



**İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE YAZILI ANLATIM
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR
ARAŞTIRMA (ŞANLIURFA ÖRNEĞİ)**

Halit DOĞAN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(.....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Halit
Soyadı : DOĞAN
Bölümü : Türkçe Öğretmenliği
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Araştırma (Şanlıurfa Örneği)

İngilizce Adı : A Study Aimed at to be Developed Turkish Written Expression Skills of Bilingual Students (Şanlıurfa Sample)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

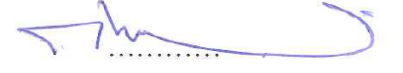
Yazar Adı Soyadı: Halit DOĞAN

İmza:

JURİ ONAY SAYFASI

Halit DOĞAN tarafından hazırlanan “İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Araştırma (Şanlıurfa Örneği)” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. İhsan KALENDEROĞLU
Türkçe Eğitimi, Gazi Üniversitesi



Üye: Prof. Dr. Fatma AÇIK
Türkçe Eğitimi, Gazi Üniversitesi



Üye: Yard. Doç. Dr. Serdar ODACI
Türk Dili ve Edebiyatı, Hacettepe Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 29/05/2017

Bu tezin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

.....

Prof. Dr. Ülkü Eser ÜNALDI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Canım Kızıma...

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın tamamlanmasında çok sayıda kişinin desteği olmuştur. Başta lisans eğitimimden bu yana benden desteğini hiç esirgemeyen, engin fikirlerinden daima faydalandığım danışman hocam Doç. Dr. İhsan KALENDEROĞLU'na,

Araştırmanın istatistiksel analizlerinin yapılmasında yardımını esirgemeyen, tüm yoğunluğuna rağmen desteğini her zaman hissettiğim değerli hocam Doç. Dr. Bülent AKSOY'a,

Lisans eğitimimden bu yana akademik hayatıma katkıları olan değerli hocalarım Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ'a, Doç. Dr. Yusuf DOĞAN'a, Doç. Dr. Mehmet KARA'ya, Doç. Dr. Halit KARATAY'a, Doç. Dr. Ferudun SEZGİN'e ve ismini sayamadığım bütün hocalarıma,

Araştırma boyunca akademik alandaki görüşlerini benimle paylaşan Arş. Gör. Hasan TABAK'a, Arş. Gör. Ozan İPEK'e ve Arş. Gör. Tuğba BARUTÇU'ya,

Haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim, her şeyimi borçlu olduğum annem, babam ve desteğiyle güç bulduğum kıymetli eşime teşekkürlerimi sunmayı borç bilirim.

**İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE YAZILI ANLATIM
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR
ARAŞTIRMA (ŞANLIURFA ÖRNEĞİ)
(Yüksek Lisans Tezi)**

Halit DOĞAN

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Mayıs, 2017

ÖZ

İnsanlar arasındaki en önemli iletişim aracı olarak kabul edilen dil hakkında bugüne kadar çok sayıda tanım yapılmıştır. Yapılan bu tanımlar incelendiğinde, hepsinin ortak noktası; dili, insan hayatının en önemli iletişim aracı olarak görmeleridir. Dilin iletişim aracı olarak kullanılması temel dil becerileri olarak adlandırılan dinleme, okuma, konuşma ve yazma ile gerçekleşir. Bu becerilerin edinilmesinde en çok yazma becerisinde zorlanılmaktadır. Türkçe Öğretim Programı'nda bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biri olarak kabul edilen yazma, iki dilli öğrencilerin de en çok zorlandıkları beceridir. Bu araştırma Şanlıurfa ilinde, MEB'e bağlı Görenler Ortaokulu 6. sınıf düzeyindeki öğrenciler ile yürütülmüştür. Araştırmanın hedef kitlesini oluşturan öğrenciler toplumsal iki dilli olan öğrencilerdir. Arap kökenli olan bu öğrencilerin ana dilleri Arapçadır. Eğitim öğretim çağına kadar Arapça konuşan bu öğrenciler, okula başladıktan sonra Türkçeyi de öğrenmişlerdir. İki dilli öğrencilerin temel dil becerilerindeki gelişim düzeyleri normal öğrencilere göre daha düşüktür. Öğrenci seviyesine uygun yöntem ve teknikler kullanılarak iki dilli öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi amaçlanan bu çalışmada, gerçek deneme modellerinden ön test – son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma sürecinin başında yansız atama yoluyla oluşturulan gruplardan 6/A sınıfı deney grubu, 6/B sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama sürecine başlamadan önce her iki gruba da ön test uygulaması yapılmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Ön test puanlarının gruplararası farklılığı için yapılan t-Testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları gruplara göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yani deney ve kontrol grubu öğrencileri deney işlem öncesi hazır bulunuşluk bakımından benzer bulunmuştur. Ön test puanlarının benzer bulunmasıyla birlikte araştırmanın uygulama sürecine başlanmış ve toplamda 13 haftalık bir uygulama çalışması yapılmıştır. Araştırma süresi boyunca deney grubu öğrencileriyle her hafta bir yazma etkinliği yapılmış, kontrol grubu öğrencileriyle ise

normal müfredata devam edilmiştir. Deney grubu öğrencileri için basitten karmaşığa, kolaydan zora ilkesine göre hazırlanan etkinliklerde uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sürecinin sonunda her iki gruba da son test uygulaması yapılmış ve sonuçlar analiz edilmiştir. Veri analizinde; araştırmanın alt problemlerine uygun olarak yüzde, frekans, aritmetik ortalama ile ilişkisiz örneklem için t-testi, “tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve “tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA (repeated measures)” testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında 13 haftalık uygulama çalışmasının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin deney öncesi başarı testi ortalama puanı $\bar{X} = 65,64$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X} = 89,16$ olmuştur. Normal müfredat programına göre derslere devam eden kontrol grubundaki öğrencilerin ise aynı puanları sırasıyla $\bar{X} = 66,95$ ve $\bar{X} = 72,08$ 'dir. Buna göre hem uygulama çalışmasının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin hem de normal müfredata devam eden kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeylerinde bir artış gözlemlendiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Türkçe eğitimi, iki dillilik, anlatma becerileri, yazma becerisi.

Sayfa Adedi : 132

Danışman : Doç. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

**A STUDY AIMED AT TO BE DEVELOPED TURKISH WRITTEN
EXPRESSION SKILLS OF BILINGUAL STUDENTS (ŞANLIURFA
SAMPLE)**

(Master's Thesis)

Halit DOĞAN

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES

May, 2017

ABSTRACT

Up to the present a large number of definitions have been made about the language which is admitted as the most important communication way among the human beings. When these definitions analyzed, common point of all is seeing the language as the most important communication way of the human life. Usage of a language as a communication way comes true with listening, reading, speaking and writing which are called as basic language skills. Writing, from these skills, is the most difficult one to be acquired. In Turkish Teaching Program writing, admitted as one of the most effective ways to communicate and express oneself of a person accurate and suitable for his/her purpose, is also the most difficult skill for bilingual students. The study is carried out with the students on 6th grade in ministerial Görenler Secondary School in Şanlıurfa. The students who constitutes the target audience are the social bilingual students. These students descends from Arabian origins and so their mother tongue is Arabic. These students speaking Arabic until their education period learned Turkish after they had started school. Bilingual students' development level in basic language skills is lower compared to normal students. In this study it was aimed to be improved writing skills of bilingual students with using proper methods and techniques to students' grade. In addition, pretest – posttest desing with control group, one of the real test models, was used. At the beginning of the study process 6/A class was determined as experimental group and 6/B, on the other hand, as control group which are formed with neutral appointment style. Before starting the practise process pretest practice had been made the both groups and the results were evaluated. According to the result of the t-test made for intergroup differencens of pretest scores the pretest succes scores of the students in both groups didn't indicate a significant difference between groups. In other words experimental and control group students were seen similar in terms of preparedness. Seeing similar pretest scores practise process of the study started and 13 weeks process work was made. During the process a writing activity

was made with the experimental group per week, with control group, on the other and, normal curriculum was continued. Expert view was consulted in the activities which had been prepared for experimental groups students and proper to the principles from simple to complex and from easy to difficult. At the end of the study process posttest practice was carried out to both groups and results were analyzed. In data analysis, as proper to subproblems of the study, besides percentage, frequency and arithmetic mean t-test for unrelated sample, one-way analysis of variance (ANOVA) and two-way analysis of variance test ANOVA (related measures) for repetitive measurements on one factor were used. While the experimental group students' average score of pre-experiment success test had been $\bar{X} = 65,64$, who were carried out 13 weeks practice work, this value was $\bar{X} = 89,16$ after the experiment. On the other hand same scores of the students in control groups who had normal curriculum subjects were respectively $\bar{X} = 66,95$ and $\bar{X} = 72,08$. Accordingly it can be said that an increase was observed in success levels of both the experimental group students and the control group students continued with normal curriculum.

Key words : Turkish education, bilingualism, telling skills, writing skill.

Page number : 132

Supervisor : Assoc. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	İ
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	İİ
JURİ ONAY SAYFASI.....	İİİ
TEŞEKKÜR.....	V
ÖZ	VI
ABSTRACT	Vİİİ
İÇİNDEKİLER.....	X
TABLolar LİSTESİ.....	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XV
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVI
BÖLÜM I. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.2. Problem Cümlesi	4
1.1.2.1. Alt Problemler.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Dilin Tanımı, Özellikleri ve Dil ile İlgili Kavramlar	9
2.1.1. Ana Dil ve Ana Dili Ayrımı	10
2.1.2. Yazı Dili ve Konuşma Dili	12
2.2. Dilin Önemi.....	15
2.3. İki Dillilik.....	17
2.3.1. İki Dilli Çocuklarda Dil Gelişimi	18

2.4. Türkçe Öğretim Programlarına Kısa Bir Bakış	20
2.4.1. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı	22
2.4.1.1. Temel Dil Becerileri.....	23
2.4.2. Türkçe Öğretim Programında Yazma Becerisi.....	24
2.4.2.1. Yazma Kazanımları.....	25
2.4.2.2. Yazma Yöntem ve Teknikleri.....	29
2.4.2.2.1. Not Alma	29
2.4.2.2.2. Özet Çıkarma	29
2.4.2.2.3. Boşluk Doldurma	30
2.4.2.2.4. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma ..	30
2.4.2.2.5. Serbest Yazma	30
2.4.2.2.6. Kontrollü Yazma	31
2.4.2.2.7. Güdümlü Yazma.....	31
2.4.2.2.8. Yaratıcı Yazma.....	31
2.4.2.2.9. Metin Tamamlama	32
2.4.2.2.10. Tahminde Bulunma.....	32
2.4.2.2.11. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	33
2.4.2.2.12. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	33
2.4.2.2.13. Duyulardan Hareketle Yazma.....	33
2.4.2.2.14. Grup Olarak Yazma.....	34
2.4.2.2.15. Eleştirel Yazma	34
2.5. Yazma Eğitimi	34
2.5.1. Yazma Eğitiminin Önemi	36
2.5.2. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi	36
2.5.2.1. Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Dikkat Edilecek Hususlar	39
2.5.3. Ödev ve Düzeltme Çalışmaları.....	42
2.5.3.1. Yazma Ödevleri.....	42
2.5.3.2. Düzeltme Çalışmaları	44
2.5.3.2.1. Sınıfça Düzeltme	45
2.5.3.2.2. Kümece Düzeltme	45

2.5.3.2.3. Karşılıklı Düzeltme	45
2.5.3.2.4. Öğretmenin Öğrencisiyle Birlikte Düzeltmesi	45
2.5.3.2.5. Kendi Kendine Düzeltme	45
2.5.4. Ölçme ve Değerlendirme	47
2.5.4.1. Yazma Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme	49
2.5.4.1.1. Öz Değerlendirme	50
2.5.4.1.2. Akran Değerlendirme	50
2.5.4.1.3. Grup Değerlendirme	51
2.5.4.1.4. Öğretmen Değerlendirmesi	51
2.6. İlgili Araştırmalar	53
2.6.1. Yazılı Anlatım ile İlgili Araştırmalar	53
2.6.2. İki Dillilik ile İlgili Araştırmalar	59
BÖLÜM III. YÖNTEM	63
3.1. Araştırmanın Modeli	63
3.2. Çalışma Grubu	65
3.3. Veri Toplama Teknikleri	66
3.4. Uygulama Süreci	68
3.5. Verilerin Çözümlemesi	70
BÖLÜM IV. BULGULAR	73
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	73
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	73
BÖLÜM V. SONUÇ VE ÖNERİLER	77
5.1. Sonuç	77
5.2. Öneriler	78
KAYNAKLAR	81
EKLER	89
EK-1. Kişisel Bilgi Anketi	90
EK-2. Öğrenci Ürün Dosyasına İlişkin Öz Değerlendirme Formu*	91
EK-3. Akran Değerlendirme Formu	92
EK-4. Grup Öz Değerlendirme Formu	93
EK-5. Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu	94
EK-6. 5. Soru için Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu	95
EK-7. 6. Soru için Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu	96

EK-8. Ön Test Uygulaması.....	97
EK-9. Yazma Etkinlikleri.....	100
EK-10. Son Test Uygulaması.....	111
EK-11. Puanlama Ölçeği	114
EK-12. Öğrenci Ürünlerinden Örnekler.....	118
ÖZGEÇMİŞ	132



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Düzeltilme Sembolleri ve Anlamları</i>	46
Tablo 2. <i>Gruplardaki Öğrenci Sayıları</i>	65
Tablo 3. <i>Ön Test Puanlarının Gruplararası Farklılığı için t-Testi Sonuçları</i>	66
Tablo 4. <i>Puanlayıcı Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler</i>	67
Tablo 5. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test - Son Test Başarı Puanlarının Puanlayıcıya Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	68
Tablo 6. <i>Ön test Puanlarının Gruplararası Farklılığı için t-Testi Sonuçları</i>	73
Tablo 7. <i>Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Ön Test – Son Test Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri</i>	74
Tablo 8. <i>Ön Test – Son Test Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları</i>	74

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eşik Düzey Varsayımı'nda iki dillilik	19
Şekil 2. Temel dil becerileri	23
Şekil 3. Ön test son test kontrol gruplu desenin simgesel görünümü.....	64
Şekil 4. Ön test - son test kontrol gruplu desende gözenekler	71
Şekil 5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test başarı puanlarını gösteren diyagram.....	75

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

%	Yüzde
&	Ve
Ed	Editör
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
ÖSKF	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen
s	Sayfa
TDK	Türk Dil Kurumu
TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sınavı
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
vb.	Ve benzeri
vd.	Ve diğerleri
YİDÖF	Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

“Dil, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyümlü bir düzendir; düşünme ve düşünüleni aktarma dizgesidir.” (Aksan, 2009a, s. 13).

Dilin iletişim aracı olarak kullanılması dört temel dil becerisiyle gerçekleşir: Anlama becerileri olan dinleme ve okuma; anlatma becerileri olan konuşma ve yazma. Sağlıklı olarak doğan her birey, doğuştan dinleme ve konuşma becerisine sahiptir. Ancak okuma ve yazma becerisi mutlaka bir başkasının desteğiyle yani eğitim yoluyla kazanılır (Karadağ ve Maden, 2013, s. 265).

Özbay (2013)’e göre “Yazma; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır. Yazma, insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan biridir. Duygu, düşünce, görüş ve hayallerin sözle ifade edilmesi yeterli değildir. Dil gelişiminde yazı da önemlidir.” (s. 115). Duygu ve düşünceler çeşitli yollarla ifade edilebilir. Hangi yolla ifade edilirse edilsin önemli olan anlatımı doğru ve sağlıklı fikirlere dayandırmaktır (Bağcı, 2013, s. 89).

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biri olarak kabul edilmektedir. Bu amaç doğrultusunda eğitim programında öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanmaları için çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarına yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006, s. 7).

Ancak ders kitaplarında verilen uygulamalar iki dilli öğrencilerin seviyesinin üstündedir. Dolayısıyla öğrenciler, bu uygulamaların altında ezilmektedir. Bu da yazmaya karşı ön yargılı ve soğuk bir tavır sergilemelerine neden olmaktadır. Yazma çalışmalarında yapılacak ilk iş öğrencilerin bu olumsuz ön yargılarını yıkmaktır.

Yazma da konuşma gibi bir iletişim yoludur. Her öğrenci biraz eğitimle yazmayı öğrenebilir. Ancak yazmayı öğrenmek bize etkili bir iletişim kurma olanağı sağlamaz. Bu sebeple iletişim çağı içerisinde fark yaratmak için yazmayı öğrenmek yetmez, önemli olan güzel ve etkili yazma becerisi kazanmaktır (Gündüz ve Şimşek, 2012, s. 19).

Yazma becerisinin kazanılmasında yazılı anlatımın belli ve kesin kuralları olduğu unutulmamalıdır. Bu kurallara uygun hareket etmek, anlatmak istediklerimizi en etkili şekilde ifade etmemize olanak sağlar (Özbay, 2013, s.120). Zira gelişigüzel, plansız olarak yazıya geçirilen düşünceler, anlatmak istediklerimizi tam olarak yansıtmayacaktır. Bu da iletişim sürecinde kopukluklara neden olacaktır.

Öğrenciler kendilerine güvenmedikleri için yazma isteği duymazlar. Dolayısıyla, öncelikle öğrencilerin kendilerine olan güvenleri artırılmalıdır. Öğretmenler yazma becerisinin geliştirilebileceğine inanmalı ve bu inancı öğrencilere aşılamalıdır (Göğüş, 1978, s. 244). Öğrenci bu becerinin yazarak gelişebileceğine inandığında yazmaya karşı ilgi duymaya başlayacaktır.

“İyi ve doğru yazı yazmak, bir temayı düşünüldüğü ve duyulduğu canlılıkta anlatabilmek bir Tanrı vergisi değildir. Sistemli bir çalışma ve çalıştırma ile bir amatöre rahat ve kolay bir anlatım gücü pekâlâ sağlanabilir. Yeter ki kuru, klasik, sıkıcı bir “kitabete” anlayışıyla davranılmasın.” (Gökşen, 1964, s. 352). Bu anlayış öğrencileri yazma eğitimi uygulamalarından soğutmakta ve öğrencilerin yazmaya karşı ön yargılarının oluşmasına neden olmaktadır.

Dil insanlara doğuştan Tanrı tarafından bahşedilen bir yetenek olsa da etkin bir şekilde kullanılabilmesi için geliştirilmesi gerekir. Öğrenciler yazma becerisinin herkeste var olmayan, sadece belli başlı kişilere özgü bir yetenek olmadığına ikna edilmelidir (Karatay, 2013, s. 23).

Fakat bu konuda öğrencileri ikna etmek kolay olmayacaktır. Özbay (2013)’ın belirttiği üzere “Öğrenciler kendilerine güvenmedikleri için çoğu zaman yazma isteği duymaz.” (s. 120). Öğretmen her şeyden önce öğrencilerin kendine olana güvenini arttırmalıdır.

Yazma eğitiminde başarılı olmanın yolu uzun süreli bir çalışmadan geçmektedir. Bu beceri bir anda kazanılabilecek bir şey değildir. Bu yüzden uzun süreli bir uygulama çalışması yapılmalıdır. Uygulamalarda mümkün olduğu kadar basit çalışmalardan başlanmalı, zamanla zorlaşan uygulamalar tercih edilmelidir (Gündüz ve Şimşek, 2012, s. 24).

Öğrenciler basit uygulamalarda başarılı olduklarında, başarıma hissini tadacak ve yazma çalışmalarına daha istekli katılacaktır. Böylelikle öğrencinin hem kendine olan güveni hem de yazma isteği artacaktır. Bu durum, daha yazma çalışmalarının başında öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutum sergilemelerinin önüne geçecektir.

Burdurlu (1984)'ya göre yazma eğitiminde başarılı olmanın tek şartı uygulama yapmaktır. Bu eğitim kuramsal olarak bilgilerin sözlü bir şekilde aktarıldığı biçimde yapılamaz. Yapılacak uygulamalarda yaşanmış konulara yer vermek, örneğin öğrencinin başından geçen bir olayı anlatmasını istemek, bu konuda kullanılabilecek bir çalışmadır. Böylelikle öğrenci, yazma için konu bulma stresinden de kurtarılır (s. 11).

Geleneksel eğitim yöntemlerini kullanan öğretmenler, basit uygulamalar yaptırmadan öğrencilere bir özdeyiş ya da atasözü ile ilgili yazı yazdırmaya çalışmaktadırlar. Bu durum, öğrencileri yazmaya karşı soğutmaktan başka işe yaramamaktadır. Yazma eğitimi uygulamalarında mutlaka basitten karmaşığa, kolaydan zora ilkesine uyulmalıdır. Öğretmenler uygulamaları ev ödevleriyle geçiştirmemeli, sınıfta düzenli aralıklarla yazma eğitimi uygulamaları yaptırmalıdır (Gündüz ve Şimşek, 2012, s. 21).

Yazma eğitiminde başarılı olmak için uygulama yapmak da tek başına yeterli değildir. Yapılan uygulamaların, verilen ödevlerin mutlaka takip edilmesi ve öğrenciyle birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğrenciye yaptığı çalışma sonrasında verilen geri dönütler yazma becerisinin geliştirilmesinde çok önemlidir. Yapmış olmak için yapılan ve geri dönüt verilmeyen çalışmalar yazma becerisinin gelişimini olumsuz etkilemektedir (Göğüş, 1978, s. 324).

Günümüz eğitim sistemi içerisinde -hemen hemen eğitimin her kademesinde- öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmediğinden, öğrencilerin yazmayı sevmediğinden şikâyet etmektedirler. Bu durum iki dilli öğrencilerde daha belirgin görülmektedir. Dolayısıyla yazma becerisini edinmede diğer öğrencilere göre daha çok zorlanan iki dilli öğrenciler, geleneksel eğitim yöntemlerini kullanan öğretmenler tarafından yazmaya karşı soğutulmaktadır. Bu duruma sebep olan ise öğretmenlerin kullandığı yanlış yöntemlerdir.

Alanyazında doğrudan iki dilli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik bitirilmiş bir çalışma bulunmamaktadır. Uygun ve doğru yöntemler kullanarak öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeyi düşündüğümüz bu çalışmanın alana önemli katkılar yapacağı düşünülmektedir.

1.1.2. Problem Cümlesi

Uygun yöntem ve teknikler kullanılarak iki dilli öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerileri geliştirilebilir mi?

1.1.2.1. Alt Problemler

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları gruplara (deney – kontrol) göre farklılık göstermekte midir?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları;
 - a. Grup (deney – kontrol) faktörüne,
 - b. Ölçüm (ön test – son test) faktörüne,
 - c. Grup ve ölçüm faktörünün ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, uygun yöntem ve teknikler kullanarak ortaokul 6. sınıf düzeyindeki iki dilli öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım beceri düzeylerini tespit ederek yazılı anlatım becerilerini geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul 6. sınıf düzeyindeki iki dilli öğrencilerinin mevcut yazma becerisi düzeyleri nedir?
2. Ortaokul 6. sınıf düzeyindeki iki dilli öğrencilerinin yazma becerisi düzeylerine etki eden olumlu faktörler nelerdir?
3. Ortaokul 6. sınıf düzeyindeki iki dilli öğrencilerinin yazma becerisi düzeylerine etki eden olumsuz faktörler nelerdir?
4. Ortaokul 6. sınıf düzeyindeki iki dilli öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmek amacıyla hangi yöntem ve teknikler kullanılmalıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Karatay (2013)'ın belirttiği üzere “Herhangi bir dilde yeterli olma durumu; bireyin anlama ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerini etkin kullanabilmesi ile değerlendirilir. Anlama dil becerileri, okuma ve dinleme; anlatma dil becerileri konuşma ve yazma alanlarından oluşur.” (s. 21).

Bu dört temel dil becerisi içerisinde en zor edinilen beceri yazma becerisidir (Göçer, 2014, s. 62). Bu yüzden günümüz eğitim sistemi içerisinde öğretmenler, öğrencilerin yazma becerisini geliştirememekten ve öğrencilerin yazmayı sevmemesinden şikâyet etmektedir. Bunda öğretmenlerin kullandığı yanlış uygulamaların etkisi vardır. Karatay (2013)'ın belirttiği üzere, yazma becerisi geliştirilebilir bir beceridir. Öğrencilerde yazma becerisini geliştirmek için her şeyden önce, bu becerinin doğuştan kazanılarak dünyaya gelinmediğine, uygun yöntem ve teknikler kullanarak yazma becerisinin herkeste geliştirilebileceğine öğrenciler inandırılmalıdır(s. 23).

Öğrenciler yazma konusunda başarılı olabileceklerine inandıklarında konuyla ilgili yapılacak çalışmalarda daha istekli olacaktır. Öğrencilerin bu istekliliğine ket vurmamak amacıyla yapılacak etkinlikler öğretmen tarafından çok iyi planlanmalıdır. Çalışmalara başlanmadan önce öğrenciler bu konuda cesaretlendirilmeli, daha sonra ise yapılacak etkinlikler kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesine göre planlanmalıdır. Öğretmen derslerde yazma eğitimine mutlaka süre ayırmalı, yazma çalışmalarını ev ödevleriyle geçiştirmemelidir (Gündüz ve Şimşek, 2012, s. 24).

Bir kişi, bir meslek, bir topluluk veya bütün bir dil toplumunda görülen iki dil kullanma durumuna iki dillilik denir. Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik olmak üzere iki türlü iki dillilik vardır. Bireysel iki dillilik, bireyin herhangi bir sebeple iki dilli oluşumudur ve genelde iki şekilde ortaya çıkar: İki kültürlü ortamda büyüme ve ihtiyaç için öğrenme. Toplumsal iki dillilik ise dini, siyasi, toplumsal vb. nedenlerle bir toplumun iki dilli oluşudur (Karaağaç, 2011, s. 222).

EK 1’de gösterilen Kişisel Bilgi Anketi’nden anlaşıldığı üzere, bu çalışmanın hedef kitlesini oluşturan öğrenciler toplumsal iki dilli olan öğrencilerdir. Arap kökenli olan bu öğrencilerin ana dilleri Arapçadır. Eğitim öğretim çağına kadar Arapça konuşan bu öğrenciler, okula başladıktan sonra Türkçeyi de öğrenmişlerdir. İki dilli öğrencilerin temel dil becerilerindeki gelişim düzeyleri normal öğrencilere göre daha düşüktür. Bu çalışma ile

uygun yöntem ve teknikler kullanılarak temel dil becerilerinden yazma becerisinin, iki dilli öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem kısmında da belirtildiği gibi yapılan çalışmada, gerçek deneme modellerinden ön test – son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desende, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunmaktadır. Bu iki gruba da deney öncesi (ön test) ve deney sonrası (son test) ölçmeler yapılır (Karasar, 1994, s.97) ve deneyin etkisi bu iki test arasındaki farka göre değerlendirilir.

Ulusal Tez Merkezi'nde yapılan alanyazın taramalarında iki dilli öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bitirilmiş bir çalışma bulunmamaktadır. Bu yönüyle yapılacak çalışmanın alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırma boyunca yazılı anlatımın geliştirilmesi amacıyla hazırlanan etkinliklerin, öğrencilerin düzeyine ve araştırmanın amacına uygun olduğu,
2. Ön test ve son testte sorulan soruların öğrencilerin düzeyine ve araştırmanın amacına uygunluğu,
3. Veri analizinde kullanılan SPSS paket programının verileri doğru ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Şanlıurfa ilinde MEB'e bağlı Görenler Ortaokulu 6/A ve 6/B sınıfı öğrencileriyle,
2. Uygulama süresi 13 hafta ile,
3. Temel dil becerilerinden yazma becerisiyle,
4. 2015- 2016 eğitim – öğretim yılı bahar dönemi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dil: Sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyümlü bir düzendir; düşünme ve düşünüleni aktarma dizgesidir (Aksan, 2009a, 13).

İki dillilik: Bir bireyin iki dil bilmesi ya da toplumda iki dil kullanması durumudur (Vardar, 1998, s. 124).

Yazma: Duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan ve/veya duyulanların dil aracılığıyla kâğıt üzerine güzel ve etkili bir şekilde aktarılmasıdır (Calp, 2005, s. 195).

Yazılı anlatım: Topluluk halinde yaşayan insanların duygu, düşünce ve tasarılarını, dil kurallarına göre, doğru ve etkileyici bir biçimde bir plân çerçevesinde yazıyla anlatılmasıdır (Calp, 2005, s. 195).





BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın kavramsal temelleri ve ilgili araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Dilin Tanımı, Özellikleri ve Dil ile İlgili Kavramlar

İnsanlar arasındaki en önemli iletişim aracı olan dil hakkında bugüne kadar çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda neredeyse her araştırmacının ayrı bir “dil” tanımı yaptığını görüyoruz. Yaman ve Köstekçi (1998)’ye göre bu tanımlamalar farklı bakış açılarından kaynaklanmaktadır. Dilin tanımını yapanlar, az çok farklı tanımlar ortaya koysa da hepsinin ortak noktası, dili bir iletişim aracı olarak görmeleridir (s. 3). Bu tanımların hepsine burada değinme imkânımız olmadığı için belli başlı tanımlara bir göz atalım:

“Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan ve bütün öğrenme faaliyetlerinde anahtar rol oynayan doğal bir araçtır.” (MEB, 2006, s. 2).

“Dil; duygu, düşünce, dilek ve tasarılarımızı başkalarına aktarmaya yarayan işaretler sistemidir.” (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2007, s. 2).

“Dil, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyülü bir düzendir; düşünme ve düşünüleni aktarma dizgesidir.” (Aksan, 2009a, s. 13).

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabîî bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir.” (Ergin, 2009, s. 3).

Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere dil, insan hayatının en önemli iletişim aracıdır. İnsanlar dil aracılığıyla duygu, düşünce, istek ve arzularını başkalarına iletirler ve yine aynı yolla cevap alırlar. Fakat dili sadece bir iletişim aracı olarak görmek büyük bir yanlışlıktır.

Kavcar vd. (2007)'ne göre dil insanların kullandığı herhangi bir araç değildir. Doğal bir araçtır. Bu sebeple onu istediğimiz gibi kullanamayız. Çünkü her dilin kendine ait bir yapısı, kanunları ve kuralları vardır. Dilde zamanla birtakım değişimler veya gelişmeler olabilir. Ancak bu, mutlaka dilin yapısına ve kurallarına uygun olmalıdır (s. 2).

Yaman ve Köstekçi (1998) “Türk Dili ve Kompozisyon” adlı eserinde dilin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Dil, seslerden örülmüş bir sistemdir.
2. Dil, bir anlaşma aracıdır.
3. Dil, değişen ve gelişen canlı bir varlıktır.
4. Dil, toplulukları millet yapan en önemli öğedir.
5. Dil, kültürün aynasıdır.
6. Dil, kültürün aktarıcısıdır.
7. Dil, toplumsal bir kurumdur.
8. Dil, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli ayrıcalıktır.
9. Dil, düşüncenin anahtarı ve evidir.
10. Dildeki kelimelerin isimlendirilişi sebepsizdir. Ancak yansıma kelimeler ve yeni türetilen bazı kelimeler (uçak, sınav) istisnadır. Bu kelimelerde kısmî sebepler vardır.
11. Dilin çizgisellik özelliği vardır. Kelimeler, ancak bilinen seslerin belli sıralanışıyla anlam kazanır. Örnek olarak “kalem” kelimesindeki seslerin sırası değişirse ya anlam bütünü değişir ya da anlamsız hâle gelir.
12. Dilin kendine özgü kanun ve kuralları vardır.
13. Dil, bir gizli antlaşmalar sistemidir (s. 5).

2.1.1. Ana Dil ve Ana Dili Ayrımı

Ana dil ve ana dili kavramları sıklıkla karıştırılan, yanlışlıkla birbirinin yerine kullanılan iki kavramdır. İlk bakışta aynıymış gibi görünse de bu iki kavram farklı anlamlara gelmektedir. Tanımlardan yola çıkarak bu iki kavram arasındaki farklılıkları ortaya koyup konuya açıklık getirmek istiyoruz. Öncelikle “ana dil” kavramı hakkında yapılmış olan tanımlara bakacak olursak:

TDK Türkçe Sözlük (2005)'te “Başka diller veya lehçeler türetmiş olan dil” (s. 93).

Hengirmen (1999)'in Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü'nde “Akraba dillerin türediği dil” (s. 25).

Vardar (1998)'ın Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü'nde “Bir ya da birçok dilin kaynaklandığı dil. Örneğin Latince Roman dillerine göre bir ana dildir” (s. 20).

Korkmaz (2003)'ın Gramer Terimleri Sözlüğü'nde ise “Bugün ses yapısı, şekil yapısı ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış bulunan dil veya lehçelerin, kök bakımından bilinmeyen bir tarihte birleştikleri ortak dil: Ana Türkçe, Ana Moğolca, Ana Altayca, Roman dillerine kaynaklık eden Latince gibi” (s. 17) şeklinde tanımlanmıştır.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere ana dil kavramındaki ana sözcüğü anne anlamında değil kaynak, temel, esas anlamında kullanılmıştır. Dolayısıyla bu kavramı başka dillerin oluşmasına kaynaklık eden dil olarak kabul etmeliyiz (Oruç, 2016, s. 313).

Diğer bir kavram olan “ana dili” kavramı hakkında yapılmış olan tanımlara bakacak olursak:

TDK Türkçe Sözlük (2005)'te “İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil” (s. 93).

Hengirmen (1999)'ın Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü'nde “Çocuğun ilk öğrendiği dil” (s. 25).

Vardar (1998)'ın Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü'nde “İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil” (s. 20).

Korkmaz (2003)'ın Gramer Terimleri Sözlüğü'nde ise “İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına kadar inebilen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil” (s. 18).

Aksan (2009b)'ın Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim adlı kitabında “başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil” (s. 81) şeklinde tanımlar yapıldığı görülmektedir.

Yukarıdaki tanımlar dikkatle incelendiğinde “ana dil” ile “ana dili” kavramlarının birbirinden çok farklı anlamlara gelen kavramlar olduğu anlaşılmaktadır.

İnsan ana dilini annesinden ve yakın çevresinden öğrenmektedir. Bu şekilde konuştuğu dilin bütün özelliklerini öğrenen birey tüm yaşamı boyunca bu dili kullanmaktadır (Demirel, 2002, s. 5). Aksan (1975)'a göre ana dili kişinin bilinçaltına girip onu sarıp sarmalamaktadır. İnsanlar ikinci bir dili öğrenip bu iki ayrı dili, aynı ölçüde konuşabilseler

bile; ikinci öğrenilen dil, hiçbir zaman ana dilin yerini alamaz. Bunu insanların sıkışık ya da dalgın oldukları zamanlarda kullandıkları dilden anlarız. Bu gibi durumlarda insanlar, içgüdüsel olarak ana dillerine başvurmaktadır. Savaş, yangın, deprem gibi insanı korkuya düşüren olaylarda böylece ortaya çıkan gerçek, ana dilin, insanın içine nasıl işlediğini göstermektedir (s. 431).

Araştırmacı, bu durumun örnekleriyle derslerine girdiği sınıflarda sık sık karşılaşmaktadır. Ana dilleri Arapça olan iki dilli öğrenciler, ders içinde Türkçe konuşmalar da heyecanlandıklarında veya bir sorun ile karşılaştıklarında istemsiz olarak Arapça konuşmaya başlamaktadırlar. Bu da insanın ana dilinin ne kadar önemli olduğunu, ne olursa olsun ondan vazgeçilmeyeceğini gözler önüne sermektedir.

Söz konusu ana dili olduğunda, öğrenme yerine edinme kavramı öne çıkmaktadır. Çocuk ana dilini aile ve yakın çevresinden önce örtük olarak edinir. Daha sonra çocuğun okula başlamasıyla birlikte, önceden örtük olarak edinilen bu bilgiler sistemli ve programlı bir şekilde öğretilmeye başlanır (Onan, 2013, s. 109). Özbay (2012)'ın belirttiği üzere “dil, belirli bir zamanda öğrenilip bitirilen bir bilgi yığını değildir. Kişinin yaşadığı süre içerisinde çevresiyle etkileşimde bulunmasının doğal bir sonucu olarak gelişen bir beceri alanıdır” (s. 4).

Aksan (2009b)'a göre ana dili bilinci ulusu ulus yapan öğelerin başında gelmektedir. Ana dili sayesinde toplumun bir parçası olunur ve toplumla bütün ilişkiler yine ana dili aracılığıyla sağlanır. (s. 82). Eğer topluma kendine güvenen, kendini kolay bir şekilde ifade edebilen ve millî değerlerine de bağlı bireyler kazandırılmak isteniyorsa eğitim öğretim kurumlarında mutlaka ana dili eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik uygulamalar yaptırılmalıdır (Özbay, 2012, s. 4).

2.1.2. Yazı Dili ve Konuşma Dili

Bir dilin iki cephesi vardır. Bunlardan biri insanların birbirleriyle karşı karşıya konuşurken sesli olarak konuştuklarında kullandıkları konuşma dili; diğeri ise insanların anlatmak istediklerini yazı ile anlatırken kullandıkları yazı dilidir (Ergin, 2009, s.9). Bu kavramların daha iyi anlaşılabilmesi için alanyazındaki tanımlara bakacak olursak:

TDK Türkçe Sözlük (2005)'te:

- Konuşma dili: “Günlük yaşayışta kullanılan ve yazı dilinden az çok farklarla ayrılmış bulunan dil” (s. 1213).

- Yazı dili: “Bir ülkede konuşulan ağızlardan birinin yazılı anlatımlar için kabul edilmiş biçimi, ölçünlü dil, standart dil” (s. 2154).

Vardar (1998)’ın “Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü”nde:

- Konuşma dili: “Yazı diline karşıt olarak, gündelik konuşmalarda kullanılan dil” (s. 191).
- Yazı dili: “Yazılı anlatımda kullanılan dil” (s. 230).

Korkmaz (2003)’ın “Gramer Terimleri Sözlüğü”nde:

- Konuşma dili: “Bir dilde ağızdan ağıza değişerek çeşitli söyleyiş özellikleri taşıyan ve yazı dilinden farklı olan dil” (s. 149).
- Yazı dili: “Bir dilin lehçe ve ağızlarından biri üzerine kurulan ortak dilin yazıda kullanılması sonucunda ortaya çıkan yazılı dil” (s. 242).

Aksan (2009b)’ın “Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim” adlı kitabında:

- Konuşma dili: “Dilin yazıyla ilişkili olmayan ve çeşitli söyleyiş özellikleri taşıyan yönü” (s. 85).
- Yazı dili: “Kendine özgü nitelikleri bir yana bırakılacak olursa, konuşma dilinin yazıya geçirilmiş biçimi” (s. 86) şeklinde tanımlanmıştır.

Dursunoğlu (2006) “Türkiye Türkçesinde Konuşma Dili ile Yazı Dili Arasındaki İlişki” adlı makalesinde konuşma dili ile yazı dili arasındaki farklılıkları şu şekilde ifade etmiştir:

1. Konuşma, sese; yazı, harfe dayanır.
2. Konuşmanın aracı, ağız ve çevresindeki organlar; yazının aracı ise, kalem ya da kalem yerine kullanılan daktilo, bilgisayar, optik yazıcı ve benzerleridir.
3. Konuşma dili, samimî; yazı dili, resmîdir.
4. Konuşma dili, günlük hayatta kullanılan dil; yazı dili kitap dili, edebî dildir.
5. Konuşma dilinde, çoğunlukla, özel dil (ağızlar); yazı dilinde, resmî dil kullanılır.
6. Konuşulan, özel; yazılan, resmîdir.
7. Konuşulanda, sübjektiflik; yazılanda, objektiflik ağır basar.
8. Konuşulan, dinlenen; yazılan, görülendir.
9. Konuşulan, erken; yazılan geç unutulur. Çokça söylendiği gibi, “Söz, uçucu; yazı, kalıcı”dır.
10. Konuşulan, kısa sürede; yazılan, uzun sürede etkileyendir.

11. Konuşulan, düşünülmeden, plânlanmadan; yazılan, düşünülerek, plânlanarak ortaya çıkar.
12. Konuşulana anında cevap verilebilirken yazılana verilemez.
13. Konuşulanı düzeltmek anında yapılabilirken yazılanı düzeltmek sonra da yapılabilir.
14. Konuşulan, anında düzeltilebilirken; yazılan, daha sonra da düzeltilebilir.
15. Konuşulanı düzeltmede sınırlılık söz konusu iken yazılanı düzeltmede sınırlılık yoktur.
16. Konuşulanda, nispeten kontrolsüzlük; yazılarda ise kontrol vardır. Konuşulan kontrole tabi, yazılan kontrolü yapan. Yazı, konuşmanın “inceleme kurulu”dur denebilir.
17. Konuşulanda değişim hızlı; yazılan da ise değişim yavaştır, hatta değişime kuvvetli bir direnç vardır.
18. Konuşulunun gelişigüzelliği söz konusudur, kurallı olması çok önemli değildir; yazılan ise kurallıdır, yazıda kuralsızlığa tahammül edilemez.
19. Konuşmada söz dizimi gelişigüzel, yazmada ise kurallıdır.
20. Konuşma, kuralları delmeye; yazı, kuralları korumaya çalışır.
21. Konuşma, sınırlı sayıda; yazı, sınırsız sayıda insana ulaşır.
22. Konuşmanın yayılım alanı dar; yazının yayılım alanı geniştir.
23. Konuşulunun anlaşılmasında zorluk çekilmesine rağmen yazılan, daha kolay anlaşılır.
24. Zaman zaman konuşan, yazılanı; zaman zaman da yazan konuşulanı konu eder.
25. Bazen konuşulan, bazen de yazılan galip gelir. Konuşma yazıyı zorlar; değişime, etkileneceğe çok açık olduğu için yazıyı da değiştirmeye çalışır.
26. Konuşma, dışa dönük; yazma içe dönüktür.
27. Konuşma, açılımcı; yazı, muhafazakârdır. Konuşma bağrını her rüzgâra açan, yazı her rüzgârdan korunandır.
28. Konuşma, kalıbına sığmayan; yazma, kalıbından çıkmayandır. Konuşma, burçlarını yıkmaya çalışan; yazma, burçları korumaya çalışandır.
29. Konuşma, hücum; yazı, savunma.
30. Konuşma, isyan; yazı, sükûnet. Konuşma, başkaldırı; yazı, itaat.
31. Konuşma, canlı; yazı, cansız.
32. Konuşma, hareketli; yazma, durgun.
33. Konuşma kolay değişen, yazma zor değişen (s. 2-4).

Güzel ve Barın (2013)’ın belirttiği üzere “Konuşma sırasında yapılan ufak tefek yanlışlar hoşgörüyü karşılanır ama yazı kalıcı olduğu için yapılan yanlışlar hiç hoş karşılanmaz.

Ayrıca, konuşma dilinde sınırlı kelime hazinesiyle yetinen bireyler, yazılı anlatımda çok daha zengin bir kelime hazinesine başvururlar”. (s. 284)

Yazı, hiçbir zaman konuşma dilinin ses değerlerinin bütün incelikleriyle yansıtamaz. Konuşma dili ile yazı dili arasında her zaman ufak tefek ayrımlar vardır (Aksan, 2009b, s. 84) Ergin (2009)’e göre yazı dili medeniyet dilidir. Yazı dilinin meydana gelebilmesi için belli bir kültür ve medeniyet birikimine ihtiyaç vardır. Konuşma dili ise yazı diline göre biraz daha dar kapsamlıdır. Her bölgenin farklı konuşma dili olabilir. Fakat bu dil, yalnız o bölgede ve konuşma dilinde kullanılır; yazı dilinde kullanılmaz. Örneğin “geliyorum” kelimesi Karadeniz Bölgesi’nde farklı, İç Anadolu Bölgesi’nde farklı söylenir. Fakat yazı dilinde Türkiye’nin her yerinde aynı şekilde, yani “geliyorum” şeklinde yazılır (s. 10).

Özbay (2012)’ın da belirttiği üzere “yazı dilinde konuşma dilinin sahip olduğu esneklik fazla yoktur. Belirli kuralları bulunan yazı dili, bu sayede standartlaşmaktadır. Türkiye Türkçesinin yazı dili İstanbul ağzına dayanır. Edebî eserlerde, resmî yazışmalarda vb. bu dil kullanılır” (s. 10).

Türkçe büyük oranda konuşulduğu gibi yazılan, yazıldığı gibi konuşulan bir dildir. Türkçenin bu özelliği onu diğer dillerden ayıran önemli özelliklerden biridir (Dursunoğlu, 2006, s. 4).

2.2. Dilin Önemi

Bugüne kadar dilin çok sayıda tanımının yapıldığını, neredeyse her dilbilimcinin bu konuda bir tanımının olduğunu yukarıda söylemiştik. Bu tanımların ortak noktası, dilin Tanrı tarafından insana bahşedilen bir iletişim aracı olmasıdır. Ancak dili sadece insanlarla iletişim kurmaya yarayan bir araç olarak görmemek gerekir. Dil, insan hayatı için çok önemli bir varlıktır.

Ünalın (2012)’a göre “İnsanı diğer varlıklardan ayıran ve onlardan üstün kılan en önemli vasfı, dilidir.” (s. 4). Dil her şeyden önce insana özgüdür. Başka canlı türleri arasında belli bir oranda iletişim olduğu bilinse de bunlardan hiçbiri insan dili kadar gelişmiş bir yapıya sahip değildir. (Demir ve Yılmaz, 2013, s. 4-5).

İnsanoğlu dil sayesinde en eski çağlardan bugüne kadar sevinçlerini, kederlerini, mutluluğunu, acılarını, düşüncelerini kısacası kendine ait olan her şeyi çevresine anlatabilmiştir (Kavcar vd., 2007, s. 2). Bu şekilde dil geçmişi günümüze, bugünü de geleceğe taşımaktadır. Kültürün en önemli taşıyıcısı ve koruyucusu da yine dildir (Yaman

ve Köstekçi, 1998, s.4). Özbay (2012)’a göre “Dil öğretimi aynı zamanda kültür öğretimidir. Aynı dili konuşan bir toplum, çevresini, gelişen olayları kendince algılamakta, dünyayı kendi dilinin penceresinden görmektedir. Dil öğretiminin asıl amacı, bireylerin düşünce gücünü geliştirmek, diğer insanlarla iletişimini sağlamak ve sahip olunan kültürü kuşaktan kuşağa aktarmaktır” (s. 3).

Aksan (2009b)’ın belirttiği üzere “Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyümlü bir varlıktır.” (s.11). Doğanın insana bahşettiği en büyük nimetlerden biri olan dil, canlı ve manevi bir varlıktır. Onu sadece bir fizik olayı olarak ele alıp ciğerlerden dışarı verilen havanın sese dönüşmesi olarak görmemek gerekir (Korkmaz, 2009, s. 2).

Dil bir gizli antlaşmalar sistemidir. Her millet kendine özgü bu antlaşma sistemini geliştirmiş ve kendi dilini oluşturmuştur. Bu yüzden farklı milletler aynı duygu, düşünceleri değişik şekillerde ifade ederler. Örneğin; bizim *taş* dediğimiz bir nesneye Farsların *seng*, Arapların *hacer*, İngilizlerin *stone* demesi bu yüzdendir (Ergin, 2009, s. 4).

Kaplan (2009)’a göre “dil, bir milletin kültürel değerlerinin başında gelir. Bundan dolayı ona ehemmiyet vermek gerekir” (s. 39). Dil, her şeyden önce şuur işidir. Bir milletin kurduğu devlet yıkılabilir, vatani elinden alınabilir. Fakat eğer dili yaşıyorsa o millet dağılmamıştır, dimdik ayaktaadır. Çünkü dil; fertlerin azmi, gücü, millî şuur, millî hafızasıdır (Güzel, 2014, s. 17). Aksan (2009b) dili bireyleri birbirine bağlayan, toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan kurtarıp millet hâline getiren en önemli unsurlardan biri olarak kabul eder. Dil, insanı ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlar. Kuşaktan kuşağa aktarılacak gelen dil, bireyi geçmiş ile gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna getirir (s. 13).

Sever (2004) dilin birey ve toplum hayatındaki önemini maddeler halinde şöyle özetlemiştir:

1. Dil anlamayı ve anlatmayı sağlayan bir araçtır. Başka bir deyişle, bir iletişim aracıdır.
2. Dil düşünme aracıdır, düşüncenin yaratıcısıdır.
3. Dil, ulusu meydana getiren en temel öğedir. Aynı dili konuşan insanlar arasındaki duygu ve düşünce birlikteliği, ulus bilincinin de oluşmasını sağlar, bu bilinci pekiştirir.
4. Dil, ulusun ve insanlığın bütün kültür birikimini aktaran en etkili araçtır” (s. 5).

2.3. İki Dillilik

İki dillilik kavramı ile ilgili alanyazında yapılmış çok sayıda tanım bulunmaktadır. Henüz üzerinde görüş birliği olan ortak ve geçerli bir tanım yapılamamasının sebebi iki dillilik olgusunun durağan bir yapıda olmamasından kaynaklanmaktadır. Örneğin çocuk okula başladığında tek dilli iken aldığı eğitim sonrasında iki dilli olabilir ya da bunun tersi bir durumda çocuk okula başladığında iki dilli iken eğitim sonrasında ikinci dilin körelmesi ve yitirilmesi ile çocuk tek dilli birine dönebilir. Verilen tanımlar incelendiğinde iki dilliliği karakterize eden özelliklerin değerlendirmesinin farklı açılardan yapıldığı dikkat çekmektedir. Örneğin, kimi tanımlar dilsel unsurları öne çıkarırken başka tanımlar toplumsal unsurları dikkate almaktadır. Fakat yapılan bütün tanımların birleştiği ortak nokta ise kişinin birden fazla dili bilmesi ve kullanması gerçeğidir (Yılmaz, 2014, s. 1643).

İki dillilik kavramıyla ilgili yapılmış tanımlara bakacak olursak:

“İki ayrı dile sahip olma veya iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olma” (TDK, 2005, s. 947).

“Bireyin çeşitli nedenlerle ve değişik koşullar altında birden fazla dili edinmesi, kullanması ya da ikinci bir dili anadiline yakın düzeyde öğrenmesi durumu” (Aksan, 2009b, s. 26).

“Bir bireyin iki dil bilmesi ya da bir toplumda iki dil kullanılması durumu” (Vardar, 1998, s. 124).

“Bir kişi, bir meslek, bir topluluk veya bütün bir dil toplumunda görülen iki dil kullanma durumu” (Karaağaç, 2011, s. 222).

Yukarıda verilen tanımlar incelendiğinde görülmektedir ki iki dillilikle ilgili farklı farklı tanımlar yapılmış olsa da bu tanımların ortak noktası, kişinin iki farklı dili bilmesi ve kullanmasıdır.

Karaağaç (2011)’a göre iki dilliliğin iki türü vardır: bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. Bireysel iki dillilik ile toplumsal iki dillilik birbirinden epeyce farklı olgulardır ve oldukça değişik kaynaklardan doğar. Bireysel iki dillilik, bireyin iki dilli oluşuyken toplumsal iki dillilik ise toplumun benimsediği hayat akışından dine, göçlere; politik nedenlerden modalaşmaya kadar oldukça değişik nedenlerle bir toplumun iki dilli oluşudur. Kesmez (2015)’in belirttiği üzere “Bazı dilbilimciler toplumsal iki dilliliği doğal iki dillilik, bireysel iki dilliliği de okul iki dilliliği diye tanımlamaktadır” (s. 159).

Bu çalışmanın hedef kitlesini oluşturan öğrenciler de toplumsal iki dilli olan öğrencilerdir. Arap kökenli olan bu öğrencilerin ana dilleri Arapçadır. Eğitim öğretim çağına kadar kendi aralarında Arapça konuşan bu öğrenciler, okula başladıktan sonra Türkçeyi de öğrenmişlerdir.

2.3.1. İki Dilli Çocuklarda Dil Gelişimi

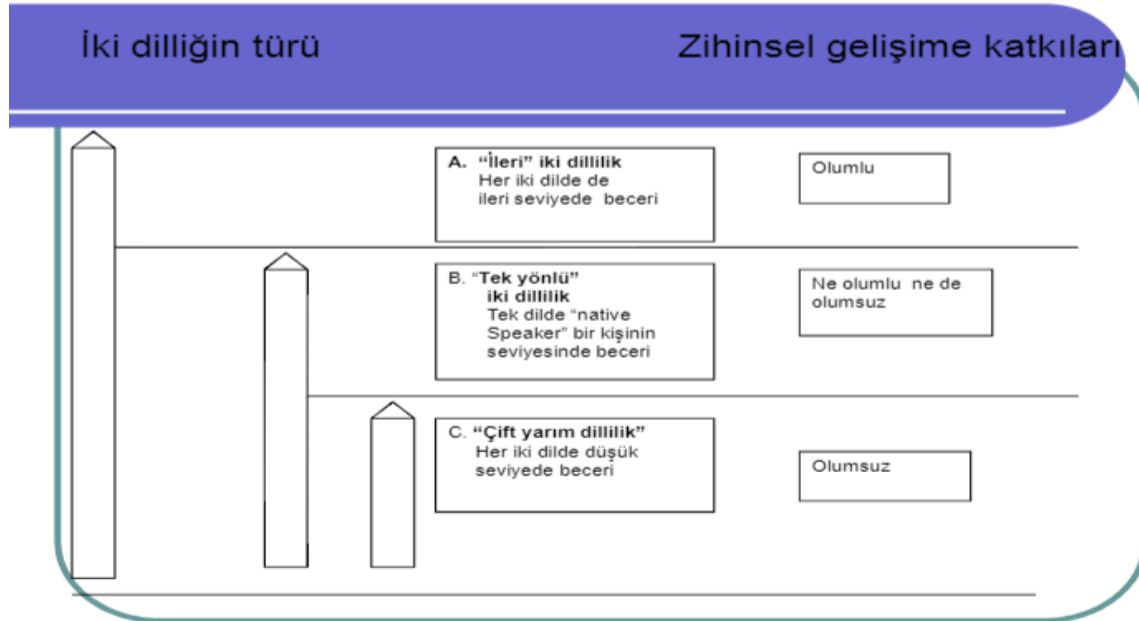
Doğan her çocuğun öğrendiği ilk dil ana dili olmasına rağmen bazen bireyler, ülkelerinden çeşitli nedenlerle uzak olmaları, ülkelerinde birden fazla dilin kullanılması, yaşam koşullarının gerekliliği gibi nedenlerle birden fazla dili edinmek mecburiyetinde kalırlar (Yılmaz, 2014, s. 1649).

Türkiye’de resmî dil Türkçedir. Fakat farklı kültürlü olmanın bir sonucu olarak ülkemizde bölgelere göre çeşitli dillerin konuşulduğu görülmektedir. Bu sebeple farklı etnik kökenlere sahip grupların kendi aralarındaki iletişiminin de kendi dillerinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu toplumlarda doğup büyüyen çocuklar da ana dili olarak Türkçeyi değil, ailesinin veya yakın çevresinin konuştuğu dili öğrenmektedir (Seçer, 2015, s. 55).

Bu şekilde ana dili ve toplum dili aynı olmayan çocuklar, hem ana dilde hem de toplum dilinde ayrı ayrı dil yeteneklerine sahip olmakla birlikte, okula başlama yaşında ne ana dilde ne de toplum dilinde, tek dilli çocukların eriştikleri konuşma ve düşünme düzeyine ulaşamazlar (Belet, 2009, s.71). Ceyhan ve Koçbaş’tan aktaran Koşan (2015)’ın belirttiği üzere, ana dili Türkçe olmayan çocuklar, Türkçe eğitim aldıklarında okul başarılarının düşük olduğu görülmektedir. Çocuğun ana dili toplumun yaygın olarak kullandığı dil olmadığında ya da bu dil; kitap, gazete, televizyon vb. gibi araçlarla geliştirilmediğinde ülkenin yaygın olarak kullandığı dil tarafından baskılanır ve bunun bir sonucu olarak da çocuk iki dilde de yeteri kadar başarı gösteremez (s. 23).

Ana dilleri toplumun yaygın olarak kullandığı resmî dilden farklı olan öğrenciler, okul çağına kadar içinde bulundukları toplumda ana dillerini kullanmakta ve okula başladıklarında ise kendi dillerini tam olarak öğrenmeden ikinci bir dille karşılaşmaktadırlar. Okulda resmî dili, okul dışında ise kendi ana dillerini konuşan bu öğrenciler, iki dilin arasında kalmakta ve bocalamaktadır. Bu durum her iki dilde de yetkin olamama sonucunu doğurduğu gibi dil – düşünce arasındaki ilişkinin bir sonucu olarak bu çocukların düşünce dünyalarını da etkiler.

İki dillilik üzerine yapılan araştırmalar göstermektedir ki iki dilliliğin olumlu ve olumsuz etkileriyle karşılaşılabılır. Yıldız (2012)'ın Cummins'ten aktardığı Eşik Düzey Varsayımı'na göre iki dilliliğin okul başarısı üzerinde olumlu etkilerini ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. Yapılan bu araştırmalarda çocukluk yaşında iki dilin kullanılmasının zihinsel gelişimi hızlandıracağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ileri seviyede iki dillilik söz konusu olduğunda geçerlidir ve bu ileri seviyede iki dillilikten kastedilen ise iki dilli çocuğun birinci dilinin ya daha baskın ya da daha prestijli bir dil olması durumudur. Böyle durumlarda çocuğun ikinci dilini birinci dilin bastırması yerine ikinci dildeki başarıların da okul başarısına eklenmesi söz konusu olmaktadır. Dolayısıyla böyle bir durumda iki dilli çocuk bilgi dağarcığını, potansiyelini ikinci bir dil ile genişletmektedir. Ancak Eşik Düzey Varsayımı'nda iki dilliliğin çocuğun zihinsel gelişimine olumlu bir katkısı olabilmesi için önce birinci dilde yeterli bir beceri seviyesine ulaşılma zorunluluğu vardır. Çünkü iki dilli çocuk her iki dilde de sadece kısıtlı becerilere sahip olursa çevresiyle olan algılayıcı ve üretici iletişimi kısır kalacaktır. Eşik Düzey Varsayımı'nın başka bir versiyonunda ise sadece bir tane değil iki tane eşik düzey bulunduğu belirtilmektedir. Aşağı eşik düzeye ulaşılmasıyla birlikte çocuğun zihinsel gelişimine yönelik olumsuz etkilerin engelleneceği, yukarı eşik düzeye ulaşılması ile de iki dilli çocuktaki zihinsel gelişimin hızlanacağı görüşü dile getirilmektedir.



Şekil 1. Eşik Düzey Varsayımı'nda iki dillilik

Kaynak: Cemal, Y. (2012). Alman Okullarında Sunulan Türkçe Derslerinin Değerlendirilmesi ve İki Dillilik. <http://docplayer.biz.tr/7904471-Alman-okullarinda-sunulan-turkce-derslerinin-degerlendirilmesi-ve-iki-dillilik.html> sayfasından erişilmiştir.

Seçer (2015)'in belirttiği üzere ikinci bir dilin edinilmesinde genellikle iki tür dilsel gelişim biçimi ile karşılaşılır. Bunlardan ilki, iki dilliliğin eş zamanlı olarak gelişmesi; ikincisi ise iki dilliliğin aşamalı olarak gelişmesidir. Çocukta eş zamanlı iki dilliliğin gelişimi için üçüncü yaş kritik yaş olarak kabul edilmektedir. Üç yaşından sonra ise aşamalı ikinci dil ediniminden söz edilmektedir (s. 30). Eğer çocuk üç yaşından önce iki dili de aynı zamanda öğreniyorsa bu eş zamanlı dil öğrenimidir ve süreç tek dilli çocukların dil öğrenme süreçleriyle aynıdır. Fakat çocuk ikinci dili öğrenmeye üç yaşından sonra başladıysa bu durumda çocuğun dil öğrenme ortamıyla da ilişkili çok farklı bir süreç ortaya çıkmaktadır. Çünkü çocuklar bu durumda zaten bir dili genel olarak biliyorlardır ve artık bundan sonra, yeni bir dili ve yapısını öğrenmek zorundadırlar (Barry McLaughlin'den aktaran Koşan, 2015, 21).

Yazıcı ve İlter (2008)'in belirttiği üzere bütün çocuklar iki veya daha fazla dili aynı anda öğrenebilirler. Fakat çocukların bu iki dili de ideal şekilde geliştirebilmeleri için mutlaka ev, okul öncesi eğitim kurumu ve eğitimci üçlemesinin etkin bir biçimde iş birliği içinde olması gerekir. İki dilli çocukların ebeveynlerinin, bu konuda mutlaka alan uzmanı eğitimcilerden ve dilbilimcilerden yardım almaları gerekir. Aksi takdirde bilinçsiz dil kullanımı iki dilli çocuğu tüm dil ortamlarından uzaklaştırabilir. Ayrıca bu konuda ülkeler arası öğretmen / öğrenci değişim programları desteklenmeli ve çok kültürlü ortamlarda yer alan çocukların kültürel ortamlarının tanınması sağlanarak iki dilli çocukların eğitime yardımcı olunmalıdır (s. 58-59).

2.4. Türkçe Öğretim Programlarına Kısa Bir Bakış

Öğretim programı, TDK Türkçe Sözlük (2005)'te “Bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan, müfredat, ders programı, müfredat programı” (s. 1533) şeklinde tanımlanmıştır.

Ülkemizde uygulanan öğretim programlarına bakıldığında geçmişten bugüne önemli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan kısaca bahsedecek olursak Atatürk döneminde 1924, 1926, 1930 ve 1936 yıllarında İlk Mektep Programları geliştirilmiş ve bu programlarda Türkçe öğretimi üzerinde önemle durulmuştur. Atatürk döneminden sonra ise 2004 yılına kadar sadece üç kez; 1948, 1968 ve 1981 yıllarında öğretim programı değişikliği yapılmıştır (Güneş, 2007, s. 20). Özbay (2012)'a göre bu programlar içerisinde en ayrıntılı olan ve dört temel dil becerisini tam olarak bünyesinde barındıran program 1981 programıdır” (s. 47).

1948, 1968 ve 1981 yıllarında hazırlanan programların üçü de davranışçı dil yaklaşımıyla hazırlanmış ve birbirinin tekrar niteliğindedir. 1981 yılında hazırlanan Türkçe Öğretim Programı davranışçı dil yaklaşımıyla hazırlanan son programdır. Bu program dünyamızdaki gelişmelere göre güncellenmeden uzun yıllar ülkemizde kullanılmıştır (Güneş, 2007, s. 20).

1981 programından sonra hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ise, İlköğretim 1 – 5. Sınıflar ve İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflar olmak üzere iki kademe şeklinde hazırlanmıştır. Özbay (2010)’ın belirttiği üzere Millî Eğitim Bakanlığı 2004 yılından itibaren program geliştirme çalışmaları içerisine girmiştir. Bu sebeple, yapılan çalışmalar sonrasında İlköğretim Türkçe Dersi 1 – 5. sınıflara yönelik olarak hazırlanan program, değişik çevrelerdeki pilot okullarda denendikten sonra 2005-2006 eğitim - öğretim yılı itibariyle bütün okullarda uygulamaya konulmuştur (s. 132). İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7 ve 8. Sınıflara yönelik olarak hazırlanan programın uygulanmasına ise 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren 6. sınıflarda, 2007-2008 eğitim öğretim yılından itibaren 7. sınıflarda ve 2008-2009 eğitim öğretim yılından itibaren de 8. sınıflarda olacak şekilde kademeli olarak geçilmiştir (Özçakmak, 2011, s. 32).

Görüldüğü gibi ülkemizde pek çok kez öğretim programı geliştirme çalışması yapılmıştır. Ancak bu çalışmalar incelendiğinde görülüyor ki 2004 yılına kadar yapılan değişiklikler genelde mevcut programların düzenlenmesi şeklindedir (Temur, 2007, s. 352). 2004 yılından sonra ise öğretim programlarında köklü değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler kapsamında Gün (2012)’ün belirttiği üzere “geleneksel eğitim yaklaşımları terk edilerek yeni ilköğretim programları hazırlanmıştır. Yeni ilköğretim programlarında yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı gibi çeşitli yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır” (s. 1963).

Ancak şu an yürürlükte olan 2005 Türkçe Öğretim Programı da son yıllardaki gelişmeler karşısında güncelliğini yitirmiştir. Bu sebeple “Talim ve Terbiye Kurulunca, bilgi teknolojilerindeki çarpıcı değişiklikler, bilim dünyasında yaşanan çeşitli gelişmeler ve mevcut programın uygulayıcıları tarafından tespit edilen bazı aksaklıklar nedeniyle 2006 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda değişiklik yapılması planlanmış” (Bayburtlu, 2015, s. 137) ve yapılan çalışmalar sonucunda 05. 08. 2015 tarihli Kurul kararıyla bu değişiklik kabul edilmiştir. Yeni İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı 2016-2017 Eğitim ve Öğretim Yılından itibaren 1 ve 5.

sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulamaya konulacaktır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2015). Yeni hazırlanan bu programın temel yaklaşımı ise şöyle ifade edilmiştir (MEB, 2015):

“Türkçe Dersi Öğretim Programı ile basılı ve elektronik ortamlarda dinlediklerini ve okuduklarını anlayan, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade eden; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen, milli, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Program; öğrencinin birikim, beceri ve gelişimini göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmış olup bütün kazanımlar sürekli gelişme ve ilerleme gösteren bir yapı içinde tasarlanmıştır. Programda öğrenme alanları, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar bir bütün olarak düşünülmüştür. Program, öğrencilerin dilin zenginliklerini tecrübe ederek dil becerilerini geliştirmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Program; öğrencilerin “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” öğrenme alanlarındaki kazanımlarla farklı türlerden metinler üzerinde çalışmalar yaparak anlama, anlamlandırma, değerlendirme ve sentezleme becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır.” (s. 4).

Bayburtlu (2015)’nın da belirttiği üzere günümüzde bilgi ve bilişim teknolojileri çok hızlı gelişmektedir. Dolayısıyla artık okullarda akıllı tahtalarla, tablet bilgisayarlarla eğitim yapılması öngörülmektedir. Bu açıdan bakıldığında yeni programın çağın gereklerine daha uygun olduğu görülmektedir (s.148).

2.4.1. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler aracılığıyla temel dil becerilerini (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Bu sayede öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir (MEB, 2006, s. 3).

“Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve milli değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır” (MEB, 2006, s. 3).

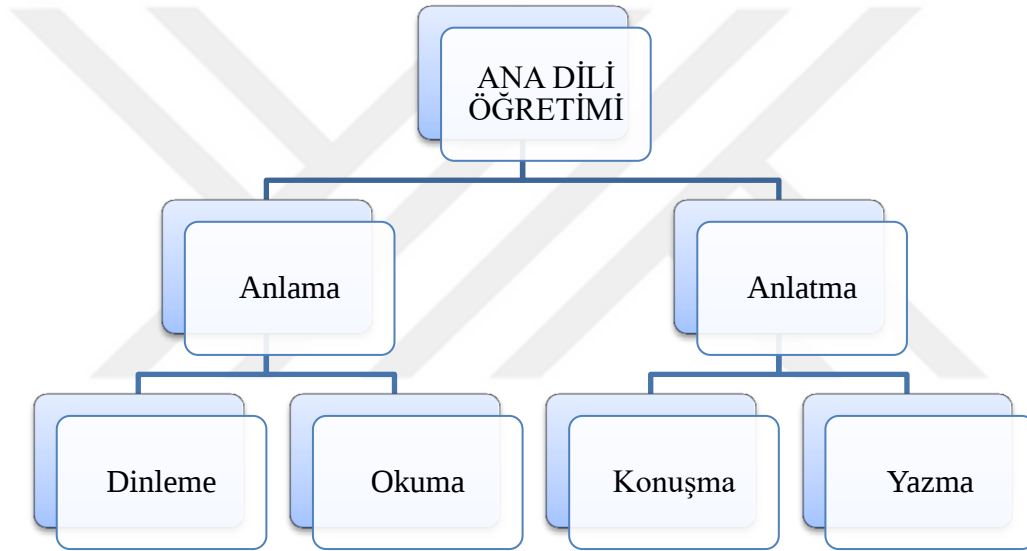
Temur (2007)’un belirttiği üzere ilköğretim ikinci kademe öğretim programı incelendiğinde yapılandırıcı yaklaşım merkezde olmak üzere aktif öğrenme, çoklu zekâ gibi her bireyin kendine özgü öğrenme yeteneği ve yöntemi olduğunu ilke edinen çeşitli eğitim yaklaşımlarını dikkate aldığı görülmektedir (s. 353). Bu durum Türkçe Öğretim Programı’nda şu şekilde ifade edilmiştir:

“Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme- öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması,

öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekir.” (MEB, 2006, s. 3).

2.4.1.1. Temel Dil Becerileri

Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2004)’in belirttiği üzere ilköğretimde Türkçe dersi bütün derslerin temelidir. Bu nedenle ana dili öğretimi büyük önem taşımaktadır. Dil eğitiminin temel amacı, kişilerin anlama ve anlatma etkinliklerini geliştirmektir. Anlama etkinlikleri, okuma ve dinleme iken anlatma etkinlikleri ise konuşma ve yazmadır. İşte dil, bu iki etkinliğe dayalı dört temel beceriden meydana gelmektedir. Bunu bir şekil üzerinde gösterecek olursak (s. 56):



Şekil 2. Temel dil becerileri

Kaynak: Kavcar, Oğuzkan ve Sever, (2004). Türkçe Öğretimi –Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için- (7. Baskı). Ankara: Engin.

Özbay (2012)’a göre “Bu dört beceri bir bütün olarak ele alınmalıdır. Birey çeşitli alanlara ilişkin bilgilerin çoğunu dinleme ya da okuma yoluyla edinir. Kendi bilgi, düşünce ve duygularını da başkalarına, çoğunlukla konuşma ya da yazma yolu ile iletir” (s. 4). Dolayısıyla dil becerilerinin tamamına sahip olmak kişinin kapasitesini daha iyi kullanmasına yardımcı olurken becerilerden bir ya da ikisinin iyi gelişmemesi ise, dilin ortaya koyduğu düşünme yeteneğini etkilediği gibi kişinin kendisini ifade etmesinde de sınırlamalara sebep olur (Güzel ve Barın, 2013, s. 267).

2.4.2. Türkçe Öğretim Programında Yazma Becerisi

Davranışçı dil yaklaşımı okumaya çok önem vermiştir. Bu anlayıştan hareketle de uzun yıllar öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmek için çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarla okuma becerisi geliştirilmeye çalışılırken yazma becerisiyle neredeyse hiç ilgilenilmemiştir. Öğrencilere sürekli okuduğu kitaplar ve okuma alışkanlıkları sorulmuş, böylece öğrenciler kitap okuyan ama yazamayan bireyler hâline gelmiştir. (Güneş, 2007, s. 160).

2005 yılında hazırlanan yeni Türkçe Öğretim Programı'nda köklü değişikliklere gidilmiş ve davranışçı dil yaklaşımı yerini yapılandırıcı dil yaklaşımına bırakmıştır. Güneş (2007)'e göre “Yapılandırıcı dil yaklaşımı okuma kadar yazmaya da önem vermektedir. Hatta yazma öğretimine daha fazla ağırlık vermektedir. Çünkü yazmada kullanılan zihinsel işlemler aynı zamanda zihin yapısını düzenleyen işlemler olmaktadır” (s. 160).

Emiroğlu ve Pınar (2013)'ın belirttiği üzere “Yazma becerisi dinleme, konuşma ve okuma üzerine kurulmuş, en son kazanılan beceri alanıdır” (s. 448). Kişiye kendini çevresine anlatabilme imkânı veren yazma becerisi, insanoğlunun binlerce yıldır kullandığı en önemli iletişim yollarından biridir. Yazma becerisini kazanmak, bireyin hem günlük ihtiyaçlarını karşılaması ve eğitimini sürdürmesi hem de anlama ve anlatma yeteneğini yükselterek edebî eserlerden zevk alabilmesi için gereklidir. (Temizkan ve Atasoy, 2014, s. 45).

Özbay (2012)'a göre “Yalnız edebiyatla uğraşanlar değil, diğer alanlarda çalışanlar da yazma ihtiyacı duyarlar. Bir bilim adamı fikirlerini, buluşlarını yazıyla tespit eder, başkalarına bu yollar ulaştırır. Bu bakımdan yazı duygu, düşünce ve hayalleri belirli bir zaman ve mekânla sınırlı olmaktan kurtarır” (s. 8).

Öğretim programında yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biri olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006, s. 7)

2.4.2.1. Yazma Kazanımları

“Kazanımlar; öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır. Öğrencilerin öğrenme alanlarında gelişme sağlamaları, bu kazanımların edinilmesine bağlıdır” (MEB, 2006, s. 8).

2005 yılında hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda yazma becerisine yönelik 6 amaç, 42 kazanım bulunmaktadır. Bunlar öğretim programında “Yazma kurallarını uygulama” amacına yönelik 11 kazanım, “planlı yazma” amacına yönelik 12 kazanım, “farklı türlerde metinler yazma” amacına yönelik 4 kazanım, “kendi yazdıklarını değerlendirme” amacına yönelik 3 kazanım, “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” amacına yönelik 10 kazanım, “yazım ve noktalama kurallarını uygulama” amacına yönelik ise 2 kazanım şeklinde dağılım göstermektedir.

Ayrıca öğretim programında bazı kazanımların açıklamalarına da yer verilmiştir. Bu sebeple, aşağıdaki kazanım listesinde gerekli görülen yerlerde bu açıklamalara yer verilmiştir:

- a. Yazma kurallarını uygulama
1. Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.

Açıklama:

Çizgisiz kâğıt kullanılır. Kâğıdın yalnızca ön yüzüne yazılır. Kâğıdın kenarlarında, paragraflar, satırlar ve kelimeler arasında uygun boşluk bırakılır.

2. Düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazı”yla yazar.

Açıklama:

Okunaklılık: Her harfin karakteristik özelliğine uygun olarak ve başka bir harfi çağrıştırmayacak şekilde yazılmasıdır.

İşleklik: Yazının hem okunaklı hem de hızlı ve rahat yazılabilmesidir

3. Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar.
4. Standart Türkçe ile yazar.
5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.
7. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak yazar.
8. Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.

9. Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.

10. Tekrara düşmeden yazar.

11. Yazım ve noktalama kurallarına uyar.

b. Planlı yazma

1. Yazma konusu hakkında araştırma yapar.

2. Yazacaklarının taslağını oluşturur.

Açıklama:

Yazılacakların bölümleri, başlık ve alt başlıkları belirlenir.

3. Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.

4. Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.

5. Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.

Açıklama:

Tanımlama, betimleme, örnekleme, karşılaştırma, tanık gösterme, benzetme ve sayısal verilerden yararlanılarak ana fikir desteklenir.

6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.

7. Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.

8. Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.

9. Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.

10. Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.

11. Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler.

12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.

Açıklama:

Her yazma etkinliği belirli bir yöntem ve tekniğe göre yapılmalı, her etkinliğin farklı bir yöntemle yapılmasına özen gösterilmelidir.

c. Farklı türlerde metinler yazma

1. Olay yazıları yazar.

Açıklama:

1. Hikâye, masal, anı ve tiyatro türlerinde metinler yazılır.

2. Hikâye ve roman gibi türlerin gerçeklerden hareketle yazılmış olsalar bile, olay ve durumları değiştirerek aktardığı fark edilir.

3. Günlük dilde ve masallarda kullanılan kalıplaşmış ifadelerden yararlanılır.
2. Düşünce yazıları yazar.

Açıklama:

6. sınıfta deneme, 7. sınıfta deneme ve söyleşi, 8. deneme, söyleşi ve makale türünde metinler yazılır. Adı geçen türler, belirtilen sınıflarda zorunlu olup diğer sınıflarda da isteğe bağlı olarak ele alınabilir.

3. Bildirme yazıları yazar.

Açıklama:

6. sınıfta mektup, dilekçe ve haber yazısı; 7. sınıfta tutanak ve tanıtma yazıları; 8. sınıfta biyografi, otobiyografi ve rapor yazılır. Adı geçen türler, belirtilen sınıflarda zorunlu olup diğer sınıflarda da isteğe bağlı olarak ele alınabilir.

4. Şiir yazar.

d. Kendi yazdıklarını değerlendirme

1. Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir.
2. Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
3. Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.

e. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.
2. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.

Açıklama:

Öğrencilerin kendilerini zengin bir söz varlığı kullanarak ifade etmeleri üzerinde durulur.

3. İlgi alanına göre yazar.
4. Şiir defteri tutar.
5. Günlük tutar.

4 ve 5. kazanımın ortak açıklaması:

Öğrenciler şiir defteri ve günlük tutmaları konusunda özendirilir. Şiir defteri, öğrencilerin kendi yazdıkları ve beğendikleri şiirlerden oluşur. Öğrenciler her gün günlük tutulabilecekleri gibi yalnızca etkilendikleri olaylar hakkındaki duygu ve düşüncelerini de yazabilirler

6. Beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derler.
7. Okul dergisi ve gazetesi için yazılar hazırlar.

8. Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır.
9. Yazdıklarından arşiv oluşturur.
10. Yazma yarışmalarına katılır.
- f. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama
1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.

Açıklama:

6. sınıfta ele alınacak yazım kuralları şunlardır:

- Kalınlık-incelik uyumu, ünsüz benzeşmesi ve ünlü düşmesine uğrayan kelimelerin, yazımı karıştırılan kelimelerin (hiçbir, hiçbir şey, herhangi bir, her şey vd.), soru eki mi'nin, bağlaç olan de ve ki'nin, kısaltmalar ve kısaltmalara getirilen eklerin yazımı
- Sayıların yazımı
- Büyük harflerin kullanımı

7. sınıfta ele alınacak yazım kuralları şunlardır:

- Yazımı karıştırılan kelimelerin (hiçbir, hiçbir şey, herhangi bir, her şey vd.) yazımı
- Sayıların yazımı
- Büyük harflerin kullanımı

2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

Açıklama:

6. sınıfta ele alınacak noktalama işaretleri şunlardır: Nokta, virgöl, noktalı virgöl, iki nokta, üç nokta, kısa çizgi, eğik çizgi, tırnak işareti, yay ayraç, kesme işareti.

7. sınıfta ele alınacak noktalama işaretleri şunlardır: Nokta, virgöl, iki nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, eğik çizgi, yay ayraç, köşeli ayraç, kesme işareti.

8. sınıfta ele alınacak noktalama işaretleri: Virgöl, noktalı virgöl, kısa çizgi (MEB, 2006, s. 30-40).

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda "Dil bilgisi ve yazım ve noktalama ile ilgili kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeylerine göre altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru aşamalı olarak verilmiştir. Öğrenme alanlarına yönelik kazanımların sıralanmasında bu yaklaşım gözetilmemiştir" (MEB, 2006, s. 8). Bunun yanında öğretim programındaki kazanımlara verilen sıra numaralarında bir önem ve öncelik sıralaması

gözetilmemiştir. Yani birinci kazanım onuncu kazanımdan daha önemli ve öncelikli anlamına gelmemektedir” (MEB, 2009, s. 19).

2.4.2.2. Yazma Yöntem ve Teknikleri

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda temel dil becerilerinin geliştirilmesinde faydalanılabilecek çeşitli yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Bu yöntem ve teknikler her beceri (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Ayrıca programda yöntem ve tekniklerin sınıf içinde nasıl uygulanması gerektiği hakkında da önemli bilgiler verilmiştir. Fakat verilen bu bilgiler örnek niteliğindedir, öğretmen farklı uygulamalar da yaptırabilir. Yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilecek yöntem ve teknikler öğretim programında şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2006, s. 70-72).

2.4.2.2.1. Not Alma

Programda verilen ilk yöntem olan not alma yöntemin amacı, öğrencilerin okunan veya dinlenenlerin önemli noktalarını seçebilmelerini, bilgi ve düşüncelerini sınıflandırabilmelerini ve sistemli çalışma becerisini kazanmalarını sağlayarak zaman kaybını önlemektir. Bu amaç doğrultusunda not alma yöntemi sınıf içerisinde şu şekilde uygulanabilir:

İlk olarak not almanın öncelikli işlevinin hatırlatmak olduğu, ayrıntılara girilmemesi gerektiği, dinlenen veya okunulunun olduğu gibi değil de özgün ifadelerle yazılması gerektiği konusunda öğrencilere bilgi verilir. Daha sonra öğrencilere herhangi bir konuya yönelik bir metin okutulur veya dinletilir. Öğrencilerden okurken veya dinlerken/izlerken önemli noktaları not almaları istenir.

2.4.2.2.2. Özet Çıkarma

Öğretim programında özet çıkarma yöntemiyle öğrencilerin anladıklarını kısa ve öz bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmek, onlara bilinçli ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmak amaçlanmaktadır. Bu amaçla özet çıkarma yöntemi için sınıf içerisinde şöyle bir uygulama yaptırılabilir:

Sınıf ortamında okunan veya dinlenen/izlenen bir konu öncelikle öğretmen tarafından özetlenir. Daha sonra öğretmen, özet çıkarılırken dikkat edilmesi gereken hususlar

konusunda öğrencileri bilgilendirilir. Öğretmenin rehberliğinde sınıf ortamında yapılan birkaç özet çalışması sonrasında öğrencilere çeşitli metinler verilerek özet çıkarmaları istenir.

2.4.2.2.3. Boşluk Doldurma

Öğretim programında verilen bir diğer yöntem ise boşluk doldurma yöntemidir. Bu yöntemin amacı, öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini/izlediklerini anlamaları ve bu anladıklarını, konunun/metnin bağlamına uygun olarak anlatabilme becerilerini geliştirmektir. Öğretim programında bu yöntemin uygulanmasında şöyle bir yol izlenmesi önerilmiştir:

Öğrencilerin okuduklarına, dinlediklerine/izlediklerine yönelik olarak hazırlanan metinler, cümleler hâlinde boşluklar bırakılarak öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler boşlukları metnin bağlamına uygun ifadelerle doldurur. Bu uygulamada, öğrenciler boşlukları doldururken metnin bağlamına dikkat etmeleri konusunda uyarılmalıdır.

2.4.2.2.4. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma

Bu yöntemin amacı, öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak kalıcı kılmak ve böylece söz varlıklarını zenginleştirmektir. Bu amaç doğrultusunda sınıf içinde şöyle bir uygulama yaptırılabilir:

Öğretmen tarafından kelime, kavram, atasözü ve deyimlerden oluşan bir havuz oluşturulur. Bunlar dikkat çekmesi açısından renkli kâğıtlara ya da tahtaya yazılarak öğrencilere verilir. Öğrenciler belirledikleri yazma konusuna veya yazacaklarının ana fikrine bağlı olarak bu kelime, kavram atasözü ve deyimlerden uygun olanlarını seçerek yazılarında kullanırlar.

2.4.2.2.5. Serbest Yazma

Serbest yazma yönteminde öğrencilerin herhangi bir konuda duygu, düşünce ve hayallerini yazılı olarak anlatmaları sağlanarak ifade güçlerini ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır.

Bu yöntemin kullanıldığı uygulamalarda öğrencilere konu ve tür sınırlaması yapılmaz. Öğrenciler istedikleri bir konuyu seçerler ve seçtikleri bu konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini tür (şiir, hikâye, tiyatro, masal vb.) sınırlaması olmadan yazarlar. Hatta

serbest yazma çalışmalarının sınıfta uygulanma zorunluluğu da yoktur. Öğrenciler isterse okul dışında yazdıklarını da sınıf içinde paylaşabilirler.

2.4.2.2.6. *Kontrollü Yazma*

Bu yöntemde; kelimelerin, cümle yapıları ve ifade kalıplarının Türkçenin kurallarına uygun şekilde yazılması amaçlanmaktadır. Dil bilgisi çalışmalarını da pekiştirmeye yönelik olan bu yöntem farklı şekillerde uygulanabilir:

1. Öğrencilere örnek bir metin verilir. Öğrenciler metinde geçen anahtar kelimeleri de kullanarak bu metinden hareketle yeni bir metin oluştururlar.
2. Bir paragrafı oluşturan cümlelerin yerleri değiştirilir. Öğrenciler, duygu ve düşüncenin akışına göre cümleleri mantıklı bir sıraya koyarak paragrafı yeniden oluştururlar.
3. Belirli bir konuda öğretmen veya öğrenciler tarafından hazırlanan sorulara verilen cevaplar bütünlük içinde ele alınarak birkaç paragraflık metin oluşturulur. Öğrenciler, bu metni hemen yazabilecekleri gibi konu hakkında araştırma yapıp yeterli bilgi sahibi olduktan sonra da yazabilirler.

2.4.2.2.7. *Güdümlü Yazma*

Bu yöntemin amacı, öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda şöyle bir uygulama yaptırılabilir:

Öncelikle öğretmen belli bir konu hakkında öğrencileri bilgilendirir. Daha sonra konu çeşitli yönleriyle sınıf içinde tartışılıp değerlendirilir. Yapılan değerlendirme sonrasında öğrenciler konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade ederler.

2.4.2.2.8. *Yaratıcı Yazma*

Yaratıcı yazma yönteminde amaç öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir.

Bu yöntemin uygulama aşamasında konuyu ve yazılı anlatım türünü öğretmen verebileceği gibi öğrenciler de istedikleri konuyu seçerek yazma çalışması yapabilirler. Daha çok hikâye, şiir ve roman türlerinde kullanılan yaratıcı yazma çalışmalarında, belirlenen konu boş, beyaz bir kâğıdın ortasına yazılır. Çağrışım yoluyla bilinçaltında olan konuyla ilgili her şey, o konu etrafındaki boş kısımlara yazılır. Bilinçaltından çıkan kelimeler alt alta

sıralanır ve kelimeler arasında bağlantı kurulur. Herhangi bir noktaya gelindiğinde konunun hangi yönde ele alınacağına karar verilir. Öğrenciler yaşadıklarından, düşündüklerinden ve hayal ettiklerinden hareketle yazarlar.

2.4.2.2.9. Metin Tamamlama

Metin tamamlama yönteminde amaç, öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmektir. Bu yöntemin uygulanmasında şöyle bir yol izlenebilir:

Öğrencilere olay veya düşünce ağırlıklı herhangi bir metnin bölümlerinden birkaçı verilir. Öğrencilerden, okuduklarından hareketle duygu, düşünce veya olayların gelişimine yönelik fikirlerini yazmaları istenir. Metin tamamlamada esas, duygu, düşünce ve olayların metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne bağlı kalınarak tamamlanmasıdır. Bu konuda öğrenciler mutlaka uyarılmalıdır. Çünkü gerekli uyarılar yapılmazsa öğrenciler metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne aykırı tamamlamalar yapabilir.

2.4.2.2.10. Tahminde Bulunma

Bu yöntemin amacı, öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmektir.

Bu yöntem ile alakalı yapılacak olan uygulama çalışmaları bir önceki yöntemimiz olan metin tamamlama yöntemine benzemektedir. Aralarındaki fark ise metin tamamlama yönteminde metnin sadece gelişimine ve sonucuna yönelik tahmin yapılırken bu yöntemde metnin öncesine yönelik tahminler de yapılabilir. Örneğin bir metnin başlangıç ve sonuç bölümü öğrenciye verilip ondan gelişimiyle ilgili tahminlerini yazması istenebilir veya öğrenciye metnin gelişim ve sonuç bölümü verilip ondan başlangıcıyla ilgili tahminlerini yazması da istenebilir. Ayrıca bu yöntemde öğrenciler, yalnızca okuduklarının değil, dinlediklerinin ve izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucuna yönelik de tahminlerde bulunarak yazma çalışmaları yapabilirler.

2.4.2.2.11. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma

Bu yöntemde öğrencilerin kendilerine özgü ifade şekillerini ve üslûplarını geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu amaçla şöyle bir uygulama çalışması yaptırılabilir:

Öğrencilere düşünceye veya olaya dayalı bir metin verilerek okutulur/dinletilir. Metindeki düşünce ve olayları kavrayan öğrenciler “Ben olsaydım bu metni nasıl yazardım?” düşüncesinden hareketle metni kendi ifadeleriyle yeniden kurgulayıp yazarlar. Ancak bu yöntemin uygulanmasında metnin türünün değiştirilmemesine dikkat edilmelidir.

2.4.2.2.12. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma

Bu yöntem önceki yöntemimiz olan bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma yöntemine çok benzemektedir. Her iki yöntemde de bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturulur. Aralarındaki fark ise bu yöntemde yeni bir metin oluşturulurken metnin türünün de değiştirilmesidir. Bu yöntemin amacı, öğrencilerin hangi türde yazmaya yatkın olduklarını belirleyerek yaratıcılıklarını o yönde geliştirmektir.

Bu yöntemin uygulanmasında ise öğrencilere herhangi bir türde (hikâye, şiir, gazete haberi, fıkra, deneme vb.) bir metin verilerek okutulur/dinletilir. Öğrenciler okudukları metinden hareketle, metinde ele alınan duygu, düşünce, hayal veya olayları geliştirerek ve yaratıcılıklarını da kullanarak farklı bir türde metin oluştururlar. Metin oluşturma sürecinde öğrenciler istedikleri türde yazmakta serbesttirler.

2.4.2.2.13. Duyulardan Hareketle Yazma

Öğretim programındaki bir diğer yöntem olan duyulardan hareketle yazma yönteminde amaç, öğrencilerin algılama güçlerini ve dikkatlerini geliştirmektir.

Programda bu amacı gerçekleştirebilmek için duyulardan birini veya birkaçını harekete geçirecek etkinlikler yapılması planlanmıştır. Örnek verecek olursak bu yöntemle ilgili şu gibi uygulamalar yaptırılabilir:

1. Öğrencilere müzik dinletilerek dinletilen müziğin kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri yazmaları istenir.
2. Sınıfa getirilen veya öğrencilerden birinin çizmiş olduğu resim hakkında konuşulur. Daha sonra öğrencilerden resimle ilgili duygu, düşünce, hayal veya izlenimlerini yazmaları istenir.

2.4.2.2.14. Grup Olarak Yazma

Grup olarak yazma yönteminde amaç, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmalarını sağlamak, böylece kişisel gelişimlerine yardımcı olmaktır. Bu yöntemde farklı uygulama etkinlikleri yapılabilir. Öğretim programında şöyle bir uygulama örneği verilmiştir:

Sınıf küçük küçük gruplara ayrılarak her gruba farklı yazma konuları verilir. Grup üyeleri konunun belli bir yönünü ele alarak yazar. Gruplar konu hakkında yazdıklarını mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirerek tek bir metin hâline getirirler.

2.4.2.2.15. Eleştirel Yazma

Öğretim programındaki son yöntem olan eleştirel yazma yönteminde amaç, öğrencilerin olay ve durumlara tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir.

Eleştirel yazma yönteminin uygulanmasında herhangi bir olay, durum ve düşünce, sınıfın gündemine alınarak tartışılır. Öğrenciler, konu hakkındaki düşüncelerini olumlu olumsuz yönleriyle ve tarafsız bir yaklaşımla anlatırlar. Öğrencilere eleştirinin sadece olumsuz konularda değil olumlu konularda yapılabileceği de hatırlatılmalıdır.

2.5. Yazma Eğitimi

Duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan ve/ya duyulanların dil aracılığıyla kâğıt üzerine güzel ve etkili bir şekilde aktarılmasına yazma adı verilir. Yazılı anlatım ise, topluluk hâlinde yaşayan insanların duygu, düşünce ve tasarılarını, dil kurallarına göre, doğru ve etkileyici bir biçimde bir plân çerçevesinde yazıyla anlatmasıdır (Calp, 2005, 195).

Karadağ ve Maden (2013)'in belirttiği üzere yazma, hayatın hemen hemen her safhasında karşımıza çıkan temel bir ihtiyaçtır. İnsan toplumsal bir varlık olduğu için doğası gereği anlatma isteği duyar. Bu isteği gidermek için de konuşma ya da yazma becerisini kullanır. Yüz yüze gerçekleşen iletişimde konuşma becerisi kullanılırken muhatabın mekân olarak farklılığı durumunda zorunlu olarak yazma becerisi kullanılır (s. 266).

Yazma becerisi ilköğretimin ilk yıllarından itibaren çocuklara kazandırılmaya çalışılan bir beceridir. Fakat öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmeleri için bilişsel ve devinişsel bakımdan olgunlaşmaları yeterli olmayabilir. Yazma becerisinin

geliştirilebilmesi için diğer dil becerilerinin de yeteri kadar geliştirilmiş olması gerekir. Yazma becerisini geliştirmenin en önemli yolu ise sürekli yazma çalışmaları yaptırmaktır (Karatay, 2013, 21).

Yazma eğitiminde farklı yöntem ve teknikler kullanılabilir. Hangi yöntem ve teknik kullanılırsa kullanılsın şu ilkelere dikkat edilmelidir (Çoşkun, 2007, 51 – 54; Göçer, 2014, s. 51 – 52):

- Yazma becerisinin geliştirilmesi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreci gerektirir.
- Yazma eğitiminin amacı, metin oluşturma değil metin oluşturma için gerekli becerilere sahip olunmasını sağlamaktır.
- Yazma eğitiminde öğrencinin yazmaya psikolojik ve düşünsel açıdan hazır olmasına yardımcı olunmalıdır.
- Öğretmen yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip etmeli, ona yol göstermeli, metin oluşturmada yardımcı olmalıdır.
- Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutumu veya korkusu varsa ilk olarak olumsuz tutum ve korkunun giderilmesine dönük çalışmalar yapılmalıdır.
- Yazma eğitiminde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz ardı edilmemelidir.
- Yazma eğitiminde öncelikli olarak içeriğin düzenlenmesine ağırlık verilmelidir.
- Yazma konusuyla ilgili özel bir amaç olmadıkça öğrenciler tek bir konu üzerinde yazmaya zorlanmamalı, öğrencilere farklı konulardan istediklerini seçme imkânı verilmelidir.
- Yazma çalışmaları olabildiğince farklı metin türleri üzerinden yaptırılmalıdır.
- Öğrencilerin yazılı anlatımları değerlendirilirken içeriğin orijinal, farklı olması, öğrencinin kendi düşüncelerini yansıtması teşvik edilmelidir.
- Öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek yazma eğitiminin önemli bir parçasıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatımlarını sadece not vermek içinde değil yazma becerilerindeki sorunlarını tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için değerlendirmelidir.
- Yazma eğitimi sadece okuldaki çalışmalarla sınırlı kalmamalı, öğrencinin okul dışında da yazma zevk ve alışkanlığı kazanması sağlanmalıdır.

2.5.1. Yazma Eğitiminin Önemi

“Anlatma isteği, insanda doğal bir eğilimdir. Çocukluk döneminde ağlama, bağırtı, el yüz hareketleriyle görünüm kazanan bu istek, sonradan dil aracılığıyla gerçekleşir. Bu, iki ana biçimde belirir: konuşma ve yazma. İnsanoğlu varlığını belirlemek için bu iki ana biçimden birine başvurma ihtiyacı duyar” (Özdemir ve Binyazar, 1998, s. 15; Özbay, 2013, s. 116).

Bu iki ana biçimden biri olan sözlü ifade yani konuşma, bütün önemine rağmen insanlarla iletişim kurmada tek başına yeterli değildir (Göçer, 2014, s. 54). Çünkü İnsanoğlu dilekçe ve mektup yazmaktan, öykü, şiir, deneme ve rapor yazmaya kadar her türlü etkinlikte yazmaya ihtiyaç duymaktadır (Calp, 2005, s. 196).

Bu ihtiyaç farklı sebeplerle ortaya çıkabilir. Evden çıkarken annemize nereye gittiğimizi ve ne zaman döneceğimizi bildirmek, düğün davetine katılamadığımız bir arkadaşımıza üzüntü ve tebriklerimizi ulaştırmak, şikâyet ve taleplerimizi bir kuruma iletmek, yoğun duygularımızı estetik değer taşıyacak biçimde dışa vurmak vb. gibi sebepler bizi yazmaya sevk edebilir (Karadağ ve Maden, 2013, s. 267).

Bu sebeple insan hayatının her alanında ihtiyaç duyulan yazma becerisinin önemi göz ardı edilmemelidir. Güneş (2007)’in yazma eğitiminin önemiyle ilgili şu de sözleri bu savımızı destekler niteliktedir:

Yazma, dil becerilerinin yanında zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Yazma özellikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir. Yazma aynı zamanda öğrencilere düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmaya izin veren bir süreçtir. Bu yönleriyle yazma öğretimi, öğrencinin zihinsel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır (s. 161).

Kavcar (1983)’ın belirttiği üzere duygu düşüncelerimizi, görüp yaşadıklarımızı derli toplu ve düzgün bir biçimde anlatmak büyük önem taşır. Bu yüzden düzgün, doğru ve güzel yazmaya çok özen göstermek gerekir. Yoksa kendimizi doğru anlatamayız. Bu da bizim sağlıklı bir iletişim kurmamızı engeller. İyi bir yazılı anlatım hem okulda hem de hayatta başarılı olmak için çok önemlidir (s. 114.)

2.5.2. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

“Yazma, konuşma gibi bir anlatım yoludur. Ancak ondan ayrı beceriler de gerektirir; her konuşan, söylediklerini yazamaz” (Göğüş, 1978, s. 235) çünkü yazılı anlatım, sözlü anlatımdan biraz farklı ve karmaşıktır. Konuşurken dinleyenin göstereceği tepkiler (jest ve

mimikler, sorular vb.) bizi etkileyerek konuşmamızı yönlendirebilir fakat yazıda böyle bir imkân söz konusu değildir. Bu yüzden yazımızı okuyacak kimsenin duygu ve düşüncelerimizi tam da bizim istediğimiz şekilde anlamasını sağlamak istiyorsak yazıda her şeyi önceden iyice hesaplanmalıyız. Çünkü yapacağımız yanlışları sonradan düzeltemez, eksikleri tamamlayamayız (Calp, 2005, s. 198).

“Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri de öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmektir” (Sever, 2004). Yazma becerisi, kişinin kendi kendine öğrenip geliştirebileceği bir beceri değildir. Yazılı anlatımın kendine özgü öğretim teknikleri vardır. Yazı yazarken bunlara uymak, düşünceleri kurallara uygun cümleler haline getirmek, bu cümleleri etkili ve amaca ulaşacak biçimde sıralamak gerekir (Calp, 2005, s. 198).

Göçer (2014)’in belirttiği üzere yazma becerisi kolay kazanılmaz. Yazma becerisinin geliştirilmesinde yazma ile ilgili teknik bilgilere sahip olmak da tek başına yeterli değildir. Bilginin beceri olarak sergilenmesi gerekir (s. 77). Bunun yolu da sürekli yazı çalışması yapmaktan geçer.

Ancak yazı çalışmalarının başarıya ulaşabilmesi için her şeyden önce öğrencilerde yazma isteği uyandırılmalıdır. Öğrenciler ise bu konuda kendilerine güvenmedikleri için çoğu yazma isteği duymaz. Çünkü insan, kendi yazısına bilgisi, duygusu, düşüncesi ve kanısıyla iç dünyasını koyacak ve bunu başkalarının yargısına sunacaktır. Bu duygu yazan kişide bilinçli ya da bilinçsiz çekingenlik uyandırır (Göğüş, 1978, s. 244). Bu sebeple öncelikle öğrenciler, kendilerini yazılı olarak anlatabilmenin, yazı yazmanın herkeste var olmayan sadece bazı kişilere özgü bir yetenek olmadığına; yazma becerisinin yazma deneyimleri ve çalışmaları ile geliştirilebilen bir beceri olduğuna ikna edilmelidir (Karatay, 2013, s. 23).

Göçer (2014)’e göre yazma becerisi ile ilgili öğrencilere yapılacak yüreklendirme ve yönlendirme çalışmaları öğrencilerdeki yazmaya karşı olumsuz tutumu gidermekte etkilidir. Hatta bu çalışmalar zamanla öğrencilerin kendi yeteneklerini tanıyarak yazmayı severek yapacakları bir iş olarak görmelerini sağlayabilir. Bu sayede süreç ilerledikçe öğrencilerde yazma isteği oluşur ve öğrenciler yaşamdan seçtikleri değişik olay ve olgular üzerinde duygu ve düşüncelerini yazarak ifade etmek isteyebilirler (s. 76).

“Yazma eğitimi uzun zamana yayılabilecek sabır isteyen bir çalışmadır. Bu nedenle öğrencileri başta yıldırmmamak ve yazma isteklerine ket vurmamak için kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru bir yol takip edilmelidir” (Gündüz ve Şimşek, 2012, s. 24).

Öğretmenler ilk derslerde öğrencilerin yazma düzeni tespit edip ona göre bir planlama yapmalıdır. Bir planlama yapmadan veya yazma için gerekli olan becerileri kazandırmadan (sözcük seçme, cümle kurma, paragraf oluşturma) tür yazdırma işlemine geçmek ya da çeşitli ödevlerle gelecek derse yazılıp getirilmesi istenen yazı çalışmaları yapmak ülkemizde sık sık yapılan yanlışlardandır. Bu durum öğrencileri başarısızlığa sevk eder ve yazma çalışmalarından soğutur. (Göğüş, 1978, s. 246).

Öğrencileri yazmaya karşı soğutmamak ve onlarda yazma isteği uyandırmak için kademeli olarak ilerleyen yazma etkinlikleri planlanmalıdır. Örneğin önce sözcük türetme ve sözcük seçme çalışmalarından cümle çalışmalarına, cümle çalışmalarından paragraf oluşturma çalışmalarına geçilmelidir (Gündüz ve Şimşek, 2012, s. 24). Bu sayede kolay etkinliklerde başarılı olan öğrenciler yazma konusunda cesaretlenecek ve yazmaya karşı çekingen davranışlar yerini yazma isteğine bırakacaktır. Böylece kolay etkinliklerden başlayıp zamanla zorlaşan uygulamalar yazma becerisinin geliştirilmesinde etkili olacaktır.

Özbay (2012)'ın belirttiği üzere “İyi, doğru ve kusursuz yazma becerisi, bol bol uygulama yapmakla edinilebilir” (s. 9). Okullarda yapılan yazma etkinliklerinde, öğrencilerin yakın çevrelerinden hareket edilmelidir. Bu sayede onların gözlem yapma, kendi yaşamları ile başkalarının yaşamaları, deneyimleri arasında ilişki kurma, benzer ve farklılıkları belirleyebilme becerileri geliştirilmeye çalışılır (Karatay, 2013, s. 24).

Yapılan alanyazın taramasında (Göğüş, 1978, s. 169-173; Güleriyüz, 2002, s. 254; Sever, 2004, s. 26; Gündüz ve Şimşek, 2012, s. 24-27; Özbay, 2013, s. 123-124) yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilecek çok sayıda uygulama çalışması tespit edilmiştir. Bunlardan bir kısmı şöyle sıralanabilir:

- Bir düşünceyi, bir olayı ya da bir varlığın özelliklerini açıklayan paragraf yazma,
- Anahtar sözcüklerden faydalanarak paragraf yazma,
- Ders konularıyla ilgili sonuçları yazma (Türkçe dersinde öğrenilenlerden diğer derslerde nasıl yararlanılacağını göstererek),
- Dinlenen ya da okunan parçalarla ilgili yazılar yazma,
- İzlenen düzeye uygun bir filme ya da oyuna ilişkin izlenimleri yazma,
- Sanatsal özelliği olan bir resimden edinilen izlenimleri yazma,
- Yaşanılan, görülen ya da tasarlanan olaylardan hareketle kısa hikâyeler yazma,
- Kişi betimlemeleri yazma (yakın arkadaş, aile üyelerinden biri vb. olabilir),
- Gezi ve gözlemlerden hareketle doğa ve hayvan betimlemeleri yazma,

- Mektup, dilekçe, posta kartı, telgraf, kutlama ve çağrı yazısı yazma,
- Okul gazetesine değişik türlerde yazılar yazma,
- Tasvir, portre vb. yazma,
- Hayalî konularda yazılar yazma,
- Günlük, anı, gezi, deneme vb. yazma (okula başlanılan ilk gün, tatilde gezilen yerler vb.)
- Öykü, roman, oyun, şiir vb. gibi yaratıcılık isteyen yazılar yazma.

Bu yazma çalışmaları arasında, yaşanmış ve gözlemi yapılmış olaylarla ilgili olanlar hemen her sınıfta önemli yer tutar. Yapılacak çalışmalarda bu konulara öncelik verilmelidir. Fakat yaşanmış veya izlenmiş olayların yazılması söz konusu olduğunda öğrenciler görmedikleri, duymadıkları, yaşamadıkları ve incelemedikleri konuları yazmaya zorlanmamalıdır (Özbay, 2013, s. 124)

2.5.2.1. Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Dikkat Edilecek Hususlar

Sidekli (2012)'nin belirttiği üzere “ilköğretim okullarındaki öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi ve geliştirilmesi hususunda en etkili kişi sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmenidir. Bu öğretmenlerin üniversitede aldığı eğitim öğretmenlik mesleğine de yansımaktadır” (s. 3). Öğretmenlerin yazma becerisinin geliştirilmesinde dikkat etmesi gereken bazı hususlar vardır. Yapılan alanyazın taramasında (Göğüş, 1978, s. 240-242; Güneş, 2000, s. 165; Güleriyüz, 2002, s. 254; Kavcar vd., 2004, s. 60; Calp, 2005, s. 198-201; Özbay, 2013, s. 133-134; Karatay, 2013, s. 23-24; Göçer, 2014, s. 89-90) bu hususlar şu şekilde tespit edilmiştir:

1. Yazma becerisi, yazı yazarak öğrenilir. Bu yüzden sınıf içi çalışmalarda uygulamaya ağırlık verilmelidir.
2. Yazmanın ön şartı okumaktır. Bu sebeple öğrenciler okumaya karşı güdülenmelidir. Öğrenciler bol bol okuma yaparsa kelime hazineleri gelişecek ve bu durum da ifade güçlerini artıracaktır.
3. Öğrencilerin yazmaya karşı ön yargıları giderilmeli ve öğrencilerde yazma isteği uyandırılmalıdır. Yapılan çalışmaların amacına ulaşmasında bu son derece önemlidir.
4. Yazma becerisinin doğuştan kazanılarak dünyaya gelinmediğine, uygun yöntem ve teknikler kullanarak yazma becerisinin herkeste geliştirilebileceğine çocuklar inandırılmalıdır.

5. Öğrenciler yazma etkinliklerine seyerek katılmalıdır. Bunun için yapılacak etkinlikler uygun şekilde planlanmalıdır. Çalışmalara öğrencilerin seveceği, çok fazla zorlanmayacağı etkinliklerle başlamak öğrencilerin etkinliklere seyerek katılmasında etkilidir.
6. Yazma becerisinin geliştirilmesinde yapılacak olan çalışmalarda basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru kademeli olarak gidilmelidir.
7. Öğrencinin yazma düzeyi bir günde değişmez, ağır ağır gelişir. Çünkü yazma birkaç günde öğrenilebilecek bir bilgi değil, çeşitli alıştırma ve çalışmalarla kazanılacak bir beceridir. Bu nedenle yazma becerisinin geliştirilmesinde sabırlı olunmalıdır.
8. Yazma çalışmalarında öğrencilerin bulundukları sınıf değil düzeyleri dikkate alınmalıdır. Öğretmen yazma çalışmalarına başlamadan önce düzey belirleme çalışması yapmalı, yapılacak olan etkinlikler ona göre hazırlanmalıdır.
9. Öğrencilerin zihinsel gelişimlerine önem verilmelidir. Bunun için öğrencinin okuma, deneme, görme, gezme, konuşma, tartışma faaliyetlerine yönlendirilmesi gerekir.
10. Öğrencilerin yazı hatası yapıp yapmadıkları denetlenmelidir. Bazı öğrenciler, okunaklı yazı yazmayı öğrenemiyorlarsa bu öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler belirlenmelidir.
11. Öğrencilere sıkıcı, bıktırıcı uzun yazı çalışmaları verilmemelidir. Bu çalışmalar, öğrenciyi yazmaya karşı olumsuz tutum almaya zorlayabilir.
12. Öğrencilerin yaşadıkları olaylar, ilgilendikleri konular en iyi yazma konularıdır. Yapılacak çalışmalarda bu konulara ağırlık verilmelidir. Tatil, bayram günleri, geziler, ziyaretler, incelemeler vb. bu konulara örnek olabilir.
13. Yazılı anlatım dersinde kazandırılacak beceriler, birbirine dayalı ve birbirini tamamlayıcı nitelikte olmalıdır. Örneğin cümlede anlam konusu üzerinde dururken öğrencinin dikkati noktalama işaretlerinin rolüne de çekilmelidir.
14. Öğrencinin yazma yeteneğinin gelişmesi, Türkçe dersinden başka derslerde yapılacak yazma çalışmalarında da izlenmelidir. Böylece öğrenci, Türkçe dersinin her ders için gerekli olduğunu anlar ve bunun bilincine varır.
15. Yazma çalışmaları ile konuşma etkinlikleri arasında ilgi kurulmalıdır. Sınıfta konuşulan bir konu veya yapılan bir tartışma yazma konusu yapılabilir.
16. Yazma çalışmalarında öğrencilere sınırlamalar getirilmemelidir. Şu kadar sayfa, bu kadar satır gibi sınırlandırmalar son derece yanlıştır. Ayrıca zaman sınırlaması da yapılmamalıdır. Yapılacak olan uygulama çalışmalarında öğrencilere uygun zaman verilmelidir. Öğrenciler sınırlandırılmış zaman içerisinde yazmaya zorlandıklarında hem yazı düzenleri bozulur hem de anlatmak istediklerini mantıklı bir düzen içerisinde anlatamaz.

17. Öğrenciler yazmaya başlamadan önce ayrıntılı olarak düşünmeye alıştırılmalıdır. Yazma ile düşünme arasında önemli bir ilişki vardır. Bu ilişki göz ardı edilmemelidir.
18. Öğrencilerde hem yazma işlemi devam ederken hem de yazma işlemi bittikten sonra yazılanların en az bir kere okunması alışkanlık hâline getirilmelidir. Öğrenci yazdığı yazıyı bir arkadaşına veya yakınına da okutabilir. Bu şekilde okumaların iyi yazmada büyük rolü olduğu ve büyük yazarların bile bundan yararlandığı öğrencilere anlatılmalıdır.
19. Öğretmen, öğrencilerin yazdığı yazılara karşı sert ve hoşgörüsüz bir tavır takınmamalıdır. Bu durum yapılan çalışmanın amacına ulaşmasını engeller ve öğrencilerde yazmaya karşı isteksizlik uyandırır. Bu yüzden öğretmen, öğrencilere karşı hoşgörü ve yol gösterici bir konumda olmalıdır.
20. Yaptırılan yazma çalışmaları öğretmenler tarafından mutlaka kontrol edilmeli ve öğrenciye çalışmayla ilgili dönüt verilmelidir. Çalışmalarla ilgili düzeltme işlemleri, düzeltme sembolleri öğretildikten sonra öğrencilere yaptırılmalıdır.
21. Öğrencilere yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile ilgili bilgiler verilir bunların uygulamaya dönüşmesine imkân verilmelidir. Bununla beraber imlanın yazmaya engel olmamasına, öğrencide ürkeklik uyandırmamasına dikkat edilmelidir.
22. Öğrencilere yazım (imla) kılavuzu kullanma alışkanlığı kazandırılmalıdır.
23. Yazılı anlatımda türlerle (hikâye, masal, mektup, dilekçe vb.) ilgili bilgiler öğrencilere uygulamalı olarak öğretilmelidir.
24. Öğrencilerin yazman çalışmalarının sınıf ve okul panosunda sergilenmesine önem verilmelidir. Ayrıca sınıf içerisinde çeşitli yarışmalar düzenlenebilir. Bu gibi etkinlikler öğrencilerin yazmaya karşı güdülenmesinde etkilidir.
25. Yazılı anlatım çalışmalarında her türlü görsel-işitsel araçtan ve canlı kaynaktan yararlanılmalıdır. Öğretmen, derslerin işlenişinde İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı esas alarak çeşitli kaynak kitaplar, yayınlar ve yazılar ile özellikle okul kütüphanesi ve sınıf kitaplıklarından yararlanmalıdır.

Yazma becerisinin ulaşacağı en üst nokta kuşkusuz estetik/edebi değeri olan anlatma yeteneğinin kazanılmasıdır. Bu noktaya ulaşma elbette herkes için söz konusu olamaz. Çünkü buraya ulaşmada yetenek kavramının daha belirleyici olduğu söylenebilir. Fakat yazma becerisiyle alakalı çalışma yapan hemen hemen her araştırmacı, öğrencilerin her birinin bir yazar olamayacağını ancak her öğrencinin tam ve doğru yazmayı öğrenebileceğini, kendini yazılı olarak kolayca ifade edebileceğini belirtmektedir (Karadağ ve Maden, 2013, s. 269-270).

2.5.3. Ödev ve Düzeltme Çalışmaları

Yazma eğitimi çalışmalarında yalnız yazma etkinlikleri yaptırmak yeterli değildir. Yazma becerisinin geliştirilmesinde yazma ödevlerinden de faydalanılmalıdır. Ayrıca gerek yazma etkinliklerinde gerekse yazma ödevlerinde düzeltme çalışmaları da yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğrenciyi yetiştiren önemli etkenlerden biri de çalışmasına yönelik alacağı geri dönütlerdir (Göğüş, 1978, s. 324).

2.5.3.1. Yazma Ödevleri

Eğitimde yazılı ödev vazgeçilmez bir yetiştirme yoludur. Öğrenci, ödev yaparken kendi kendinedir; ancak yazdıklarında ve yaptıklarında özgür olmakla birlikte bunlardan sorumluluk da duyar. Öğrenciler ödevlerinde öğrendiklerini, düşündüklerini uygulamakta ve yazmaktadır. Bu sırada eksik, yanlış ve belirsiz bilgilerini anlar; bunları tamamlama, düzeltme ve durulaştırma gereği duyar. Görüldüğü gibi öğrenci ödev yapma sürecinde sürekli bir girişim içerisinde ve aktif durumdadır (Göğüş, 1978, s. 258).

İlköğretim okullarında yazma etkinlikleri sınıf içinde uygulama yapmak yerine daha çok ev ödevleriyle sınırlı tutulmaktadır. Ev ödevleri ise; öğrencilerin neyi, ne kadar ve ne ölçüde yazacaklarını bilmemelerine, yöntem konusundaki eksiklikleri de eklenince amaçlarına olarak uygun yapılmamaktadır. Sonuçta yapılan uygulamalar öğrencilerin yazma becerisine katkı sağlamadığı gibi yazma isteklerini de olumsuz etkilemektedir (Gündüz ve Şimşek, 2012, s. 21).

Göğüş (1978)'ün belirttiği üzere yazma ödevlerinde konu seçimi çok önemlidir. Öğrencilerden her konuda yazı yazmaları istenemez. Çünkü bazı konular uzmanlık gerektirir. Yazma ödevleri için seçilecek konular; öğrencilerin bilgi, deney, yaşam ve gelişim düzeylerine ve verilen eğitimin amaçlarına uygun olmalıdır. Konu seçiminde öğretmenin göz önünde bulundurması gereken ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- Konu, öğrencilerin yaşantısından, deneyimlerinden seçilmelidir.
- Konu, ilgi çekici olmalıdır.
- Konu, öğrencilerin ruhsal gelişim düzeylerine uygun olmalıdır.
- Öğrencilere geniş inceleme gerektiren konular verilmemelidir.
- Konu üzerinde işlenecek yönler de belirlenmelidir.
- Konular, toplumca yaşanmakta olan olaylardan seçilmelidir.
- Konular bir ihtiyacı karşılamalıdır.

- Konuların somutlaştırılması gerekir.
- Konular çeşitlendirilmelidir (s. 260-262).

Yazma ödevleri verilmeden önce o çeşitten bir yazma çalışmasının daha önce sınıfta yapılmış olması ve tekniğin öğrenciler tarafından iyice öğrenilmiş olması gerekir. Ödev kelimesinin anlamı “öğrencinin, usulünü bildiği bir iş üzerinde kendi kendine alıştırma yapması” olarak kabul edilmeli, bu prensibe göre ödev verilmelidir. Ayrıca ödevin ne olduğu ve ne şekilde yapılacağı öğrencilere tam olarak anlatılmalıdır (Öz, 2001, s. 250). Özbay (2013)’a göre “ öğrenciler yazma ödevlerini amaca uygun bir biçimde süsleyip – konu ile ilgili olarak – resimlendirmeye de yöneltilmelidir. Ancak bunun, gereğinden çok zaman ve emek harcamaya yol açmamasına özen gösterilmelidir” (s. 126).

Nas (2003)’ın belirttiği üzere öğrenciler verilen ödevleri yaparken yanlış yapmaktan korkmamalıdır. Öğretmenler bu konuda öğrencileri yüreklendirmelidir. Çocuk kafasında oluşan duygu ve düşünceleri unutmadan, kaçırmadan kâğıda geçirmek isterken yazım ve noktalama işaretlerine dikkat etmeyebilir. Bu yanlışlar kuşkusuz düzeltilecektir ancak başlangıçta yanlışlar üzerinde katı olarak durulursa, bu konuda fazla titiz davranılırsa çocuk yazmaktan korkar ve yazmaya karşı olumsuz bir tavır takınır (s. 205). Bu yüzden öğretmenler, yazım ve noktalama kuralları konusunda ilk başlarda hoşgörülü olmalıdır. Aksi takdirde, öğrenciler daha çalışmalarının başlangıcında yazmadan soğuyacaktır.

Öğrencilerin yazma çalışmaları sonrasında oluşturdukları ürünler mutlaka değerlendirmeye tabi tutulmalıdır. Bu değerlendirmeler sınıf içerisinde öğrencilerle beraber de yapılabilir öğretmen tarafından da yapılabilir. Nasıl yapılırsa yapılsın değerlendirme sonucunda mutlaka öğrenciye dönüt verilmelidir. Bu uygulama öğrencilerin oluşturdukları yazma çalışmalarının niteliğini doğrudan artırır (Göçer, 2013, s. 217). Yazma ödevleri öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilirken şu noktalar göz önünde bulundurulmalıdır (Özbay, 2013):

- Öğrencilerin gözlem gücü (özellikle yaşanmış ve gözlemi yapılmış olaylarla ilgili yazılarda ve resimlerin yorumlanmasında),
- Öğrencinin düşünme yeteneği (mantığa uygunluk),
- Öğrencinin hayalde canlandırma yeteneği (özellikle tasarlanıp yazılan yazılarda),
- Öğrencinin Türkçeyi kullanma becerisi,
- Öğrencinin bellek gücü (özellikle üzerinde görüşülen, okunan ve işitilen konuların tekrarlanmasında),

- Anlatımda içtenlik, yalınlık ve gerçeğe uygunluk,
- Yazım ve yazı kurallarına uyma (s. 125).

Öğretmenin ödevleri incelemesi, öğrencilerin yazma düzeylerini anlamaya ve öğrenciler tarafından yapılan ortak yanlışları görüp düzeltmeye imkân sağlar. Yapılan inceleme sonrasında tespit edilen yanlışlar ise yazma derslerinin arkasından yapılacak olan konuşma, yazma ve dil bilgisi inceleme ve araştırmaları için konu olabilir (Özbay, 2013, s. 126).

2.5.3.2. Düzeltme Çalışmaları

Öğretmenler, yazı çalışmalarının düzeltilmesinde çoğu zaman birkaç öğrencinin yazısını sınıfta okutarak yanlışları bulmaya çalışır. Bu birkaç öğrenci, yazısı hakkında bilgi sahibi olurken sınıfın büyük bir kısmı yazdıkları yazıların değerini, önemini anlayamadan, nerelerde hata yaptıklarını, nerelerde güzel fikirler ortaya koyduklarını bilemeden yazma çalışmalarını tamamlamaktadırlar (Temizkan, 2008, 51). Oysa öğrenci yazılarının düzeltilmesi, yazma eğitimi çalışmalarının en önemli uygulamasıdır (Gündüz ve Şimşek, 2012, s. 359).

Ancak yazma eğitimi çalışmalarında öğrenci yazılarının düzeltilmesi oldukça zor bir iştir. Düzeltme yapmanın amacı, öğrencinin yazma tekniklerine ve dil bilgisi kurallarına uygun yazma yeteneğini geliştirmektir. Bu yüzden yapılan düzeltmelerde öğrencilerin yazma isteğini olumsuz etkileyecek tutumlardan kaçınılmalıdır (Calp, 2005, s. 203).

Göğüş (1978)'ün belirttiği üzere düzeltme çalışmalarında öğrencinin her yanışı görüp düzeltilmemelidir. Çünkü bütün yanlışlar bir anda görülüp düzeltilmez, yanlıştan kurtulmak belli bir gelişme sonucu olur. Bu yüzden her yanlışın gösterilmesi öğrencileri umutsuzluğa sevk eder ve yazma isteklerini köreltir (s. 327). Hiç yanlış gösterilmemesi de doğru değildir. Öğretmen bu konuda ölçülü davranmalıdır.

Öğretmenlerin düzeltme çalışmaları sırasında hoşgörü duygusuyla hareket etmeleri çok önemlidir. Eksikliklerin, yanlışlıkların belirtilmesinde öğretmenlerin takınacağı tavır; öğrencileri yazma çalışmalarına karşı ya soğutacak ya da eksikliklerini gidermek için daha özenli davranmaya sevk edecektir (Göçer, 2013, s. 220).

Öğrenci yazılarının düzeltilmesinde çeşitli teknikler kullanılabilir. Nas (2003) başlıca düzeltme tekniklerini şu şekilde ifade etmiştir:

2.5.3.2.1. Sınıfça Düzeltme

Bu teknik daha çok derste yazılan kısa yazıların (sınıf ödevlerinin) düzeltilmesinde kullanılır. Sınıfça düzeltilmesi istenilen yazı tahtaya yazılır. Önce yazıyı yazan öğrenci, daha sonra da hata kaldıysa diğer öğrenciler yanlışları düzeltir. Böyle birkaç yazı düzeltildikten sonra, kalan öğrenciler yazılarını kendileri düzeltir. Tahtada düzeltme işlemi yapılırken ortak yanlışları içeren yazılar tercih edilirse düzeltme işlemi daha verimli olur.

2.5.3.2.2. Kümece Düzeltme

Yapılan yanlışlar öğretmen tarafından belirlenir. Her öğrenci yazısını kendisi okuduktan sonra, öğretmenin belirlediği yanlışlar oluşturulan kümelerde birlikte düzeltilir.

2.5.3.2.3. Karşılıklı Düzeltme

İki öğrenci, önceden öğretmen tarafından incelenmiş yazıları karşılıklı değişir. Birbirlerinin kâğıtlarını alan öğrenciler, tespit ettikleri yanlışların doğru biçimlerini ayrı bir kâğıda yazarlar. Son olarak da öğrenciler aralarında konuşup tartıştıktan sonra kendi yazılarındaki yanlışları düzeltirler.

2.5.3.2.4. Öğretmenin Öğrencisiyle Birlikte Düzeltmesi

Öğretmen, öğrenciye yazısını okutur. Sonra yanlışlar yine öğrenciye buldurulup düzeltilir. Bu teknik zaman aldığı için özel yardıma ihtiyaç duyan öğrenciler için daha uygundur.

2.5.3.2.5. Kendi Kendine Düzeltme

Bu teknik; en etkili, en verimli düzeltme tekniğidir. Öğrenciye yazısını okuyup varsa yanlışını düzeltme alışkanlığı kazandırılmalıdır. Öğrenci yazısını okuyup yanlışını bulamayabilir ya da yanlışın nasıl düzeltileceğini bilemeyebilir. Bu nedenle öğretmen yapılan düzeltme çalışmalarını takip edip öğrencilere uygun yönlendirmeleri yapmalıdır (s. 208-209).

Yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin yaptıkları çalışmalarla ilgili verilen geri dönütler çok önemlidir. Çünkü öğrenciler kendilerinden beklenen bir şeyi ürettiklerinde takdir edilmek isterler. Ancak düzeltme çalışmaları yapılmadığı zaman, öğrenciler takdir edilme duygusundan mahrum kaldığı gibi, yazılarında yaptıkları yanlışları ve bu

yanlışların doğru biçimlerini de öğrenememiş olurlar. Bu da aynı hataların sonraki çalışmalarda tekrar edilme olasılığını arttıracığından yazma çalışmalarının amacına ulaşmasını engeller (Temizkan, 2008, s. 50).

Düzeltilme çalışmaları sırasında dikkat edilecek önemli hususlardan biri de düzeltilme sembollerinin kullanılmasıdır. Yazma çalışmalarının düzeltilmesinde hangi düzeltilme tekniğı kullanılırsa kullanılsın, mutlaka bu sembollerinden faydalanılmalıdır. Yazma çalışmalarının düzeltilmesinde kullanılacak semboller aşağıdaki tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Düzeltilme Sembolleri ve Anlamları

Kelime/Cümle/ Metin DÜZELTME SEMBOLLERİ			
Sembol	Anlamı	Sembol	Anlamı
↑	Büyük yaz.	→ ←	Yakın yaz.
↓	Küçük yaz.	Y	Yanlış
U	Birleşik yaz. Birlikte yaz.		Daha güzel yaz.
→	Paragraf başı yap.		Kelime fazla
←	Hatalı paragraf başı		Ayrı yaz.
	Harf noksan		Gayret et.
—a—	Harf yanlış	*	Güzel
	Harf fazla	**	Çok beğendim.
≡	Sağ a doğru eğik ve eşit yaz	!	Dikkat

<http://www.eba.gov.tr/dokuman/goster/2322f197b6a6758ef4f5a969e36fc328bc560bec0c001>

Yukarıdaki tabloda verilen düzeltilme sembolleri, öğretim yılı başında öğretmen tarafından sınıfın uygun bir yerine asılıp öğrencilere tanıtılmalıdır. Öğretmen yaptığı düzeltilme çalışmalarında bu sembolleri kullandığı gibi, öğrencilerin yaptığı düzeltilme çalışmalarında da bu sembollerin kullanımını teşvik etmelidir. Hatta bu semboller sadece Türkçe derslerinde de diğer derslerin çalışmalarında da kullanılmalıdır (Calp, 2005, s. 204).

2.5.4. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının; sahipse, bunun derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle de sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. Değerlendirme ise, ölçme sonucunda ortaya konulan sayısal verilerin belli ölçütlere göre yorumlanmasıdır (Özbay, 2012, s. 25).

Eğitim öğretimin önemli bir parçası olarak kabul edilen ölçme ve değerlendirmeye Türkçe Öğretim Programı'nda ayrı bir önem verilmektedir. Çünkü eğitim öğretim sürecinde öğrencilerden beklenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların gelişip gelişmediği ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edilmektedir. Ayrıca ölçme değerlendirme faaliyetleri, eğitim öğretim sürecinin tamamını izleme imkânı sağladığı için her aşamada ortaya çıkan sorunların tespit edilip düzeltilmesine de olanak sağlar (Özbay, 2013, s. 156).

Türkçe Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme faaliyetleri üç boyutta ele alınmıştır. Bunlar; öğretim sürecinin başında, öğretim sürecinde ve öğretim sürecinin sonunda yapılacak değerlendirmelerdir. Öğretim sürecinin başında yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin veya durumlarının belirlenmesi amacıyla yapılmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin öğrenme alanlarına ilişkin performansları; tutum ölçeği, başarı testi, gözlem formu, dereceli puanlama anahtarı vb. gibi araçlarla ölçülebilir. Öğretim sürecinde yapılan değerlendirme ise iki amaçla yapılır: Öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi. Burada süreç değerlendirme esastır. Bu tür değerlendirmelerde izleme testleri, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri, kontrol listeleri, akran değerlendirme, öz değerlendirme ve gözlem formları vb. gibi ölçme araç ve yöntemleri kullanılarak sürece yönelik geri bildirimler alınır, varsa öğrenme eksiklikleri tamamlanır. Öğretim yılı sonunda sürece yönelik çıktıların (başarının) belirlenmesi amacıyla yapılan değerlendirme ise ürün odaklıdır. Öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirmede genellikle başarı testleri ve öğrenci ürün dosyaları kullanılır (MEB, 2006, s. 214).

Görüldüğü gibi Türkçe dersinde hem süreç hem de ürün değerlendirmesi bir arada yapılmaktadır. Süreç değerlendirmesinde, öğrencilerin performanslarındaki gelişmeler öğretim yılı boyunca izlenir. Ürün değerlendirmesinde ise programda belirlenen kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığı, öğrencilerin yıl boyunca neler öğrendikleri ölçülür (MEB, 2006, s. 214-215).

Göçer (2005)'in belirttiği üzere “etkin bir eğitim ortamı oluşturmak ve istenilen hedeflere ulaşmak; kusursuz bir ölçme, yeterli ve etkili bir değerlendirme yapmakla mümkündür. Değerlendirme sonucunda verilen karar hem öğrenci niteliklerinin geliştirilmesine hem de öğrenme-öğretme ortamının verimli bir şekilde dönüştürülmesine etki eder” (s. 9).

Türkçe dersinde uygulanan sistem, öğrenci ve öğretmenin değerlendirme sürecine birlikte katıldığı çoklu bir değerlendirme sistemidir (MEB, 2006, s. 215). Öğrencilerin başarısını değerlendirmede tek bir yöntemden yararlanılmamalıdır. Birkaç yöntemin bir arada kullanılması daha yararlıdır. Çoklu değerlendirme araçlarını kullanmak öğrencilere bildiklerini gösterme konusunda farklı fırsatlar tanımaktadır. Öğretmenler de birkaç aracı birlikte kullanarak öğrencilerin neler öğrendiğini ve uygulayabildiğini daha rahat tespit etme imkânı bulmaktadır (Özbay, 2013, s. 156).

Karadüz (2009)'ün de belirttiği üzere “Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme anlayışı, öğrencilerin neyi bilmediğinden çok ne bildiğinin belirlenmesine yöneliktir. Bu anlayışın bir gereği olarak da öğrencilerin bilgi ve becerilerini belirlemede farklı yöntem kullanarak çoklu değerlendirme yapmak zorunludur” (s. 196).

Türkçe Dersi (6,7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda öğrenci başarılarını belirlemek ve öğrenme eksikliklerini tamamlamak amacıyla öğretim sürecinde kullanılması önerilen değerlendirme araç ve yöntemleri şunlardır (MEB, 2006):

- Kısa cevaplı maddeler
- Çoktan seçmeli maddeler
- Eşleştirme maddeleri
- Doğru/Yanlış maddeleri
- Açık uçlu sorular
- Görüşme
- Tutum ölçekleri
- Öz değerlendirme
- Akran değerlendirme
- Gözlem
- Öğrenci ürün dosyaları
- Performans ödevi
- Proje ödevi

Öğrenme becerilerinin tespit edilmesinde ölçme araçlarının nicel çokluğunun yanı sıra nitelikleri de önemlidir. Bireyin her yönden geliştirilmesini esas alan öğrenme yaklaşımları, hedeflerin gerçekleşme düzeyini ölçüp değerlendirecek teknik ve araçları geliştirmek zorundadır. Çoklu hedeflerin öngörüldüğü, bilgiden ziyade bireylerin yeteneklerinin ve performanslarının ortaya çıkarıldığı günümüz eğitim sisteminde geliştirilen bu ölçme ve değerlendirme araçları sürekli ve etkin kullanılmalıdır (Karadüz, 2009, s. 195).

2.5.4.1. Yazma Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Okullarımızda yazı eğimi çalışmaları Türkçe, edebiyat ve kompozisyon dersleri kapsamında yürütülmektedir. Geleneksel eğitim anlayışıyla hareket eden öğretmenler, yazılı anlatım çalışmalarında, öğrencilere konuyla ilgili bir atasözü veya özdeyiş yazdırmakta; çoğunlukla da bunları değerlendirmemektedir (Göçer, 2013, s. 199-200). Doğal olarak böyle bir yaklaşımın sonucunda da öğrencilerin gerçek yetenek ve başarıları belirlenmemektedir. Ayrıca gerekli öğretim sürecinden geçmemiş ve yeterli fikrî olgunluğu ulaşamamış öğrenciler için böyle uygulamaların seçilmesi, öğrencilerin yazmaya karşı soğumasına ve sonraki yazma çalışmalarına karşı cesaretlerinin kırılmasına neden olmaktadır (Calp, 2005, s. 212).

Görüldüğü gibi yazma becerisinin geliştirilmesinin önündeki en büyük engel, geleneksel eğitim anlayışını benimseyen öğretmenlerin yaptıkları yanlış uygulamalar ve uygun olmayan ölçme değerlendirme yöntemleridir. Bu yüzden Türkçe Öğretim Programı'nda köklü değişikliklere gidilmiş; geleneksel eğitim anlayışına göre planlanan uygulamalar yerini çağdaş gelişmelerin ışığında, yapılandırıcı yaklaşımın benimsendiği, öğrenci merkezli uygulamalara bırakmıştır.

Daha önce de bahsettiğimiz gibi yapılandırıcı anlayışın benimsendiği yeni Türkçe Öğretim Programı'nda ölçme değerlendirme çalışmalarına büyük önem verilmiştir. Geleneksel eğitim anlayışının aksine çoklu değerlendirme sisteminin kabul edildiği programda hem süreç hem de ürün değerlendirmesi yapılmaktadır (MEB, 2006, s. 215). Yiğit ve Kırımlı (2014)'nın da belirttiği üzere alternatif ölçme ve değerlendirme, geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının eksiklerini telafi etmek amacıyla oluşturulmuştur. Ancak geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımları tamamen terkedilmemelidir. Çünkü iki anlayış birbirini yok etmek için değil, birbirinin eksikliklerini tamamlamak ve değerlendirmede mükemmele yaklaşmak için ortaya çıkmıştır. Bu yüzden öğretim

programındaki çoklu değerlendirme anlayışına uygun geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri birlikte kullanılmalıdır (s. 1623).

Öğrencilere yazma becerilerini kazandırma sürecinde değerlendirme çalışmaları yapmak hem öğretmen hem de öğrenci açısından büyük önem taşımaktadır. Değerlendirme çalışmalarının öğretmenler açısından önemi; süreç içerisinde öğrencilerin neyi öğrenip neyi öğrenmediğini, onların eksiklerini, ihtiyaçlarını belirlemeye olanak sağladığı gibi öğretmenin kendini sorgulamasına da imkân sağlar. Öğrenciler açısından önemi ise yazma çalışmaları sonrasında onlara düzeylerini ve gelişimlerini görme imkânı sağlamasıdır (Tekşan, 2013, s. 167).

Göçer (2013)'in belirttiği üzere “öğrencilerin yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde ürünün ortaya çıkma aşamasında öğrencilerin öz değerlendirme, akran veya grup değerlendirmelerinden öğretmen değerlendirmesine kadar farklı değerlendirme biçimlerine başvurulabilir” (s. 202).

2.5.4.1.1. Öz Değerlendirme

“Belli bir konuda, bireyin kendi kendini değerlendirmesine, öz değerlendirme denir. Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini keşfetmesine yardımcı olan bir yaklaşımdır. Öz değerlendirme öğrencilerin çalışmalarını nasıl yaptıklarını değerlendirmelerini gerektirir. Kendini değerlendirme, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder” (Özbay, 2013, s. 165).

Türkçe dersinde, öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi amacıyla kontrol listesi, açık uçlu sorular ve dereceli puanlama anahtarı gibi çeşitli değerlendirme formları kullanılabilir. Öğretim programında verilen örnek Öğrenci Ürün Dosyasına İlişkin Öz Değerlendirme Formu EK 2’de verilmiştir (MEB, 2006, 220).

2.5.4.1.2. Akran Değerlendirme

Akran değerlendirmesi, öğrenci çalışmalarının sınıftaki diğer öğrenciler tarafından değerlendirilmesidir (Tekşan, 2013, s. 178). “Akran değerlendirme, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamadığı durumlarda, öğrenmenin kalitesini artırmayı ve öğrencilere sorumluluk vermeyi amaçlayan yeni değerlendirme tekniklerinden biridir” (Brown, Rust ve Gibbs’ten aktaran Sefer ve Koçyiğit, 2009, s. 633). Çoğu zaman öz değerlendirme ile birlikte kullanılan bu

değerlendirme yönteminde, öğrenciler hem kendilerinin hem de arkadaşlarının sahip oldukları öğrenme ürünlerini gözden geçirme imkânına sahip olurlar (Sefer ve Koçyiğit, 2009, s. 633).

Türkçe Öğretim Programı'nda da belirtildiği üzere akran değerlendirmesi herhangi bir çalışmanın ardından tek bir öğrenci tarafından yapılabildiği gibi, aynı anda birçok öğrenci tarafından da yapılabilir. Programda verilen örnek Akran Değerlendirme Formu EK 3'te verilmiştir (MEB, 2006, s. 220).

Öz değerlendirme ve akran değerlendirme etkinlikleri, tüm öğrenme alanlarında kullanılabilir olmakla birlikte özellikle yazma öğrenme alanında yazma becerilerinin geliştirilmesinin ayrılmaz bir parçası olarak kullanılmalıdır. Öğrencilerin kendi yazdıklarını gözden geçirmeleri; yazdıklarını anlam, yazım ve noktalama, metin akışı, metnin iç tutarlılığı, metnin bölüm/sahne veya paragrafları arasındaki uyumu gibi yönleriyle değerlendirmeleri ve metni geliştirmeleri bir öz değerlendirme etkinliği olarak öğrenmeyi destekler ve yazma becerilerinin mükemmelleştirilmesine katkı sağlar. Benzer şekilde öğrenciler, öğretmen tarafından belirlenmiş ölçütler ve bir çerçeve dâhilinde akranlarının yazdıklarını değerlendirebilirler. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme adına yapılan ancak öğrenme amaçlarına katkı sağlamayan, formlara veya derecelendirme ölçeklerine indirgenmiş uygulamalardan uzak durulmalıdır (MEB, 2015, s. 15).

2.5.4.1.3. Grup Değerlendirme

Belli sayıdaki bir grup öğrencinin işbirliği içerisinde öğrenci çalışmalarını değerlendirmesidir. Grup değerlendirmesi hem yazıyı yazan öğrenci hem de yazıyı değerlendiren diğer öğrenciler için oldukça önemli bir değerlendirme yöntemidir. Yazının birden çok kişi tarafından eleştirel gözle okunması, değişik bakış açılarından incelenmesi değerlendirmenin güvenirliliğini artırır. Çünkü bir kişinin göremediği bir yanlışı gruptaki diğer kişilerden biri görebilir. Ayrıca yazıyı yazan öğrenci, yazısını diğer kişilerin önerisi üzerine daha iyi, daha güzel, daha doğru ve daha etkileyici hale getirebilir. Yazıyı okuyan öğrenciler de arkadaşlarının yazılarını okuyarak düşüncelerini geliştirebilir, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini pekiştirebilirler (Tekşan, 2013, 179).

Grup değerlendirme öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağlayarak çekimser öğrencilerin sınıf içerisinde aktif rol oynamasında da etkili olur. EK 4'te Türkçe Öğretim Programı'nda verilen Grup Öz Değerlendirme Formu verilmiştir. Yapılacak çalışmalarda bu form kullanılabilir.

2.5.4.1.4. Öğretmen Değerlendirmesi

Diğer değerlendirme yöntemlerinin aksine bu yöntemde öğrenci yazılarını değerlendiren kişi öğretmendir. Göçer (2013)'in belirttiği üzere yazının oluşum süreci; konu belirleme,

taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme, son okuma, arkadaşlarla paylaşma, düzeltme ve son şeklini verme gibi birçok aşamadan meydana gelmektedir. Öğretmenler yazının oluşum sürecinin her aşamasında öğrencilere gerekli rehberliği yapmalıdır. Bu süreçte öğretmenlerin yapacağı dönüt ve düzeltme çalışmaları nitelikli bir ürünün ortaya çıkmasında son derece önemlidir. Ayrıca yazma sürecinde, öğretmen tarafından verilen geri bildirimler, öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesinde kayda değer bir öneme sahiptir (s. 207-208).

Geleneksel eğitim anlayışını benimseyen öğretmenler, öğrencilerin yazma çalışmalarını değerlendirirken genelde yazının biçim özelliklerine yoğunlaşmakta içerik özelliklerini ise göz ardı etmektedir. Dolayısıyla bu konuda gerekli eğitimi almadığı gibi yeterli olgunluğa da ulaşamamış öğrenciler, yazılarının biçim özelliklerine yoğunlaştığı için yazma çalışmalarında başarısız olmaktadır. Bu başarısızlık öğrencileri yazmaya karşı soğutmakta ve onların yazma becerisinin gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Öğrenci çalışmalarını değerlendirirken yazının okunaklılığı ve güzelliği, kâğıdın temizliği ve estetik görünümü, yazım ve noktalama hataları vb. gibi biçimsel özellikler elbette önemlidir. Ancak bunun yanında anlatımdaki duruluk ve doğallık; olay ve durumlara karşı bakış açısı; duygu, düşünce ve tasarıların anlatılmasında gözlem ve izlenimlerden yararlanma; paragraf içi ve paragraflar arası anlam bütünlüğünün sağlanması vb. gibi içerik özellikleri de son derece önemlidir. Bu yüzden öğrencilerin yazma çalışmalarını değerlendirirken yazının hem biçim hem de içerik özellikleri birlikte ele alınmalıdır (Göçer, 2013, s. 222).

Tekşan (2013)'ın da belirttiği gibi yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde, öncelik yazının “biçimsel özelliğine mi yoksa içerik özelliğine mi verilmeli” konusu tartışılmamalı her ikisine de gereken önem verilmelidir. Bu konuda birinin diğerine tercih edilmesi veya birine diğerinden fazla önem verilmesi yazma çalışmalarının amacına ulaşmasını engellemektedir (s. 176).

Türkçe Öğretim Programı'nda yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde kullanılması istenilen Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu EK 5'te verilmiştir. Öğretmenler bu formu kullanabileceği gibi, bundan hareketle çalışmalarına uygun değerlendirme formları da geliştirebilir. Bu çalışmanın ön test – son test sorularının puanlanması amacıyla hazırladığımız Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formları EK 6 ve EK 7'de verilmiştir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, “yazılı anlatım” ve “iki dillilik” anahtar kelimeleri kullanılarak alan taraması yapılmış ve ilgili araştırmalar tespit edilmiştir.

2.6.1. Yazılı Anlatım ile İlgili Araştırmalar

Özbay (1995), “Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tezinde, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin seviyesini tespit edip test türü imtihanların bu becerilerin ölçülmesinde yeterli olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, araştırma toplamda 15 okul ve 515 öğrenciyle yürütülmüştür.

Araştırmada yazılı anlatım bilgisi testindeki başarı oranı % 64, Kompozisyon kâğıtlarının okunup puanlanması neticesindeki genel başarı oranı ise % 48,73 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada incelenen kompozisyonlara göre, öğrencilerin en önemli eksiklikleri; noktalama işaretlerini kullanamama, imlâ kurallarına uymama, maksada uygun kelime seçememe, mantıkça doğru ve dil kurallarına uygun cümleler kuramama şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilebilmesi için kısa vadede alınması gereken tedbirler de haftalık ders saatlerinden en az birinin yazma çalışmalarına ayrılması, sık sık yazma ödevi verilmesi, öğrencilerin beceri gelişiminin daha iyi takibi için öğretmenlerin ders yükünün azaltılması, dil bilgisinin yazılı anlatımı destekleyecek şekilde işlenmesi şeklinde sıralanmıştır.

Temur (2001), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle Okul Başarıları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasında bir ilişkinin var olup olmadığı belirlenmeye çalışmıştır.

Ankara ili, Çankaya ilçesi sınırları içerisinde bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle yürütülen araştırmanın verileri üç aşamada toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinin birinci aşamasında “yazılı anlatım beceri testi kullanılmış, ikinci aşamasında kompozisyon yazdırma yaptırılmış, üçüncü ve son aşamasında ise araştırmaya katılan öğrencilerin yıl sonu matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler ders başarı notları kullanılmıştır.

Veri toplama sürecinin sonunda elde edilen test puanları, yazılı anlatım puanları ve ders notları SPSS'te değerlendirildikten sonra yazılı anlatım becerisi ile öğrencilerin matematik,

fen bilgisi, sosyal bilgiler derslerindeki başarıları arasındaki ilişki regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Temizkan (2003), “Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Bir Değerlendirme” adlı yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim okullarındaki 7. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamaları ve bu uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede ne derece etkili olduğunu araştırmıştır.

Genel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırma, Antakya merkezdeki 21 ilköğretim okulundan 7. sınıfları okutan 60 öğretmen ile yürütülmüştür. İstatistikler sonucunda öğretmenlerin yaptıklarını belirttikleri uygulamaların genelde ideal uygulamalar olduğu; ancak öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarından elde edilen sonuçların ise istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Araştırmacı; buradan, öğretmenlerin yaptıklarını söyledikleri uygulamaları ya hiç yapmadıkları ya da yetersiz yaptıkları sonucunu çıkarmıştır.

Koçak (2005), “İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde, 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini incelemiştir. Araştırmanın evrenini 2004 – 2005 eğitim öğretim yılında Bolu ilinde okuyan 5 ve 8. sınıf öğrencileri oluştururken; örneklemini ise yine Bolu ilindeki üç farklı okuldan, 40 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırma kapsamında veri toplama amacıyla öncelikle 14 soruluk bir anket çalışması yapılmıştır. Daha sonra birer ay arayla iki farklı konuda kompozisyon yazdırılmış ve sonuçlar analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Öğrenciler, ilgi duydukları ve iç içe bulundukları konularda yazı yazarken daha başarılı olurlar.
- İlköğretim beş ve sekizinci sınıf öğrencileri arasında, yazılı anlatım yönünden belirgin bir fark yoktur.
- Şehirde yaşayan öğrenciler, köyde yaşayan öğrencilere göre daha başarılıdır.
- Öğrencilerin okuma alışkanlıkları, anne-babalarının eğitim durumları, meslekleri ve diğer faktörler, yazılı anlatım çalışmalarında önemli bir etkidir.
- Okuma alışkanlığının, yazılı anlatım becerisine olumlu katkısı vardır.

- Yazılı anlatım becerisindeki başarıyı ya da başarısızlığı bir tek nedene bağlamak yanlıştır.

Çoşkun (2006), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla; öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sosyo-ekonomik düzeyi, anne-babanın eğitim düzeyi, kitap okuma sayısı, okul öncesi eğitim alıp almama durumunun, öğrencilerin yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisi ve Türkçe dersine yönelik tutumun öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini yordama düzeyini incelemiştir.

Araştırma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Edirne ilindeki ilköğretim okullarından 156 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak ise “Kişisel Bilgi Formu”, “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Altı Adet Kompozisyon Konusu” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde “Bağımsız Gruplar T Testi”, “Tek Yönlü ANOVA” ve “Regresyon Analizi” teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmacı, araştırmadan elde ettiği bulguları şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri arasında okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık vardır.
- Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri kitap okuma sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri sosyo-ekonomik düzeylerine göre üst sosyo-ekonomik düzey lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- Öğrencilerin cinsiyetlerine göre Türkçe dersine yönelik tutumları kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları anne-babanın bitirdiği okul durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, yazılı anlatım becerilerinin .02 (R2) düzeyinde yordayıcısıdır.

Bağcı (2007),“Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları İle Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tezinde, Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel nitelikte bir araştırma olan bu çalışmanın evrenini, üniversitelerin Türkçe Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencileri, örneklemi ise eğitim fakültelerinden “random” yöntemiyle belirlenen 8 üniversiteden toplam 570 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak likert tipi tutum ölçeği, çoktan seçmeli alan bilgisi başarı testi ve kompozisyon yazdırma çalışması yapılmıştır. Verilerin analizinde ise, verilerin özelliklerine uygun analiz teknikleri ve SPSS - 11.0 programı kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şöyle sıralanabilir:

- Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları, yazılı anlatımın geliştirilebilir bir beceri olduğu bilincine varmışlardır. Fakat adaylar, yazılı anlatım becerilerindeki yetersizliğin de farkındadırlar.
- Adaylar derslerde iyi ve doğru yazılmış metinlerden yeterince faydalanamamaktadır. Bu yüzden dersin sayısının ve haftalık saatinin artırılması istemektedir.
- Kalabalık sınıf mevcutları, ölçme değerlendirmeye yönelik uygulama çalışmalarının eksikliği vb. gibi nedenler sınıf içerisinde memnuniyetsizliğe sebep olmaktadır.

Yılmaz (2008), “İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri” adlı yüksek lisans çalışmasında, 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Betimsel bir nitelik taşıyan bu araştırmanın evrenini Çorum’da öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluştururken; örnekleme ise Çorum merkez ilköğretim okullarında öğrenim gören sosyo-ekonomik düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan 3 ilköğretim okulundan toplamda 150 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin öyküleyici metin yazma beceri düzeylerini belirlemek için onlara öyküleyici metin yazdırılmış ve öğrenci kâğıtları öyküleyici metin yazma ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Bu ölçekten elde edilen verilerin analizinde ise SPSS 13.0 programı kullanılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin istenen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin kendine ait bir odasının olması, evde kitaplık bulunması, eve sürekli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur.

Ak (2011), “Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, ön test-son test kontrol gruplu deneysel deseni kullanmıştır. Deney grubunda 23, kontrol grubunda 23 olmak üzere toplam 46 öğrenci ile yürütülen çalışmanın veri toplama araçları; araştırmacı tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği”, yaratıcı yazma etkinlikleri, yazılı anlatımları değerlendirmek için Kırmızı (2008) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu (YİDÖF)” olarak belirlenmiştir.

Araştırma sürecinin sonunda SPSS 16.0 paket programıyla yapılan analiz sonuçlarını özetleyecek olursak; yaratıcı yazma etkinlikleriyle yazma çalışmalarına devam eden deney grubu öğrencilerinin serbest yazma son test puan ortalamaları ile mevcut Türkçe programındaki yazma çalışmaları ile öğrenimine devam eden kontrol grubunun serbest yazma son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir.

Özçakmak (2011), “İlköğretim 6 – 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Becerisi ile İlgili Etkinliklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerini, öğretmen görüşlerine dayanarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma, 2010 – 2011 eğitim – öğretim yılında Antakya şehir merkezindeki 36 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 92 Türkçe öğretmeni ile çalışmayı yürütülmüştür.

Çalışma kapsamında, Antakya şehir merkezindeki ilköğretim okullarında okutulan Koza Yayınları’na ait 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan 83 yazma etkinliği hakkında öğretmen görüşleri alınmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerin sonucunda bu 83 yazma etkinliğinden 37’si, amaca uygunluk, uygulanabilirlik, düzeye uygunluk ve anlaşılabilirlik boyutları açısından yüksek oranda uygun bulunurken, 23 yazma etkinliğinde ise bu oranın %50’nin altında kaldığı görülmektedir.

Avcı (2013), “Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında, yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Gerçek deneysel desene göre tasarlanan bu araştırmaya, 2011-2012 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında, Adana ilinde bulunan Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu 8. sınıf seviyesindeki 2 ayrı sınıftan toplam 61 öğrenci katılmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan ön test sonucunda birbirine denk deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarına ilk ve son test olarak İşeri ve Ünal (2010) tarafından uyarlanan “Yazma Eğilimi Ölçeği” ile Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından uyarlanan “Yazma Kaygısı Ölçeği” uygulanmıştır.

Araştırma boyunca deney grubuna haftada iki ders saati olmak üzere sekiz hafta boyunca, alanyazın taranarak ve uzman görüşleri alınarak hazırlanan, sekiz yaratıcı yazma etkinliği uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise normal müfredata göre ders işleyişine devam edilmiştir. Araştırma sürecinin sonunda ise, yaratıcı yazma etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin yazma eğilimlerinde anlamlı fark oluşturduğu fakat yazma kaygılarında anlamlı fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Dölek (2016), “Akran Etkileşimine Dayalı Yazma Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında, akran etkileşimine dayalı etkinliklerin, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneme modellerinden ön test son test kontrol gruplu desenin kullanıldığı araştırmaya, 2014-2015 öğretim yılının ikinci döneminde, Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan Hürriyet Ortaokulunun 7-D ve 7-A sınıflarına devam eden toplamda 60 öğrenci katılmıştır.

Araştırmanın uygulanma sürecinde deney grubu öğrencilerine altı hafta boyunca, haftada ikişer saat olmak üzere, akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleri; kontrol grubu öğrencilerine ise Türkçe dersi kazanımları kapsamında 7. sınıf çalışma kitabındaki yazma etkinlikleri yaptırılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yazılı anlatım kâğıtları kullanılmış ve bu kâğıtlar, kompozisyon değerlendirme ölçeğine göre değerlendirilmiştir.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmış ve elde edilen veriler üzerinde t-testi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan biri; akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini

geliştirmede etkili ve verimli bir sınıf etkinliği olduğu yönündedir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan bir diğeri ise; bireyselliğin ön planda olduğu geleneksel yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede olumlu bir katkısının olmadığıdır.

2.6.2. İki Dillilik ile İlgili Araştırmalar

Sarı (2001), “İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma – Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler” adlı yüksek lisans çalışmasında, çocukların okuma – yazma öğrenirken çözümleme yönteminin (hazırlık, cümle, kelime vb.) hangi aşamasında güçlüklerle karşılaştığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, 1999 – 2000 eğitim – öğretim yılında, Adana il sınırları içerisinde yer alan, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında görev yapan, birinci sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılarak sürdürülmüştür. Araştırmaya toplamda 57 öğretmen katılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen veriler, araştırmacı tarafından, Öğretmen Görüşme Formu ve Öğrenci Tanıma Formu kullanılarak toplanmıştır. Bu formlar, araştırmacı tarafından ilgili alanyazından faydalanılıp uzman görüşüne başvurularak hazırlanmıştır. Toplanan verilerin çözümlemesinde görüşmelerden elde edilen nicel veriler için sayı ve yüzde hesapları ile X^2 analizi, nitel veriler için ise betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmada iki dilli öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler, okuma – yazma öğretirken karşılaştıkları güçlükleri; dikkat yetersizliği, telaffuz bozuklukları, derse karşı ilgisizlik, araç – gereç eksikliği, okuduğunu ve dinlediğini anlamama, sorulan sorulara cevap verememe ve kendini ifade edememe şeklinde sıralamıştır.

Cengiz (2006), “Dil – Kültür İlişkisi Açısından Hatay’da İki Dillilik” adlı yüksek lisans çalışmasında, Hatay ilinde günlük sosyal hayatta konuşulan Arapçayı, kültürel antropolojinin bakış açısıyla incelemiştir. Araştırmada varsayımlar doğrultusunda kuşaklar arasındaki dil değişimleri, dil etkileşimleri, Arapçanın kullanım sıklığı ve bireyler tarafından kullanılma nedenleri araştırılmıştır. Araştırma farklı bölgelerden Arapça bilen ve kullanan, farklı yaş gruplarındaki 25 kişi ile yürütülmüştür. Araştırmada yaşa, bulunan ortama, cinsiyete ve duruma dayalı dil seçimleri katılımlı gözlem ve mülakat yoluyla incelenmiştir.

Koşan (2015), “Okul Öncesi Eğitimin İki Dilli Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, okul öncesi eğitimi alan ve almayan

iki dilli ilkokul birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarını öğretmen görüşlerine de yer vererek incelemiştir. Araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili, Viranşehir ilçesindeki MEB’e bağlı resmi ilkokulların birinci sınıflarında öğrenim gören 150 okul öncesi eğitimi almayan, 150 okul öncesi eğitimi alan toplam 300 öğrenci ve aynı ilçede görev yapan 15 ilkokul birinci sınıf öğretmeni ve 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Çalışmanın nicel verileri “Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi”, “Peabody Resim Kelime Testi” ve araştırmacı tarafından hazırlanan ve aileler tarafından doldurulan “Aile Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Nitel veriler ise; araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış “Öğretmen Görüşme Form”ları ile toplanmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler tanımlanarak içerik analizi yapılmış ve birbiriyle ilişkili ve benzer veriler bir araya getirilmiştir.

Verilerin analizi sonucunda okul öncesi eğitimi almayan iki dilli ilkokul birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşlukları ve alıcı dil düzeyleri, okul öncesi eğitimi alan çocuklarından daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırmada okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarında; evde konuşulan dilin, kardeş sayısının, ailenin sosyoekonomik düzeyinin ve anne baba öğrenim durumunun etkili olduğu sonucuna ulaşılrken; cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına bakıldığında, okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenleri, okul öncesi eğitim alan çocukların okula daha hazır başladıklarını, okula hazır bulunuşlukta ailenin önemli olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik çalışmalara yeteri kadar yer vermedikleri görülmüştür. Ayrıca okul öncesi ve sınıf öğretmenleri sene başında çocukların Türkçe konuşmalarıyla ilgili sorun yaşadıklarını; okul öncesi öğretmenleri Türkçe bilmeyen çocukların eğitiminde yardıma ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Seçer (2015), “Tek Dil ve İki Dille Büyüyen Çocukların Sosyal Gelişimleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma” adlı yüksek lisans tezinde, İstanbul ili, Zeytinburnu ilçesinde anasınıfına devam eden; ana dili Türkçe olan ve iki dille büyüyen çocukların, sosyal gelişimlerini incelemiştir.

Araştırma İstanbul ili, Zeytinburnu ilçesinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 75’i Türkçe konuşan ve iki dille büyüyen, 75 ise ana dili Türkçe olan toplamda 150 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Anketi ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme - 30 Ölçeği (SYDD – 30) kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde ise SPSS (Statistical Package for Social Sciences) analiz programı kullanılmıştır

Araştırma sonucunda; Ana dili Türkçe olan ve iki dille büyüyen çocukların sosyal yetkinlik ve anksiyete içe dönüklük açısından karşılaştırıldıklarında, aralarında istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunmuştur. İki grup, kızgınlık – saldırganlık açısından karşılaştırıldığında aralarında anlamlı fark bulunmamıştır. İki dil bilen grubu sosyal yetkinlik, kızgınlık – saldırganlık ve anksiyete içe dönüklük durumları ile yaş ve cinsiyet faktörleri açısından değerlendirildiğinde, arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Aynı şekilde, ana dili Türkçe olan grubu sosyal yetkinlik, kızgınlık – saldırganlık ve anksiyete içe dönüklük durumları ile cinsiyet arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Ancak, ana dili Türkçe olan grubu sosyal yetkinlik, kızgınlık – saldırganlık ve anksiyete içe dönüklük durumları ile yaş açısından değerlendirildiğinde anlamlı farklar bulunmuştur.

Özdemir (2016), “Ortaokul Beşinci Sınıfta Okuyan İki Dilli Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, ana dili Kürtçe olan iki dilli öğrencilerin yazma becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda anne babalarının eğitim düzeyi aynı ve bir yılda okudukları kitap sayısı eşit olan, aynı demografik özelliklere sahip iki dilli öğrencilerin yazma becerileri ile tek dilli öğrencilerin yazma becerileri karşılaştırılmıştır.

Tarama modelinin kullanıldığı araştırma, 52’si iki dilli ve 52’si tek dilli olmak üzere, toplamda 104 ortaokul beşinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin yazma becerilerini belirlemek amacıyla, öğrencilere hikâye ve deneme yazdırılmıştır. Yazdırılan bu hikâyeler İzdeş (2011)’in Yazma Değerlendirme Formuna göre, denemeler ise Deniz (2003)’in Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde ise SPSS programında yer alan “Mann Whitney-U Testi”, ve “Kruskal– Wallis-H Testi” kullanılmıştır

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre hem hikâye hem de deneme yazma becerileri tek dilli öğrencilerin lehine sonuçlanmıştır. İki dilli ve tek dilli öğrencilerin kendi aralarında deneme ve hikâye yazma becerileri, baba ve anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterirken bir yılda okudukları kitap sayısı durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, uygulama sürecine, verilerin toplanmasına ve çözümlenmesine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma deseni (modeli), araştırmanın sorularını cevaplamak ya da hipotezlerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir plandır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 174). Bu araştırmanın deseninde, gerçek deneme modellerinden ön test – son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Karasar (1994)’ın belirttiği üzere “Bilimsel değeri en yüksek olan denemeler, gerçek deneme modelleriyle yapılanlardır.” (s. 97). Seçkisiz desenler olarak da bilinen gerçek deneme desenlerinin en önemli özelliği, birden fazla grup kullanılması ve bu grupların yansız atama yoluyla oluşturulmasıdır (Özmen, 2014, s. 57).

Özmen (2014)’in Cohen, Manion ve Morrison’dan aktardığı üzere gerçek bir deneysel desen aşağıdaki özellikleri taşımaktadır (s. 57):

- Bir veya birden fazla deney ve kontrol grubu içermelidir.
- Katılımcılar gruplara yansız (rastgele) atanmalıdır.
- Başlangıç denkliliklerini sağlamak için bütün gruplara ön test, bağımlı değişken üzerindeki etkiyi görmek için bütün gruplara son test uygulanmalıdır.
- Deney grubuna / gruplarına deneysel müdahalede bulunulmalıdır.
- Bağımsız değişkenler izole, kontrol ve manipüle edilmelidir.
- Deney ve kontrol grupları arasında etkileşim olmamalıdır.

Alanyazın incelendiğinde deneme modellerinin çok sayıda türü olduğu görülmektedir. Bu türlerden biri olan ön test - son test kontrol gruplu desende, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunmaktadır. Bunlardan biri deney, diğeri ise kontrol grubudur. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmaktadır (Karasar, 1994, s. 97). Ancak bu

desende en çok dikkat edilmesi gereken nokta; kontrol grubunda, deney grubunda kullanılan bağımsız değişken/lerin, etkinliklerin, yöntemin kullanılmaması ve bu durumun kesinlikle kontrol edilmesidir. Eğer bu yapılmazsa, araştırma deseninin gerekleri yerine getirilmemiş olur (Sönmez ve Alacapınar, 2011, s. 59).

Büyüköztürk (2011)'ün Eckhardt ve Ermann'dan aktardığı üzere ön test – son test kontrol gruplu desenin gerekleri şunlardır:

1. Desen, bir denekler havuzunu gerektirir ve denekler yansız atama ile iki gruba ayrılır. Daha sonra yansız olarak seçilecek bir gruba (deney grubuna) bağımsız değişken uygulanacak, diğerine (kontrol grubuna) uygulanmayacaktır.
2. Denekler bir deneyin katılımcıları olduklarını bilseler dahi, mümkünse deney ya da kontrol grubunda olduklarını bilmemelidirler.
3. Deneyin başlangıcında, bağımlı değişkenin bir ön test ölçümü, deney ve kontrol grubunda bulunan deneklerden elde edilmelidir.
4. Sadece deney grubundaki denekler, işlem ya da deneysel değişken olarak da isimlendirilen bağımsız değişkeni almalıdır.
5. Deneyin sonunda, bağımlı değişkenin bir son test ölçümü, deney ve kontrol grubunda bulunan deneklerden elde edilmelidir.
6. Bağımlı değişken üzerinde herhangi bir fark olup olmadığını kararlaştırmak için deney ve kontrol grupları karşılaştırılmalıdır (s. 20).

Büyüköztürk (2011) ön test – son test kontrol gruplu desenin simgesel görünümünü şu şekilde göstermektedir:

		ÖN TEST		SON TEST	
GD	R	O ₁	X	O ₃	
GK	R	O ₂		O ₄	

Şekil 3. Ön test son test kontrol gruplu desenin simgesel görünümü

Kaynak: Büyüköztürk, Ş. (2011). Deneysel Desenler Öntest – Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi (3. Baskı). Ankara: Pegem.

Şekil 2'deki sembollerin anlamları şu şekildedir:

GD: Deney grubu, GK: Kontrol grubu,

R: Deneklerin gruba yansız atanması,

O1 ve O3: Deney grubunun ön test ve son test ölçümleri,

O2 ve O4: Kontrol grubunun ön test ve son test ölçümleri,

X: Deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir (s. 21).

Büyüköztürk (2011)'ün Eckhardt ve Ermann'dan aktardığı üzere ön test son test kontrol gruplu desenin mantığı şu şekilde özetlenebilir:

1. R, ilgili değişkenler üzerinde sadece şansla oluşan farklara sahip grupları yaratır.
2. O1 – O3, ön test ve son test gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş herhangi bir değişken ve deneysel değişken nedeniyle deney grubunda oluşan farkı gösterir.
3. O2 – O4, ön test ve son test gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş herhangi bir değişken nedeniyle kontrol grubunda oluşan farkı gösterir.
4. (O1 – O3) – (O2 – O4), deney değişkeninin etkisini gösterir (s. 21).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma Şanlıurfa ilinde, MEB'e bağlı Görenler Ortaokulu 6. sınıf düzeyindeki öğrenciler ile yürütülmüştür. 2015 – 2016 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında, 25.02.2016 – 18.05.2016 tarihleri arasında, 13 hafta boyunca devam eden araştırmaya Türkçe dersinin haftalık iki saati ayrılmıştır. Ön test – son test uygulamasının yapıldığı hafta ile TEOG sınavının olduğu hafta uygulama yapılmadığı için toplamda 10 haftada 20 ders saati uygulama yapılmıştır.

Araştırmanın yapıldığı okulda iki tane 6. sınıf şubesi bulunduğu için rastgele A şubesi deney grubu, B şubesi ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırmaya deney grubu olarak seçilen A şubesinden 25, kontrol grubu olarak seçilen B şubesinden 25 olmak üzere toplamda 50 öğrenci katılmıştır. Gruplardaki öğrenci sayıları aşağıda verilen tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Gruplardaki Öğrenci Sayıları

Deney Grubu (6/A Sınıfı)	25
Kontrol Grubu (6/B Sınıfı)	25
Toplam	50

Alan uzmanlarının görüşleri alınarak hazırlanan 6 soruluk ön test uygulaması her iki gruba da uygulandıktan sonra, sonuçlar araştırmacı tarafından incelenmiş ve gruplar arasında ön test puanları bakımından anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Analiz sonuçları tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Ön Test Puanlarının Gruplararası Farklılığı için t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Deney	25	65,64	41,10	-,120	47	,905
Kontrol	25	66,95	35,45			

Tablo 3’teki t-testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları gruplara (deney-kontrol) göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(47)} = -.20$; $p > .05$]. Başka bir anlatımla deney ve kontrol grubu öğrencileri, deney işlem öncesi hazır bulunuşluk bakımından benzer bulunmuştur.

Tablo 3’te de gösterildiği üzere gruplar arasında ön test puanları bakımından anlamlı bir fark olmadığı anlaşıldıktan sonra, deney grubu öğrencileriyle uygulamalara başlanmıştır. Araştırma boyunca deney grubu öğrencileriyle her hafta bir yazma etkinliği yapılmış, kontrol grubu öğrencileriyle normal müfredata devam edilmiştir. Deney grubu öğrencileri için hazırlanan yazma etkinlikleri, alan uzmanlarının görüşleri alınarak ve öğretim programındaki yöntem ve tekniklerden faydalanılarak, basitten karmaşığa, kolaydan zora ilkesine göre hazırlanmıştır. Araştırma sonunda ise her iki gruba da son test uygulaması yapılmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Sonuçlara ilişkin ayrıntılı değerlendirme Bulgular bölümünde yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmacı, görev yaptığı okuldaki 6. sınıf öğrencilerinin derslerine girdiğinde problem durumunu tespit etmiş ve tez danışmanı ile birlikte bu çalışmanın planlamasını yapmıştır. 2015 – 2016 eğitim – öğretim yılının birinci yarıyılında araştırma konusu ile ilgili alanyazın taraması yapan araştırmacı, dönem boyunca alan uzmanlarıyla da araştırma konusu ile ilgili görüşmelerde bulunmuştur.

Tez danışmanı ve alan uzmanları ile yapılan görüşmeler sonucunda veri toplama aracı olarak 6 soruluk bir ön test hazırlayan araştırmacı, deney grubu ile uygulamalara başlamadan önce rastgele belirlediği deney ve kontrol grubuna ön test uygulamasını

yapmıştır. Yapılan ön test uygulaması EK 8’de verilmiştir. Ön test uygulaması sonucunda grupların ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı için deney grubu ile uygulama sürecine başlanmıştır. Deney grubu öğrencileriyle araştırma boyunca her hafta bir yazma etkinliği uygulaması yapılmış, araştırmacı da bu uygulamalara öğrencilerle birlikte katılmıştır. Her uygulamanın sonunda öğrencilerle birlikte yazma ürünleri değerlendirilmiş ve gerekli dönütler öğrencilere verilmiştir. Basitten karmaşığa ilkesine uygun olarak hazırlanan yazma etkinlikleri, her uygulama sonunda tez danışmanı ile birlikte de değerlendirilmiş ve yeni etkinlikler planlanmıştır. Uygulama boyunca kullanılan yazma etkinlikleri EK 9’da verilmiştir.

Deney grubu ile her hafta bir yazma etkinliği uygulaması yapılırken kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamış, normal müfredata devam edilmiştir. Uygulama sürecinin sonunda her iki gruba da son test uygulaması yapılmıştır. Yapılan son test uygulaması EK 10’da verilmiştir. Öğrencilerin ön test ve son test sorularına verdiği cevaplar alan uzmanlarının görüşleri alınarak hazırlanan puanlama ölçeğine göre puanlanmış ve bu puanlar üzerinden istatistiksel işlemler yapılmıştır. Bu işlemlere yönelik ayrıntılı bilgi Bulgular bölümünde verilmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri alınarak hazırlanan puanlama ölçeği EK 11’de verilmiştir.

Puanlayıcı güvenirliliğinin sağlanabilmesi için grupların ön test – son test ürünlerinin % 30’u araştırmacıyla birlikte iki Türkçe öğretmeni tarafından daha puanlandırılmıştır. Bu puanlamalar ile araştırmacı puanlamaları karşılaştırılmış ve puanların birbirleriyle benzer oldukları görülmüştür. Bu yüzden, deneysel işlem bitiminde istatistiksel analiz için araştırmacının verdiği puanlar kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test - son test başarı puanlarının puanlayıcıya göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik analiz sonuçları tablo 4 ve 5’te verilmiştir.

Tablo 4

Puanlayıcı Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Ölçüm	Puanlayıcı	N	$\bar{X}$	S
Ön test	Birinci	16	66,06	44,07
	İkinci	16	65,37	42,61
	Üçüncü	16	74,00	46,81
Son test	Birinci	16	81,00	48,04
	İkinci	16	78,00	44,93
	Üçüncü	16	84,25	47,20

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test - Son Test Başarı Puanlarının Puanlayıcıya Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Ön toplam	Gruplar arası	735,292	2	367,646	,185	,831
	Gruplar içi	89250,688	45	1983,349		
	Toplam	89985,979	47			
Son toplam	Gruplar arası	312,667	2	156,333	,072	,931
	Gruplar içi	98343,000	45	2185,400		
	Toplam	98655,667	47			

Tablo 5’te de görüldüğü üzere araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları, puanlayıcı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(2-45)} = .185$; $p > .05$]. Bu bulgu öğrencilerin ön test akademik başarılarının farklı puanlayıcılar tarafından benzer bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yine tablo 5’teki verilerden hareketle araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları, puanlayıcı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(2-45)} = .072$; $p > .05$]. Bu bulgu öğrencilerin son test akademik başarılarının farklı puanlayıcılar tarafından benzer bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.4. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci şu şekilde yürütülmüştür:

1. 2015 – 2016 eğitim – öğretim yılının birinci yarısında, araştırmanın problem durumu tespit edilmiş ve araştırma konusu ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Tez danışmanı ve alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler sonrasında yapılacak araştırmanın planlaması tamamlanmıştır.
2. Uygulamalara başlamadan önce okul idaresi ile görüşülmüş, MEB’den ve öğrenci velilerinden gerekli izinler alınmıştır.
3. 6/A sınıf deney grubu, 6/B sınıfı ise kontrol grubu olarak rastgele seçilmiştir.
4. Deney ve kontrol gruplarının seçiminde sınıfların öğrenci sayıları ve öğrencilerin önceki yıllara ait başarı puanları dikkate alınmıştır. Uygulamaya deney grubunda 30, kontrol grubunda ise 29 öğrenci ile başlanmıştır. Ancak kısa bir süre sonra bazı öğrencilerin mevsimlik tarım işçisi olarak şehir dışına gitmesi, her iki grupta da veri kaybına neden olmuştur. Bu sebeple uygulama sürecine; deney grubundan 25, kontrol grubundan 25, toplamda ise 50 öğrenci ile devam edilmiştir.

5. Ön test – son test uygulamalarının hazırlanmasında tez danışmanı ve alan uzmanı akademisyenlerin görüşleri alınmıştır.
6. Gruplara 25.02.2016 tarihinde ön test uygulaması yapılmıştır. Ön test uygulaması sonucunda grupların ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı için deney grubu ile uygulama sürecine başlanmıştır.
7. Uygulama sürecinde, deney grubuyla her hafta bir yazma etkinliği yapılmış; kontrol grubuyla ise normal müfredata devam edilmiştir.
8. Araştırmanın hedef kitlesini oluşturan iki dilli öğrencilerin yazma becerisi düzeyleri düşüktür. Bu yüzden, öğrenciler Türkçe kitaplarındaki yazma etkinliklerini yapamadıkları gibi yazmaya karşı da soğumaktadır. Bu sebeple deney grubu öğrencileri için hazırlanan yazma etkinliklerinde, basitten karmaşığa ilkesine uygun hareket edilmiştir.
9. Deney grubu ile 03.03.2016 tarihinde başlayan uygulamalarda öğrencileri başta yıldırmamak için en basit yazma uygulamaları olan cümle çalışmaları ile başlanmış, zamanla zorlaşan uygulamalarla devam edilmiştir. Cümle çalışmalarından, paragraf çalışmalarına, paragraf çalışmalarından metin çalışmalarına geçilerek kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesine uygun hareket edilmiştir.
10. Yazma etkinliklerinin hazırlanmasında öğretim programındaki yöntem ve tekniklerden hareket edilmiş ve alan uzmanı akademisyenlerin de görüşleri alınmıştır.
11. Her etkinliğin sonunda tez danışmanı ile birlikte değerlendirme yapılmış ve gelecek hafta yapılacak olan etkinlik planlanmıştır.
12. Deney grubu öğrencileriyle 10 hafta boyunca toplamda 20 ders saati uygulama yapılmıştır.
13. Deney grubu ile 12.05.2016 tarihinde son yazma etkinliği yapılmıştır. Daha sonra her iki gruba da 18.05.2016 tarihinde son test uygulaması yapılmıştır.
14. Puanlayıcı güvenirliliğinin sağlanabilmesi için grupların ön test – son test ürünlerinin % 30'u araştırmacıyla birlikte iki Türkçe öğretmeni tarafından daha puanlandırılmıştır. Ancak istatistiksel analiz için araştırmacının verdiği puanlar kullanılmıştır.
15. Uygulama süreci bittikten sonra grupların ön test – son test ürünleri karşılaştırılmış ve sonuçlar SPSS programına göre analiz edilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada; araştırmanın alt problemlerine uygun olarak yüzde, frekans, aritmetik ortalama ile ilişkisiz örneklem için t-testi, “tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve “tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA (repeated measures)” testi kullanılmıştır.

Bir split-plot desen ya da karışık desen olarak da tanımlanabilen ön test – son test kontrol gruplu desen (ÖSKD), biri tekrarlı ölçümleri (ön test-son test), diğeri de farklı kategorilerde bulunan denekleri (deney-kontrol gruplarını) gösteren iki faktörlü bir deneysel desendir. Bu desende bir denek, deney ve kontrol gruplarının sadece birinde yer alır ve 2X2’lik bir desenle gelen dört deneysel koşuldan sadece ikisinde bağımlı değişkene ilişkin ölçülürken, diğeri ikisinde ölçülmez. Böyle bir desenden elde edilen verilerin analizinde deneysel işlemin etkili olup olmadığını sınamak amacıyla tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılabilir (Howitt, 1997; Minke, 1997’den aktaran Büyüköztürk, 2011: 32).

Tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA’da toplam varyans a) denekler arası ve b) denekler içi olmak üzere iki temel bölüme ayrılır. Denekler arası varyans farklı işlem gruplarına ve hataya bağlı varyans olmak üzere iki kısma bölünür. Denekler içi varyans ise tekrarlı ölçümlere (denemelere), ölçüm ile grup faktörünün etkileşimine ve denemelere bağlı hata olmak üzere üç kısma bölünür (Büyüköztürk, 2002, 75-76).

Bu bağlamda, ön test – son test kontrol gruplu desene uygun tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA deseni; A, gruplar arası (işlemler, deney-kontrol) ve B, gruplar içi (ölçümler, ön test – son test) faktörleri tanımlamak üzere şekil 4’te gösterilmiştir (Davidson ve Sharman’dan aktaran Büyüköztürk, 2011, s.33).

		ÖLÇÜM (test)	
		B	
		Ön test (b ₁)	Son test (b ₂)
GRUP (İşlem)	Deney (a ₁)	I	III
	Kontrol (a ₂)	II	IV

Şekil 4. Ön test - son test kontrol gruplu desende gözenekler

Kaynak: Büyüköztürk, Ş. (2011). Deneyisel Desenler Öntest – Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi (3. Baskı). Ankara: Pegem



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları gruplara (deney – kontrol) göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Birinci alt probleme ilişkin analiz sonuçları tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Ön test Puanlarının Gruplararası Farklılığı için t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Deney	25	65,64	41,10	-,120	47	,905
Kontrol	25	66,95	35,45			

Tablo 6’daki t-testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları gruplara (deney-kontrol) göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(47)} = -.20$; $p > .05$]. Başka bir anlatımla deney ve kontrol grubu öğrencileri, deneysel işlem öncesi hazır bulunuşluk bakımından benzer bulunmuştur.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları

- Grup (deney – kontrol) faktörüne,
- Ölçüm (ön test – son test) faktörüne,
- Grup ve ölçüm faktörünün ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmişti. Bu alt probleme ilişkin analiz sonuçları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Ön Test – Son Test Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	ÖN TEST			SON TEST		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney	25	65,64	41,10	25	89,16	39,16
Kontrol	25	66,95	35,45	25	72,08	38,63

Tablo 7’de görüldüğü üzere, 13 haftalık uygulama çalışmasının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin deney öncesi başarı testi ortalama puanı $\bar{X} = 65,64$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X} = 89,16$ olmuştur. Normal müfredat programına göre derslere devam eden kontrol grubundaki öğrencilerin ise aynı puanları sırasıyla $\bar{X} = 66,95$ ve $\bar{X} = 72,08$ ’dir. Buna göre hem uygulama çalışmasının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin hem de normal müfredata devam eden kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeylerinde bir artış gözlemlendiği söylenebilir.

İki ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin başarı puanlarında deney öncesine göre, deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çift yönlü varyans analizi sonuçları tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Ön Test – Son Test Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları

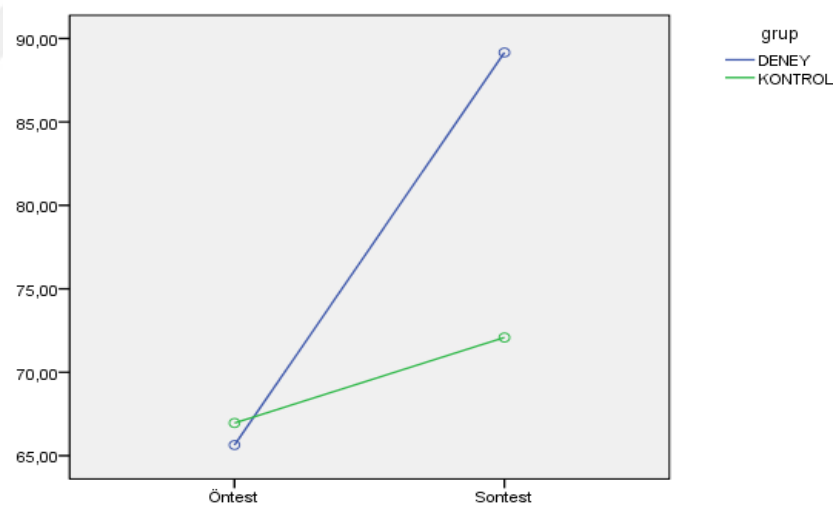
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	139212,837	48			
Grup (D/K)	1520,358	1	1520,358	,519	,475
Hata	137692,479	47	2929,627		
Gruplar içi	10008,812	49			
Ölçüm (Ön test- Son test)	5023,690	1	5023,690	81,043	,000
Grup* Ölçüm	2071,690	1	2071,690	33,421	,000
Hata	2913,432	47	61,988		
Toplam	149212,649	95			

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmanın daha önce belirtilen hipotezlerine ilişkin bulgular aşağıda verildiği şekilde açıklanabilir:

1. Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam başarı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F_{(1-47)} = ,519$; $p > .05$]. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin başarı puanlarının ölçüm ayrımı (deney öncesi ve deney sonrası) yapılmadığında benzer olduğunu gösterir.
2. Öğrencilerin başarıları ile ilgili olarak, ön test – son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır. [$F_{(1-47)} = 81,043$; $p < .05$]. Bu bulgu, grup ayrımı

yapmaksızın öğrencilerin başarılarının uygulanan öğretim modeline bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

3. Tablo 8'deki analiz sonuçlarına göre, iki ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri, deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermektedir. Yani farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol grubu) olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin başarı düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1-47)} = 33,421$; $p < 0.05$]. Bu bulgu, iki dilli öğrencilerin seviyesine uygun, basitten karmaşığa ilkesine göre hazırlanan yazma etkinliklerinin, normal müfredatla işlenen derslere göre iki dilli öğrencilerin yazma becerilerini arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yani, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerileri denemelere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Başka bir anlatımla uygulanan deneysel işlemin bir sonucu olarak yazma becerisi başarıları değişmektedir. İki dilli öğrencilerin yazma becerisi başarılarında gözlenen bu farklılığın uygulanan yaklaşımdan kaynaklandığı söylenebilir.



Şekil 5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test başarı puanlarını gösteren diyagram



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından hareketle elde edilen sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Dil, insan hayatının en önemli iletişim aracıdır. Dil öğretiminde anlama becerileri olarak adlandırılan dinleme ve okuma ile anlatma becerileri olarak adlandırılan konuşma ve yazmanın, bir bütün olarak ele alınması son derece önemlidir. Okul çağına gelmiş her birey, herhangi bir sağlık sorunu yaşamadığı sürece, içinde bulunduğu toplumdan – bir seviyeye kadar – dinleme ve konuşma becerisini kazanır. Ancak okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasında mutlaka bir eğitime ihtiyaç duyulur. İlkokul birinci sınıftan itibaren verilecek olan dil eğitiminde temel dil becerilerinin dördü de bir bütün olarak görülmeli ve aynı oranda öneme sahip olmalıdır. Bu becerilerden birisinin veya birkaçının diğerlerine oranla gelişmemesi bireyin bütün dil gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Temel dil becerilerinin içerisinde en son edinilen ve edinilmesinde en çok zorlanılan beceri yazma becerisidir. Günümüz eğitim sistemi içerisinde –hemen hemen eğitimin her kademesinde– öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmediğinden, öğrencilerin yazmayı sevmediğinden şikâyet etmektedirler. Bu durum iki dilli öğrencilerde daha belirgin görülmektedir. Dolayısıyla yazma becerisini edinmede diğer öğrencilere göre daha çok zorlanan iki dilli öğrenciler, geleneksel eğitim yöntemlerini kullanan öğretmenler tarafından yazmaya karşı soğutulmaktadır. Bu duruma sebep olan ise öğretmenlerin kullanıldığı yanlış uygulamalardır.

Geleneksel eğitim anlayışla hareket eden öğretmenler, öğrenci seviyesine uygun yazma etkinlikleri kullanmak yerine çoğu zaman bir atasözü veya özdeyişle ilgili yazılar yazdırmakta ya da öğrencilerin yazma becerisi düzeylerini belirlemeden tür yazdırma

işlemine geçmektedir. Bu gibi uygulamalar karşısında zorlanan öğrenciler yazma becerisinin doğuştan gelen bir yetenek olduğuna inanmakta ve yazmaya karşı soğuk bir tutum sergilemektedir.

Bu sebeple, yazma eğitimi çalışmalarına başlanmadan önce öğrencilerin yazma becerisi düzeyleri belirlenmelidir. Öğrencilerin yazma düzeylerine göre hareket edilip gerekli planlamalar yapılmalı, yapılacak olan çalışmalarda basitten karmaşığa, kolaydan zora ilkesine uygun etkinlikler hazırlanmalıdır. Öğrencileri başta yıldırıp yazmaya karşı soğutmamak için en basit uygulamalar olan sözcük çalışmalarından başlanmalı, zamanla zorlaşan cümle, paragraf, metin yazdırma çalışmalarıyla devam edilmelidir. Bu sayede öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum sergilemelerinin önüne geçilmiş olacak, dolayısıyla da öğrenciler yazma çalışmalarında daha istekli olacaktır.

Araştırmanın bulgular bölümüne bakıldığında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ön test başarı puanlarının, gruplara göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Yani deney ve kontrol grubu öğrencileri uygulama öncesi hazır bulunuşluk bakımından benzer bulunmuştur. 13 haftalık uygulama sürecinin sonunda ise, deney grubu öğrencilerinin başarı puanları $\bar{X} = 65,64$ 'ten $\bar{X} = 89,16$ 'ya çıkarken kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları ise sırasıyla $\bar{X} = 66,95$ ve $\bar{X} = 72,08$ olarak tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

- Yazma çalışmalarına başlamadan önce öğrencilerin yazma düzeyleri tespit edilmeli ve buna göre yapılacak olan çalışmalar baştan planlanmalıdır. Bu planlamada; öğrenci seviyesine uygun, basitten karmaşığa, kolaydan zora ilkesine göre hareket edilmelidir.
- Yazma becerisi bir Tanrı vergisi değil, geliştirilebilir bir beceridir. Bu anlayış hem öğretmenler hem de öğrencilere benimsetilmelidir. Bu sayede, öğrencilerdeki olumsuz tutumun önüne geçilecek ve öğrenciler yazmaya karşı daha istekli olacaktır.
- Yazma becerisi bir anda geliştirilebilecek bir beceri değildir. Bu yüzden yapılacak çalışmalarda sabırlı olunmalıdır.
- Yazma becerisinin geliştirilmesinde kelime hazinesinin önemi büyüktür. Bu sebeple, öğrencilere kitap okumanın önemi anlatılmalıdır. Bu konuda öğretmen, öğrenci ve veli üçlemesinin birlikte hareket etmesi son derece faydalıdır. Derslerde yapılacak okuma saatlerinde öğretmenler de örnek olması açısından öğrencilerle birlikte okuma

yapmalıdır. Veliler ise öğrencilerle birlikte düzenli olarak evde okuma saati yaptırmaya teşvik edilmelidir.

- Yazma becerisi teorik olarak anlatılarak geliştirilmez, mutlaka uygulama yaptırılmalıdır. Yapılacak olan uygulama çalışmalarında öğrenci seviyesi dikkate alınmalıdır.
- Yazma çalışmalarında öğrencilerin uygulamalara sevecek katılmasını sağlayacak etkinlikler hazırlanmalıdır. Ayrıca hazırlanan etkinliklerde bireysel farklılıklar da dikkate alınmalıdır.
- Yazma çalışmalarında öğrencilere konu ve tür zorlaması kesinlikle yapılmamalıdır. Öğrencileri konu bulma stresinden kurtaracağı için yaşanan olaylara, ilgilenilen konulara ağırlık verilmelidir.
- Yazma çalışmalarında farklı türden görsel ve işitsel araçlardan faydalanılmalıdır.
- Yazma çalışmalarından sonra ürünler mutlaka öğrencilerle birlikte değerlendirilmeli ve gerekli dönütler öğrencilere verilmelidir. Ancak bunu yaparken katı ve sert bir tutumdan kaçınılmalı, son derece hoşgörülü olunmalıdır.
- Ayrıca iki dilli öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmelidir.



KAYNAKLAR

- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aksan, D. (1975). Anadili [Özel Bölüm]. *Türk Dili -Aylık Dil ve Yazın Dergisi*, 285, 423-434.
- Aksan, D. (2009a). *Anlambilim: anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin.
- Aksan, D. (2009b). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Avcı, A.S. (2013). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bağcı, H. (2013). Yazılı anlatım ve unsurları. Murat Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (3. baskı). (s. 89 – 130). Ankara: Pegem.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 137-158.
- Belet, Ş.D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell İlköğretim Okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71 - 85.
- Burdurlu, İ. Z. (1984). Sözlü ve yazılı anlatım eğitimi. *Yeni Defne*, 3(34), 11-16.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel desenler. Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

- BüyükÖztürk, Ş.(2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni*, SPSS Uygulamaları ve Yorum. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim.
- Cengiz, A.K. (2006). Dil – kültür ilişkisi açısından Hatay’da iki dillilik. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çoşkun, E. (2007). Yeni Türkçe öğretim programları. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (Ed.), *Yazma becerisi* (1. Baskı). (s. 49 – 91). Ankara: Pegem.
- Çoşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, N. & Yılmaz, E. (2013). Temel kavramlar. Nurettin Demir ve Emine Yılmaz (Ed.), *Türk dili yazılı ve sözlü anlatım*. (s. 1 – 42). Ankara: Nobel.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 233-255.
- Dölek, O. (2016). *Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dursunoğlu, H. (2006). Türkiye Türkçesinde konuşma dili ile yazı dili arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 30, 1 – 21.
- Düzeltilme sembollerinin alındığı internet adresi:
<http://img.eba.gov.tr/232/2f1/97b/6a6/758/ef4/f5a/969/e36/fc3/28b/c56/0be/c0c/001/img/2322f197b6a6758ef4f5a969e36fc328bc560bec0c001-0-320.png>, sayfasından erişilmiştir.
- Emiroğlu, S. & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 769-782.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.

- Göçer, A. (2005). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Göçer, A. (2013). Yazma çalışmalarını değerlendirme. Murat Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* (3. Baskı). (s. 199 - 241). Ankara: Pegem.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül.
- Gökşen, E. N. (1964). Yazılı anlatımda plân, başlangıç ve sonuç. *Türk Dili Dergisi*, 13(150), 352 – 354.
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları* (6. baskı). Ankara: Pegem A.
- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (4), 1961-1977.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2012). *Anlatma teknikleri 2: Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı* (2. baskı). Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma-yazma öğretimi*. Ankara: Ocak.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güzel, A. & Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ.
- Güzel, A. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Akçağ.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Engin.
- <http://ekolojiue.blogspot.com.tr/p/hava-kirliligi.html> sayfasından erişilmiştir.
- http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/17/04/679690/resimler/2016_03/22193709_orman2.jpg sayfasından erişilmiştir.
- http://www.karikatursepeti.com/wp-content/uploads/2016/10/cografya-karikaturleri-2012-09-k-ekspres-bostoons-5-lima_.jpg sayfasından erişilmiştir.
- <https://tr-static.eodev.com/files/d47/53c4f2ab17ecf7188f881e60748300d7.jpg> sayfasından erişilmiştir.

- İşeri, K. & Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(155), 104 – 117.
- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, M. (2009). *Kültür ve dil* (25. baskı). Ankara: Dergâh.
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 1(717), 222 - 228.
- Karadağ, Ö. & Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama ve ölçme değerlendirme. Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı*. (s. 265 – 306). Ankara: Pegem.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının “yapılandırmacı öğrenme” kavramı bağlamında eleştirisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (1), 189-210.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi – kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. Murat Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (3. Baskı). (s. 21 – 48). Ankara: Pegem.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün yazmanın önemi ve yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 113-123.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Aksoy, Ö. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi –Türkçe ve sınıf öğretmenleri için-* (7. Baskı). Ankara: Engin.
- Kesmez, A. (2015). İki dillilik, Zazaca-Türkçe iki dilli akademisyenlerde dil kullanımı ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 157-165.
- Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin yaratıcı yazma başarısına etkisi ve yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi [Özel Sayı]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41, 251-275.
- Koçak, A. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Korkmaz, Z. (2003). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Korkmaz, Z., Ercilasun, A.B., Gülensoy, T., Parlatır, İ., Zülfikar, H. & Birinci, N. (2009). *Türk dili ve kompozisyon* (3. baskı). Bursa: Ekin.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Nas, R. (2003). *Eğitim Fakültesi Öğrencileri ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ezgi.
- Onan, B. (2013). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı*. (s. 107 – 131). Ankara: Pegem.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311 – 322.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.
- Özbay, M. & Zorbaz, K.Z. (2011). Daly-Miller'in yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48
- Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları* (1. baskı). Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2012). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 1* (5. baskı). Ankara: Öncü.

- Özbay, M. (2013). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 2* (5. baskı). Ankara: Öncü.
- Özçakmak, H. (2011). *İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazma becerisi ile ilgili etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, E. & Binyazar, A. (1998). *Yazma öğretimi yazma sanatı*. Ankara: Papirus.
- Özdemir, H. (2016). *Ortaokul beşinci sınıfta okuyan iki dilli öğrencilerin yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özmen, H. (2014). Deneysel araştırma yöntemi. Mustafa Metin (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma – yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Seçer, F. (2015). *Tek dil ve iki dille büyüyen çocukların sosyal gelişimleri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sefer, D. G. & Koçyiğit, B. K. (2009). Etkileşimli gruplarla akran değerlendirme. *I. Ulusal eğitimde ve psikolojide ölçme ve değerlendirme kongresi bildiri kitabı*, 631-643.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı
- Sidekli, S. (2012). Yazma becerisinin geliştirmek için hikâye piramidi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-18. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423867960.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (2015). İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı Kurul Kararı. <https://ttkb.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. İstanbul: Kriter.

- Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin yaptıkları çalışmalara ilişkin bir değerlendirme*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 9(3), 49-61.
- Temizkan, M. & Atasoy, A. (2014). Cumhuriyet dönemi Türkçe eğitimi ve öğretimi programlarında yazma becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 42-71.
- Temur, T. (2001). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Temur, T. (2007). Yeni Türkçe öğretim programları. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (1. Baskı). (s. 351 – 394). Ankara: Pegem.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Ünalan, Ş. (2012). *Dil ve kültür*. Ankara: Eskiye.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: ABC.
- Yaman, E. & Köstekçi, M. (1998). *Üniversiteler için örnekli uygulamalı Türk dili ve kompozisyon*. Ankara: Gazi.
- Yazıcı, Z & İlter, B. G. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli / çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 3, 47 – 61.
- Cemal, Y. (2012). Alman okullarında sunulan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi ve iki dillilik. <http://docplayer.biz.tr/7904471-Alman-okullarinda-sunulan-turkce-derslerinin-degerlendirilmesi-ve-iki-dillilik.html> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1641-1651.
- Yılmaz, S.K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yiğit, F. & Kırımlı, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme - değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9/3, 1621-1639.



EKLER



EK-1. Kişisel Bilgi Anketi

KİŞİSEL BİLGİ ANKETİ

1. Cinsiyetiniz nedir?

- a) Kız b) Erkek

2. Öğrenim gördüğünüz sınıf hangisidir?

- a) 6/A b) 6/B

3. Yaşadığınız yerleşim birimi hangisidir?

- a) Köy b) Kasaba c) Kent d) Büyük Şehir

4. Yaşınız?

.....

5. Babanızın öğrenim durumu?

.....

6. Annenizin öğrenim durumu?

.....

7. Babanızın evde konuştuğu dil?

.....

8. Annenizin evde konuştuğu dil?

.....

9. Sizin evde konuştuğunuz dil?

.....

EK-2. Öğrenci Ürün Dosyasına İlişkin Öz Değerlendirme Formu*

Öğrencinin adı ve soyadı:.....

Tarih:

Çalışmanın adı:.....

Neden bu çalışmayı saklıyorum?

.....
.....
.....
.....

Bu çalışmayı arkadaşlarımla neden paylaşıyorum?.....

.....
.....
.....

Çalışma sırasında neler öğrendim?.....

.....
.....
.....

Bu çalışmayı tekrar yapsaydım şu şekilde yapardım:.....

.....
.....
.....
.....

Çalışmamı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım?.....

.....
.....
.....
.....
.....

Benim için bu çalışmanın anlamı:.....

.....
.....
.....
.....

*Öğrencilerin, öğrenci ürün dosyasındaki çalışmalarına yönelik yorumları, daha sonraki çalışmalarına ışık tutacak, öz değerlendirme yapmalarına imkân vererek kişisel gelişimlerine katkı sağlayacaktır (MEB, 2006, s.239).

EK-3. Akran Değerlendirme Formu

Bu form, grubunuzdaki arkadaşlarınızla ilgili değerlendirme maddelerini içermektedir. Seçeneklerden değerlendirmelerinize en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Değerlendiren öğrencinin;

Adı ve soyadı :

Grup nu./adı :

Sınıfı :

Öğretim yılı :

Tarih :

	DERECELER		
	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. Çalışmalara istekli olarak katılır.			
2. Etkinlik öncesi hazırlık yapar.			
2. Görevlerini zamanında yerine getirir.			
3. Arkadaşlarının görüşlerine saygılıdır.			
4. Farklı kaynaklardan bilgi getirip sunar.			
5. Arkadaşlarını uyarırken uygun bir dil kullanır.			
6. Arkadaşlarının çalışmalarına destek olur.			
7. Temiz ve düzenli çalışır.			
8.Çalışmalarda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanır.			

(MEB, 2006, s. 241)

EK-4. Grup Öz Değerlendirme Formu

Grubun adı:

Gruptaki öğrencilerin adları:

Açıklama: Aşağıdaki tabloda grubunuzu en iyi şekilde ifade eden seçeneği işaretleyiniz.

DEĞERLENDİRİLECEK TUTUM VE DAVRANIŞLAR	DERECELER		
	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
Araştırma planı yaptık.			
Görev dağılımı yaptık.			
Araştırmada çeşitli kaynaklardan yararlandık.			
Etkinlikleri birlikte hazırladık.			
Görüşlerimizi rahatlıkla söyledik.			
Grupta uyum içinde çalıştık.			
Birbirimizin görüşlerini ve önerilerini dinledik.			
Grupta birbirimize güvenerek çalıştık.			
Grupta birbirimizi takdir ettik.			
Çalışmalarımız sırasında birbirimizi cesaretlendirdik.			
Sorumluluklarımızı yerine getirdik.			
Çalışmalarımızı etkin bir biçimde sunduk.			

Aşağıdaki soruları grubunuza göre cevaplayınız.

1. Çalışmalar sırasında karşılaştığımız en büyük sorun.....
.....
.....
2. Sorun nereden kaynaklanıyordu?.....
.....
.....
3. Grubumuzun en iyi olduğu alan.....
.....
.....
4. Grup olarak daha iyi olabilirdik; fakat.....
.....
.....(MEB, 2006, s. 242).

EK-5. Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu

Öğrencinin;
Adı ve soyadı:
Sınıfı:

	Yazılı anlatımda aranacak özellikler	Verilmesi gereken puan	Öğretmenin vereceği puan
Biçim	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.	5	
	Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.	5	
	Gerekli yerlerde sayı, sembol ve işaretlerden yararlanılmıştır.	5	
	Adı, soyadı, tarihi uygun yere yazılmış ve imza gerekli yere atılmıştır.	5	
Dil ve Anlatım	Başlık konuyla ilgilidir.	5	
	Konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.	5	
	Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.	5	
	Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünce işlenmiştir.	5	
	Yazıda verilmek istenen ana fikre ulaşılmıştır.	10	
	Ana fikir ve duygu, yardımcı fikir ve duygularla desteklenmiştir.	5	
	Alıntı, örnek ve benzetmeler yeterli olup içeriğe uygundur.	5	
	Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.	5	
	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.	5	
	Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	5	
	Cümlede kelime tekrarları yapılmamıştır.	5	
	Konuyla ilgili kaynaklara başvurulmuş ve yeterince yararlanılmıştır.	5	
	Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.	5	
İmlâ ve Noktalama	Yazıda imlâ kurallarına uyulmuştur.	5	
	Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.	5	

NOT: Yazılı anlatımı değerlendirme ölçeğindeki puanlama örnek olarak verilmiştir.

Öğretmen tarafından değiştirilebilir (MEB, 2006, s. 231).

EK-6. 5. Soru için Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu

ÖLÇÜTLER	Verilmesi Gereken Puan	Öğretmenin Vereceği Puan
Kâğıt Düzeni (Kenar boşlukları, paragraf boşluğu, satır aralığı)	5	
Hikâyeyi mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde devam ettirme	10	
Temiz, düzgün ve okunaklı bir kâğıt verme	5	
Cümle kuruluşlarında dil bilgisi kurallarına dikkat etme	5	
Kelimeleri (eksik harf/hece olmadan) yerinde ve doğru kullanma	5	
Yazıda verilmek istenen ana fikre ulaşabilme	10	
Yazım ve noktalama kurallarına uyma -tam uygunluk: 10 -çoğu zaman: 7 -kısmen: 4 -hiç: 0	10	
Toplam:	50	

EK-7. 6. Soru için Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu

ÖLÇÜTLER	Verilmesi Gereken Puan	Öğretmenin Vereceği Puan
Kâğıt Düzeni (Kenar boşlukları, paragraf boşluğu, satır aralığı)	5	
Konuya uygun başlık kullanma	5	
Konuyu mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatma	10	
Temiz, düzgün ve okunaklı bir kâğıt verme	5	
Cümle kuruluşlarında dil bilgisi kurallarına dikkat etme	5	
Cümleleri anlatım bozukluğu oluşturmayacak şekilde kurma	5	
Kelimeleri (eksik harf/hece olmadan) yerinde ve doğru kullanma	5	
Yazıda verilmek istenen ana düşünce, duygu ve olayı sunabilme	10	
Ana düşünce, duygu veya olayı yardımcı düşüncelerle, örneklerle destekleme	10	
Akıcı bir anlatım oluşturma	10	
Duygu, düşünce ve olay tekrarından kaçınma	5	
Konuyu uygun şekilde sonuca bağlama	5	
Noktalama işaretlerini doğru yerde kullanma -tam uygunluk: 10 -çoğu zaman: 7 -kısmen: 4 -hiç: 0	10	
Yazım kurallarına uyma -tam uygunluk: 10 -çoğu zaman: 7 -kısmen: 4 -hiç: 0	10	
Toplam:	100	

EK-8. Ön Test Uygulaması

Adı:

Soyadı:

Numarası:

1. Etkinlik: Aşağıda karışık halde verilen kelimelerden anlamlı cümleler oluşturunuz. (Aşağıdaki örnekte olduğu gibi verilen kelimelere ek olarak farklı kelimelerden de yararlanabilirsiniz.)

- (Ali – okul – çanta)

Örnek: Ali, bugün çantasını okul servisinde unutmuş.

- (Ahmet – -topla – pamuk)

2. Etkinlik: Aşağıdaki başı verilen cümlelerin noktalı kısımlarını, örnekteki gibi en az üç kelime olacak şekilde tamamlayınız.

Örnek: Durakta otobüs bekleyen ***delikanlı heyecandan yerinde duramıyordu.***

- Dün akşam televizyonda

.....

3. Etkinlik: Aşağıda verilen cümlelere eklemeler yaparak cümleleri örnekteki gibi genişletiniz. (Genişletme çalışmasında **en az** üç kelime kullanınız.)

Örnek: Ali okula gitti. —————> Ali sabahleyin erkenden **okula** servis aracıyla **gitti**.

- Bugün dondurma yedik. —————>

.....

4. Etkinlik: Aşağıda karışık halde verilen cümleleri, anlamlı bir şekilde sıralayıp altlarındaki kutucuklara yazınız.

1. Elimi yüzümü yıkayıp hemen kahvaltımı yaptım.
2. Bugün sabah erkenden uyandım.
3. Daha sonra okula gitmek için çantamı hazırladım.

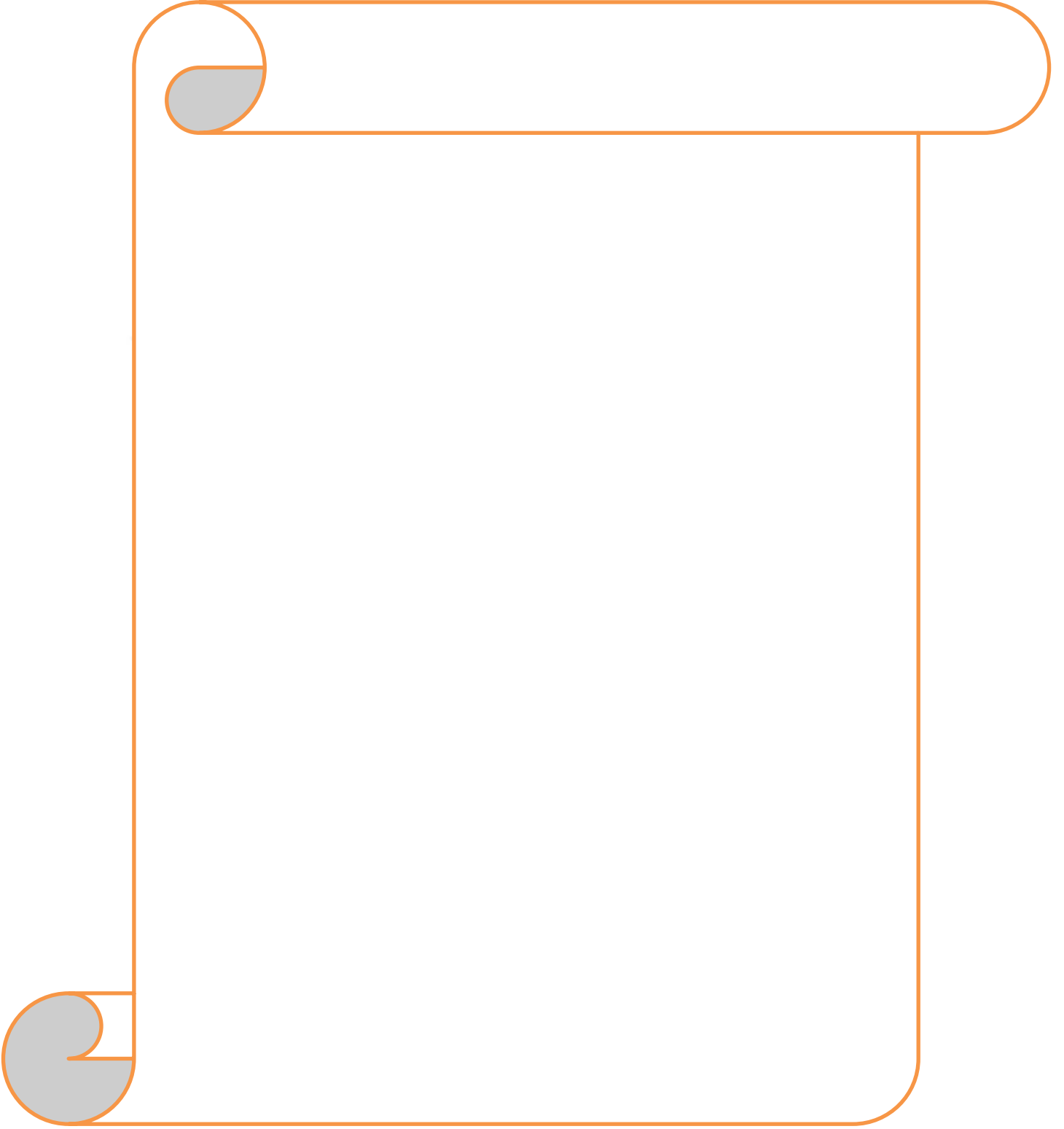
5. Etkinlik: Aşağıda verilen hikâyenin sonuç paragrafı çıkartılmıştır. Verilen boşluğa en az beş cümle olacak şekilde, hayal gücünüzü de kullanarak bir sonuç paragrafı yazınız.

KARBAYAZ

Karbeyaz adında minik bir tavşan varmış. Sahibi aldığı ilk günlerde Karbeyaz'ı çok severmiş. Onunla oyunlar oynar, ona her fırsatta sevdiğini söylemiş. Yemeğini de hiç aksatmadan düzenli olarak verirmiş. Bir süre sonra minik tavşan Karbeyaz, sahibinin kendisiyle eskisi kadar ilgilenmediğini düşünmeye başlamış. Sahibi, artık onunla ne oyun oynuyor ne de ona bir şeyler söylüyormuş. Hatta yemeğini bile düzenli vermemeye başlamış. Tüm bunlar Karbeyaz'ı çok üzmüş. Karbeyaz, zamanla artık buralardan gitmenin en iyisi olduğuna karar vermiş.

Minik tavşan Karbeyaz bir sabah erkenden kalmış. Yanına lazım olabileceğini düşündüğü birkaç parça eşyasını da alıp yola çıkmış. Ormana gitmeyi düşünüyormuş.

6. Etkinlik: Aşağıda verilen boşluğa sizi sevindiren bir anınızı yazınız.



EK-9. Yazma Etkinlikleri

Adı:

Soyadı:

Numarası:

1. Etkinlik: Aşağıda karışık halde verilen kelimelerden anlamlı cümleler oluşturunuz. (Aşağıdaki örnekte olduğu gibi verilen kelimelere ek olarak farklı kelimelerden de yararlanabilirsiniz.)

- (Ali – okul – çanta)

Örnek: Ali, bugün çantasını okul servisinde unutmuş.

- (her gün – oku- – kitap)

- (özle – arkadaş – mahalle – eski)

- (ip - Fatma – bahçe – atla – ile)

- (İnsan – yardım – yaşlı – etmeli – hepimiz)

2. Etkinlik: Aşağıdaki başı verilen cümlelerin noktalı kısımlarını, örnekteki gibi en az üç kelime olacak şekilde tamamlayınız.

Örnek: Durakta otobüs bekleyen *delikanlı heyecandan yerinde duramıyordu.*

○ Hasta olmamak için

○ Bugün de gelmeseydin

○ Yatmadan önce her akşam

○ Dün akşam Ali ile birlikte

○ Sabahleyin saat 8.00'de evden çıkıp

○ Benim bu hayatta en büyük hayalim

3. Etkinlik: Aşağıda verilen cümlelere eklemeler yaparak cümleleri örnekteki gibi genişletiniz. (Genişletme çalışmasında **en az** üç kelime kullanınız.)

Örnek: Ali okula gitti. → **Ali** sabahleyin erkenden **okula** servis aracıyla **gitti**.

○ Sana çok kırdım. →

.....

○ Yarın gezmeye gideceğiz. →

.....

○ Dışarıda yağmur yağıyor. →

.....

○ Üç gündür okula gelemiyorum. →

.....

○ Arkadaşlarla birlikte yemek yedik. →

.....

4. Etkinlik: Aşağıda karışık halde verilen cümleleri anlamlı ve kurallı bir şekilde sıralayıp altlarındaki kutucuklara yazınız.

1. Kahvaltımı yaptım.
2. Sabah uyandım.
3. Elimi yüzümü yıkadım.

1. Yarın sınavı olduğunu hatırladı.
2. Hemen kalkıp ders çalışmaya başladı.
3. Ali televizyon izliyordu.

- 1.Buzdolabından su almak istedi.
- 2.Annesi gelmeden yerleri temizlemeye karar verdi.
- 3.Annem bunu görürse çok kızar diye düşündü.
- 4.Suyu çıkarırken çorbayı devirip döktü.

1. Eve götürmek istedi ama annesinin kızmasından korktu.
2. Fatma bir gün okuldan eve dönüyordu.
3. Yolda soğuktan tir tir titreyen bir kedi gördü.
4. Kediyi gizlice eve götürüp bodrumda sakladı.
5. Biraz düşününce aklına bir fikir geldi.

Adı:

Soyadı:

Numarası:

5. Etkinlik: Aşağıdaki metni okuyunuz. Bu metinden hareketle misafirlik konulu bir deneme yazınız.

TILKI İLE LEYLEK

Bir gün tilki kardeş, gözden çıkarıp masrafı,
Leylek kardeşi bir ziyafete alıkoyar (çağırır).
Leylek kardeş önce şöyle bir süzer etrafı,
-“Bakalım, der, ne yemekler var?”

Bakar ki sade suya pek külüstür bir çorba.
Üstelik bu çorba sunulur düz bir tabakta.
Leylek nasıl içsin bunu, gagası upuzun ?
Ne varsa hepsi tilkinin midesine gider.

Acısını çıkarmak için bunun,
Leylek de başka bir güne onu davet eder.
- "Hay hay! Memnuniyetle, der bu davete tilki,
Aramızda teklif mi var ki!"
O günü leyleğin ziyafetine
Saatinde koşar, yetişir;
Diller döker zarafetine.

Yemekler de yeni pişmiştir.
Buyur derler, buyurur, nazlanacak mı sanki!
Ağzı sulanır yayıldıkça etin kokusu.
Kuşbaşı doğramışlar, nefis olmuş doğrusu.
Yalnız, üzülün diye tilki,
Yemek, ağzı dar, boynu uzun bir kaba konur.
Rahat rahat girer leyleğin gagası,
Bir türlü girmez tilkinin o koskoca ağzı.
Bakar ki dönmekten başka çare yok; bir onur
Meselesi sayarak bunu, dilini yutar;
Süklüm püklüm evin yolunu tutar.
Düzenbazlar, sizlere yazdım bunu.
Siz de bekleyin bir gün bu oyunu.

Yazan: Orhan Veli KANIK

6. Etkinlik: Aşağıda verilen hikâyenin sonuç kısmı çıkartılmıştır. Hayal gücünüzü kullanarak metni uygun şekilde tamamlayınız (Yazdıklarınız beş cümleden az olmamalıdır.)

Kurt İle Köpek

Bir köpek ormanda gezerken kurtla karşılaşmış. Hasta ve çok zayıflamış olan kurt, ayakta zor durabiliyormuş. Köpek kurdun bu haline çok üzölmüş. “Ne kadar kötü görünüyorsun böyle kurt kardeş?” demiş. “Herkes bizi düşman bilse de, biz uzaktan akrabayız. Doğrusu sana yardım etmek isterim.”

“Hiç sorma.” demiş kurt. “Ağır bir hastalığa yakalandığım için uzun süre avlanamadım. Şimdi iyileştim ama bir av yakalayacak kadar gücüm kalmadı artık. Ben de böyle aç susuz dolaşıyorum artık.”

“Sen hiç üzölme.” demiş köpek. “Ben sana yardım edeceğim. Bu akşam sahibimin düğünü var. Akşam olunca köyün dışındaki çalılıklara gel. Ben sana düğün yemeklerinin artıklarını taşıyım.”

Birkaç gün boyunca köpek tarafından beslenen kurt, sonunda kendini toparlayıp eski kuvvetine kavuşmuş. Teşekkür edip vedalaştıktan sonra da ormana gitmiş.

Aradan yıllar geçmiş. Köpek iyice yaşlanınca sahibi onu dışarı atmış. Ormanda aylak aylak gezen köpek, eski dostu kurtla karşılaşmış. “Hayrola?” demiş kurt. “Çok perişan görünüyorsun.”

Köpek içini çekip: “Yaşlandım artık!” demiş. “Sahibimin işine yaramadığım için beni kovdu.”

Jean de La Fontaine

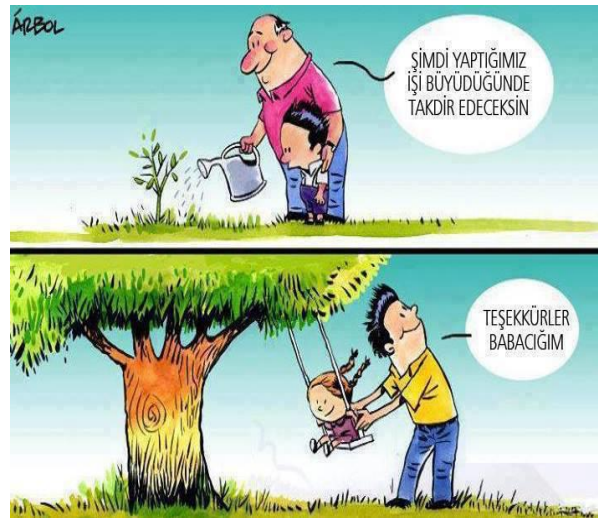
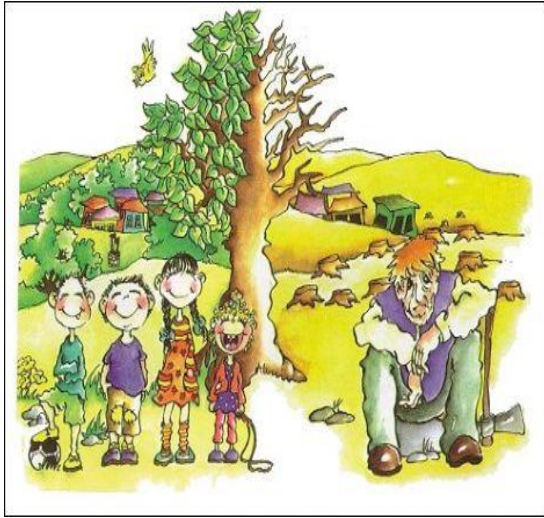
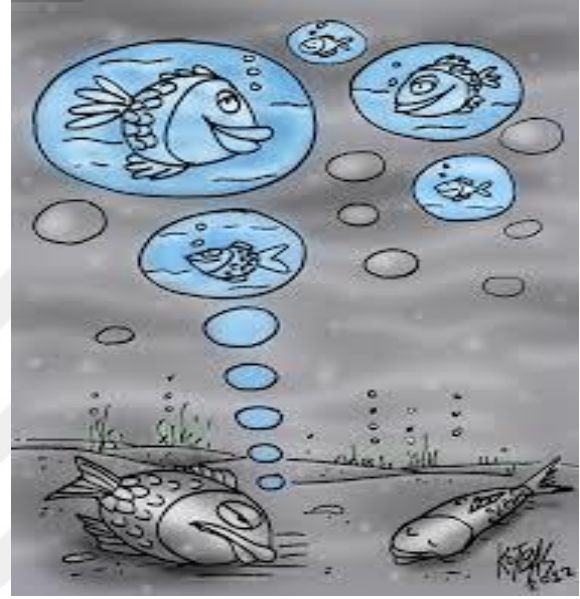
...

Adı:

Soyadı:

Numarası:

Etkinlik 7: Aşağıdaki desenlerin/karikatürlerin sizde uyandırdığı duygu, düşünce ve izlenimleri iki – üç paragrafta anlatınız



Adı:

Soyadı:

Numarası:

Etkinlik 8: Aşağıdaki cümlelerde sıfatlardan bazıları kaldırılmıştır. Parantez içerisindeki boşluklara, örnekte verildiği gibi anlama uygun sıfatlar yazınız.

Örnek: Akşam **yuvanlak** masada yemek yedik.

1. Ahmet ailesiyle bir evde oturuyor.
2. Yabancı adamın üzerinde kazak vardı.
3. Pikniğe gittiğimiz yerde ağaçlar gördük.
4. Türkçe sınavında öğrenci yüz aldı.
5. öğrenciler her akşam kitap okuyor.
6. Ayşe'ye doğum gününde bir sürpriz yaptık.
7. Ömer Seyfettin'in kitabını günde bitirdim.
8. Akşam evde ders çalışırken dışarıdan bir ses geldiğini duydum
9. Yemek o kadar lezzetliydi ki hepimiz tabak yedik.
10. O kadını birdenbire nasıl böyle sevdiğini anlayamıyordu.
11. Hali vakti yerinde olanlar özellikle erkekler için ayrı odalar yaptırmış.
12. Mahalle aralarındaki dükkânlarında çalışan esnaflar hâllerinden memnun yaşıyorlardı.
13. Rumeli türkülerini çok seven Ata'mızın türkülerini de severek dinlediğini bilmekteyiz.
14. Bu seslerdenizin gürültüsüne benziyordu; ağaçlar dalgalar gibi inip çıkıyordu.
15. Bir sabah her zamanki gibi çamın altına vardım ki bir kadın ve çocuk beni bekliyordu.

Adı:

Soyadı:

Numarası:

Etkinlik 9: Dinlediğiniz masalın sizde uyandırdığı duygu, düşünce ve izlenimleri anlatan bir yazı yazınız.



Adı:

Soyadı:

Numarası:

Etkinlik 10: Aşağıda verilen durumlar hakkında sınıfta tartışınız. Tartışma sonucunda edindiğiniz bilgileri, duygu ve düşünceleri yazınız.

- Kız çocukları neden okula gönderilmiyor?
- Kız çocuklarının okula gönderilmemesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Sizce kız çocukları okula gönderilmeli mi?
- Kız çocuklarının okullaşma oranının artırılması için neler yapılabilir?
- Kız çocuklarının okula gönderilmesinin topluma sağlayacağı yararlar nelerdir?



EK-10. Son Test Uygulaması

Adı:

Soyadı:

Numarası:

1. Etkinlik: Aşağıdaki karışık halde verilen kelimelerden anlamlı cümle oluşturunuz. (Aşağıdaki örnekte olduğu gibi verilen kelimelere ek olarak farklı kelimelerden de yararlanabilirsiniz.)

- (Ayşe – servis – okul)

Örnek: Ayşe, bugün servisi kaçırdığı için okula gelemedi.

- (Ali – git- – kütüphane)

2. Etkinlik: Aşağıdaki başı verilen cümlelerin noktalı kısımlarını, örnekteki gibi en az üç kelime eklenecek şekilde tamamlayınız.

Örnek: Otobüs durağında bekleyen **genc heyecandan yerinde duramıyordu.**

- Geçen hafta televizyonda
-

3. Etkinlik: Aşağıda verilen cümlelere eklemeler yaparak cümleleri örnekteki gibi genişletiniz. (Genişletme çalışmasında **en az** üç kelime kullanınız.)

Örnek: İbrahim okula gitti. —→ **İbrahim**, sabahleyin erkenden **okula** yürüyerek **gitti.**

Yarın pasta yiyeceğiz. —→

.....

4. Etkinlik: Aşağıda karışık halde verilen cümleleri, anlamlı bir şekilde sıralayıp altlarındaki kutucuklara yazınız.

1. Elimi yüzümü yıkadıktan sonra kahvaltı yaptım.
2. Dün sabah erkenden kalktım.
3. Sonra çantamı hazırlayıp yola çıktım.

5. Etkinlik: Aşağıda verilen hikâyenin sonuç paragrafı çıkartılmıştır. Verilen boşluğa en az beş cümle olacak şekilde, hayal gücünüzü de kullanarak bir sonuç paragrafı yazınız.

BENEKLİ

Küçük siyah benekleri olan sevimli bir tavşan varmış. Bu yüzden sahibi ona Benekli adını vermiş. Sahibi ilk günlerde Benekli'yi çok severmiş. Zamanın çoğunu onunla oyunlar oynayarak geçirir, ona sürekli sevdiğini söylemiş. Ne olursa olsun yemeğini hiç aksatmadan düzenli olarak verirmiş. Aradan biraz zaman geçmiş. Benekli, sahibinin kendisiyle eskisi kadar ilgilenmediğini düşünmeye başlamış. Sahibi, artık onunla konuşmuyor, oyunlar oynamıyormuş. Hatta çoğu zaman yemeğini vermeyi bile unutuyormuş. Tüm bunlar Benekli'yi çok üzmüş. Benekli düşünmüş, taşınmış sahibim artık beni sevmiyor; en iyisi buralardan gitmek, demiş.

Minik tavşan Benekli, ertesi gün erkenden uyanmış. Nereye gideceğini bilmiyormuş. Hele bir ormana varayım, karar veririm diye düşünmüş. Yolda kendisine lazım olabilecek birkaç parça eşyasını da alıp sessizce yola çıkmış.

6. Etkinlik: Aşağıda verilen boşluğa sizi mutlu eden bir anınızı yazınız.

A large rectangular box designed for writing. It features a light gray outer border and a darker gray inner border, creating a frame. The central area is white and empty, intended for the user to write a memory that made them happy.

EK-11. Puanlama Ölçeği

1. Soru İçin Puanlama

-2- • Verilen kelimelerin hepsini kullanarak anlamlı cümle oluşturulmuşsa, • Verilen kelimelerin yanına başka kelimeler de eklenerek anlamlı cümleler oluşturulmuşsa, • Yazım ve noktalama kurallarına uygun cümle oluşturulmuşsa, • Harf veya ek hataları yapılmamışsa, • Cümledeki harfler doğru şekilleriyle yazılmışsa, • Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmışsa.
-1- • Anlamlı cümle oluşturulmuş fakat verilen kelimelerin hepsi kullanılmamışsa, • Anlamlı cümle oluşturulmuş fakat harf veya ek hataları yapılmışsa, • Anlamı bozmayacak basit yazım ve noktalama yanlışlıkları yapılmışsa, • Zor da olsa yazılanlar okunuyorsa,
-0- • Anlamlı cümle oluşturulmamışsa, • Verilen kelimelerin hiçbirini kullanılmamışsa, • Yazılanlar okunmuyorsa,

Verilen Puan:

2. Soru İçin Puanlama

-2- • Örnekteki gibi en az üç kelime kullanarak cümleye devam edilmişse, • Devam edilen cümlelerin mantık bütünlüğü bozulmamışsa, • Yazım ve noktalama kurallarına uygun cümle oluşturulmuşsa, • Harf veya ek hataları yapılmamışsa, • Cümledeki harfler doğru şekilleriyle yazılmışsa, • Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmışsa.
-1- • Anlamlı cümle oluşturulmuş fakat bir veya iki kelime eklenmişse, • Anlamlı cümle oluşturulmuş fakat harf veya ek hataları yapılmışsa, • Anlamı bozmayacak basit yazım ve noktalama yanlışlıkları yapılmışsa, • Zor da olsa yazılanlar okunuyorsa,
-0- • Anlamlı cümle oluşturulmamışsa, • Cümleye hiç devam edilmemişse, • Devam edilen cümlelerin mantık bütünlüğü bozulmuşsa, • Yazılanlar okunmuyorsa,

Verilen Puan

3. Soru İçin Puanlama

-2- • Örnekteki gibi en az üç kelime eklenerek cümle anlamlı şekilde genişletilmişse, • Genişletilen cümlelerin mantık bütünlüğü bozulmamışsa, • Yazım ve noktalama kurallarına uygun cümle oluşturulmuşsa, • Harf veya ek hataları yapılmamışsa, • Cümledeki harfler doğru şekilleriyle yazılmışsa, • Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmışsa.
-1- • Anlamlı cümle oluşturulmuş fakat genişletmek için bir veya iki kelime eklenmişse, • Anlamlı cümle oluşturulmuş fakat harf veya ek hataları yapılmışsa, • Anlamı bozmayacak basit yazım ve noktalama yanlışlıkları yapılmışsa, • Zor da olsa yazılanlar okunuyorsa,
-0- • Anlamlı cümle oluşturulmamışsa, • Cümleye hiç kelime eklenmemişse, • Genişletilen cümlelerin mantık bütünlüğü bozulmuşsa, • Yazılanlar okunmuyorsa,

Verilen Puan:

4. Soru İçin Puanlama

-2- • Verilen cümleler oluş sırasına göre anlamlı bir şekilde sıralanmışsa • Verilen cümleler eksiksiz bir şekilde kullanılmışsa, • Verilen cümlelere başka eklemeler yapılmamışsa, • Yazım ve noktalama kurallarına uygun cümle oluşturulmuşsa, • Harf veya ek hataları yapılmamışsa, • Cümledeki harfler doğru şekilleriyle yazılmışsa, • Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmışsa.
-1- • Anlamlı sıralamalar oluşturulmuş fakat harf veya ek hataları yapılmışsa, • Sıralamanın bir tanesi hatalıysa, • Anlamı bozmayacak basit yazım ve noktalama yanlışlıkları yapılmışsa, • Zor da olsa yazılanlar okunuyorsa,
-0- • Verilen cümleler oluş sırasına göre anlamlı bir şekilde sıralanmamışsa, • Verilen cümleler yerine başka cümleler yazılırsa, • Yazılanlar okunmuyorsa,

Verilen Puan:

5. Soru İçin Puanlama

ÖLÇÜTLER	Verilmesi Gereken Puan	Öğretmenin Vereceği Puan
Kâğıt Düzeni (Kenar boşlukları, paragraf boşluğu, satır aralığı)	5	
Hikâyeyi mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde devam ettirme	10	
Temiz, düzgün ve okunaklı bir kâğıt verme	5	
Cümle kuruluşlarında dil bilgisi kurallarına dikkat etme	5	
Kelimeleri (eksik harf/hece olmadan) yerinde ve doğru kullanma	5	
Yazıda verilmek istenen ana fikre ulaşabilme	10	
Yazım ve noktalama kurallarına uyma -tam uygunluk: 10 -çoğu zaman: 7 -kısmen: 4 -hiç: 0	10	
Toplam:	50	

6. Soru İçin Puanlama

ÖLÇÜTLER	Verilmesi Gereken Puan	Öğretmenin Vereceği Puan
Kâğıt Düzeni (Kenar boşlukları, paragraf boşluğu, satır aralığı)	5	
Konuya uygun başlık kullanma	5	
Konuyu mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatma	10	
Temiz, düzgün ve okunaklı bir kâğıt verme	5	
Cümle kuruluşlarında dil bilgisi kurallarına dikkat etme	5	
Cümleleri anlatım bozukluğu oluşturmayacak şekilde kurma	5	
Kelimeleri (eksik harf/hece olmadan) yerinde ve doğru kullanma	5	
Yazıda verilmek istenen ana düşünce, duygu ve olayı sunabilme	10	
Ana düşünce, duygu veya olayı yardımcı düşüncelerle, örneklerle destekleme	10	
Akıcı bir anlatım oluşturma	10	
Duygu, düşünce ve olay tekrarından kaçınma	5	
Konuyu uygun şekilde sonuca bağlama	5	
Noktalama işaretlerini doğru yerde kullanma -tam uygunluk: 10 -çoğu zaman: 7 -kısmen: 4 -hiç: 0	10	
Yazım kurallarına uyma -tam uygunluk: 10 -çoğu zaman: 7 -kısmen: 4 -hiç: 0	10	
Toplam:	100	

EK-12. Öğrenci Ürünlerinden Örnekler

Adı:

Soyadı:

Numarası:

Aşağıda karışık halde verilen kelimelerden anlamlı cümleler oluşturunuz. (Aşağıdaki örnekte olduğu gibi verilen kelimelere ek olarak farklı kelimelerden de yararlanabilirsiniz.)

- (Ali – okul – çanta)

Örnek: Ali, bugün çantasını okul servisinde unutmuş.

- (her gün – oku- – kitap)

Ben her gün kitap okuyorum.

- (öze – arkadaş – mahalle – eski)

Eski mahalle arkadaşımı çok özledim.

- (ip - Fatma – bahçe – atla – ile)

Fatma ile Seher bahçede ip atlıyorlardı.

- (İnsan – yardım – yaşlı – etmeli – hepimiz)

Hepimiz Gençlerdeki yaşlı insanlara yardım etmeliyiz.

2. Etkinlik: Aşağıdaki başı verilen cümlelerin noktalı kısımlarını, örnekteki gibi en az üç kelime olacak şekilde tamamlayınız.

Örnek: Durakta otobüs bekleyen *delikanlı heyecandan yerinde duramıyordu.*

- Hasta olmamak için *sağlıklı...ve...denge...beslenmeliyiz.*
- Bugün de gelmeseydin *ben...sonra...gelecek...tüm...*
- Yatmadan önce her akşam *ders...programı...hazırlarım.*
- Dün akşam Ali ile birlikte *balkonda...top...oynuyorduk.*
- Sabahleyin saat 8.00'de evden çıkıp *servis...kursu...gittim...*
- Benim bu hayatta en büyük hayalim *okulu...bitirip...iyi...bir...üniversiteyi*
kazanmak

3. Etkinlik: Aşağıda verilen cümlelere eklemeler yaparak cümleleri örnekteki gibi genişletiniz. (Genişletme çalışmasında **en az** üç kelime kullanınız.)

Örnek: Ali okula gitti. —→ Ali sabahleyin erkenden **okula** servis aracıyla **gitti**.

- o Sana çok kırlıldım. —→ *Sana vurduğum için sana çok kırlıldım.*
- o Yarın gezmeye gideceğiz. —→ *Yarın saat 10.00 Balıklı gazi gezmeye gideceğiz.*
- o Dışarıda yağmur yağıyor. —→ *Merkezden arabayla dışarıdan dışarıda yağmur yağıyor.*
- o Üç gündür okula gelemiyorum. —→ *Üç gündür kar baskısından dolayı okula gelemiyorum.*
- o Arkadaşlarla birlikte yemek yedik. —→ *Yaptığımız satışlardan sonra arkadaşlarla birlikte lokantada yemek yedik.*

Adı:

Soyadı:

Numarası:

4. Etkinlik: Aşağıda karışık halde verilen cümleleri anlamlı ve kurallı bir şekilde sıralayıp altlarındaki kutucuklara yazınız.

1. Kahvaltımı yaptım.
2. Sabah uyandım.
3. Elimi yüzümü yıkadım.

Sabah uyandım.

Elimi yüzümü yıkadım.

Kahvaltımı yaptım.

1. Yarın sınavı olduğunu hatırladı.
2. Hemen kalkıp ders çalışmaya başladı.
3. Ali televizyon izliyordu.

Ali televizyon izliyordu.

Yarın sınavı olduğunu hatırladı.

Hemen kalkıp ders çalışmaya başladı.

1. Buzdolabından su almak istedi.
2. Annesi gelmeden yerleri temizlemeye karar verdi.
3. Annem bunu görürse çok kızar diye düşündü.
4. Suyu çıkarırken çorbayı devirip döktü.

Buzdolabından su almak istedi.
Suyu çıkarırken çorbayı devirip döktü.
Annem bunu görürse çok kızar diye düşündü.
Annesi gelmeden yerleri temizlemeye karar verdi.

1. Eve götürmek istedi ama annesinin kızmasından korktu.
2. Fatma bir gün okuldan eve dönüyordu.
3. Yolda soğuktan tir tir titreyen bir kedi gördü.
4. Kediyi gizlice eve götürüp bodrumda sakladı.
5. Biraz düşününce aklına bir fikir geldi.

2- Fatma bir gün okuldan eve dönüyordu.
3- Yolda soğuktan tir tir titreyen bir kedi gördü.
1- Eve götürmek istedi ama annesinin kızmasından korktu.
5- Biraz düşününce aklına bir fikir geldi.
4- Kediyi gizlice eve götürüp bodrumda sakladı.

Adı:
Soyadı:
Numarası:

5. Etkinlik: Aşağıdaki metni okuyunuz. Bu metinden hareketle misafirlik konulu bir deneme yazınız.

TILKI İLE LEYLEK

Bir gün tilki kardeş, gözden çıkarıp masrafı,
Leylek kardeşi bir ziyafete alı koyar (çağırır).
Leylek kardeş önce şöyle bir süzer etrafı,
- "Bakalım, der, ne yemekler var?"
Bakar ki sade suya pek küllüstür bir çorba.
Üstelik bu çorba sunulur düz bir tabakta.
Leylek nasıl içsin bunu, gagası upuzun ?
Ne varsa hepsi tilkinin midesine gider.
Acısını çıkarmak için bunun,
Leylek de başka bir güne onu davet eder.
- "Hay hay! Memnuniyetle, der bu davete tilki,
Aramızda teklif mi var ki!"
O günü leyleğin ziyafetine
Saatinde koşar, yetişir;
Diller döker zarafetine.

Yemekler de yeni pişmiştir.
Buyur derler, buyurur, nazlanacak mı sanki!
Ağzı sulanır yayıldıkça etin kokusu.
Kuşbaşı doğramışlar, nefis olmuş doğrusu.
Yalnız, üzülün diye tilki,
Yemek, ağzı dar, boynu uzun bir kaba konur.
Rahat rahat girer leyleğin gagası,
Bir türlü girmez tilkinin o koskoca ağzı.
Bakar ki dönmekten başka çare yok; bir onur
Meselesi sayarak bunu, dilini yutar;
Süklüm püklüm evin yolunu tutar.
Düzenbazlar, sizlere yazdım bunu.
Siz de bekleyin bir gün bu oyunu.

Yazan: Orhan Veli KANIK

MİSAFİR PERVERLİK

Ben bize misafir geldiğinde çok sevinirim. Bazı insanlar misafiri hiç sevmeyen ve misafirliğe de gitmezler. Öncelikle misafir geldiğinde ona hoş davranmalı, ona en iyi ikramlarda bulunuruz. Misafir ağısa ona bir yemek getiririz, hermen sonra çay getiririz. Çayın ardından da kahve getiririz, kahve yoksa kola getiririz. Eude meyve varsa misafire ikram ederiz. Mesela muz, portakal, elma gibi meyveler, bir de kuruyemiş getiririz, mesela çekirdek

gibi kuru yemişler getiririz. En güzel ikramlar misafire ikram edilir. Belki ö-!nemli bir sınavımız var hemen misafirin önünde sinava alışıp eşyalarımızı toplaya biliriz. Birde misafir geldiğinde kolanya getirip misafir büyükse misafirin eli dolar. Biz misafire çok önem veririz. Misafir geldiğinde eli boş gelmez. Biz misafire gittiğimizde de eli boş gitmeyiz. Yoldaysak eğer bir bakkala uğrayıp şeker, çikolata, kola gibi şeyler götürürüz misafirlere. Birde misafirlğe gittiğimizde en iyi elbiselere giyip gitmeliyiz. Başta olmak üzere peygamberimiz misafirlğe çok önem verirdi. Ona en iyi ikramlar da bulunurdu. Misafirlere her zaman en iyi bir şekilde davranmalıyız.

Adı:
Soyadı:
Numarası:

6. Etkinlik: Aşağıda verilen hikâyenin sonuç kısmı çıkartılmıştır. Hayal gücünüzü kullanarak metni uygun şekilde tamamlayınız (Yazdıklarınız beş cümleden az olmamalıdır.)

Kurt İle Köpek

Bir köpek ormanda gezerken kurtla karşılaşmış. Hasta ve çok zayıflamış olan kurt, ayakta zor durabiliyormuş. Köpek kurdun bu haline çok üzülmüş. "Ne kadar kötü görünüyorsun böyle kurt kardeş?" demiş. "Herkes bizi düşman bilse de, biz uzaktan akrabayız. Doğrusu sana yardım etmek isterim."

"Hiç sorma." demiş kurt. "Ağır bir hastalığa yakalandığım için uzun süre avlanamadım. Şimdi iyileştim ama bir av yakalayacak kadar gücüm kalmadı artık. Ben de böyle aç susuz dolaşıyorum artık."

"Sen hiç üzülme." demiş köpek. "Ben sana yardım edeceğim. Bu akşam sahibimin düğünü var. Akşam olunca köyün dışındaki çalılıklara gel. Ben sana düğün yemeklerinin artıklarını taşıyım."

Birkaç gün boyunca köpek tarafından beslenen kurt, sonunda kendini toparlayıp eski kuvvetine kavuşmuş. Teşekkür edip vedalaştıktan sonra da ormana gitmiş.

Aradan yıllar geçmiş. Köpek iyice yaşlanınca sahibi onu dışarı atmış. Ormanda aylak aylak gezen köpek, eski dostu kurtla karşılaşmış. "Hayrola?" demiş kurt. "Çok perişan görünüyorsun."

Köpek içini çekip: "Yaşlandım artık!" demiş. "Sahibimin işine yaramadığım için beni kovdu."

Jean de La Fontaine

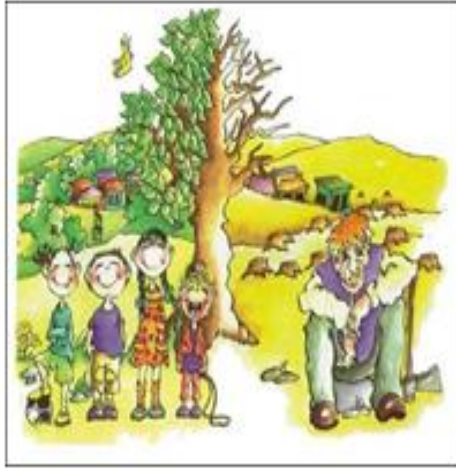
Kurtun aklına çok güzel bir fikir geldi. Ona şöyle dedi: "Sen bana yardım ettin, bugün de ben sana yardım edeceğim" demiş. Kurtun tanıdığı bir insan vardı. O insan gerçekler çok zımnasızmış. Çok zengin ama ne insanları sever ne de hayvanları! Hatta onlardan nefret eder. Özellikle fakir olan insanları hiç sevmeyiz. Kurt onun evine gitmek için ormandan çıkmış. Ormandan çıkıp evine vardığında, içeri girerken çok zorlanmıştı. Kurt, zedelediğini tehlikeye atmıştı. Eve girince hemen mutfaka girip dolaplara bakmış. Dolapların arasına ulaşmış. Ama dolabı açmakta çok zorlanmış.

di. Dolabın içinden et alıp kzmış, kşartken, biri-
ne görünmemek için sağına soluna bediniyordu.

Kurt, evden çıkmayı bırakıp ormene gitmiş.
Ormana vardığında eti, köpeğe vermiş. Köpek
çok mutlu olmuş. Kurt, köpeğin sahibine cere ver-
mek için onun evine gitmiş.

Evine varmış ve onun herşeyini almış.
bir yere satılmış. Köpeğin sahibi eve gelin-
ce çok üzgünmüş. Köpeğini gıcaktan çok ötle-
miş, söylenip duruyordu. Kurt köpeğin sahibine
acıyıp, tüm aldığı eşyaları, yiyecekleri yerine
bırakmış ve köpeği evine götürmek için or-
mana gitmiş. Köpeği evine götürünce, sahibi onu
gördüğünde çok sevinmiş. Onu birdeha birdeha-
yacağını söylemiş.

Etkinlik 7: Aşağıdaki desenlerin/karikatürlerin sizde uyandırdığı duygu, düşünce ve izlenimleri iki – üç paragrafta anlatınız



Çevre Temizliğinin Önemi

Çevre temizliği olmazsa insanlar hayvanlar bitkiler ölür. Ağaçlar ölürse oksijen miktarı azalır. Bu sebeple insanların ömrü tükenir. Eğer böyle devam ederse topraklarımız verimsiz olacak. Yiyecek ve içeceklerimiz tükenip öleceğiz.

Çevre kirliliğinin bize verdiği zararlar bizim ömrümüzü kısalttığı için çevremizi temiz tutmalıyız. Çevre kirliliğine sebep olan şeylerde şunlardır: Ağaçları kesmek, fazla sulama yapmak, ormanları yakmak, doğaya çok zarar veren yakıt kullanmak. Eğer böyle devam edersek her şeyimiz elimizden esder.

Çevre kirliliğinden kurtulmak için ağaçları kesmemeliyiz, gerektiği kadar sulama yapmalıyız, tarlalarda ilaç kullanmamalıyız. Böyle çevreyi korup devam edersek temiz su içeriz, temiz hava alırız, doğamız güzelleşir, her yerde ağaç çıkar insanlar geldiğinde oranın tadını alır. "Doğa insansız yaşar ama insan doğasız yaşayamaz."

Adı:

Soyadı:

Numarası:

Etkinlik 8: Aşağıdaki cümlelerde sıfatlardan bazıları kaldırılmıştır. Parantez içerisindeki boşluklara, örnekte verildiği gibi anlama uygun sıfatlar yazınız.

Örnek: Akşam **yuvanlak** masada yemek yedik.

1. Ahmet ailesiyle **büyük** bir evde oturuyor.
2. Yabancı adamın üzerinde **seri** **bir** kazak vardı.
3. Pikniğe gittiğimiz yerde **çok güzel** ağaçlar gördük.
4. Türkçe sınavında **24** öğrenci yüz aldı.
5. **Gülünce** öğrenciler her akşam kitap okuyor.
6. Ayşe'ye doğum gününde **büyük** bir sürpriz yaptık.
7. Ömer Seyfettin'in kitabını **bir** günde bitirdim.
8. Akşam evde ders çalışırken dışarıdan **birden** bir ses geldiğini duydum.
9. Yemek o kadar lezzetliydi ki hepimiz **ilki** tabak yedik.
10. O **gizli** kadını birdenbire nasıl böyle sevdiğini anlayamıyordu.
11. Hali vakti yerinde olanlat özellikle **sekin** erkekler için ayrı odalar yaptırmış.
12. Mahalle aralarındaki **güzel** dükkânlarında çalışan esnaflar hâllerinden memnun yaşıyorlardı.
13. Rumeli türkülerini çok seven Ata'mızın **güzel** türkülerini de severek dinlediğini bilmekteyiz.
14. Bu sesler **marş** **çelik** denizin gürültüsüne benziyordu; ağaçlar dalgalar gibi inip çıkıyordu.
15. Bir sabah her zamanki gibi çamın altına vardım ki bir **kız** kadın ve **bir** çocuk beni bekliyordu.

Adı:

Soyadı:

Numarası:

Etkinlik 9: Dinlediğiniz masalın sizde uyandırdığı duygu, düşünce ve izlenimleri anlatan bir yazı yazınız.

♡ ANNE ANNE ♡

Sevgi yolunda,

Senin batlı kucagında.

Büyüdüm ben anne,

♡ ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ ♡

Sen olmasan, sen olmasan

Ben bugüne gelmesem,

Ne olurdu anne, ne olurdu.

♡ ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ ♡

Senin batlı dilin,

Senin yumuşak yüreğin

Vanya anne,

Benim dünya güzelim.

♡ ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ ♡

İSTE ANNE
SEVGİSİ BOYLE
BİR SEY.

Adı:

Soyadı:

Numarası:

Etkinlik 10: Aşağıda verilen durumlar hakkında sınıfta tartışınız. Tartışma sonucunda edindiğiniz bilgileri, duygu ve düşünceleri yazınız.

- Kız çocukları neden okula gönderilmiyor?
- Kız çocuklarının okula gönderilmemesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Sizce kız çocukları okula gönderilmeli mi?
- Kız çocuklarının okullaşma oranının artırılması için neler yapılabilir?
- Kız çocuklarının okula gönderilmesinin topluma sağlayacağı yararlar nelerdir?

KIZ ÇOCUKLARININ OKUTULMASI

Yaşadığımız yerde kız çocuklarını aileleri okutmuyor. Okumak kız çocuklarının da en doğal hakkı. Kız çocuklarının okutulması topluma önemli faydalar sağlar.

Mesela kız çocukları okutulursa öğretmen, doktor vb. meslek sahibi olurlar. Bu da toplumda aydın, kültürlü kişi sayısının artması demektir. Bu yüzden kız çocukları mutlaka okutulmalıdır.

Aileler kız çocuklarını evde iş yaptırmak için okula göndermiyorlar. Bu davranış çok yanlış, çünkü kız çocuklarının da okuma hakkı var.

Kız çocuklarını okutmayan velileri ikna etmek için öğretmenler, aileleri ile görüşebilir veya devlet bu konuda çalışmalar yapabilir.

Her ne yapılsa yapılsın yeter ki kız çocukları okutulsun. Bizim de okuma hakkımız.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	DOĞAN, Halit
Uyruğu	T.C.
Doğum Tarihi ve Yeri	16.10.1991 Simav/KÜTAHYA
Medeni Hâli	Evli
E-posta	halitdgn@gmail.com

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Nurullah Koyuncuoğlu Anadolu Lisesi	2010
Üniversite	Gazi Üniversitesi/Türkçe Öğretmenliği	2014
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi/ Türkçe Eğitimi	2017

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2015-	MEB	Türkçe Öğretmeni



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..