



T.C.

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**4+1 PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME
MODELİNİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL
OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN
YAZMA BECERİLERİNE VE BAĞDAŞIKLIK
ARAÇLARINI KULLANMA DÜZEYLERİNE
ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

Yakup ALAN

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Jale ÖZTÜRK

Hatay-2019



T.C.

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**4+1 PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME
MODELİNİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL
OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN
YAZMA BECERİLERİNE VE BAĞDAŞIKLIK
ARAÇLARINI KULLANMA DÜZEYLERİNE
ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

Yakup ALAN

Tez Danışmanı

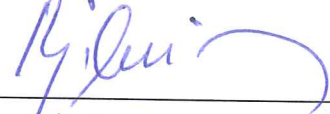
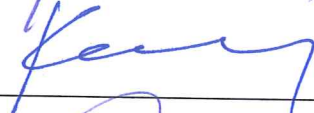
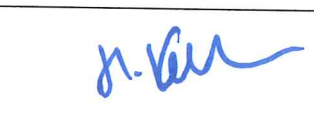
Prof. Dr. Jale ÖZTÜRK

Hatay-2019

ONAY

YAKUP ALAN tarafından hazırlanan **“4+1 PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNE VE BAĞDAŞIKLIK ARAÇLARINI KULLANMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ”** adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile **TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALINDA DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

18/06/2019

Jüri Üyeleri	İmza
Prof. Dr. Jale ÖZTÜRK (Tez Danışmanı- Başkan)	
Prof. Dr. Bilginer ONAN (Üye)	
Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ (Üye)	
Doç. Dr. Nurşat BİÇER (Üye)	
Dr. Öğr. Üyesi Hasan KAPLAN (Üye)	

Yakup ALAN tarafından hazırlanan **“4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine ve Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeylerine Etkisi”** adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini **onaylarım**.

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

Enstitü Müdürü

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezde yer alan bilgilerin tamamının akademik kurallara ve etik ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Söz konusu kural ve ilkelerin gereği olarak tezde yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir şekilde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (18/06/2019)

Yakup ALAN

ÖN SÖZ

Dünyada hızla gelişen yabancı dil öğretimi faaliyetlerinden Türkçe de etkilenmiş ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmaları özellikle son yıllarda önem kazanmıştır. Türkiye’de veya yurt dışında sürdürülen Türkçe öğretimi faaliyetleri yurt içinde üniversitelere bağlı dil öğretim merkezlerinde, vakıflarda, özel kurum ve kuruluşlarda gerçekleştirilirken bu faaliyetler yurt dışında ise Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı ve Türkoloji Enstitüleri aracılığıyla yürütülmektedir.

Yabancılarla Türkçe öğretiminin temel amacı; bireylerin Türkçe anlamalarının ve kendilerini Türkçe sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmelerinin sağlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda öğrenciler anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik bir dizi tabi tutulmaktadır. Yabancı öğrencilerin dil öğrenme amaçlarına göre şekillenen ve yürütülen bu faaliyetler neticesinde, kendini Türkçe kullanarak tam ve doğru ifade edebilen bireyler yetişmektedir. Bu tarz bireylerin ortaya çıkabilmeleri için ise dört temel dil becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Temel dil becerilerinden biri olan yazma; öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmelerini sağlayan beceridir ve yabancılarla Türkçe öğretiminin en önemli parçalarından biridir. Bu beceride hissedilen eksiklik diğer tüm becerileri de etkiler. Bu nedenle bu becerinin tam anlamıyla kazanılması ve kullanılabilmesi gerekmektedir. Ancak yazma becerisi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en zor ve en geç kazanılan beceridir. Sabır ve sebat gerektiren bir süreç sonunda öğrenciler istenilen düzeye erişebilecektir. Yazma sürecini eğlenceli hâle getirerek öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeyi amaçlayan bazı yaklaşım ve modeller vardır. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli de bunlardan biridir. Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde süreci dikkate alması, öğrencilere neyi ve nasıl yazacağını göstermesi, daha kolay nasıl yazılabileceğini öğretmesi ve ortaya çıkardıkları ürünleri paylaşımlarına imkân vermesi, bu modelin eğitim ortamlarında kullanılmasını gerekli hâle getiren üstün yönleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli kullanılarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada, benden desteğini hiç esirgemeyen ve bana anne şefkatiyle yaklaşan değerli hocam tez danışmanım Prof. Dr. Jale ÖZTÜRK’e, tezimin şekillenmesinde ve yazım aşamasında fikirlerini ve desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Bilginer ONAN, Doç. Dr. Kadir Kaan

BÜYÜKİKİZ ve Dr. Öğr. Üyesi Hasan KAPLAN'a, tezimin her aşamasında görüşlerinden istifade ettiğim Doç. Dr. Nurşat BİÇER'e; araştırmamda fikirlerinden yararlandığım ve yönlendirmeleri ile gayretlendiğim Dr. Selami ALAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Muhammed HÜKÜM'e teşekkürü bir borç bilirim.

Bugünlere gelmemde emeği olan anneme, babama ve çalışmamın en zor zamanlarında beni yalnız bırakmayan, hoşgörü ve desteklerini benden esirgemeyen kıymetli eşim Sibel ALAN'a ve kızım Gökçe'ye de şükranlarımı sunarım.

**4+1 PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN TÜRKÇEYİ
YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA
BECERİLERİNE VE BAĞDAŞIKLIK ARAÇLARINI KULLANMA
DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Yakup ALAN

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi, 2019

Danışman: Prof. Dr. Jale ÖZTÜRK

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve bağdaşıklık öğelerini kullanımlarını artırmada 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin etkisini ortaya koymaktır.

Çalışma nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak karma desene uygun hazırlanmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda eşit olmayan gruplar ön test son test desenli yarı deneysel model kullanılmış, nitel boyutunda ise doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırma ölçüt örneklemeğe uygun olarak, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (Kilis TÖMER) B2 ve devamında C1 kurunda Türkçe öğrenen 20 deney ve 20 kontrol grubu öğrencisiyle yürütülmüştür. Yazma dersleri deney grubunda 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun olarak, kontrol grubunda ise Kilis TÖMER programına uygun olarak işlenmiştir. Uygulaması 12 hafta süren çalışmada nicel veriler; Kişisel Bilgi Formu, Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği, Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği ile; nitel veriler ise Bağdaşıklık Değerlendirme Formu ve Öğrenci Görüşme Formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 17.0 programından yararlanılmış ve frekans, ANOVA, Bağımsız Örneklem T-Testi ve Bağımlı Örneklem T-Testi analizleri yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisinde zorlandıkları, bağdaşıklık öğelerini kullandıkları ancak uygulanan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeliyle öğrencilerin hem yazma becerilerinin geliştiği hem de bağdaşıklık öğelerini kullanma oranlarının arttığı tespit edilmiştir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER

Yabancılarla Türkçe Öğretimi, Yazma, Yazma Becerisi, Planlı Yazma ve
Değerlendirme Modeli, Bağdaşıklık.

**THE EFFECT OF THE 4+1 PLANNED WRITING AND EVALUATION
MODEL ON THE WRITING AND COHERENCE DEVICE USAGE SKILLS
OF STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

Yakup ALAN

Department of Turkish Language Teaching, Dissertation, 2019

Supervisor: Prof. Dr. Jale ÖZTÜRK

ABSTRACT

This study aimed to determine the effect of the 4+1 Planned Writing and Evaluation Model on the writing skills and coherence device usage of students learning Turkish as a foreign language.

It was designed as mixed type study using both quantitative and qualitative methods. A quasi-experimental method with pre- and post-tests for the unequal groups was used in the quantitative part, and the literature was reviewed for the qualitative part. The study was conducted with 20 students in the experimental group and 20 students in the control group who were learning Turkish at the B2 level at the Kilis 7 Aralık University Turkish and Foreign Languages Research and Application Center. The writing classes were provided using the 4+1 planned writing and evaluation model with the experimental group and the Kilis Turkish Education Center (Kilis TÖMER) program with the control group. In the 12-week study, the quantitative data were collected using an introductory information form, a planned writing and evaluation scale, a planned writing and self-evaluation scale. The qualitative data were collected using a coherence evaluation form and a student interview form. The quantitative data were analyzed with SPSS 17.0 software using frekans, ANOVA, the independent samples t-test and the paired samples t-test. The qualitative data were subjected to descriptive analysis.

This study determined that foreign learners of Turkish have difficulty writing and do not use coherence devices intensely; however, the 4+1 planned writing and evaluation model improved the students' writing skills and increased their usage of coherence devices.

KEYWORDS

Teaching Turkish to foreign, Writing, Writing Skills, Planned Writing and
Evaluation Models, Coherence.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	3
PROBLEM, ÖNEM, AMAÇ, VARSAYIMLAR, SINIRLILIKLAR VE	
TANIMLAR	3
1.1. Problem	3
1.2. Amaç	5
1.3. Önem	5
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM	10
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Yabancı Dil Öğretimi.....	10
2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	12
2.3. Dil Öğretiminde İlkeler	14
2.3.1. Dil Öğretimini Planlama	14
2.3.2. Dört Temel Beceriye Dikkate Alma	14
2.3.3. Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Gitme	15

2.3.4. Bir Seferde Tek Yapıyı Sunma	15
2.3.5. Verilen Bilgilerin Hayata Uygunluğu	15
2.3.6. Öğrencileri Aktifleştirme	16
2.3.7. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma.....	16
2.3.8. Görsel ve İşitsel Araçlar Kullanma	16
2.4. Yazma	17
2.4.1. Yazmanın Yararları ve Yazma Eğitimi.....	17
2.4.2. Yazma Eğitiminde Kullanılan Etkinlikler.....	21
2.4.2.1. Yazma Öncesi Etkinlikler	21
2.4.2.2. Yazma Sürecindeki Etkinlikler	21
2.4.2.3. Yazma Sonrası Etkinlikler	21
2.5. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi	22
2.6. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Öğretiminin Aşamaları.....	26
2.6.1. Alfabe Öğretimi	26
2.6.2. Kelime Öğretimi.....	26
2.6.3. Cümle Öğretimi.....	27
2.6.4. Paragraf Öğretimi.....	29
2.6.5. Metin Öğretimi.....	29
2.7. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılabilecek Yazma Türleri	30
2.8. Yazma Yaklaşımları.....	31
2.8.1. Ürün Merkezli Yazma Yaklaşımı	31
2.8.2. Süreç Merkezli Yazma Yaklaşımı	32
2.9. Süreç Temelli Yazma Modelleri	33
2.9.1. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli.....	33
2.9.2. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli (PYDM)	35
2.9.2.1. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Aşamaları.....	38

2.9.2.1.1. Hazırlık Aşaması.....	38
2.9.2.1.2. Planlama: Yazma Taslağı Oluşturma.....	44
2.9.2.1.3. Geliştirme: Yazma Taslağını Gözden Geçirme/Düzenleme	46
2.9.2.1.4. Düzeltme	48
2.9.2.1.5. Sunum: Yayınlama.....	48
2.10. Metin	49
2.11. Metin Dil Bilim Çalışmaları	50
2.12. Metinsellik Ölçütleri	52
2.12.1. Tutarlılık (Coherence).....	52
2.12.2. Bağdaşıklık (Cohesion).....	52
2.12.3. Amaçlılık (Intentionality).....	53
2.12.4. Kabul Edilebilirlik (Acceptability)	53
2.12.5. Bilgilendiricilik (Informativity)	53
2.12.6. Duruma Uygun Olma (Stituationality).....	54
2.12.7. Metinlerarasılık (Intertextuality).....	54
2.13. Bağdaşıklık.....	55
2.13.1. Gönderge.....	59
2.13.1.1. Zamirler.....	59
2.13.1.2. Özel İsimler.....	60
2.13.1.3. İşaret Kelimeleri.....	60
2.13.1.4. Karşılaştırma	60
2.13.2. Bağlama Ögeleri.....	61
2.13.2.1. Ekleme Yapan Ögeler	61
2.13.2.2. Zıtlık Bildiren Ögeler.....	61
2.13.2.3. Sebep – Sonuç Bildiren Ögeler	62
2.13.2.4. Zamansal Bağlantı Gösteren Ögeler	62

2.13.3. Eksiltme	63
2.13.3.1. İsim Eksiltme	63
2.13.3.2. Fiil Eksiltme	64
2.13.3.3. Cümlelerin Eksiltmesi	64
2.13.4. Değiş-tirir	64
2.13.4.1. İsim Değiş-tiriri	65
2.13.4.2. Fiil Değiş-tiriri	65
2.13.5. Sözcüksel Bağlar	66
2.13.5.1. Eşdizimlilik	66
2.13.5.2. Tekrarlama	67
2.13.5.3. Eş Anlamlı Sözcük Kullanma	67
2.13.5.4. Zıt Anlamlı Sözcük Kullanma	68
2.13.5.5. Alt Anlamlilik	68
2.13.5.6. İlişkili Kelime Kullanımı	69
2.14. İlgili Araştırmalar	69
2.14.1. Süreç Temelli Yazma Modelleriyle İlgili Çalışmalar	69
2.14.2. Bağdaşıklık ile İlgili Çalışmalar	73
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	78
YÖNTEM.....	78
3.1. Araştırma Modeli	78
3.1.1. Nicel Araştırma	78
3.1.2. Nitel Araştırma	79
3.2. Çalışma Grubu	80
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	83
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)	84
3.3.2. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ).....	84

3.3.3. 4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ)	84
3.3.4. Bağdaşıklık Değerlendirme Formu (BDF).....	84
3.3.5. Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF).....	85
3.4. İşlemler.....	85
3.4.1. Yazma Konularının Belirlenmesi.....	86
3.4.2. Uygulama	86
3.4.2.1. Deney Grubuna Yönelik İşlemler	87
3.4.2.2. Kontrol Grubuna Yönelik İşlemler	94
3.5. Verilerin Analizi.....	95
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	98
BULGULAR.....	98
4.1. Kişisel Bilgi Formu, Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ve Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği ile İlgili Bulgular.....	98
4.1.1. Cinsiyet Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular	98
4.1.2. Yaş Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular	100
4.1.3. Türkçe Bilme Durumları Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular.....	102
4.1.4. Türkçeye Bakış Açıları Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular	104
4.1.5. Dergi, Kitap, Gazete Okuma Durumları Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular	106
4.1.6. Türkçe TV Kanalları İzleme Durumları Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular	109
4.1.7. Ders Dışı Türkçe Yazma Çalışması Yapma Durumları Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular	111
4.1.8. Türkiye’de Geçirilen Zaman Durumları Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular	113
4.1.9. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Testlerine Yönelik Bulgular	115
4.1.10. Grupların Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	117

4.2. Bağdaşıklık Değerlendirme Formuna Yönelik Bulgular	119
4.2.1. Bağdaşıklık Öğelerinin Kullanımıyla İlgili Ön Test ve Son Testten Elde Edilen Verilere Yönelik Bulgular.....	119
4.2.2. Gönderge Ögesinin Kullanımına Yönelik Bulgular.....	122
4.2.3. Bağlaçlar Ögesinin Kullanımına Yönelik Bulgular	126
4.2.4. Eksiltme Ögesinin Kullanımına Yönelik Bulgular	131
4.2.5. Değiştirim Ögesinin Kullanımına Yönelik Bulgular	134
4.2.6. Sözcüksel Bağlar Ögesinin Kullanımına Yönelik Bulgular.....	137
4.3. Görüşme Formundan Elde Edilen Verilere Yönelik Bulgular	144
4.3.1. Hazırlık Aşamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri	144
4.3.2. Planlama Aşamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri	147
4.3.3. Geliştirme Aşamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri	149
4.3.4. Düzeltme Aşamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	151
4.3.5. Sunuş Aşamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	153
4.3.6. Modele Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	155
BEŞİNCİ BÖLÜM	157
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	157
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	157
5.2. Öneriler	165
KAYNAKÇA	167
EKLER.....	185
Ek-1: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinden Alınan İzin Belgesi.....	185
Ek-2: Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği.....	186
Ek-3: Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği	187
Ek-4: Kişisel Bilgi Formu	188
Ek-5: Ölçeklerin Kullanımı İçin Alınan İzin Belgesi	191

Ek-6: Deney Grubu Ön Test Kompozisyon Örnekleri.....	192
Ek-7: Kontrol Grubu Ön Test Kompozisyon Örnekleri.....	201
Ek 8: Deney Grubu Son Test Kompozisyon Örnekleri.....	208
Ek-9: Kontrol Grubu Son Test Kompozisyon Örnekleri	215
Ek-10: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	222

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma Grubunun Özellikleri.....	81
Tablo 2: Kişisel Bilgi Formu ile Elde Edilen Veriler	82
Tablo 3: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Planlı Yazma Becerilerine Yönelik T-Testi Sonuçları (Ön Test)	82
Tablo 4: Yazma Konuları Değerlendirme Sonuçları.....	86
Tablo 5: Normallik Testi Sonuçları.....	96
Tablo 6: Cinsiyet Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol).....	98
Tablo 7: Cinsiyet Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney).....	99
Tablo 8: Yaş Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol).....	101
Tablo 9: Yaş Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney).....	102
Tablo 10: Türkçe Bilme Durumları Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol).....	103
Tablo 11: Türkçe Bilme Durumları Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney).....	104
Tablo 12: Türkçeye Bakış Açılı Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol).....	105
Tablo 13: Türkçeye Bakış Açılı Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney)	106
Tablo 14: Dergi, Kitap Ve Gazete Okuma Durumları Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol).....	107
Tablo 15: Dergi, Kitap Ve Gazete Okuma Durumları Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney).....	108
Tablo 16: Türkçe TV İzleme Okuma Durumları Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol)	109

Tablo 17: Türkçe TV İzleme Okuma Durumları Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney)	110
Tablo 18: Ders Dışı Türkçe Yazma Çalışması Yapma Durumları Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol)	111
Tablo 19: Ders Dışı Türkçe Yazma Çalışması Yapma Durumları Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney)	112
Tablo 20: Türkiye’de Geçirilen Zaman Durumları Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol)	114
Tablo 21: Türkiye’de Geçirilen Zaman Durumları Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney)	115
Tablo 22: Deney grubunun PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test Son Test Karşılaştırma Sonuçları	116
Tablo 23: Kontrol Grubunun PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test Son Test Karşılaştırma Sonuçları	116
Tablo 24: Deney ve Kontrol Gruplarının PYDÖ Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları	117
Tablo 25: Deney ve Kontrol Gruplarının PYÖDÖ Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları	118
Tablo 26: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanım Sıklıkları (Ön Test)	120
Tablo 27: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanım Sıklıkları (Son Test)	121
Tablo 28: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Gönderge Ögesini Kullanım Sıklıkları (Ön Test)	122
Tablo 29: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Gönderge Ögesini Kullanım Sıklıkları (Son Test)	123
Tablo 30: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Bağlaçlar Ögesini Kullanım Sıklıkları (Ön Test)	127
Tablo 31: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Bağlaçlar Ögesini Kullanım Sıklıkları (Son Test)	128

Tablo 32: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Eksiltme Ögesini Kullanım Sıklıkları (Ön Test)	132
Tablo 33: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Eksiltme Ögesini Kullanım Sıklıkları (Son Test)	132
Tablo 34: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Değiş tirim Ögesini Kullanım Sıklıkları (Ön Test)	135
Tablo 35: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Değiş tirim Ögesini Kullanım Sıklıkları (Son Test)	135
Tablo 36: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Sözcüksel Bağ lar Ögesini Kullanım Sıklıkları (Ön Test)	137
Tablo 37: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Sözcüksel Bağ lar Ögesini Kullanım Sıklıkları (Son Test)	138
Tablo 38: Öğrencilerin Hazırlık Aş amasına Yönelik Görüş leri	145
Tablo 39: Öğrencilerin Planlama Aş amasına Yönelik Görüş leri	148
Tablo 40: Öğrencilerin Geliş tirme Aş amasına Yönelik Görüş leri	149
Tablo 41: Öğrencilerin Düzeltme Aş amasına Yönelik Görüş leri	152
Tablo 42: Öğrencilerin Sunuş Aş amasına Yönelik Görüş leri	153
Tablo 43: Öğrencilerin Modele Yönelik Görüş leri	155

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli.....	38
Şekil 2: Eşit Olmayan Gruplar Ön Test Son Test Deseni.....	79

KISALTMALAR LİSTESİ

akt. : Aktaran

BDF : Bağdaşıklık Değerlendirme Formu

çev. : Çeviren

DG: Deney grubu

ed. : Editör

KG: Kontrol grubu

Kilis TÖMER: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi
Uygulama ve Araştırma Merkezi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

ÖGF : Öğrenci Görüşme Formu

PYDM: Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli

PYDÖ: Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

PYÖDÖ: Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği

TDK : Türk Dil Kurumu

vb.: Ve benzer(ler)i

vd. : Ve diğer(ler)i

vs.: Vesaire

GİRİŞ

Türkçe zengin kelime hazinesiyle dünyanın en eski ve köklü dillerinden biridir. Hun İmparatorluğu devrinden beri bilinen Türkçenin öğretimiyle ilgiliyse bazı belirsizlikler bulunmaktadır. Hangi ortamlarda, hangi araç-gereçle veya hangi şartlarda ve nasıl yapıldığı noktasında tam bir uzlaşma olmasa da Türkçenin binlerce yıldır hem ana dili olarak hem de yabancı dil olarak öğretiminin yapıldığı bilinmektedir (Biçer, 2017: 8). Modern anlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi faaliyetleri ise son yıllarda hız kazanmıştır. Burs ve eğitim imkânları, doğal güzellikleri, ekonomik faaliyetler, sosyal ve siyasal sebepler gibi durumlardan dolayı yabancı bireyler Türkiye'ye gelme ve Türkçe öğrenme ihtiyacı hissetmeye başlamışlardır. Başlangıçta Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Ege Üniversitesi bünyesinde kurulan dil öğretim merkezlerinde yürütülen Türkçe öğretim faaliyetleri, günümüzde neredeyse bütün üniversitelerin bünyesindeki dil öğretim merkezleri ile özel kurum ve kuruluşlar tarafından yürütülmektedir. Yurt dışında da Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfı aracılığıyla dil merkezlerinde ve Türkoloji Enstitülerinde Türkçe öğretimi faaliyetleri yapılmaktadır.

Dört temel dil becerisinin kazandırılması ve bunların uygulamaya dökülmesi faaliyetlerini kapsayan yabancılara Türkçe öğretiminde yer alan temel becerilerden biri de yazmadır. Hem ana dili olarak Türkçe öğretiminde hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çok fazla önem verilmesine de yazma, bireylerin özellikle eğitim hayatlarında kendilerini ifade etmek ve derslerinde başarılı olabilmek amacıyla neredeyse en fazla kullandıkları beceridir. Örneğin öğrencilerin derslerinde başarılı sayılabilmeleri için yeterli bilgiye sahip olup olmadıklarını ölçmede en çok kullanılan yollardan biri yazılı sınavdır. Yazma becerisi gelişmemiş bireylerin, bu sınavlarda istenen performansı göstermesi ise mümkün olamamaktadır.

Yazma becerisi gelişmiş bireyler başkaları tarafından değerli bulunan ve okunmak istenen ürünler ortaya koyarlar. Bu ürünlere genel anlamda metin adı verilmektedir. Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmenin altında da temel neden olarak nitelikli metinler üretmelerini sağlamak yatmaktadır. Nitelikli bir metin ise birçok özellik barındırır. Bu özelliklerden biri bağdaşıklık. Üretilen bir yazının metin olabilmesini ve metin içinde ilişkiler sağlayan dille alakalı unsurların tümü (Günay, 2017: 75) olarak tanımlanabilecek bağdaşıklık, bir yazının metin olabilmesi

için en önemli araçlardan biridir. İçinde bağdaşıklık ögelerini barındıran çalışmalar da nitelikli yazma ürünleridir.

Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmelerini ve nitelikli ürünler ortaya koyabilmelerini sağlayacak yazma becerisini geliştirmenin birçok yolu vardır. Bu yollardan biri de 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelidir. Yazma sürecinde öğrenciyi yönlendiren ve ğrenci için korkutucu bir iş olan yazma eylemini istenen bir uğraş hâline getirebilecek bir yapısı olan bu modelle öğrenciler nitelikli ürünler ortaya koyabileceklerdir.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM, ÖNEM, AMAÇ, VARSAYIMLAR, SINIRLILIKLAR VE TANIMLAR

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmaya dayanak oluşturan sorulara, çalışmanın amacına, önemine, varsayımlara, araştırmanın sınırlılıklarına ve çalışmada sıkça kullanılan olan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, Türkçe öğrenme süreçlerinde yaşadıkları birçok problem vardır. Yapılan çalışmalarla bu problemler, bunların nedenleri ve çözüm önerileri sunulmuştur. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012: 59-60) yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlere yönelik hazırlanmış olan çalışmaları inceledikleri araştırmalarında bu problemlerden bazılarını şu şekilde belirtmişlerdir: “Materyallerin eksikliği veya kullanılmamasından kaynaklanan sorunlar, derslere giren öğretmenlerle ilgili sorunlar, yabancılara Türkçe öğretimi programının olmayışıyla veya eksikliğiyle ilgili sorunlar, kaynak eksikliğinden kaynaklanan sorunlar, dil öğretim merkezleriyle ilgili sorunlar, eğitim ortamlarından kaynaklanan sorunlar, derslerde yararlanılan strateji yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunlar, alfabe sorunları vb.”

Sayılan bu sorunların giderilmemesi Türkçe öğretimi çalışmalarında başarıya ulaşılmasının önündeki en büyük engeldir. Bu sorunların dışında bir de öğrencilerin beceri öğreniminde yaşadıkları problemler vardır. Özellikle yazma becerisi, öğrencilerin en çok zorlandıkları becerilerdendir (Açık, 2008: 3; Bağcı ve Başar, 2013: 310; Erol, 2016: 183). Klasik yöntem ve tekniklerle yapılan yazma eğitimi süreci, öğrencilerin yazma becerisini istenilen düzeyde geliştirmediği gibi yazmaya karşı olumsuz tutumlar edinmelerine de yol açmaktadır. Hem öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını geliştirmek hem de yazma becerisini geliştirebilmek için farklı strateji, model, yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ihtiyaç vardır. Gelişen dünya ve buna bağlı olarak ilerleme gösteren eğitim anlayışları, öğrencilere modern yöntemlerle eğitim verilmesini zorunlu kılmaktadır.

Yazma derslerinde kullanılabilecek modellerden biri 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelidir. Bu model ile öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum

sergilemeleri ve yazma becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Çünkü bu model, yazmaya ürün olarak odaklanmamakta, yazma sürecini dikkate alarak öğrencilerin başarıya ulaşmalarına olanak sağlanmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisini geliştirebilmek ve nitelikli ürünler ortaya çıkarabilmelerini sağlamak amacıyla da bu model kullanılabilir.

Bir metni anlamlı ve anlaşılır kılan bazı unsurlar vardır. Metinsellik ölçütleri bize bu unsurları verir. Metinlerde bu ölçütler var olduğu sürece metin okur için değerli bir eser hâline gelecektir. Bağdaşıklık da bu metinsellik ölçütlerinden biridir. Oluşturulan metinlerde ne kadar çok bağdaşıklık unsuru kullanılırsa metin, okuyucu için o kadar anlaşılır, ekonomik ve sıkıcılıktan uzak bir yapıya bürünecektir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin de yazma çalışmalarında bağdaşıklık öğelerini kullanmaları beklenmektedir. Çünkü metnini hem okuyucusu için anlamlı hâle getirebilmesi hem kendini yazılı olarak tam ve doğru bir şekilde anlatabilmesi hem de dile hâkimiyetini gösterebilmesi için bu şarttır.

Öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullanımlarını sağlamak için de bazı yöntemler vardır. Bu nedenle çalışmaya, öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullanımlarını artırmada 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin bir etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla öğrencilerin yazılı metinlerindeki bağdaşıklık unsurlarının incelenmesi de dâhil edilmiştir.

Bu verilerden hareketle araştırmanın problem cümlesi “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede ve bağdaşıklık öğelerini kullanımlarını artırmada bir etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın alt problemleri ise şu şekilde belirlenmiştir:

1. Cinsiyet değişkeni yazma başarısı üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?
2. Yaş değişkeni yazma başarısı üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?
3. Öğrencilerin önceden Türkçe biliyor olmaları, yazma başarısı üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?
4. Öğrencilerin Türkçeyi kolay ya da zor olarak görmeleri yazma başarısı üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?
5. Türkçe dergi, kitap veya gazete okuma durumları, öğrencilerin yazma

başarısı üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?

6. Türkçe televizyon kanallarını izleme durumları değişkeni yazma başarısı üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?

7. Ders dışında Türkçe yazma çalışmaları yapma durumları değişkeni yazma başarısı üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?

8. Öğrencilerin Türkiye’de yaşadıkları süre değişkeni yazma başarısı üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?

9. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kompozisyonlarından elde edilen ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. Deney grubunda yer alan öğrencilerin kompozisyonlarından elde edilen ön test puanlarıyla son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

11. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kompozisyonlarından elde edilen ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

12. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kompozisyonlarından elde edilen son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

13. Öğrencilerin yazma çalışmalarında bağdaşıklık öğelerini kullanma durumları nedir?

14. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin, öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanmalarında bir etkisi var mıdır?

15. Öğrencilerin uygulanan model hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve bağdaşıklık araçlarını yerinde ve doğru kullanımlarını arttırmada 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin etkisini ortaya çıkarmaktır.

1.3. Önem

Yabancılarla Türkçe öğretiminin temel amacı; öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü olarak Türkçe ifade edebilmelerinin sağlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda bireylerin öğrenme amacına yönelik faaliyetler yürütülmektedir. Bireylerin kendilerini ifade edebilmeleri ve Türkçeyi tam ve doğru bir şekilde öğrenebilmeleri ise dilin sahip olduğu tüm özellikleri bilmeye, tüm becerileri

geliştirmekle gerçekteşebilir. Bu doğrultuda; hiçbir beceri diğerinden daha gereksiz veya daha önemsiz değildir.

Yabancı bireylerde anlama ve anlatma becerilerinin gelişimi ana dil ediniminde olduğu gibi bir sıra takip etmektedir. Bireyler uygun ortamda ve uygun yöntemlerle eğitiliyorsa becerilerin kazanımı dinleme, konuşma, okuma ve yazma sıralaması şeklinde olacaktır (Yağcı, 2017: 194). Ancak ana dili Türkçe olanlara Türkçe öğretiminde ve yine aynı gruba yabancı dil öğretiminde de becerilere gereken önem verilmediği ve beceriler kendi içinde önem sırasına konulduğu için ne Türkçe ne de yabancı diller tam anlamıyla öğrenilmektedir. Bu durum Türkçe öğrenen yabancılar için de geçerlidir. Okuma becerisine ve dil bilgisi öğrenme alanına önem verilmesi, diğer becerilerin yok sayılması veya önemsenmemesi gibi durumlardan dolayı bireyler, Türkçeyi tam olarak öğrenememekte ve kullanamamaktadırlar. Oysa unutulmamalıdır ki yabancı bir bireyin konuşabilmesi için dinleme, dinleyebilmesi için okuma, okuyabilmesi için yazma, yazabilmesi için konuşma becerilerinin de gelişmesi şarttır.

Yabancılar Türkçe öğretiminde en zor ve en geç gelişen beceri yazmadır (Çakır, 2010: 166; Kuş ve Bakır, 2013: 400; Genç İlter, 2014: 36; Erol, 2016: 181; Demirel, 2016: 116-117). Yazmanın içinde birçok özelliği ve standardı barındırması bu durumun temel nedenlerinden biridir. Yazma dersi çoğu zaman öğrenciler için sıkıcı, anlaşılmaz ve korkutucu bir hâl almaktadır. Derse giren eğitimcilerin takındıkları tutum, kullandıkları materyaller ve yöntem teknikler de bu durumu artırmaktadır. Klasik yöntem ve tekniklerle geliştirilmeye çalışılan ama geliştirilemeyen yazma becerisi, özellikle sonraki dönemlerde öğrencilerin karşısına çıkmaktadır.

Özellikle Türkçeyi eğitim almak amacıyla öğrenen öğrencilerde, yazma becerisinin olması gerektiği gibi gelişmemesi, öğrencilerin eğitim hayatlarında başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ölçme ve değerlendirme sisteminin özellikle yazma becerisine dayalı olması, bu öğrencilerin kendilerini tam olarak ifade edemedikleri ve bilgilerini tam olarak aktaramadıkları durumlarda öğrencilerin derslerinden başarısız olmalarına neden olmaktadır.

Yukarıda da değinildiği gibi Türkçeyi tam olarak kullanabilmek ve kendini anlatabilmek için yazma becerisinin önemi tartışılmaz bir gerçektir. Ancak yazma becerisinin gelişimi için bir süreç, azim, istek ve güdü gerekmektedir. Klasik

eğitim anlayışı ise maalesef bünyesinde bunları barındırmamakta ve ürüne odaklanmaktadır. Bu durum neticesinde de yazma; öğrenciler için ulaşılmaz bir beceri hâline gelebilmektedir. Öğrencilerin yazmaya karşı istekli hâle gelebilmesi ve güdülenebilmesi için farklı model, yöntem, teknik ve araç-gereçlerden faydalanmak gerekmektedir. Farklı yaklaşımlar ile öğrenciler yazmaya karşı ısındırılmalıdır. Bu farklı yaklaşımlardan biri de süreç temelli yazma yaklaşımıdır. Yazmaya ürün değil, süreç odaklı yaklaşan bu yaklaşım ile yazma becerisi öğrencilerin zevk aldıkları bir beceri hâline gelmektedir. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli de süreç temelli yazma yaklaşımlarından biridir. Bu model, yazma sürecinde öğrencileri aktif kılan ve yazma işini sürece yayan, bu süreçte de öğrencilerin hazırlık yapmalarına olanak sağlayan, araştırma yapmalarını gerekli kılan, yazmaya başlamadan önce onlara plan yaptıran ve bu plana bağlı olarak “Ne yazacağım?” ve “Nasıl yazacağım?” korkusundan kurtaran, ortaya çıkardıkları ürünleri geliştirebilmeleri için düzenleme ve düzeltme fırsatı veren ve en sonda da öğrencilerin çalışmalarını yayımlamalarına fırsat veren bir takım adımlar barındırır. Böylece yazma, öğrenci için işkence olmaktan çıkar ve severek yapacağı bir uğraşa dönüşür.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin ana dili olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmesini incelemeye yönelik çalışmalar mevcuttur. Ancak bu modelin Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yazma becerisini geliştirmeye dönük etkisini incelemeye yönelik çalışma yok denecek kadar azdır. Bu modelin bağdaşıklık öğelerinin kullanımına yönelik etkisini inceleyen çalışma ise hiç yoktur. Bu nedenle alandaki bu eksikliği gidermeye yönelik olması bu çalışmayı önemli hâle getirmektedir.

1.4. Varsayımlar

Çalışmanın planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde aşağıdaki varsayımlar dikkate alınmıştır:

1. Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hiçbir etki altında kalmadıkları;
2. Çalışma grubundaki öğrencilerin yazma başarıları üzerinde 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli dışında başka faktörlerin etkili olmadığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma,

1. Deney grubuna uygulanan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli ile;
2. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (Kilis TÖMER) B2 kurunda Türkçe öğrenen ve devamında C1 kuruna geçen 40 Suriyeli öğrenci ile;
3. Uygulama çalışmasının yapıldığı toplam 12 hafta ile;
4. 4+1 Planlı Yazma Modelinin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma başarısına ve bağdaşıklık araçlarını kullanımlarına yönelik etkisi ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmada en çok kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Ana dili: Bireylerin, ailesinden veya yaşadıkları toplumdan edinmiş oldukları dildir (TDK, 2011).

Yabancı dil: Bireylerin, ana dillerinin dışında öğrenmiş oldukları dil (TDK, 2011).

Beceri: Bireylerin, özelliklerine ve aldıkları eğitime bağlı olarak herhangi bir işi amacına uygun olarak gerçekleştirebilme yeteneğidir (TDK, 2011).

Dil becerisi: Öğrenme alanı olarak ifade edilen ve dilin okuma, dinleme, konuşma ve yazma süreçlerindeki yeterlilik (Onan, 2013: 80).

İlke: Doğruluğu konusunda tartışma bulunmayan düşünce veya kural (Özbay, 2006: 18).

Yaklaşım: Bir problemi ele alma, onu inceleme ve çözme işi (TDK, 2011).

Süreç temelli yazma: Yazmaya bir ürün olarak değil, bir süreç olarak bakan ve “nasıl yazıldı?” sorusuna cevap vermeye çalışan yaklaşımdır. Bu yaklaşımda yazma sürecinin nasıl işlediği, süreç sonunda elde edilen ürünlerin nasıl geliştirilebileceği ve öğrencilerin yönlendirilmesiyle daha iyi ürünler elde edilebileceği ileri sürülür (Ülper, 2008: 41).

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli: Öğrencilere yazma alışkanlığı ve nitelikli ürünler ortaya koyabilme becerisi kazandırmayı amaçlayan ve “hazırlık, yazma taslağı oluşturma, taslağı gözden geçirme/düzenleme, yazıyı düzeltme ve sunum” olmak üzere 5 aşamadan oluşan modeldir (Karatay, 2013: 29).

Metinsellik: Bir metni, metin olmayan unsurlardan ayıran ölçütler ve bir ürünün metin olması için gerekli koşullardır (Onan, 2013: 171).

Bağdaşıklık: Üretilen bir yazının metin olabilmesini ve metin içinde ilişkiler sağlayan dille alakalı unsurların tümüdür (Günay, 2017: 75).

Gönderge: Metinde, başka bir ögeye atıf yapan göstergedir (Bae, 2001: 56).

Bağlama ögeleri: İki bağımsız cümleyi veya kelimeyi bağlayan ögelerdir (Bae, 2001: 56).

Eksiltme: Metinde yer alan cümlelerden bir ya da birden fazla ögenin çıkarılmasıdır (Bae, 2001: 56).

Değiştirim: Bir metinde yer alan bir isim, fiil veya cümlelerin yerine, bunların yapmış olduğu görevi gerçekleştirebilecek başka bir ifadenin kullanılmasıdır (Ülper, 2008: 23).

Sözcüksel bağ: Aynı kavram alanıyla ilgili kelimelerin bir metinde kullanılması veya bir kelimenin birbirinin peşi sıra gelen cümlelerde kullanılması, kelimenin aynen tekrarı, eş anlamlısının veya zıt anlamlısının kullanılmasıdır (Karatay, 2011c: 82).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yabancı Dil Öğretimi

İnsanlar kendilerini anlaşılabilir bir şekilde ifade edebilmek, dertlerini ve meramlarını anlatabilmek için bir sisteme ihtiyaç duyarlar (Öztürk ve Ömeroğlu, 2015: 70). İnsanların kendilerini anlatabilmek amacıyla ortaya çıkarttıkları bu sistem dil olarak adlandırılmıştır. Buna göre dil, “Bireyler arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir vasıta, kendisine özgü kuralları olan ve bu kurallar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerin bir araya gelmesinden oluşmuş toplumsal bir yapıdır” (Ergin, 2006: 3) veya “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşmadır” (TDK, 2011). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere dil, insanları bir arada tutan, birbirleriyle anlaşmalarını sağlayan ve geleneklerini, göreneklerini, kültürel unsurlarını nesilden nesile, toplumdan topluma aktaran önemli bir yapıdır. Dil; insanların bir arada yaşamaları, birbirleriyle anlaşabilmeleri, dolayısıyla bir toplum oluşturmaları bakımından önem arz etmektedir. Yani bir topluluğun toplum olabilmesi için dil şarttır (Barın, 2004: 19). Toplulukların toplum olabilmelerinin sağlanabilmesi için ana dilinin eğitimi ve öğretimi önemli unsurlardan bir tanesidir.

Ana dili genellikle kişinin doğduğu ve yetiştiği aile ya da toplum tarafından kullanılan ve o çevrede öğrenilen dil olarak kabul edilmektedir (TDK, 2011). Ana dili şuuru; bir toplumu meydana getiren bireyler arasında ortak bir düşünce sistemi oluşturarak onlara dünyayı birlikte anlama ve kavrama becerisi kazandırır. Bu da toplumu oluşturan bireyler arasındaki ilişkiyi güçlendirir. Ana dilinin toplum üzerindeki etkisinin ve sağladığı kazancın çok olması, toplumların onun eğitimi ve öğretimi üzerine odaklanmasını sağlar (Sinan, 2006: 2).

Her ne kadar ana dili eğitimi ve öğretimi önemli olsa ve üzerinde yoğunlaşılsa da dili kullanma becerisinin gelişimi bir sıra izler (Cemiloğlu, 2001). Bu bakımdan dil edinme bir süreçtir ve ana dili eğitimi, işleyen bu sürece dışarıdan uygulanan “iyileştirme süreci” olarak kabul edilebilir (Demir ve Yapıcı, 2007: 179). Yapılan bu müdahalelerle gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetleri, bireyin ana dilini daha iyi ve etkin kullanmasına yöneliktir. Gerçekleştirilen eğitim öğretim süreciyle birey doğal süreçte edinmiş olduğu dil yanlışlarından kurtularak ana dilinin inceliklerini öğrenir.

Dil öğretiminin en temel amaçlarından biri bireylerin temel iletişim becerilerini geliştirmektir. Bu amaçla da anlama becerileri dinleme ve okuma ile anlatma becerileri konuşma ve yazma geliştirilmeye çalışılır. Birbirlerini anlayarak sağlıklı iletişim kurabilen bireyler yetiştirmek için de tüm ülkelerin eğitim sisteminde olduğu gibi ülkemiz eğitim sisteminde de dil eğitime, özellikle ana dili öğretimine çok büyük bir özen gösterilmektedir (Kavcar, 1999). Ana dili eğitimi ve öğretiminin dışında toplumlar küreselleşen dünya anlayışıyla dillerini yabancı dil olarak da öğretmeye önem vermektedir.

Yabancı dil kavramının ne zaman ortaya çıktığıyla ilgili kesin bilgiler bulunmamaktadır. Fakat toplumların birbirleriyle iletişim sürecine girmesi, gelişen teknoloji, küreselleşen dünya, eğitim olanaklarının gelişmesi, uluslararası ticaret ve göçler nedeniyle de ana dili eğitimi öğretiminin yanında yabancı dil öğretimine de ihtiyaç duyulmuş ve yabancı dil eğitimi çok büyük önem kazanmıştır. Yabancı dil edinme gereksinimlerinin belirmesiyle dil eğitimi alanında yapılan faaliyetler boyut değiştirerek yabancı dil öğretimini de kapsayacak genişliğe ulaşmıştır (Mete ve Gürsoy, 2013: 344). İnsanların yabancı bir dil öğrenme nedenleri olarak şunları saymak mümkündür:

- Yabancı bir ülkede eğitim görmek,
- Hayatını yabancı bir ülkede sürdürmek,
- Farklı dillerde yazılmış eserleri okuyabilmek,
- Kariyerini yükseltmek,
- Yabancı milletlerden arkadaş edinmek,
- Dini gereklilikler,
- Ticari ilişkiler kurmak.

Yabancı dil öğrenmenin faydalarını ise şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Dünyayı ve farklı bakış açılarını görmeye olanak sağlaması,
- İnsanların daha hoşgörülü olmasını sağlaması,
- Farklı kültürler hakkında farkındalık kazanmayı sağlaması,
- Yaratıcı düşünme becerisini geliştirmesi,
- Sanat dallarında gerekli terminolojiyi öğrenme imkânı sunması,
- Kendini yabancı dille ifade etme imkânı sunması,
- Yurt dışında eğitim alma imkânı sunması,
- İş bulmayı kolaylaştırması,

- Küreselleşen dünyada yer bulma imkânı sunması (İşcan, 2011: 4; Karadağ, 2017: 15-18).

Tüm bu nedenler ve yararlardan dolayı bireyler farklı dilleri öğrenme çabasına girmişler ve ülkeler de dillerini yabancı kişilere öğretmeye başlamışlardır. Türkiye’de de ticaret, göç, eğitim gibi nedenlerden dolayı yabancılara Türkçe öğretilmeye başlanmış ve yapılan eğitimlerin niteliği gün geçtikçe artarak bugünkü durumuna ulaşmıştır (Kara, 2010: 662). Özellikle son yıllarda yabancı öğrencilerin ülkemizin eğitim imkânlarından yararlanmak istemeleri ve bazı ülkelerde yaşanan iç savaşlar nedeniyle ülkemize gelen göçler neticesinde yabancılara Türkçe öğretimi ayrı bir önem kazanmıştır.

2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Hızla gelişen ulaşım ve iletişim araçları dünyamızı küçültmüş, yabancı dil kullanmayı diğer ülkelerle siyasal, bilimsel, kültürel, ekonomik alanlarda ilişkiler kurabilmek ve bu ilişkileri geliştirebilmek adına bir gereklilik hâline getirmiştir (Dilidüzgün, 1995: 2). Günümüz dünyasında yaşanan hızlı gelişmeler neticesinde uluslararası ilişkiler çok farklı bir boyut kazanmış ve insanlar arasında bir iletişim problemi ortaya çıkmıştır. Bu problemlerin ortadan kaldırılması amacıyla da yabancı diller öğrenilmeye başlanmıştır. Çünkü bir toplumda yaşayan insanlarla etkileşim kurabilmek için o milletin dilini öğrenmek şarttır. Daha çok dinî, ticari ve kültürel meselelerden dolayı bir yabancının farklı bir dili öğrenmesi çok eski zamanlardan beri ihtiyaç olarak görülmüş ve insanlar farklı dilleri öğrenme çabasına girmişlerdir (Biçer, 2012: 108). Türkçe de yaşadığı bölgelerde özellikle komşuluk ilişkisi kurduğu toplumlar tarafından öğrenilen bir dil olmuştur. Birbirleriyle iletişime ve etkileşime geçen topluluklarda sadece kültür alışverişi olmaz. Bu alışverişle birlikte aynı zamanda dil bazında da bir alışveriş gerçekleşir. Türkçe de özellikle yaşadığı bölgede bulunan diğer dillere alışverişe girmiş ve o dillere kelimeler vermiştir.

Özellikle günümüzde dünyanın küreselleşmesinden Türkçe de etkilenmiş ve Türkçe de insanların öğrenmeyi istedikleri diller arasına girmiştir. Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sadece Türkiye’de değil kamu kurumları, dernekler, sivil toplum kuruluşları gibi yapılar vasıtasıyla dünyanın birçok ülkesinde de yapılmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetleri ülkemizde üniversiteler bünyesinde kurulan Türkçe öğretim merkezleri, Türkçe eğitimi bölümleri ve vakıf veya diğer kurumların Türkçe öğretim birimlerinde yürütülmektedir (Alyılmaz, 2010:

729). Türkiye dışında ise bu faaliyetleri; Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı, elçilikler, Türkoloji ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri yürütmektedir. Ülkemizde veya farklı ülkelerde yaşayan yabancılar kendilerine sunulan bu imkânlardan yararlanarak Türkçe öğretimi (Büyükkız, 2011: 2; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012: 126) faaliyetlerine katılımatadılar.

UNESCO'nun yapmış olduğu bir araştırmaya göre Türkçe dünyanın en çok konuşulan beşinci dilidir (Güzel ve Barın, 2013: 20). Tespitlere göre yaklaşık 220 milyon insan Türkçe kullanmaktadır. En çok kullanılan ilk beş dilden biri olması, Türkî Cumhuriyetlerin eski önemini kazanması, bu ülkelerle ve diğer yabancı devletlerle kültürel, siyasal, ekonomik ilişki kurulması (Koç, 1993) Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde önemli bir yer tutmuştur.

Bir yabancı dili öğrenmek sadece o dili anlayıp konuşmak değildir. Yabancı dil öğrenen bireyler aracılığıyla toplumsal ilişkiler düzenlenir. Kurulan bu ilişkinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için, kültürel farklılıklardan kaynaklanan ayrışmaların önüne geçmek ve farklı kültürlerle hoşgörülle yaklaşabilen bireyler yetiştirmek gerekmektedir (Kızılaslan, 2010: 81). Bu nedenle yabancı bir dili öğrenen kişinin bu yabancı dili bir etkileşim aracı olarak öğrenirken benzer şekilde o dilin taşıdığı düşünce ve değerler dizgesini ve o dili konuşan toplumun kültürel öğelerini de öğrenmesi gerekmektedir (Dilidüzgün, 1995: 2). Çünkü toplumu oluşturan insanların davranışlarının tamamında o toplumun kültürünün etkisi vardır. İşte bu yüzden yabancı dil öğretiminde kültürel öğelerin aktarılması da büyük önem arz etmektedir (Tomalin ve Stempleski, 1993: 89). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde de bu unsur dikkate alınmakta ve eğitim öğretim faaliyetleri sadece dil öğretimi üzerine odaklanmamakta, aynı zamanda Türk kültürü de yabancılarla aktarılmaktadır. Türk kültürünün öğretilmesinin sebeplerinden biri de Türkçeyi severek öğrenen kişinin aynı zamanda Türkçenin ve Türkiye'nin kültür taşıyıcısı hâline gelmesidir (Barın, 2003: 312). Dolayısıyla Türkçenin yaygınlaşması ve daha fazla insan tarafından öğrenilmek istenmesi için bu şarttır. Tomalin ve Stempleski (1993: 89) kültür öğelerini aktarmanın birçok faydası olduğundan bahsetmiştir. Bu faydalardan bazıları şunlardır:

- İnsan davranışlarında kültürün etkisinin olduğunu anlamayı sağlar.
- Öğrenilen kültürdeki ortak durumlarda ortaya çıkan ortak davranışları anlamayı sağlar.

- Kültürün sonucu olarak bazı kelime ve cümlelerin her zaman aynı şekilde birbirinin ardından geldiğinin farkına varmayı sağlar.
- Öğrenilen kültürle ilgili genellemeleri objektif olarak değerlendirmeyi sağlar.
- Öğrenilen kültürle ilgili bilgi toplama isteği oluşmasını sağlar.
- Öğrenilen kültürle ilgili merak uyandırır.

Böylece bireyler dili öğrenirken kültür aracılığıyla dil ile ilgili birçok unsuru da öğrenme imkânı elde ederler. Çünkü unutulmamalıdır ki dil kültür aracılığıyla şekillenmektedir.

2.3. Dil  ğretiminde İlkeler

Dil  ğretimi özellikle de yabancı dil  ğretimi gelişg zel yapılabilecek bir iş değildir. Yabancı dil  ğretimi, hedeflere ulaşabilmek amacıyla düzenli bir sistem hâlinde yürütülmesi gereken faaliyetlerden oluşur. Dil  ğretiminin nasıl yapılacağı, eğitim sürecinde teoriğin pratiğe nasıl aktarılacağı ve yabancı dil öğretiminin temel ilkeleri ile belirlenmektedir ( nce, 2013: 150). Bu ilkeler genel olarak “dil öğretimini planlama, dört temel beceriyi dikkate alma, öğrenme ilkelerini dikkate alma (basitten karmaşığa, somuttan soyuta), bir seferde tek yapıyı sunma, hayata uygun h lde sunma, öğrencileri aktifleştirme, bireysel farklılıkları dikkate alma ve görsel ve işitsel araçlar kullanma” (Demirel, 2004: 24; Barın, 2004: 22-23; Doğan, 2009: 10; Güzel ve Barın, 2013: 258; önce, 2013: 143) şeklinde sıralanabilir

2.3.1. Dil  ğretimini Planlama

Yabancı dil  ğretiminde hedef kitle çok önemli bir unsurdur. Hedef kitlenin seviyesi, öğrenme amaçları, öğrenme ortamı, öğrencilerin ilgileri vb. durumlar dikkate alınarak hedef kitleye nelerin öğretileceği ve bunların ne kadar zamanda öğretileceği planlanmalıdır. Çünkü planlaması iyi yapılmış olan ders,  ğrenci başarısını da olumlu yönde etkileyecektir. Öğreticinin plan yapmadan  ğretim faaliyetlerine başlaması dersin hedeflerine ulaşmamasına neden olacaktır (Doğan, 2009: 11). Bu da eğitim sürecinde istendik bir durum değildir.

2.3.2. Dört Temel Beceriyi Dikkate Alma

Dil, anlama ve anlatma becerileri olmak üzere iki temel yapıdan oluşmaktadır. Bu yapıların bir bütün oluşturması sonucunda dil tam olarak ortaya çıkar ve işlevini gerçekleştirebilir. Çünkü dilin kullanımı esnasında becerilerin hepsine her an ihtiyaç

duyulabilir (Barın, 2004: 22). Bu nedenle dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri, başlangıç seviyesinden ileri seviyelere kadar öğretimin amaçlarına uygun bir şekilde planlanmalıdır. Hangi seviyede hangi beceriye ne kadar yer verileceği bu planlamanın içinde yer almalıdır (İnce, 2013: 151) ve faaliyetler bu plana bağlı kalınarak yürütülmelidir.

2.3.3. Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Gitme

Bireylerin rahatlıkla anlayabileceği basitlikte anlatımlara ve etkinliklere yer verilmesi, öğrenen kişinin kendisine olan güveninin artmasını ve hedef dile karşı tutumunun olumlu yönde etkilenmesini sağlamaktadır. Bu yüzden öğretilmesi gereken konular zorluk derecelerine göre bir sıralamaya tabi tutulmalıdır (Stefan, 2013: 61). Ayrıca önce gözle görülebilen, elle tutulabilen kavramların öğretilmesi eğitim sürecini hızlandıracak ve kolaylaştıracaktır. Somut ve basit bilgilerin öğretilmeden soyut ve zor olan bilgilerin öğrenilemeyeceği gerçeğinden (Güzel ve Barın, 2013: 251) hareketle öğretim süreci şekillendirilmelidir.

2.3.4. Bir Seferde Tek Yapıyı Sunma

Yabancılar Türkçe öğretiminde dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan biri de özellikle dil bilgisi yapılarında bir konunun tam olarak kavratılmadan diğer bir konuya geçilmemesidir (Demirel, 2004). Birden fazla yapıyı kavratmaya çalışmak veya yapı anlaşılmadan diğer yapıya geçmek kafa karışıklığına, unutulmaya ve eksik öğrenmeye neden olacaktır. Bu yüzden hedeflenen yapı tam olarak kazandırılmalı ve kalıcılığını sağlamak amacıyla da iletişimde kullanılan şekliyle örneklendirilerek (Barın, 2004: 23) öğrencilere sunulmalıdır.

2.3.5. Verilen Bilgilerin Hayata Uygunluğu

Dil öğretimini sağlam temeller üzerine oturtmak ve kalıcı hâle getirmek, derste öğrenilenlerin günlük hayatta kullanılıp kullanılmadığına bağlıdır (İnce, 2013: 153). Bu yüzden yabancı dil öğretiminde, öğretilenlerin gerçek hayatta bir karşılığının ve kullanılabilirliğinin olması gerekmektedir. Çünkü dili öğrenen birey topluma karıştığında öğrendiği bilgileri kullanabilmeli ve iletişimini gerçekleştirebilmelidir. Verilen bilgiler teorik olmaktan öteye geçemediğinde bireyler iletişim kurmakta zorlanacaktır.

2.3.6. Öğrencileri Aktifleştirme

Dil öğretiminde karşılaşılan sorunlardan biri de öğrencilerin dil öğreniminden çekinmeleri ve sürece yeteri kadar dâhil olamamalarıdır (İnce, 2013: 151). Bu nedenle dil öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlardan biri de öğrencilerin süreçte yaşadıkları çekinme durumlarının ortadan kaldırılması ve yaparak yaşayarak öğrenmelerin gerçekleştirilmesidir. Çünkü insanlar duyduklarının, gördüklerinin veya okuduklarının çok büyük kısmını unuturlar. Fakat yaşadıklarının çok büyük kısmını ise hatırlarlar (Barın, 2004: 23). Bu yüzden öğrencilerin tamamının sürece aktif olarak katılması gerekir. Her öğrenciye söz hakkı verilmesi, sınıf içi adaletin sağlanması ve öğrencilerin dikkatlerini çekip etkinliklere katılımını sağlayacak araç gereç ve materyallerin sınıfa getirilmesi gerekmektedir.

2.3.7. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma

Öğrencilerin bireysel özellikleri aynı değildir. Bu nedenle Türkçeye ve derse karşı ilgileri de aynı değildir. Yaş, öğrenme amacı, kültürü, seviyesi, öğrenme stili vb. durumlar öğrenciler arasında bireysel farklılıklara neden olabilmektedir. Öğrencilerin öğrenme hızlarının birbirinden farklı olduğu göz önünde bulundurulmalı ve süreç buna göre şekillendirilmelidir. Farklı öğrenme stiline sahip bireylere farklı öğrenme araçlarıyla eğitim imkânı sunulmalı ve öğretim ortamı zenginleştirilmelidir.

2.3.8. Görsel ve İşitsel Araçlar Kullanma

Teknoloji alanındaki gelişim eğitim öğretim faaliyetlerini de etkilemiş ve eğitimde kullanılan araçların da gelişmesine ortam hazırlamıştır (Demirel ve Yağcı, 2001: 86). Teknolojiye bağlı olarak gelişen araçların eğitim kurumlarına girmesiyle yapılan eğitim çalışmalarının niteliği artmış ve dersler daha verimli geçmeye başlamıştır. Farklı materyaller kullanılması öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme imkânı da sunduğundan faaliyetler daha ilgi çekici ve kalıcı hâle gelmiştir (Güzel ve Barın, 2013: 253). Yabancılar Türkçe öğretiminde de araçlardan faydalanmak gerekmektedir (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012: 53). Somutlaştırma ve basitleştirmenin en önemli yollarından birinin görselleştirme olduğu unutulmamalıdır. Süreçte farklı araç gereçlerden yararlanarak ders anlatan öğretici, farklı duyu organlarına hitap ettiği için daha kalıcı ve kolay öğrenmelerin gerçekleştirilmesine katkı sunar.

2.4. Yazma

İletişim ve etkileşim hayatın kaçınılmaz bir parçasıdır. En basit anlamıyla bireyler arasında bilgi, duygu, düşünce ve isteklerin aktarılması anlamına gelen iletişim, bireylerin kendilerini etkili ve tam anlatabilmesi için gerekli olan bir süreçtir (Temizkan, 2010: 626). İletişim araçlarından biri olan ve insanların duygu ve düşüncelerini bildirmeye yarayan bir araç olarak tanımlanabilen dil ise duygu, düşünce veya isteklerin, ortak öğelerden yararlanılarak başkalarına iletilmesini sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir dizgedir (Vardar, 1988: 46 Aksan, 2007: 55). Dil hem birey açısından hem de yaşanan toplum açısından iletişim için en etkili araçtır (Onan, 2013: 78) ve dil sözcüklerin rastgele birleşiminden meydana gelen bir bütün değildir. Dili meydana getiren parçaların düzenli bir ilişkiye girmeleri sonucunda şekillenen bir dizge ve uzlaşım ürünüdür (Onan ve Baş, 2009: 114). Sistemli ilişki sonucunda şekillenen dil, iletişim işlevini anlama ve anlatma becerileriyle gerçekleştirir. Anlama becerileri okuma ve dinleme; anlatma becerileri ise konuşma ve yazmadan oluşur.

Temel dil becerilerinden biri olan yazma; duygu, düşünce veya herhangi bir konuyu beyinde yapılandırma, bunları cümle ve paragraflara göre düzenleme ve belli kurallara bağlı kalarak yazı ile anlatmaktır (Sever, 2004: 24; Güneş, 2007: 159; Özbay, 2007: 115; Temizkan, 2010: 627; Göçer, 2012b: 186). İnsanlar edindikleri tecrübeleri sonraki nesillere aktarma ihtiyacı duymuş bu nedenle bu tecrübelerini kaydedebilmek için yazıyı ortaya çıkarmışlardır (Calp, 2010: 68) ve hiçbir yetenek veya buluş yazının keşfinden daha fazla insanoğluna katkı sunmamıştır (Karatay, 2011a: 21). Söyleneni kaydetme araçlarından ve kendini ifade etme becerilerinden biri olan yazma en az diğer beceriler kadar önemlidir. Edinilen dil etkinliklerinin iki amacı vardır: Birincisi dinleme ve okuma becerileriyle verilmek istenen mesajı almak, ikincisi ise konuşma ve yazma becerileri ile en doğru şekilde karşı tarafa aktarmaktır. Uzun çabalar sonucu kazanılan yazma becerisi sadece iletişim aracı olarak değil yazının estetik bir unsur olarak da kullanılabilmesi yönüyle temel dil etkinliklerinin en önemli parçasını oluşturmaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2016: 19).

2.4.1. Yazmanın Yararları ve Yazma Eğitimi

Dil eğitim süreci, anlama ve anlatma becerilerini bireylere edindirme sürecidir. Ancak dil becerilerinin bireylere kazandırılma süreci oldukça uzun ve çok yönlü olma gibi bir özelliğe sahiptir. Bu süreçte bireyler dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini mekanik biçimde değil, tüm becerilerle elde edilen kazanımları kullanarak

çözümleyici ve eleştirel sonuçlara ulaştıran bir şekilde edinirler (Güzel ve Karatay, 2013: 279). Dilin kullanılmasında bütün becerilerde elde edilen kazanımların kullanılması oldukça önemlidir. Çünkü bütün beceriler diğerleriyle ilişkilidir (Çakır, 2003: 32) ve birinin eksikliği diğerlerini de etkiler.

Anlama ve anlatma becerilerinden dinleme ve konuşma becerileri, ailede ve sosyal ortamlarda edinilmeye başlar. Okuma ve yazma becerileri ise çocuğun okul hayatına başlamasıyla kazanılır. Becerilerin kazandırılmasında dikkat edilecek önemli noktalardan biri, becerilerin birbirini tamamlayacak ve destekleyecek şekilde (Göçer, 2012a: 241) gerçekleştirilmesi gerektiğidir.

Yazma da konuşma gibi başkalarıyla iletişime geçmenin ve kendini ifade etmenin bir yoludur ve yazma insanların günlük yaşamlarında işlerini halletmekten duygu ve düşüncelerini ifade etmeye kadar kullanılan bir beceridir (Özdemir ve Binyazar, 1977). Bu nedenle yazma çalışmaları sadece yazmayı edinmeyi değil, nitelikli ve etkili yazma becerisi kazandırmayı (Gündüz ve Şimşek, 2016: 19) hedeflemektedir.

Yazmanın temelde iki açıdan önemi vardır. Birinci önemi yazar açısından, Yazar okuduklarından, gözlemlerinden veya yaşadıklarından hareketle zihninde oluşanları paylaşmak ister. İkinci önemi ise okur açısından, Çünkü okur, yazarların ortaya çıkarmış oldukları ürünlerin tüketicisidir (Göçer, 2014: 29). Bu iki öneminin yanında yazmanın birçok faydasını saymak da mümkündür. Byrne'ye (1988: 8) göre yazmanın yararları şunlardır:

- Yazma, farklı öğrenme şekillerini fark etmemizi ve geliştirmemizi sağlar.
- Bağlamı öğrenmemize katkı sunar.
- Dili ne kadar bildiğimizi ve kullanabildiğimizi gösterir.
- Sınıf içinde farklı etkinlikleri kullanmamızı sağlar.
- Dilin kullanım alanlarını görmemizi sağlar.

Güneş (2013: 160) ise yazmanın faydalarını şöyle sıralamıştır:

- Yazma zihinsel süreçlerin harekete geçirilerek fikirlerin düzenlenmesini ve cümleler, paragraflar hâlinde iletişim kurulmasını kolaylaştırmaktadır.
- Yazma, düşüncelerin kâğıda aktarılmasını sağladığı için kolay inceleme, karşılaştırma ve yeniden düzenleme imkânı sunar.
- Yazma, düşünmeye imkân sağlamaktadır.

- Yazma, birçok duyguya dokunma imkânı sunmaktadır.

Byrne (1988: 8) ve Güneş'in (2013: 160) de belirttiği üzere yazma çalışmalarının ve yazma eğitiminin bireylere birçok faydası bulunmaktadır. Bu faydalardan yola çıkarak eğitimde yazma becerisinin hedeflerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Yazma, öğrencilerin öğrenme sürecini kontrol altında tutmaya,
- Öğrencilerin ulaştıkları seviyeyi belirlemeye,
- Öğretilen yapıların pratiğe dökülmesine,
- Yapılan yanlışların ortaya çıkarılmasına,
- Noktalama işaretlerinin ve yazım-ımla kurallarının öğretilmesine,
- Dil becerilerinin gelişmesine,
- Yaratıcı ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesine,
- Öğrenilenlerin kalıcı hâle getirilmesine (Çakır, 2010: 167) katkı sağlamak.

Yazma becerisi, diğer becerilerin içinde en son ve en zor kazanılan beceridir (Açık, 2008: 3; Bağcı ve Başar, 2013: 310; Erol, 2016: 183). Öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiklerini göstermelerinin yolu konuşma ve yazma becerilerini kullanmalarıdır. Bu iki beceriden de yazma becerisi öğrencileri daha fazla zorlayan beceridir (Çakır, 2010: 171) ve öğrenciler enerjilerinin çok büyük kısmını yazma becerisi için kullanırlar. Çakır'a (2010: 171) göre öğrencilerin yazma becerisinde zorlanmalarının nedenleri şöyledir:

- Yazabilmek için çok iyi bir dil bilgisine ihtiyaç vardır.
- Düşünülenlerin yazılı olarak ifade edilmesi oldukça zordur.
- Yazmanın çok fazla kuralı vardır.
- Yazılacak konu hakkında yeterli bilgi yoksa bir ürün elde edilemez.
- İyi bir yazı için dilin çok iyi bilinmesi gerekir.
- Noktalama işaretlerini olması gerektiği gibi kullanmak zordur.
- Anlatım bozukluğu yapmadan anlamlı cümleler kurmak zordur.

Çok önemli bir beceri olmasına rağmen öğrencilerin en zor kazandıkları bu becerinin etkili bir şekilde kullanılmasının sağlanması gerekmektedir. Bunun birçok yolu da vardır. Farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilerin yazmaya karşı tutumları değiştirilmeli ve yazma becerisi sıkıcı, zorlanılan bir beceri olmaktan

çıkarılmalıdır. Widowson (1984: 64) yazmanın sevilmeyen ve zorlanılan bir faaliyet olmaması için dil kurallarının öğretilmesi üzerine yoğunlaşılmasına; dilin akıcılığı, iletişimin amaçları ve öğrencilerin içsel güdülerine dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir (Widowson'dan akt. Kuş ve Bakır, 2013: 396). Ayrıca Raimes (1983) de yazma sürecinden yeteri kadar verim alınmasının yollarını; öğrencilerin dikkatini çekecek yeteri kadar yazma konusunun belirlenmesi, bu konuların öğrenci için bir anlam ifade ediyor olması, öğrencilerin ortaya koymuş oldukları eserleri okuyan birilerinin olması ve öğrencilerin iş birliği yaparak birlikte çalışması şeklinde sıralamıştır (Raimes'den akt. Deneme, 2008). Yazma çalışmalarının başarıya ulaşması ve istenilen verimin elde edilmesi, iyi bir ürünün ortaya konulması ile gerçekleşir. İyi bir ürünün ortaya konulması ise belli aşamaların geçilmesiyle mümkün hâle gelir. Bu aşamalar "hazırlık, yazma taslağı oluşturma, gözden geçirme, düzeltme ve yayımlama" olarak sıralanabilir (Karatay, 2011a: 24). Bu aşamaları Temizkan (2003: 5) da şu şekilde açıklamıştır:

- Yazma konusunun seçilmesi.
- Belirlenen konunun sınırlandırılması.
- Konunun ana maddesinin belirlenmesi.
- Plan yapılması.
- Konu ile ilgili araştırma yapılması.
- Düşüncelerin anlamlı bir şekilde yazılması.
- Ortaya çıkan çalışmanın incelenmesi ve düzeltilmesi.

Bu aşamalara etkin olarak katılan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri daha hızlı gelişecektir (Karatay, 2011a: 24) ve yazma becerisi öğrenciler için zor bir beceri olmaktan çıkacak, öğrencilerin seyerek katılacağı etkinlik hâline gelecektir.

Yazma becerisi sadece konunun verilerek konu ile ilgili yapılacak yazma çalışmasıyla geliştirilebilecek bir alan değildir. Bu beceri öğrencilerin hazırlık, planlama, araştırma, ortaya çıkanları sınıflandırma ve sıralama gibi aşamaları takip edebilmeleriyle etkili bir beceri hâline gelebilecektir. Bu nedenle yazma becerisinin geliştirilebilmesi özel önem isteyen bir iştir. Ayrıca yazma becerisinin geliştirilmesi uygulamalara dayalı olarak gerçekleşir. Myers (1993) de yazmanın ancak yazarak geliştirilebileceğinden ve bunu yaparken de araştırma, gözden geçirme ve yeniden düzenleme aşamalarını takip etmek gerektiğinden bahsetmektedir.

2.4.2. Yazma Eğitiminde Kullanılan Etkinlikler

Yazma becerisinin geliştirilmesinde yer verilmesi gereken bazı etkinlikler vardır. Bu etkinlikleri yazma öncesi etkinlikleri, yazma esnası etkinlikleri ve yazma sonrası etkinlikleri şeklinde sınıflandırmak ve bunları öğrenci ve öğretici yönünden ele almak mümkündür (Demirel, 2004: 109):

2.4.2.1. Yazma Öncesi Etkinlikler

a. Öğrenci yönünden

Hangi konuda çalışma yapacağını belirleme.

Hitap edilecek kitleyi belirleme.

Konuyla ilgili sahip olunan bilgileri yoklama.

Kullanılacak dil bilgisel yapıları belirleme.

b. Öğretici yönünden

Yazma çalışması yapılacak konuyu belirleme.

Konuyla ilgili kelime ve terimleri aktarma.

Konuyla ilgili verilen kelimeler ve diğer yapılar hakkında bilgi verme.

Çalışmanın ilk paragrafını öğrencilerle birlikte oluşturma.

2.4.2.2. Yazma Sürecindeki Etkinlikler

a. Öğrenci yönünden

Verilen kelimelerden yine verilen dil yapılarından yararlanarak paragraf oluşturma.

Kelimelerden faydalanma.

b. Öğretici yönünden

Sorular vasıtasıyla öğrencilerin konu hakkında fikir yürütmelerini sağlama.

Yazma esnasında öğrencilerin sorularını cevaplama.

2.4.2.3. Yazma Sonrası Etkinlikler

a. Öğrenci yönünden

Yazdıklarını gözden geçirerek kendini sorgulama.

Fikirlerinde tutarlılık olup olmadığı konusunda çalışmasını kontrol etme.

Konuyu tam olarak aktarıp aktaramadığını kontrol etme.

Uygun kelime ve dil yapılarını kullanıp kullanmadığını kontrol etme.

Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin etkili bir şekilde sunulup sunulmadığını kontrol etme.

Yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin uygunluğunu kontrol etme.

Doğru başlığı bulmaya çalışma.

Sayfa düzenine dikkat etme.

b. Öğretici yönünden

İlk paragrafı birlikte oluşturulmuş konuların, öğrenciler tarafından oluşturulan ikinci paragrafını da tahtada örnekleme (Demirel, 2004: 109-110).

2.5. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi

Yabancılar Türkçe öğretmenin temel amacı, dil becerilerini etkili ve doğru bir şekilde kullanarak dilin tüm imkânlarından faydalanan bireyler yetiştirmektir. Bu yüzden becerilerin tam edinilmesi ve iletişimde bunlardan yararlanılabilmesi için hepsine ayrı ayrı önem verilmelidir. Yabancılar Türkçe öğretirken anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminde doğal sıranın takip edilmesi oldukça yaygın bir görüştür. Birey önce duyacak, sonra konuşacak ve ardından okumayı en sonda da yazmayı öğrenecektir (Ünsal, 2008: 47). Türkçe öğrenen yabancı bireylerin en temel amacı Türkçeyi tam öğrenerek iyi bir dil kullanıcısı olmaktır. Bu da sadece Türkçeyi tam edinmekle ve tüm becerilerde başarıya ulaşmakla sağlanabilir. Bu becerilerin arasında da yazma becerisinin dikkate alınması ve geliştirilmesi son derece önemlidir. Çünkü yabancı öğrencilerin yazma becerilerinin, özellikle üniversite eğitimlerinde, başarılarını etkilediği bilinen bir gerçektir (Büyükkız, 2012: 71). Bu gerçek yabancılar Türkçe öğretiminde göz ardı edilemez.

Yazma becerisi, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde; dil bilgisi yapılarının kullanımı, şekil ve cümle bilgisi farkındalığı, sahip olunan söz varlığı düzeyi gibi ölçütlere göre gelişim gösterir (Baş ve Turhan, 2017: 1233). Bu yüzden Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek, istenilen seviyeye ulaştırmak ve yaptıkları yanlışları en aza indirebilmek için temel seviyeden itibaren düzenli yazma çalışmalarına yer vermek gerekmektedir (Büyükkız ve Hasırcı, 2013a: 62). Hughey'e (1983) göre yabancı dil öğrenen bireyler, yazma

becerilerini tam olarak gösterene kadar ikinci dillerinde tam olarak istenilen seviyeye ulaşamayacaklardır. Bu da yabancı öğrenciler için yazma becerisinin geliştirilmesinin ne denli önemli olduğunu ve yazma becerisini geliştiremeyen bireylerin asla Türkçeyi tam olarak öğrenip kullanamayacaklarının bir göstergesidir.

Reimes (1983) de yazma becerisinin yabancı dil öğrenmede çok önemli olduğunu belirtmiş ve öneminin nedenlerini de şöyle sıralamıştır:

- Yazma çalışmaları, dil bilgisi yapılarını, kelimeleri ve kalıplaşmış söz varlıklarını geliştirmektedir.
- Bireyler, yazma çalışması yaptıkları zaman, pratikte öğrendiklerini uygulamaya dökabilmekte ve dili öğrendiklerinin de ötesinde kullanabilmektedir.
- Bireyler, yazma çalışması yaparken yeni öğrendikleri yapıları kullanmaya özen gösterirler bu da öğrenmelerini pekiştirmektedir (Raimes'den akt. Deneme, 2008: 13).

Hughey (1983) de yabancı dil öğrenirken yazma becerisini geliştirmenin çok faydalı olduğunu belirtmiştir. Ona göre yazma; iletişimin, eleştirel düşünmenin ve problem çözmenin en önemli yollarından biri, bireyin kendisini yenileme kaynağı ve sosyal çevreyi kontrol etme araçlarından biridir.

Türkçenin ana dili olarak öğretilmesinde olduğu gibi yabancılara öğretiminde de yazma becerisi en zor beceri olarak kabul edilmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin plan, yazım ve noktalama, düşünceler, düzenleme, yaratıcılık, bağdaşıklık ve tutarlılık açılarından yetersiz olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum öğrencilerin yazma çalışmalarını nasıl oluşturacaklarını bilmediklerinin göstergesidir. Buna göre öğrencilere öncelikle yazacağı konuyu belirlemesini, nasıl yazacağını, çalışmasına nasıl başlayacağını öğretmemek(Topuzkanamış, 2014: 275) bu sorunların nedeni olarak görülebilir.

Myers'e (1993) göre yazma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin öncelikle bireysel olarak çaba harcaması ve yazma çalışması yapmasıyla mümkündür. Ancak bunun yanında sınıfta yazma çalışmaları yapmak öğrencilerin doğru ve etkili yazma becerisini geliştirmelerine imkân sağlamaktadır. Bu nedenle sınıf içi etkinlikler önemli bir yer tutmaktadır. Demirel (2004: 110-113) de sınıf içi yazma çalışmalarıyla öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilebileceğinden bahsetmiş ve yapılacak çalışmaları üç kategoride ele almıştır:

- **Kontrollü yazma**

Her düzeyde yer verilebilecek olan kontrollü yazma, öğrencilerin hedef dildeki kelimeleri ve dil yapılarını doğru şekilde yazmalarına imkân veren çalışmadır. Sınıf içinde kontrollü yazma çalışmalarına dönük alıştırmalar şunlar olabilir:

- Yer değiştirme çalışmaları
- Dönüştürme etkinlikleri
- Örneğe uygun bir metin oluşturma
- Yeniden sıralama
- Sorulara cevap verecek paragraf oluşturma
- Tamamlama etkinlikleri

- **Güdümlü yazma**

Öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri ve cümle yapılarını kontrollü bir şekilde kullanmalarına anlamlı bir paragraf oluşturmalarına imkân veren güdümlü yazma çalışmalarına dönük sınıf içi alıştırmaları şunlardır:

- Dikte
- Dikteli kompozisyon (Dicto-Comp)
- Not alma
- Özetleme
- Öz yazma
- Ana hatları belirleme
- **Serbest yazma**

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kendi üsluplarına ve yazım kurallarına göre yaptıkları yazma çalışmalarıdır. Bu tür çalışmalarda genellikle öğrencilere birkaç konu verilir ve bunlardan birini seçerek yazmaları istenir ve bu yazılar belli bir kelime sayısı ile sınırlandırılır. Sınıf içinde kullanılabilecek serbest yazma çalışmalarına yönelik alıştırmalar şunlardır:

- Kompozisyon yazdırma (betimleme, hikâye etme, tartışma, görüş bildirme)
- Mektup yazma
- Edebi yazılar yazma (Demirel, 2004: 110-113).

Sınıf içinde yapılabilecek bu çalışmalar ile öğrencilerin yazma becerilerini istenilen düzeye ulaştırabilmek mümkündür. Ancak unutulmamalıdır ki öğrencilerin

öncelikle yazmayı istemeleri gerekmektedir. Birçok öğrenci yazamayacağını düşünür ve buna bağlı olarak da yazmak istemez. Bunun nedeni öğrencilerin kendilerine güvenmemeleri, yazma çalışmalarını sıkıcı bulmaları veya yazma konusu hakkında yazacak bir şey bulamamalarıdır. Bu nedenle öğrenciler yazmaya teşvik edilmeli ve yazma çalışmaları sıkıcı bir uğraş olmaktan çıkarılmalıdır (Koban Koç, 2015: 176). Cowley (2011) de yazma çalışmalarının sıkıcı olması durumunda öğrencilerin motive olamayacaklarını ve çalışmalara istenilen düzeyde katılamayacakları için çalışmalardan verim alınamayacağından bahsetmiştir. Buna karşın öğrencilerin motivasyonu üst düzeye çıkarıldığında istenilen verimin elde edilebileceğini belirterek öğrencilerin yazmaya karşı motivasyonlarını artırma yollarını şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrencilerin neden yazmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmesi,
- Yazma çalışması yapılacak ortamın düzenlenmesi, uygun hâle getirilmesi,
- Yazmayı sıkıcılıktan kurtaracak yöntem, teknik ve etkinliklere yer verilmesi,
- Çalışma öncesinde hazırlık yapılması,
- İlgi duyulan konulara öncelik verilmesi,
- Yazma becerisinin öneminin vurgulanması,
- Pekiştirme,
- Cesaretlendirme.

Yine Tiryaki (2013: 39) de yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirebilmek için bazı hususlara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu hususlar şöyledir:

- Yazma çalışması yaptırılacak öğrencilerin özellikleri iyi bilinmelidir (ana dili, kültürel özellikleri, yaşı vb.).
- Olumsuz aktarımların önüne geçilmelidir. Bu da öğrenci özelliklerini bilmekle mümkündür.
- Düzenli ve planlı yazma çalışmaları yaptırılmalıdır.
- Çalışmaların tüm aşamalarında öğrencilere rehberlik edilmelidir.
- Farklı metin türlerinde farklı anlatım yollarından yararlanılarak çalışmalar yaptırılmalıdır.

Böylelikle öğrenciler yazma becerisinin kendilerinde oluşturduğu güven zedelenmesinden kurtulacak ve seviyelerine uygun, nitelikli eserleri ortaya çıkarabilecekleridir.

2.6. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Öğretiminin Aşamaları

Yazma becerisinin kazandırılması salt dil bilgisi yapılarının doğru kullanılması veya sözcüklerin yanlış yazılmamasının öğretilmesinden oluşmamaktadır. Bunları anlamlı bir şekilde bir araya getirmek ve metin oluşturmak gerekmektedir (Tiryaki, 2013: 40). Bu nedenle öğrencilere yazma eğitimi verilirken bazı aşamalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu aşamalar sırasıyla şunlardır (Bağcı ve Başar, 2013: 311-320; Tiryaki, 2013: 40-41):

2.6.1. Alfabe Öğretimi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin ilk aşaması alfabenin öğretilmesidir. Türkçede sözcüklerin oluşumu sesli ve sessiz harflerin uyumuyla oluşmaktadır. Bu nedenle alfabedeki sembollerin ses değerinin kavratılması başlangıç için çok önemlidir (Bağcı ve Başar, 2013: 311). Özellikle farklı alfabe kullanan ülkelerden gelen öğrenciler için en önemli aşamalardan biridir. Çünkü farklı alfabe kullanan öğrencilerin ilk aşamada yazmada zorlanmaları oldukça normaldir. Bu durumda alfabe öğretiminde çeşitli sembol veya resimler kullanılarak hem öğrencilerin daha kolay öğrenmeleri (Tiryaki, 2013: 40) hem de yazmada yaşadıkları zorlukları aşmaları sağlanabilir.

2.6.2. Kelime Öğretimi

Bir dilin bünyesinde yer alan sözcükler, bir nesnenin anlamını soyut veya somut olarak karşılayan dil birimleridir. Sözcükler bazen kavramların önemli bir parçasıyken bazen de kavramın kendisi olabilmektedir ve dilin tüm alanlarının kullanılabilmesi kelime dağarcığının zenginliğiyle alakalıdır (Karatay, 2007: 142-143). Kelime öğretimi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çok önemli bir yere sahiptir. Kelime hazinesi gelişmiş bireyler hedef dili çok daha iyi anlarlar ve kullanabilirler (Başkan, 2019: 164). Kelime öğretimi için farklı yöntem ve teknikler kullanılabilir ancak kelime öğretirken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Birincisi, ilk olarak seviyeye uygun kelimelerin seçilmesidir. Türkçede henüz seviye sözlükleri hazırlanmamıştır (Bağcı ve Başar, 2013: 312). Bu nedenle öğrenci grubunun seviyesi dikkate alınarak uygun kelimelerin seçimi yapılmalıdır. Barın'a

(2003: 311) göre kelime öğretimine önce organ ve akrabalık adları, sayılar, günlük yaşamda çok kullanılan isim ve fiiller ile yine sık kullanılan deyim ve atasözleri ile başlanmalıdır. Kelime öğretiminde dikkat edilmesi gereken ikinci husus ise hangi seviyede kaç kelime öğretileceğidir. Seviyelere göre kaç kelimenin öğretileceği bireylerin Türkçe öğrenme amaçlarıyla yakından ilgilidir. Buna göre öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine göre kelime öğretimi çalışmaları gerçekleştirilmelidir (Tiryaki, 2013: 40). Kelime öğretiminin nasıl yapılacağı ise farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Demirel (2004: 107-108), sözcük öğretiminde kullanılabilecek bazı önerilerde bulunmuştur:

- Kelimeyle ilgili gerçek nesnelerin veya numunelerinin gösterilmesi,
- Mümkünse jest veya mimiklerle gösterilmesi,
- Film, gazete resimleri, afiş, slayt vb. görsel araçların kullanılması,
- Önceden edinilen bilgilerden hareketle açıklama yapılması,
- Sözlükten karşılığının buldurulması,
- Kelimelerin anlamını okudukları veya dinledikleri metinden hareketle tahmin etmelerinin sağlanması (Demirel, 2004: 107-108).

Brown (2001) da kelime öğretiminde uyulması gereken bazı ilkelerin olduğundan bahsetmiştir. Ona göre dikkat edilmesi gereken ilkeler şunlardır:

- Kelime öğretimi için ayrı bir ders saati oluşturmak.
- Kelimelerin bağlam içinde öğrenilmesini sağlamak.
- İki dilli sözlüklerin kullanımını sınırlandırmak.
- Strateji oluşturmaya destek sağlayarak kelimelerin anlamını tahmin etmelerine yardımcı olmak.

- Planlı bir sözcük öğretimi gerçekleştirmek (Brown, 2001: 377'den akt. Büyükkız ve Hasırcı, 2013b: 150).

2.6.3. Cümle Öğretimi

Bir yargıyı bildirmek amacıyla tek başına çekimli bir fiil veya çekimli bir fiille kullanılan kelimeler dizisi (TDK, 2011) olarak tanımlanabilen cümle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kelime öğretiminden sonra gelen aşamadır. Cümle öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için kelime öğretiminin tam anlamıyla gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Bağcı ve Başar, 2013: 314). Çünkü kelime bilgisiyle cümle doğrudan ilişkilidir. Sahip olunan kelimeler doğru bir şekilde kullanıldığında

anlam kazanır ve kendini ifade aracı olarak kullanılabilir. Dolayısıyla kelime bilgisi kadar o kelimelerin düzgün bir cümle oluşturacak şekilde kullanılması da önemlidir (Erol, 2016: 192).

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken cümle düzeyinde karşılaştıkları bazı sorunlar vardır. Bu sorunlardan ilki Türkçenin sahip olduğu söz dizimidir. “Özne, nesne ve yüklem” şeklinde yer alan Türkçe söz dizimi, ana dilleri farklı söz dizimine sahip öğrenciler için bir zorluk teşkil etmektedir (Tiryaki, 2013: 40). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde de öğrencilerin zorlandıkları bir alan (Öztürk, 2003: 1) olan dil bilgisi öğretimi yabancı öğrencilerin yaşadıkları diğer bir sorundur (Demir, 1993: 188). Dil becerilerinin gelişmesinde önemli bir yere sahip olan dil bilgisi, temel becerilerden bağımsız düşünülmemeyecek bir alandır (Öztürk ve Ömeroğlu, 2015: 70). Ancak yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisinin yeri ne olmalıdır? Bu sorunun cevabıyla ilgili henüz bir görüş birliğine varılmamıştır (Bağcı ve Başar, 2013). Dil bilgisi yapılarının kullanılmadan doğru cümle kurulması ve kendini ifade etme aracı olarak kullanılması mümkün değildir. Fakat dil bilgisi kurallarının da öğretilmesi Türkçenin rahatça iletişim aracı olarak kullanılabilmesi anlamına gelmemektedir (Karababa, 2009: 274). Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına göre değişmekle birlikte, cümle yanlışlarını en aza indirmek ve öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla dilin temel kurallarını öğretmek yeterli olacaktır. Öğretilen kurallar ve yapıların da öğrencilere kavratılarak kazandırılması gerekmektedir (Öztürk, 2015: 230). Cümle yanlışlarının en aza indirilebilmesi için de çok fazla alıştırma yapmak gerekmektedir. Bu alışırmalara şu örnekler verilebilir:

- Farklı yerlerde kullanılabilecek cümle oluşturma etkinlikleri,
- Yapısında bozukluk bulunan cümlelerin düzeltilmesine yönelik çalışmalar,
- Yapısında yanlışlık olmayan ama anlam yönünden bozukluk bulunan cümlelerin düzeltilmesine yönelik çalışmalar,
- Türkçede kullanılan tüm cümle türlerinde çalışmalar yapılması,
- Zor ve karmaşık cümlelerin çözümlenmesine yönelik çalışmalar,
- Yeni öğelerin eklenmesiyle oluşturulan cümle genişletme çalışmaları,
- Eksik cümlelerin uygun öğelerle tamamlanmasına yönelik çalışmalar,
- Bir cümlenin uygun öğelerle tamamlanmasına yönelik çalışmalar (Cümlenin yapısında gerçekleşen değişimler gözlemlenebilir.),

- Verilen paragrafta boş bırakılan yerlerin uygun kelime ve cümlelerle tamamlanmasına yönelik çalışmalar,
- Bir durumun farklı cümlelerde ifade edilmesine yönelik çalışmalar,
- Bağımsız kelimelerden anlamlı cümlelerin kurulmasına yönelik çalışmalar,
- Karışık sıralanmış cümlelerden oluşan paragrafı anlamlı bir bütün hâline getirme çalışmaları vb. (Çotuksöken, 1983: 93-94).

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin cümle düzeyinde karşılaştıkları bir diğer sorun da yazım ve noktalama kurallarıdır (Çotuksöken, 1983: 94). Her dilin kendine özgü noktalama ve imla kuralları vardır ve bu kurallar yazılı anlatımda daha fazla önem kazanmaktadır (Bağcı ve Başar: 2013). Bu nedenle Türkçeye ait kurallar öğrencilere kazandırılmalı ve özellikle yazma derslerinde yaptıkları yanlışlara yönelik dönütler verilmelidir.

2.6.4. Paragraf Öğretimi

Yabancılar Türkçe öğretiminin cümle öğretiminden sonraki aşaması paragraf oluşturma çalışmalarının yer aldığı paragraf öğretimidir. Kelime ve cümle öğretimi aşamasına bağlı olan paragraf öğretimi ancak bu ikisinin tam öğrenilmesinden sonra istenilen düzeye ulaşılacak aşamadır (Erol, 2016: 192). Yabancılar Türkçe öğretiminde paragraf düzeyinde çalışmalar ortaya koymak önemli bir aşamadır. Çünkü bir bireyin yabancı bir dilde paragraf yazabilmesi o dili iyi öğrendiği anlamına gelmektedir. Bu nedenle öğrencilerin bolca uygulama yapmaları, dikte çalışmaları yapmaları, karışık diyalogların düzenlenmesi, verilen resimlerden hareketle gördüklerini anlatmaları gibi etkinliklerle (Tiryaki, 2013: 41) paragraf öğretimi gerçekleştirilmelidir.

2.6.5. Metin Öğretimi

Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü (TDK, 2011) şeklinde tanımlanabilen metin, birbirini takip eden cümlelerin anlamlı bütünler oluşturduğu yapı (Günay, 2017: 44) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yabancılar Türkçe öğretiminde metin düzeyinde çalışmalar genellikle öğrencilerin bir ürün ortaya koydukları kompozisyon çalışmalarıyla gerçekleştirilmektedir. Ancak yapılan uygulamalar doğru ve işlevsel olmalıdır. Bir konunun, atasözünün veya anıların yazdırılması gibi yazma yanlışları (Yıldız vd. 2006:

2013) öğrencilere yazma açısından bir şey kazandırmayan aksine yazmaya karşı soğumalarına neden olan çalışmalardır. Bu nedenle yazma çalışmalarında metin oluşturulurken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Bu hususlar şöyle verilebilir:

- Yazının bölümlerine dikkat edilmeli ve buna göre plan yapılmalıdır.
- Paragrafların her birinde bir düşünce, duygu veya olay ele alınmalıdır.
- Paragraflarda bu düşünce, duygu veya olay açıklanmalıdır.
- Paragraf; duygu, düşünce veya olay tamamen açıklandıktan sonra bitirilmelidir.
- Paragrafın temel düşüncesi bir cümlede belirtilmelidir.
- Gereksiz ayrıntılara yer verilmemelidir.
- Konuyla ilgili, dikkat çekici bir başlık konulmalıdır.
- Oluşturulan metindeki her cümle tekrar okunmalıdır (Barın, 2009: 28-29). Öğrencilerin dikkatlerinin konuya çekilmesi ve yazmaya karşı güdülenmeleri bu süreçte oldukça önemlidir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişimi oldukça zahmetli ve süreç isteyen bir iştir. Bu nedenle yazma için özel itina gösterilmeli ve öğrencilerin çalışmaları sabırla takip edilmelidir.

2.7. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılabilecek Yazma Türleri

Yabancılar Türkçe öğretiminde, ana dili öğretiminde kullanılabilecek yazma türlerinin neredeyse hepsi kullanılabilir. Burada önemli olan ve dikkat edilmesi gereken husus öğrencilerin içinde bulundukları seviyedir. Seviyelerine göre yazma türleri belirlenebilir ve öğrencilere çalışmalar yaptırılabilir. Türkçenin öğretilmesinde kullanılabilecek yazma türleri şöyle verilebilir (Brown, 2001: 302-303'ten akt. Durmuş, 2013: 212-213):

- Kurgusal olmayan yazılar: rapor, deneme, makale, sözlük, ansiklopedi vs.
- Kurgusal yazılar: roman, hikâye, fıkra, drama, şiir
- Mektup
- Tebrik kartı
- Günlük, dergi

- Not (iş ortamında olduğu gibi)
- Mesaj (telefonda olduğu gibi)
- Duyuru
- Gazete yazısı
- Akademik yazılar: kısa cevaplı testler, rapor, deneme, tez, kitap vs.
- Formlar
- Anketler
- Tabela yazıları
- Menü
- Ulaşım tarifleri
- Çizgi romanlar vs.

Verilen yazma türleri, amaca ve öğrenci seviyesine uygun olarak derslerde kullanılabilir.

2.8. Yazma Yaklaşımları

Yabancı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek için üzerinde önemle durulması gereken bazı unsurlar vardır. Bunlardan biri de yazma becerisinin gelişiminin bir süreç olduğunun unutulmamasıdır. Bu süreci iki yaklaşımla ele almak mümkündür. Bunlar ürün merkezli yaklaşım ve süreç yaklaşımıdır (Oral, 2014: 24). Bu yaklaşımlar şu şekildedir:

2.8.1. Ürün Merkezli Yazma Yaklaşımı

1970’li yıllara kadar yazma öğretiminin, kural ve talimatlara bağlı, doğru yazım biçimini vurgulayan ve geleneksel yazma şekillerini ihtiva eden ürün odaklı bir görünümü vardır (Maltepe, 2006: 43). Bu yaklaşımda yazı yazmak fikirlerin kayıt altına alınması olarak görülmektedir. Bu yaklaşım nasıl yazıldığına değil de ortaya ne çıktığına önem verdiğiinden dolayı öğretmenin rolü, değerlendirici konumunda olmasıdır. Yazının değerlendirilmesinde de öğretmen dil bilgisi, sözcüklerin kullanımı, cümle yapısı gibi teknik konuları ölçüt alarak bir değerlendirme gerçekleştirir (Oral, 2014: 24). Bu yaklaşımı savunanlara göre alanında uzman yazarlar çalışmalarına başlamadan önce ne yazacaklarını bilirler. Bu yüzden de metni oluştururken önemli olan düşüncelerin üretilmesi değil, bunların düzenlenmesi ve uygun hâle getirilmesidir (Ülper, 2008: 39). Ürün merkezli yaklaşım, öğrencilerin araştırma yapmasını sağlayarak ya da tecrübelerinden yararlanılarak çalışma yapılan

bir yaklaşım değildir ve yazma öğretimi geleneksel yollarla yapılmaktadır. Fakat yaklaşımın tanımında bahsedilen bu geleneksel yöntemler, yazma çalışmaları sırasında öğrenciler tarafından kullanılamamaktadır (Brand, 1989: 20). Öğrencinin pasif olması ve sadece ortaya çıkan ürüne odaklanması gibi sebeplerden dolayı ürün odaklı yaklaşım eleştirilere maruz kalmaktadır. Yaklaşımın diğer eleştirilme nedenleri şöyle özetlenebilir (Ülper, 2008: 39-40):

- Yaklaşımına göre bütün öğrenciler aynı özelliklere sahiptir. Öğrencinin gereksinimleri dikkate alınmaz.
- Öğretmen merkezdedir ve öğretmen tarafından belirlenmiş kıstaslarla sınırlıdır.
- Daha önce konulmuş kurallara göre yazma çalışmaları yapılır.
- Biçimsel özellikler çok daha önemlidir.
- Zaman sınırlaması vardır.
- Öğrencilerin keşfetme süreçleri görmezden gelinir.
- Çalışmalar öğrenme etkinliği değil not verme etkinliği olarak görülür.

Ürün merkezli yaklaşımın kullanıldığı sınıflarda yer alan öğrencilerde yazma becerisinin gelişimiyle ilgili çeşitli kanılar oluşmaktadır. Bu kanılardan en önemlisi de öğrencilerde yazmaya karşı oluşan kaygıdır (Zamel, 1987: 708). Bu da öğrencilerin yazmaya karşı soğumalarına ve yazma etkinliklerinden kaçmalarına neden olmaktadır.

2.8.2. Süreç Merkezli Yazma Yaklaşımı

Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisi en zor edinilen beceri olarak kabul edilir. Bunun birçok nedeni vardır. Bunlardan biri de öğrencilerin öğrencilere hiç yardım etmeden bireysel olarak tam bir yazı ortaya koymalarını beklemeleridir. Günümüz eğitim dünyasında artık öğrencilerin önüne kâğıt koyup belli bir süre içinde bir ürün ortaya koymalarını beklemek hayal olmuştur (Çakır, 2010: 168). Bu nedenle öğrencilerin düşünebilecekleri, hazırlık yapabilecekleri, yazma planı oluşturabilecekleri, başkalarından fikir alabilecekleri ve ürünlerini başkalarıyla paylaşabilecekleri yazma ortamlarına ihtiyaç vardır. Bu ortamları sağlayan yaklaşım ise süreç odaklı yazma yaklaşımıdır.

Süreç yaklaşımı, yazmaya bir ürün olarak değil, bir süreç olarak bakan yaklaşımdır. Ürün odaklı yaklaşımda önemli olan “Ne yazıldı?” sorusu burada yerini “Nasıl yazıldı?” sorusuna bırakır. Bu yaklaşımda yazma sürecinin nasıl işlediği, süreç

sonunda elde edilen ürünlerin nasıl geliştirilebileceği gösterilir ve öğrencilere rehberlik edildiğinde daha nitelikli ürünler ortaya çıkacağı iddia edilir (Ülper, 2008: 41).

Süreç yaklaşımından verim elde edilebilmesi amacıyla uyulması gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler Brown (2001: 335-336'dan akt. Ülper, 2008: 41) tarafından şöyle verilmiştir:

- Öğrencilerin yazma süreçlerine odaklamak.
- Öğrencilerin yazma süreçlerini anlayabilmeleri için onlara yardımcı olmak.
- Öğrencilerin hazırlık yapma, taslak hazırlama ve yeniden yazma stratejileri oluşturmalarına yardım etmek.
- Öğrencilere çalışmalarını yapabilecekleri ve kontrol edebilecekleri zamanı vermek.
- Metni gözden geçirmenin ne kadar önemli olduğunu kavratmak.
- Öğrencilerin yazacaklarını araştırmalarına izin vermek.
- Yazma sürecinde öğrencilere geri bildirimde bulunmak (Sadece ortaya çıkan ürünle ilgili değil tüm süreçle ilgili).
- Gelen geri bildirimleri uygulamalarına teşvik etmek.
- Yazma sürecinde öğrencilerle bireysel görüşmeler gerçekleştirmek.

Yazma çalışmaları yapılırken bu ilkelere dikkat edilmesi, öğrencilerin bağımsız ama işbirlikçi bir ortamda çalışmasına ve verimin artırılmasına (Çakır, 2010: 168-169) katkı sunmaktadır.

Süreç temelli yazma yaklaşımı yazma sürecini farklı aşamalarda toplayan farklı modellerle karşımıza çıkmaktadır. “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli” ve “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli” de karşımıza çıkan süreç temelli yazma modelleridir.

2.9. Süreç Temelli Yazma Modelleri

2.9.1. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli

Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesinde kullanılan mevcut ölçüm araçlarının yetersiz olduğunu düşünen Amerikalı öğretmenler ve Kuzeybatı Eğitim Laboratuvarında görev yapan uzmanlar tarafından geliştirilmiştir (Özdemir ve Özbay, 2016: 263). Araştırmacılar iyi

bir yazıda olması gereken özellikleri tespit edebilmek amacıyla öğrencilerden toplanan çalışmalardan yola çıkarak yazmanın yedi temel özelliğini ortaya çıkarmışlardır. Ortaya çıkan sonuçlara göre nitelikli bir yazı ortaya çıkarma ve değerlendirme aşamaları şunlardır (Karatay, 2011a: 26):

Fikirler: Yazıda verilmek istenen mesajdır

Organizasyon: Çalışmanın içyapısını oluşturma ve fikirlerin düzenlenmesinin sağlanmasıdır.

Üslup: Çalışma sahibinin eserine kendisinden koyduğu parça, söyleyiş özelliğidir.

Kelime seçimi: Çalışmada, konuya uygun, doğru ve etkili kelimelerin kullanılmasıdır.

Cümle akıcılığı: Çalışmada yer alan ifadelerin anlaşılır ve akıcı olmasıdır.

İmla: Çalışmada imla kurallarına uyulmasıdır.

Sunum: Sayfa düzeni, çalışmanın görünüşüdür.

Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli, öğrencilere yazma tekniklerinin öğretilmesi ve öğretmenlerin değerlendirmelerini yapabilmesi amacıyla ortaya çıkarılmıştır. Modelde yer alan her bir aşama kendi içinde analitik bir değerlendirmeye tabi tutulur. Böylelikle hem öğrencilerin iyi oldukları bölümlerin desteklenmesi hem de zayıf oldukları kısımların ortaya çıkarılması ve geliştirilmesine olanak tanır. Ayrıca öğretmenlerin de etkinlik ve strateji geliştirmesine yardımcı olarak (Özdemir, 2014: 46) kendilerini geliştirmelerine de katkıda bulunur.

Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli, nitelikli bir yazıda bulunması gereken özelliklerin kazandırılmasını sağlamasının yanında, çalışmaların değerlendirilmesinin analitik olarak yapılmasına da imkân veren bir modeldir. Bu model sınıflarda uygulanmaya başlandığında iyi ve yaratıcı ürünler elde edilmeye başlanacak (Özkara, 2007a: 5) ve daha nitelikli bir yazma eğitimi süreci gerçekleştirilecektir.

Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli, uygulamada kullanılan yazma öğretimiyle ilgili yaklaşımlara alternatif olarak görülmemelidir. Bu modelde yer alan altı özellik, sınıflarda yapılan yazma çalışmalarının sürecini daha iyi kavramak ve nitelikli ürünler ortaya koymak amacıyla destekleyici olarak kullanılabilecektir

(Kaldırım, 2014: 44). Bu modelin öğretmenin yanında öğrenciye de rehberlik etme görevi vardır. Çünkü öğrencilerin çalışmalarını yaparken öğretmenin tam olarak ne beklediğini ve nasıl bir değerlendirmeye tabi tutulacağını bilmesi nitelikli ürünler ortaya çıkarmalarına katkı sağlayacaktır (Özkara, 2007a: 5). Öğrencilerin aktif olarak süreçte yer aldıkları ve kendi performanslarının yükünü üstlendikleri bu modelle, çalışmalarının güçlü ve zayıf yerlerini görme imkânı buldukları için öğrenciler daha güçlü ürünler ortaya çıkarabilme (Spandel, 2005) fırsatı yakalamış olacaklardır.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan çalışmalarda kullanılmış ve bunlardan ortaya çıkan sonuçlarda, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılara göre (Mcguire, 1995; Traughber, 1998; Courson, 2001; Kozlow ve Bellamy, 2004; Olson, 2004; Harmon, 2005; Jordan, 2005; Özkara, 2007a; Dettra, 2010; Sever, 2013; Kaldırım, 2014) bu modelin kullanıldığı sınıflarda öğrencilerin yazma başarılarında ciddi bir artış meydana gelmektedir.

2.9.2. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli (PYDM)

Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının dikkate alınmasıyla geliştirilen yazma modelleri incelendiğinde, araştırmacılar tarafından önerilen farklı yazma ve değerlendirme aşamalarının olduğu görülmektedir (Karatay, 2013: 28). Bu farklılıklar modellerin geliştirildikleri yıllara, uygulama yapılan bölgeye, bir yazıda bulunması gereken özelliklere, değerlendirme yaklaşımlarına, ölçme araçlarına, uygulama ortamına, uygulamanın yapıldığı veya bölgede bulunan öğrenci özelliklerine ve uygulamayı yapan öğretmenlerin özelliklerine (Karatay, 2011a: 28) göre ortaya çıkmaktadır.

Yazılı anlatım çalışmalarıyla ortaya çıkarılan ürünlerin oluşturulma amacı, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmelerinin sağlanmasıdır. Bu ürünlerin bir okuyucusu olduğunda çalışmalar anlam kazanır. Ancak ortaya çıkan metinlerin bir okuyucusunun olması veya ürünlerin tamamlanabilmesi bazı şartlara bağlıdır. Bu şartlardan birincisi yazma çalışmasına başlanmadan önce bir yazı planının ortaya konulmasıdır. Çünkü planı olmayan bir yazının istenilen verimi vermesi çok mümkün olmayacaktır. Plan hem yazma sürecinde bireye nasıl bir yol izleyeceği konusunda yardımcı olur hem de okurun karşısına anlamlı, düzenli ve tutarlı metinler konulmasını sağlar. Böylelikle okur da bir bütünlük içinde oluşturulan yazıyı kafa karışıklığı yaşamadan ve akıcı bir şekilde okuyabilir. Ayrıca yazma çalışmaları

sonucunda elde edilen ürünlerin içerdiği mesajların okur tarafından anlaşılabilmesi, ele aldığı konunun ve o konuyu anlatış biçiminin okuru sürüklemesi gerekmektedir. Ancak hâlihazırda kullanılan geleneksel yazma modellerinde öğrenciler çalışmalarında nelere dikkat edeceğini bilmediğinden ve anlam bütünlüğü, akıcılık, imla kuralları, noktalama işaretlerinin uygun yerlerde kullanılması ve anlatım tarzları gibi özelliklerin üzerinde durulmadığından öğrenciler ortaya koydukları ürünlerin niteliği hakkında bir değerlendirme yapamamaktadırlar (Sever, 2013: 34). Bu durumun sonucunda da öğrenciler neyi, neden ve nasıl yazmaları gerektiği konusunda herhangi bir bilgiye sahip olmadan yazılı bir metin ortaya çıkarmaya çalışmaktadırlar. Öğrencilerin süreçten haberdar oldukları, kendi çalışmaları üzerinde değerlendirme yapabildikleri süreç sonunda ortaya çıkan ürünler daha nitelikli çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden nitelikli bir metnin oluşturulması; söyleneceklerin tasarlanmasına, yazma taslağı oluşturmaya, taslağın düzenlenmesine ve yazılanların çeşitli açılardan düzeltilmesine yani işlevsel bir plan yapmaya bağlı olarak ortaya çıkabilir (Karatay, 2011a: 28). Bu da öğrencilerin sürece aktif olarak katılımlarının gerektiği ve çalışmalarını bir düzen içinde ortaya koydukları anlamına gelmektedir. Bu açılardan bakıldığında süreç temelli yazma modellerinden biri olan “Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli”, öğrencinin süreçte aktif olduğu ve kendini değerlendirebildiği “hazırlık, planlama, düzenleme ve düzeltme” aşamalarından oluşmaktadır.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli öğrencilere yazma alışkanlığı ve nitelikli ürünler ortaya koyabilme becerisi kazandıran bir modeldir. Ayrıca öğrencilere duygu, düşünce ve tasarılarını planlı ve sıralı bir şekilde ortaya koymayı da kazandırabilmektedir. Ortaya çıkarılan metnin türü ne olursa olsun, metinler bir bütünlük göstermelidir. Bu da öğrencilere çalışmalarında bir plan yapmaları ve süreci iyi yönetmeleri (Yılmaz ve Aklar, 2015: 224) gerektiğini öğretmektedir.

Öğrencilere bilişsel farkındalık ve pratik becerisi edindirmeyi amaçlayan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, öğrencilerin belli ders saatlerinde belli bir konuda ürünler ortaya koymalarını hedeflemez. Bu model öğrencilerin süreçte aktif olarak yer aldıkları ve yapacakları çalışmayla ilgili hazırlıklar yaptıkları, yapılan hazırlıklardan yola çıkarak bir yazma planı oluşturdukları, plana bağlı kalarak yazma çalışması yaptıkları, çalışma esnasında belli zamanlarda oluşturdukları metinleri kontrol ettikleri ve gerekli düzeltmeleri yaptıkları bir süreci sınıf ortamına taşır.

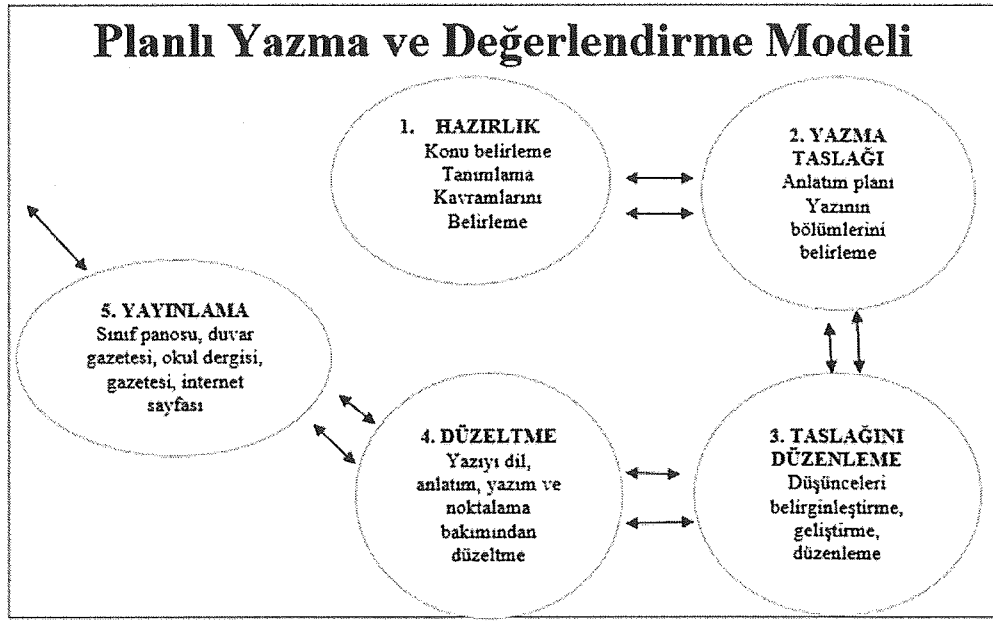
Böylelikle öğrenciler yazma sürecinin ve meydana getirdikleri eserin farkında olarak zamanla kendi kendilerine yazabilme becerisini kazanacaklardır (Karatay, 2011b: 1036).

Yazma sürecini “Yapılandırıcı Yaklaşım”a da uygun olarak ele alan Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli; bireylerin yazma konusuna kendisinin karar verdiği, yazacağı konuyla ilgili kendi planını yaptığı, yaptığı bu planı uygulamaya döktüğü, yazma sürecinde gelişimini takip edebildiği ve kendisini değerlendirebildiği özgün öğrenme ortamları sağlamaktadır. Öğrencilerin kendi bilgi ve yazma becerilerini değerlendirebildikleri bu model, yazma sürecinin öğretmen ve öğrenciler tarafından beraber yürütülerek öğrencilere yazma becerisinin kazandırılmasını sağlamaktadır (Şentürk, 2009: 48). Yazma becerisinin kazandırılması sürecinde öğrenci ve öğretmen sürekli iş birliği içindedir. Öğretmen bu süreçte öğrencinin aşamaları bilinçli bir şekilde geçmesini sağlayan bir rehber konumundadır. Öğrencilere ortaya koydukları çalışmayla ilgili dönütler veren ve öğrencinin bu dönütlerden hareketle çalışmasını tekrar gözden geçirmesini sağlayan ve eksiklerini tamamlamasına imkân veren yol göstericidir (Karatay ve Aksu, 2017: 317).

Hem öğrencilerin öğretmenleriyle beraber planlı bir yazma süreci geçirdiği hem de öğrencilere zamanla kendi başlarına planlı yazma becerisi kazandıran Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli şu aşamalardan oluşmaktadır (Karatay, 2011a: 29; MEB, 2012; Kaldırım, 2014):

- Hazırlık
- Yazma taslağı oluşturma
- Taslağı gözden geçirme/düzenleme
- Yazıyı düzeltme
- Çalışmayı paylaşma/sunum

Birbirini takip eden bu aşamaların hepsi birbiriyle ilişkilidir. Aşamalardan birinin eksik veya yanlış olması sonraki aşamaları da etkiler. Bu nedenle aşamalar arasındaki geçişler ileriye doğru olabildiği gibi geriye doğru da olabilir. Eğer eksik veya yanlış varsa tamamlanması için önceki aşamalara dönülmesi gerekebilir (Karatay ve Aksu, 2017: 317). Süreç sonunda iyi ürünler elde edilmesini sağlayan modelde, yazma sürecinin aşamaları şu şekilde modellenmiştir (Karatay, 2011a: 30):



Şekil 1: 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli

2.9.2.1. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Aşamaları

2.9.2.1.1. Hazırlık Aşaması

Yazma sürecine başlanmadan önce, yazma çalışması yapacak olan bireylerin yazacakları konu ile ilgili ön bilgiye sahip olmaları, ortaya daha iyi metinler çıkarılmasını sağlayacaktır. Bu yüzden önce öğrencilerin konuyla ilgili alt yapılarının oluşturulması ve çalışmaya hazır hâle getirilmeleri gerekmektedir (Göçer, 2010: 182). Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin ilk aşaması olan hazırlığı, kısa süreli ön hazırlık ve uzun süreli ön hazırlık çalışmaları olarak ikiye ayırmak mümkündür. Uzun süreli ön hazırlık çalışmaları, dil becerilerine yer veren, öğrencilerin sadece dili değil kültürel değerleri de tanımalarına fırsat veren, yazılı bir ürün ortaya çıkarabilmenin unsurlarını öğretici alıştırmaları içinde barındırabilen çalışmalardır. Kısa süreli ön hazırlık çalışmaları ise çalışmaya başlamadan önce beş, on dakikada yapılabilecek ve öğrencileri yazmaya karşı motive edecek (Tekşan, 2001: 18) çalışmaları içeren hazırlıktır.

Kısa süreli ön hazırlık çalışmalarının beklenen etkiyi verebilmesi ve öğrencileri yazmaya karşı güdüleyebilmesi için öncelikle uzun süreli ön hazırlık çalışmalarının gerektiği kadar yapılması şarttır. Kısa süreli ön hazırlık çalışmalarıyla öğrencilerin yazacakları konuyla ilgili düşünceleri harekete geçirilebilir ve hayal kurmaları sağlanabilir (Tekşan, 2001: 18). Ayrıca öğrencilerin yazmaya karşı geliştirdikleri olumsuz tutumların ve kaygı gibi unsurların ortadan kalkmasına ve öğrenci başarısını

olumlu yönde etkileyecek durumların sürece dâhil edilmesine (Arıcı ve Urgan, 2008: 325) katkı sağlayabilir.

Hazırlık aşaması; yazma amacını belirleme, konuyu seçme, konuyu sınırlandırma, konuyla ilgili araştırma yapma, hitap edilecek kitleyi belirleme, yazı türünü belirleme, konuyla ilgili düşünceleri organize etme (Akyol, 2008: 101; Karatay, 2013: 31-32; Karatosun, 2014) gibi alt aşamalardan oluşmaktadır.

• Yazma amacını belirleme

Karatay'a (2013: 31) göre hazırlık aşamasında ilk olarak yazma amacının belirlenmesi gerekmektedir. Yazma amacı, konuya ve okuyucuların özelliklerine göre değişebilmektedir. Öğrencilerin yazmaya karşı güdülenmelerinde ve yazma motivasyonlarının yükselmesinde önemli bir yer tutan amaç belirleme (Akyol, 2008: 110) hazırlık çalışmalarının önemli bir bölümüdür.

• Konunun belirlenmesi

Yazılı anlatım çalışmalarının başarıyı yakalaması ve istenilen nitelikte olabilmesinin en temel koşullarından biri konunun doğru seçilmesidir. Konu seçimi yazma çalışmasını yapacak olan kişi yani öğrenci tarafından yapılabileceği gibi, öğretmen ve öğrencinin birlikte karar vermeleri sonucunda da yapılabilir (Yılmaz ve Aklar, 2015: 225). Konu seçiminde önemli olan öncelikle öğrencinin daha sonra da ortaya çıkan ürünü okuyacak olan okurun ilgisini çekebilecek konuları bulmaktır. Ancak çalışmayı yapacak olan öğrencinin ilgisini çeken konu aynı zamanda öğrencinin bilgi sahibi olduğu ve üzerine bir metin oluşturabileceği konular olmalıdır (Kurudayıoğlu ve Karadağ 2010: 193). Göçer'e (2010: 179) göre öğrencilere bir konu hakkında atasözü veya özlü söz verip bunları açıklamalarını istemek yoluyla kompozisyon yazdırmak yerine, onları düşündürebilecek, hayal dünyalarını kullanmalarını sağlayacak açık uçlu konular öğrencilerle birlikte belirlenmelidir. Böylelikle öğrenciler, konuya daha iyi adapte olacaktır.

Karatay'a (2013: 32) göre de tecrübeler, özel ilgiler, yapılan okuma çalışmaları veya dinlenenler konu seçiminde yardımcı olabilecek unsurlardır. Buna göre yazma konusunu belirlerken dergi, gazete, televizyon, dizi, film, müzik, resim, fotoğraf, anılar, oyunlar gibi çeşitli alanlardan yararlanmak mümkündür. Ayrıca konuların güncel olmasına dikkat edilmeli ve konu seçiminde öğrencilere yardımcı olunmalıdır.

• Konunun sınırlandırılması

Amacı ve konusu belirlenmiş olan yazma sürecinde daha sonra konunun sınırlandırılması aşamasına geçilebilir. Bu aşamada konu; yazma amacına, konuyla ilgili eldeki bilgilere, konuyla ilgili sahip olunan düşüncelere ve gözlemlere göre sınırlandırılabilir. Konunun sınırlandırılması, konuyla ilgili yazılacakları daraltmasının aksine içeriğin daha zengin olmasına katkı sağlar. Ayrıca yazılacakların kontrol edilebilmesinde (Karatay, 2011a: 32) de çok önemli bir işlev görür

Konunun sınırlandırılmasında; sahip olunan bilgiler, konuya duyulan ilgi, okuyucunun konuya bakış açısı ve beklentisi, oluşturulacak metnin hacmi, okurun ihtiyacı, yer ve zaman dikkate alınmalı ve çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

• Konuyla ilgili araştırma yapma

Yazma çalışması yapılacak konu hakkında ön bilgilerin harekete geçirilmesi ve konuyla ilgili detaylı bir araştırmanın yapılması önemli aşamalardan biridir. Çünkü nasıl yazacağını bilmek kadar neyi ne kadar yazacağını bilmek de önemlidir. Konunun araştırılması için öğrenciler farklı kaynaklara yönelmeleri hususunda bilgilendirilmelidir. Çünkü öğrencilerin çok büyük kısmı, yazacakları konu hakkında nasıl bir araştırma yapmaları gerektiği konusunda bilgi sahibi değildir.

Konunun araştırılmasında önemli olan, konuyla ilgili ayrıntılı ve güzel bir araştırma yapabilmektir. Bu amaçla; ansiklopediler, dergiler, makaleler, kitaplar, gazeteler, internet vs. araştırma kaynağı olarak kullanılabilir (Karatay, 2013: 33). Araştırmada önemli olan bir başka husus da araştırma sonucu elde edilen bilgilerin nasıl ve nerede kullanılacağıdır. Araştırma sonucunda elde edilen bilgilerin hepsi gerekli olmayabilir. Burada yazmanın amacı, okuyucu kitlesinin ilgisi, ihtiyacı ve konunun sınırlandırma çerçevesi dikkate alınarak elde edilen bilgiler düzenlenmelidir. Araştırma sonucuna toplanan veriler çalışmanın hangi kısmında verilecek, sıralaması nasıl olacak konuları da iyi bir yazının ortaya çıkarılmasında önemlidir. Burada unutulmaması gereken, metni oluştururken önemli olan çalışmayı alıntılarla doldurmak değil; çarpıcı, anlatılanları destekleyen veya örnekleyen bilgilerle ilgi çekici hâle getirmektir.

Araştırma aşaması yazma sürecinin doğru yürütülebilmesi için ön şartlardan biridir. Çünkü yazma sürecinde problem yaşayan ve süreci yürütemeyen öğrencilerin çok büyük kısmı, genellikle araştırma aşamasına gerekli önemi vermeyen

öğrencilerdir (Karatay, 2011a: 33). Bu yüzden araştırma aşamasının önemi öğrencilere hissettirilmeli ve gerekirse öğrenciler tekrar araştırma yapmaları hususunda yönlendirilmelidir.

• Kitleyi belirleme

Hazırlık aşamasının bir diğer boyutu da hitap edilecek kitlenin belirlenmesidir. Çünkü neyi ne kadar ve nasıl yazacağımız, nasıl bir dille anlatacağımız, hangi kelime veya terimleri kullanacağımız, ne kadar uzun yazacağımız gibi hususlarda yol gösterici unsur okuyucu kitlemizin özellikleridir.

Sınıf arkadaşına, herhangi bir kuruma, akrabalarına, bir dergi veya gazeteye vb. yerlere veya kişilere yazılacak yazıların üslubu birbirinden farklıdır. Bu nedenle hitap edilecek kitleye uygun bir dil kullanmak ve bunların yanında da verilecek bilgileri kitleye göre düzenlemek gerekmektedir (Karatosun, 2014: 21).

• Yazı türünün belirlenmesi

Hazırlık aşamasında yapılması gerekenlerden biri de yazı türünün belirlenmesidir. Yazı türünü seçmek nitelikli bir ürün ortaya çıkarabilmek için önemlidir. Çünkü bilgilerin nasıl düzenleneceği, nasıl bir dil kullanılacağı, hangi anlatım biçimlerinin kullanılacağı ve düşüncüyü geliştirme yollarından hangilerine başvurulacağı yazı türüne göre şekillenecektir. Yazı türünü seçerken öğrencilerin ilgileri ve zevk alacakları yazma türünün seçilmesi iyi bir ürünün ortaya çıkmasında (Akyol, 2008: 102) etkilidir.

• Düşüncelerin organize edilmesi

Yazma konusuyla ilgili öğrencilerin sahip oldukları ön bilgilerin açığa çıkarılması ve araştırma sonucunda elde edilen bilgilerin düzenlenmesi aşamasıdır. Bu aşamada öğrencinin konuyla ilgili neler bildiği ortaya çıkarılmaya çalışılır.

Yazma çalışmasına geçilmeden önce yapılan hazırlık aşamasının amacı öğrencilerin yazma çalışmalarına karşı motive edilmesi, çeşitli çalışmalarla öğrencilerin konuyla ilgili bilgi ve düşüncelerinin ortaya çıkarılması ve bunların organize şekilde bütün hâline getirilmesini sağlamaktır (Güner, 2004: 226). Kısa süreli ön hazırlık çalışmalarıyla ortaya çıkarılacak bilgiler, öğrencilerin yazma çalışmasını daha kolay gerçekleştirmelerine ve yazmaya karşı edindikleri olumsuz tutumların ortadan kaldırılmasına yardımcı olur. Ancak kısa süreli ön hazırlık çalışmalarının

etkililiği uzun süreli ön hazırlık çalışmalarının niteliğiyle alakalıdır. Yeterince yapılmamış olan uzun süreli ön hazırlık çalışmalarının gerçekleştiği yazma sürecinde öğrencilerin yapacakları kısa süreli ön hazırlık çalışmalarından verim elde etmek mümkün olamayacaktır. Çünkü kısa süreli ön hazırlık çalışmaları öğrencilerin sadece hayal güçlerini kullanmalarına ve düşünce üretmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin var olan bilgilerini açığa çıkarmak ve hayal güçlerini kullanmalarına katkı sağlayacak çeşitli kısa süreli ön hazırlık çalışmaları şunlardır:

1. Örnek metinden hareketle ön hazırlık çalışması
2. Cluster yöntemi ile ön hazırlık çalışması
3. Beyin fırtınası yaparak ön hazırlık çalışması
4. Resimleri kullanarak ön hazırlık çalışması
5. Soru- cevap yöntemiyle ön hazırlık çalışması (Tekşan, 2001: 62).

• **Örnek metinden hareketle ön hazırlık çalışması:**

Hem dilin doğru kullanılması hem de yazma becerisini geliştirmek ve yazma alışkanlığı kazandırmak amacıyla kullanılabilecek örnek metin kullanımı (Aktaş, 1989: 22) süreç temelli yazma modellerinde sıkça başvurulan yollardan biridir.

Öğrencilerin yazma çalışması yapacakları konuyla ve yazı türüyle ilgili metinlerin ön hazırlık çalışması olarak okutulması, öğrencilerin konuyla ilgili fikirler üretmelerinde oldukça etkili olacaktır. Öğrencilerin örnek bir metin görmeleri düşüncelerini organize etme ve doğru sıralama yapabilmeleri açısından da önemlidir.

• **Cluster yöntemi ile ön hazırlık çalışması**

Kümeleme ya da kavram haritası oluşturma adı da verilen bu yöntem, beyin fırtınasından esinlenerek oluşturulmuştur (Göçer, 2010: 189). Bu yöntem öğrencilerin duruma daha farklı açılardan bakarak geniş düşünmelerine ve özgür fikirler üretmek daha nitelikli ürünler ortaya koymalarına (Beyreli vd., 2005: 71) yardımcı olmaktadır.

Bu yöntemde ilk olarak beyin fırtınası devreye girer ve konuyla ilgili var olan bilgiler bir kâğıda yazılır. Daha sonra ana konuyla ilgili yardımcı fikirler ana kavramın etrafına daireler içine alınarak yazılır. Ana kavramla ve birbirleriyle ilişkili olanlar oklarla birbirine bağlanır (Beyreli vd., 2005: 71). Bu aşamadan sonra yapılacak işlem, ilgili ve ilgisiz olanların ortaya çıkarılması ve ayıklama işleminin yapılmasıdır. Ayrıca çalışmada kullanılması muhtemel kavramlar da bu aşamada seçilir. Ayıklama ve

seçme işleminin ardından ana kavramla ilişkilendirilerek sıralaması yapılır ve her bir kavramla ilgili paragrafların oluşturulması sağlanır. Böylece yazılı ürün elde edilmiş olur.

• Beyin fırtınası yaparak ön hazırlık çalışması

Beyin fırtınası, bir konuyla ilgili çok sayıda fikir, seçenek ve görüşlerin ortaya koyulma sürecidir (Karatay, 2013: 21). Beyin fırtınasının temel amacı öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek ve bir konunun kavramlarını ortaya çıkarmak, bir problemin çözümüne ulaşmak için çeşitli seçenekleri devreye sokmaktır (Calp, 2013: 884). Beyin fırtınası farklı şekillerde uygulanabilir. Birincisinde öğretmen konuyu tahtaya yazar ve öğrenciler konuyla ilgili fikirlerini beyan eder ve öğretmen de bunları tahtaya yazar. Daha sonra bunlar kümeler şeklinde sınıflandırılır ve öğrenciler bu kümeler arasında ilişki kurarak yazma çalışmalarını tamamlarlar. İkinci şekil ise tartışma tekniğinden yararlanmaktır. Öğretmenin, tekniği kullanarak öğrencilerin görüşlerini almasıdır. Konu öğrencilere verilir ve düşünmeleri için kısa bir süre verilir. Daha sonra sınıf gruplara ayrılarak grupların kendi içlerinde çalışmaları sağlanır. İlk olarak öğrencilerden biri fikirlerini bir kâğıda yazar sonra sırasıyla diğer öğrencilerin de önceki arkadaşlarının fikirlerinden hareketle yeni fikirler üretmeleri sağlanır. En sonda da grupların ürettikleri fikirleri tahtaya yazmaları istenir ve yazma aşamasına geçilerek (Karatay, 2013: 30) süreç tamamlanır.

Beyin fırtınası kullanılarak yapılan çalışmalarda öğrenciler ne yazacağını korkusundan kurtulma ve daha fazla fikir üretme şansı bulabilirler. Yazma çalışmalarını daha etkili ve zevkli hâle getirmesinden dolayı süreçte kullanılabilecek etkili tekniklerden biridir.

• Resimlerden yararlanarak yapılan ön hazırlık çalışması

Sınıfa getirilen konuyla ilgili görseller de öğrencilerin ön hazırlık yapmasının yollarından biridir. Konuyla ilgili resim veya fotoğraflar öğrencilere gösterilir ve bunların kendilerinde uyandırdığı his, düşünce veya fikirlerin ortaya çıkarılması ve bunlardan hareketle yazma çalışmaları yapmaları (Güner, 2004: 227) sağlanabilir.

Görsellerin kullanılmasıyla yapılacak çalışmalar da farklı şekillerde olabilir. Öğrencilerin gruplara ayrılması ve gruplara konuyla ilgili birkaç resmin verilerek bunlarla ilgili kelime ve cümle üretmelerini sağlamak bu yollardan biridir. Daha sonra grupların kendi resimlerini sınıfa göstermeleri ve ilgili cümlelerini okumaları sağlanır.

En son da bu cümleler tüm sınıf tarafından düzenlenir ve bir metin oluşturulur (Karatay, 2011a: 31). Böylelikle yazma süreci tamamlanır.

• Soru-cevap yöntemiyle ön hazırlık çalışması

Bu yöntem de öğrencilerin konuyla ilgili fikirlerinin ortaya çıkarılması ve yazma sürecinde kullanacakları kavramların belirlenmesinde etkilidir. Öğretmen daha önceden hazırladığı soruları öğrencilere sorarak öğrencilerin fikir üretmelerini sağlayabilir. Ayrıca bu aşamada öğrencilerin de birbirlerine soru sormalarına fırsat verilerek birbirlerinin görüşlerini geliştirmeleri de sağlanabilir. Soru cevap yöntemi öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerini ortaya çıkarma, kavram yanılgılarını belirleme, konuya farklı açılardan bakma fırsatı verme ve fikirlerini geliştirme gibi olumlu özellikler barındırdığından dolayı, yazma sürecinde etkili olabilecek yöntemlerdendir.

2.9.2.1.2. Planlama: Yazma Taslağı Oluşturma

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin ikinci basamağı olan planlama aşaması, eldeki verilerin, hazırlık aşamasında belirlenen ana ve alt kavramların anlatım planının oluşturulduğu aşamadır. Yani eldeki verilerden hareketle yapılacak olan çalışmanın giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin nasıl olacağı ve neleri içereceğine (Karatay ve Aksu, 2017: 318) karar verilen aşamadır.

Ele alınan konu ile ilgili plan yapmak, istenilen ürünü elde etmeyi ve doğru sonuca ulaşmayı sağlayan unsurlardan biridir (Göçer, 2010: 183). Çünkü plan, hedefe ulaşmayı sağlayan ve bu hedefe doğru yollardan gitmemizi sağlayan önemli bir unsurdur (Karadağ, 2003: 81). Yazma taslağı oluşturma aşamasında, hazırlık aşamasında elde edilen veriler aralarındaki ilişkiye göre sıralanır ve gerekli olmayan kısımlar çıkarılır. Böylelikle oluşturulan metnin okuyucu tarafından kolayca anlaşılması sağlanır. Çalışmada sürekli tekrarlara düşmeyi, zaman kaybını, ne yazacağım ve nasıl yazacağım korkusunu gidermeyi sağlar. Ayrıca metnin bir bütünlük arz etmesini ve cümlelerin/paragrafların uygun yerlere konulmasını sağlar. Yani yazmayı kolaylaştırarak (Karatay, 2013: 33) öğrencilerin daha kolay yazmalarını sağlar.

Temizkan (2003: 19) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenler, planlama aşamasının ortaya çıkarılacak üründe gereksiz sözcüklerin kullanılmasının önüne geçerek konudan sapmaları önlediği ve konuyla ana fikrin bir bütünlük göstermesini sağladığını düşünmektedirler.

Yazma taslağı oluşturma, metnin türüne, amaca ve oluşturulacak metnin hacmine göre yaklaşık on beş – yirmi dakikalık bir sürede gerçekleştirilmelidir (Karatay, 2011a: 34). Özellikle ilk çalışmalarda öğretmen öğrencilerin yazma taslağı oluşturabilmeleri için onlara rehberlik etmeli ve taslaklarını kontrol etmeleri, eksiklerini giderebilmeleri ve fazlalıklarını atabilmeleri için öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirmelidir. Öğrencilere örnek taslaklar sunmak da bu aşamada gerçekleştirilebilecek etkinliklerdendir. Çünkü öğrencinin yapacağı çalışmanın bir örneğinin somut bir şekilde önüne konulması, fikir yürütmesi ve kendi taslağını şekillendirebilmesi açısından önemlidir. Öğrencilere sunulabilecek örnek taslak şu şekilde olabilir:

“Seyahat” konulu yazılı anlatım taslağı

A. İnsanlar neden seyahate çıkar?

1. Farklı yerler görmek için
2. Farklı kültürleri tanımak için
3. Bazı özel faaliyetlere katılmak için (dini, kültürel vb.)
4. Dinlenmek için
5. Ailesinin geldiği yerleri görmek için
6. Eğitim için
7. İş için
8. Sağlık için
9. Alışveriş yapmak için

B. Seyahat çeşitleri nelerdir?

1. Sağlık seyahatleri
2. Spor seyahatleri
3. İş seyahatleri
4. İnanç seyahatleri
5. Tatil seyahatleri
6. Kültürel seyahatler
7. Eğitim seyahatleri
8. Doğa seyahatleri

C. Ulaşım araçları nelerdir?

1. Otobüs
2. Uçak
3. Tren
4. Şahsi araç
5. Gemi

D. Konaklama yapılabilecek yerler nelerdir?

1. Otel
2. Kiralık ev
3. Çadır
4. Karavan
5. Akraba/arkadaş evi

E. Seyahat için yapılması gerekenler nelerdir?

1. Seyahat nedenini belirleme
2. Seyahat türünü belirleme
3. Seyahat yapılacak yeri belirleme
4. Gidiş şeklini ve rotasını belirleme
5. Gerekli rezervasyonları yapma (uçak/otobüs, otel vs.)
6. Vize ve pasaport işlemlerini halletme (yurt dışı ise)
7. Götürülecek eşyaları hazırlama

Örnek taslakların gösterilmesi ve öğrencilerin kendi taslaklarını oluşturmalarının ardından, öğrencilerin taslağa bağlı kalmak kaydıyla giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini oluşturmaları sağlanır. Ancak bu aşamada dikkat edilmesi gereken bir husus, konuyla ilgili daha sonradan akla gelebilecek fikir veya ayrıntıları yazabilmek için taslakta bölümler arasında uygun boşlukların bırakılmasına (Karatay, 2013: 33) özen gösterilmesi gerektiğidir.

2.9.2.1.3. Geliştirme: Yazma Taslağını Gözden Geçirme/Düzenleme

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin son aşamalarından biri olan düzenleme, oluşturulan metnin bilinçli okunmasının ve gerekiyorsa yeniden planlamasının yapıldığı aşamadır (Ülper ve Uzun, 2009: 654). Bu aşama planlama

aşamasında elde edilen taslağın yazıya geçirilmesi sürecinin sonunda öğrencilerin yaptıkları çalışmayı gözden geçirdikleri, çalışmalarını değerlendirdikleri ve gerekli düzenlemeleri yaptıkları kısımdır (Karatay ve Aksu, 2017: 319). Bu aşamanın gerçekleştirilebilmesi için öğretmenin öğrencilerle görüşmeler yapması ve öğrenci çalışmalarının çeşitli sorularla irdelenmesi gerekmektedir. Bu süreç sonunda öğrencilerin çalışmalarındaki gereksiz kısımları belirlemeleri ve çıkarmaları, çalışmanın okur için dikkat çekici olmasını ve akıcı okumayı sağlayıcı niteliğe bürünmesini sağlar.

Bu aşamada öğrencilerin çalışmalarını gözden geçirmelerini ve eksiklerini gidermelerini sağlamak amacıyla şu sorular sorulabilir (Karatay, 2013: 35):

- Konunu biraz daha açabilir misin?
- Bu kısımda ne anlatmak istiyorsun?
- Bu bölümün en önemli mesajı ne?
- Çalışmanın en önemli yeri neresidir?
- Bunu daha iyi vurgulamak için neler yapabilirsin?
- Bu bölüm neden önemli?
- Bu bölüm okur için de önemli midir?
- Bu bölümle okuyucuda uyandırmak istediğin duygu nedir?
- Konuyla ilgili olarak çalışmana eklemek istediğin başka şeyler olabilir mi?
- Yazının bütününde verilenler önemli ve gerekli mi?
- Çalışman için en uygun başlık ne olabilir?
- Çalışmanın ana fikri nedir?
- Çalışmada anlaşılmayacak yerler olabilir mi?

Bu ve benzeri sorularla öğrencilerin çalışmalarını kontrol etmeleri ve düzenlemeleri sağlanabilir. Ayrıca görüşme kısmında ortaya çıkan eksiklerin giderilebilmesi için gerekirse öğrencilerin önceki aşamalara dönmeleri sağlanarak eksik kısımları tamamlamaları da sağlanmalıdır. Görüşme ve eksiklerin giderilmesinden sonra öğrencilerin çalışmalarını tamamlamaları sağlanır. Bu süreçte öğrencilerin verimli çalışabilmeleri ve nitelikli ürünler ortaya koyabilmelerini sağlamak amacıyla kendilerine şu soruları sormaları sağlanmalıdır (Karatay, 2011a: 36):

- Bu metni daha güzel nasıl yazarım?
- Oluşturduğum metin, okuyan kişiler tarafından anlaşılır mı?
- Çalışmamın giriş, gelişme ve sonuç bölümleri var mı?
- Vermem gereken farklı bilgiler olabilir mi?
- Etkili bir sıralama yaptım mı?

Öğrencinin kendisine sorduğu bu ve benzeri sorulardan hareketle çalışmasını değerlendirebilmesi, öğretmenle yaptığı görüşmenin niteliğine bağlıdır. Görüşme sonucunda öğrencide istenilen fikirlerin uyandırılması ve eksiklerini görmesinin sağlanmasıyla birlikte öğrenciler kendilerini değerlendirme imkânı bulabileceklerdir.

2.9.2.1.4. Düzeltme

Düzeltme aşaması, öğrencilerin ortaya çıkardıkları ürünlerdeki cümle ve paragrafların mantıklı olup olmadığı, bunların tutarlı bir bütünlük oluşturup oluşturmadığı, doğru sıralanıp sıralamadığı, düşünceyi geliştirme yollarının nasıl kullanıldığı ve metnin anlamsal bir bütünlük oluşturup oluşturmadığının kontrol edildiği ve dil yanlışlarının düzeltildiği bölümdür (Karatay, 2013: 36). Düzeltme sürecinde çalışma içerik ve mekanik açıdan incelenir. İçerik açısından cümleler arası tutarlılık, paragraflar arası tutarlılık, ana fikir ve ana fikri destekleyen yardımcı fikirler incelenirken mekanik açıdan ise yazım, noktalama, dil bilgisi kuralları ve sayfa düzeni gibi unsurların incelenmesi (Ülper ve Uzun, 2009: 662) ve gerekli düzeltmelerin yapılması sağlanır.

Düzeltme aşamasında ilk olarak öğrencilerin çalışmalarının arkadaşları tarafından okunmaları ve gerekli düzeltmeleri yapmaları sağlanır (Karatay, 2013: 37). Daha sonra öğretmenin öğrencilerle yapacağı görüşmelerle yanlış yapılan yerler belirlenir ve öğrencilerden bunları düzeltmeleri istenir.

2.9.2.1.5. Sunum: Yayınlama

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin son aşaması ve öğrencilerin ortaya çıkardıkları ürünlerin okuyucularla buluşturulması aşamasıdır. Yazma sürecinin tamamlanabilmesi ve öğrencilerin yazma becerisine karşı olumlu tutum besleyebilmeleri için önemli bir aşamadır. Çalışmaların sergilenebilmesi için sınıf panosu, okul gazetesi, çeşitli dergiler/gazeteler veya internet siteleri kullanılabilir (Karatay, 2011a: 37). Sunum aşamasıyla öğrenci çalışmalarının yayımlanmasının birçok faydası vardır. Bunları şöyle sıralamak mümkündür (Karatay, 2013: 37-38):

- Öğrencilerin yazmaya karşı güdülenmelerini sağlar.
- Öğrencilerin cesaretlerini artırır.
- Öğrencilerin kendilerine güvenmesini sağlar.
- Öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlar.
- Ödül sisteminin devreye girmesini sağlamış olur.
- Öğrencilerin imla kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmelerini sağlar.
- Öğrencilerin farklı kaynaklara yönelmelerini sağlar.
- Öğrencilerin eleştirme becerilerini geliştirir ve eleştiriye açık olmalarını sağlar.
- Başarma duygusunu tatmalarını sağlar.

Özellikle yazmaktan korkan ve bir ürün ortaya koyamayacağını düşünen öğrencilerin ben de nitelikli eserler ortaya çıkarabilirim düşüncesini kazanmaları ve sonraki çalışmalarına daha fazla ilgi göstermelerini ve odaklanmalarını sağlayacak sunum aşamasıyla birlikte 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin süreci tamamlanmış olur.

2.10. Metin

İnsanlar birbirleriyle iletişime geçerken sözcükleri tek tek kullanmaz veya birbirinden bağımsız cümlelerle etkileşime geçmezler. Birbiriyle bağlantılı cümlelerden oluşan metinler üretirler. İletişimin esas unsuru metindir. Bireyler kendilerini metin aracılığıyla karşıdakine aktarır, kültür metin aracılığıyla geleceğe taşınır, bilginin de çok büyük bölümü metinler aracılığıyla meydana getirilir (Torusadağ ve Aydın, 2017: 11). Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü (TDK, 2011) olarak tanımlanabilen metin, kökeni itibariyle Latince “textus” kelimesinden gelmektedir. Latincedeki anlamı “kumaş” olan metin, ipliklerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan kumaşa olduğu gibi kelime ve cümlelerin bir bütün oluşturacak şekilde bir araya gelmesi sonucunda (Akbayır, 2007: 11; Onursal, 2003: 121) ortaya çıkmaktadır.

Çok farklı tanımlarını görebileğimiz metin kavramı genel olarak herhangi bir düşüncenin veya olayın yazılı olarak anlatılması (Hartman ve Allison, 1996), iletişim esnasında kullanılan söz zincirleri veya dil dışı unsurlarla bağlı söz zincirleri bütünü (Aksan, 1987: 149), dille iletişime geçmek için oluşturulan ifade aracı (Aktaş, 2015:

15), belli bir bildirişim bağlamında bir veya birden çok kişi tarafından oluşturulan sözlü veya yazılı dil dizgesi (Günay, 2017: 47) şeklinde tanımlanabilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, metinle ilgili tanımların hepsinde iletişim yönü üzerinde durulduğu görülmektedir. Ayrıca yazılanların veya söylenenlerin metin olabilmesi için bazı ölçütleri taşıması gerektiği (Türkben, 2018: 962) ön plana çıkmaktadır.

Halliday ve Hasan'a (1976: 1-2) göre bir araya gelmiş bütün cümleleri metin olarak görmek veya metni cümlelerin bir araya gelmesinden oluşan bir yapı olarak görmek yanlıştır. Çünkü metin hacimle ölçülebilecek bir yapı değildir. Metin olabilmesi için önemli olan anlamsal bütünlüktür. Buna göre tek bir atasözünden bir tartışmaya veya bir konuşmaya kadar her şey metin kabul edilebilir.

Verilen tanımlardan ve yapılan araştırmalardan metnin sadece yazılı değil sözlü de olabileceği anlaşılmaktadır. Çünkü metinde önemli olan iletişimdir. Örneğin; Brown ve Yule (1983:190) de metni, iletişimsel bir durumun sözle ifade edilmesi olarak tanımlamış ve metin için asıl unsurun iletişim olduğunu vurgulamıştır.

Yapılan tanımlardan yola çıkarak bir metnin özellikleri şöyle verilebilir:

- İnsanların birbiriyle iletişime geçmek için kullandıkları araçtır.
- Yazılı veya sözlü olabilir.
- Dilsel bir düzendir.
- Hareketli bir yapısı vardır.

2.11. Metin Dil Bilim Çalışmaları

Cümle tek başına bir anlam ifade etmekle birlikte, bütüncül olarak incelendiği zaman düşüncelerin aktarımında yetersiz kalmaktadır. Örneğin; “Çiviler ağzına batmaz mı senin?” (Karay, 2009: 17) cümlesi yargı bildiren bir cümledir. Ancak bu cümle metnin bağlamından ayrı düşünüldüğünde okur için anlaşılabilir bir yapıya bürünecektir. Bu cümleyle karşılaşan okur kendisine şu soruları soracaktır: “Soruyu soran kim? Soru sorulan kişi kim? Soruya nasıl bir cevap verildi? Sonra ne oldu?” Bu bakımdan cümlelerin bağlamdan ayrı düşünülmesi okur için içinden çıkılmaz bir hâl alacaktır.

Aynı cümle metinde yer alan bağlamıyla birlikte okunduğunda ise okur için anlamlı hâle gelecektir:

...

Bir aralık nerede kimlerle olduğunu keyfinden unuttu, dalgınlığından ana diliyle sordu.

— *Çiviler ağzına batmaz mı senin?*

Eskici başını hayretle işinden kaldırdı. Uzun uzun Hasan'ın yüzüne baktı:

— *Türk çocuğu musun be?*

— *İstanbul'dan geldim!*

— *Ben de o taraflardan... İzmit'ten!*

Eskicide saç sakal dağınık, göğüs bağı açık, pantolonu dizlerinden yamalı, dişleri eksik ve suratı sarı, sapsarıydı; gözlerinin akına kadar sarıydı. Türkçe bildiği ve İstanbul taraflarından geldiği için Hasan, şimdi onun sade işine değil, yüzüne de dikkatle bakmıştı. Göğsünün ortasında, tıpkı çenesindeki sakalı andıran kırçıl, seyrek bir tutam kıl vardı. (Karay, 2009: 17)...

Verilen örnekte de görüldüğü gibi bağlamlar tek başına metnin her noktasını açıklığa kavuşturamamaktadır. Bu nedenle metnin iç ve dış bağlamlarıyla ilişkiyi zorunlu kılmaktadır. Çünkü “bütün” sadece dilde değil her yerde tek tek parçalardan daha fazla şey ifade etmektedir. Metinlerde yer alan cümle üstü unsurları yani bütünü ve dilsel üst yapıları inceleyen metin dil bilimi Özkan’a (2004: 168) göre ilk kez Coseiu (1955) tarafından kullanılan bir terimdir. Bizde ise son yıllarda çalışmalara dâhil edilmiş ve bir inceleme alanı olarak çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

1960’lı yıllarda, dil bilim içerisinde cümle ötesi inceleme çalışmalarının başlamasıyla metinlerin analizinde dil bilim yöntemlerinin kullanılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Çünkü iletişimin temelinde cümleler değil metinler yer almaktadır. Metin salt cümlelerin bir araya gelmesiyle oluşan bir yapı olmadığı için bunların incelenmesinde geleneksel dil bilgisi yöntemleri değil daha farklı yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Bu durum sonucunda da metin dil bilim ortaya çıkmış (Bölükbaş, 2010: 100) ve bilim hayatına girmiştir.

Metin dil bilim, metinlerin örgütlenmiş şeklini, metnin içinde yer alan toplumsal, düşünsel, imgesel ve daha farklı yapıların belirlenimlerini inceler (Günay, 2017: 54). Metin dil bilimin amacı, metinlerin yapılarını, yani kurgulanış biçimlerini ve iletişimsel fonksiyonlarını belirlemektir. Böylece metin meydana getirmek için

gereken genel şartları ve bunların metin için anlamını açıklamaya çalışmaktır (Ayata Şenöz, 2005: 22). Bir ürünün metin olabilmesi için içinde barındırması gereken bazı ölçütler vardır. Beaugrande ve Dressler (1981: 3) bu ölçütleri yedi başlıkta toplamıştır. Bunlar: “bağdaşıklık (cohesion), tutarlılık (coherence), amaçlılık (intentionality), kabul edilebilirlik (acceptability), bilgilendiricilik (informativity), duruma uygun olma (stiuationality) ve metinler arasılık (intertextuality)” şeklinde sıralanabilir.

2.12. Metinsellik Ölçütleri

İletişimsel bir işlevi olan metnin, Beaugrande ve Dressler’e (1981: 3) göre yedi metinsellik ölçütünü içinde barındırması gerekir. Bu ölçütlerden birinin eksikliği metnin iletişim boyutuna zarar verir. İletişim boyutunda eksiklik olan veya bu boyutu içinde barındırmayan eserler de metin olarak kabul edilmezler (Aydın ve Torusdağ, 2014: 113). Metinlerde bulunması gereken ölçütleri şu şekilde vermek mümkündür:

2.12.1. Tutarlılık (Coherence)

Metinde ele alınan konunun ve okuyucuya iletilmek istenen mesajın mantıklı bir bütün oluşturacak şekilde metinde işlenmesi (Karatay, 2011c: 75) olarak tanımlanabilen tutarlılık, metnin mantıksal bütünlüğünü bünyesinde barındırır ve metnin derin yapısıyla ilgili bir kavramdır (Biçer ve Çoban, 2015: 229). Ayrıca okurun metni okuma sürecinde yaşadığı bilişsel süreci de tutarlılık kapsamında incelemek gerekmektedir. Çünkü bir metnin anlamı, o metni okuyan kişinin birikimiyle metinde yer alanların etkileşime girmesi sonucu ortaya çıkmaktadır (Seçkin vd., 2014: 344).

Önermeler arasındaki mantıksal örgü olarak da ele alınabilen tutarlılık, metinlerin nasıl yapılandırıldığını inceler. Bu durum da metinsellik ölçütleri içinde değişmeyecek tek yapının tutarlılık olduğunu ortaya koyar (Taşıgüzel, 2004: 77). Her ne kadar değişmeyen tek ölçüt olsa da tutarlılık, kendi başına bütün işlevlerini gerçekleştiremez. Çünkü metni oluşturan parçalar arasında dil bilgisel ilişkilerin de bulunması gerekmektedir. Bundan dolayı da bağdaşıklığa ihtiyacı vardır (Aksan, 1999: 150) ve ikisi birlikte ele alınmalıdır.

2.12.2. Bağdaşıklık (Cohesion)

Bağdaşıklık, üretilen bir yazının metin olabilmesini ve metin içinde ilişkiler sağlayan dille alakalı unsurların tümünü belirtir (Günay, 2017: 75). Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde bu konuyla ilgili detaylı bilgiye yer verilecektir.

2.12.3. Amaçlılık (Intentionality)

Metinde, yazarın anlatmak istediklerini ve okuyucusuna iletmek istediği mesajları etkili bir şekilde sunabilmesidir. Amaçlılık, yazar ve yazarın niyetiyle ilgili bir ölçüttür. Oluşturulmuş her metnin bir amacı vardır. Bilgi verme, okurda estetik haz uyandırma gibi amaçlar, metnin okuyucuyla kurmuş olduğu etkileşimde aranır (Kerimoğlu, 2016: 238). Böylelikle amaca uygun metinler hazırlanabilir.

2.12.4. Kabul Edilebilirlik (Acceptibility)

Amaçlılıktan sonraki aşama olan kabul edilebilirlik, yazarın amacına ulaşabilmesi için verdiği mesajların okur tarafından kabul edilmesi ve benimsenmesidir.

Metinler belirli dil ilişkilerinin kültürel ve toplumsal sonucunda ortaya çıkar. Bu nedenle her metin için belli bir toplum, zaman ya da topluluk için kabul edilebilirlik düzeyinden bahsetmek mümkündür. Okur, kendi dünyasına ait olduğu kadar bir metni anlayabilir. Bu yüzden kabul edilebilirlik için evrensellikten çok yerel ve okuyucu kitlesinin özelliklerini dikkate alan bir gözle bakmak gerekir. Çünkü okuyucu açısından metnin kabul edilebilirliği hem okurun kültür düzeyi, eğitim durumu, yaşı gibi şahsi taraflarıyla hem de yaşadığı toplumla olan ilişkileriyle ilgili bir durumdur (Günay, 2017: 135-136). Bunlarla ilişki kurabildiği sürece metin, okur tarafından kabul edilebilir.

2.12.5. Bilgilendiricilik (Informativity)

Bilgilendiricilik, metnin okuyucuya bilgi aktarma yanısıdır. Bilgi birimleri iki parçadan oluşur: Birincisi, hâlihazırda var olan kaynaklardan elde edilebilecek olan “eski bilgi” diğeri ise okurun mevcut kaynaklardan elde edemeyeceği “yeni bilgi”dir (Halliday ve Hasan 1976: 326). Yazar amacına ulaşabilmek için ve okuyucunun metni ilgiyle takip edebilmesini sağlamak için okura hem eski hem de yeni bilgiler sunabilmelidir.

Eski ve yeni bilgilerin metinde yer verilmesinde ise dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Metnin eski bilgilerle dolu olması okurun metne karşı soğumasına neden olabilir. Çünkü mevcut kaynaklarda yer alan bilgiler okur için anlamlı bulunmayabilir. Çünkü okur o bilgiyle daha önceden farklı kaynaklarda defalarca karşılaşmış olabilir. Bu durumda okur metni sıkıcı bulabilir ve metin okuyucu açısından değerli görülmez. Metnin ağırlığının yeni bilgilerden oluşması ise okuyucu

için anlaşılabilir bir durum ortaya çıkarabilir. Okurun daha önceden hiç karşılaşmadığı bilgiler, onun metnin mesajını anlamasına engel olacaktır. Bu nedenle eski bilgi ve yeni bilgi dengesi iyi kurulmalı ve hem okuru hem de yazarı amacına ulaştırmalıdır.

2.12.6. Duruma Uygun Olma (Stiuationality)

Metnin, yer aldığı bölge ve o bölgede yaşayan bireylerin metne yükledikleri anlamla ilgili bir unsurdur. Metnin anlamı içinde bulunduğu çevre ve ortama göre değişebilir. Çünkü metin içinde gerçekleştiği çevreye karşı duyarlıdır ve durumsallık metnin etkileşime yönelik amaçlarına göre belirginleşir (Karatay, 2011c: 86). Örneğin, bir metinde yer alan “nokta” (.) okur için cümlelerin bittiğini gösterirken bir matematik sorusu çözen birey için “çarpma işareti” anlamına gelebilmektedir. Benzer şekilde üç tane ok işaretinin art arda gelerek bir çember oluşturmasıyla ortaya çıkan şekil trafikteki sürücüler için “dönel kavşak” anlamı taşıırken satın aldığımız bir ürünün üzerindeki aynı işaret geri dönüştürülebilir bir ürün olduğu anlamına gelmektedir.

Bir metnin durumsallığı ise yazarın metni oluşturma sürecinde, mevcut durumlara bağlı koşulları dikkate alması ve metnin konusunu, türünü, sıralamasını vb. özelliklerini duruma göre ayarlayabilmesidir.

2.12.7. Metinlerarasılık (Intertextuality)

Bir metin, kendisinden önceki metinlerden yalıtılmış veya onlardan soyutlanmış bir ürün değildir. Metinler tek başlarına oluşturulmamışlardır ve tek başlarına okunamazlar (Günay, 2017: 216). Oluşturulan metinlerin kendisinden önce yazılmış eserlerle bir ilişkisi vardır. Metinlerarasılık, okuyucunun bir metni okuma esnasında zihninde farklı metinlerin canlandırılması (Karatay, 2011c: 87) olarak açıklanabilir.

Her metin, bir kültürün içinde yer alır. Bu yüzden sadece var olduğumuz çevrenin dil dışı gerçeklerine değil aynı zamanda kendinden önce yazılmış metinlere de göndermelerde bulunabilir (Kıran ve Kıran, 2003: 303). Okuyucu çoğu zaman bir eseri okurken o metinde daha önceden farklı yerlerde karşılaşmış olduğu bilgilere rastlayabilir. Bu metinler arasındaki benzerlikler daha çok temalarının veya üsluplarının (Günay, 2017:216) aynı veya yakın olmasından kaynaklanmaktadır.

Bir metinde metinlerarasılığı sağlayabilmek için farklı yöntemler kullanılabilir. Toklu (2003: 131) bu yöntemleri iki başlık altında ele almıştır:

1. Gönderimsel metinlerarasılık: Bir metnin doğrudan farklı metinlere gönderme yapmasıdır. Metinlerde yer alan bilgilerin doğrudan alınması ve metinde kullanılması buna örnektir.

2. Yapısal metinlerarasılık: Oluşturulan metinde yapı, işlev ve okuyucuda uyandırdıkları açısından benzerlik bulunmasıdır. Hikâyeler buna örnek olarak gösterilebilir.

Karatay’a göre de metinlerarasılığı sekiz başlık altında toplamak mümkündür. Buna göre metinlerarasılık “doğrudan gördermeler: alıntı ve gönderge; dolaylı gördermeler: gizli alıntı, aşırma, yanılsama, alaycı dönüştürüm ve öykünme” (Karatay, 2009: 449’dan akt. Karatay, 2011c: 88) şeklindedir.

2.13. Bağdaşıklık

Metinler; sözcükler, bunlara gelen ekler ve sözcüklerin bir araya gelerek oluşturdukları cümlelerden meydana gelen yapılardır. Sözcüklerin, eklerin ve cümlelerin birbirleriyle olan ilişkilerini sağlam bir şekilde kurabilmek nitelikli bir metin ortaya çıkarabilmek için önemlidir (Karadeniz, 2015: 3). Metni oluşturan bu unsurlar arasındaki ilişkiyi doğru bir şekilde kurabilmek adına devreye bağdaşıklık girer. Bağdaşıklık, bir metnin içyapısındaki unsurların birbiriyle olan ilişkiler ağıdır (Kerimoğlu, 2016: 237). Bağdaşıklık için farklı tanımlar da yapılmıştır. Ancak ne kadar farklı da olsa hepsi bağdaşıklık ilişkisi ağı olarak görmüşlerdir. Günay’a (2017: 75) göre bağdaşıklık, üretilen bir yazının metin olabilmesini ve metin içinde ilişkiler sağlayan dille alakalı unsurların tümünü belirten ölçüt; Karatay’a (2011c: 81) göre metinde yer alan bir ögenin yorumunun farklı bir ögeye bağlı olma durumu; Gutwinski’ye (1976: 26) göre metinde yer alan cümleler arasındaki ilişki; Halliday ve Hasan’a (1976: 4) göre bir metindeki anlam ilişkilerini kuran ve düzenleyen araç; Keçik ve Uzun’a (2003: 11) göre metindeki dilsel ve dilbilgisel uyumdur. Akbayır’a (2007: 13) göre de bağdaşıklık kelimelerin cümleleri, cümlelerin ise metni meydana getirebilmek için birbirleriyle girdikleri dil bilgisel ilişkidir.

Bireyler bir metni oluştururken sıkça bağdaşıklık öğelerine başvururlar. Örneğin;

(1) Gökçe yemeğini yedi. (2) Ellerini yıkadı ve biraz uzanmak için yatağına gitti. (3) Ancak bir türlü uyuyamıyordu. (4) O, uykusunu kaçıranın ne olduğunu düşündü. (5) Böyle uzun bir süre geçirdi. (6) Sonra hiç fark etmeden uyuyakaldı.

Verilen metinde yer alan hem tüm cümlelerin kendi içinde hem de cümleler arasında bağdaşıklık unsurları kullanılmıştır. İlk cümlede yer alan “Gökçe” işi yapan öznedir. Diğer cümlelerin öznesi de Gökçe’dir. Ancak bağdaşıklık araçları kullanılarak tekrardan kaçılmış ve özne verilmemiştir. Çünkü bağdaşıklık araçlarının kullanılmasıyla oluşturulmuş metinlerin anlamlarında bir eksiklik olmaz ve anlam bağlamdan tamamlanabilir. İkinci cümlede yer alan “yatağına” sözcüğü aslında “Gökçe’nin yatağı” anlamındadır. Yazar sürekli Gökçe ismini kullanmamak için metnin farklı yerlerinde tekrardan kaçınmış ve eksiltme yaparak metni sıkıcılıktan kurtarmıştır. Aynı şekilde metinde “Gökçe’nin elleri ve Gökçe’nin uykusu” tamlamalarında da bu durum mevcuttur. Metnin diğer bölümleri incelendiğinde de farklı bağdaşıklık unsurları görülebilmektedir:

- İkinci cümlede yer alan “ve” bağlacı bağlama görevinde kullanılmıştır ve iki cümleyi birbirine bağlayarak ekleme görevini üstlenmiştir.
- Üçüncü cümlede yer alan “ancak” bağlacı zıtlık bildirme göreviyle kullanılmıştır.
- Dördüncü cümlede yer alan “o” zamiri yine birinci cümledeki “Gökçe” kişisini gösterme göreviyle kullanılmıştır.
- Beşinci cümledeki “böyle” kelimesi “uykusunu kaçıranın ne olduğunu düşündü” ifadesini tekrar etmemek için kullanılmış ve değiştirim göreviyle kullanılmıştır.
- Altıncı cümledeki “sonra” kelimesi ise zamansal bir bağlantı olduğunu göstermek için kullanılmıştır.

Metinlerde yer alan tüm bu ilişkiler bağdaşıklık ögeleriyle gerçekleştirilebilmektedir. Metinlerde kullanılan bağdaşıklık ögeleri hem metinde yer alan kısımların kendi içinde hem de diğer kısımlarla mantıksal bir uyum ve ilişki kurar (Çoban, 2012: 41). Böylelikle okur için daha anlamlı ve okunabilir metinler ortaya çıkmış olur.

Literatür incelendiğinde bağdaşıklık araçlarının farklı şekillerde sınıflandırıldığını görmek mümkündür. Halliday ve Hassan (1976), Altunkaya (1987), Koç (1992) Uzun (1995), İşsever (1995), Bae (2001), Onursal (2003), Özkan (2004), Balcı (2009), Günay (2017) bağdaşıklık ögelerini çalışmalarında ele almış ve sınıflandırmışlardır.

Halliday ve Hasan “Cohesion in English” isimli çalışmalarında bağdaşıklık öğelerini beş başlık altında incelemişlerdir. Onlara göre bağdaşıklık öğeleri şunlardır: “gönderim, eksiltili anlatım, değiştirim, bağlama öğeleri ve kelime bağdaşıklığı” (Halliday ve Hasan, 1976: 4):

- *Gönderim (reference)*: Dil, ekonomiklik ilkesinin en fazla kullanıldığı alanlardan biridir. Hem okuyucunun veya dinleyicinin sıkılmaması hem de tekrarlara düşülerek yazılı ifadenin veya konuşmanın uzatılmaması için bazı unsurlar devreye girer. Gönderim ögesi de bu unsurlardan biridir. Metinlerde yer alan bazı öğeleri karşılayabilmek için bazen ön gönderim veya art gönderim yapılabilir. Bu gönderimler; kişisel gönderim, karşılaştırma gönderimi ve işaret edici gönderimler şeklinde karşımıza çıkabilir.

- *Değiştirim (substitution)*: Bağdaşıklık öğelerinden bir diğeri olan değiştirim, metinde bulunan bir isim, fiil veya cümlemin yerine başka bir ögenin kullanılması sonucunda oluşur. Halliday ve Hasan’a göre (1976: 90) değiştirim, sözcükler veya cümleler arasındaki dil bilgisel ilişkidir. Değiştirim karşımıza üç türde çıkabilir: fiil değiştirimi, isim değiştirimi ve cümle değiştirimi.

- *Eksiltili anlatım (ellipsis)*: Bir metindeki bazı kelime veya kelime gruplarının anlamı etkilemeyecek şekilde cümleden çıkarma (Günay, 2017: 86) işidir.

- *Bağlama öğeleri (conjunctions)*: Birbiri ardına dizilmiş kelime veya cümleleri bağlayan veya bunlar arasında anlamlı ilişkiler kuran öğelere bağlama öğeleri adı verilir. Karadeniz’e (2015: 4) göre bağlama öğeleri şunlardır: ekleme özelliği bulunan öğeler (ve, ile, de, üstelik, hatta vb.), zıtlık bildirme özelliği bulunan öğeler (ama, fakat, ancak, rağmen vb.), ayırt etme özelliği bulunan öğeler (ya da, veya, sadece vb.), sıralama veya zaman bildirme özelliği bulunan öğeler (önce, sonra, -e kadar, artık vb.), şart bildiren öğeler (ise, şayet, eğer vb.), sebep-sonuç ilişkisi kuran öğeler (bu nedenle, çünkü, bu yüzden vb.).

- *Kelime bağdaşıklığı (lexical cohesion)*: Bir kelimenin tekrar edilmesi (aynen tekrar, eş anlamlısının kullanılması, genel anlamlısının kullanılması, üst anlamlısının kullanılması) veya aynı kavram alanından kelimelerin kullanılmasıyla oluşan kelime bağdaşıklığı, sözcük seçimi ve kelime haznesinin kullanımıyla (Halliday ve Hasan, 1976: 288) ilgilidir.

Bir diğeri sınıflamada ise Günay (2017: 79-108) bağdaşıklık araçlarının sınıflandırmasını şu şekilde yapmıştır:

- *Oluşturucu Ögenin Yinelenmesi*: Metinde geçen kişi, mekân, nesne veya durumun yeri geldikçe metin içinde tekrar edilmesidir.
- *Art gönderim ve Ön gönderim*: Metindeki bütünlük içinde daha önce veya sonra aynı kelime, kavram veya düşüncelerin tekrar kullanılabilmesidir. En belirgin art gönderim ve ön gönderimler zamirler kullanılarak yapılır.
- *Eksilteli Yapılar*: Metinde yer alan bir cümleden bir veya daha fazla ögenin anlamı bozmayacak şekilde çıkarılmasıdır.
- *Örtük Anlatım: Sezdirimler ve Çıkarımlar*: Örtükleşme, dolaylı veya dolaysız yollardan ulaşılabilecek bilgileri gösterir. Metinde her şey açık olarak verilmeyebilir. Örneğin “Hasan artık Hayfa’da yaşıyor.” tümcesi, Hasan’ın daha önceden farklı bir yerde yaşadığını da anlatır. Sezdirim ise metinde verilenlerden yola çıkılarak farklı bilgilere ulaşmayı gösterir.
- *Örgeler ve İzlek*: İzlek kısaca “Bu metin neden söz ediyor?” sorusunun yanıtıdır. Örgeler ise işlevlerin düzenlenmiş birimidir.
- *Dil Bilgisel Eylem Zamanları*: Metinde bulunan eylemlerin zaman, kip ve görünüş açısından ele alınmasıdır.
- *Tümcelerarası Bağlantı Ögeleri*: Metinlerdeki cümlelerin farklı şekillerde birbiriyle ilişki kurmasıdır. Bu ilişkiler farklı şekillerde olabilir: birleşik cümleler, sıralı cümleler, bağıntılı cümleler vb.
- *Metni Bölümlere Ayıran Belirticiler*: Metinlerin kurguları gereği belli bir sıralamaları vardır. Bu sıralama ilişkisi belirticilerle sağlanır; ilkin, ilk önce, nihayet vb.

Uzun (1995: 40-67) da bağdaşıklık ögelerini belirlerken şu sınıflandırmayı kullanmıştır:

1. Gönderimsel Bağdaşıklık Görünümleri
 - 1.1. Öncül-Bağımsız Gönderim Ögeleri
 - 1.1.1. Kişi Adılları
 - 1.1.2. Gösterme Sıfatları
 - 1.2. Ardıl/Bağımlı Gönderim Ögeleri
 - 1.2.1. İyelik Ekleri
 - 1.2.2. Belirtme Durumu Eki
 - 1.2.3. Kişi Ekleri

2. Biçimsel-Sözcüksel Bağdaşıklık

2.1. Bağlaçlar

2.2. Değiştirim

2.3. Sözcük İlişkileri ve Sözcüksel Bağdaşıklık

2.4. Eksilti

2.5. Zaman, Görünüş, Kip

Onursal (2003: 121-132) bağdaşıklık öğelerini üç başlık altında incelemiştir. Bu başlıklar şunlardır:

1. Art gönderim
2. Ön gönderim
3. Bağlantı öğeleri

Çalışmada dikkate alınan sınıflandırmayı yapan Bae (2001: 56) ise bağdaşıklık türlerini şu şekilde sıralamıştır:

2.13.1. Gönderge

Metinde başka bir ögeye atıf yapan öğelerdir. Atıflar şu şekillerde yapılabilir:

2.13.1.1. Zamirler

Bir ismin yerine kullanılabilen kelimelerdir. Şahıs zamirleri en fazla başvurulan gönderge ögesidir (Günay, 2017: 81). Metinlerde özellikle tekrarlardan kaçınmak böylece okuyucuyu sıkmamak için sıkça zamirlerden yararlanılır. Gönderge ögesi olarak karşımıza çıkan zamirler; şahıs zamirleri, ilgi zamiri, dönüşlülük zamiri gibi zamirlerdir (Ben, sen, o, onlar, kendi vb.).

Örnek:

- Gökçe yemeğini yedi ve ellerini yıkadı. O biraz dinlenmek için yatağına uzandı. (şahıs zamiri)
- Annen seni yanına çağırdı. (şahıs zamiri)
- Ödevlerine kendi çalışsın. (dönüşlülük zamiri)
- Bunu ben kendim yaptım. (özneyle kullanılan dönüşlülük zamiri)
- Kendi kendine oyun oynuyordu. (dönüşlülük zamirinin tekrarlanarak kullanılması)
- Benim arabam, onunkinden daha güzel. (ilgi zamiri)

2.13.1.2. Özel İsimler

Metinlerde kişi, yer, hayvan veya nesnelere verilen özel isimlerin kullanılmasıdır.

Örnek:

- Gökçe, bugün çok yoruldu. (insan ismi)
- Dünyanın en güzel ülkesi Türkiye'dir. (ülke ismi)
- Boncuk çok şımarık bir kedidir. (hayvanlara verilen özel isim)

2.13.1.3. İşaret Kelimeleri

Metinde geçen isimleri işaret yoluyla gösteren kelimelerdir (bu, bunlar, o, onlar vb.).

Örnek:

- Ali, telefonunu cebinden çıkardı ve mesaj yazmaya başladı. Bu, şimdiye kadar gördüğüm en güzel telefonda.
- Sabah erkenden kalktı ve yapacağı sunum için hazırlanmaya başladı. Bugün hayatının en önemli günlerinden biriydi. Çok çalışmış ve sonunda istediği sunumu hazırlamıştı. Bunları düşünerek hazırlıklarını tamamladı. (önceki yazılanların tamamının tekrar edilmemesi için kullanılan işaret zamiri.)
- Su, mavi arabanın sahibi olan adam. (insanı göstermek için kullanılan işaret zamiri)
- Çocuk heyecanla bağırdı! İşte, geliyor.

2.13.1.4. Karşılaştırma

Metinde geçen insan, eşya, yer, hayvan veya olay ve durumları; aynılık, benzerlik, farklılık, sıralama, kıyaslama, derecelendirme gibi özellikler bakımından karşılaştırmaktır (aynı, kadar, çok, daha, gibi, en, bu denli vb.).

Örnek:

- Benimkiyle aynı özellikleri olan bir telefon almış.
- Bu kadar büyük bir evde ne yapacağımı bilemiyorum.
- Onun gibi olmayı çok istiyordu. Sabırlı ve şefkatli...
- Daha güzel bir şehre taşınmak herkesin hayalidir.
- Buradaki evler içinde en güzeli bizim evdir.
- Bu denli telaş yapmaya hiç gerek yoktu.

2.13.2. Bağlama Ögeleri

İki bağımsız cümleyi veya kelimeyi bağlayan ögelerdir.

2.13.2.1. Ekleme Yapan Ögeler

Ekleme yapan bağlama ögeleri, bir metinde yer alan sözcükleri veya cümleleri sıralarken veya önceden verilmiş olanlarla benzer bilgiler verilirken başvuru bağlama ögeleridir. Bazı ekleme yapan bağlama ögeleri şunlardır: ve, ile, de, hem ... hem de, ek olarak, hatta, ayrıca, bile, de ... de, üstelik vb.

Örnek:

- Annem ve babam bugün birlikte çarşıya gittiler ve bayramlık kıyafetlerimizi aldılar.
- Ayakkabıla gömlek almamışlar bana.
- Hem çok büyük hem de çok güzel bir evi var.
- Akşam, sınavınıza güzelce çalışmalısınız. Buna ek olarak da en az bir saat kitap okumalısınız.
- Eskişehir çok güzel bir şehir. Hatta dünyanın en güzel şehri.
- Cengiz Aytmatov, Gün Olur Asra Bedel’de Yedigey Cangeldi’nin hayatının bir parçasını anlatır. Ayrıca aynı kitapta dünyaya “mankurt” kavramını da hediye eder.
- Ahmet bile okula geldi ama sen yoksun.
- Kitabı da okudum filmini de izledim. İkisi de çok güzeldi.
- Yazarın bu eserinin konusu çok güzel üstelik eser çok da akıcı.

2.13.2.2. Zıtlık Bildiren Ögeler

Zıtlık bildiren bağlama ögeleri, aralarında zıtlık bulunan ve biri olumlu biri olumsuz iki olayı veya ifadeyi bağlamak amacıyla kullanılan ögelerdir. Zıtlık bildiren bazı bağlama ögeleri şunlardır: ama, fakat, ancak, rağmen, ne var ki, ne yazık ki, oysa, lakin, yalnız vb.

Örnek:

- Bugün yanına erken gelmek isterdim ama çalışmam gerekiyor.
- Onun niçin böyle davrandığını öğrenmeye çalıştım. Fakat tatmin edici bir cevap bulamadım.

- Bozkır karla kaplıydı. **Ancak** kışın gitmekte olduğunu belli eden izler de yok değildi.
- Derslerine çalışmamasına **rağmen** yine de başarılı oluyordu.
- Sınavdan istediği puanı almıştı ve istediği yere gidebiliyordu. **Ne var ki** babası başka bir şehirde okumasına izin vermiyordu.
- Ona ulaşmak için çok uğraştım **oysa** o beni bir kez bile aramadı.
- Gök güröldeyip duruyordu **lakin** bir damla bile yağmur düşmedi yere.
- Bu kitabı alabilirsin **yalnız** önce diğerlerini teslim etmelisin.

2.13.2.3. Sebep – Sonuç Bildiren Ögeler

Bir durumun ya da hareketin ortaya çıkma nedenlerinin ve bu nedenler sonucunda meydana gelen sonuçların verildiği yapılardır. Sebep – sonuç ilişkisi şu kelimelerle kurulabilir: bu yüzden, -den dolayı, için, çünkü, -dığı için, ki vb.

Örnek:

- Aylarca hiç dinlenmeden çalıştı. **Bu yüzden** iyi bir tatili hak etti.
- Türkçe öğrenmek isteyen onlarca öğrenci var. **Bundan dolayı** her geçen gün yeni bir kurs açılıyor.
- Üniversiteyi Türkiye’de okuyacağı **için** çok seviniyordu.
- Artık daha fazla çalışmalıydı. **Çünkü** aileye yeni bir üye katılacaktı.
- Okulu bıraktığı **için** çok pişmandı ama artık çok geçti.
- Bir hata yaptı **ki** köşe bucak saklanıyor.

2.13.2.4. Zamansal Bağlantı Gösteren Ögeler

Metinlerde zaman veya sıralama bağlantısı oluşturan ögelerdir. Zaman ve sıralama bağlantısı oluşturan ögelerden bazıları şunlardır: önce, şimdi, şimdiye kadar, ilk kez, -a kadar, sonra, artık, hemen, -den beri, son kez, o sırada, bu arada vb.

Örnek:

- **Önce** ofisteki işlerini bitirdi **sonra** da yemeğe çıktı.
- Çok çalışmıştı ama buna değdi. **Şimdi** dinlenme vakti gelmişti.
- **Şimdiye kadar** hiç böyle bir şeyle karşılaşmamıştı.
- Çok heyecanlıydı çünkü **ilk kez** araba kullanacaktı.
- Bu zamana **kadar** çoktan gelmiş olmalıydı.
- Otobüsü kaçırdı. **Artık** gelmese de olur.

- Babası eve çağırınca oyunu bıraktı ve **hemen** evin yolunu tuttu.
- Arkadaşı gittiğinden **beri** yüzü hiç gülmedi.
- Onu **son kez** arayacağım.
- Parkta kitap okuyordu. **O sırada** biraz ileride yaşananlar gözüne çarptı.

2.13.3. Eksiltme

Bir metinde yer alan cümlelerden bir veya birden fazla ögenin çıkarılması. Benzer şekilde bazen metinde yer alan bazı cümleler de eksiltilebilir. Her dilin kendine özgü, birden çok cümleyi birbirlerine bağlı olarak daha kısa söyleme şekilleri vardır. Burada eksilteli yapılar devreye girer (Günay, 2017: 86-87). Eksiltme, söylenmeyen veya yazılmayan ama okuyucu/konuşmacı tarafından anlaşılan öğeleri ifade eder. Eksiltmenin temel amacı, söylenmesi gerekli olmayan öğelerin atılarak metnin daha ekonomik olması ve okuyucuyu/dinleyiciyi sıkmamasıdır.

2.13.3.1. İsim Eksiltme

Cümlede yer alan bir veya birden çok ismin eksiltilmesidir.

Örnek 1:

Gökçe koşarak okula gitti. Ders zili henüz çalmadığı için biraz rahatlayarak yerine oturdu. Defter ve kitabını çıkarıp masanın üstüne koydu ve öğretmenini beklemeye başladı. Verilen örnekte “Gökçe” ortak özne olduğu için ilk cümlede kullanılmış ama diğer cümlelerde kullanılmamıştır. Böylece okur için metin tekrara düşmekten ve sıkıcı bir hâl almaktan kurtulmuştur. Aynı metin, eksiltme yapılmıyaydı şöyle olacaktı:

Gökçe koşarak okula gitti. Gökçe, ders zili henüz çalmadığı için biraz rahatlayarak yerine oturdu. Gökçe, defter ve kitabını çıkarıp masanın üstüne koydu ve Gökçe, öğretmenini beklemeye başladı. Öznenin sürekli tekrar edilmesi okur açısından hoş bir durum ortaya koymayacaktır.

Örnek 2:

Birlikte çalışmayı alışkanlık hâline getirmişlerdi. Ayşe kitapları koliden çıkarıyor, Fatma ise raflara diziyordu. Bu örnekte de ortak nesne olan “kitap” kelimesi tekrara düşmemek için cümleden çıkarılmıştır.

Örnek 3:

Bugün tatile çıkıyoruz. Evimizdeki işlerimizi bitirdikten sonra arabamıza binip tatil yerine doğru hareket edeceğiz. Örnekte görüldüğü gibi bazen tamlamaların ögelerinin kullanılmamasıyla da eksiltme yapılabilmektedir. Örnekte yer alan “evimiz” aslında “bizim evimiz”, “arabamız” ise “bizim arabamız” şeklindedir. Ancak her iki tamlamada da bizim kelimesi düşürülerek eksiltme yapılmıştır.

2.13.3.2. Fiil Eksiltme

İki veya daha fazla cümlenin yüklemi ortak olduğunda, bu fiilleri tekrar etmemek için fiil eksiltme yapılabilmektedir.

Örnek:

Evdeki işler için iş bölümü yapmışlardı. Mutfağı annem, odayı da ablam temizliyordu. Verilen cümlelerde ortak olan “temizliyordu” yüklemi ortak öge olduğundan dolayı tekrar kullanılma ihtiyacı hissedilmemiş ve eksiltmiştir.

2.13.3.3. Cümlelerin Eksiltilmesi

Özellikle diyaloglarda, sorulara cevap vermek amacıyla sadece sorunun karşılığı olan cevabın verilmesi ve soru kısmında belirtilen ifadenin düşürülmesidir.

Örnek 1:

- Dersten sonra nereye gidelim?
- Eve. (Dersten sonra eve gidelim)

Örnek 2:

- Yarın bizimle pikniğe gelecek misin?
- Evet. (Yarın sizinle pikniğe geleceğim)

2.13.4. Değiş-tirime

Ülper’e (2008: 23) göre değiş-tirime, bir metinde yer alan bir isim, fiil veya cümlelerin yerine, bunların yapmış olduğu görevi gerçekleştirebilecek başka bir ifadenin kullanılmasıdır. Halliday ve Hasan’a (1976) göre de değiş-tirimde anlam değil kelimeler ön plandadır. Buna göre kelimeler arasındaki dil bilimsel ilişki sonucunda değiş-tirime ortaya çıkmaktadır. İngilizcede değiş-tirime “one” ve “ones” kelimeleriyle (Halliday ve Hasan, 1976), Türkçede ise “öyle” ve “böyle” kelimeleriyle (Özkan, 2004: 178-179) yapılmaktadır.

2.13.4.1. İsim Değiştirimi

Metinde yer alan bir ismin veya isim grubunun değişimidir. Bae (2001: 56) “Cohesion and Coherence in Children's Written English: Immersion and English-only Classes” isimli çalışmasında İngilizcedeki isim değişimine şöyle örnek vermiştir:

İngilizce: Tom drew a big boat and April drew a small one.

Türkçe: Tom büyük bir gemi çizdi, April ise küçük bir tane

Örnekte görüldüğü gibi, Tom’un cümlesinde yer alan gemi kelimesi, April’in yer aldığı cümlede kullanılmamış ve yerine “one” kelimesi kullanılarak değişim yapılmıştır.

Örnek 1:

Benim doğup büyüdüğüm şehir çok güzel ve sakin. Seninki de öyle.

Örneğin birinci cümlesinde verilen “çok güzel ve sakin” ifadesi ikinci cümlede değiştirilmiş ve “öyle” kelimesiyle aslında o şehrin de çok güzel ve sakin olduğu anlatılmıştır.

Örnek 2:

Geçen hafta sahafta çok eski ve değerli bir kitap gördüm. Bu kitap da böyle.

Bu örnekte de ilk cümlede geçen “çok eski ve değerli” ifadesi ikinci cümlede değiştirilmiş ve yerine “böyle” kelimesi kullanılmıştır.

2.13.4.2. Fiil Değiştirimi

Metinde yer alan cümlelerdeki fiillerin değiştirilmesidir. Fiil değişimi için “öyle/böyle/aynısını yap-” ifadeleri kullanılabilir.

Örnek 1:

Babasının kitap okuduğunu gören Gökçe de bir kitap aldı ve aynısını yaptı.

Örnekte verilen ikinci cümlede yer alan “aynısını yaptı” ifadesi “okudu” fiilinin yerine kullanılmış ve fiil değişimi yapılmıştır.

Örnek 2:

Sınavdan iyi bir puan alıp istediği bölüme gidebilmesi için çok çalışması gerektiğini bilen Ali, öyle yaptı ve başarılı oldu. İkinci örneğimizin ikinci cümlesinde

yer alan “öyle yaptı” ifadesi de “çalıştı” fiilinin yerine kullanılarak fiil değiştirimi yapılmıştır.

2.13.5. Sözcüksel Bağlar

Sözcüksel bağdaşıklık, aynı kavram alanıyla ilgili kelimelerin bir metinde kullanılmasıdır. Bir kelimenin birbirinin peşi sıra gelen cümlelerde kullanılması, kelimenin aynen tekrarı, eş anlamlısının veya zıt anlamlısının kullanılması (Karatay, 2011c: 82) şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Sözcüksel bağdaşıklık, gönderim ögeleri veya bağlama ögeleri ile sağlanan bağdaşıklıktan farklıdır. Çünkü sözcüksel bağlar ile yapılan bağdaşıklıkta tüm bağdaşıklığı oluşturan ögeler gücül olarak bağdaşıklık oluşturmaktadır (Ülper, 2008: 24). Halliday ve Hasan (1976: 278-286) sözcüksel bağdaşıklık olarak ele aldıkları bu bağdaşıklığı “yineleme” ve “eşdizimlilik” olmak üzere iki başlık altında sınıflandırmışlardır. Bae (2001: 56) ise sözcüksel bağlar olarak isimlendirdiği bu bağdaşıklık türünü “eşdizimlilik, tekrarlama, eş anlam, zıt anlam, alt anlamlılık, ilişkili kelime” olmak üzere altı başlıkta sınıflandırmıştır.

2.13.5.1. Eşdizimlilik

Eşdizimlilik, dilde yer alan bazı kelimelerin çeşitli durumlara göre normalden çok fazla birlikte kullanılmasını anlatır (Kumanlı, 2016: 195). Özkan’a (2014: 26) göre de eşdizimlilik, dilde yer alan herhangi bir kelimenin “seçme” ve “yerleştirme” ilkelerini dikkate alarak, gerekli olduğu zaman farklı bir kelimeyle bir araya gelmesi (Özkan 2014: 26) ve beraber kullanılmasıdır.

Yapılan tanımlar ve açıklamalar incelendiğinde eşdizimliliğin gerçekleşebilmesi için bazı hususların gerekli olduğu göze çarpmaktadır. Bu hususlar kısaca şöyle sıralanabilir (Kumanlı, 2016: 198):

- Eşdizimlilik olabilmesi için; iki veya daha fazla kelimenin birlikte kullanılması ve yeni bir anlam kurması gerekmektedir.
- Eşdizimli yapılar, sık kullanımları ile ön plana çıkar.
- Kelimeler, mantıksal ve anlam bilimsel seçme ilkeleriyle birleşirler.
- Eşdizimli yapıların farklı dillere çevirisinin yapılması oldukça zordur.
- Serbest kelime birleşimleri çok esnek bir yapıya, deyimler ise çok yoğun bir yapıya sahiptir. Eşdizimli yapılar ise bu ikisinin arasındadır.

Bae (2001: 56) çalışmasında eşdizimli yapılara; go home, have fun, rain/rainy/wet/umbrella/soaked örneklerini vermiştir. Türkçe de ise şu örnekler verilebilir:

- Çorba içmek,
- Ağır yük,
- Hafif yük
- Ağır hava,
- Bütün para
- Alarm kurmak vb.

2.13.5.2. Tekrarlama

Metinde yer alan bir kelimenin aynı veya farklı cümlelerde aynen tekrarlanmasıdır.

Örnek 1:

Şehrimizde yaşanan susuzluk insanları, hayvanları ve doğayı çok farklı şekillerde etkilemiştir. Uzmanlara göre susuzluk, önümüzdeki yıllarda da etkisini artırarak göstermeye devam edecektir.

Örnekte görüldüğü gibi “susuzluk” kelimesi aynen tekrar edilerek bağdaşıklık ilişkisi oluşturulmuştur.

Örnek 2:

Ahmet, bugün sinemaya gitmek istiyordu ama yapması gereken çok da iş vardı. Yapacağı işler aklına gelen Ahmet, hayallerini ertelemek zorunda olduğunu düşünerek çalışmalarına döndü.

Bu örnekte de “Ahmet” ve “iş” kelimeleri tekrar edilerek sözcüksel bağ kurulmuştur.

2.13.5.3. Eş Anlamlı Sözcük Kullanma

Bir metinde yer alan kelimelerin eş anlamlılarının kullanılmasıdır.

Örnek 1:

Bayrağımızda yer alan yoğun renk kırmızıdır. Bayrağa bu al rengi veren ise şehitlerimizin kanıdır.

Örnek 2:

Yaşlı insanlar biraz da çocuktur aslında. Çünkü ihhtiyar insanların bedeni ve beyni güç kaybına uğrar ve insanlar daha önceden yapabildiklerini yapamaz hâle gelince çocukça hareketler sergilemeye başlarlar.

2.13.5.4. Zıt Anlamli Sözcük Kullanma

Metinde yer alan kelimelerin zıt anlamlılarının kullanılmasıdır.

Örnek:

Yağan yağmurun altında soğuk sokaklarda saatlerce yürümüş ve bütün kıyafetleri sırlsıklam olmuştu. Islak kıyafetler üşümesine neden oluyordu. Şimdi evinde olmayı düşündü; üstünde kuru kıyafetler, sıcak oda ve yatağın üstünde uzanmış çay keyfi yapıyor...

Örnekte, alt x üst, soğuk x sıcak, ıslak x kuru kelimeleri birlikte kullanılarak sözcüksel bağ oluşturulmuştur.

2.13.5.5. Alt Anlamlılık

Metinde yer alan kelimeler arasında genelden özele doğru bir ilişki kurulmasıdır. Örneğin; meyve sözcüğü ile elma sözcüğünün birlikte kullanılması alt anlamlılık sonucunda sözcüksel bağdaşıklık oluşturulmasıdır.

Örnek:

Konut seçimi, ülkemiz insanı için artık bir problem hâline gelmiştir. Genellikle ekonomik sebeplerden dolayı insanlar artık apartmanlarda yaşamaya başlamışlardır. Farklı tiplerde daireleri barındıran apartmanlar sahip oldukları birçok özellik açısından insanlara cazip gelmektedir. Bazı dairelerde bir oda bulunurken bazılarında ise beş-altı oda bulunabilmektedir.

Örneğimizde konut, apartman, daire, oda kelimeleri birlikte kullanılarak genelden özele doğru bir ilişki kurulmuş, bunun sonucunda da bağdaşıklık gerçekleşmiştir.

2.13.5.6. İlişkili Kelime Kullanımı

Aynı kavram alanından ve parça bütün ilişkisi bulunan kelimelerin metinde kullanılmasıdır.

Örnek:

Babam bugün eye gelerek yeni yaptırdığımız evin artık bitmek üzere olduğunu ve çok kısa bir süre sonra taşınabileceğimizi söyledi. Duvarları çoktan bitmiş, sıvası yapılmış, kapıları takılmış ve son olarak da boyası yapılmış.

Örnekte yer alan taşınmak fiili ve duvar, sıva, kapı, boya isimleri; ev kelimesiyle ilişkili kelimelerdir. Bunlar bir arada kullanılarak sözcüksel bağ kurulmuş ve bağdaşıklık oluşturulmuştur.

2.14. İlgili Araştırmalar

2.14.1. Süreç Temelli Yazma Modelleriyle İlgili Çalışmalar

Literatürde, Süreç Temelli Yazma Modelleri ve bu modellerden olan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ve 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazma becerisine ilişkin çalışmalar yer almaktadır. Ancak bu modellerin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmasına yönelik çalışmaların sayısı oldukça azdır.

Çalışmanın bu bölümünde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ve 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazma becerisine ilişkin yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış olan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir:

Kızıl Şahin (2007), hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde; weblog destekli süreç temelli yazma yaklaşımını üniversite öğrencileri üzerinde uygulamış ve çalışmanın sonucunda uygulanan modelin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etki ortaya koyduğunu tespit etmiştir.

Özkara (2007a), hazırladığı doktora tezinde, Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda modelin uygulandığı grubun yazma becerisi açısından kontrol grubuna göre daha çok geliştiği ortaya çıkmıştır.

Özkara (2007b), hazırlamış olduğu makalede; öğrencilerin yazma başarılarında AYDM'nin etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda, uygulanan modelin 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Paquette (2008), “6+1 Yazma Modelindeki Alternatif Çalışma ile Çapraz Yaş Özel Eğitimin, Öğrencinin Yazı Gelişimindeki Etkisi” isimli çalışmada; ikinci ve dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerde model ile çapraz yaş özel eğitimi birleştirerek bir uygulama yapmıştır. Yapılan uygulamanın sonucunda ikinci sınıfta okuyan öğrenciler arasında özel eğitim dersi alanlar ile almayanlarda farklı bir gelişim olmadığı ama dördüncü sınıf öğrencilerinde dersi alanlarda ciddi bir gelişme olduğu saptanmıştır.

Şentürk (2009), yüksek lisans tez çalışmasında; PYDM'yi ortaokul öğrencilerine uygulamış ve uygulama sonucunda modele uygun eğitim alan öğrencilerin yazma başarılarının ciddi bir şekilde arttığını ortaya çıkarmıştır.

Karatay (2011a), “Yazma Eğitimi” isimli kitap için hazırladığı bölümde; süreç temelli yazma modellerini ve bu modellerin özelliklerini anlatmış ayrıca detaylı olarak da 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelini ele almıştır.

Karatay (2011b), hazırladığı makalede; İki farklı üniversitede okuyan Türkçe öğretmeni adaylarını çalışma grubu olarak seçmiş ve PYDM'yi uygulamıştır. Araştırma sonucunda modelin, Türkçe öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin yazma başarılarını ve yazmaya karşı tutumlarını istendik yönde geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Erdoğan (2012), doktora tez çalışmasında; öğrencilerin yazma başarılarının artmasında ve yazmaya karşı sergiledikleri tutumlarında bir gelişme olup olmadığını görmek amacıyla süreç temelli yazma çalışmaları yapmıştır. Yapılan uygulamalar sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma başarılarının geliştiği ve yazmaya karşı olumlu tutum sergilemeye başladıkları ortaya çıkmıştır.

Güvercin (2012), TÖMER modeli ile süreç temelli yazma modelini karşılaştırdığı yüksek lisans tez çalışmasında; Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezinde kullanılan öğretim modeliyle süreç temelli yazma modelini karşılaştırmak amacıyla, her iki modeli de yabancı öğrenciler üzerinde uygulamış ve çalışma sonucunda süreç temelli modele uygun

olarak çalışmalar yürütülen grubun yazma başarısının diğerk gruba göre çok daha fazla arttığını tespit etmiştir.

Sever (2013), hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasında, ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanmıştır. İki deney grubunun kullanıldığı çalışmada gruplardan birine 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, diğerkine 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulanmış, kontrol grubu öğrencilerine ise mevcut ğretim programına göre çalışmalar yaptırılmıştır. Çalışma sonucunda her iki deney grubunun da yazma becerileri arasında n test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış ancak bu grupların kontrol grubuyla karşılaştırılmasında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Sever ve Memiş (2013), hazırladıkları makalelerinde; 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli ile 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelini ilkokul öğrencilerine uygulamış ve öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkilerini ölçmeye çalışmışlardır. Çalışmada iki deney grubu kullanılmış ve her birine bir model uygulanmıştır. Araştırma sonucunda iki deney grubunda da bulunan öğrencilerin yazma becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla gelişim gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Bayat (2014), ğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimi ve yazma kaygılarındaki değişimi görebilmek amacıyla süreç temelli yazma yaklaşımını okul öncesi ğretmen adayları üzerinde uygulamış ve çalışmanın sonucunda yaklaşımın hem ğrenci başarısını artırdığını hem de kaygılarını azalttığını tespit etmiştir.

Erdoğan ve Yangın (2014), birlikte hazırlamış oldukları makalelerinde, öğrencilerin yazma başarılarında süreç temelli yazma yaklaşımının etkisini ölçebilmek amacıyla modeli uygulamışlar ve çalışma sonunda öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin bu model sayesinde çok daha hızlı ve fazla geliştiğini ortaya çıkarmışlardır.

Göçer (2014), “Yazma Eğitimi” isimli kitabında süreç temelli yazma yaklaşımlarını, bu yaklaşımların özelliklerini ve aşamalarını ele almıştır.

Kaldırım (2014), yüksek lisans tez çalışmasında, ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanmış ve Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelini

ortaokul öğrencilerine uygulamıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin yazma becerilerinde deney grubu lehine bir gelişme olduğu ortaya çıkmıştır.

Karatosun (2014), yüksek lisans tez çalışmasında; PYDM'nin öğrencilerin yazma başarılarındaki etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma becerilerinin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha fazla geliştiği tespit edilmiştir.

Özdemir (2014), doktora tez çalışmasında, Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test - son test kontrollü yarı deneysel modelden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda modelin uygulandığı öğretmen adaylarının yazma becerilerinin gelişiminde kontrol grubuna göre ciddi bir artışın olduğu ortaya çıkmıştır.

Aksu (2015), yüksek lisans tez çalışmasında; hem nicel hem de nitel yöntemleri bir arada kullanmış ve 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun olarak yazma eğitimi alan öğrencilerin yazma başarılarının arttığını ve kontrol grubuyla aralarında ciddi bir farkın olduğunu saptamıştır.

Selanikli (2015), PYDM'yi 7. sınıf öğrencilerine uyguladığı yüksek lisans tez çalışmasında; nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanmış ve farklı ölçekler ile öğrencilerin yazma becerilerine ve görüşlerine ilişkin veriler toplanmıştır. Yapılan analiz ve değerlendirmeler sonucunda modelin öğrencilerin gelişiminde ciddi bir katkısının olduğu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz ve Aklar (2015), hazırladıkları çalışmalarında; Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazma başarısı üzerindeki etkisini ölçmeye çalışmışlardır. 5. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanan modelin yazma başarısını olumlu yönde etkilediğini çalışma sonucunda ortaya çıkarmışlardır.

Görgüç (2016), AYDM'yi ortaokul öğrencilerine uyguladığı yüksek lisans tez çalışmasının sonucunda ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerisinin gelişiminde uygulanan modelin etkili olduğunu ve yazma becerisini geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır.

Özdemir ve Özbay (2016), hazırlamış oldukları makalelerinde, Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yazma becerileri üstündeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmada deneysel

yöntemlerden ön test son test kontrollü yarı deneysel model kullanılmış ve çalışma sonucunda öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Altuner (2017), Sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yazma becerileri üzerinde AYDM'nin etkisini araştırdığı yüksek lisans tez çalışmasında, deneysel modellerden ön test – son test kontrol gruplu desen kullanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma becerilerinin ve öz yeterlilik inançlarının kontrol grubuna göre daha fazla arttığı, yazma kaygısının ise kontrol grubunda daha fazla arttığı ortaya çıkmıştır.

Balcı (2017), “4+1 Planlı Yazma Değerlendirme Modelinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerini ve Yazmaya Karşı Tutumlarını Geliştirmeye Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında; modeli ortaokul altıncı sınıf öğrencilerine uygulamış ve çalışma sonucunda modelin uygulandığı grupta yer alan öğrencilerin hem öyküleyici hem de bilgilendirici metin oluşturma becerilerinin kontrol grubuna göre çok daha fazla geliştiğini ortaya çıkarmıştır.

Ahraz (2018), “Planlı Yazma Yönteminin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Özgün Metin Oluşturma Erişilerine Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında; nitel ve nicel yöntemleri bir arada kullanmış ve çalışma sonucunda, uygulanan yöntemin öğrencilerin yazma başarılarını geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır.

Yıldırım (2018), doktora tez çalışmasında; PYDM'yi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen orta ve üst seviyedeki öğrencilere uygulamış ve çalışmanın sonucunda modelin öğrencilerin yazma başarılarındaki etkisini ortaya çıkarmıştır.

2.14.2. Bağdaşıklık ile İlgili Çalışmalar

Literatürde, metinsellik ölçütlerinden biri olan bağdaşıklık ve öğrencilerin bağdaşık araçlarını kullanmalarının tespitine yönelik oldukça fazla çalışma yer almaktadır. Ancak bağdaşıklık araçlarının yabancı öğrenciler tarafından kullanımlarını belirlemeye yönelik çalışmaların sayısı oldukça azdır.

Çalışmanın bu bölümünde öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında ve edebi metinlerde bağdaşıklık araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir:

Halliday ve Hasan (1976), birlikte hazırladıkları “Cohesion in English” isimli kitapta bağdaşıklık konusunu derinlemesine incelemiş, bağdaşıklık türlerini ve özelliklerini açıklamışlardır. Bağdaşıklık ölçütlerini de sınıflandırdıkları çalışmada, konuyu ayrıntılarıyla ele almışlardır.

Bae (2001), “Cohesion and Coherence in Children’s Written English: Immersion and English-only Classes” isimli çalışmasında bağdaşıklık konusunu ele almış ve öğrencilerin yazma çalışmalarında bağdaşıklık öğelerini incelemiştir. Bağdaşıklığın kavramsal tanımını, özelliklerini ve sınıflandırmasını vermiştir.

Kalalı (2002), hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasında; masallarda yer alan neden-sonuç ilişkisinin ilkökul öğrencileri tarafından nasıl algılandığını tespit etmeye çalışmıştır. Öğrencilere okutulan masalları belli bir süre sonra öğrenciler tarafından tekrar yazılması istenmiş ve elde edilen veriler çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda masallarda yer alan neden-sonuç ilişkilerinin hatırlamayı olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Özhan (2004), hazırladığı yüksek lisans tezinde; akademik yazılar üzerine çalışmış ve üniversite öğrencilerinin hazırlamış oldukları metinlerdeki bağdaşıklık öğelerini incelemiştir.

Koçbaş (2006), hazırladığı yüksek lisans tezinde; öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimi ve bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerini tespit etmeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda yazma sürecinde bağdaşıklık araçlarının kullanımının önemi ortaya çıkarılmıştır.

Zor (2006), hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasında; Türkçe ve İngilizce olarak hazırlanan akademik yazılardaki bağdaşıklık sorunlarını tespit etmeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin Türkçe yazma becerisini tam olarak geliştirememiş olmalarının İngilizce akademik yazma çalışmalarını da olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır.

Bayraktar (2011), hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde; öğrencilerin yabancı dilde okuduğu metinlerdeki sözcüksel bağları fark edebilme becerilerini İngilizce bilen öğrenciler üzerinde ölçmeye çalışmıştır. Uluslararası bir İngilizce sınavındaki metinlerden yararlanarak yaptığı çalışma sonucunda okunan metinlerdeki bağdaşıklık unsurlarının farkında olabilmenin okuma sürecini etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Can (2012), hazırladığı doktora tezinde; lise öğrencilerinin oluşturdukları metinlerdeki bağdaşıklık öğelerini incelemiş ve 524 öğrenciden topladığı verilerin analizi sonucunda öğrencilerin çalışmalarında bağdaşıklık araçlarını kullanmaları noktasında sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir.

Çoban (2012), hazırladığı yüksek lisans tezinde, ortaokul öğrencilerinin kompozisyon çalışmalarını bağdaşıklık öğelerinin kullanımına göre incelemiştir. Yedinci sınıfta okuyan öğrencilerin çalışmalarının incelendiği araştırma sonucunda, öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanımlarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sosyo-ekonomik durum) göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2012), lise öğrencilerinin yazma çalışmalarındaki bağdaşıklık araçlarını incelediği yüksek lisans tezinde; çeşitli değişkenlerin (okul türü, cinsiyet, okunan kitap sayısı vs.) bağdaşıklık öğelerinin kullanımını da etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Aramak (2016), yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken hazırlamış oldukları metinlerdeki bağdaşıklık araçlarını incelediği yüksek lisans tezinde; öğrencilerle yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar gerçekleştirmiş ve süreç sonunda öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerini artırmaya çalışmıştır. Çalışma sonucunda, uygulamaların genel olarak fayda sağladığını ve öğrencilerin genel olarak bağdaşıklık kullanım düzeylerinin arttığını tespit etmiştir.

Balcı ve Melanhoğlu (2016) hazırladıkları makalede, Türkçe öğrenen yabancıların yazma çalışmalarındaki bağdaşıklık öğelerini incelemişlerdir.

Özşavli (2016), hazırladığı yüksek lisans tezinde; Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının yazdıkları metinleri bağdaşıklık açısından incelemiştir. Birinci ve dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının çalışmalarının incelendiği araştırmada, gruplarda yer alan öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanım sıklıkları verilmiş ve karşılaştırmaları yapılmıştır. Buna göre; 1. sınıfta okuyan öğrencilerin daha fazla bağdaşıklık ögesi kullandığı ortaya çıkmıştır.

Uzun (2016), hazırlamış olduğu doktora tez çalışmasında; “Nar Ağacı” isimli kitapta yer alan bağdaşıklık öğelerini tespit etmiştir. Çalışmada, romanda kullanılan bağdaşıklık araçları sınıflandırılmış ve bunlar sayılarak frekanslar hâlinde sunulmuştur.

Yıldırım (2016), hazırlamış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin çalışmalarındaki bağdaşıklık araçlarını incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullanım sıklıkları verilmiş ve yabancı öğrencilerin bağdaşıklıkla ilgili yaşadıkları sorunların neler olduğuna değinilmiştir.

Zülfükaroğlu (2016) hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasında, Türkçe öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin hazırladıkları çalışmalarda bağdaşıklık araçlarını tespit etmeye çalışmıştır. Farklı düzeylerdeki dört sınıfta bulunan öğrencilerin hazırlamış oldukları metinlerden veriler elde etmiş ve çalışma sonucunda farklı düzeylerde eğitim alan öğrencilerin bağdaşıklık kullanımlarının da düzeylerine göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Mantı (2017), hazırladığı yüksek lisans tezinde; Kahire’de Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin hazırladıkları yazılı metinlerdeki bağdaşıklık araçlarını tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmada elde edilen verilerden hareketle öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullanım sıklıkları belirlenmiş ve genel olarak öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini çok fazla kullanmadıkları ortaya çıkarılmıştır.

Benell (2018), hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde; ana dili İngilizce olan yazarların ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin çalışmalarındaki bağdaşıklık araçlarından biri olan zamirlerin kullanımını tespit etmiş ve karşılaştırma yapmıştır. Çalışma sonucunda İngilizce öğrenen bireylerin zamir kullanımıyla ana dili İngilizce olan yazarların zamir kullanımları arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Eken (2018), hazırladığı yüksek lisans tezinde; “Hophopname” isimli eserde bulunan bağdaşıklık öğelerini tespit etmeye çalışmıştır. Kitapta kullanılan bağdaşıklık araçları tespit edilmiş ve bunların sınıflandırılması yapılmıştır. Çalışma sonucunda eserde çokça bağdaşıklık unsuru kullanıldığı ortaya çıkarılmış ve öğrencilerin metni daha iyi anlayabilmesi için bilinmeyen kelimelerin verildiği bir sözlük hazırlanmıştır.

Gözlet (2018), hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasında; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtılan ve ortaokullarda okutulan 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde yer alan bağdaşıklık unsurlarını belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda ders kitabında çok sayıda bağdaşıklık ögesi kullanıldığı tespit edilmiştir.

Karakoç Öztürk vd. (2018), hazırladıkları makalede, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin öyküleyici metinlerde kullandıkları bağdaşıklık öğelerini tespit etmeye çalışmışlardır. Bir değerlendirme formu aracılığıyla öğrenci çalışmaları incelenmiş ve Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki yabancıların bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri ortaya çıkarılmıştır.

Koç (2018), hazırlamış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında; İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin hazırlamış oldukları yazma çalışmalarındaki bağdaşıklık öğelerini incelemiştir. Ana dili İngilizce olan öğrencilerin hazırlamış oldukları hazır metinlerin de kullanıldığı araştırmada, Türk öğrencilerin çalışmalarındaki ve ana dili İngilizce olan öğrencilerin çalışmalarındaki bağdaşıklık öğelerinin kullanım sıklıkları karşılaştırılmıştır.

Mısırlı (2018), hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasında; Türkçe öğrenen yabancıların hazırladıkları kompozisyonlardaki bağdaşıklık öğelerini tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmada, öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanım sıklıkları ve yaptıkları yanlışlar belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

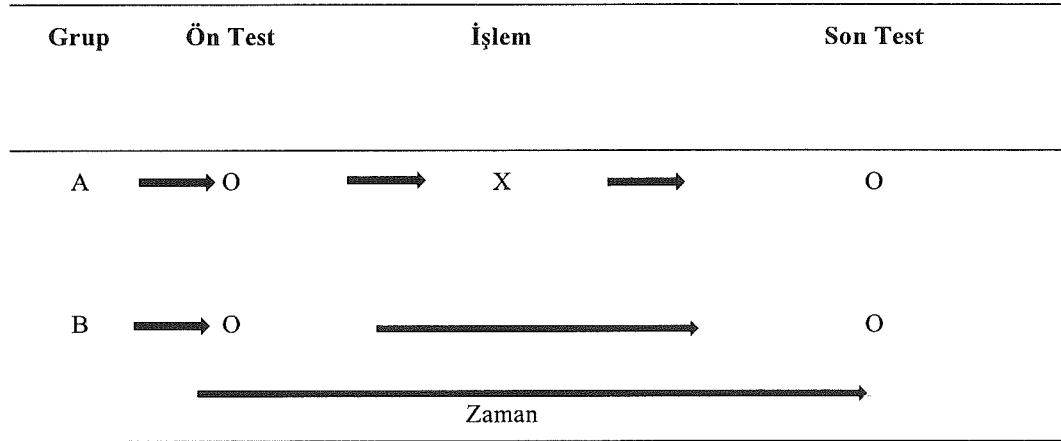
Bu çalışma, Karatay (2011a) tarafından şekillendirilen 4+1 Planlı Yazma Modelinin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisi ve bağdaşıklık araçlarını kullanmaları üzerine etkisini tespit etmek amacıyla nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak karma desene uygun hazırlanmıştır. Karma desen araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler hem de nitel veriler topladığı, iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu verileri bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 322). Sosyal deneyimlerin çok boyutlu olması gibi özellikleri vardır. Bunları tek boyutta incelemek ortaya çıkacak verilerin eksik olmasına neden olacaktır. Bu nedenle farklı yöntemler aynı araştırma içinde kullanılmalıdır (Mason, 2006).

Çalışmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise doküman incelemesi ve olgu bilim modeli kullanılmıştır. Olgu bilim araştırmalarında veri analizi; yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan analizde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 72).

3.1.1. Nicel Araştırma

Çalışmada nicel araştırma yöntemleri arasından yarı deneysel model kullanılmıştır. Yarı deneysel model desenlerinden biri olan eşit olmayan gruplar ön test son test deseni, eğitimde yaygın ve kullanışlı bir modeldir (McMillan ve Schumacher, 2010: 278). Çünkü her zaman deneklerin rastgele atanması mümkün olmayabilir. Bu desende araştırmacı hâlihazırda var olan grupları kullanır. Gruplardan biri deney grubu diğeri de kontrol grubu olarak seçilir. Seçimin ardından ön test

uygulanır sonra uygulama yapılır ve son test uygulanır. Bu modelin ön test son test kontrol gruplu modelden tek farkı grupların rastgele dağıtılmamasıdır. Desenin simgesel görünümü Şekil 2’de gösterilmiştir (McMillan ve Schumacher, 2010: 278):



Şekil 2: Eşit Olmayan Gruplar Ön Test Son Test Deseni

Verilen şekilde; A deney grubunu, B kontrol grubunu; O ve O, deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini; O ve O, kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini; X ise deney grubundaki deneklere uygulanan deneysel işlemi (deneysel değişkeni) göstermektedir

Çalışmada, Kilis TÖMER’in iki şubesinde Türkçe öğrenen öğrenciler deney ve kontrol gruplarını oluşturmuşlardır. Şubelerden Şube 1 deney grubu, Şube 2 ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu yönüyle araştırma eşit olmayan gruplar ön test son test desenlidir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinden ve ön test uygulanmasından sonra deney grubunda Karatay (2011a) tarafından şekillendirilen 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulamaları yapılmış, kontrol grubunda ise Kilis TÖMER programına bağlı kalınarak ders süreci yürütülmüştür. Yapılan uygulamalardan sonra araştırmanın sonuçlarını ortaya çıkarıp değerlendirme yapabilmek amacıyla her iki gruba da son test uygulanmıştır.

3.1.2. Nitel Araştırma

Çalışma problemlerinden 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerine etkisini ve yazma becerisinin gelişimiyle ilişkisini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır.

Doküman analizi, araştırılması amaçlanan olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Ary, Jacobs, Razeveh ve Sorensen, 2006; Erdogan, Marcinkowski ve Ok, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189). Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına kullanılabileceği gibi, başka veri toplama yöntemleriyle birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189). Dokümanlar, nitel araştırmalarda kullanılması gereken etkili bilgi kaynaklarıdır. Bu tür çalışmalarda araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi gözlem veya görüşmeye gerek duymadan elde edebilir. Bu bağlamda doküman incelemesi araştırmacıya zaman ve enerji anlamında tasarruf (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 190) sağlamaktadır.

Araştırmada nitel değerlendirme yoluyla öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları ve yüzdeleri öğrenci kompozisyonlarından elde edilen ön test ve son test verilerinin incelenmesiyle ortaya çıkarılmış ve 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın bir diğer problemi olan, öğrencilerin uygulama ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla da olgu bilim modelinden yararlanılmıştır. Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 70). Bu nedenle deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama çalışması sonrasında yazma becerilerinin gelişimiyle ilgili görüşlerinin alınması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrenci görüşleri alınmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (Kilis TÖMER) 2016 yılında öğrenim gören 40 yabancı öğrenci, görüşme grubunu ise Şube 1’de Türkçe öğrenen 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma yeri olarak Kilis TÖMER’in seçiminde uygun örneklem yöntemine uygun olarak araştırmacının Kilis TÖMER’de derslere girmesi ve grubun kolay ulaşılabilir olması etkili olmuştur.

Çalışma grubuna B2 ve devamında da C1 düzeyindeki öğrencilerin seçilme nedeni ise, bu seviyedeki öğrencilerin uygulama modelinin gerekliliklerini yerine getirebilecek becerilere sahip olmasıdır. Çünkü 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme

Modeline göre öğrencilerin; işlevsel planlama yapabilmesi, bu planları uygulayabilmesi, kendi gelişimini takip edebilmesi ve özgün öğrenme etkinliklerini kullanabilmesi gerekmektedir (Karatay, 2013: 29). Ayrıca “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”ne göre de bu seviyelerdeki öğrenciler; kendisini ilgilendiren çok sayıda konu üzerine açık ve ayrıntılı metinler yazabilir, bir yazıda çeşitli bilgiler verebilir ya da belli bir görüşe yandaş veya karşıt olarak gerekçeler ve karşı gerekçeler ortaya koyabilir, kendisini yazılı olarak açık ve iyi yapılandırılmış bir şekilde ifade edebilir ve görüşünü ayrıntılı biçimde anlatabilir, karmaşık konularda kompozisyon yazabilir ve bu esnada kendisi için önemli olduğunu düşündüğü konuları ön plana çıkarabilir, yazdığı metinlerde belirlediği okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilir (AOBM, 2001). Bu nedenlerden dolayı çalışma grubunun B2 ve C1 düzeyi olarak belirlenmesinde amaçsal örnekleme tiplerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme göre araştırmada çalışma grupları belli niteliklere sahip kişiler arasından seçilebilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü taşıyan birimler örnekleme dâhil edilirler (Büyüköztürk *vd.*, 2018: 94).

Çalışma grubuna dâhil edilen 40 öğrencinin 20’si deney grubunda, 20’si de kontrol grubunda yer almaktadır. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Özellikleri

Şube	Öğrenci Sayısı	Araştırmada Yer Alan Öğrenci Sayısı
Şube 1	26	20
Şube 2	24	20

Belirtilen dönemde iki sınıfta toplam 50 öğrenci Türkçe öğrenmektedir. Çeşitli nedenlerden dolayı (devamsızlık, isteksizlik, uygulamaları teslim etmeme *vb.*) 10 öğrenci çalışmaya dâhil edilmemiştir. Şubelerden birisi (Şube 1) deney grubu olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen verileri (cinsiyet, yaş, TÖMER’den önce Türkçe bilip bilmemeleri, Türkçeye bakış açıları, Türkçe dergi, kitap, gazete okuyup okumamaları, Türkçe TV izleyip izlememeleri, ders dışı Türkçe yazı yazıp yazmamaları, Türkiye’de geçirilen süre) Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2: Kişisel Bilgi Formu ile Elde Edilen Veriler

Form Maddeleri		Kontrol (20)		Deney (20)	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kız	12	60	7	35
	Erkek	8	40	13	65
Yaş	17-20	14	70	9	45
	21-24	3	15	7	35
	25+	3	15	4	20
TÖMER'den önce Türkçe bilip bilmeme	Evet	2	10	4	20
	Hayır	18	90	16	80
Türkçeye bakış açıları	Zor	8	40	5	25
	Kolay	12	60	15	75
Türkçe dergi, kitap, gazete okuyup okumama	Evet	9	45	11	55
	Hayır	11	55	9	45
Türkçe TV izleyip izlememe	Evet	19	95	18	90
	Hayır	1	5	2	10
Ders dışı Türkçe yazı yazıp yazmama	Evet	9	45	2	10
	Hayır	11	55	18	90
Türkiye'de geçirilen süre	6 ay – 1 yıl	-	-	2	10
	1-3 yıl	4	20	8	40
	3+ yıl	16	80	10	50

Tablo 2’de kontrol ve deney gruplarının demografik özellikleri, TÖMER’den önce Türkçe bilip bilmemeleri, Türkçeye bakış açıları, Türkçe dergi gazete kitap okuyup okumamaları, Türkçe TV izleyip izlememeleri, Türkiye’de geçirilen süre durumları açısından önemli bir farklılık görülmemektedir. Öğrencilerin ders dışı Türkçe yazı yazıp yazmama durumları açısından ise farklılık vardır. Kontrol grubu öğrencilerinin 9’u (%45) yazı yazdığını belirtirken deney grubu öğrencilerinden sadece 2’si (%10) ders dışında da Türkçe yazı yazdığını belirtmiştir.

Grupların Kişisel Bilgi Formundan elde edilen özelliklerinin yanında, uygulama öncesinde, planlı yazma becerileri açısından da benzerlik göstermeleri araştırma açısından önemlidir. Ön test ile elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin planlı yazma becerileri bağımlı örneklem t-testi ile ölçülmüştür. Ölçüm sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Planlı Yazma Becerilerine Yönelik T-Testi Sonuçları (Ön Test)

	Grup	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
PYDÖ Ön Test	Deney	20	64,70	7,349	-,706	,484
	Kontrol	20	66,10	4,961		

Tablo 3'te deney ve kontrol gruplarının 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulaması öncesinde planlı yazma becerilerine ilişkin ortalamaları yer almaktadır. Uygulama öncesinde yapılan yazma çalışmasında öğrencilerin yazma becerisine ilişkin toplam puan ortalamalarının deney grubu için "64,70", kontrol grubu için ise "66,10" olduğu ortaya çıkarılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test planlı yazma becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları bağımsız örneklem t-testi ile sınanmıştır ve deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test çalışmalarında planlı yazma becerileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı [$t = -,706, p > ,05$] belirlenmiştir. Bu durum iki grubun planlı yazma becerileri açısından uygulama öncesinde birbiriyle benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın görüşme grubunu ise Şube 1'de Türkçe öğrenen ve deney grubu olarak belirlenen 20 öğrenci oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Çalışmanın bu bölümünde, çalışmada kullanılan veri toplama araçları ile araçların hazırlanma aşamalarına ve özelliklerine yer verilmiştir.

Çalışmada elde edilen veriler, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde örnekleme dâhil edilen öğrencilere araştırmacı tarafından uygulanarak elde edilmiştir. Uygulama 10 haftada, deney grubunda haftada 6 saat olacak şekilde 60 saatte; kontrol grubunda ise Kilis TÖMER programına bağlı kalarak haftada 6 saat toplamda 60 saatte tamamlanmıştır. Her iki grubun da yazma derslerine araştırmacı girmiştir. Böylelikle öğretmen farklılığı olmadan sadece yöntemin etkisi kontrol altına alınmıştır.

Yapılan çalışmaların incelenmesi sonucunda çalışmada, Karatay (2013) tarafından geliştirilen "4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği" ve "4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği"nin kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini ölçebilmek amacıyla Büyükkız (2011) tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu"; bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerini ortaya çıkarmak için Bae (2001) tarafından hazırlanmış "Bağdaşıklık Türleri" kriterlerinden yararlanılarak oluşturulan "Bağdaşıklık Değerlendirme Formu" ve öğrencilerin planlı yazma sonrasında görüşlerini ortaya çıkarabilmek için de araştırmacı tarafından geliştirilmiş

yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak açık uçlu sorular ile öğrencilerin cevapları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Çalışmada yer alan deney ve kontrol grubundaki öğrencileri tanımak ve öğrencilerin ön test ile son test puanlarıyla; yaş, cinsiyet, Türkiye’de geçirilen zaman, ders dışı etkinlikler, Türkçe kitap/dergi okuma alışkanlıkları gibi değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını görmek amacıyla Büyükkiz (2011) tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.2. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ)

Gruplarda yer alan öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirmek için Karatay (2013) tarafından geliştirilen 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Bu modele göre nitelikli bir yazıda şu ölçütler bulunmalıdır: hazırlık, planlama, düzenleme, dil ve anlatım ve sunum. Bu beş boyuttan oluşan ölçekte toplam 25 madde bulunmaktadır. Ölçek, Karatay tarafından üçlü likert tipinde hazırlanmıştır. Uygulama sonunda PYDÖ’nin güvenirlik katsayısı (*Cronbach alpha*) araştırmacı tarafından ,93 olarak bulunmuştur.

3.3.3. 4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ)

Çalışmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını kendilerinin değerlendirmesini sağlamak için Karatay (2013) tarafından geliştirilen 4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Beş boyut ve 25 maddeden oluşan bu ölçek, üçlü likert tipinde hazırlanmıştır. Uygulama sonunda PYÖDÖ’nin güvenirlik katsayısı (*Cronbach alpha*) araştırmacı tarafından ,86 olarak bulunmuştur.

3.3.4. Bağdaşıklık Değerlendirme Formu (BDF)

Bu form, Bae (2001) tarafından hazırlanan “Types of Cohesion” isimli çalışmanın Türkçeye çevirisinin yapılmasıyla oluşturulmuştur.

Formun dil geçerliliğini sağlamak üzere orijinal metnin İngilizcesi, profesyonel çeviri yapan çeviri uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş, daha sonra başka bir çeviri uzmanı tarafından İngilizceye çevirisi yapılmış ve aradaki farklar üç uzman (2 İngilizce okutmanı, 1 dil bilim uzmanı) tarafından incelenmiş ve anlamı etkileyen bir farklılık olmadığı görülmüştür.

3.3.5. Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF)

Araştırmada, deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama çalışması sonrasında yazma becerilerinin gelişimi ve uygulanan model ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından Öğrenci Görüşme Formu hazırlanmıştır. Formun oluşturulmasında benzer çalışmalardan (Aksu, 2015; Biçer, 2015) ve uzmanlardan (2 Türkçe öğretimi uzmanı öğretim üyesi ve 1 yabancılara Türkçe öğretimi derslerine giren öğretim elemanı) yararlanılmış ve uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Görüşme formu öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi, uygulamanın yazma becerilerine katkısı, model ile ilgili görüşlerini almaya ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

Sosyal bilimlerde en çok kullanılan araştırma yöntemlerinden biri olan görüşmenin (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 129) yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç türü vardır (Merriam, 2013: 87).

Yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı, incelenen sorular listesini kapsar ve benzer konularda farklı insanlardan aynı tür bilgilerin alınmasını amaç edinir (Patton, 1987: 111). Yarı yapılandırılmış görüşme formları, çalışmaya katılan bireylerin algıladıkları dünyayı kendi bakış açılarıyla anlatmalarına imkân tanır. Bireyin algıladığı dünyaya ulaşabilmek için ise soruların açık uçlu olması gerekmektedir (Merriam, 2013: 87). Araştırmada da yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğrencilere açık uçlu sorular sunulmuş ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Araştırma bulguları, 4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği maddeleri dikkate alınarak kategoriler hâlinde verilmiştir. Bulguları desteklemesi amacıyla alıntı olarak kullanılabilecek cümleler belirlenmiş ve bunlar çalışmanın uygun yerlerinde öğrenci ifadeleri olarak kullanılmıştır. Ayrıca, kategorilerde yer alan maddelerin hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanmış ve frekans hâlinde tablolaştırılmıştır.

3.4. İşlemler

Çalışma üç aşamada yürütülmüştür. Birinci aşamada çalışmada kullanılacak yazma konuları belirlenmiş, ikinci aşamada 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulanmış, üçüncü aşamada ise elde edilen verilerin analizi yapılmıştır.

Her iki grupta (kontrol ve deney) da dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Kontrol ve deney gruplarında İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B2 ve C1 ders kitaplarında yer alan üniteler esas alınmıştır. Böylece grupların başarıları

üzerinde, kullanılan model dışında farklı değişkenlerin etkisi manipüle edilmeye çalışılmıştır.

3.4.1. Yazma Konularının Belirlenmesi

Araştırmada kullanılacak temalar 2016 yılında Kilis TÖMER’de kullanılan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarının B2 ve C1 seviyelerinde bulunan ünitelerle ilişkilendirilerek belirlenmiştir. Ders kitaplarının B2 seviyesinde “Leyleği Havada Görmek, Geçmişten Günümüze, Bir Yudum İnsan, Bana Her Şey Yakışır, Harikalar Diyarı, Şaştım Kaldım” üniteleri; C1 seviyesinde ise “Öyle Bir Geçer Zaman Ki, Aşk Olsun, İşini Şansa Bırakma, Bir Maruzatım Var, Film Şeridi Gibi, Bilgi Dünyası, Sanat Sanat İçindir, Suç ve Ceza, Hayata Gülümse, Yastık Altı, Dünya, Dördüncü Kuvvet Medya” isimli üniteler bulunmaktadır. Belirtilen ünitelere göre yapılacak çalışmaların temaları, uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen temalar deney grubuna sunulmuş ve öğrencilerden en çok yazmak istedikleri temaları belirlemeleri istenmiştir (B2 seviyesi için 2, C1 seviyesi için ise 3 tema). Buna göre verilen temaları 1 ile 5 arasında puanlamaları istenmiştir. Puanlanan temalardan en yüksek puanı alan 5’i yazma teması olarak uygulamaya dâhil edilmiştir.

Tablo 4: Yazma Konuları Değerlendirme Sonuçları

Konu	Toplam Puan	Konu	Toplam Puan
Seyahat	93	Suç ve Ceza	91
Teknoloji	80	Mutluluk	69
Duygular	65	Tasarruf	76
Eğitim	71	Sosyal medya	50
Moda	60	Doğa	43
Sanat	31	Hürriyet	66
Zamanda yolculuk	54	İcatlar ve Mucitler	34
Sevgi	63	Anılar	20
Başarı	65	Sinema	18

Öğrencilerle yapılan çalışma sonucunda ortaya çıkan puanlara göre “seyahat, suç ve ceza, teknoloji, tasarruf ve eğitim” isimli temalar yazma teması olarak belirlenmiştir.

3.4.2. Uygulama

Araştırmanın uygulama aşamasına geçilmeden önce uygulamanın haftada kaç saat yapılacağı kararlaştırılmıştır. Kilis TÖMER’de Türkçe öğrenen B2 ve C1 öğrencileri haftada 6 saat yazma dersi almaktadır. B2 ve C1 kurlarının her biri 6 hafta sürmektedir. Toplamda 12 hafta olan eğitim sürecinin ilk haftasında yazma

çalışmalarında kullanılacak olan temaların belirlenmesiyle ilgili işlemler yürütülmüş ve temalar ortaya çıkarılmıştır. İkinci haftasında ise yapılacak çalışma hakkında deney grubu bilgilendirilmiştir. Ancak bilgilendirme esnasında öğrencilere araştırmanın amacı, ne kadar süreceği, verilerin nasıl ve nerede kullanılacağıyla ilgili bilgi verilmemiştir. Kalan 10 haftalık sürede ise toplam 60 saat uygulama yapılmıştır.

Uygulama süresinin belirlenmesinin ve deney grubunun yapılacak çalışma hakkında bilgilendirilmesinin ardından uygulama sürecine geçilmiştir. Araştırmacı deney grubunda 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelini uygulamış, kontrol grubunda ise normal programın dışına çıkmadan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabına bağlı kalarak çalışmalarını sürdürmüştür.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin ilk aşamalarından biri konunun belirlenmesidir. Ancak Karatay'a (2011a: 32) göre öğrenciler konuların öğretmen tarafından verilmesini tercih etmektedir. Çünkü öğrencilerin kendi kendilerine konu seçmesi zordur ve öğrenciler bu zorluktan dolayı yazmanın diğer aşamalarında da olumsuz olarak etkilenmektedir. Bu nedenlerden dolayı araştırmacı öğrencilerin ilgi duyabilecekleri konuları önceden seçmiştir. Öğrencilere hangi konularda yazma çalışması yapmak istediklerine dair yapılan anket sonucunda ortaya çıkan temalara uygun olarak yazma konuları belirlenmiştir.

Uygulama 10 hafta boyunca altışar ders saatinde tamamlanmıştır. Dersler haftanın üç farklı gününde ikişer saat olarak yürütülmüştür.

3.4.2.1. Deney Grubuna Yönelik İşlemler

A. Uygulama öncesi işlemler: Uygulama öncesinde deney grubunda ön test çalışması yapılmıştır. Buna göre öğrenciler önce "Kişisel Bilgi Formu"nu doldurmuş daha sonra ön test konusu olan "seyahatler" ile ilgili yazma çalışmalarını yapmış ve daha sonra buna bağlı olarak "4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği"ni doldurmuşlardır.

B. Uygulama sırasındaki işlemler:

• Birinci hafta

İlk gün

İlk ders saatinde daha önceden belirlenen duygular teması tahtaya yazılmış ve öğrencilere bu kavramın kendilerinde ne çağrıştırdığı sorularak beyin fırtınası

başlatılmıştır. Sınıfta temayla ilgili verilen cevapların hepsi tahtaya yazılmış ve beyin fırtınası bittikten sonra bu kavramların değerlendirmesi yapılmıştır.

Beyin fırtınası tekniğinin kullanılarak ön hazırlık çalışması yapılmasının ardından ikinci ders saatinde konunun belirlenmesi ve sınırlandırılması aşamasına geçilmiştir. Konunun sınırlandırılmasında etkili olan; yazma amacı, konuyla ilgili eldeki veriler, bilgiler ve gözlemler hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Buna göre öğrencilerden; konuyu ele alma amaçları, hitap edecekleri kitle ve ön hazırlık aşamasında ortaya çıkan veriler doğrultusunda konu sınırlamaları yapmaları ve çalışmalarında kullanacakları anahtar kelimeleri belirlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin sınırlandırma işlemini ve anahtar kelime seçimlerini doğru yapabilmeleri amacıyla İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B2 Ders Kitabında yer alan “Renklerin İnsan Psikolojisine Etkisi” isimli metin incelenmiştir. İnceleme sonucunda “psikoloji, renkler, mutluluk, heyecan” gibi anahtar kelimelerin kullanıldığı ve bu anahtar kelimelerden yola çıkılarak metnin nasıl oluşturulduğu belirlenmiştir.

Konuların sınırlandırılmasından sonra öğrencilerin anahtar kelimelerini belirlemeleri istenmiş ve öğrenciler, bu kavramlar hakkında detaylı bilgi edinmeleri konusunda bilgilendirilerek sonraki derse araştırma yapıp gelmeleri noktasında yönlendirilmişlerdir.

İkinci gün

Yazma konularıyla ilgili araştırmalarını yapıp derse gelen öğrencilerin yazma taslağını oluşturmaları aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada öğrencilere taslak oluşturma nasıl yapılabileceği ders kitabındaki “Duygusal Zekâ (EQ)” isimli metin üzerinde gösterilmiş ve öğrencilerin de kendi yazma konularıyla ilgili bir yazma planı oluşturmaları sağlanmıştır. Planlarını oluştururken yaptıkları araştırma sonucunda elde ettikleri bilgi, düşünce ve gözlemleri, ilgi ve önem derecelerine göre sıralamalarına dikkat çekilmiştir. Taslakların oluşturulması aşamasında araştırmacı öğrencilerle görüşmeler yapmış ancak taslakları konusunda yargı belirtmekten ve taslaklarının içeriğine müdahale etmekten kaçınmıştır. Daha sonra öğrenciler oluşturdukları taslaklar doğrultusunda yazma çalışmalarını yapmaları konusunda yönlendirilmişlerdir.

Üçüncü gün

Yazma çalışmalarını tamamlayan öğrencilerin yazılarının gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi amacıyla öğrencilerle yazıları hakkında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin hazırlamış oldukları taslakların daha

anlaşılabilir ve işlevsel hâle getirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından onlara şu sorular sorulmuştur: “Konunu biraz daha genişletebilir misin? Çalışmada vermek istediğin en önemli mesaj nedir? Çalışmada anlattıkların okuyucu için önemli midir? Yazdıkların okuyucunun dikkatini çeker mi? Konuyla ilgili verdiğin bilgiler yeterli mi? Verdiğin bilgilerde okuyucuyu sıkacak gereksiz yerler var mı? Çalışman için en iyi başlık ne olabilir?”

Yapılan bu çalışma sonrasında eksiği olan öğrencilerin önceki aşamalara dönmeleri sağlanarak eksiklerini tamamlamalarına fırsat verilmiştir. Gözden geçirme aşamasının sonunda öğrencilerin yazma çalışmalarını tamamlamaları sağlanmıştır.

- **İkinci hafta**

İlk gün

Yazma çalışmalarını tamamlayarak derse gelen öğrencilerin çalışmalarını düzeltme aşamasına geçilmiştir. Düzeltme aşamasında ilk olarak öğrenciler küçük gruplara bölünmüş ve grup içinde tüm kâğıtların okunması ve hataların düzeltilmesi sağlanmıştır.

İkinci gün

Bu aşamada öğrencilerin çalışmaları kelime, cümle ve paragraf açısından kontrol edilmiştir. Doğru kelimelerin kullanılıp kullanılmadığı, cümlelerin ve paragrafların mantıklı bir düzen içinde verilip verilmediği kontrol edilmiş ayrıca öğrencilerin yaptıkları dil yanlışları da düzeltilmiştir. Düzeltmenin son aşamasında ise öğrenci kâğıtlarında yazım, noktalama, anlatım bozukluğu ve sayfa düzeni açısından düzeltme yapılmıştır. Son olarak da yapılan çalışmalar ve belirtilen görüşler doğrultusunda çalışmalarını düzenlemeleri sağlanmıştır.

Üçüncü gün

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin son aşaması olan sunum ve yayınlama aşamasında, öğrencilerin yapmış oldukları çalışmaları sınıf arkadaşlarına okumaları sağlanmıştır. Böylelikle süreç tamamlanmıştır.

- **Üçüncü hafta**

İlk gün

İkinci uygulama teması olan “teknoloji” kavramı öğrencilere verilmiştir. Konuyla ilgili ön bilgilerinin harekete geçirilmesi amacıyla öğrencilere geçmişten günümüze teknolojinin seyrini ortaya koyan ve günlük hayatta en çok kullandığımız teknolojik aletlerle ilgili fotoğraflar gösterilmiştir. Fotoğraflardan yola çıkılarak öğrenciler teknoloji hakkında konuşturulmuş ve konuyla ilgili kavram ve anahtar

kelimeleri ortaya çıkarmaları sağlanmıştır. Önceki çalışmada anahtar kelimelerin nasıl ortaya çıkarıldığı hatırlatılmış ve öğrencilerin bu konuyla ilgili anahtar kelimelerini ve yazma konularını belirlemeleri sağlanmıştır. Daha sonra öğrenciler belirledikleri konularla ilgili araştırma yapmaları konusunda yönlendirilmiştir.

İkinci gün

Belirledikleri konularla ilgili araştırma yaparak derse gelen öğrencilerle taslak oluşturma aşamasına geçilmiştir. Yine önceki çalışmada yazma planını nasıl oluşturdukları hatırlatılmış ayrıca örnek olması amacıyla ders kitabında yer alan “Çocukluğumdan Bugüne Teknoloji” isimli metin okunmuş, metnin anahtar kelimeleri belirlenmiş ve yazma planı oluşturulmuştur.

Üçüncü gün

Yazma planlarını oluşturarak derse gelen öğrencilerin planları kontrol edilmiş, planlarında doğru sıralama takip edip etmedikleri, yazma konularıyla ilgili olmayan kısımları planlarına dâhil edip etmedikleri, konularıyla ilgili olan ama plana dâhil edilmeyen yerler olup olmadığı konusunda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda eksikleri olan öğrenciler planlarını düzeltmeleri hususunda bilgilendirilmiştir. Planlarını tamamlayan öğrenciler de yazma çalışmalarını oluşturmaları hususunda yönlendirilmiştir.

• Dördüncü hafta

İlk gün

Öğrencilerden büyük kısmının yazma çalışmalarını tamamlayarak derse geldiği görülmüştür. Ancak hâlâ yazma planı oluşturamayan öğrenciler de mevcuttur. Yazma planını tamamlayamayan öğrenciler için önceki aşamalarda neler yaptığımız ve planı nasıl oluşturduğumuz hususunda bilgi verilmiştir. Sonra planlarını oluşturmaları için onlara ders sonuna kadar ek süre verilmiştir. Çalışmasını tamamlayan öğrencilerle küçük gruplar oluşturularak düzeltme aşamasının ilk bölümüne geçilmiştir. Öğrencilerin birbirlerinin kâğıtlarını incelemeleri ve gerekli düzeltmeleri yapmaları sağlanmıştır.

İkinci gün

Son düzeltme aşamasına geçilmiş ve öğrencilerle görüşme yapılarak tamamının kâğıtları incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzeltmelere göre çalışmalarını tekrar yazmaları söylenmiştir.

Üçüncü gün

Son adım olan yayımlama ve sunum aşamasına geçilmiş ve öğrencilerin yaptıkları çalışmaları arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanmıştır.

• Beşinci hafta

İlk gün

Üçüncü çalışma teması olan “moda” kavramı öğrencilere verilmiştir. Ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla öğrencilere moda ile ilgili kısa bir belgesel izletilmiştir. İzlemenin ardından belgeselde anlatılanlar öğrencilerle tartışılmış ve temayla ilgili kavramların ortaya çıkarılması sağlanmıştır. Ayrıca ders kitabında yer alan “Moda Nedir, Ne Değildir?” isimli metin de okutulmuş ve konuyla ilgili anahtar kelimelerin tam olarak ortaya çıkarılması sağlanmıştır. Öğrenciler, temaya uygun olarak yazma konularını ve anahtar kelimelerini belirlemeleri ve bunlarla ilgili araştırma yapmaları konusunda yönlendirilmiştir.

İkinci gün

Yazma konularıyla ilgili araştırma yaparak derse gelen öğrencilerle yazma planı oluşturma aşamasına geçilmiştir. Az da olsa araştırma yapmadan derse gelen öğrenci vardır. Onlar internet vasıtasıyla araştırma yapmaları konusunda izin istemişlerdir. Bu öğrenciler araştırma yapmaları hususunda serbest bırakılmıştır. Diğer öğrencilere önceki konularda yapılan planlar hatırlatılmış ve örnek olması amacıyla ders kitabında yer alan “ Kalıcı Moda Var Mı?” isimli metin okunarak yazma planı ortaya çıkarılmıştır.

Üçüncü gün

Planlarını oluşturarak derse gelmelerinin ardından öğrencilerle yazma planları hakkında görüşmeler yapılmış ve onlara planları üzerinde gerekli düzeltmeleri yapmaları hususunda ipuçları verilmiştir. Planlarını yapamayan öğrencilerle neden yapamadıklarına dair görüşülmüştür. Bu öğrencilerin konu belirleme ve anahtar kelimeleri oluşturma aşamasında sıkıntı yaşadıkları tespit edilerek o aşamaları tekrar gözden geçirmeleri sağlanmıştır.

• Altıncı hafta

İlk gün

Planlarına bağlı kalarak yazma çalışmalarını yapan öğrencilerle ilk düzeltme aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada öğrenciler gruplara bölünmüş ve akran değerlendirmesi yapmaları sağlanmıştır. Birbirlerinin kâğıtlarını inceleyen öğrenciler gerekli düzeltmeleri yapmışlardır.

İkinci gün

Akran değerlendirmesinin ardından son düzeltme aşamasına geçilmiş ve öğrencilerle çalışmaları hakkında görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler neticesinde çalışmalar incelenmiş ve öğrencilerin gerekli düzeltmeleri yapmaları sağlanmıştır.

Üçüncü gün

Öğrencilerin, düzeltme aşamasında yapılan uyarıları dikkate alarak çalışmalarını tekrar yazıp derse getirmelerinin ardından sunum aşamasına geçilmiştir. Yaptıkları çalışmaları arkadaşlarına okumaları sağlanmış ve süreç tamamlanmıştır.

• Yedinci hafta

İlk gün

Üçüncü çalışma teması olan “eğitim” kavramı öğrencilere verilmiştir. Ön bilgilerinin harekete geçirilmesi amacıyla öğrencilere C1 düzeyi ders kitabında yer alan “Bilgi Toplumu ve Üniversiteler” isimli metin okunmuştur. Metnin okunmasının ardından öğrencilerle metin hakkında konuşulmuş ve öğrencilerin dikkatleri konuya çekilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından getirilen ve geçmişten günümüze eğitim kurumlarını gösteren resim/fotoğraf ve metinler aracılığıyla konuyla ilgili öğrencilerin konuyla ilgili bildikleri ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra öğrencilerin temaya uygun olarak yazma konularını belirlemeleri sağlanmış ve onlara konularıyla ilgili araştırma yapmaları konusunda ödev verilmiştir.

İkinci gün

Araştırma yaparak derse gelmelerinin ardından yazma planı oluşturma aşamasına geçilmiştir. Öğrenciler konularına uygun olarak yazma planı yapmaları noktasında yönlendirilmiştir.

Üçüncü gün

Yazma planlarını oluşturmalarının ardından öğrencilerle planları hakkında görüşmeler yapılmıştır. Planlarındaki eksik veya gereksiz yerleri belirlemeleri istenmiş ve planlarını tekrar gözden geçirmeleri sağlanmıştır. Planlarını tamamlamalarının ardından yazma aşamasına geçmeleri ve çalışmalarını tamamlamaları için ödev verilmiştir.

• Sekizinci hafta

İlk gün

Öğrencilerin neredeyse tamamı yazma çalışmalarını tamamlayarak derse gelmişlerdir. Bu aşamada ilk düzeltme çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin kâğıtları toplanmış ve rastgele dağıtım yapılmıştır. Tüm öğrencilerden kendisine gelen kâğıdı

düzeltilmeleri istenmiş daha sonra öğrencilerin yan yana gelerek yapılan yanlışlar hakkında tartışmalarına olanak sağlanmıştır.

İkinci gün

Son düzeltme aşamasının gerçekleştirilmesi amacıyla öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Yaptıkları çalışmalardaki anlatım bozuklukları ile yazım ve noktalama yanlışları gösterilmiş ve bunları düzeltmeleri hususunda uyarılmışlardır.

Üçüncü gün

Modelin son basamağı olan sunum aşamasına geçilmiştir. Öğrencilerin yaptıkları çalışmaları arkadaşlarına okumaları sağlanarak süreç tamamlanmıştır.

• Dokuzuncu hafta

İlk gün

Son çalışma teması olan “suç ve ceza” kavramı öğrencilere verilmiştir. Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla medyada yer alan suç ile ilgili haberler yansıtılarak öğrencilere gösterilmiş ve bunlar üzerine konuşulmuştur. Ayrıca suçun ortaya çıkma nedenlerini ve suçun toplum üzerindeki etkisini göstermek amacıyla ders kitabında yer alan “Suç Nedir?” isimli metin okunmuş ve konu hakkında tartışma yapılarak kavramlar ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra öğrenciler, konularını seçmeleri, sınırlandırmaları ve anahtar kavramlarını oluşturarak araştırma yapmaları konusunda yönlendirilmişlerdir.

İkinci gün

Konuların belirlenmesi ve bunlarla ilgili araştırmaların yapılmasının ardından yazma planı oluşturulmaya başlanmıştır. Öğrenciler yazma planlarını yapmaları doğrultusunda serbest bırakılmıştır. Araştırmacı ara ara öğrencilerin yanına giderek planları hakkında öğrencilere sorular sormuştur.

Üçüncü gün

Öğrencilerin yaptıkları planlar hakkında görüşmeler yapılmış ve planlarına son hâlini vermeleri sağlanmıştır. Planların tamamlanmasının ardından öğrenciler yazma çalışmalarını yapmaları hususunda ödevlendirilmişlerdir.

• Onuncu hafta

İlk gün

Yazma çalışmalarının ilk düzeltmesini yapmak amacıyla öğrencilerin kâğıtları toplanmış ve sınıfa rastgele dağıtılmıştır. Tüm öğrencilerin kendisine gelen kâğıtta yer alan hataları tespit etmeleri sağlanmıştır. Araştırmacı sınıf içinde gezerek öğrencilere rehberlik etmiştir.

İkinci Gün

Çalışmaların son düzeltme aşamasına geçilmiştir. Burada öğrenci çalışmalarında yer alan hatalar öğrencilere gösterilmiş ve bunları düzeltmeleri hususunda bilgilendirilmişlerdir.

Üçüncü gün

Son adım olan sunum aşamasına geçilmiştir. Yaptıkları çalışmalar arkadaşlarına okumaları sağlanmış ve çalışmalar toplanmıştır. Öğrencilerin uygulamayla ilgili görüşlerini almak için Öğrenci Görüşme Formu dağıtılmış ve formun cevaplanması ardından uygulama süreci bitirilmiştir.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulama çalışmalarında toplam 10 haftada belirtilen aşamalar gerçekleştirilmiştir.

3.4.2.2. Kontrol Grubuna Yönelik İşlemler

A. Uygulama öncesi işlemler: Uygulama öncesinde kontrol grubunda ön test çalışması yapılmıştır. Buna göre öğrenciler önce “Kişisel Bilgi Formu”nu doldurmuş daha sonra ön test teması olan “seyahatler” ile ilgili yazma çalışmalarını yapmış ve daha sonra buna bağlı olarak “4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği”ni doldurmuşlardır.

B. Uygulama sürecindeki işlemler: Uygulama sürecinde çalışmalar Kilis TÖMER programına ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabına bağlı olarak yürütülmüştür. Bu süreçte araştırmacı yazma çalışması yapılacak konu ile ilgili çeşitli araç gereç ve materyallerin sınıfa getirilmesini sağlayarak öğrencilerin daha rahat bir yazma ortamına kavuşmalarını sağlamıştır. Buna bağlı olarak da resimler, fotoğraflar, örnek metinler, farklı yöntem-teknikler (soru-cevap, tartışma vb.) kullanılmış ve konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirilerek öğrencilerin yazma kaygıları en aza indirilmeye çalışılmıştır. Kullanılan yöntem, teknik ve materyaller ile öğrencilerin neyi nasıl yazacaklarını belirlemeleri noktasında çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Örneğin “duygular” isimli temayla ilgili çalışma yapılacağı hafta öğrencilere bu temayla ilgili iki farklı metin getirilmiş ve öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilmiştir. Daha sonra da beyin fırtınası yapılarak öğrencilerin temayla ilgili bildikleri kavramlar ortaya çıkarılmış, bu kavramların sınıflandırılması ve sınırlandırılması yapılmış daha sonra yazma çalışmasına geçilmiştir. Ayrıca yazma sürecinde öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş, eksikleri ve yanlışlarıyla ilgili dönütler verilerek çalışmalarını düzenlemeleri istenmiştir. Böylece kontrol grubu öğrencilerine hiçbir çalışma

yapılmadığı, deney grubu öğrencilerinden tamamen farklı bir eğitime tâbi tutuldukları anlayışının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

C. Uygulama sonrası işlemler: Uygulamanın bitmesinin ardından öğrencilere son test yazma çalışması yaptırılmıştır. Bu çalışmanın ardından öğrenciler “4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği”ni doldurmuşlar ve böylece süreç sona ermiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada, elde edilen veriler hem nitel hem de nicel olduğundan dolayı verilerin analizinde nitel ve nicel teknikler birlikte kullanılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu”, “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” ve “4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği” ile toplanan veriler nicel tekniklerle; “Bağdaşıklık Düzeyi Belirleme Formu” ve “Öğrenci Görüşme Formu” ile elde edilen veriler ise nitel teknikler kullanılarak çözümlenmiştir.

“Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilen verilerin (cinsiyet, yaş, Türkçe seviyeleri, Türkçenin zorluğu, Türkçe dergi/kitap okuma alışkanlıkları, Türkçe TV izleme alışkanlıkları, ders dışı Türkçe yazma etkinlikleri ve Türkiye’de geçirdikleri zaman) analizinde SPSS 17 programı kullanılarak bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA’dan yararlanılmış ve deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen verilerinin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol grupları arasında planlı yazma becerileri açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla hangi istatistiklerin kullanılabileceğini belirlemek amacıyla değişkenlerin dağılımının normalliği incelenmiştir. Verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini ortaya çıkarmak için; katılımcı sayısının 50’den az olması durumunda Shapiro-Wilks, 50’den fazla olması durumunda ise Kolmogorov-Smirnov testleri kullanılır. Yapılan analizde p değerinin 0,05’ten büyük olması durumunda verilerin normal dağılım sergilediği söylenebilir (Büyüköztürk, 2006: 42). Çalışmada yer alan öğrenci sayısının 50’den az olmasından dolayı (Deney: 20, Kontrol:20) Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır. Ölçüm sonucu Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Normallik Testi Sonuçları

	Shapiro-Wilk		
	Değer	sd	p
KG Değerlendirme Ön Test	,947	20	,317
KG Değerlendirme Son Test	,944	20	,282
KG Öz Değerlendirme Ön Test	,965	20	,656
KG Öz Değerlendirme Son Test	,899	20	,517
DG Değerlendirme Ön Test	,968	20	,713
DG Değerlendirme Son Test	,945	20	,300
DG Öz Değerlendirme Ön Test	,967	20	,698
DG Öz Değerlendirme Son Test	,953	20	,408

Tablo 5’te Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre değişkenlerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>,05$). Değişkenlerin normal dağılım göstermesinden dolayı araştırmada parametrik istatistikler kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonuçları ile uygulama süreci ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için de bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır.

Bağdaşıklık Düzeyi Belirleme Formu ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde yüzde (%), frekans (f) ve ortalama kullanılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin uygulanan model hakkında görüşlerini öğrenmek amacıyla uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239). Çalışmada, öğrencilerin görüşme formuna verdikleri cevaplar incelenmiş verilerden kodlar çıkarılarak verilerle ilgili örnek alıntılar sunulmuştur.

Bağdaşıklık Düzeyi Belirleme Formu ve Öğrenci Görüşme Formu ile elde edilen veriler araştırmacı ve araştırmacının dışında yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışmaları bulunan bir kodlayıcı tarafından da ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlayıcıların yaptığı kodlamalar karşılaştırılmış ve verilerin güvenilirliği hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994: 64) “Görüş

Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arasındaki güvenirliliğin Bağdaşıklık Düzeyi Belirleme Formundan elde edilen veriler için ,79 olduğu; Öğrenci Görüş Formundan elde edilen veriler içinse ,77 olduğu belirlenmiştir. Uyum yüzdesinin ,70 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden (Miles ve Huberman, 1994: 64) verilerin analiz açısından güvenilir olduğu söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmada elde edilen nicel ve nitel verilerin “Yöntem” kısmında açıklanan tekniklerle analizi sağlanmıştır. Bölümde elde edilen bulgular, ana ve alt problemler göz önünde bulundurularak verilmiştir.

4.1. Kişisel Bilgi Formu, Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ve Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği ile İlgili Bulgular

4.1.1. Cinsiyet Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular

Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin başarıları üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla kontrol ve deney gruplarının Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ile Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son test verileri üzerinde bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun Planlı Yazma Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ve Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son testlerinde cinsiyet değişkeninin yazma başarısına etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6: Cinsiyet Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol)

	Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
PYDÖ ön test	Kız	12	67,16	5,812	1,190	,249
	Erkek	8	64,50	2,976		
PYDÖ son test	Kız	12	90,83	7,456	-,312	,759
	Erkek	8	92,00	9,258		
PYÖDÖ ön test	Kız	12	103,16	8,547	2,279	,035
	Erkek	8	95,50	4,985		
PYÖDÖ son test	Kız	12	108,83	7,505	2,542	,020
	Erkek	8	95,50	15,847		

Tablo 6’da kontrol grubunun değerlendirme ölçeği PYDÖ ve öz değerlendirme ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son test sonuçları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisine yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre planlı yazma becerilerine yönelik PYDÖ ön test puanları arasındaki farka ait t değeri ($t=1,190$, $p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Aynı şekilde öğrencilerin son test puanları arasındaki farka ait t değeri de ($t=-,312$, $p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu öğrencilerin cinsiyetine göre planlı yazma becerileri arasında fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre planlı yazma becerilerine yönelik PYÖDÖ ön test puanları arasındaki farka ait t değeri ($t=2,279$, $p<0.05$) anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin son test puanları arasındaki farka ait t değeri de ($t=2,542$, $p<0.05$) anlamlı bulunmuştur. Buna göre; öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerinde cinsiyete göre planlı yazma becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır. Burada öğrencilerin ön testte ve son testte kendilerini yeterli görmeleri etkili olmaktadır. Dersler esnasında öğrencilerle yaptıkları yazma çalışmaları hakkında konuşulduğunda da bu durum gözlemlenebilmektedir. Öğrenciler tarafından ortaya koymuş oldukları ürünler her açıdan yeterli olarak görülmektedir.

Deney grubunun PYDÖ ve PYÖDÖ ön test ve son testlerinde cinsiyet değişkeninin yazma başarısına etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7: Cinsiyet Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney)

	Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
PYDÖ ön test	Kız	7	62,28	7,521	-1,083	,293
	Erkek	13	66,00	7,211		
PYDÖ son test	Kız	7	118,85	8,234	2,721	,014
	Erkek	13	111,23	4,437		
PYÖDÖ ön test	Kız	7	97,14	15,826	-3,92	,699
	Erkek	13	99,38	9,878		
PYÖDÖ son test	Kız	7	130,57	5,380	-,396	,697
	Erkek	13	131,84	7,503		

Tablo 7’de deney grubunun PYDÖ ve PYÖDÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisine yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları

verilmiştir. Buna göre deney grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre planlı yazma becerilerine yönelik PYDÖ ön test puanları arasındaki farka ait t değeri ($t=-1,083$, $p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Öğrencilerin son test puanları arasındaki farka ait t değeri ise ($t=2,721$ $p<0.05$) anlamlı bulunmuştur. Bu bulguya göre deney grubunda yer alan öğrencilerin son testte cinsiyete göre planlı yazma becerileri arasında kızların lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Yapılan uygulamanın kız öğrencilerin üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Bunun nedeni olarak da kızların erkeklere göre daha fazla araştırma yaparak derse gelmeleri, yazma çalışmalarlarıyla ilgili dönütleri daha fazla dikkate almaları ve verilen ödevleri daha itinalı yapmaları gösterilebilir.

Deney grubunun cinsiyet değişkenine göre planlı yazma becerilerine yönelik PYÖDÖ ön test puanları arasındaki farka ait t değeri ($t=-,392$, $p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Aynı şekilde öğrencilerin son test puanları arasındaki farka ait t değeri de ($t=-,396$, $p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu öğrencilerin öz değerlendirmelerine göre cinsiyete göre planlı yazma becerileri arasında fark olmadığını göstermektedir.

4.1.2. Yaş Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular

Kontrol ve deney gruplarının Planlı Yazma Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ile Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son test puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Kontrol grubunun PYDÖ ve PYÖDÖ ön test ve son testlerinde yaş değişkeninin yazma başarısına etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8: Yaş Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol))

	Yaş	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	F	p
PYDÖ ön test	17-20	14	65,0000	4,75556	1,230	,317
	21-24	3	68,0000	7,21110		
	25+	3	69,3333	2,30940		
	Total	20	66,1000	4,96196		
PYDÖ son test	17-20	14	93,1429	7,95040	1,277	,304
	21-24	3	86,6667	10,06645		
	25+	3	87,3333	4,16333		
	Total	20	91,3000	8,00723		
PYÖDÖ ön test	17-20	14	100,0000	8,00000	,839	,449
	21-24	3	104,6667	7,57188		
	25+	3	96,0000	10,00000		
	Total	20	100,1000	8,14280		
PYÖDÖ son test	17-20	14	101,5714	14,51108	,774	,477
	21-24	3	104,0000	5,29150		
	25+	3	112,0000	9,16515		
	Total	20	103,5000	13,04042		

Tablo 8’de görüldüğü üzere, yaş değişkeninin planlı yazma becerileri üzerindeki etkisine yönelik One-Way Anova testi kullanılmıştır. Değerlendirme ölçeği (PYDÖ) analiz sonuçlarında ($f=1.230$, $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Aynı şekilde, öğrencilerin son test puanları arasında da ($f=1.277$, $p>0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Bu veriler öğrencilerin planlı yazma becerilerinde yaş değişkeninin etkisinin olmadığını göstermektedir.

PYÖDÖ ile elde edilen verilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yaş gruplarının puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($f=839$, $p>0.05$). Son testte elde edilen sonuçlar incelendiğinde de ($f=774$, $p>0.05$) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin planlı yazma becerileri üzerinde yaş değişkeninin öz değerlendirmelerinde de bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Deney grubunun Planlı Yazma Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ile Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son testlerinde yaş değişkeninin yazma başarısına etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9: Yaş Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney)

	Yaş	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	F	p
PYDÖ ön test	17-20	9	68,66	6,855	3,435	,056
	21-24	7	62,85	6,718		
	25+	4	59,00	5,291		
	Total	20	64,70	7,349		
PYDÖ son test	17-20	9	112,44	6,146	,786	,471
	21-24	7	116,57	8,772		
	25+	4	112,50	4,725		
	Total	20	113,90	6,912		
PYÖDÖ ön test	17-20	9	103,77	10,461	1,852	,187
	21-24	7	92,85	13,309		
	25+	4	97,00	9,591		
	Total	20	98,60	11,913		
PYÖDÖ son test	17-20	9	131,33	7,280	,621	,549
	21-24	7	129,71	6,969		
	25+	4	134,50	5,259		
	Total	20	131,40	6,715		

Tablo 9’da yaş değişkeninin planlı yazma becerileri üzerine etkisine yönelik One-Way Anova testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonucunda deney grubu PYDÖ ön test sonuçları arasında ($f=3.435$, $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Benzer şekilde, öğrencilerin son test puanları arasında da ($f=,786$, $p>0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Bu veriler, deney grubunda yer alan öğrencilerin planlı yazma becerilerinde yaş değişkeninin etkisinin olmadığını göstermektedir.

PYÖDÖ ile elde edilen verilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin yaş gruplarına yönelik puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($f=1.852$, $p>0.05$). Son testte elde edilen sonuçlara bakıldığında da ($f=621$, $p>0.05$) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, deney grubu öğrencilerinin öz değerlendirmelerinde de planlı yazma becerileri üzerinde yaş değişkeninin bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

4.1.3. Türkçe Bilme Durumları Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular

Kontrol ve deney gruplarının Planlı Yazma Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ile Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son test puanlarının,

Kilis TÖMER'e gelmeden önce Türkçe bilip bilmediklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun PYDÖ ve PYÖDÖ ön test ve son testlerinde Türkçe bilme durumları değişkeninin yazma başarısına etkisine ilişkin sonuçları Tablo 10'da verilmiştir:

Tablo 10: Türkçe Bilme Durumları Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol)

	Türkçe Bilme Durumu	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
PYDÖ ön test	Evet	2	69,00	1,414	,865	,398
	Hayır	18	65,77	5,128		
PYDÖ son test	Evet	2	84,00	2,828	-1,392	,181
	Hayır	18	92,11	8,013		
PYÖDÖ ön test	Evet	2	93,00	9,899	-1,325	,202
	Hayır	18	100,88	7,858		
PYÖDÖ son test	Evet	2	110,00	11,313	,734	,472
	Hayır	18	102,77	13,304		

Tablo 10'da kontrol grubunda yer alan öğrencilerin PYDÖ ve PYÖDÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde Türkçe bilme durumları değişkeninin etkisine yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları verilmiştir. PYDÖ ile elde edilen verilere göre öğrencilerin Kilis TÖMER'e gelmeden önce Türkçe bilip bilmemelerinin planlı yazma becerilerine yönelik etkisinde anlamlı bir farklılık olmamıştır ($t=,865$, $p>0.05$). Aynı şekilde öğrencilerin son test puanları arasındaki farka ait t değeri de ($t=-1.392$, $p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu öğrencilerin daha önceden Türkçe biliyor ya da bilmiyor olmalarının planlı yazma becerilerini etkilemediğini göstermektedir.

PYÖDÖ ile elde edilen verilerin Türkçe bilme durumları değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, öğrencilerin Türkçe bilme durumlarına yönelik puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t=-1.325$, $p>0.05$). Son test verilerine göre de ($t=,734$, $p>0.05$) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Verilere göre kontrol grubundaki öğrencilerin öz değerlendirmelerinde de planlı yazma becerileri üzerinde Türkçe bilme durumları bir farklılık ortaya koymamaktadır.

Deney grubunun Planlı Yazma Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ve Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son testlerinde Türkçe bilme durumları değişkeninin yazma başarısına etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11: Türkçe Bilme Durumları Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney)

	Türkçe Bilme Durumu	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
PYDÖ ön test	Evet	4	60,00	6,733	-1,473	,158
	Hayır	16	65,87	7,209		
PYDÖ son test	Evet	4	116,50	7,371	,834	,415
	Hayır	16	113,25	6,884		
PYÖDÖ ön test	Evet	4	99,50	6,608	,165	,871
	Hayır	16	98,37	13,068		
PYÖDÖ son test	Evet	4	131,00	2,581	-,130	,898
	Hayır	16	131,50	7,465		

Tablo 11’de deney grubunda yer alan öğrencilerin planlı yazma becerilerinde Türkçe bilme durumlarının etkisini ölçmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin PYDÖ ön test puanları arasında ($t=-1.473$, $p>0.05$) anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Son test sonuçlarına göre de ($t=,834$, $p>0.05$) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubunda yer alan öğrencilerin planlı yazma becerilerinde Türkçe bilip bilmemelerin etkisi yoktur.

Tablo incelendiğinde PYÖDÖ ön test ile elde edilen verilere göre öğrencilerin Kilis TÖMER’e gelmeden önce Türkçe bilip bilmemelerinin, planlı yazma becerilerine yönelik etkisinde anlamlı bir farklılık olmamıştır ($t=,165$, $p>0.05$). Öğrencilerin son test puanları arasındaki farka ait t değeri de ($t=-,130$, $p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgular, öğrencilerin öz değerlendirmelerine göre de Türkçe bilme durumlarının planlı yazma becerisi üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir.

4.1.4. Türkçeye Bakış Açıları Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular

Kontrol ve deney gruplarının Planlı Yazma Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ile Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son test puanlarının,

Türkçeye bakış açılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun PYDÖ ve PYÖDÖ ön test ve son testlerinde Türkçeye bakış açıları değişkeninin yazma başarısına etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12: Türkçeye Bakış Açıları Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol)

	Türkçe Zor mu?	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
PYDÖ ön test	Evet	8	64,50	5,09902	-1,190	,249
	Hayır	12	67,16	4,78318		
PYDÖ son test	Evet	8	96,75	7,99553	2,945	,009
	Hayır	12	87,66	5,83615		
PYÖDÖ ön test	Evet	8	100,25	9,09867	,065	,949
	Hayır	12	100,00	7,86245		
PYÖDÖ son test	Evet	8	99,25	13,64604	-1,204	,244
	Hayır	12	106,33	12,38278		

Tablo 12’de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin PYDÖ ve PYÖDÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde Türkçeye bakış açıları değişkeninin etkisine yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre öğrencilerin Türkçeye zorluk ve kolaylık açısından bakış açılarının planlı yazma becerilerine yönelik etkisinde değerlendirme ölçeğine (PYDÖ) göre ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmamıştır ($t=-1.190$, $p>0.05$). Ancak öğrencilerin değerlendirme ölçeği son test puanları arasındaki farka ait t değeri ($t=2.945$, $p<0.05$) anlamlı bulunmuştur. Bu bulguya göre Türkçe zor bir dildir diyen öğrencilerin planlı yazma becerisinde daha çok zorlandığı söylenebilir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öz değerlendirme ölçeğiyle (PYÖDÖ) elde edilen puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını görmek amacıyla yapılan ön test puanları arasındaki farka ait t değeri ($t=,065$, $p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Aynı şekilde öğrencilerin son test puanları arasında da ($t=-1.204$, $p>0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulgulara göre öğrencilerin yapmış oldukları öz değerlendirmelere göre Türkçeye bakış açılarının planlı yazma becerileri üzerinde etkisi yoktur.

Deney grubunun Planlı Yazma Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ile Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son testlerinde Türkçeye bakış açıları değişkeninin yazma başarısına etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 13: Türkçeye Bakış Açıları Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney

	Türkçe Zor mu?	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
Deney Grubu Değerlendirme Ön Test	Evet	5	66,80	6,099	,729	,476
	Hayır	15	64,00	7,782		
Deney Grubu Değerlendirme Son Test	Evet	5	117,60	9,633	1,418	,173
	Hayır	15	112,66	5,639		
Deney Grubu Öz Değerlendirme Ön Test	Evet	5	88,80	14,737	-2,367	,29
	Hayır	15	101,86	9,210		
Deney Grubu Öz Değerlendirme Son Test	Evet	5	128,00	9,055	-1,334	,199
	Hayır	15	132,53	5,680		

Verilen tabloya göre; deney grubunda yer alan öğrencilerin değerlendirme ölçeğiyle (PYDÖ) elde edilen ön test puanları arasındaki farka ait t değeri ($t=,729$, $p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Değerlendirme ölçeği son test puanları arasındaki farka ait t değeri de ($t=1.418$, $p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Buna göre deney grubunda yer alan öğrencilerin Türkçeye zorluk ya da kolaylık açısından bakışlarının planlı yazma becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

Deney grubu öğrencilerinin kendi yazma çalışmalarını değerlendirdikleri öz değerlendirme (PYÖDÖ) ölçeği ile elde edilen ön test puanlarına ait t değeri ($t=-2.367$, $p>0.05$) anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Aynı şekilde son test puanları arasında da ($t=-1.334$, $p>0.05$) anlamlı bir fark yoktur. Öz değerlendirme ölçeği ile elde edilen verilere göre öğrencilerin Türkçeye bakış açılarının planlı yazma becerisi üzerinde herhangi bir etkisi yoktur.

4.1.5. Dergi, Kitap, Gazete Okuma Durumları Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular

Kontrol ve deney gruplarının Planlı Yazma Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ile Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son test puanlarının,

Türkçe dergi, kitap, gazete okuma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun PYDÖ ve PYÖDÖ ön test ve son testlerinde dergi, kitap, gazete okuma durumları değişkeninin yazma başarısına etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir:

Tablo 14: Dergi, Kitap Ve Gazete Okuma Durumları Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol)

	Dergi, Kitap, Gazete Okuyor musunuz?	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
PYDÖ ön test	Evet	9	67,33	6,403	1,006	,328
	Hayır	11	65,09	3,389		
PYDÖ son test	Evet	9	90,22	6,960	-,534	,600
	Hayır	11	92,18	9,009		
PYÖDÖ ön test	Evet	9	104,00	7,874	2,105	,050
	Hayır	11	96,90	7,175		
PYÖDÖ son test	Evet	9	110,00	8,602	,080	,040
	Hayır	11	98,18	13,955		

Türkçe dergi, kitap ve gazete okuma durumlarının planlı yazma becerisi üzerinde etkisini ölçmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir. Verilere göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin değerlendirme ölçeği (PYDÖ) ile elde edilen ön test puanlarının farkına ait t değeri ($t=1.006$, $p>0.05$) anlamlı bulunamamıştır. Aynı ölçek ile elde edilen son teste ait puanlarının farkına ait t değeri de ($t=-,534$, $p>0.05$) anlamlı bulunamamıştır. Bu verilere göre aslında yazma becerisi üzerinde etkili olması beklenen kitap, gazete ve dergi okuma durumlarının planlı yazma becerisi üzerinde etkisi yoktur veya öğrenciler çalışmalarında bu etkiyi gösterememişlerdir.

Planlı yazma öz değerlendirme ölçeği (PYÖDÖ) ile elde edilen ön test puanlarının farkına ait t değeri ise ($t=2.105$, $p\leq 0.05$) anlamlı bulunmuştur. Aynı şekilde öğrencilerin son test puanları ($t=,080$, $p<0.05$) arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin okudukları dergi, kitap ve gazetelerin; yazma becerilerini etkilediğini düşündüklerini göstermektedir.

Deney grubunun Planlı Yazma Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ve Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son testlerinde dergi, kitap, gazete okuma durumları değişkeninin yazma başarısına etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 15'te verilmiştir:

Tablo 15: Dergi, Kitap Ve Gazete Okuma Durumları Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney)

	Dergi, Kitap, Gazete Okuyor musunuz?	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
Deney Grubu Değerlendirme Ön Test	Evet	11	66,36	7,089	1,127	,274
	Hayır	9	62,66	7,549		
Deney Grubu Değerlendirme Son Test	Evet	11	116,00	8,438	1,557	,137
	Hayır	9	111,33	3,316		
Deney Grubu Öz Değerlendirme Ön Test	Evet	11	100,72	14,402	,877	,392
	Hayır	9	96,00	8,000		
Deney Grubu Öz Değerlendirme Son Test	Evet	11	132,90	7,286	1,118	,278
	Hayır	9	129,55	5,811		

Tablo 15'te deney grubunda yer alan öğrencilerin PYDÖ ve PYÖDÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde Türkçe dergi, kitap ve gazete okuma durumları değişkeninin etkisine yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre öğrencilerin dergi, kitap gazete okumalarının planlı yazma becerilerine yönelik etkisinde değerlendirme ölçeğine (PYDÖ) göre ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmamıştır ($t=1.127$, $p>0.05$). Öğrencilerin değerlendirme ölçeği son test puanları arasındaki farka ait t değeri de ($t=1.557$, $p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgulara göre Türkçe okuma çalışmaları yapmaları öğrencilerin planlı yazma becerilerini etkilememektedir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin öz değerlendirme ölçeğiyle (PYÖDÖ) elde edilen puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını görmek amacıyla yapılan ön test puanları arasındaki farka ait t değeri ($t=0.877$, $p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Aynı şekilde öğrencilerin son test puanları arasında da ($t=1.118$, $p>0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Verilere göre öğrencilerin yapmış oldukları öz değerlendirmelerinde de Türkçe okuma çalışmalarının planlı yazma becerileri üzerinde etkisi yoktur.

4.1.6. Türkçe TV Kanalları İzleme Durumları Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular

Kontrol ve deney gruplarının Planlı Yazma Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ve Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son test puanlarının, Türkçe TV kanallarını izleme durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun PYDÖ ve PYÖDÖ ön test ve son testlerinde Türkçe TV izleme durumları değişkeninin yazma başarısına etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir:

Tablo 16: Türkçe TV İzleme Okuma Durumları Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol)

	Türkçe TV İzliyor musunuz?	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
Kontrol Grubu Değerlendirme Ön Test	Evet	19	66,1053	5,09787	,020	,984
	Hayır	1	66,0000			
Kontrol Grubu Değerlendirme Son Test	Evet	19	91,1579	8,20070	-,338	,749
	Hayır	1	94,0000			
Kontrol Grubu Öz Değerlendirme Ön Test	Evet	19	100,0000	8,35331	-,233	,818
	Hayır	1	102,0000			
Kontrol Grubu Öz Değerlendirme Son Test	Evet	19	104,7368	12,13279	1,987	,062
	Hayır	1	80,0000			

Türkçe TV kanallarını izleme durumlarının planlı yazma becerisi üzerinde etkisini ölçmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir. Verilere göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin değerlendirme ölçeği (PYDÖ) ile elde edilen ön test puanlarının farkına ait t değeri ($t=0,020$, $p>0,05$) anlamlı bulunamamıştır. Aynı ölçek ile elde edilen son teste ait puanlarının farkına ait t değeri de ($t=-,338$, $p>0,05$) anlamlı bulunamamıştır. Bu verilere göre dolaylı da olsa yazma becerisi üzerinde etkili olması beklenen Türkçe TV kanallarını izleme durumlarının planlı yazma becerisi üzerinde etkisi yoktur.

Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ile elde edilen ön test puanlarının farkına ait t değeri ise ($t=-,233$, $p>0,05$) anlamlı bulunmamıştır. Aynı şekilde öğrencilerin son test puanları ($t=1,987$, $p>0,05$) arasında da anlamlı bir farklılık

olmadığı görülmektedir. Bu veriler öğrencilerin, izledikleri TV programlarının yazma becerilerini etkilemediğini düşündüklerini göstermektedir.

Deney grubunun Planlı Yazma Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ve Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son testlerinde Türkçe TV izleme durumları değişkeninin yazma başarısına etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir:

Tablo 17: Türkçe TV İzleme Okuma Durumları Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney)

	Türkçe TV İzliyor musunuz?	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
Deney Grubu Değerlendirme Ön Test	Evet	18	64,55	7,632	-,257	,800
	Hayır	2	66,00	5,656		
Deney Grubu Değerlendirme Son Test	Evet	18	114,33	7,137	,834	,415
	Hayır	2	110,00	2,828		
Deney Grubu Öz Değerlendirme Ön Test	Evet	18	98,33	11,463	-,293	,773
	Hayır	2	101,00	21,213		
Deney Grubu Öz Değerlendirme Son Test	Evet	18	130,44	6,345	-2,067	,053
	Hayır	2	140,00	2,828		

Tablo 17’de deney grubunda yer alan öğrencilerin PYDÖ ve PYÖDÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde Türkçe TV kanallarını izleme durumları değişkeninin etkisine yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre öğrencilerin Türkçe TV programlarını izlemelerinin planlı yazma becerilerine yönelik etkisinde değerlendirme ölçeğine (PYDÖ) göre ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmamıştır ($t=-,257$, $p>0.05$). Öğrencilerin değerlendirme ölçeği son test puanları arasındaki farka ait t değeri de ($t=,834$, $p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgulara göre Türkçe TV izlemeleri öğrencilerin planlı yazma becerilerini etkilememektedir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin öz değerlendirme ölçeğiyle (PYÖDÖ) elde edilen puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını görmek amacıyla yapılan analiz sonucunda ön test puanları arasındaki farka ait t değeri ($t=-,293$, $p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Aynı şekilde öğrencilerin son test puanları arasında da ($t=-2.067$, $p>0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Bulgulara göre öğrencilerin yapmış

oldukları öz değerlendirmelerinde de Türkçe TV programlarını izlemelerinin planlı yazma becerileri üzerinde etkisi yoktur.

4.1.7. Ders Dışı Türkçe Yazma alışması Yapma Durumları Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular

Kontrol ve deney gruplarının Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ve Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son test puanlarının, ders dışında Türkçe yazma çalışması yapma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun PYDÖ ve PYÖDÖ ön test ve son testlerinde ders dışı Türkçe yazma çalışması yapma durumları değişkeninin yazma başarısına etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir:

Tablo 18: Ders Dışı Türkçe Yazma alışması Yapma Durumları Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol)

	Ders Dışında Türkçe Yazı Yazıyor musunuz?	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
PYDÖ ön test	Evet	9	68,6667	4,69042	2,322	,320
	Hayır	11	64,0000	4,28952		
PYDÖ son test	Evet	9	92,0000	6,70820	,345	,734
	Hayır	11	90,7273	9,22053		
PYÖDÖ ön test	Evet	9	100,6667	10,53565	,275	,725
	Hayır	11	99,6364	6,05430		
PYÖDÖ son test	Evet	9	110,0000	8,06226	2,214	,040
	Hayır	11	98,1818	14,21139		

Tablo 18’de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin PYDÖ ve PYÖDÖ ön test ve son test sonuçları üzerinde ders dışında Türkçe yazma çalışması yapma durumları değişkeninin etkisine yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre öğrencilerin ders dışı yazma çalışmalarının planlı yazma becerilerine yönelik etkisinde değerlendirme ölçeğine (PYDÖ) göre ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmamıştır ($t=2.322$, $p>0.05$). Öğrencilerin değerlendirme ölçeği son test puanları arasındaki farka ait t değeri de ($t=345$, $p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgulara göre ders dışı Türkçe yazma çalışmaları öğrencilerin planlı yazma

becerilerini etkilememektedir. Ders dışında Türkçe yazma çalışmalarının aslında yazma becerisini olumlu etkilemesi beklenir. Ancak öğrencilerin yaptıkları ders dışı çalışmalar incelendiğinde bir kısmının aslında bu çalışmaları Türkçe değil de ana dillerinde ve çeşitli türlerde (şiir, hikâye vb.) yaptığı, diğerlerinin ise sadece ödevlerini yapmak için gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Yaptıkları bu çalışmaların da planlı yazma becerisine etkisi olmamıştır.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öz değerlendirme ölçeğiyle (PYÖDÖ) elde edilen puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını görmek amacıyla yapılan analiz sonucunda ön test puanları arasındaki farka ait t değeri ($t=275$, $p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Ancak öğrencilerin son test puanları arasında ($t=-2.214$, $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Bulgulara göre öğrenciler, yapmış oldukları öz değerlendirmelerinde ön testte elde edilen verilere göre ders dışı yazma çalışmalarının planlı yazma becerileri üzerinde etkisinin olmadığını düşünürken son testte öğrenciler yaptıkları bu çalışmaların planlı yazma becerilerini etkilediğini düşünmüşlerdir.

Deney grubunun Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ve Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son testlerinde ders dışı Türkçe yazma çalışması yapma durumları değişkeninin yazma başarısına etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir:

Tablo 19: Ders Dışı Türkçe Yazma Çalışması Yapma Durumları Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney)

	Ders Dışında Yazı Yazıyor musunuz?	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
PYDÖ ön test	Evet	2	77,00	1,414	2,951	,008
	Hayır	18	63,33	6,361		
PYDÖ son test	Evet	2	116,00	5,656	,443	,663
	Hayır	18	113,66	7,137		
PYÖDÖ ön test	Evet	2	103,00	9,899	,540	,596
	Hayır	18	98,11	12,261		
PYÖDÖ son test	Evet	2	137,00	9,899	1,262	,223
	Hayır	18	130,77	6,366		

Tablo 19’da deney grubunda yer alan öğrencilerin PYDÖ ve PYÖDÖ ile elde edilen puanlarının ders dışı Türkçe yazma çalışmaları yapma durumlarının planlı yazma becerisine etkisine yönelik t-testi sonuçları verilmiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin değerlendirme ölçeği (PYDÖ) ile elde edilen ön test puanları arasındaki farka ait t değeri ($t=2.951$, $p<0.05$) anlamlı bulunmuştur. Bu durum deney grubunda yer alan öğrencilerin ders dışı yazma çalışmalarının planlı yazma becerilerini olumlu etkilediği anlamına gelebilir. Ancak öğrencilerin son test puanları arasındaki farka ait t değeri ise ($t=,443$, $p>0.05$) anlamlı bulunamamıştır. Ders dışında yazma çalışması yapan öğrencilerin sayısının az olması bu durumun nedeni olarak görülebilir.

Deney grubu öğrencilerinin öz değerlendirme ölçeği (PYÖDÖ) ön test ile elde edilen puanlarının farkına ait t değeri ($t=,540$, $p>0.05$) anlamlı bulunamamıştır. Öğrencilerin son test puanlarının farkına ait t değeri de ($t=1.262$, $p>0.05$) anlamlı değildir. Bu bulgulara göre öğrenciler ders dışı yazma çalışmalarının planlı yazma becerisini etkilemediğini düşünmektedir. Yine ders dışı yazma çalışması yapan öğrenci sayısının az olması bu duruma da neden olarak gösterilebilir.

4.1.8. Türkiye’de Geçirilen Zaman Durumları Değişkeninin Etkisiyle İlgili Bulgular

Kontrol ve deney gruplarının Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ve Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son test puanlarının, Türkiye’de geçirdikleri zaman durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklem t-testi analizi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Kontrol grubunun PYDÖ ve PYÖDÖ ön test ve son testlerinde ders dışı Türkiye’de geçirilen zaman durumları değişkeninin yazma başarısına etkisine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir:

Tablo 20: Türkiye’de Geçirilen Zaman Durumları Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol)

	Kaç Yıldır Türkiye’desiniz?	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
PYDÖ ön test	1-3 yıl	4	67,00	6,218	,396	,696
	3 yıl üstü	16	65,87	4,814		
PYDÖ son test	1-3 yıl	4	91,00	6,000	-,082	,936
	3 yıl üstü	16	91,37	8,601		
PYÖDÖ ön test	1-3 yıl	4	102,50	8,698	,649	,525
	3 yıl üstü	16	99,50	8,181		
PYÖDÖ son test	1-3 yıl	4	110,00	7,118	1,122	,277
	3 yıl üstü	16	101,87	13,826		

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin PYDÖ ile elde edilen puanlarının farkına ait t değeri ($t=,396$, $p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Son testte elde edilen puanlarının farkına ait t değeri de ($t=-,082$, $p>0.05$) anlamlı değildir. Bu veriler, Türkiye’de geçirilen zamanın planlı yazma becerisi üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin öz değerlendirme ölçeği (PYÖDÖ) ön test ile elde edilen puanlarının farkına ait t değeri ($t=,649$, $p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Aynı şekilde öğrencilerin son test puanlarının farkına ait t değeri de ($t=1.122$, $p>0.05$) anlamlı değildir.

Öğrencilerin büyük kısmının 3 yıldan fazla Türkiye’de yaşıyor olmaları durumları incelendiğinde aslında bu durumun yazma becerisini olumlu etkilemesi beklenir. Ancak bu öğrencilerin yaşam şartlarının ve ortamlarının bu durumu engellediği söylenebilir. Çünkü öğrenciler yoğun bir Suriyeli nüfusunun bulunduğu bir şehirde yaşamaktadır ve evde, çarşıda, alışverişte, eğlencede ve hatta okullarında bile ana dillerini konuşmaktadır. Bu da onların Türkçe öğrenmeleri ve becerilerini geliştirmeleri hususunda olumsuz bir etki yaratmaktadır.

Deney grubunun Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ve Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son testlerinde ders dışı Türkiye’de geçirilen zaman durumları değişkeninin yazma başarısına etkisine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 21’de verilmiştir:

Tablo 21: Türkiye’de Geçirilen Zaman Durumları Değişkeninin PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney)

	Kaç Yıldır Türkiye’desiniz?	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	f	p
PYDÖ ön test	6 ay-1yıl	2	58,00	8,485	1,129	,347
	1-3 yıl	8	64,25	7,592		
	3 yıl üstü	10	66,40	6,915		
	Total	20	64,70	7,349		
PYDÖ son test	6 ay-1yıl	2	109,00	4,242	,990	,392
	1-3 yıl	8	112,75	7,005		
	3 yıl üstü	10	115,80	7,083		
	Total	20	113,90	6,912		
PYÖDÖ ön test	6 ay-1yıl	2	94,00	2,828	,275	,763
	1-3 yıl	8	97,50	9,899		
	3 yıl üstü	10	100,40	14,599		
	Total	20	98,60	11,913		
PYÖDÖ son test	6 ay-1yıl	2	132,00	,000	,072	,931
	1-3 yıl	8	132,00	5,554		
	3 yıl üstü	10	130,80	8,390		
	Total	20	131,40	6,715		

Tablo 21’de görüldüğü gibi değerlendirme ölçeği (PYDÖ) ile elde edilen verilerin Türkiye’de geçirilen zaman durumları değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, süre gruplarının puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($f=1.129$, $p>0.05$). Son testte elde edilen sonuçlar incelendiğinde de ($f=,990$, $p>0.05$) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin planlı yazma becerileri üzerinde Türkiye’de geçirdikleri sürenin bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin öz değerlendirme ölçeği (PYÖDÖ) ön test ile elde edilen puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($f=,275$, $p>0.05$). Son test ile elde edilen puanları arasında da ($f=,072$, $p>0.05$) bir farklılık yoktur. Bu durum da öğrencilerin Türkiye’de geçirdikleri zamanın planlı yazma becerileri üzerinde etkisinin olmadığını düşündüklerini göstermektedir.

4.1.9. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Testlerine Yönelik Bulgular

Kontrol ve deney gruplarının Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ve Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son test puanları

arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere bağımlı örneklem t-testi analizi yapılmıştır.

Deney grubunun PYDÖ ve PYÖDÖ ön test ve son testlerinde elde edilen puanları arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir:

Tablo 22: Deney grubunun PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test Son Test Karşılaştırma Sonuçları

	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
PYDÖ ön test	20	64,70	7,349	-23,718	,000
PYDÖ son test	20	113,90	6,912		
PYÖDÖ ön test	20	98,60	11,913	-14,641	,000
PYÖDÖ son test	20	131,40	6,715		

Tablo 22’de deney grubunda yer alan öğrencilerin değerlendirme ölçeği (PYDÖ) ve öz değerlendirme ölçeği (PYÖDÖ) ile elde edilen verilerin karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Verilere göre öğrencilerin PYDÖ ile elde edilen ön test ve son test puanlarının farkına ait t değeri ($t=-23.718$, $p<0.05$) anlamlı bulunmuştur. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin ön testleri ile son testleri arasında yapılan uygulama çalışmasının planlı yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin PYÖDÖ ile elde edilen ön test ve son test puanlarının farkına ait t değeri de ($t=-14.641$, $p<0.05$) anlamlı bulunmuştur. Bu veriler de öğrencilerin ön testleri ile son testleri arasında yapılan uygulamanın planlı yazma becerilerini etkilediğini düşündüklerini göstermektedir.

Kontrol grubunun Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ve Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son testlerinde elde edilen puanları arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları Tablo 23’te verilmiştir:

Tablo 23: Kontrol Grubunun PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test Son Test Karşılaştırma Sonuçları

	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
PYDÖ ön test	20	66,10	4,961	-11,087	,000
PYDÖ son test	20	91,30	8,007		
PYÖDÖ ön test	20	100,10	8,142	-1,169	,257
PYÖDÖ son test	20	103,50	13,040		

Tablo 23'te kontrol grubunda yer alan öğrencilerin değerlendirme ölçeği (PYDÖ) ve öz değerlendirme ölçeği (PYÖDÖ) ile elde edilen verilerin karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Veriler incelendiğinde PYDÖ ile elde edilen ön test ve son test puanlarının farkına ait t değeri ($t=-11.087$, $p<0.05$) olarak görülmektedir. Bulgulara göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön testleri ile son testleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Farklı bir model uygulanmamasına rağmen bu grupta yer alan öğrencilerin ön test ve son testleri arasında anlamlı farklılık oluşma nedeni olarak; bu öğrencilerin de 10 hafta boyunca yazma dersi almaları ve yazma çalışması yapmış olmaları gösterilebilir.

Öğrencilerin PYÖDÖ ile elde edilen ön test ve son test puanlarının farkına ait t değeri ise ($t=-1.169$, $p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Bu veriler, öğrencilerin ön test ile son test arasında herhangi bir farklılık olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Bunun nedeni olarak da kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanlarının çok yüksek olması gösterilebilir. Öğrencilerin başlangıçta planlı yazma becerisinde oldukça iyi olduklarını düşünmeleri (Aritmetik Ortalama=100.10) bu sonuçların elde edilmesine neden olmuştur.

4.1.10. Grupların Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ön test ve son test puanları arasındaki farkın karşılaştırılmasına yönelik bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının PYDÖ ön test ve son testlerinde elde edilen puanları arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir:

Tablo 24: Deney ve Kontrol Gruplarının PYDÖ Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları

	Grup	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
PYDÖ ön test	Deney	20	64,70	7,349	-,706	,484
	Kontrol	20	66,10	4,961		
PYDÖ son test	Deney	20	113,90	6,912	9,555	,000
	Kontrol	20	91,30	8,007		

Tablo 24'te deney ve kontrol gruplarının değerlendirme ölçeği (PYDÖ) ile elde edilen puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Verilere göre grupların ön test puanlarının farkına ait t değeri ($t=-,706$, $p>0.05$) anlamlı

bulunmamıştır. Bu durum başlangıçta iki grupta da yer alan öğrencilerin planlı yazma becerileri açısından benzer olduklarını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin PYDÖ son test ile elde edilen verilerinin analiz sonuçlarına göre de ($t=9.555$, $p<0.05$) deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuçlara göre de deney grubuna yapılan uygulamanın etkili olduğu ve öğrencilerin planlı yazma becerisini geliştirdiği söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son testlerinin karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 25'te verilmiştir:

Tablo 25: Deney ve Kontrol Gruplarının PYÖDÖ Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları

	Grup	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
PYÖDÖ ön test	Deney	20	98,60	11,913	-,465	,645
	Kontrol	20	100,10	8,142		
PYÖDÖ son test	Deney	20	131,40	6,715	8,507	,000
	Kontrol	20	103,50	13,040		

Tablo 25'te grupların öz değerlendirme (PYÖDÖ) ile elde edilen verilerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi sonuçları verilmiştir. Bu verilere göre öğrencilerin ön test puanlarının farkına ait t değeri ($t=-,465$, $p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgular öğrencilerin başlangıçta kendi değerlendirmelerine göre de benzer oldukları sonucunu vermektedir.

Grupların son test puanlarının farkına ait t değeri ise ($t=8.507$, $p<0.05$) anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar da iki grup arasında son testlerde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu vermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının her iki ölçekle de (PYDÖ-PYÖDÖ) elde edilen verileri ve bunların analizi sonucunda ortaya çıkan bulguları incelendiğinde, başlangıçta her iki grubun da birbirine benzer olduğu, sonuçta ise deney grubunun lehine bir gelişme olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin de yazma becerisinde gelişme olmuştur. Çünkü bu öğrencilerle de dersler ve yazma çalışmaları yapılmıştır. Ancak deney grubunda uygulanan modelin etkisinin daha fazla olması sonucunda bu grubun planlı yazma becerisinin daha fazla geliştiği ve iki grup arasında ciddi bir anlamlı farklılık ortaya çıktığı gözlemlenmiştir.

4.2. Bağdaşıklık Değerlendirme Formuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları ve yüzdeleri ön test ve son test verilerinin incelenmesiyle ortaya çıkarılmış ve 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerine etkisi tespit edilmiştir.

Bağdaşıklık Değerlendirme Formu 5 ana madde ve 19 alt maddeden oluşmaktadır. Bae (2001) tarafından verilen bağdaşıklık ögeleri şu başlıklardan oluşmaktadır: gönderge, bağlaçlar, eksiltme, değiştirim ve sözcüksel bağlar. Formdan elde edilen verilerin analizi için hazırlanan tabloda maddeler, kelime sayıları, bağdaşıklık ögelerinin kullanılma sıklıkları, kâğıt başına düşen ortalama kullanım ve kullanımların genel kelime kullanımına göre yüzdelerik dilimleri bulunmaktadır. Tabloda bulunan verilerin yorumlanmasında, araştırmacı yorumlarını desteklemek amacıyla maddelerle ilgili kısımlar öğrencilerin çalışmalarından doğrudan alınmıştır.

4.2.1. Bağdaşıklık Ögelerinin Kullanımıyla İlgili Ön Test ve Son Testten Elde Edilen Verilere Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yazılı anlatım ön test ve son test çalışmalarında bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri ele alınacaktır. Önce bağdaşıklık ögelerini kullanma düzeylerine genel olarak bakılacak sonra her öge kendisine ait alt ögeleriyle değerlendirilecektir.

Tablo 26: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanım Sıklıkları (Ön Test)

Bağdaşıklık Aracı	Grup	N	f	Kelime Sayısı	Ortalama	%
Gönderge	Deney	20	180	2695	9	6.67
	Kontrol	20	126	2642	6.3	4.76
	Toplam	40	306	5337	7.65	5.73
Bağlaçlar	Deney	20	258	2695	12.9	9.57
	Kontrol	20	248	2642	12.4	9.38
	Toplam	40	506	5337	12.7	9.48
Eksiltme	Deney	20	134	2695	6.7	4.97
	Kontrol	20	192	2642	9.6	7.26
	Toplam	40	326	5337	8.15	6.10
Değiştirim	Deney	20	1	2695	0.05	0.03
	Kontrol	20	2	2642	0.01	0.07
	Toplam	40	3	5337	0.08	0.05
Sözcüksel Bağlar	Deney	20	171	2695	8.6	6.34
	Kontrol	20	219	2642	11	8.28
	Toplam	40	390	5337	9.8	7.30
TOPLAM	Deney	20	744	2695	37.2	27.60
	Kontrol	20	787	2642	39.4	29.8
	Toplam	40	1531	5337	38.3	28.7

Tablo 26’da öğrencilerin ön test çalışmalarında bulunan bağdaşıklık öğelerine ait bulgular verilmiştir. Elde edilen verilere göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler bağdaşıklık öğelerini benzer sıklıklarda kullanmışlardır. En fazla kullanılan bağdaşıklık aracı bağlaçlar, en az kullanılan ise değiştirmedir. Öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma yüzdeleri sırasıyla şu şekildedir: Bağlaçlar (%9.48), sözcüksel bağlar (%7.30), eksiltme (%6.10), gönderge (%5.73), değiştirim (%0.05).

Deney grubunda yer alan öğrencilerin kâğıt başına düşen ortalama bağdaşıklık aracı sayısı 37.2 (%27.60) iken kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 39.4 (%29.8)’dir. Bu veriler, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test çalışmalarında daha fazla bağdaşıklık aracı kullandıklarını göstermekle beraber iki grupta da yer alan öğrencilerin kullanımlarında büyük farklılık yoktur.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test çalışmalarında bağdaşıklık araçlarını kullanımlarına yönelik veriler Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27: Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanım Sıklıkları (Son Test)

Bağdaşıklık Aracı	Grup	N	f	Kelime Sayısı	Ortalama	%
Gönderge	Deney	20	267	3865	13.4	6.90
	Kontrol	20	239	3625	12	6.59
	Toplam	40	506	7490	12.7	6.75
Bağlaçlar	Deney	20	405	3865	20.3	10.47
	Kontrol	20	346	3625	17.3	9.54
	Toplam	40	751	7490	18.8	10.02
Eksiltme	Deney	20	131	3865	6.6	3.38
	Kontrol	20	102	3625	5.1	2.81
	Toplam	40	233	7490	11.7	3.11
Değiştirim	Deney	20	5	3865	0.25	0.12
	Kontrol	20	5	3625	0.25	0.13
	Toplam	40	10	7490	0.25	0.13
Sözcüksel Bağlar	Deney	20	236	3865	11.8	6.10
	Kontrol	20	203	3625	10.2	5.6
	Toplam	40	439	7490	11	5.86
TOPLAM	Deney	20	1044	3865	52.2	27.01
	Kontrol	20	895	3625	44.8	24.68
	Toplam	40	1939	7490	48.5	25.88

Tablo 27’ de öğrencilerin son test çalışmalarından elde edilen veriler sunulmuştur. Bu verilere göre son test çalışmalarında en fazla kullanılan bağdaşıklık aracı bağlaçlar, en az kullanılan ise değiştirmedir. Bağdaşıklık araçlarını kullanma yüzdeleri sırasıyla şu şekildedir: bağlaçlar (%10.02), gönderge (%6.75), sözcüksel bağlar (%5.86), eksiltme (%3.11), değiştirim (%0.13).

Deney grubunda yer alan öğrenciler kağıt başına ortalama 52.2 (%27.01) bağdaşıklık aracı kullanmışken, kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise 44.8 (%24.68) bağdaşıklık aracı kullanmıştır. Bu veriler deney grubunda yer alan öğrencilerin son test çalışmalarında daha fazla bağdaşıklık aracı kullandıklarını göstermektedir.

Gruplarda yer alan öğrencilerin ön test ve son test çalışmalarında bağdaşıklık araçlarını kullanma oranları karşılaştırıldığında ise; deney grubunda yer alan öğrencilerin ön testte ortalama 37.2 bağdaşıklık aracı, son test çalışmalarında ise ortalama 52.2 bağdaşıklık aracı kullandıkları tespit edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise ön test çalışmalarında ortalama 39.4 son test çalışmalarında ise 44.8 bağdaşıklık aracı kullanmışlardır. Bu verilere göre her iki grupta da yer alan

öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanım sıklıkları artmıştır ancak deney grubunda yer alan öğrencilerde çok daha ciddi bir artışın olduğu gözlemlenmektedir. Buna göre 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanımlarına yönelik de olumlu bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

4.2.2. Gönderge Ögesinin Kullanımına Yönelik Bulgular

Çalışma grubunda yer alan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test çalışmalarını içeren kâğıtlarından elde edilen veriler, Bağdaşıklık Değerlendirme Formunun “gönderge” ögesine göre değerlendirilmiş ve Tablo 28’de sunulmuştur:

Tablo 28: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Gönderge Ögesini Kullanım Sıklıkları (Ön Test)

Gönderge ögesi	Grup	N	f	Kelime Sayısı	Ort.	%
Zamirler	Deney	20	58	2695	2.9	2.2
	Kontrol	20	44	2642	2.2	1.66
	Toplam	40	102	5337	2.6	1.91
Özel isimler	Deney	20	44	2695	2.2	1.63
	Kontrol	20	18	2642	0.9	0.68
	Toplam	40	62	5337	1.6	1.16
İşaret bildiren kelimeler	Deney	20	61	2695	3.1	2.26
	Kontrol	20	45	2642	2.3	1.70
	Toplam	40	106	5337	2.65	1.98
Karşılaştırma	Deney	20	17	2695	0.9	0.63
	Kontrol	20	19	2642	1	0.71
	Toplam	40	36	5337	0.9	0.67
TOPLAM	Deney	20	180	2695	9	6.67
	Kontrol	20	126	2642	6.3	4.76
	Toplam	40	306	5337	7.7	5.73

Tablo 28’de öğrencilerin ön test çalışmalarında gönderge ögesinin kullanımına yönelik veriler sunulmuştur. Bu verilere göre en fazla kullanılan gönderge ögesi işaret bildiren kelimeler, en az kullanılan ise karşılaştırmadır. Gönderge ögesinin kullanım yüzdeleri sırasıyla şu şekildedir: işaret bildiren kelimeler (%1.98), zamirler (%1.91), özel isimler (%1.16), karşılaştırma (%0.67). Deney grubunda yer alan öğrenciler kâğıt başına ortalama 9 gönderge ögesi kullanırken kontrol grubunda yer alan öğrenciler 6.3 gönderge ögesi kullanmıştır.

Öğrencilerin son test çalışmalarında gönderge ögesini kullanımlarına yönelik veriler Tablo 29’da sunulmuştur:

Tablo 29: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Gönderge Ögesini Kullanım Sıklıkları (Son Test)

Gönderge ögesi	Grup	N	f	Kelime Sayısı	Ort.	%
Zamirler	Deney	20	172	3865	8.6	4.45
	Kontrol	20	133	3625	6.7	3.66
	Toplam	40	305	7490	7.6	4.07
Özel isimler	Deney	20	13	3865	0.7	0.33
	Kontrol	20	13	3625	0.7	0.35
	Toplam	40	26	7490	0.7	0.34
İşaret bildiren kelimeler	Deney	20	66	3865	3.3	1.70
	Kontrol	20	65	3625	3.3	1.79
	Toplam	40	131	7490	3.3	1.74
Karşılaştırma	Deney	20	16	3865	0.8	0.41
	Kontrol	20	28	3625	1.4	0.77
	Toplam	40	44	7490	1.1	0.58
TOPLAM	Deney	20	267	3865	13.4	6.90
	Kontrol	20	239	3625	12	6.59
	Toplam	40	506	7490	12.7	6.75

Tablo 29’a göre deney ve kontrol grubu öğrencileri son test çalışmalarında gönderge ögesinden en fazla zamirleri en az ise özel isimleri kullanmışlardır. Gönderge ögesini kullanım yüzdeleri sırasıyla şu şekildedir: zamirler (%4.7), işaret bildiren kelimeler (%1.74), karşılaştırma (%0.58) ve özel isimler (%0.34). Deney grubunda yer alan öğrencilerin kağıt başına düşen ortalama gönderge ögesi kullanımı 13.4, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise 12’dir.

Ön test ve son testte kullanılan gönderge ögeleri karşılaştırıldığında ise her iki grupta da yer alan öğrencilerin benzer bir gelişim gösterdiklerini söylemek mümkündür.

Öğrencilerin çalışma kâğıtlarından alınan gönderge ögelerine yönelik örnekler şöyledir:

a. Zamirlerin kullanıma yönelik örnekler:

“(…) Ben de hayatımın streslerinden uzaklaşıp huzurlu bulmak için seyahat etmeye karar verdim. (…)” (Deney grubu, ön test, Ö20)

“(…) ben dün internitte baktım; güzel bir yer buldum uzak değil. Çünkü ben uzun turlar sevmiyorum. (…)” (Deney grubu, ön test, Ö2)

“(…) Ben seyahat yapmadan önce üç gün bavul hazırlıyoruz. Yeni havlular güneşli kremi satın alıyoruz. (…)” (Kontrol grubu, ön test, Ö1)

“(…) Mesela biz geçen yıl arkadaşlarımızla seyahat yaptık Seyahate gitmeden önce detaylı bir plan yazdık. (…)” (Kontrol grubu, ön test, Ö9)

“Hepimiz suçluyuz, dünyadaki bütün insanlar bilerek yada bilinçsiz bir şekilde bir kişinin hakkında yanlış yapmıştır. (…)” (Deney grubu, son test, Ö1)

“(…) Herkes kendinden başlasa ve iyi bir toplum olma yolunda bir adım atsa her şey çok farklı olacak. (…)” (Deney grubu, son test, Ö5)

“Herkes suç işliyor, hırsızlık yapıyor cinayet işliyor vb. (…)” (Kontrol grubu, son test, Ö2)

“Ben bir hapishane müdürü olsam mahkumlara nasıl davranacağımız ve ne yapmalıyız? (…)” (Kontrol grubu, son test, Ö3)

b. Özel isimlerin kullanımına örnekler:

“(…) bir haftadır Adanada kalacağım. Adananın hava durumuna göre yanıma almam gereken kıyafetleri ve malzemeleri seçmeliyim. (…)” (Deney grubu, ön test, Ö1)

“Gelecek hafta kapadokya’ya gideceğim orada beş gün kalacağım ama hala bavulum hazır değil. (…)” (Deney grubu, ön test, Ö4)

“(…) Trabzon çok güzel olduğu için elbette fotoğraf makinesi de almalıyım. (…)” (Kontrol grubu, ön test, Ö3)

“Seyahate çıkma zamanı geldi. Mersin’e gitmek istiyorum. Çünkü Mersin’de deniz vardır ve deniz kenarı uzundur ve en iyi şey sahilde yürüyorum. (…)” (Kontrol grubu, ön test, Ö8)

“(…) kuran-ı kerimde yazılmış ki: çalışın, sizin yaptıklarınız, Allah ile Resülü de görecek. (…)” (Deney grubu, son test, Ö4)

“(…) Almanya bunu yapmış ve suç oranı çok düşmüş. (…)” (Deney grubu, son test, Ö8)

“(…) bütün hapisanelerde Kur'an ve imam olacaktır. (…)” (Kontrol grubu, son test, Ö2)

“Allah insanlara kötülüğü ve iyiliğin fark edebilmek için akıl verdi. (…)” (Kontrol grubu, son test, Ö7)

c. İşaret bildiren kelimelerin kullanımına örnekler:

“(…) Diyelim ki ben Antalya gitmek istiyorum, öncelikle o şehir nasıl bir şehredir düşünmeliyim. (…)” (Deney grubu, ön test, Ö9)

“(…) bu tatil ne uzun ne de kısa olacak yani bir hafta sadece. (…)” (Deney grubu, ön test, Ö11)

“(…) Orada bol bol fotoğraf çekerim. (…)” (Kontrol grubu, ön test, Ö3)

“(…) bunları hiç unutmamalıyım çünkü seyahat için bunlar temeldir. (…)” (Kontrol grubu, ön test, Ö20)

“(…) mahkumlara yardım edeceğim ve onlardan iyi kişiler yapacağım, eğitim ile onları ıslah edeceğim, onlarla pazarlık yapacağım...” (Deney grubu, son test, Ö16)

“(…) Çünkü bu işleri yaptığımız sürece stres atabilirsiniz ve keyifli oluruz. (…)” (Deney grubu, son test, Ö13)

“(…) Kavgacı inslara göre onlardan pek çok delikanlı yani kolay kolay onları ıslah edebiliriz. (…)” (Kontrol grubu, son test, Ö1)

“(…) Zaman zaman bu sorular kendi kendime soruyorum nasıl bunu yapabiliriz? (…)” (Kontrol grubu, son test, Ö7)

d. Karşılaştırma kullanımına yönelik örnekler:

“(…) Halep Şamdan daha güzeldir. (…)” (Deney grubu, ön test, Ö19)

“(...) Bana göre dünyanın seyahat için en güzel yeri doğal yeridir çünkü orada sakin ve huzurlu bir yer...” (Deney grubu, ön test, Ö17)

“(...) gideceğimin yer mersin. Kalın elbiseler almamalıyım çünkü kilisten daha sıcak. (...)” (Kontrol grubu, ön test, Ö15)

“(...) Denizli turizmi daha çok seviyorum çünkü deniz daha güzel. (...)” (Kontrol grubu, ön test, Ö19)

“(...) Diğer suçlar ise farklı bir şekilde çözülmeli... daha çok ıslah yolu denenmeli.” (Deney grubu, son test, Ö5)

“(...) Bana göre cinayet işleyenler daha suçludur. Çünkü bir insan öldüren herkesi öldürmüş gibidir. (...)” (Deney grubu, son test, Ö6)

“(...) en önemli yöntemlerden biri eğitim vermek. (...)” (Kontrol grubu, son test, Ö4)

“(...) Suç yaptıktan sonra en önemlisi doğru ceza vermek çünkü eğer yanlış cezalar suçlulara verdiğimiz suç oranı artacak ve hayatımızı problemlerimizi çözemeyeceğiz. (...)” (Kontrol grubu, son test, Ö5)

4.2.3. Bağlaçlar Ögesinin Kullanımına Yönelik Bulgular

Çalışma grubunda yer alan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test çalışmalarını içeren kâğıtlarından elde edilen veriler, Bağdaşıklık Değerlendirme Formunun “bağlaçlar” ögesine göre değerlendirilmiş ve Tablo 30’da sunulmuştur:

Tablo 30: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Bağlaçlar Ögesini Kullanım Sıklıkları (Ön Test)

Bağlaç türü	Grup	N	<i>f</i>	Kelime Sayısı	Ort.	%
Ekleme yapan	Deney	20	76	2695	3.8	2.82
	Kontrol	20	109	2642	5.5	4.12
	Toplam	40	185	5337	4.6	3.46
Zıtlık bildiren	Deney	20	15	2695	0.8	0.55
	Kontrol	20	14	2642	0.7	0.52
	Toplam	40	29	5337	0.7	0.54
Sebep-sonuç bildiren	Deney	20	97	2695	4.9	3.59
	Kontrol	20	83	2642	4.2	3.14
	Toplam	40	180	5337	4.5	3.37
Zamansal bağlantı gösteren	Deney	20	68	2695	3.4	2.52
	Kontrol	20	42	2642	2.1	1.58
	Toplam	40	110	5337	2.8	2.06
TOPLAM	Deney	20	256	2695	12.8	9.49
	Kontrol	20	248	2642	12.4	9.38
	Toplam	40	504	5337	12.6	9.44

Tablo 30'a göre çalışma grubunda yer alan öğrenciler ön test çalışmalarında bağlaçlar ögelerinden en fazla ekleme yapan bağlaçları, en az ise zıtlık bildiren bağlaçları kullanmışlardır. Bağlaçlar ögesinin kullanım yüzdeleri sırasıyla şu şekildedir: ekleme yapan (%3.46), sebep sonuç bildiren (%3.37), zamansal bağlantı gösteren (%2.06) ve zıtlık bildiren (%0.54). Deney grubunda yer alan öğrencilerin kağıt başına düşen bağlaç sayısı ortalama 12.8, kontrol grubu öğrencilerinin ise 12.4'tür.

Çalışma grubu öğrencilerinin son test çalışmalarından elde edilen bağlaçlar ögesinin kullanımına yönelik bulgular Tablo 31'de verilmiştir:

Tablo 31: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Bağlaçlar Ögesini Kullanım Sıklıkları (Son Test)

Bağlaç türü	Grup	N	f	Kelime Sayısı	Ort.	%
Ekleme yapan	Deney	20	202	3865	10.1	5.22
	Kontrol	20	178	3625	8.9	4.91
	Toplam	40	380	7490	9.5	5.07
Zıtlık bildiren	Deney	20	37	3865	1.9	0.95
	Kontrol	20	31	3625	1.6	0.85
	Toplam	40	68	7490	3.4	0.90
Sebep-sonuç bildiren	Deney	20	126	3865	6.3	3.26
	Kontrol	20	71	3625	3.6	1.95
	Toplam	40	197	7490	4.9	2.63
Zamansal bağlantı gösteren	Deney	20	40	3865	2	1.03
	Kontrol	20	66	3625	3.3	1.82
	Toplam	40	110	7490	2.8	1.46
TOPLAM	Deney	20	405	3865	20.3	10.47
	Kontrol	20	346	3625	17.3	9.54
	Toplam	40	751	7490	18.8	10.02

Tablo 31’de öğrencilerin son test çalışmalarından elde edilen bağlaçlar ögesinin kullanımına yönelik bulgular yer almaktadır. Verilere göre öğrencilerin en çok kullandıkları bağlaçlar ögesi ekleme yapan bağlaçlar, en az kullandıkları ise zıtlık bildiren bağlaçlardır. Bağlaçlar ögesinin kullanım yüzdeleri sırasıyla şu şekildedir: ekleme yapan (%5.07), sebep sonuç bildiren (%2.63), zamansal bağlantı gösteren (%1.46), zıtlık bildiren (%0.90).

Bağlaçlar ögesinin kullanımına yönelik ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında ise her iki grupta yer alan öğrencilerde de gelişme olduğu ancak deney grubundaki öğrencilerin gelişiminin daha fazla olduğu söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin bağlaçlar ögesi kullanım ortalamaları 12.8’den 20.3’e; kontrol grubu öğrencilerinin ise 12.4’ten 17.3’e çıkmıştır.

Öğrencili çalışma kâğıtlarından elde edilen örnekler şunlardır:

a. Ekleme yapan bağlaçların kullanımıyla ilgili örnekler:

“2 yıl önce İstanbul’a gittik ve bursa uğradık. (...)” (Deney grubu ön test. Ö12)

“(...) orada hava ne soğuk nede sıcak yani hem kalın hemde ince kıyafetler alıyorum; ya da gideceğim mevsime göre belki oradan

denizli bir şehire gideceğim şört, deniz gözlüğü ve şenorkel, fotoğraf makinesi de götürmeliyim. (...)" (Deney grubu, ön test, Ö7)

"(...) denize gideceğim ve yanıma şort, kasket, kazak gibi ve hafif elbiselerde alacağım. (...)" (Kontrol grubu, ön test, Ö6)

"Sene boyunca çok yoğundum. Çok da yorgundum. Nihayet yaz geliyor ve artık dinlenme zamanı. (...)" (Kontrol grubu, ön test, Ö16)

" (...) emek verilmeden kazanılan helal değildir, altın terileri ile kazanılan para haktır. (...)" (Deney grubu, son test, Ö4)

" (...) Çünkü küçüklüğünden beri iyi ve kötü olan şeyleri bilirler. (...)" (Deney grubu, son test, Ö8)

" Bütün insanlar hem değiştirilir hem de islah edilir. (...)" (Kontrol grubu, son test, Ö15)

" (...) Her hapisane müdürü bir yöntemi var ve bu yöntemi suçlular ya ıslah edersin yada bela olurlar. (...)" (Kontrol grubu, son test, Ö19)

b. Zıtlık bildiren bağlaçların kullanımına örnekler:

"(...) Bavulumda ince kıyafetler koyuyorum ve bir kaç ayakkabı ve bir tane spor ayakkabı alıyorum ama çok kıyafetler almak istemiyorum. (...)" (Deney grubu, ön test, Ö14)

"(...) bazıları iş için bazıları sadece gezmek için fakat her insanın sebebine göre karar veriyorlar. (...)" (Deney grubu, ön test, Ö15)

"(...) Bence bu güzel havada tatile çıkmalıyım. Ama tatile çıkmadan önce planmam gerekir. (...)" (Kontrol grubu, ön test, Ö3)

"(...) tatile çıkmak için hazırlık yapmalıyız lakin önce çok gerekli eşyaları belirtlemeliyiz. (...)" (Kontrol grubu, ön test, Ö14)

"(...) çünkü bu iş benim için uygun olmaz, ama orada olacaksam ilk olarak şey yapacağım (...)" (Deney grubu, son test, Ö2)

"(...) her gün milyon hata yaparız yada daha fazla. Ama eminim herkes her hata için ceza alacak. (...)" (Deney grubu, son test, Ö20)

“(…) Allah bağışlar da ama bir daha suç işlememek şartıyla bağışlar. (…)” (Kontrol grubu, son test, Ö2)

“(…) Bu hayatta hepimizim başımıza her şey gelebilir ama hiç bir tepki vermeden önce iki kez düşünmemeliyiz çünkü düşündüğün zaman her şey elindedir ama suçu işledikten sonra hiç bir şey elinde kalmaz...” (Kontrol grubu, son test, Ö9)

c. Sebep sonuç bildiren kelimelerin kullanımıyla ilgili örnekler:

“(…) Tek başıma elbette kalamam bu yüzden uludağdaki yaşayan arkadaşlarımla randevulaştım. (…)” (Deney grubu, ön test, Ö5)

“(…) Çünkü Palmira benim şehrimde yer alır. Bu yüzden babamın arabasıyla gittik. (…)” (Deney grubu, ön test, Ö13)

“(…) Yarın tatilim başlayacak bunun için bugün alacağım eşyaları çantaya koymalıyım. (…)” (Kontrol grubu, ön test, Ö3)

“(…) Ama ben bavulumu hala hazırlamadım. Bu yüzden hemen hazırlamalıyım. (…)” (Kontrol grubu, ön test, Ö8)

“(…) Çünkü bu dünyada yaşıyoruz, bu yüzden her zaman berbat şeyler göreceksiniz. (…)” (Deney grubu son test, Ö2)

“(…) hapishaneden çıkıp suçlarını tekrar yapacaklar, bu nedenle onları ıslah etmeliyiz...” (Deney grubu, son test, Ö4)

“(…) Çünkü insanları tek başına kalıp vurulursa iyi sonuç çıkarılmayacak bu nedenle ruh ıslahı vücudun cezasından daha önemlidir. (…)” (Kontrol grubu, son test, Ö1)

“(…) Ceza süresi azaltmak için kitaplar dağıtım suçlulara. her kitap bitirenin bir ay azalır böylece hem tutkullu kültürlü olur hemde süresi azaltır. (…)” (Kontrol grubu, son test, Ö6)

d. Zamansal bağlantı gösteren kelimelerin kullanımına örnekler:

“(...) kalacağım yerde nelere ihtiyacım olacaksa da yanımda götüreceğim. Sonra bavulumu gözden geçirip sonra döviz yaptırıp havaalanına giderim. (...)” (Deney grubu, ön test, Ö7)

“(...) her şeyden önce seçen yere göre güzel ve ucuz bir otel bizim için uygun olmalı. rezervasyon yaparız sonra bavulumuzda eşyalarımızı toplamaya başlıyoruz. (...)” (Deney grubu, ön test, Ö17)

“(...) İlk önce bir otelde rezervasyon yaptırmalıyım. (...)” (Kontrol grubu, ön test, Ö3)

“(...) Sonra internete gireceğim ve ucuz, konforlu ve hızlı bir şirketten bir bilet satın alacağım. Sonra da çarşıya tekrar çıkmama gerekir...” (Kontrol grubu, ön test, Ö4)

“(...) Sonra ayırmalıyım kim büyük suçlar işledi, kim çaldı...” (Deney grubu, son test, Ö2)

“(...) Bu nedenle önce her insana çocukken ailesi ne yaptığı öğretmelidir... Sonra okulda devam ettiği zaman öğretmenler tarafından çocuklara gelecekte suç işlememek için öğüt verilmelidir. (...)” (Deney grubu, son test, Ö11)

“(...) İlk önce cinayetin türüne göre gruplara böleceğim ve düzenli programa planlayacağım... sonra bütün mahpuslar kuran okumalılar sonra onlara ders anlatacağım. (...)” (Kontrol grubu, son test, Ö11)

“(...) Suçlarına bakmam ve değerlendirmem lazım, sonra bu suçu neden yaptı o suçlu mecbur muydu...” (Kontrol grubu, son test, Ö14)

4.2.4. Eksiltme Ögesinin Kullanımına Yönelik Bulgular

Çalışma grubunda yer alan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test çalışmalarını içeren kâğıtlarından elde edilen veriler, “Bağdaşıklık Değerlendirme Formunun “eksiltme” ögesine göre değerlendirilmiş ve Tablo 32 ve Tablo 33’te sunulmuştur:

Tablo 32: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Eksiltme Ögesini Kullanım Sıklıkları (Ön Test)

Eksiltme türü	Grup	N	f	Kelime Sayısı	Ort.	%
İsim eksiltme	Deney	20	131	2695	6.6	4.86
	Kontrol	20	186	2642	9.3	7.04
	Toplam	40	317	5337	7.9	5.93
Fiil eksiltme	Deney	20	0	2695	0	0
	Kontrol	20	4	2642	0.2	0.15
	Toplam	40	4	5337	0.1	0.07
Cümlelerin eksiltmesi	Deney	20	3	2695	0.2	0.11
	Kontrol	20	2	2642	0.1	0.07
	Toplam	40	5	5337	0.1	0.09
TOPLAM	Deney	20	134	2695	6.7	4.97
	Kontrol	20	192	2642	9.6	7.26
	Toplam	40	326	5337	8.2	6.10

Tablo 32'ye göre öğrencilerin ön test çalışmalarında en çok kullandıkları eksiltme ögesi isim eksiltme, en az kullandıkları öge ise fiil eksiltmedir. Kullanım yüzdeleri sırasıyla şu şekildedir: isim eksiltme (%5.93), cümlelerin eksiltmesi (%0.09) ve fiil eksiltme (%0.07). Deney grubunda yer alan öğrencilerin kağıt başına düşen eksiltme sayıları ortalama 6.7, kontrol grubu öğrencilerinin ise ortalama 9.6'dır.

Öğrencilerin son test çalışmalarıyla ilgili bulgular Tablo 33'te verilmiştir:

Tablo 33: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Eksiltme Ögesini Kullanım Sıklıkları (Son Test)

Eksiltme türü	Grup	N	f	Kelime Sayısı	Ort.	%
İsim eksiltme	Deney	20	131	3865	6.5	3.38
	Kontrol	20	102	3625	5.1	2.81
	Toplam	40	233	7490	5.8	3.11
Fiil eksiltme	Deney	20	0	3865	0	0
	Kontrol	20	0	3625	0	0
	Toplam	40	0	7490	0	0
Cümlelerin eksiltmesi	Deney	20	0	3865	0	0
	Kontrol	20	0	3625	0	0
	Toplam	40	0	7490	0	0
TOPLAM	Deney	20	131	3865	6.5	3.38
	Kontrol	20	102	3625	5.1	2.81
	Toplam	40	233	7490	5.8	3.11

Tablo 33'te öğrencilerin son test çalışmalarında eksiltme ögesini kullanmalarıyla ilgili bulgulara yer verilmiştir. Verilere göre öğrencilerin tek

kullandıkları eksiltme ögesi ismin eksiltilmesidir. Diğer ögeler hiç kullanılmamıştır. İsmi eksiltmesi ögesinin kullanım yüzdesi %3.11, kağıt başına düşen ortalaması ise 5.8'dir.

Ön test verileri dikkate alındığında öğrencilerin eksiltme ögesini kullanma oranlarında düşüş olduğu görülmektedir. Ön test çalışmalarında hem fiil eksiltme ortalaması hem de cümlenin eksiltmesi ortalaması kağıt başına 0.1'dir. Son test çalışmalarında ise bu eksiltme ögeleri hiç kullanılmamıştır.

Öğrencilerin eksiltme ögesinin kullanımıyla ilgili örnekleri şunlardır:

a. İsim eksiltme ile ilgili örnekler

" Ben seyahat etmeden önce bazı şeyler yapmalıyım. Mesela, (ben) internette giririm ve gezmek yerleri bakarım. (...)" (Deney grubu, ön test, Ö10)

" (...) biz karar verdik bir hafta sonra gideceğiz. Bu yüzden (biz) hazırlanmaya başladık. (...)" (Deney grubu, ön test, Ö11)

" (...) o şehir pahalı ve ben plan planladım gitmek için (benim) alacağım eşyeler çok ağır olmamalı..." (Kontrol grubu, ön test, Ö6)

" (...) Bizim arabayla gitmeye karar verdik. (Bizim) Arabamız çok büyük o yüzden rahat giderimiz. (...)" (Kontrol grubu, ön test, Ö19)

" (...) bunun için biz devlet olarak bu suçları mutlaka azaltmalıyız (biz) kamu işbirliği yapmalıyız, (biz) ilk başta din tarafını geliştirmeliyiz. (...)" (Deney grubu, son test, Ö7)

" (...) Devlet kimsesizleri çalıştırmalıdır, (devlet) seminer yapmalıdır, (devlet) insanları bilinçlendirmelidir ve (devlet) cezaları ağırlaştırmalıdır. (...)" (Deney grubu, son test, Ö8)

" (...) Allah bağışlar da ama (Allah) bir daha suç işlemek şartıyla bağışlar. (...)" (Kontrol grubu, son test, Ö2)

" (...) Ben çocukluğumdan beri hapisneden ve cehennemden korkuyorum, (ben) o yüzden hiç suç yapmaya düşünmedim..." (Kontrol grubu, son test, Ö14)

b. Fiil eksiltme ile ilgili örnekler

Deney grubu öğrencileri ön test ve son testlerinde, kontrol grubu öğrencileri ise son test çalışmalarında hiç fiil eksiltmesi yapmamışlardır.

“ (...) Çok önemli bir şey unutmamalıyız. Bavul ağırlığı. (unutmamalıyız) (...)” (Kontrol grubu, ön test, Ö1)

“ (...) Acaba tatilimi hangi şehirde geçirsem? Akdeniz bölgesinde mi? ya da Karadeniz bölgesinde mi? (geçirsem) (...)” (Kontrol grubu, ön test, Ö3)

c. Cümlelerin eksiltilmesiyle ilgili örnekler

Deney ve kontrol grubu öğrencileri ön test çalışmalarında cümle eksiltmesi yapmış ancak son testte iki grup da cümle eksiltmesi yapmamıştır.

“ (...) Kızım ötele inmek için rezervasyon yaptın mı?

Hayır annem. (otele inmek için rezervasyon yapmadım) Çünkü babamı sordum. (...)” (Deney grubu, ön test, Ö12)

“ (...) arkadaşım sordum bilet aldın mı? evet. (bilet aldım) Çünkü şimdi ucuz oluyor. (...)” (Deney grubu ön test, Ö19)

“ (...) seyahat etmek için herşeyi hazırladım mı? hayır. (Her şeyi hazırlamadım) Daha eşyalarım toplamadım bile. (...)” (Kontrol grubu, ön test, Ö11)

“ (...) intirnetten rezervasyon ettim ama sonra aradım adamları sordum oldu mu rezervasyon? Tamam (rezervasyon oldu) problem yok dediler. (...)” (Kontrol grubu, ön test, Ö13)

4.2.5. Değiştirim Ögesinin Kullanımına Yönelik Bulgular

Çalışma grubunda yer alan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test çalışmalarını içeren kâğıtlarından elde edilen veriler, Bağdaşıklık Değerlendirme Formunun “değiştirim” ögesine göre değerlendirilmiş ve Tablo 34 ve Tablo 35’te sunulmuştur:

Tablo 34: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Değiştirim Ögesini Kullanım Sıklıkları (Ön Test)

Değiştirim türü	Grup	N	f	Kelime Sayısı	Ort.	%
İsim değiştirimi	Deney	20	0	2695	0	0
	Kontrol	20	1	2642	0.05	0.03
	Toplam	40	1	5337	0.025	0.01
Fiil değiştirimi	Deney	20	1	2695	0.05	0.03
	Kontrol	20	1	2642	0.05	0.03
	Toplam	40	2	5337	0.05	0.03
TOPLAM	Deney	20	1	2695	0.05	0.03
	Kontrol	20	2	2642	0.1	0.08
	Toplam	40	3	5337	0.075	0.05

Tablo 34'e göre öğrenciler ön test çalışmalarında değiştirim ögelerinden fiil değiştirimini isim değiştirimine göre daha çok kullanmışlardır. Ön test çalışmalarında fiil değiştirimi 2, isim değiştirimi ise 1 kez kullanılmıştır. Fiil değiştiriminin kullanım yüzdesi 0.03, isim değiştiriminin ise 0.01'dir. Deney grubu öğrencileri ön test çalışmalarında isim değiştirimi ögesini hiç kullanmamışlardır.

Çalışma grubunun son test çalışmalarında değiştirim ögesinin kullanımına yönelik bulgular Tablo 35'te verilmiştir:

Tablo 35: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Değiştirim Ögesini Kullanım Sıklıkları (Son Test)

Değiştirim türü	Grup	N	f	Kelime Sayısı	Ort.	%
İsim değiştirimi	Deney	20	0	3865	0	0
	Kontrol	20	0	3625	0	0
	Toplam	40	0	7490	0	0
Fiil değiştirimi	Deney	20	5	3865	0.25	0.12
	Kontrol	20	5	3625	0.25	0.13
	Toplam	40	10	7490	0.25	0.13
TOPLAM	Deney	20	5	3865	0.25	0.12
	Kontrol	20	5	3625	0.25	0.13
	Toplam	40	10	7490	0.25	0.13

Tablo 35'e göre öğrenciler son test çalışmalarında isim değiştirimini hiç kullanmamış fiil değiştirimini ise 10 kez kullanmışlardır. Her iki grupta yer alan öğrenciler de beşer kez fiil değiştirimi yapmışlardır. Fiil değiştiriminin kullanım yüzdesi 0.13'tür. Her iki grupta da kâğıt başına ortalama 0.25 değiştirim ögesi düşmektedir.

Ön test ve son test verileri incelendiğinde her iki grupta yer alan öğrencilerin de fiil değiştirimi ögesini kullanma sayılarında çok az da olsa artış olduğu gözlemlenmektedir. Ancak kullanım artışı deney grubu öğrencilerinde daha fazladır. İsim değiştirimi ise deney grubu öğrencileri tarafından iki testte de hiç kullanılmamıştır. Kontrol grubunda ise ön testte kullanılmış ancak son testte hiç kullanılmamıştır.

Öğrenci çalışmalarında değiştirim ögesiyle ilgili kısımlar şöyledir:

a. İsim değiştirimi ile ilgili örnekler:

Deney grubu öğrencileri ne ön test ne de son test çalışmalarında isim değiştirimi yapmışlardır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise sadece ön test çalışmalarında 1 tane isim değiştirimi vardır.

“ (...) Yarın seyahate çıkacağım. Bütün eşyalarım tamam olmalı. Arkadaşım gözlük ve şort almış. Aynısını alacağım. (...)” (Kontrol grubu, ön test, Ö17)

b. Fiil değiştirim ile ilgili örnekler:

“ (...) ben hemen araba arkasına gittim bakaca açtım lastik bakacdan çıkartım yadırgadım çünkü stepne patlamış ayvayı yedik dedim, babam yanına gettim söyledim durum böyle böyle (yedek lastik de patlamış) (...) (Deney grubu, ön test, Ö9)

“ (...) Bavulumu karışık olmaması için eşyaları düzenli bir şekilde koymalıyım. Böyle (Düzenli bir şekilde koyduğum zaman) çok rahat bir tatil geçireceğim (...) (Kontrol grubu, ön test, Ö3.

“(...) bu dünya bizim değil birbirimize kötü davranmamalıyız ... Ben hapislane müdürü olacaksam öyle yapacağım. (kötü davranmayacağım) (Deney grubu, son test, Ö2)

“(...) ama onun karşısında onlara emek vermemeliyiz, suçlu olanların mutlaka bir sebebi var. Neden böyle yaptığımı (suç işlediğini) önce öğrenmeliyiz... (Deney grubu, son test, Ö7)

“ (...) Onlara bir meslek öğretmeliyiz... Suriyede savaştan önce böyle oldu. (meslek öğretildi) (...) (Kontrol grubu, son test, Ö3)

“ (...) Bu şekilde her suç uygun bir ceza alacak ve bu ceza başkalarına ders gibi olacak bence öyle (uygun ceza aldığı zaman) çok iyi bir şekilde onları ıslah ederim. (...) (Kontrol grubu, son test, Ö14)

4.2.6. Sözcüksel Bağlar Ögesinin Kullanımına Yönelik Bulgular

Çalışma grubunda yer alan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test çalışmalarını içeren kâğıtlarından elde edilen veriler, Bağdaşıklık Değerlendirme Formunun “sözcüksel bağlar” ögesine göre değerlendirilmiş ve Tablo 36 ve Tablo 37’de sunulmuştur:

Tablo 36: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Sözcüksel Bağlar Ögesini Kullanım Sıklıkları (Ön Test)

Sözcüksel bağ türü	Grup	N	f	Kelime Sayısı	Ort.	%
Eşdizimlilik	Deney	20	8	2695	0.4	0.29
	Kontrol	20	7	2642	0.4	0.26
	Toplam	40	15	5337	0.4	0.28
Tekrarlama	Deney	20	95	2695	4.8	3.52
	Kontrol	20	154	2642	7.7	5.82
	Toplam	40	249	5337	6.2	4.66
Eş anlam	Deney	20	12	2695	0.6	0.44
	Kontrol	20	17	2642	0.9	0.64
	Toplam	40	29	5337	0.7	0.54
Zıt anlam	Deney	20	21	2695	1.1	0.77
	Kontrol	20	6	2642	0.3	0.22
	Toplam	40	27	5337	0.7	0.50
Alt anlamlılık (Genelden özele doğru ilişki)	Deney	20	1	2695	0.05	0.03
	Kontrol	20	19	2642	1	0.71
	Toplam	40	20	5337	0.5	0.37
İlişkili kelime (Parça bütün ilişkisi)	Deney	20	32	2695	1.6	1.18
	Kontrol	20	26	2642	1.3	0.98
	Toplam	40	58	5337	1.5	1.08
TOPLAM	Deney	20	169	2695	8.5	6.27
	Kontrol	20	229	2642	11.5	8.66
	Toplam	40	398	5337	10	7.45

Tablo 36’da çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ön test çalışmalarında sözcüksel bağlar ögesinin kullanımıyla ilgili bulgular verilmiştir. Buna göre öğrencilerin en fazla kullandıkları sözcüksel bağ türü tekrarlama, en az kullandıkları

ise eşdizimlilik. Öğrencilerin sözcüksel bağlar ögesini kullanım yüzdeleri sırasıyla şöyledir: tekrarlama (%4.66), ilişkili kelime (%1.08), eş anlam (%0.54), zıt anlam (%0.50), alt anlamlılık (%0.37). Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test çalışmalarında kâğıt başına ortalama 8.5 sözcüksel bağ kullanımı düşerken kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise kâğıt başına ortalama 11.5 sözcüksel bağ kullanımı düşmektedir.

Öğrencilerin son test çalışmalarından elde edilen sözcüksel bağ ögesinin kullanımına yönelik veriler Tablo 37’de gösterilmiştir:

Tablo 37: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Sözcüksel Bağlar Ögesini Kullanım Sıklıkları (Son Test)

Sözcüksel bağ türü	Grup	N	f	Kelime Sayısı	Ort.	%
Eşdizimlilik	Deney	20	10	3865	0.5	0.25
	Kontrol	20	14	3625	0.7	0.38
	Toplam	40	24	7490	0.6	0.32
Tekrarlama	Deney	20	153	3865	7.7	3.95
	Kontrol	20	124	3625	6.2	3.42
	Toplam	40	277	7490	6.9	3.69
Eş anlam	Deney	20	10	3865	0.5	0.25
	Kontrol	20	8	3625	0.4	0.22
	Toplam	40	18	7490	0.5	0.24
Zıt anlam	Deney	20	21	3865	1.1	0.54
	Kontrol	20	18	3625	0.9	0.49
	Toplam	40	39	7490	1	0.52
Alt anlamlılık (Genelden özele doğru ilişki)	Deney	20	5	3865	0.3	0.12
	Kontrol	20	13	3625	0.7	0.35
	Toplam	40	18	7490	0.5	0.24
İlişkili kelime (Parça bütün ilişkisi)	Deney	20	37	3865	1.9	0.95
	Kontrol	20	26	3625	1.3	0.71
	Toplam	40	63	7490	1.6	0.84
TOPLAM	Deney	20	236	3865	11.8	6.10
	Kontrol	20	203	3625	10.2	5.6
	Toplam	40	439	7490	11	5.86

Tablo 37’ye göre öğrenciler son test çalışmalarında en çok tekrarlama en az ise eş anlam ve alt anlamlılık ögelerini kullanmışlardır. Sözcüksel bağların kullanım yüzdeleri sırasıyla şu şekildedir: tekrarlama (%3.69), ilişkili kelime (%0.84), zıt anlam (%0.52), eşdizimlilik (%0.32), eş anlam (%0.24) ve alt anlamlılık (%0.24). Deney

grubu öğrencilerinin kağıt başına sözcüksel bağ kullanım ortalamaları 11.8, kontrol grubunun ise 10.2'dir.

Ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında sözcüksel bağ kullanım oranlarında deney grubu lehine bir artış yaşandığı gözlemlenmektedir. Ön test çalışmalarında kağıt başına ortalama 8.5 sözcüksel bağ kullanan deney grubu öğrencileri son test çalışmalarında ortalama 11.8 sözcüksel bağ kullanmışlardır. Kontrol grubu öğrencileri ise ön testte kağıt başına ortalama 11.5 sözcüksel bağ kullanırken son test çalışmalarında kullanımlarını düşürerek 10.2 sözcüksel bağ kullanmışlardır.

Öğrenci çalışmalarında yer alan sözcüksel bağ ögesinin kullanımıyla ilgili örnekler şunlardır:

a. Eşdizimlilik ile ilgili örnekler:

“(...) yolculuğa gündüz çıktık ama zar zor çıktık (...)” (Deney grubu, ön test, Ö3)

“(...) Acele gitmek istemiyordum o yüzden ağır ağır gittik İskenderuna. (...)” (Deney grubu, ön test, Ö14)

“(...) Arkadaşlarımızla beraber hareket ettik. Birlikte hareket edince otogara erkenden gittik. (...)” (Kontrol grubu, ön test, Ö11)

“(...) Rezervasyon için devamlı bilgi aldık. Uzun uzun bilgi alınca her şey tamam olduğunu anladım. (...)” (Kontrol grubu, ön test, Ö18)

“(...) Mahkumları acımasızca cezalandırmak istemiyorum. Onları ıslah etmemiz gerekir. Kolayca cezalandırırsak eğer onlar suçlu olmaya devam ederler. (...)” (Deney grubu, son test, Ö3)

“(...) Bazı adamlar boş yere suçlanıyor. Aslında onların hiç suçu yok. Haksız suçlanınca hapishaneye giriyorlar. (...)” (Deney grubu, son test, Ö19)

“(...) mahkumları eğitim için derslerine akşamları çalıştırırım işte de gündüzleri çalıştırırım. (...)” (Kontrol grubu, son test, Ö6)

“(…) hapishanede mahkûmlar aç yatmamalı. Yatacakları yerleri güzel olmalı onları çalışmalı akşama kadar yatamamalı. (...)”
(Kontrol grubu, son test, Ö15)

b. Tekrarlama örnekleri:

“(…) ‘yaz tatilinde Palmiraya beraber gideceğiz’ eğlenceli bir seyahat için plan yaptık ve beraber konuştuk Palmiraya gitmek için neler yapmamız lazım? Palmira kasabamızdan çok yakın değil...”
(Deney grubu, ön test, Ö13)

“Seyahate çıkmak için öncelikle seyahat türüne göre bir yer seçmeliyiz, bana göre dünyanın seyahat için en güzel yeri doğal yeridir...” (Deney grubu, ön test, Ö17)

“(…) Mutlaka yolculuğa çıkmadan önce bir hazırlık var. Benim için ise yolculuğa çıkmadan önce bütün hazırlıklarımı hazırlıyorum. (...) Çünkü bazen yolculuk uzun sürer. (...)” (Kontrol grubu, ön test, Ö7)

“(…) Mersin’e gitmek istiyorum. Çünkü Mersin’de deniz vardır ve deniz kenarı uzundur ve en iyi şey sahilde yürüyorum. Deniz kenarında insanlar oturup suhbat ve mahabbat ediyorlar. (...)”
(Kontrol grubu, ön test, Ö8)

“(…) Tabi bunlara anne babaların iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarıyla ilgilenmemesi ekleniyor. Yani çocuklarımız nasıl yetişiyor bilmiyoruz. (...)” (Deney grubu, son test, Ö5)

“(…) Suçlar artınca daha kötü bir toplum haline geliriz. Gelişmiş ve modern bir toplum olmak istersek toplumumuzdaki suçları azaltmalıyız. (...)” (Deney grubu, son test, Ö8)

“(…) bu nedenle ruh ıslahı vücudun cezasından daha önemlidir. Ruh ıslahı için pek çok fikirdir. (...)” (Kontrol grubu, son test, Ö1)

“(…) Varsayalım ki ben hapishanede müdürlük yapan bir adamım. Hapishanede 100 mahpus olsaydı. (...)” (Kontrol grubu, son test, Ö15)

c. Eş anlamlı kelime kullanımına örnekler:

“(...) Gideceğim mevsime göre kıyafet alıyorum sıcaksa ince ama soğuksa kalın. Fakat gideceğim mevsim sıcak oldu için şimdi ince alıyorum. (...)” (Deney grubu, ön test, Ö7)

“(...) Eğer ailemimizi o şehir beğendiyse oraya gidiyoruz. Beğenmediyse başka bir şehir gidiyoruz. Neyse şu an ailemle marsine gitmeye kara verdik. çünkü marsin güzel ve iyi bir kent. (...)” (Deney grubu, ön test, Ö9)

“(...) tabii ki, güzel anıları unutmamak için fotoğraf çekeceğim. Hatıra diye. (...)” (Kontrol grubu, ön test, Ö4)

“(...) Önce kıyafetten bahsedeceğim, kalın giysiler alacağım çünkü gideceğim yerde havası soğuktur. (...)” (Kontrol grubu, ön test, Ö6)

“(...) o yol hapishanede uygulanır. (...) Cezaevi insanlara uygun olmalı, her taraftan güneş görmeli...” (Deney grubu, son test, Ö9)

“(...) bundan sonra suçluları doğru yolu göstermek için her türlü itinayı göstermeliyiz. (...) Mahkumların yemeklerine özen göstermeliyiz. (...)” (Deney grubu, son test, Ö12)

“(...) Onlara bir meslek öğretmeliyiz. Hapishaneden çıktıktan sonra kendisini bir iş osun diye. (...)” (Kontrol grubu, son test, Ö3)

“(...) yaptığı suçlar hakkında soruşturmalıyız ve başlatan sebepleri nedenleri bilmeliyiz. (...)” (Kontrol grubu, son test, Ö6)

d. Zıt anlamlı kelime kullanımına örnekler:

“(...) burada hava çok sıcak bu sebeple daha soğuk bir yer getmek istiyorum...” (Deney grubu, ön test, Ö2)

“(...) Bu tatil ne uzun nede kısa olacak yani bir hafta sadece (...)” (Deney grubu, ön test, Ö11)

“(...) Az önce çarşıdan ne büyük ne küçük bir bavul satın aldım ve şimdi doldurmaya başladım. (...)” (Kontrol grubu, ön test, Ö4)

“(...) Eğer soğuksa kalın kıyafetlerimi alıyorum veya sıcaksa ince kıyafetlerimi alırım. (...)” (Kontrol grubu, ön test, Ö7)

“(...) hapishanede küçük okul yapıp onların mahkûmiyet süresinin içinde eğitim vermek onlara faydalıdır. (...)

Tabiki büyük suç işleyenler...” (Deney grubu, son test, Ö1)

“(...) onları doğru yola yönettirse tabiki toplumumuz daha iyi halde olacak Ama bazı ülkelerde yöntem kötü olduğu halde herkes kendinden başlayabilir. (...)” (Deney grubu, son test, Ö5)

“(...) İşte herkes erdem ve suç ne olduğunu bilsin, kötülük iyilik nedir...” (Kontrol grubu, son test, Ö4)

“(...) Suç yaptıktan sonra en önemlisi doğru ceza vermek Çünkü eğer yanlış cezalar suçlulara verdiysek suç oranı artacak...” (Kontrol grubu, son test, Ö5)

e. Alt anlamlılık örnekleri:

“(...) şu an ailemle marsine gitmeye karar verdik. (...) Annem kardeşlerimden tatil programımızla ilgili gerekli eşyaları bir kağıda yazmalarını istedi. (...) Babam hemen bakacdan stepne getirmemi istedi...” (Deney grubu, ön test, Ö9)

“Soğuk kış geçti. İlk bahar geldi. Hava ısınmaya başladı. Şimdi nisan ayındayız. (...)” (Kontrol grubu, ön test, Ö3)

“(...) Çünkü Mersin’de deniz vardır ve deniz kenarı uzundur ve en iyi şey sahilde yürüyorum. (...)” (Kontrol grubu, ön test, Ö8)

“Cinayet, hırsızlık, dolandırıcılık, çocuk istismarı, şiddet ve birçok suç. (...)” (Deney grubu, son test, Ö5)

“(...) Bu nedenle önce her insana çocukken ailesi ne yaptığı öğretmelidir. yani çocuk yanlış bir şey yaparsa hemen babası ve annesi bu yanlış yapmamasını söylemelidir...” (Deney grubu, son test, Ö11)

“Bütün insanlar hem değiştirilir hem de islah edilir. (...) Zira her insan suçlu olabilir. (...) Birinci olarak bütün mahkûmları sınıflandırmalıyız. (...)” (Kontrol grubu, son test, Ö15)

“(…) Cezaevinin işleri ‘temizlik, pişirmek...’ onların görevlerindendir. (...) İsyân eden mahkûmları hücreye koyup psikolog doktoruyla bırakacağım. (...)” (Kontrol grubu, son test, Ö17)

f. İlişkili kelime kullanım örnekleri:

“Merhaba ben Meryem; benim okulum bitti bu sebeple seyahate çıkmak istiyorum çünkü yaz geldi; (...) orada küçük bir otel vardır; ben onu aradım ve rezervasyon yaptım (...) Şimdi bavulum hazırlamak lazım. (...)” (Deney grubu, ön test, Ö2)

“Seyahete çıkmak için öncelikle seyahat türüne göre bir yer seçmeliyiz. (...) rezervasyon yaparız sonra bavulumuzda eşyalarımızı toplamaya başlıyoruz. (...)” (Deney grubu, ön test, Ö17)

“Seyahate gitmek için hazırlamamız gerekir plan yaptıktan sonra bavul almamız gerekir, bu bavula eşyalarımızı koyacağız, kıyafetlerimiz ve başka yolculuk eşyalarını şehire göre alabiliriz. (...)” (Kontrol grubu, ön test, Ö9)

“(…) Seyahate çıkmadan önce güzel bir otelde rezervasyon yapıyoruz. gideceğimiz yere ulaşmak için uçacağı tercih ediyoruz. (...)” (Kontrol grubu, ön test, Ö10)

“Hepimiz suçluyuz (...) Ben hapishanenin müdürü olsam ilk olarak mahkûmleri suçuna göre sınıflandırırım. (...)” (Deney grubu, son test, Ö1)

“(…) Unutmayalım ki mahkûmlarla iyi bir şekilde davranmamız lazım aksi halde mahkûmların tepkisi olumsuz olacakmış. İşkenceyi kanunumuzda, uluslararası kanununda yasak olduğunu hiç unutmamalıyız. (...)” (Deney grubu, son test, Ö12)

“Dünyamızda bütün hapishaneleri mahkûmlara ceza verir. Lakin mahkûmiyet süresi bitince onları ıslah edilmiş mi? (...)” (Kontrol grubu, son test, Ö1)

“(…) Bazı insanlar suç işlemesi ve kanunlara uymaması durumunda mükerrer ceza alacak. (...)” (Kontrol grubu, son test, Ö7)

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test çalışmalarının Bağdaşıklık Değerlendirme Formuna göre incelenmesinin ardından elde edilen sonuçlar göstermektedir ki, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kullanım oranları biraz fazla da olsa, her iki grupta da yer alan öğrencilerin ön test çalışmalarında bağdaşıklık öğelerini kullanım sıklıkları birbirine yakındır. Son test çalışmasından elde edilen verilerde ise deney grubu lehine bir artışın olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullanma durumlarında da olumlu bir etkiye sahiptir.

4.3. Görüşme Formundan Elde Edilen Verilere Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Görüşme Formu ile elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir. Formdan elde edilen verilerin analizi için hazırlanan tabloda kodlar, kategoriler ve frekanslar bulunmaktadır. Tabloda bulunan verilerin yorumlanmasında araştırmacı yorumlarını desteklemek amacıyla kodlarla ilgili öğrenci cevapları doğrudan alınmıştır. Deney grubunda yer alan 20 öğrenciden alınan Görüşme Formu cevapları, aşağıdaki sorular dikkate alınarak analiz edilmiştir:

- Modelde yer alan hazırlık aşamasına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
- Modelde yer alan planlama aşamasına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
- Modelde yer alan geliştirme aşamasına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
- Modelde yer alan düzeltme aşamasına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
- Modelde yer alan sunum aşamasına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
- Modele yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

4.3.1. Hazırlık Aşamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri

4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeğinin hazırlık aşaması toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler şunlardır:

1. Yazımın bir konusu vardır.
2. Yazımın anahtar kelimelerini, temel kavramlarını belirledim.
3. Yazımın konusunu sınırlandırdım.
4. Yazımın bir amacı (ana düşüncesi) vardır.
5. Yazımın belli bir hedef kitlesi vardır.
6. Yazımla ilgili araştırma yaptım.

7. Yazımla ilgili farklı kaynaklardan yararlandım.
8. Yazımla ilgili topladığım bilgileri düzenledim.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun olarak eğitim alan deney grubu öğrencilerinin modelde bulunan hazırlık aşamasına yönelik görüşleri, ölçekte yer alan maddeler dikkate alınarak kategorilere ayrılmış ve Tablo 38’de sunulmuştur:

Tablo 38: Öğrencilerin Hazırlık Aşamasına Yönelik Görüşleri

Kodlar	f	Öğrenci kodları
Konu belirleme	9	Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö13, Ö16, Ö17, Ö20
Anahtar kelimeleri belirleme	5	Ö2, Ö4, Ö5, Ö18, Ö19
Konuyu sınırlandırma	4	Ö3, Ö5, Ö6, Ö16
Yazma amacı belirleme	1	Ö15
Hedef kitle belirleme	-	
Araştırma yapma	14	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20
Farklı kaynaklardan yararlanma	2	Ö5, Ö17
Bilgileri düzenleme	2	Ö6, Ö16

Tablo 38 öğrencilerin hazırlık aşamasına yönelik görüşlerini yansıtmaktadır. Tablo, öğrencilerin hazırlık aşamasından faydalandıklarını göstermektedir. Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö13, Ö16, Ö17, Ö20 kodlu öğrenciler, uygulama çalışmalarının konu belirleme aşamasında faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Buna yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö1: Eskiden ne yazacağımı çok süre düşünürdüm. Artık yazmak istediğim konuyu seçebilirim.

Ö7: Şimdiden önce hoca yazmamızı istiyordu. Nasıl yazacağım ben bilmiyordum. Ama şimdiden sonra artık yazacağımı şeyi ben biliyorum.

Ö9: Yazı yazmanın en zor yeri konuyu seçme. Öğretmen konuyu veriyor ama çok uzun. Sınavlarda da aynı şeyi yaşıyoruz. Üç konu veriyor hocalar ve yazmamı baklıyor. Ama ben hangisini seçeyim çok düşünüyorum. Şimdi hangini seçeceğimi biliyorum.

Ö2, Ö4, Ö5, Ö18, Ö19 kodlu öğrenciler anahtar kelimeleri belirleme hususunda uygulamanın yararına değinmiştir:

Ö2: yazacağım kelimeleri belirleyip yazmak çok kolay. Herşeyi ona göre yazabilirim.

Ö5: Ben öncedende iyi yazarım. Ama şimdi çok şey yazmıyorum uzun oluyor o zaman. Kelimeler bakıyorum ve daha güzel yazıyorum.

Ö19: bizim dilimizdede (Arapça) yazarken çok şey yazıyoruz. Herşey koyuyor yazıya. Türkçede sınavdada aynısı oluyor. Artık hiç değil öyle. Ne istiyorum onu yazıyorum. Çok kolay kelime seçince.

Ö3, Ö5, Ö6, Ö16 kodlu öğrenciler konuyu sınırlamanın işlerini çok kolaylaştırdığından bahsetmiştir:

Ö3: konuyu kısaltınca zamanım tasarruf yapıyo. Daha kısa yazıyorum ama daha güzel. Bazen korkuyorum kötümü diye. Ama sonra hoca beyenince mutlu oluyoruz.

Ö6: ben arapça hikayetler yazıyorum. Çok hayal kuruyorum bazan. Sonra hikayet çok uzun oluyor. Şimdi türkçede nasıl kısa yazılı öğrendim. Çünkü konuyu kısıtlayınca daha iyi oluyor. Yine hayal kurarım ama hepsi konuyla ilgili olur.

Ö16: yazmak için konuyu sınırlamak çok önemli. Çünkü ne yazacağını bilmek önemli.

Ö15 kodlu öğrenci yazma amacını belirlemenin yararlı olduğundan bahsetmiştir:

Ö15: Ben neden yazıyorum bunu bilersen iyi yazarım. Bilmezsem çok şey yazarım ama kötü olur.

Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20 kodlu öğrenciler araştırma yapmanın kendilerine çok fayda sağladığını düşünmektedir:

Ö2: eskiden hoca verir konuyu biz yazarız. Kitapa bakarım konuya ama ne yazacağım çok bilmem. Bilirim ama kafamda çok şey var düşünürüm hep. Bazen konuyu bilmem ben ne yazacağım. Sınavdada öyle oluyor. Derste yapılmıyan yazı soruyorlar. Keşke sınavda internet olsa. O zaman bakar ve ne yazacağım bilirim.

Ö5: Ben yazı yazarken hep okurum. İnternetten bakarım kitaptan bakarım. Çok faydalı olur.

Ö9: internetten bakınca daha kolay oluyor. Çok şey öğrenirim ve yazarım.

Ö20: Kimse herşey bilemez. Bakınca herşey öğrenir. Bende bakar ve öğrenirim.

Ö5, Ö17 kodlu öğrenciler farklı kaynaklardan yararlandıklarını belirtmişlerdir:

Ö5: Ben yazı yazarken hep okurum. İnternetten bakarım kitaptan bakarım. Çok faydalı olur.

Ö17: hep internet bakmıyorum. Babama soruyorum İstanbul kitaba bakıyorum. İnternette yanlış çok oluyor.

Ö6 ve Ö16 kodlu öğrenciler topladıkları bilgileri düzenlemeyi öğrendiklerinden bahsetmiştir:

Ö6: bakıyorum ama onları yazmıyorum. Bana fayda olanı yazıyorum.

Ö16: internete bakarım ama onlar başkasının. Hepsini yazmam bazı yerlerini alırım.

4.3.2. Planlama Aşamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri

4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeğinin planlama aşaması toplam 4 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler şunlardır:

1. Yazıma uygun bir yazma planı oluşturdum.
2. Yazımın ana ve alt başlıklarını belirledim.
3. Yazımın giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini belirledim.
4. Yazımın bölümleri arasında bütünlük vardır.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun olarak eğitim alan deney grubu öğrencilerinin modelde bulunan planlama aşamasına yönelik görüşleri, ölçekte yer alan maddeler dikkate alınarak kategorilere ayrılmış ve Tablo 39'da sunulmuştur:

Tablo 39: Öğrencilerin Planlama Aşamasına Yönelik Görüşleri

Kodlar	f	Öğrenci kodları
Plan oluşturma	10	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö17, Ö19
Başlık belirleme	6	Ö1, Ö3, Ö6, Ö12, Ö15, Ö18
Bölmeleri belirleme	1	Ö15
Bütünlük	-	

Tablo 39 öğrencilerin planlama aşamasına yönelik görüşlerini yansıtmaktadır. Bu verilere göre Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö17, Ö19 kodlu öğrenciler plan oluşturma çalışmaları daha etkili kıldığından bahsetmişlerdir:

Ö2: plan yapmak çok zor. çok soru soruyorsun. Eğer yaparsan çok faydası var.

Ö8: yazdığımız yazılar çok şey öğretti. Plan yaptık yazdık. Plan yapmak zor gibi ama çok kolay. Yapınca daha güzel yazıyorum. Herkez beğeniyor.

Ö17: Arapçada yazarkende plan yapıyorum. Türkçede yazarkende yapıyorum. Akşam plan yapıyorum sabah derste yazıyorum. Daha kolay oluyor. Zamanda kısa.

Ö1, Ö3, Ö6, Ö12, Ö15, Ö18 kodlu öğrenciler başlık belirlemeyle ilgili görüşlerini yazmışlardır:

Ö1: başlık belirleme sonra yapılır öğrendim. Hoca isimsiz insan yoksa başlık olmadan yazı olmaz dedi. Başlık önemli olduğunu anladım.

Ö3: neden başlık yapılır öğrendim. Arkadaşlarımın yazımı okuması için gerekli. İsim gibi.

Ö6: Başlığı ne zaman yazacağım öğrendim. Önceden başlık yazmıyordum çoğu zaman. Şimdi hep yazmayı öğrendik.

Ö15 kodlu öğrenci yazma çalışmasını yaparken bölümlere ayırmayı öğrendiğinden bahsetmiştir:

Ö15: biz Arapça yazı yazarkende bölümlere ayırıyoruz. Herşeyi her yere yapmıyoruz. Türkçe yazarken zordu ama şimdi Türkçe yazarkende kolay artık.

4.3.3. Geliştirme Aşamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri

4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeğinin geliştirme aşaması toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler şunlardır:

1. Yazımın tür özelliklerine uygun giriş yaptım.
2. Yazımda ana düşünceyi yardımcı düşüncelerle destekledim.
3. Yazımda düşünceyi geliştirme yollarından yararlandım.
4. Yazımın bölümleri arasında uygun geçişler yaptım.
5. Yazımda anlaşılmayan bölüm yoktur.
6. Yazımda gereksiz ayrıntılara yer vermedim.
7. Yazımın her bölümünde ilgi uyandıran bir bilgi, düşünce veya olay vardır.
8. Yazımı etkileyici bir şekilde bitirdim.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulanan deney grubu öğrencilerinin modelde bulunan geliştirme aşamasına yönelik görüşleri, ölçekte yer alan maddeler dikkate alınarak kategorilere ayrılmış ve Tablo 40'ta sunulmuştur:

Tablo 40: Öğrencilerin Geliştirme Aşamasına Yönelik Görüşleri

Kodlar	f	Öğrenci kodları
Giriş	11	Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20
Ana düşüncenin desteklenmesi	-	
Düşünceyi geliştirme yolları	3	Ö2, Ö13, Ö15
Yazımın bölümleri	1	Ö15
Gereksiz ayrıntı	9	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö19
İlgi çekicilik	3	Ö5, Ö13, Ö17
Sonuç	4	Ö5, Ö9, Ö15, Ö16

Tablo 40'ta öğrencilerin geliştirme aşaması ile ilgili görüşlerini vermektedir. Tabloya göre Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20 kodlu öğrenciler yazılarının giriş kısmını nasıl yazacaklarını öğrendiklerine ve etkili bir girişin nasıl olması gerektiğine dair görüşlerini yazmışlardır:

Ö4: yazının başı çok önemli yerlerden biri. Eğer orayı güzel yazarsam yazımı herkes okur. Kötü olursa kimse okumadan bırakır.

Ö8: yazımıza nasıl başlayacağımı öğrendim. Sonra nasıl olacağını öğrendim. Meselen masal yazsam bir varmış bir yokmuş diye başlarım. Arapçadada aynı bunun gibi. Biz oradan biliyoruz zaten.

Ö13: her yazıya aynı başlanmaz bunu öğrendik. Ben önceden hep aynı başlarım bilmiyorum çünkü nasıl başlarım ama şimdi biliyorum öğrendik çünkü.

Ö2, Ö13 ve Ö15 kodlu öğrenciler yazılarında düşünceyi geliştirme yollarını kullanmayı öğrendiklerinden bahsetmiştir:

Ö2: ben kuranı ve hadisleri çok severim. Yazı yazdığımda hadis yazmak çok güzel. İnsanlar daha çok inanır bana.

Ö13: bizim çok atasözü var. Konuştukta bunları kullanıyorum. Yazdıktada kullanınca daha fikir veriyor.

Ö15: internetten baktıklarımı öğreniyorum ve yazı yaparken misal veriyorum. Kimse sonra bana sormuyor bunları kim söyledi.

Ö15 kodlu öğrenci yazısının bölümleri hakkında görüş bildirmiştir:

Ö15: her bölüm önemli. Başlık giriş, bitiş hepsi güzel olsa yazı güzel olur. Tanışma gibi önce adımı söylerim sonra başka şeyler sırayla yapırsam kardaşım anlar.

Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14 ve Ö19 kodlu öğrenciler çalışmalarında gereksiz ayrıntı vermekten kaçınmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir:

Ö6: ben arapça hikayetler yazıyorum. Çok hayal kuruyorum bazan. Sonra hikayet çok uzun oluyor. Şimdi türkçede nasıl kısa yazılı öğrendim. Çünkü konuyu kısıtlayınca daha iyi oluyor. Yine hayal kurarım ama hepsi konumla ilgili olur.

Ö7: başka şeyler yazmam artık. Bazen çok yoruluyoruz okurken çünkü her şey koymuşlar yazıya. Hoca hep diyor ne gerek var buna bende diyorum şimdi.

Ö19: bizim dilimizdede (Arapça) yazarken çok şey yazıyoruz. Herşey koyuyoz yazıya. Türkçede sınavdada aynısı oluyor. Artık hiç değil öyle. Ne istiyorum onu yazıyorum. Çok kolay kelime seçince.

Ö5, Ö13 ve Ö17 kodlu öğrenciler ilgi çekici ürünler ortaya koymanın gerekliliğinden bahsetmiştir:

Ö5: neden yazıyorum arkadaşım okusun diye. Sevmezse kimse okumaz.

Ö13: Eğer güzel olmasa okumaz. Okumak için önce sevsin. Ben de güzel yazıyorum okusun diye.

Ö17: bazı kitaplar çok güzel bazı kötü. bene göre öyle. bazı yazılar güzel bazıları çirkin. Güzel olması için herkes sevmeli. Ben güzel şaylar yazıyorum herkes beğendin diye.

Ö5, Ö9, Ö15 ve Ö16 kodlu öğrenciler etkili bir sonuç kısmı yazmaları gerektiğinden bahsetmiştir:

Ö9: Sonuç çok önemli. Ben derse çalışırken heryeri okumam. Sona bakarım ondan çalışırım. Biliyordum ama şimdi daha iyi öğrendim sonuç yazmayı.

Ö15: her bölüm önemli. Başlık giriş, bitiş hepsi güzel olsa yazı güzel olur. Tanışma gibi önce adımı söylerim sonra başka şeyler sırayla yapırsam kardaşım anlar.

Ö16: sonuçda herşey demem. Bazı şeyler söylerim. Zaten başka yerlerde herşeyi söyledim.

4.3.4. Düzeltme Aşamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri

4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeğinin düzeltme aşaması toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler şunlardır:

1. Yazımda düşünce veya olayları birbiriyle tutarlı sıraladım.
2. Yazımda kullandığım cümlelerde anlatım bozukluğu yoktur.
3. Yazımda neden-sonuç, amaç-sonuç ilişkilerini doğru kurdum.
4. Yazımda bağlama uygun sözcükler kullandım.
5. Yazımda noktalama işaretlerini doğru kullandım.
6. Yazımda yazım kurallarına dikkat ettim.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulanan deney grubu öğrencilerinin modelde bulunan düzeltme aşamasına yönelik görüşleri, ölçekte yer alan maddeler dikkate alınarak kategorilere ayrılmış ve Tablo 41’de sunulmuştur:

Tablo 41: Öğrencilerin Düzeltme Aşamasına Yönelik Görüşleri

Kodlar	f	Öğrenci kodları
Tutarlı sıralama	1	Ö15
Anlatım bozukluğu	-	
Neden-sonuç, amaç-sonuç ilişkisi	-	
Uygun kelimelerin seçimi	5	Ö1, Ö3, Ö8, Ö12, Ö18
Noktalama işaretleri	2	Ö5, Ö16
Yazım kuralları	2	Ö9, Ö14

Tablo 41’de öğrencilerin düzeltme aşaması ile ilgili görüşleri verilmiştir. Elde edilen verilere göre Ö15 kodlu öğrenci yazma çalışmalarında sıralamanın doğru olması gerektiğine değinmiştir:

Ö15: her bölüm önemli. Başlık giriş, bitiş hepsi güzel olsa yazı güzel olur. Tanışma gibi önce adımı söylerim sonra başka şeyler sırayla yapırsam kardaşım anlar.

Ö1, Ö3, Ö8, Ö12 ve Ö18 kodlu öğrenciler kelime seçimiyle ilgili görüşlerini yazmışlardır:

Ö1: biz önce az kelime biliyorduk ama şimdi C1 olduk ve çok kelime aldık. Ama hepsini hatırlamıyorum zor. yazı yazdığım zaman hatırlamıyosam internetten bakarım. Sözlük var ama internet kolay. Öğrenir yazarım. Kolay kelimeleri bilirim. Güzel yazı için güzel kelimeler seçmek iyi sadece

Ö3: Türkçede kelime çok Arapçada daha çok. Ben yazı yazarken önce arapça yazarım sonra Türkçe yazarım. Ama bazen çeviri yanlış kelime yapıyor. Sonra hoca anlıyor google den yaptımı çünkü mana yanlış diyor.

Ö12: Her kelime güzel fakat yazı için iyi kelime seçmek lazım. Lazım doğru kelime.

Ö5 ve Ö16 kodlu öğrenciler noktalama işaretleriyle ilgili görüşlerini bildirmişlerdir:

Ö5: Türkçede işaret çok. Ben hepsini bilmiyorum. Bazen unutuyorum ama nokta çok önemli. Onu hep yazmaya çalışırım.

Hoca düzeltiyor yanlış olunca. Keşke sınavda hoca düzeltme yaparsa.

Ö16: nokta soru işaret biliyorum. Kolay ama başkaları zor. derste hoca gösterdi kağıdım düzeltti ama unutuyoz sonra.

Ö9 ve Ö14 kodlu öğrenciler yazım kuralları hakkında görüş bildirmişlerdir:

Ö9: türkçede istisna çok. her kural istisna var. biz öğreniyoruz ama çok zor. hocalar hep düzeltiyor ama biz çok yazmıyoruz ve öğrenmiyoruz. Hocam değiştirdince yazı güzel oluyor.

Ö14: derste yazmalarım misal arkadaşlarım misal hocam düzeltme yaptı o zaman güzel oldu ama ben yazma yaptığımda unutuyorum.

4.3.5. Sunuş Aşamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri

4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeğinin sunuş aşaması toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler şunlardır:

1. Yazımı türünün özelliklerine uygun düzenledim.
2. Yazımda düzgün, okunaklı bir yazı kullandım.
3. Yazımda sayfa düzenine dikkat ettim.
4. Yazımda kullandığım başlık ve görseller ilgi çekicidir.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulanan deney grubu öğrencilerinin modelde bulunan sunuş aşamasına yönelik görüşleri, ölçekte yer alan maddeler dikkate alınarak kategorilere ayrılmış ve Tablo 42’de sunulmuştur:

Tablo 42: Öğrencilerin Sunuş Aşamasına Yönelik Görüşleri

Kodlar	f	Öğrenci kodları
Düzenleme	1	Ö2, Ö8
Okunaklı yazı	7	Ö1, Ö3, Ö9, Ö11, Ö14, Ö17, Ö20
Sayfa düzeni	5	Ö1, Ö3, Ö4, Ö17, Ö20
İlgi çekici başlık	6	Ö1, Ö3, Ö6, Ö12, Ö15, Ö18

Tablo 42’de öğrencilerin sunuş bölümüyle ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre Ö8 kodlu öğrenci yazısının türüne uygun düzenlenmesi gerektiğine dair görüşlerini bildirmişlerdir:

Ö8: yazımıza nasıl başlayacağımı öğrendim. Sonra nasıl olacağını öğrendim. Meselen masal yazsam bir varmış bir yokmuş diye başlarım. Arapçadada aynı bunun gibi. Biz oradan biliyoruz zaten.

Ö1, Ö3, Ö9, Ö11, Ö14, Ö17 ve Ö20 kodlu öğrenciler okunaklı bir yazı kullanmak gerektiğine ilişkin görüş bildirmişlerdir:

Ö1: bizim dilimizde yazı farklı türkçede farklı. İngilizce öğrendiğim için biliyorum bu yazıyı ama güzel yazmak için çok çalışıyorum. Hep kitaptan bakıp yazıyorum güzel olmak için. Hocalarım yazımı okuyamıyor sonra.

Ö9: benim yazı kötü güzel olsun diye yavaş yazıyorum sonra süre bitiyor. Hızlı yazıyorum arkadaşlarım okumuyor gülüyor. Yazmada güzel yapıyorum ama çok yavaş.

Ö17: yazma güzel olursa herkes beğenir diyo hoca bende güzel yazıyorum fakat vakit çok gidiyor.

Ö1, Ö3, Ö4, Ö17 ve Ö20 kodlu öğrenciler sayfa düzeniyle ilgili görüşlerini bildirmişlerdir:

Ö3: deftere çizgi yapıyorum güzel olmak için. Çok yamuk oluyor çünkü

Ö4: önce başka kağıtta yazıyorum sonra başka kağıtta yazıyorum güzel oluyor. Makyaj yapmış gibi oluyor çok güzel.

Ö20: ben inglizce kurs aldım önce biliyorum o yüzden türkçe dili harfleri. Güzel yazmak istiyorum çok çalışıyorum. Kağıtta güzel olsun diye çok sayfa yırtıyorum ama güzel oluyor.

Ö1, Ö3, Ö6, Ö12, Ö15 ve Ö18 kodlu öğrenciler ilgi çekici başlık belirlemeyle ilgili görüşlerini yazmışlardır:

Ö1: başlık belirleme sonra yapılır öğrendim. Hoca isimsiz insan yoksa başlık olmadan yazı olmaz dedi. Başlık önemli olduğunu anladım.

Ö3: neden başlık yapılır öğrendim. Arkadaşlarımın yazımı okuması için gerekli. İsim gibi.

Ö15: her bölüm önemli. Başlık giriş, bitiş hepsi güzel olsa yazı güzel olur. Tanışma gibi önce adımı söylerim sonra başka şeyler sırayla yapırsam kardaşım anlar

4.3.6. Modele Yönelik Öğrenci Görüşleri

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli ile ilgili öğrenci görüşlerini almak amacıyla öğrencilere görüşleri sorulmuştur. Öğrencilere “Uygulama çalışmalarının size faydası oldu mu?” sorusu sorulmuş ve öğrencilerden cevaplarını yazmaları istenmiştir.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulanan deney grubu öğrencilerinin modele yönelik görüşleri, faydası oldu ve faydası olmadı şeklinde kategorilere ayrılmış ve Tablo 43’te sunulmuştur:

Tablo 43: Öğrencilerin Modele Yönelik Görüşleri

Kodlar	f	Öğrenci kodları
Faydası oldu	17	Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20
Faydası olmadı	3	Ö10, Ö11, Ö18

Tablo 43 Öğrencilerin modelle ilgili görüşlerini yansıtmaktadır. Buna göre öğrencilerin %85’i (f=17) modelden memnun kaldıklarını ve kendileri için faydalı olduğunu, %15’i (f=3) ise modelin faydası olmadığını belirtmiştir. Öğrenci Görüşleri şöyledir:

Ö1: yaptığımız çalışmalar çok faydasını gördük. Daha güzel yazılar yazıyoruz. Keşke sınavdada yapsak.

Ö9: Nasıl yazacağımızı öğrendik. Çok faydalı oldu. Yazı çalışmaları sayesinde daha güzel yazı yazdık.

Ö16: artık nasıl yazacağımızı biliyoruz. Yazmaktan korkumuyoruz.

Olumsuz görüşler ise şöyledir:

Ö10: çok zaman aldı. hep ödev yaptık. başka derslere bakamıyoruz.

Ö11: faydasını olmadı hiç bilmiyorum çok ödev oldu

Ö18: faydasız. Benim evde internet yok yapmadım ödevleri çok zor yapmak hocanın söyledikleri

Öğrenci Görüş Formu ile elde edilen veriler yorumlandığında öğrencilerin uygulama sonrasında uygulanan model ile ilgili olumlu tutum sergiledikleri ve büyük oranda modelden faydalandıkları yorumu yapılabilir. Bu durum nicel bulguların yorumuyla ortaya çıkan ve modelin planlı yazma başarısı üzerindeki etkisine yönelik sonuçlarla örtüşmektedir. Model öğrenciler üzerinde etkili olmuştur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın problem cümlesi çerçevesinde elde edilen bulgulardan hareketle ortaya çıkan sonuçlar verilmiş, bu sonuçlarla alan yazındaki diğer çalışmaların sonuçları karşılaştırılmış ve değerlendirilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlardan hareketle önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Yabancılar için Türkçe öğretimi faaliyetleri, bireylerin anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (yazma, konuşma) becerileriyle dil bilgisi öğrenme alanlarını geliştirmek amacıyla yürütülmektedir. Bireylerin kendilerini Türkçe ifade edebilmeleri için bu becerilerin tamamının eksiksiz olarak kazanılması şarttır. Becerilerden birindeki eksiklik diğerlerini de etkileyebileceği gibi bireylerin amaçlarına uygun olarak kendilerini ifade edebilme yetilerini de olumsuz yönde etkileyecektir.

Anlatma becerilerinden biri olan yazma becerisi, Türkçe öğretiminde en zor ve en geç kazanılan beceridir (Çakır, 2010: 166; Kuş ve Bakır, 2013: 400; Genç İlter, 2014: 36; Erol, 2016: 181; Demirel, 2016: 116-117). Hem ana dili olarak Türkçe öğretiminde hem de yabancılar Türkçe öğretiminde bu becerinin kazandırılmasında oldukça fazla problemle karşılaşmaktadır. Bu problemlerin başında öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutumları, yazmaktan korkmaları, yazmayı sıkıcı bir uğraş olarak görmeleri, kendilerini yazılı olarak nasıl ifade edeceklerini bilmemeleri, çalışmalarını düzenleyememeleri vs. gelmektedir. Öğrencilerin bu sorunlarını aşabilmeleri ve ortaya nitelikli yazma ürünleri çıkarabilmeleri için eğitimcilerin derslerde öğrencilerin ilgisini çekecek araç-gereç, yöntem, teknik ve farklı modeller kullanmaları gerekmektedir. Böylelikle öğrenciler yazmaya karşı takındıkları olumsuz tutumlardan arınacaklar ve yazma güdülerini üst seviyeye çıkacaktır.

Süreç temelli yazma modellerinden biri olan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını olumlu yöne çevirebilecek aşamalardan oluşan bir dizi işlemi bünyesinde barındırır. Yazmaya ürün odaklı değil süreç odaklı yaklaşan bu modelle öğrenciler hem “Ne yazacağım?” hem de “Nasıl yazacağım?” korkusundan kurtularak çalışmalarını ortaya koyabilmektedirler. Bünyesinde bulunan “hazırlık, planlama, düzenleme, düzeltme ve

sunum” aşamaları öğrencilere ne yapacakları ve nasıl yapacakları konusunda rehberlik edebilecek bir yapıdadır.

Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisinin kazandırılması yönündeki problemler dikkate alındığında, bu becerinin tam olarak nasıl kazandırılması gerektiği konusunda araştırmalar yapılmış olsa da öğrencilerin yazma sürecine yön veren ve nitelikli ürünler ortaya koymalarına olanak sağlayan modeller üzerine çok fazla çalışma yapılmadığı gözlemlenmiştir. Bu eksikliğin giderilebilmesi ve yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisinin kazandırılmasında bundan sonraki faaliyetlere örnek olabilmesi amacıyla araştırmada; 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin yazma becerisine ve bağdaşıklık araçlarının kullanımına yönelik etkisini görmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (Kilis TÖMER) 2016 yılında Türkçe öğrenen 40 (20 deney, 20 kontrol) öğrenci üzerinde eşit olmayan gruplar ön test son test desenli yarı deneysel modele dayalı bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın verileri hem nicel (PYDÖ, PYÖDÖ, KBF) hem de nitel (ÖGF, BDF) veri toplama araçları kullanılarak elde edilmiş ve analiz edilmiştir.

Araştırmada varılan sonuçlar, alan yazındaki diğer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Cinsiyet değişkeninin planlı yazma becerisine yönelik etkisini ölçebilmek amacıyla yapılan analizler sonucunda; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ile elde edilen sonuçlarında cinsiyete bağlı olarak ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ile elde edilen hem ön test puanları hem de son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine imkân veren PYÖDÖ sonuçlarına bakıldığında kontrol grubunda yer alan kız öğrenciler, kendilerini yazma becerilerinde daha iyi görmektedirler.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlarına göre; öğrencilerin PYDÖ ön test puanları arasındaki fark anlamlı bulunamamıştır. Son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Son testte kızların lehine çıkan bu sonucun nedenleri olarak; kız öğrencilerin yapılan uygulamaya daha fazla önem göstermeleri, verilen ödevleri eksiksiz yapmaları, yönerge ve uyarılara daha fazla dikkat etmeleri gösterilebilir. Öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri öz değerlendirme (PYÖDÖ) ölçeği ile elde edilen

verilerin sonuçlarına göre ise; hem ön test puanları hem de son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre yazma becerisi üzerinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin öz değerlendirmelerine göre cinsiyetin bir etkisi yoktur.

Yaş değişkeninin planlı yazma becerisine yönelik etkisini ölçebilmek amacıyla yapılan analizler sonucunda hem PYDÖ hem de PYÖDÖ sonuçlarına göre iki grupta da yer alan öğrencilerin yaşlarının yazma becerisini etkilemediği ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre öğrencilerin planlı yazma becerisi açısından hangi yaşta olduklarının çok bir öneminin olmadığı görüşü savunulabilir.

Öğrencilerin önceden Türkçe biliyor olup olmamaları değişkeninin planlı yazma becerisine yönelik etkisini görmek amacıyla yapılan analizler sonucunda da her iki grupta da yer alan öğrencilerin Kilis TÖMER'e gelmeden önce Türkçe biliyor olmalarının, onların planlı yazma becerileri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni olarak hem önceden Türkçe bilen öğrenci sayısının az olması hem de Türkçe bilenlerin de sadece konuşma ve dinleme becerisinde kendilerini geliştirmiş olmaları, yazma becerisine yönelik bir bilgi ya da deneyimlerinin olmaması gösterilebilir.

Öğrencilerin hedef dile bakış açıları onların dili öğrenme süreçlerinde etkili bir unsurdur. Türkçe zor bir dildir diyen kontrol grubu öğrencilerinin son test verileriyle elde edilen sonuçlar da bunu destekler niteliktedir. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin PYDÖ son test puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Bu sonuçlar Türkçe zor bir dildir diyen öğrencilerin planlı yazma becerisinde daha çok zorlandığını ortaya çıkarmaktadır.

Türkçeyle ilgili yapılan etkinliklerin öğrencilerin yazma becerisi üzerinde etkili olması beklenir. Öğrencilerin Türkçe dergi, kitap ve gazete okumalarının ya da Türkçe TV kanallarını izlemelerinin de Türkçelerini dolayısıyla da yazma becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Çalışmada, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin PYÖDÖ ile elde edilen sonuçları da bunu destekler niteliktedir. Buna göre kontrol grubu öğrencileri yaptıkları Türkçe dergi, kitap ve gazete okumaları sayesinde yazma becerilerinin geliştiğini düşünmektedirler. Ancak hem kontrol grubu öğrencilerinin hem de deney grubu öğrencilerinin PYDÖ ile elde edilen sonuçlarına göre öğrencilerin Türkçe TV kanallarını izlemeleri veya yapmış oldukları Türkçe okuma çalışmaları onların yazma becerileri üzerinde herhangi bir etki gösterememiştir. Aslında yazma becerisi üzerinde olumlu etkisi olması beklenen bu faaliyetlerin bir etkiye sahip olmadığı sonucunun ortaya çıkmasının nedeni; öğrencilerin bu materyallerden nasıl

faydalanacaklarını bilmemeleri ve daha da önemlisi nasıl yazacaklarını ve yazarken neleri nasıl kullanacaklarını bilmemeleri olarak verilebilir. Öğrencilerin bu materyalleri anlayarak değil de yüzeysel okumaları veya izlemeleri, onların sadece harfleri ve kelimeleri tanımlarına, seslendirmelerine veya onların nasıl yazıldıklarını öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Oysa anlayarak yapılan okumalar ve izlemeler öğrencilere cümle kurmayı, dil bilgisi kurallarını uygulamayı, noktalama işaretlerini doğru kullanmayı, anlatım bozukluğu yapmamayı ve kelimeleri anlamlarına uygun olarak kullanmayı öğretir. Öğrencilerin amaçsız ve yüzeysel yaptıkları okumalar ve izlemeler ise onlara bu becerileri kazandırma noktasında yetersiz kalmaktadır.

Ders dışında yapılan yazma çalışmalarının da yazma becerisini olumlu yönde etkilemesi gerekmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin PYDÖ ile elde edilen ön test sonuçları ve kontrol grubu öğrencilerinin PYÖDÖ ile elde edilen son test sonuçları da bunu destekler niteliktedir. Sonuçlara göre öğrencilerin yapmış oldukları ders dışı Türkçe yazma faaliyetleri onların planlı yazma becerileri üzerinde olumlu bir etki göstermiştir. Ancak hem deney grubu öğrencilerinin PYDÖ son test verileri hem de kontrol grubu öğrencilerinin PYDÖ ön test ve son test verileri öğrencilerin yaptıkları çalışmaların herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında; ders dışı yazma çalışması yapan öğrenci sayısının az olmasının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmeler ve öğrencilerin yaptıkları ders dışı çalışmaların incelenmesi sonucunda da aslında bu öğrencilerin çoğunun bu çalışmaları Türkçe değil de ana dillerinde yaptığı, diğerlerinin ise sadece ödevlerini yapmak şeklinde ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Yaptıkları bu çalışmaların da Türkçe planlı yazma becerisine etkisi olmamıştır.

Hedef dilin öğrenilmesinde, o dilin kullanıldığı ülkede bulunmak da oldukça önemli bir durumdur (Tosun, 2006: 40). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin de Türkiye’de geçirdikleri sürenin öğrencilerin Türkçelerini olumlu yönde etkilemesi gerekmektedir. Ancak çalışmada hem deney grubu öğrencilerinin hem de kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonuçları incelendiğinde bu durumun ortaya çıkmadığı görülmektedir. Öğrencilerin Türkiye’de geçirdikleri zamana bakılırken aslında bu zamanı nerede ve nasıl geçirdiklerine de bakmak gerekmektedir. Çünkü geçirilen sürede becerilerin gelişebilmesi için uygun ortamlara girilmesi ve becerileri geliştirecek faaliyetlerde bulunulması gerekmektedir. Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları çevrelerde çok fazla Suriyelinin yaşıyor olması onların kendi dillerini konuşmalarına ve Türkçeyi neredeyse hiç kullanmamalarına neden olmaktadır. Bütün ihtiyaçlarını

ana dilini kullanarak giderebiliyor olmaları, ne kadar süre geçiriyorlarsa geçirsinler, onlara Türkçeyi öğrenme ihtiyacı hissettirmemektedir. Bireyler ihtiyaç duyduklarında Türkçe öğrenmek istemektedirler. Özellikle üniversitede eğitim imkânı onları Türkçeye yönlendirmektedir. Bu ihtiyacın hissedilmesi ise Türkiye'ye gelmelerinden çok daha sonra olabilmektedir.

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başlamalarıyla birlikte öğrenciler, temel beceriler ve dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili eğitimlere tabi tutulmaktadır. Verilen eğitimlerde farklı model, yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilerin gelişmesi beklenmektedir. Amaca, öğrenci özelliklerine, öğrenme ortamına ve öğretici özelliklerine vs. göre seçilen bu model, yöntem veya tekniklerden hangisi kullanılırsa kullanılsın öğrencilerin Türkçe seviyelerinde bir artışın olması gerekmektedir. Çalışmada öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek için kullanılan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli de beklenen bu etkiyi vermiştir. Çünkü deney grubunda yer alan öğrencilerin PYDÖ ve PYÖDÖ ön test sonuçları ile son test sonuçları karşılaştırıldığında ciddi bir gelişmenin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar alandaki diğer çalışmalar (Karataş, 2011b; Sever, 2013; Karatosun, 2014; Aksu, 2015) sonucunda elde edilen bulgularla da örtüşmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde de modelin uygulandığı gruplarda yazma becerisi açısından ciddi bir artışın olduğu görülmektedir.

TÖMER programına bağlı kalarak yazma eğitimi verilen kontrol grubu öğrencilerinin PYDÖ ve PYÖDÖ ile elde edilen ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında, bu öğrencilerin de yazma becerilerinde bir gelişmenin olduğu görülebilmektedir. Yukarıda da değinildiği gibi hangi model veya yöntem kullanılırsa kullanılsın öğrencilerde bir gelişim olması gerekmektedir. Kontrol grubuna ait sonuçlar da bunu göstermektedir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken gruplardan hangisinin daha yüksek düzeyde gelişim gösterdiğiidir.

Modelin uygulama çalışmalarına başlanmadan önce yapılan PYDÖ ve PYÖDÖ ön test çalışmalarıyla elde edilen veriler incelendiğinde her iki grubun da benzer özelliklere sahip olduğu gözlemlenmiştir. Fakat son test verileri ile elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında ise deney grubu lehine ciddi bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar; kontrol grubunda, TÖMER programına bağlı kalarak, yapılan çalışmaların öğrenci gelişimine katkı sunduğu ancak deney grubuna uygulanan model kadar etkili olamadığını göstermektedir. Literatürde yer alan diğer çalışmalar incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşıldığını söylemek mümkündür. Güvercin

(2012), modeli Ankara Üniversitesi TÖMER’de okuyan öğrenciler üzerinde uygulamış ve modelle Ankara Üniversitesi TÖMER yöntemini karşılaştırmıştır. Karşılaştırma ve uygulama sonucunda, planlı yazma yönteminin öğrencilerin yazma başarısı üzerinde çok daha fazla etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Aksu (2015) hazırlamış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelini ortaokul öğrencileri üzerinde uygulamış ve modelin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Sever (2013) modeli ilkokul öğrencileri üzerinde uygulamış ve modelin öğrencilerin yazma başarısı üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Şentürk (2009) ortaokul öğrencileri üzerinde uyguladığı modelin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirdiğini, Karatosun (2014) modeli beşinci sınıf öğrencilerin uygulamış ve modelin öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerini geliştirdiğini, Karatay (2011b) modeli öğretmen adaylarına uygulamış ve sonuçta modelin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumları ve yazma becerileri üzerinde geliştirici bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde Hamilton (1992), Adıgüzel (1998), Çakır (2003), Özkara (2007b), Ülper ve Uzun (2009), Sever ve Memiş (2013) de modelin öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiğine yönelik sonuçlara ulaşmışlardır.

Çalışmada, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazma çalışmalarında bağdaşıklık öğelerini kullanmalarına yönelik etkisini tespit edebilmek amacıyla önce öğrencilerin ön test kompozisyon çalışmaları incelenmiş ve öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları, ortalamaları ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Daha sonra ise son test kompozisyon çalışmaları da aynı işlemlere tabi tutulmuş ve ikisi arasındaki fark ortaya konulmuştur. Böylelikle 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin bağdaşıklık araçlarını kullanma üzerindeki etkisi ortaya çıkarılmıştır. Buna göre; öğrencilerin ön test çalışmalarında bulunan bağdaşıklık öğelerine ait bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini benzer sıklıklarda kullandıkları tespit edilmiştir. En fazla kullanılan bağdaşıklık aracı bağlaçlar, en az kullanılan ise deyiştirimdir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin kâğıt başına düşen ortalama bağdaşıklık aracı sayısı 37.2 (%27.60) iken kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 39.4 (%29.8)’dir. Bu bulgulara göre, ön test çalışmalarında öğrencilerin bağdaşıklık aracı kullanma ortalamaları birbirine çok yakındır.

Çalışma grubunun yazma ürünlerinden elde edilen sonuçlara göre yabancı öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullandıkları fakat kullanırken sorun yaşadıkları

ortaya çıkmaktadır. Literatür incelendiğinde konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı gözlemlenmiştir. Aramak (2016), yabancı öğrencilerin yazılı çalışmalarındaki bağdaşıklık araçlarının kullanım düzeylerini incelediği araştırmada, yabancı öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını çok az kullandıkları; Yıldırım (2016), Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki yabancı öğrencilerle yaptığı çalışmada, öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullanırken problemler yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum ana dili Türkçe olan öğrenciler için de geçerlidir. Literatürdeki, ana dili Türkçe olan öğrencilerin çalışmalarında bağdaşıklık araçlarını kullanım oranlarını belirlemeye yönelik araştırmalar (Keçik, 1992; Karabağ ve İşsever, 1995; Can, 2012; Keklik ve Yılmaz, 2013; Karadeniz, 2015) incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşıldığı gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin son test çalışmalarında bulunan bağdaşıklık öğelerine ait bulgular incelendiğinde de, en fazla kullanılan bağdaşıklık aracının bağlaçlar, en az kullanılan ise değiştirim olduğu ortaya çıkmıştır. Son test kompozisyon çalışmalarından elde edilen verilere göre; deney grubunda yer alan öğrenciler kâğıt başına ortalama 52.2 (%27.01) bağdaşıklık aracı kullanmışken, kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise 44.8 (%24.68) bağdaşıklık aracı kullanmıştır. Buna göre deney grubu öğrencileri son test çalışmalarında daha fazla bağdaşıklık aracı kullanmışlardır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son test çalışmalarında bağdaşıklık araçlarını kullanma oranları karşılaştırıldığında ise; deney grubunda yer alan öğrencilerin ön testte ortalama 37.2, son test çalışmalarında ise ortalama 52.2 bağdaşıklık aracı kullandıkları tespit edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise ön test çalışmalarında ortalama 39.4 son test çalışmalarında ise 44.8 bağdaşıklık aracı kullanmışlardır. Bu sonuçlar, her iki grupta yer alan öğrencilerin de bağdaşıklık araçlarını kullanma oranlarının arttığını göstermektedir. Ancak artış oranları incelendiğinde deney grubu lehine çok daha ciddi bir yükselmenin olduğu söylenebilir. Bir metinde bağdaşıklık araçlarını kullanmamak o metni nitelsiz yapmaz. Aynı şekilde çok fazla kullanmak da iyi bir metin ortaya çıkacağına garanti vermez. Fakat dilin özelliklerini bilerek, bağlama ve yerine uygun olarak bağlama öğelerini kullanmak hem yazar hem de okur açısından daha okunabilir metinler ve değerli metinler ortaya çıkmasında etkilidir. Okur için değerli ürünlerin ortaya konulabilmesi için gerekli ölçütlerden biri olan bağdaşıklık öğesinin doğru kullanılmasını sağlamak ve kullanım sayısını artırmak için de bazı çalışmalar yapılması gerekmektedir. Uygulanabilecek çalışmalardan biri de 4+1 Planlı Yazma ve

Değerlendirme Modeli olabilir. Çünkü çalışmada elde edilen sonuçlara göre 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanımlarına yönelik olumlu bir etkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçların değerlendirilmesinde öğrenci görüşleri de önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle deney grubuna uygulanan modelin etkisini öğrenci görüşlerinden hareketle ortaya çıkarabilmek amacıyla da deney grubu öğrencilerinden Öğrenci Görüşme Formu ile aracılığıyla veriler toplanmış ve öğrencilerin model hakkındaki görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Buna göre; öğrencilerden elde edilen verilerde öğrencilerin modelde yer alan “hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum” aşamalarından faydalandıklarını söyledikleri tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre öğrenciler artık yazmaktan korkmadıklarından, neyi nasıl yazmaları gerektiğini bildiklerinden, yazarken nelere dikkat etmeleri gerektiğini öğrendiklerinden bahsetmişlerdir. Bu durum da uygulanan modelde yer alan aşamaların öğrencilere göre yazma becerisi açısından olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna götürmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç Karatay (2011b) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir.

Öğrencilerin uygulanan modelle ilgili görüşleri incelendiğinde de, öğrencilerin nerdeyse tamamının (17) modelin kendilerine faydası olduğundan ve yazma becerilerini geliştirdiğinden bahsetmiştir. 3 öğrenci ise modelin bir yararının olmadığını söylemiştir. Gupta yer alan öğrencilerin %85’inin modelden faydalandığını söylemiş olması, modelin yazma başarısı üzerinde etkili olduğunun diğer bir kanıtıdır. Aksu (2015) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde de öğrencilerin modelden faydalandıklarını belirttikleri görülmektedir.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma başarısı ve bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan bu çalışmada, uygulanan modelin deney grubunda yer alan öğrencilerin hem yazma becerisini geliştirdiği hem de bağdaşıklık araçlarının kullanımını artırdığı ortaya çıkmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinde de yazma becerisi ve bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri açısından bir gelişim söz konusudur. Sonuçta o öğrenciler de bir eğitim almaktadırlar. Gelişimin olmaması söz konusu olamaz. Ancak bu gelişimin hangi düzeyde olduğu önemlidir. Çalışma grubumuzda yer alan iki grup da incelendiğinde deney grubu lehine çok büyük bir gelişim göze çarpmaktadır. Bu durum da modelin geleneksel eğitim anlayışı ve bu anlayışta kullanılan yöntem ve tekniklerden daha etkili olduğunu göstermektedir.

Karatay (2011b) de çalışmasında aynı sonucun ortaya çıktığını hatta geleneksel eğitim anlayışının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmedigini belirtmektedir.

5.2. Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar neticesinde; yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetinde bulunan kurumlara, eğitimcilere, yöneticilere ve araştırmacılara sunulabilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir:

Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisi çok fazla öneme sahip bir beceridir. Bu becerinin ihmal edilmesi veya dikkate alınmaması öğrencilerin kendilerini Türkçe ifade edebilmelerinde çok büyük bir engel teşkil etmektedir. Bu becerinin önemle üzerinde durulması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak bu gelişim sebat ve sabır isteyen bir süreçtir. Bu süreç dikkate alınarak yazma öğretimi yapılmalıdır.

Dil merkezlerinde geleneksel yöntemlere bağlı kalarak yürütülen yazma çalışmalarının öğrencileri istenilen seviyeye çıkarması zordur (Karatay, 2011b: 1044). Özellikle “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nde yer alan kazanımlara ulaştırabilmek bu yazma çalışmalarıyla oldukça zordur. Öğrencileri bu seviyeye çıkarabilmek için onları geliştirebilecek, potansiyellerini kullanmalarına katkı sağlayacak farklı yol, yöntem, teknik ve modeller kullanılmalıdır.

Yazma eğitiminde sadece önemli olan ortaya çıkan ürünler değil bu ürünlerin ortaya çıkmasını sağlayan süreç, şartlar ve özelliklerdir. Bu nedenle öğrencilerin ne ürettiğiyle değil de nasıl ürettiğiyle ilgilenilirse sonuçta daha iyi ürünler ortaya koymaları sağlanır. Süreç temelli yazma modelleri de öğrencilerin ortaya ne koyduklarından çok onları nasıl ortaya çıkardıklarıyla ilgilenen modellerdir. Özellikle 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, öğrencilerin yazma sürecine odaklandığı için eğitimde kullanılmalıdır. Modelin içinde yer alan aşamalar öğrencilerin bir bütün hâlinde gelişmelerine imkân sağlamaktadır. Yazma becerisinin kazandırılması sürecinde bu imkânlardan yararlanılmalıdır.

Nitelikli yazma ürünlerinin ortaya konulması kendini tam ve doğru ifade edebilmek için önemlidir. Nitelikli ürünlerde ise bazı özellikler bulunur. Bu özelliklerin temelinde metinsellik ölçütleri yatar. Bir ürüne metinsellik ölçütlerine uyduğu derecede iyi bir üründür denilebilir. Bağdaşıklık da metinsellik ölçütlerinden biridir. Bir metinde bağdaşıklık öğelerinin kullanımı metni daha anlaşılır, akıcı ve sıkılmadan kolay okunabilir hâle getirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin yazma

alışmalarında, bağdaşıklık öğelerini doğru kullanmalarının sağlanmasına dikkat edilmelidir.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, etkililiğini tam tespit edebilmek amacıyla; farklı bölgelerde Türkçe ğrenen ve farklı yerlerden gelmiş, ana dili farklı olan yabancı öğrenciler üzerinde uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*.
- Adıgüzel, F. M. (1998). *The effects of the process approach to teaching writing on Turkish students’ writing skills and overall language proficiency in efl*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ahraz, S. (2018). *Planlı yazma yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin özgün metin oluşturma erişilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı.
- Akbayır, S. (2007). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aksan, D. (1987). *Anlambilimi ve Türk anlambilimi (ana çizgileriyle)*. Ankara: DTCF Yayınları.
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim-anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksu, Ö. (2015). *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerini hazırlamalarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Aktaş, Ş. (1989). *Kompozisyon eğitimi üzerine*. Milli Eğitim Yayınları.
- Aktaş, Ş. (2015). *Anlatma esasına bağlı edebî metinlerin tahlili* (2. Baskı). Ankara: Kurgan Edebiyat Yayınları.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayınevi.
- Altuner, Ş. (2017). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve öz yeterliği ile yazma kaygısına etkisi*.

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı.

Altunkaya, F. (1987). *Cohesion in Turkish: a survey of cohesive devices in prose literature*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.

Aramak, K. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağdaşıklık araçlarının kullanım düzeyi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.

Ary, D., Jacobs, L., Razevieh, A. ve Sorensen, C. (2006). *Introduction to research in education*. Belmont, CA: Wadsworth.

Avrupa Ortak Başvuru Metni. (2001). Avrupa Konseyi. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe.

Ayata Şenöz, C. (2005). *Dilbilim: metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Aydın, İ. ve Torusdağ, G. (2014). Türkçe öğretimi çerçevesinde yazınsal bir metin çözümleme örneği olarak Refik Halit Karay'ın garip bir hediyesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(4), 109-134.

Bae, J. (2001). Cohesion and coherence in children's written English: immersion and English-only classes. *Issues in Applied Linguistics*, 12(1), 51-88.

Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). *Yazma eğitimi*. (ed. Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur). *Yabancılarla Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Balcı, H. A. (2009). *Metindilbilime kavramsal açıdan genel bir bakış*. Ankara: Bizbize.

- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2016). Yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerilerinin bağdaşıklık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Journal of Academic Studies*, 17(67), 115-127.
- Balcı, O. (2017). *4+1 planlı yazma değerlendirme modelinin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ve yazmaya karşı tutumlarını geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *TÜBAR-XIII*.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 19-30.
- Barın, E. (2009). Yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçe öğretiminde dikte ve yazılı anlatımın önemi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten* 2006/1, 21-32.
- Baş, B. ve Turhan, O. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik web 2.0 araçları: Poll Everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248.
- Başkan, A. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi öğretimi ve etkinlik örnekleri*. (ed. İlhan Erdem, Bahar Doğan ve Hatice Altunkaya). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141.
- Bayraktar, H. (2011). *The role of lexical cohesion in L2 reading comprehension*. Yayımlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Beaugrande, R., ve Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London & New York: Longman.
- Benell, T. P. (2018). *Referencing for cohesion in l2 academic writing: A corpus analysis*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Beyreli, L.; Çetindağ Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 1(4)*, 107-133.
- Biçer, N. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği süreçlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Biçer, N. (2017). *Türkçe öğretimi tarihi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Biçer, N. ve Çoban, İ. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin tutarlılık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 228-237.
- Bölükbaş, F. (2010). Metindilbilimsel çözümleme: Muzaffer İzgü'nün Yedi Uyurlar öyküsü. *Folklor/Edebiyat*, 16(63).
- Brand, A. G. (1989). *The psychology of writing: the affective experience*. New York: Greenwood Press.
- Brown, G. ve Geogerge, Y. (1983). *Discourse analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Büyükikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Büyükikiz, K. K. (2012). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(12), 69-80.
- Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013b). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.
- Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013a). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.

- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum* (6. baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. vd. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. London: Longman.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim olarak Türkçe öğretimi*. (4. Bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Calp, M. (2013). Serbest ve yaratıcı yazma tekniğine göre oluşturulan kompozisyonların yazılı anlatımın niteliği ve puanlama tekniği açısından karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8(9), 879-898.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Alfa Yayınları.
- Courson, D. V. (2001). *Effect of single trait versus multiple trait feedback on high school students writing performance*. Ph.D thesis. Arizona State University.
- Cowley, S. (2011). *Getting the buggers to write*. New York: Continuum.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 28/1*, 165-176.
- Çakır, Ö. (2003). Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *Dil Dergisi*, 122, 31-51.
- Çoban, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı. Kayseri.

- Çotuksöken, Y. (1983). Yabancıların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları yanlışlar. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı, XLVII*, 88-94.
- Demir, A. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve öğretiminde karşılaşılan güçlükler. 7. *Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Ankara.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi, IX(2)*, 177-192.
- Demirel, Ö ve Yağcı, E. (2001). *Anadolu öğretmen liseleri için öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deneme, S. (2008). *Yabancı dilde yazma becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin öğretimi ve başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Ana Bilim Dalı Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı.
- Dettra, N. (2010). *A program evaluation that explores the effectiveness of the six traits of writing on the lower school students at Merrit Island Christian School*. (Ph.D thesis). UMI Dissertation Publishing.
- Dilidüzgün, Ş. (1995). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, G. (2009). *Yabancılarla Türkçe öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılarla Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Eken, E. (2018). *Mirze Elekber Sabir'in "Hophopname" eserinde bağdaşıklık*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ardahan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 1(2)*, 51-69.

- Erdoğan, M., Marcinkowski, T. ve Ok, A. (2009): Content analysis of selected features of K-8 environmental education research studies in Turkey, 1997–2007. *Environmental Education Research*, 15(5), 525-548.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, Ö. ve Yangın, B. (2014) Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14(1): 438-459.
- Ergin, M. (2006). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Erol, H. F. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi*. (ed. Faruk Yıldırım ve Burak Tüfekçioğlu). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar-yöntemler-beceriler-uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları,
- Genç İlter, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir? *Dil Dergisi*, 163, 36-45.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12) 178-195
- Göçer, A. (2012a). Türkçe öğretmen adaylarının yetizleme çalışmalarıyla oluşturdukları metinlerde öngönderim ve artgönderim kullanımının görünümü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 241-254.
- Göçer, A. (2012b). Türkçe öğretmen adaylarının yetizleme çalışmalarıyla oluşturdukları metinlerin metinlerarasılık: dilsel metinlerin kullanımı açısından incelenmesi. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 184-195.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Görgüç, Ç. (2016). *Analitik yazma ve değerlendirmenin 6. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı. İzmir.
- Gözlet, D. (2018). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık özellikleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

- Gutwinski, W. (1976). *Cohesion in literary texts*. Mouton & Co. N.V.: The Hague.
- Günay, D. V. (2017). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya Bilim Üniversite Yayıncılık.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2016). *Anlatma teknikleri 2: uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güner, G. (2004). Türkçe kompozisyon öğretiminde (ilköğretim 2. basamağı) yazma öncesinde yapılabilecek bazı etkinlikler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(72), 225-230.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TÖMER modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güzel, A. ve Karatay, H. (2013). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Halliday, M.A.K. ve Hasan R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman Group UK Limited.
- Hamilton, A. C. (1992). *Performance assessment of personal correspondence on the development of written language use and functions in traditional and process writing second-grade classrooms*. Ph.D. thesis. Birmingham: The University of Alabama.
- Harmon, A. (2005). *An examination of students writing and the 6+1 trait™ writing model*. (MA thesis). UMI Dissertation Publishing.
- Hartman, D. ve Allison, J. (1996). *Promoting inquiry-oriented discussions using multiple texts*. In L.B. Gambrell & J.F. Almasi (Eds.). *Lively discussions: fostering engaged reading*. Newark, DE: International Reading Association.

- Hughey, J. B. (1983). Teaching ESL composition principles and techniques. Cambridge: Newbury House Publishers.
- İnce, B. (2013). *Yabancı dil öğretiminin genel ve temel ilkeleri*. (ed. Durmuş ve Okur) *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı B2. (2017). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı C1. (2017). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- İşcan (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 29-36.
- İşsever, S. (1995). *Türkçe metinlerdeki bağlantı öğelerinin metinbilim ve kullanımbilim açısından işlevleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jordan, J. (2005). *Seeing the trees within the forest: a teacher's story when implementing the six plus one writing traits model in the victoria independent school district*. Ph.D thesis. The Faculty of the College of Education University of Huston.
- Kalalı, F. (2002). *The effect of causal relationship on cohesion and recall: A research on the text processing of primary school children*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.
- Kaldırım, A. (2014). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kara, M. (2010). Gazi üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277

- Karabağ, S. ve İşsever, S. (1995). *Edinim sürecinde bağdaşıklık. IX. Dilbilim Kurultayı (25-27 Mayıs 1992) Bildiriler içinde* (s. 221-235). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları.
- Karadağ, B. F. (2017). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin anlama-anlatma becerilerine yönelik bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadağ, Ö. (2003). Türkçe öğretiminde anlatım tarzları. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)*, 13, 79-92.
- Karadeniz, A. (2015). Metin dil bilimi temelli metin çözümlemesinin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-17.
- Karakoç Öztürk, B. ve Dağıstanlıoğlu B. E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerin bağdaşıklık görünümlerinin incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 14(1), 332-354.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karatay, H. (2011a). *Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme*. (ed. Murat Özbay). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011b). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6(3)*, 1029-1047.
- Karatay, H. (2011c). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Karatay, H. (2013). *Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme*. (ed. Murat Özbay). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karatay, H. ve Aksu, Ö. (2017). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerini hazırlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 313-335.
- Karatosun, S. (2014). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*.

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı.

Karay, R. H. (2009). *Gurbet hikâyeleri -yeraltında dünya var*. İnkılâp Kitabevi.

Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.

Keçik, İ. (1992). İlkokul öğrencilerinin özet ve hatırlama metinlerinde bağdaşıklık sorunu. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 3, 71-75.

Keçik, İ. ve Uzun, L. (2003). *Türkçe yazılı ve sözlü anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Keklik, S. ve Yılmaz, Ö. (2013). 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinleri bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(4), 139-157.

Kerimoğlu, C. (2016). *Genel dilbilime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

Kıran, A. ve Kıran, Z. (2003). *Yazınsal okuma süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Kızıl Şahin, A. (2007). *A quasi experimental study on the effect of weblog integrated process approach on efl students' writing performance, autonomous learning and perceptions*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Batı Dilleri ve Edebiyatı Anabilim Dalı Uygulamalı Dilbilimi Yüksek Lisans Programı.

Kızılaslan, İ. (2010). Yabancı dil öğretmen yetiştirme sürecinde kültürlerarasılık. *Milli Eğitim*, 185, 81-89.

Koban Koç, D. (2015). *Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde beceri önemi*. (ed. Arif Sarıçoban). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Koç, A. A. (1992). Eğitim düzeyinin anlatı yapısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 275-296.

Koç, F. Ş. (2018). *Analysis of thematic patterns and cohesion in efl learners' argumentative essays*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı.

- Koç, N. (1993). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Koçbaş, D. (2006). *Expository writing in Turkish: a rhetorical approach to coherence and cohesion*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Ana Bilim Dalı.
- Kozlow, M. ve Bellamy, P. (2004). *Experimental study on the impact of the 6+1 trait writing model on student achievement in writing*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Kumanlı, M. S. (2016). Türkçe sözlükte eşdizimliliklerin gösterilişi. *Gazi Türkiyat*, 18, 195-204.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Kuş, A. ve Bakır, N. (2013). Yabancı dil öğretiminde beyin temelli tekniklerle yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 8 (10). 395-403.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı.
- Mantı, M. İ. (2017). *Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında bağdaşıklık (Kahire örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6(1), 9-25.
- Mcguire, D. W. (1995). *A comparison of scores on the kansas writting assessment for word-processed and hand-written papers of eleventh-graders*. Ph.D thesis. Kansas State University.
- McMillan, J. H., ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence-based inquiry* (7th ed.). Boston: Pearson.

- MEB. (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, (Çev.Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-356.
- Mısırlı, G. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı metinlerinde bağdaşıklık bağıntısı görünüşleri: Bir durum çalışması örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Ana Bilim Dalı Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Bilim Dalı.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Myers, D. G. (1993). The rise of creative writing. *Journal of the History of Ideas*, 54(2), 277-297.
- Olson, A. A. (2004). *Teaching writing effectively: Using the six traits with process approach to writing*. MA thesis. The Faculty of Pacific Lutheran University.
- Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Onan, B. ve Baş, B. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımlarında deyim kullanımı: Hatay ve Sivas örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12) 113-139.
- Onursal, İ. (2003). *Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık*. (ed. Kıran A., Korkut E. ve Ağildere S.). *Günümüz Dil Bilim Çalışmaları*. Ankara: Multilingual Yayınları, 121-133.
- Oral, G. (2014). *Yine yazı yazıyoruz -okulda/işyerinde/evde kullanılabilecek yaratıcı yazı etkinlikleri ve kuramsal temelleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006) *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Yayınevi.
- Özbay, M. (2007) *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Yayınevi.
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış

doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı.

Özdemir, B. ve Özbay, M. (2016). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 261-276.

Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1977). *Yazmak sanatı: kompozisyon*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Özhan, D. (2004). *Using Grice's cooperative principle and its maxims for analyzing coherence: A study on academic writing*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özkan, B. (2004). Metindilbilimi, metindilbilimsel bağdaşıklık ve Haldun Taner'in "Onikiye Bir Var" adlı öyküsünde metindilbilimsel bağdaşıklık görünüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 167-182.

Özkan, B. (2014). Türkiye Türkçesi eşdizim sözlüğünün sayısallaştırılması, *Türkçe üzerine derlem dilbilim uygulamaları*. Adana: Karahan Kitabevi.

Özkara, Y. (2007a). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim A.B.D. Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

Özkara, Y. (2007b). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir araştırma. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 131-141.

Özşavli, G. (2016). *Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarının bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Öztürk, J. (2003). İlköğretim ikinci kademesi Türkçe kitaplarının dil bilgisi bölümlerinin değerlendirilmesi. *Güneyde Kültür*, 14(138).

Öztürk, J. (2015). A case study on resolving the conceptual contradiction in grammar teaching through questions and images. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (31), 230-241.

- Öztürk, J. ve Ömeroğlu, A. F. (2015). Dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarının kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 69-86.
- Paquette, K. R. (2008). Integrating the 6+1 writing traits model with cross-age tutoring: an investigation of elementary students writing development. *Literacy Research and Instruction*, 48(1), 28-38. Doi:10.1080/19388070802226261
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newsbury Park, London, New Dehli: Sage Publications.
- Seçkin, P.; Arslan, N. ve Ergenç, S. (2014). Bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 340-353.
- Selanikli, E. (2015). *4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin performans görevlerini ve proje ödevlerini hazırlamalarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.
- Sever, E. ve Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım-noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 243-259.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 75-78.
- Spandel, V. (2005). *Creating writers through 6- trait writing assessment and instruction*. New York: Pearson Education, Inc.
- Stefan, C. A. (2013). *Romanya'da Türkçe öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı.

- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşığüzel, S. (2004). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında öğretici nitelikteki metinlerdeki eşdizimsel örüntülerin görünümü. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 125, 72- 87.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXVII, 621-643.
- Tiryaki, E.N. (2013) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Toklu, O. (2003). *Dilbilime giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tomalin, B. ve Stempleski, S. (1993). *Culturel awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(2), 274-290
- Torusdağ, G. ve Aydın, İ. (2017). Metindilbilim ve örnek metin çözümlemeleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tosun, C. (2006). Yabancı Dille Eğitim Sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42.

- Traugher, B. K. (1998). *The effects of handwriting and word processing fonts on six-trait analytical scoring of direct writing assessment*. Ph.D thesis. University of Kansas.
- Türkben, T. (2018). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 961-986.
- Uzun, L. S. (1995). *Orhon yazıtlarının metindilbilimsel yapısı*. Ankara: Simurg Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Uzun, M. (2016). *Nazan Bekiroğlu'nun "nar ağacı" adlı romanında bağdaşıklık ve bağdaşıklık ekseninde bir söz varlığı çözümlemesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online (Elementary Education Online)*, 8(3), 651-665.
- Ünsal, G. (2008). Yazma öğretimi. *Dil Dergisi*, 142, 46-60.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitabevi.
- Yağcı, G. (2017) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Belarus örneği. *Belleten*, 65(1), 191-199.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. Ç. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde planlı yazma ve değerlendirme modelinin yazma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Yıldırım, S. (2016). *B1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatımlarının bağdaşıklık düzeyleri (Gazi Tömer örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı.

Yıldız, C.; Okur, A.; Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık,

Yılmaz, M. ve Aklar, S. (2015). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı*, 223 – 234.

Yılmaz, Ö. (2012). *11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Zamel, V. (1987). Recent research on writing pedagogy, *TESOL QUARTERLY*, 21, 697-715.

Zor, B. M. (2006). *Using Grice's cooperative principle and its maxims to analyze problems of coherence in Turkish and English essays*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Zülfükaroğlu, E. (2016). *Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metinlerinde tutarlılık, bağdaşıklık ve metin elementleri: Mersin Üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

EKLER

Ek-1: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinden Alınan İzin Belgesi



T.C.
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

Sayı :12957821.302.08.01/ 96
Konu :Yakup ALAN İzin

07/04/2017

İLGİLİ MAKAMA

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora öğrencisi olan Öğr. Gör. Yakup ALAN'ın "4+1 Planlı Yazma Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerisi Üzerine Etkisi" isimli doktora tez çalışması için Müdürlüğümüzde yaptığı çalışmalar Müdürlüğümüz izni ve bilgisi dahilinde yapılmaktadır.

Bilgilerinize arz/rica ederim.


Dr. Öğr. Üyesi Nurşat BİÇER
Müdür

Ek-2: Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

4+1 PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ		Hayır	Kısmen	Evet
		(1)	(3)	(5)
1. HAZIRLIK	1. Yazısının bir konusu vardır.			
	2. Yazısının anahtar kelimelerini, temel kavramlarını belirlemiştir.			
	3. Yazısının konusunu sınırlandırmıştır.			
	4. Yazısının bir amacı (ana düşüncesi) vardır.			
	5. Yazısının belli bir hedef kitlesi vardır.			
	6. Yazısı ile ilgili araştırma yapmıştır.			
	7. Yazısı ile ilgili farklı kaynaklardan yararlanmıştır.			
	8. Yazısı ile ilgili topladığı bilgileri düzenlemiştir.			
2. PLANLAMA	9. Yazısına uygun bir yazma planı oluşturmuştur.			
	10. Yazısının ana ve alt başlıklarını belirlemiştir.			
	11. Yazısının giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini belirlemiştir.			
	12. Yazısının bölümleri arasında bütünlük vardır.			
3. GELİŞTİRME	13. Yazısının tür özelliklerine uygun giriş yapmıştır.			
	14. Yazısında ana düşüncüyü yardımcı düşüncelerle desteklemiştir.			
	15. Yazısında düşüncüyü geliştirme yollarından yararlanmıştır.			
	16. Yazısının bölümleri arasında uygun geçişler yapmıştır.			
	17. Yazısında anlaşılmayan bölüm yoktur.			
	18. Yazısında gereksiz ayrıntılara yer vermemiştir.			
	19. Yazısının her bölümünde ilgi uyandıran bir bilgi, düşünce veya olay vardır.			
	20. Yazısını etkileyici bir şekilde bitirmiştir.			
4. DÜZELTME	21. Yazısında düşünce veya olaylar birbiriyle tutarlı sıralanmıştır.			
	22. Yazısında kullandığı cümlelerde anlatım bozukluğu yoktur.			
	23. Yazısında neden-sonuç, amaç-sonuç ilişkileri doğru kurulmuştur.			
	24. Yazısında bağlama uygun sözcükler kullanmıştır.			
	25. Yazısında noktalama işaretlerini doğru kullanmıştır.			
	26. Yazısında yazım yanlışları yoktur.			
5. SUNUM	27. Yazısını türün özelliklerine uygun düzenlemiştir.			
	28. Yazısında düzgün, okunaklı bir yazı kullanmıştır.			
	29. Yazısında sayfa düzenine dikkat etmiştir.			
	30. Yazısında kullandığı başlık ve görseller ilgi çekicidir.			

(Karatay, 2013: 44)

Ek-3: Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği

4+1 PLANLI YAZMA VE ÖZ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ		Hayır (1)	Kısmen (3)	Evet (5)
1. HAZIRLIK	1. Yazımın bir konusu vardır.	(1)	(3)	(5)
	2. Yazımın anahtar kelimelerini, temel kavramlarını belirledim.	(1)	(3)	(5)
	3. Yazımın konusunu sınırlandırdım.	(1)	(3)	(5)
	4. Yazımın bir amacı (ana düşüncesi) vardır.	(1)	(3)	(5)
	5. Yazımın belli bir hedef kitlesi vardır.	(1)	(3)	(5)
	6. Yazımla ilgili araştırma yaptım.	(1)	(3)	(5)
	7. Yazımla ilgili farklı kaynaklardan yararlandım.	(1)	(3)	(5)
	8. Yazımla ilgili topladığım bilgileri düzenledim.	(1)	(3)	(5)
2. PLANLAMA	9. Yazıma uygun bir yazma planı oluşturdum.	(1)	(3)	(5)
	10. Yazımın ana ve alt başlıklarını belirledim.	(1)	(3)	(5)
	11. Yazımın giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini belirledim.	(1)	(3)	(5)
	12. Yazımın bölümleri arasında bütünlük vardır.	(1)	(3)	(5)
3. GELİŞTİRME	13. Yazımın tür özelliklerine uygun giriş yaptım.	(1)	(3)	(5)
	14. Yazımda ana düşüncüyü yardımcı düşüncelerle destekledim.	(1)	(3)	(5)
	15. Yazımda düşüncüyü geliştirme yollarından yararlandım.	(1)	(3)	(5)
	16. Yazımın bölümleri arasında uygun geçişler yaptım.	(1)	(3)	(5)
	17. Yazımda anlaşılmayan bölüm yoktur.	(1)	(3)	(5)
	18. Yazımda gereksiz ayrıntılara yer vermedim.	(1)	(3)	(5)
	19. Yazımın her bölümünde ilgi uyandıran bir bilgi, düşünce veya olay vardır.	(1)	(3)	(5)
	20. Yazımı etkileyici bir şekilde bitirdim.	(1)	(3)	(5)
4. DÜZELTME	21. Yazımda düşünce veya olayları birbiriyle tutarlı sıraladım.	(1)	(3)	(5)
	22. Yazımda kullandığım cümlelerde anlatım bozukluğu	(1)	(3)	(5)
	23. Yazımda neden-sonuç, amaç-sonuç ilişkilerini doğru kurdum.	(1)	(3)	(5)
	24. Yazımda bağlama uygun sözcükler kullandım.	(1)	(3)	(5)
	25. Yazımda noktalama işaretlerini doğru kullandım.	(1)	(3)	(5)
	26. Yazımda yazım kurallarına dikkat ettim.	(1)	(3)	(5)
5. SUNUM	27. Yazımı türünün özelliklerine uygun düzenledim.	(1)	(3)	(5)
	28. Yazımda düzgün, okunaklı bir yazı kullandım.	(1)	(3)	(5)
	29. Yazımda sayfa düzenine dikkat ettim.	(1)	(3)	(5)
	30. Yazımda kullandığım başlık ve görseller ilgi çekicidir.	(1)	(3)	(5)

(Karatay, 2013: 45)

Ek-4: Kişisel Bilgi Formu

(Büyükkız, 2011)

Sevgili Öğrenciler,

Elinizde bulunan bu form, “4+1 Planlı Yazma Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine ve Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyleri Etkisi” adlı doktora tezinde kullanılacaktır. Bu çalışma B2 ve C1 seviyesinde 4+1 Planlı Yazma Modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerileri ve bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu formda sizlere kendinizi tanıtmaya yönelik sorular sorulmaktadır. Sorulara doğru cevaplar vermeniz araştırmanın güvenilirliğini arttıracaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Yakup ALAN

1. Ülkeniz:

2.Cinsiyet:

a) ☐ Kız b) ☐ Erkek

3. Yaş:

4.Ana diliniz :

5. Türkçeyi öğrenme amacınız nedir?

a) ☐ Lisans b) ☐Yüksek Lisans (Master) c) ☐ Doktora d) ☐ İş
e) ☐ Diğer: (Belirtiniz.)

6. Türkiye’ye gelmeden önce veya TÖMER’den önce Türkçe eğitim aldınız mı?

a) ☐ Evet b) ☐ Hayır

7. Sizce Türkçe öğrenmek zor mu?

a) ☐ Evet b) ☐ Hayır

8. Türkçe kitap, gazete ve dergi okuyor musunuz?

a) ☐ Evet b) ☐ Hayır

9. 8. soruya cevabınız “evet” ise ne kadar sıklıkta okuyorsunuz?

☐ Hemen hemen her gün

☐ Haftada birkaç defa

☐ Ayda bir birkaç defa

10. Türk televizyon kanallarını izliyor musunuz?

a) ☐ Evet b) ☐ Hayır

11. 10. Soruya cevabınız “evet” ise en çok izlediğiniz programlar hangisi veya hangileri?

a) ☐ Haber b) ☐ Spor c) ☐ Magazin d) ☐ Film- Dizi

Diğer..... (Belirtiniz.)

12.Yazma dersi dışında Türkçe kompozisyon, Şiir, günlük, hikâye vb. yazıyor musunuz?

a) ☐ Evet b) ☐ Hayır

13.En çok zorlandığınızı düşündüğünüz beceri hangisi veya hangileridir.

a) ☐ Okuma b) ☐ Yazma c) ☐ Konuşma

d) ☐ Dil bilgisi e) ☐ Dinleme

14. En iyi olduğunuzu düşündüğünüz beceri hangisi veya hangileridir.

a) ☐ Okuma b) ☐ Yazma c) ☐ Konuşma

d) ☐ Dil bilgisi e) ☐ Dinleme

15. Bildiğiniz Diller Bu Dildeki Yazma Düzeyiniz Hakkındaki Düşünceniz

1..... Zayıf () Orta () İyi ()

2..... Zayıf () Orta () İyi ()

3..... Zayıf () Orta () İyi ()

16. Ne kadar zamandır Türkiye’de yaşıyorsunuz?

a) ☐ 0 – 6 Ay

b) ☐ 6 Ay – 1 Yıl

c) ☐ 1- 3 Yıl

d) ☐ 3 Yıl Ve Üstü

17. Ne kadar sıklıkla ve ne kadar süreyle internete giriyorsunuz?

☐ Hemen hemen her gün ☐ 1 -3 saat ☐ 3 – 6 saat ☐ 6 saat ve üstü

☐ Haftada birkaç defa ☐ 1 -3 saat ☐ 3 – 6 saat ☐ 6 saat ve üstü

☐ Ayda bir birkaç defa ☐ 1 -3 saat ☐ 3 – 6 saat ☐ 6 saat ve üstü

☐ Hemen hemen hiç

18. İnternette dolaştığınız sayfalar çoğunlukla hangi dilde?

☐ Türkçe

☐ Ana dilim

☐ Bildiğim diğer dil(ler) Belirtiniz

19. E-mail yazarken en çok kullandığınız dil hangisidir.

☐ Türkçe

☐ Ana dilim

☐ Bildiğim diğer dil(ler) Belirtiniz

20. Cep telefonunuzla kısa mesaj gönderirken en çok kullandığınız dil hangisidir.

☐ Türkçe

☐ Ana dilim

☐ Bildiğim diğer dil(ler) Belirtiniz

Ek-5: Ölçeklerin Kullanımı İçin Alınan İzin Belgesi

İzin hk.

Gelen Kutusu x



yakup alan <alanyakup@gmail.com>



Alınan HALİT

Sayın hocam merhaba, öncelikle nasılsınız?

Sayın hocam, "4+1 Planlı Yazma Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerisi ile Yazılı Anlatımlarında Bağdaşıklık ve Tutarlılık Düzeyleri Üzerine Etkisi" isimli doktora tez konusu üzerine çalışmaktayım. İzininiz olursa "4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği" ile "4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği" isimli çalışmalarınızı tezimde kullanmak istiyorum. Saygılar sunar iyi günler dilerim.

...

HALİT KARATAY <halitkaratay@gmail.com>



Alınan ben

Yakup merhaba,
Kullanabilirsin. izin yazısını bilahare gönderirim.

Ek-6: Deney Grubu Ön Test Kompozisyon Örnekleri

Örnek 1:

Gelecek hafta kapadokya'ya gideceğim orada beş gün kalacağım ama hâla bavulum hazır değil. ben onu yarın hazırlamaya başlayacağım. kapadokya hava durumuna göre ince ve biraz kalın elbisesi yanına alacağım çünkü orada gündüz hava sıcak oluyor ama akşam gelince soğuk oluyor ben orada birkaç gün sadece kalacağım bu yüzden çok eşya almayacağım diş fırçası, kulaklık, kozmetik, ayakkabı, tarak ve aksesuar. orada otelde kalacağım bunun için sadece kıyafetlerim alacağım. uşakla gideceğim bu yüzden önemli evrakları unutmamalıyım. yolculuğumun sebebi balon binmek çok duydum ve internette gördüm ve onu denemeyi istedim bunun için internette baktım hangi şehirde balon binmek var ve sonunda kapadokya seçtim ayrıca kapadokya'da bir çok turist ve miras yerleri var, orada yerin altında cin şehri var onu görmeyi çok merak ediyorum. kapadokya'daki doğanın özelliği; orada volkanik kayaları var, kırmızı vadisi ve birçok yerin altında yerleri buna ek olarak kapadokya'da çok müze ve kilise tarihi var bunun için kapadokya tercih ettim. orada bir kardeşim var onunla anlaştım ve beraber dolaşma programı koyduk. ancak bavulum düzenmeyi yetiştiririm.

12

Örnek 2:

Her insanın başka bir şikri vardır.

Mutlaka ^{yolculuğa} ~~götürme~~ çıkma den önce bir hazırlık var.

Benim için ise yolculuğa çıkmadan önce bütün

hazırlıklarımı hazırlıyorum. Öncelikle içecekleri ve

giyecekleri çantama koyuyorum. Çünkü bütün

yolculuk uzun sürer, ~~ve~~ uzun sürünce sok aç

olurum ve susarım. Yolculuk yaparken en az

iki kez ~~giyiyorum~~ giyiyorum.

Elbiselerim ise ^{gideceğimin} ~~gideceğim~~ yerinin hava durumuna göre

alıyorum. Eğer soğuksa kalın kıyafetleri alıya-

rum veya sıcaksa ince kıyafetlerimi alırım.

Yolculuğum sokb sürerse tren makinesi, ~~taraf~~

partümüne, saatlerime, iki tane ayakkabı ve bir

tane terlik ~~ve~~ Güneş kremi evimde almama gerek

çok gıderem yerdan ~~ve~~ satın alabilirim. Sars

jöltesi almıyorum çünkü sarsına zarar veriyor.

Örnek 3:

Ben iki hafta sonra Gaziantep'e gideceğim. Akrabalarım ziyaret için. Gaziantep'te 10 gün kalacağım. Kardeşimin evinde kalacağım. Gaziantep'e sık mada önce küçük bavul hazırlayacağım. Bavulda eşyalarım koyacağım. Örneğin siyah bir pantolon, etek, bluz, ayakkabı, aksesuarlar, güneş gözlüğü, güneş kremi, tarak, şallar alacağım. Ayakkabı eşyalarım kırılmemesi için ufak kutularda koyacağım. Aksesuarlar ayrı poşetlere koyacağım. Güneş gözlüğü, güneş kremi ve tarak ayrı poşetlere koyacağım. Fotoğraf makinesi alacağım. Bu kadar eşyalar yetineceğim, çünkü Gaziantep'te her şey vardır. Eğer Gaziantep'e gitsem alışveriş merkezine gideceğim. Dülük baba bahçesine gideceğim. Hayvanat bahçesine ve sanko Park alışveriş merkezine gideceğim. Pazar günü hep beraber ailece yeşil vadi bahçeye gideceğiz. Fotoğraf çekmeliyim anı kalıyor için.

Örnek 4:

Her hangi bir insan seyahate çıkmak için, ilk olarak turizm yer seçmelidir, diyelim ki ben Antalya gitmek istiyorum, öncelikle o şehir nasıl bir şehirdir düşünmeliyim. Eğer ailemimizi o şehir beğen diyse oraya gidiyoruz, beğenmediyse başka bir şehire gidiyoruz, Neyse şu an ailemle marsine gitmeye kara verdik. Çünkü marsin güzel ve iyi bir ~~şeh~~ şehir ve bütün akrabalarımız orada yaşıyorlar, Eşyalarımız hazırlanmaya başladık, Annem kardeşlerimden tatil programınızla ilgili gerekli eşyaları bir kâğıda ~~yaz~~ yazmalarını istedi, ben düşünmeye başladım Neler almalıydım ve Neler almamalıydım, sonra ben kendim kendimi sormaya başladım kalın kıyafetleri ~~al~~ almaya mecbur değilim, sadece ince kıyafetleri almak zorundayım, Neyse evden çıktık ve yola çıktık, biz yoldayken arabanın lastiği battı ve yolda kaldık, Babam heme benden bakmadan stepne getirmemi istedi, ben dedim emri edersin babam korban olurum seni.

Ben hemen araba arkasına gittim bakaca astım
lastik ~~sıkartım~~ bakacdan sıkartım yıdığadım
yine stepne patlamış ~~çok~~ tatlı yedik dedim, babam
yanına gittim söyledim durum böyle böyle,
bundan sonra bekledik bekledik canımız
sıktı. Pismanmaktan.

Örnek 5:

D10

seyahate çıkmadan önce mutlaka plan yapıyoruz. Yeri seçmek için bir araştırma yapıyoruz. Yere gitmeden önce acentalardan bilgi topluyoruz. Kendimizi ve eşyalarımızı hazırlamaya başlıyoruz. Seyahate çıkmadan önce orada kaç gün kalacağımız, nereye gideceğiz, neler yapacağımız, nerede kalacağımız düşünüyoruz. Seyahat etmek için bir alışveriş listesi yapıyoruz çünkü seyahat etmek her zaman insana her şeyi unutturabilir. Başvurumuzu hazırlarken seyahat edeceğimiz yeri ve o yerin hava şartlarını iyi araştırıyoruz. Gideceğimizi yere soğuksa kalın, sıcaksa yalıtık kıyafetler alıyoruz. Seyahatimizi boyunca ihtiyacımız olabilecek bunları seyahatten önce hazırlıyoruz. Şampuan, havlu, sabun, ıslak mendil, diş fırçası, diş macunu, terlik, uykü, rahat kıyafetler ve rahat ayakkabıları seçiyoruz. Seyahate çıkmadan önce güzel bir otelde rezervasyon yapıyoruz. Gideceğimizi yere ulaşmak için uçağı tercih ediyoruz. Çünkü arabadan daha hızlı ve rahat. Uçakta rezervasyon yaptırdıktan önce hava durumuna bakıyoruz. Yurt dışına çıkarken önemli eşyaları alıyoruz kimliğimizi, pasaportumuzu, biletimizi yanımıza alıyoruz. Yeterince nakit para alıyoruz. Allah'tan hoşvullu bir seyahat dileriz.

Örnek 6:

2 yıl önce İstanbul'a gittik ve Bursa'ya uğradık.

Ama seyahate çıkmadan önce büyük bavulu hazırlamalıyız.

Şimdiye kadar hangi kıyafet ve ayakkabılar almamı gerekli bilemiyorum, ama şimdi annem bana yardım edebilir.

Annem hangi eşya, ayakkabı ve kıyafetler seyahat için ne alabiliriz acaba...

İlk olarak önemli eşyaları hazırlayabiliriz önceğin; yüzmek için tişört, güneş gözlüğü, güneş kremi / kaydırak ama bu nasıl taşıyabiliriz. Anneme bu gerek yok çünkü orada yeni kaydırak kiralayabiliriz.

Tamam kızım yüzmek için bitirdik. Kızım otelc iirmek için rezervasyon yaptın mı?

Hayır annem, çünkü babamı sordum. Babam bana "Kızım deniz yanına bir ev kiralık alacağız" diye cevap verdi.

Peki, mutlaka ev döşemeyi alacağız. Dolayısıyla sok eşyalara gerek yok. Sadece bavulumuz yeterli.

Ooo annem özel eşyalarımı almadım şimdi bavulumuzda koyarsa kırabilir. Bu yüzden küçük çantada hazırlanacağım.

Kozmetik eşyalar, saç spreyi ve telefonumu şarjı koydum.

Tamam annem haftalık görmek için her şeyi hazırladık.

Bu şekilde seyahat hazırlamak için yaptık.

D 12

Örnek 7:

- Beş yıl önce ailemle seyahata çıktık , okul bitikten sonra babam karar verdi ve bize söyledi " yaz tatilinde Palmiraya beraber gideceğiz " eğlencili bir seyahat için Plan yaptık ve beraber konuştuk Palmiraya gitmek için neler yapmamız lazım ?

Palmira kasabamızdan çok yakın değil , çünkü Palmira benim şehrimde yer alır . Bu yüzden babamın arabasıyla gittik .

Orada tam bir hafta kaldık bunun için çok esya aldık ve her kişi kendisine vabul aldı .

Seyahat çıkmadan önce tatil Planımıza göz atalım :

- Hava durumu : Palmira'nın iklimi çok sıcak , bu yüzden hafif ve ince kıyafetler ve ayakkabılar almamız lazım , en fazla üç çift kıyafetler aldık , orada her 2 gün farklı kıyafet giydik , tabii Şapkalar , güneş kremi ve terlikler unutmadık .

- Elektronik eşyalar : Sırt çantamıza yada kol çantamıza bazı önemli elektronik eşyalarımız koyduk , (cep telefonu , kamera , fotoğraf makinesi ve en önemli şey şarj telefonu ...).

- İlaç : Sürekli kullandığımız ilaçlarımız aldık , baş ağrısı ve mide ağrısı ibadet ihmal etmedik .

- Çocuklar için birçok bir kaç oyunlar aldık , battaniyeler ve çarşaflarımız aldık .

Orada rezarasyon yapmadık çünkü Orada amcam yaşıyor . bu nedenle ev malzemeleri ve yemek malzemeleri almadık , Orada her şey var .

Tabii temizlik unutmadık , seyahat çıkmadan önce temizlik .

Yaptık , Çöplerimiz attık , Sifeklerimiz Suladık ve Camı - Kapağı
Kapatmışımıza emin olduk , en son şey yaptık elektrik söndürdük
ve seyahat başladık.

Ek-7: Kontrol Grubu Ön Test Kompozisyon Örnekleri

Örnek 1:

Seyahete çıkmak için uygun bir bavul hazırlamak
gerekir. Genelde insanlar Seyahatten önce çok heyecanlıyor-
lar. Çünkü hem bavul hemde eşyaları sevmektedir.
Hava durumuna göre kıyafetleri seçiyoruz. Uzun yada kısa
kış ise Seyahat. Bence de küçük bir menü hazırlıyoruz.
Çok önemli bir şey unutmamalıyız. Bavul ağırlığı.
Ben Seyahat yapmadan önce üç gün bavul hazırlıyoruz.
Yeni bavullar, güneşli kremi satın alıyoruz.
Dikkatle kıyafet seçiyoruz. Saç kurutma makinesi, ve
fotoğraf makinesi benim için onları çok önemlidir.
Rahat Seyahat yaparsanız rezervasyon yapmalıyız.
Otel, uçak, araçlar ... vb. Oraya hangi eşyalar
ihtiyacınız olacak? Bunlarda düşünüyoruz ve hepsini
bir ^{araya} yer topluyoruz. Topladıktan sonra bavula koyuyoruz ve
tek tek kontrol ediyoruz. Mükemmel bir plan yapmalıyız
geçerli yerler sevmeliyiz. mesela doğal, kültür ve tarihi yerleri.
Sikilmamak için. Günlük program yapıyoruz örnek verayın
namaz vakti, dinleme vakti ... vb. Güzel bir Seyahat.

her Zaman yapıyorum, yani Seyahat vakti arkadaşlarına

haber veriyorum ve hep beraber gidiyoruz. Bu adımlar

yaparsak çok iyi Seyahat yapabiliriz

Örnek 2:

23

DEPS	TARİH:
YER:	GÜN:

Sabah kış geçti, ilk bahar geldi. Hava ıslanmaya başladı. Şimdi Nisan ayındayız. Nisan'da çiçekler açar, her yer yeşerir! ~~Bence~~ Bence bu güzel havada tatile çıkmalıyım. Ama tatile ~~çıkamam~~ önce planlamam gerekir. Acaba tatilimi hangi şehirde geçireyim? Akdeniz bölgesinde mi? ya da Karadeniz bölgesinde mi? Birkaç gün düşündükten sonra Karadenize gitmeyi tercih ettim. İlk önce bir otelde rezervasyon yaptırmalıyım. İnternette bir kaç otelleri araştırdım. Trabzon'da en uygun otelde bir haftalık rezervasyon yapturdum. Yarın tatilim başlayacak bunun için bugün alacağımın eşyaları çantaya koymalıyım. Güneş ışığından korunmak için yanımda güneş kremi ve güneş gözlüğü almayı unutmamalıyım. Trabzon çok güzel olduğu için elbette fotoğraf makinesi de almalıyım. Orada bol bol fotoğraf çekerim. Yanımda yaz kıyafetleri ve birkaç bika almak istiyorum. Çünkü Trabzon'da akşam bir serinlik oluyor. Orada alışveriş yapmak istiyorum bu nedenle buradan fazla kıyafetler almalıyım. Bavalıma karışık olmaması için eşyaları düzenli bir şekilde koymalıyım. Böylece çok rahat bir tatil geçireceğim.

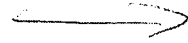
Örnek 3:

K4

Seyahate hazırlama

Bu yaz tatilinde Mersin'e gideceğim, ama gitmeden önce gideceğim yerler hakkında bir plan yapıyorum. öncelikle akrabalarıma ziyaret edeceğim. Sonra da birlikte Sahile gideceğiz, orada üç gün kalmayı düşünüyorum.

Az önce garşidan ne büyük ne küçük bir koval satın aldım ve şimdi doldurmaya başladım. Yanımda sadece gereklive önemli eşyalar götüreceğim, Akrabalarima küçük ve kıymetli hediyeler alıyorum, birazdan sonra internete gireceğim ve ucuz, konforlu ve hızlı bir şirketten bir bilet satın alacağım. Sonra da garşıya tekrar sükman gerekir çünkü bazı eşyaları satın almıştı unuttum, en önemlisi güneş malzemeleri ve güneş kremi. Sonra da telefonuma internet yükleyeceğim çünkü haritaya yolculukta çok önemli (Google Maps). Tabii ki, güzel anıları unutmamak için Fotoğraf



Örnek 4:

29

"Seyahatim" için

Seyahate gitmek için hazırlanmamız gerekir plan yaptık

Suuna bilet almamız gerekir, bu kurala uyuyoruz

Kaynakçılar, kuyumcular ve diğer yerlerde alışverişlerimizi

görmek için

mesela biz geçen yıl arkadaşlarımızla Seyahat yaptık Seyahat

gelmek önce detaylı bir plan yaparak önce seyahat için

büyük Santalar aldık, sonra için sos kurulum makinesi, fırın

makinesi, plaj Santası değil kışkırtıcı

arkadaşlarım da benim alışkanlıklarına göre alışkanlıklar

bir say fazla o da deniz gıcığı ve snorkel

suuna ben yazmayı seven alışkanlıklar aldık sonra kışkırtıcı

gibi rezervasyon yaptık, sonra önce dinlendik Santalarımızı

hazırlamak için, ilk olarak suuna ve uygun elbiselerimizi

ve elzemli bir şekilde Santamıza yerleştirirdik

ertesi gün erken kalktık ve kışkırtıcı gidip otobüse bindik.

Örnek 5:

DERS :	TARİH:
KONU :	GÜN : 26

Seneye bayansa çok yağurdum, çok da yargındım.
Nihayet yaz geliyor ve artık dinlenme zamanı.
Yazın kafamda ki karışıklardan kurtulmak için seyahate
çıkma kararı verdim, gideceğim yeri seçmek kolay
değildir, o yüzden ailemin ve arkadaşlarımin görüşlerini
sormak istedim, sardıktan sonra ailemle karadenize
gitme kararı verdim.
uçak biletlere, otel rezervasyonu, gideceğimiz yerleri
her şeyi tam yerinde ayarladık ve her şey hazır
oldu.
Günler geçerken dört gözle tatilin olmasına bekliyordum.
Sınavımızı yaptık çok şükür çok iyi geçti, "İşte
böyle rahat rahat tatilimizi geçirebiliriz" kendime
söyledim.
Tatil günlerine geldik, artık bavulun düzeltilmesinin zamanı
oldu.
İlk önce yanına ne alacağımı bilemiyordum ve karar sızdım
sonra da kendi kendime kendimle oturdum bir az
düşündüm.
arada 10 gün kalacağıma göre çok fazla kıyafetleri
almamam lazım.
Sadece 2 elbise, 3 pantolon, 4 gömlek, 1 ötek, 1 renkli
ayakkabı, 1 siyah 1 de beyaz alacağım, 3 şanta ve
5 başörtüsü alacağım, bir de bir spor kıyafetleri
ile spor ayakkabı almak istiyorum çünkü sabahları o
güzel havalarda yürüyüş yapmak isterim.
Şimdi kıyafetlerin düzeltilmesini bitirdim, ondan sonra başka
şeylerle uğraşmayı başladım: Sabun, şampuan, saç makinesi
gibi şeylere düşünme gerekmiyor, çünkü otelde her
şey vardır.
Sadece güneş kremi, aksesuarlar, ilaçlar (ösir kesici, yara
bantı v.b.).
En önemli bir şey daha götürmeliyim (kamera).
Bu şekilde her şey hazır oldu, bize iyi yalculuklar,
Size de iyi günler.

Örnek 6:

220

Ben oradan seyahate gidiyim, Seyahat için önemli şeyler var onları
unutmamalıyım iş giysisi, gömlek, pantolon, havlu, parfüm, koraş,
terlik, kolar, kase, çakı, şarj aleti, sırt çantası, sıvı sabun, gözlekle
bunları his unutmamalıyım çünkü seyahat için bunlar temeldir.
Ama yere göre farklı bir şey almalıyım mesela balık tutmak için
çadır, olta, balık, balık yemi, illa, sepet balık için alıyorum.
İş için para, laptop, kalem, kupa, sigaralar, akıtları, faturalar,
hesap defteri, kayıt defteri bunları alıyorum. Piknik için
izgaralar, mangal malzemeleri, baharat, güneş gözlüğü, gitar, top
alıyorum. Safari için tüfek, teleskop, çadır, bil, ışıldak bunları
alıyorum. Tabi dünyada başka seyahatler var ama ben sadece
bunları alıyorum.

Ek 8: Deney Grubu Son Test Kompozisyon Örnekleri

Örnek 1:

İyi Bir Toplum Olalım Suçları Azaltalım

DS 9

Dünya çapında her geçen gün suç oranı artıyor. Suçlar artınca daha kötü bir toplum haline geliriz. Gelişmiş ve modern bir toplum olmak istersek toplumumuzdaki suçları azaltmalıyız.

Ama nasıl? Size fikirler vereceğim.

Hep şöyle diyoruz "Ağaç yaş iken eğilir." Yani çocuklarımızı küçükken iyi bir şekilde yetiştirirsek büyüyünce suç işleme ihtimali çok azdır. Çünkü küçüklüğünden beri iyi ve kötü olan şeyleri bilirler.

Peki büyüklere ne yapacağız? diye bir soru sorabilirsiniz ve bazılarımız suç işleyen kişilerin kötü insanlar olduğunu düşünüyor. Aslında kötü insanlar değildir. Doğamız gereği iyidir çünkü. Ama kim bilir hangi zor durumlarda kaldı. Kimse kötü olmak istemiyor. Örneğin bir kişi aslıktan ölecek, mesleği yok, kimse onu çalıştırmıyor, elbette ekmeğini kazanmak için hırsızlık yapacak. İşte burada devlete suç düşer.

Devlet kimsesizleri çalıştırmalıdır, seminer yapmalıdır, insanları bilinçlendirmelidir ve cezaları ağırlaştırmalıdır. Ağırlaştırmadan ziyade gelir ve refah düzeyinin artması ile suç oranı düşer.

Suç işleyen kişiler hapse atılmalıdır aynı zamanda ıslah edilmelidir. Mesela suçlular psikoloji doktoruna getirilmelidir. Almanya bunu yapmış ve suç oranı çok düşmüştür.

Ayrıca alkol kullanma yasaklamalıdır. Çünkü insan sarhoş olunca her şey yapar öldürebilir, hırsızlık yapabilir vb...

- Suçlulara işlediği suça göre ceza verilmelidir. Mesela bir kişi hırsızlık yaptı ise onun elini kesmeliyiz. Kuranımız öyle emrediyor. Ama kimse bu cezayı uygulamıyor, bence devlet tarafından uygulanmalıdır, uygulanırsa hırsız kalmaz. Öldürenler idam edilmelidir. İdam edilirse diğerleri ondan ibret alırlar ve öldürme oranı düşer.

- Bana göre cezaevleri sadece suçlulara ceza vermek için olmamalıdır. Aynı zamanda kariyer ve öğrenim merkezi olmalıdır. Cezaevleri hem geliştiriyor hem de suçluları istlah ediyor. Suçlular meslek sahibi olurlarsa, hapisten çıkınca aynı suçu yapamazlar işte böyle suçları azaltmış oluruz.

Örnek 2:

Hepimiz suçluyuz, dünyadaki bütün insanları bilerek ya da bilimsiz bir şekilde bir kişinin hakkında yanlış yapmıştı, kanun herkerin üstündedir ve her suçlu cezasını almalı.

Ben hapshanein müdürü olsam ilk olarak mahkûmleri suçuna göre sınıflandırırım, onların düşüncelerini ve kültür seviyelerini hangi eğitim seviyesine ulaştığını benim için önemli çünkü eğitim almış insanların kafalarını düzeltebilmek imkanı büyüktür. eğitim alan mahkûmleri bir psikologla her hafta buluşup onlara düşündüklerini bilmek önemlidir psikologla tedavi olmak, onların hatalarını bilmek mahkûmiyet süresini azaltabilir.

Eğitim almayan mahkûmlerle davranmak biraz zor olacak çünkü onların fikirleri değiştirmek uzun zaman sürer hapishanede küçük okul yapıp onların mahkûmiyet süresinin içinde eğitim vermek onlara faydalıdır.

mahkûmlerin vakti boş bırakmamak için onlara kitap dağıtıp okumalılar ve bütün eğitim sistemleri onlarla kullanacağım dürüst ve düzenli insanlar olmalarını için.

Tabiki büyük suç işleyenler, cinayet ya da tecavüz edenlerin cezaları idam olacaktır, dünyada bu fikirleri yayılmamasını için ilkten onları saldırmalıyız ve öldürmeliyiz, normal ve sağlam insanın beyni bu fikirleri kabul edemez böylece kötü şey yapanları ruhsal hastalıkların sonucu böyle oluyor cinayet yapmak ya da her hangi suçu yapmak, kanun bu yüzden çıktı ve hepimiz uygulamalıyız yoksa cezaya karşı olacağız.

DS:1)

Örnek 3:

DS (7)

MEDENİYET KURALLARI

İnsanın aklına ilk gelen, suçların önlenmesi için hapishanelerin gerekliliği. Ve önlem oluyor, ama çoğumuz hiç önemsemeyiz ve hâlâ suçlara devam ediyor. Adalet bakanlığı tarafından insanlar hiç önemsenmiyor, hapishaneden çıktığında geri suç işliyorlar bunun için biz devlet olarak bu suçları mutlaka azaltmalıyız. Kamu işbirliği yapmalıyız, ilk başta din tarafını geliştirmeliyiz. Yani halklar din konusunda eğitilmiş olmalıdır. Görevlerini ve haklarını bilmelidir, insana Allah'tan korkmak öğretilmelidir. Aileden yeterli seviye alınmalıdır. Nasıl saygı kısıtlanmalıdır. Suçlu insanlar ve zarar veren etkinlik kaldırılmalı. Yararlı şeyler yada psikolojileri geliştirmelidir.

Güçlü ve gelişen bir devlet olduğumuz için suçlu insanlara sert bir ceza vermemeliyiz ama onun karşısında onlara emek vermeliyiz, suçlu olanların mutlaka bir sebebi var, Neden böyle yaptığını önce öğrenmeliyiz, belki psikopat olabilir belki yoksulluktan yapar. Ona göre cezaları verilmelidir, ağır hapis cezası olmamalıdır. memur olanlar görevinde ayrılmalıdır, yukarıda söyledim ki bir insan suç işlerse cezasını almalıdır. Ancak cezasını almadan önce dış virik hatalarını öğrenmelidir. korkarak şekilde suçlar ve cinayetler sınırlanmıştır. Mesela bir kişi öldürürse onu da öldürmeli bir kişi hırsızlık yaparsa kolu kesilir, böylece bir kaç kuralları uygulamak gerekir. Şimdi bu kuralları nasıl uygulatacağız? peitlere uyum halinde olmalıdır. cezaevi, kişinin serbest dolaşımını sınırlandır ve özgürlükleri kısıtlı olarak kullanılır bazı aktiviteler yapılmalıdır.

Örnek 4:

DS 9)

İslah Ve Cezaevi.

- Son yıllarda suçlar artmış özellikle 2009 ile 2013 yılları arasında. Ayrıca bu suçları azaltmasak topluma karşı tehlike olur. yapılan son araştırmalara göre suçları azaltmak için bir yol bulundu. O yol DEĞER EĞİTİM. O yol hapishanede uygulanır. Bence suçları azaltmak için çocuklara eğitim verilmeli, ergenler uyuşturucu ve alkolden uzak durmalı, ceza süresi uzun olmalı ve her zaman suçların ne kadar tehlike olduğu insanlara anlatılmalı. Böyle yaparsak insanlar bilinçli olurlar.
- Ama birisi yanlış yaparsa elbette bu yanlış cezası ağır olmalı. Çünkü ceza ağır olursa insanlar suçlardan uzak dururlar. Ama bütün yanlışlara aynı ceza verilmez, çünkü suçlar farklıdır. Mesela alkol satan ve içen kişiler en az hapis 3 yıl kalmalı, kaza yapan cezası az olmalı. Çünkü bilerek kaza yapmaz. Ayrıca kavgacılar, cinayet işleyen ve devlete ihanet eden kişilere en ağır ceza verilmeli. Örneğin cinayet işleyenleri idam edmeli, hırsızlık yapan, alkol içen ve uyuşturucu kullanan kişiler hapse atılmalı ve burada çalıştırılmalıdır. Öylece suçlu kişiler pişman olur ve böyle işlerden uzak dururlar.
- İnsanlar nasıl ıslah edilmeli? İslah hızlı gelmez, ıslah ağaç gibidir. dikiyoruz ve bir süre sonra ilk meyveleri vermeye başlar. Üstelik ıslah zorla gelmez insanların göz gezdirmeliyiz. Onlara kitap vermeli, televizyonda kamu spotu göstermeli, gazetelerde makale yazmalı.

- Cezaevi insanlara uygun olmalı, her taraftan güneş görmeli, Cezaevinin yanında büyük bir tarla olmalı ve kapalı olmalı. Üstelik Cezaevinde büyük bir yemekhane yapılmalı. Ayrıca her odada kitap köşesi yapılmalı. Böylece mahpus hem pızman ~~olur~~, hem de iyi bir insan olur.

Örnek 5:

Mahkumları İslah etmek DS (6)

İnsanlar hep aynı davranışların seviyesinde değiller, bazıları iyi ve bazıları kötü. Bence insanların davranışları değişebilir çünkü herkes aynı durumda kalmaz bu yüzden kötü bir kişi hakkında yanlış düşünmemek gerekiriz, belki o kişi değiştirebilir ve iyi bir insan olabilir.

Bir hata - kusur ya da büyük - ve suç işleyen kişiyi cezalandırmak zorundayız, masum insanlara zarar vermemek için. Hayatımızdaki Şişitli cezalar vardır Örneğin Ölüm Cezası, hapis Cezası, atılma Cezası ve birçoğu vardır.

Hapis cezası için, çok yaygın, hapis hanede binlerce mahkumların bulabiliriz, ve hapis hanenin müdürleri onlara önem vermiyorlar ve onları ihmal ediyorlar. Ama ben bu şekilde düşünmüyorum çünkü onlar da insanlar, canlılar, bizim gibi, hata edip Pisman oluyorlar, bu nedene hapis hanede bir müdür olsaydım, mahkumlara yardım edeceğim ve onlardan iyi kişiler yapacağım, eğittim ile onları islah edeceğim, onlarla Pazarlık yapacağım, her hafta bir kişi kitap okuyorsa ona ödüllendireceğim belki ailesiyle Karşı-
labılır belki gezmeye çıkabilir, Sıkıntı öldürmeye için eğlence vakti sağlayacağım (televizyon izlemek, dövüş oyunları vs...), Spor ve vücudu güçlendirmek merkezi sağlayacağım, Kadınlar için eğitim merkezinde eğlenecekler
Çünkü Sevdikleri bölümde.

Ek-9: Kontrol Grubu Son Test Kompozisyon Örnekleri

Örnek 1:

Suçlu İslah Etme

Herkes suç işliyor, hırsızlık yapıyor, cinayet
~~işler~~ vb. Bunları islah etmek için her şey
yapmamız lazım, bazen de şakadan büyük bir
suç çıkabilir ve bundan kendimize
zarar gelebilir yani "Latife latif gerek"
derler, hem de bazı hapishanelerde büyük
ceza veriliyor sonra suçlu olan hapishane
dövüyorlar, kötü davranıyorlar ve hapishane
çıktıktan eskisinden daha büyük suç işler ki
ben de hapishanenin müdürü olarak
bütün hapishanelerde Kur'an ve imam
olacaktır suçlulara namaz kılması, öğretir
ve diinde suç işlemenin cezasını neler olacağını
öğretsin ve suç işleyenleri Allah bağışlar
bir şey daha öğretecek Allah bağışlar da
ama bir daha suç işlememek şartıyla bağışlar.
Böylece suçlu olanlar hapishaneden çıktıktan
Allah'tan korkacaktır ve bundan sonra suç
işlemeyecektir

KS

Örnek 2:

DERS :	TARİH :
KONU :	GÜN :

Suç Ve Ceza

Hepimiz suç işleyebiliriz. Hiç kimse suç işlemekten masum değildir. Çocuk iken yetişkin bir iken hepimiz işleyebiliriz.

Eğer bir insan suçu işlemeye muktedirse tüm insanlar muktedirler. Bu hayatta hepimizin başımıza her şey gelebilir ama his bir tepki vermeden önce iki kez düşünmemeliyiz çünkü düşündüğün zaman her şey elindedir ama suçu işledikten sonra hiç bir şey elinde kalmaz ve belki sonra işlettiğin suçtan pişman olursun.

Bence bir kişi bir suç işlenince hemen onun hakkında kesin hüküm vermemeliyiz.

Mesela bir insan bir yerdan para salırsa ya da başka bir şey bence hemen onun hakkında kötü düşünmemeliyiz çünkü efakir ve mühtas bir olabilir. Belki durumu çok kötüdür. Eğer biz onun yerinde olsak o durumun içinde nasıl davranırdık hiç kimse bilemezdi.

Evet bu kişiyi cezalandırmak gerekir ama önce neden bu suçu işlediğini öğrenmemiz lazım sonra cezalandırırız bu suçu bir daha yapmamak diye.

Tabiki ceza vereceğimize zaman adalete göre vermemeliyiz. Ne olursa olsun ve suçu işleyen kim olursa olsun adalet yerine gelmektedir.

KS 9)

Örnek 3:

HAPİSHANE

kesinlikle insanların hepsi suçlar^{işler} olumsuzluk yapanlardan bazıları büyük bir suç^{istene} görürse, illaki ceza verilmesi gereken bir şey, bu nedenle iddia edilir onlara, bir de hapis hane ye girderiler. hapis hane ye girildiği zaman, suçları farklı bir şekilde bulunur. birisi parayla oyun oynamış, başka da alıp geri veremediği işin, birisinden para almış, sonucunda hapis hane ye girilmiştir. birisi de hızlı bir şekilde arabayı sürmüştü sonunda bir çarıkla çarpmıştı, böyle işin hapis hane de olmuştur, diğeri suç işlemeyen vurulmuş karaya edilmiş, bu yaptığı kişiye gidip öldürmüştü, hiç yaralanmamış hapis hane ye girmiş, bu kişiye suç düşmüştü.

Ben hapis hane müdürü olarak, ve bu durumları düzene almam için akıllı davranmalıyım, ilk olarak herkese büyük olan küçük, fakir, zengin, vasıtlı olanlar da aynı yerde bittim herkes eşittir, ve herkes çalışmalı, bir de eğitim almalıdır. Gündüz bazıları hizmetçi olarak çalıştırdım, bazıları da yemek pişiren kişiler aşçı olarak çalıştırdım. akşam ise hafta içinde Ahlak hakkında din de hakkında ceza türleri bildirim ve benzeri alacaklar

Kısa Cümle

RS

bankara ek olarak ödülüm de vardır, aylık bir kitap okuyanlara yazgılarından 5 gündür azaltma, bir de aylık olarak ailelerle fazla 1 buluşma mümkündür. Aylık bir defa mas etkinden izleyebilmek, günlük spor salonuna girebiliriz. Ben bu mahbusları tehlike ettirmek istemiyorum. hayatları faydasız geçirmek de istemiyorum. yeniden hayata fiiklerini yönlerini bakışlarını değiştirmek istiyorum. hayatlarını mahfetmek de istemiyorum.

Örnek 4:

"hepishane de Müdür" "

Önem / 8^{KS} (16)

Ben hepishane de Müdür olurum. Çok şeyler yapacağım ama benim hepisim de yüz tane mähkum var onlara ilk ^{olmad} ~~sey~~ yapacağım Caze vereceğim. Caze bitkten sonra çok güzel ve önemli şey yapacağım. O şeyi eğitim çünkü eğitim hayata çok önemli. Ben hepis eğitim vereceğim güzel ~~ve~~ birçok amaçlar var vardır. Birinci amaç: hepisin içinde SoSyal bilgilen dirme Kon Ferans vermek çok önemlidir.

ikinci amaç: hepis için de büyük ve güzel bir Kütüphane açacağım.

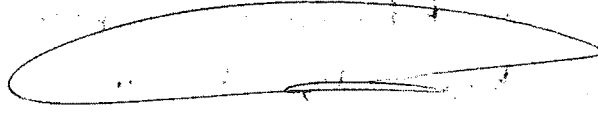
üçüncü amaç ve önemlidir: ~~her~~ ~~her~~ her mähkum Kur'anı Kaydeder ben o mähkum. ^{ezberler} hemen Serbest bırakırım.

En son amaçlar: her mähkum eğitim olması bütün ihtiyaçları yapacağım.

Tarefindaki ^{etrafındaki} her mähkum hepis bitecek ve üniversiteye gidecek ben yardım vereceğim.

En Son Şey Söyleceğim Keşke her
hepis müdür mahkumlar yardım vereceğim
Çünkü o mahkum eğitim vereceğim ve iyi
şeyler yapacağım o mahkum sonra kötü
şeyler yapmayacak.

En ~~şey~~ Son Şey Söyleceğim ve Çok
~~çok~~ önemli o mahkumların hepsini geberteceğim.



Örnek 5:

Milleti ıslah etmek için yöntemler

"En iyi ve önemli şey millet kurtarmak için adalettir.

eğer Herhangi bir ~~Bölge~~ ülkede adalet yoksa ülkeyi orman gibi olur.

Adalet uygulanmak için ~~çok yöntemler vardır~~ eğitim, ceza, ödül, taahhüt, söz yöntemler vardır.

Bence suçlar göre bu yöntemler millette uygulanabilir, yani kişinin ~~suçu~~ ^{suçunun} çok büyükse idam cezası verebilir.

Tutki ben bir hapishanenin müdürüm ve 100 tane mahkum vardır, kanuniyet ilk aklıma gelir mahkumlar günaha göre ayırıyorum, katiller haric hapishanede özel öğretmenler eğitim vermek için gönderiyorum, ~~her~~ edeb ve ~~adab~~ ahlak ~~gibi~~ ^{gibi} kursu üç ay süresinde ~~öğreniyorlar~~ ^{öğreniyorlar}, O süre bitince onlardan söz alıyorum ve ~~ah~~ helal yollar gösteriyorum.

Katiller olarak hiç affetmem ve en zor kanuni ceza veriyorum, Çünkü Allah ~~bu~~ ^{bu} ~~şeyi~~ ^{şeyi} ~~her~~ ^{her} ~~hangi~~ ^{hangi} bir kişi sekebriz değer kişinin öldürürse, ^{butun} millet gibi öldürmüş olur. bu nedenle katil olan ıslah olamaz.

Genellikle insanlar suç yaparsa kendini hesap vermeli gerekir.

~~çok yöntemler~~

KS (20)

Ek-10: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Yazma Başarısına Etkisine Yönelik Görüşme Formu

Görüşme Soruları

- 1. Derslerimizde yapmış olduğumuz hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?**
- 2. Yazma çalışmalarına geçmeden önce yapmış olduğumuz planlama çalışmaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?**
- 3. Yazma çalışmalarınızı geliştirmeye yönelik yaptığımız etkinlikler ile ilgili görüşleriniz nelerdir?**
- 4. Kompozisyonlarınızı düzeltmeye yönelik yaptığımız çalışmalar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?**
- 5. Çalışmalarınızı arkadaşlarınızla paylaşmanıza yönelik görüşleriniz nelerdir?**
- 6. Derslerimizde yapmış olduğumuz uygulamaların yazma becerinize bir katkısı oldu mu?**

