendirme sonucu

Not	f	%	df	χ^2	p	Etki Büyüklüğü Cramer's V
1	31	2,8				
2	49	4,4				
3	139	12,5				
4	286	25,8	4	1009,387	0,001	0,478
5	605	54,5				
Toplam	1110	100,0				

“Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.” kazanımına ilişkin değerlendirmede anlamlı ve orta etki büyüklüğünde fark gözlenmektedir ($\chi^2=1009,387$, $p<0,05$). Öğrencilerin yaklaşık % 55’inin beş puanla değerlendirildiği kazanımda yaklaşık % 3’ünün bir puan aldığı gözlenmiştir. Bunun nedeni öğretmenlerin öğrencilere birinci sınıftan itibaren büyük harfleri ve noktalama işaretlerini nerede ve nasıl kullanacakları hakkında bilgi vermeleri ve örnekler yoluyla gerekli becerileri kazandırmaları sayılabilir.

Tablo 14.

T.4.4.11. “Yazdıklarını düzenler.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenin değerlendirme sonucu

Not	f	%	df	χ^2	p	Etki Büyüklüğü Cramer's V
1	25	2,3				
2	59	5,3				
3	147	13,2				
4	275	24,8	4	989,802	0,001	0,474
5	604	54,4				
Toplam	1110	100,0				

“Yazdıklarını düzenler.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında orta etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunur ($\chi^2=989,802$, $p<0,05$). Öğrencilerin yarısından fazlasının beş puanla değerlendirildiği kazanımda yaklaşık % 2’si bir puan almıştır. Bunun nedeninin öğrencilerin yazılarını biçim ve içerik yönünden düzenleme becerisini kazanması düşünülebilir.

Tablo 15.

T.4.4.12. “Yazdıklarını paylaşır.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenin değerlendirme sonucu

Not	f	%	df	x ²	p	Etki Büyüklüğü Cramer's V
1	16	1,4				
2	54	4,9				
3	109	9,8				
4	197	17,7	4	1559,450	0,001	0,595
5	734	66,1				
Toplam	1110	100,0				

“Yazdıklarını paylaşır.” kazanımına ilişkin değerlendirmede anlamlı ve yüksek etki büyüklüğünde fark gözlenmektedir ($x^2=1559,450$, $p<0,05$). Yapılan değerlendirmede yaklaşık %66’lık kesim beş puan alırken düşük puan alan öğrenciler tüm öğrencilerin % 1’ini oluşturmaktadır. Bunun nedeni sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin yazılarını paylaşırken öğrencilerin başarılarını göstermesi noktasında onları teşvik etmesi ve yüreklendirmesi sayılabilir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan “Dilimizin Zenginlikleri” adlı proje kapsamında gerçekleştirilen yarışmaların öğrencilerin dikkatini çekmesi, yüksek düzeyde katılım isteğinin bulunması sayılabilir.

Tablo 16.

4.4.13. “Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenin değerlendirme sonucu

Not	f	%	df	x ²	p	Etki Büyüklüğü Cramer's V
1	20	1,8				
2	52	4,7				
3	145	13,1				
4	292	26,3	4	1009,793	0,001	0,479
5	601	54,1				
Toplam	1110	100,0				

“Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında orta etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunur ($x^2=1009,793$, $p<0,05$). Öğrencilerin yarısından fazlasının beş puanla değerlendirildiği kazanımda bir puan alan öğrencilerin % 2’yi oluşturduğu görülür. Bunun nedeni öğretmenlerin üçüncü sınıftan itibaren kazanım hedeflerine ilişkin detayları ve

örnekleri öğrencilere kazandırması ve öğrencilerin beklenen seviyeye gelebilmek için defterine örnekler oluşturması ve kitapta bulunan çalışmalarını yapması gösterilebilir.

Tablo 17.

4.4.14. “Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenin değerlendirme sonucu

Not	f	%	df	χ^2	p	Etki Büyüklüğü Cramer's V
1	18	1,6				
2	55	4,9				
3	167	15				
4	290	26,1	4	924,856	0,001	0,458
5	580	52,2				
Toplam	1110	100,0				

“Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.” kazanımına ilişkin değerlendirmede anlamlı ve orta etki büyüklüğünde fark gözlenmektedir ($\chi^2= 924,856$, $p<0,05$). Öğretmenlerin öğrencilere ilişkin değerlendirmeleri ağırlıklı olarak beş puan üzerinde yoğunlaşırken yaklaşık % 2'sinin bir puan aldığı gözlenmiştir. Bunun nedeni öğrencilerin büyük çoğunluğunun yazılarına çizim, grafik ve görseller oluşturarak anlatım dünyalarını zenginleştirmesi düşünülebilir.

Tablo 18.

4.4.15. “İmza atar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenin değerlendirme sonucu

Not	f	%	df	χ^2	p	Etki Büyüklüğü Cramer's V
1	24	2,2				
2	41	3,7				
3	152	13,7				
4	185	16,7	4	1416,351	0,001	0,567
5	708	63,8				
Toplam	1110	100,0				

“İmza atar.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında yüksek etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunur ($\chi^2=1416,351$, $p<0,05$). Öğrencilerin yaklaşık % 63'ünün beş puanla değerlendirildiği kazanımda bir puan alanlar yaklaşık % 2'dir. Bunun nedeni öğretmenlerin derslerde imzanın nasıl atılacağı ile ilgili

gerekli açıklamaları yapması ve öğrencilerin yapılan açıklamalardan ve örneklerden yola çıkarak kendi imzalarını oluşturmaları sayılabilir.

Tablo 19.

T.4.4.16. “Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenin değerlendirme sonucu

Not	f	%	df	χ^2	p	Etki Büyüklüğü Cramer's V
1	20	1,8				
2	58	5,2				
3	172	15,4				
4	311	28	4	833,559	0,001	0,435
5	549	49,5				
Toplam	1110	100,0				

“Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar.” kazanımına ilişkin değerlendirmede anlamlı ve orta etki büyüklüğünde fark gözlenmektedir ($\chi^2=833,559$, $p<0,05$). Yapılan değerlendirmelerde öğrencilere ağırlıklı olarak dört ve beş puan verilirken ve yaklaşık % 2'sine bir puan verildiği görülür. Bunun nedeni kazanım hedeflerinin öğretmenler tarafından öğrencilere not alma, sunumlardan yararlanma ve örnekler sunma yoluyla kazandırılması ve öğrencilerin kazanıma bağlı olan hedefleri gerçekleştirirken uygulamalar yoluyla kavraması olabilir.

Tablo 20.

T.4.4.17. “Sayıları doğru yazar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenin değerlendirme sonucu

Not	f	%	df	χ^2	p	Etki Büyüklüğü Cramer's V
1	8	,7				
2	24	2,1				
3	76	6,8				
4	146	13,1	4	2315,532	0,001	0,725
5	856	77,1				
Toplam	1110	100,0				

“Sayıları doğru yazar.” kazanımına ilişkin değerlendirmede anlamlı ve yüksek etki büyüklüğünde fark gözlenmektedir ($\chi^2= 2315,532$, $p<0,05$). Öğrencilerin yaklaşık % 77'sinin beş puanla değerlendirildiği kazanımda bir puan alanlar tüm grubun yaklaşık % 1'ini oluşturur.

Bunun nedeni kazanıma bağlı hedeflerin birinci sınıftan itibaren başta matematik dersi olmak üzere Türkçe dersini de içeren birçok derste kazandırılmış olması sayılabilir.

Tablo 21.

T.4.4.18. “Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenin değerlendirme sonucu

Not	f	%	df	χ^2	p	Etki Büyüklüğü Cramer's V
1	25	2,2				
2	55	4,9				
3	184	16,5				
4	334	30	4	742,279	0,001	0,410
5	512	46,1				
Toplam	1110	100,0				

“Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında orta etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunur ($\chi^2= 742,279$, $p<0,05$). Öğretmenler öğrencilere ağırlıklı olarak dört ve beş puan verirken yaklaşık % 2'sini bir puan ile puanlandığı görülür. Bunun nedeni kazanımın dördüncü sınıftan itibaren verilmesine rağmen daha önceki sınıflarda öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını kontrol ederken konu hakkında bilgi vererek öğrencilerde ön bilgi oluşturmuş olması düşünülebilir.

Tablo 22.

T.4.4.19. “Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenin değerlendirme sonucu

Not	f	%	df	χ^2	p	Etki Büyüklüğü Cramer's V
1	16	1,4				
2	48	4,3				
3	160	14,4				
4	274	24,6	4	1042,162	0,001	0,486
5	612	55,1				
Toplam	1110	100,0				

“Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır.” kazanımına ilişkin değerlendirmede anlamlı ve orta etki büyüklüğünde fark gözlenmektedir ($\chi^2=1042,162$, $p<0,05$). Öğretmen değerlendirmeleri incelendiğinde öğrencilerin yarısından çoğuna beş puan verildiği, yaklaşık % 1'inin bir puanla değerlendirildiği görülür. Bunun nedeni, öğretmenlerin

kazanıma bağlı hedeflerinin oluşturulmasında konunun ayrıntılarına yer vermesi ve öğrencilere verilen örneklerden yola çıkarak uygulamalar yaptırması düşünülebilir.

Tablo 23.

T.4.4.20. “Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenin değerlendirme sonucu

Not	f	%	df	x ²	p	Etki Büyüklüğü Cramer's V
1	10	,9				
2	57	5,1				
3	154	13,9				
4	294	26,5	4	995,973	0,001	0,475
5	595	53,6				
Toplam	1110	100,0				

“Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar.” kazanımının gerçekleşme düzeyine ilişkin değerlendirme sonuçları arasında orta etki büyüklüğünde anlamlı fark görülmektedir ($x^2=995,973$, $p<0,05$). Yapılan değerlendirmede yarıdan fazla beş puan verildiği görülmektedir ve öğrencilerin yalnızca % 1’lik kısmı bir puan almaktadır. Bunun nedeni öğrencilerin yazılarını yazarken harflerin yapısal özelliklerine uygun olarak yazılar yazmaları ve kendi yazı stilini oluşturmak için özgün uygulamalara yer verdiği düşünülebilir.

Tablo 24.

T.4.4.21. “Yazma stratejilerini uygular.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenin değerlendirme sonucu

Not	f	%	df	x ²	p	Etki Büyüklüğü Cramer's V
1	16	1,4				
2	58	5,2				
3	157	14,1				
4	301	27,1	4	930,333	0,001	0,459
5	578	52,1				
Toplam	1110	100,0				

“Yazma stratejilerini uygular.” kazanımının gerçekleşme düzeyine ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde orta etki büyüklüğünde anlamlı fark görülmektedir ($x^2= 0,495$, $p<0,05$). Öğretmen değerlendirmeleri incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık yarısına beş puan verildiği, öğrencilerin yazmaya karşı istek ve güdülerini kırmamak için düşük değerlendirmelere yer verilmediği düşünülebilir. Kazanım kapsamının geniş olması

nedeniyle öğretmenler, ikinci sınıftan itibaren Türkçe derslerinde kazanıma bağlı hedeflere yer vermektedir. Türkçe defterine yapılan ve ders kitabında uygulanan çalışmaların kazanımın hedef davranış haline getirilmesine katkı sunacağı düşünülebilir.

Tablo 25.

T.4.4.22. “Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenin değerlendirme sonucu

Not	f	%	df	χ^2	p	Etki Büyüklüğü Cramer's V
1	13	1,2				
2	52	4,7				
3	151	13,6				
4	287	25,9	4	1036,360	0,001	0,485
5	607	54,7				
Toplam	1110	100,0				

“Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında orta etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır. ($\chi^2=1036,360$, $p<0,05$). Öğretmenlerin öğrencilere ilişkin değerlendirmelerine bakıldığında ağırlıklı olarak beş puanda yoğunlaştığı görülürken yaklaşık % 1'inin bir puan aldığı gözlenmiştir. Bunun nedeni öğretmenlerin konunun kavranmasına yönelik çalışmalara daha sık yer vermesi ve öğrencilerin örneklerden yola çıkarak uygulamalar yoluyla konunun kavranmasına ilişkin etkinlikler yapması düşünülebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak belirlenen “Öğretmenlerin kıdem düzeyine göre öğrencileri değerlendirmeleri arasında fark var mıdır?” ilişkin bulgulara ait tablolar aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

Tablo 26.

T.4.4.1. “Şiir Yazar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin kıdeme bağlı değerlendirme sonucu

Kıdem	1		2		3		4		5		χ^2	df	p	Cohen d
Frekans/ Yüzde	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1-10 yıl	5	10	7	14	6	12	6	12	26	52	32,905	8	0,001	0,145
11-20 yıl	18	12,9	13	9,3	25	17,9	30	21,4	54	38,6				
21 + yıl	33	3,6	68	7,4	151	16,4	218	27,3	405	48,9				

“Şiir Yazar.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında zayıf etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=32,905$, $p<0,05$).

Öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin yarısından fazlası, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 39'u ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 49'u öğrencilere beş puan vermiştir. Diğer yandan 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 10'u, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 13'ü ve 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 4'ü öğrencilerine bir puan vermiştir. Kıdem yılı bakımından üst grupta olan öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmede, ortalama puan farkları diğer gruplara göre daha anlamlıdır. Bunun nedeni 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin daha deneyimli olmalarının kazanıma bağlı hedef basamaklarını öğrencilerine etkili bir şekilde sunarken daha etkili yöntem teknikleri kullanması ve öğrencilerin verilen uygulamaları başarıyla yerine getirmesi olabilir.

Tablo 27.

T.4.4.2. “Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin kıdeme bağlı değerlendirme sonucu

Kıdem	1		2		3		4		5		x ²	df	p	Cohen d
Frekans/ Yüzde	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1-10 yıl	2	4	4	8	11	22	11	22	22	44	15,764	8	0,001	0,100
11-20 yıl	18	12,9	13	9,3	25	17,9	30	21,4	61	43,6				
21 + yıl	33	3,6	68	7,4	151	16,4	218	27,3	458	49,8				

“Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında zayıf etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($x^2=15,746$, $p<0,05$). 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 44'ü, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 44'ü ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yarısı öğrencilere beş puan vermiştir. Öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 4'ü, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 13'ü ve 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 4'ü öğrencilerine bir puan vermiştir. Öte yandan 1-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmede ortalama puan farkları daha anlamlıyken 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin ortalama puan farkları değişkendir. Bunun nedeni 11-20 yıl görev yapan öğretmenlerin Türkçe derslerinde verdikleri yönerge dilinin karışık olması ve öğrencilerin bu dili yeterince anlamlandırılmaması olabilir.

Tablo 28.

T.4.4.3. “Hikâye edici metin yazar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin kıdeme bağlı değerlendirme sonucu

Kıdem	1		2		3		4		5		x ²	df	p	Cohen d
Frekans/ Yüzde	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1-10 yıl	8	10	6	4,2	12	3,7	20	3,8	27	54	59,544	8	0,001	0,184
11-20 yıl	20	14,3	9	6,4	22	15,7	29	20,7	60	42,9				
21 + yıl	16	1,7	60	6,5	136	14,8	224	24,3	484	52,6				

“Hikâye edici metin yazar.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında zayıf etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($x^2=59,544$, $p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin yarısından fazlası, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 43’ü ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yarısından fazlası öğrencilere beş puan vermiştir. Öte yandan 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 10’u, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 14’ü ve 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 2’si öğrencilerine bir puan vermiştir. 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde ortalama puan farkları diğer gruplara göre daha anlamlıdır. Bunun nedeni deneyimli öğretmenlerin kazanıma bağlı hedefleri öğrencilere aktarırken basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene doğru gidiş yolu izlemesi olabilir. Böylece öğrenciler, kazanıma bağlı örnekleri uygulayarak özgün yazılarını aktarmış olduğu söylenebilir.

Tablo 29.

T.4.4.4. “Bilgilendirici metin yazar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin kıdeme bağlı değerlendirme sonucu

Kıdem	1		2		3		4		5		x ²	df	p	Cohen d
Frekans/ Yüzde	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1-10 yıl	4	8	12	24	6	12	6	12	22	44	91,159	8	0,001	0,230
11-20 yıl	23	16,4	11	7,9	27	19,3	29	20,7	50	35,7				
21 + yıl	20	2,2	56	6,1	174	18,9	246	26,7	424	46,1				

“Bilgilendirici metin yazar.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında orta etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($x^2=91,159$, $p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 44’ü, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 36’sı ve 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 46’sı öğrencilere beş puan vermiştir. Buna

karşın 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 8'i, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık %16'sı ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 2'si öğrencilerine bir puan vermiştir. 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin öğrencilere genel olarak dört ve beş puan verdiği görülürken bir puan veren öğretmen oranının da yüksek olduğu görülür. Bu sebeple bu grupta bulunan öğretmenlerin öğrencilerine bilgilendirici metin yazma türüne bağlı örnekleri daha çok sergilemeleri gerektiği söylenebilir.

Tablo 30.

T.4.4.5. "Hayalî ögeler barındıran kısa metin yazar." kazanımının gerçekleşmesine ilişkin kıdeme bağlı değerlendirme sonucu

Kıdem	1		2		3		4		5		χ^2	df	p	Cohen d
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1-10 yıl	3	6	4	8	4	8	13	26	26	52	59,647	8	0,001	0,177
11-20 yıl	16	11,4	14	10	24	17,1	27	19,3	59	42,1				
21 + yıl	13	1,4	43	4,7	119	12,9	231	25,1	514	55,9				

"Hayalî ögeler barındıran kısa metin yazar." kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında zayıf etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=59,647$, $p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin yarısından fazlası, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 42'si ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 56'sı beş puan vermiştir. Buna rağmen 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 6'sı, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık %11'i ve 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 1'i bir puan vermiştir. Dağılım incelendiğinde 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin bulunduğu grubun ortalama puan farkları ile 21 yıl ve üzeri yıldır görev yapan öğretmenlerin bulunduğu grubun ortalama puan farkları birbiriyle benzerlik göstermiştir. Fakat 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde bir puan verdikleri öğrenci yüzdesi iki puan verdikleri öğrenci yüzdesinden daha fazla olduğu görülür. Bu grupta bulunan öğretmenlerin kazanıma bağlı değerlendirmeyi yapmadan önce öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştiren, hayal güçlerini harekete geçiren uygulamalar yapmasının faydalı olacağı düşünülebilir.

Tablo 31.

T.4.4.6. “Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin kıdeme bağlı değerlendirme sonucu

Kıdem	1		2		3		4		5		x ²	df	p	Cohen d
Frekans/ Yüzde	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1-10 yıl	0	0	2	4	4	8	6	12	38	76	23,564	8	0,001	0,097
11-20 yıl	4	2,9	10	7,1	19	13,6	17	12,1	90	64,3				
21 + yıl	5	0,5	29	3,2	79	8,6	188	20,4	619	67,3				

“Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında zayıf etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($x^2=23,564$, $p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 76’sı, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 64’ü ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 67’si beş puan vermiştir. Buna karşın 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 0’ı, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 3’ü ve 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 5’i bir puan vermiştir. Dağılıma bakıldığında 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin bulunduğu grubun ortalama puan farkları ile 21 yıl ve üzeri yıldır görev yapan öğretmenlerin bulunduğu grubun ortalama puan farkları birbiriyle benzerlik gösterir. Fakat 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde dört puan alan öğrenci yüzdesi üç puan alan öğrenci yüzdesinden daha düşüktür. Bu grupta bulunan öğretmenlerin kazanıma bağlı değerlendirmeyi yapmadan önce öğrencilere olayları oluş sırasına göre sıralama, algoritmik düşünme becerisi geliştirme ve canlandırmalar yoluyla hedef davranışın kazanılması tekniklerini uygulamasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Tablo 32.

T.4.4.7. “Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin kıdeme bağlı değerlendirme sonucu

Kıdem	1		2		3		4		5		x ²	df	p	Cohen d
Frekans/ Yüzde	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1-10 yıl	1	2	3	6	3	6	7	14	36	72	15,802	8	0,001	0,099
11-20 yıl	3	2,1	11	7,9	14	10	23	16,4	89	63,6				
21 + yıl	4	0,4	29	3,2	77	8,4	147	16	663	72,1				

“Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında zayıf etki büyüklüğünde anlamlı farklılık

bulunmaktadır ($\chi^2=15,802$, $p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 72'si, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 64'ü ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 72'si beş puan vermiştir. Buna karşın 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 2'si, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 2'si ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 0'ı bir puan vermiştir. Tüm gruplarda bulunan öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde grubun ortalama puan farklarının birbiriyle benzerlik gösterdiği görülmüştür. Buna göre öğretmenler değerlendirmelerini yaparken kazanıma bağlı hedeflerin öğrenciler tarafından kazanılmasına destek olmuş, öğrenciler ise hedef davranış kazanımında uygun örneklemeler yoluyla gidiş yolunu bulmuştur denilebilir.

Tablo 33.

T.4.4.8. "Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." kazanımının gerçekleşmesine ilişkin kıdeme bağlı değerlendirme sonucu

Kıdem	1		2		3		4		5		χ^2	df	p	Cohen d
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1-10 yıl	2	4	7	14	12	24	8	16	21	42	13,625	8	0,001	0,90
11-20 yıl	7	5	8	5,7	36	25,7	37	26,4	52	37,1				
21 + yıl	32	3,5	78	8,5	164	17,8	295	32,1	351	38,2				

"Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında zayıf etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=13,625$, $p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 42'si, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 37'si ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 38'i beş puan vermiştir. Buna karşın 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 4'ü, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 5'i ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 4'ü bir puan vermiştir. Dağılıma bakıldığında 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin bulunduğu grubun ortalama puan farkları ile 21 yıl ve üzeri yıldır görev yapan öğretmenlerin bulunduğu grubun ortalama puan farkları birbiriyle benzerlik gösterir. Fakat 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde dört puan alan öğrenci yüzdesi üç puan alan öğrenci yüzdesinden daha düşüktür. Bu grupta bulunan öğretmenlerin kazanıma bağlı değerlendirmeyi yapmadan önce öğrencilerin söz varlığının zenginleştirilmesini sağlayan uygulamalara yer vermesi gerektiği söylenebilir.

Tablo 34.

T.4.4.9. “Formları yönergelerine uygun doldurur.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin kıdeme bağlı değerlendirme sonucu

Kıdem	1		2		3		4		5		x ²	df	p	Cohen d
Frekans/ Yüzde	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1-10 yıl	2	4	4	8	6	12	8	16	30	60	14,400	8	0,001	0,104
11-20 yıl	5	3,6	9	6,4	23	16,4	29	20,7	74	52,9				
21 + yıl	10	1,1	35	3,8	114	12,4	214	23,3	547	59,5				

“Formları yönergelerine uygun doldurur.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında zayıf etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($x^2=14,400$, $p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 60’ı, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 53’ü ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 60’ı beş puan vermiştir. Buna karşın 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 4’ü, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 4’ü ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 1’i bir puan vermiştir. Kıdem yılına bağlı olarak değişen öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde grubun ortalama puan farklarının birbirleriyle benzerlik gösterdiği görülmüştür. Buna göre öğretmenler değerlendirmelerini yaparken kazanıma bağlı hedeflerin öğrenciler tarafından kazanılmasında sebat göstermiş, öğrenciler de kazanımı uygun örneklemelerle davranış haline getirmiştir denilebilir.

Tablo 35.

T.4.4.10. “Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin kıdeme bağlı değerlendirme sonucu

Kıdem	1		2		3		4		5		x ²	df	p	Cohen d
Frekans/ Yüzde	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1-10 yıl	4	8	2	4	9	18	12	24	23	46	29,376	8	0,001	0,149
11-20 yıl	10	7,1	10	7,1	25	17,9	30	21,4	65	46,4				
21 + yıl	17	1,8	37	4	105	11,4	244	26,5	517	56,2				

“Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında zayıf etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($x^2=29,376$, $p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 46’sı, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 47’si ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 56’sı beş puan

vermiştir. Buna rağmen 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 8'i, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 7'si ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 2'si, bir puan vermiştir. Kıdem yılı en üst seviyede olan öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmede ortalama puan farkları diğer gruplara göre daha anlamlıdır. Kıdem yılına göre 1-10 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin kazanım değerlendirilmesinde bir puan alan öğrenci yüzdesinin iki puan alan öğrenci yüzdesinden daha fazla olduğu görülür. Ayrıca 11-20 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin kazanım değerlendirilmesinde bir ve iki puan alan öğrencilerin eşit olduğu görülür. Her iki grupta bulunan öğretmenlerin kazanıma bağlı değerlendirmeyi yapmadan önce öğrencilere konu hakkında bilgi aktarması ve imla kurallarının kavranmasına yönelik uygulamalar yapması hedef davranışa ulaşmasında destek olmalarına katkıda bulunacağı düşünülebilir.

Tablo 36.

T.4.4.11. "Yazdıklarını düzenler." kazanımının gerçekleşmesine ilişkin kıdeme bağlı değerlendirme sonucu

Kıdem	1		2		3		4		5		x ²	Df	p	Cohen d
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1-10 yıl	3	6	6	12	6	12	6	12	29	58	35,704	8	0,001	0,164
11-20 yıl	8	5,7	16	11,4	19	13,6	33	23,6	64	45,7				
21 + yıl	14	1,5	37	4	122	13,3	236	25,7	511	55,5				

"Yazdıklarını düzenler." kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında zayıf etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($x^2=35,704$, $p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 58'i, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 46'sı ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 56'sı beş puan vermiştir. Buna rağmen 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 6'sı, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 6'sı ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 2'si, bir puan vermiştir. Kıdem yılı bakımından üst grupta bulunan öğretmenlerin ortalama puan dağılımları incelendiğinde diğer gruplara göre daha anlamlı olduğu görülür. Her iki grupta bulunan öğretmenlerin değerlendirme sürecine geçmeden önce öğrencilerin yazılarını biçim ve içerik yönünden nasıl düzenleyeceklerine, öğrencilerin yazılarını nasıl yeniden yazacaklarına ilişkin bilgilendirme yapmalarının davranışın kazanılmasında olumlu olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 37.

T.4.4.12. “Yazdıklarını paylaşır.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin kıdeme bağlı değerlendirme sonucu

Kıdem	1		2		3		4		5		x ²	df	p	Cohen d
Frekans/ Yüzde	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1-10 yıl	3	6	3	6	2	4	4	8	38	76	33,068	8	0,001	0,158
11-20 yıl	7	5	11	7,9	12	8,6	25	17,9	85	60,7				
21 + yıl	6	0,7	40	4,3	95	10,3	168	18,3	611	66,4				

“Yazdıklarını paylaşır.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında zayıf etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($x^2=33,068$, $p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 76’sı, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 61’i ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 66’sı beş puan vermiştir. Buna karşın 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 6’sı, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 5’i ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 1’i bir puan vermiştir. Grupların kazanıma bağlı değerlendirmeleri incelendiğinde, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü süre görev yapan öğretmenlerin ortalama puan dağılımları anlamlı farklılık göstermiştir. Ancak 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin kazanıma bağlı değerlendirmeleri incelendiğinde bir ve iki puan alan öğrencilerin yüzdeleri eşit iken üç puan alan öğrencilerin yüzdeleri bir ve iki puana göre daha düşüktür. Bu grupta bulunan öğretmenlerin kazanıma bağlı değerlendirmeyi yapmadan önce öğrencilerin yazılarını paylaşmaları yönünde onları teşvik etmeleri, öğrencilerin çalışmalarını tamamlama sürelerinde eksiklik tespit etmeleri durumunda daha esnek davranmaları gerektiği söylenebilir.

Tablo 38.

T.4.4.13. “Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin kıdeme bağlı değerlendirme sonucu

Kıdem	1		2		3		4		5		x ²	df	p	Cohen d
Frekans/ Yüzde	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1-10 yıl	2	4	6	12	4	8	7	14	31	62	67,059	8	0,001	0,194
11-20 yıl	13	9,3	9	6,4	19	13,6	33	23,6	66	47,1				
21 + yıl	5	0,5	37	4	122	13,3	252	27,4	504	54,8				

“Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında zayıf etki büyüklüğünde anlamlı

farklılık bulunmaktadır ($x^2=67,059$, $p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 62'si, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 47'si ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 55'i beş puan vermiştir. Buna karşın 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 4'ü, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 9'u ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 1'i, bir puan vermiştir. Kazanıma bağlı değerlendirmeler incelendiğinde 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin ortalama puan dağılımları anlamlı farklılık göstermiştir. Dağılım incelendiğinde 1-10 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin iki puan verdikleri yüzdelerin üç puan verdikleri yüzdelere göre daha yüksek olduğu görülür. 11-20 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin bir puan verdikleri yüzdelerin iki puan verdikleri yüzdeden daha yüksek olduğu görülür. Her iki grupta bulunan öğretmenlerin kazanıma bağlı değerlendirmeyi yapmadan önce öğrencilerine konu hakkında daha fazla bilgilendirme yapmaları, örneklemeler yoluyla öğrencilerin kazanıma bağlı hedefleri sağlamaları ve öğrenciler tarafından kurulan cümleler, oluşturulan hikâyeler yoluyla kazanımın davranış haline getirilmesine katkı sunmaları beklenir.

Tablo 39.

T.4.4.14. “Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin kıdeme bağlı değerlendirme sonucu

Kıdem	1		2		3		4		5		x^2	df	p	Cohen d
Frekans/ Yüzde	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1-10 yıl	3	6	5	10	5	10	7	14	30	60	18,620	8	0,001	0,127
11-20 yıl	4	2,9	10	7,1	18	12,9	33	23,6	75	53,6				
21 + yıl	11	1,2	40	4,3	144	15,7	250	27,2	475	51,6				

“Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında zayıf etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($x^2=18,620$, $p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 60'ı, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 54'ü ile 21 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 52'si beş puan vermiştir. Buna karşın 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 6'sı, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 3'ü ile 21 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 1'i bir puan vermiştir. Grupların kazanıma bağlı değerlendirmeleri incelendiğinde 11-20 yıldır görev yapan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlerin ortalama puan dağılımları anlamlı farklılık gösterir. 1-10 yıldır süredir görev

yapan öğretmenlerin kazanıma bağlı değerlendirmeleri incelendiğinde iki ve üç puana verilen yüzdelerin eşit olduğu görülür. Bu grupta yer alan öğretmenlerin kazanıma bağlı hedeflerle ilgili öğrenci çalışmalarına daha fazla süre ile yer vermesi gerektiği söylenebilir.

Tablo 40.

T.4.4.15. “İmza atar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin kıdeme bağlı değerlendirme sonucu

Kıdem	1		2		3		4		5		χ^2	df	p	Cohen d
Frekans/ Yüzde	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1-10 yıl	0	0	3	6	1	2	4	8	42	84	24,828	8	0,001	0,063
11-20 yıl	2	1,4	8	5,7	29	20,7	29	20,7	72	51,4				
21 + yıl	22	2,4	30	3,3	122	13,3	152	16,5	594	64,6				

“İmza atar.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında zayıf etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=24,828$, $p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 84’ü, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 52’si ile 21 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 65’i beş puan vermiştir. Buna karşın 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 0’ı, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 1’i ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 2’si bir puan vermiştir. Grupların kazanıma bağlı değerlendirmeleri incelendiğinde 21 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlerin ortalama puan dağılımları anlamlı farklılık gösterir. Ancak 1-10 yıl süre ile görev yapan öğretmenlerin bulunduğu grup ile 11-20 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin bulunduğu grupta ortalama puan dağılımları anlamlı farklılık gösterdiği söylenemeyebilir. Bunun nedeni, 1-10 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin iki puan yüzdelerinin üç puan yüzdelerinden yüksek olması olabilir. Ayrıca 11-20 yıldır süre ile görev yapan öğretmenler değerlendirmelerinde üç ve dört puana verdikleri yüzdeleri eşit tutmuştur. Her iki grupta bulunan öğretmenlerin kazanıma bağlı hedefleri öğrencilerine aktarırken net, basit ve küçük adımlar ilkesiyle belirtmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 41.

T.4.4.16. “Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin kıdeme bağlı değerlendirme sonucu

Kıdem	1		2		3		4		5		x ²	df	p	Cohen d
Frekans/ Yüzde	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1-10 yıl	3	6	5	10	14	28	6	12	22	44	31,689	8	0,001	0,167
11-20 yıl	6	4,3	10	7,1	29	20,7	33	23,6	62	44,3				
21 + yıl	11	1,2	43	4,7	129	14	272	29,6	465	50,5				

“Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında zayıf etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($x^2=31,689$, $p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 44’ü, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 44’ü ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 51’i beş puan vermiştir. Buna karşın 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 6’sı, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 4’ü ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 1’i bir puan vermiştir. Grupların yapmış olduğu değerlendirmeler incelendiğinde, 11-20 yıldır görev yapan grup ile 21 yıl ve üzeri yıldır görev yapan grubun ortalama puan dağılımlarında anlamlı farklılık görülürken 1-10 yıldır görev yapan grubun puan dağılımı değişkendir. Bunun nedeni bu grupta bulunan öğretmenlerin 4 puan yüzdelerinin 3 puan yüzdelerinden düşük olmasıdır. Kazanıma bağlı hedeflerin gerçekleştirilmesinde öğretmenler öğrencilere doğru yönergeleri iletirse ve öğrenciler derslerde kısaltmalarla ilgili kelime defteri oluşturursa kazanımın davranış haline getirilmesi kolaylaşabilir.

Tablo 42.

T.4.4.17. “Sayıları doğru yazar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin kıdeme bağlı değerlendirme sonucu

Kıdem	1		2		3		4		5		x ²	df	p	Cohen d
Frekans/ Yüzde	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1-10 yıl	2	4	2	4	1	2	3	6	42	84	35,548	8	0,001	0,161
11-20 yıl	4	2,9	4	2,9	15	10,7	8	5,7	109	77,9				
21 + yıl	2	0,2	18	2	60	6,5	135	14,7	705	76,6				

“Sayıları doğru yazar.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında zayıf etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($x^2=35,548$, $p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde 1-10 yıldır süre ile görev yapan

öğretmenlerin % 84'ü, 11-20 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 78 i ile 21 yıl ve üzeri süre ile görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 77'si beş puan vermiştir. Buna karşın 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 4'ü, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 3'ü ile 21 yıl ve üzeri süre ile görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 1'i bir puan vermiştir. Grupların kazanıma bağlı değerlendirmeleri incelendiğinde 21 yıl ve üzeri süre ile görev yapan öğretmenlerin ortalama puan dağılımlarının daha anlamlı olduğu görülür. Ancak 1-10 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde bir ve iki puan alanların yüzdelerinin eşit, üç puan alanların yüzdelerinin ise bir ve iki puan alan öğrencilere göre daha düşük olduğu gözlenir. Ayrıca 11-20 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin değerlendirmelerinde bir ve iki puan alan öğrencilerin yüzdelerinin eşit olduğu üç puan alan öğrencilerin yüzdelerinin ise dört puan alan öğrencilerden yüksek olduğu görülür. Her iki grupta bulunan öğretmenlerin değerlendirmelerini yapmadan önce kazanıma bağlı hedefleri gözden geçirmeleri ve öğrencileri hedef davranışı kazanmaları yönünde teşvik etmeleri gerektiği söylenebilir.

Tablo 43.

T.4.4.18. "Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır." kazanımının gerçekleşmesine ilişkin kıdeme bağlı değerlendirme sonucu

Kıdem	1		2		3		4		5		χ^2	Df	p	Cohen d
Frekans/ Yüzde	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1-10 yıl	5	10	7	14	12	24	10	20	16	32	58,146	8	0,001	0,225
11-20 yıl	9	6,4	12	8,6	30	21,4	27	19,3	62	44,3				
21 + yıl	11	1,2	36	3,9	142	15,4	297	32,3	434	47,2				

"Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır." kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında zayıf etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=58,146$, $p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde 1-10 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin % 32'si, 11-20 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 44'ü ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 48'i beş puan vermiştir. Buna karşın 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 10'u, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 6'sı ile 21 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 1'i bir puan vermiştir. Grupların yapmış olduğu dağılım incelendiğinde kıdem yılı bakımında üst grupta bulunan öğretmenlerin değerlendirmelerinde ortalama puan dağılımlarının daha anlamlı olduğu görülmüştür. Fakat 1-10 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin değerlendirmelerinde dört puan alanların yüzdelerinin üç puan alanların yüzdelerinden daha düşük olduğu görülür. Aynı durum 11-20 yıldır süre ile görev yapan

öğretmenlerin olduğu grup için de geçerlidir. Her iki grupta bulunan öğretmenlerin kazanıma bağlı değerlendirmeyi yapmadan önce konuyla ilgili öğrencilerin ön bilgilerini organize etme, oyunlaştırılmış öğretimle kavrama çalışması yapma, varsa hatalar için dönüt-düzeltilme gibi yöntem teknikleri kullanarak konunun kavranmasına ve örnekler yoluyla pekiştirilmesine destek olma yoluna gidilmesi gerektiği söylenebilir.

Tablo 44.

T.4.4.19. “Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin kıdeme bağlı değerlendirme sonucu

Kıdem	1		2		3		4		5		χ^2	df	p	Cohen d
Frekans/ Yüzde	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1-10 yıl	6	12	3	6	6	12	7	14	28	56	54,145	8	0,001	0,183
11-20 yıl	3	2,1	9	6,4	29	20,7	36	25,7	63	45				
21 + yıl	7	0,8	36	3,9	125	13,6	231	25,1	521	56,6				

“Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında zayıf etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=54,145$, $p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde 1-10 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin % 56’sı, 11-20 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin % 45’i ile 21 yıl ve üzeri süre ile görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 56’sı beş puan vermiştir. Buna karşın 1-10 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin % 12’si, 11-20 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 2’si ile 21 yıl ve üzeri süre ile görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 1’i bir puan vermiştir. Grupların yapmış olduğu değerlendirmeler incelendiğinde 11-20 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin ortalama puan dağılımları ile 21 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlerin ortalama puan dağılımları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ancak 1-10 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin iki puana verdikleri yüzde bir puana verdikleri yüzdeden düşüktür. Bunun nedeni öğretmenlerin kazanıma bağlı değerlendirmeyi yapmadan önce öğrencilerin konuyu kavraması, varsa kavram karmaşalarını gidermesi, benzetmelere dayanan oyunların oynanması, gerekli açıklama ve örneklemeler yoluyla hedef davranışa ulaşılmasına katkı sunmasının faydalı olabileceği söylenebilir.

Tablo 45.

T.4.4.20. “Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin kıdeme bağlı değerlendirme sonucu

Kıdem	1		2		3		4		5		x ²	df	p	Cohen d
Frekans/ Yüzde	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1-10 yıl	4	8	1	2	8	16	8	16	29	58	47,343	8	0,001	0,196
11-20 yıl	4	2,9	10	7,1	25	17,9	30	21,4	71	50,7				
21 + yıl	2	0,2	46	5	121	13,2	256	27,8	495	53,8				

“Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında zayıf etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($x^2=47,343$, $p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 58’i, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 51’i ile 21 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 54’ü beş puan vermiştir. Buna karşın 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 8’i, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 3’ü ile 21 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 1’i bir puan vermiştir. Grupların yapmış oldukları değerlendirme sonuçları incelendiğinde 11-20 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin ortalama puan dağılımları ile 21 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlerin ortalama puan dağılımları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ancak 1-10 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin bir puana verdikleri yüzde, iki puana verdikleri yüzdeden yüksektir. Bunun yanında üç ve dört puan alan öğrenci yüzdeleri birbirine eşittir. Bunun nedeni öğretmenlerin kazanıma bağlı değerlendirmeyi yapmadan önce öğrencilere harflerin yazılış yönü, boyutu, biçimi vb. konularda bilgilendirmede bulunması, onlara farklı tarzda yazı örneklerini gösterip kendi yazılarında da yararlanabilecekleri konusunda destek olması gerektiği söylenebilir.

Tablo 46.

T.4.4.21. “Yazma stratejilerini uygular.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin kıdeme bağlı değerlendirme sonucu

Kıdem	1		2		3		4		5		x ²	df	p	Cohen d
Frekans/ Yüzde	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1-10 yıl	3	6	5	10	6	12	12	24	24	48	38,932	8	0,001	0,173
11-20 yıl	8	5,7	10	7,1	26	18,6	32	22,9	64	45,7				
21 + yıl	5	0,5	43	4,7	125	13,6	257	27,9	490	53,3				

“Yazma stratejilerini uygular.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında zayıf etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=38,932$, $p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 48’i, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 46’sı ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 53’ü beş puan vermiştir. Buna karşın 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 6’ sını, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 6’ sını ile 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 1’ i, bir puan vermiştir. Grupların yapmış olduğu değerlendirmeler incelendiğinde tüm grupların ortalama puan dağılımları arasında anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

Tablo 47.

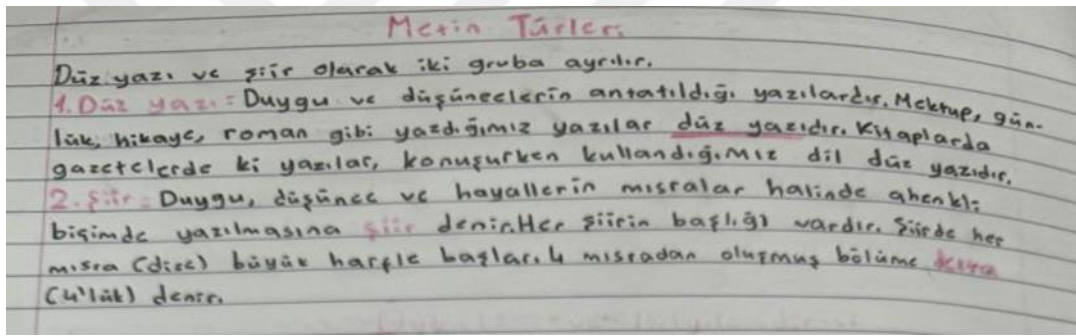
T.4.4.22. “Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin kadmeye bağılı değerlendirme sonucu

Kıdem	1		2		3		4		5		χ^2	df	p	Cohen d
Frekans/ Yüzde	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1-10 yıl	3	6	6	12	6	12	5	10	30	60	35,285	8	0,001	0,172
11-20 yıl	5	3,6	9	6,4	23	16,4	31	22,1	72	51,4				
21 + yıl	5	0,5	37	4	122	13,3	251	27,3	505	54,9				

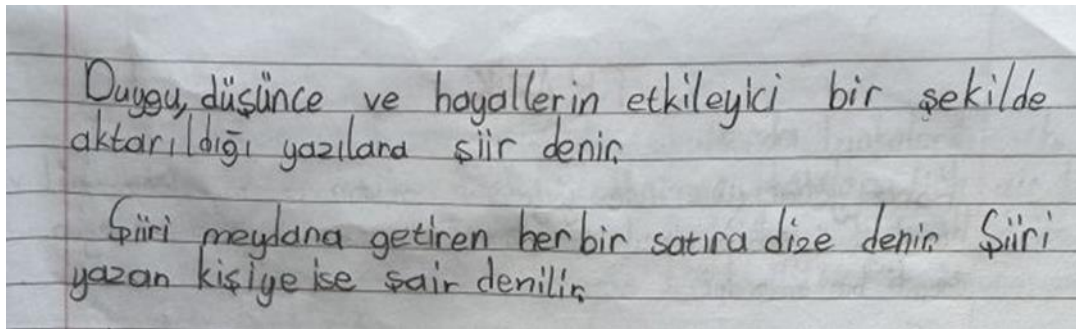
“Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar.” kazanımına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde değerler arasında zayıf etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=35,285$, $p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin % 60’ı, 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 52’si ile 21 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 55’i beş puan vermiştir. Buna karşın 1-10 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin % 6’sını, 11-20 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 4’ü ile 21 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 1’i bir puan vermiştir. Grupların yapmış oldukları değerlendirmeler incelendiğinde, 11-20 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin ortalama puan dağılımları ile 21 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlerin ortalama puan dağılımları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ancak 1-10 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin iki ve üç puan yüzdelerinin eşit olduğu, dört puana verilen yüzdenin ise iki ve üç puandan daha düşük olduğu görülür. Bunun nedeni bu grupta bulunan öğretmenlerin kazanıma bağılı değerlendirmeyi yapmadan önce konu hakkında bilgilendirme yapması, örneklemeler yoluyla konunun kavranmasına ilişkin açıklamalar yapması ve öğrencilerin derslerde oyunlar yoluyla uygulamalar yapmasına fırsat tanınmasının fayda sağlayacağı düşünülebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak belirlenen “Öğrencilerin yazma ürünlerinin nitelikleri nasıldır?” ilişkin bulgular yorumlanarak sunulmuştur.

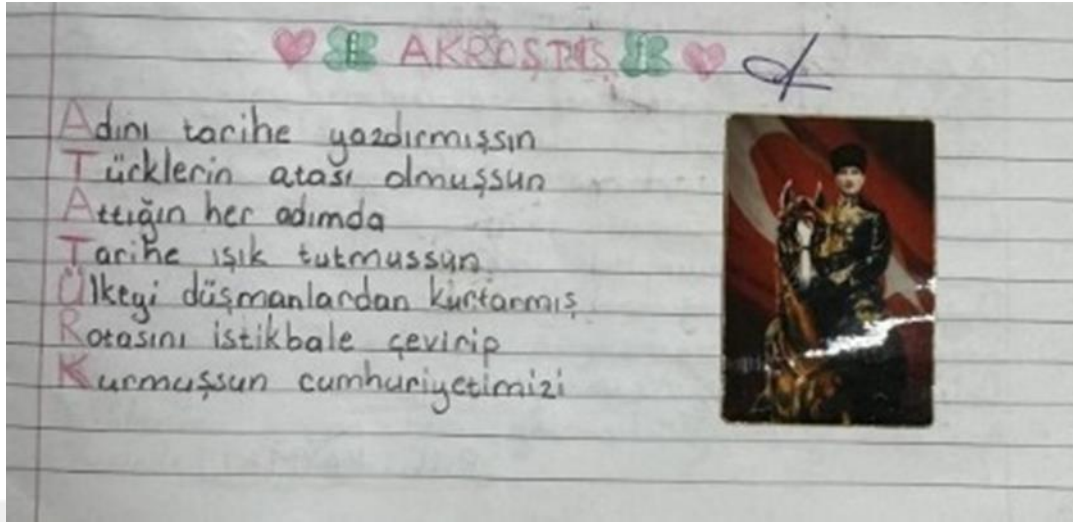
Madde 1. “T.4.4.1. Şiir yazar.” kazanımına ilişkin yapılan öğrenci çalışmaları fotoğraflandığında sınıf öğretmenleri tarafından genellikle Türkçe derslerinde akrostiş çalışmalarının yapıldığı görülmüştür. Bazı sınıflarda öğretmenler, İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan şiirleri Türkçe defterlerine yazdırma çalışmaları yapmıştır. Ayrıca İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında şiir yazdırma etkinlikleri ile şiirin konusu ve ana duygusunu buldurma çalışmaları yer almaktadır. Öğrenciler, Türkçe derslerinde ders kitaplarında bulunan bu etkinlikleri yaparak şiir yazma kazanımına ulaşmaya çalışmaktadır. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde nitel sonuçların betimsel analiz sonuçları ile benzer olduğu ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “Şiir yazar.” kazanımını beklenen seviyede gerçekleştirdiği söylenebilir.



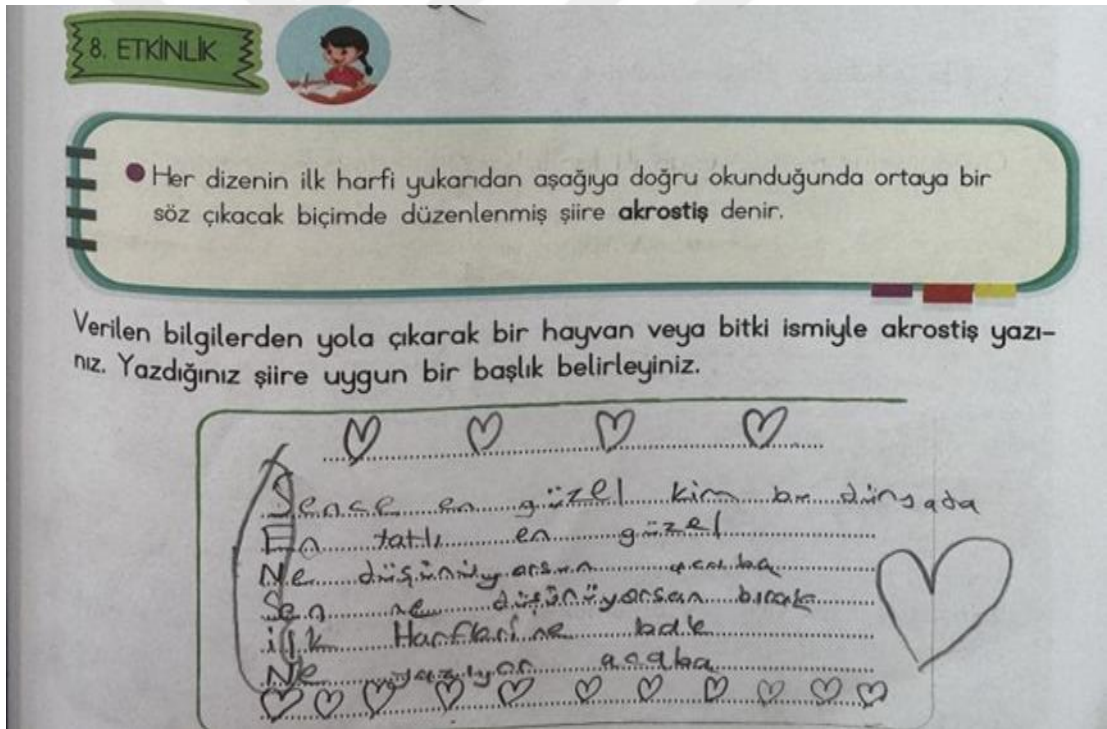
Şekil 2. Türkçe defteri çalışması 1.



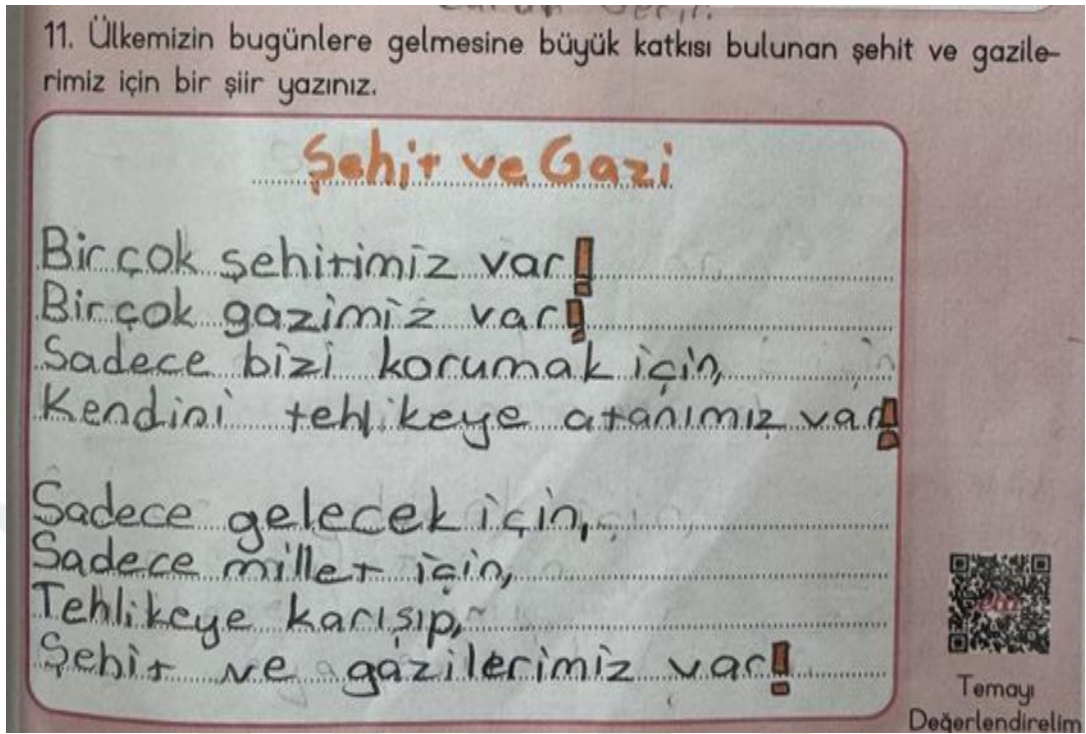
Şekil 3. Türkçe defteri çalışması 2.



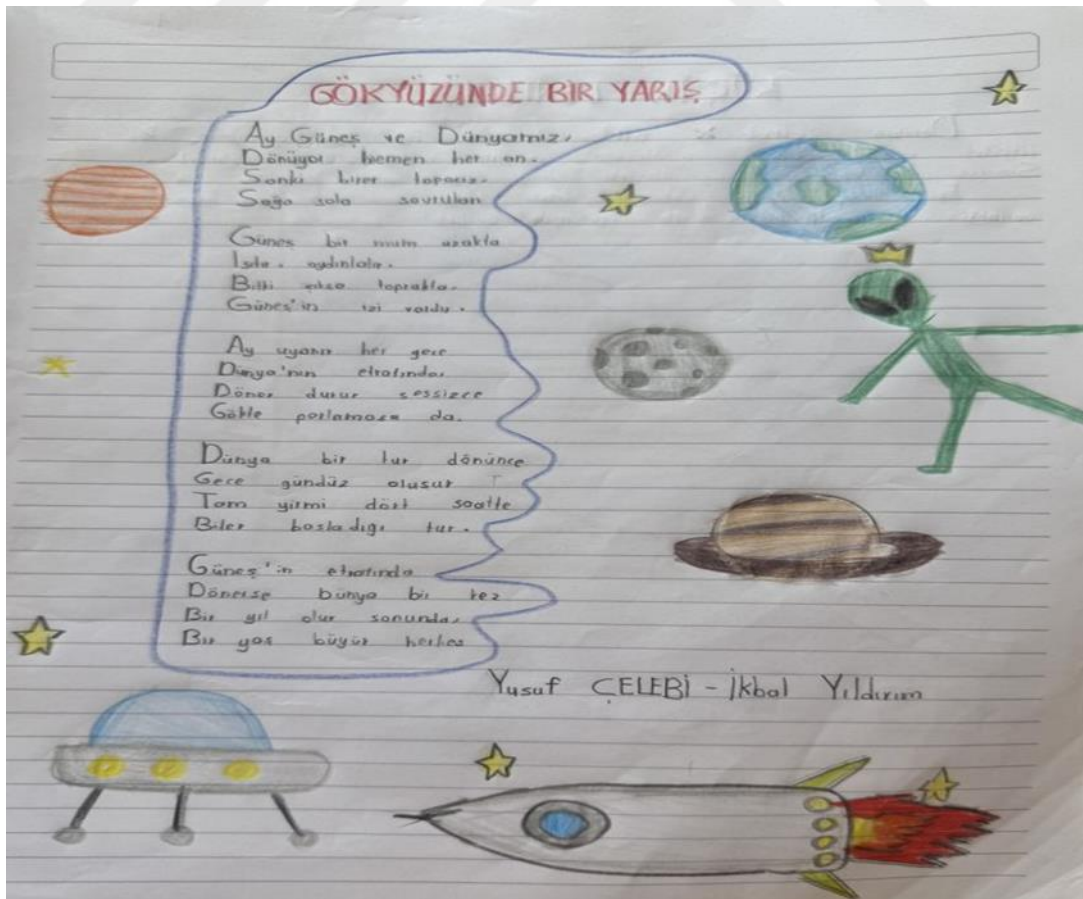
Şekil 4. Türkçe defteri çalışması 3.



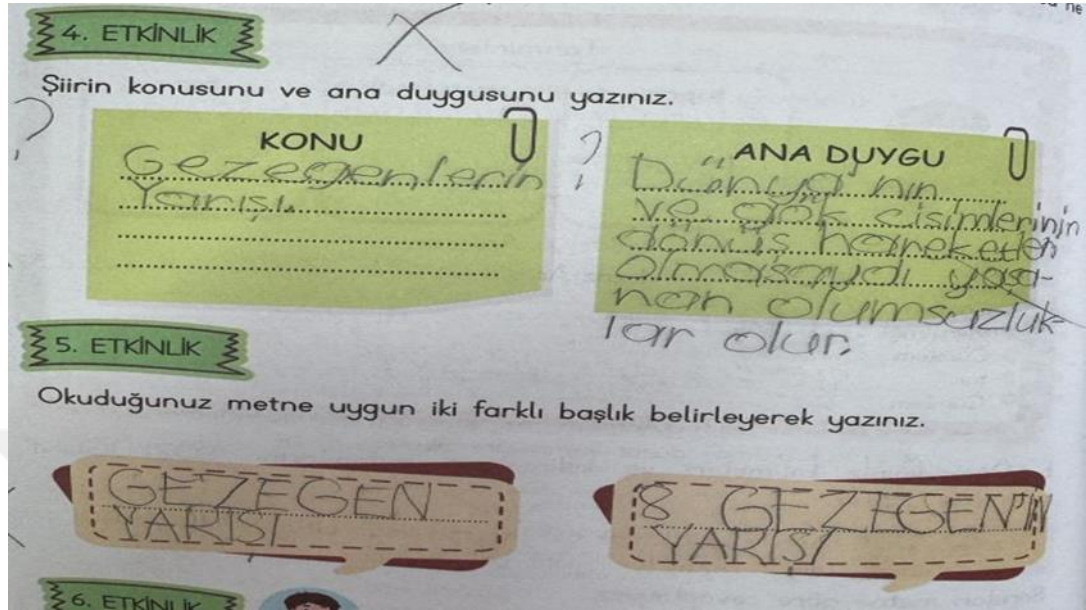
Şekil 5. Ders kitabı örneği 1.



Şekil 6. Ders kitabı örneği 2.

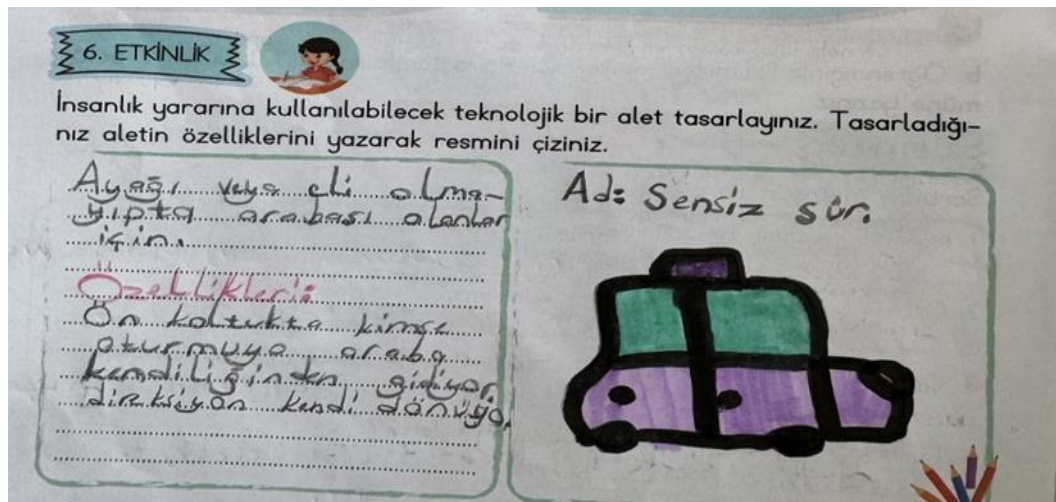


Şekil 7. Türkçe defteri çalışması 4.

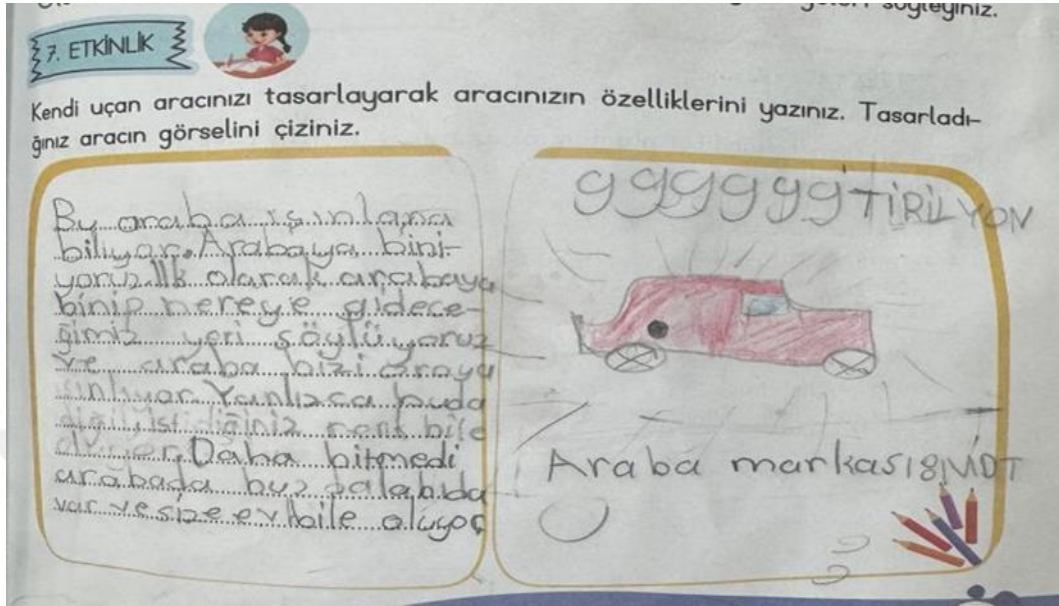


Şekil 8. Ders kitabı örneği 3.

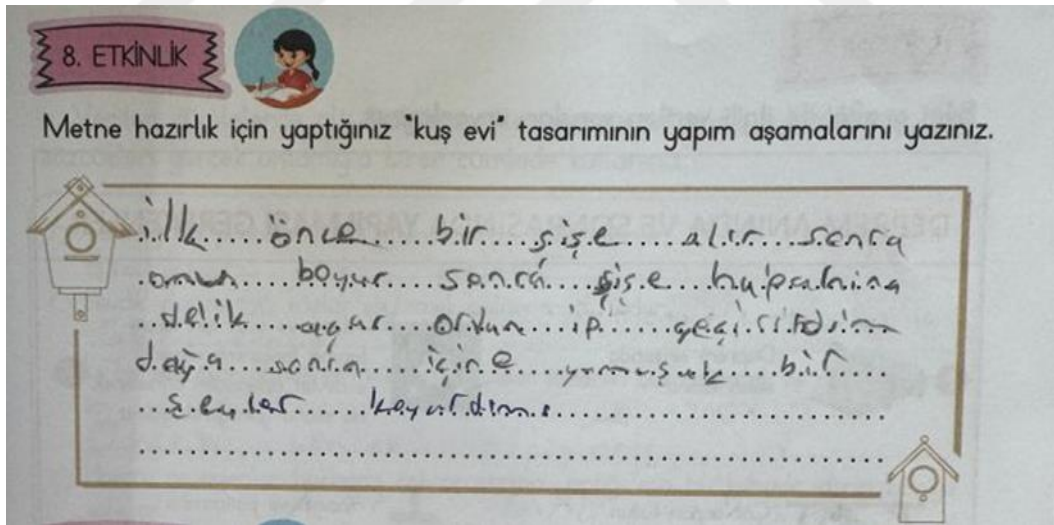
Madde 2. “Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar.” kazanımına ilişkin yapılan öğrenci çalışmaları fotoğraflandığında İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında dört adet etkinliğin olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe defterlerinde kazanıma ilişkin etkinliklere rastlanmamıştır. Bu bağlamda günlük yaşam becerileri oluşturulurken 4. sınıf öğrencileri çalışmalarını algoritmaya uygun olarak tasarlamakta güçlük çekebilir. Analiz değerlendirildiğinde nitel sonuçların betimsel analiz sonuçları ile benzer olduğu görülse de “Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar.” kazanımına ait alt basamakları kapsamadığı söylenebilir.



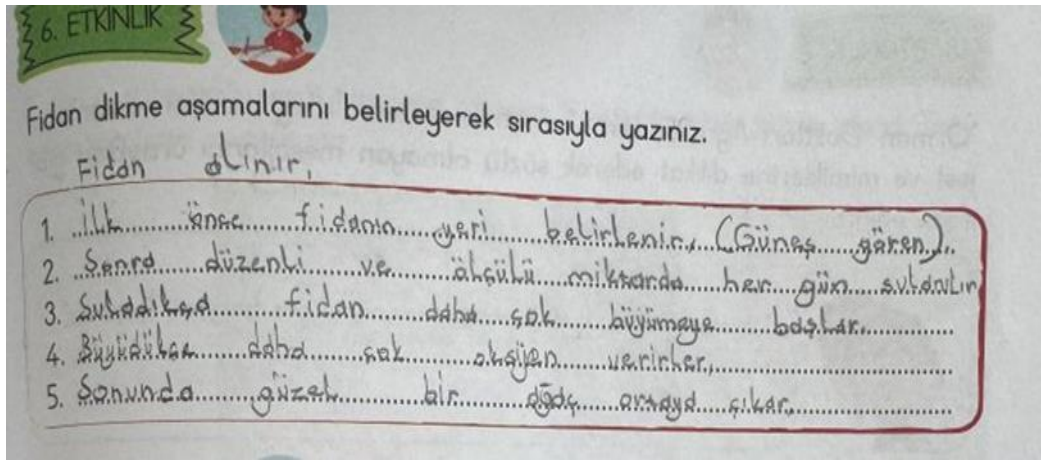
Şekil 9. Ders kitabı örneği 4.



Şekil 10. Ders kitabı örneği 5.

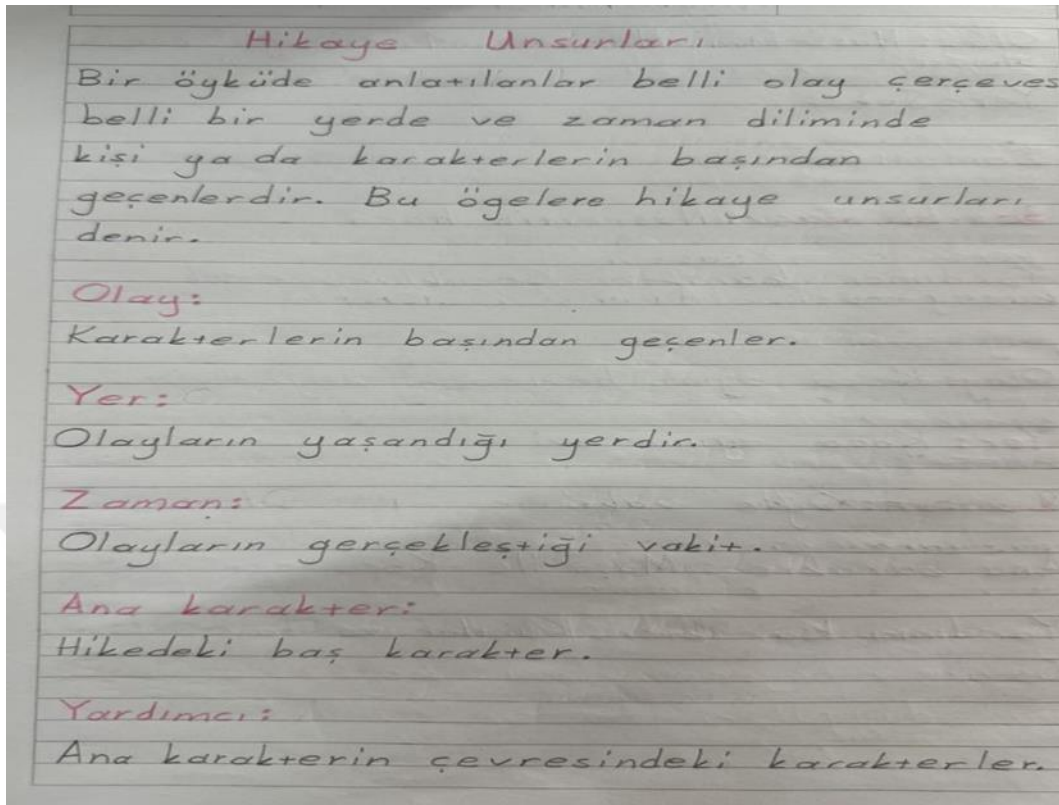


Şekil 11. Ders kitabı örneği 6.

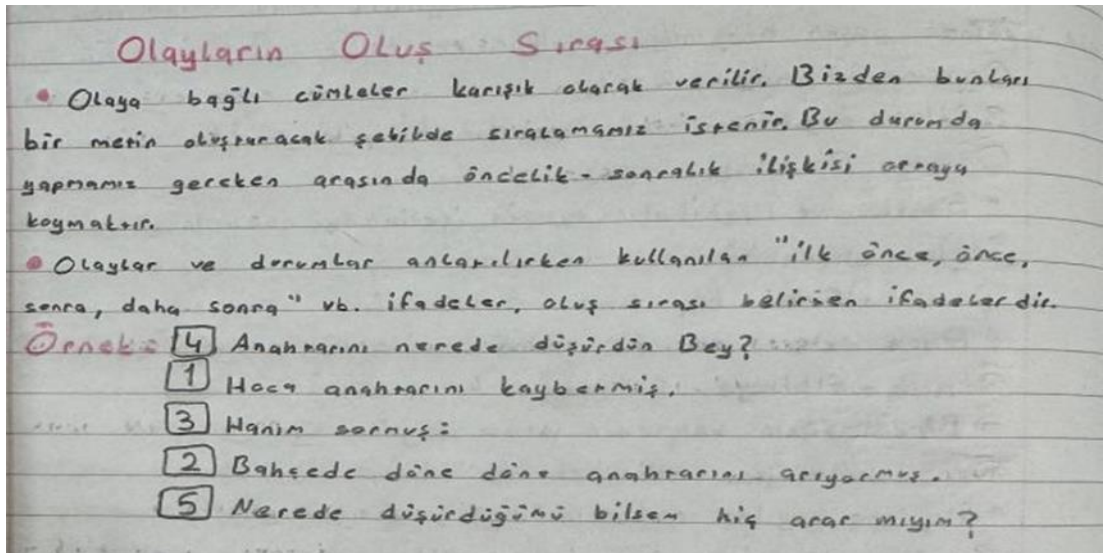


Şekil 12. Ders kitabı örneği 7.

Madde 3. “Hikâye edici metin yazar.” kazanımına ilişkin yapılan öğrenci çalışmaları fotoğraflandığında 4. sınıf öğretmenlerinin Türkçe defterlerine hikâye edici metin yazma ile ilgili konu anlatım çalışması yaptığı gözlenmiştir. Bunun yanında olayların oluş sırasına göre sıralanması ve hikâye edici metin yazarken hikâye unsurlarını dikkate alarak hikâyenin nasıl yazılacağı belirtilmiştir. İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan hikâye yazma etkinlikleri öğrenciler tarafından yapılmıştır. Bunun dışında Milli Eğitim Bakanlığı kapsamında düzenlenen ve 2023-2024 öğretim yılında geçerli olan “Dilimizin Zenginlikleri” adlı proje kapsamında hikâye yazma yarışması düzenlenmiş, öğrenciler anahtar kelimeleri kullanarak hikâyeler yazmıştır. Ayrıca öğretmenlerin Türkçe derslerinde İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan hikâye metinlerini Türkçe defterlerine yazdırdıkları görülmüştür. Fakat bu çalışmanın kazanımın öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesine hangi katkıyı sağlayacağı belirlenememiştir. Analiz değerlendirildiğinde nitel sonuçlar ile betimsel analiz sonuçlarının birbiriyle uyumlu olduğu söylenebilir.



Şekil 13. Türkçe defteri çalışması 5.



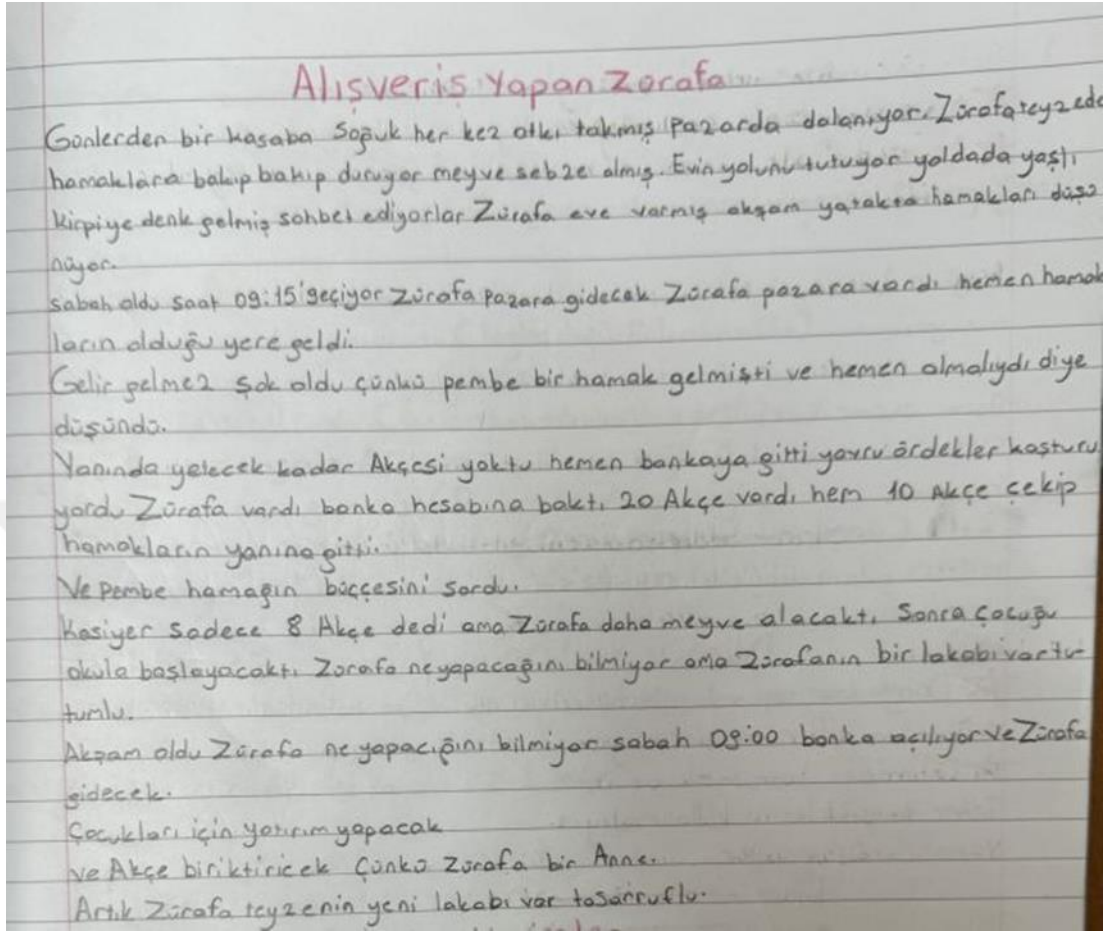
Şekil 14. Türkçe defteri çalışması 6.

Dede Korkut

Bir gün dede korkut köyün camisinde namazını kılması çadırına giderken köyün çocukları dede dede başladı diye gelmişler ne oldu gençler tepe gözümü geldi ne oldu köyün çocukları bugün dedem için başladı yemekler dağıtıyor sabık gel dede korkut çocuklara gelin hadi hızlı olun çocuklar nenen iki sıra kapmış dede gelince çocuklar ben çadırında bir şey unuttum unuttuğum 3. sırada çocuklar oyuna dalıvermiş sırayı unuttular dede korkut gelirken bir kız sırayı hatırlayan var mı diye sorması iki çocuk bar ver dede korkutun gelmesi uzun sürer demiş ki dede korkut yanlarında beliri vermiş kız yanı sıra bakana demiş çocuklar bakın bakın kaçmaya başlamışlar sonra bir mağraya girmişler kız uçuz kaptuk orada farkında olmadan oyuna dalmışız. Diğer çocuk ben size dedim beni dinlediniz mi çocuklar artık köye gitmişler dede korkut yaklaşıp duygormusun birileri bizden kaçıyor yanındaki köylü tabi tabi duymaz mıyım. Dede korkut sorması sizin çok büyük dediğiniz ahır temizliğine gidiliyor haydi çok çalışın demiş çocuklar bu sözüm bir ceza olduğunu anlayıp atlarıyla birlikte köylüleri takip ederken biri biberine kokusu arttı şurada tarlası var inip toplayalım demiş. Herkes atlarını ağaçlara bakıp başlanırlar toplamaya sonra gitmişler ahır temizliğine her yeri bal dök yala yapıp dede korkuta anlatmışlar.

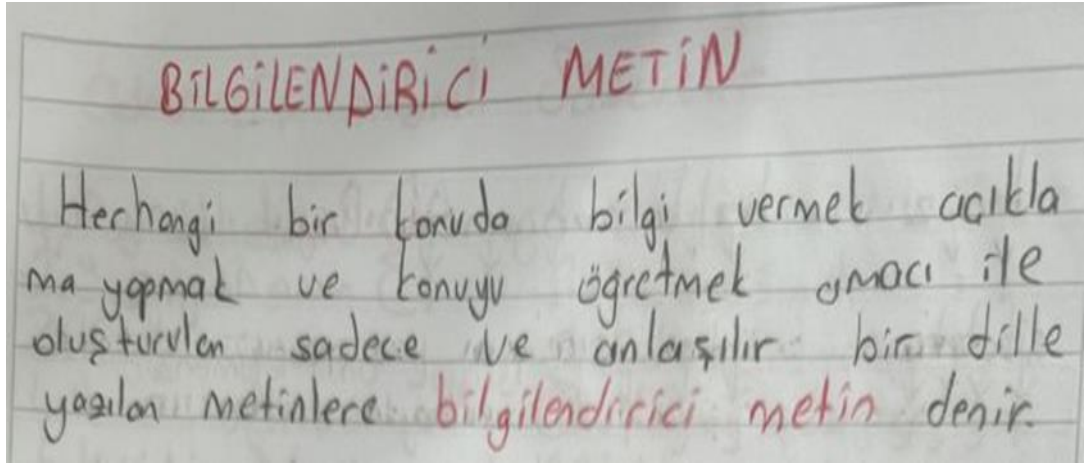
Dede korkut atenin çocuklar atenin sizi affettim haydi geçin çadırlarınıza hava soğuk bir daha dikkatli olun beni aç bırakmayın demiş. Çocuklar dede korkutun daha dikkat ederiz demiş her kez gülmüş ve gün burada bitmiş.

Şekil 17. Türkçe defteri çalışması 7.

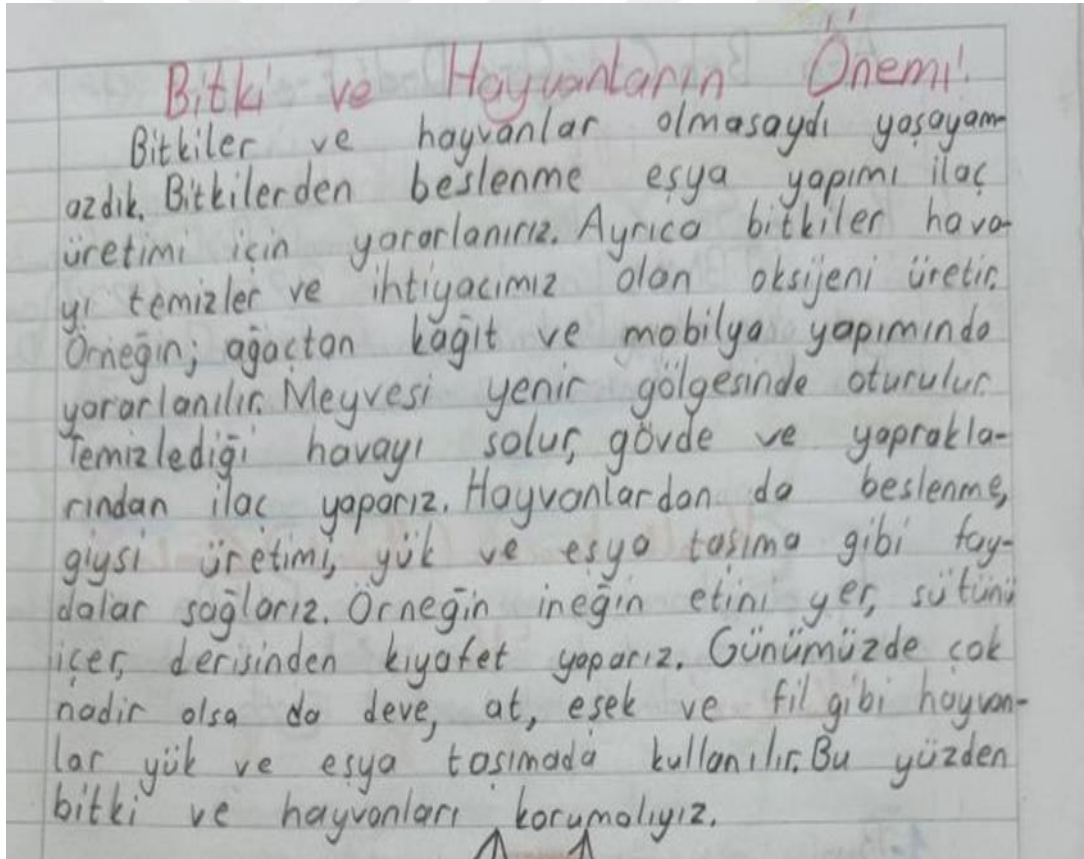


Şekil 18. Türkçe defteri çalışması 8.

Madde 4. "Bilgilendirici metin yazar." kazanımına ilişkin yapılan öğrenci çalışmaları fotoğraflandığında sınıf öğretmenlerinin derslerde Türkçe defter ve kitaplarına bilgilendirici metin yazma ile ilgili konu anlatım çalışmaları ile yazma etkinlikleri yaptığı gözlenmiştir. İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan bilgilendirici metinler Türkçe defterlerine yazdırılmıştır. Bu çalışmanın kazanımın gerçekleştirilmesine ilişkin hangi alt basamaklar ile ilişkili olduğu belirlenememiştir. Bazı öğrenciler, kazanımı gerçekleştiren adımları sağlayarak bilgilendirici metinler yazmayı sağlasa da bazı öğrencilerin hikâye edici metin yazma ile bilgilendirici metin yazmayı birbirine karıştırdığı söylenebilir. Analiz değerlendirildiğinde nitel sonuçlar ile betimsel analiz sonuçlarının birbiriyle paralel olduğu görülür.



Şekil 19. Türkçe defteri çalışması 9.



Şekil 20. Türkçe defteri çalışması 10.

Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinler

İlgi çekici, merak uyandıran bir olayın ya da durumun neden-sonuç ilişkisi içinde sergilenip anlatılmasına **öyküleyici (Hikaye edici) metinler** denir.

Haber vermek, bilgilendirmek, uyarmak, düpedürmek, yönlendirmek ve tanıtmak amacıyla yazılan yazılara **bilgilendirici metinler** denir. Bilimsel yayınlar, fıkralar, gezi yazıları, röportaj öğretici ve bilgilendirici metin türleri olarak kullanılır.

S. BÖL

Aşağıdaki metinleri okuyunuz. Metinlerin türünü işaretleyiniz.

Ablamla evimizin önündeki parkta oynardık. Ben salıncağa binerdim ablam beni sallardı. "Yükseğe yükseğe!" diye bağırdım. Bir gün yine parktaydık. Ablam beni sallıyordu. Salıncağın zinciri kopuverdi. Kendimi yerde buldum. Zarar görmemişim ama çok korkmuştum. O günden sonra ne ablam beni salladı ne de ben salıncağa çıkıp yükseklere çıkmak istedim.

Bilgilendirici Öyküleyici

Sevgili Arkadaşım,
Uzun zamandır seninle görüşemedik. Birlikte aynı sırayı paylaşarak geçirdiğimiz okul yılları hatırlamamda. Diğer arkadaşlarla da zaman zaman görüşüp anılarımızı hatırlayıp mutlu oluyoruz. Ülkeye döndüğünde hep beraber bir şeyler yapmak istiyoruz. Ne zaman döneceksiniz? Umarım en kısa zamanda görüşürüz. Sevgiyle kal.

Bilgilendirici Öyküleyici

Begonya çiçeği ilk olarak İngiltere'de keşfedilmiştir. Begonya, Güney Amerika ve Afrika'da kendiliğinden yetişen bir çiçektir. Bahçelerde yetiştirilir, salonlarda ise süs bitkisi olarak tercih edilir. Begonya çiçeği doğrudan güneş ışığı istemeyen bir çiçek türüdür. Çok sıcak ve çok soğuk havayı sevmez. Genelde yaz mevsimlerinde çiçek açar.

Bilgilendirici Öyküleyici

Mert ile Barış sınıfta sohbet ediyordu.
Mert:
- Ben öğretmenim dersinden hiçbir şey anlamıyorum.
Barış:
- Neden?
- Geçen gün dört, beş deha dokuz eder demiştin. Bugün de üç, altı deha dokuz eder diyo.

Bilgilendirici Öyküleyici


Dalaman'da uçaktan iner inmez Kaş'a ulaşmak için taksiye bindik. Kıvrımlı bir yoldan devam ettik. Sürücü "İki saatte varırız." dedi. Yol boyunca yeşillik her yer. Zeytin ağaçları selamladı bizi. Yüksek kayaların sonundaki mavi çarşaf gibi deniz... Fethiye'de durduk. Babam, burada "Ölüdeniz" adlı bir yer olduğunu söyledi. Burada fırtınalı zamanlarda dahi çok az dalgâ olmuştur.

Bilgilendirici Öyküleyici

20. yüzyıl sanatının büyük ismi ressam ve heykeltıraş Joan Miro'nun koleksiyonunda kimi yapıtları ve özel eşyaları dünyada ilk kez Sabancı Müzesinde sergileniyor. Sabancı Holding sponsorluğunda açılan Joan Miro Kadınlar, Kuşlar, Yıldızlar adlı resim sergisi 1 Şubat'a kadar Sabancı Müzesinde. Sanatseverlerin bu sergiyi kaçırmamaları tavsiye ediyoruz.

Bilgilendirici Öyküleyici


Şekil 21. Türkçe defteri çalışması 11.

7. ETKİNLİK 

"Doğayı koruma" konulu duygu ve düşüncelerinizi ifade eden bilgilendirici bir metin yazınız.


Doğayı Karıyalım

Dünyanın her tarafında insanlar eşsiz bir dengesi var. Dengeyi sağlamak için en büyük görevi olan insanlardır. Biz doğayı korumak yerine ateşe atıyoruz. Mesela bir leşerin detisini ben istemem, çelikle değil armana gömmek isterim. Yılanın detisini ayakkabıdaki ayak kabukları değil ama üstüne girerek istemem. Biz doğayı karıyalım derken aslında ağaçları ateşe atıyoruz. Doğanın düzenini bozuyoruz.




Şekil 22. Ders kitabı örneği 10.

"Doğayı koruma" konulu duygu ve düşüncelerinizi ifade eden bilgilendirici bir metin yazınız.

Ormanım 

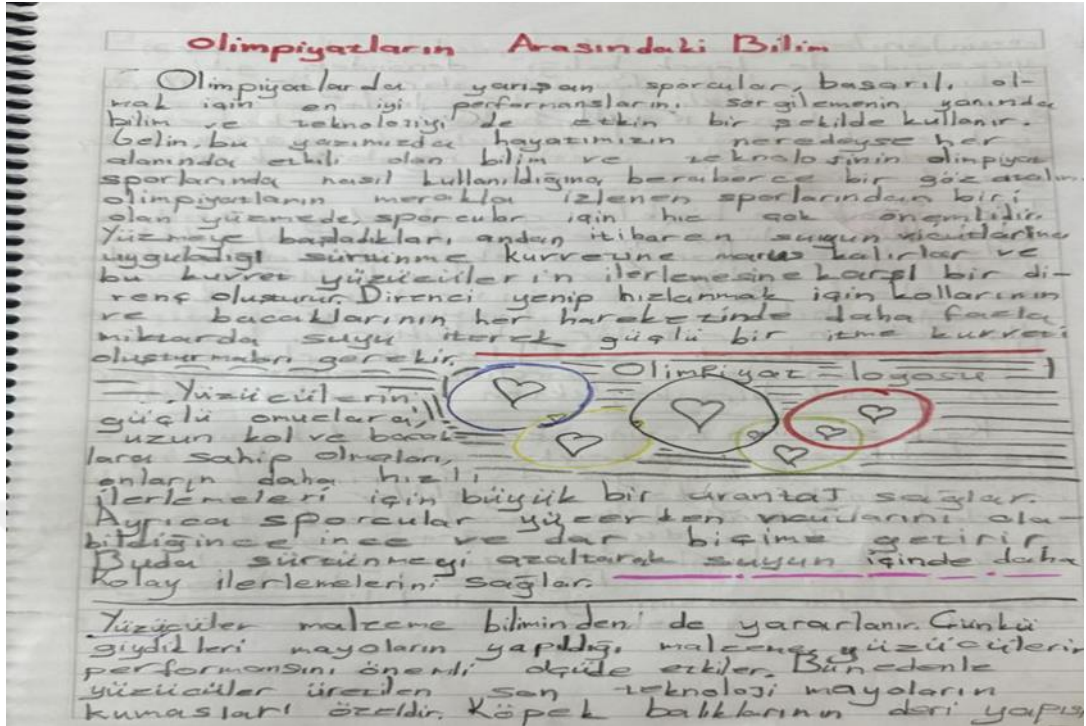
Bir zamanlar beş yaşımdaydım. Babam bana doğum günü hediyesi olarak bir orman almıştı. Ben büyüdüm ağaçların da büyüdü ama çok çabuk bakılması gerekti. Onlar artık torunlarımın pikniğe gittiği orman. Ormanlar doğanın süsüdür onlar olmasa nefes alamayız. Bu yüzden ormanlara iyi bakmalı onları yok etmeye kalkarlardan korumalıyız.

Masat K



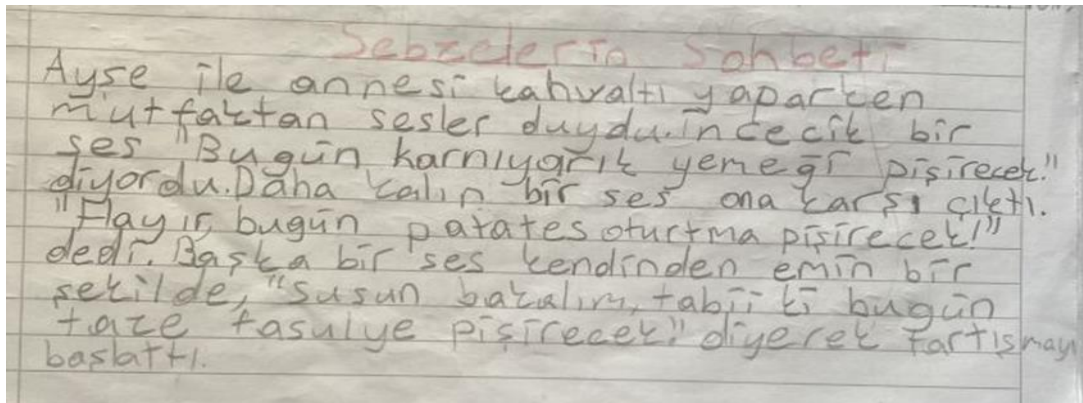
153

Şekil 23. Ders kitabı örneği 11.



Şekil 24. Türkçe defteri çalışması 12.

Madde 5. "Hayalî ögeler barındıran kısa metin yazar." kazanımına ilişkin yapılan öğrenci çalışmaları fotoğraflandığında sınıf öğretmenlerinin derslerde hayalî ögeler barındıran kısa metinler yazma çalışmaları ile ilgili deftere konu anlatım çalışmaları yaptığı gözlenmemiş fakat kazanımın pekiştirilmesi amacıyla deftere yazma etkinlikleri yaptırdığı görülmüştür. İlkokul 4. sınıf öğrencileri kazanımı gerçekleştiren adımları sağlayarak hayalî metinler yazmıştır. Ayrıca İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan etkinliklerin Türkçe ders saatlerinde yapılmasıyla öğrencilerin kazanımın hedeflerine ulaşmaları sağlanmıştır. Analiz değerlendirildiğinde nitel sonuçlar ile betimsel analiz sonuçlarının birbiriyle paralel olduğu görülür.



Patlıcan, soğan, biber, domates, taze fasulye, bezelye aynı anda konuşmaya başlayınca mutfaktan gelen sesler arttı. Ayşe ve annesi mutfaka girdi. Dadı açtı, bütün sebzeler sustu. Ayşe'nin annesi, "Ne oluyor burada baba, ne bu gürültü?" dedi. Domates cevap verdi, "Aramızda bugün hangi yemeği yapacağımızı tartışıyorduk. dedi ve sordu: "Bugün hangi yemeği yapacaksınız?" Ayşe'nin annesi de "Hiçbiriniz bilenebiliriz, bugün türlü yapacağım." dedi. Bütün sebzeler çığlık atmaya başladı. Çünkü türlü bütün sebzelerden yapıyordu.

Şekil 25. Türkçe defteri çalışması 13.

KATRAMAN KUZULAR

Merhaba ben Cesur. Mutlu bir huzur ailesi ile yaşamaktaym. Sarılar adlı minik bir köyde, yeşillikler arasında huzurlu bir yuvamız var. Bugün size güzel bir animasyon latabacağım. Günlerden birinde arkadaşım Boncuk ile Maral'i çağırmaya gidiyorduk. Evlerine vardığımızda Feryan Teyze telaş içindeydi. Kaç gündür evde yok diye konuşmaya başlamıştı. Bizde tabii Boncuk ile "ne oldu?", "nereye gitti?", "en son ne zaman evdeydi?" diye çeşitli sorular soruyorduk. Hepimiz çok telaşlıydık, iki ağamız bir par buca girmişti. Hemen acele ile bir plan yapıp akşam parkta buluşmaya karar vermiştik. Maral'in sihirperisi Diyarında olduğunu düşünüyorduk. Karanlık göküp herhes üdüğü zaman parka gittik. Ama çok korkuyorduk çünkü Sihirperisi Diyarı değişmişti. Bizden kimse kalmamıştı. Lunaparklar, yıkılmış ağaçlar kesilmiş yerine büyük binalar gelmişti. İnsanlar her yerdeydi. Ama gidecektik hersey Maral için, onu bulmadan dönmecekti. Fakat bir sorun vardı. Diyar'a giderken dev kurtları geçmeliydik. Onlara et vererek oyalayacaktık. Ama nasıl gidecektik? Yürüyerek gidemezdik. Boncuk hemen bir çözüm yolu buldu. Köyün ortasındaki arabasını alacaktık. Tabii önünde güvenlikler vardı, onlar bizi uzaktan tanıyor, iaten seviyorlardı. Bizi kırmayacaklarına çok emindik. Ancak sorduğumuzda "Hayır" ifadesi karşımızdaydı. Güvenlikleri atlattık, onları oyalayacak bir plan kuracaktık.

Şekil 26. Pano çalışması 1.

- KAYBOLMA HİKAYESİ -

Kendi mahallemizde bir yaz günü dedem ve Şeyma odun toplamaya gittiğimizde kaybolduk ve evin yolunu bulamadık. Deli kumral yokluğumuz fark etti. Bizi aramaya çıkmış. Yolda bir aslanda karşılaşmış ve onla savaşmak için kılıç çıkarmış ve savaş a kılıç karşı aslan yere yığılmış. Deli kumral yoluna devam etmiş. Bunu gören 3 aslan sinsi bir plan kurmuşlar. Sonunda bizi ağaca oturmuş beklerken buldu. Deli kumral ben yolu biliyorum, dedi, ve 3 aslan yolunuzu kesti. Şeyma, Dedesi, ve Deli kumral kılıçlarını çıkarmışlardı. Deli kumral ve Dedem aslanları yere yığılmıştı. Ama Şeyma biraz zorlandı. Ama dedesi sayesinde o aslanda yığılmıştı. Bu konu sayesinde onlar köyde tanınan isimlerden oldu. Bu konu dede koptu'nun kulağına gitmiş ve onları yanına çağırmıştı. Onlardan konuyu anlatmalarını istedi. Bizde konuyu anlattık ve bizi haklı buldu.



Şekil 27. Türkçe defteri çalışması 14.

3. Karışık olarak verilen cümleleri, olayların oluş sırasına göre sıralayarak şifreyi bulunuz.

Y Fidanları görünce hepimizi bir heyecan sardı.

Ü Biz de boş alana ailece fidan dikmeye karar verdik.

D Bir gün, evimizin bahçesinde bolca boş alan olduğunu fark ettik.

M Fidanlara can suyunu da verdik.

N Bu kararın ertesi günü, annemle babam gidip bir sürü fidan aldılar.

A Fidanları özenerek diktik.

Z Ancak bu hayallerin gerçekleşmesi için bir süre daha beklememiz gerekiyordu.

I Büyüdüklerinde gölgesinde oturup serinleme hayalleri kurmaya başlamıştık bile.

D Ü N Y A M I Z

filizlenme

Şekil 30. Ders kitabı örneği 14.

9. ETKİNLİK

Verilen görselleri anlamlarıyla eşleştiriniz.

1. 2. 3. 4. 5.

B D A C E

a. Atık Pil

b. Geri Dönüşüm

c. Sıfır Atık

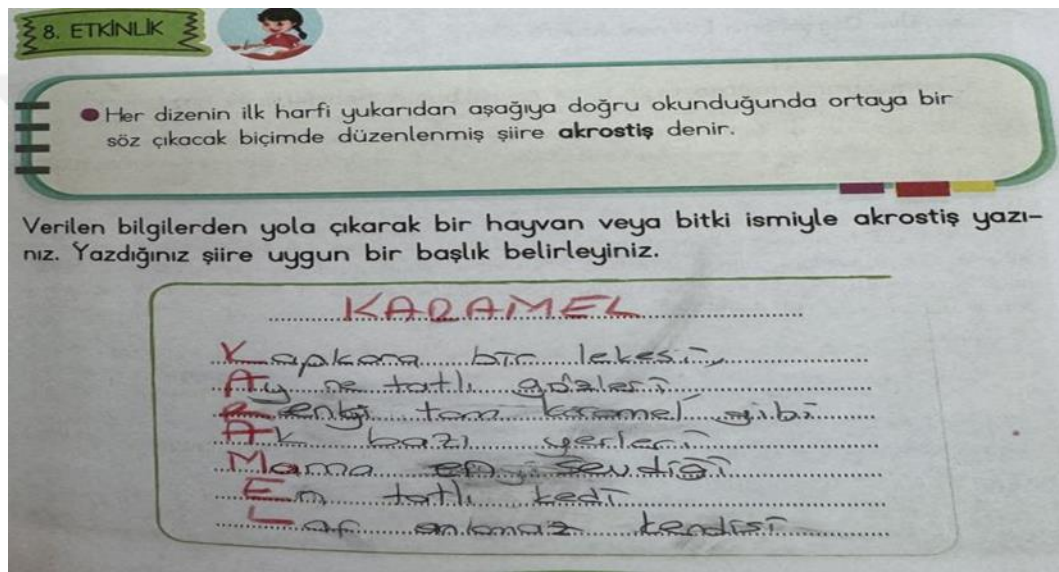
ç. Su Tasarrufu

d. Organik Atık

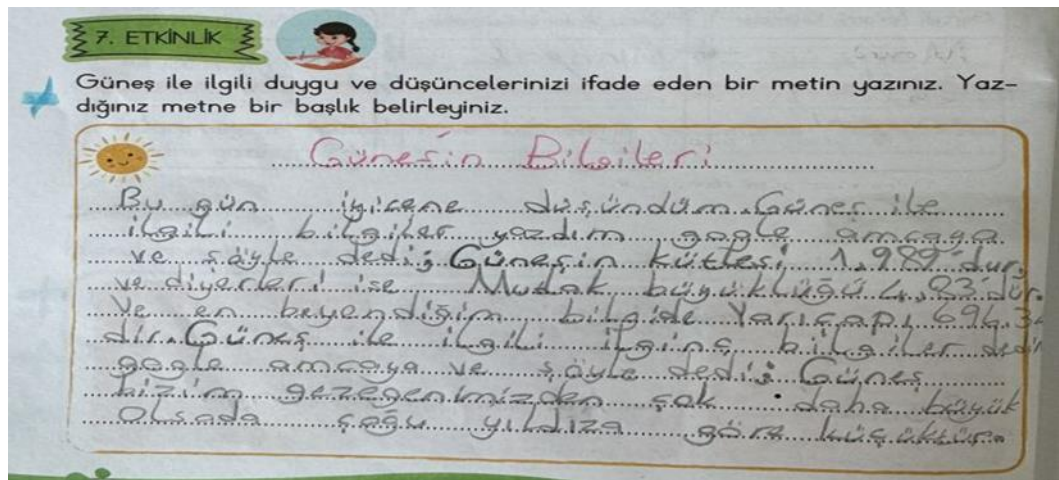
e. Cam Atık

Şekil 31. Ders kitabı örneği 15.

Madde 7. “Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.” kazanımına ilişkin yapılan öğrenci çalışmaları fotoğraflandığında sınıf öğretmenlerinin derslerde 4. sınıf Türkçe ders kitabından etkinlikler yaptığı gözlenmiş fakat Türkçe defterine yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında öğrencilerin kendi oluşturdukları metinlere başlık yazma etkinliğinin yanında verilen metne öğrencinin uygun gördüğü başlıkları yazma çalışmaları da verilmiştir. Bu bağlamda kazanımın güvenilirliği hakkında analiz değerlendirildiğinde nitel sonuçlar ile betimsel analiz sonuçlarının birbiriyle uyumluluk gösterdiği söylenebilir.



Şekil 32. Ders kitabı örneği 16.



Şekil 33. Ders kitabı örneği 17.

DOĞA VE EVREN

8. ETKİNLİK

Kişiler:
Mantar, kestane ağacı ve kayın ağacı

Olay:
Kestane ağacının rahatsızlanması ve mantar ile kayın ağacının ona yardım etmesi.

Verilen bilgiler doğrultusunda bir tiyatro metni yazarak metne uygun bir başlık belirleyiniz. Tiyatro metninizi sınıfta canlandırınız.

Keşke hasta olmasaydım.

Mantar, kestane ağacı ve kayın ağacı tiyatroya davet edilir. Aralarında takti-
sifler, kestane ağacı 1. sıraya oturur,
kayın ağacı 2. sıraya ve her zaman ki
gibi Mantar da 3. sıraya yani en arkaya,
otururlar. Ancak, kestane ağacı hastalanır,
ve herkes çok üzülür, en çok da kestane
ağacı, Mantar ve kayın ağacı bir çözüm
bulup, kestane ağacını iyileştirirler.
Ve tiyatroya çok eğlenirler.

Şekil 34. Ders kitabı örneği 18.

4. ETKİNLİK


Okuduğunuz metne uygun iki farklı başlık belirleyerek yazınız.

Ağaçların dili

Ağaçlarda Haberleşir,

Şekil 35. Ders kitabı örneği 19.


Madde 8. “Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” kazanımına ilişkin yapılan öğrenci çalışmaları fotoğraflandığında sınıf öğretmenlerinin derslerde 4. sınıf Türkçe ders kitabından etkinlikler ile Türkçe defterine yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Öğrenciler derslerde verilen yabancı kökenli sözcüklere beyin fırtınası yöntemiyle Türkçe karşılıklar bulmuştur. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı’nın “Dilimizin Zenginlikleri” projesi kapsamında yapılan pano çalışmaları ile konuya dikkat çekilmiştir. Kazanımın güvenilirliği hakkında analiz değerlendirildiğinde nitel sonuçlar ile betimsel analiz sonuçlarının birbiriyle uyumluluk gösterdiği söylenebilir.

6. ETKİNLİK 

Verilen cümlelerde koyu renkle belirtilen yabancı dillere ait kelimeleri Türkçeleriyle eşleştiriniz. Kelimelerin Türkçelerini cümle içinde kullanarak cümlelerinizi arkadaşlarınıza söyleyiniz.

1. Başar, kedisini Zeytin ile **selfie** paylaştı.
2. Hayranı olduğum **starın** konserine gittim.
3. Can'ın köpeği **sempatik** görünüyordu.
4. Arkadaşlarımızla bir **şov** hazırladık.

- a. yıldız
- b. gösteri
- c. özçekim
- d. sevimli
- e. resim

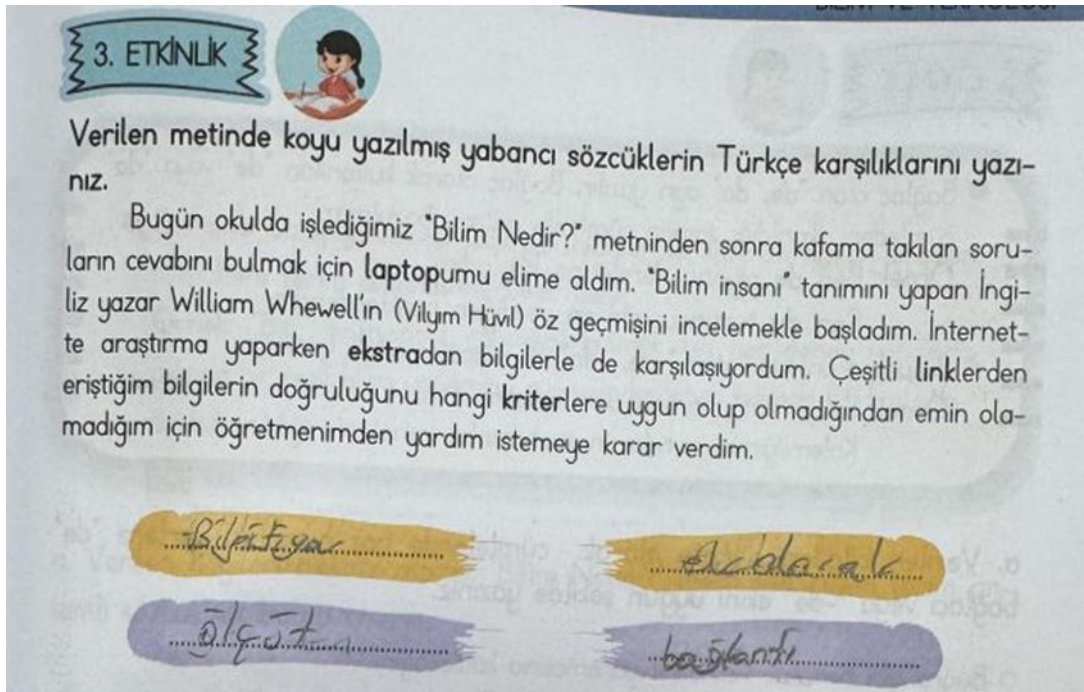
7. ETKİNLİK 

Yabancı dillerden alınan kelimeler dilimizi olumsuz etkilemektedir. Türkçemizi bu olumsuz etkilerden korumak için neler yapmalıyız? Arkadaşlarınızla tartışınız.

Şekil 36. Ders kitabı örneği 20.



Şekil 37. Pano çalışması 2.



Şekil 38. Ders kitabı örneği 21.

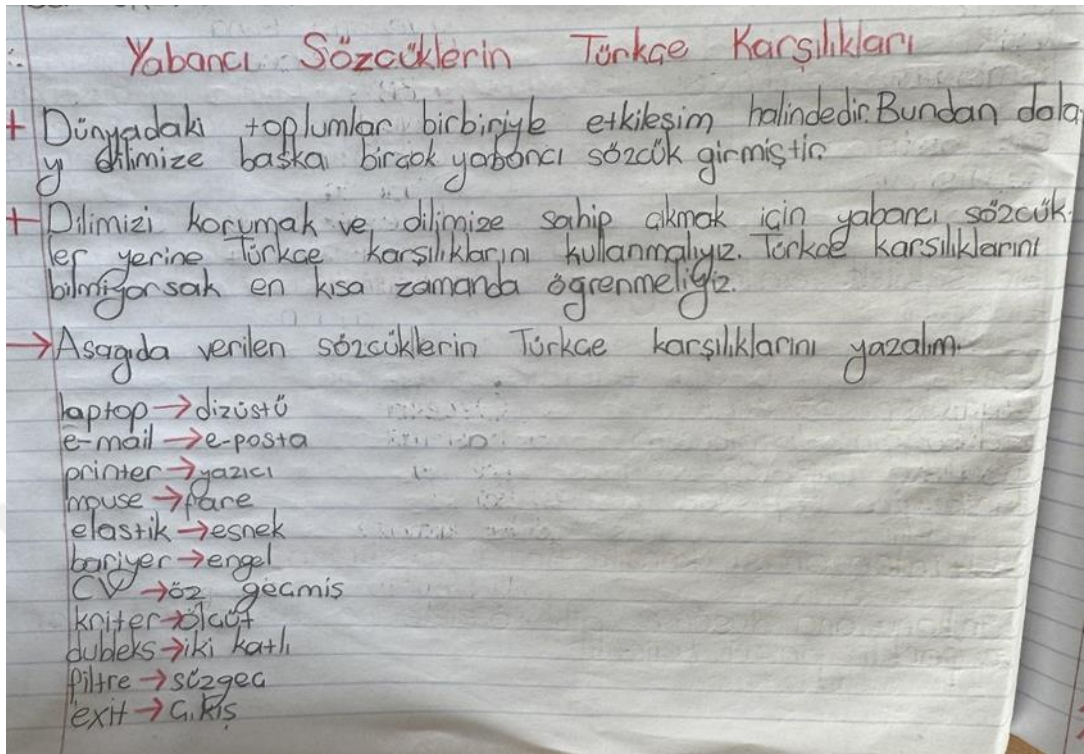
× AMBULANS	➔	CANKURTARAN ✓
× BAY BAY	➔	HOŞCAKAL, GÜLE GÜLE ✓
× DİZAYN	➔	TASARIM ✓
× PERFORMANS	➔	BAŞARI, GÖSTERİ ✓
× TREND	➔	AKIM ✓
× MOUSE	➔	FARE ✓
× ONLINE	➔	ÇEVİRİMİÇİ ✓
× OFİS	➔	İŞYERİ ✓
× STAR	➔	YILDIZ ✓
× SELFİE	➔	ÖZÇEKİM ✓

Şekil 39. Pano çalışması 3.

4. Verilen sözcükleri Türkçe karşılıkları ile eşleştiriniz.

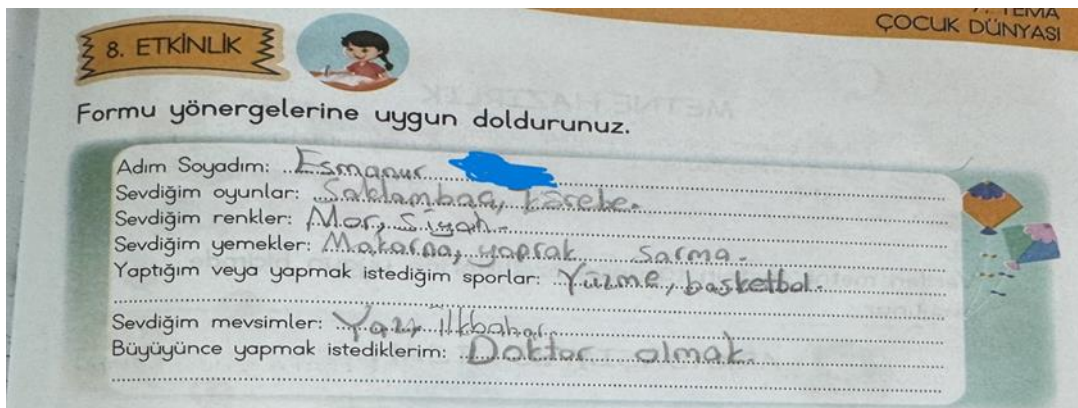
1. dijital	➔	a. süslemek
2. dekor	➔	b. usta
3. dizayn etmek	➔	c. sayısal
4. profesyonel	➔	ç. tasarlamak
5. detay	➔	d. ayrıntı
		e. giriş

Şekil 40. Ders kitabı örneği 22.



Şekil 41. Türkçe defteri çalışması 15.

Madde 9. “Formları yönergelerine uygun doldurur.” kazanımına ilişkin yapılan öğrenci çalışmaları fotoğraflandığında 4. sınıf Türkçe ders kitabında verilen formu yönergelerine uygun doldurmaya ilişkin tek bir etkinliğin bulunduğu ayrıca öz değerlendirmeye ilişkin birkaç çalışmanın yer aldığı gözlenmiştir. İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan etkinlikler öğrenciler tarafından yapılmıştır. Kazanıma ilişkin yeterli etkinliğin bulunmaması nedeniyle kazanımın güvenilirliği hakkında analiz değerlendirildiğinde nitel sonuçların betimsel analiz sonuçlarıyla tam uyumluluk göstermediği söylenebilir.



Şekil 42. Ders kitabı örneği 23.

8. TEMA
SAĞLIK VE SPOR

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU: YAZDIKLARIMI DEĞERLENDİRİM

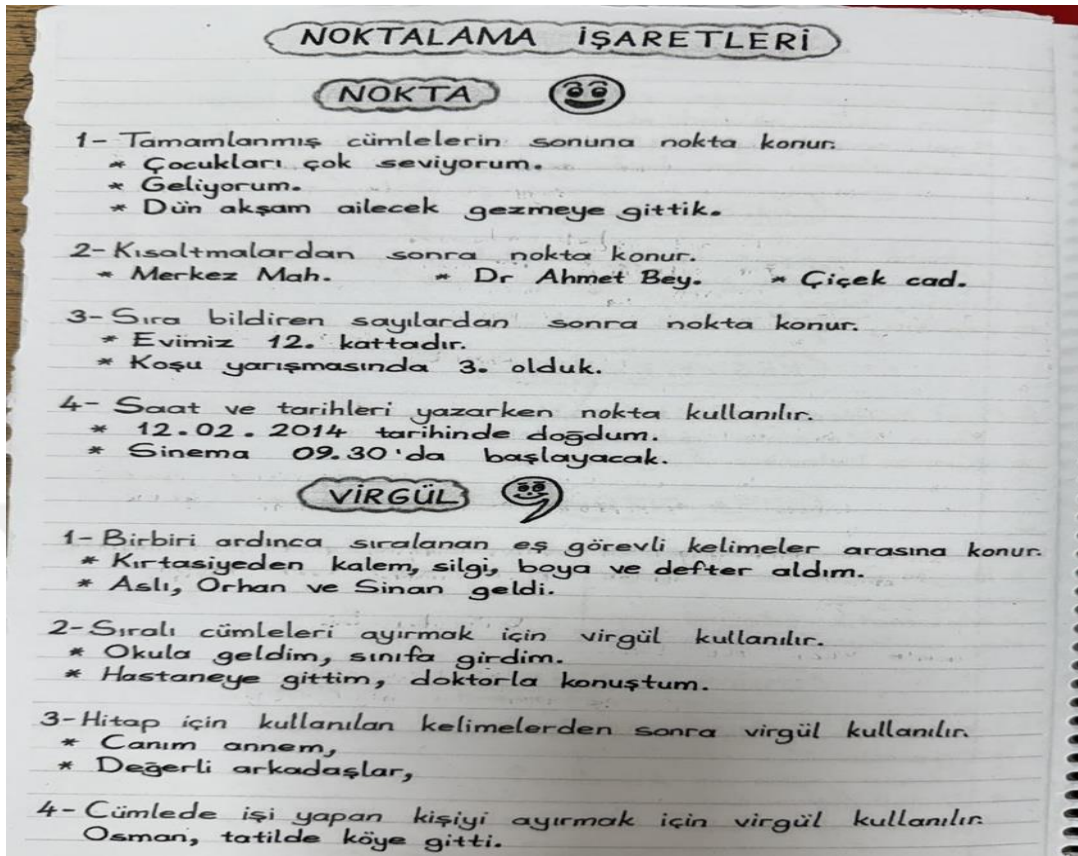
Formdaki ölçütler doğrultusunda kendinizi değerlendirerek uygun gördüğünüz alanları işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	EVET	BAZEN	HAYIR
Yazma amacımı belirledim.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anılamlı ve kurallı cümleler yazdım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yazılarımda yazım ve noktalama kurallarına dikkat ettim.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yazılarımda metne uygun başlık belirledim.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yazdıklarımı arkadaşlarımla paylaştım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

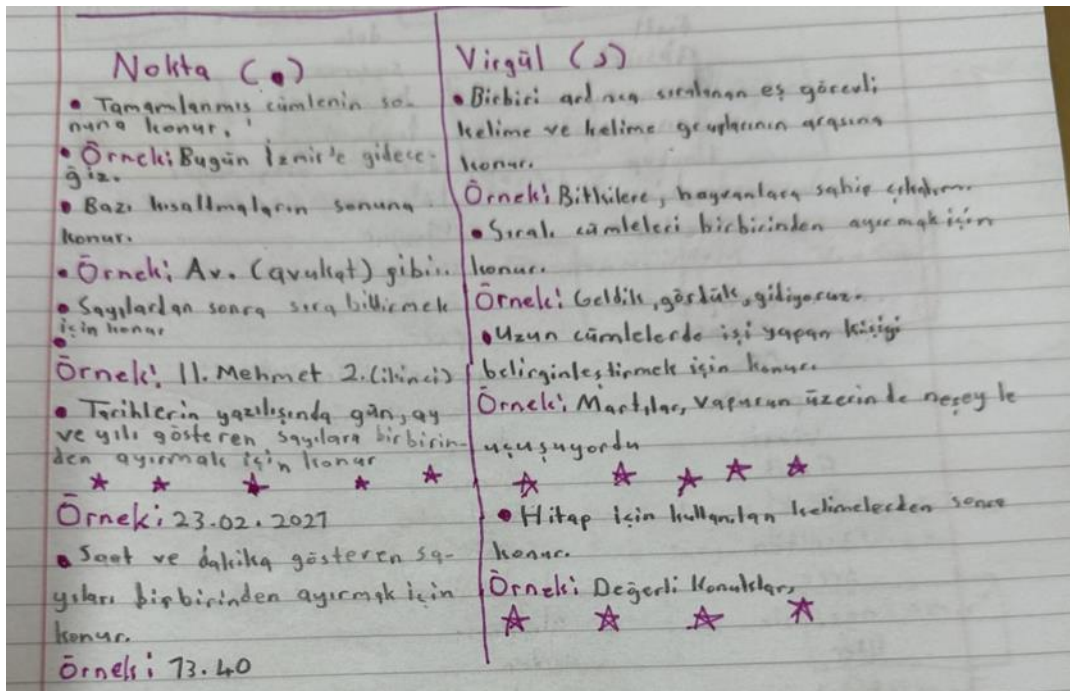
Formu inceleyiniz. Formdaki "Hayır" ve "Bazen" olarak işaretlediğiniz ölçütler konusunda öğretmeninizden yardım alınız.

Şekil 43. Ders kitabı örneği 24.

Madde 10. "Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır." kazanımına ilişkin yapılan öğrenci çalışmaları fotoğraflandığında sınıf öğretmenlerinin derslerde kazanıma ilişkin tanımları ve çalışmaları Türkçe defterlerine konu anlatımı şeklinde yaptırdığı gözlenmiştir. Bu çalışmaların öğrenci notları ile fotokopilerden oluştuğu görülmüştür. Bunun dışında 4. sınıf Türkçe ders kitabından işlenen etkinliklere rastlanmıştır. Bu bağlamda kazanımın güvenilirliği hakkında analiz değerlendirildiğinde nitel sonuçlar ile betimsel analiz sonuçlarının birbiriyle uyumluluk gösterdiği söylenebilir de kazanım kapsamının geniş olması sebebiyle ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin kazanımın gerçekleştirilmesine ilişkin hedeflerin sağlanmasında birtakım aksaklıklar yaşadıkları söylenebilir. Bu sebeple gerek ders kitabında gerek defter notlarında konu ile ilgili çalışmalar sıklıkla yapılmıştır.



Şekil 44. Türkçe defteri çalışması 16.



Şekil 45. Türkçe defteri çalışması 17.

Verilen cümlelerde yay ayraç içerisine uygun noktalama işaretlerini yazınız.

- Atatürk, dünya barışı için, (,) Yurtta sulh(,) cihanda sulh(,) sözünü söylemiştir.
- Anneannem(,) piknikten kalan bayat ekmekleri israf etmeyip onlarla bize leziz köfteler yaptı(,)
- Eyvah(!) en sevdiğim elbisem(,) Üzerine vişne suyu döküldü(,)
- Atatürk, (,) Beni görmek demek, mutlaka yüzümü görmek değildir(,) Benim fikirlerimi, benim duygularımı anlıyorsanız ve hissediyorsanız bu kâfidir.(,)
- Şu söz: (,) Ben gelmedim kavga için, benim işim sevgi için. (,) Yunus Emre'ye aittir.
- Yusuf(,) un projesi okulda çok beğenildi(,)

Şekil 46. Ders kitabı örneği 25.

10. ETKİNLİK

Kesme işaretinin kullanım alanlarını okuyunuz. Verilen örneklerle kullanım alanlarını eşleştiriniz.

Kızardım Arkadaşımın

- 1 Belirli bir tarih bildiren ay ve gün adlarına gelen ekleri ayırmak için kullanılır.
- 2 Sayılara getirilen ekleri ayırmada kullanılır.
- 3 Özel adlara ve unvanlara getirilen ekleri ayırmada kullanılır.
- 4 Kısaltmalara getirilen ekleri ayırmak için kullanılır.
- 4 TBMM'nin açılışı 1920 yılıdır.
- 3 Ayşe Hanım'dan gereken bilgileri alabilirsiniz.
- X Çalışmalara destek olacak mısınız?
- 2 4'üncü sınıfa giden öğrenciler müze gezisine katılacaktır.
- 1 29 Ekim'i coşkuyla kutladık.

Şekil 47. Ders kitabı örneği 26.

8. ETKİNLİK

Büyük harflerin kullanım alanları ile verilen örnekleri eşleştirerek şifreyi bulunuz.

- 1 İki noktadan sonra cümle geliyorsa büyük harfle başlar.
- 2 Kişi adları büyük harfle başlar. —
- 3 Gezegen ve yıldız adları büyük harfle başlar.
- 4 Kitap, dergi, kurum ve kuruluş adları büyük harfle başlar.
- 5 Hayvanlara verilen adlar büyük harfle başlar. —
- 6 Öğretmenimiz interneti güvenli kullanma yollarını anlattı.
- 7 Arkadaşımın kaybolan saatini bahçede Boncuk'la aradık. —
- 8 Dün akşam, komşumuz Nermin teyzeye yemek götürdük. —
- 9 Ona seslendi; Aman, geç kalma!
- 10 Okul dergimizin adının "Bilge Okul" olmasına karar verdik.
- 11 Güneş sistemimizdeki en büyük gezegen Jüpiter'dir.

1 2 3 4 5
s a y 9 1

Şekil 48. Ders kitabı örneği 27.

Virgülün kullanım alanlarını okuyunuz. Verilen örneklerle kullanım alanlarını eşleştiriniz.

- 1 Birbiri ardınca sıralanan eş görevli kelime ve kelime gruplarını ayırmada kullanılır.
- 2 Art arda gelen birbiriyle bağlantılı cümleleri ayırmak için kullanılır.
- 3 Cümlelerde anlam karışıklığını gidermek için kullanılır.
- 1 Voleybol takımına; Fatma, Hümeysra ve Elif seçildi.
- 3 İhtiyar, ağacın altında oturuyordu.
- 2 Gerekli malzemeleri aldım, deprem çantasını hazırladım.
- 0 En sevdiğim ders Türkçe'dir.

Şekil 49. Ders kitabı örneği 28.

7. ETKİNLİK

Konuşma çizgisi ve kısa çizginin kullanım alanlarını okuyunuz. Verilen örneklerle kullanım alanlarını eşleştiriniz.

- 1 Yazıda satır başına alınan konuşmaları gösterir.
- 2 Satır sonuna sığmayan kelimelerde heceleri ayırmak için kullanılır.
- 3 Sözcükler arasında; "ile" ve "arasında" anlamında kullanılır.

1 Bugün -hava- çok güzeldi.

1 - Öğretmenim nasılsınız?
- Teşekkür ederim Furkan, iyiyim.

2 Ayça, okuldan eve dönerken küçük bir köpek gördü.

3 İstanbul-Ankara yolunda mola verdik.

Şekil 50. Ders kitabı örneği 29.

6. ETKİNLİK

Üç noktanın kullanım alanlarını okuyunuz. Verilen örneklerle kullanım alanlarını eşleştiriniz.

- 1 Bir konu örneklendirirken örneklerin devamının olduğunu göstermek için cümlenin sonunda kullanılır.
- 2 Alıntılarda, alınmayan bölümlerin gösterilmesinde yay ayraç içinde kullanılır.
- 3 Tamamlanmamış, eksik bırakılmış cümlelerin sonunda kullanılır.

2 Öğrenciler, ödevleri için gereken araştırmayı yaptıktan sonra sıra araştırmalarını yazmaya gelmişti.(...) Ertesi gün, çalışma kâğıtları öğrencilerin önünde bir çiçek bahçesi gibi renk renk duruyor; meraklılarının kendilerini inceleyeceği anı bekliyorlardı.

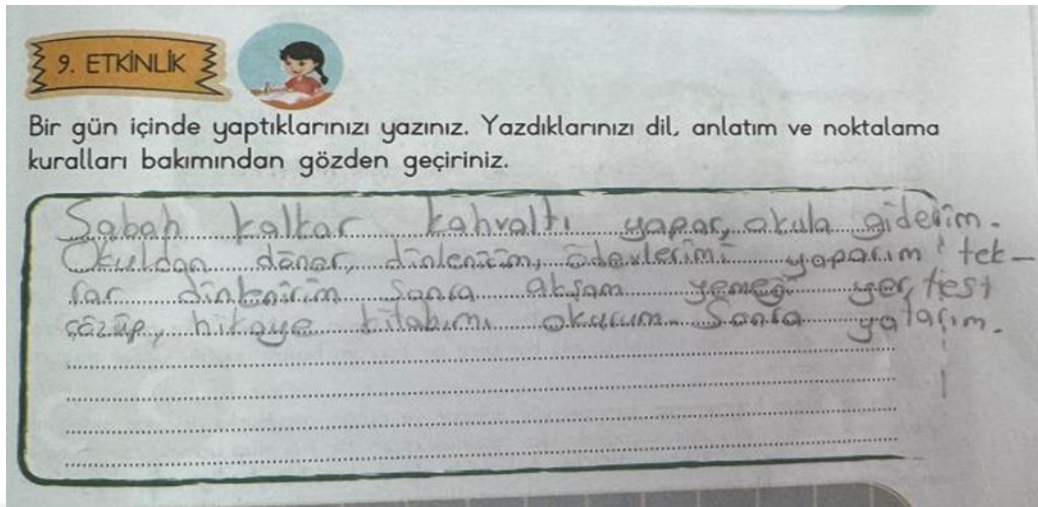
1 Yardım için düzenlenen kermese bir sürü yiyecek getirilmişti: kekler, pastalar, börekler...

2 Bugün parkta güzel zaman geçirdim...

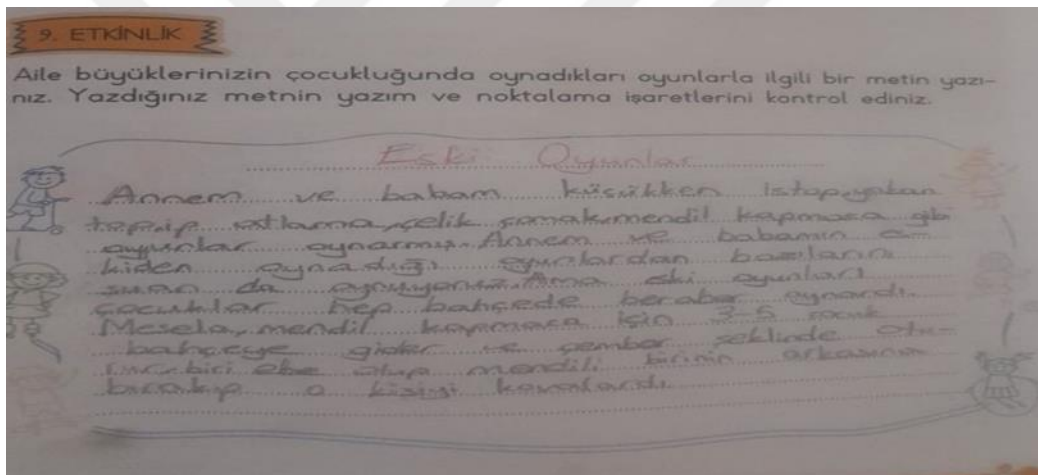
3 Yaylaların renkleri âdeta bir halı motifi...

Şekil 51. Ders kitabı örneği 30.

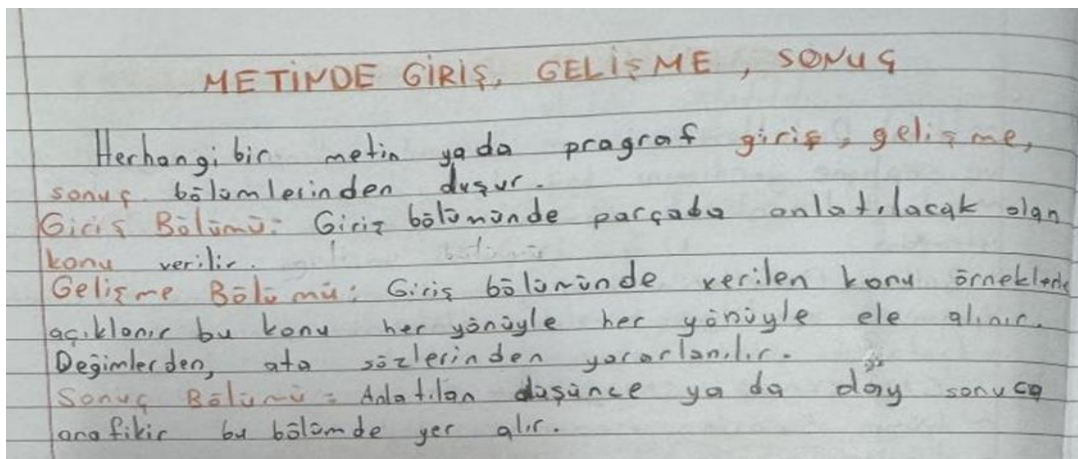
Madde 11. "Yazdıklarını düzenler." kazanımına ilişkin yapılan öğrenci çalışmaları fotoğraflandığında deneyimli sınıf öğretmenlerinin derslerde kazanıma ilişkin metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde neler yapılacağı, anlatım bozuklukları, sebep-sonuç cümleleri, soru cümleleri ile benzetme cümlelerinin nasıl kurulacağına ilişkin konu anlatımı çalışması yapılmış ve örneklere yer verilmiştir. Bunun dışında 4. sınıf Türkçe ders kitabından işlenen iki etkinlik bulunmuştur. Bu bağlamda kazanımın güvenilirliği hakkında analiz değerlendirildiğinde nitel sonuçlar ile betimsel analiz sonuçlarının birbiriyle uyumluluk gösterdiği söylenebilir. Ancak ders kitabındaki etkinliklerin yetersiz olması ve deftere konu ile ilgili uygulama çalışmalarının yapılmaması nedeniyle öğrencilerin kazanım hedeflerine yeterli düzeyde ulaştıkları söylenemez.



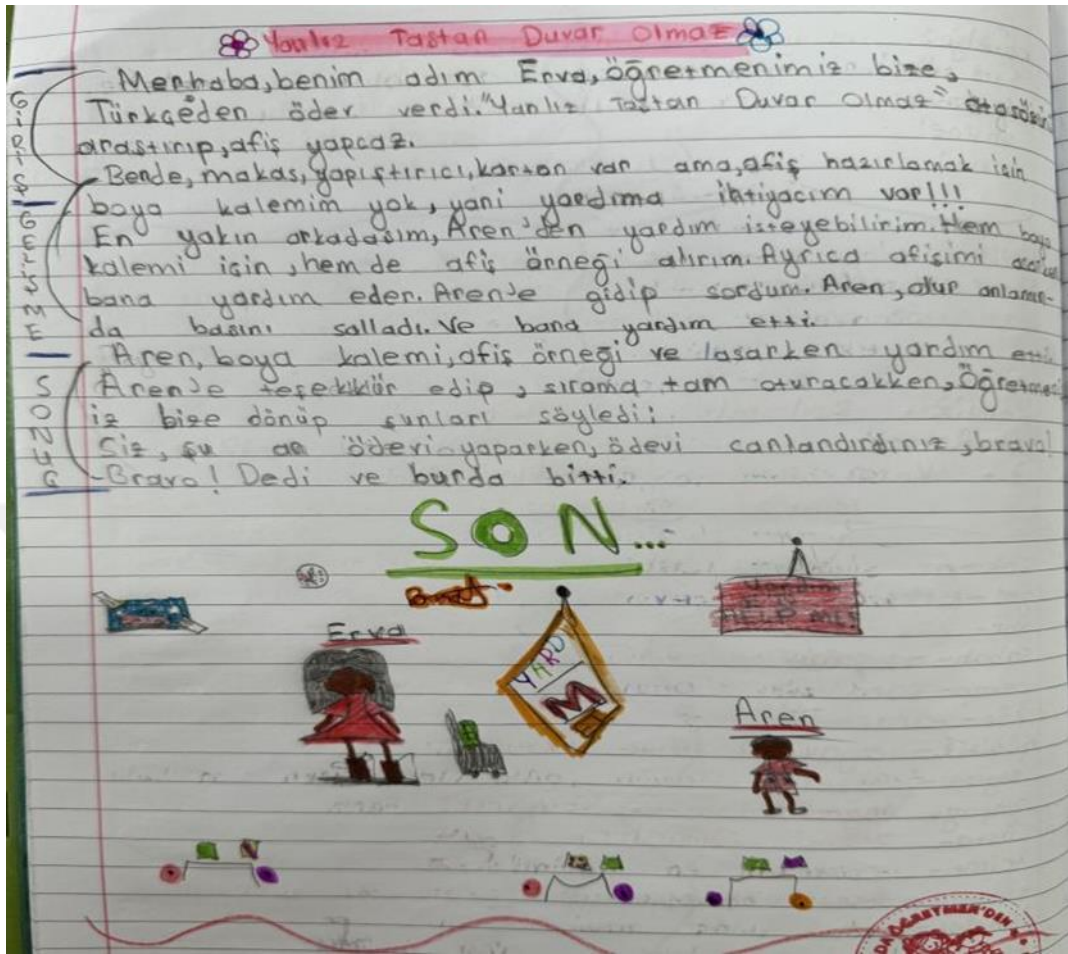
Şekil 52. Ders kitabı örneği 31.



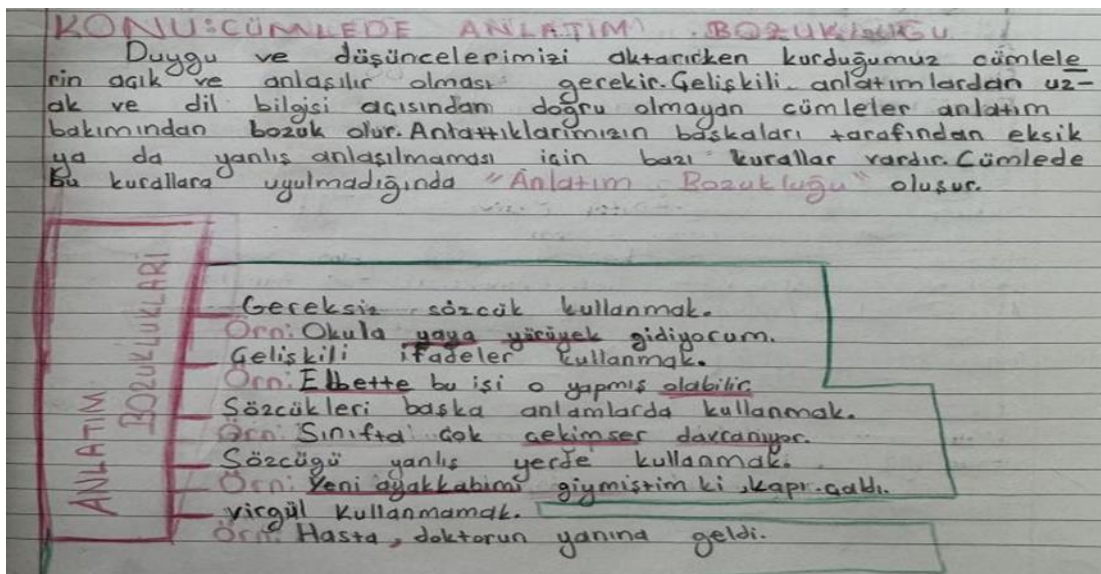
Şekil 53. Ders kitabı örneği 32.



Şekil 54. Türkçe defteri çalışması 18.



Şekil 55. Türkçe defteri çalışması 19.



Şekil 56. Türkçe defteri çalışması 20.

KONU: SORU CÜMLESİ
Herhangi bir şeyi öğrenmek amacıyla söylenen, içinde soru anlamı bulunan cümlelere "Soru cümlesi" denir. Bir konuda bilgi edinmek, merak etiklerimizi öğrenmek için soru cümleleri kurarız. Soru sormak, sorulara cevap aramak düşünme yeteneğimizi geliştirir. Soru cümlelerinin sonuna "Soru işareti" (?) koyarız. Sorularımızı ve yanıtlarımızı düzgün ve anlamlı cümlelerle ifade etmeliyiz.

☛ Cümlede soru anlamı; Soru sözcükleriyle ya da soru ekleri ile sağlanır.

SORU SÖZCÜKLERİ

- Kim?
- Nasıl?
- Ne zaman?
- Hangi?
- Neden?

SORU EKLERİ

- MI
- Mİ
- MU
- MÜ

Şekil 57. Türkçe defteri çalışması 21.

KONU: ÜNLEM CÜMLESİ
Şaşırma, korku, acıma, sevinme gibi duyguları ifade eden cümlelere "ÜNLEM CÜMLESİ" denir. Ünlere cümlelerinin sonuna "Ünlem işareti" (!) konur.

ÜNLEM CÜMLERİNİN ANLAMI

- Seslenme — Ey Türk Gençliği!
- Şaşırma — Ya! Demek seninde habercin var.
- Sevinme — Yaşa! Ne iyi düşündün bunu.
- Özlem — Ah keşke o da yanımda olsaydı.
- Acıma — Vah, vah demek ağağın kapıya sıkıştırmış.
- Pismanlık — Tüh! Böyle olacağını bilseydim oraya hiç gitmezdim.
- Bıkma — Of! Ne zaman çağıracaklar bizi içeri.
- Uyarı — Aman! Yokuşlara dikkat edin.

KONU: NEDEN - SONUÇ CÜMLESİ
Bir işin, bir oluşun veya bir eylemin hangi nedenle gerçekleştiğini ifade eden cümlelere "Neden-sonuç cümlesi" denir. Neden-sonuç cümlelerinde iki yargı vardır. Bu yargılardan biri nedeni, diğeri sonuca bildirir. Neden-sonuç cümleleri "Niçin?" "Neden?" "Niye?" Sorularına cevap verir.

İnce zıkkındığı için | hasta oldu.
Neden. | Sonuç.
Neden - Sonuç ifadesi.

Şekil 58. Türkçe defteri çalışması 22.

Canı adı sıklıdı **çünkü** erde kimse yoktu.

Neden- sonuç.

Neden-Sonuç ifadesi.

NEDEN-SONUĞ İFADELERİ

— için — çünkü — bu yüzden — bunun sonucunda

— dolayısıyla — bu nedenle — nedeniyle — olduğu

— olduğundan — neden olarak — bunun nedeni —

KONU: KARŞILAŞTIRMA CÜMLESİ

İki durum, iki olay, iki varlık arasındaki benzerlik ya da farklılıkları belirtmek için karşılaştırmalar yaparız. Olaylar, kişiler ya da nesnelere arasındaki benzerlik, eşitlik ve farklılıkların belirtildiği cümlelere "Karşılaştırma cümlesi" denir...

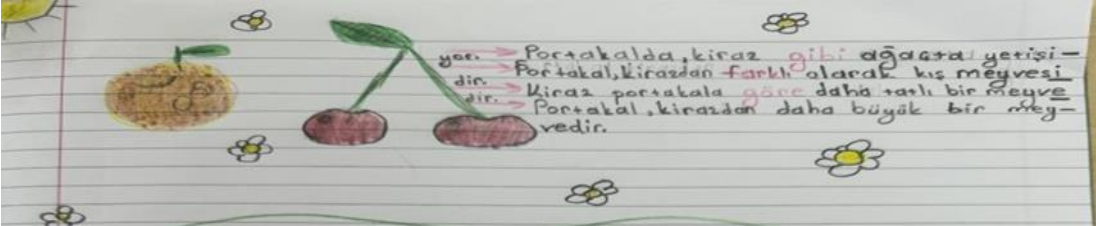
KARŞILAŞTIRMA CÜMLESİ

— daha — kadar — gibi — en

— farklı — aynı — farklı olarak — aynı

— benzer olarak — -den — daha — göre — benzer

Şekil 59. Türkçe defteri çalışması 23.



yer. → Portakalda, kiraz **gibi** ağacda yetisi —
Portakal, kirazdan **farklı** olarak kis meyvesi —
din. → Kiraz portakala **göre** daha tatlı bir meyve —
gir. → Portakal, kirazdan daha büyük bir meyvedir.

KONU: Benzetme Cümlesi

Bir varlığın, nesnenin ya da durumun özelliklerinin, anlatımı güçlendirmek amacıyla başka bir varlık, nesne ya da duruma benzetilmesiyle oluşan cümlelere "Benzetme cümlesi" denir.

BENZETME CÜMLESİ

Gibi = Aldığımız biberler zehir **gibi** acıymış.
Kadar = Dağ **kadar** biriken, bulasıkları el birliğinde yıkamışlar.
Sanki = Gözyüzünden **sanki** dolu değil de taş yağıyordu.
Aynı = Kardeşim **aynı** örümcek adam, gibi ağacda tırmandı.

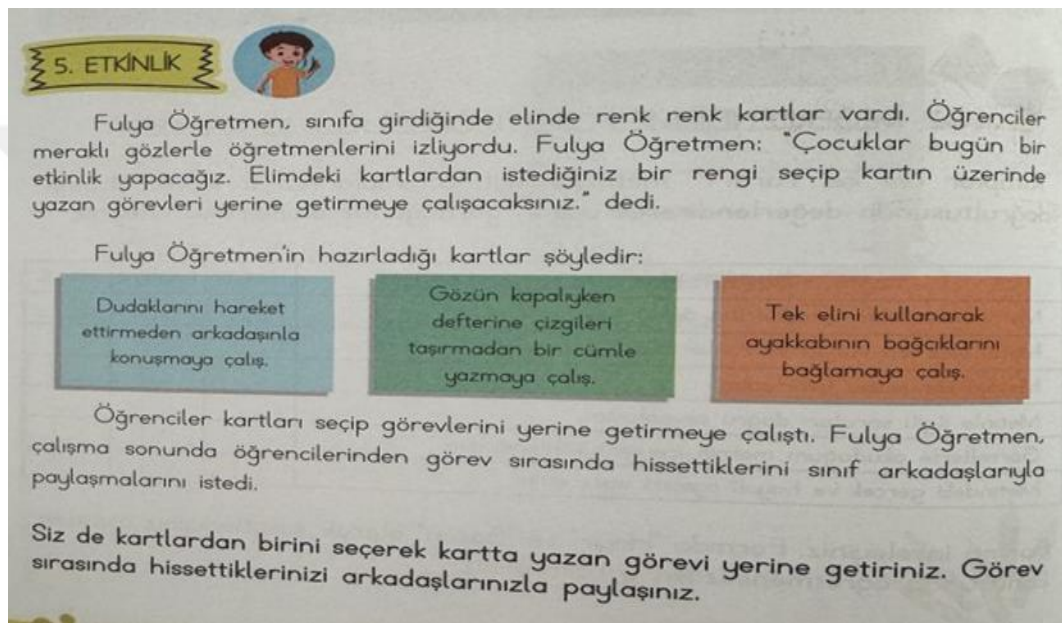
Benzetme cümlelerinde, benzeyen ve benzetilen olur:

Ali, papagan **gibi** her lafımı tekrar ediyor. **Benzeyen:** Ali. **Benzetilen:** Papagan.

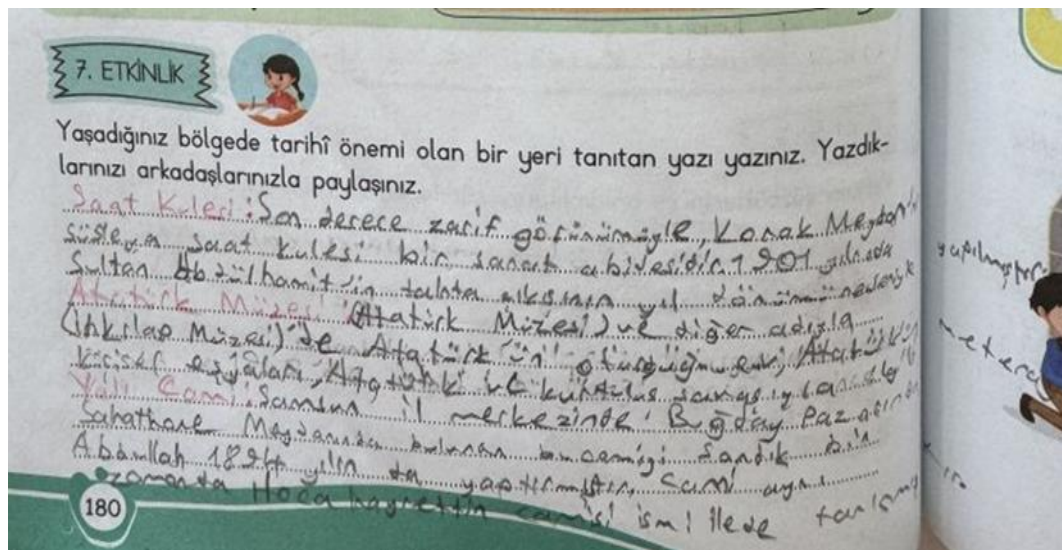
Şarзда kalan telefon ates **gibi** olmuş. **Benzeyen:** Telefon. **Benzetilen:** Ateş.

Şekil 60. Türkçe defteri çalışması 24.

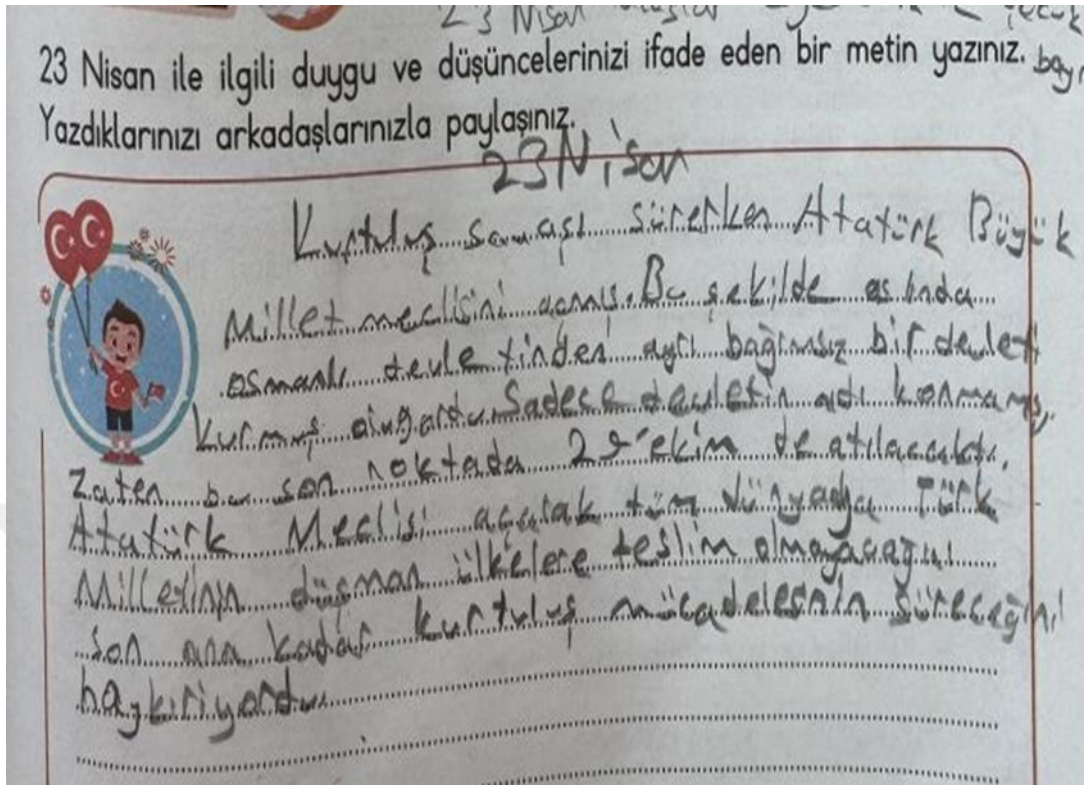
Madde 12. "Yazdıklarını paylaşır." kazanımına ilişkin yapılan öğrenci çalışmaları fotoğraflandığında 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin sözlü paylaşımlardan yazılanların paylaşılmasına doğru gidildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Dilimizin Zenginlikleri" projesi kapsamında aylık faaliyet çalışmaları yaptığı ve bu çalışmaların okul panosunda sergilendiği görülmüştür. Bu bağlamda kazanımın güvenilirliği hakkında analiz değerlendirildiğinde nitel sonuçlar ile betimsel analiz sonuçlarının birbiriyle uyumluluk gösterdiği söylenebilir.



Şekil 61. Ders kitabı örneği 32.



Şekil 62. Ders kitabı örneği 33.

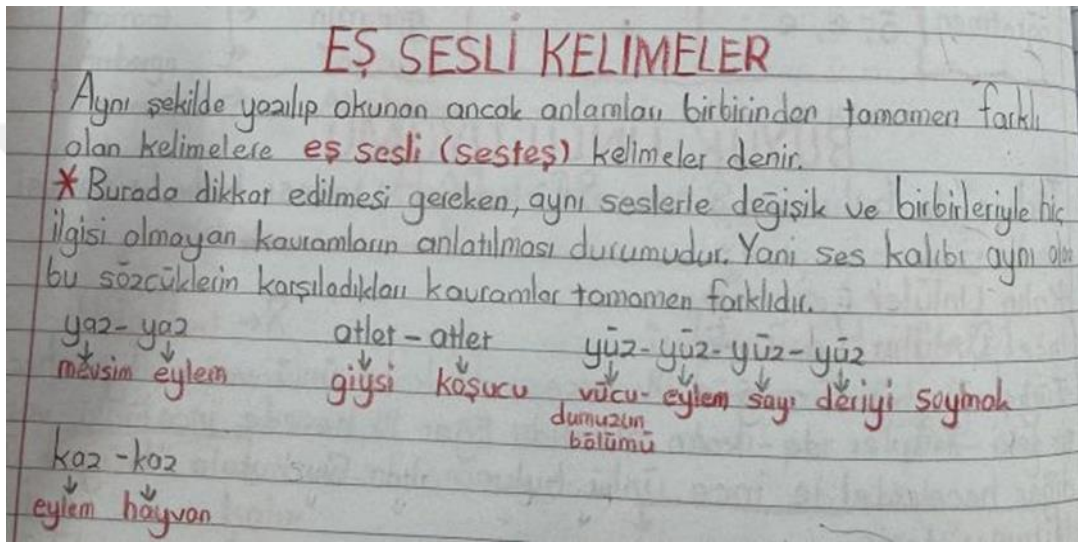


Şekil 63. Ders kitabı örneği 34.

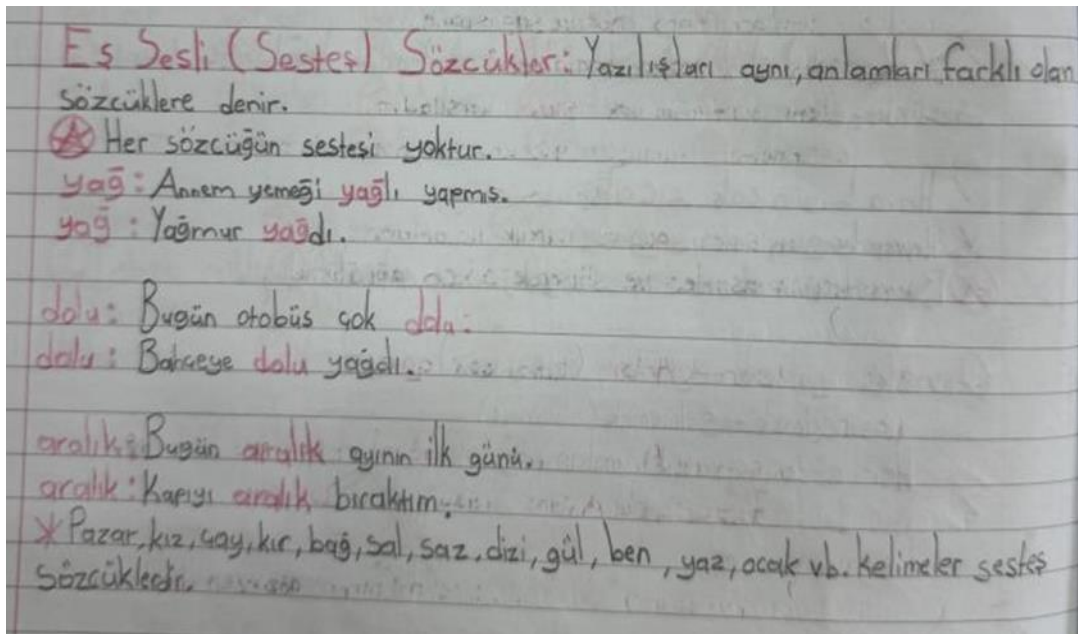


Şekil 64. Pano çalışması 4.

Madde 13. "Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır." kazanımına ilişkin yapılan öğrenci çalışmaları fotoğraflandığında sınıf öğretmenlerinin konu ile ilgili anlatım çalışmaları yaptıkları görülmüştür. Öğrenciler, verilen çalışmaları Türkçe defterlerine not olarak yazmıştır. Bunun dışında 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin öğrenciler tarafından yapılmasıyla konunun pekiştirilmesi sağlanmıştır. Bu bağlamda kazanımın güvenilirliği hakkında analiz değerlendirildiğinde nitel sonuçlar ile betimsel analiz sonuçları birbiriyle uyumludur denilebilir.



Şekil 65. Türkçe defteri çalışması 25.



Şekil 66. Türkçe defteri çalışması 26.

6. ETKİNLİK

Cümlelerdeki altı çizili kelimenin anlamını karşılayan görseli bulunuz. Siz de kelimenin diğer görseldeki anlamı ile örnekteki gibi bir cümle yazınız.

Eyvah, çaya ayakkabım düştü!
.....Çay o kadar sıcaktı ki icemedim.....

Bahar gelince kırlar yemyeşil otlarla kaplanır.
Evdeleri su bardağı
kırıldı.

Fideleri dikmek için toprağı güzelce kazdık.
kazılar biterse bana
saldırır.

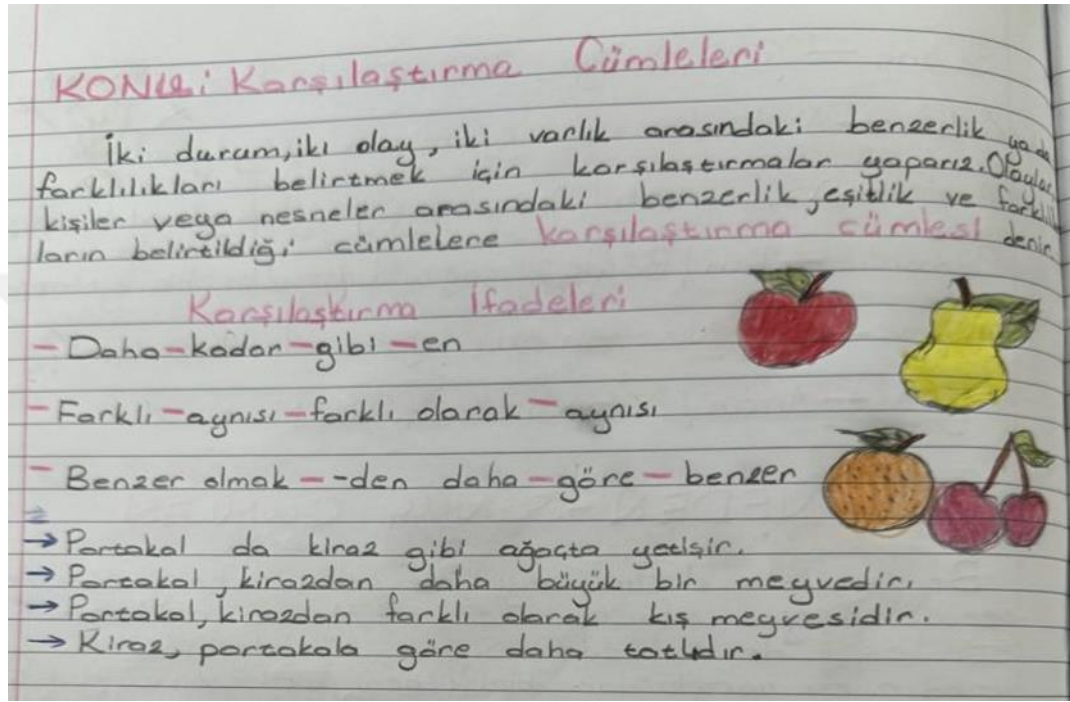
Yere saçılan oyuncaklarını topladı.
Benim sayılarımla
kısa

Yüzmek en sevdiğim spor dalıdır.
Ben ki bu yüzerken
boğulmuştum.

Şekil 67. Ders kitabı örneği 35.

Madde 14. “Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.” kazanımına ilişkin yapılan öğrenci çalışmaları fotoğraflandığında Türkçe defterlerine konu anlatımının kavranmasıyla ilgili çizim, grafik ve görseller yapıldığı görülmüştür. Hem Türkçe defterine hem de 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma çalışmalarındaki ilgili bölümler

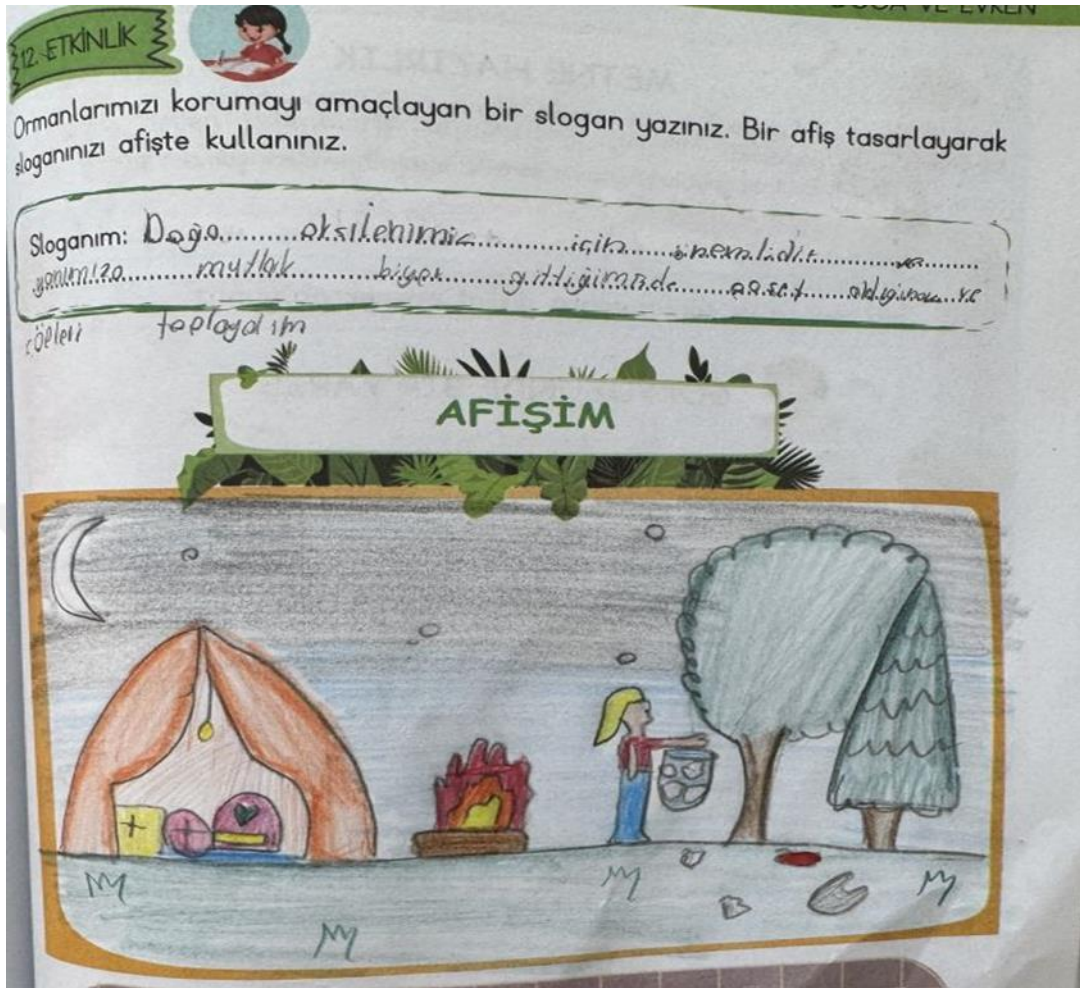
çizim, grafik ve görseller ile desteklenerek zenginleştirilmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalar okul sergisi ve panosunda sergilenmiştir. Kazanımın güvenilirliği hakkında analiz değerlendirildiğinde nitel sonuçlar ile betimsel analiz sonuçlarının birbiriyle uyumluluk gösterdiği söylenebilir.



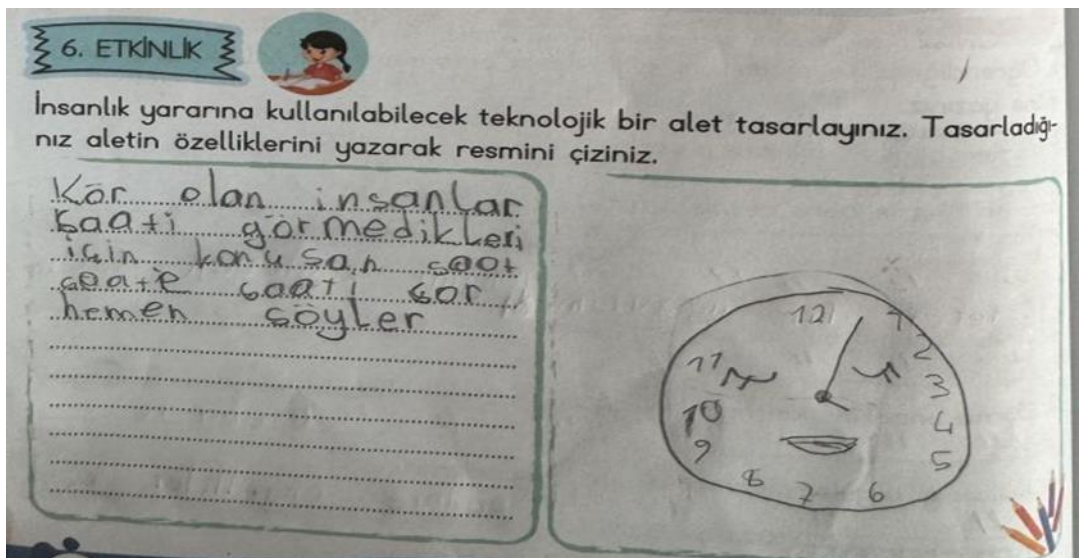
Şekil 68. Türkçe defteri çalışması 27.



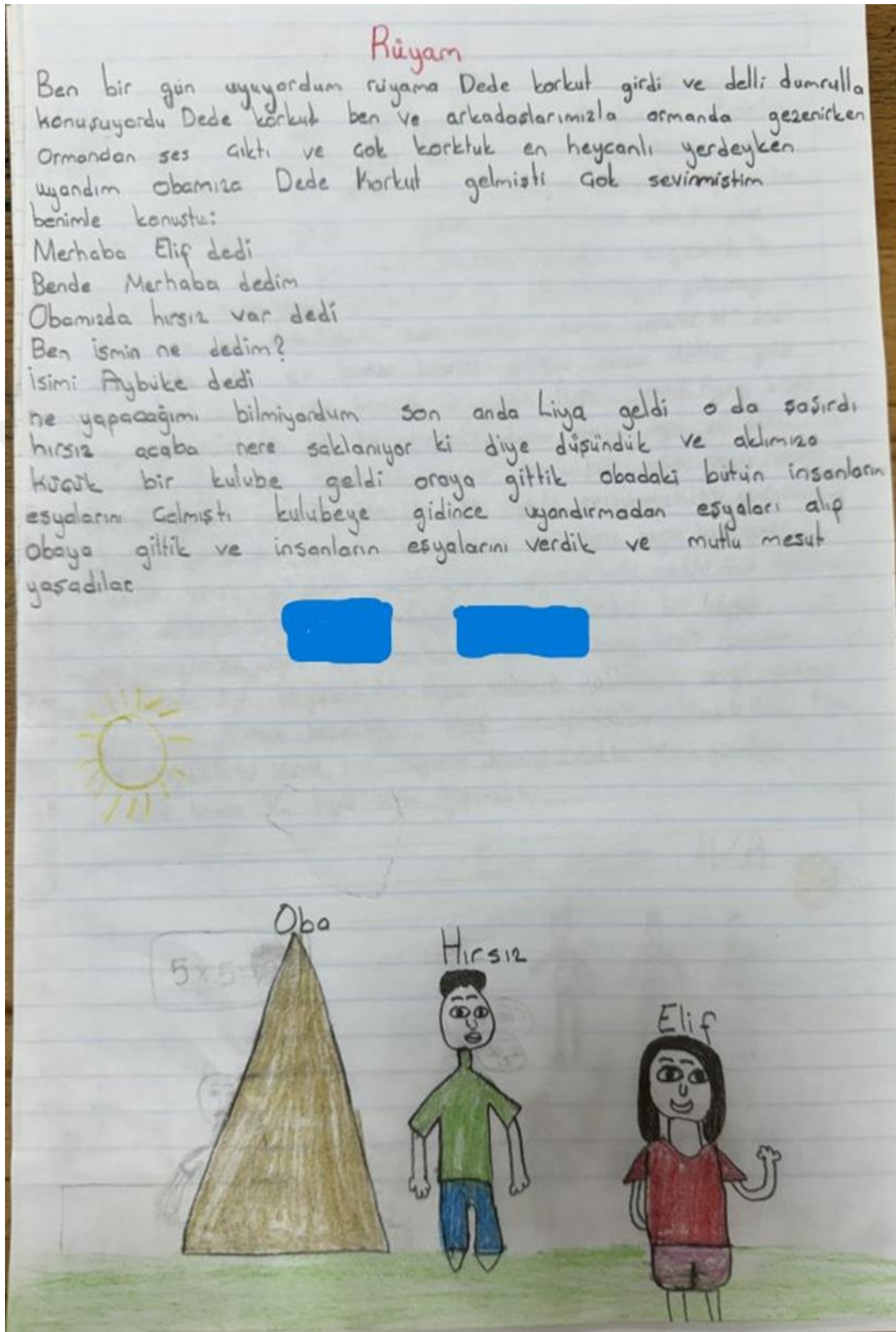
Şekil 69. Türkçe defteri çalışması 28.



Şekil 70. Ders kitabı örneği 36.



Şekil 71. Ders kitabı örneği 37.

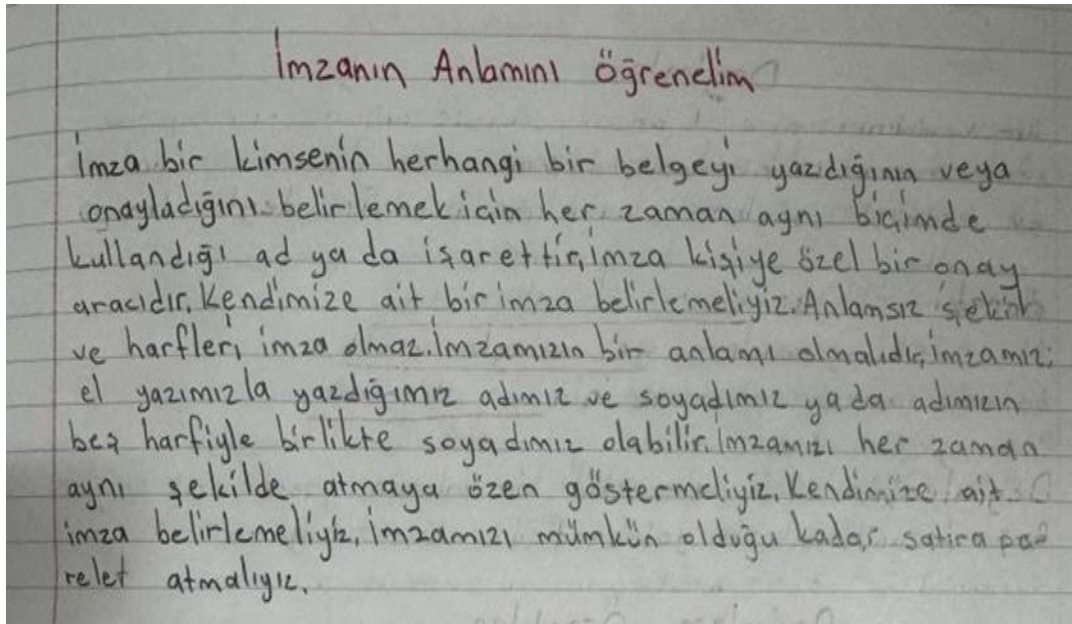


Şekil 72. Türkçe defteri çalışması 29.

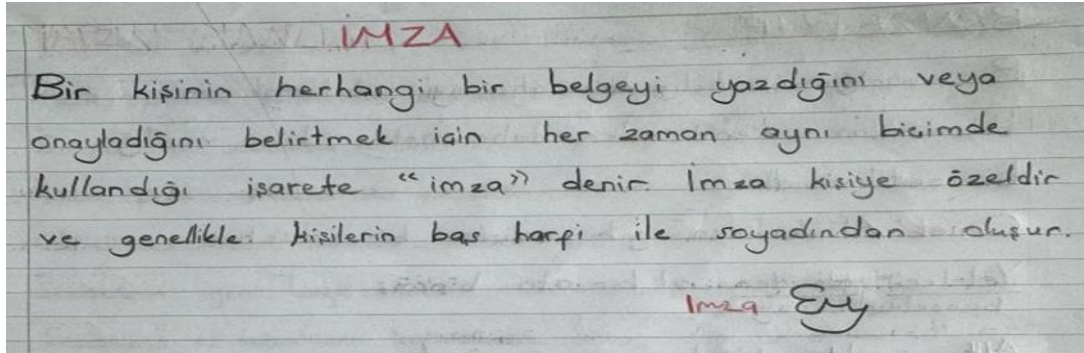


Şekil 73. Sergi çalışması 1.

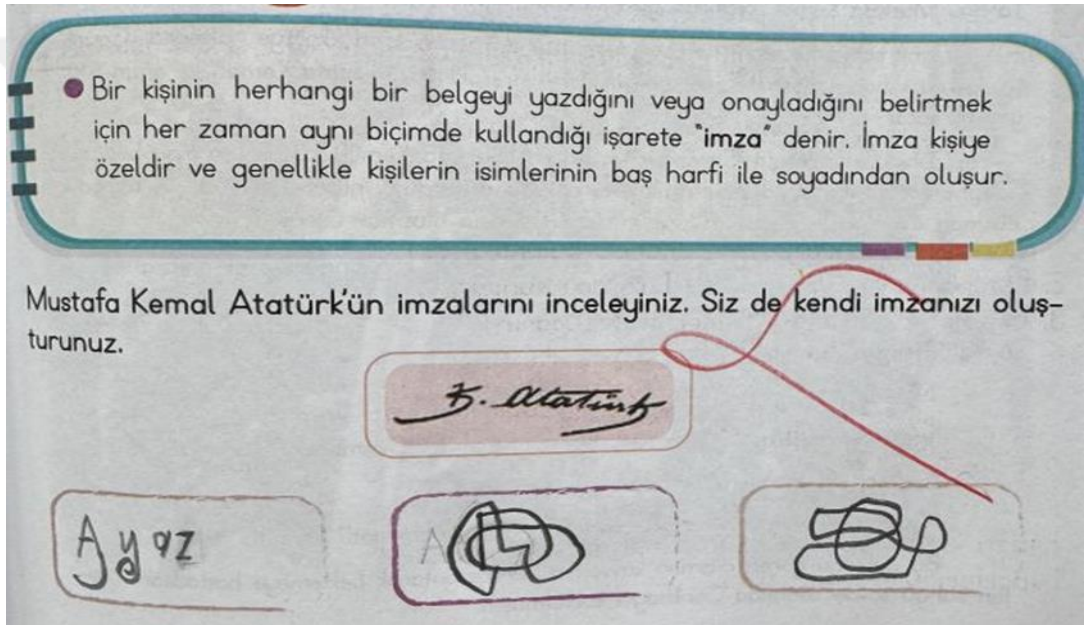
Madde 15. “İmza atar.” kazanımına ilişkin yapılan öğrenci çalışmaları fotoğraflandığında Türkçe defterine konu ile ilgili anlatım çalışması yapılarak denemeler oluşturulmuştur. Ayrıca 4. sınıf Türkçe ders kitabında imza atma çalışmaları ile ilgili etkinlikler yapılmıştır. Öğrencilerin imzalarını çoğunlukla ad ve soyadı kullanarak attığı gözlenmiştir. Kazanımın güvenilirliği hakkında analiz değerlendirildiğinde nitel sonuçlar ile betimsel analiz sonuçlarının birbiriyle uyumluluk gösterdiği söylenebilir.



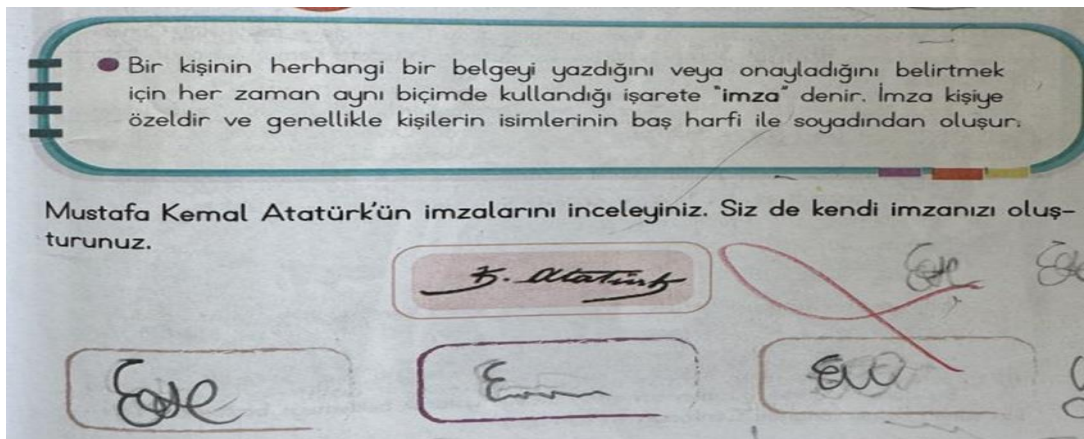
Şekil 74. Türkçe defteri çalışması 30.



Şekil 75. Türkçe defteri çalışması 31.

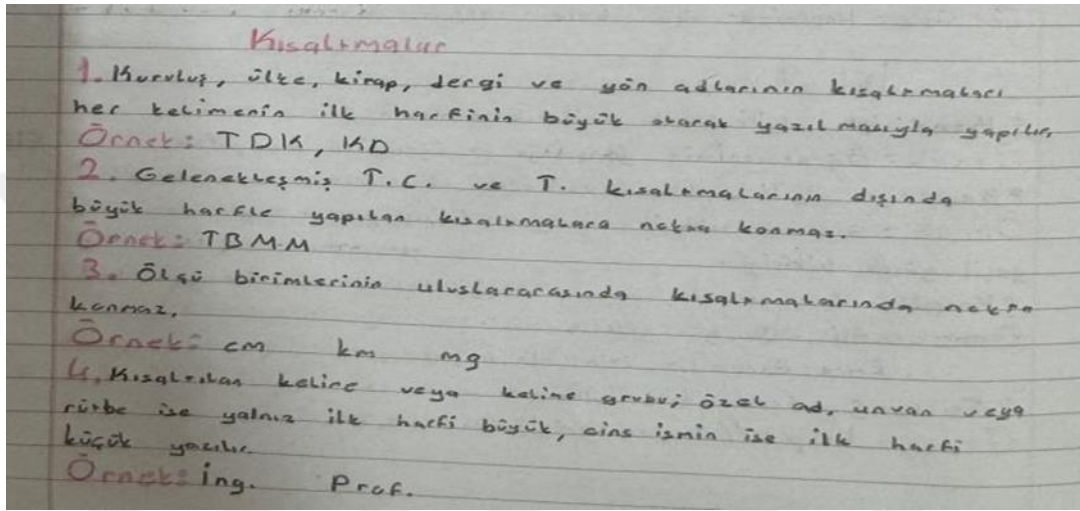


Şekil 76. Ders kitabı örneği 38.

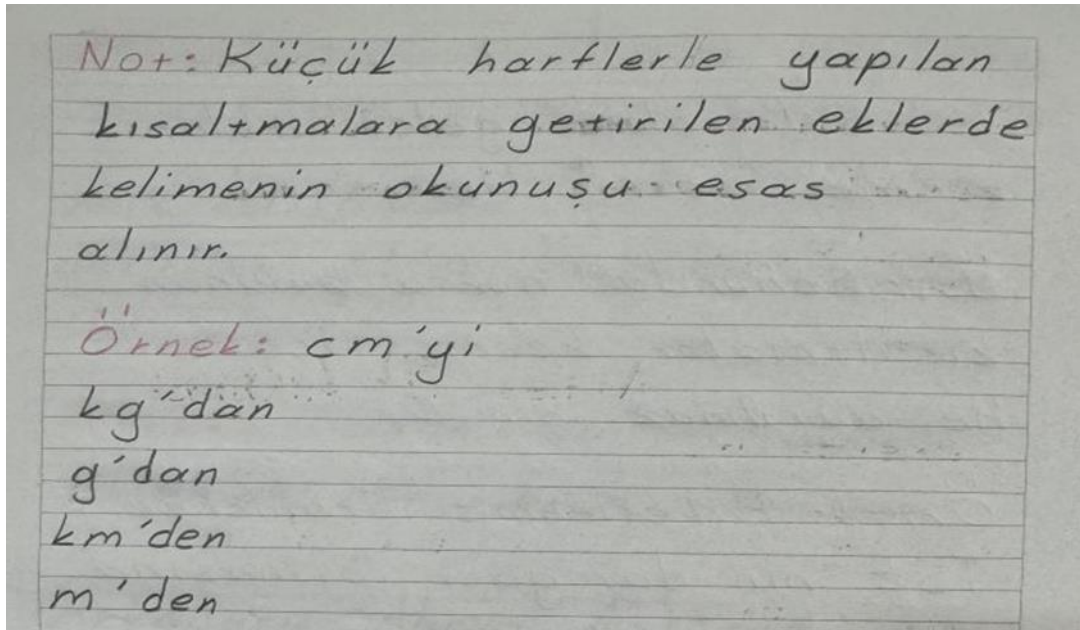


Şekil 77. Ders kitabı örneği 39.

Madde 16. "Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar." kazanımına ilişkin yapılan öğrenci çalışmaları fotoğraflandığında sınıf öğretmenleri konu anlatımıyla ilgili notları öğrencilere yazdırmış ve uygulamalar yaptırmıştır. Ayrıca 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin öğrenciler tarafından yapıldığı gözlenmiştir. Bu bağlamda kazanımın güvenilirliği hakkında analiz değerlendirildiğinde nitel sonuçlar ile betimsel analiz sonuçlarının birbiriyle uyumluluk gösterdiği söylenebilir.



Şekil 78. Türkçe defteri çalışması 32.



Şekil 79. Türkçe defteri çalışması 33.

- Küçük harflerle yapılan kısaltmalara getirilen eklerde, kelimenin okunuşu esas alınır.
Örnek: mm'yi
- Büyük harflerle yapılan kısaltmalara getirilen eklerde ise kısaltmanın son harfinin okunuşu esas alınır.
Örnek: TL'nin

Verilen bilgileri inceleyerek cümlelerdeki kısaltmalara uygun ekleri getiriniz.

1. Deftere çizdiğim karenin bir kenarı 4 cm'dir.
2. TDK'nin hazırlamış olduğu yazım kılavuzunu inceledim.
3. Pazardan aldığı elmaların yaklaşık 1 kg'ını sokakta oynayan çocuklara dağıtmış.
4. Öğretmenimizin söylediği sağlıklı yaşam videosunu EBA'dan izledim.
5. Okulda düzenlenen koşu yarışmasında Ali 100 m'yi 15 saniyede koşmuştur.

Şekil 80. Ders kitabı örneği 40.

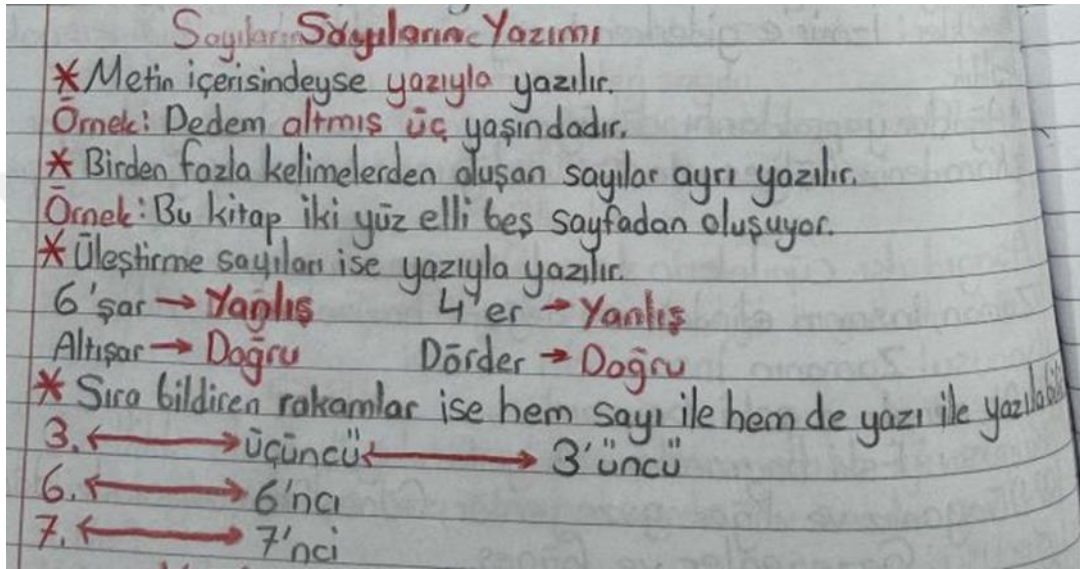
- Kısaltma; bir kelimenin, terimin veya özel adın içerdiği harflerden biri ya da birkaçı ile daha kısa ifade edilmesidir. Yapılan kısaltmalara gelen eklerde kısaltmanın son harfi esas alınır.
Örnek: EBA (Eğitim Bilişim Ağı), TRT'nin

Verilen kelimeleri kısaltmalarıyla eşleştiriniz.

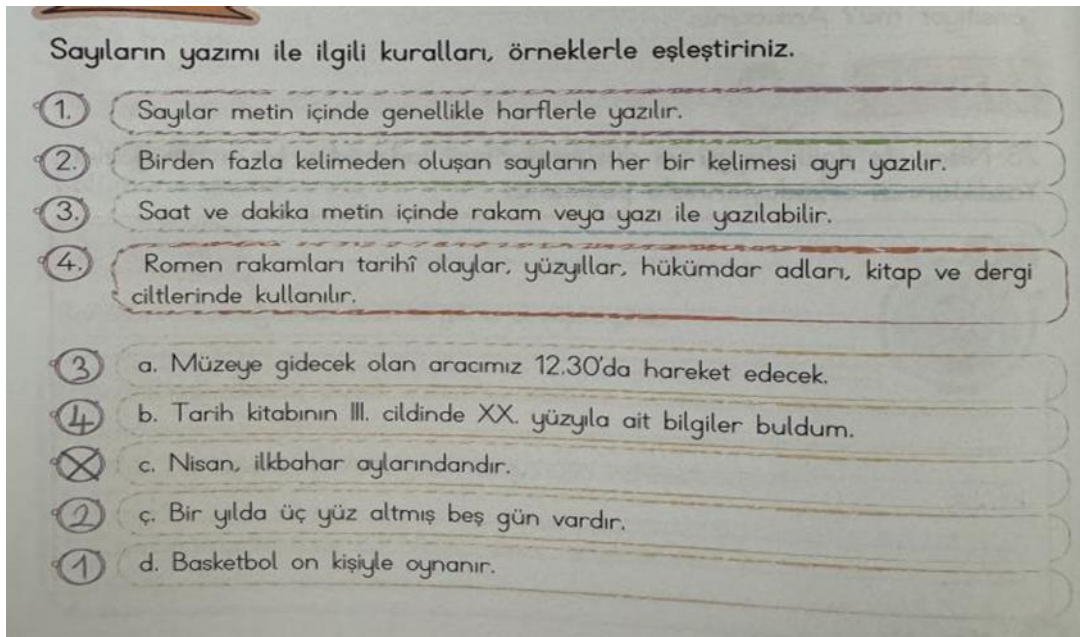
1. Türkiye Büyük Millet Meclisi	TL
2. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti	Prof.
3. Mahalle	Mah.
4. Gram	TBMM
5. Türk Standartları Enstitüsü	No.
6. Türk Lirası	TSE
7. Numara	g
	KKTC

Şekil 81. Ders kitabı örneği 41.

Madde 17. "Sayıları doğru yazar." kazanımına ilişkin yapılan öğrenci çalışmaları fotoğraflandığında öğrencilerin Türkçe defterlerine konu anlatımıyla ilgili çalışmalar yaptığı gözlenmiştir. Ayrıca 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin öğrenciler tarafından yapıldığı bu yolla konunun pekiştirilmesinin sağlandığı görülmüştür. Kazanımın güvenilirliği hakkında analiz değerlendirildiğinde nitel sonuçlar ile betimsel analiz sonuçlarının birbiriyle uyumluluk gösterdiği söylenebilir.

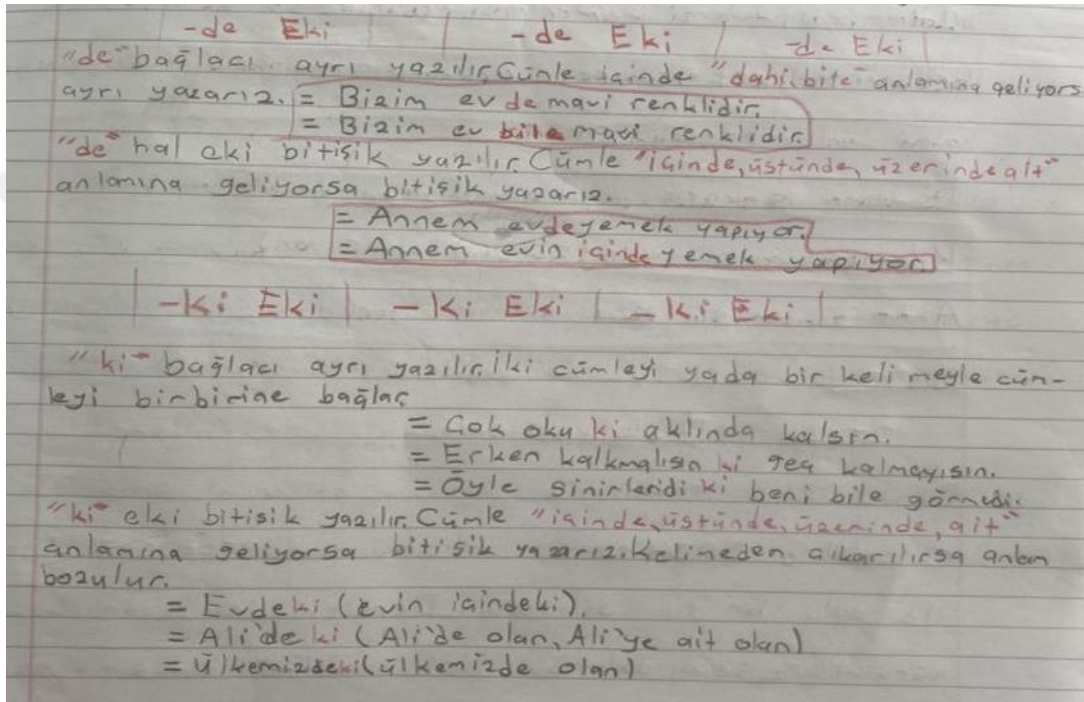


Şekil 82. Türkçe defteri çalışması 34.

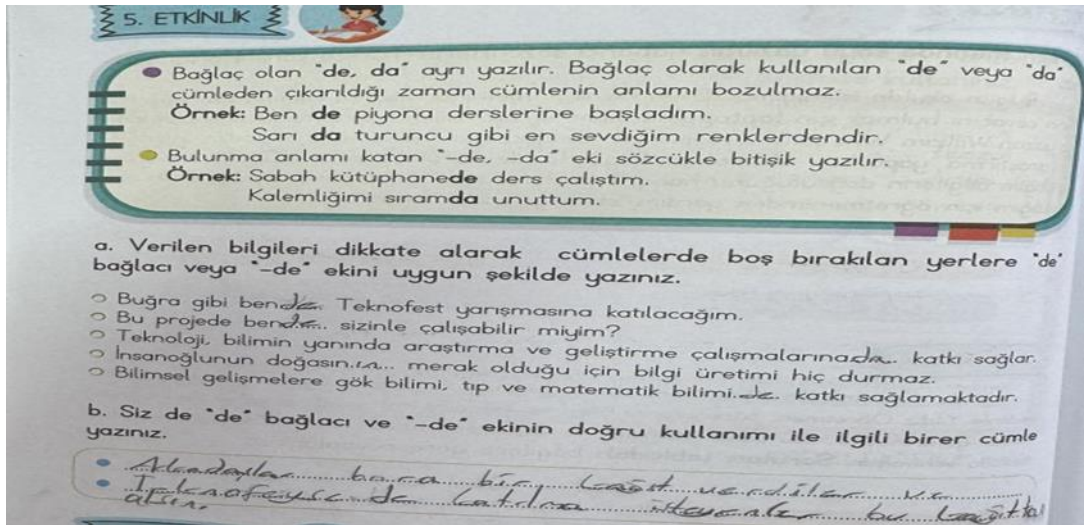


Şekil 83. Ders kitabı örneği 42.

Madde 18. "Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır." kazanımına ilişkin yapılan öğrenci çalışmaları fotoğraflandığında sınıf öğretmenlerinin konu ile ilgili anlatım çalışmaları ve örnekleri Türkçe defterlerine yazdıkları görülmüştür. Ayrıca 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler öğrenciler tarafından yapılarak konunun kavranması ve tekrar edilmesi yoluna gidilmiştir. Kazanımın güvenilirliği hakkında analiz değerlendirildiğinde nitel sonuçlar ile betimsel analiz sonuçlarının birbiriyle uyumluluk gösterdiği söylenebilir.



Şekil 84. Türkçe defteri çalışması 35.



Şekil 85. Ders kitabı örneği 43.

8. ETKİNLİK

- Bağlaç olan "ki" ayrı yazılır. Bağlaç olarak kullanılan "ki" cümleden çıkarıldığı zaman cümlenin anlamı bozulmaz.
Örnek: Neyse **ki** olağan dışı bir durum yoktu.
- Ek olan "-ki" eki sözcüğe bitişik yazılır.
Örnek: Geç kalma endişesiyle başucumdaki telefona uzandım.

a. Verilen bilgileri dikkate alarak cümlelerde boş bırakılan yerlere "ki" bağlacını veya "-ki" ekini uygun şekilde yazınız.

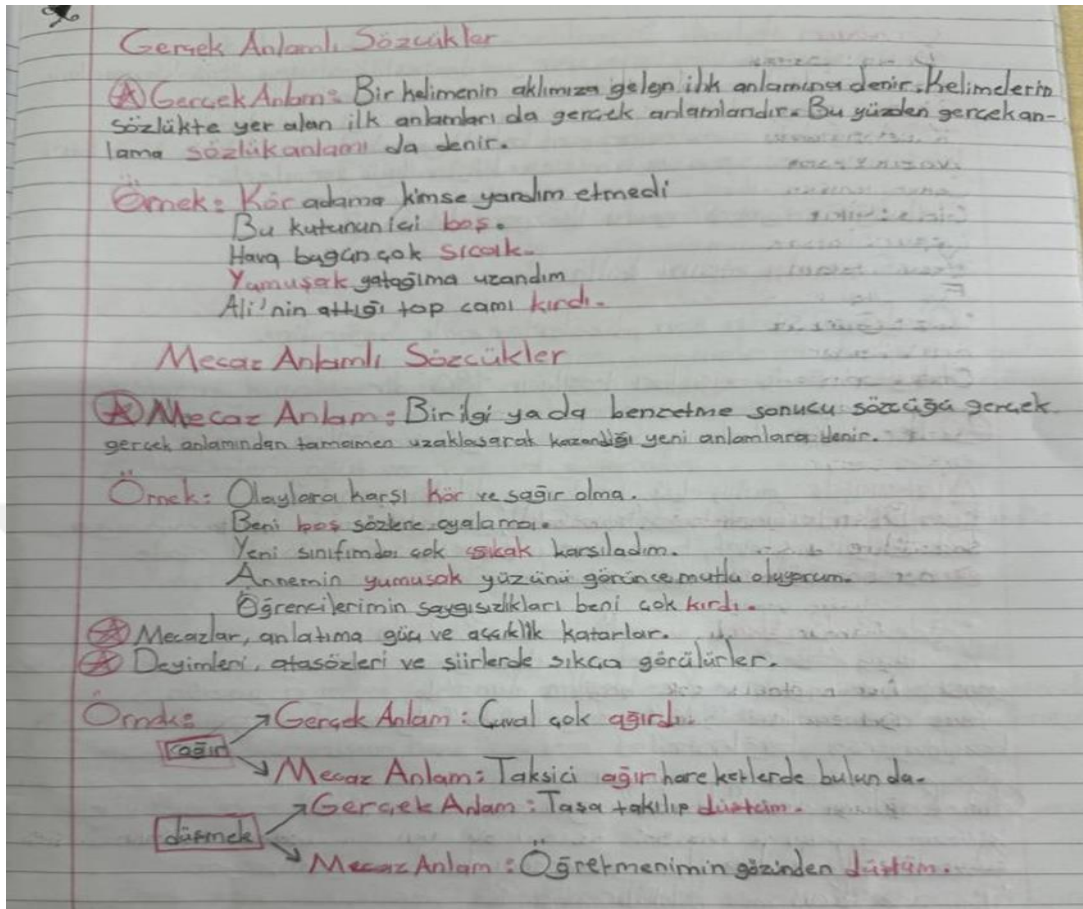
- Toplumda ki, insanların güvenini kazanmanın bir yolu da: Bireysel farklılıklara saygı göstermemizdir.
- Çevremizde ki, insanlarla benzer ve farklı yönlerimiz vardır.
- Erkenden yola çıkmalıyız... ki tiyatro provasına yetişebileyim.

b. Siz de "ki" bağlacının ve "-ki" ekinin doğru kullanımı ile ilgili birer cümle yazınız.

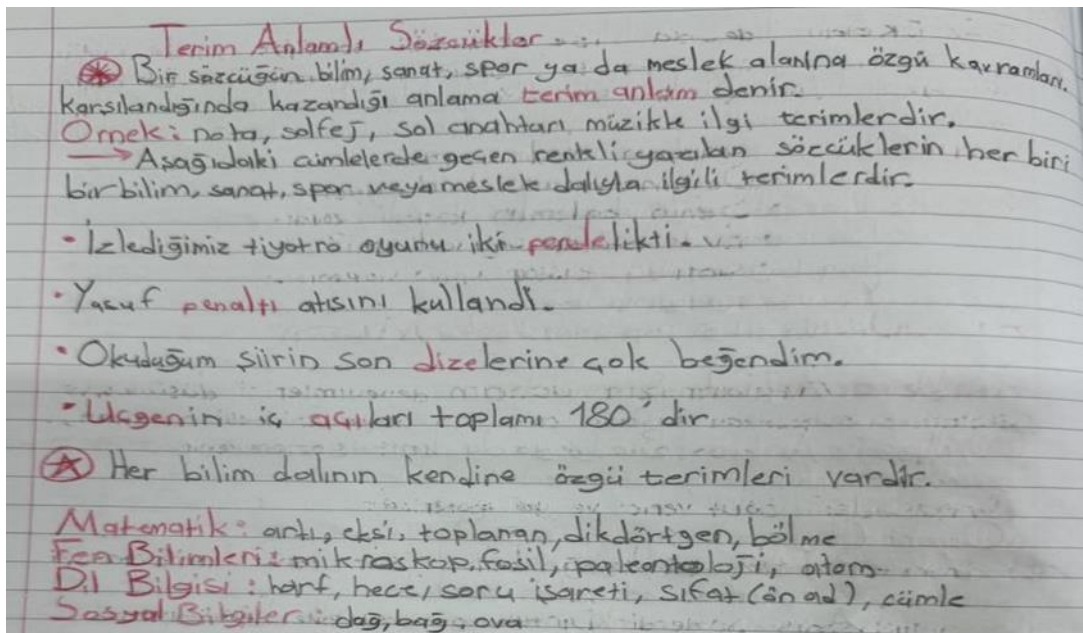
- Kardeşim akladıklarına ne de ki buldum.
- Ne de ki Abi.

Şekil 86. Ders kitabı örneği 44.

Madde 19. "Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır." kazanımına ilişkin yapılan öğrenci çalışmaları fotoğraflandığında sınıf öğretmenlerinin gerçek, mecaz ve terim anlamlı kelimelerle ilgili konu anlatım çalışmalarını öğrencilerin Türkçe defterlerine yazdırdıkları görülmüştür. Ayrıca öğrenciler 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikleri derslerde yaparak konunun pekiştirilmesini sağlamıştır. Bu bağlamda kazanımın güvenilirliği hakkında analiz değerlendirildiğinde nitel sonuçlar ile betimsel analiz sonuçlarının birbiriyle uyumluluk gösterdiği söylenebilir.



Şekil 87. Türkçe defteri çalışması 36.



Şekil 88. Türkçe defteri çalışması 37.

TÜRKÇE DERSİ

GERÇEK - MECAZ - TERİM ANLAM

Gerçek anlam, bir kelimenin aklımıza ilk gelen anlamıdır. Kelimelerin, sözlükte yer alan ilk anlamları da gerçek anlamlardır. Bu yüzden gerçek anlama, sözlük anlamı da denir.

Örnek:

- Annem perdeleri yıkadı. (gerçek anlam)
- Böreğin kokusu etrafa yayıldı. (gerçek anlam)
- Kitaplarını boş kutuya koydu. (gerçek anlam)

Bir ilgi veya benzetme sonucu sözcüğün gerçek anlamından tamamen uzaklaşarak kazandığı yeni anlamlara mecaz anlam denir.

- Otobüse yetişemezsem işte o zaman yandım. (mecaz anlam)
- Boş laflara karnım tok benim (mecaz anlam)
- Toplantıda bize ağır laflar söyledi. (mecaz anlam)
- Kitapları taşırken kolum koptu! (mecaz anlam)

Bir sözcüğün bilim, sanat, spor ya da meslek alanına özgü kavramları karşılığında kazandığı anlama terim anlam adı verilir.

- Boğaz'ı geçip Karadeniz'e ulaştık.
- Müzik dersinde notaları öğrendik.
- Doktor stetoskopla çocuğun kalbini dinledi.
- Üçgenin iç açıları toplamı 180'dir.

Aşağıdaki cümlelerin gerçek, mecaz veya terim anlamı olanlarını yanlarına yazınız.

Mecaz	Bizi sıcak bir şekilde karşıladı.
Gerçek	Önce ağır çuvalı kamyonundan indirdiler
Gerçek	Yemek sıcak olduğu için dilim yandı.
Mecaz	Bu olay karşısında çok acı çekti.
Terim	Atılan gol, ofsayttan dolayı iptal oldu.
Mecaz	Onun sözleri karşısında kırıldım.
Terim	Matematik dersinde açılar öğrendik.
Mecaz	Adam haberi alınca adeta yıkıldı.
Mecaz	Yeni başladığı işe hemen ısındı.
Gerçek	Deniz ısındı artık, yüzmeye gidelim mi?
Gerçek	Yağmur yağarken çok şimşek çaktı.

C- Aşağıdaki harfleri kullanarak en az üç harfli kaç kelime üretebilirsiniz?

M A E
L I K

Altı	Alan
Ela	Kısmı
Firma	Alım
İlke	Kelam
Kalem	Malik
Kate	Maki
Kil	Elim
Kel	
Ekim	
Mal	
Ekli	

Şekil 89. Türkçe defteri çalışması 38.

4. ETKİNLİK

Metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamı kelimeleri bularak ilgili kutulara yazınız.

Gerçek Anlamı Kelimeler	Mecaz Anlamı Kelimeler	Terim Anlamı Kelimeler
Bilim insanı	Güneş ten	Petrol
Kömür	çilesi	Vildiz
Petrol	tenis	Sanize, Patosentes
	hesap yaparken	Vildiz
	kendisi	Bilim insanı
	sobaya atılır	

Şekil 90. Ders kitabı örneği 45.

● Bilim, sanat, spor, meslek dalı gibi alanlar ile ilgili kavramları anlatan sözcüklere **terim anlamlı** sözcükler denir.

Örnek: "Bir şeyin nasıl çalıştığını bulmak için her **deney** yapılarında aslında bir çeşit bilim yaparsın." cümlesinde deney kelimesi bilim alanında kullanıldığı için terim anlamlıdır.

a. Verilen bilgileri dikkate alarak "Bilim Nedir?" metninde geçen terim anlamlı sözcükleri bulup yazınız.

tes, deney, doğa, filozof, terim, bilim, sanat, kimya, sanat, keşiş

b. Verilen terim anlamlı sözcükleri birer cümle içerisinde kullanınız.

nota palet üçgen sahne

Notalarda, mizik çala bilirim.

Şekil 91. Ders kitabı örneği 46.

7. ETKİNLİK

Metinde geçen terim anlamlı kelimeleri bulunuz. Bu kelimeleri gerçek ve mecaz anlama gelecek şekilde birer cümlede kullanınız.

3. TEMA DOĞA VE EVREN

● **Güneş** Gerçek Anlam: Güneş bugün parlıyor.
Mecaz Anlam: Güneş gibi parlıyor.

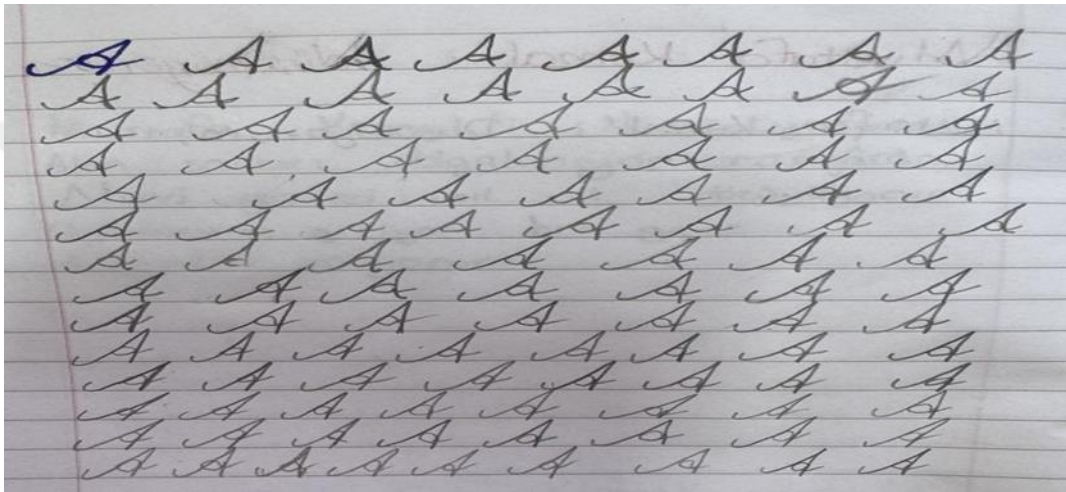
● **Ay** Gerçek Anlam: Bu gece Ay çıkmadı.
Mecaz Anlam: Ay bana gülsedi.

● **Dünya** Gerçek Anlam: Dünya durmadan dönüyor.
Mecaz Anlam: Seni dünyalar kadar seviyorum.

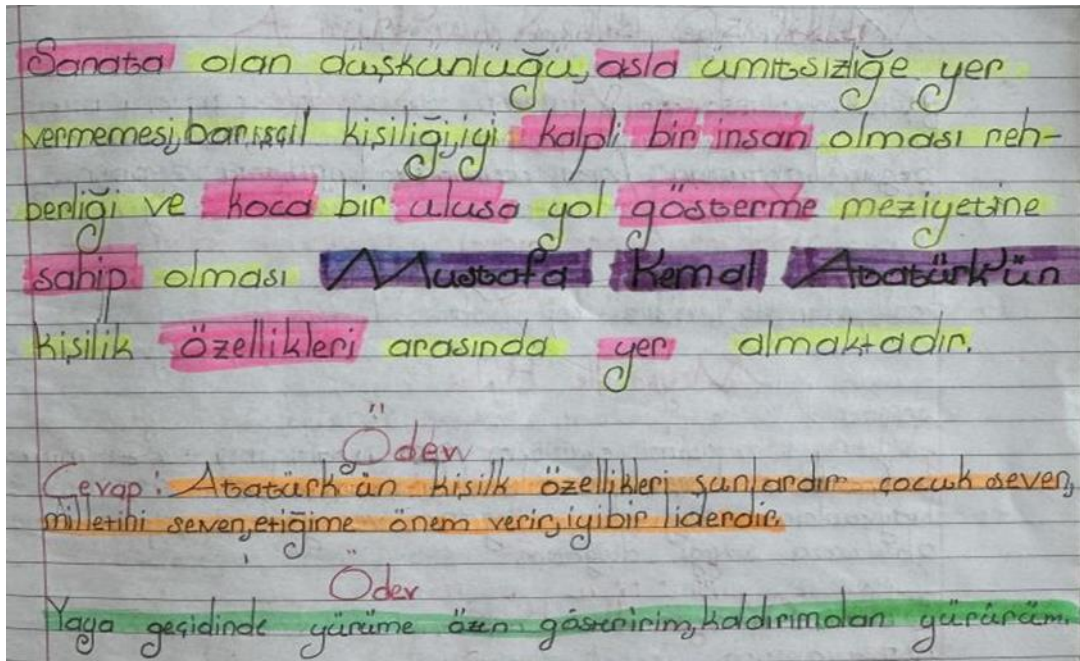
8. ETKİNLİK

Şekil 92. Ders kitabı örneği 47.

Madde 20. "Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar." kazanımına ilişkin yapılan öğrenci çalışmaları fotoğraflandığında sınıf öğretmenlerinin bazılarının öğrencilerin Türkçe defterlerine el yazısı ile ilgili çalışmalar yaptırdığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin, 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki farklı yazı tipleriyle ilgili yazma etkinliklerini yapmasının kazanıma bağlı hedefleri pekiştirmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Kazanımın güvenilirliği hakkında analiz değerlendirildiğinde nitel sonuçlar ile betimsel analiz sonuçlarının birbiriyle uyumluluk gösterdiği söylenebilir.

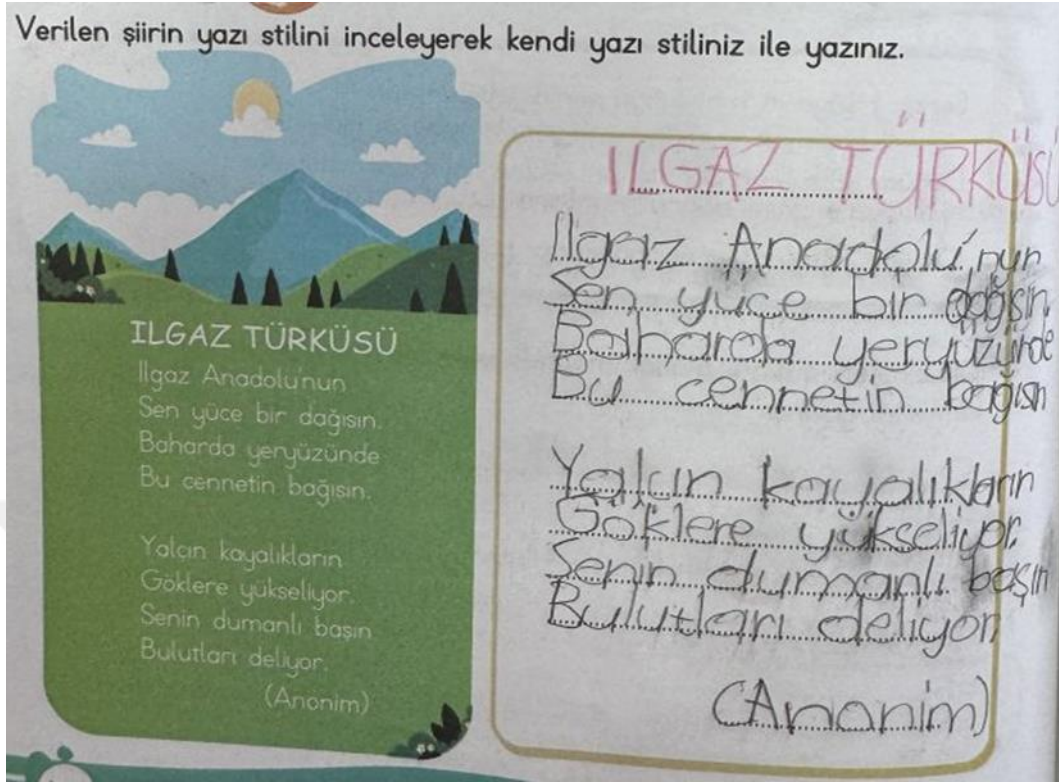


Şekil 93. Türkçe defteri çalışması 39.



Şekil 94. Türkçe defteri çalışması 40.

Verilen şiirin yazı stilini inceleyerek kendi yazı staliniz ile yazınız.



ILGAZ TÜRKÜSÜ
 Ilgaz Anadolu'nun
 Sen yüce bir dağsın.
 Baharda yeryüzünde
 Bu cennetin başsın.
 Yalın kayalıkların
 Göklere yükseliyor.
 Senin dumanlı başın
 Bulutları deliyor.
 (Anonim)

ILGAZ TÜRKÜSÜ
 Ilgaz Anadolu'nun
 Sen yüce bir dağsın.
 Baharda yeryüzünde
 Bu cennetin başsın.
 Yalın kayalıkların
 Göklere yükseliyor.
 Senin dumanlı başın
 Bulutları deliyor.
 (Anonim)

Şekil 95. Ders kitabı örneği 48.

Verilen yazı stillerini inceleyiniz. Kendi yazı stalinizi kullanarak cümleyi yeniden yazınız.

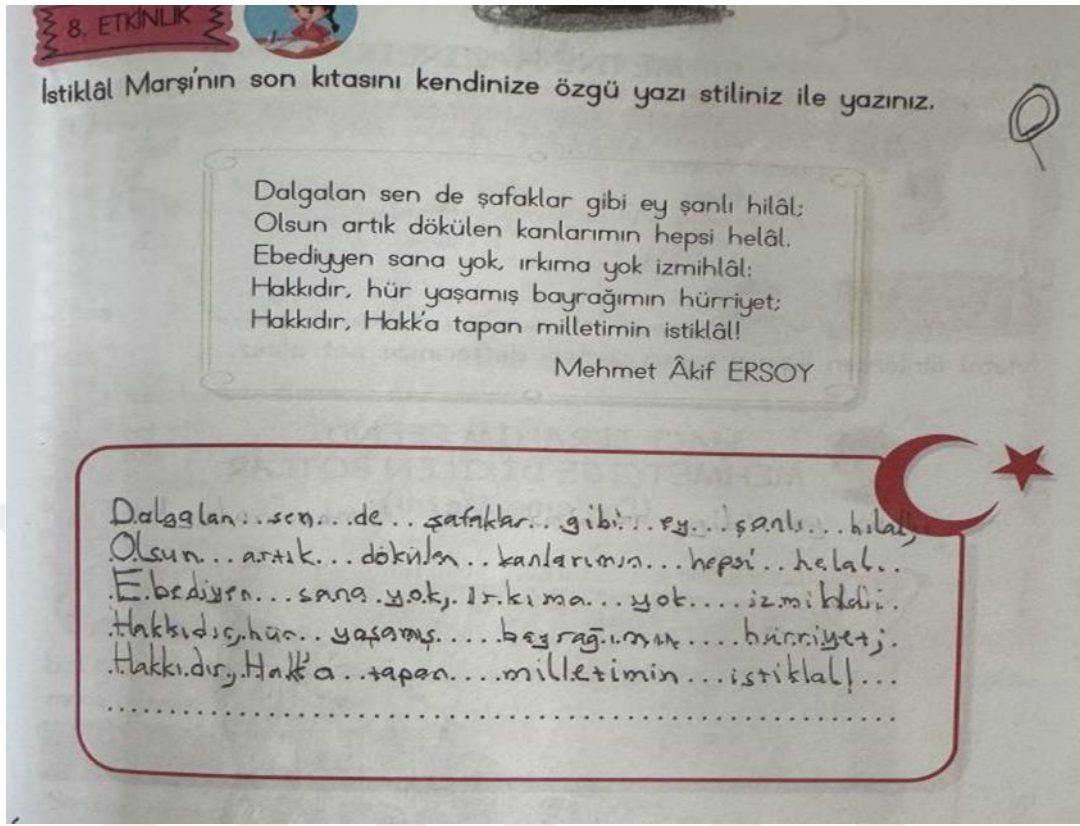
Kitap, en iyi arkadaşdır.

K.i.t.a.p., e.n. i.y.i. a.r.k.a.d.a.ş.t.ı.r.....
 K.i.t.a.p., e.n. i.y.i. a.r.k.a.d.a.ş.t.ı.r.....
 K.i.t.a.p., e.n. i.y.i. a.r.k.a.d.a.ş.t.ı.r.....
 K.i.t.a.p., e.n. i.y.i. a.r.k.a.d.a.ş.t.ı.r.....

Kitaplar, bilgi hazineleridir.

K.i.t.a.p.l.a.r, b.i.l.g.i. h.a.z.i.n.e.l.e.r.i.d.i.r.....

Şekil 96. Ders kitabı örneği 49.



Şekil 97. Ders kitabı örneği 50.

Madde 21. “Yazma stratejilerini uygular.” kazanımına ilişkin yapılan öğrenci çalışmaları fotoğraflandığında not alma, özet çıkarma, eleştirel yazma, yaratıcı yazma, serbest yazma, sözcük ve kavram havuzundan seçerek yazma, anahtar sözcük ve kontrollü yazma etkinliklerinin oluşturulduğu görülür. 4. sınıf Türkçe ders kitabında ve Türkçe defterlerinde yazma stratejilerine ilişkin örnekler bulunmuştur. Bu bağlamda kazanımın güvenilirliği hakkında analiz değerlendirildiğinde nitel sonuçlar ile betimsel analiz sonuçlarının birbiriyle uyumluluk gösterdiği söylenebilir.


BENZETME

Bir varlığın niteliğini daha iyi anlatılabilmek için özellik bakımından kendisiyle daha üstün bir varlığa benzetilmesidir.

Örneği Ali karınca gibi çalışkan bir çocuktur.

Yalnız Taştan Dura Olmaz.

Ayşe Öğretmenin verdiği hikaye yazma ödevini yapıyordu. Ancak aklına hiç hikaye gelmezdi. Biraz sonra Arkadaşı Ayşe, Ahmet ve Toman yanına geldi. Yardım edebileceklerini söylediler ancak Ayşe reddetti. Arkadaşları gitti. Ayşe yine hikaye bulamadı. Arkadaşları gelince Ayşe yine reddetti. Ancak ayşe ödevini yine yapamadı. Ayşe o an yardımı ihtiyacı olduğunu anladı. Arkadaşlarını çağırdı. Beraber güzel bir hikaye yazdılar.



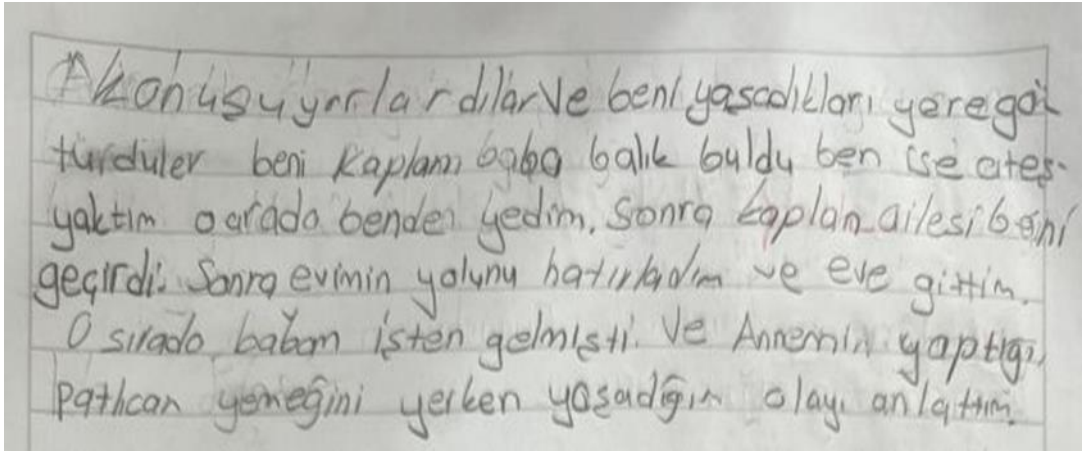
Şekil 98. Türkçe defteri çalışması 41.

HİKAYEYAZMA

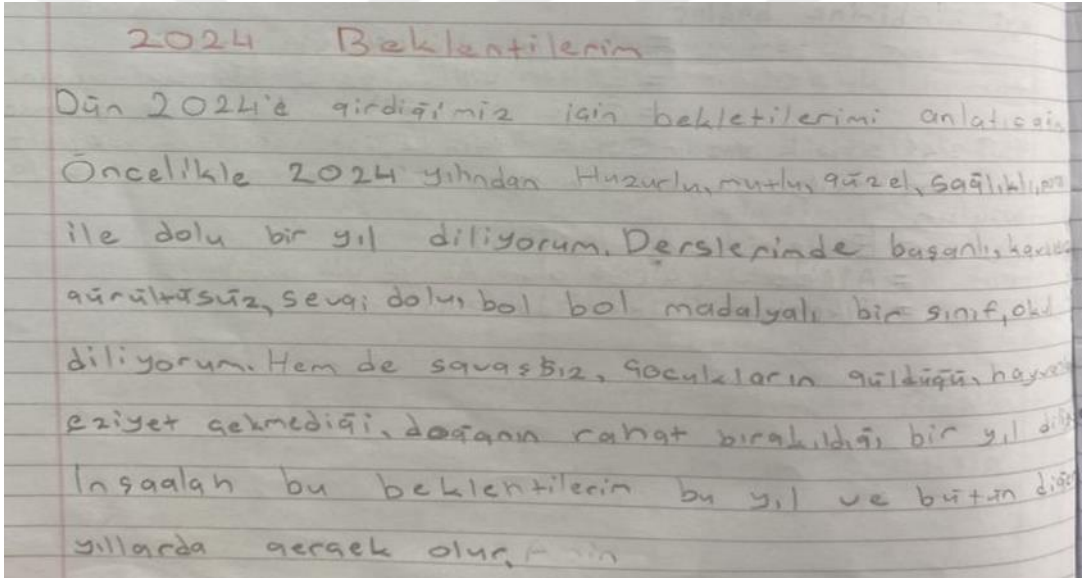
- Patlıcan
- Bilgisayar
- Kaplan
- Semsiyeye
- Bisiklet

BEN İLE AILEM

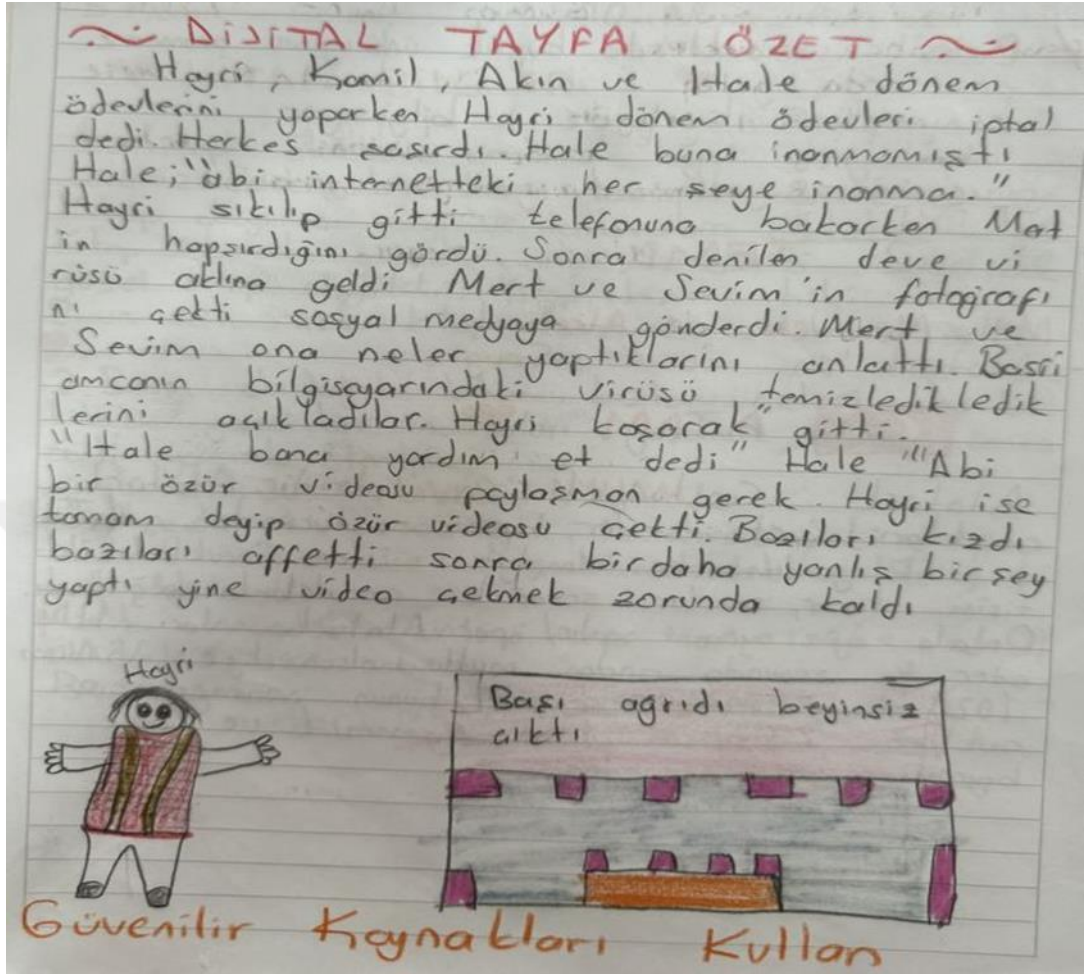
Birgün sonbahar günüyü çok fena yağmur yağıyordu. Bende odamda bilgisayar oynuyordum. Annem orada patlıcan yemeği yapıyordu. benimde belim iki buküm olmuştü. Annemin yanına gittim annem "Haydi bakkala git Ekmek al" demişti. Bende Montuma ve semsiyemi alarak çıktım. İlk önce garajdan bisikletimi aldım ve yola koyuldum. Annemin dediği gibi ekmek aldım eve dönerken bir ormanın içinde kayboldum. Evim yolumu unuttum karşıma Ayı gibi hayvanlar çıkmasını diye dua okuyordum. Biraz daha ilerlemiştim. Ve karşıma bir kaplan atilesi çıkmıştı. Yanıma geldikçe orada oraların içinde



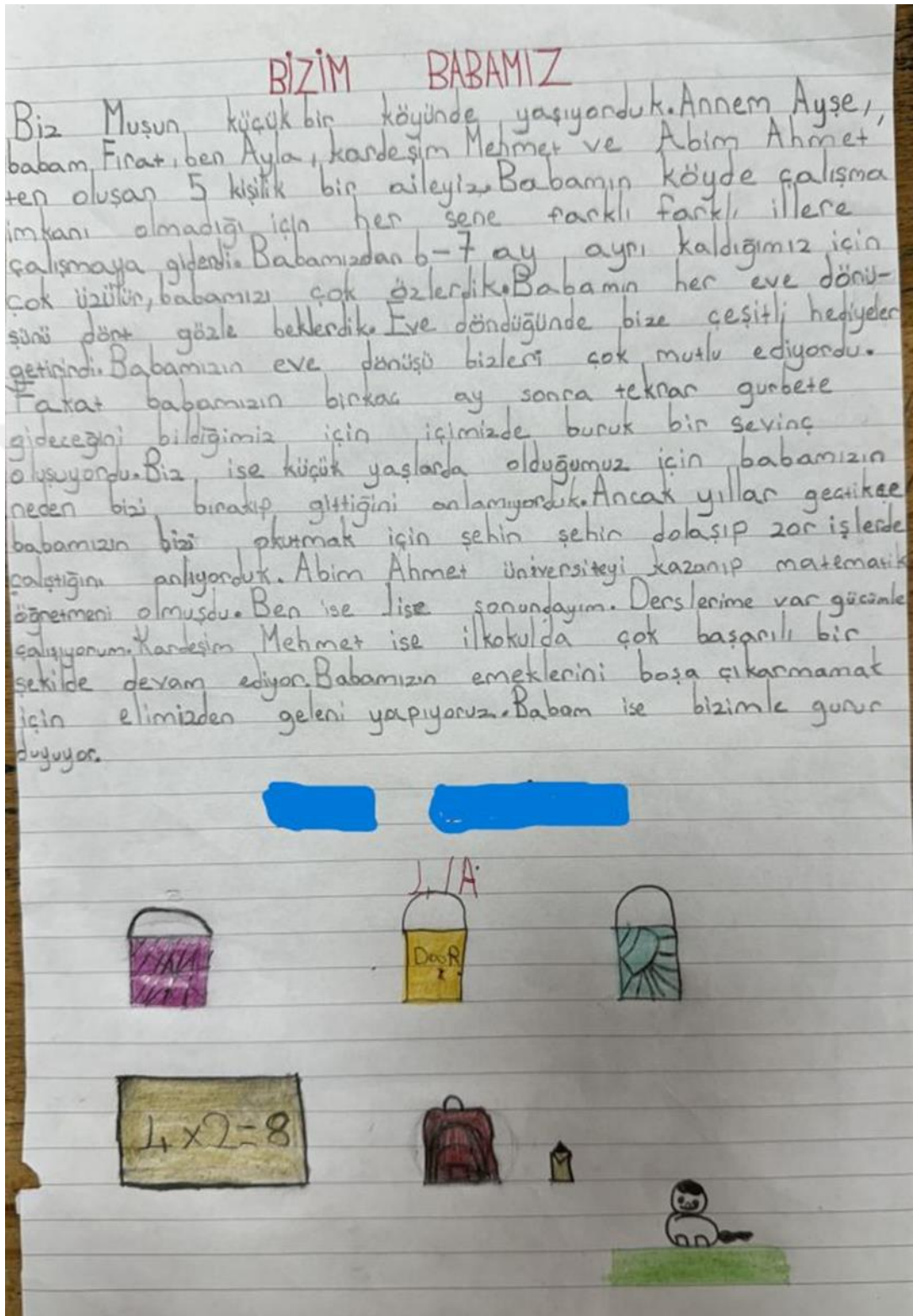
Şekil 99. Türkçe defteri çalışması 42.



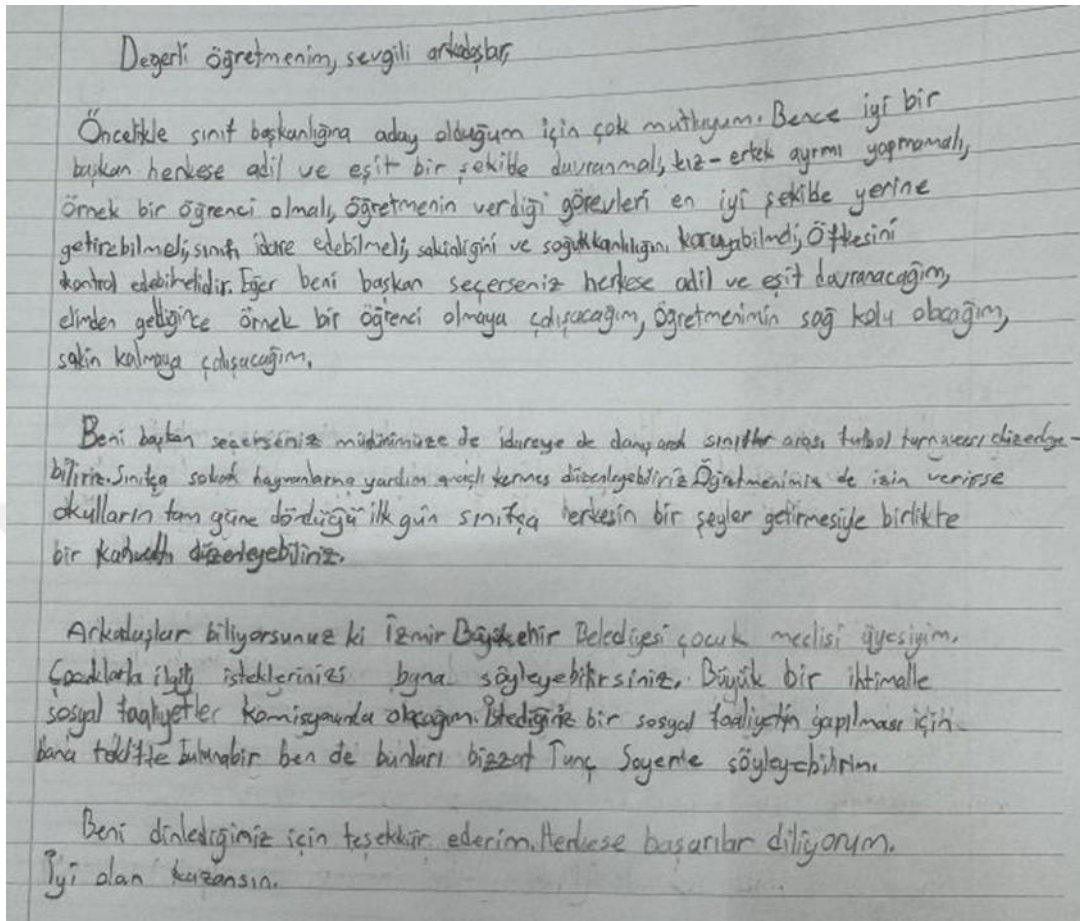
Şekil 100. Türkçe defteri çalışması 43.



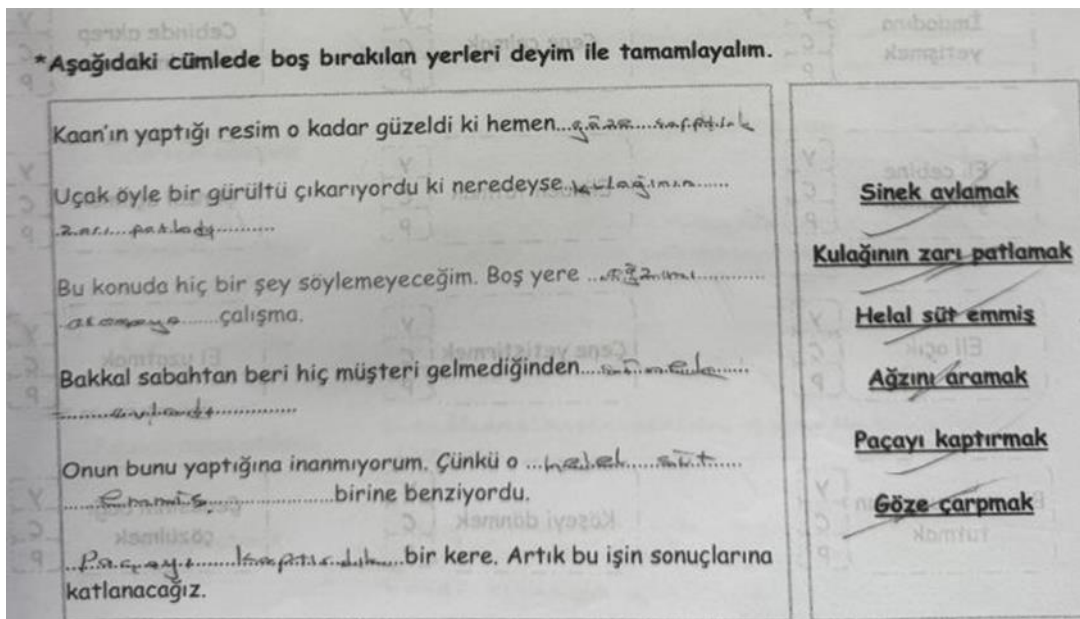
Şekil 101. Türkçe defteri çalışması 44.



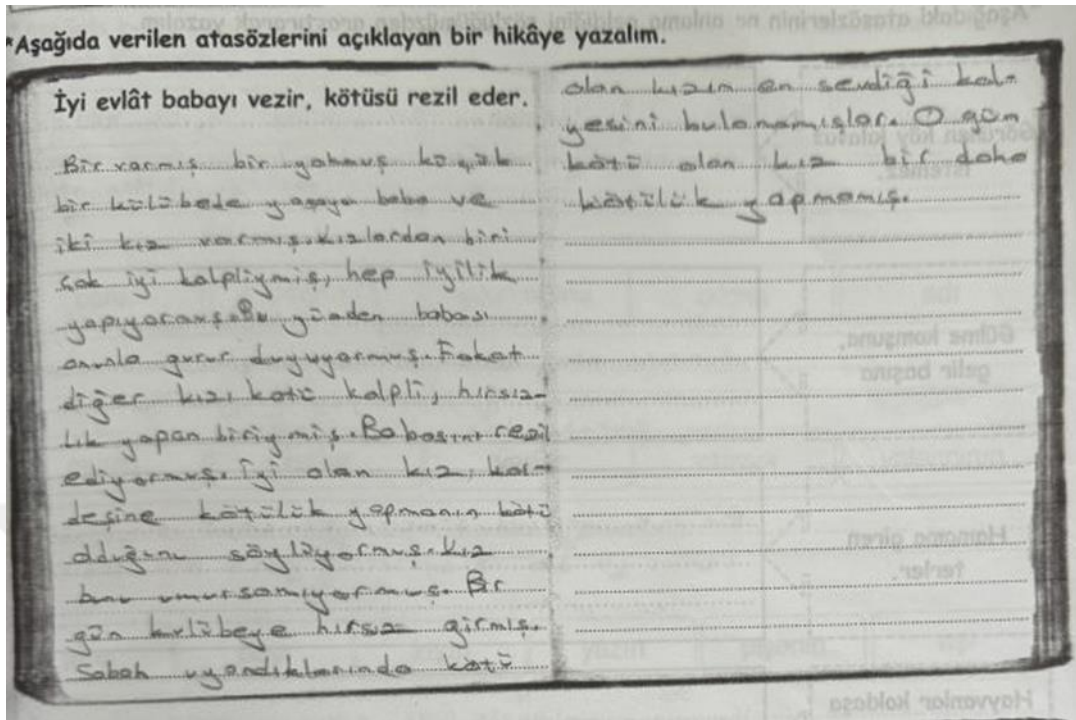
Şekil 102. Türkçe defteri çalışması 45.



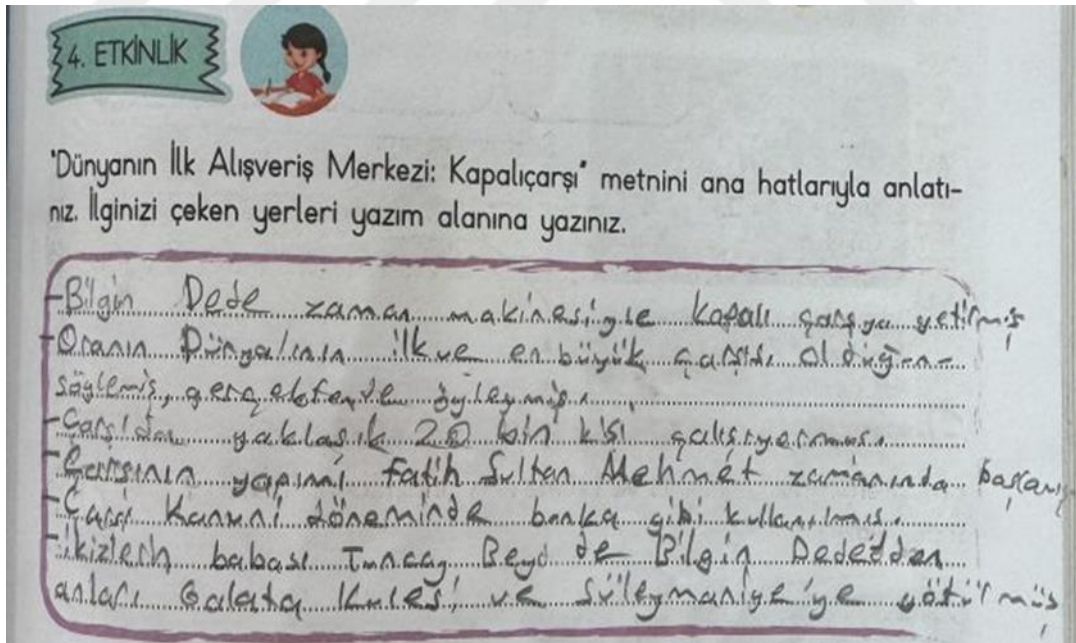
Şekil 103. Türkçe defteri çalışması 46.



Şekil 104. Türkçe defteri çalışması 47.



Şekil 105. Türkçe defteri çalışması 48.



Şekil 106. Ders kitabı örneği 51.

Kişiler:
Mantar, kestane ağacı ve kayın ağacı

Olay:
Kestane ağacının rahatsızlanması ve mantar ile kayın ağacının ona yardım etmesi.

Verilen bilgiler doğrultusunda bir tiyatro metni yazarak metne uygun bir başlık belirleyiniz. Tiyatro metninizi sınıfta canlandırınız.

DOSTLUK

Bir orman varmış. Bu ormanda mantar, kestane ağacı ve kayın ağacı varmış. Bir gün bu ormandan bir çaruk gelmiş ve kestane ağacının bir dalını koparıp kaçırmış. Kestane ağacının canı çok acımış ve dinlenmeye karar vermiş. Dinlenmiş ama daha çok rahatsızlanıyormuş. Kayın ağacı ve mantar sinyal almış. Sinyal geldikten sonra hemen yardım etmişler. Kestane ağacı kendini çok iyi hissetmeye başlamış.

Şekil 107. Ders kitabı örneği 52.

8. ETKİNLİK


Metne hazırlık için yaptığınız "kuş evi" tasarımının yapım aşamalarını yazınız.

Bereketli malzemeleri tahmin edin. Bir kuş evi yapmak için gereken ekipman ahşap çivi vıdala, matkap, teştere, çekiç, zımba, yapıştırıcı ve boya içerin. Ahşap tahtaları kesin ve hazırlayın. Bir kuş evi yapmak için ahşap tahtaları kuş evinin tasarımına göre kesin ve hazırlayın.

Şekil 108. Ders kitabı örneği 53.

4. ETKİNLİK

Verilen görseli inceleyiniz. Görseli dikkate alarak Atatürk'ün çocuk sevgisi ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatan bir metin yazınız.



KOCUK SEVGİSİ AT?

Atatürk günün bir kafedeydi Karşı masadaki.....
 Coşkun gördü ve çok beğendi... annesinden izin alarak Coşkun
 oldu biraz oynadı ve geliverdi... ancak biraz sonra
 Coşkun... sallanmaya... sallanmaya... geliştiğini... ancak sallanmadığını
 görmüş... Coşkun... yanına... gitmiş... ve... sallanması... Annesi...
 Set kazine... hayran kalmış... teşekkür ederek oradan ayrılmış...

Şekil 109. Ders kitabı örneği 54.

7. ETKİNLİK

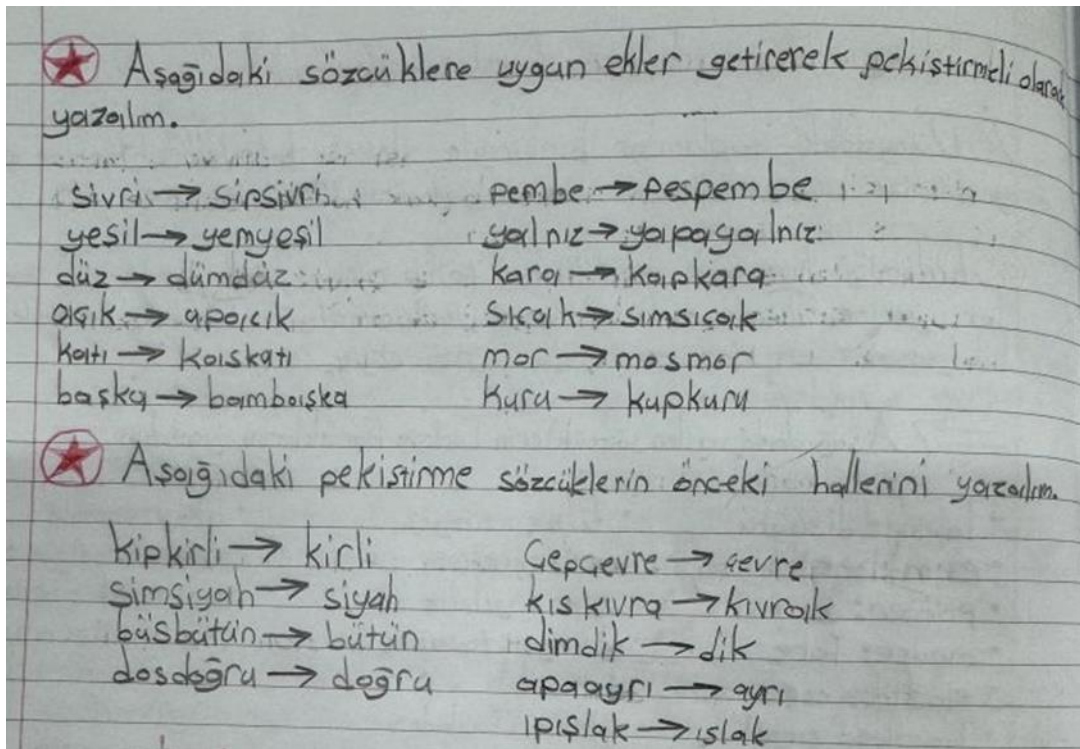
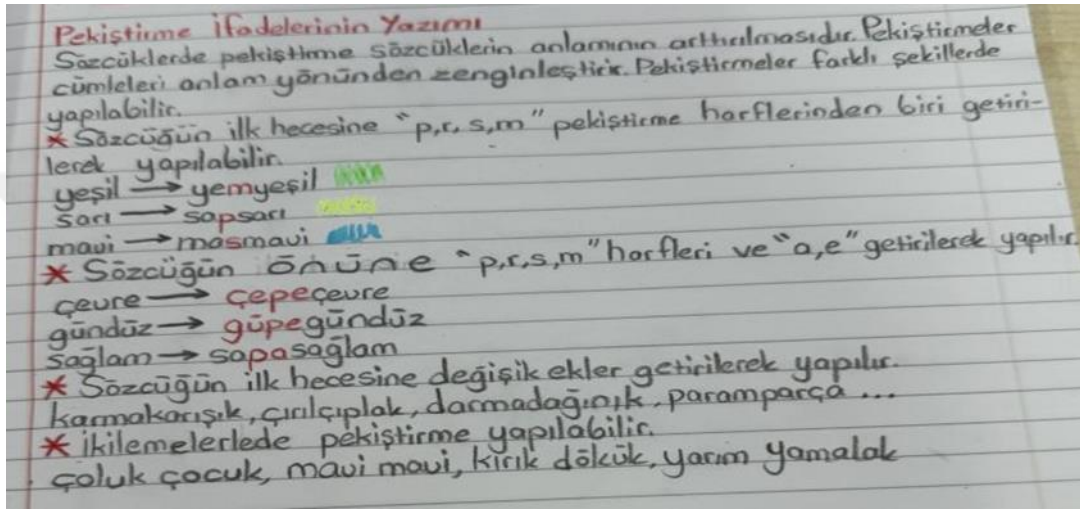
Güneş ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi ifade eden bir metin yazınız. Yazdığınız metne bir başlık belirleyiniz.

GÜNEŞ

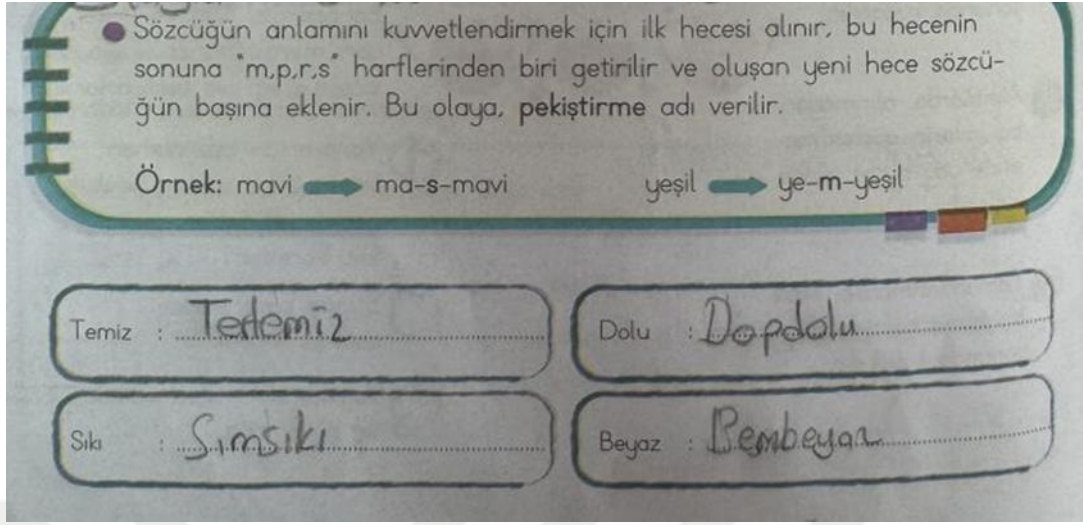
Güneş bizim için çok önemlidir.
 Onu çok severim. Bizi ısıtır.
 Gündüzü oluşturur. Güneş'in fay-
 daları çoktur. Ancak çok bakmamam-
 lıyız. Biliyor musunuz? Güneş'e
 baktığımızda hani 'kör edici' deriz
 ya, işte atmosfer dışından bakarsak
 anında köle olabiliriz. Hayat
 Güneş sayesinde oluşur.

Şekil 110. Ders kitabı örneği 55.

Madde 22. "Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar." kazanımına ilişkin yapılan öğrenci çalışmaları fotoğraflandığında sınıf öğretmenlerinin öğrencilere konu ile ilgili anlatım çalışmaları yaptırdığı gözlenmiş ve konu özetleri Türkçe defterlerine yazdırılmıştır. Ayrıca 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler öğrenciler tarafından yapılarak konunun kavranması sağlanmıştır. Bu bağlamda kazanımın güvenilirliği hakkında analiz değerlendirildiğinde nitel sonuçlar ile betimsel analiz sonuçlarının birbiriyle uyumluluk gösterdiği söylenebilir.



Şekil 111. Türkçe defteri çalışması 49.



Şekil 112. Ders kitabı örneği 56.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgularla ilgili olarak araştırmının sonuçlarına, elde edilen sonuçlardan hareketle uygulayıcılar ile araştırmacılar için gerekli önerilere ve tartışma başlığına yer verilmeye çalışılmıştır.

5.1. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgu ve sonuçlara ilişkin yapılmış benzer çalışmalar eşliğinde tartışılması amaçlanmıştır.

1. “Şiir Yazar” kazanımının gerçekleştirilmesine ilişkin değerlendirme sonucu incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarılarını ortalama düzeyde bulmuş, katılımcıların yaklaşık % 48’i öğrencilerin şiir yazma kazanımına ilişkin hedefleri tam olarak gerçekleştirdiğini bildirirken yaklaşık % 5’inin ise kazanımı oluşturan hedeflerin gerisinde kaldığını belirtmiştir. İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde yapmış oldukları çalışmalar incelendiğinde, akrostiş çalışmalarına fazlasıyla yer verildiği görülür. Oysa şiir, akrostişten ibaret değildir. Ayrıca öğretmenlerin Türkçe ders kitabında bulunan şiirleri deftere yazdırdıkları görülmüştür. Bu sayede öğrenci, biçim yönünden şiiri kavrayabilir ancak öğrencinin hayal gücünü harekete geçirecek bir etkide bulunduğunu düşünmek güçtür. Kaya (2013), çalışmasında okuma-yazma öğretiminde şiirin yerini ve önemini ele almıştır. Çalışmada ayrıca dilin sihirli gücünün keşfedilmesine olanaklar sunan çeşitli uygulama ve önerilere yer verilmiştir. Çalışma, ilkokul 1. sınıf öğrencilerine hitap ediyor gibi görünse de müzik ve ritmi aynı anda etkili bir şekilde ele aldığı için, hem aynı dersin üst sınıflarındaki kazanımına katkı sağlayabilir hem de Türkçe dersinin Müzik dersi ile ilişkisini artırabilir. Yıldız ve Taşkaya (2021) çalışmalarında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin şiir yazma becerilerini geliştirmek amacıyla farklı 17 şiir yazma tekniğini ele almıştır. Şiir yazmaya yönelik yeteneği olmadığını düşünenler, şiir yazım tekniklerini uygulayarak yeteneğini geliştirebileceği ve şiir yazabileceklerini fark etmişlerdir. Öğretmenler, Türkçe derslerinde şiir yazma tekniklerine yer verdiğinde dilin düşünce ile birlikte gelişimine katkı sağlayabilir, duyular ve duygular aracılığıyla yaratıcılığın keşfedilmesi konusunda model olabilir.

2. “Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin değerlendirme sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenleri, öğrencileri ortalama düzeyde bulmuştur. Katılımcıların yaklaşık % 49’u öğrencilerin bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazabileceklerini ön görürken yaklaşık % 2’lik bir kesim

öğrencilerin kazanımı oluşturan hedefleri sağlamadığından söz etmiştir. Kazanımı gerçekleştiremeyen kesim küçük bir yüzdeyi karşılarsa da yine de kazanıma bağlı hedeflerin davranış haline dönüşmesi için birtakım çalışmaların yapılması gerekebilir. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nın 2. ve 3. sınıf yazma kazanımlarında “Kısa yönergeler yazar.” başlığı altında alt öğrenmeler yoluyla kazanımın ön organize edicileri sağlanabilir. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nın 5. sınıf yazma kazanımları arasında yer alan “Bir işin işlem basamaklarını yazar.” hedef davranışıyla programda yer alan kazanımın öğrencileri üst düzeydeki sınıfa hazırladığı görülür. Öğrenciler açısından önemi olan kazanımın hedef davranışa dönüşebilmesinin kolaylaşması için öğretmenler tarafından geliştirilen farklı uygulamaların derslere yansıtılması gerekir. İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin artırılması gerektiği düşünülmüş, böylece kazanımın hedef davranışa dönüştürülmesine katkı sunacağı ifade edilmiştir. Kara ve Ulutaş (2018) çalışmalarında, İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'nda bulunan kazanım maddesinin bağlaşıklık, bağdaşıklık ve amaçlılık ile ilişkili olduğunu dile getirmiştir.

3. “Hikâye edici metin yazar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin değerlendirme sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenleri, öğrencileri ortalamanın üstünde düzeyde bulmuş ve yaklaşık % 51'i öğrencilerin hikâye edici metin yazma kazanımını eksiksiz gerçekleştirdiğini belirtirken, yaklaşık % 4'lük kesim öğrencilerin kazanımı oluşturan basamakları henüz kavramadıkları sonucuna varmıştır. Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde olayların oluş sırasına göre nasıl yazılabileceği hakkında bilgilendirmeler yapmış, ayrıca hikâyede yer alan karakterler, olay, yer ve zaman unsurlarının hikâye yazma sürecine katkılarından bahsederek öğrencilerin yazılarına başlangıç yapmasını sağlamıştır. Öğrencilere ait görsellerde Türkçe defterine ve ders kitabına yazılan örneklere rastlanmıştır. Bu örneklerden özgün olanların kazanımı sağlayan hedeflere katkı sağladığı düşünülebilir. Fakat Türkçe ders kitabında bulunan hikâye edici metinlerin deftere yazdırılmasının kazanımı gerçekleştiren hedeflere hangi katkıyı sağlayabileceği tartışmalı olabilir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen “Dilimizin Zenginlikleri” adlı proje kapsamında anahtar kelimelerle hikâye yazma yarışması yapılmıştır. Dördüncü sınıf düzeyine uygun olan etkinliğin kazanımın beceri haline getirilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Eroğlu Çopur (2019), çalışmasında 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için hikâye edici metinlere yönelik kazanımlar bakımından incelemiştir. Araştırma sonucuna göre Türkçe derslerinde önemli bir yeri olan hikâye edici metinlerde verilmek istenilen mesaj açık bir şekilde dile getirilmeyip okuyucuların çıkarımına bırakılmıştır. Böylece öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri harekete geçirilmeye çalışılır.

4. “Bilgilendirici metin yazar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin değerlendirme sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenleri öğrencilerin başarılarını ortalama düzeyde bulmuş ve yaklaşık % 45’inin bilgilendirici metin yazma kazanımına ilişkin hedefleri tam olarak sağladığını vurgulamıştır. Katılımcıların yaklaşık % 4’lük kesimi ise öğrencilerin kazanıma ilişkin hedefleri henüz sağlamadıkları sonucuna varmıştır. Kazanıma bağlı hedeflerin gerçekleştirilmesinde öğretmenler tarafından Türkçe defterlerine konu hakkında özetlemeler yoluyla bilgi aktarılmıştır. Serbest yazma tekniği kullanarak duygu ve düşüncelerini aktaran öğrenciler, verilen ya da kendileri tarafından belirlenen bir konu hakkında araştırma yapmıştır. Ayrıca Türkçe ders kitabına kazanımla ilişkili etkinlikler yapılmıştır. Böylece bilgilendirici metin yazma kazanımına ilişkin hedefler oluşturulmaya çalışılmıştır. Söylemez (2018), çalışmasında İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)’nda bilgilendirici metin türlerine dayalı metin yazmanın öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerindeki yansıtıcı düşünmeyi harekete geçirdiği sonucuna varmıştır.

5. “Hayalî ögeler barındıran kısa metin yazar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin değerlendirme sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenleri öğrencilerin başarılarını ortalamanın üstünde düzeyde bulmuş ve yaklaşık % 54 oranında kazanıma bağlı hedeflerin tam olarak gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Katılımcıların yaklaşık % 3’lük kısmının ise öğrencilerin kazanıma ilişkin hedefleri henüz başaramadıkları görüşünde uzlaşmıştır. Öğretmenler Türkçe derslerinde öğrencilere yazdırdıkları kısa metinlerde içinde hayalî ögelerin bulunduğu unsurlara yer vermiştir. Böylece öğrenciler hayalî ögeler barındıran metinler yazarken yaratıcı yazma tekniğinden faydalanabilir (Sarıkaya, 2020). Kara ve Ulutaş (2018), çalışmalarında İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)’nda bulunan kazanımın metin dil bilim ölçütleri bağlamında bağlaşıklık, bağdaşıklık ve amaçlılık ölçütleriyle ilişkili olduğunu belirtmiştir.

6. “Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin değerlendirme sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenleri öğrencilerin başarılarını ortalamanın üstünde düzeyde bulmuştur. Katılımcılar, öğrencilerin yaklaşık % 68’inin görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatma kazanımına bağlı hedefleri tam olarak gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Katılımcıların yaklaşık % 0,8’lik kısmının öğrencilerin kazanıma ilişkin hedefleri henüz kavramadıkları görüşüne varmıştır. Bu oran oldukça düşüktür ve öğretmenler kazanıma bağlı hedeflerin davranış haline dönüşmesi için gerekli çalışmaları yerine getirdikleri kabul edilebilir. İlkokul Türkçe Ders Programı (2019) yazma alanı incelendiğinde ilkokul 1. sınıftan itibaren görsellerle ilgili yazma çalışmaları yapıldığı görülür. Bu yüzden öğrencilerin kazanımla ilişkili hedeflere daha alt sınıflarda ulaştığı düşünülebilir. Söylemez (2018)’e göre

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'nda kazanımın hedef davranışlara dönüşmesiyle birlikte öğrenciler eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme becerisi kazanabilir.

7. “Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin değerlendirme sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenleri öğrencileri ortalamanın üstünde düzeyde bulmuştur. Katılımcılar öğrencilerin yaklaşık % 72'sinin yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirleme kazanımına bağlı hedefleri tam olarak sağladığını vurgulamıştır. Katılımcıların yaklaşık % 0,7'lik kesimi öğrencilerin kazanıma ilişkin hedefleri henüz sağlamadıklarını savunur. Oranın oldukça düşük olduğu ve yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı üzere kazanımın hedef davranışa dönüştürülmesinde öğrencinin yazının içeriğinin yanında konusundan ve ana fikrinden yola çıkarak başlıklar bulduğu söylenebilir. Program incelendiğinde ilkokul 2. sınıftan itibaren öğrencilerin kazanımla ilgili çalışmalar yaptığı görülür. Söylemez (2018)'e göre İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'nda kazanım ile birlikte öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanır. Öğretmenler, metnin içeriğine bağlı olan daha yaratıcı başlıklar bulma noktasında öğrencilere destek olursa okuyucuların yazıya olan ilgisi artabilir.

8. “Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin değerlendirme sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenleri öğrencileri ortalamanın altında bulmuştur. Katılımcılar öğrencilerin yaklaşık % 38'ini yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanma kazanımına bağlı hedefleri tam olarak sağladığını belirtmiştir. Katılımcıların yaklaşık % 4'lük kısmının öğrencilerin kazanıma ilişkin hedefleri henüz sağlamadıkları yönünde değerlendirmiştir. Kritik bir kazanım olarak belirlenen ifade hedefe bağlı davranışlar ilkokul 3. sınıftan itibaren oluşturulmaya çalışılır. Sınıf öğretmenleri öğrencilere konu hakkında notlar yazdırarak, canlandırmalar yoluyla zihinsel imaj oluşturarak ve sözlükten kelimelerin Türkçe karşılıklarını buldurarak kazanımın hedef davranışa dönüştürülmesine destek olabilir. Aynı kazanım üst sınıflarda programda yer alır. Karagöl ve Tarakçı (2018), çalışmasında yazma becerisi kazanımı açısından ortaokul Türkçe kitaplarındaki etkinliklerin dağılımını incelemiştir. Araştırma sonucunda ortaokul Türkçe ders kitabının beşinci sınıfında iki, altıncı sınıfında bir, yedinci sınıfında iki ve sekizinci sınıfında iki etkinlikle kazanıma bağlı hedeflerin öğrenciler tarafından davranışa dönüştürülmesi beklenmiştir. Kazanıma bağlı olarak “Niçin öğretiyoruz?” sorusu sorulduğunda öğrencilere eleştirel ve üst bilişsel düşünme becerisi kazandırma hedeflenirken (Ünveren Kapanadze, 2018), “Ne öğretiyoruz?” sorusu sorulduğunda içerikle ilgili konular

ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin eleştirel ve üst bilişsel düşünme becerisinin gelişimine katkı sunarken günlük yaşamla ilişkilendirilen uygulamalara yer vermelidir. Bu noktada Milli Eğitim Bakanlığının “Dilimizin Zenginlikleri” adlı projesinde yer alan etkinlik, güzel bir örnek olarak görülebilir.

9. “Formları yönergelerine uygun doldurur.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin değerlendirme sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenleri öğrencileri ortalamanın üstünde bulmuştur. Katılımcılar öğrencilerin yaklaşık % 59’unun formları yönergelerine uygun doldurma kazanımına bağlı hedefleri tam olarak sağladığını belirtmiştir. Katılımcıların yaklaşık % 2’lik kısmı öğrencilerin kazanıma ilişkin hedefleri henüz sağlamadığından söz eder. Ortalamanın üstünde başarının sağlandığı kazanımda hedeflerin davranışlara dönüşmesine katkı sağlayan etkinliklerin başında öz değerlendirme formlarının öğrenciler tarafından doldurulması yer alır. Kazanımın diğer dersler için de kullanılabilir olması işlevsel olduğunu gösterir. Söylemez (2018)’e göre öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini artıran kazanımın İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)’nda metinsellik bağlamında kullanılması kazanımın bağdaşıklık ile ilişkili olduğunu gösterebilir (Kara ve Ulutaş, 2018).

10. “Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin değerlendirme sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenleri öğrencilerin başarılarını ortalamanın üstünde bulmuştur. Yaklaşık % 55’inin büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanma kazanımına ilişkin hedefleri tam olarak sağladığını vurgulamıştır. Katılımcıların yaklaşık % 3’lük kısmı ise öğrencilerin kazanıma ilişkin hedefleri henüz sağlamadıkları sonucuna varmıştır. Kazanımın birinci sınıftan itibaren İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)’nın yazma basamağında yer alması ve diğer derslerle de ilişkilendirilmesi sonucunda kazanıma bağlı hedefler davranış haline getirilirken başarı ortalaması yüksek seviyeye ulaşmıştır. Türkçe derslerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde konunun kavranması ile ilgili birçok çalışmaya rastlanır. Kazanım, üst sınıfta dayemenic yer alan ve tüm dersleri kapsayan bir kazanımdır. Eğitim süreciyle çalışma hayatının yanında günlük yaşamda da sürekli karşılaşılan bir beceri olması nedeniyle hedef davranış haline getirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple Türkçe derslerinin yanında ilişkili olan diğer ders ve konularda kazanımla ilgili olan hatırlatmaların öğrencilere yapılmasının faydalı olacağı düşünülür. Yemenici ve Koca (2023), çalışmasında 3. ve 4. sınıf Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin yazma çalışmalarında yazım ve noktalama kurallarına uyma durumlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda BİLSEM’e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin en çok büyük harflerin yazımı, sözcüklerin yazımı ve “da” ile “de” bağlacının yazımında hata yaptıkları tespit edilmiştir. Noktalama ile ilgili olarak en çok yapılan hatalar

ise “nokta eksikliği”, “virgöl eksikliği”, “virgölün hatalı kullanımı” ve “noktanın hatalı kullanımı” olarak belirlenmiştir.

11. “Yazdıklarını düzenler.” kazanımının gerçekleştirilmesine ilişkin değerlendirme sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenleri öğrenci başarılarını ortalamanın üstünde bulmuştur. Katılımcıların yaklaşık % 55’i öğrencilerin yazdıklarını düzenleme kazanımına ilişkin hedefleri tam olarak gerçekleştirdiğini bildirirken yaklaşık % 2’sinin ise kazanımı oluşturan hedeflerin gerisinde kaldığını belirtmiştir. Öğrencilerin Türkçe derslerinde yapmış oldukları çalışmalar incelendiğinde kazanımın hedef davranışa dönüştürülmesi için birtakım çalışmalara rastlanmıştır. Metinlerarasılıkla ilişkili olan yeniden yazma tekniğinde (Aktulum, 2000), öğrenciler metni düzenleyerek paylaşımaya hazır hale getirir. Deneyimli öğretmenler, Türkçe derslerinde anlatım bozuklukları, neden-sonuç cümleleri, karşılaştırma cümleleri, soru cümleleri gibi konulara yer vererek kazanımın hedef davranışa dönüştürülmesinde gerekli adımları atmıştır. Benzer çalışmaların diğer gruplarda yer alan öğretmenler tarafından da yapılmasının kazanıma bağlı hedeflerin sağlanmasına yardımcı olacağı düşünülür. Söylemez (2018)’e göre İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)’nda ilgili kazanımın hedef davranış haline getirilmesinde öğrencilerin yazdıklarını düzenlerken dil bilgisi ve anlatım bozuklukları yönünden kontrol etmenin sağlanmasına teşvik edilir. Yazım ve noktalama kuralları sınıf düzeyi ile sınırlı tutulur.

12. “Yazdıklarını paylaşır.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin değerlendirme sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenleri öğrencilerin başarılarını ortalamanın üstünde düzeyde bulmuş ve katılımcılar öğrencilerin yaklaşık % 66’sının yazdıklarını paylaşma kazanımına bağlı hedefleri tam olarak gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Katılımcıların yaklaşık % 1’lik kısmı öğrencilerin kazanıma ilişkin hedefleri henüz kavramadıkları görüşüne varmıştır. Kazanımın hedef davranışa dönüşmesi için öğrencilerin yazdıklarını sınıf içinde sesli okuması, okul veya sınıf panosunda sergilemesi gerekir. Yazılanların sınıf içinde paylaşılmasında öğretmenler ısrar etmemeli, önceliği gönüllü öğrencilere vermelidir. Öğrenciler düzenlenen kompozisyon ve şiir yarışmalarına katılmaları için teşvik edilirse kazanımın hedef davranışa dönüşmesi kolaylaşabilir. Sarıkaya (2018), kazanımın yaratıcı yazma ile ilişkili olmadığını dile getirmiştir. Bu bağlamda programda yer alan her kazanım sürece dayalı yazma ile ilişkili değildir.

13. “Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin değerlendirme sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenleri öğrencileri ortalama düzeyde bulmuş ve katılımcılar öğrencilerin yaklaşık % 55’inin yazdıklarında eş sesli kelimeleri anlamına uygun kullanma kazanımına bağlı hedefleri tam olarak sağladığını

vurgulamıştır. Katılımcıların yaklaşık % 2’lik kısmı öğrencilerin kazanıma ilişkin hedefleri henüz sağlamadıkları sonucuna varmıştır. İlkokul 3. sınıftan itibaren Türkçe derslerinde işlenen kazanımın hedef davranış haline getirilmesi için 4. sınıfta da konu anlatımları ve kavrama etkinlikleriyle uygulamalar yapılmıştır. Kıdemli öğretmenlerin konunun özümsemesi için etkinliklere daha çok yer verdiği gözlemlenirken, 1-10 ile 11-20 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin konunun kavranmasıyla ilgili etkinliklere daha az yer verdikleri görülür. Öğretmenler, öğrencilerin kazanıma bağlı hedefleri davranışa dönüştürmesinde yol gösterici olmalıdır. Öğretmenler derslerde eş sesli kelimelerin cümle içinde kullanımı ile eş sesli kelimelerin tüm anlamlarını kapsayan kelimelerle metin yazma çalışmalarına yer verirse, hem öğrencilerin yaratıcılıkları gelişir hem de kazanıma bağlı hedefler davranışa dönüşmüş olabilir. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)’ nda yer alan metin dil bilim çalışmalarına göre kazanım bağdaşıklık ölçütüyle ilişkilidir (Kara ve Ulutaş, 2018).

14. “Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin değerlendirme sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenleri öğrencileri ortalamanın üstünde düzeyde başarılı bulmuştur. Katılımcıların yaklaşık % 53’ ü öğrencilerin yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görselleri kullanma kazanımını eksiksiz gerçekleştirdiğini belirtirken yaklaşık % 2’lik kısmının öğrencilerin kazanımı oluşturan basamakları henüz kavramadıkları sonucuna varmıştır. Kazanıma bağlı hedef davranışlar, ilkökul 3. sınıftan itibaren oluşturulmaya çalışılır ve Türkçe derslerinin yanında ilişkili olan diğer derslerde de öğrenciler yazma çalışmalarını yaparken çizim, grafik ve görsellerden yararlanır. Öğrencilerin ilgili kazanımı hedef davranışa dönüştürmesini teşvik için yeterli sürenin tanınması ve sebat gösterilmesi faydalı olabilir. Kara ve Ulutaş (2018)’a göre İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)’nda kazanım metin dil bilim açısından amaçlılık, durumsallık, kabul edilebilirlik ve metinlerarasılık ölçütleriyle uyumluluk gösterir.

15. “İmza atar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin değerlendirme sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenleri öğrencileri ortalamanın üstünde düzeyde başarılı bulmuş ve katılımcılar öğrencilerin yaklaşık % 64’ünün imza atma kazanımına bağlı hedefleri tam olarak sağladığını belirtmiştir. Katılımcıların yaklaşık % 2’lik kısmının öğrencilerin kazanıma ilişkin hedefleri henüz sağlamadıklarını düşünmüştür. Uysal ve Altunbay (2016), çalışmalarında imzanın kişiye özel olduğu konusunda birçok öğrencinin hemfikir olduğunu ancak imzanın atılma şekli, imza sorumluluğu ve e-imza konusunda eksik bilgiler olduğunu tespit etmiştir. Öğrenci çalışmaları incelendiğinde imzaların genel olarak özgün yazı stiline sahip, adın ilk harfi ile soyadı ya da ad ve soyadından oluştuğu görülür. Bunun dışında ad ve soyadı ile alakalı

olmayan çalışmalar da yer alır. Öğretmenler, doğru yönlendirmelerle öğrencilerin imza atma çalışmalarına destek olabilir.

16. “Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin değerlendirme sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenleri öğrencileri ortalama düzeyde başarılı bulmuş ve katılımcılar öğrencilerin yaklaşık % 49’unun kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazma kazanımına bağlı hedefleri tam olarak sağladığını vurgulamıştır. Katılımcıların yaklaşık % 2’lik kısmının öğrencilerin kazanıma ilişkin hedefleri henüz sağlamadıkları görülmüştür. Öğrenciler, uygulanan İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)’nda kazanıma ilişkin ifadelerle ilk kez karşılaşmış ve öğretmenler kazanımın hedef davranışa dönüşmesi için konu alan bilgisi, etkinlik çalışmaları ve uygulamalar yoluyla yol gösterici olmuştur. Mete (2020), çalışmasında yazım kurallarına yönelik olarak kısaltmaları ve kısaltmalara gelen eklerin doğru şekilde yazılmasının öğrenciler tarafından güçlükle kavrandığını belirtir. Demir ve Deniz (2023), çalışmalarında 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar), 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar) ve Resmî Yazışmalarda Uygulanacak Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik Kılavuzu’nu incelemiştir. Araştırma sonucunda ilkökuller öğrencilerine imla ve noktalama ile ilgili doğru bilgileri aktarmada sorun çıktığı gözlenmiş ve ihtiyaç doğrultusunda hazırlanacak kılavuza resmî yazışmalarla ilgili işlevsel metinler eklenmesinin faydalı olabileceği belirtilmiştir.

17. “Sayıları doğru yazar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin değerlendirme sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenleri öğrencilerin başarılarını ortalamanın üstünde düzeyde bulmuş ve yaklaşık % 78’inin sayıları doğru yazma kazanımına ilişkin hedefleri tam olarak sağladığını belirtmiştir. Katılımcıların yaklaşık % 0,7’lik kısmı ise öğrencilerin kazanıma ilişkin hedefleri henüz sağlamadıkları sonucuna varmıştır. Kazanımın alt başlıkları incelendiğinde sayıların harflerle yazımı, birden fazla kelimedenden oluşan sayıların yazımı ve Romen rakamlarının yazımı konuları açıklanmaya çalışılır (Söylemez, 2018). Öğrencilerin kazanıma bağlı hedefleri davranış haline getirmesi için gerekli yönlendirmeler yapılabilir. Öğrencilerden elde edilen ürünler incelendiğinde kıdem bakımından üst grupta yer alan öğretmenlerin alt başlıktaki konuları derslerde işleyerek öğrencilerin kavrayabileceği düzeye getirdikleri görülür. Kazanım, özellikle matematik dersiyle ilişkili olan ve birçok disiplini kapsayan bir ifadedir. Kıdem yılı bakımından 1-10 ve 11-20 yıldır süre ile görev yapan öğretmenlerin kazanıma ait alt başlıkları Türkçe dersi dışında farklı disiplinlerle

ilişkilendirdiğinde ve etkili yöntem teknikleri derslerde kullandığında öğrencilerin hedef davranışı edinme düzeyi artabilir.

18. “Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin değerlendirme sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenleri öğrencileri ortalama düzeyde başarılı bulmuştur. Katılımcılar, öğrencilerin yaklaşık % 47’sinin yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanma kazanımına bağlı hedefleri tam olarak sağladığını belirtmiştir. Katılımcıların yaklaşık % 2’lik kısmının kazanıma ilişkin hedefleri henüz sağlamadıkları görülmüştür. Kazanım, İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)’nda ilk olarak dördüncü sınıfta işlenmeye başlanmıştır. Mete (2020), çalışmasında öğretmenlerin yazım kurallarının temel dil becerilerindeki önemini farkında olduklarını saptayarak yazım kurallarının öğretiminde düz anlatım yöntemi, görsellerden yararlanma, oyun ve sunum destekli anlatım ile yazma yöntemlerini daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, öğrencilere birleşik kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri ve “ki” nin yazımı gibi konuları öğretirken öğrenmede eksikliklerin olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçları arasında öğretmenlerin Türkçe derslerinde çoğunlukla yazma çalışmaları, yazılı metin çözümlemesi ve çoktan seçmeli test gibi ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapıldığını belirtmiş, ders kitaplarındaki etkinliklerin nitelikli ve yeterli düzeye getirilmesinin fayda sağlayacağı dile getirilmiştir.

19. “Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin değerlendirme sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenleri öğrencileri ortalamanın üstünde düzeyde başarılı bulmuştur. Katılımcıların yaklaşık % 55’i kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanma kazanımında öğrencilerin eksiksiz öğrenme gerçekleştirdiğini belirtirlerken yaklaşık % 1’lik kısmının öğrencilerin kazanımı oluşturan basamakları henüz kavramadıkları sonucuna varmıştır. Kazanım, İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)’nda ilk olarak dördüncü sınıfta işlenmiş ve beşinci sınıf kazanımları arasında yer alan “Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.” adlı kazanımın hedef davranışa dönüştürülmesinde katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bağcı (2010), çalışmasında atasözleri ve deyimlerin daha çok soyut ve mecaz anlamı barındırdığını ve öğrencilerin 5. sınıftan itibaren kazanımı doğru algılayabilecekleri sonucunu çıkarmıştır. Kıdemli öğretmenler tarafından yapılan çalışmalar incelendiğinde kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarıyla ilgili konu anlatımları ile öğrenciler tarafından yapılmış etkinlikler gözlenmiş ayrıca atasözleri ve deyimlerin yer aldığı yazma çalışmalarına değinilmiştir. Benzer çalışmalara doğaçlama ve canlandırma eklendiğinde kazanımın hedef davranışa dönüştürülmesi kolaylaşabilir.

20. “Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin değerlendirme sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenleri öğrencilerin başarılarını ortalamanın üstünde düzeyde bulmuş ve katılımcılar öğrencilerin yaklaşık % 54’ünün harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazma kazanımına bağlı hedefleri tam olarak gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Katılımcıların yaklaşık % 0,9’luk kısmının öğrencilerin kazanıma ilişkin hedefleri henüz kavramadıkları görüşüne varmıştır. Kazanım, İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)’nda ilk olarak üçüncü sınıfta işlenmiş ve öğrenciler serbest yazma veya bakarak yazma ile kısa metinler yazmıştır. Söylemez (2018)’e göre kazanım öğrencilerin kendi yazı stillerini oluşturmaları bakımından önemlidir ve “İmza atar.” kazanımına katkıda bulunduğu düşünülebilir.

21. “Yazma stratejilerini uygular.” kazanımının gerçekleştirilmesine ilişkin değerlendirme sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenleri öğrenci başarılarını ortalamanın üstünde düzeyde bulmuş, katılımcıların yaklaşık % 52’si öğrencilerin yazma stratejilerini uygulama kazanımına ilişkin hedefleri tam olarak gerçekleştirdiğini bildirirken yaklaşık % 1’inin ise kazanımı oluşturan hedeflerin gerisinde kaldığını belirtmiştir. Kara ve Ulutaş (2018)’a göre Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)’nda kazanım, metin ve dil bilim bağlamında basit ve temel düzeydeki bağlaşıklık, bağdaşıklık, amaçlılık, kabul edilebilirlik ve metinlerarasılık ile ilişkilidir. Beşinci sınıfta yazma stratejilerinden güdümlü yazma, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden yazma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve teknikler kullanılır. Ayrıca kazanım, öğrencilerin yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerine katkı sağlayabilir (Söylemez, 2018). Bu sebeple ilkokul 4. sınıfta yapılan yazma stratejilerinin bir üst sınıftaki ilgili kazanıma hizmet edeceği düşünülebilir.

22. “Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar.” kazanımının gerçekleşmesine ilişkin değerlendirme sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenleri öğrencilerin başarılarını ortalamanın üstünde düzeyde bulmuştur. Katılımcılar, öğrencilerin yaklaşık % 55’inin pekiştirmeli sözcükleri doğru yazma kazanımına bağlı hedefleri tam olarak gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Katılımcıların yaklaşık % 1’lik kısmının öğrencilerin kazanıma ilişkin hedefleri henüz kavramadıkları görüşüne varmıştır. Kazanım, İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)’nda dördüncü sınıftan itibaren işlenmeye başlanmış ancak bir üst sınıfın Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda bulunan kazanımlar arasında yer almamıştır. Bu yüzden öğretmenlerin Türkçe derslerinde sözlü anlatım, verilen boşlukları doldurma, sözcük çalışması yapma ve anahtar kelimelerle yazma tekniklerini kullanma ile ilgili çalışmalar yapmasının kazanımın öğrenciler tarafından hedef davranışa dönüşmesine katkı sağlayacağı düşünülebilir. Mete (2020), çalışmasında öğrencilerin en kolay öğrendikleri yazım kuralları arasında pekiştirmeli

sözcüklerin yazımı olduğunu belirtir. Anlam bakımından daha etkili cümle kurmayı sağlayan pekiştirmeli sözcükler öğrencilerin kolay kavradıkları kazanımlar arasında yer alır.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve tartışmalar neticesinde ulaşılan sonuçlar araştırma problemleri temel alınarak ifade edilmiştir. Buna göre sonuçlar şu şekildedir:

5.2.1. Sonuç

Tablo 48.

Genel olarak öğretmenlerin öğrencilerde yazma kazanımının gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerini içeren betimsel istatistikler

Madde	n	\bar{x}	Sx	Min	Max
1. Şiir yazar.	1110	4,00	1,189	1	5
2. Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar.	1110	4,12	1,047	1	5
3. Hikâye edici metin yazar.	1110	4,13	1,109	1	5
4. Bilgilendirici metin yazar.	1110	3,99	1,140	1	5
5. Hayalî ögeler barındıran kısa metin yazar.	1110	4,21	1,053	1	5
6. Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır.	1110	4,48	,868	1	5
7. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	1110	4,53	,859	1	5
8. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	1110	3,91	1,111	1	5
9. Formları yönergelerine uygun doldurur.	1110	4,33	,960	1	5
10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	1110	4,25	1,019	1	5
11. Yazdıklarını düzenler.	1110	4,24	1,018	1	5
12. Yazdıklarını paylaşır.	1110	4,42	,952	1	5
13. Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	1110	4,26	,976	1	5
14. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.	1110	4,22	,984	1	5
15. İmza atar.	1110	4,36	,993	1	5
16. Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar.	1110	4,18	,994	1	5
17. Sayıları doğru yazar.	1110	4,64	,765	1	5
18. Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır.	1110	4,13	1,006	1	5
19. Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır.	1110	4,28	,960	1	5
20. Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar.	1110	4,27	,944	1	5
21. Yazma stratejilerini uygular.	1110	4,23	,974	1	5
22. Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar.	1110	4,28	,947	1	5
Toplam	1110				

Tablo 48 incelendiğinde 8. maddenin “Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” ortalama puanı $\bar{x}=3,91$ olduğu görülmektedir. Diğer 21 maddenin ortalama puanı 4 ve 4’ün üzerindedir. Genel olarak öğrencilerde yazma kazanımının % 80’nin üzerinde gerçekleştiği kabul edilebilir. Yazma etkinliklerinin puanlanmasında kullanılan minimum ve maximum puan ortalamasının 3,91 ile 4,64 arasında değiştiği görülmüştür.

Araştırma sonucunda yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucu ulaşılan sonuçlar araştırma problemleri temel alınarak ifade edilmiştir. Buna göre sonuçlar şu şekildedir:

1. Araştırmanın birinci alt problemi, öğretmenlerin öğrencilerin kazanımları elde etme düzeyine göre değerlendirmelerinin ne olduğu ve bu değerlendirmeler arasında anlamlı farklılık var mıdır ile ilgilidir. Buna göre yapılan gözlemler ve değerlendirmeler neticesinde katılımcılar kazanıma bağlı değerlendirmelerde, öğrenci başarılarını ortalamanın üstünde tutmuş ve genel olarak dört ile beş puanla değerlendirmiştir. Kazanımların gerçekleşme düzeyine ilişkin değerlendirme sonuçları arasında genel olarak orta etki büyüklüğünde anlamlı farklılık görülmektedir. Kazanıma ilişkin verilen puanların ortalama oranları incelendiğinde öğrenci başarıları en çok 17. maddede toplanmıştır. Kazanımın alt boyutu incelendiğinde sayıların harflerle nasıl yazılacağı, birden fazla kelimedenden oluşan sayıları yazarken kelimeler arasına boşluk konulacağı ve Romen rakamlarıyla yazılan sayıların nasıl yazılacağı üzerinde durulur. Kazanıma ilişkin verilen puanların ortalama oranları incelendiğinde öğrenci başarılarının en düşük olduğu madde 8. maddedir. Programda ilkökul 3. sınıftan itibaren yazma kazanımları arasında yer almasına rağmen öğrenci başarıları alt seviyede kalmıştır. Türkçe derslerinde sözlük kullanılması ve teknolojinin günlük yaşamdaki birçok beceriyi içine alması, bu becerilere Türkçe karşılık bulma zorunluluğunun oluşmasına neden olmaktadır. İnsan zihni bir problemle karşılaştığında genel olarak onu, akla gelen ilk kelimeyle adlandırmakta ve kelimenin kökenini sorgulamamaktadır. Türkçe derslerinde yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimeler ile ilgili kılavuz oluşturulması, kazanımın hedef davranış haline getirilmesini kolaylaştırabilir. Söylemez’e (2018) göre üst düzey beceriler arasında yer almayan kazanımın öğrencinin konuşma becerisi kazanmasından itibaren yaşamında yer aldığı ve günlük yaşam becerileriyle ilişkilendirildiği söylenebilir. İlkokul 1. sınıftan itibaren birçok dersi kapsadığından öğrenci başarıları yönünden en çok tekrarlanan kazanım olduğu belirlenmiştir. Programda yer alan 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 14. ve 21. maddeler yaratıcı yazma ile ilişkilidir (Sarıkaya, 2020). Belirtilen kazanımların ortalama puan dağılımları incelendiğinde öğrenciler en çok 7. maddede başarı göstermiştir. İlkokul 3.

sınıftan itibaren programın yazma alanı içinde yer alan kazanım, Türkçenin diğer öğrenme alanlarıyla ilişkilidir. Bu nedenle öğrenci başarıları sıklıkla görülebilir. Oysa 4. madde ile ilgili kazanımının ortalama puan dağılımları incelendiğinde öğrencilerin bu kazanımda zorlandıkları görülür. Kazanım, 4. sınıftan itibaren programın yazma alanı içine dâhil edilmiştir. Öğrenciler, ilgili metin türüne bağlı etkinliklere daha sık maruz kaldıklarında ve derslerde kazanımla ilişkili eğlenceli uygulamalar yapıldığında metin türüne bağlı yaratıcı çalışmalar ortaya konabilir. Söz varlığı bakımından kazanım değerlendirmeleri incelendiğinde, 19 ve 22. maddelerin ortalama puan dağılımlarının eşit olduğu görülür. Her iki kazanım da öğrencilerin söz varlığı geliştirmelerine katkı sunan, somut ve soyut kelimelerle atasözleri ve deyimlerin anlaşılmasına etki eden kazanımlardır. Aydın ve Babacan'a (2017) göre öğretimsel çeşitlilik kavramı dersin anlatımı sırasında destekleyici unsurların işe koşulmasını gerektirmektedir.

2. Araştırmanın ikinci alt problemi öğretmenlerin kıdem düzeyine göre öğrencileri değerlendirmeleri arasında fark var mıdır ile ilgilidir. Buna göre yapılan gözlemler ve görüşmeler neticesinde 1-10 yıl arası çalışan sınıf öğretmen sayısının 5, 11-20 yıl arası çalışan sınıf öğretmeni sayısının 14, 21 yıl ve üzeri yıldır arası çalışan sınıf öğretmeni sayısının ise 92 olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yazma kazanım etkinliklerini zümre öğretmenleri ile birlikte eş zamanlı olarak işledikleri tespit edilmiştir. Bu yüzden 2019 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yazma basamağı ile ilgili sınıf öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre oluşabilecek deneyim farklılıkları en aza inmiştir denilebilir. Yine de deneyimli öğretmenlerin konunun kavranması ile ilgili çalışmalara daha sık yer verdikleri görülür. Kıdemli öğretmenler, Türkçe derslerinin giriş aşamasında ön bilgileri ortaya koymak amacıyla ön organize edicilerini harekete geçiren etkinliklere yer vererek konuya giriş yapmıştır. Böylece alt sınıflarda edinilen kazanımların hatırlanmasını sağlamıştır. Dersin gelişme aşamasında konu anlatımları ve örneklemeler yoluyla öğrencilerde şemalar oluşturmuştur. Dersin sonuç aşamasında ise öğrencilerin yazma kazanımlarını değerlendirmeye yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Dersin sonuç aşamasında yer alan değerlendirme uygulamalarının bir sonraki sınıfta yer alan kazanımları da kapsadığı görülür. Kıdem bakımından üst basamakta yer alan grubun eğitim fakültesinin yanında benzer okullardan mezun oldukları bilinmektedir. Bu basamakta yer alan grubun ders işlerken yazmaya daha çok zaman ayırdıkları ve kıdem bakımından alt grupta olanlara göre konuların işlenişinde yazma öğrenme alanına ağırlık verdikleri görülür. Bu yüzden kıdem bakımından üst grupta yer alan öğretmenlerin değerlendirmelerini yaparken ortalama puan dağılımlarında anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür denilebilir.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemi öğrencilerin yazma ürünlerinin nitelikleri nasıldır olarak belirlenmiştir. Buna göre yapılan gözlemler ve görüşmeler neticesinde İlkokul 4. sınıf Türkçe kitabında işlenen metinlerin yazma kazanımları ile bağlantılı olduğu görülmüştür. Fakat yazma kazanımına göre İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin homojen olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe defterleri incelendiğinde derslerde genellikle konu anlatım çalışmalarına ilişkin özetler yazıldığı ve konunun kavranmasına yönelik örneklerin deftere aktarıldığı görülmüştür. Deneyimli öğretmenler derslerde yazmaya karşı güdüleyen uygulamalarla öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Bunun dışında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen “Dilimizin Zenginlikleri” projesinin faaliyet planlarının 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazma basamağına katkı sunduğı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalardan yola çıkarak yazma kazanımlarının gerçekleştirilmesine ilişkin bilişsel basamaklar düşünüldüğünde öğrencilerin ortalama düzeyde başarı gösterdikleri düşünülmektedir. Bu bağlamda dördüncü sınıf öğrencilerinin kazanımlara bağlı hedeflerin bazılarını gerçekleştirirken bazılarını tam olarak gerçekleştiremedikleri görülmüştür.

5.2.2. Öneriler

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular ve sonuçlardan yola çıkarak ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi yazma etkinliklerinin gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşlerine yönelik önerilerde bulunulmaya çalışılmıştır.

1. İlkokul 4. sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde yazma çalışmaları adı altında genel olarak konu anlatımı, hazır örnekler ve kavram haritası çalışmalarına yer vermiştir. Öğrencilerde yazmaya karşı ilgi oluşturma ve programda yer alan kazanımların hedef davranışlara dönüştürülmesiyle ilgili yapılan çalışmalara yer verilmesinin kazanımın gerçekleştirilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

2. Yazma çalışmalarına başlamadan önce öğrencilerin yazma becerisini geliştiren uygulamalara yer verilmelidir. Yazma becerilerinin geliştirilmesi sırasında aceleci davranılmamalıdır. Yazma becerisi belli seviyeye gelen öğrenci duygu ve düşüncelerini aktarmak için çalışmalar yapmaktadır. Aksi halde öğrenciler, yazma çalışmalarına karşı olumsuz algı oluşturabilir.

3. Yazma çalışmalarında giriş, gelişme ve sonuç bölümünün bulunduğu metinlere daha az rastlanmaktadır. Bu durum öğrencilerin metinleri oluştururken duygu ve düşüncelerini düzenli bir şekilde aktarmada zorlandıkları ve yazmayla ilgili gerekli düzenlemeyi

yapamadıklarını gösterir. İlkokul 4. sınıf öğretmenleri giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin yer aldığı olayların oluş sırasına göre anlatıldığı çalışmalara daha çok zaman ayırmalıdır.

4. Öğrenciler metnin özetini oluştururken kısa cümleler oluşturmaktadır. Bunun üzerinde sosyal medyanın etkisi, kelime dağarcığındaki eksiklikler ve kendini yazılı olarak ifade etmenin yetersiz olması düşünülmektedir. İlkokul 4. sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde yazma alanını diğer öğrenme alanlarıyla ilişkilendiren uygulamalara yer vermelidir.

5. İlkokul 4. sınıf öğretmenleri yazma çalışmalarını kontrol ederken süreyi doğru kullanmayla aksaklıklar yaşadıklarını belirtmiştir. Bunun üzerinde sınıf mevcudunun kalabalık olması, yazma çalışmalarının çok boyutlu olması gibi etkenler olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler, yazma çalışmalarını kontrol etmeden önce değerlendirme ölçütlerini hazırlamalıdır.

6. İlkokul 4. sınıf öğretmenleri 2019 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yazma kazanımlarının kavranmasına yönelik öğretim, yöntem ve teknikleri kullanarak öğrencilerin öz düzenleme becerisi oluşturmaya katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Öğrenciler bir sonraki sınıfa geçtiklerinde genel olarak test tekniğine bağlı sınavlara gireceklerinden bu durum onların yazma becerilerine ket vurmaktadır. Yazma basamağı fikirlerin mantıksal bir bütün içinde düzenlenerek iletilmesine yardımcı olacağından öğrencinin gelecek yaşamında sorunların üstesinden gelmesine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda programın bu basamağına gerekli özen gösterilmelidir.

7. "Yazma stratejilerini uygular." kazanımının kapsam aralığının geniş olması nedeniyle yazma çalışmaları değerlendirilirken strateji sınıflandırılmalıdır. Sınıf öğretmenlerine yönelik yazma stratejileri hakkında hizmet içi eğitimlerin verilmesi, kazanımın hedef davranış haline getirilmesine katkı sunacaktır diye düşünülmektedir.

8. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır." kazanımı iki farklı hedef davranışı ölçmektedir. Bu nedenle kazanım cümlesi yeniden düzenlenerek "Büyük harfleri uygun yerlerde kullanır." ile "Noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır." şeklinde oluşturulmalıdır.

9. Araştırma verileri incelendiğinde çalışmaya katılan dördüncü sınıf öğretmenlerinin görev yapmakta olduğu sınıfı kaç yıldır okuttuğu ile ilgili tabloda iki ile üç yıldır aynı sınıfı okutan öğretmenlerin aynı frekans değerine sahip olduğu görülmüştür. Ortalama puan

dağılımları arasında anlamlı farklılık oluşmayacağından ötürü araştırmanın alt problemlerinde dağılıma ilişkin bulgular tabloları oluşturulmamıştır. Gelecekte benzer çalışmayı oluşturacak araştırmacılara sunulan bu fikrin öneri olacağı düşünülmektedir.

10. Bireylerin bilgi ve deneyimlerini işe koşarak tüm yönleriyle gelişimini hızlandıran ve bütüncül eğitim yaklaşımını temel alan 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kazanım ifadesi yerini öğrenme çıktısına bırakır. 2024 İlkokul 4. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki ilk yazma öğrenme çıktısı, "yazılı anlatım becerilerini yönetebilme" hedef davranış başlığıyla yer alır ve buluş yoluyla öğretme ile araştırma-inceleme yoluyla öğretme yönteminin kullanılabilmesine imkân sağlar. Öğrenme çıktısının alt başlıkları arasında yer alan "Belirlediği yazma ortamına (kâğıt/çevrim içi) uygun strateji seçer." ifadesi, klâsik yazma ortamının yanı sıra dijital medya okuryazarlığı ortamında içeriklerin etkin kullanılmasına fayda sağlayan ve dijital medya ortamlarına özgü içerik oluşturulmasına imkân tanıyan hedef davranış türüdür. Diğer alt başlıklar ise, 2019 İlkokul 4. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Yazma stratejilerini uygular." kazanımını kapsamaktadır. Programdaki ikinci yazma öğrenme çıktısı ise, "yazılarında içerik oluşturabilme" hedef davranışı adı altında bulunur. Dinleme/izleme ve okuma alanları ile disiplinler arası ilişki kurulan öğrenme çıktısının alt başlıklarında, öğrencilerin bağlam temelli öğretme yaklaşımıyla hedef davranışların kazanılması yoluna gidileceği öngörülmektedir. Programdaki üçüncü yazma öğrenme çıktısı, "yazma kurallarını uygulayabilme" başlığıyla yer almaktadır. Yazma öğrenme çıktısının alt başlıklarından biri olan "Yazılarında sözcükleri yerinde ve anlamına uygun kullanır." başlığının anlatma becerileri arasında yer alan konuşma alanıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Diğer alt başlıklar ise Türkçenin yazım, noktalama ve imla kurallarını kapsayarak bilişsel öğrenme düzeyinin bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarını içerir. Programdaki dördüncü yazma öğrenme çıktısı olan "yazma sürecine etki eden durumları gözden geçirebilme" ifadesinin alt başlıklarını içeren maddeler incelendiğinde, hedef davranışların öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini geliştirme, gözden geçirme ve düzeltme becerilerini işe koşarak yazma ortamına aktarma üstünde etkileri olduğu görülmektedir. Programda yer alan "yazma sürecini değerlendirme" yazma öğrenme alanının, öğrencilerin öz değerlendirme ve yeniden yazma becerilerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu bağlamda 2024 İlkokul 4. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunan yazma öğrenme çıktılarının 2019 İlkokul 4. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yazma kazanımlarını kapsadığı düşünülmektedir. Gelecekte bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara sunulan fikirlerin öneri olacağı savunulmaktadır.

11. 2019 İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yazma basamağında yer alan kazanımlar incelendiğinde 1., 2., 3., 4., 5. ve 6. maddelerin araştırmaya dayalı uygulamalar ile ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmenin görevi, öğrencilerin çalışmalarını yürütürken onları yönlendirme yerine onlara rehberlik etmedir. Böylece öğrenciler, ezbere bilgiden uzaklaşarak araştırma inceleme yoluyla bilgiyi edinir. Programda yer alan 7., 8., 9., 10., 11., 13., 15., 16., 17., 18., 19., 20., 21. ve 22. maddeler öğretmeye dayalı uygulamalar içinde yer almaktadır. Öğretmenler anlatım yöntemi, örnek olay yöntemi, problem çözme, tartışma yöntemi ve gösteri yöntemi gibi yöntemleri kullanarak öğrencilerin kazanımı hedef davranış haline getirmesine katkı sunabilir. Programda yer alan 12. ve 14. maddeler pedagojiye dayalı uygulamalar arasında yer almaktadır. Pedagojiye dayalı uygulamalar yoluyla öğretmenler, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, etkileşimli ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturabilir.

KAYNAKÇA

- Absalomov, Kh. ve Khujakulov, R. (2024, 21 February). *Enhancing writing skills in school: Innovative activities for success*. [Bildiri sunumu]. International Scientific and Practical Conference Exploring Global Perspectives in Language Teaching and Learning, Samarkand, Uzbekistan.
- Akçay, A. ve Safalı, S. (2021). Öğretim programlarıyla ilgili temel kavramlar. A. Akçay ve M. N. Kardeş, (Ed.) *Türkçe dersi öğretim programları* içinde (s. 1-8). Pegem Akademi.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akçağ Yayınları.
- Aktulum, K. (2000). *Metinlerarası ilişkiler*. Öteki Yayınevi.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi.
- Altunkeser, F. ve Coşkun, İ. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Sayı 1*, 114-135. <https://doi.org/10.24315/trkefd.366695>.
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2015). *Yazılı anlatım el kitabı*. Pegem Akademi.
- Arslan, M. (2007). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi 146*, 42-48.
- Aslan, E. (2011). The first primary school curriculum of the Turkish Republic: "1924 İlk mektepler müfredat programı". *Elementary Education Online, 10(2)*, 717-734.
- Aslan, M. ve Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 İlkokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Sayı: 7/1*, 528-547.
- Atik, S. ve Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı ögeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi KEFAD, Cilt 18, Sayı 3*, 586-607.
- Avşar Tuncay, A. (2018). Yazma öğretiminde teori ve modeller. H. Akyol ve M. Yıldız (Ed), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (s. 54-71). Pegem Akademi.
- Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 12/28*, 41-66. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12476>.
- Aydın, H. ve Babacan, T. (2017). Etkili öğretmen. G. D. Borich (Ed.), *Etkili öğretim yöntemleri* içinde (s. 3-34). B. Acat (Çev. Ed.), Nobel Yayıncılık.

- Badger, R. ve White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153–160. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin atasözleri ve deyimleri algılama düzeyi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, no. 27, pp. 91-110.
- Bağcı Ayrancı, B. ve Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*. 5 (7), 119-130. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3793>.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. Pegem Akademi.
- Boyqobilova, M. (2024). *Enhancing writing skills in school: Innovative activities for success*. [Bildiri sunumu]. International Scientific and Practical Conference Exploring Global Perspectives in Language Teaching and Learning, Samarkand, Uzbekistan.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, B. (2018). Yazma öğretiminde teori ve modeller. H. Akyol ve M. Yıldız (Ed). *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (s. 29-52). Pegem Akademi.
- Can, R. (2022). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. B. Gülbahar (Ed.) *Eğitimde güncel sorunlar üzerine* içinde. (s. 291-303). Nobel Yayıncılık.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(4), 3112-3134. <https://doi.org/10.15869/itobiad.494286>
- Cattoni, A., Anderle, F., Venuti, P. ve Pasqualotto, A. (2024). How to improve reading and writing skills in primary schools: A comparison between gamification and pen-and-paper training. *International Journal of Child-Computer Interaction*, Volume 39, <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2024.100633>.
- Ciğerci, F. M. (2022). İlkokul 1. sınıf öğrencisi ve öğretmenlerinin özellikleri. M. Özenç, E. G. Özenç ve F. M. Ciğerci (Ed.) *İlk okuma ve yazma öğretimi ve uygulamaları* içinde (s.21-35). Nobel Yayıncılık.
- Ciğerci, F. M. ve Ayık, Z. (2022). Öğrenen ve öğreten becerilerine genel bir bakış. H. Aydemir, F. M. Ciğerci ve Y. Karalı (Ed.) *21. Yüzyılda öğretmen becerileri* içinde (s. 1-16). Nobel Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2018). *Research methods in education*, Eighth edition, Routledge. <http://vassarstats.net/fisher2x3.html>.
- Coşkun, İ. ve Baytar, S. D. (2018). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde yazma eğitimi ve öğretimi. F. Güneş ve S. Sidekli (Ed.) *İlkokuma ve yazma öğretimi* içinde (s. 313-335). Eğiten Kitap.

- Çınar, M. ve Katrancı, M. (2024). Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin yazma becerisine, yazma tutumuna ve yazma kaygısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED) Cilt 10, Sayı 1*, 188-207.
- Demir, E. ve Deniz, K. (2023). Türkçe dersi öğretim programı yazma kazanımları açısından resmî yazışmalarda uygulanacak usul ve esaslar hakkında yönetmelik kılavuzu. *International Journal of Language Academy, Vol 11, Issue 5*, p. 133.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Duran, E. ve Özdiş, Ş. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 21-31. <https://doi.org/10.35233/oyea.696288>.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 1-14.
- ELF (English as an Foreign Language) yabancı dil olarak İngilizce kursu (2024, 18 Temmuz) *Wikipedia* içinde ([Yabancı dil olarak İngilizce eğitimi - Vikipedi \(wikipedia.org\)](https://tr.wikipedia.org/wiki/Yabancı_dil_olarak_İngilizce_eğitimi)).
- Eroğlu Çopur, D. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programının 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için hikâye edici metinlere yönelik kazanımlar bakımından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Spektrumu Dergisi, Cilt: 1 Sayı: 1*, 48-59.
- Graham, S., Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2022). Improving writing skills of students in Turkey: A meta-analysis of writing interventions. *Educational Psychology Review, Volume 34*, pp. 889–934.
- Gredler, M. E. (2017). Genel bakış. (Ö. Polat Çev.) M. E. Gredler (Ed.), *Öğrenme ve öğretme kuramdan uygulamaya* içinde (s. 2-32) Çev. Ö. Polat ve Çev. Yard. H. Arslan, Çiftçi (Ed.). Nobel Yayınları.
- Gredler, M. E. (2017) B. F. Skinner'ın Edimsel Koşullanma Kuramı. (G. Güven Çev.) *Öğrenme ve öğretme kuramdan uygulamaya* içinde (s. 97-138). Çev. Ö. Polat ve Çev. Yard. H. Arslan, Çiftçi (Ed.). Nobel Yayınları.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Gün, M. (2021). Geçmişten günümüze Türkçe dersi öğretim programları -1-cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programları. A. Akçay ve M. N. Kardaş (Ed.) *Türkçe dersi öğretim programları* içinde (s. 27-48). Pegem Akademi.
- Gündüz, M. (2023). *Türkiye'de ders kitapları tarihi*. Milli Eğitim Bakanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/13061434_TDKTindd.pdf.
- Güner, R., Günal, Y., Turan, A. V. ve Kaya, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik algıları: bir karma yöntem çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 1-17.

- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6 (11), 1-21.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2016). *Uygulamalı yazma etkinlikleri el kitabı anlatma teknikleri* 2. Grafiker Yayınları.
- Hariri, Y. N. (2018). *21. yüzyıl için 21 ders*. Kolektif Kitap.
- Hangrasawani, F. T., Buana, T. Y., Swari, D. R. N., Nugrahaeni, D.A. ve Faradisa, F. (2024). Students' perception of using mind maps to improve students' writing ability. *Journal of Education, Language Innovation, and Applied Linguistics Volume 3, Number 1*, pp. 53–63.
- Hayes, R. ve Flower, L. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- İlhan, E., Canbulat, T. ve Hamurcu, H. (2023). Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlilik algılarının incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi* 17(46), 19-36. (<https://doi.org/10.29329/mjer.2023.640.2>).
- İnalı, H. Ö. ve Aydın, İ. S. (2018). Yazma stratejilerinin öğretimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13/27, 879-889.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma çalışmalarında yazınsal metinlerin işlevi*. Morpa Yayınları.
- Kalaycı, N. ve Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi Cilt 10, Sayı 1*, 238-262. <https://doi.org/10.24315/tred.580427>.
- Kaleağası, İ. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Kara, M. ve Ulutaş, M. (2018). Milli eğitim bakanlığı Türkçe dersi 2018 öğretim programındaki konuşma ve yazma kazanımlarının metin dil bilim ölçütleri doğrultusunda incelenmesi. *Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Amasya, Turkey, pp.151-169.
- Karagöl, E. ve Tarakçı, R. (2018). Yazma becerisi kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, Volume 6, Issue 4, p. 87-100.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasolak, K. (2022). Türkçe öğretiminde sunuş, buluş ve araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejileri. H. E. Çocuk (Ed.) *Etkili Türkçe öğretim yaklaşımları içinde* (sf. 5-27) Nobel Yayıncılık.

- Karatay, H. ve Kükrer, M. (2024) 5. sınıf  ğrencilerinin yazım yanışları ve nedenleri: durum alışması. *International Journal of Language Academy* 12(1), 219-237. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.74586>
- Kasa Ayten, B. ve Ercan, M. (2021). İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 833-853.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy,  . (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Anı Yayıncılık.
- Kaya, M. (2013). Okuma-yazma  ğretiminde şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi / Journal of Linguistics and Literature*, 10:1, 49-96.
- Kaya, M. ve Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi  ğretim programı ile 2024 Türkçe dersi  ğretim programı' nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*. 9(1), 108-146.
- Kurtuluş alışkan, G. ve Canbulat T. (2023). İlkokul 1. sınıf  ğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluklarının değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt.20, sa.1, ss. 254-280.
- Kurudayoğlu, M. ve Soysal, T. (2016). Cumhuriyet dönemi ilkokul Türkçe dersi  ğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 559-598. <https://doi.org/10.16916/aded.90932>.
- Kurudayoğlu, M. ve Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi  ğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED) Cilt 5, Sayı 2*, 483-496. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.621132>.
- Kuşdemir, Y. ve Bulut, P. (2018). Yazmada  lme ve değerlendirme. H. Akyol ve M. Yıldız (Ed.) *Kuramdan uygulamaya yazma  ğretimi* içinde (sf. 285-320). Pegem Akademi.
- Kuzu, Y. (2022). Eğitimde  lme ve değerlendirmede güncel eğilimler ve sorunlar: Uzaktan değerlendirme. B. Gülbahar (Ed.) *Eğitimde güncel sorunlar üzerine* içinde (sf. 519-535). Nobel Yayıncılık.
- K ekahmet, L. (2008). * ğretimde planlama ve değerlendirme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Maden, S. (2022). *Türkçe  ğretim programları yöntem ve teknikler*. Nobel Yayınları.
- Masrul M., Wicaksono, B. H., Yuliani, S., Erliana, S. ve Rasyidah, U. (2024). The dynamic influence of interactive feedback on elevating EFL students' writing skills. *Studies in English Language and Education*, 11(1), 133-152. <https://doi.org/10.24815/siele.v11i1.30836>.
- Maulida, D. F., Rahman, M. A., Handrianto, C. ve Rasool, S. (2022). A review of the blended learning as the model in improving students' paragraph writing skills. *Abjadia : International Journal of Education*, 07 (01), 59-72. <https://doi.org/10.18860/abj.v7i1.15901>.

- Mete, G. (2020). Yazım Kurallarını Nasıl Öğretiyoruz?. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 6(1), 12-23. <https://doi.org/10.34137/jilses.660992>.
- Miholjančan, T., Jelovčić, I. ve Plićanić Mesić, A. (2024). Fostering writing proficiency in LSP courses: Integrating audio and video lectures to enhance academic listening and writing skills. *Focus on ELT Journal* 6(1), 2687-5381. <https://doi.org/10.14744/felt.6.1.8>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2009.pdf>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. <https://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2015.pdf>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. <https://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2017.pdf>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. https://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce_2018.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20019.pdf>.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2022). *Geçmişten günümüze milli eğitim şûraları*. Telif ve Tercüme Heyeti. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf/.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2023). *Biçimlendirici değerlendirme örnekleri*. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_11/21165516_trk_4_yazma.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2023). *Biçimlendirici değerlendirme örnekleri*. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_02/08165439_turkce_4.sinif_yazma.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2023). *İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı*. https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.1015/index.html#/main/bookView?tab=lesson.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli ilkokul Türkçe dersi öğretim programı (1,2,3 ve 4. Sınıflar)*. <https://gorusoneri.meb.gov.tr/>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı yıllık bülten haziran 2023- haziran 2024*. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/125>
- Nukapangu, V. ve Kumar, T. (2024). Using language learning strategies to enhance writing skills: An empirical study of student-centered learning approaches in Saudi context. *Journal of Arabic Learning*, Vol. 7 No. 1, 337-344.

- Nuritdinovna, R. G. ve Rustam qizi, B. M. (2024). Enhancing writing skills in young learners. *Western European Journal of Linguistics and Education, Volume 2, Issue 3.* 12-17.
- Oğuz, B. ve Doğan Kahtalı, B. (2020). Yazma stratejilerine yönelik bir derleme çalışması ve stratejilerin yazma kazanımlarıyla ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 14,* 121-137. <https://doi.org/10.29129/inujse.701807>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *OECD future of education and skills 2030.* <https://www.oecd.org/en/about/directorates/directorate-for-education-and-skills.html>.
- Özdemir, O. (2018). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *GEFAD / GUJGEF 39(1),* 545-573.
- Özer, M. (2019). Edebiyat mahkemelerinde Necip Fazıl: Hem savcı hem yargıç. *Yeni Türk Edebiyatı: Hakemli Altı Aylık İnceleme Dergisi, Cilt: 0 Sayı: 18,* s. 75 – 84.
- Öztürk, E. (2018). Yaratıcı yazı yazmanın öğretimi. H. Akyol ve M. Yıldız (Ed.) *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (sf. 216-239). Pegem Akademi.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Gencel, İ. E. (2011). Türkçe öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stratejileri. *e-Journal of New World Sciences Academy, Volume: 6, Number: 4,* 2426-2435.
- Sari, T. I., Sumarmi S., Utomo, D. H. ve Astina, I. K. (2020). The effect of problem based learning on problem solving and scientific writing skills. *International Journal of Instruction, Vol.14, No.2,* pp 11-26.
- Sarıkaya, B. (2020). Yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu (2015 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programları örnekleri). *Türkiye Eğitim Dergisi, Cilt 5, Sayı 1,* s. 42-55.
- Saussure, F. (1985). *Genel dilbilim dersleri.* Vardar, B. (Çev.) Birey ve Toplum Yayınları.
- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review, 82(4),* 225-260. <https://doi.org/10.1037/h0076770>.
- Senemoğlu, N. (2010). *Kuramdan uygulamaya gelişim, öğrenme ve öğretim.* Pegem Akademi.
- Sokina, M. (2014). Problems in teaching writing. *Образование Наука И Инновационные Идеи В Музе vol. 43 no. 4,* 91-94.
- Sonkaya, F. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi TAED-63,* 345-384.
- Sri Durga, V. S ve Rao, C. S. (2018). Developing students' writing skills in English - a process approach. *Journal of Research Scholars and Professionals of English Language Teaching, Issue 6, Vol. 2,* pp 1-5.

- Taşkaya, S. M ve Yetkin, R. (2015). İlköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinde görülen yazma sorunlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 3, Sayı: 9*, s. 157-169
- Taşkaya, S. M. (2018). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. M. Yılmaz (Ed.) *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* içinde (sf. 169-206). Pegem Akademi.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2021). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Nobel Yayınları.
- Temur, T. (2014). Türkçe öğretim programları. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (sf 431-476) Pegem A Yayıncılık.
- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Sayı: 3/2*, s. 274-290.
- Turgut, M. F. (1990). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Saydam Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (t.y.). *Türk dil kurumu sözlükleri*. 20 Nisan 2024 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (t.y.). *Türk dil kurumu sözlükleri*. 27 Mart 2024 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (t.y.). *Türk dil kurumu sözlükleri*. 19 Mart 2024 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (t.y.). *Türk dil kurumu sözlükleri*. 06 Nisan 2024 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Türkel, A. (2020). A study on developing scale for teacher perceptions towards spelling rules. *International Journal of Assessment Tools in Education, Vol. 7, No. 1*, 130–144. <https://dx.doi.org/10.21449/ijate.700244>.
- Ulus, B. ve Aytan, T. (2018). Cumhuriyet'in ilk çeyreğinde Türkçe öğretimi üzerine yazılan iki çalışma üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Eğitim Dergisi, Cilt 3, Sayı 2*, s. 47-65.
- Uysal, B. ve Altunbay, M. (2016). İlköğretim öğrencilerinin imza bilgileri üzerine bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 4(2)*, p. 15-26.
- Ülper, H. ve Uzun L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *Elementary Education Online, 8(3)*, 651-665.
- Ünveren Kapanadze, D. (2018). 2018 Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim, Cilt: 48, Sayı: 223*, (83-111).

- Yalar, T. (2010). İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2010), 30-41.
- Yar Yıldırım, V. ve Erginer, E. (2018). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin İngilizce yazma becerileri ile öğrenme tipleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 84-103.
- Yavuzer, H. (2018). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2018). *Okul çağı çocuğu*. Remzi Kitabevi.
- Yemenici, A. İ. ve Koca, S. (2023). 3. ve 4. Sınıf Bilsem öğrencilerinin yazma çalışmalarında yazım ve noktalama kurallarına uyma durumları üzerine bir inceleme. *Kocatepe Beşeri Bilimler Dergisi [KBBD]*, 2, 140-167.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, M. (2018). Yazma öğretiminde temel kavramlar. H. Akyol ve M. Yıldız (Ed.) *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (s. 2-26). Pegem Akademi.
- Yıldız, B. ve Taşkaya, S. M. (2021). Şiir yazma teknikleri ile uygulama önerileri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, Cilt 1, Sayfa 80-106.
- Yundayani, A., Susilawati S. ve Chairunnisa, C. (2019). Investigating the effect of Canva on students' writing skills. *English Review: Journal of English Education Volume 7, Issue 2*, 169-176.
- Yıldız, B. ve Taşkaya, S. M. (2021). Şiir yazma teknikleri ile uygulama önerileri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, Cilt 1, Sayfa 80-106.
- Zaiontz, C. (t.y.). *Effect sizes for Cramer's V*. 15 Temmuz 2014 tarihinde <https://real-statistics.com/chi-square-and-f-distributions/effect-size-chi-square/> adresinden edinilmiştir.

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Ebru UĞUR		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Sınıf Öğretmenliği		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	2009
	Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi	Türk Dili ve Edebiyatı	2020
Tez Başlığı	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Yazma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşleri		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Behsat Savaş		
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
İstanbul Tasarım Becerileri Atölyeleri (TBA) Akademisi Disiplinler Arası Etkinlik Örnekleri Öğretmen Kitapçığı 2			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Ek-1

Sayı : E-12018877-604.01.02-92825659
Konu : Araştırma İzni

25/12/2023

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 23.11.2023 tarihli ve 813773 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Ebru UĞUR' un, "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Yazma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşleri" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı okullarda 2023-2024 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Dr. Ömer YAHŞI
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Fatih KIZILTOPRAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (6 Sayfa)

Adres : Fevziye sokağı, 452 sk. no:15 konak/ İZMİR
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Duda ALP Bilgisayar İşletmeni
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
Telefon No :
E-Posta :
Kep Adresi : mebihs01.kep.tr
İmnet Adresi: Faks:
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b40a-effe-3ce7-b5bd-40d4 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3.**ETİK İZİN**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ



Sayı : E-87347630-659-854386

09.01.2024

Konu : Etik Kurul İzni-Ebru UĞUR

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 05.12.2023 tarihli ve E-87347630-659-813773 sayılı yazımız.
b) Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 05/01/2024 tarih ve 851688 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazımız ile bildirilen Enstitünüz öğrencisi Ebru UĞUR' un, "**İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Yazma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşleri**" konulu çalışma kapsamında uygulama yapma talebine ilişkin olarak tarafımıza gönderilen ilgi (b)'de kayıtlı cevabi yazı ve ekleri, işbu yazımız ekinde sunulmaktadır.
Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Ek: İlgi (b)'de kayıtlı yazı ve ekleri. (13 Sayfa)



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : E-15563195-302.08.01-851688

05.01.2024

Konu : Araştırma İzni (Ebru UĞUR)

HUKUK MÜŞAVİRLİĞİNE

İlgi : İzmir Valiliğinin (İl Millî Eğitim Müdürlüğü) 26.12.2023 tarihli ve E-12018877-604.01.02-92962775 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Ebru UĞUR'un, "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Yazma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşleri" konulu tez çalışmasına dair İzmir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan yazı, ilgisi nedeniyle ekte gönderilmektedir.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Aysun TEKİN
Öğrenci İşleri Daire Başkanı

Ek: İlgi Yazı ve Ekleri (12 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 5EB12C7E-C4CA-440F-BC48-D02D09A14FE9 Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys>
Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Biv No:144, 35220 Konak/İzmir
KEP Adresi : dokuzeyluluniversitesi@hs01.kep.tr Bilgi için: Merve KANDEMİR
Büro Personeli



EK 4.

OKUL İZİNLERİ

Ek-1

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ebru UĞUR
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı
Araştırma Yapılacak İller	İzmir
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Ekli Listede Yer Alan Okullar
Araştırmanın Konusu	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Yazma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşleri
Üniversite / Kurum Onayı	25/10/2023 tarihli ve 51 sayılı karar
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Yüksek Lisans Tezi
Veri Toplama Araçları	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Yazma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi, İlkokul Dördüncü Sınıf Yazma Kazanım Etkinliklerinin Gelişim Düzeyi Anketi, Katılımcı Onam Formu, Veli Onam Formu
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup araştırmanın 2023-2024 öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gereççesi; -----

KOMİSYON

12/12/2023

(Başkan) İlker ERARSLAN Müdür Yardımcısı	Üye Dr. Nergis CANBULAT Öğretmen	Üye Selahattin ANIK Öğretmen	Üye Dr. Yasin KAYIŞ Öğretmen
--	--	------------------------------------	------------------------------------

Ek-1

Asıl Uygulama/Geçerlik- Güvenirlik Çalışması/ Pilot Çalışma Yapılacak Kurumlar

(Kurumun il/ilçe bilgilerinin belirtilmesi gerekmektedir. Çalışma belirli kurumlarda yapılacaksa kurum isminin açık bir şekilde yazılması gerekmektedir. Sayısının daha fazla olması durumunda ek olarak sunulabilir.)

1. İzmir İli Bayraklı İlçesi Resmî İlkokullar
2. İzmir İli Bornova İlçesi Resmî İlkokullar
3. İzmir İli Buca İlçesi Resmî İlkokullar
4. İzmir İli Çiğli İlçesi Resmî İlkokullar
5. İzmir İli Karşıyaka İlçesi Resmî İlkokullar
6. İzmir İli Konak İlçesi Resmî İlkokullar



EK 5.**ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ**

Ek-1

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSİ YAZMA ETKİNLİKLERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEME ANKETİ

Sayın Öğretmenim,

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. İlkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin Türkçe dersi yazma etkinliklerinin gerçekleşme düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmayı tez konum olarak seçmiş bulunmaktayım. Çalışmanın güvenilir veriler üzerine inşa edilmesi için aşağıdaki sorulara samimi cevaplar vermeniz araştırmanın önemini artıracaktır. Ankette öğrencilerinizin yazma kazanım düzeylerini 1-5 arasında değerlendirmeniz rica olunur.

Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ebru UĞUR

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

- 1) Mesleki Kıdeminiz? Lütfen yazınız.....
- 2) Görev yapmakta olduğunuz sınıfı kaç yıldır okutuyorsunuz?.....



İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF YAZMA KAZANIM ETKİNLİKLERİNİN GELİŞİM DÜZEYİ ANKETİ

1. BÖLÜM: 1-11. Maddelerde yer alan yazma kazanımlar

S.N.	Öğrenci Adı- Soyadı	Kazanımlar
1.		T. 4.4.1.Şiir yazar.
2.		T.4.4.2. Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar.
3.		T.4.4.3. Hikâye edici metin yazar.
4.		T.4.4.4. Bilgilendirici metin yazar.
5.		T.4.4.5. Hayali öğeler barındıran kısa metin yazar
6.		T.4.4.6. Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır.
7.		T.4.4.7. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler
8.		T.4.4.8. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
9.		T.4.4.9. Formları yönergelerine uygun doldurur.
10.		T.4.4.10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
		T.4.4.11. Yazdıklarını düzenler.



2. **BÖLÜM:** 12-22. Maddelerde yer alan yazma kazanımlar

S.N:	Öğrenci Adı- Soyadı	Kazanımlar									
		T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşıır.	T.4.4.13. Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	T.4.4.14. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.	T.4.4.15. İmza atar.	T.4.4.16. Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar.	T.4.4.17. Sayıları doğru yazar.	T.4.4.18. Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır.	T.4.4.19. Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır.	T.4.4.20. Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar.	T.4.4.21. Yazma stratejilerini uygular.
1.											
2.											
3.											
4.											
5.											
6.											
7.											
8.											
9.											
10.											



Sayın Öğretmenim,

Katılacağınız bu çalışma, "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Yazma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşleri" adıyla, Ebru Uğur tarafından 01.04.2024-31.05.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: İlkokul Türkçe Öğretim Programı (MEB 2019) incelendiğinde dördüncü sınıfa ait yazma kazanımlarında öğrencilerin yazma becerisi edinmelerine ve yazmaya karşı tutum oluşturmalarına olanak sunduğu gözlenmektedir. Okullar, hem öğrencilerin bu becerileri edinmelerinde olanaklar sunar hem de öğretim programlarında bulunan kazanımlar sayesinde öğrenmelerin gerçekleştirilmesini amaçlar. Çalışmada yazma kazanımlarında bulunan her bir maddenin öğrenciler tarafından gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine ait düzeyler belirlenecek ve bu bağlamda yer alan ölçme kriterlerine göre puanlama yapılacaktır.

Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): İzmir İli

Araştırma Uygulaması: Anket

Görüşme

Gözlem

.....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Ebru Uğur

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.....
İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :



GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU

Ebru Uğur tarafından yürütülen "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Yazma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşleri" başlıklı araştırmaya davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz sorabilirsiniz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahibsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- Araştırmanın Amacı: Araştırmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi yazma çalışmalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi sonucunda alınacak veriler ile ilköğretim Türkçe Öğretim Programı (2019)'nda yer alan Türkçe dersi yazma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.
- Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma Tez çalışması
- Araştırmanın Öngörülen Süresi: 2 ay
- Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: 200
- Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): İzmir

Çalışmaya Katılım Onayı:

"Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce gönüllüye / katılımcıya verilmesi gereken bilgileri gösteren Aydınlatılmış Onam Formu adlı metni kendi anadilimde okudum ya da bana okunmasını sağladım. Bu bilgilerin içeriği ve anlamı, yazılı ve sözlü olarak açıklandı. Aklıma gelen bütün soruları sorma olanağı tanındı ve sorularına doyurucu cevaplar aldım. Çalışmaya katılmadığım ya da katıldıktan sonra çekildiğim durumda, hiçbir yasal hakkımdan vazgeçmiş olmayacağım. Bu koşullarla, söz konusu araştırmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Bu metnin imzalı bir kopyasını aldım."

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.



Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Yazma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşleri" adıyla, 01.02.2024-31.05.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: İlkokul Türkçe Öğretim Programı (MEB 2019) incelendiğinde dördüncü sınıfa ait yazma kazanımlarında öğrencilerin yazma becerisi edinmelerine ve yazmaya karşı tutum oluşturmalarına olanak sunduğu gözlenmektedir. Okullar, hem öğrencilerin bu becerileri edinmelerinde olanaklar sunar hem de öğretim programlarında bulunan kazanımlar sayesinde öğrenmelerin gerçekleştirilmesini amaçlar. Çalışmada yazma kazanımlarında bulunan her bir maddenin öğrenciler tarafından gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine ait düzeyler belirlenecek ve bu bağlamda yer alan ölçme kriterlerine göre puanlama yapılacaktır.

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuzla hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Ebru UĞUR

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :



**ARAŞTIRMA TAMAMLANDIKTAN SONRA, ARAŞTIRMANIN TESLİMİNE
İLİŞKİN TAAHHÜTNAME TUTANAĞI**

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı:	
Bağlı bulunduğu Üniversite/Kurum	
Araştırmanın konusu
Teslim edilen araştırma örneği türü ve sayısı Adet elektronik ortamda CD /Basılı materyal
Araştırmayı teslim alan kurum	İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Yukarıda yazılı araştırma örneğini İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne teslim ettim.

...../...../201..

Teslim Eden

.....
.....

Teslim Alan

.....
.....

UYGUNDUR

...../...../201...

**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI HER TÜR OKUL ve KURUMLARDA
YAPILMASINA İZİN VERİLEN ARAŞTIRMA UYGULANMASINDA,
OLABİLECEK FİZİKİ ZARARLARI KARŞILAMA TAAHHÜDÜ**

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	
Bağlı bulunduğu Üniversite/Kurum	
Araştırmanın konusu
Uygulanacak veri toplama araçları ve sayısı Adet Adet Adet Adet Adet
Veri toplama araçlarının uygulanacağı sınıf vb. yer Sınıf Laboratuvar Salon Diğer
Uygulama yapılan yerin mevcut durumu	
Uygulama sonu mevcut durum	

Yukarıda yazılı araştırma uygulamasında meydana gelen fiziki zararı ilgili kuruma
ödemeyi taahhüt ederim./...../201..

.....
ARAŞTIRMACI

