

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**YANSITICI DÜŞÜNMEYE DAYALI
YAZMA ETKİNLİKLERİNİN 8. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN
YAZILI ANLATIM BECERİLERİ
YAZMA TUTUMLARI VE YAZMA KAYGILARI
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ZEYNAL ABİDİN ELÇİ

GAZİANTEP
HAZİRAN 2018

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**YANSITICI DÜŞÜNMEYE DAYALI
YAZMA ETKİNLİKLERİNİN 8. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN
YAZILI ANLATIM BECERİLERİ,
YAZMA TUTUMLARI VE YAZMA KAYGILARI
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNAL ABİDİN ELÇİ

Tez Danışmanı

Doç. Dr. ERGÜN HAMZADAYI

GAZİANTEP

HAZİRAN-2018

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı: Zeynal Abidini ELÇİ

Üniversite: Gaziantep Üniversitesi

Enstitü: Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ana Bilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD.

Tezin Başlığı: Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri, Yazma Tutumları ve Yazma Kaygıları Üzerindeki Etkisi.

Tezin Savunma Tarihi: 01.06.2018

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylıyorum.

Prof. Dr. Fatih ÖZMANTAR

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eği ABD. Başkanı

Bu tez tarafımca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI

Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmzası

Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA (Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI

Dr. Öğretim Üyesi Sevil HASIRCI

ÖZET

YANSITICI DÜŞÜNMEYE DAYALI YAZMA ETKİNLİKLERİNİN 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİ, YAZMAYA YÖNELİK TUTUMLARI VE YAZMA KAYGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

ELÇİ, Zeynal Abidin

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler ABD.

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI

Haziran, 2018, 154 sayfa

Bu araştırma, yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazma tutum ve kaygıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test son test deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan 25 Aralık Ortaokulunun 8-E ve 8-F sınıfına devam eden 60 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney grubunu 8-F sınıfından 15 kız, 15 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci; kontrol grubunu ise 8-E sınıfından 15 kız, 15 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın uygulama bölümünde deney grubuna sekiz hafta boyunca, haftada ikişer saat olmak üzere, yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı yazma etkinlikleri; kontrol grubuna ise Türkçe dersi kazanımları kapsamında 8. Sınıf çalışma kitabındaki yazma etkinlikleri yaptırılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yazılı anlatım kağıtları kullanılmış, bu kağıtlar kompozisyon değerlendirme ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazma yönelik tutumları Akaydın ve Kurnaz (2015) 'ın yazma tutum ölçeğiyle, yazmaya yönelik kaygılarıysa Özbay ve Uyar (2011)'nin Daly- Miller'den uyarladığı yazma kaygı ölçeğiyle ölçülmüştür.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmış ve elde edilen veriler üzerinde t-testi yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulardan biri; yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili ve verimli bir sınıf etkinliği olduğu yönündedir. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu; bireyselliğin ön planda olduğu geleneksel genel yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazılı anlatım buluş becerileri dışında yazılı anlatımın diğer alt becerileri üzerinde olumlu bir katkısının olmadığıdır. Yazma tutumunu olumlu anlamda geliştirme, yazma kaygısını azaltma açısından; geleneksel yazma etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubuyla yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı yazma eğitiminin yapıldığı deney grubu arasında anlamlı derecede bir fark görülmemiştir.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırmacılık, Yansıtıcı Düşünme, Yazma Etkinlikleri, Yazılı Anlatım Becerileri, Yazma Tutumu, Yazma Kaygısı.

ABSTRACT

THE EFFECT ON REFLECTIVE THINKING'S- BASED WRITING ACTIVITIES ON WRITTEN EXPRESSION ABILITIES, WRITING ATTITUDE AND WRITING ANXIETY OF 8TH GRADE STUDENTS

ELÇİ, Zeynal Abidin

M.A. Thesis, Department of Turkish and Social Scientist.

Supervisor: Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI, June 2018, 154 pages.

This research has been conducted with the purpose of determining the effect of reflective thinking- based writing techniques on written expression skills, writing attitudes and concerns of 8th grade students. In the research, pre-test/post-test experimental-control group quasi-experimental desing has been adopted. The research has been conducted with 60 student attending 8-E and 8-F grades of 25 Aralık Secondary School in Gaziantep province Şahinbey district during the been comprised of 30 students, namely 15 female and 15 male student in the 8-F class, and the control group has been comprised of 30 students, namely 15 female and 15 male students in the 8-E class. In the application stage of research ,the experimental group participated in reflective thinking- based writing activities for eight weeks, three hours a week; and the control group, within activities of the 8th grade study book. In the research written expression papers have been used as the data collection tool and assessed according to the essay assesment criteria. Student's attitudes toward writing have been evaulated with the writing attitude scale-developed by Akaydın and Kurnaz (2015), and their concerns toward writing have been evaulated with the writing concern scale adapted by Özbay and Uyar (2011) from Daly-Miller. SPSS 16.0 package program has been used in the analysis of research data, and t-test has been performed through the obtained data.

One of the finding of the research indicates that reflective thinking's-based writing activities is an effective and efficient class activity in developing the written expression skills of students. Another finding of research is that; the conventional writing activities, which prioritizes inviduality, have not had a positive influence on any sub-skills other than written expression discovery skills. A significant difference has not been observed between the control group, which participated in conventional writing activities, and the experimental group, in which a reflective thinking-based writing education has been provided, in terms of positive development of writing attitude and decreasing the writing concern.

Key Words: Contructivism, Reflective Thinking, Writing Activities, Writing Expression Skills, Writing Attitude, Writing Anxiety.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin öğrencilerin yazma becerisine, yazma tutum ve kaygısına etkisi incelenmiştir. Araştırma beş bölümünden oluşmuştur:

Birinci bölüm giriş bölümüdür. Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, problem tümcesi, alt problemleri, amacı, önemi, sayılıtlar, sınırlılıkları ve araştırmaya ilişkin tanımlamalar üzerinde durulmuştur. İkinci bölüm kuramsal çerçevedir. Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturmak amacıyla; düşünme ve öğrenme, düşünme türleri, yapılandırmacı yaklaşım üzerinde durulmuş; yazma becerisi, yazma tutumu, yazma kaygısına yönelik ayrıntılı bilgiler verilmiş ve bu çalışmaya kaynaklık edebileceği düşünölen çalışmalara yer verilmiştir.

Üçüncü bölüm yöntem bölümüdür. Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grupları, veri toplama araçları, işlem basamakları ve verilerinin çözümlenmesine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Dördüncü bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Beşinci bölümde ise, araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar benzer araştırmalardan elde edilen sonuçlarla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir, araştırmanın amaç ve sonuçları doğrultusunda birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Tez yazım sürecimde benden hiçbir desteği esirgemeyen, her türlü zorluğu aşmamda yardımcı olan danışmanım, hocam Sayın Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI' ya, lisans ve yüksek lisansta yardımını ve desteğini gördüğüm hocam Sayın Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA'ya, her türlü zorlukta yanımda olan eşim Elif DÜMER ELÇİ'ye ve lisansüstü eğitime başlamamda güdüleyici bir güç olan Sevgili Arkadaşım, Mustafa ÖZDEş'e teşekkürlerimi sunarım.

Gaziantep

Haziran, 2018

Zeynal Abidin ELÇİ

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ	v
TABLolar	x

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1.PROBLEM DURUMU	4
1.2.PROBLEM TÖMCEİ	6
1.3.ARAŞTIRMANIN AMACI.....	7
1.4.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	8
1.5. SAYILTILAR.....	10
1.6. SINIRLILIKLAR.....	10
1.7.TANIMLAR.....	10

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE.....	12
2.1. DÜŞÜNME VE DÜŞÜNME TÖRLERİ.....	12
2.1.1. Düşünme Nedir?	12
2.1.2. Düşünme ve Öğrenme.....	15
2.1.3.Yapılandırmacı Yaklaşım ve Düşünme Törleri	18
2.2.YAZMA.....	37
2.2.1. Yazılı Anlatım Unsurları.....	40

2.2.2. Yazılı Anlatım Biçimleri.....	48
1.2.3. Yazma Becerisi ve Yazma Öğretimi.....	52
2.2.4. Yazma Tutum ve Kaygısı	56
2.3. İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR.....	60

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ.....	65
3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUPLARI.....	66
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	67
3.4. İŞLEM BASAMAKLARI	67
3.4.1. Hazırlık	68
3.4.2. Ön-test.....	68
3.4.3. Denel işlem ve Uygulamalar.....	68
Tablo 2. Denel İşlemler Zaman ve Konu Çizelgesi	68
3.4.4. Son-test	70
3.5. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ÇÖZÜMLENMESİ	70

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.1. BULGULAR ve YORUM	72
4.1.1. DENEY ve KONTROL GRUPLARININ YAZILI ANLATIM BULUŞ BECERİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	72
4.1.2. DENEY ve KONTROL GRUBUNUN YAZILI ANLATIM PLANLAMA BECERİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	75

4.1.3.DENEY ve KONTROL GRUBUNUN YAZILI ANLATIM BECERİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	77
4.1.4.DENEY ve KONTROL GRUBUNUN KOMPOZİSYON YAZMA BECERİSİ GENEL DEĞERLENDİRMESİ	80
4.1.5.DENEY ve KONTROL GRUBUNUN YAZMA KAYGISI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	81
4.1.6.DENEY ve KONTROL GRUBUNUN YAZMA TUTUMU AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	83

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	86
5.1.SONUÇ ve TARTIŞMA.....	86
5.2. ÖNERİLER.....	93
KAYNAKÇA.....	94
EKLER.....	109
EK1. Gaziantep Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi.....	109
EK4 KOMPOZİSYON DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ.....	115
EK5. Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerine Dayalı Yazma Etkinlik Konuları	117
EK6. Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri Öğrenci Ürünleri	119
EK7. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-test Yazılarından Örnekler.....	127
EK8. DENEY GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN SON-TEST YAZILARINDAN ÖRNEKLER	131
EĞİTİM DURUMLARI / YANSITICI DÜŞÜNME ETKİNLİKLERİ	134

A) METNE UYGUN BAŞLIK BULMA (Soru Sorma (kendine soru sorma/ Tartışma).....	134
B.) METNİN KONUSUNU BELİRLEME	134
C.)SÖZCÜK, TÜMCE ve PARAGRAFI KURALLARA UYGUN OLARAK DÜZENLEME.....	135
Ç.) PLANLAMA/ TASLAK OLUŞTURMA.....	137
D.) GÖZDEN GEÇİRME/ DÜZENLEME	137
E.) DÜZELTME.....	137
F.) PAYLAŞMA.....	138
YANSITICI DÜŞÜNME ETKİNLİKLERİNE DAYALI YAZMA ETKİNLİKLERİ (EĞİTİM DURUMLARI)	138
EĞİTİM DURUMU I	138
EĞİTİM DURUMU II	141
EĞİTİM DURUMU III.....	144
EĞİTİM DURUMU IV.....	146
EĞİTİM DURUMU V	148
EĞİTİM DURUMU VI.....	149
EĞİTİM DURUMU VII	151
EĞİTİM DURUMU VIII.....	153
ÖZGEÇMİŞ	155
VİTAE.....	155

TABLÖLAR

Tablo 1. Araştırmanın Deseni.....	55
Tablo 2. Denel İşlemler Konu ve Zaman Çizelgesi.....	57
Tablo 3. Grupların Buluş Becerileri Ön-test Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4. Kontrol Grubu Yazılı Anlatım Buluş Becerilerine İlişkin Ön-test/Son-test Bulgularının Karşılaştırılması.....	74
Tablo 5. Deney Grubu Yazılı Anlatım Buluş Becerilerine İlişkin Ön-test/ Son-test Bulgularının Karşılaştırılması.....	74
Tablo 6. Grupların Yazılı Anlatım Buluş Becerilerine İlişkin Son-test Bulgularının Karşılaştırılması.....	75
Tablo 7. Grupların Yazılı Anlatım Planlama Becerilerine İlişkin Ön-test Bulguları.....	76
Tablo 8. Kontrol Grubu Yazılı Anlatım Planlama Becerilerine İlişkin Ön-test/Son-test Bulguları.....	76

Tablo 9. Deney Grubu Yazılı Anlatım Planlama Becerilerine İlişkin Ön-test/ Son-test Bulguları.....	77
Tablo 10. Grupların Yazılı Anlatım Planlama Becerilerine İlişkin Son-test Bulgularının Karşılaştırılması.....	78
Tablo 11. Grupların Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Ön-test Bulguları.....	78
Tablo 12. Kontrol Grubu Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Ön-test/Son-test Bulgularının Karşılaştırılması.....	79
Tablo 13. Deney Grubu Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Ön-test/Son-test Bulgularının Karşılaştırılması.....	79
Tablo 14. Grupların Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Son-test Bulguları.....	80
Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubunda Kompozisyon Yazma Becerisi Ön test Toplam Puanlarının Karşılaştırılması.....	81
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubunda Kompozisyon Yazma Becerisi Son-test Toplam Puanlarının Karşılaştırılması.....	81
Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubu Yazma Kaygısına İlişkin Ön-test Puanlarının Karşılaştırılması.....	82
Tablo 18. Kontrol Grubu Yazma Kaygısına İlişkin Ön-test/Son-test Bulgularının Karşılaştırılması.....	83
Tablo 19. Deney Grubu Yazma Kaygısına İlişkin Ön-test/Son-test Bulgularının Karşılaştırılması.....	83

Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Kaygısına İlişkin Son-test Bulguları.....	84
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubu Yazma Tutumuna İlişkin Ön-test Bulguları.....	85
Tablo 22. Kontrol Grubu Yazma Tutumuna İlişkin Ön-test/ Son-test Bulgularının Karşılaştırılması.....	85
Tablo 23. Deney Grubu Yazma Tutumuna İlişkin Ön-test/Son-test Bulgularının Karşılaştırılması.....	85
Tablo 24. Deney ve Kontrol Grubu Yazma Tutumuna İlişkin Son-test Puanlarının Karşılaştırılması.....	86

KISALTMALAR

TDK: Türk Dil Kurumu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TTKB: Talim Terbiye Kurulu

Bkz: Bakınız

Akt. : Aktaran

Çev. : Çeviren

Ed. : Editör

Vd. : Ve diğerleri

Vb. : Ve benzeri

S/ss : Sayfa sayısı



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Günümüz bilgi toplumunda yaşayan bireyler bulundukları her yerde çok sayıda bilgiyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu süreçte bireyler bu bilgilerin önemli bir bölümü üzerinde düşünme fırsatı bulamamaktadır. Eğitim sistemimizde geçmişten günümüze farklı felsefî yaklaşımlar temel alınmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım öncesinde davranışçı yaklaşımın ilkeleriyle programlanmış içerik bireylere sunulmuştur. Eğitim sistemimizde geleneksel öğrenme-öğretme süreci, genellikle belli bilgi dizilerinin ve parçacıklarının öğrencilere aktarılması ve öğrenciler tarafından daha sonra hatırlamaları üzere bu bilgilerin ezberlenmesine dayalıdır. Buna bağlı olarak da pasif alıcı konumunda olan bireyler aldıkları bilgileri sadece ezberlemekle kalıp bilgiyi nerede kullanacağına dair herhangi bir zihinsel beceri geliştirememektedir (Saban, 2000).

Davranışçı kuramda içerik aktarılırken; öğrenci bilgiyi pasif alıcı konumda, öğretmen ise bilgiyi doğrudan aktaran konumdur. Bu nedenle davranışçı eğitim kuramının ürünü olan bireyler bilgiyi belleklerine keşfederek yapılandırmamaktadırlar.

Birey belleğinde bulunan bilgiyi belli bir deneyimle elde etmediği için belleğinde kalıcı olarak yer etmemektir. Deneyim ürünü olmayan bilgi yığınları üzerine birey düşünemez. Bilgileri anlamlı olarak belleğine yerleştiremez, mekanik bir şekilde ezberler (Özden, 2005; Saban, 2000; Sönmez, 2002).

Yapılandırmacı kuramda; öğrenmenin davranışçı kuramda belirtildiği üzere uyarıcı ile davranım kalıpları içerisine açıklamanın yetersiz olduğu ileri sürülür. Yapılandırmacı kuramda öğrenci; uyarıcı ile davranım arasındaki ilişkiden elde ettiği bilgiyi çeşitli zihinsel ve edimsel süreçten geçirerek içselleştirir (Demirel, 2000: 37).

Çağın gerektirdiği birey, bilgiler üzerine düşünmeden bilgiyi depolayan bireyler değil, aldığı bilgileri eleştiren ve onların kendisine gerekliliği ve günlük hayatında kullanılabilirliğini sorgulayan bireylerdir.

2004-2005 yılları arasında eğitim sistemimizde yapılandırmacı eğitim modeline geçilmiştir. Yapılandırmacı eğitim modelinde amaç, çağın gereklerine uyan bireyler yetiştirmektir. “Yapılandırmacı anlayışa göre bireyler, bilginin edilgin bir alıcısı olmayıp bilgiyi kendileri oluşturmakta, yani yapılandırmaktadır.” (Şişman, 2008: 10). Yapılandırmacı kuramın temel alınmasıyla; öğrenci pasif alıcı konumdan aktif konuma, öğretmen ise yönlendirici konuma geçmiştir. Böylece öğretmenin kasıtlı olarak tasarladığı etkinlikleri bireyin işe koşması sağlanmıştır. Birey deneyimleri üzerinde düşünme fırsatı bulmuş deneyimlerinden edindiği bilgileri anlamlı bir şekilde belleğine yerleştirmiştir (Erdem ve Demirel, 2002; Ersözlü, 2008; Ün Açıkgöz, 2005). Yapılandırmacı programın hedeflediği birey modeli, bireyin kendi yaşantıları yoluyla elde ettiği bilgiyi belleğinde oluşturmaya dayalıdır. Bu programda amaç bireyin bilgi üzerine düşünmesini sağlamak olduğu gibi kendi belleğine bilgiyi nasıl inşa ettiğini bilen, bir başka deyişle üstbiliş yetisine sahip bireyler yetiştirmektir. Üstbilişsel bilgiye sahip bireylerde gelişen düşünme türleri eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünmedir (Aşkar ve Kızılkaya, 2009; Tok, 2008).

Yansıtıcı düşünmeyi eleştirel düşünmeden ayrı tutamayız. Bu iki düşünme türü birbiriyle bağlantılıdır. Sonuçta yansıtıcı düşünmenin içinde “Tanımlayıcı ve Eleştirel” olmak üzere iki tür yansıtma bulunmaktadır. Yansıtıcı düşünen birey yaptığı davranışın, etkinliğin üzerine düşünen bireydir. Birey yaptığı etkinlik ve davranışın sonuçlarına göre düzeltilmesi gereken yönlerinin farkına varır. Böylece

davranış ve etkinlikleriyle birlikte düşüncelerini de düzenler. Çağımızda gereksinim duyulan bireyler; kendisini ve akranlarını değerlendirebilen, hatalarından ders çıkarabilen bireylerdir. Bu nedenle yansıtıcı düşünme becerisini bireylere kazandırabilmek önemlidir (Uygun, 2012; Tican, 2013).

Bazı çalışmalarda (Afflerbach vd. 1988; Beam ve Zulich, 1990, 1991, 1993) öğrencilerin yazı yazarken geçirdikleri belleksel deneyimlerin yansıtıcı düşünmenin gelişiminde etkili olabileceği öne sürülmüştür. Nasıl ki yazma yansıtıcı düşünmenin gelişiminde bir etkiye sahipse yansıtıcı düşünme etkinliklerinin de yazma üzerinde etkisi olabilir (akt. Roskos vd. 2001; akt. Tok, 2008). Yazma becerisi, bireylere etkili bir şekilde kazandırılmak isteniyorsa bireylere Türkçenin inceliklerini, güzelliklerini deneyimler yoluyla kavramaları için sıklıkla tümce ve paragraf oluşturma etkinlikleri yaptırılmalıdır. Bu etkinlikler aracılığıyla birey yazma becerisini uygulamalı olarak kavrayacak, hataları üzerine düşünecektir. Bir dahaki etkinlikte hatadan çıkardığı dersi yansıtma olanağı bulacaktır (Sever vd. 2011: 25).

Diğer üç dil becerisi (okuma,dinleme,konuşma)'nde olduğu gibi yazma sürecinde de birçok zihinsel beceri iç içedir. Bu nedenle öğrencilerin öğrendiklerini düzenleme, dili etkili bir şekilde kullanma, öğrendiklerini yeni bilgilerle zihinsel bağlantılar kurarak genişletme, söz dağarcığını genişletme olanağı sağlamaktadır. Bu özellikleriyle yazma sürecinde, öğrencinin zihinsel gelişimine katkı sağlayacak düşünsel etkinlikler iç içedir (Güneş, 2016: 158-159).

Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin çoğu yazma becerisiyle iç içedir. Çünkü yazma sürecinde birey deneyimleri üzerinde bir daha düşünme fırsatı bulduğundan bireyin yansıtıcı düşünme becerisi de gelişmektedir (Bayrak ve Koçak Usluel, 2011). Yaptığı etkinlikler üzerine düşünen, etkinliklerdeki durumunu eleştirip sorgulayan bireyin; yazma süreci boyunca kendi hatalarının farkına vararak yapacağı bilinçli düzenlemelerle yazma becerisini geliştireceği düşünülmektedir. Bireyin yazma

sürecinde yazma becerisini eleştirmesi, sorgulaması, onun yazma etkinliğine yönelik kaygısını azaltıp olumlu tutum geliştirmesini sağlayabilir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Yapılan araştırmalar (Deniz, 2003; Arıcı ve Urgan, 2008; Hamzadayı, 2010; Göçer, 2010; Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011; Tiryaki, 2012; İşeri ve Ünal, 2012; Tağa ve Ünlü, 2013; Bayat, 2014; Tok, 2014; Topuzkanamış, 2014) öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerinde ve metin oluşturma süreçlerinde büyük sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu sorunların aşılabılmesinde, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine yönelik kafa yormalarını ve onların kendi bilgi yapılarını rafine etmelerini (düzenlemelerini) sağlayan yansıtıcı düşünme etkinliklerinin yararlı olacağı öngörülmektedir.

Öte yandan (Karakaya ve Ülper (2011), Öztürk (2012), Bayat (2014), Topuzkanamış (2014))'ın da belirttiği üzere öğrenciler çeşitli açılardan yazma kaygısı; Yaman (2014), Karatay (2011), Belet ve Yaşar (2007)'in belirttiği üzere yazmaya yönelik çeşitli yönlerden olumlu, olumsuz tutum içinde oldukları görülmüştür. Yansıtıcı düşünme etkinlikleri bireyin aktif olarak öğrenme sürecine katıldığı ve kendi öğrenmelerini yine büyük oranda kendisinin denetlediği bir öğrenme sistemi olduğundan bu etkinliklerin bireylerin yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları üzerinde olumlu yönde etkileri olabilir.

2004-2005'ten itibaren eğitim sistemimizde öğrenciyi merkeze alan çağdaş eğitim felsefesiyle birlikte öğrencinin kendi deneyimleri üzerine düşünen ve deneyimlerinden öğrenen bireyler olması gerektiği öngörülmüştür. Bununla ilişkili olarak düşünme becerilerini öğretmenlerin, gerek model gerekse rehber olarak öğrencilere kazandırmayı amaçlaması gerekmektedir (Ersözlü, 2008).

Yapılandırmacı eğitim modeliyle birlikte bireye kazandırılması gereken düşünme türleri: yansıtıcı, yaratıcı, eleştirel düşünme ve problem çözme olarak kabul edilmiştir. Bu düşünme türlerinden biri olan yansıtıcı düşünmenin yazmayla yakından bir ilişkisi vardır. Davranışçı dil yaklaşımının aksine yapılandırmacı dil yaklaşımı, yazmanın okumadan daha çok zihni geliştirdiğini öne sürmüştür (Güneş, 2016: 158-159).

Yansıtıcı düşünme etkinliklerinden biri olan öğrenme yazıları, öğrencinin öğrenme süreçleriyle ilgili bilgilerinin kaydedildiği materyallerdir. Wilson ve Jan (1993)'e göre öğrenme yazıları öğrencilerin bireysel tepkilerini, değişen düşüncelerini ve öğrenme süreçleriyle içeriğe ilişkin bilgileri kaydettiği yazılardır. Bu yazılarda öğrenciler, öğrendikleri üzerine yaptıkları yansıtmalara yer verirler. Bu yazılar bireylerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmekte oldukça etkilidir; çünkü bireyler öğrenme süreçleri üzerine düşünürler (akt. Tok, 2008).

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerden biri de kavram haritalarıdır. Kavram haritalarında bireyler kavramlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını fark edip kavramlar arası ilişkilerden yola çıkarak kavramları nasıl öğrendiklerinin farkına varırlar (Ünver, 2003). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir etkinlik olarak kavram haritaları hakkında Anılan ve Gültekin (2006)'ın çalışmasında kavram haritalarından biri olan kelime ağı yönteminin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede bir etkinlik olarak kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Bu çalışmada kavram haritalarının yazma çalışmalarında düşüncelerin belirginleşmesi, sözcükler arası ilişkilerin bir düzene oturtulmasına destek sağlayacak bir yöntem olarak kullanılabileceği ifade edilmiştir. Çalışmada, kavram haritaları aracılığıyla bireylerin tutarlı, bütüncül bir metin oluşturabilecekleri ileri sürülmüştür.

Alan yazında birçok kuram, strateji, yöntem ve tekniğin yazma becerisi üzerindeki etkisine yönelik sınındığı çalışmalar bulunmaktadır. Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin yazma becerisine, yazma tutum ve kaygısına etkisini incelemeye yönelik bir çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle düzenlenen uygulamaların yazma becerisine, yazma tutumuna ve kaygısına yönelik etkisi araştırılması gerektiği düşünülmüştür. Yansıtıcı Düşünme etkinliklerinin bireyin yazma becerisini geliştireceği, yazma tutum ve kaygısını azaltacağı öngörülmüştür.

1.2. PROBLEM TÜMCESİ

Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, yazma tutum ve kaygıları üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın problem tümcesi şudur:

Yansıtıcı düşünme etkinlikleri 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, yazma tutum ve kaygıları üzerinde bir etkisi var mıdır?

Araştırmada yanıtlamaya çalışılan sorular şunlardır:

1. Geleneksel yazma öğretiminin yapıldığı kontrol grubu ile yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle yazma öğretiminin yapıldığı deney grubu arasında ön-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Geleneksel yazma öğretiminin yapıldığı kontrol grubunun yazma becerisi ön-test/ son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun yazma becerisi ön-test/ son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Geleneksel yazma öğretiminin yapıldığı kontrol grubu ile yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle yazma öğretiminin yapıldığı deney grubu arasında son-test puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Geleneksel yazma öğretiminin yapıldığı kontrol grubunun yazma tutumu ile yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle yazma öğretiminin yapıldığı deney grubunun yazma tutumu ön-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Geleneksel yazma öğretiminin yapıldığı kontrol grubunun ön-test/ son-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle yazma öğretiminin yapıldığı deney grubunun ön-test/ son-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Geleneksel yazma öğretiminin yapıldığı kontrol grubu ile yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle yazma öğretiminin yapıldığı deney grubunun son-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Geleneksel yazma öğretiminin yapıldığı kontrol grubu ile yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle yazma öğretiminin yapıldığı deney grubunun ön-test kaygı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. Geleneksel yazma öğretiminin yapıldığı kontrol grubunun ön-test/ son-test kaygı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
11. Yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle yazma öğretiminin yapıldığı deney grubunun ön-test/ son-test kaygı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
12. Geleneksel yazma öğretiminin yapıldığı kontrol grubu ile yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle yazma öğretiminin yapıldığı deney grubunun son-test kaygı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını saptamaktır.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

“Yazma, duygu ve düşünceleri ifade edebilmek için gerekli olan sembol ve işaretleri psikomotor olarak üretebilme biçiminde tanımlanabilir.” (Akyol, 2001: 51). Sever (2004: 24) yazmayı, bireyin kendini anlatmasının ve başkalarıyla iletişim kurmasının konuşma dışındaki öteki yolu olarak görür.

Yazma becerisi geliştirilirken dikkate alınması gereken birçok değişken vardır; çünkü yazma edimi birçok değişkeni içerir. Öncelikle, yazma, duygu ve düşüncelerin sembollerle ifadesi olmasından yazım bilgisi gerektirir. ikincisi, düşündüklerimizin, planladıklarımızın bir yansıması olması nedeniyle düşünceyle ilişkilidir. Sonuncusu da, kişinin duyumsadıklarının, düşünce, dilek ve arzularının bir dışavurumunu sağlaması nedeniyle bireyin duygu ve düşünce dünyasını yansıtan bir araçtır. Ayrıca yazma; öğrenciyi, yazım ve noktalama, dilbilgisi ve metin bilgisine ilişkin çeşitli kurallarla sınırladığından kuralcıdır. Anlatım biçimine ve bireysel yaratıcılığa olanak sağladığından sanatsaldır (Hamzadayı, 2010).

Yazma becerisiyle ilgili doğrudan ya da dolaylı bir şekilde sorunların varlığına değinen çalışmalara bakıldığında (Tansel, 1985; Aktaş ve Gündüz, 2001; Oral, 2002; Akbayır, 2007; Yıldız vd. 2008; Hamzadayı, 2010; Yıldız vd. 2010; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011; Özbay, 2011; Özbay ve Zorbaz, 2011; Sever, 2011; Bayat, 2014; Urgan ve Arıcı, 2015; Karadeniz, 2015) bu çalışmalarda ortaya çıkan temel sorunlar şunlardır: Yazmaya yeterli zaman ayrılmaması, sınavların teste dayalı olarak yapılmasından kaynaklı olumsuz etki, öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek etkinliklerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları, öğrencilerde okuma alışkanlığının yeterli düzeyde olmaması, kitle iletişim araçlarının olumsuz etkisi, öğrencileri Türkçe derslerine gereken önemi vermemeleri, sözcük dağarcığının yeterli oranda olmaması, yazma sürecinde öğrencilerin hazırbulunuşluğunun göz önünde bulundurulmaması, yazının biçim özelliklerine

verilen önemin olumsuz etkisi, yazıları değerlendirme yanlışlığı, imla konusunda görüş farklılıklarının olması, Türkçe Öğretim Programı'nın yazma becerisini kazandırma konusunda etkili olmaması.

Yazma sorunlarının aşılabilmesinde bireyin kendi yazma sorunları üzerine düşündürülmesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bireye yazma becerisini kazandırırken bireyin yazma sorumluluğunu üstlenmesini sağlayacak etkinliklerin tasarlanması gerekir. Bu problemlerin kendi düşünce sistemini düzenlediği zaman ortadan kalkacağına dair bir inanca eriştirilmelidir. Yazmaya yönelik düşünce sisteminin yerleşmesinde birey merkezde olsa da bireyi yönlendirici konumda olan öğretmen, rehber olarak bireye ders işleme sürecinde yansıtıcı düşünme becerisini uygulamalı olarak somutlaştırmalıdır. Uygulamaya örnek verecek olursak ” öğretmen tahtaya yazıyı yazar, yaptığı hatayı fark eder ve daha sonra kendine soru sorma, hatasını tartışmaya açma, kendini eleştirme” gibi yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle bireyin zihninde yansıtıcı düşünme biçimini oluşturmaya çalışır (Ünver, 2003).

Bu etkinliklerle yazma derslerinde yansıtıcı düşünmeyi biçimini içselleştirmiş birey, Dewey (1933)'in de ifade ettiği gibi açık fikirli, sorumluluk sahibi, tam istekli (akt. Aşkar ve Kızılkaya, 2009) olarak bu beceriyi elde etmek için yazma etkinliğinin gerektirdiği özellikler üzerinde fikir sahibi olarak yazmayı anlamlı bir şekilde belleğinde yapılandırabilir ve yazmaya dair nitelikli ürünler ortaya koyabilir.

Günümüzde düşünen, sorgulayan ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak etkili bir biçimde aktarabilen bireylere gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinimi karşılamada formal eğitimi biçimlendiren öğretim programlarına ve bu programların uygulayıcılarına büyük görevler düşmektedir. Bu bağlamda programlar, yapılacak çalışmalarla geliştirilmeli ve uygulayıcılara yeni öğretim olanakları sunulmalıdır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların ana dili eğitim/öğretim süreçlerinin

düzenlenmesine ve sınıf içi ders uygulamalarının planlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. SAYILTILAR

Araştırma sürecinde kontrol altına alınmayan etkenler deney ve kontrol grubunu aynı derecede etkilemiştir.

1.6. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Gaziantep ili, Şahinbey ilçesi 25 Aralık Ortaokulu 8-E ve 8-F şubelerinden 60 öğrenciyle sınırlıdır.

1.7.TANIMLAR

Yansıtıcı düşünme: “ Bundan 200 yıl önce Vilhelm Humboldt tarafından ortaya atılan bir kavram olsa da John Dewey (1933)’ in yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımından kaynağını almış bir kavramdır. Bu düşünme biçiminde birey kendi deneyimleriyle geçmişini sorgulayarak kendi bilgi yapısını oluşturur. “(akt.Aşkar ve Kızılkaya, 2009).

Yazılı anlatım: “Her türlü olay, düşünce,durum ve duyguyu dili en güzel şekilde kullanarak,belli bir plan dahilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, böylece kalıcılığını sağlamaya imkan veren bir araç olarak tanımlanabilir.” (Aktaş ve Gündüz, 2001: 57).

Yazma tutumu: “Tutumlar, genel olarak, bireyleri belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler olarak kabul edilmekte ve insanların günlük yaşantılarının yan ürünleri olarak ortaya çıkmaktadırlar.” (Göçer, 2014). Bununla ilişkili olarak yazma tutumu, yazma etkinliğine yönelik eğilim ve verdiği değerdir .

Yazma kaygısı: “Yazmaya karşı geliştirilen bu tepki; verilen bir yazma ödevi, derste yapılan bir yazma etkinliği ya da sınav amacıyla kompozisyon yazma gibi yazmanın zorunlu olduğu hallerde: üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ya da daha ileri düzeyde, çeşitli krampların oluşması şeklinde öğrencilerde görülen durumdur.” (Özbay ve Zorbaz, 2011).



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; araştırma konusunun çerçevesini oluşturmak amacıyla düşünme ve düşünme türleri, düşünme ile öğrenme arasındaki ilişki, yansıtıcı düşünme etkinlikleri; yazma süreçleri ve becerisi, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin yazma becerisi, yazma tutum ve kaygısı arasındaki ilişkisi üzerinde durulmuş ve bu konulardaki araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. DÜŞÜNME VE DÜŞÜNME TÜRLERİ

2.1.1. Düşünme Nedir?

Dewey'e göre düşünme belirsiz bir durum karşısında, bir gereksinim doyurulmadığı zaman başlar. İhtiyaçların doyurulmasında düşünme, insanı doyuma ulaştıran bir araçtır. Bireyin deneyimsel araştırmalarında düşünceler, insanları amaçlarına götüren deneysel-araçsal olgulardır. Düşünme, eylem ve sonuç koşulları arasındaki ilişkileri görmektir (Gutek, 2001: 106).

Düşünme; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen verileri sentezlemenin, belli bir düzen haline getirilmesi sürecidir. (Özden, 2005). Bu tanımlamadan da anlaşılacağı üzere düşünme bireyin yaşantılarından elde ettiği verileri içselleştirerek düzenlenmesini içeren bir süreçtir. Bir başka tanımlamada Cole ve Scribner (1974: 145) göre düşünme, öğrencinin edinmiş olduğu bilgilerden başka bir bilgi yapısına ulaşma ve eldeki bilgilerin ötesine gitmek için kullanılan bir araçtır. Bu açıklama yapılandırmacı eğitim modelinin temel

ilkelerinden, bireyin belleğinde var olanlar üzerine bilgiyi yapılandırarak var olan bilgilerden hareketle daha ileri bilgilere ulaşmaya, temel oluşturmaktadır (akt. Özden, 2005).

Bireylere yansıtıcı düşünme becerisini kazandırmanın amacı da bundan farklı değildir. Bu düşünce sisteminde birey; yaptığı etkinliğin sorumluluğunu alarak, etkinlikten öğrendikleri üzerine düşünerek, geçmişte yaptığı eksiklikleri giderir. Elde ettiği kazanımları başka bir etkinliğe aktararak kazanımını pekiştirmiş olur.

Düşünmeyi geliştirmek belli stratejilerin kullanılmasıyla mümkündür. Harmin (1994; akt. Saban, 2000), bu stratejileri şu biçimde açıklar:

1. Tasnif etmek: Öğretmen tarafından belirlenen kategorilere öğrencinin kavramları yerleştirmesi şeklinde yapılan düşünme stratejisidir.

2. Sınıflandırtmak: Öğrencilerin belirli kavramları kendi belirledikleri kategorilere yerleştirmeleridir.

3. Fark Nedir? : Bir kavramın, nesnenin, maddenin başka bir kavram, nesne, maddeden farkı istenir, öğrenci aralarındaki farkı karşılaştırır. Böylece öğrencinin analiz etme yeteneği gelişir.

4. Benzerlik Nedir? : Bir kavramın, olgunun, maddenin başka bir kavram, nesne, maddeyle benzerliği istenir, öğrencinin aralarındaki benzerliği karşılaştırır. Böylece öğrencinin analiz etme yeteneği gelişir.

5. Ne Açıklayabilir? : Bu strateji, bir olayın sonucunun neden öyle olduğunu “Niçin?” yerine “Ne açıklayabilir?” sorusuyla öğrencilerin dikkatli düşünmelerini sağlamaya yönelik bir düşünme stratejisidir.

6. Varsayımları Sorgulamak: Eğitimcilerin yaptığı en büyük hatalardan biri yönelttikleri soruya eksiksiz cevap verebilen öğrenciyi, bilen öğrenci kabul

etmeleridir. Ancak varsayımları sorgulayıcı sorular sorabilen, etkili soru sorma yeteneğine sahip öğrenciler bilgili olarak kabul edilmelidir. Öğrencilerde bu özelliği geliştirmeye dayalı strateji, varsayımları sorgulatmaya dayalı düşünme geliştirme stratejisidir. Öğrenci araştırma yapacağı konuyla ilgili var olan varsayımları eleştirip, sorgular, doğruluğunu test eder.

7. Tahmin Etmek: Öğrencilerin ileriye dönük hipotezler geliştirmesini sağlayan bir zihinsel alışkanlık becerisi geliştirme stratejisidir.

8.Yüksek Sesle Düşünmek: Öğretmenin öğrencilere problem çözülürken daima lineer (doğrusal) bir şekilde problem çözümünün gerçekleşmediğini göstermek amacıyla problem çözme aşamalarını sesli bir şekilde düşünerek öğrencilere düşünmeyi öğretmeyi amaçladığı düşünme stratejisidir.

9. Seçenek Çizelgesi Hazırlamak

10. Özet Yazmak: Öğrencilerin ünite veya ders boyunca neler öğrendiklerini görmeleri amacıyla dersin ünitesi veya çözülen problemin özetinin istendiği düşünme stratejisidir.

Okuma, okuduklarını sorgulama ve sorguladıkları üzerine yazma, düşünmeyi geliştirici etkinliklerdir. Bu etkinlikler bireyin düşünmesini sağlamanın yanında bireyin düzenli ve sağlıklı bir düşünme dizgesi elde etmesini sağlar (İpşiroğlu, 2002: 39). Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin temel amacı öğrencide bu düşünme dizgesini sağlamaktır. Bu etkinliklerden biri olan “yansıtıcı yazma günlüğü” nde öğrenci gün içinde derste öğrendikleri üzerine yazarak düşünme fırsatı bulacaktır. Bu yolla deneyimlerinden elde ettiklerini yazarak kalıcı hale getirecek, ileriki derslerde içselleştirdiği kazanımı yansıtabilecektir (Ünver, 2003).

2.1.2. Düşünme ve Öğrenme

“Önemini hiç yitirmeyecek özgürlük, düşünme özgürlüğüdür.” (Dewey, 2007: 75). Düşünme özgürlüğü olan bireyleri yetiştirmenin yolu ise eğitim felsefesinin dayanaklarının özgür düşünceyle temellendirilmesidir. Ancak bu özgürlük hoyrat bir şekilde değil, öğreticinin rehberliğinde bir özgürlük olmalıdır. Bu anlayış ilerlemeci eğitim felsefesinde vücut bulmaktadır (Dewey, 2010).

Ne yapacağını bilmekle onu yaşama uygulamak arasında büyük fark vardır. Öğrencinin öğrendiklerini gerçek hayata uygulayabilmesi için öncelikle problemini anlaması, onun üstesinden gelmesine yardımcı olacak metotlar arasından en uygun olanı seçmesi, sonra da bu metodu uygulayabilmesi gerekir (Telman, 1998: 51). Bireyleri toplum içinde bir görev üstlenen, deneyimleriyle bir üretici birey yapmanın yolu ilerlemeci eğitim anlayışından geçer; bu eğitim sisteminde tartışma, kanıtlama, çürütme teknikleriyle, gramer, retorik ve diyalektik olmalıdır. Bu yollarla kişi kendi üzerine düşünme, kendi kendini yönetme özelliğine sahip olacaktır. Bunun için uygulama ve kuram iç içe olmalıdır. Pratik olmadan teori, teori olmadan pratik olmaz. Daha yararlı sanılar da bu yolla elde edilebilir (Weber, 1964: 39; Gökberk, 1961: 54-59, Copleston, 1986: 110-121; Ağaoğulları, 1989: 61; akt. Sönmez, 2002: 85).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere nitelikli birey yetiştirmenin yolu, bireye kendi eylemlerinde sorumluluk alma; tartışma, çürütme, kanıtlama gibi tekniklerle kendi eleştirisini ve başkalarının kendisine yönelik eleştirilerini değerlendirmeyi sağlamakla mümkündür. Bu yolla birey öz denetimini oluşturur.

Bireyin yaşantıları üzerinde değerlendirmelerde bulunduğu ve tecrübelerinden çıkarsamalar yaptığı bir düşünme türü olarak yansıtıcı düşünmede de amaç, öğrencinin elde ettiği bilgileri kendi özneliliğiyle yoğurarak kalıcı öğrenmeler sağlamasıdır (Uygun, 2012). İlerlemeci eğitim felsefesinin önemli düşünürü Dewey

(1936)'in de dile getirdikleri bundan farklı değildir. Ona göre; birey özgür bırakılmalıdır ancak bu özgürlük öğretmen denetiminde olmalıdır; çünkü amaç, bireyin dağınık bilgi yapısına sahip olmasını önlemektir. Öğretmenin kasıtlı yönlendirmeleriyle, bireyin yaşantılarıyla kendine özgü öğrenmelerini sağlamaktır (Dewey, 2007: 75).

Düşünme ve öğrenmeyi birbirinden ayıramayız. Düşünerek öğrenir, bildiklerimiz kadar düşünüyoruz. Araç, yöntem ve çevresel koşullar önemli olmakla birlikte öğrenme sürecinde etkinliğimiz, düşünsel özelliklerimize bağlıdır. Nitekim ulaşabileceğimiz en ileri düzey olan öğrenmeyi öğrenme becerisi, herhangi bir bilgi veya yöntemi değil, tamamen düşünsel kapasitemize işaret eder (Yıldırım, 2003: 38).

“Eğitimde bireyin öğrenmelerinde düşünme türünün etkisi olduğu kadar dışsal etkenler de etkilidir. Bu dışsal etkenler: öğrenme ortamı, konu alanı ve öğreticidir. Öğrenme kuramlarının hiçbirisi bütün öğrenme türlerini ve öğrenmeye ilişkin tüm sorunları açıklamaya ve çözmeye yeterli değildir. Bu nedenle eğitim durumlarının düzenlenmesinde; öğrenme türüne, öğrencilerin gereksinimlerine ve öğrenilen bilginin yapısına dikkat etmek gerekmektedir.” (Bilen, 1999).

Yapılandırmacı eğitim modelinin amaçladığı öğrenme ortamı, tüm bireylerin zeka türlerine uygun çoklu etkinlikler barındıran bir öğrenme ortamıdır. Bu öğrenme ortamında her birey kendi zeka türüne uygun etkinliklerle bilgiyi öznel algılayışıyla yapılandıracaktır. Öğrenme ortamının geleneksel şekilde yapılandırılmış olduğu, bireyin özgür bir şekilde hareket edemediği, düşünce oluşturma süreçlerinde akranlarıyla etkileşim içinde olamadığı öğrenme ortamı, öğrencinin pasif bir konumda kalmasına neden olmaktadır. Bu şekilde öğrencinin deneyimsel öğrenmelerine ket vurulmuş olacaktır. Ayrıca ders materyallerinin oluşturduğu konu alanı da bireyin yaşantılarından kopuk olması bireyin öğrenmelere açık olmasını engelleyecektir. Bilgiyi kendi deneyimi yoluyla yapılandıramayan, ders ortamında gördüklerini yaşamda işe koşamayan bireyin bilgileri havada kalacaktır. Öğreticinin

öğrenciyi pasif bir alıcı şekline koyması, yaşamsal etkinliklere yönlendirmemesi de bireyin düşünme sistemini oluşturmalarını engeller. Bu nedenle öğrenci bilgiyi bilişine kavrayarak yapılandıramayacaktır (Dewey, 2007: 75-91).

Aklın sınırlarını genişletmek ve bir problem için yaratıcı çözüm geliştirebilmek için nasıl düşüneceğini öğrenmek önemlidir. Bu becerinin geliştirilebilmesi için öğretici sınıfta kullanılan zamanın bir bölümünü, öğrencilere konunun nedenini sorgulamaları ve düşünmelerini sağlamak için kullanmalıdır. Öğrencinin düşünmesini sağlama ve geliştirmeye yönelik şu yöntemlerin kullanılması etkili sonuç verebilir (Vural, 2004: 119-123):

- Kendi düşüncenizi gözden geçirin.
- Öğrencilere düşünecekleri bir şey verin.
- Şaka yapın.
- Öğrencilere bütün yönlerden bakmayı öğretin.
- Kalıpları bulmaları ve bağlantılar kurmaları için yönlendirin.
- Alışılmadık sorular sorun.
- Düşündüklerinin ne anlama geldiğini söylemeyi öğretin.
- Öğrencileri farklı bakış açılarını dikkate almaları için yönlendirin.
- Öğrencilerin kendilerini başkalarının yerine koymasını isteyin.
- Yazı yazdırın: Yazmak, bir düşünme etkinliğidir. Sistematik düşünmeyi geliştirir.

Bireyin öğrenmelerinin anlamlı olması ve kendisinde yer edinmesinin yolu özgür bir şekilde deneyimleri üzerinde düşünmesine bağlıdır. Yani öğrenme, düşünmeden ayrı tutulamaz. Bireyin öğrenmelerinin nasıl daha verimli olacağına dair düşünceleri içeren stratejiler bilişüstü stratejiler olarak adlandırılmaktadırlar. “Bilişüstü stratejiler; öğrenme süreci hakkında düşünme, öğrenmeyi planlama, kavramayı ya da anlam çıkarmayı yönetme ve öğrenme etkinliğinden sonra kendini değerlendirmeyi içermektedir.” (Ün Açıkgöz, 2005: 69).

Düşünmeyi geliştirici etkinlikleri kılavuzlayan yansıtıcı düşünmede de amaç bireyin ders içi faaliyetleri üzerine düşünmesini sağlayarak geriye dönük çıkarımlar yoluyla ileriki etkinliklerde daha az hatayla kendi deneyimlerinden anlamlı öğrenmelerini yapılandırmasıdır (Ünver, 2003).

2.1.3.Yapılandırmacı Yaklaşım ve Düşünme Türleri

2004 yılına değin eğitimimize yön veren davranışçı yaklaşım, temelini John Locke'un görüşlerinden alır. Locke'a göre bireyin doğuştan öğrenmek için getirdiği belli beceriler ve potansiyeller söz konusudur. Bu beceriler yoluyla birey geçirdiği deneyimlere verdiği tepkilerle öğrenir. Davranışçı öğrenme teorisinin ilgisi, bilginin nasıl kazanıldığı üzerine değil, davranışların nasıl kazanıldığı üzerinedir. Diğer bir deyişle, davranışçı öğrenme insanın bellekteki düşüncelerini veya bilgilerini genişletmesinden ziyade, insanın davranış repertuarını genişletmeyi amaçlar; çünkü davranışçılara göre, bellek öznel, açık, net ve nesnel olarak ölçülemez (Philips ve Soltis, 2007: 45).

Araştırmalar geleneksel eğitimin tamamen dar bir öğretim yaklaşımını öne çıkardığı inancına destek sağlamıştır. İnsan türünün herhangi bir grubunu gözlediğimizde; tercihlerin, eğilimlerin, fikirlerin ve yeteneklerin inanılmaz bir çeşitlilik gösterdiği görülür. Beynin yarıküreliliği konusundaki tartışmalar, öğrenme biçimlerinde farklılıklar olduğu olgusunun kabulüne yardımcı olmuştur. Okuma biçimleri (McCarthy, 1981) ve yönetim biçim envanterleri (Lynch ve Kordis, 1988) orijinal olarak sağ ve sol beynin kuramsal temeliyle birlikte gelişmiştir. Beynin işleviyle ilgili değişen kanılar, davranışçı yaklaşımın dar ve katı yöntemleri çocukların kendilerini geliştirmelerine katkı sağlayamayacağı yönündedir (akt. Ülgen, 2002: 37).

“Yapılandırmacı kuramcılar, davranışçı kuramcılar gibi bireye birtakım bilgilerin kazandırılması gerektiği savunurlar; fakat eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular.” (Saban, 2000: 123). Yapılandırmacı felsefede bilginin örgütlenip sunulmasında değişmez tek bir yol yoktur. Birden fazla doğru ve gerçeklik vardır. Gerçeklik newtoncu paradigmadaki gibi tesadüfi bilgi parçalarından oluşmaz. Gerçeklik, çeşitlilik ve karşılıklı etkileşim içeren karmaşıklıktır. Yapılandırmacı felsefenin bireyleri; bilginin dış dünyadan gelmesini bekleyenler değil, kendi anlam dünyalarında bilgiyi oluşturma sürecinde etkin olarak katılanlardır (Erdem ve Demirel, 2002). Yapılandırmacı bakış açısında amaç; yalnızca bilginin aktarılması değil, aynı zamanda bilginin düzenlenmesi değerlendirilmesi ve yeni bilgi yapısının oluşturulmasıdır (Ersözlü, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin edindiği bilgiler kendi bilişine özgüdür; dolayısıyla kendisindeki bilgi yapısını bir başkasına aktarması olanaksızdır (Ün Açıkgöz, 2005: 64). Bilgiyi kendi biliş yapısına uygun hale getirme becerisine sahip bireyler yetiştirmek için bireylerin eğitileceği öğretim tasarımı yapılandırmacı felsefenin özelliklerini taşımalıdır.

Yapılandırmacı öğretim tasarımının başlıca özellikleri şunlardır (Ün Açıkgöz, 2005) :

66):

1. Öğrenci öğretmenin bilgi yapılarına ulaşmak yerine kendi bilgi yapılarını oluşturur.
2. Öğretilecek malzemenin tüm öğrencilerin ilgisini çekmesini sağlamak amacıyla derslerde çeşitli yöntem ve teknikler kullanılır.
3. Öğretim sürecinde olabildiğince güncel örnek olaylar; bilinen, gerçek nesnelere yer verilmelidir.

4. Öğretici denetleyici, bilgilerini dayatıcı değil; öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı, yol gösterici bir rol üstlenmelidir.
5. Öğretmen yanlışları, öğrencinin öğrenme düzeyini saptamak için bir fırsat olarak görür, öğrencilerin yanlışlarını düzeltmesi için olanaklar sağlar. Her durumda öğrencilerin görüşlerini paylaşmaları için öğrenciyi özendirici etkinlikler yaptırır.
6. Planlar esnek ve seçeneklidir. Öğrenme süreciyle ilgili kararlar öğrencilerle birlikte alınır.
7. Öğrencilerin karmaşık düşünceleri, soru sormaları, görüş alış-verişi yapmaları özendirilir.
8. Öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içerisinde edindikleri, günlük olarak ve dosyaları düzenli bir biçimde takip edilerek değerlendirilir.
9. Yalnızca yeni öğrenilenlerle ilgilenilmeyip, ön kavramlar da göz önünde bulundurularak değerlendirilmeye çalışılır.

Ün Açıkgöz (2005)'ün yapılandırmacı öğretim tasarımıyla ilgili görüşlerine bakıldığında bu görüşlerin düşünme türleriyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. 1. ve 4. maddeler yaratıcı düşünmeyle ilişkilendirilebilir. Öğrencinin kendine has bilgi yapılarını keşfederek ulaşması yaratıcı düşünme becerisini gerektirir. 3. madde problem çözme becerisiyle ilişkilendirilebilir. Bu beceri öğrenciye kazandırılmaya çalışılırken öğrenci gerçek durumlar ve nesnelerle karşı karşıya getirilir, 7. maddede belirtilen özellik de bireye eleştirel düşünme becerisi kazandırılmaya çalışılırken kullanılan etkinliklerdir. Son olarak 5, 8 ve 9. maddelerde belirtilen özellikler yansıtıcı düşünme becerisi kazandırılırken kullanılan etkinliklerle ilişkilendirilebilir.

Yansıtıcı düşünmede de birey ön bilgileri üzerine düşünmesi için kavram haritaları kullanılır. Öğrenciye bireysel denetimi üzerinde yetkinleşmesi için kendi yanlışlarını kendisinin bulup düzeltmesi fırsatı verilir. Yapılandırmacı felsefe temel

alınarak oluşturulmuş öğretim tasarımının başarıya ulaşabilmesi için uygulanacağı öğrenme ortamının belli başlı özelliklere sahip olması gerekir.

Sönmez (2004: 41)'e göre yapılandırmacı öğrenme ortamı şu özelliklere sahip olmalıdır:

1. Öğrencinin kendine has bir bilgi yapısını oluşturabilmesi için her öğrencinin ihtiyacına uygun ortamlar oluşturulmalıdır. Probleme dayalı, sürece dayalı, etkileşimli, yaşantısal nitelikler barındıran bu ortamda öğrenci belleğini geliştirmeyi öğrenecektir. Günlük yaşamda karşılaştığı problemlere ilişkin yaratıcı çözümler üretebilecektir.
2. Öğretim programının içeriği, öğrencinin merkezde olacağı, problem çözmesine olanak verileceği biçimde düzenlenmelidir.
3. Öğretmen derste işleyeceği konuyu öğrencinin bildiklerini göz önünde bulundurarak belirlemelidir. Konunun ele alındığı etkinliklerde öğrencinin tek başına değil; grupla çalışmasını, sorular sormasını, akıl yürütmesini sağlamalıdır.
4. Öğretmen, öğrenciye yol önermekten çok öğrencinin ele alınan sorunla ilgili kendine özgü çözüm yollarını bulması için gerekli ortamı sağlamalıdır.
5. Öğrencilerin soru sormalarını, duygu ve düşüncelerini söylemelerini, yanlışlarını düzeltmelerini, eksikliklerini tamamlamalarını, birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını, işbirliğine girerek çalışmalarını, yeni kuramlar, şemalar ve kavramlar oluşturmalarını, bunları ve ön öğrenmelerini geliştirip değiştirmelerini sağlayacak çok boyutlu zengin ortamlar sağlamalıdır.
6. Öğrenme ortamı yapılandırmacı tasarıma uygun şekilde oluşturulduktan sonra öğretim etkinliği de belli bir plan dahilinde belli bir sıra izlemelidir. Yapılandırmacı bir öğretim etkinliği şu sırayla gerçekleşir (Senemoğlu, 2005: 485-491):

- Öğrencinin ilgisini çekme.
- Güdüleme.
- Öğrenilenlerin hatırlanmasını sağlama.
- Uyarıcıları sunma.
- Öğrenme rehberliği sağlama.
- Performansı ortaya çıkarma.
- Geribildirim verme.
- Performansı değerlendirme.
- Kalıcılığı sağlama ve transferi güçlendirme.

Yapılandırmacı öğretim tasarımı göz önüne alındığında; tasarımın belirttiği özelliklere sahip bireylerin yetiştirebilmesi için bireylere dört temel düşünme becerisi kazandırılmalıdır. Yapılandırmacı eğitim modeli düşünme becerilerinden bağımsız değildir; aksine düşünme becerileriyle iç içedir. Yapılandırmacı eğitim modeliyle ayrı düşünülmeyecek bu düşünme türlerine aşağıda yer verilmiştir.

2.1.3.1.Yaratıcı Düşünme

Günümüzde bilgi çoğalmıştır. Bilginin çoğaldığı bir ortamda öğrenciden yapılması istenen, bilgiler arasında bağlantılar kurarak yeni bir bilgi yaratmasıdır (Özsoy, 2004: 135).

“Yaratıcılık (Creativity): sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme, yeniden sınama daha sonra da sonucu başkalarına iletme.” (Sungur, 1997: 13).

1950’lilerden bu yana yaratıcılık farklı yönleriyle vurgulanmıştır. Çok yönlü bir kavram olarak ele alınmıştır; kimi bir kişilik olarak, kimi ortaya konan bir ürün

üzerinden, kimi de bir düşünme süreci olarak tanımlamıştır. Bu süreçte yaratıcılık; başkalarının izlediğinden farklı bir yol izleme, kalıpların dışına çıkma, yeni bir bilimsel icat veya özgün edebi bir eser ortaya koyma olarak tanımlanmıştır (Torrance ve Golf, 1989: 136; akt. Öncü, 2003).

“Yaratıcılık bilgi çağında, bilgi ortamında yaşam bulması ve geliştirilmesi gereken bir olgudur. Yaratıcı düşünme özgürdür, hareketlidir, üretken bir süreçtir. Yaratıcı düşünme becerileri, çocukların yeni düşünceleri üretme ve fikirler öne sürme, hipotezler önerme, hayal gücünü kullanma ve alternatif yenilikçi sonuçlar aramalarını sağlar.” (Wegerif, 2007; akt. Can Yaşar, 2010).

Yaratıcı düşünme süreci, alanyazında ıraksak (divergent) ve yakınsak (covergent) düşünme olarak 2'ye ayrılmıştır. Yakınsak düşünme, problem çözme sürecinde önceden işe yaramış adımları izlemeye dayalı yaratıcı düşünme türüdür, ıraksak düşünme ise düşünmeyi gerçekleştiren bireye özgü adımların olduğu hangi adımdan sonra hangi adımın geleceğinin önceden bilinmediği düşünme türüdür. Bu düşünmenin sonunda birey, yeni ve özgün ürünler ortaya koyar. ıraksak düşünme kişideki yaratıcılığı yansıtan yaratıcı bir düşünme sürecidir (Aktamış ve Ergin, 2006).

Yaratıcı düşüncenin ortaya çıkması, dört önemli unsurla ilişkilidir. Bunlar; ürün, kişi, süreç ve çevredir (Aktamış ve Ergin, 2006) ;

Ürün olarak; yaratıcılığın ürün kısmı özgün olmalıdır. Özgün ürün; yeni, tutarlı, benzersiz, sorun çözücü özelliklerinden en az birini taşımalıdır. Kopyasını, bir benzerini, taklidini yapmak yaratıcılık değildir;çünkü ister bilim, sanat ister düşüncede olsun yaratıcı etkinliklerde akıl yürütme yolları, duyuşsal ve kültürel özelliklerle birlikte sentezlenir. Bu sentezlenmenin sonunda özgün, yeni ve tutarlı bir ürün ortaya konur. Buradan da yaratıcılık; bilişsel,duyuşsal ve psikomotor alanların kesiştiği üst düzey bir davranış olarak tanımlanabilir.

Kişi olarak; İsaksen, Dorvel ve Terrifinger (2000) yaratıcı kişileri; akılcı, esnek, risk alabilen, enerjik, hayalci ve bağımsız olarak nitelendirmiştir. Starko (2004) ise yaratıcı kişileri; problemleri tanımlamada iyi, kavrama becerisi gelişmiş, problem çözmeyi seven, ıraksak ve mantıklı düşünen, yeni fikirlerle eskileri sentezleyebilen ve yeni ürünler ortaya koyabilen kişiler olarak tanımlamıştır. Ayrıca yaratıcı kişiler; risk alabilen, meraklı, belirsizliğe karşı hoşgörülü, zorluklarla uğraşmaya istekli ve sorumluluk bilincine sahip bireylerdir.

Süreç olarak; yaratıcı fikirlerin ortaya çıkması için izlenmekte olan yaratıcı düşünme süreci bulunmaktadır. Yaratıcı düşünme süreci geçmişte öğrendiğimiz bilgi tabanımıza bağlıdır. Düşünme sürecinde anlık düşüncelerle geçmiş bilgiler sentezlenerek yeni bir ürün ortaya çıkarmanın tasarımı yapılır.

Çevre olarak; yaratıcı kişinin ürün ve süreci destekleyen sıcak bir okul ortamına ihtiyacı vardır; çünkü birey kendini güvende hissetmeli ve bu güvenle düşüncelerini rahatlıkla paylaşabilmelidir.

Yaratıcı düşünme ortamının olduğu sınıflarda öğretmen ve öğrenci özellikleri şu şekildedir (İpşiroğlu, 1994: 218-219):

Öğretmen;

- Öğrenciyle birlikte kendini geliştirir.
- Çok yönlü ve eleştirel düşünür.
- Özgür bir öğretimi benimser.

Öğrenci;

- Öğrenmeyi öğrenir.
- Kitaptan bağımsız çalışır.

- Özgürleşir.
- Sınav için değil kendi için çalışır.

Yaratıcı düşünme unsurlarının belirtilen özelliklerde olduğu ortamlarda yaratıcı düşünen bireylerin olması kaçınılmazdır. Yaratıcı düşünen bireylerin olduğu eğitim ortamlarında özgün düşünceler ve ürünler ortaya çıkacaktır (Aktamış ve Ergin, 2000; Can Yaşar, 2010; Öncü, 2003; İşmen, 2001).

2.1.3.2. Eleştirel Düşünme

Eleştirel kelimesinin İngilizce karşılığı olan “critical” kelimesi; değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamında dile getirilen Yunanca “kritikos” kelimesinden türetilerek diğer dillere bu şekilde yayılmıştır. Eleştirme kavramının kökeni Sokrates’e kadar dayanır.

Zaman zaman olayların doğru biçimde tanımlanması olarak ele alınan eleştirel düşünme, daha sonra kapsamlı bir şekilde tanımlanmaya başlanmıştır (Kaya, 1997; akt. Akbıyık ve Seferoğlu, 2006).

Eleştirel düşünme; bir olayı, konuyu sorgulamadan kabullenmek yerine, farklı yönleriyle ele alıp değerlendirmeye ve sonuçlar çıkarmaya yönelik bir düşünme yöntemidir. Bu yöntemde “neden, niçin, ne zaman, nerede, kim, nasıl ” gibi soru sözcükleri sıklıkla kullanılır ve her bir soruya gerekçeli yanıtlar aranır. Eleştirel düşünme, bireye aktarılan veya öğretilen; olayın, olgunun sorgulanarak kabul edilmesini sağlayan düşünme türüdür (Özdemir, 2008: 95).

Eleştirel düşünme konusundaki çalışmalarıyla bilinen Paul (1992), eleştirel düşünmeyi “kişinin kendi düşünmesini iyileştirmek için düşünme eylemini gerçekleştirirken bunun üzerine düşünmesi olarak tanımlamakta ve bu tanımda iki şeyin oldukça önemli olduğunu belirtmektedir.” (Foundationfor Critical Thinking Home Page, 2004; akt. Güven ve Kürüm, 2006):

1. Eleştirel düşünmekte amaç, bireyin sadece başaklarının sahip olduğu bir düşünceyi eleştirmesi değildir, kendi kendini geliştirmeye yönelik ne yapması gerektiğine dair düşünmek de eleştirel düşünmenin kapsamına girer.
2. Kendini geliştirme, bireyin düşünme sürecinde kullandığı ölçütlere ilişkin yeteneğine bağlıdır. Yani ölçütler yoluyla kendi düşünme biçimini geliştirmesidir.

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990: 379-386; akt. Şahinel, 2002: 7-8) eleştirel düşüncenin üç önemli boyutunu şu şekilde açıklamaktadır:

Doğru düşünce: “Düşüncenin; anlaşılır, kesin, kendine özgü, konuyla ilişkili, tutarlı, mantıklı, derin, eksiksiz, anlamlı, tarafsız ve amaca uygun oluşudur.”

Düşüncenin öğeleri: Bir düşüncenin eleştirel bir niteliğe sahip olması belli unsurlara bağlıdır. Bunlar;

- soruyu ya da sorunu
- düşünmenin amacını
- düşünceleri
- varsayımları
- temel kavramları
- ilke ve kuramları
- kanıt, veri ve nedenleri
- yorumları ve savları
- çıkarımları, akıl yürütmeyi ve düzenlenen görüşün genel hatlarını

- doğurguları ve izleyen sonuçları doğru ve eksiksiz bir biçimde açıklayabilme, analiz edebilme ve sınayabilme becerisini ya da anlayışını içerir.

3. Düşünce alanları: Eleştirel düşünce, ele aldığı problemin veya konu alanının içeriğini göz önünde bulundurarak oluşturulur. Ele alınan konunun veya problemin tüm yönleriyle sorgulanabileceği, belirsizliklerin ortadan kaldırılacağı bir düşünce alanı oluşturulur.

“Eleştirel düşünmenin ne olduğunu bilmek kadar önemli bir diğer boyut eleştirel düşünme becerisinin ne olduğudur. Eleştirel düşünme becerisine yönelik çalışmalar incelendiğinde bunlardan ilk ve en kapsamlısının Robert Ennis’e ait olduğu söylenebilir. Robert Ennis eleştirel düşünme becerisini 12 madde olarak özetlemiştir. “(akt. Aybek, 2007):

1. Bir ifadenin anlamını kavrama.
2. Akıl yürütürken bir belirsizlik olup olmadığını yargılama.
3. İfadelerin birbirleriyle çelişkili olup olmadığını yargılama.
4. Mutlak bir sonuca ulaşp ulaşmadığını yargılama.
5. Bir ifadenin yeterince kesin olup olmadığını yargılama.
6. Bir ifadenin herhangi bir ilkeyi kullanıp kullanmadığını yargılama.
7. Bir gözleme dayalı olan ifadenin güvenilir olup olmadığını yargılama
8. Bir ifadenin tümevarımcı bir sonucu garantileyip garantilemediğini sorgulama.
9. Bir ifadenin tanımlanıp tanımlanmadığını yargılama.
10. Bir ifadenin varsayıma dayalı olup olmadığını yargılama.
11. Bir tanımlamanın yeterli olup olmadığını yargılama.

12. Bir ifadenin otoriteler tarafından doğru kabul edilip edilmeyeceğini yargılama.

Eleştirel düşünen birey, ele alınan konuyla ilgili kişisel ön yargıları, tutarlılığı, belirtilen düşüncelerdeki belirsizlikleri, tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçer (Özden, 2005).

Çağımız bilgi çağı olarak nitelendirilmektedir. Bu yy.da birey doğru, yanlış birçok bilgiyle karşı karşıya kalmaktadır. Bireyin bu bilgi kirliliği içinde kendisine doğruyu, gerçeği verecek bilgiye ulaşması eleştirel düşünme becerisiyle mümkündür. Bu nedenle bu düşünme becerisini bireylere kazandırmak gereklidir.

2.1.3.3.Problem Çözme

Bireyler, günlük hayatlarında bazı engeller veya sorunlarla karşılaşır. Bu sorun ve engellere problem denir. Problem, temelde bireyin bir hedefe ulaşmada engelleme ile karşılaştığında çatışmanın ortaya çıkması durumudur (Morgan, 1995: 130; akt. Soylu ve Soylu, 2006). Problem hazır, anlık tepkilerimizin çözemediği bir durumken; çözüm, farklı fikirler, olası çözümler arasında seçim yapmaktır (Ramsey, 1989; akt. Korkut, 2002). “Problem çözme, istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasından seçme ve kullanmadır. Problem çözme, bilimsel yöntem, eleştirel düşünme, karar verme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme gibi terimleri içermektedir.” (Demirel, 2008: 86).

Problem çözme önceki yaşantılar yoluyla elde edilen kuralların ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilmek olarak da tanımlanabilir (Korkut, 2002). Problem çözme sürecinde bireye problemi çözecek bilgi hazır olarak verilmez, birey problem çözme sırasında bu bilgiye ulaşır (Ün Açıkgoz, 2003).

Problem çözme için kullanılan modellere bakıldığında, John Dewey tarafından 1910 yılında öne sürülen biçimin küçük oranda değiştirilmiş şekilleri göze çarpmaktadır (Sungur, 1997: 132-135):

1. Problem çözmeyi gerekli görme
2. Problemi tanıma
3. Çözüm seçeneklerini araştırma
4. Eylemi kararlaştırma
5. Kararı uygulama
6. Çözümü değerlendirme

Dewey'e göre problem çözmede sürekli bilinenden-bilinmeyene bir sıçrama vardır. Bu sahip olunan kurulu düzenin ötesinde bir boşluktur. Bu durum problem çözen kişinin kültürü, tercihleri, arzuları ve o anki duygusal durumuna bağlıdır (Sungur, 1997: 132-142).

Dewey' in problem çözme aşamaları olarak belirttiği süreçlerden de görüldüğü üzere bireyin hayatındaki sorunların ortadan kaldırılmasında problem çözme becerisi hayati bir öneme sahiptir. Problemin çözümünden sonra bireyin çözüm değerlendirmesi yapması, bir daha buna benzer sorunlarla karşılaştığında pratik bir şekilde sorunların üstesinden gelmesini sağlar (Saban, 2000).

2.1.3.4.Yansıtıcı Düşünme

Yansıtma Latince kökenli bir kelime olmakla birlikte İngilizcede geriye kıvrılmak anlamında kullanılmaktadır. Yansıtıcı düşünmenin temelinde yansıtma (reflection) kavramı yatmaktadır. “Yansıtma en genel anlamda, deneyimlerin önceki bilgi bağlamında, yeni bilginin üretilmesi ve alternatif yolların geliştirilmesine

öncülük edecek yolları bulmaya çalışarak analiz edilmesini içeren bilişsel sorgulamadır.” (Dewey, 1933; akt. Sünbül, 2007: 291). 20 yy. ın başlarında Dewey (1933), yansıtma kavramını felsefeden alarak onu psikolojive, eğitim alanına sokmuştur (Dimova ve Loughran, 2009; akt. Tican, 2013).

“Dewey (1933) yansıtıcı düşünmeyi, bir inanış, varsayılan bilgi biçiminin onu destekleyen temeller ve üretmesi muhtemel sonuçlar ışığında aktif, ısrarcı ve dikkatli biçimde ele alınması olarak tanımlamıştır.” (Tican, 2013). Dewey (1998:9) yansıtıcı düşünmeyi “herhangi bir bilgi formu ya da onu destekleyen kurallar ışığında tutarlı ve dikkatli bir şekilde düşündürmektir.” şeklinde tanımlamıştır (akt. Önder, Kabapınar ve Özden, 2015). Yansıtıcı düşünme, sürekli gelişen ve özellikle öğretmen eğitiminde sık kullanılan bir kavramdır. Bu kavram pragmatik felsefeye dayanan ilerlemecilik akımının görüşleri ile uyum göstermektedir (Güney, 2008).

Yansıtıcı düşünme öğrencinin bir problemi çözmesine yardımcı olmaya yarayan formülde ziyade bireyin deneyimlerinden oluşan bir düşünme sistemidir (Pollard, 1999; akt. Baş ve Beyhan, 2012). Bu tanımla ilişkili olarak Dewey ‘ in “Biz deneyimlerimizden öğrenmeyiz, deneyimlerimiz üzerinde yaptığımız yansıtmalardan öğreniriz.” (Chitpin, 2006; akt.Koç ve Yıldız,2012) sözü de deneyimlerin yansıtıcı düşünmenin önemli bir unsuru olduğunu göstermektedir.

Raw, Bridgen ve Gupta (2005)’ya göre yansıtıcı düşünmenin üç basamağı vardır (akt. Koç ve Yıldız, 2012):

1. Hoşa gitmeyen, rahatsız edici bir durumun ortaya çıkması
2. Hoşa gitmeyen durumun analizi ve duruma ilişkin yansıtma
3. Gelecekte böyle bir durum yaşanması durumunda duruma yönelik alınacak önlemleri kapsar.

Yansıtıcı düşünme, çözülen bir problemde hareketle o problemin çözümü sırasında elde edilen çözümleri gelecekte karşılaşılabilecek bir problemde işe

koşmayı sağlar. Yansıtma deneyimlerin işe yarayan ve yaramayan boyutunda derinlemesine analize fırsat sunduğu için çok kullanışlı bir araçtır (Uline, Wilson, Cordy, 2004; akt. Koç ve Yıldız, 2012).

Yansıtıcı düşünme, John Dewey (1933)'in “yaparak yaşayarak öğrenme” yaklaşımından kaynağını almış bir kavramdır. Dewey yansıtmanın beş aşamadan oluştuğunu söylemiştir. Bu beş aşama belli bir sıra izleyebileceği gibi belli bir sırayı izleyemeyebilir (Aşkar ve Kızılkaya, 2009):

Öneriler: Birey kafa karıştırıcı bir problemle yüz yüze geldiğinde zihinde beliren fikirler ve olasılıklardır. Öneriler çoğaldıkça durup düşünmeye olan ihtiyaç artar. Bu yüzden öneriler bir sonraki araştırma süreci için enerji kaynağıdır.

Problem: Kafa karıştırıcı problem durumunda küçük ayrıntılar yerine büyük resmi görmektir. Ele alınan konunun, durumun bütüncül olarak görülmesidir. Problem bütüncül olarak görüldüğünde ele alınan problemdeki bağlantılar yoluyla sorun çözülür.

Hipotez biçimleme: Öneriler göz önüne alınarak nelerin yapılabileceğinin test edilmesidir. Böylece problem saflaştırılmış, rafine edilmiş ve öneriler test edilebilir bir biçime dönmüş olur.

Nedenleme: Bilgi, düşünce ve deneyimler birbirine eklenerek ileri sürülen hipotezin gerekçelendirilmesidir.

Test etme: Gerekçelendirilmesi yapılmış bir hipotezin denenmesidir. Yeni bir probleme ışık yakabileceği gibi var olan probleme açıklık getirebilir.

Yukarıda Dewey'in belirlediği aşamalarda da görüldüğü üzere düşünme süreci boyunca birey belleğini var olan durumlar üzerinde etkin bir şekilde devindirek çıkarımlar yapmaktadır. Elde ettiği çıkarımlar birey için yeni problem durumlarının habercisi olmakla birlikte bireyin problemine açıklık getirebilmektedir.

Dewey (1933)'e göre bir bireyin yukarıda sıralanan yansıtma süreçlerini yerine getirebilmesi için belli özelliklere sahip olması gerekir. Bu özellikler şunlardır (akt.Aşkar ve Kızılkaya, 2009):

Açık Fikirlilik: Bireyin probleme yeni ve farklı yönleriyle bakabilme yeteneğidir. Açık fikirlilikte başkalarının düşüncelerini dikkatle dinleme olduğu gibi kendi inançlarının yanlış olabileceği fikrine de sahip olmak gerekir.

Tam İsteklilik: Birçok düşünceyi deneyimlemek için istek duymaktır.

Sorumluluk: Bireyin yaptıklarının sonucunu üstlenmesidir. Bir konunun neden öğrenildiğini bilme, öğrenilendeki mantığı kavramaktır. Birey etkinliklerinin sorumluluğunu üstlenirse deneyimlerini eleştirel bir gözle değerlendirerek yaptıklarında yanlış ve doğruyu açık bir şekilde görebilir.

Öğrenciye yansıtıcı düşünme becerisini kazandırmada öğretmenin model olması önemlidir. Yansıtıcı düşünen öğretmenin özelliklerini Norton (1997) şöyle sıralar (Demirel, 2006: 232):

- Her zaman öğretme sürecini değerlendirir, değişiklik yapmak için düşünür ya da düşüncelerini yansıtır.
- Açık fikirlidir. Kendi görüşlerine, öğretim uygulamalarına soru ve tepkilere karşı daima açık davranır, olası çözümler üretir.
- Öğrencilerin bireysel, eğitimsel ve duygusal gereksinimlerinden kendilerini sorumlu tutarlar. Her çocuğun gelişim aşamalarını sürekli kontrol altında tutarlar.
- Yansıtmacı düşünceye sahip öğretmenler, öğretme sanatı ve bilimin iyi yönleriyle ilgilenirler. Bu tutum onların kim olduklarını anlamaya yardımcı olduğu için bundan zevk alırlar.

- Yansıtmacı öğretmenler, ileriye görürler ve öğrencilerinin de ileriye görmelerine yardımcı olur.
- Yansıtmacı öğretmen, sorunlarla uğraşırken bunları sadece tanımlayıp genelleme yapmakla kalmaz, aynı zamanda kendi mesleki gelişimini ve uygulama anlayışını değiştirmek için kullanır.

Öğrenciye problem çözümünde işe koşabileceği yansıtıcı düşünme becerisini kazandırabilmek, bu düşünme becerisinin somut hali olan etkinliklerle mümkündür (Ünver, 2003). Bu etkinlikler ve etkinliklerin düşünme süreci içinde kullanımları çeşitli bilim adamları tarafından şöyle açıklanmaktadır;

Soru sorma, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerden biridir. Süreç içinde bireye sorulan sorularla; bireyin konuyu öğrenme tarzı, konuyu öğrenirkenki bilişsel süreçlerini fark etmesi sağlanabilir. Kazanmış olduğu bilişüstü farkındalık sayesinde birey, kendisini içsel sorularla düzeltmesini öğrenecektir (Ünver, 2003). Etkili sorular, öğrencinin etkin bir biçimde bilgiyi işlemesini, birleştirmesini ve yanıt vermesini sağlar. Cruicshank, Bainer ve Metcalf (1995: 344), iyi soruların öğrencinin derse katılımını, düşünme düzeyini artıran, düşünmelerini örgütlemelerine yardımcı olan, akademik görevlerini başarıyla yerine getirmelerini kılavuzlayan, öğretmenin öğrenci anlamalarını izlemelerine olanak tanıyan ve dönüt sağlayan sorular olarak düşünmektedir (akt. Şahinel, 2002: 52-53). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirecek sorular ders öncesi hazırlanmalı, farklı amaçlarla birbirinden farklı sorular seçilmeli ve farklı bilişsel basamaklara uygun olarak oluşturulmalıdır. Kısaca soru sorma etkinliği bilinçli bir şekilde yürütülmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini aşağıdaki sorulara benzer sorular sorarak uyarabilirler (Sünbül, 2007: 295):

- Bu görevi nasıl gerçekleştirdin?
- Bu görevi yaparken ne düşünüyordun?
- Bu yaklaşım/yöntemi vb. niçin seçtin?

- Bu görevde izlediğin bütün adımları açıklayabilir misin?
- Bunu yeniden yapsan ne gibi bir değişiklik yaparsın neden?

Bireyin kendine içsel soru sorma becerisini kazanmasında öğretmenin sınıf içinde uygulamalı olarak kendine soru sorma etkinliğini kullanarak rol model olması önemlidir (Bayrak ve Koçak Usluel, 2011). Öğrenciler öğrenme sürecinde boyunca kendilerine sordukları sorularla öğrenme süreçlerini değerlendirirler. Sorulan sorularla öğrenciler, neyi, ne zaman, neden ve nasıl öğreneceklerine ve öğrendiklerine karar verir ve eksikliklerini tamamlarlar (Sünbül, 2007:295). Öğrencilerin ders süreci boyunca öğrenmelerini değerlendirecekleri sorular şu şekildedir (Ünver, 2003):

- Bu konuda ne biliyorum?
- Neleri öğrenmeye ihtiyacım var?
- Bunu öğrenmem ne kadar sürecek?
- Hangi kaynakları kullanacağım?
- Bundan sonra ne yapmalıyım?
- İhtiyacım olan bütün bilgileri edinebildim mi?
- Ne yaptığımı anlıyor muyum?
- Hedeflerime ulaşabildim mi?
- Hangi yöntemleri kullandım?
- Ne öğrendim?

Soru sorma aynı zamanda yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir diğer etkinlik olan “Tartışma”ya da zemin hazırlar. Açık uçlu sorularla tartışma ortamı oluşturularak öğrenci düşünmeye sevk edilebilir. Açık uçlu sorular yoluyla öğretmenin hazırladığı amaçlı tartışma ortamı, bireye üst düzey düşünme, geleceğe yönelik plan yapma, kendisini yenileme olanağı sağlamaktadır (Aşkın Kurt ve Çiğdem, 2014). Sınıfta oluşturulan amaçlı tartışmalar, öğrencilerin birbirlerinin

uygulamaları hakkında yapıcı eleştirilerde bulunmalarına ve birbirlerinin yanlışlarını düzeltmelerine, doğru yaptıkları etkinlikleri ise pekiştirmelerine zemin hazırlayacaktır. Bu tartışmalarda; yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir ortamın sağlanması, öğrencilerin uygulamalarında ötürü yargılamadan rahatça konuşabilecekleri bir hava yaratılması, onların daha içten davranmalarını, başka bir deyişle daha üst düzeyde yansıtılarda bulunmalarını kolaylaştıracaktır (Sünbül, 2007: 296). Soruların bireyin düşüncesini etkili bir şekilde harekete geçirebilmesi için şu özelliklere sahip olması gerekmektedir (Moore, 2001: 179-180):

- Sorularınız anlaşılır olsun.
- Sorular, dersinizin amaçlarıyla uyumlu olmalıdır.
- Soruları sınıfa dengeli olarak yöneltiniz.
- Sınıftaki tüm yetenek seviyelerine uygun sorular sorunuz.
- Bir defada bir soru sorunuz.
- Çok fazla soru sormaktan kaçınınız.
- Her sorudan sonra en az üç saniye bekleyiniz.
- Yanıtları geliştirici sorular da sorunuz.
- Yanıtları bilinen ve tek kelimelik cevabı olan sorulardan kaçınınız.
- Pekiştirmeyi dozajında kullanınız.
- Yanıtları dikkatle dinleyiniz.

Bir diğer yansıtıcı düşünme etkinliği “Öğrenme Yazıları”dır. Öğrenme yazıları, öğrencinin öğrenme süreçleriyle ilgili bilgilerini kaydettikleri materyallerdir. Bunlar; yazma, okuma ve anlama arasında yakın bağ kuran bir araç olarak görev yapmaktadır (Gammil, 2006; akt. Baş ve Beyhan,2012). Wilson ve Jan (1993)’e göre öğrenme yazıları öğrencilerin kişisel tepkilerini, değişen görüşlerini ve öğrenme süreçleri ile içeriğe ilişkin bilgileri kaydettiği yazılardır. Bu yazılarda öğrencilerin öğrenmeleri üzerine yaptıkları yansıtımları yer alır. Öğrenme yazıları bireylerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirme konusunda oldukça etkilidir; çünkü bireyler

öğrenme süreçleri üzerine düşünürler ve böylece nasıl öğrendikleri üzerine fikir edinirler (akt. Tok, 2008). Öğrenme yazıları iki kolunludur. Bu kolunların birine yapılan etkinliklerdeki problem durumu, diğerine ise öğrenilenlerle ilgili durum değerlendirmesi yapılır. Öğrenme yazısı etkinliğinde süreç boyunca (üniteler boyunca) öğrenciye dönüt verilmesi, süreç değerlendirmesi; öğrenci ve öğretmenin öz değerlendirmesini yaptığını söyleyebiliriz (Tok, 2008).

Yazma pasif öğrenciden aktif öğrenciye geçişin anahtarıdır. Yani öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçişi sağlayıcıdır. Öğrencilerin akademik başarılarını, akıl yürütme becerilerini geliştirmekte; analiz-sentez yapmayı gerektirdiğinden beynin her iki küresinin kullanılmasını sağlamaktadır. Bunun yanında yazma, öğrenmeye ilişkin olguları işlemeye yardımcı olan bir yoldur. Bu nedenle öğrenme yazıları öğrencinin öğrenmeleri üzerinde denetimci bir aktiflikle öğrenmelerini düzenlemesini sağlar (Peasley, 1992; akt. Baş ve Beyhan, 2012). Öğrenme yazılarıyla, öğrenciler yazarken aynı zamanda öğrenme süreçleri üzerine de düşünürler. Nasıl öğrendiklerine ilişkin bir bilince sahip olurlar.

Bireye yansıtıcı düşünmeyi kazandırmada “Anlaşmalı Öğrenme” etkinliği, birey ve öğretmenin ortak karar kıldığı öğrenme kazanımlarını süreç içinde işlemeye dayalı yansıtıcı düşünme etkinliğidir. Öğretmenin rehberliğinde öğrenci bir bilgiyi “ne zaman, nasıl, niçin, nerede” öğreneceği ile ilgili kararları verebilir (Wilson ve Jan, 1993; akt. Aşkın Kurt ve Çiğdem, 2014).

Öğretim sürecinde kavram haritalarını kullanmak, bireyin yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmektedir. Kavram haritalarında öğrenciler, kavramlar hakkında yeterli bilgiye sahip olup olmadığını fark ederler. Kavramlar arası ilişkilerden yola çıkarak kavramları nasıl öğrenildiklerinin farkına varırlar (Ünver, 2003).

Yansıtıcı günlük tutma, öğrencilerin uygulama süreçlerine ilişkin geriye dönük düşüncelerinde önemli bir role sahiptir. Yansıtıcı günlükler aracılığıyla

öğrenciler kuram ve uygulama arasında daha üst düzeyde bir ilişki kurarak kendi öğrenme süreçlerine ilişkin yansıtma yaparlar. Eğitimde yansıtıcı günlükleri kullanmanın temel amacı, öğrencilere ne yaptıkları, nasıl yaptıkları, neden yaptıkları hakkında farkındalık kazandırmak, onların faydalı problem çözme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Böylece öğrenciler sahip oldukları kuramsal bilgi ve uygulama arasındaki güçlü ve zayıf yönlerin farkına varacaklardır (Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton ve Starko, 1990; akt. Burgess, 1999; akt. Sünbül, 2007: 293). Yansıtıcı günlük tutma, öğrencilerin öğretim sürecinde öğrendiklerini evde yeniden yazarak içselleştirdikleri yansıtma etkinliğidir. Bu etkinlik aracılığıyla bireyin bilişüstü farkındalığı artacak, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alacaktır. Ayrıca yansıtıcı günlük tutma, öğrencilere öğrendiklerini tekrar etme olanağı sağlar. Öğrenciler ders içinde öğrendiklerini yazarak pekiştirirler (Ünver, 2003).

2.2. YAZMA

Düşünme yeteneğine yeterli düzeyde sahip olan bireyler dili, genel kurallarına uygun olarak ve kendilerine has bir üslupla kullanabilirler. “Bilgi, kişiye iyi yazma gücü verir.” diyen filozof iyi bir yazının iyi bir düşüncenin ürünü olduğunu ifade etmek istemiştir (Ağca, 2006: 110).

“Verici dilsel becerilerden biri olan yazma; düşündüklerimizi, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı yazıyla anlatmanın bir başka deyişle başkalarıyla iletişim kurmanın yollarından biridir.” (Sever, 2004: 24). Yazma, yazarın düşüncelerini okura iletebilmesini sağlayan önemli bir iletişim aracıdır. Bu iletişimin sağlıklı bir biçimde gerçekleşebilmesi için yazarın yazma kurallarını bilmesi ve etkin bir biçimde işletebilmesi gerekir. Bu da ancak etkili ve verimli bir yazma eğitimine bağlıdır.

Öğrencilerin bir konuda istenileni uygun biçimde yazabilmesi süreç boyunca yapılan etkinliklere verilen dönüt-düzeltilmeyle ilişkilidir. Bu etkinliklerde yazılan metinler eleştirilip dönütler verildiğinden yazmayı mekanik bir beceri olarak değil eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir (Demirel, 2000: 71). Yazı düşüncenin ürünüdür. Düşünmek de belli bir birikimin ürünü olarak ortaya çıkar. Bu birikim iyi bir okuma alışkanlığı ve gözlem becerisiyle elde edilir. Yazma sürecinde konuşmada olduğu gibi dile getirilenlerin okuyucuya tekrar edilme olanağı yoktur. Bu nedenle düşüncelerin yazılı olarak ifade edilip okura sunduktan sonra düzeltme olanağı yoktur (Yıldız vd. 2008: 203).

Yazma konuşma gibi iletilme sürecinde düzeltilme olanağına sahip olmadığı için bir metin oluşturulurken belli özelliklere sahip olması gerekir. Bu nedenle yazma işlemine geçmeden önce yazı yazmaya motive olunmalı ve aşağıdaki yazma işlemleri tek tek uygulanarak metin oluşturulmalıdır:

1. Konunun seçilmesi,
2. Konunun ana maddelerinin belirlenmesi,
3. Konunun sınırlandırılması,
4. Konu amacının tespit edilmesi,
5. Bakış açısını destekleyen düşüncelerin bulunması,
6. Düşüncelerin anlatım sırasına göre düzenlenmesi,
7. Düşünce düzenine ve istenilen anlatım tekniklerine göre yazılması
8. Yazının dinlendirilmesi (Yazılan metin üzerinde daha nesnel bir değerlendirme yapmak için kısa bir süre yazıdan uzak kalmaktır.),
9. Varsa yanlışları ve eksiklikleri görmek için yazının okunması,
10. Yazıya son biçimin verilmesi.

Bu aşamalar izlenerek oluşturulan bir yazı; başarılı, ilgi çekici, okunur ve bütünlüğü olan bir yazı olacaktır (Beyrelli vd. 2012: 38).

Yazma süreci sonunda ortaya konan ürünün aşağıda verilen metinsellik ölçütlerini taşıması gerekir:

1. Bağdaşıklık, De Beaugrande ve Dressler (1981:3)’ e göre bir metnin yüzeysel biçimiyle ilgili olan ölçüttür. Metnin yüzey yapısındaki bileşenlerin kullanımıyla ilgilidir. Dilbilgisindeki tüm kullanımlar bu ölçütle ilgilidir. Metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık, metinlerde dilsel ve dilbilgisel bütünlüktür (Keçik ve Uzun, 2003; Çocuk ve Kanatlı, 2012). Kısaca metindeki dil uyumudur. Yani dilsel bütünlüktür (Akbayır, 2007: 229).

2. Tutarlılık, “Metnin tutarlılığı, metinde anlatılmak istenenin metnin bütününe kapsayacak şekilde gerçekleştirilmesi, önce söylenilenlerin sonra söylenilenleri desteklemesi ve onlarla çelişmemesidir.” (Karadeniz, 2015).

Tümceler ve paragrafların anlamsal bir çizgisellik oluşturmasıdır (Günay, 2007: 116). Bir metinde tutarlılık yoksa, düşünceler kopuk kalır ve metinden anlam çıkarmak zorlaşır (Akbayır, 2007: 229).

3. Kabuledilebilirlik (Benimsenirlik), metinde sözü edilen olgu ya da olayın; kişinin ve toplumun kabul edebileceği özelliklere sahip olmasıdır. Günay (2007: 113), evrensel ölçütlerde bir kabul edilebilirlikten söz edebileceğini; ancak metin yazarları farklı kültürlerden olacağı için kabul edilebilirliğin evrensel olmaktan öte, daha yerel bir değer olacağını vurgular.

4. Bilgilendiricilik, bir metnin okuyucunun ve dinleyicinin ilgisini çekebilmesi için eski ve yeni bilgileri dengeli bir şekilde içermesi gerekir. Okuru etkili bir şekilde bilgilendirmesi gerekir (Lüle Mert, 2011).

5. Amaçlılık, De Beugrande ve Dressler (1981)’e göre yazarın belli bir amaç doğrultusunda metnini oluşturmasıdır. Yazar zihninde oluşturduğu amaç doğrultusunda metni oluşturur. Bir yazının yazılma amacı ortaya koymak istediği

iletidir (Ülper, 2009). Öğrencinin vermek istediği ileti konusunda fikir sahibi olabilmesi için öğretici, bireyin okuma becerisini işe koşarak yeterince girdi sağlamalıdır (Hamzadayı ve Çetinkaya, 2014).

6. Duruma Uygun Olma, metnin konusu, amacı, hitap ettiği kitleye uygun olma durumudur. Bir metnin etkileyciliği hitap ettiği okur kitlesinin seviyesine uygun olduğu ölçüdedir (Güven, 2014).

7. Metinlerarasılık, metinlerarasılık kavramını ortaya atan Fransız edebiyatçı Julien Kristeva' ya göre, "*Her metin alıntılar mozaigi gibi oluşur, her metin kendi içinde başka metnin eritilmesi ve dönüşümüdür.*" (akt. Aktulum, 1990: 40-41; akt. Göçer, 2013). Kristeva'ya göre bu kavram bir metnin diğer metinlerle olan açık ya da gizli etkileşimini açıklar. Her metin tek başına oluşmamıştır. Kendinden önce yazılmış metinlerle az-çok etkileşim içindedir (akt. Günay, 2007:212). Metnin anlamlandırılması sırasında alıcının o metni ilişkili olduğu diğer metinleri de düşünerek kavramalarını sağlar (Akbayır, 2007: 230).

Metnin yazarı, metinsellik ölçütlerine uygun bir metin meydana getirdiğinde metin okur tarafından kolay bir şekilde okunacak ve anlaşılacaktır. Bir metnin anlaşılır olmasında bu ölçütlerin yanı sıra yazılı anlatım unsurları da önem taşımaktadır.

2.2.1. Yazılı Anlatım Unsurları

Öğrencinin kendisini yazılı olarak anlatabilmesini etkileyen birden fazla unsur vardır. Bunlar: çevre, demografik yapı, sosyoekonomik durumdur. Öğrencinin iyi bir yazar olabilmesi, bu unsurların olumlu yönde olmasına bağlıdır. Bu unsurların dışında öğrencinin iyi bir yazar olabilmesi aşağıda belirtilen özelliklere sahip olması ile mümkündür:

- Sağlam ve zengin bir sözcük dağarcığına sahip olmak,

- İyi bir gözlemci olmak,
- Başarmaya niyetli ve azimli olmak,
- Okul ve çevre eğitimiyle kendi eğitimine önem vermek,
- Dilin özelliklerini ve inceliklerini bilmek,
- Geniş düşünmek ve bol hayal kurmak,
- Bir amaca sahip olmak ve bu amacı açık olarak belirtmek,
- Yazma işini zevkle yapabilmek,
- Hitap edilen kişileri tanıyarak, onların zihinsel kapasitesi, kültür düzeyi ve ilgi alanını dikkate almak,
- Duygu ve düşünceleri mantıklı ve düzenli bir uyum içine sokabilmek,
- Özgün olmaya çalışmak.

Öğrenci bu özelliklere sahip olduktan sonra bir metni oluşturan iç yapı ve dış düzeni göz önünde bulundurarak metin ortaya koymalıdır. Metnin iç yapısıyla ilgili niteliklere (tutarlılık, bağdaşıklık, bilgilendiricilik, kabuledilebilirlik, amaçlılık, duruma uygunluk, metinlerarasılık) yukarıda değinildi. Metnin hem iç hem dış yapısıyla ilgili unsurlara aşağıda yer verilecektir.

2.2.1.1. Başlık

Bir yazının, bir kitabın bölümlerinin başına konulan veya konuyu kısaca tanıtan yazı. Kısaca başlık, yazının adıdır. İyi seçilmiş bir başlık yazının konusu hakkında ipucu verir. Ayrıca başlık, metnin konunun dışına sapmasını engeller (Aktaş ve Gündüz, 2001: 65).

İyi bir başlıkta bulunması gereken özellikler şunlardır (Aktaş ve Gündüz, 2001: 65-66):

1. Başlıklar ilgi ve dikkat çekici olmalıdır. Okuyucunun metinde ilk karşılaşacağı unsur yazının başlığıdır. Bu nedenle başlık, okurda okuma isteği ve merakını uyandırmada etkilidir.
2. Başlıklar anlamlı ve özgün olmalıdır.
3. Başlık konuyu tam kapsamalıdır.
4. Başlık seçimi gazetecilikte daha çok önem taşır. İyi seçilmiş bir başlık aceleci okurlar üzerinde canlı ve uyarıcı bir etki bırakır
5. Başlık; kim, ne, nasıl sorularına cevap verebilmeli, içeriği basit bir şekilde aktarabilmelidir.

Tansel (1985:7)'e göre başlık; kısa ve öz olmalıdır. İyi başlık, okuyanların ilgisini çekmesi bakımından önemlidir.

Yazılacak yazıya başlık bazen yazının bitiminde bazen de yazıya başlamadan önce konur. Yazmaya başlamadan önce başlığın konulması durumunda yazarın konu dışına çıkma olasılığı azalır; ancak metnin yazımı bittikten sonra konulacak başlık da özgün olabilir. Bu nedenle önerilen başlık koyma biçimi, metni tamamlamadan önce bir başlığın düşünülmesi ve metin tamamlandıktan sonra da yazının aldığı duruma göre başlığın şekillendirilmesidir (Yıldız vd. 2008: 271).

2.2.1.2. Konu

Yazılı anlatım sürecinde konu belirlenirken öğrencilerin yaşantı alanları ve düşünsel düzeyleri göz önünde bulundurularak öğrencilerle birlikte belirlenmelidir. Çünkü öğrencilerin bildikleri bir konuda yazmaları daha kolay olacaktır. Konu, öğrencilerin düşüncelerini harekete geçiren yazılı anlatım unsurudur.

Hayes ve Flower (1981)'in geliştirmiş olduğu “Süreç Temelli Yazma Modeli”nde yazarın görev alanı olarak belirlenen nokta, yazarın dışında yazma edimiyle ilgili olan her şeydir. Buradaki en önemli nokta ise konudur. Burada yazar

var olan durumu, hedeflenen okuru ve kendi amaçlarını düşünür. Yazarın konuyu belirleme ve sunma yetisi yazmanın en önemli parçasıdır (Bayat, 2014).

Öğrenciler konu belirleme aşamasında kendi başlarına bırakılmamalıdır. Aksi takdirde konuyu belirleme aşamasında kendi başına belirsizlik içinde kalan birey, yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmektedir (Şentürk, 2009). Öğretmen öğrencinin ele alınan konuyla ilgili bilgisini araştırıcı sorular sormalı, bu konuda daha önce düşünüp düşünmediğini ortaya çıkarmalı, sınıfta ele alınan konuyla ilgili farklı düşüncelere yer vermelidir (Yalçın, 2012: 69). Nitekim, bir konunun etkili bir biçimde yapılandırılabilmesinde, yazarın o konuya yönelik art alan bilgisinin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu nedenle öğretim ortamlarında yazma konusuna yönelik öğrencilerin duygu ve düşüncelerini besleyecek, onların konunun farklı boyutlarını görmelerini sağlayacak; tartışma, beyin fırtınası gibi öğretim etkinliklerine yer verilmelidir.

2.2.1.3. Plan

Kavcar (1983: 120-121)'a göre bir konunun iyi anlatılması için iyi anlaşılması gerekmektedir. İyi bir anlatım ise belli bir düzene bağlıdır. Anlatımda düzen, yazma sürecini iyi bir şekilde planlamakla sağlanır (akt.Acat, 2003). Ağca (2006:112) planlamayı, dış planlama ve iç planlama olmak üzere ikiye ayırmıştır. İç planlama yazının içeriğine ilişkin unsurların nerede ve nasıl kullanılacağına ilişkin planlamadır, dış planlama ise yazının ilk sayfasından son sayfasına kadar yapılacak dış düzenlemelerdir. Dış planlama yazının biçimsel görünümüdür. Dış planlaması iyi yapılmış bir metin okuyucuyu yormaz, metnin okunması kolaylaşır. İç planlama ise metnin düşünce düzenidir. Yazının konusundan hareketle ana ve yardımcı düşüncelerin belli bir plan dahilinde yazıya aktarılması gerekir. Yazıyı oluşturacak birey bir yazı planına sahip olmalı ve bu plan doğrultusunda yazının giriş, gelişme ve

sonuç bölümlerini oluşturmaktadır. Giriş bölümünde konuyla ilgili tanımlama, gelişme bölümünde düşünceyi geliştirme yollarından yararlanarak konuyu genişletme, sonuç bölümünde ise konuyla ilgili verilecek ileti bulunur (Göçer, 2010).

2.2.1.4. Sözcük

Sözcük; tümce kuruluşunu sağlayan, tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur. Sözcükler anlamlı dil birlikleridir. Sözcükler canlı-cansız varlıkları, kavramları, hareketleri ve onların hallerini karşılarlar (Karaalioğlu, 2007: 15).

Birey sözcüklerle öğrenir, sözcüklerle düşünür ve edindiklerini sözcükler yoluyla anlatır. Bu nedenle bireyin yazılı-sözlü anlatımının iyi olması sözcük dağarcığıyla doğrudan ilişkilidir (Sever, 2004: 20).

Sözcük dağarcığının geniş olmasının ne kadar önemli olduğu, yazılı ve sözlü anlatımda görülmektedir. Duygu ve düşüncelerin yazıya aktarılması sırasında anlamın tüm ayrıntısıyla anlatmanın yolu yeterli bir sözcük dağarcığına bağlıdır (Özbay,2007; Hutchinson, 2005; Karaalioğlu,1987; akt. Doğan ve Ensar, 2014). Eğer birey zayıf bir sözcük dağarcığına sahipse anlamlandırması ve anlatması o denli zayıf olacaktır. Zengin bir sözcük dağarcığına sahipse anlama ve anlatması o denli güçlü olacaktır. Bu nedenle bireyin yazma sırasında ve sonrasında sözcük seçiminde yaptığı yanlışlara yönelik geribildirimler verilmelidir.

2.2.1.5. Tümce

Korkmaz (1998; 102)'a göre tümce; bir düşünceyi, duyguyu, dileği veya olayı tam olarak anlatmaya yarayan sözcükler topluluğudur. Tümce tam bir yargının belirtildiği en küçük anlatım biriminin ifadesi olarak tanımlanmaktadır (Cemiloğlu, 1990; Karahan, 2004; akt. Bağcı, 2011: 103).

Sözcüklerin biraraya gelerek bir bütün olmaları gerekmektedir. Bu bütünleşme sonucunda oluşan tümcelerden yargılar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle dil sözcüklere değil tümcelere bağlı olmaktadır. Düşünceler, duygular tümceler halinde söylenir. Kısaca tümce, bir duyguyu, bir düşünceyi, bir isteği tam olarak anlatan sözcük dizisi olarak tanımlanabilir (Güneş, 2003).

Tümceler kullanıldıkları amaçlara göre farklı isimler alırlar. Bunlar: tanım tümceleri, açıklama tümceleri, betimleme tümceleri ve öyküleme tümceleri. **Tanım tümceleri**, genellikle yazıların giriş bölümlerinde ya da yeni bir konuya geçişte kullanılır. Duygu ve düşüncelerin ne olduğunu tanımlamak amacıyla kullanılır. **Açıklama tümceleri**, zihnimizde beliren düşüncelerin oluş sebeplerini belirtmek amacıyla kullanılır. Kendinden önceki cümleye “*çünkü, zira, bu yüzden, bunun için, bundan dolayı*” gibi bağlaçlarla bağlanır. **Betimleme tümceleri**, zihin içinde beliren düşüncelerin oluş sırasını canlandırmak amacıyla kullanılır. **Öyküleme tümceleri**, bir olayda yer alan kahramanın zaman ve mekan içinde yaşadıklarını anlatan kısa ve hareketli tümcelerdir (Aktaş ve Gündüz, 2001: 80).

İyi bir tümcede bulunması gereken özellikler şunlardır (Özdemir ve Binyazar, 1998: 139-150):

a. Doğruluk: Doğru bir tümce anlamsal olarak bağlantının olduğu, tüm öğelerin yerli yerinde olduğu tümcedir. Doğru tümcelerde dilbilgisel yanlışlık yoktur, kesinlikle özne ve yüklem bulunmalıdır.

b. Duruluk: Duygu ve düşüncelerin en az sözcükle ve açık bir şekilde anlatılmasıdır. Tümceden bir sözcük çıkarıldığında tümce anlamında daralma ya da bozulma olmalıdır. Eş anlamlı sözcükleri ve “olmak, etmek, eylemek, kılmak” gibi yardımcı eylemlerin gereksiz yere kullanılmaması gerekir. Bu eylemlerin gerekli gereksiz kullanılması tümcenin duruluğunu bozmaktadır.

c. Açıklık: Tümce okuyanlar tarafından kolaylıkla anlaşılabilir olmalıdır. Tümcenin bildirdiği yargı esneklik göstermiyor herkes tarafından aynı anlaşılıyorsa o tümce açıktır.

ç. Yalınlık(Sadelik): Tümcede mümkün olduğunca sözcüklerin gerçek anlamlarının kullanılmasıdır. Mecazlı söyleyişler ve anlamı net olarak bilinmeyen sözcüklerin kullanımından kaçınılmasıdır.

d. Akıcılık: Tümcede kullanılan sözcüklerin birbiriyle uyum oluşturacak şekilde kullanılmasıdır. Akıcı bir tümce okuyucularda okuma isteği uyandırır.

e. Çeşitlilik: Tümcelerin hem kuruluş hem de yapı olarak, anlamında farklılık oluşturmayacak şekilde, çeşitlilik oluşturmasıdır. Bunun sağlanması için üst üste aynı kip, aynı yapı ve aynı tümceler kullanılmamalıdır.

Bireyin metin oluşturma sürecinde önemli bir yapı teşkil eden tümceler; açık, akıcı ve yalın özelliklere sahip olduğu zaman metinler daha akıcı, yalın ve doğru olacaktır. Böylece birey aktarmak istediklerini okuyucuya açık bir şekilde aktarabilecektir (Aktaş ve Gündüz, 2001; Güneş, 2003).

2.2.1.6. Paragraf

Düzyazıda geniş bir konunun bir yönünü alıp işleyen ve geliştiren tümceler topluluğu, bir metni oluşturan küçük parçacıklardır. Paragraf bir tümceden oluşabileceği gibi genellikle bir tümceden fazladır (Coşkun, 2011: 54). Cemiloğlu (2009: 9) ise paragrafı “*uyumlu anlatım birliği*” şeklinde tanımlamıştır. Metni oluşturan bu birimlerin; bir bütünlük taşıması, uyumlu olması ve konunun işlenişinde doğru bir biçimde konumlandırılması gerekmektedir (akt. Tok, 2014).

Metin paragrafların toplamından oluşur. Metinlerdeki her paragraf düşüncenin bir boyutunu ortaya koyar. Bu nedenle her paragraf, ana düşüncenin

farklı bir boyutunu içermesi nedeniyle aynı zamanda bir metindir (Coşkun, 2011: 58).

Bir paragraftan başka bir paragrafa geçilirken diğer paragrafın ilk tümcesi beş harf ya da 1,5 cm içerden başlanmalıdır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin paragraf geçişlerini gelişigüzel yaptıkları gözlemlenmiştir. Oysa paragraf geçişleri farklı bir düşünceye geçildiğinde yapılmalıdır (Aktaş ve Gündüz, 2001: 83).

Tansel (1985: 28-35)' e göre iyi bir paragrafta bulunması gereken nitelikler şunlardır:

a. Tutarlılık: Bir paragraf bir düşünceyi taşımalıdır. Farklı bir konu farklı bir olay ya da düşünce farklı bir paragrafın konusu olur.

b. Birlik: Paragraftaki her tümce, anlatılan duygu veya düşünceyi anlatmalı onu tamamlamalıdır.

c. Belirlilik: Paragraftaki her tümce düşünceyi belirtmelidir. Düşünce tam olarak belirince paragraf sonlanır.

ç. Fikirler Düzeni: İyi bir paragrafta düşünceler çizgisel bir düzende ilerler. Eğer düşünceler düzenden yoksunsa, yani iyi sıralanmamışsa yazı etkisini kaybeder. Belleğimiz her zaman mantıksal işlemediğinden paragraf içerisinde hangi fikrin nerede yer alacağı baştan düşünülmelidir.

d. Paragrafın Uzunluğu: Paragrafların uzunluğunun ne kadar olacağına dair herhangi bir kesin kural yoktur; işlenilen düşüncenin önemine göre paragraflar uzun ya da kısa olabilir. Bilimsel yazılar anlatılan olgununun ayrıntılandırılması gerektiğinden bilimsel olmayanlara göre daha uzundur. Her milletin eski devirlere ait eserlerinde sanata önem verildiğinden eski dönem metinlerindeki tümceler, dolayısıyla paragraflar uzundur. Bugün ise anlatılmak istenen düşüncenin en kısa yoldan, en açık ve kolay anlaşılması göz önünde bulundurulduğundan paragraflar kısadır.

e. Paragrafın Şekli: Her paragrafın ilk satırı diğer satırlara göre 1,5 cm. içeriden başlar. Paragraf şekli dediğimiz bu özellikte amaç hem yazarın hem de okuyanın fikirlerin ayrıldığı yerleri görmeleridir.

f. Paragraf Çeşitleri: Paragrafta yazının bütünü göz önüne alınarak; *başlangıç paragrafı*, *geçiş paragrafı* ve *sonuç paragrafı* olmak üzere kısımlara ayrılabilir. Ele alınan konuyla ilgili aydınlatıcı fikirlerin ele alındığı paragraf bölümüne *başlangıç paragrafı*, kendinden önceki düşünceleri sonrakilere bağlayan paragraf *geçiş paragrafı*, anlatılanların kısa bir özetinin verildiği, metinle ilgili verilmek istenen iletinin yer aldığı son paragraf da *sonuç paragrafıdır*.

Bireylerin nitelikli metin oluşturmaları nitelikli sözcük, tümce ve nihayetinde paragraf oluşturmalarıyla ilişkilidir. Bireylere paragraf çalışmaları yaptırıldığında yukarıdaki özellikler ışığında yaptırılırsa bireyler iyi bir şekilde metin oluşturabileceklerdir (Coşkun, 2011; Keklik, 2015; Tok, 2015). Öğrencilere paragraf yazdırılmadan önce yazdırılacak paragrafın türüyle ilgili örnekler verilmelidir. Bu şekilde birey bu paragrafları örnek alacak kendine özgü paragrafı oluşturacaktır (Keklik, 2015).

Yazma, aşamalı olarak kazandırılan beceri olduğu için metin yazma çalışmasına geçmeden önce tümce ve paragraf yazma çalışmalarının yapılması planlanmalıdır. Birçok araştırmacı da yazma çalışmalarının metinden önce paragraf düzeyinde ele alınması gerektiğini dile getirmiştir (Coşkun, 2014; Çetin ve Can, 2012; Tok, 2015; Keklik,2015).

Bir metin oluşturmada önemli bir yere sahip olan yazılı anlatım unsurlarını belirtildiği şekilde öğrencilere öğretilmesi ve uygulamaların yaptırılması bireylerin yazma becerilerini istendik yönde geliştirecektir.

2.2.2. Yazılı Anlatım Biçimleri

Her düzeyde yapılacak yazılı anlatım çalışmaları için plan yapılması gerekir. Plana temel oluşturacak ögelerden biri de yazılı anlatım biçimlerini belirlemektir. Bir metin ortaya konurken dört temel anlatım biçimi kullanılır: öyküleyici, betimleyici, açıklayıcı ve tartışmacı anlatım biçimi. Bu anlatım biçimleri bir metinde tek başına kullanılmakla beraber iç içe de kullanılabilirler. Genellikle öyküleyici ve betimleyici anlatım birlikte kullanılırken tartışmacı ve açıklayıcı anlatım da aynı şekilde birarada kullanılabilir (Karadağ, 2003).

Sıklıkla yinlendiği gibi anlatım, bir kimseye bir şey hakkında bir şey söyleme, bir şey anlatma işidir. Bu söyleme ve anlatma işi gelişigüzel olmaz. Anlatımımızı amacımıza göre yönlendirir, amacımıza göre şekillendiririz. Acaba söze veya yazıya başvururken amacımız ne olabilir? Bizi dinleyecek ya da okuyacaklar üzerinde nasıl bir etki yapmak istiyoruz? Konuşmaları ve yazıları bu sorular açısından değerlendirenler başlıca şu amaçları saptamışlar (Özdemir, 2004: 149):

Bir şeyi açıklama, bir düşüncüyü açıklama, bir durum ya da karakteri inceleme, bir terimi tanımlamak isteyebiliriz. Bu durumda amacımız açıktır: Okuyucuya veya dinleyiciye bilgi verme. Bu durumda açıklayıcı anlatım biçimini kullanırız.

Okuyucumuzun veya dinleyicimizin bir konu veya olgu üzerindeki yerleşmiş duygu, düşünce, davranış ve kanılarını değiştirmeyi amaçlarız. Bu amacı, tartışmacı anlatım biçimini kullanarak gerçekleştirebiliriz.

Duyduklarımızı, gördüklerimizi okuyucu ve dinleyicimizin de bizimle birlikte duymasını, onların içerisinde yer almasını isteriz. Bunlar çok değişik şeyler olabilir: “Bir doğa görüntüsü, bir kentin caddesi, bir kedi, bir yarış atı, bir kimsenin yüz görüntüsü gibi.” Betimleyici anlatım biçimiyle bu gerçekleştirilebilir.

Okuyucumuza ve dinleyicimize bir olayı oluşuyla birlikte, gelişme halinde vermeyi isteriz. Bu olmuş ya da olabilecek herhangi bir olay olabilir. Burada amacımız: Onları bu olayın içerisine götürme, olayları oluş, gelişme ve zaman sırasına göre anlatmaktır. Öyküleyici anlatım biçimiyle okuru olay içine sürükleyebiliriz.

2.2.2.1. Açıklayıcı Anlatım

Bir duygu ve düşüncüyü açıklama, bir olayı aydınlatma, bir durum ya da kişiyi inceleme ve tanıtmaya gibi eylemlerimizde açık ve belirgin amacımız bilgi vermektir. Açıklama, anlatmaya çalıştığımız bir konu, durum veya varlığı okuyucunun kavrama ve anlamasına yönelik çabalarımızın toplamıdır (Babacan, 2007: 95). Öğretici amaçla yazılan düşünce yazılarında kullanılan yaygın bir anlatım biçimidir. Her türlü konu bu anlatım biçimiyle anlatılabilir. Açıklayıcı anlatım biçiminin en belirgin yöntemleri şunlardır (Binyazar ve Özdemir, 1998: 65-76):

- **Sorulara Bağlama** (Nasıl bir konu, bu konu bir değer taşıyor mu, konunun bir bütünlüğü var mı, konunun gelişim çizgisi nedir, böyle bir konu ne zaman ortaya çıkmıştır, bu konu nerede, nasıl olmuştur?).
- **“Tanıtma**, açıklamanın en yalın, en kestirme yoludur. Genel bir deyişle bir kavramı, bir varlığı sözcüklerle gösterme, *“Bu nedir?”* sorusunu karşılamadır. Bir bakıma anlamı yoğunlaştırma, ilgileri bir noktaya toplamadır.”
- **Açıklayıcı Öyküleme**, Birtakım bilgileri, belli bir sıra içerisinde vermek amacıyla kullanılan açıklama yöntemidir.

2.2.2.2. Tartışmacı Anlatım

Kanıtlama, karşıdakinin ortak edilmesine çalışılan bir düşünceyi, belli bir bakış açısını desteklemekten başka bir şey değildir. Amacı seslendiği kişiyi ikna etmektir. Bu nedenle “şimdiki zaman ve geniş zaman” kipi kullanılır. Kanıtlayıcı bir metin bir savı savunur ya da reddeder. Yazar kanırları, inançları değıştirerek ikna etmeyi amaçlar. Bir düşüncenin diğlerinden daha değerli, önemli olduğunu kanıtlamak söz konusudur. Bu tür metinlerde “ama, o halde” gibi mantıksal bağlaçlar çok sık görülür (Kıran ve Kıran, 2003: 27).

Açıklama anlatım biçiminin amacı, bilgi vermek iken tartışmacı anlatım biçiminin amacı ise fikir çatışmasını ve düşünüş ayrılığını ortadan kaldırmaktır. Tartışmacı anlatım biçiminde başarı sağlamak için (Kantemir, 1997: 220):

1. Konuyu ve bu konu üzerinde ileri sürülecek öneriyi iyi kavramak,
2. Kanırları iyi seçmek (Bunlar, düşüncelerimize dayanacak olan fikir ve bilgilerdir.),
3. Konu dışına çıkmamak,
4. Karşıt olduğumuz fikrin, doğru olmayan yönlerini bulmak ve ortaya koymak,
5. Konunun gerektirdiği ölçüde; örneklere, karşılaştırmalara, istatistiklere başvurmak gerekir.

2.2.2.3.Betimleyici Anlatım

“Bir varlığın, olayın veya kavramın göz önünde canlandırılacak biçimde anlatılmasıdır. Bu anlatımda betimlenen varlığın, olay ve kavramın karakteristik özellikleri belirginleştirilir. Betimleme, bir şeyi benzerlerinden ayıracak özelliklerin belirtilmesi demektir.” (Yakıcı vd. 2006: 63).

Betimleme başlı başına bir tür olmayıp öykü, roman, gezi yazılarında kullanılan anlatım biçimidir. Başarılı bir betimleyici yazar aynı zamanda iyi bir gözlemcidir. Betimlemede ev,eşya,doğa tasviri yapılıyorsa buna mekân tasviri; insan tasvir ediliyorsa buna portre denir.İki tür portre vardır; **Fiziksel portre;** kişinin dış görünüşünün tasvir edildiği portredir,**Ruhsal portre;** Kişinin iç dünyasının,karakter ve davranışlarının tasvir edildiği portredir (Aktaş ve Gündüz, 2001).

2.2.2.4. Öyküleyici Anlatım

Okuyucuyu olaya katma ve heyecanlandırma amacı güdüldüğü zaman “*Öyküleme Anlatım Biçimi*”ni kullanırız. Öyküde temel olan olaydır. Bu anlatım biçiminde işlenen düşünce, olaylar iç içedir ve her şey hareket halindedir. Yani olayların akışı zincirleme olarak gelişir ve hareket ögesiyle birbirine bağlanır. Öyküleme, eylem halindeki olguların anlatılmasıdır (Kantemir, 1997: 198).

Öyküleyici anlatım biçiminin dört ögesi vardır: *Olay, kişi, yer ve zaman*. Konu bu dört öge üzerine kurulur. Zaman zaman bu ögelerden biri ya da birkaçı daha vurgulu işlenir. Roman, öykü gibi olaya dayalı yazı türlerinde temel anlatım biçimi öykülemedir. Ancak bunun, yalnız roman ve öyküye dayalı bir anlatım biçimi olduğu düşünülmemelidir. Anı, biyografi, gezi gibi başkaca yazı türlerinde de kullanılabilen bir anlatım biçimidir (Beyrelli vd. 2012: 72).

1.2.3. Yazma Becerisi ve Yazma Öğretimi

Demirel ve Şahinel (2006:111)’ e göre yazma becerisi dört temel dil becerisinin son halkasıdır. Yazmayı mekanik bir beceri olarak değil eleştirel-sorgulayıcı bir beceri olarak görmek gereklidir. Yazma becerisi de diğer üç dil becerisi (okuma-dinleme-konuşma) gibi dengeli bir şekilde gelişmelidir. Yazılı anlatımın amacı bilgileri toplamaktan çok onları etkili bir şekilde aktarabilmektir. Bu

beceriye öğrencilere kazandıracak öğreticinin görevi öğrencilerin sahip olduğu; bilgi, gözlem ve deneyimleri etkili bir şekilde aktaracakları yazılı anlatım ortamı sağlamaktır (Marchisan ve Alber, 2001: 156; akt. Özdemir, 2014). “Yazma becerisi; çok yönlü, iç içe geçmiş alt becerileri gerektiren karmaşık bir dil becerisidir” (Espin, Weissenburger ve Benson, 2004: 55; akt. Tiryaki, 2012).

Dört temel dil becerisi içinde yazma becerisi, öğrencilerin edinmekte en çok zorlandıkları dil becerisidir. Yazma becerisinin en zor kazanılan dil becerisi olmasında; yazma sürecinde ortaya çıkan dilbilgisel, psikolojik ve bilişsel sorunlar vardır (Byrne, 1988; akt. Maltepe, 2006).

Hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların (pekiştireç, ipucu, dönüt, düzeltme) düzenlenip işe koşulması eğitim durumu olarak tanımlanmaktadır. Etkili bir öğretim süreci bu öğelerin etkili bir şekilde kullanılmasıyla mümkündür (Sönmez, 2001: 125).

Eğitim durumları her derste olduğu gibi Türkçe derslerinde dil becerilerinin etkili bir şekilde kazandırılması için de tasarlanmalıdır. “Diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisini de etkili biçimde kazandırmanın temel yolu bireyi yazmaya karşı istekli kılmaktır. Bireyin yazmaya karşı istekli olması yazı yazma için gerekli çabayı göstermesini sağlayacaktır.” (Demir, 2016). Öğrenci örgün eğitime başlar başlamaz bireyin yazmaya yönelik olumlu tutum içinde olması sağlanmalıdır. Yazmaya yönelik olumlu tutum içinde olan birey, yazma etkinliklerine zevkle katılacak yazma süreci içinde yazılı anlatım kurallarını kavrayacaktır (Tiryaki, 2012).

Yazma becerisinin öğretiminde benimsenen iki yaklaşım vardır. Bu yaklaşımların birincisi ürünü temele alır. Ürün merkezli yaklaşımda, yazı yazmak düşüncelerin kaydedilmesi ya da kağıda aktarılması olarak görülür. Bu yaklaşımda, yazıdan önce gerekli bilgiler toplanır, daha sonra toplanan bilgiler; neden-sonuç ilişkisi, bir tezi ispatlama kıyaslamalar yapma yoluyla kağıda işlenir. Bu yaklaşım

bilgilere önem verdiğinden öğretmenin ve öğrencinin rolleri bu doğrultuda gelişir. Yazının yazılması ve değerlendirilmesi oldukça mekanik bir şekilde gerçekleşir.

Yazı yazma süreciyle ilgili ikinci yaklaşım ise, süreç yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, yazıyı yazmadan önce ve yazım esnasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üstünde durur ve stratejiler üretir. Bu alt süreçler; ön yazım, taslak yazma, gözden geçirip düzeltme ve redaksiyondur. Bu alt süreçler yazım işleminin bitimine kadar belli bir uyum içinde olmalıdır (Oral, 2002: 21).

Yazma öğretimi süreci belli bir sıraya bağlı olarak dizgesel olarak yapılır. Yazma eğitiminde; yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrasında yapılması gereken etkinlikler vardır (Demirel, 1999: 140-141):

Yazma Öncesi Etkinlikler: Bu aşamada yapılacaklar öğrenen ve öğretici yönünden değerlendirilir:

1.) Öğrenen yönünden;

- Hangi konu hakkında yazacak?
- Kime hitap edecek ?
- Konu hakkında bilgilerini yoklama.
- Konuyu aktarırken ne gibi dilbilgisel yapılara yer vereceğine karar verme.

2.) Öğretici Yönünden;

- Konuyu belirleme.
- Konuya ilişkin sözcük ve deyimleri aktarma.
- Konuya ilişkin verilen sözcük ve dil yapıları hakkında açıklama yapma.
- Konuyla ilgili ilk paragrafı öğrencilerin de katkılarıyla tahtaya yazma.

b.) Yazma Sırasındaki Etkinlikler:**1. Öğrenen Yönünden;**

- Verilen sözcük ve dil yapılarını paragraf içinde kullanma.
- Sözcüklerden yararlanma.

2. Öğretici Yönünden;

- Öğrenciye sorular sorarak konuyu düşünmelerini sağlama.
- Öğrenciler yazarken aralarında dolaşarak sorulan sorulara cevap verme.

c.) Yazma Sonrası Etkinlikler:**1. Öğrenen Yönünden;**

- Yazmak istediği konu hakkında bir şey yazıp yazmadığını sorgulama.
- Konuyu aktarırken fikirlerin tutarlı olup olmadığını sorgulama.
- Konu hakkında bildiklerini tam olarak aktarıp, aktaramadığını kontrol etme.
- Konuya uygun; deyim, sözcük, dil yapılarını kullanıp kullanmadığını kontrol etme.
- Yazdığı kompozisyonda noktalama işaretleri ve yazım kurallarına uyup uymadığını kontrol etme.
- Yazılan kompozisyonun temiz ve özenli olmasına dikkat etme.

2. Öğretici Yönünden;

- Ortaya çıkan yazma ürünlerini öğrencinin akranlarıyla birlikte değerlendirme.
- Gerekli dönüt-düzeltilmeleri verme.

2.2.4. Yazma Tutum ve Kaygısı

2.2.4.1. Yazma Tutumu

Tutum kavramının araştırmacılar tarafından farklı tanımlamalar yapılmıştır. Ballachey (1962:177) tutumun, herhangi bir sosyal varlığa karşı olumlu ya da olumsuz değerlendirmeler ve duygularla bu varlığın lehinde ya da aleyhindeki yönelimlerden oluştuğunu belirtmektedir.

Smith'e (1968; 453) göre tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir (akt. Bağcı, Özbay ve Uyar, 2008). Tutumlar bireyin içinde gizil bir şekilde var olduğu için bunları bireyde somut bir şekilde görmenin yolu davranışlardır. Bu nedenle tutumların yansıması olan davranışlar bireyin yaptığı etkinliğe yönelik tutumundan etkilenmektedir (İnceoğlu, 2004: 154)

Dil öğrenmede duyuşsal faktörlerin rolünü belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar gittikçe artmaktadır. Duyuşsal alan; tutum, motivasyon, kaygı, benlik saygısı, empati, öz-yeterlik gibi özellikleri içermektedir ve bu özellikler dil öğrenmede temel etmenler olarak görülmektedir (Arseven, 1979, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1991; Brown, 1994; Oxford, 1994; Andres 2002; akt. Karasakaloğlu, Saracoğlu ve Özelçi, 2012). Dil öğretimi, beceri ve konu alanlarıyla birlikte bütün olarak algılanmakta ve öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri içermektedir. Tutumlar, dilin duyuşsal yönünü oluşturmaktan dolayı bireye kazandırılacak dil becerilerine yönelik istekli olup olmamasına göre bireyin dile yönelik eğilimini belirler (Sever, 2004: 7). Olumlu

tutumlar öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumlar başarısızlığa neden olabilmektedir. Nitekim çeşitli araştırmalar; öğrenci tutumlarının, dil öğrenmedeki başarı düzeyini ve başarının da öğrenciyi etkilediğini ortaya koymaktadır (Ellis, 1994; Mitchell ve Myles, 1998;akt. Karasakloğlu, Saracoğlu ve Özelçi, 2012).

Bireyin geçmiş yaşantısının bir özeti olarak tutum geleceğe yönelik davranışlarına yön vermektedir. Yazma da bir davranış olarak bireyin tutumlarından etkilenmektedir. Birey eğer yazmaya yönelik olumlu bir tutum içindeyse yazma becerisi gelişecektir, eğer yazmaya yönelik olumsuz bir tutum içindeyse yazma becerisi gelişmemekle beraber yazma etkinliklerine yönelik isteksiz olacaktır (Susar Kırmızı ve Beydemir,2012).

Yazmaya yönelik hazırbulunuşluk bireyin yazma tutumunu etkiler. Bu nedenle öğretmen, yazma sürecinde bireyin hazırbulunuşluk düzeyini artırıcı çalışmalar yapmalıdır. Bireyin yazma becerisini edinme sürecinde yazıya hazırbulunuşluk düzeyini artırıcı çalışmalarda, ilk yapılması gereken bireyde yazma isteği ve arzusu uyandırmak olacaktır, tüm öğretmenlerin bilmesi gereken şudur ki yazma eyleminde öğrenciler kendi yetersizlikleriyle yüz yüze geldiklerinde kendilerini yetersiz olarak algılayabilirler. O anda öğrenciler, öğretmenlerden kendilerinin güdüleyici destek bekleyebilirler (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005:179-180). Bireylerin birbirleriyle iletişimlerinde ve sosyal yaşamında önemli bir yere sahip olan yazma becerisine karşı her bireyin ilgi, istek ve tutumları aynı değildir. Yazmaya karşı bu farklılığın oluşmasında alınan eğitim, aile ortamı, kişisel özellikler gibi bazı değişkenler etkili olmaktadır (Göçer, 2014).

Bu unsurlar içinde “alınan eğitim” ögesi öğretmenlerin yazma etkinliklerinde kullandıkları yöntem/teknikle ilgilidir. Kullanılan yöntem/teknik öğrenciyi yazmaya güdüleyici olursa öğrencinin yazmaya yönelik olumlu tutum sergileyeceği gözlenebilir.

2.2.4.2. Yazma Kaygısı

Günlük yaşam içerisinde birey çeşitli durumlarla karşılaşır ve bu durumlara gücünün yettiği kadarıyla ya kolayca uyum sağlar ya da uyum sağlamakta çeşitli zorluklar yaşar. Bu süreçte olumlu ya da olumsuz tutumlar geliştirebilir. Olumsuz tutumlar, bireyin sorunlarla baş etme isteğini ortadan kaldırır. Bireyin durumlarla baş edemediği ve kendini yetersiz gördüğü bir ortamda kaygı ortaya çıkabilir (Arslan, Karataş ve Karataş, 2014).

Bireylerin birçok alanda ortaya çıkan kaygıları yazma alanında da kendini göstermektedir. Yazmaya yönelik olumsuz duygu ve düşünceler bu kaygının nedeni olarak görülmektedir. Öğretim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili aksaklıklar ve yazmada sürekliliğin olmayışı yazmaya karşı olumsuz tutumların geliştirilmesine sebep olmaktadır. Bireyde yazmaya karşı geliştirilen olumsuz tutum zamanla yazma başarısına etki ederek bireyde yazma kaygısı oluşturabilir. Daly ve Miller (1975'ten akt. Daly, 1985: 50-51) bireylerin yazma konusunda başarısız olmalarının zamanla yüksek düzeyde yazma kaygısına sebep olduğunu tespit etmişlerdir (akt.Özbay ve Zorbaz,2011). Yazma kaygısı çalışmaları (Daly ve Miller, 1975) yazmanın tek boyutlu olarak ele alındığını, ancak sonraki çalışmaların ise yazma kaygısının tek boyutlu olmadığını bunun aksine yazmanın birden fazla boyutu olduğunu ortaya koymuştur (Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999; Rechten&Dizinno, 1997, 1998; Riffe ve Stacks, 1988, 1992; akt. İşeri ve Ünal, 2012). Daly'e göre (1985: 44) yazma hakkındaki olumlu tutum, yazma becerilerindeki başarılı gelişime ve yazma etkinliklerinin sürekliliğiyle ilişkilidir (akt. Özbay ve Zorbaz, 2011).

Yazılı metin üretmenin doğasındaki karmaşıklık ve bireylerin diğer dil becerileriyle karşılaştırıldığında yazmayı en son öğrenmeleri yazmaya yönelik kaygının nedeni olarak düşünülmektedir; ilgili araştırmalar da (Balemir, 2009;

Bruning ve Horn, 2000; Schweiker-Marra ve Marra, 2000) dilin kendisinden kaynaklanan bazı zorlukların ve daha özelinde yazma becerisinin doğasındaki bu karmaşıklığın yazma kaygısına neden olduğunu göstermişlerdir (akt.Karakaya ve Ülper, 2011).

Reeves’e (1997: 38-39) göre yazma etkinliklerine yönelik yüksek kaygı duyan bireylerde bazı özellikler bulunmaktadır (akt.Tiryaki,2012);

1. Yazma becerisini çok az gerektiren ya da hiç gerektirmeyen bir meslek seçme eğilimindedirler. Üniversite eğitiminde, her gün yazmanın gerekli olduğu dersler ve bölümlerden kaçınma eğilimindedirler.
2. Sınıf dışında çok az yazarlar.
3. Evde, okulda ve toplum içinde yazma becerisi yönünden iyi bir örnek oluşturmazlar.
4. Sözel beceri testleri, okuduğunu anlama testlerinden düşük puan alırlar.
5. Yazmaya yönelik motivasyonları ister istemez düşüktür.

Yansıtıcı düşünme etkinliklerinden: soru sorma, amaçlı tartışma, yansıtıcı günlük, öğrenme yazıları akran değerlendirme ve öz değerlendirme, bireylere yazma becerisini belli bir sürece dayalı olarak kazandıracak etkinliklerdir. Bayat (2014)’ın üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı “Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımının Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmasında da süreç temelli yazma etkinliğinin uygulandığı deney grubu lehine sonuçlar elde edilmiştir. Nitekim Daly (1978), Faigley, Daly ve Witte (1981), Smith (1984), Tighe (1987), Lee ve Krashen (1997) tarafından yapılan çalışmaların sonucunda yüksek yazma kaygısına sahip öğrencilerin yazma becerisi kazanmada kaygıya sahip olmayanlara oranla daha çok zorlandıklarını ortaya koymuştur (Topuzkanamış, 2014). Bu çalışmalar yazma becerisinin süreç içerisinde etkinliklerle, bu etkinliklere verilen düzenli dönütlerle

kazandırılacağını göstermiştir. Öğretici tarafından yazma süreci bu şekilde planlanırsa öğrencilerde yazmaya yönelik kaygı azaltılabilir.

2.3. İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Çiğdem (2012) tarafından yapılan “Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Blog Aracılığı ile Tuttukları Günlüklerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmada, hem nitel hem de nicel veri toplama ve analiz yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Deney grubundaki öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması etkinlik raporlarını blog ortamı aracılığı ile kontrol grubundaki öğretmen adayları ise öğretmenlik uygulaması etkinlik raporlarını kâğıt kalemle hazırlamışlardır. Blogların betimsel analizi sonucunda öğretmen adaylarının gittikleri okullarda uygulama öğretmenlerinin ya da diğer öğretmen adayları hakkında izlenimlerini aktardıkları bloglarında daha çok anlama boyutunda yazılar yazdıkları, kendi etkinlikleri hakkında yazdıkları bloglarda ise yansıtma ve eleştirel yansıtma boyutunda yazılar yazdıkları belirlenmiştir. Deney grubundaki öğretmen adayları blog uygulamasının en çok öğrenciler arasında bilgi paylaşımına ve öğrencilerin farklı bakış açılarını okuyarak görüş geliştirmelerine olanak sağladığını ifade etmişlerdir.

Uygun (2012) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi” adlı çalışmada yansıtıcı düşünme uygulamaları ile yapılan öğretimin İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumu, kontrol grubu öğrencilerine oranla daha olumlu bulunmuştur. Yansıtıcı düşünme yaklaşımı, öğrencilerin başarılarının artmasında, programda

önerilen öğretimden daha fazla etkili olmuştur. Ayrıca, yansıtıcı öğretimin tutumların ve başarının kalıcı olması konusunda, daha yararlı olduğu ortaya çıkmıştır

Ersözlü (2008) tarafından yapılan “Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi “ adlı çalışmada, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları ve tutumlarına etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubundaki yansıtıcı düşünme becerileri geliştirilen öğrencilerin kontrol grubuna göre akademik başarı testinden bilgi düzeyinde bir farklılığa sahip olmadığı görülmüştür. Ancak deney grubunun kavrama, uygulama, analiz düzeylerinde ve tüm başarı testinden aldıkları puanların kontrol grubundan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin hem akademik başarılarının hem de derse yönelik tutumlarının kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha olumlu ve yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, yansıtıcı düşünme becerilerinin üst düzey düşünme becerileriyle olumlu ilişkisinin olduğu ve bu becerileri geliştirdiğinin bir kanıtıdır. Araştırma sonuçları ışığında, yansıtıcı düşünme becerilerinin eğitimin her kademesinde hayata geçirilmesi, yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin programlar ve ders kitapları hazırlanması, bu becerilerin öğretmen adaylarında da geliştirilmesi gibi öneriler getirilmiştir.

Kozan (2007) tarafından yapılan “Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi” adlı çalışmada, yansıtıcı düşünme becerisine dayalı bir öğretim etkinliği uygulanarak öğrencilerin bu uygulama hakkındaki görüşleri ve yansıtma yaptıkları alanlar hakkında derinlemesine bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Yine araştırmanın amacı kapsamında öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlere ayrıntılı olarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğrenciler bu uygulamayla kalıcı bilgi edinme, bildiklerini uygulamaya geçirme, uygulamalarını sürekli olarak analiz

ederek geliştirme, düşüncelerini organize etme ve yazılı olarak dile getirme, alanlarındaki yayınları daha yakından tanıma ve bu alan hakkında fikir yürütme ve araştırma becerilerini geliştirme fırsatı bulmuşlardır.

Hamzadayı (2010) tarafından yapılan “Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı, Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin aşılabilmesinde çoklu bir kuramsal bakışa gereksinim olduğu düşüncesinden doğmuştur. Araştırmanın kuramsal temelini oluşturmak amacıyla, çoklu bir kuramsal bakış benimsenerek davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramları, felsefi temellerini de içerecek bir biçimde tanıtılmış, bu kuramların öğretim tasarımı açısından önemli görülen ilke ve varsayımları karşılaştırılmış ve her bir kuramın güçlü ve zayıf yönleri belirlenmiştir. Elde edilen veriler, anadili öğretim izlencesinin öğeleriyle (amaç ve davranışlar, içerik, öğretim strateji ve yöntemleri, değerlendirme) ilişkilendirilerek “bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı”na ulaşılmıştır. Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının uygulandığı bir grubun öğrenmede ulaştığı eriş (okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri yönünden) düzeyleri ile bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının uygulanmadığı grubun öğrenmede ulaştığı eriş düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığıdır.

Bayat (2014) tarafından yapılan “ Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımının Yazma Başarısı ve Kaygısı Üstündeki etkisi “ adlı çalışmada, sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısına olan etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstünde anlamlı ölçüde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya dayanarak yazılı

anlatım çalışmalarının daha nitelikli yapılabilmesi için sürece dayalı yazma yaklaşımının kullanılması önerilmiştir.

İşeri ve Ünal (2012) tarafından yapılan “ Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.” adlı çalışmada öğretmen adaylarının yazma kaygıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Öğrencilerin üniversiteye gelmeden önceki barınma durumuna, cinsiyetlerine, okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin yazma sıklıkları arttıkça yazma kaygılarının azaldığı saptanmıştır.

Yaman (2014) tarafından yapılan “Ortaokul Öğrencilerinin Genel Kaygı Düzeyleri, Yazma Kaygıları ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” adlı çalışmadan elde edilen sonuçlara göre yazma kaygısı ile durumluluk ve sürekli kaygı arasında pozitif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Yazma kaygısı ile yazma tutumu arasında ise negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin yazma kaygısı arttıkça yazmaya yönelik olumsuz tutum geliştirdikleri görülmüştür.

Anılan ve Gültekin (2006) tarafından yapılan “ Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği “ adlı çalışmada kelime ağı oluşturma yöntemiyle yazma eğitiminin yapıldığı deney grubunda, geleneksel öğretim yöntemiyle yazma eğitiminin yapıldığı kontrol grubuna göre olumlu derecede bir ilerleme görülmüştür.

Karatay (2011) tarafından yapılan “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazma Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmada süreç temelli yazma modelinin bir türü olan bu yazma modelinde öğrencilerin yazma sürecinin nasıl ilerlediğine ilişkin bilişsel farkındalık kazandırılmak istenmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin yazma tutum ve becerilerinin kontrol grubuna göre geliştiği görülmüştür.

Belet ve Yaşar (2007) tarafından yapılan “ Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi” adlı çalışmada öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma becerileri ve Türkçe dersine ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın deseni, çalışma grupları, veri toplama aracı ve yöntemi, işlem basamakları ve araştırma verilerinin çözümlenmesine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Araştırma modeli, en genel anlamda, araştırma amacına uygun ve ekonomik bir şekilde verilerin toplanması, analizi için gerekli koşulların düzenlenmesidir. Araştırma sürecinde tarama ve deneme modeli vardır. Tarama modeli (survey) var olan durumu aynen resmetmeyi; deneme modeli ise, tahmin edilen sebep-sonuç ilişkisini tespit etmek amacıyla var olan durumun kontrollü olarak değişmesini esas alır (Karasar, 2004: 34). Deneysel araştırmanın bir türü olan yarı deneysel desen gerçek deneysel desenin aksine örneklem seçkisiz olarak değil araştırmacının belirlediği ölçütlere uygun olarak atanırlar (Büyüköztürk, 2015: 204-209).

Bu araştırmada ön-test/ son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun seçiminde rastgele atama yapılmış, araştırmanın bağımlı değişkeni olan yazılı anlatım becerileri bakımından grupların ön-testlerinin eşit olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada deney grupları üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinlikleridir. Deney grubuna; yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma eğitimi, araştırmacı tarafından verilmiştir.

Araştırmanın deneysel deseni tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Deseni

Uygulama Öncesi	Uygulama	Uygulama Sonrası
ÖN-TEST		SON-TEST
Kontrol (8E) Yazılı Anlatım Metni	Türkçe Öğretim Programındaki Yazma Etkinlikleri	Yazılı Anlatım Metni
Deney (8F) Yazılı Anlatım Metni	Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Yazma Etkinlikler	Yazılı Anlatım Metni

3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUPLARI

Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin doğrultusunda (Bkz. EK-1) Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan 25 Aralık Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler; cinsiyet, sayı ve hazırbulunuşluk bakımından denetlenerek birbirine denk iki grup belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre araştırmada deney grubunu 15 erkek ve 15 kızla toplam 30 öğrenciyle; kontrol grubunu 15 erkek ve 15 kız toplam 30 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları yansız atama ile belirlenmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın verileri, yazılı anlatım kağıtları ve bu kağıtların değerlendirilmesi için kullanılan, Konedralı ve Özder (2007) tarafından geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmış kompozisyon değerlendirme ölçeğiyle toplanmıştır.

“Yazılı anlatım becerisi buluş, planlama, anlatım olarak ele alınmış ve toplam 25 maddeyi içeren beşli likert tipinde bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek ile ilgili olarak 12 ilkokul öğretmeni ve 2 uzman görüşüne başvurularak maddelerin ifadeleri yeniden düzenlemiştir. 2 ilkokul öğretmeninden bu ölçeği kendi kompozisyon derslerinde kullanmaları istenmiş ve ölçeğin alpha (α) güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen değerlere göre tüm ölçeğin alpha güvenirlik katsayısı 0.80 olurken alt testlerden olan buluş 0.86, planlama 0.80, ve anlatım da 0.79 olarak hesaplanmıştır.” (Konedralı ve Özder, 2007).

Öğrencilerin yazma kaygılarını (ön-test/ son-test) belirlemek için Özbay ve Zorbaz (2011)’in Daly-Miller’den uyarladıkları yazma kaygı ölçeği kullanılmıştır.

Öğrencilerin yazma tutumlarını (ön-test/son-test) belirlemek için Akaydın ve Kurnaz (2015)’in “Lise Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği” adlı ölçekten yararlanılmıştır.

Yazılı anlatım kağıtları; öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek üzere ön-test/ son-test uygulamalarında kullanılmıştır. Bu kağıtlar kompozisyon değerlendirme ölçeği aracılığıyla alan uzmanı Türkçe öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir (EK-2).

3.4. İŞLEM BASAMAKLARI

Bu bölümde araştırma sürecinde gerçekleştirilen; hazırlık, ön-test, denel işlemler/ uygulamalar ve son-teste yer verilmiştir.

3.4.1. Hazırlık

Araştırma izni için Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğüne izin dilekçesi verilerek araştırmayı uygulamak için izin alınmıştır (Bkz. Ek-1). İzin ardından okul idaresinden o dönemin Türkçe dersi başarı puanları istenmiştir. Başarı puanları birbirine yakın olduğu saptanan 8F sınıfı (deney grubu), 8E sınıfı (kontrol grubu) olarak belirlenmiştir.

Deney grubuna yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma eğitimi verilirken kontrol grubuna Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan yazma etkinlikleriyle yazma eğitimi verilmiştir.

3.4.2. Ön-test

Araştırma sürecinde deney ve kontrol grubunun hazırbulunuşluk açısından denk olup olmadığını saptamak amacıyla aynı gün içerisinde deney ve kontrol grubuna “Toplumumuzda Konukseverlik” konulu kompozisyon yazdırılmıştır.

3.4.3. Denel işlem ve Uygulamalar

Denel işlemler sırasında deney grubu öğrencilerine uygulanan etkinlik zaman ve konu çizelgesi Tablo 2’de verilmiştir. Konular Türkçe Öğretim Programına uygun olacak şekilde belirlendi (TTKB, 2017)

Tablo 2. Denel İşlemler Zaman ve Konu Çizelgesi

Tarih	Grup Konu
25.09.2017	Deney Grubu “Kendi hayatları üzeri düşünme” konulu bir kompozisyon yazınız.

02.10.2017 Deney Grubu “Atatürk’ ün çocuk sevgisi “ konulu bir

Kompozisyon yazınız.

09.10.2017 Deney Grubu “Milli kültürümüzde atasözü, özdeyişlerin yeri ve kullanımı” konulu bir kompozisyon yazınız.

16.10.2017 Deney Grubu “Geçmişten geleceğe örf ve adetlerimiz “konulu bir kompozisyon yazınız.

23.10.2017 Deney Grubu “Dostluk“konulu bir kompozisyon yazınız.

30.10.2017 Deney Grubu “İletişimde empatinin önemi “konulu bir kompozisyon yazınız.

07.11.2017 Deney Grubu “Bilim ve teknolojinin yararları ve zararları” konulu bir kompozisyon yazınız.

16.11.2017 “Geleneksel sporlarımız” konulu bir kompozisyon yazınız.

Denel işlemler süreci boyunca yukarıdaki konu zaman çizelgesi doğrultusunda 8 hafta (16 ders saati) olacak şekilde yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı yazma eğitimi verilmiştir. Yazma eğitimi süreci; yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrasında yapılan etkinlikleri kapsamaktadır. Yazma öncesinde; büyük grup tartışması, beyin fırtınası, soru sorma gibi yazılacak konu üzerine düşünmeyi sağlayacak etkinlikler yapılmıştır. Yazma sırasında; öğrencilerin yazma öncesinde geliştirdikleri düşünceleri yazarken yazma unsurları ve yazma taslaklarına yönelik akran ve öğretmenden aldıkları dönütler doğrultusunda ele aldıkları metinleri düzenlemeleri sağlanmıştır. Yazma sonrasında; öğrencinin paylaştığı metinde

anlamsal tutarlılık, fikirlerin düzeni, verilmek istenen iletinin öğrencinin aktarabilme yeterliliği değerlendirilir.

Deney grubuna tablo 12’ de belirtilen konu-zaman çizelgesi doğrultusunda yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı yazma eğitimi verilirken kontrol grubuna ise Türkçe Öğretim Programı’nda belirtilen konular ve 8. Sınıf Türkçe çalışma kitabında yer alan yazma etkinlikleriyle yazma eğitimi verilmiştir.

3.4.4. Son-test

Uygulamalar sonunda deney ve kontrol grubuna aynı gün (15.11.2017) “Öğretmenin Değeri ” konulu kompozisyon yazdırılmıştır.

3.5. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ÇÖZÜMLENMESİ

Verilerin analizi konusunda; tanımlayıcı istatistikler ortalama, standart sapma değerleri ile sunulmuştur. Çalışma gruplarına göre ölçümlerin ortalama puanlarının farklılıklarının incelenmesi için bağımsız örneklem t testi analizi kullanılmıştır. İlişkili örneklem için t-testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın birbirinden anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2014:67). İlişkisiz örneklem için t-testi ise, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır. Grupların ölçümlerin ön test ve son test ortalaması değerlerinin farklı olup olmadığının test edilmesinde eşleştirilmiş t testi (pair t test) testi uygulanmıştır. Çalışmada 0,05'den küçük p değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Analizler SPSS 16.0 paket programı ile yapılmıştır.

Normallik Testi

Çalışmada öğrencilerin kompozisyon değerlendirme ölçeği ön test ve son test puanlarının dağılımlarının normallik varsayımını sağladığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Analizlerde kompozisyon değerlendirme ölçeği ön test ve son test puanlarının bağımlı ölçümlerinde eşleştirilmiş t testi ve bağımsız örneklem t testi kullanılmasının uygun olacağı görülmüştür



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.1. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı yazma eğitiminin 8. sınıf öğrencilerinin yazma başarısı, yazma kaygısı ve yazma tutumuna etkileyip etkilemediğine ilişkin istatistiksel çözümlemelere dayalı bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1. DENEY ve KONTROL GRUPLARININ YAZILI ANLATIM BULUŞ BECERİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Tablo 3. Grupların Yazılı Anlatımın Buluş Becerilerine İlişkin Ön-test Bulgularının Karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	Ortalama	s.s	T	P
Yazılı Anlatım	Kontrol	30	1,97	0,49		
Buluş Becerisi	Deney	30	2,71	1,09	1,95	0,05
Ön-test						

Tablo 3'e bakıldığında, deney ve kontrol grubu kompozisyon buluş becerisi ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin buluş becerisi ön test puanlarının benzer olduğu görülmüştür ($t=1,95, p>0,05$).

Tablo 4. Kontrol Grubu Yazılı Anlatım Buluş Becerilerine İlişkin Ön-test/ Son-test Bulguları

Grup	Ölçek	N	Ortalama	ss.	T	P
Kontrol	Yazılı Anlatım Buluş	30	1,97	0,49	-11,25	0,01*
	Becerisi ön test					
	Yazılı Anlatım Buluş		3,64	0,78		
	Becerisi son test					

Tablo 4'e bakıldığında kontrol grubu yazılı anlatım buluş becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin buluş becerisi son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür ($t=-11,25, p<0,05$).

Tablo 5. Deney Grubu Yazılı Anlatım Buluş Becerilerine İlişkin Ön-test/Son-test Bulguları

Grup	Ölçek	N	Ortalama	ss.	T	P
Deney	Yazılı Anlatım Buluş	30	2,71	1,09	-2,53	0,01*
	Becerisi ön test					
	Yazılı Anlatım Buluş		3,29	0,97		
	Becerisi son test					

Tablo 5'e bakıldığında deney grubu yazılı anlatım buluş becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin buluş becerisi son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür ($t=-2,53, p<0,05$). Bu sonuca göre yansıtıcı düşünmeye dayalı

yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım buluş becerisinin olumlu düzeyde etkilediği söylenebilir.

Tablo 6. Grupların Yazılı Anlatım Buluş Becerilerine İlişkin Son-test Bulgularının Karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	Ortalama	ss.	T	P
Yazılı Anlatım	Kontrol	30	3,64	0,78		
Buluş Becerisi	Deney	30	3,29	0,97	1,54	0,13
Son-test						

Tablo 6'ya bakıldığında deney ve kontrol grubu kompozisyon buluş becerisi son test puanları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin buluş becerisi son test puanlarının benzer olduğu görülmüştür ($t=1,54, p>0,05$). Bu sonuca göre yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinlikleriyle yapılan yazma eğitimiyle geleneksel öğretime dayalı yazma eğitiminin, öğrencileri buluş becerisini benzer biçimde etkilediği söylenebilir.

4.1.2. DENEY ve KONTROL GRUBUNUN YAZILI ANLATIM PLANLAMA BECERİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Tablo 7. Grupların Yazılı Anlatım Planlama Becerilerine İlişkin Ön-test Bulguları

Ölçek	Grup	N	Ortalama	ss.	T	P
Yazılı Anlatım	Kontrol	30	2,40	0,41		
Planlama	Deney	30	2,46	0,75	-0,40	0,70
Becerisi ön test						

Tablo 7'ye bakıldığında deney ve kontrol grubu kompozisyon planlama becerisi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım planlama becerisi ön test puanlarının benzer olduğu görülmüştür.

Tablo 8. Kontrol Grubu Yazılı Anlatım Planlama Becerisine İlişkin Ön-test-/Son-test Bulguları

Grup	Ölçek	N	Ortalama	ss.	T	P
	Yazılı Anlatım					
	Planlama Becerisi ön		1,87	0,51		
	test					
Kontrol	Yazılı Anlatım	30			-1,68	0,10
	Planlama Becerisi son		2,19	0,65		
	test					

Tablo 8'e bakıldığında kontrol grubu kompozisyon planlama becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kontrol

grubu öğrencilerinin yazılı anlatım planlama becerisi ön-test ve son-test puanlarının benzer düzeyde olduğu görülmüştür ($t=-1,68, p>0,05$). Geleneksel öğretim yöntemiyle yapılan yazma eğitiminin yazılı anlatım planlama becerisini geliştirme açısından etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 9. Deney Grubu Yazılı Anlatım Planlama Becerisine İlişkin Ön-test/ Son-test Bulguları

Grup	Ölçek	N	Ortalama	ss.	T	P
Deney	Yazılı Anlatım					
	Planlama Becerisi ön		2,63	0,86		
	test	30			-2,06	0,04*
	Yazılı Anlatım					
	Planlama Becerisi		3,02	1,12		
	son test					

Tablo 9'a bakıldığında deney grubu yazılı anlatım planlama becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım planlama becerisi son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür ($t=-2,06, p<0,05$). Buna göre; yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım planlama becerisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Grupların Yazılı Anlatım Planlama Becerilerine İlişkin Son-test Bulguları

Ölçek	Grup	N	Ortalama	ss.	T	P
Yazılı Anlatım Planlama Becerisi son test	Kontrol	30	2,19	0,65	-3,56	0,01*
	Deney	30	3,02	1,12		

Tablo 10'a bakıldığında deney ve kontrol grubu yazılı anlatım planlama becerisi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin kompozisyon planlama becerisi son test puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür ($t=-3,56$, $p<0,05$). Bu sonuca göre yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinliklerinin, geleneksel öğretim yöntemiyle yapılan yazma eğitimine göre öğrencilerin yazılı anlatım planlama becerisini geliştirme açısından daha etkili olduğu söylenebilir.

4.1.3. DENEY ve KONTROL GRUBUNUN YAZILI ANLATIM BECERİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Tablo 11. Grupların Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Ön-test Bulguları

Ölçek	Grup	N	Ortalama	ss.	T	P
Yazılı Anlatım Becerisi Ön-test	Kontrol	30	2,40	0,41	0,39	0,69
	Deney	30	2,46	0,75		

Tablo 11'e bakıldığında deney ve kontrol grubu yazılı anlatım becerisi ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Deney grubu ve

kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ön test puanlarının benzer olduğu görülmüştür ($t=-0,39$, $p>0,05$).

Tablo 12. Kontrol Grubu Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Ön-test/ Son-test Bulguları

Grup	Ölçek	N	Ortalama	ss.	T	P
Kontrol	Yazılı Anlatım	30	2,40	0,41	0,81	0,43
	Becerisi ön test					
	Yazılı Anlatım		2,29	0,55		
	Becerisi son test					

Tablo 12'ye bakıldığında kontrol grubu yazılı anlatım becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ön-test ve son-test puanlarının benzer düzeyde olduğu görülmüştür ($t=0,81$, $p>0,05$). Buna göre Türkçe Öğretim Programı'ndaki yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin alt becerisi olan anlatım becerisi açısından etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 13. Deney Grubu Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Ön-test/ Son-test Bulgularının Karşılaştırılması

Grup	Ölçek	N	Ortalama	ss.	T	P
Deney	Yazılı Anlatım	30	2,46	0,75	-3,09	0,01*
	Becerisi ön test					
	Yazılı Anlatım		3,11	1,01		
	Becerisi son test					

Tablo 13'e bakıldığında deney grubu yazılı anlatım becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür ($t=-3,09$, $p<0,05$).

Deney grubunda yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinlikleriyle yazma eğitiminin yapılması; deney grubu öğrencilerinin buluş, planlama ve yazılı anlatım becerileri üzerinde gelişme göstermesini, sağladığı söylenebilir.

Tablo 14. Grupların Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Son-test Bulguları

Ölçek	Grup	N	Ortalama	ss.	T	P
Yazılı Anlatım	Kontrol	30	2,29	0,55	-3,90	0,01*
Becerisi son test	Deney	30	3,11	1,01		

Tablo 14'e bakıldığında deney ve kontrol grubu yazılı anlatım becerisi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi son test puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür ($t=-3,90$, $p<0,05$). Buna göre; yansıtıcı düşünme dayalı yazma etkinliklerin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, geleneksel öğretim yöntemiyle yazma eğitiminin yapıldığı kontrol grubunun yazılı anlatım becerilerinden daha fazla geliştiği söylenebilir.

4.1.4. DENEY ve KONTROL GRUBUNUN KOMPOZİSYON YAZMA BECERİSİ GENEL DEĞERLENDİRMESİ

Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubunda Kompozisyon Yazma Becerisi Ön-test ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	Grup	N	Ortalama	ss.	T	P
Kompozisyon Yazma Becerisi	Kontrol	30	2,48	0,43		
Ön-test Toplam Puanının Karşılaştırılması	Deney	30	2,60	0,81	-1,55	0,13

Tablo 15'e bakıldığında deney ve kontrol grubu kompozisyon becerisi ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma (buluş, planlama, anlatma) ön test puanlarının benzer olduğu görülmüştür ($t=1,54, p>0,05$).

Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubunda Kompozisyon Yazma Becerisi Son-test Toplam Puanının Karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	Ortalama	ss.	T	P
Kompozisyon Yazma Becerisi	Kontrol	30	2,71	0,37		
Son Test Toplam Puan	Deney	30	3,14	1,00	-2,25	0,03*

Tablo 16'ya bakıldığında deney ve kontrol grubu kompozisyon yazma becerisi toplam son test puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma becerisi toplam son test puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin toplam son test puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür ($t=-2,25$, $p<0,05$). Kompozisyon yazma ile ilgili elde edilen veriler, yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinlikleriyle yazma eğitiminin yapıldığı deney grubunun, geleneksel yöntemlerle yazma eğitiminin yapıldığı kontrol grubuna göre yazma becerilerinin anlamlı derecede gelişmiş olduğu söylenebilir.

4.1.5. DENEY ve KONTROL GRUBUNUN YAZMA KAYGISI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubu Yazma Kaygısına İlişkin Ön-test Bulguları

Ölçek	Grup	N	Ortalama	ss.	T	P
Yazma Kaygısı Ön-Test	Kontrol	30	2,93	0,33	-1,31	0,20
	Deney	30	3,03	0,34		

Tablo 17'ye bakıldığında deney ve kontrol grubu yazma kaygısı ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test puanlarının benzer düzeyde olduğu görülmüştür ($t=-1,36$, $p>0,05$).

Tablo 18. Kontrol Grubu Yazma Kaygısına İlişkin Ön-test/Son-test Bulgularının Karşılaştırılması

Grup	Ölçek	N	Ortalama	ss.	T	P
Kontrol	Yazma Kaygısı	31	2,93	0,33	-0,86	0,40
	Ön Test					
	Yazma Kaygısı	31	3,01	0,39		
	Son Test					

Tablo 18'e bakıldığında kontrol grubu yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test ve son test puanlarının benzer düzeyde olduğu görülmüştür ($t=0,86, p>0,05$).

Tablo 19. Deney Grubu Yazma Kaygısına İlişkin Ön-test/ Son-test Bulgularının Karşılaştırılması

Grup	Ölçek	N	Ortalama	ss.	T	P
Deney	Yazma	29	3,03	0,34	0,71	0,49
	kaygısı ön test					
	Yazma	29	2,98	0,31		
	kaygısı son test					

Tablo 19'a bakıldığında deney grubu yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön-test ve son-test puanlarının benzer düzeyde olduğu görülmüştür ($t=0,71, p>0,05$). Deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısının verilen

eğitim sonrasında anlamlı düzeyde düşüş göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre; yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma kaygısını azaltma açısından etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubu Yazma Kaygısı Son Test Karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	Ortalama	ss.	T	P
Yazma Kaygısı	Kontrol	30	3,01	0,39	0,36	0,72
Son Test	Deney	30	2,98	0,31		

Tablo 20'ye bakıldığında deney ve kontrol grubu yazma kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı son test puanlarının benzer düzeyde olduğu görülmüştür ($t=0,36, p>0,05$). Yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinlikleriyle, geleneksel öğretim yöntemiyle yapılan yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma kaygılarını azaltma açısından etkili olmadığı söylenebilir.

4.1.6. DENEY ve KONTROL GRUBUNUN YAZMA TUTUMU AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubu Yazma Tutumuna İlişkin Ön Test Bulgularının Karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	Ortalama	ss.	T	P
Yazma Tutum	Kontrol	30	3,11	0,82	-1,23	0,22
Ön Test	Deney	30	3,39	0,84		

Tablo 21'e bakıldığında deney ve kontrol grubu yazma tutumu ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma tutumu ön-test puanlarının benzer düzeyde olduğu görülmüştür ($t=-1,23$, $p>0,05$).

Tablo 22. Kontrol Grubu Yazma Tutumuna İlişkin Ön-test/Son-test Bulguları

Grup	Ölçek	N	Ortalama	ss.	T	P
Kontrol	Yazma Tutum	30	3,11	0,82	-1,76	0,09
	Ön test					
	Yazma Tutum		3,45	0,84		
	Son test					

Tablo 22'ye bakıldığında kontrol grubu yazma tutumu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin yazma tutumu ön test ve son test puanlarının benzer düzeyde olduğu görülmüştür ($t=-1,76$, $p>0,05$).

Tablo 23. Deney Grubu Yazma Tutumuna İlişkin Ön-test/ Son-test Bulgularının Karşılaştırılması

Grup	Ölçek	N	Ortalama	ss.	T	P
Deney	Yazma Tutum	30	3,38	0,83	-0,37	0,72
	Ön test					
	Yazma Tutum		3,47	0,86		
	Son test					

Tablo 23'e bakıldığında deney grubu yazma tutumu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin yazma tutumu ön-test ve son test puanlarının benzer düzeyde olduğu görülmüştür ($t=-1,76, p>0,05$). Buna göre yansıtıcı düşünme dayalı yazma etkinlikleriyle yazma eğitiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirme açısından etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 24. Deney ve Kontrol Grubu Yazma Tutumu Son Test Bulgularının Karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	Ortalama	ss.	T	P
Yazma Tutum	Kontrol	30	3,45	0,85	-0,09	0,93
Son Test	Deney	30	3,47	0,87		

Tablo 24'e bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma tutumu son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma tutumu son-test puanlarının benzer düzeyde olduğu görülmüştür ($t=-0,09, p>0,05$). Yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinlikleriyle yazma eğitiminin yapıldığı deney grubuyla geleneksel öğretim yöntemiyle yazma eğitiminin yapıldığı kontrol grubunun yazmaya yönelik tutumlarının değişmediği görülmüştür. Buna göre; yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma tutumlarını olumlu ölçüde etkilemediği söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar benzer çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda araştırmanın amaç ve sonuçları doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1. SONUÇ ve TARTIŞMA

Yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı yazma eğitiminin öğrencilerin yazma başarısı, yazma tutum ve kaygıları üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı yazma eğitimi ve 8. sınıf çalışma kitabında yer alan geleneksel öğretim yöntemiyle düzenlenmiş yazma etkinliklerinin kompozisyon yazımının alt becerisi olan buluş becerisi üzerinde olumlu etkiler gösterdiği görülmüştür.
- Yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı yazma eğitiminin, kompozisyon yazımının alt becerisi olan planlama becerisi üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür. Buna karşın, 8. sınıf çalışma kitabında yer alan geleneksel öğretim yöntemiyle düzenlenmiş yazma etkinliklerinin

kompozisyon yazımının alt becerisi olan planlama becerisi üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

- Yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı yazma eğitiminin yapıldığı deney grubunda yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kompozisyon yazımının alt becerisi olan yazılı anlatım becerisi üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür. Buna karşın; Türkçe Öğretim Programı kapsamında 8. sınıf öğrencilerinin çalışma kitabında yer alan yazma etkinliklerinin kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı görülmüştür.
- Yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı yazma eğitiminin deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirme ve yazma kaygısını azaltma açısından olumlu bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde 8. sınıf çalışma kitabında yer alan geleneksel öğretim yöntemiyle düzenlenmiş yazma etkinliklerinin kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirme ve yazma kaygısını azaltma açısından herhangi bir olumlu etkisinin olmadığı görülmüştür.

Ersözlü (2008) tarafından yapılan çalışmada deney grubu öğrencilerinin başarı testinin kavrama, uygulama, analiz düzeylerinde kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum yansıtıcı düşünme becerilerinin üst düzey düşünme becerileriyle olumlu ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Kompozisyon değerlendirme ölçeğinde yazma becerisinin alt becerileri olan buluş becerisinde “ 5. Yazısında özgün düşüncelere yer verme” planlama becerisinde “ 8. Gelişme bölümünde ana düşünceyi destekleyici bir düşünce zinciri oluşturma.” Anlatım becerisinde “23. Yazıda dil ve anlatım yönünden bütünlük sağlama.” maddeleri yazıda üst düzey düşünme becerilerinin sınındığı maddelerdir. Yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle düzenlenen yazma eğitim durumlarının olduğu bu çalışmada yukarıda değinilen üst düzey düşünmeyi gerektiren yazma becerileri (buluş,

planlama ve yazılı anlatım)’nde deney grubu öğrencilerinde olumlu bir gelişme olduğu görülmüştür. Kozan (2007) tarafından yapılan çalışmada yansıtıcı düşünme becerisi eğitimi almış deney grubunun rapor yazma becerilerinde önemli derecede bir ilerleme görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin kalıcı bilgi edinme, bildiklerini uygulamaya geçirme, uygulamalarını sürekli analiz ederek geliştirme, düşüncelerini organize etme, yazılı olarak ifade etme becerileri gelişme göstermiştir. Kozan (2007) tarafından yapılan bu araştırmanın sonuçları, yansıtıcı düşünme becerisinin yazılı anlatım becerisinde gerekli olan zihinsel becerileri öğrencilere kazandırma konusunda etkili olduğunu göstermiştir. Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin 8. Sınıf öğrencilerinin yazma başarısı, yazma tutumu ve yazma kaygısının üzerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada da yansıtıcı düşünme etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin yazma başarısının, geleneksel öğretim yöntem ve teknikleriyle yazma eğitiminin yapıldığı kontrol grubuna göre olumlu düzeyde geliştiği görülmüştür.

Ünver (2003)’e göre yansıtıcı düşünme etkinlikleri arasında yer alan öz değerlendirme ve akran değerlendirme, öğrencilerin birbirlerinden görüşler alarak faaliyette bulundukları alan üzerine yetkinleşmelerini sağlar. Çiğdem (2012) tarafından yapılan çalışmada, blogların betimsel analizi sonucunda öğretmen adaylarının gittikleri okullarda uygulama öğretmenlerinin ya da diğer öğretmen adayları hakkında izlenimlerini aktardıkları bloglarında daha çok anlama boyutunda yazılar yazdıkları, kendi etkinlikleri hakkında yazdıkları bloglarda ise yansıtma ve eleştirel yansıtma boyutunda yazılar yazdıkları belirlenmiştir. Deney grubundaki öğretmen adayları blog uygulamasının en çok öğrenciler arasında bilgi paylaşımına ve öğrencilerin farklı bakış açılarını okuyarak görüş geliştirmelerine olanak sağladığını ifade etmişlerdir. Süreç temelli yazma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada da deney grubu öğrencileri yazma süreci içinde hem kendilerinin hem akranlarının yazma ürünlerine yönelik dönütlerde bulunmuşlardır. Yazma etkinliği sonrasında yazma süreciyle ilgili görüşlerini yapılandırılmış yansıtıcı yazma

günlüğüne öğretmenin belirlediği soru başlıkları altında yansıtmasını yapmışlardır. Yazma eğitimi süreci boyunca deney grubunda gerçekleştirilen bu etkinliklerin, süreç sonunda yazma başarısında olumlu bir gelişme sağladığı görülmüştür.

Ünver (2003)'e göre kavram haritaları, yansıtıcı düşünme becerisini geliştirici bir etkinliktir. Kelime Ağı, kavram haritasının türlerinde biridir. Anılan ve Gültekin (2006) tarafından yapılan çalışmada, kelime ağı yöntemiyle yazma eğitiminin yapıldığı deney grubunun, geleneksel öğretim yöntemiyle yazma eğitiminin yapıldığı kontrol grubuna göre yazma başarısının olumlu derecede arttığı görülmüştür. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerden biri olan kavram haritası, bu çalışmada yazma becerisini geliştirici bir etkinlik olarak kullanılmıştır. “Metnin her bölümünde ele alınacak kavramları belirlemede, metinde ele alınan konuyla ilgili sözcük çağrışımı yapmada, metinde ele alınacak ana fikri ve yardımcı fikirlerin metindeki yerlerini belirlemede” kavram haritası kullanılmıştır.

Hamzadayı (2010) tarafından yapılan çalışmada deney grubunda yapılandırmacı eğitim felsefesi temel alınarak eğitim durumları oluşturulmuştur. Bu eğitim durumlarıyla yazma eğitiminin yapıldığı deney grubunun bilgi, analiz, sentez düzeyindeki yazma edimlerinin olumlu düzeyde bir gelişme gösterdiği görülmüştür. Hamzadayı (2010)'nın yazma eğitiminde kullandığı yazma etkinlikleri (öz-değerlendirme, akran değerlendirme) yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle benzerdir. Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımında kullanılan yazma etkinliklerinden deney grubunun lehine sonuç alınmıştır. Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kullanıldığı bu tezde de aynı şekilde yazma başarısının olumlu düzeyde geliştiği görülmüştür.

Belet ve Yaşar (2007) tarafından yapılan çalışmada öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretiminin okuduklarını anlamalarında, anlatmalarında ve Türkçe dersine ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Öğrenme stratejilerinin öğretme yaklaşımından biri olan Bütünleştirilmiş Öğrenme Öğretme

Yaklaşımı'nda dersin programında öğrenilmesi gereken beceriler ile soru sorma, özetleme, sesli düşünme gibi stratejiler bütüncül olarak öğretilir. Belet ve Yaşar (2007) ve Hamzadayı (2010) Bütünleştirilmiş Yaklaşımda kullandıkları stratejiler ile yansıtıcı düşünme etkinlikleri benzerdir. Öğrenme stratejilerinin öğrencilerin anlatma becerilerinden biri olan yazma becerisinde etkili olduğu gibi yansıtıcı düşünme etkinlikleri de öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu görülmüştür.

Bayat (2014) tarafından yapılan çalışmada süreç temelli yazma eğitiminin yazma başarısı ve yazma kaygısı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür. Yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı yazma eğitiminde süreç temelli yazma yaklaşımının yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu çalışmada da yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı süreç temelli yazma eğitiminin öğrencilerin yazma başarısı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Yazma kaygısı üzerindeyse deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı derecede farklılık göstermediği saptanmıştır. Yazma başarısı bilişsel yazma kaygısı ise duyuşsal bir beceridir. Yazma başarısının gelişip yazma kaygısının gelişmemesi, kaygının daha uzun bir eğitim gerektirmesinden kaynaklanabilir. Nitekim İşeri ve Ünal (2012) tarafından yapılan çalışmada yazma sıklığı arttıkça yazma kaygısının azaldığı saptanmıştır. Yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı yazma eğitimi ders süresinin öğrencilerin yazma kaygılarını azaltma konusunda yeterli düzeyde olmadığı düşünülebilir.

Uygun (2012) tarafından yapılan çalışmada yansıtıcı düşünme uygulamaları ile yapılan öğretimin ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumu, kontrol grubu öğrencilerine oranla daha olumlu bulunmuştur. Yansıtıcı düşünme yaklaşımı, öğrencilerin başarılarının artmasında, programda önerilen öğretimden daha fazla etkili olmuştur. Ayrıca, yansıtıcı öğretimin tutumların ve

başarının kalıcı olması konusunda, daha yararlı olduğu ortaya çıkmıştır. Karatay (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerde yazmaya yönelik bilişsel farkındalık arttıkça yazmaya yönelik olumlu tutumun geliştirdikleri saptanmıştır. Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin yazma başarısına, yazma tutumu ve yazma kaygısına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, yazma başarısına ilişkin olumlu bir gelişme olmasına karşın yazma tutum ve yazma kaygısına yönelik deney grubu lehine anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Nitekim Yaman (2014) tarafından yapılan çalışmada da yazma kaygısı ile Türkçeye yönelik tutum arasında negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Kaygı arttıkça olumlu tutum da kötü biçimde azalmaktadır. Bu durum tutum olumlu yönde geliştirilmesinin, kaygının azaltılmasının uzun süren bir eğitim gerektirmesinden kaynaklanabilir.

Bu araştırmanın ve ilgili araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede, başarılarını kalıcı hale getirmede, işbirliği içinde birbirlerini geliştirmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Kavram haritasının türlerinden biri olan örümcek ağı aracılığıyla ele alınacak konuyla ilgili sözcük çağrışımı yaptırılmıştır. Bu sayede öğrencilerin ele alınacak konuyla ilgili bir düşünce sahibi olması sağlanmıştır. Akış diyagramı aracılığıyla elde edilen düşünceleri öğrenciler giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde ele almak üzere düzenlemişlerdir. Böylece ele alınan konu, belli bir düşünce düzeniyle okuyucuya iletilmesi amaçlanmıştır.

Kendine ve akranlarına yazma konusuyla ilgili sorular yöneltmesi öğrencinin yazma etkinliklerinde aktif bir şekilde rol almasını sağlamıştır. Öğrencinin yazma konusuyla ilgili kendisinin ve akranlarının düşüncelerini sorgulatmış, verilen konu üzerine etraflıca düşünmesini sağlamıştır. Yazma becerisi üzerine kafa yoran öğrenci bu beceriyi ne ölçüde edinebildiğini gerçekçi bir şekilde kendini değerlendirerek fark edecektir. Yazma becerisine ilişkin edinemediği alt

beceriler (buluş, planlama, anlatım)'in farkına varacak, bu becerileri edinebilmek için çaba sarf edecektir. Karatay (2011)'de de belirtildiği üzere yazmaya yönelik bilişsel farkındalık kazanan öğrenci yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirecektir. Yazma yönelik olumlu tutum içinde olan öğrencinin yazma kaygısının da azalacağı da söylenebilir. Ancak bu araştırmada öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında olumlu bir artış gözlemlenmemiş, yazma kaygılarının da azalmadığı saptanmıştır. İşeri ve Ünal (2007)'da belirtildiği üzere kaygının azaltılmasının uzun süren bir eğitim gerektirmesinden olabilir. Aynı şekilde tutumun da olumlu yönde gelişimi daha uzun süreli bir yazma eğitimi gerektirmesinden kaynaklanabilir.

Yazılı metinlerin değerlendirilmesi sürecinde öğrenci sesli bir şekilde okuyarak metnini tartışmaya açmıştır. Öğrencinin tartışmaya açtığı metni üzerinde akranları ve kendisi bir daha düşünme fırsatı bulmuştur. Öğrencinin kullandığı tümcelerdeki anlamsal ve dil bilgisel bozukluklarının farkına varması sağlanmıştır. Metindeki bölümler arası geçişlerde metnin bağdaşıklığını uygulamalı olarak kavramaları sağlanmıştır. Metni sesli okurken öğrenciler yaptığı hataların farkına varmışlar, gerek akranları gerekse kendileri metindeki bir bölümü öncekiyle bağdaşık olmasına dikkat etmişlerdir. Ele aldıkları konuyla ilgili tüm bölümlerin ana düşünceyi destekleyici olmasına ilişkin öğrenciler düşündürülmüştür. Tutarlı ve bağdaşık metin oluşturmalarında yazmanın hazırlık aşamasında araştırmalar yapmışlardır. Konuyla ilgili araştırmalarını, akranlarından, gözlemlerinden ve konuyla ilgili kitaplardan faydalanarak edinmişlerdir. Planlama aşamasında araştırmalarından elde ettikleri bilgileri bir kavram haritası üzerinde belirlemişlerdir. Ana düşünceyi ve ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceleri bu aşamada belirlemişlerdir.

Yansıtıcı düşünme etkinliklerinden “yansıtıcı düşünme günlüğü” öğrencilerin gün içinde yaptıkları etkinlikler üzerinde bir daha düşünerek yazma etkinliklerini değerlendirmelerini sağlamış ve edindikleri yazma becerilerini

pekiştirmelerine yardımcı olmuştur. Öğrenciler, yazılı anlatım becerisini önceki haftalarla karşılaştırarak deneyimlerini diğer yazma etkinliklerine aktarabilmiştir.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda alan araştırmacıları ve uygulayıcılar için birtakım önerilerde bulunulmuştur. Buna göre;

- Yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı yazma eğitiminin yazma becerileri üzerindeki olumlu yöndeki etkisi dikkate alındığında öğretmenlerin sınıf içi yazma uygulamalarında, yansıtıcı düşünme etkinliklerine rahatlıkla yer verebilecekleri söylenebilir.
- Yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı yazma etkinliklerinin verimliliği farklı öğretim aşamalarında sınanabilir.
- Yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı yazma eğitiminin verimliliğini sınamaya yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalar yapılabilir.
- Türkçe ders kitaplarında yansıtıcı düşünme etkinliklerini ön plana çıkaran yazma etkinliklerine yer verilebilir.
- Yansıtıcı düşünme merkezli uygulamaların verimliliği Türkçe eğitiminin farklı beceri alanları (dinleme, okuma, konuşma) üzerinde de sınanabilir.
- Yazmaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmede yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı daha uzun süreli çalışmaların verimli olup olmayacağı araştırılabilir.
- Yazma kaygısını azaltmada yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı daha uzun süreli çalışmaların verimli olup olmayacağı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B. (2003). Kavram Haritalarının Türkçe Öğretiminde Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Türkçe Öğretimi Dergisi*, 9(34):168-193.
- Ağca, H. (2006). *Yazılı Anlatım*. 1. Baskı. Ankara: Gündüz Eğitim Yayınları.
- Doğan, M.C. Yakıcı, A. (editör), Yelok, V.S. ve Yücel M. (2006). *Üniversiteler İçin Türkçe-I: Yazılı Anlatım*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Akaydın, Ş. ve Kurnaz, H. (2015). Lise Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (32): 246-261.
- Akbayır, S. (2007). *Eğitim Fakülteleri İçin Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30:193-200.
- Akgün, Ö. A. Büyüköztürk, Ş. Demirel, F. Karadeniz, Ş. ve Kılıç Çakmak, E. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 19. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2006). Fen Eğitimi ve Yaratıcılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20: 77-83.

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2001). Yazılı ve Sözlü Anlatım. 1. Baskı. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anılan, H. ve Gültekin, M. (2006). Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağ Yönteminin Etkililiği. *Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1).
- Arıcı, A. F. ve Ugan, S. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20.
- Arıcı, A. F. ve Ugan, S. (2015). *Yazılı Anlatım El Kitabı*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arslan, D. Karataş ve M. E. Karataş, Z. (2014). Öğretmenlerin Sürekli Durumluk Kaygı ve Bitişik Eğik Yazı Kaygılarının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (1):229-248.
- Aşkar, P. ve Kızılkaya, G. (2009). Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(154): 83-92.
- Aşkın Kurt, A. ve Çiğdem, H. (2014). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bloglarına Kullandıkları Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 10 (1): 123-142.
- Atasoy, E. ve Atasoy, Ş. (2006). Farklı Yazma Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Düşünceleri ve Davranışları Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı I: 1-18.

- Aybek, B. (2007). Konu Ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2): 43-60.
- Babacan, M. (2007). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Bağcı, H. (2011). Yazma Eğitimi. Özbay, M (Ed.), *Yazılı Anlatım ve Unsurları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bağcı, H. Özbay, M. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15).
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). İngilizce Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1): 128-142.
- Bayat, N. (2014). Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımının Yazma Başarısı ve Kaygısı Üstündeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (3): 1123-1141.
- Bayrak, F. ve Koçak Usluel, Y. (2011). Ağ günlük Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40: 93-104.
- Beyreli, L. Celepoğlu, L. ve Çetindağ, Z. (2012). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. 7.Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Aydan Web Yayıncılık.
- Binyazar, A. ve Özdemir, E. (1998). *Yazma Sanatı*. 1. Baskı. İstanbul: Papirüs Yayıncılık.
- Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2010).Yaratıcı Düşünme Becerilerinde Okul Öncesi Eğitimin Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2):201-209.

- Arı, G. Okur, A. Yıldız, C (editör), Yılmaz Y. (2008). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2011). Yazma Eğitimi. Özbay, M.(Ed.), *Yazma Eğitiminde Aşamalı Gelişim*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Coşkun E. ve Tiryaki, E. N. (2011). Tartışmacı Metin Yapısı ve Öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (16).
- Çeçen, A. (2011). Yazma Eğitimi. Özbay, M.(Ed.), *Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çetin, İ. ve Can, R. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Bakımından Değerlendirilmesi. *KEFAD*, 13 (1): 259-277.
- Çetinkaya, G. ve Hamzadayı, E. (2014).Sesbirimsel Metin Diktesi Uygulamalarının A2 Düzeyindeki Öğrencilerin Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49): 1-15.
- Çiğdem, H. (2012). “ *Bilişim Teknoloji Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Blog Aracılığıyla Tuttukları Günlüklerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi*. “ Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çocuk, H. E. ve Kanatlı, F. (2012). Yazılı Anlatım Ürünlerinde Türkçe Eğitimi Lisans Öğrencilerinin Metinsellik Ölçütlerini Kullanabilme Durumları: Mersin Örneği. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı*: 67-76.
- Demir, S. (2016). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Düzeyleri ve Nedenleri: Bir Karma Yöntemli Yaklaşım*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

- Demirel, Ö. (1999). *Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Dergisi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Erdem, E. (2002), Program Geliştirmede Yapılandırmacılık. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23: 81-87.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. 9. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2008). *Öğretme Sanatı*. 13. Basım. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Köksal, N.(2008). Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34: 189-203.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006), *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, K. (2003). Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent 5. Sınıf Öğrencilerinin Durumu. *TÜBAR-XII*.
- Dewey, J. (2007). Deneyim ve Eğitim. (çeviren: Sinan Akıllı). 1. Basım. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Dewey, J. (2010). Günümüzde Eğitim. (Ed. Joseph Ratner). (çeviri editörleri: Bahri Ata ve Talip Öztürk). *Günümüz Dünyasında Demokrasi ve Eğitim* (çeviren: Hüseyin Çalışkan). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Doğan, S. ve Ensar, F. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazinesi Üzerine Bir İnceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (25): 229-244.
- Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretme Yöntemlerinin Yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(10).
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23: 81-87.
- Ergen, H. Turgut, O. Uğur, O.Y. ve Ülgen, G. (2002). *Beyin Temelli Öğrenme*. Gülten Ülgen (çeviri editörü). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilimler Dersindeki Akademik Başarı ve Tutumuna Etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Eziler Kıran, A. ve KIRAN, Z. (2003). *Yazınsal Okuma Süreçleri*. 2.Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12).
- Göçer, A. (2013). Türkçe Öğretmenliği Öğrencilerinin Yazma Eğitimi Dersinde Yetiştirme Çalışması İle Oluşturdukları Metinlerin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 198: 3-25.
- Göçer, A. (2014). Yazma Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (2): 515-524.
- Görgüç, Ç. (2016). *Analitik Yazma ve Değerlendirmenin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Tutum ve Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Gutok, L. G. (2001). Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar. Nesrin Kale (Çev.). 2. Basım. Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*, İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Güneş, F. (2003). Okuma-Yazma Öğretiminde Cümlelerin Önemi. *TÜBAR-XII*.
- Güneş, F. (2016), *Türkçe Öğretimi-Yaklaşımlar ve Modeller*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güney, K. (2008). *Mikro-yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2006), Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1).
- Güven, A.Z. (2014). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Metinsellik Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9 (8): 517-535.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı Anlatımı Düzenlemede Akran Dönütleri: Dönüt Türleri, Öğrenci Algıları. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1): 147-165.
- Hamzadayı, E. (2010). *Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, Algı, İletişim*. Ankara: Elips Kitap Yayın Dağıtım Ltd Şti.
- İpşiroğlu, Z. (1994). *Gelin Çocuklar Birlikte Düşünelim*. 1. Baskı. İstanbul: Adam Yayıncılık.

- İpşiroğlu, Z. (2002). *Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretmenin Temelleri*. 1. Baskı. İstanbul: Papirüs Yayıncılık.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2): 67-76.
- İşmen, E. A. (2001). Duygusal Zeka ve Problem Çözme. *Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13: 111-124.
- Kabapınar, Y. Önder, A. ve Özden, B. (2015). Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Hazırlama Becerileri ve Becerileri Kullanma Sıklıklarına Etkisi. *İlköğretim Online Dergisi*, 14(2):459-471.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karaalioğlu, S. K. (2007). *Sözlü ve Yazılı Kompozisyon: Konuşmak ve Yazma Sanatı*. 29. Basım. Ankara: İnkilap Yayınevi.
- Karadağ, Ö. (2003). Türkçe Öğretiminde Anlatım Tarzları, *TÜBAR-XII*.
- Karadağ, E. ve Korkmaz, T. (2007). Yapılandırmacı Öğrenmeye Genel Bakış. *Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı*. Engin Karadağ ve Tuğba Korkmaz (Ed.). 1. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Konu Seçimi Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13):192-207.
- Karadeniz, A. (2015). Metindilbilim Temelli Metin Çözümlemenin Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma ve Tutarlı Metin Oluşturabilme Becerilerine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1): 1-17.

Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (2):648-707.

Karassakoğlu, N. Saracoğlu, S. ve Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (1), 207-221.

Karasar, N. (2004). *Araştırmada Rapor Hazırlama*. 12. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarına ve Becerilerine Etkisi. *Turkish Studies*, 6(1): 1029-1047.

Keçik, İ. ve Uzun, L. (2003). *Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Keklik, S. (2015). Yazma Eğitimiyle İlgili İki Ders Önerisi: Düşünceye Dayalı Metin Yazma ve Kurmacaya Dayalı Metin Yazma Dersi, *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 1 (1)

Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. (2005). *Türkçenin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd.Şti.

Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4 (7).

- Kırmızı, F.S. ve Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3): 319- 337.
- Kıran, A. E. ve Kıran, Z. (2003). *Dilbilime Giriş*. 1. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik Uygulamasının Yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164).
- Konedralı, G. ve Özder, H. (2007). Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirilmesinde Sözlü Anlatım Destekli-Ön Çalışma Yönteminin Etkiliği. Doğu Akdeniz Üniversitesi 1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, 377-391.
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22: 177-184.
- Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Lüle Mert, E. (2011). 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Metinsellik Ölçütlerine Uygunlukları, *Dil Dergisi*: 153.
- Maden, A. ve Maden, S. Dincel,Ö. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Uluslararası Türkçe-Edebiyat Dergisi*, 4(2): 748-769.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Moore, K. D. (2001). Öğretim Becerileri. Nizamettin Kaya (çev.). Ersin Altıntaş(Ed.) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Oral, G. (2002). *Yine Yazı Yazıyoruz*. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Öncü, T. (2003). Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri-Şekil Testi Aracılığıyla 12-14 Yaşları Arasındaki Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi DTCF Dergisi*, 43(1): 221-237.

Özbay, M. Zorbaz, K.Z.(2011). Daly-Miller'ın Yazma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16):33-48.

Özdemir, B. (2014). *Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine ve Yazma Tutumlarına Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, E. (1973). *Dil ve Yazar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınevi.

Özdemir, E. (2004). *Sözlü ve Yazılı Anlatım Sanatı: Kompozisyon*. 13. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Özdemir, E. (2014). *Anlatım Sanatı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özdemir, E. Binyazar, A. (1998). *Yazma Öğretimi/Yazma Sanatı*. İstanbul: Papirüs Yayıncılık.

Özdemir, O. (2008). *Eleştirel Düşünme*. İstanbul: Kriter Yayınları.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. 7. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özden, B. (2012). “ *Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Hazırlama Becerilerine Etkisi*. “ Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Özsoy, O. (2004). *Etkin Öğrenci, Etkin Öğretmen: Etkin Eğitim*. 3. Basım. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Öztürk, B. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (2): 59-72.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme Öğretme Süreci*. 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aslan, C. Kaya, Z. Ve Sever S. (2011). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. 2. Baskı. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. 12. Baskı. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. 4. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Soylu, C. ve Soylu, Y.(2006). Matematik Dersinde Başarıya Giden Yolda Problem Çözmenin Rolü, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1) : 97-111.
- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. 9. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim Felsefesi*. 6. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sönmez, V. (2004). *Dizgeli Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünme*. İstanbul: Evrim Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya:Çizgi Yayıncılık.
- Şahin, Ç. (2009). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Yeteneklerine Göre Günlüklerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36: 225-236.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Şentürk, N. (2009). *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazmalarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şişman, M. (2008). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Türkçenin Sorunları Üzerine Bir İnceleme. *Elektronik Turkish Studies*, 8 (8): 1285-1299.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Tansel, F. A. (1985). *İyi ve Doğru Yazma Usulleri: I-II*. 15. Baskı. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Telman, N. (1998). *Etkin Öğrenme Yöntemleri*. 2.Baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öykü Yazma Becerisi Üzerine Etkisi. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (2): 919- 940.
- Tican, C. (2013). *Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine, Eleştirel Düşünme Becerilerine, Demokratik Tutumlarına ve akademik Başarılarına Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1): 14-21.
- Tok, M. (2014). *Paragraf Türlerinin Öğretimi Sürecinde Yazma Becerilerine İlişkin Bilişsel Süreçlerin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması*. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2):899-912.

- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtma Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33 (1).
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma Stratejilerinin Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarısı ve Yazma Kaygısına Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uygun, K. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülgen, G. (2002). *Beyin Temelli Öğrenme*. 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Ülper, H. (2009). Metinlerin Tutarlılık Özelliklerine İlişkin Olarak Öğrencilere Geribildirim Sunmada İşbirliği İlkelerinin Kullanımı, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8): 423-429.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi. II. *Uluslararası Dünya Dilleri Türkçe Sempozyumu*: 849-863.
- Ün Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. 8. Baskı. Ankara: Biliş Yayıncılık.
- Ün Açıkgöz, K. (2005). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. 6. Baskı. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*. 2. Baskı. İstanbul: Hayat Yayınevi.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. 3. Baskı. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yaman, H. (2011). Ortaokul Öğrencilerinin Genel Kaygı Düzeyleri, Yazma Kaygıları ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (3): 1111-1122.

Yıldırım, R. (2003). *Öğrenmeyi Öğrenmek*. 9. Baskı. İzmir: Sistem Yayıncılık.

Yılmaz, M. (2012). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerini Geliştirmede Planlı Yazma Modelinin Önemi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (19): 321-330.

EKLER

EK1. Gaziantep Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi.



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092-605.01-E.986195
Konu : Araştırma İzin Talebi

24.01.2017

ŞAHİNBAY KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Zeynel Abidin ELÇİ'nin " Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin 8.Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutumları ve Kaygıları Üzerine Etkisi " konulu tez çalışması kapsamında, ilçeniz 25 Aralık Ortaokulundaki 8/A ve 8/C şubelerinde öğrenim gören öğrencilere anket uygulama isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin 23/01/2017 tarihli ve 605.01/905587 sayılı Valilik oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

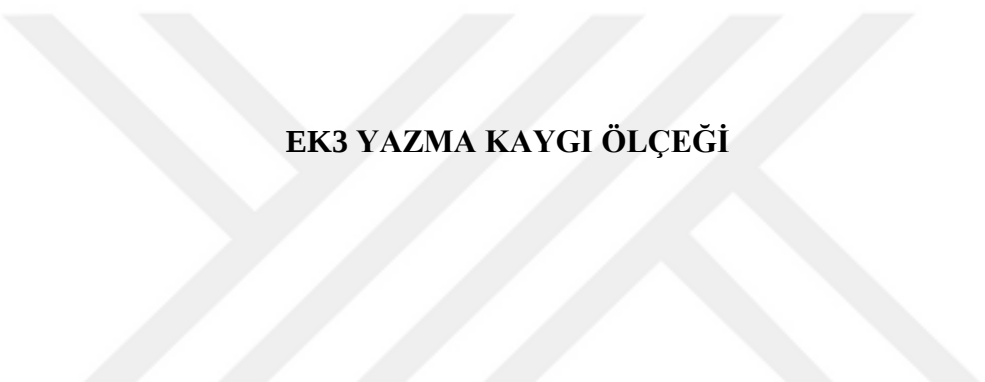
Vasıf MUNİS
Vali a.
Milli Eğitim Müdür V.

EKLER:
1-Valilik Onayı (1 Sayfa)
2- Anket (5 Sayfa)

EK2 YAZMA TUTUM ÖLÇEĞİ

EK 1: LİSE ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK YAZMA TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda yer alan 15 madde, yazmaya karşı olan tutumunuzu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve size uygun olan seçeneği yan taraftan bularak (X) işareti ile gösteriniz.		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1 (T6)	Günlük tutmak benim için vazgeçilmezdir.	1	2	3	4	5
2 (K8)	Yazarlık yeteneğimin olmasını isterdim.	1	2	3	4	5
3 (K9)	Anılarımı yazarken kendimi mutlu hissedirim.	1	2	3	4	5
4 (K10)	Yazmak, hayal gücümü geliştiriyor.	1	2	3	4	5
5 (K12)	Kitap okumak yazma becerimin gelişmesine katkı sağlıyor.	1	2	3	4	5
6 (T13)	Duygu ve düşüncelerimi en iyi yazarak ifade ederim.	1	2	3	4	5
7 (K14)	Yazmak kişisel gelişimimi olumlu yönde etkiliyor.	1	2	3	4	5
8 (K16)	Yazmanın eleştirel düşünme becerimi geliştirdiğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
9 (K17)	Yazmak kendime olan güvenimi artırıyor.	1	2	3	4	5
10 (T20)	En çok deneme yazmayı severim.	1	2	3	4	5
11 (T21)	Yazı yazmak benim için bir ihtiyaçtır.	1	2	3	4	5
12 (T22)	Düşünce yazıları yazmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
13 (K23)	Hocalarım ya da arkadaşlarım yazdıklarını beğenirse daha istekli yazırım.	1	2	3	4	5
14 (T24)	Yazmak en sevdiğim etkinliklerden biridir.	1	2	3	4	5
15 (T26)	Yazmak benim için bir tutkudur.	1	2	3	4	5



EK3 YAZMA KAYGI ÖLÇEĞİ

Daly-Miller'ın Yazma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

EK 1: YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

Aşağıda yazma ile ilgili 26 tane cümle ve her cümlenin karşısında bu cümlede anlatılanlara ne düzeyde katıldığınızı belirlemeye yönelik 5 ifade yer almaktadır. Sizden istenen, size en çok uyan maddeye işaret koymanızdır. Vereceğiniz cevaplar hiçbir şekilde not olarak değerlendirilmeyecektir. Bu cümlelerde doğru ya da yanlış cevap diye bir şey yoktur. Bunun için önemli olan sizin samimi ve dürüst cevaplar vermenizdir.

Bazıları tekrar bile olsa lütfen cevapsız madde bırakmayınız. Teşekkür ederim.

Madde	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Yazmaktan kaçınıyorum.					
2. Yazdıklarımın değerlendirilmesinden korkmam. Yazdıklarımın değerlendirilmesi konusunda bir endişem yoktur. (Değiştirilmiş madde.)					
3. Düşüncelerimi yazıya dökmeyi dört gözle beklerim.					
4. Yazdıklarımın değerlendirileceğini düşününce yazmaktan korkarım.					
5. Yazma dersi almak benim için çok korkutucu bir tecrübedir. Yazma etkinliklerine katılmak benim için çok korkutucu bir tecrübedir. (Değiştirilmiş madde.)					
6. Kompozisyonu teslim etmek kendimi iyi hissetmemi sağlar.					
7. Kompozisyon yazmaya başladığımda aklımdan her şey silinmiş gibi olur.					
8. Düşünceleri yazarak ifade etmek zaman israfı gibi görünüyor.					
9. Değerlendirilmesi ve yayımlanması için dergilere yazımı göndermek hoşuma gidiyor.					
10. Düşüncelerimi kâğıda dökmeyi severim.					
11. Düşüncelerimi açık bir şekilde yazarak ifade etme yeteneğime güveniyorum.					
12. Yazdıklarımı arkadaşlarıma okutmak hoşuma gider.					



EK4 KOMPOZİSYON DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

EK 4. Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği

KOMPOZİSYON DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Öğrencinin

Sınıfı:..... Kod No:..... Değerlendirme Yapan Öğretmenin Numarası:

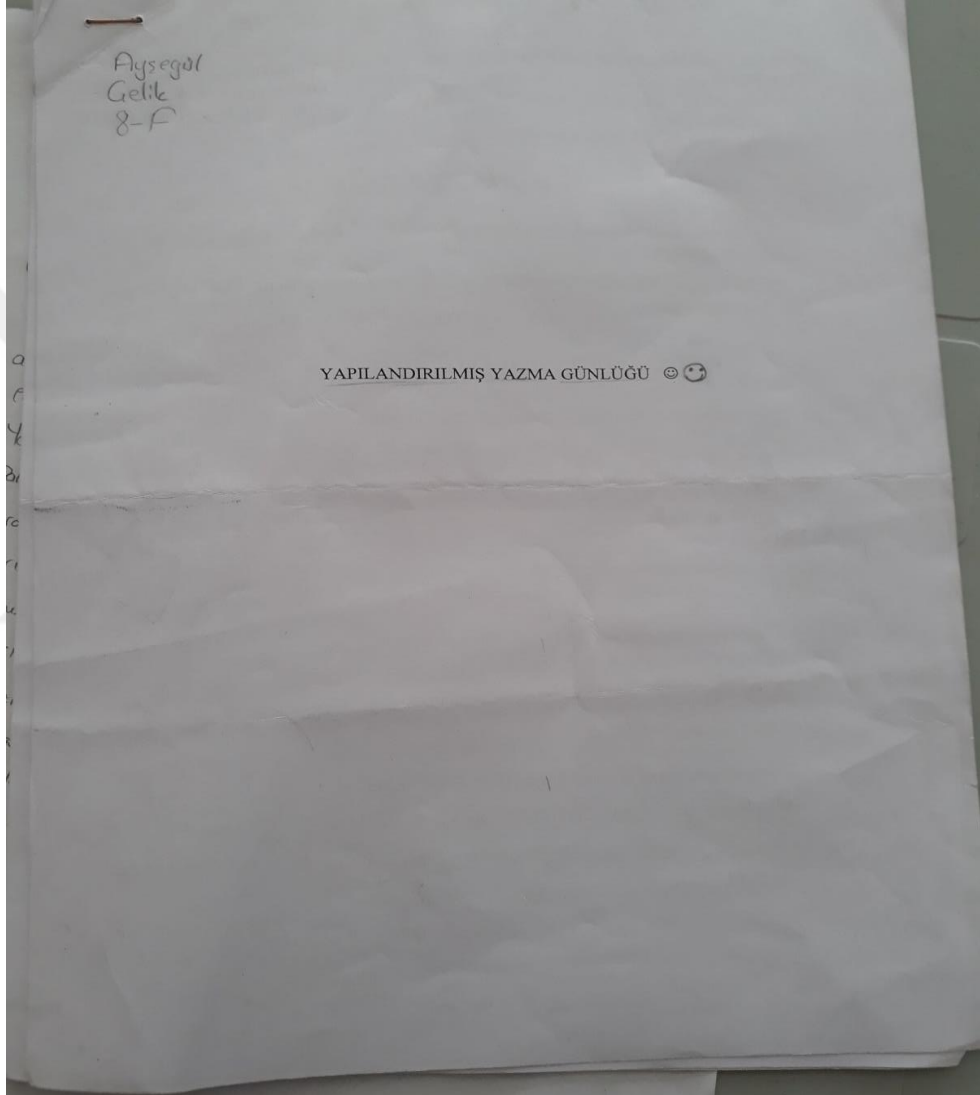
1: Çok yetersiz 2: Yetersiz 3: Kısmen Yeterli 4: Yeterli 5: Çok yeterli

BECERİLER	1	2	3	4	5
BULUŞ BECERİLERİ					
1. Yazıya kısa, ilgi çekici ve konuyla ilgili bir başlık koyma					
2. Yazısında ana fikri ortaya koyma					
3. Ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri ortaya koyma					
4. Yazısında ana fikri destekleyen örnekler yer verme					
5. Yazısında özgün fikirlere ve örnekler yer verme					
PLANLAMA BECERİLERİ					
6. Ana fikri tanıtıcı ve etkileyici bir giriş yazma					
7. Ana fikrin iyice açıklandığı bir gelişme bölümü oluşturma					
8. Gelişme bölümünde ana fikre yönelik bir düşünce zinciri yaratma					
9. Gelişme bölümünde ana fikri yardımcı fikirlerle destekleme					
10. Cümlelerini ana düşünce etrafında mantıklı bir düzene göre sıraya koyma					
11. Her düşünce için ayrı bir paragraf oluşturma					
12. Konuyu bağlayıcı ve etkileyici bir sonuç yazma					
13. Sonucu kendi yaşantısıyla ilişkilendirme					
ANLATIM BECERİLERİ					
14. Açık ve anlaşılır cümleler kurma					
15. Sözcük ve düşünce tekrardan kaçınma					
16. Cümledeki sözcükleri anlamlarına uygun şekilde kullanma					
17. Anlatım bozukluğundan uzak cümleler kurma					
18. Anlatmak istediğini tam karşılayacak sözcükler seçme					
19. Sözcükleri doğru yazma					
20. Konuya uygun deyim ve atasözü kullanma					
21. Akıcı bir anlatım oluşturma					
22. Amaca uygun anlatım biçimi ile yazma					
23. Yazıda dil ve anlatım yönünden bütünlük sağlama					
24. Yazım kurallarına uygun yazma					
25. Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanma					
TOPLAM					
GENEL TOPLAM					

EK5. Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerine Dayalı Yazma Etkinlik Konuları

1. Hafta	“Kendi hayatınız üzerine düşünme “ konulu bir kompozisyon yazınız.
2. Hafta	“Atatürk’ün çocuk sevgisi” konulu bir kompozisyon yazınız.
3. Hafta	“ Milli kültürümüzde atasözü, deyim ve özdeyişlerin yeri ve önemi “ konulu bir kompozisyon yazınız.
4. Hafta	“Geçmişten geleceğe örf ve adetlerimiz “ konulu bir kompozisyon yazınız.
5. Hafta	“ Dostluk “ konulu bir konulu bir kompozisyon yazınız.
6. Hafta	“İletişimde empati “konulu bir kompozisyon yazınız.

7. Hafta	“ Bilim ve teknolojinin yararları ve zararları “ konulu bir kompozisyon yazınız.
8. Hafta	“ Geleneksel sporlarımız “ konulu bir kompozisyon yazınız.

EK6. Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri Öğrenci Ürünleri

1. Hafta : Yazılı anlatım unsurlarında başlık, metnin dili, düşünce düzeni hakkında ne öğrendim? Başlık ve metnin içeriğinde uyum olması ve başlığa uygun olması metnin dili, düşünce düzeni de içeriğe ve başlığa uygun olması öğrendim.

a. Başlık kaç sözcükten oluşmalıdır?

En az üç

En fazla beş sözcükten oluşmalıdır.

b. Başlık metin öncesi mi, metin yazma sürecinde mi yoksa süreç sonunda mı yazılmalıdır?

Hepsinde de yazılabilir. Önemli olan başlık ve metin içeriğinin uyumlu olmasıdır.

c. Başlık ve metin içeriği arasındaki ilişki nasıl olmalıdır?

Başlık ve metin içeriği birbirleriyle uyumlu olmalıdır. Yani başlığa uygun içerik ya da içeriğe uygun başlık olmalıdır.

ç. Metnin konusu, ana fikir düşünce düzeni içinde metnin hangi bölümünde yer almalıdır?

Metnin konusu ve ana fikir düşünce düzeni metnin insanlara mesaj vermesi için genelde sonuca kısmında olur.

d. Metnin türüne göre tercih edilecek dil nasıl olmalıdır?

Metnin türüne göre tercih edilecek dil değişir. Ama genelde sade, net ve öz bir dille yazı yazmamız daha doğru olur.

e. Başlık, ana fikir ve konu arasındaki ilişki nasıl olmalıdır?

Birbirleriyle bir uyum içerisinde olmalıdır. Ana fikir ^{genelde} metnin sonunda olduğu için başlık da ana fikir ile uyumlu olmalıdır.

2.Hafta: Yazılı Anlatımda; bağlama uygun sözcük kullanımı, anlatım biçimleri, düşünceyi geliştirme yolları, yazım kuralları ve noktalama işaretlerine ilişkin olarak ne öğrendim?

a. Bir cümle ortalama kaç kelimeden oluşmalıdır?

Bazı cümleler kısa, bazıları ise uzundur. Bu yüzden, cümleler ortalama 5-8 kelimeden oluşabilir. Daha az ya da daha fazla kelimeden de oluşabilir.

b. Cümle içinde kelimelerin kullanımı ve birbiriyle anlamsal bağlantısı nasıl olmalıdır?

Uyumlu olmalıdır. Mesela bir cümlede farklı bir kelime farklı anlamsal bağlantı olmaz.

c. Kelimelerin dilbilgisel uyumu nasıl sağlanmalıdır, kelimelerin yazım kurallarına uygun olmasına ilişkin neler yapılmalıdır?

Kelimelerin dilbilgisel olarak uyumu, yazı yazarak, kitap okuyurken sağlanabilir. Bu sayede kelimeler yazım kurallarına uygun yazılır.

ç. Ele alınan metne göre anlatım biçimi ve düşünceyi geliştirme yollarını kullanıma nasıl olmalıdır?

Mesela bir hikaye yazıyorsak öyküleyici anlatım biçimini kullanmalıyız. Düşünceyi geliştirme yollarından da hikayemize uygun olanı yazmalıyız. Yani metin türüne göre uygun olanı seçmeliyiz.

d. Metin içinde noktalama işaretinin kullanım amacı nedir, noktalama işaretlerini kullanırken nelere dikkat edilmelidir?

Noktalama işaretleri bir cümle içinde çok fazla anlam taşır. Örneğin; "Ayşe, Fatma soru aözdü." cümlesindeki virgül olmasaydı Ayşe ve Fatma iki kişi değil bir kişi olarak görülürdü. Bu yüzden noktalama işaretlerini doğru bir biçimde kullanmalıyız.

Yazacağımız bir metinde metnin içi ve dış planı içeriklerimizle uygun olacağını, metne göre anlatım biçimini, düşünceyi geliştirme yollarından uygun olanı seçmemizi ve noktalama işaretlerini doğru bir şekilde kullanacağımızı yani metnimizin iç planı karışmasın diye uygun noktalama işaretlerini kullanmayı öğrendim.

4. Hafta Yazılı anlatımda plan, anlatım biçimi, düşünceyi geliştirme yolları, yazım ve noktalama hakkında ne öğrendim?

a. Metin oluşturma sürecinde planın işlevi nedir?

Bir metinde plan olmasa metnin içi ve dış düzeni çok karışık olur. Bu yüzden plan bir metnin yazılması için gereklidir. Plan oluşturulmalıdır.

b. Dış plan ve iç plan düzenli bir metin nasıl oluşturulur?

Dış planı yazacağımız kağıt üzerinde 3 parmak yukarıdan, 2 parmak yarıdan boşluk bırakmalıyız ve giriş, gelişme, sonuç olarak paragraflar arasında 1 parmak boşluk bırakmalı ve iç plan için paragraflar arası boşlukları da aynı şekilde bırakmalıyız.

c. Yazılı anlatımda planın düşünce düzeni ve metnin dış görünümü açısından işlevi nedir?

Eğer metinde plan düzenli olursa metnin dış görünümü daha iyi olur. Planın düşünce düzeni arasında geçişler olursa metnin dış görünüm açısından daha iyi olur.

c. Metnin türüne göre hangi anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yolları kullanılmalıdır?

Yazacağımız metne uygun anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarından en uygun olanı ile yazımızı yazmalıyız. Mesela, bir hikaye yazıyorsak öyküleyici anlatım biçimi, düşünceyi geliştirme yollarından ise metnimize uygun olanla yazmalıyız.

3.Hafta: Yazılı anlatım unsurlarından cümle, paragraf, düşünce düzeni, yazım ve noktalama kurallarına ilişkin neler öğrendim?

Cümleler birbirleriyle uyumlu, paragraf arası düşünce düzeni, düşünceleri düzenli bir şekilde yazmak, yazım ve noktalama işaretlerine cümleler kurarken dikkat ederek yazmayı öğrendim.

a. Cümleler metnin bölümlerine göre nasıl kullanılmalıdır (giriş cümlesi, gelişme cümlesi, sonuç cümlesi)? Giriş cümlelerinde yazımı açıklamalı, gelişme cümlelerinde yazımın içeriğini biraz daha açmalı, sonuç cümlelerinde ise yazımın son cümlelerini yazıp ana fikri yansıtmak istediği mesajı vermeliyiz.

b. Cümleler arasındaki anlamsal bağlantı nasıl sağlanmalıdır (ön gönderim, art gönderim, değiştirme)?

c. Dilbilgisel ve anlamsal olarak sağlam bir cümle nasıl kurulur?

Dilbilgisel olarak yazım ve noktalama işaretlerine, zaman eklerine uygun, anlamsal olarak da içeriği sağlam olan cümleler kurulmalıdır.

ç. Bağlama uygun deyim ve atasözleri kullanırken nelere dikkat edilmelidir?

Metne uygun deyim ve atasözleri kullanılmalıdır.

d. Yazım, imla ve anlatım açısından sağlam bir paragrafın özellikleri nasıl olmalıdır?

e. Paragraflar arası düşünce düzeni nasıl sağlanmalıdır?

Paragraflar arasında uyumlu geçişler sağlanmalıdır.

f. Yazım ve imla kuralları açısından sağlam bir cümle nasıl olmalıdır? Cümleler arası bağlantıları sağlamada noktalama işaretlerinin görevi nedir?

Yazımı doğru, imla kurallarına uygun, devrik olmayan cümleler sağlam cümlelerdir. Bir cümleyi sağlam hale getirmek için bu kurallara uygun cümleler yazılmalıdır.

5. Hafta: Yazılı anlatımda metni gözden geçirme, düzenleme-düzeltilme ve paylaşma sürecinde akran ve öğretmenlerimin dönüt- düzeltmelerinden nasıl yararlanmalıyım? Arkadaşlarımın metinlerini değerlendirirken nelere dikkat etmeliyim?

Metnimizi yazdıktan sonra bir kez sesli olarak okuyup yanlışlarımızı düzeltmeliyiz. Kendimizi eleştirmeliyiz. Arkadaşlarımıza metnimizi okuyup onların da eleştirmelerini sağlamalıyız. Öğretmenimizi örnek almalıyız. Akranlarımızla bilgi paylaşımılığı yapıp metnimizi daha iyi bir hale getirebiliriz. Arkadaşlarımızı eleştirip onların da yanlışlarını düzeltmeliyiz. Bu sayede metinlerimiz daha düzenli bir hale gelir. Son bir kez daha metnimizi gözden geçirip yagınlama sürecine girmeliyiz. Yani metnimizi başkalarının okumasını sağlayarak yanlışlarımızı tekrar düzeltiriz. Bunlar sayesinde metnimiz daha düzenli ve uyumlu olur. Bunlara bu yüzden çok dikkat etmeliyiz.

6.Hafta Yazılı anlatımın hazırlık, planlama, taslak oluşturma, düzenleme, düzeltme ve yayınlama süreci ile ilgili ne öğrendim?

İlk olarak konumuza uygun sorular, metan, olay unsurları ve düzenli bir taslak oluşturmalyız. Metne başladıktan sonra uygun noktalama işaretleri, imla ve yazım kurallarını kullanmalıyız. Metnimiz giriş, gelişme, sonuç olarak 3 bölümden oluşur. Paragraflar arası geçişler uyumlu olacak şekilde yazılmalıdır. Son olarak metnimizi düzenlemeli ve düzeltmeliyiz. Yayınlamadan önce yanlışlarımızı düzelterek, öğretmen ve ya arkadaşlarımıza düzelterek, düzeltmelerini sağlamalıyız. Daha sonra metnimiz düzeldikten sonra yayınlatabiliriz.

Nasıl Yazı Yazıyorum?

Kerem Çın
1993 - 8.15

Öncelikle ya sorular hazırlıyorum ya da harita çiziyorum. Bu soru ve haritalar benim yazımdaki konuları ve planlamayı belirliyor. Bir sorunun içinde bir paragrafın kısa özetini ve anlatımını buluyorum. Bununla birlikte yazı yazmaya başlıyorum. Başlığımı genelde bir ^{defa} yazmadan önce bir defa da yazdıktan sonra değiştiriyorum.

Eğer bulduğum başlıkları yazıma uygun bulmuyorsam arkadaşlarıma ve öğretmenime danışıyorum. Onlarla birlikte en uygun başlığı bularak yazımın üstüne indiriyorum.

Yazımı yazmadan 2-3 parmak sağ ve soldan B-1 parmak ise güten - aşağıdan olmak üzere boşluk bırakıyorum. Bu yazımın daha tertipli ve düzenli görünmesini sağlıyor. Gerisini ise öncelikle bir

konu ya da çevremde gördüğüm bir sorun vasıtasıyla hazırlıyorum. Yazımı yazdıktan sonra yazımı öncelikle tek başıma değerlendiriyorum, sonrasında ise öğretmenim ve arkadaşlarımla değerlendiriyorum. Yazımdaki hataları dışa vurarak yazımı daha bir etkin hâle getirmiş oluyorum.

EK7. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-test Yazılarından Örnekler

(24)

Yabancı Konuklarımız.

Birgün annemle bahçede oturuyorduk ve yolda giden yabancı kişileri gördük. Annemle bize selam verdiler, ben şaşırıyordum. Yabancı bir kişinin bize selam vermesi dikkatimi çekiyordu. O sırada başka bir yabancı, söze atıldı, "Biz turistiz, yemek kültürünüzü, yöresel kıyafetlerinizi merak ediyoruz. Bize tanıttırabilir misiniz?" dediler. Annem o sırada şöyle dedi başımın üstünde yeriniz var sizi konuklamakta, yöremizi tanıtmaktan gurur duyarım dedi. Annem "Buyrun." diyerek yabancı turistleri evimize aldı. Hemen annem hasgeli diniz dedi daha sonra annemle birlikte yöresel kıyafetimizi çıkartıp onlara göstermek amacıyla sunduk. Bizim köyde illaki her bir evde en az bir yöresel kıyafet olurdu. Kıyafetimizi gösterdikten sonra yabancılar şaşkınlıktaydı. Annem başladı anlatmaya: "Bizim dönemimizde hep bu kıyafetleri giyerdik artık pek fazla giyen yok eski usulü bizim gibi insanlar yaşıyor. Kültürümüzü diri tutmak bize onur veriyor." Ben anneme şaşırmıştım annem şöyle bir anlatıyordu sanki içinde yaşıyormuş gibi hissediyordum, daha sonra yemeklerimizi anlatmaya başladı, bir yandan anlatıyor bir yandan nasıl yapıldığını gösteriyordu. Anlattıktan sonra meşhur olan yer sofrasını açtık ve misafirlerimizi sofraya davet ettik. Turistler şaşkınlıktaydı nasıl oturma çaklarını bile bilmiyordu. Annemde nasıl

Oturacaklarını gösterdi bora görüp geliyordu.
 Sanki bu zamana kadar hiç yerde oturup yemek
 yememişler gibi geliyordu. Ama bir mantıkla otursalar
 burada aynısını uygularlardı. Yemekleri yedikten sonra
 hepsi birbirine baktılar ^{dedim} sonra annemle bize
 bakıp teşekkürler ettiler. Bunun üzerine bizde ^{biz}
 "Afiyet olsun." dedik. Bizim yaptığımızı köyümüzdeki komş
 lar da yapıyor. Çünkü Türk olmak, misafirliği de öne?
 vurgular? Sonuçta ne demişler "nasıl karşılarsan
 öyle karşılanırsın." derler.

Merve Gün

MİSAFİRÜKLERİMİZ

Bir gün annem, babam ve kardesimle birlikte kasabaya yolumuz düşmüştü. Yol çok uzun sürünce aksam olmuş gökyüzü karanlığa bürünmüştü. Akıtsan, ismiyle ben buradaki insanların biri tanımıyorduk ve bizi bu kasabada bir olarak görmeyecekler. Söylüyordu kasabada en yaşlı olan amca "Hoşgeldiniz, sefalar getirsiniz" diye bizi karşıladı. Çok sıcak bir karşılamaydı. Babam "Merhaba amca, bit aslında yolumuzu kaybettik. Akşam olunca da işler işe sapasağı". Amcanın gözüyle "Ölür böyle şeyler" der gibi bakıyordu. "Haydi gelin bizim eve gidelim hem dinlenirsiniz hem de sohbetlersiniz" dedi. Evine gittiğimizde ailesi bize bir kraliçe gibi davrandılar. Zorunlu bir an. Amca, geçerken de öyleydi. Öyle sıcak öyle masum bir aileydi ki, sarsıldım. Düşünür söylemek gerekirse, Güneş doğmaya başlıyordu. Gözümü açtığımda bulaşık öyle güzel bir kokuyu geliyordu ki. Asafıya indiğimizde amcanın est leyle başlama yapıyordu. Yedikten sonra ilk arabaya ve dönüş yol alırdı. O günden sonra ne insanlar, ne o öğütlemeyi ve ne o güzel düşünceyi, düşünceyi hatırlamıyorum. Fikilde bir fikir daha gördüm. Kasabada ki insanlar çok misafirperver ve çok sıcak insanlar ama şehir geldiğinde on kat apartmanda insanlar değil misafirliği birbirini bile tanımayanlar. Belki teknoloji, bilim, ve ekonomi alanında gelişmiş olabilir ama misafirperverliğe geriye gittiğimizi düşünüyorum. Tabi bazı insanlar, burada aynı tutuyorum. Peygamberimiz misafiri bir hürme ile karşılayabilir ve onlara kutsal sevgi gösteriyorsa bir niye yapmıyorduk.

Ayşe ÇELİK
8P
~~AYŞE ÇELİK~~

**EK8. DENEY GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN SON-TEST
YAZILARINDAN ÖRNEKLER**

GELECEĞİMİ AYDINLATAN İNSAN

Öğretmen, geleceğimizi aydınlatan, bizi iyiye yönlendiren, sevgiyi saygıyı öğreten, bütün canlılara değer veren güzel insandır. Sevmeyi, saymayı bilen ve canlılara değer veren kişi de benim için bir öğretmen sayılır. Öğretmen öğrencilere gönderilen en büyük ve en özel armağandır. Bu güzel armağana çok değer vermeli ve kıymetini bilmeliyiz.

Öğretmenlik, çok kutsal ve esi benzeri bulunmayan bir meslektir. Öğretmenler hayallerimizi gerçekleştirirler. Atamı, özgüveni öğretirler bizlere. "Öğretmen bir kandile benzer, kendisini tüketerek başkalarına ışık verir" demiş Atatürk. Öğretmen kendini harcıyarak bizlere bilgi katmayı, sevmeyi, saymayı, değer vermeyi öğretir. Bizler eğer bunları yapmayı öğrenirsek ne mutlu bize. Kendimize öğretmenler sayesinde bir şeyler kattıysak ve bunun farkındaysak gerçekten iyi bir birey olma adımı atmış oluruz.

Öğretmenlerimizin bizim üzerimizde çok fazla hakları vardır. Bize verilen bu hakları en iyi şekilde iyi bir birey ve iyi bir meslek sahibi olarak öderiz. Onları çok mutlu eder ve gururlandırırız.

Aysegül Gelik
8-F 804

Mesleklerin Temeli ; ÖĞRETMENLİK

Merve Çiğn

8-F 1193

Öğretmenlik çok zihinsel bir meslektir. Öğretmen sadece öğrencileri değil diğer insanı da eğitmelidir. İyi veya kötüsü olmayıp tek meslektir. Doktorun, polisin, savcının, avukatın hatta ve hatta devlet adamlarının bile kötüsü vardır. Ama bir öğretmen asla iyi bir öğretmendir. Çünkü iki tür öğretmen tipi vardır;

Biri öğrencilere çok değer veren, diğeri sadece dersi anlatıp gerisine karışmaz. Amir Khan adlı Pasrulu aynacı "Geleceğimizin parlak olabilmesi için çocuklarımızı çok iyi bir öğretmen seçmeliyiz" demiştir.

Benim birçok öğretmenim oldu bu zamana kadar ama %90'ını unuttum bile.

Bana yararı olan öğretmenleri unutmak imkansız. Öğretmenler sadece öğrencilerine ders anlatmamalıdır, onlara ilim, bilim, ahlak ve hoşgörü de ahlaklıdır. Bu mesleği her insan beceremez. Öncelikle kendisinin de anlattıklarını uygulaması gerekir. İyi bir öğretmen Atatürk gibi öğretmene saygılı olmalıdır. Unutmayın! Cumhuriyetin bile sınıfta olsa öğretmenler gelir, diğeri Atatürk'ün oğludur. Sınıftan öğretmenlerini tutmayan öğrenciler.

Ülkemizde çocuklara verilen değer öğretmene verilmiş olsaydı bu millet eğitim sırasında birinci olurdu.

EĞİTİM DURUMLARI / YANSITICI DÜŞÜNME ETKİNLİKLERİ

A) METNE UYGUN BAŞLIK BULMA (Soru Sorma (kendine soru sorma/ Tartışma)

Kazanım: Metne uygun bir başlık belirler.

- a.) Düşünceye dayalı bir metin verilir. “Bu metne verilecek en uygun başlık ne olabilir?” diye sorulur. İstekli olan öğrencilerden düşünceleri istenir. Söylenilen başlıklar sınıfta tartışılır.
- b.) Öğrencilerden bir konu hakkındaki düşüncelerini yazmaları istenir. İstekli öğrencilerin yazdıkları metni okumaları istenir. Diğerlerinin de metnin başlığını tahmin etmeleri istenir. Sonrasında metnin yazarı verdiği başlığı söyler. Başlığın metne uygun olup olmadığı hakkında büyük grup tartışması yapılır.
- c.) Metnin her bir bölümü bir kavramla ifade edilecek şekilde kavram haritası çıkarılır.
- d.) Bir metne başlık verilirken dikkat edilmesi gereken noktalar üzerine bir anlaşmaya varılır. Metne başlık verilmesi sürecinde kendi bakış açısı ve metnin okuyucuları olarak arkadaşlarının bakış açısında yararlanma, metinde anlatılacakları/anlatılanları birer anahtar sözcükle belirleme sonucunda mantıklı bir karara varılacağının farkına varılır.

B.) METNİN KONUSUNU BELİRLEME

Kazanım: Metnin konusunu belirler.

- a.) Öğrencilere “Verilen görselleri gördüğünüzde ne hissettiniz?” diye sorulur. Öğrencilerin duygularını ifade etmeleri istenir. Daha sonra “Ne düşündünüz?” diye sorulur. Böylece öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin farkına vararak ele alacakları konuyu belirlemeleri istenir.

- b.) Ele alınacak olan konuyu herkesin bir kağıda yazması istenir. İstekli olanlardan bunları paylaşımları istenir. Paylaşılan konuyla ilgili paylaşımcının düşünceleri yoklanır. Konu hakkında yeterli bilgiye sahip değilse konuyla ilgili araştırma yapması istenir.
- c.) Konuyu belirleme aşamasında yetkin olunan bir alan üzerinden belirlenmesi gerektiği ifade edilir. Böylece konu belirlemenin ölçütleri belirlenmiş olur.

C.) SÖZCÜK, TÜMCE ve PARAGRAFI KURALLARA UYGUN OLARAK DÜZENLEME

Kazanım: Duygu ve düşüncelerini ifade ederken uygun sözcükleri ve bağlama ifadelerini kullanır.

- a.) Olumsuz bağlama ifadeleri (ancak, fakat, yalnız) ve sonuç bağlama ifadeleri (kısaca, özetle, sonuç olarak)' nin kullanım yerleri ile ilgili örnek bir metin üzerinden uygulama yaptırılır.
- b.) Öğrencinin ele alacağı konuyla ilgili sahip olduğu sözcükleri belirlemek üzere konuyla ilgili sözcük çağrışımı yaptırılır. Konuyla doğrudan ilgisi olan ve dolaylı ilgisi olan sözcükleri sınıflandırmaları istenir. Çağrışımından elde edilen kavramlardan oluşan bir sözcük havuzu oluşturulur. Metin yazma sürecinde bu kavramları bağlama uygun olarak kullanmaları istenir.

Kazanım: İçeriğe uygun; deyim, atasözü ve özdeyiş kullanır/ Paragraflar arasında uygun geçiş ifadelerini kullanır.

- a.) Öğrencinin ele aldığı konuyla ilgili sahip olduğu söz grupları ve cümleler istenir. Alınan cevaplar tahtaya yazılır. Bunların hangilerinin deyim, atasözü, özdeyiş olduğuna ilişkin sınıflandırma yapmaları istenir. Metnin hangi bölümünde hangisinin kullanılması gerektiğine ilişkin sorular sorulur. Daha sonra belirledikleri özdeyiş, atasözü ve deyimleri bağlama uygun

olarak kullanmalarını sağlamak ve cümleler arası tutarlılığı kavratmak amacıyla tümce ve paragraf çalışması yaptırılır.

- b.)** Yapılan çalışmaları önce akranlar daha sonra öğretmen değerlendirmesiyle daha sonra öğrencinin kendini değerlendirmesiyle tümceleri yeniden düzenlemesi sağlanır.
- c.)** Öğrencilere giriş, gelişme ve sonuç tümcelerini belirleme ölçütlerinin ne olduğuyla ilgili sorular yoluyla amaçlı tartışma yapılır.

Kazanım: Metnin ilk paragrafında amacını açıkça ifade eder/ Düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.

- a.)** Bir paragraf verilir ve paragrafın bir metnin hangi bölümünden alınmış olduğu sorulur. Yazarın paragraftaki amacının ne olduğu ve hangi düşünceyi geliştirme yolu/yollarının kullanıldığı sorulur. Alınan cevaplar tartışmaya açılır. Öğrencilerin paragraftaki amaca uygun olarak yeni bir paragraf oluşturmaları istenir.
- b.)** Giriş, gelişme ve sonuç paragraflarının nasıl olması gerektiği ile ilgili sorular sorulur. Bu paragraf türlerinde olması gereken nitelikler belirlenir. Bu paragraf türlerinin yer aldığı bir metin yazmaları istenir. İstekli olan öğrencilerden paragraflarını okumaları istenir. Okunan paragraflar değerlendirildikten sonra öğretmen kendi yazdığı paragrafları öğrencilere okur. Öğrenciler kendi paragrafların yeniden düzenler.

Ç.) PLANLAMA/ TASLAK OLUŞTURMA

Kazanım: Belirlediği konu ve amaç etrafında taslak bir metin oluşturur/Hazırladığı taslakta giriş, gelişme ve sonuç paragraflarına yer verir.

- a.) Paragraf yerleri değiştirilmiş bir metin öğrencilere verilir. Öğrencilerin bunu yeniden düzenlemeleri istenir.
- b.) Yazma planlarını bir kavram haritası üzerinde düzenlemeleri istenir. Kavram haritası giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin belirlendiği bir düşünce ağı olarak oluşturulur.
- c.) Öğrencilerce belirlenmiş bir konu hakkında üç farklı kağıtta metin yazma çalışması yaptırılır. Daha sonra bu çalışmalardan elde edilen her kağıttaki en iyi bölüm yeni bir kağıtta düzenlenerek metin oluşturulur.

D.) GÖZDEN GEÇİRME/ DÜZENLEME

Kazanım: Yazdıklarını gözden geçirir/ düzenler.

- a.) Öğrencilerin yazdıkları metinleri akranlarıyla değiştirerek akranlarının metinlerindeki düşünce ve yazı düzenindeki yanlışları düzenlemeleri istenir.
- b.) Akranlarının metinlerini değerlendirmelerinin ardından öğrencilerin metinlerini yeniden düzenlemeleri istenir.
- c.) Düzenlenen metinleri öğretmen gözden geçirir ve değerlendirir.

E.) DÜZELTME

Kazanım: Anlama ve yapıya dayalı anlatım bozuklarını bulup düzeltir.

- a.) Öğrencinin yazdığı metni anlatım açısından bir bozukluk olup olmadığını değerlendirmek üzere sesli okur ve düşünür. Daha sonra metnin

değerlendirmesi için akranıyla paylaşır. Akranı ve öğretmenin verdiği geribildirimler doğrultusunda cümlelerini düzeltir.

F.) PAYLAŞMA

- a.) Öğrencilerin yazdığı metindeki düzenleme ve düzeltme işlemlerinden sonra metni paylaşımları istenir. Anlatım açısından düzgün bir metin yazma sürecinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin öğrencilerin deneyimlerini paylaşımları istenir. Bundan sonraki süreçte metin yazma sürecinde bu deneyimlerini yansıtmaları gerektiği dile getirilir.

YANSITICI DÜŞÜNME ETKİNLİKLERİNE DAYALI YAZMA ETKİNLİKLERİ (EĞİTİM DURUMLARI)

EĞİTİM DURUMU I

Kazanım : Metne uygun başlık verir/Konu başlığını ve ana fikri belirler/ Metin yazımında özgünlük, yalınlık, duruluk, açıklık ve akıcılık özelliklerini kullanır/ Yazdıklarını gözden geçirerek anlam bütünlüğünü bozan ifadeler, yazım ve noktalama hataları, anlatım akışında ve iç tutarlılığında uyumsuzluklar varsa bunları belirler, düzeltir ve metni yeniden yazar- düzenler/ Hikâye edici metinlerde veya şiirde bölümleri, sahneleri veya dörtlükleri; tema, ana fikir ve konuyu bir bütünlük içinde sunacak şekilde birbiriyle ilişkilendirir ve yapılandırır.

Konu: Düşünmek

Süre: 3ders saati(40+40+40).

Yöntem: Tartışma, Beyin Fırtınası

Araç-Gereçler: Deneme türünde metin.

Dikkat Çekme: “İsimsiz bir insanı kolay bulabilir miyiz?” sorusu öğrencilere yöneltilir.

Güdüleme: Bu dersin sonunda yazdığınız metinlere uygun, ilgi çekici başlıklar verebileceksiniz. Yazınızı bir konu etrafında anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde planlayacaksınız.

İÇİMİZDEKİ GÜZELLİKLER

Gönlümüzün güzelliği sevgi ise, beynimizin güzelliği de düşünebilme yeteneğimizdir. O yeteneği her an, her dakika kullanalım. Unutmayalım ki düşünen insan, özgür insandır.

Kişi düşünebiliyorsa pek çok sorununu çözümleyecek, pek çok şeyi bilecektir. Herkesi dinleyin. Annenizi, babanızı, arkadaşlarınızı dinleyin. Sonra da düşünün ve sorular sorun; neden, nasıl, nerede? Sonra da oturup kararlarınızı kendiniz alın. Kararları yalnız aldığınız zaman, eziyetler de güçlükler de sonuçta bütünüyle size aittir artık. Karar alırken sorumluluk almayı da bilin. İşte bu, büyümek ve olgunlaşmaktır; özgür insan olma yolunda atılan ilk adımdır.

Büyüklerinle, yaşlılarınızla, kendinizden küçüklerle konuşun, tartışın. Konuşarak pek çok şey öğrenildiği gibi, pek çok sorun da çözümlenebilir. Toplumumuzda, bu tür konuşma pek yaygın değil ne yazık ki! Ya susuyor, ya bağırıyoruz. Konuşmayı bilmiyoruz. Sizler bunu değiştirin.

İçimizin bir başka güzelliği de iyimserliktir. Yüreğimizin ibresi hep iyimserlikten yana olsun. Asırlardır kötümserler, köşelerinden dünyanın kötüye gittiğinin doksan dokuz nedenini sayarlarken iyimserler epey yol almış; pek çok iş başarmışlardır. En azından denemişlerdir. Zaten yapılan araştırmalar, başarılı olanların üstün zekalılarından çok, sıradan ama olumlu ve iyimser kişiler olduğunu ortaya koyuyor.

İçimizdeki güzellikler arasında neşenin yeri bambaşkadır. Hele gençliğinizin getirdiği neşe ve kahkahaları sakın kısıtlamayın. Bazı kişilerin "Sırıtp

durma!" gibi bilgece (!) uyarılarına aldırma. Tam tersine daha çok gülün. Bol bol kakhaha atın. Sorunlarınıza bile gülerek bakabilirsiniz yükünüz anında hafifleyecektir. Güldürü dergileri, neden bu kadar çok okunuyor sanıyorsunuz? Onca sorunun, çevre kirliliğinin, savaşların, ölümlerin, çıkarıcılığın, cahilliğin yer aldığı dünyamızda sevgi, iyimserlik ve neşeye her zamankinden fazla gereksinmemiz var. Bu nedenle hayatınızı daha güzel yaşamak istiyorsanız, önce içinizdeki güzellikleri geliştirin, ortaya çıkarın. Sevinin, düşünün, konuşun, iyimser olun ve doyasıya gülün!

İpek Ogun

1. Yukarıdaki metne verilen başlık hakkında ne düşünüyorsunuz? Tartışınız.
2. Siz olsaydınız hangi başlığı koyardınız? Nedeniyle birlikte açıklayınız.

Gözden Geçirme: Öğretmen, sorduğu sorulara verilen cevapları, öğrencilerin tartışmalarına yönelik ders sürecini gözden geçirir. Gerekli yerlerde dönüt ve düzeltmeler yapılarak öğrenciler ikinci derste uyguladıkları için teşvik edilir.

Ara Geçiş:

1. İlk ders saatinde başlık ile ilgili birlikte yaptığımız saptamaları ve göz önünde bulundurmanız gereken ilkeleri bu ders saatinde uygulayacağız.
2. İlk derste gördüğümüz metinden hareketle düşünmekle ilgili düşüncelerinizin yer aldığı bir deneme yazınız. Metin öncesinde ve sonrasında vereceğiniz başlığı düşününüz

(Metnin başlığını koymayınız, yanınızdaki arkadaşınızla metnelerinizi değiştiriniz. Metin başlıklarınızı arkadaşınız versin. Vermeyi düşündüğünüz başlıkla arkadaşınız verdiği başlığı karşılaştırınız. Görüş alış-verişinde bulunarak metne uygun başlığı belirleyiniz.)

Tekrar Gdleme: Bir metne başlık vermenin metnin yazım öncesi ve sonrasında düşünmenin gerektiğini öğrendik. ğrendiklerinizi bundan sonraki metinlerde işe koşacağınıza inanıyorum.

Kapanış: Bugün başlık ile öğrendiklerinizi yapılandırılmış olan gnlğnzdeki öğrenme sorularını cevaplayarak kalıcılığını sağlayın, gelecek uygulamalara yansıtın.

EğİTİM DURUMU II

Kazanım: Metnin konusunu belirler/ Yazım kurallarına uyarak ve noktalama işaretlerini doğru kullanarak çevresindeki bir kişiye veya bir nesneyi tanıtan, bir olayı anlatan, bir düşünceyi ifade eden ve kendi içinde anlam bütünlüğüne sahip, farklı anlatım türlerini (betimleyici, ykleyici, açıklayıcı ve tartışmacı) kullanarak metinler yazar/ Anlatımı zenginleştirmek için ykleme, betimleme, benzetme, kişileştirme, örnek gösterme gibi yöntemlerden yararlanır/ Aynı kavram alanına giren sözcükleri kullanır/ Sözcükleri bağlama uygun olarak kullanır.

Konu: Atatürk

Süre: 3 ders saati (40+40 +40)

Araç- Gereç: Atatürk’le ilgili görseller, Atatürk’ün ocuk sevgisini konu alan bir video.

Yöntem/ Teknik: Tartışma/ Ne ıkarsa



Dikkat Çekme: Öğretmen yukarıdaki görseli akıllı tahtaya yansıtır. Bu görselin konusunun ne olabileceğini sorar.

Güdüleme: Bu dersin sonunda yazılı anlatım unsurlarından konunun nasıl belirleneceğine yönelik bilgi sahibi olacaksınız.

Geçiş:

1. Öğrencilere “Yukarıdaki görselin konusu ne olabilir?” diye sorulur. Alınan cevapların ardından arkadaşlarının eleştirel bakış açısıyla arkadaşının düşüncelerini sorgulamaları istenir.
2. Değerlendirilen öğrencilerin fikirleri üzerine yeniden düşünerek kendilerini değerlendirmeleri istenir.

3. Öğretmen sesli bir şekilde düşünerek “Görseldeki şu öğelerden ve Atatürk’ün kişilik özelliklerinden hareketle metnin konusunun Atatürk’ün çocuk sevgisi olduğunu düşünüyorum. “ der.

Ara Geçiş: İlk dersimizde metnin konusunun ne olacağı nasıl belirleneceğine dair farklı görüşler aldık. Bu dersimizde yazılı anlatım unsurlarından “konu” yu farklı türlerde metinler yazarak uygulamalı olarak kavrayacağız. Öğrenciler altışar kişilik beş istasyona bölünür (resim, şiir, hikaye, deneme, anı) her istasyonda arkadaşlarının yaptıklarını kaldıkları yerden tamamlarlar.

1. “Çocuklarımız geleceğimizin güvencesi, yaşama sevincimizdir. Bugünün çocuklarını yarının büyükleri olarak yetiştirmek hepimizin görevidir.” Atatürk’ün bu sözünün konusunun ne olacağı sorulur. Öğrencilerden alınan cevapları birer karta yazıp kutuya atmaları istenir.
2. Kutudan çıkarılan konu ifadeleri sınıf ortamında tartışılır.
3. Metnin konusu belirlendikten sonra ele alınacak olgunun nasıl belirlenip ele alınacağı konusunda öğretmen gerekli paylaşımları yapar.
4. “Atatürk’ ün Çocuk Sevgisi” konulu bir metin yazmaları istenir. Akranlarının metinlerini ele alınan konuya uygunluk açısından değerlendirmeleri istenir. Yapılan değerlendirmelerin ardından öğrencilerin yeniden düzenleyip yazmaları istenir.

Tekrar Güdöleme: Bu dersimizde yazılı anlatımın ana unsurlarından biri olan “konu” nun nasıl belirlenip ele alınacağına dair bilgi sahibi olduk. Belirlediğimiz konuyu içeren metinler yazdınız. Böylece yazılı anlatım unsurlarını, yazım ve noktalama kurallarını da uygulayarak kavradınız.

Kapanış: Bu derste öğrendiklerinizi yapılandırılmış yansıtma günlüklerinize belirlenen sorulara göre cevaplar vererek yansıtınız. Böylece kalıcılığı sağlanmış olacak. Gelecek uygulamalarda aktarmanızda faydalı olacaktır.

EĞİTİM DURUMU III

Kazanım: Duygu ve düşüncelerini ifade ederken uygun sözcükleri ve bağlama ifadelerini kullanır/ Bağlama uygun olarak “deyim, özdeyiş, atasözü” kullanır/ Paragraflar arası uygun geçiş ifadelerini kullanır/ Paragraflarda ele alınan düşünceyi,tezi tutarlı bir şekilde ifade eder/ Herhangi bir olayı veya etkinliği oluş sırası içinde yazar/ Yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini kavrayarak uygular.

Süre: 3 ders saati(40+40 + 40).

Konu: Milli Kültür

Yöntem/Teknik: Beyin Fırtınası/ Tamamlama, Zihin Haritası Oluşturma, Senaryolaştırma, Güzel Türkçem.

.....
Adam kurtulup gelmiş, Hoca'yı bulup parayı vermiş.

Hoca bir süre düşündükten sonra:

- "Allah'ım bu ne dolambaçlı yol! Bu parayı ben nerede yitirdim, sen bana nerede buldurdun!İşine gerçekten de akıl sır ermiyor" demiş. **(Akıl Sır ermiyor).**

Dikkat Çekme: Yukarıdaki ilk bölümü çıkarılmış “Nasrettin Hoca Fıkrası” verilerek ilk bölümün nasıl olacağına dair “Beyin Fırtınası” yöntemiyle akıllarına geleni söylemeleri istenir.

Güdüleme: Bu dersin sonunda yazılı anlatım unsurlarından olan “ sözcük, cümle ve paragraf”ın nasıl olması gerektiğine dair bilgi edineceksiniz. Bundan sonraki yazma çalışmalarınızda bu dersten öğrendiklerinizi uygulayabilirsiniz.

Geçiş:

1. “Dil, düşünce ve kültür” sözcükleri tahtada ayrı kavram ağlarının ortasına yerleştirilir. Bu sözcüklerle ilgili akıllarına gelen kelimeleri söylemeleri istenir. Söyledikleri kelimelerden Türkçe olmayanların dilimizdeki karşılığı istenir.
2. Dile getirilen kelimelerden hareketle birer tümce oluşturmaları istenir. Oluşturulan tümcelerin, tümcede bulunması gereken özellikler bağlamında akranları ve öğretmen tarafından değerlendirilir. Uygun olmayan tümceler yeniden düzenlenerek yazılır.
3. Yazılan tümcelerin paragrafın hangi bölümlerinde yer alması gerektiği sorulur.
4. Metnin her bölümünde yer alacak tümceyle bağlantılı düşüncelerini geliştirecek giriş, gelişme ve sonuç ifadeleri yazmaları istenir. Düşünceleri geliştirirken dilimizin zenginliğini yansıtan “deyim, özdeyiş, atasözleri”nden yararlanmaları istenir.

Ara Geçiş: İlk ders sözcük, tümce ve paragraf ile ilgili öğrendiklerimizi bu dersimizde uygulayacağız.

1. Aşağıda karışık olarak verilen tümceleri düzenleyerek bir paragraf oluşturmaları istenir. Paragrafı oluştururken neyi göz önünde bulundurdıkları ifade etmeleri istenir.

1. Hiç olmadık bir zamanda tahammül gücümü zorlayan, içimi geren bu kuşatıcı sesin gitmesini sabırla bekledim.

2. Çığırtañ öfkeler saçarak sanki dağları yara yara" gelen bir motosiklet, çatal kapının önünde durdu.

3. O mavi sessizliğı dayanılmaz esmer bir gürültüyle kirletip duruyordu.

4. Yayla evimizde, gölgesi balkona dökülen ceviz ağacının altındaki yazı

masama henüz oturmuştum.

5.Ama gitmedi.

2. Nasrettin Hoca'yla birlikte kahramanı oldukları bir öykü yazmaları istenir.
3. Yazdıkları öyküleri arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir. Paylaşılan öykülerin; tutarlılık, bağdaşıklık ölçütlerini taşıyıp taşımadığını değerlendirmeleri istenir.

Tekrar Güdüleme: Bugünkü dersimizde yazılı bir metin oluştururken bağlama uygun olarak sözcük, deyim, atasözü, özdeyiş kullanmayı; tutarlı-bütüncül bir metin oluşturmayı öğrendiniz.

Kapanış: Bugünkü dersimizde öğrendiklerimizi evde çeşitli metin yazma çalışmaları yaparak pekiştirebilirsiniz. Öğrendiklerinizin kalıcılığını sağlamak ve gelecek yazma uygulamalarına tecrübelerinizi yansıtmak amacıyla “yapılandırılmış yazma günlüğü” nüze belirlenen sorular doğrultusunda yansıtma çalışmalarını yapınız.

EĞİTİM DURUMU IV

Kazanım: Belirlediği konu ve amaç etrafında taslak bir metin oluşturur/Hazırladığı taslakta giriş, gelişme ve sonuç paragraflarına yer verir/Anlatımı zenginleştirmek için öyküleme, betimleme, benzetme, kişileştirme, örnek gösterme gibi yöntemlerden yararlanır/ Hikâye edici metinlerde veya şiirde bölümleri, sahneleri veya dörtlükleri tema, ana fikir ve konuyu bir bütünlük içinde sunacak şekilde birbiriyle ilişkilendirir ve yapılandırır/ Herhangi bir işin yapılması, işlemin gerçekleştirilmesi vb. konularda işlem basamaklarını sırası ile yazar.

Süre: 3 ders saati (40+40 +40).

Konu: Toplum Hayatı

Yöntem/ Teknik: Soru Sorma, Tartışma, Serbest Kürsü, Geçmiş Yolculuk, Soru Hazırlama, Düzenleme.

Dikkat Çekme: Öğretmen elinde biri düzenli, diğeri düzensiz iki oturma planıyla gelir. Öğrencilerin hangisinde oturmak istediğini sorar.

Güdüleme: Fikirler söylendikten sonra hayatın her alanında olduğu gibi yazıda da planın, düzenin önemli olduğuna vurgu yapılır. Bu derse aktif bir şekilde katılırsanız yazılı anlatımın önemli unsurlarından biri olan yazma planının nasıl olması gerektiğini kavrayacaksınız.

Geçiş:

1. Öğrencilere kültürümüzde düğünlerimizin yeri ve önemi hakkında ne düşündükleri sorulur. Geçmişten günümüze düğünlerimizin nasıl bir hal aldığı ile ilgili “Büyük Grup Tartışma” sı yapılır.
2. Öğretmen bir metinde iç ve dış planın nasıl olması gerektiğini anlattıktan sonra türünün güzel örnekleri olan iç ve dış düzeni iyi olan mektup örneklerini akıllı tahtada yayınlayarak okur.

Ara Geçiş: Geçen ders yazma planıyla ilgili öğrendiklerinizi bu derste uygulama olanağı bulacaksınız.

3. “Serbest Kürsü” tekniğiyle öğrencilerin olaylara farklı açıdan bakmayı sağlamak amacıyla yazma öncesi akıllarına geleni söyleyip belli bir düzene göre yazmaları istenir.
4. “Geçmiş Yolculuk” yazma tekniğiyle öğrencinin geçmişinden bugüne düğünlerimizdeki değişimleri öyküleştirerek yazmaları istenir.
5. Yazdıkları metinlerde ele alınan konuyu her yönüyle ele alıp almadıklarını sorgulamaları amacıyla yazdıkları metinlere yönelik soru hazırlamaları istenir.

6. Yazılan metinler öğrencinin kendisi tarafından değerlendirdikten sonra akranları ve öğretmenin yaptığı düzeltmeler doğrultusunda metni yeniden yazar, paylaşır.

Tekrar GÜDÜLEME: Bu derste yazılı anlatımın önemli unsurlarından biri olan “Plan” ın nasıl olması gerektiğini öğrendiniz.

Kapanış: Dersimizde plan ile ilgili öğrendiklerinizi yapılandırılmış yansıtma günlüğünüze verilen soru doğrultusunda cevaplayınız.

EĞİTİM DURUMU V

Kazanım: Yazdıklarını gözden geçirir- düzenler/Anlama ve yapıya dayalı anlatım bozuklarını bulup düzeltir/ Cümlelerin öğelerini bilir; anlamına ve yapısına göre farklı cümle türlerini kullanır/Dilbilgisine dayalı anlatım bozukluklarının farkına varır/ Gerektiğinde anlatımı zenginleştirmek için sınıf seviyesine uygun çizim, grafik, görseller ve diğer çoklu medya öğelerini kullanır.

Süre: 3 ders saati (40+40+40).

Konu: Sevgi

Araç- Gereç: Akıllı tahta, çalışma kağıtları.

Yöntem- Teknik: İstasyon Tekniği, İnceleme, Güzel Türkçem.

Dikkat Çekme: Öğretmen akıllı tahtadan sevgi temalı görseli gösterir. Görsel metnin konusunu sorar. Bu resme bir isim verecek olsaydınız bu ne olurdu?

GÜDÜLEME: Bu dersi aktif bir şekilde dinleyip etkinliklere istekli bir biçimde katılırsanız yazdığınız metinlerde anlamsal ve dilbilgisel yönden sağlam cümleler kuracaksınız. Paragrafların anlam akışı metinde vermek istediğiniz iletiyi okuyucuya verecek şekilde düzenleyebileceksiniz.

Geçiş:

1. Anlamsal ve dilbilgisel bozuklukların olduğu cümlelerin yazılı olduğu çalışma kağıtları öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden bunları düzeltmeleri istenir.

2. Öğretmen tahtaya kavramları yazar, bu kavramlarla ilgili anlamsal ve dilbilgisel yönden sağlam cümleler kurmaları istenir.
3. Öğretmen dilbilgisel ve anlamsal yönden en doğru beş cümleyi belirler. Öğrenciler altışar kişilik beş gruba ayrılır. Her grubun yazılan cümleyle ilgili bir paragraf, dörtlük yazmaları istenir.
4. Paragraflar yazıldıktan sonra grupların yer değiştirerek bir grubun yarım bıraktığını diğer grubun tamamlaması istenir (Bu süreç ilk grup son grubun çalışmasını tamamlayıncaya dek devam eder.)
5. Grupların işbirliği içinde oluşturdukları metinler öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunur. Cümlelerin doğruluğu ve paragrafların düzenlenişiyle ilgili olarak en güzel metnin öğrenciler tarafından belirlenmesi istenir. Daha sonra öğretmen seçilen metne ilişkin fikirlerini, eleştirilerini dile getirir.

Tekrar Güdöleme: Bu derste yazılı metninizdeki cümlenin anlamsal ve dilbilgisel özelliğinin, paragrafların anlamsal akışının düzgün olup olmadığını değerlendirmeye yönelik eleştirel bakış açısına sahip oldunuz. Bundan sonra yazdığınız metinlerde cümleleriniz daha sağlam olacak, paragraflarınız birbiriyle bağlantılı olacaktır.

Kapanış: Bu derste yazılı anlatımda yazınızı düzenleme ve değerlendirme ilişkin öğrendiklerinizi yapılandırılmış yansıtıcı yazma günlüğünüzde belirlenen sorulara cevap vererek yansıtmaalarınızı yapınız. Böylece deneyimlerinizden elde ettiklerinizi gelecek yazma çalışmalarınıza yansıtabileceksiniz.

EĞİTİM DURUMU VI

Kazanım: Yazım kurallarına uyarak ve noktalama işaretlerini doğru kullanarak çevresindeki bir kişiyi veya bir nesneyi tanıtan, bir olayı anlatan, bir düşünceyi ifade eden ve kendi içinde anlam bütünlüğüne sahip, farklı anlatım biçimlerini (betimleyici, öyküleyici, açıklayıcı ve tartışmacı) kullanarak metinler

yazar/ Anlatımı zenginleştirmek için öyküleme, betimleme, benzetme, kişileştirme, örnek gösterme gibi yöntemlerden yararlanır/ Metnin ilk paragrafında neyi açıklamak veya ne aktarmak için yazdığını veya amacını açıkça ifade eder/ Düş gücünü kullanarak şiir veya fantastik metin yazar.

Süre: 3 ders saati (40+40 +40).

Araç-Gereç: Akıllı tahta, çalışma kağıdı, pano, karikatür

Konu: İletişim

Yöntem-Teknik: Beyin Fırtınası, Senaryolaştırma, Diyalog Yazma.

Dikkat Çekme: Öğretmen Orhan Veli Kanık'ın “Bayram” adlı şiirini okur;

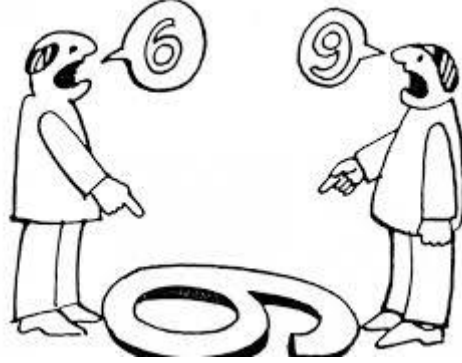
*Kargalar, sakın anneme söylemeyin!
Bugün toplar atılırken evden kaçıp
Harbiye nezaretine gideceğim.
Söylemezseniz size macun alırım,
Simit alırım, horoz şekeri alırım;
Sizi kayık salıncağına bindiririm kargalar,
Bütün zıpızplarımı size veririm.
Kargalar, ne olur anneme söylemeyin!*

Öğrencilere “ Bu şiiri dinlerken ne hissettiniz, cümleler düzyazı olarak dile getirildiği zaman yine aynı duyguyu hissedecek miydiniz? “ diye sorulur.

Güdüleme: Bu dersin sonunda ele aldığınız konuya göre anlatım biçimi, düşünceyi geliştirme yollarını ve söz sanatlarını etkili bir şekilde kullanacaksınız.

Geçiş:

1. Öğrencilere “İletişimde ” adlı bir karikatür verilir.



Bu karikatür ile ilgili bir deneme yazmaları istenir. Yazdıkları denemede hangi anlatım biçimlerini, düşüncüyü geliştirme yollarını ve söz sanatlarını kullandıkları sorulur.

Tekrar Güdöleme: Bu derste yazılı anlatım biçimlerini, düşüncüyü geliştirme yollarını, söz sanatlarını yazdığınız metinlerde etkili bir şekilde kullanmayı öğrendiniz.

Kapanış: Bu dersimizde yazılı anlatım unsurları (anlatım biçimi, düşüncüyü geliştirme yolları, söz sanatları) yla ilgili öğrendiklerinizi yapılandırılmış yansıtıcı yazma günlüğüne oluşturulan sorular doğrultusunda cevaplarınızı veriniz. Böylece gelecekteki yazma çalışmalarında deneyimlerinizi yansıtabileceksiniz.

EĞİTİM DURUMU VII

Kazanım: Metin yazımında özgünlük, yalınlık, duruluk, açıklık ve akıcılık özelliklerini kullanır/ Düş gücünü kullanarak şiir veya fantastik metin yazar/ İçeriğe uygun atasözleri, deyimler ve özdeyişler seçerek kelimelerin gerçek, mecaz ve alana özgü anlamlarını kullanır/ Yazdıklarını gözden geçirerek anlam bütünlüğünü bozan

ifadeler, yazım ve noktalama hataları, anlatım akışında ve iç tutarlılığında uyumsuzluklar varsa bunları belirler, düzeltir ve metni yeniden yazar/düzenler.

Süre: 3 ders saati(40+40 +40).

Konu: Bilim ve Teknoloji.

Yöntem-Teknik:Beyin Fırtınası, Serbest Yazma, Müziğin Gölgesinde.

Dikkat Çekme: Öğretmen sınıfa “ Teknolojinin yararı mı yoksa zararı mı daha fazladır? ” sorusunu sorarak öğrencilerin akıllarına geleni söylemeleri istenir.

Güdüleme: Bu dersin sonunda anlamca tutarlı ve bağdaşık metinler oluşturacaksınız. Yazım ve noktalama kurallarını metninizi kavrayarak uygulayacaksınız.

Geçiş:

1. Öğrenciler teknolojinin yararları ve zararlarıyla ilişkin olarak akıllarına geleni söyledikten sonra düşünceler doğru ve yanlış diye değerlendirmeden yararlı olduğunu savunan fikirler tahtanın bir tarafına zararlı olduğunu söyleyenler bir tarafa yazılır.
2. Fikirler düzenlendikten sonra “ Telli Turna” adlı türkü çocuklara dinletilerek müziğin gölgesinde istedikleri türde metin oluşturmaları istenir.
3. Yazılan metinleri akranları anlam ve dilbilgisi-noktalama yönünden değerlendirmeleri istenir.
4. Metinler akranlar tarafından değerlendirildikten sonra öğretmen tarafından gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılır.
5. Öğrenciler metinlerini aldıkları dönütler doğrultusunda yeniden düzelterip düzenledikten sonra istekli olanlar paylaşır. Paylaşılan metinleri akranlar ve öğretmen tarafından seçilen en güzel metin sınıf panosuna asılır.

Tekrar Güdüleme: Bu derste bir konu hakkında hayal gücünüzü kullanarak aklınıza gelen yaratıcı fikirlerinizi düzenli-tutarlı bir metin oluşturdunuz.

Kapanış: Bu derste metin oluşturma süreci ile ilgili öğrendiklerinizi “yapılandırılmış yansıtıcı yazma günlüğü” nüze belirtilen sorular doğrultusunda yansıtma fırsatı bulacaksınız.

EĞİTİM DURUMU VIII

Kazanım: Yazım kurallarına uyarak ve noktalama işaretlerini doğru kullanarak çevresindeki bir kişiyi veya bir nesneyi tanıtan, bir olayı anlatan, bir düşünceyi ifade eden ve kendi içinde anlam bütünlüğüne sahip, farklı anlatım türlerini (betimleyici, öyküleyici, açıklayıcı ve tartışmacı) kullanarak metinler yazar/ Herhangi bir olayı veya etkinliği oluş sırası içinde yazar/ Anlatımı zenginleştirmek için öyküleme, betimleme, benzetme, kişileştirme, örnek gösterme gibi yöntemlerden yararlanır/ Hikâye edici metinlerde veya şiirde bölümleri, sahneleri veya dörtlükleri tema, ana fikir ve konuyu bir bütünlük içinde sunacak şekilde birbiriyle ilişkilendirir ve yapılandırır/ Herhangi bir işin yapılması, işlemin gerçekleştirilmesi vb. konularda işlem basamaklarını sırası ile yazar/ Konuya bakış açısını, bir konudaki duygu veya düşüncelerini destekleyici açıklamalar için gerekçeler veya kanıtlar sunarken uygun bağlama öğelerini de kullanır.

Konu: Geleneksel Sporlarımız

Yöntem/ Teknik: Soru Sorma, Konuşma Halkası, Öykü Haritası.

Araç-Gereçler: Akıllı Tahta.

Süre: 3 ders saati (40 + 40+ 40).

Dikkat Çekme: “Ben sporcunun zeki, çevik ve ahlaklısını severim. “ Atatürk’ ün bu sözünden ne anlıyorsunuz diye sorulur?

Güdüleme: Bu ders sonunda yazılı anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak tutarlı metinler oluşturacaksınız.

Geçiş:

1. Atatürk' ün spora verdiği değer ve bu değeri hayatı içinde nasıl yaşattığı ile ilgili öğrencilere sorular sorulur. İstekli öğrencilerden cevaplar alınır.

Ara Geçiş:

2. Alınan cevaplar tahtaya yazılır. Bu cevaplar doğrultusunda kendilerinin belirlediği geleneksel bir spor alanında Atatürk'le birlikte kahramanı oldukları bir öykü yazmaları istenir.
3. Öykülerinde temel unsurları haritalandıran bir öykü haritası çıkarmaları istenir.
4. Öğretmenin değerlendirmelerinin ardından yazdıkları üzerine düşünmeleri istenir.

Tekrar Güdüleme: Bu derste tutarlı bir metin oluşturma sürecini öyküleyici anlatım biçimi üzerinden uygulayarak kavradık. İleride yazacağınız metinlerde bu deneyiminiz size katkısı olacaktır.

Kapanış: Bu derste öğrendiklerinizin kalıcılığı açısından “ yansıtıcı öğrenme günlüğü” nüzeye belirtilen sorular doğrultusunda yansıtma yapınız. Bu sayede bu derste öğrendiklerinizi, deneyimlerinizi ileriki yazma sürecinize yansıtma olanağınız olacaktır.

ÖZGEÇMİŞ

Zeynal Abidin ELÇİ 1992 yılında Adıyaman Merkeze bağlı Akhisar köyünde dünyaya geldi. İlk öğrenimini Börgenek köyünde, Orta öğrenimini Kıbrıs'ta Lefkoşa Türk Lisesinde tamamladı. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nden 2014 yılında mezun oldu. Aynı yıl MEB bünyesinde Türkçe öğretmeni olarak göreve başladı. 2014 yılından beri Türkçe öğretmeni olarak Gaziantep ilinde görev yapmaktadır.

VİTAE

Zeynal Abidin ELÇİ was born in Adıyaman in 1992. He completed his primary in Börgenek' s village and his secondary education in Cyprus Lefkoşa Türk Lisesi. He graduated Turkish Education Department, Faculty of Education from Niğde University in 2014. He started his job as a Turkish teacher in Ministry of Education in the same year. He has worked as a Turkish teacher in Gaziantep since 2014.