

**BİLGİSAYARDA YAZMA ÇALIŞMALARI SONRASINDA VERİLEN
GERİBİLDİRİMİN DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Merve CEYLAN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 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 : Merve

Soyadı : CEYLAN

Bölümü : İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Bilgisayarda Yazma Çalışmaları Sonrasında Verilen Geribildirim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi

İngilizce Adı: The Effect Of Feedback Given After Typing Activities On Computers On Fourth Grade Students' Writing Skills.

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: Merve CEYLAN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Merve CEYLAN tarafından hazırlanan “Bilgisayarda Yazma Çalışmaları Sonrasında Verilen Geribildirim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman:Doç. Dr. Mustafa ULUSOY

Başkan:Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM

Üye:Yrd. Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR

Tez Savunma Tarihi: 31/07/2017

Bu tezin Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Ülkü ESER ÜNALDI

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın doğmasına, şekillenmesine ve sonuçlanmasına kadar geçen sürede engin bilgi birikimini, tecrübelerini esirgemeyerek beni her zaman destekleyen, motive edip yönlendiren danışman hocam Doç. Dr. Mustafa ULUSOY’a tüm sabrı, yardımları ve emeği için en içten teşekkürlerimi sunarım.

Anket ve ölçeklerin oluşturulma aşamasında değerli fikirleri ve görüşleri ile ufkumu genişleten değerli hocalarım Prof. Dr. Naciye AKSOY, Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM, Doç. Dr. Mustafa YILDIZ, Yrd. Doç. Dr. Mustafa KALE ve anlayışlı, sıcakkanlı tavrıyla bir hayli destekleyici olan Yrd. Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR’a teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım. Ayrıca arkadaşlığını ve yardımlarını esirgemeyerek çalışmam boyunca yanımda olan Arş. Gör. Seda AKGÜL’e teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma süresince tüm zorlukları benimle göğüsleyen bu çalışmanın tamamlanmasında yardımını hiçbir zaman esirgemeyen ve hayatımın her evresinde bana destek olacağını bildiğim en büyük desteğim eşim Emre CEYLAN’a moral motivasyon katkılarından dolayı en kalbi teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak yetişmemde ve bugünlere gelmemde en büyük paya sahip olan aileme çalışmamı ithaf ederek teşekkürlerimi sunarım.

BİLGİSAYARDA YAZMA ÇALIŞMALARI SONRASINDA VERİLEN GERİBİLDİRİMİN DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Merve Ceylan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ 2017

ÖZ

Bu araştırmanın amacı kırsal kesimde öğrenim görmekte olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde yazmada bilgisayar kullanımı ve geribildirim etkisini ortaya koymaktır. Ön test-son test kontrol grupsuz yarı deneysel model olarak tasarlanan bu çalışmada, öğrencilerin yazma performansları ve yazma bilgileri uygulamanın başında ve sonunda yapılan ölçümlerle betimlenmiştir. Ayrıca süreç içerisinde gözlem formları ve tutulan alan notları, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler, ses ve video kayıtları, dokümanlar ve öğrenci ürünleri sayesinde yazma sürecinde geribildirim ve bilgisayar kullanımı derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmiştir. Toplanan verilerin, nicel kısmı SPSS istatistik paket yazılım programıyla nitel kısmı ise Nvivo istatistiksel veri analiz programında analiz edilmiştir. Bu analizler frekans dağılımı, güvenilirlik analizi, Kruskal Wallis, Friedman ve Wilcoxon-Mann Whitney testleridir. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Düzce'ye bağlı bir köy okulunda, dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık olarak 36 ders saati süren araştırmada öğrenciler altı yazma uygulamasına katılmışlardır. Elde edilen bulgulara göre uygulamanın başında ve sonunda yapılan ölçümlerde; yazma niteliği açısından fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle

akıcılığı ve imla alt boyutlarında gelişmeler olduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde yazılan metinlerde kullanılan kelime sayısı ve kalitesinde de artış olduğu belirlenmiştir. Yazma bilgileri açısından bakıldığında ise öğrencilerin yazma becerileri ve klavye kullanımı hakkındaki bilgilerinin arttığı; süreç bilgilerinin planlama, fikir üretme, taslak oluşturma ve düzenleme ve düzeltme aşamaları boyunca geliştiği belirlenmiştir. Öte yandan, bilgisayarda yazmanın öğrencilerin yazma motivasyonunu arttırdığı sonucuna varılmıştır. Ulaşılan bu bulgular araştırmacı, eğitimci ve uygulamacılara geribildirim uygulamasının bilgisayarda yazma süreciyle nasıl bütünleştirilerek öğrenme ortamlarında kullanılabileceği ve geliştirilebileceğine ilişkin birtakım öneriler ileri sürmektedir.

Anahtar Kelimeler : Yazma becerileri, Yazma eğitiminde geribildirim, Bilgisayarda yazma.

Sayfa Adedi : 169

Danışman : Doç.Dr. Mustafa ULUSOY

**THE EFFECT OF FEEDBACK GIVEN AFTER TYPING ACTIVITIES
ON COMPUTERS ON FOURTH GRADE STUDENTS' WRITING
SKILLS**

(M. Sc. Thesis)

Merve Ceylan

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

JULY 2017

ABSTRACT

The aim of the current study is to investigate the effects of feedback and writing on a computer in improving the writing skills of fourth grade students enrolled in rural areas. In this semi-experimental research, students' writing performance and writing knowledge were measured before and after feedback. Then, the process of writing with feedback and computer use on writing was profoundly and carefully explored through observation, interviews, voice, video records, documents, and student products. Quantitative section of the study was analyzed by using SPSS Statistical Package for the Social Sciences and the Nvivo data analysis software was used to analyze the qualitative section of the study. In the study, frequency distribution, reliability analysis, Kruskal Wallis, Friedman and Wilcoxon-Mann Whitney correlation tests were used. The study was conducted with fourth grade students enrolled in a village school of Düzce district in 2015-2016 academic years. Students created of six typing works on computer over the course of 36 hours. The findings indicated that writing on computer and giving feedback enhanced students' ideas, organization, word choice, sentence fluency, and conventions in terms of writing quality. Similarly, writing on the computers improved words quality and words counts in students' writings. Giving

feedback had a positive impact on students' knowledge about production and writing skills, and it strengthened students' substantive process knowledge through planning, generating ideas, drafting and revising. These findings are expected to present a number of suggestions to researchers, educators and practitioners about how to use and improve the process of writing on computer by integrating with feedback.

Key Words: Writing skills, Feedback on writing education, Typing on a computer.

Page Number: 169

Supervisor: Assoc. Prof. Mustafa ULUSOY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Problem Cümlesi.....	6
1.3.Alt Problemler	6
1.4.Önem	6
1.5.Varsayım.....	7
1.6.Sınırlılıklar	7
1.7.Tanımlar	8
BÖLÜM 2	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9

2.1.İletişim.....	9
2.2.İletişim ve Geri Bildirim.....	10
2.3.Eğitimde Geri Bildirim.....	10
2.3.1.Geri Bildirim Türleri.....	15
2.3.2.Geribildirim Stratejileri	17
2.3.3.Geri Bildirimin Zamanlaması.....	18
2.3.4. Geribildirim Miktarı	19
2.3.5.Geribildirim Veriliş Tarzı/Biçimi.....	20
2.3.6.Geribildirim Alıcısı	21
2.3.7.Geribildirimin Tonu (Sözcük Seçimi)	22
2.4.Dil Becerileri.....	23
2.5.Yazma Becerileri.....	24
2.6.Yazma Öğretimi.....	27
2.7.Yazmada Motivasyon	30
2.8.Yazı Türleri	32
2.8.1.Mektup.....	32
2.8.2.Günlük (Günce).....	32
2.8.3.Anı (Hatıra)	33
2.8.4.Gezi Yazısı (Seyahatname).....	33
2.8.5.İkna Edici Tür	33
2.9.Yazma Becerisini Geliştirme Yöntem ve Teknikleri	34
2.10.Yazma Becerisi Değerlendirme	36
2.10.1.Metinlerin Puanlanması	44
2.11.Medya Kaynakları	45
2.11.1.Bilgisayarlar ve Tabletler	45

2.11.2.Cep Telefonları-Mobil İletişim	46
2.11.3.Klavyeyle Ekrana Yazma.....	47
2.12.İlgili araştırmalar.....	50
BÖLÜM 3	58
YÖNTEM.....	58
3.1.Araştırmanın Modeli	58
3.2.Çalışma Grubu	59
3.3.Ölçme Araçları.....	61
3.4.Uygulama Süreci	62
3.5.Veriler Toplama Süreci ve Yöntemleri.....	64
3.5.1.Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli	64
3.5.2.Görüşme.....	69
3.5.3.Video ve Ses Kayıtları.....	69
3.6.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	70
3.7.Güvenirlilik ve Geçerlik Durumları.....	74
3.7.1.Ayrıntılı Betimleme.....	74
3.7.2.Çeşitleme.....	75
3.7.3.Uzun Süreli Katılım	75
BÖLÜM 4	76
BULGULAR.....	76
4.1.İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Geribildirim Uygulamasından Önceki Yazma Becerileri Nasıldır?	77
4.2.İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Geribildirim Uygulamasından Sonrası Yazma Becerileri Nasıldır?	83
4.3.İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerileri Cinsiyetlerine ve Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte Midir?	120

4.4.İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Bilgisayarda Yazmaya İlişkin Algıları Nasıldır?.....	122
BÖLÜM 5.....	133
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	133
5.1.Sonuç ve Tartışma.....	134
5.1.1.Birinci Araştırma Sorusu İle İlgili Sonuç ve Tartışma (Uygulama Öncesindeki Yazma Becerileri).....	134
5.1.2.İkinci Araştırma Sorusu İle İlgili Sonuç ve Tartışma (Uygulama Sonrasındaki Yazma Becerileri).....	135
5.1.3.Üçüncü Araştırma Sorusu İle İlgili Sonuç ve Tartışma (Cinsiyet ve Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Gösterdiği Farklılık).....	136
5.1.4.Dördüncü Araştırma Sorusu İle İlgili Sonuç ve Tartışma (Bilgisayarda Yazmaya İlişkin Algılar).....	137
5.2.Öneriler.....	137
5.2.1.Uygulamaya Dönük Öneriler.....	138
5.2.2.Araştırmaya Dönük Öneriler.....	138
KAYNAKÇA.....	140
EKLER.....	161

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Geribildirim Stratejileri ve Seçimiyle İlgili Öneriler (Brookhart, 2008)</i>	18
Tablo 2. <i>Etkili Bir Yazma Öğretimi İçin Prensipler (Graham vd., 2012)</i>	29
Tablo 3. <i>Deneme Modeli</i>	59
Tablo 4. <i>Haftalara Göre Yazdırılan Metinler</i>	62
Tablo 5. <i>Veri Toplama ve Analiz Yöntemleri</i>	73
Tablo 6. <i>Demografik Özellikler</i>	77
Tablo 7. <i>Sahip Olunan Medya Araçları</i>	78
Tablo 8. <i>Medya Araçlarının Ne Zamandan Beri Kullanıldığı</i>	79
Tablo 9. <i>Medya Araçlarının Ne Sıklıkla Kullanıldığı</i>	80
Tablo 10. <i>Medya Araçlarının Yazma Amaçlı Kullanımı</i>	81
Tablo 11. <i>Uygulamanın Başında ve Sonunda Yazma Süreci Hakkındaki Öğrenci Görüşleri</i>	82
Tablo 12. <i>Yazılan Metinlerdeki Kelime, Cümle ve Paragraf Sayıları</i>	113
Tablo 13. <i>Öğrencilerin Haftalara Göre Fikir Puanları Arasındaki Farklılığın Tespiti İçin Yapılan Friedman Testi Sonuçları</i>	114
Tablo 14. <i>Öğrencilerin Haftalara Göre Organizasyon Puanları Arasındaki Farklılığın Tespiti İçin Yapılan Friedman Testi Sonuçları</i>	115
Tablo 15. <i>Öğrencilerin Haftalara Göre Üslup Puanları Arasındaki Farklılığın Tespiti İçin Yapılan Friedman Testi Sonuçları</i>	116

Tablo 16.Öğrencilerin Haftalara Göre Kelime Seçimi Puanları Arasındaki Farklılığın Tespiti İçin Yapılan Friedman Testi Sonuçları.....	117
Tablo 17.Öğrencilerin Haftalara Göre Cümle Akıcılığı Puanları Arasındaki Farklılığın Tespiti İçin Yapılan Friedman Testi Sonuçları.....	118
Tablo 18.Öğrencilerin Sürecin Başında ve Sonunda Yazdıkları Metinlerden Aldıkları Yazma Niteliği Puanlarının Friedman Testi Sonuçları.....	119
Tablo 19.Yazma Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	121
Tablo 20.Yazma Becerilerinin Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Farklılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	121

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.İletişim Süreci.....	9
Şekil 2.Duyu Organlarına Göre Kalıcılık Oranları Piramidinden Bir Kesit.....	20
Şekil 3.Sınıf.....	61
Şekil 4.Öğrenci Metin Örneği.....	84
Şekil 5.Bilgisayar Laboratuvarı.....	94
Şekil 6.Öğrenci Metin Örneği 2.....	102
Şekil 7.Tahtaya Yazılan Metin.....	109
Şekil 8.Yazım Kuralları 1.....	122
Şekil 9.Noktalama İşaretleri.....	123
Şekil 10.Bilgisayarda Yazı Yazmanın Zorluk Düzeyi.....	124
Şekil 11.Tercih Edilen Yazma Aracı.....	124
Şekil 12.Noktalama İşaretleri 2.....	125
Şekil 13.Yazım Kuralları 2.....	126
Şekil 14.Hissedilen Duygu.....	126
Şekil 15.En Çok Zorlanılan Konu.....	127
Şekil 16.En Çok Sevilen Durum.....	129
Şekil 17.Kazanımlar.....	131
Şekil 18.Öğrenilen En Yararlı Kazanım.....	132

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
NCW	National Commision on Writing-[Amerika Birleşik Devletleri’nde] Ulusal Yazma Komisyonu
NVIVO	Nitel Veri Analiz Programı
SPSS	Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi
TDK	Türk Dil Kurumu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın gerekçesini oluşturan problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile çalışmanın amacı ve önemine yer verilmiştir. Ayrıca, araştırmanın temel sayıltıları açıklanmış, araştırmayla ilgili bazı terimlerin tanımları yapılmış ve araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Dil insanlar arasında etkileşimi sağlayan en önemli araçlardan biridir (Göçer, 2014). Dil sadece insana özgü bir yetenektir ve insanı diğer canlılardan ayırır. Dilin pek çok tanımı yapılmış olmasına karşın makro bir tanım olarak Ergin (1993)'e göre “Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir” (s. 3). Tanımdan yola çıkılarak; dilin hayatın her alanında büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Dili tam olarak bilememe, etkili ve doğru kullanamama vb. sorunlar bireylerin toplumsal hayatlarını da olumsuz yönde etkiler. İyi bir eğitim almış, toplumda saygın olarak kabul edilen insanlar bile dili iyi kullanmadıkları ve kendilerini doğru ifade edemedikleri zaman statülerini kaybedebilir (Coşkun, 2006, s. 4). Bundan dolayı dili doğru ve etkili kullanabilmek için dil eğitimi önemsemek gerekmektedir. Çocuğun harfler, kelimeler ve cümlelerle karşılaştığı ilk formal ortam ilkokuldur. Dolayısıyla ilkokulda Türkçe dersleri ve diğer derslerde dilin tüm becerileri (dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma, görsel sunu) kazandırılmaya

çalışılmalı ve bu doğrultuda bir eğitim verilmelidir. Dil becerilerinin bir alt başlığı olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri de birbiriyle yakından ilişkilidir. Bu becerilerden birisi eksik ya da tam anlamıyla kazanılamamış ise dil de tam olarak kazanılmış sayılmaz. Bu çalışmada da dilin önemli bir becerisi olan yazma ve yazma becerileri üzerinde durulacaktır.

Yazma; düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir (Akyol, 2001). Dilin dört temel becerisinden biri olan yazma; okuma, konuşma ve dinlemeyle de bağlantılıdır. Bu sebeple yazma öğretimi de çok yönlü bir süreç olarak düşünülmelidir. Yazma eğitimi en son kazanılan ve zamanla gelişmeye devam eden bir beceri olduğu için yazma eğitimine küçük yaşlarda başlanması gerekir. Çocukların ön bilgilerinin nitelikli ve işlevsel olması yazma çalışmalarının etkili ve kalıcı olmasını gerektirmektedir (Güneş, 2007). Yazmaya zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Düzenleme sonucu aktarılmasına karar verilen duygu, düşünce ve bilgiler harf, hece, kelime ve cümleler aracılığıyla aktarılmaktadır (Tabak ve Göçer, 2013). Okuma yazma öğretiminin birinci basamağı aile ve okul işbirliğinde sürdürülen dil öğretimi sürecidir. İkinci basamağı ise yazma işlemidir. Yazı işlemi bilgiden çok beceriyle ilgilidir (Güneş, 2000). Yazma becerileri ise; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uyarak anlatma kabiliyetidir. Öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini bir plan dâhilinde ve kurallarına uygun olarak yazıya dökmeleri istenir. Bu yüzden yazma becerilerinin gelişmiş olması beklenmektedir.

İlköğretim Türkçe Öğretim Programında da yazma eğitiminin amacı; “Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini, görüp izlediklerini, düşündüklerini yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak” şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2004). Buradan yola çıkılarak öğrencilerin sadece öğrenen konumunda olan değil; öğrendiklerini kolaylıkla aktarabilen bireyler yetiştirilmesi hedeflenmekte, öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını doğru ve etkili bir biçimde anlayıp duygu, düşünce ve bilgi birikimlerini dilin kurallarına uygun olarak aktarabilmeleri istenmektedir. Bu doğrultuda 2012 yılında yapılan eğitim sistemi değişikliğiyle 5. sınıftan itibaren öğretim programına “Yazarlık ve yazma

becerileri” dersi eklenmiştir. Bu dersin başarıya ulaşabilmesi için ilk dört sınıfta altyapının hazırlanması gerekmektedir.

Çocuk ilköğretimde öğrendiği yazma alışkanlığını ömür boyu sürdürür. Çünkü yazmanın mekanikleri ve üslubu ilköğretimde kazanılır (Akyol, 2001). Bu nedenle çocuğun ilköğretimde iyi bir yazma becerisi kazanmasını sağlamaya dönük faaliyetler içinde olunmalıdır. Çocuğun bu dönemde yaptığı yanlışları sonraki öğrenmelerine de taşıyacağı düşünülerek; yapılan yanlışların sebepleri çok yönlü olarak incelenmeli ve çözümlenmeye çalışılmalıdır. Yazma becerisi kadar bu becerinin geliştirilmesini etkileyen faktörler de aynı oranda önem taşımaktadır.

Yazma becerilerinin kazanıldığı en önemli zaman dilimi olarak görülen dönem ilkokuldur. Bu sebeple bu araştırmada ilkokul düzeyindeki yazma becerileri incelenmektedir. Temel sorun yazma becerilerindeki yetersizlik ve bu yetersizliklerin giderilmesinde kullanılabilecek yöntemlerin ne derece yararlı olduğudur. Öncelikle “Yazma becerilerini nasıl düzeltiriz?” sorusu sorulmalıdır. Sorunun cevaplarından biri öğretim hizmetinin niteliğini yükseltmektir. Bloom (1979) öğretim hizmetinin niteliğini belirlemede ipucu (işaretler), katılım, pekiştireç, geribildirim ve düzeltme olmak üzere dört öğeden söz etmektedir. Bu öğeler öğretim niteliğinin sağlanmasında en önemli etkenlerdir. Bu sebeple araştırmada öğretimin niteliğini arttırmak için geribildirimden faydananılmıştır. Araştırmanın temelini oluşturan ve öğretim hizmetinin niteliğini etkileyen geribildirim ögesi; İngilizce "Feedback" olarak adlandırılır. Türkçede geri besleme, geribildirim, dönüt, aydınlatıcı yankı, sonuçların bilgisi gibi ifadelerle karşılanmaktadır (Özçelik, 1992). Peker (1992), geribildirimi, "insan davranışlarının doğruluğu veya yanlışlığı hakkında bilgi veren, kişiye yaptığı hataları düzeltme ve performansını artırma yollarını gösteren bir iletişim süreci"(s. 35) olarak tanımlamaktadır. Geribildirim öğrenciye eğitimin amaçlarına uygun davranımda bulunup bulunmadığının bildirilmesi ya da hedef-davranışın kazanılıp kazanılmadığının bildirilmesidir. Bu bildirimin sonucuna bakarak öğrencilerin eksiklik ve yanlışlıkları belirlenir; bu eksiklikleri tamamlama ve yanlışlıkları doğrulama işlemi de düzeltme olarak adlandırılır (Demirel, 1999a, s. 135). Geribildirim öğretim ortamında çift yönlü bilgi sağlar. İlk öğrencinin doğru yapıp yapmadığına dair bilgi sahibi olması, doğruyu öğrenmesi ikincisi ise öğretmenin öğrencinin ne bildiğini öğrenmesidir.

Eğitim literatüründe genel anlamda yaptığı bir davranışın sonuçları hakkında öğrenciye bilgi verilmesi olarak geribildirim sıklıkla kullanılmaktadır. “Bu anlamda geribildirim üç

özelliği; yönlendirici, güdüleyici ve pekiştirici olmasıdır” (Dökmen, 1982, s. 72). Eğitim durumunda öğretmence sorulan sorulara, öğrencilerce verilen cevaplar üzerinde yapılan "doğru, tamam, eksik, yanlış" gibi özel yargılar birer geribildirimdir. Bu tür geribildirim; yönlendiricidir (Sönmez, 1994). Eğer öğrencilerin verdikleri cevaplar doğru ise, yeni davranışların öğrenilmesinde ve öğrenilenlerin pekiştirilmesinde güdüleyici bir rol oynayabilir. Son olarak, bir değerlendirme sonunda yüksek not alan öğrenci için geribildirim pekiştireç görevini görür (Sönmez, 1994). Eğitimde önemli olduğu öngörülen dönütün yazma becerileri bağlamında ülkemizdeki inceleme alanının sınırlı kaldığı görülmektedir. İncelemeler Türkçe alanında dikte çalışmalarıyla sınırlı kalmıştır. Bunun sebebi ise eskiden beri ilkokul düzeyinde yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde en çok uygulanan yöntemlerden birinin dikte olmasıdır. Dikte yöntemi de aynı zamanda geribildirim özelliği taşımaktadır. Literatürde incelenen çalışmalarda; öğrencilerle dikte çalışması yapılırken, öğrencilere dönüt verilirken hangi aşamaların uygulanması gerektiğinin tam anlamıyla bilinmediği görülmektedir. Öğretmenler öğrencilere dönüt verilmesi gerektiğini bilmekte fakat bunun nasıl yapılması gerektiği konusunda soru işaretleri taşımaktadırlar. Bu araştırmada nasıl ve ne kadar dönüt verilmesi gerektiği ve bu dönütlerin sonucu olarak nasıl çıktılarla karşılaşılabilceği görülecektir.

Günümüzde yetişkinler gibi ilkokul çocuklarının da günlük hayatı kolaylaştıran teknolojik aletlere kayıtsız kalamadıkları ve bunları ellerinden düşürmedikleri görülmektedir. Aslında bu durum yeni olmamakla birlikte 21.yüzyılın getirilerinden biridir. Ünlü düşünür Herakleitos’un söylediği gibi “Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir.” Hayatın her alanında olduğu gibi teknolojide de hızlı bir gelişim ve değişim olmaktadır. Bu değişimlere yakından bakıldığında; kalem kâğıdın yerini cep telefonu tuşları, tablet ve bilgisayar klavyeleri gibi medya unsurlarının almış olduğu görülmektedir. Bu durum elbette eğitimde de bazı farklılıklar yaratacaktır. Klavyeyle yazarken hem motor alan hem de görsel alanın koordinasyonlu bir şekilde çalışması gerekir. Gözlerin sürekli ekran ve klavye arasında gidip gelmesi çocuklar için zor olabilmektedir. Bu nedenle “Öğrencilerin kalemle yazma becerileri yeterince geliştikten sonra klavye ve tuşlarla yazmaya geçilmelidir” (Güneş, 2013, s. 380).

Şimdiye kadar yazma çalışmaları kalem kâğıt ekseninde gerçekleştirilmiştir. Fakat dünyadaki gelişmeler yazma serüvenini farklı boyutlara taşımaktadır. “İnternet teknolojisi ile birlikte bloglar, wikiler çok kullanıcı çevrim içi oyunlar, sosyal ağlar, video ve müzik

paylaşım siteleri, çeşitli internet siteleri günlük hayatın içerisine girerek birçok yeni yazma biçimini ve fonksiyonunu gerekli kılmıştır” (MEB, 2012a, s. 5). En çok kullanılan dijital yazma çeşitlerinden biri de e-postalardır. Bu durumun bir sonucu olarak kağıt temelinde tanımlanan “yazma” eyleminin sınırları genişleyerek “ekran” temelinde de ele alınmasıyla başlanmıştır (MEB, 2012a). Yazma açısından bakıldığında yalnız başına; kâğıt ve kaleme dayalı yazma eylemi günümüzde keskin bir şekilde değişmektedir. Çok biçimli metin oluşturma, çevrim içi dergilerde yazma, bloglarda yazma ve internet sayesinde izleyici kitlesini genişletme yazmanın doğasında yaşanan değişimlerden bazılarıdır (Yamaç, 2015). Buradan yola çıkılarak bu araştırmada yapılacak olan uygulamanın bilgisayar üzerinde olması düşünülmüştür.

Eğitimcilerin bazıları, çocukların dijital dünyanın büyüyle savrulduğu iddiasında ısrar ederken, öbürleri de bu dünyanın etkisiyle daha sosyal ve etkileşim içinde iletişim kurabilen (interactive) bireyler haline geldiklerine, daha demokratik ve etkili öğrenme yollarına sahip olduklarına dikkat çeker (Buckingham, 2006, s. 76-77). Yeni nesil öğrencilerin hayatlarının merkezine teknolojiyi yerleştirmiş durumda olması öğrencilerin öğrenme stillerini, öğretenden ve öğretim ortamlarından beklentilerini değiştirmiştir (Prensky, 2001). Teknolojinin hızla gelişmesi ve eğitimle entegre halinin artmasıyla beraber okuma ve yazma alışkanlıkları da değişmektedir.

TÜİK’in (Türkiye İstatistik Kurumu) 2013 yılında yaptığı araştırma, Türkiye’de çocukların yeni medya kaynaklarını kullanım oranlarını göstermiştir. Örneğin bilgisayar kullanımına ortalama sekiz yaşında başlanırken, internet kullanım yaşı dokuzdur. Cep telefonu kullanmaya başlama yaşı ise ortalama ondur. Çocukların %24,4’ü kendi bilgisayarına sahiptir. % 13,1’inin akıllı telefonu ya da cep telefonu, % 2,9’unun da oyun konsolu vardır. Çocukların %60,5’i bilgisayar, %50,8’i internet, %24,3’ü de akıllı telefon ya da cep telefonu kullanmaktadır. Hemen her gün internet kullanım oranı %45,6’dır. Çocukların %84, 8’i interneti ödev ve öğrenme, %79,5’i oyun oynamak, % 56,7’si bilgi almak için ve %53,5’i de sosyal ağlara katılmak için kullandığı görülmektedir. Bu oranlar çocukların da yeni medya kaynaklarının olumlu veya olumsuz sonuçlarından fazlaca etkileneceğini göstermektedir.

Bu etkilerin, olumlu veya olumsuz yönde olduğunu düşünenler vardır. İletişim teknolojilerindeki gelişmeyle birlikte, çocukların pasif ve tüketen kimlikten çıkıp aktif ve üreten bir kimliğe sahip oldukları görülmektedir. Buradan yola çıkılarak ilkökul öğrencilerinin teknoloji ve medya araçlarını kullanım durumları ile Türkçenin temel

becerilerinden biri olan yazma becerileri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığı incelenmek istenmiştir.

1.2.Problem Cümlesi

Bilgisayarda yazma çalışmaları sonrasında verilen geribildirim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi nedir?

1.3.Alt Problemler

1.İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin geribildirim uygulamasından önceki yazma becerileri nasıldır?

2.İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin geribildirim uygulamasından sonraki yazma becerileri nasıldır?

3.İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri cinsiyetlerine ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

4.İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında bilgisayarda yazmaya ilişkin algıları nasıldır?

1.4.Önem

Bu çalışmada klavye bilgisi olan bir grup öğrenciye yaptırılan bilgisayarda yazma çalışmaları sonrasında verilen dönütlerin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ayrıca öğrencinin ömür boyu model aldığı öğretmenin geribildirim davranışlarının öğretim süreçlerine nasıl katkıları olduğunun görülmesi bakımından önemlidir. Elde edilen bulgular ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ortaya çıkaracak ön test-son test arasında çıkan fark ise yazma becerilerinin dönütle ne derece farklılaşabileceğini betimleyecektir. Ulusal literatürde ilkokul seviyesinde Türkçe alanında geri dönütün etkisini betimleyen kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sözlü ve yazılı olarak verilen dönütlerin etkili bir yapı kazanması ve planlı olarak verilmesiyle yeni bir bakış açısı ortaya konmuş ilk çalışma olması bakımından önem arz etmektedir. Aynı zamanda eğitimde kalemde klavyeye kaymaya başlayan yazma rutinde öğrencilerin bilgisayarla, klavyeyle olan ilişkilerinin yazma becerilerini ne ölçüde etkilediği

de görülmüştür. Yazma becerileri ve bu becerilerin gelişimini etkileyen etkenler hakkında pek çok çalışma yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yazma becerileri yanlış değişim tablosu, medya araçlarının yazma amaçlı kullanımının değerlendirilmesi anketi ve görüşme formları da diğer araştırmacıların kullanımına sunulmuş bu sayede benzeri bir konuda bundan sonra yapılacak araştırmalar için kolaylık sağlayacağı, elde edilen sonuçlarla öğretmen dönütleri ve öğrencilerin birbirine verdiği dönütlerin de sonraki araştırmalara konu olabileceği düşünülmektedir.

1.5.Varsayım

1.Bu çalışmada öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleriyle ilişkili kendilerinden ve öğretmenlerinden görüş alınmış ve öğrencilerini uzun süredir tanıyor olmasından dolayı öğrencilerin hangi sosyo-ekonomik düzeyde olduğunu en iyi bilecek kişinin öğretmen olduğu düşünülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına yönelik verdikleri bilgiler doğru olarak varsayılmıştır.

1.6.Sınırlılıklar

1.Bu çalışma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Düzce ilindeki bir ilkokul ve o okulun 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2.Bu çalışmanın veri toplama araçları Kozlow ve Bellamy (2004) tarafından geliştirilen Özkara (2007) tarafından Türkçeye çevrilen 6+1 Yazma Becerileri Değerlendirme Ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilen Medya Araçlarının Yazma Amaçlı Kullanılmasının Değerlendirilmesi Anketi, Yazma Becerileri Yanlış Değişim Tablosu ve Görüşme Formu ile sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Yazma; düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir (Akyol, 2001).

Yazma Becerileri; Öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatma kabiliyetidir (Göçer, 2010).

Geribildirim; Literatürde “Kaynak birimin gönderdiği mesaja karşılık hedef birimin gönderdiği cevap mesaj” (Cüceloğlu, 1987) olarak tanımlanır, Türkçede geribildirim, geri besleme, dönüt, aydınlatıcı yankı, sonuçların bilgisi, İngilizce'de ise “Feedback”, gibi ifadelerle karşılanmaktadır (Özçelik, 1992). Bu araştırmada "geribildirim" en yalın ifade ile “yaptığı davranışların sonuçları hakkında öğrenciye bilgi verilmesi” anlamında kullanılmıştır.

Medya; Her çeşit bilgiyi bireye ve topluluklara aktaran, eğlendirme, bilgilendirme, ve eğitme gibi işlevleri bulunan görsel, işitsel araçların tümüne denir.

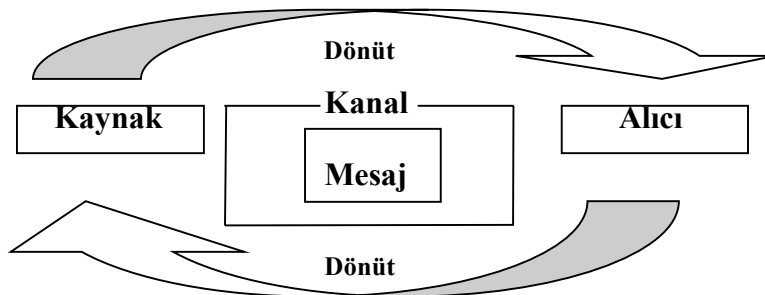
Medya Araçları; Teknolojinin gelişmesiyle çeşitlenen bu araçlardan araştırmamızda bahsi geçenler; televizyon, bilgisayar, tablet ve cep telefonudur.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.İletişim

Özkök (1982) iletişimi, iki birey arasında bir göstergeler dizgesi aracılığıyla sağlanan (simge, mitos, jest, mimik vs) her tür duygu, düşünce, bilgi ve anlam iletimi olarak tanımlamaktadır. İletişim karşılıklı olarak gerçekleştirilir. Yalçın ve Şengül (2007) ise iletişimin, bir aktarım; yani üretilen anlamların başkalarıyla paylaşımı olduğunu söylemiştir. İletişim aynı zamanda bir bilgi aktarımı sürecidir. Bridge (2003) iletişimi, bir davranışı etkileme ya da harekete geçirme güdüleme amacıyla iki ya da daha fazla kişinin birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunması ve bu bilgilerin anlaşılması işlemi olarak tanımlamıştır. İletişim genel anlamıyla iki birim arasındaki mesaj alış-verişi olarak tanımlanmaktadır. Bir iletişimde etkili olan beş değişkenden söz edilebilir. Bunlar; kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüttür (Demirel ve Yağcı, 2007). İletişim kaynak ve alıcı arasındaki mesaj alışverişidir. Bu mesaj bir kanal vasıtasıyla alıcıya ulaşır. Kaynağın alıcıya veya alıcının kaynağa verdiği dönütle iletişim süreci tamamlanır. İletişim eğitimde öğrenci ve öğretmen arasındaki öğrenmeye dönük bir etkileşimdir.



Şekil 1. İletişim süreci (Demirel ve Yağcı, 2007)

2.2.İletişim ve Geri Bildirim

İletişim genel olarak insanlar arasındaki düşünce ve duygu alışverişi olarak ele alınmaktadır (Cüceloğlu, 1987). Eğitimde de öğrenci ve öğretmen arasında bir iletişim söz konusudur. Öğretmen de öğretme - öğrenme sürecinde iletişim ilkelerini kullanarak amacına ulaşmaya çalışır. Bir başka ifade ile “İletişim, davranış değişikliği meydana getirmek üzere, fikir, bilgi, tutum, duygu, haber ve becerilerin paylaşılması sürecidir” (Çilenti, 1984, s. 43). Bir iletişim olgusunun etki ve başarısı yöneltildiği bireydeki istendik davranış değişimi ile ifade edildiğinden, iletişimle öğrenme ilişkilidir. “Öğrenme iyi bir iletişim ürünüdür” (Ergin, 1991, s. 150). Geri bildirimler yazılı olabileceği gibi, jest ve mimikler, beden dili, gibi sözsüz iletişim durumlarıyla da verilebilir. İyi yapılandırılmış ve çözümlenmiş geribildirimler öğrenme planının ve öğrenme ortamının tekrar gözden geçirilmesine olanak verir. Öğrenmenin kalıcı olarak gerçekleşebilmesi için dönüt vazgeçilmezdir. Olumlu dönütler hem öğrenci hem de öğretmen için pozitif bir sınıf ortamının oluşmasına yardımcı olacaktır.

2.3.Eğitimde Geri Bildirim

Dönüt ve düzeltme, öğretim hizmeti niteliğini ve öğrenme düzeyini belirleyen en önemli öğelerden biridir (Oral, 2000). Oral’a göre “dönüt, öğrenciye eğitimin amaçlarına uygun davranımda bulunup bulunmadığının bildirilmesi ya da hedef davranışın kazanılıp kazanılmadığının bildirilmesidir. Bu bildirim sonucuna bakarak öğrencilerin eksiklik ve yanlışlıkları belirlenir; bu eksiklikleri tamamlama ve yanlışlıkları doğrulama işlemi de düzeltme olarak adlandırılır” (Oral, 2000). Ancak genellikle dönüt ve düzeltme kelimeleri ayırım yapılmadan, birlikte kullanılır. Literatürde düzeltme, dönütten bağımsız bir kavram olarak değil, dönütün bir işlevi ya da türü olarak ele alınmıştır (Dökmen, 1982). Dönüt ve düzeltme ilişkisinde olduğu gibi geri bildirim de dönüt yerine kullanılmakta aynı anlamı paylaşmaktadırlar.

Çalışkan (1999)’ ise geri bildirimini, öğrenmenin gerçekleştiği ortamda, öğrencinin verdiği yanıttan hemen sonra ya da belirli bir zaman sonra, öğrencinin yanıtını pekiştirmek, güdülemek ve hatalarını düzeltmek için açıklamalarda bulunmak amacıyla kullanılan görsel ve işitsel uyaranlar olarak tanımlamıştır. Yani dönüt, öğrenciye amaçlananı ne kadar öğrendiği, daha neleri öğrenmesi gerektiği ve eksik öğrenmelerini tamamlamak için nelerden

nasıl yararlanabileceği yolunda açıklamaları kapsar (Joyce, Weil, & Calhoun, 2000). Eğitim sırasında yapılan sınavlarda bir geribildirimdir. Bir eğitim durumunda üç tür etkinlik geri bildirim olabilir:

1. Hedef davranışların öğrencilere kazandırılması sırasında öğretmen tarafından sorulan sorulara verilen yanıtlar geri bildirimdir. Bunlara bakılarak eğitim durumu ve öğrenciler hakkında bir yargıya varılabilir.
2. Yıl ve dönem sonunda yapılan “Durum Muhasebesine Dönük Değerlendirme” de geri bildirimdir.
3. Eğitim durumunun sonunda yapılan “Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Dönük Değerlendirme” de geri bildirimdir (Sönmez, 2003, s.130).

Sadler (1989) geri bildirimin, sadece öğrenenlere bir şeyi ne kadar iyi yaptıkları hakkında sunulan enformasyon değil, aynı zamanda öğrenenlerin bu enformasyona verdikleri yanıt olduğunu belirtmiştir. Sınavlarda yanlış yapılanların kritik edilmesiyle, düzeltilmesiyle dönütün amacına ulaştığı görülebilir. Öğrenmenin etkili ve kalıcı olabilmesi için nitelikli geribildirim önemlidir. Gagne (1985), geri bildirimin niteliğinden bahsederken öğrencinin beklentisini karşılaması, ilgisini önemli noktalara yönlendirmesi ve öğrenme için gerekli olan beceri ve bilgiyi hatırlatması gerektiğini belirtmiştir. Santagata (2004) öğrencinin yanlış yapması ve öğretmenin yanlış döñüt vermesini öğrencinin günlük hayattaki yanlışlarıyla mücadele edebilmeyi öğrendiği bir sosyal ortam olarak nitelendirmektedir. Overall ve Sangster’a (2006) göre öğrencilerin çalışmaları hakkındaki her türlü değerlendirme, kısa bir not, hatta küçük bir gülümseme bile birer geri bildirim olarak öğrencilerin motivasyonunu sağlamada önemli bir rol üstlenebilir. Karaalioğlu’na (1992) göre “Yazma çalışmalarının verimi; özellikle, yapılacak düzeltmelerle sıkı sıkıya ilgilidir. Kompozisyon düzeltimi, oluş hâlindeki kişiliğe en doğru yolu göstermektir” (s. 67). Walberg tarafından yapılan bir çalışmada öğrenci başarısını etkileyen 26 unsur arasında geribildirim üçüncü sırada yer aldığı belirtilmektedir. Öğretim sürecinde verilen geribildirim öğrenci başarısını %50’den %89’a çıkardığı da ifade edilmiştir (Adrienne, 1997). Johnson (2014), bir öğrenme durumunda en az üç geri bildirim kaynağının olduğunu belirtmiştir: Öğrencinin kendisi (bireysel geri bildirim), kullanılan teknoloji(bilgisayar, video, ses kaydı vb.) ve diğer insanlar (öğretmen, grup arkadaşları).

Öğretmen tarafından verilen geri bildirim diğer geri bildirim türlerine göre daha etkili ve daha güvenilir bulunmakta ve öğrencilerin tercih sebebi olmaktadır (Beach ve Friederich, 2006, s. 222-234). Geri bildirimler; belirgin, tanımlayıcı, yargılamayan ve öğrencinin gelişim seviyesine göre değişebilen, dil becerilerine uygun, öğrencinin idrak edebileceği biçimde ve bireysel değerlendirmeye uygun bir yapıda olmalıdır. Öğretmenlerin değerlendirmelerinde eleştirel, aydınlatıcı, samimi, yardımcı ve kendinden emin olmaları öğrencilerin yapılacak değerlendirmeleri daha ciddiye almalarını sağlar. Bir öğrencinin kişiliğine dair olumsuz, basmakalıp yorumlar; öğretmende, öğrencinin yazısına dair önyargılar oluşturabilir. Böyle bir durumun ortaya çıkması hâlinde geri bildirim amacına ulaşamamış olur (Hyland, 1990, s. 255-286). Öğretmen somut ve yansız yorumlarla öğrenciyi doğruya götürecek şekilde dönütlerini vermelidir. Dönüt ve düzeltme işini belli kalıplar, standartlar doğrultusunda yapmalıdır. Çağdaş yaklaşıma dayalı biçimlendirici geribildirimlerde öğretmen rutin olan öğrenci hatalarını direkt olarak hemen düzeltmez. Bunun yerine bu süreçte pek önemli olmayan öğrenci hatalarını görmezlikten gelir. Eğer bu taktik işe yaramazsa öğrencinin hatasını kendisinin düzeltmesi amacıyla yönlendirici sorular sorularak süreç içerisinde uygun geribildirimler verilerek bu hatalar ayıklanmaya çalışılır (Shephard, 2000).

Geri bildirim, öğrenci ve öğretmen arasında sadece bilgi aktarımı sağlamakla kalmaz; sosyal ve duygusal bir iletişim biçimi de geliştirir (Hyland ve Hyland, 2002). Öğretmenin geri bildirim verirken takındığı tutum ve davranışları da dönütün niteliğini etkiler. Değerlendirenin geri bildirim verirken takındığı tutum yapıcı, yansız ve yıkıcı olarak sınıflandırılmıştır (Coşkun ve Tamer, 2015).

a. Yapıcı Geri Bildirim

Nelson ve Schunn'a (2009, s. 375-401) göre yapıcı geri bildirim öğrenciye yazısının iyi taraflarını göstererek onun motivasyonunu artırma çabasıdır. Bu geri bildirim türünde yazının olumlu tarafları vurgulanarak yazıyı daha iyi hale getirmek için nelerin yapılması gerektiği öğrenciyle paylaşılır. Yapıcı geri bildirimlerde öğrencinin kâğıdı eleştirel kıstaslarla ele alınmaz, bu tarz daha ziyade öğrenciye bir cevap niteliğindedir, öğrencinin yazısının okur üzerinde bıraktığı etkiye, yazısının başarısına ve nasıl geliştirilebileceğine değinilir (Hyland, 2003). Övgü ve yergi birlikte kullanılarak yapıcı geri bildirim verilebilir. Yazarın geri bildirim veren kişiyle olumlu bir iletişim kurması sağlanır, böylece

değerlendiren kişi, değerlendirilen kişinin gözünde daha sempatik, daha güvenilir bir hâl alır. Bu da geri bildirimin başarısını artırır (McGrath, Taylor & Pchyl, 2011).

b. Yansız Geri Bildirim

İçinde herhangi bir duygu barındırmadan, objektif bir şekilde yanlışların gösterilmesi, yani durum değerlendirmesi yapılmasıdır. Kelimelerin altı çizilerek, doğrusu direk yazılarak veya kurallar hatırlatılarak yapılabilir.

c. Yıkıcı Geri Bildirim

Yıkıcı geri bildirim ele alınan metni sert ve kışkırtıcı bir şekilde değerlendirmedir (Coşkun ve Tamer, 2015). Bu tür geri bildirimler, öğrencilerin benlik algısına zarar verebilir, doğruluğuna inandıkları hususlarda inançlarını zayıflatabilir ve öğretmenlerine olanguvenlerini zedeleyebilir (Hyland ve Hyland, 2006). Öğrenciler düşünceleriyle birlikte kişiliklerini yargılayan, adeta bir ceza niteliğinde olan, yazı yazma cesaretlerini kırıcı bu tür değerlendirmeleri sevmez (Beach ve Friederich, 2006). Bu nedenle pek kullanılması tavsiye edilmeyen bir geri bildirim türüdür.

Yapılan hata belirgin bir şekilde açıklanarak hatanın anlaşılması sağlanmalıdır. Bu sebeple öğretmenler genel bazı alanlar üzerinde duran, olabildiğince az seviyede işaretleme sembolüyle, değerlendirme yapmalıdır (Hyland, 1990, s. 279-285). Düzeltme işaret, sembol veya cümleleri metin içinde veya metin dışında, metnin sonunda başka bir kâğıda yazılarak yapılabilir. Metin içi ve metin dışı geri bildirim (Coşkun ve Tamer, 2015) aşağıda incelenmiştir.

a. Metin İçi Geri Bildirim

Öğrencinin yazmış olduğu metinle ilgili yapılacak geri dönütlerin metnin üzerine yazılması veya işaretlenmesi şeklindedir. Metin içi geri bildirim kâğıdın boş alanlarında veya metindeki hataların hizasındaki boşluklarda yapılan yüzeysel değerlendirmelerdir (Hyland, 2003). Kâğıdın boş kalan yerleri öğretmenin yazıyla ilgili değerlendirmeler içeren geri bildirim yazmaları için uygun alanlardır (Nelson ve Schunn, 2009). Hyland'a (2003) göre öğrencinin geri bildirimden kastedileni anlaması daha kolay olmasından dolayı metin içi geri bildirimler, metin dışı geri bildirimlerden daha etkilidir. Ancak geri bildirimin metin üzerinde verilmesini olumsuz bulan araştırmacı Nunan (2003)'a göre kâğıttaki dar boşluklar öğretmenlerin uzun değerlendirmeler yapmaları için yeterli değildir. Bu yüzden öğretmenler

geri bildirimlerini boşluklara yerleştirebilmek için öğrencinin pek de faydalanamayacağı sevimsiz, anlaşılması çok zor ifade veya şekiller, soru işareti vb. kullanabilirler. Bu sorunların ortaya çıkarabileceği olumsuzluklardan dolayı geri bildirimin kâğıt üzerindeki boşluklarda yapılmasına gerek yoktur.

b. Metin Dışı Geri Bildirim

Geri bildirim sadece metin içinde yapılan değişikliklerden ibaret değildir (Beach ve Friederich, 2006). Öğretmenler öğrencilerin yazılarına metin dışında da geri bildirimde bulunabilirler (Hyland, 2003). Metnin sonunda boşluğa ya da ayrı bir kâğıda yapılan geri bildirim metin dışı geribildirimdir. Metin dışında yapılan geri bildirimler öğretmenlere öğrencilerin kâğıtlarının sonuna metinle ilgili genel değerlendirmeler yazma, metinle ilgili anahtar noktaları özetleme, geniş çapta sonuç değerlendirmesi yapma gibi imkânlar sunar (Hyland, 2003). Metin içi ve metin dışı geri bildirimin hangisinin daha yararlı olduğu konusunda farklı görüşler mevcuttur. Fakat metin içinde daha çok biçime veya küçük ölçekli sorunlara yönelik özgül geri bildirimler verilmesi uygun iken metin dışında metnin içeriğine ve büyük yapısına yönelik öneriler verilmesi daha uygundur (Coşkun ve Tamer, 2015).

Geri bildirim verilirken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar araştırmacılarca belirlenmiştir (Coulter ve Grossen, 1997; Kırcaali-iftar ve Tekin, 1997; O'Reilly, 1993; Schuster ve Stevens, 1991).

Bunlar;

- 1-Dönütün davranışa ilişkin gözlenebilir ve açık bir şekilde ifade edilmesi gerektiği,
- 2-Dönütün daha etkili olabilmesi için davranış oluştuğu sırada ya da hemen sonrasında verilmesi gerektiği, çünkü dönüt anında verilirse kişi değiştirmesi ya da geliştirmesi gereken şeyi daha iyi anlayacaktır. Kişinin davranışı ile dönüt verme arasındaki zaman arttıkça o dönütten yararlanma düzeyi düşecektir,
- 3-Dönüt sadece üzerinde çalışılan davranış ya da beceriye verilmelidir,
- 4-Doğru davranışlar için verilen onaylama dönütü ile hatalı davranışlar için verilen dönütün birbirini dengeler durumda olmasına dikkat edilmelidir. Her zaman düzeltici dönüt almak kişi için hoş bir durum değildir. Uygulamacı ile kişi arasında olumlu etkileşim kurulmasını

engelleyebilir veya var olan etkileşimi olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle, olumlu ve doğru yapılan davranışlar için de onaylama dönütü verilmesine özen gösterilmelidir.

2.3.1.Geri Bildirim Türleri

Heward (1996) dönütü, doğru tepkiler için olumlu ya da onaylama dönütü; yanlış tepkiler için hata düzeltme ya da düzeltici dönüt olarak iki kategoride incelemektedir. Öğretimde doğru tepkileri övgü ve diğer olumlu pekiştirme türleri izlemelidir. Yanlış tepkiler sistematik olarak düzeltilmelidir. Böylece öğrencinin yanlış tepkide bulunma olasılığı azaltılmış olur (Heward 1996).

Bu geri bildirim kategorilerinin yanında Basitleştirme ve İlişkilendirme ile ilgili dönüt verme türleri de bulunmaktadır. Schimmel (1988) ise geri bildirim türlerini dörde ayırmıştır. Bunlar; doğrulayıcı, düzeltici, tanılayıcı ve açıklayıcı geri bildirimlerdir.

1.Doğrulayıcı geri bildirim

Doğrulayıcı geri bildirimde verilen yanıtlara sağlanan iki farklı yanıt vardır. Birincisi yanıtın doğru olduğunu belirten geri bildirim, ikincisi ise yanıtın yanlış olduğunu belirten geri bildirimdir. Doğru yanıtlar için “doğru yanıt”, “doğru, devam ediniz”, “evet” gibi geri bildirimler sağlanırken yanlış yanıtlar için ise “yanlış yanıt”, “yanlış, yeniden deneyiniz”, “hayır” gibi geri bildirimler sağlanır (Karaman, 2010).

2.Düzeltilici Geri Bildirim

Düzeltilici geri bildirimde öğrencilerin verdiği yanıtlar incelenerek yanıtın yanlış ya da doğru olduğu belirlenir fakat sadece yanlış yanıtlar için geri bildirim sağlanır. Bu geribildirim türünde yanlış yanıt belirtilerek doğru yanıtın ne olduğu açıklanarak yanlış yanıtın düzeltilmesi amaçlanır (Karaman, 2010).

3.Tanılayıcı Geri Bildirim

Tanılayıcı geribildirimde yanlış yanıtların nedenleri araştırılır. Bu geri bildirim türünde, odaklanan en önemli nokta, yanlış yanıtların sebeplerini bularak hataların giderilmesini sağlamaktır (Karaman, 2010). Hata ön plana çıkarılarak öğrenciye bir çözüm önerisi sunulur.

4.Açıklayıcı Geri Bildirim

Güneş (2007)'ye göre öğrencinin verdiği hatalı yanıt için verilen geri bildirimde, çözüm adım adım gösterilir ancak çözümün son adımı verilmez aynı zaman da çözümün açıklanmasından önce ilgili konunun genel bir özeti verilir. Bu da öğrenci için genel bir hatırlatma niteliği taşır. Bu tür geri bildirim hazırlanırken özellikle dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise, yapılan yanlışın tek başına değil, dayandığı bilgi veya inançla birlikte bir bütün olarak ele alınmasının gerekliliğidir (Çalışkan, 1999). Bu sayede öğrencinin daha önceki öğrenmeleriyle bağlantı kurarak doğruyu bulması sağlanır.

Öğretmenler tarafından kullanılan geri bildirim türlerinden biçime yönelik geri bildirim ve içeriğe yönelik geri bildirim şu şekilde açıklanabilir:

a. Biçime Yönelik Geri Bildirim

Hyland'a (2003) göre biçimle ilgili geri bildirim yazının yapısal özelliklerine dair hatalarla ilgili olarak yapılan geri bildirimlerdir. Öğretmen, dil bilgisi kurallarının öğretiminde öğrenci metnindeki hatalar üzerinde yoğunlaşırsa sorunların kaynağına daha rahat inebilir ve o doğrultuda değerlendirmelerde bulunabilir. (Beach ve Friederich, 2006 ; Holt, 1997). Biçimle ilgili hataları incelerken içeriği gözden kaçırmak bütünü kaybetmemize yol açar bu da yazı yazmayı öğrenme konusunda olumsuzluk yaşanmasına sebep olur.

b. İçeriğe Yönelik Geri Bildirim

Metindeki anlatım bozukluğu, kelime tercihleri, metin bağdaşıklığı, tutarlılığı, metin birimlerinin oluşturulması gibi konulardaki öneri ve eleştirilerdir. İçerikle ilgili geri bildirimler ikiye ayrılabilir (Coşkun ve Tamer, 2015):

-Küçük ölçekli yapılarla ilgili geri bildirimler: Bu geri bildirimler, metinde yanlış kelime kullanımı, anlatım bozukluğu, bağdaşıklık sorunları gibi genellikle cümle içinde ve cümleler arasında ortaya çıkan sorunlara ilişkin geri bildirimlerdir.

-Büyük ölçekli yapılarla ilgili geri bildirimler: Bu geri bildirimler, metnin büyük yapısı (metinde konu akışındaki sorunlar, tutarlılık, metin birimlerinin oluşturulması) ile ilgili olan geri bildirimlerdir. Bu tür geri bildirimler, genellikle paragraflar arasındaki ilişkilerde ortaya çıkan sorunlarla ilgilidir.

Öğrencilere gerektiği ölçüde geri bildirim vermek gereklidir. İhtiyacının fazlası verilirse bilgi verimsiz hale gelebilir ve tam anlaşılmayabilir. Geri bildirimin içeriği konusunda

öğretmenler esnek olmalı fazladan bilgilere yer vermemelidirler. Metinde yer alan konunun anlaşılması dilin doğru kullanımıyla mümkündür. Bu yüzden bazı araştırmacılar (Ferris ve Hedgcock, 2005; Hyland, 2003) içerik-biçim ayrımının yanlış sonuçlar doğurabileceğini belirtmişlerdir. Ashwell'e (2000) göre önce anlam, sonra biçim üzerinde durmak yazı çalışmalarının son hâllerinin kalitesinde farklılık oluşturacaktır.

Bir başka dönüt çeşidi ise öğretmenin geri bildirim verirken kullandığı dilin açık veya muğlak olmasıyla ilgili olandır (Coşkun ve Tamer, 2015). Kullanılan dil dönütün yerine ulaşmasını etkiler.

a.Açık Geri Bildirim

Yazıdaki problemin ne olduğunu, yazardan ne istendiğini açık ve net olarak ifade etmektir. Açık geri bildirimde bir hata net olarak karakterize edilir ve yeniden biçimlendirmeye dair açık ipuçları verilir (Rezaei, 2011).

b. Muğlâk Geri Bildirim

İçeriği hatalı, anlamı belirsiz veya birden fazla anlama gelebilecek geri bildirimlerdir (Coşkun ve Tamer, 2015). Geri bildirim verilirken açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmelidir. Geri bildirim ancak açık olarak sunulduğunda ve yazılan yazı ile ilgili açık mesajlar içerdiğinde öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılabilir (Nelson ve Schunn, 2009). Öğrenci geri bildirimini yanlış anlayıp, yanlış yorumlayabilir ve hatasını düzeltmek yerine başka bir hata yapabilir. Ya da anlamadığı için bezginlik ve bıkkınlık duyabilir.

2.3.2.Geribildirim Stratejileri

Geribildirimle ilgili yapılmış çalışmalarda geribildirim stratejileri ve bunların seçimiyle ilgili yapılan öneriler Tablo 1.' de ayrıntılı bir şekilde özetlenmiştir (Brookhart, 2008).

Tablo1.

Geribildirim Stratejileri ve Seçimiyle İlgili Öneriler

Geribildirim stratejileri	Bu şekilde;	İyi geribildirim vermeyle ilgili öneriler
Zamanlama	•Ne zaman •Hangi sıklıkta	•Gerçeklerin bilgisi için hemen geribildirim verin(doğru/yanlış) •Öğrencinin düşünmesi ve işleyişi daha fazla gözden geçirmesi için hafif gecikmiş geribildirim verin •Öğrencilerde bir farklılık oluşturacağı zaman içerisinde geribildirim verin •Bütün ana /temel ödevler için sık sık kullanışlı geribildirim verin
Miktar	•Kaç tane noktayı içeriyor •Yaklaşık her bir nokta ne kadar	•En önemli noktaları belirleyin ve bu noktalarla ilgili geribildirimlere öncelik verin •Temel öğrenme hedefleriyle ilgili noktaları seçin •Öğrencinin gelişim seviyesini dikkate alın
Tarz /Biçim	• Sözlü • Yazılı • Görsel / Uygulamaya dayalı	• Mesaj için en iyi tarzı seçin • Öğrenciye mesajı iletmede bir yorum yeterli olacak mı? Bir görüş ve fikir alışverişi gerekli mi? • İmkân olduğu zaman etkileşimli geribildirim en iyisidir (öğrenciyle konuşmak) • Yazılı ödev veya çalışma yapraklarına yazılı geribildirim verin • Eğer bir şeyin nasıl yapılacağı bir sorun ise veya öğrenci bir örneğe ihtiyaç duyuyor ise gösteriyi kullanın
Dinleyici /Alıcı	• Bireysel • Grup / Sınıf	• Bireysel verilen geribildirim öğrenci için şunu söylesin “<i>öğretmen benim öğrenmeme değer veriyor</i>” • Grup / sınıf geribildirimini sınıfın çoğu ödevdeki veya çalışmadaki bazı kavramları anlayamamış ise faydalı olur, yeniden öğrenme imkânı verir.

(Brookhart, S. (2008). How to give feedback to your students. Alexandria: ASCD).

Geri bildirim stratejilerinin zamanlama, miktar, veriliş biçimi ve verilen kitleye bağlı olarak farklı boyutlarda değiştiği görülmektedir. Bu değişkenler aşağıda ayrıntılı olarak incelenmiştir.

2.3.3.Geri Bildirimin Zamanlaması

Geri bildirimin kime nasıl ve ne zaman yapıldığı geri bildirimin amacına ulaşması için önem taşır. Yapılan araştırmalar, geri bildirimin, zamanlaması açısından anında geri bildirim ve gecikmeli geri bildirim olmak üzere iki farklı türde olduğu göstermektedir.

Anında geri bildirim, öğrencinin bir soruya verdiği yanıtın hemen sonra verilen geri bildirim olarak tanımlanabilir (Dempsey ve Wager, 1988). Daha çok bilgisayar destekli

eğitim ortamlarında verilen bu geri bildirim türünde 10 saniye içinde dönüt verilir. Dönütün verilme süresinin ne kadar önemli olduğu Tandoğan (1998) tarafından da aşağıda açıklanmıştır:

Öğretim etkinliği sonunda öğrencinin başarı durumunun ayrıntılı dökümü ile ilgili kendisine bilgi verilmesi demek olan dönütün ertelenmemesi gereklidir. Ertelenmiş ya da gecikmiş dönüt öğrenci başarısı üzerinde herhangi bir olumlu etkiye sahip olmazken, anında dönüt verilmesinin öğrenci başarısını artırdığı araştırmalarla kanıtlanmıştır. Bu nedenle, öğretmen öğrenciye başarısı konusunda anında dönüt sunmalıdır (Tandoğan, 1998, s. 23).

Gecikmeli geri bildirim, geleneksel anlamda öğrenciye verdiği yanıtı karşılık olarak belirli bir zaman geçtikten sonra sunulan geri bildirim türü olarak tanımlanabilir. Bu süre kimi zaman on saniye olabilirken, kimi zaman bir veya bir kaç hafta olabilir (Karaman, 2010). Bu geri bildirimin olumlu ve olumsuz yanlarının olduğu söylenebilir. Olumlu olarak öğrencinin dönüt verilmesini beklediği süreçte yanlışını öğrenmek için çaba harcaması ve doğruyu kendi çabalarıyla bulması olumlu bir pekiştiredir. Fakat Yılmaz ve Sünböl (2003)'e göre geri bildirimin uzun süre gecikmesi güdülenmenin kuvvetini düşürür ve güdülenme etkisini kaybeder.

2.3.4. Geribildirim Miktarı

Geribildirim verilirken en çok zorlanılan şeylerden biri de ne ölçüde dönüt verilmesi gerektiğidir. İşe yaramayacak genel bilgi olması amacıyla dönüt verilmemelidir.

Hedefe yönelik o an ki durumu içeren dönütler verilmelidir. Geri bildirim verilirken aşağıdaki noktalar dikkate alınırsa daha anlamlı sonuçlar elde edilebilir. Dönüt:

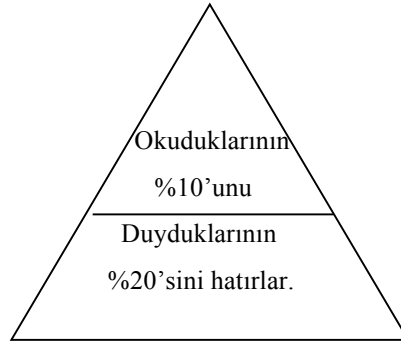
- a) Genelde konu, özelde ise öğrenme hedef veya hedefleri
- b) Bu konular ve hedefler için tipik gelişimsel öğrenme ilerleyişini
- c) Bireysel olarak öğrencileri (Köğce, 2012) hedef almalıdır.

Ek olarak geribildirim miktarıyla ilgili karara varmak için aynı zamanda bu üç maddenin eş zamanlı olarak dikkate alınması gerekir. Dönüt verilirken öğrencilerin bireysel farklılıklarına, ihtiyaçlarına dikkat edilmelidir. Bazı öğrenciler için, bir noktada gelişme için basitçe açıklama almak yeterli olacaktır; fakat diğer öğrenciler daha fazla açıklamaya ihtiyaç

duyabilirler. Öğretmen kendi kendine “Öğrenci öğrenme hedefinin hangi yönleri üzerine erişilebilir çalışmalar yaptı? Öğrenci gelecekteki gelişimi için öğrenme hedeflerinin hangi yönlerinden faydalanacak?” gibi sorular sorarak öğrenci gözünden bir şeyleri görmeye çalışmalıdır (Köğce, 2012).

2.3.5. Geribildirim Veriliş Tarzı/Biçimi

Geri bildirim sözel, yazılı ya da videolu olarak verilebilir. Demirel (2002)’e göre insanlar;



Şekil 2. Duyu organlarına göre kalıcılık oranları piramidinden bir kesit (Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A.)

Şekil 2’den de anlaşılacağı üzere sesli formatta geri bildirim vermek yazılı formatta geri bildirim vermekten daha çok amaca hizmet etmektedir. Jelfs and Whitelock (2000) tarafından yapılan çalışmada sesli geri bildirim kullanılması öğrencilerin hazır bulunuşluk hislerini artırma anlamında önemli bir rol oynadığı ortaya konmuştur. Bu araştırmada öğrencilere hem sesli hem de yazılı dönütler verilmiştir.

Sözlü geri bildirim, öğretmenin öğrencilerin yazdığı metne sözel olarak dönüt vermesi ya da dijital bir ortam üzerinden dönüt vermesi şeklinde olabilir. Sözlü geri bildirim etkileşimli doğal yapısı öğretmene; öğrencilerin kültürel, eğitimsel ve yazılı çeşitli ihtiyaçlarına yanıt verebilme, metinlerdeki anlamın netleştirilmesi, anlam belirsizliklerinin çözülmesi, kâğıdın detaylı bir şekilde değerlendirilmesi için zaman ayırma gibi avantajlar sunar (Hyland, 2003). Bireysel geri bildirimlerin yanı sıra toplu olarak da geri bildirim verilebilir. Öğretmenin bir öğrencinin çalışması hakkında sözlü yorum yapması aynı zamanda diğerlerinin de eksiklerini ve dikkat etmeleri gereken yerleri gösteren bir mesajdır (Overall ve Sangster, 2006). Öğretmen, sözlü geri bildirim verirken açık olmalı, muğlak yorumlar kullanmamalı,

daha belirgin, daha anlaşılır bir düzende oluşturulmuş konuşma dilini kullanmalıdır (Nelson ve Schunn, 2009). Öğrencilerin çekineceği bir ortam yerine rahatlıkla kendini ifade edebileceği soru sorabileceği bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.

Yazılı geri bildirim öğretmenin öğrencinin metninin üzerine onun daha iyi hâle gelebilmesi için yazdığı her şey olabilir. (Hyland ve Hyland, 2001). Kısa işaretlemeler, kullanılan semboller, satır aralarında yapılan düzeltmeler, metin boşluklarına yapılan yorumlar, metin sonuna, arkasına veya başka bir kâğıda metnin daha iyi bir hâle gelebilmesi için yapılan değerlendirmelerin her biri birer yazılı geri bildirim örneğidir (Coşkun ve Tamer, 2015). Yazılı geri bildirimle ilgili yapılan çalışmada Keil ve Jhonson (2002) öğrencilere sınavlar için internet üzerinden verilen geribildirimlerin onların algıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Yazılı geri bildirimlerin rastgele erişim noktası sunması anlamında daha esnek olduğu vurgulanmaktadır. Aynı zamanda yazılı geri bildirimlerin kolay yazılabilir ve paylaşılabilir olduğundan bahsedilmiştir.

Sözel veya yazılı biçimde geribildirim vermekle ilgili kararlar özellikle yaşça küçük öğrenciler için kısmen onların okuma yeteneğine bağlı olmalıdır. Öğretmen yazacağı veya söyleyeceği şeyleri öğrencilerin anlayıp anlayamayacaklarını dikkate almalıdırlar. Eğitim ortamında böyle kararlar almak kısmen de fırsata bağlıdır. Öğrenciyle konuşmak genellikle en iyi olanıdır çünkü konuşarak iletişime geçilebilir. Ancak her şeyi her öğrenciyle konuşmak için zaman bulmak mümkün olmayabilir. Bu yüzden bazı durumlarda öğrencilere yazılı geribildirimler vermek daha kolay ve faydalı olabilir (Köğce, 2012).

2.3.6.Geribildirim Alıcısı

Geri bildirimin alıcısı birey veya bireyler olabilir. Yapılan çalışmanın niteliği dönütün alıcısını da belirler. Bireysel olarak yapılan bir çalışmanın geribildirimi yine bireysel olarak verilmelidir. Çünkü bireysel olarak verilen geribildirim sağlanan bilgiye ek olarak, bireyin kendi gelişimini dikkate aldığınız şeklinde bir duyguyu öğrenciye aktarır. Yani öğrencide “Öğretmen benim yaptığım şeyleri gerçekten dikkate aldı ve okudu.” şeklinde bir duygunun oluşmasını sağlar (Köğce, 2012).

Bazı durumlarda tüm öğrencilere aynı mesaj verilmek istenebilir bu durumda bireylere tek tek mesajın ulaştırılmasının yerine; sınıfa veya gruba geribildirim vermek zaman tasarrufu

sağlar. Dönüt verme işinin mini bir ders halini alması sağlanabilir. Duruma göre bireysel ve grup geri bildirimi birlikte de verilebilir.

2.3.7.Geribildirim Tonu (Sözcük seçimi)

Ton, geribildirim mesajının niteliğine gönderme yapmaktadır. Geri bildirim övgü veya yergi içerebilir. Övgü geri bildirimi, yazıdaki iyi nitelikleri belirtme, olumlu yönleri vurgulamadır. Bu geri bildirim türünde (ister biçimle ister içerikle ilgili olsun) metindeki eksik ya da hatalı kısımlardan bahsedilmez (Coşkun ve Tamer, 2015). Özellikle yazma becerisi zayıf olan öğrencilerin küçük de olsa başarılı çalışmalar çıkardıklarında övülmesi, daha iyi ürünler ortaya koymalarını desteklemek ve öğrencinin kendine olan güvenini arttırmak anlamına gelir (Hyland ve Hyland, 2002). Öğrenciyi motive etmek amacıyla olumlu geri bildirimler verilmelidir. Övgü içeren geri bildirimlerin olumlu olduğu kadar olumsuz etkilerinin de olabileceğiyle ilgili alanyazında söylemler vardır. Hyland ve Hyland’a (2001) göre öğretmen, övgü geri bildirimi kullanırken yerine ve zamanına dikkat etmelidir; çünkü vaktinden önce yapılan ve asılsız olan övgüler öğrencilerin zihinlerini karıştırıp cesaretlerini kırabildiği gibi öğretmenlerin eleştirel güçlerinde yumuşamaya yol açabilir. Övgü geri bildirimlerinin gereken yerde ve zamanda yapılması bu noktada önem taşımaktadır. Tunstall ve Gipps (1996) ilerleme için öneriler yapan betimleyici geribildirim karakterize etmek için “lighting the way forward” ifadesini kullanmışlardır. Yani betimleyici geri bildirim çocukların yollarını aydınlatan bir ışık gibidir. Bu ışık yanlış olanla ilgili yapılması gerekenlere dair öneriler sunmalıdır. Seçilen kelime öğrenciyi rencide etmemeli ve onları kendi öğrenmelerinin aktif temsilcisi yapmalıdır. Seçilen kelimeler öğrenciyi motive eden, kendi gelişimlerini kontrol edebilme hissi veren türden olmalıdır.

Öğrencilere sadece övgüler yağdırmak gelişim sağlamayacağı gibi istenmeyen sonuçlar da doğurabilir. Bu nedenle uygun yer ve zamanda yergi geri bildirimi de kullanılmalıdır. Literatürde üç tür yergi geri bildiriminden söz edilmektedir. Bunlar; Sadece sorunu gösteren geri bildirim, sadece çözümü gösteren geri bildirim, sorunla birlikte çözümü de gösteren geri bildirimdir (Coşkun ve Tamer, 2015).

- *Sadece Sorunu Gösteren Geri Bildirim:* Düzeltme yapmaksızın metindeki hatanın ne olduğunu, ne yapılması gerektiğini yazı veya işaretle belirtmedir. Hataların yerini belirtmeyle öğrencilerden bu hataları kendi kendilerine düzeltmeleri istenmektedir (Ferris

ve Roberts, 2001). Bu sayede yanlışla dikkat çekilir ve yanlış düzeltme işlemi öğrenciye bırakılır. Öğrencinin kendi kendine yanlışlarının düzeltilmesi beklenir. Bu noktada iş öğrencinin bireysel çabasına kaldığı için bireysel yetersizliği olan konuya tam hakim olmayan öğrenci öğretmenin mesajlarını anlamayıp, yanlışını düzeltme konusunda yetersiz kalabilir. Öğretmen öğrencilerin yanlışlarını gösterirken bir dizi sembol kullanır. Bunun dezavantajı ise;

- Problem, cümle sınırlarının ötesinde metnin geneline yönelik olduğunda sorun anlaşılmayabilir.
- Sembollerin anlamları geri bildirimi alan kişi tarafından bilinmiyor olabilir.
- Sembollerin sayısını genişletmek karışıklığa yol açabilir (Coşkun ve Tamer, 2015).

• *Sadece Çözümü Gösteren Geri Bildirim:* Bazen geri bildirimde soruna dair hiçbir açıklama yapılmadan doğrudan çözümü gösterme yoluna başvurulur. Bu tür geri bildirimde, üzerinde durulan problemin giderilmesine dair bir çözüm önerilir (McGrath vd., 2011). Daha çok yazım ve noktalama ile ilgili düzeltmeleri içeren bu tür geri bildirimlerde öğretmen, hatalı gördüğü yerin altını veya üstünü çizebilir, yuvarlak içine alabilir ve hatayı açıklamadan ne yapılması gerektiğini (çözümü) gösterir (Coşkun ve Tamer, 2015).

• *Hem Sorunu Hem de Çözümü Gösteren Geri Bildirim:* Nilson'a (2003) göre bir geri bildirimin sorun ve çözümü içermesi çok yararlıdır. McGrath vd.'ye (2011) göre de geri bildirimin hata ve çözümü içermesi yazar açısından geri bildirimi uygulanabilir kılmaktadır. Geri bildirim türleri birlikte kullanıldığı zaman en çok faydayı getirir. Hiçbir geri bildirim şekli tek başına yararlı olmaz. Öğrenci ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre farklı geribildirim türleri kullanılmalıdır.

2.4.Dil Becerileri

Kapsayıcı bir beceri olan dil becerileri, kendimizi anlatmak, karşıdakini anlamak gibi her gün defalarca yaptığımız tüm faaliyetleri içine alır. Bu sebeple dil becerileri iyi bilinmeli, aktif ve yerinde kullanılmalıdır. Dil becerileri temel olarak iki boyutta incelenir. Bunlardan birincisi anlamaya yönelik becerilerdir. Anlamaya yönelik beceriler, dinleme, okuma ve görsel okuma olarak belirlenmiştir. İkincisi ise anlatmaya yönelik beceriler olup bunlar

konusma, yazma ve görsel sunu olarak belirlenmiştir (Koçak, 2013). Anlatmaya yönelik becerilerden olan yazmanın tanımı şu şekilde verilmiştir:

Yazma, duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir. Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilginin yanında becerileri de gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulamayla kazanılır (Özkara, 2007). Yazma becerisi özellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (MEB, 2004, s. 22).

Yazma aslında bir ihtiyaçtır. İnsanın kendini ifade edebilmesi, birikimlerini geleceğe doğru aktarılabilmesi için bir zorunluluktur. Yazarken okunanlar sindirilir, özümсенir ve yeni özgün bir ürün oluşturulmaya çalışılır. Yazmanın temellerinden biri okumadır. Çok okuyan kişinin kalem de o kadar sağlam olur. Kelimeleri çeşitlenir ve ufku genişler. “Güzel yazmak kabiliyetle ilgili olabilir; ancak iyi ve doğru yazmak, Türkçeyi hatasız kullanmak herkesin yapabileceği bir iştir. Yazma tekniğini, dilin kurallarını bilen ve bu bilgileri sürekli uygulayan herkes, zamanla iyi ve doğru yazma alışkanlığı kazanabilir” (Özbay, 2006, s.180).

2.5.Yazma becerileri

Yazılı anlatım becerisi iletişim araçlarının en etkili olanıdır. Yazı insanlığın belleğidir, yazının düşünceyi bulup saptamada, zenginleştirip boyutlandırmada büyük payı vardır (Özdemir, 1999). Aktaş ve Gündüz (2000)’e göre yazılı anlatım; “Her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, böylece kalıcılığını sağlamaya fırsat veren bir araç” olarak tanımlanır. Bu nedenle yazmak yüzyıllar boyunca önemini hiç yitirmemiştir. Geçmişini bilmek, geleceğe değer katmak için hayata yazarak katkıda bulunmak gerekir.

Öğrencilere okula geldikleri ilk gün itibariyle çizgi çalışmaları ekseninde yazma deneyimleri kazandırılır. Dikte çalışmaları yaptırılarak birinci sınıftan itibaren çocukların Türkçe yazım ve imla kurallarına hâkim olmaları beklenir. İlk okuma yazma çalışmaları Türkçe eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Yazmak kendini anlatmak ve başkalarıyla iletişim kurmak için kullanılan sembollerden oluşur. Yazma, yalnızca bir dil sistemi olmayıp, ileri düzeyde uzun bir metin yazmayı kapsamaktadır (Kellog, 2008).“Yazma becerisi, öğrencilerin gözlem, hayal ve mantığa uygun düşünme gücünü; bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip

düzenleme ve ana dilini kullanma becerisini gösterir” (Akyol, 2000a; Belet, 2008). Bir metin yazabilmek için dilin özelliklerine ve yazma becerilerine sahip olmak gerekir. Okulda ve okul dışındaki hayatta başarılı olabilmek için yazma becerileri yaşamsal önem taşır. Falih Rıfkı Atay’a göre “Düşündüğünü ve duyduğunu karşısındakine derli toplu anlatabilmek, ne bir meslek ne de bir sanattır. Hikâye yazmak bir sanattır. Fakat başından geçeni anlatmak (yazmak) bir sanat değildir” (Karatay, 2013). Buna göre zorunlu eğitim döneminde, verilen yazma eğitiminin temel hedefi, bireyin günlük yaşamında gereksinim duyduğu yazma eylemlerini yapabilmesini sağlayacak beceriler kazanmasıdır. Yazmanın üstün olan taraflarını şu şekilde sıralanmaktadır (Graham ve Harris’den aktaran Arı, 2008):

- Bilginin yazıyla korunması ve iletilmesi mümkündür.
- Yazı, bir konu hakkında bilgiyi daraltmak ve genişletmek için önerilen en ideal araçtır.
- Yazı, zaman ve mekân bakımından birbirlerinden ayrı düşen insanlar arasında iletişimi sağlar.
- İnsanoğlunun; sanat, siyaset, din ile ilgili açıklamalar yapması ve kendisini anlatması için en uygun araç yazıdır.

Yazma çok yönlü bir etkinliktir. Öğrencilerin eleştirel düşünmeleri, düşüncelerini düzgün ve belirli bir sıra düzeni içinde ifade etme becerilerini kazanmaları yazma eğitimi iyi almaları ile doğru orantılıdır (Ungan, 2007). Kendini ifade edebilmek için yazmanın inceliklerinin bilinmesinin yanı sıra kelimelerin doğru yerde ve doğru şekilde kullanılması da önemlidir. Aktaş ve Gündüz (2011)’e göre aynı zamanda kelimeleri yazıya aksettirmek de işin önemli bir bölümünü oluşturur. Öğrendiklerimizi doğru, kolay, pürüzsüz ve inandırıcı bir anlatım tarzı ile yazıya yansıtabilmek için uygulamaya yönelmek şarttır. Kavcar (1983), iyi bir yazı yazmanın temellerini altı noktada ele alır. Bunlar; yazmaya karşı istek ve çaba, cümle bilgisi, noktalama ve yazım kurallarını bilme, okuma, yazıda plan yapma ve yazdıklarını kontrol etmedir.

Öğrencileri yazmaya yönleltmek onların ufuklarını açacak ve akademik başarılarını da etkileyecektir. National Commission on Writing (NCW) 2003’teki raporunda yazma; okuma, aritmetik gibi alanlardan en ihmal edileni olarak değerlendirmektedir. Yazmaya gereken önem ve değerin verilmediğini ayrıca çocukların yazmayı akademik ve mesleki başarı açısından önemli kabul etmediklerinden bahsetmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalar üçüncü

sınıfa kadar okuma başarısında geride kalan öğrencilerin ilerleyen yıllarda akranlarını artık yakalayamadıkları ve aradaki farkın gittikçe açıldığını vurgulamaktadır (Annie E. Casey Foundation, 2010). Bu nedenle yazmadaki olumsuzluklara büyümeden müdahale edilmelidir. Yazma öğretimi sürecinde yaşanan olumsuzluklar veya çevresel etkenler çocuğun yazma becerilerini etkileyebilir. Akyol'a (2000a) göre, yazma becerileri gereken şekilde kazanılmazsa üç temel soruna sebep olur:

1. Yazma aşamasında çocuğun, öğretmen veya ilgili yetişkin tarafından algılanmasına olumsuz etki eder.
2. Harflerin doğru yazılamayışı veya kelime içerisinde yazılmayışları, yazma sürecinin fikir üretme, plânlama vb. unsurları üzerinde olumsuz etki yapar.
3. Yazma yetersizlikleri çocuğun "yazar" olarak gelişimini olumsuz yönde etkiler. Bu sorunlarla karşılaşmamak için yazma becerilerini kazandırma konusunda paydaşların iş birliği içerisinde olması gerekmektedir.

Birçok öğretim modeli öğretmenin yazmayı göstererek ve bir kâtip gibi yazarak öğrenciye tam destek olmasını söylemektedir (Pressley, Mohan, Fingeret, Reffitt ve Raphael-Bogaert, 2007). Yazma becerilerinin öğrenilip içselleştirilmesiyle birlikte estetik eğilimler ortaya çıkar ve özgün eserler ortaya konmaya başlanır. Kendine bir yazma üslubu oluşturarak zihninde canlandırdıklarını, duyumsadıklarını kâğıda döker. Her çocuk bireysel farklılıklarından dolayı kendi üslubunu oluşturur. Kıvrımlarda fazlalık-azlık, harfleri farklı şekillerde birbirine bağlama veya yazı türlerini birbirine karıştırma öğrencinin kişisel üslubuyla ilgilidir. Bu nedenle öğretmen rehber olmalı fakat bir model üzerinde aşırı derecede durmamalıdır (Tebliğler Dergisi'nden aktaran Akyol, 2000b). İçinde bulunulan zaman diliminde öğrencilerin harfleri yazım şekillerine müdahale etmekten çok kelimelerin, cümlelerin tamamını yanlış yazmalarından dolayı sıkıntı yaşanmaktadır.

2.6.Yazma Öğretimi

Yazma öğretiminde geçmişten günümüze pek çok yöntem ve teknik denenmiştir. Geleneksel-beceri öğretimine dayalı öğretim yaklaşımlarından strateji öğretimi ağırlıklı süreç yönelimli öğretim yaklaşımına doğru bir eğilim olduğu görülmektedir.

Geleneksel yolla yapılan öğretim çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları, ne kendileri ne de öğretmenleri tarafından yazma sürecinin belli aşamalarında kontrol edilip değerlendirilmektedir. Yazma sırasında veya sonrasında yazma ürününü düzenleme ve düzeltme çalışmaları yapılmamaktadır. Bu yüzden öğrenciler kendileriyle baş başa bırakılmakta ve öğrenme süreci uzamaktadır. Ayrıca yazma becerilerinin yerine okuma ve anlama becerilerinin üzerine düşülmesi nedeniyle yazma becerileri fazla gelişim gösterememektedir. Yıldız (2008)’e göre; “Yazma çalışmalarında, merkezde daima öğrenci olmalıdır. Öğrenciyi kendi bulunduğu seviyeden kapasitesi algılama-anlama gücü nispetinde yukarılara doğru çağırmak temel anlayış olmalıdır. Her öğrenci çeşitli nedenlerden dolayı farklı yapı ve seviyededir. Dolayısıyla yazma etkinlikleri de öğrenciye göre olmalıdır.”

Graham ve Sandmel (2011) yazma atölyesi ile ilgili yaptıkları metanaliz çalışmasında 1.-12. sınıflar arasındaki deneysel ve yarı-deneysel çalışmaları incelemişlerdir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; süreç temelli yazma öğretiminin genel sınıflarda yazma niteliğini geliştirmekle birlikte yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yazma niteliğini geliştirmediği ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeylerine ve yazma türlerine göre anlamlı bir fark oluşmadığı bulunmuştur. Yazmada süreç yaklaşımı öğrencilerin motivasyonlarını da anlamlı bir düzeyde geliştirmemiştir. Yazma becerisi en iyi yazı yazmakla öğrenilir. Yazma eğitiminin temel ilkesini “yazdırmak” olarak gören Demirel (1999b) , yazma ilkelerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Güzel yazmak, sadece bazı formülleri beceriyle kullanmak değildir. Öğrenciler, konu üzerinde kendi bilgi, yaşantı, deney, izlenim ve duygularını, kendi sözcük dağarcığıyla özgürce bildirmeye yönlendirilmelidir.
2. Öğrencilerin kendi düzeyine uygun duygu, deney, yaşantı ve bilgilerini anlatma olanağı verecek konular seçilmelidir.
3. Öğrenci düzeyleri dikkate alınmalıdır.

4. Yazma becerileri oldukça ağır gelişir. Çünkü çeşitli alıştırmalarla kazanılacak bir beceridir. Zaman ister. Yazma çalışmalarında kolaydan zora, basitten karmaşığa gidilmelidir

5. Derslerdeki yazma çalışmaları, öğrencilerin o türde, ayrıca yapacakları, ödevlerle sonuçlanır. Ödevler öğretmenler tarafından düzeltilmeli ve değerlendirilmelidir. Yazma ile konuşma etkinlikleri arasında ilişki kurulmalıdır. Sınıfta konuşulan bir konu yazma ödevi olarak verilebilir (Demirel, 1999b).

Yazma eğitiminde ve etkinliklerinde disiplinlerarası bir yaklaşım kullanılmalıdır. Yazma becerisi bir sacayağı olarak düşünülürse; okuma, dinleme/izleme, konuşma ve dil bilgisi etkinlikleri de bunun bir parçasıdır. Graham, Gillespie, & McKeown, (2013)' e göre yazma öğretiminin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili üç önemli kaynak vardır. İlk ve en önemli kaynak profesyonel yazarlardan gelen tavsiyelerdir. İkinci önemli kaynak yazma öğretmenlerinden gelen tavsiyelerdir. Öğretmenler sınıflarında etkili bir şekilde kullandıkları yöntemleri tavsiye edebilirler. Üçüncü kaynak ise bilimsel olarak test edilmiş öğretim yöntemleridir. Bu tür uygulamaya dayalı bulgular etkili yazma öğretim metotlarının kullanımı için önemli bir bilgi kaynağıdır (Bkz. Tablo.2).

Tablo 2.

Etkili Bir Yazma Öğretimi İçin Prensipler

Öneri 1	Öğrencilerin yazı yazmaları için günlük zaman ayır.
Öneri 2	Öğrencilere çeşitli amaçlar için yazma sürecini kullanmayı öğret.
Öneri 2a	Öğrencilere yazma sürecini öğret. ☞ Öğrencilere yazma sürecinin çeşitli öğeleri için yazma stratejileri öğret. ☞ Yazma sorumluluğunu kademe kademe öğretmenden öğrenciye bırak. ☞ Öğrencilerin uygun yazma stratejileri seçmeleri ve kullanmaları için rehberlik et. ☞ Öğrencileri yazma sürecinin öğelerini kullanmalarında esnek olmaya cesaretlendir.
Öneri 2b	Öğrencilere çeşitli amaçlar için yazmayı öğret. ☞ Öğrencilerin farklı yazma amaçlarını anlamalarını sağla. ☞ Öğrencilerdeki hedef kitle algısını genişlet. ☞ Öğrencilerin iyi yazıya özenmelerini sağla. ☞ Öğrencilere farklı amaçlar için etkili bir şekilde yazmak için teknikler öğret.
Öneri 3	Öğrencilere akıcı ve okunaklı yazmada, kelimeleri doğru yazmada cümle yapılandırma ve kelime işlemci kullanmada akıcı olmayı öğret. ☞ Küçük yazarlara kalem doğru bir şekilde tutmayı ve akıcı ve etkili bir şekilde harfleri oluşturmayı öğret. ☞ Öğrencilere kelimeleri doğru bir şekilde yazmayı öğret. ☞ Cümleleri akıcı, anlamlı ve üslup kullanarak yapılandırmayı öğret. ☞ Akıcı bir şekilde kelime işlemcileri kullanmayı ve kompozisyon oluşturmayı öğret.
Öneri 4	Katılımcı bir yazar topluluğu oluşturur. ☞ Öğretmen de bu topluluğun bir üyesi olarak yazmalı ve yazılarını paylaşmalıdır. ☞ Öğrencilere yazacağı konu ve türde seçme hakkı tanı. ☞ Öğrencilerin yazar olarak iş birliği içinde çalışmalarını sağla. ☞ Yazma sürecinde geri-dönüt almaları ve vermeleri için fırsat sağla. ☞ Öğrencilerin yazılarını yayınla ve sınıfın ötesinde hedef kitleyi genişlet.

(Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15.)

Yazılı ve sözlü olarak kendini ifade edemeyen, duygu ve düşüncelerini çekinmeden açıklayamayan bireylerin oluşturduğu toplumun uluslararası alanda iletişim

teknolojilerinden yeterince yararlanabilmesi ve gelişmiş ülkelerle yarışabilmesi pek mümkün görülmemektedir.

4. sınıf öğrencileri Piaget'in Somut İşlemler döneminde oldukları için soyut kavramları mecaz anlamları bazı atasözü ve deyimleri anlayamamaktadırlar. Bu nedenle onlara bir yazı çalışması yaptırılacağı zaman kendi hayatlarından örnekler verebilecekleri ya da yaşadıkları, gördükleri konular üzerinden bir şeyler yazabilecekleri konular belirlemek daha yararlı olacaktır. Öğretmen yazmaya karşı öğrenciyi yüreklendirmeli, güdülemeli öğrenciye çalışma sırasında ve sonrasında dönütler vermelidir.

Öğretmen öğrencileri “bir sistem içinde ve kendi seçeceği konularda ne kadar çok konuşturun, yazdırırsa ve bu etkinlikler üzerinde ne kadar çok düşündürür” ise o kadar başarılı sonuçlar elde eder. Buna karşın genel ağ (İnternet), elektronik posta, sanal sohbet, cep telefonu gibi iletişim araçlarının yazılı anlatımı önemli derecede tehdit ettiği ve elektronik roman ve hikâye yazma geleneğinin yaygınlaştığı bir ortamda günümüzde özel mektup türü dahi neredeyse ortadan kalkmak üzere olup öğrencileri mevcut iletişim ortamında uyarmaya yönelik yazılı araç ve gereçler de önemli derecede azalmış bulunmaktadır (Küçük, 2003).

Öğretmen, sınıf içerisinde aktif bir öğrenme ve düşünme ortamının oluşması ve öğrenciyi zihinsel olarak etkin kılabilmek için sorulardan yararlanma yoluna gitmelidir (Açıkgöz, 2005, s. 249). Kısakürek ve arkadaşlarına göre (1988) öğrenci böylece analitik düşünmeyi öğrenmeye, güdülenmekte, kavramların farkına varmakta, yeni değer ve tutumlara karşı cesaret geliştirmekte, kendini yazılı olarak özgürce ifade edebilmekte ve sonuçların nedenlerini kolayca açıklayabilmektedir. Sorulan sorular yardımıyla öğrenci kendi duygu ve düşüncelerini dile getirme fırsatı bulacak ve Bloom'un Taksonomisi'ne göre değerlendirme basamağına ulaşmış olacaktır. 5N1K (Nerede?, Niçin?, Nasıl?, Ne zaman?, Neden? ve Kim?) gibi yöntemlerin ders kitaplarında yer alması sayesinde soru sorma işi sistematik hale gelmiştir. Yazı yazmanın son aşamasında ise öğrencinin zihinsel olarak sentez basamağına ulaşması gerekir.

2.7.Yazmada Motivasyon

Son yapılan çalışmalarla yazma tutumları (Kear, Coffman, McKenna ve Ambrosio, 2000), yazma öz-yeterliği (Bottomley, Henk ve Melnick, 1997; Pajares ve Valiente, 1997), ilgi

(Hidi ve Anderson, 1992) ve yazma eğilimi (Unal, 2010) ile yazma performansı arasındaki ilişkiler ortaya konmaya çalışılmaktadır. Yazmanın gelişimi ve motivasyon arasındaki ilişkilere yönelik yapılan çalışmalarda en dikkat çekici boyutun yazma öz-yeterliği olduğu görülmektedir. Öz-yeterlik bireyin verilen bir görevi başarıp başaramayacağına ilişkin inancıdır (Bandura, 1997). Yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler bir göreve katılmaya, sıkı çalışmaya ve verilen görevlerde uzun süre uğraşmaya eğilimlidirler ve zorluklarla karşılaştıklarında düşük öz-yeterliğe sahip bireylere göre daha az olumsuz tepki göstermektedirler (Hidi ve Boscolo, 2006). Araştırmalarda öz-yeterlik ve yazma başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Günümüzde çocukların yazma öz-yeterliği kazanamadığı ve bu sebepten ötürü yazmada motivasyon düşüklüğü yaşıyıp, yazma başarısını negatif yönde ivmelendirdikleri görülmüştür. Çocukların motivasyon eksikliği ve yazmaya karşı isteksiz tutumları sonucunda ise kısaltmalar kullanarak yazma kendini daha az kelimeyle ifade etmeye çalışma gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Öncelikle motivasyonla ilgili sıkıntılar çözülmeli ve daha sonra da yanlışların devam edip etmediği incelenmelidir. Eğitimciler öğrenci motivasyonunu sağlamak için öğrenme koşulları oluşturmalıdır (Coulton, 2011). Öğretmen öğrenciyi öğrenmeye güdüleyerek ve öğrenme ortamını hazırlayarak motivasyon kaynağı olmalıdır. Yazma motivasyonunu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Hidi ve Boscolo (2006), yazma motivasyonunu etkileyen faktörleri şöyle sıralamıştır: Yazmak için istekli olmak, konuya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmak, yazma konusunun karmaşık olmaması, yazıya yönelik geribildirimim hemen yapılması ve yazmayı gerçekleştirirken sürekli çaba gösterebilmek. Mata (2011) yaptığı araştırmaya göre kız öğrenciler yazmaya daha motivedir. Parajers ve Valiante (1997) yaptığı araştırmalarda kız ve erkek öğrencilerin yazma performansları arasında fark bulamamış fakat kız öğrencilerin öz-yeterliliklerinin daha yüksek çıktığını, kızların daha yararlı yazdığını ve kız öğrencilerin yazma korkusunun erkek öğrencilere göre daha düşük olduğunu belirtmiştir. Görüldüğü üzere yazma becerilerini kazanmada ve kullanmada cinsiyet, motivasyon, öğretim yöntem teknikleri ve çevresel faktörler etkilidir.

2.8.Yazı Türleri

Yazı türleri 3 ana grupta incelenebilir. İlk grup yazınsal türlerden olan; öykü, roman, şiir, masal, fabl ve tiyatrodur. İkincisi öğretici, bilgilendirici ve ikna edici türlerden olan; deneme, fıkra, makale, röportaj, eleştiri ve sohbetir. Son grup ise bu araştırmada da kullanılan gerçek yaşamdan söz eden türlerden olan; günlük, gezi yazısı, biyografi, anı, mektup ve söylevdir. 4.sınıf Türkçe kazanımlarında da yer alan; Öğretici metinlerden biri olan gerçek yaşamı konu alan metinler bu araştırma kapsamında ele alınmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları, şahit oldukları, etkilendikleri olayları yazmaları istenmiştir. Öğrencilere böyle bir yazma görevi verilmesinin sebebi, yaşanmış olayın bellekte belirli bir düzende bulunacağı ve yazı planının kolay yapılacağı düşünülmesidir. Kullanılan yazı türleri aşağıda sıralanmıştır.

2.8.1.Mektup

Bir haberi, isteği, dileği veya duyguyu bir başkasına iletme için yazılmış yazıya mektup denir. Mektup haberleşme araçlarının en eskisidir. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte haberleşme araçları da farklılıklar göstermiştir.

Özellikleri:

Bir edebiyat türü olarak mektup günümüzde, iletişimdeki hızlı teknik gelişmelere karşın kişinin iç dünyasını yansıtmaya ve düşüncelerin paylaşımı nedeniyle yerini korumaktadır. Mektup türü dört ana gruba ayrılır (Bülbül, 2000).

1. Özel mektuplar
2. Edebî mektuplar
3. İş mektupları
4. Resmî mektuplar

2.8.2.Günlük (Günce)

Duygu, düşünce ve gözlemlerin günü gününe yazıldığı yazılardır (Bülbül, 2000). Kişiyi özel olarak o an hissedilenlerin içtenlikle yazıya aktarılması yoluyla oluşturulur.

2.8.3. Anı (Hatıra)

Bizzat yaşanan ya da tanık olunan olay ve durumların anlatıldığı yazı türüne anı (hatıra) denir. Anılar gerçek olaylara dayalı olarak o durumu yaşayan kişi ve ya yakını tarafından yazılır.

Özellikleri:

-Yaşanmış olayları konu alır.

-Anı yazıları öğretici ve bilgi vericidir.

-Anılar siyasi, edebî, askerî ve sosyal içerik taşıyabilir (Bülbül, 2000).

Anıya benzeyen yazı türleri arasında günlük, otobiyografi, gezi yazısı bulunmaktadır. Günlük ile anı arasındaki fark ise; günlükler olay yaşandığı gün yazılır, anı geçmişteki olayların kaleme alınmasıdır.

2.8.4. Gezi Yazısı (Seyahatname)

Bir kişinin gezip gördüğü yerlerden edindiği izlenimleri, bilgileri aktardığı yazılara gezi yazısı denir. Gezi yazıları; tarih, coğrafya, toplum bilimi, hukuk, folklor için de bilgi kaynağıdır. Ünlü gezginlerin seyahatnameleri, insanlar ve ülkeler hakkında önemli bilgiler verirler.

Özellikleri:

-Gezi yazıları gerçek yer ve kişileri anlatırken sıradan kelimelerle değil ilgi çekici bir şekilde anlaşılır ve akıcı bir dil kullanarak yaşananlar olduğu şekliyle anlatılır.

2.8.5. İkna Edici Tür

Karşıdakini ikna etmek üzerine kurulmuş bir yazı türüdür. Yazıda çeşitli fikirler ortaya atılarak ikna edilmeye, fikir veya tutum oluşturulmaya ya da değiştirilmeye çalışılır. Yazar kendi görüş ve düşüncelerine göre bir fikir ortaya atar ve destekler. İkna edici metinler; giriş, önerme, ana argümanlar, sonuç/karar ana birimlerinden oluşur. Yardımcı birimleri ise Karşı önerme ve yardımcı argümanlardır (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014). İkna edici metinlerin sahip olması gereken özellikler şunlardır:

-İkna edici metin mizah ve hiciv içermelidir.

-Orijinal bir yazma çalışması olmalıdır.

-Doğrudan alıntılar %30'dan fazla olmamalıdır (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014).

2.9.Yazma Becerisini Geliştirme Yöntem ve Teknikleri

Yazma stratejileri, yazarların yazma sürecinde karşılaştıkları problemleri çözmek ve yazılarını daha iyi hâle getirmek amacıyla bilinçli bir şekilde ve çaba göstererek kullandıkları stratejik davranışlar olarak adlandırılırken, yazma becerileri ise yazarların metni yapılandırırken otomatik ve bilinçsiz bir şekilde kullandıkları bilgi işleme teknikleridir (Tompkins, 2008; Willingham, 1998). Yazıların niteliğini geliştirmede önemli rol oynayan yazma becerileri şunlardır: el yazısı, kelimeleri doğru yazma, cümle yapılandırma, dil bilgisi, noktalama ve büyük harf-küçük harf, dil becerileri, kaynakça kullanma becerileri (reference skills) ve bilgisayar becerileri (Graham, 2006; Tompkins, 2008).

Yazma becerisinin hem kendi yapısından kaynaklanan “içsel” karmaşık bir süreç olması hem de uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıfların öğrenci yoğunluğu veya öğretmenden kaynaklanan “dışsal” sorunlar sebebiyle diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği veya yeteri kadar geliştirilemediği söylenebilir (Karatay, 2013). Yazma becerisi diğer dil becerileriyle belli bir düzen içinde ilişki kurularak geliştirilebilir. Graham (2006)’a göre yazarların stratejik ve öz-düzenleyici davranışları, motivasyonları, bilgileri ve becerilerindeki değişimler yazmanın gelişiminde tetikleyici bir role sahiptir. Yazma süreci ve yazmanın gelişimi üzerine ortaya atılan çeşitli teoriler ve modeller iyi bir yazma sürecinin öz-yönetimli bir süreç olduğunu ve uzman yazarların kompozisyon sürecine yardımcı olması için çeşitli yazma stratejileri kullandığını ileri sürmektedir (Graham, 2006). Öğrenildiği halde kullanılmayan ve beceriye dönüştürülmeyen dil bilgileri zamanla unutulur. Çünkü dil, kullanıldıkça gelişen bir yapıya sahiptir. Bu nedenle, dil becerileri ile ilgili davranışların kalıcılığı sürekli bir çabayı gerektirir (Koçak, 2005). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde amaç, öğrencileri yazmaya karşı güdülenmiş, kendi kendilerini değerlendirebilen ve gerekli düzeltmeleri bağımsız olarak yapabilen bireyler yetiştirmektir. Öğrenciler, kendilerini yazılı olarak anlatabilmenin, yazı yazmanın herkeste var olmayan sadece bazı kişilere özgü bir yetenek olmadığına; yazma deneyimleri, çalışmaları ile geliştirilebilen bir beceri olduğuna ikna edilmelidirler. Çünkü dil; diğer canlılardan farklı olarak insana yaratılış itibarıyla doğuştan

gelen bir yetenektir. Bu yeteneğin okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi herhangi bir alanının veya bütün alanlarının etkin kullanılabilmesi için geliştirilmesi, eğitilmesi gerekir (Karatay, 2013). Saddler ve Graham (2007) yaptıkları çalışmada, yüksek yazma becerisine sahip öğrencilerin düşük yazma becerisine sahip akranlarına göre yazma hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukları, taslak oluşturma, hazırlık ve düzenleme gibi döngüsel süreçlerle ilgili daha fazla bilgiye sahip oldukları ve daha fazla yardım arama davranışı gösterdikleri görülmüştür.

Özbay (2006) yazılı anlatım becerisini geliştirmek için: not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, duyulardan hareketle yazma, grup olarak yazma ve eleştirel yazma gibi yöntem ve tekniklerinden yararlanılabileceğini belirtmiştir.

Eleştirel yazmada öğrencilerin herhangi bir durum ve olaya tarafsız bakabilmesi ve onu olumlu ve olumsuz yanlarıyla görüp değerlendirmesi amaçlanır. Herhangi bir olay sınıfın gündemine alınarak tartışılır. Öğrenciler konu hakkındaki düşüncelerini olumlu ve olumsuz yönleriyle ve tarafsız bir şekilde anlatır (MEB, 2005, s. 180).

Yazma becerileri kazandırılırken öğrencilerin istek ve ihtiyaçları, düzeyleri dikkate alınmalıdır. Öğretmenler sabırlı olmalı bol bol tekrar ve çeşitlendirilmiş etkinlikler yapmalıdır. Sadece Türkçe dersini yazma için kullanmayıp tüm derslere yaymalı disiplinlerarası yaklaşım uygulamalıdır. Öğrenciler fiziksel ve psikolojik açıdan yazmaya hazır ve motivasyonları yüksek olmalıdır. Bu araştırmada yazmadaki biçimsel yanlışlar ağırlıklı olarak ele alınacaktır fakat biçim önemli olduğu kadar içeriğe de dikkat edilmeli ve farklı türlerde metinler yazdırılmalıdır. Yazma eğitimi sadece okuldaki çalışmalarla sınırlı kalmamalı, öğrencilerin okul dışında da yazma alışkanlığı kazanmaları sağlanmalıdır (Coşkun, 2007).

Leibnitz, yazı dilinin önemini şöyle özetlemektedir, “Bana güzel bir alfabe verin, size güzel bir lisan ve o kuvvet ile güzel bir millet yapayım.” Bu sözüyle Leibnitz, bireylere millet olma şuuru veren temel unsurun dil olduğunu, dilin de ancak yazıyla işlevsellik kazandığını vurgulamaktadır (Kardaş, 2013). Bu nedenle eğitim kurumlarında yazılı anlatım (kompozisyon) etkinliklerine özel bir önem verilmesi gerektiği açıktır. Yazma becerisi öğrencinin öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma duyguları aktarma gibi becerilerine

de doğrudan katkı sağlamaktadır. Zihinsel süreçlerin harekete geçirilmesini, düzenlenmesini, cümlelere aktarılmasını, böylece iletişim kurulmasını kolaylaştırır. Yazma, düşüncelerin kâğıt üzerine dökülerek somutlaştırılmasını ve daha etkili hâle getirilebilmesi için işlenmesine olanak sağlar (Kardaş, 2013).

Başarılı bir yazma çalışmasının aşamaları Karatay (2011a, s. 24) tarafından; konunun seçilmesi ve sınırlandırılması, konunun nasıl ele alınacağını tasarlanması, konu hakkında söyleneceklerin belirlenmesi ve gerekli araştırmaların yapılması, yazılı anlatım planının yapılarak düşüncelerin anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde yazılması ve yazının değerlendirilmesi gibi karmaşık ve çaba gerektiren bir süreç olarak ifade edilmektedir.

2.10.Yazma Becerisi Değerlendirme

Yazma sürecinin düzeltme aşamasında yazı, düşünce ve olayların açık ve tutarlı biçimde ortaya konulması, cümle ve paragrafların mantıksal bir bütünlük taşıması, düşüncelerin geliştirilmesi, metnin ikna edicilik düzeyi, yazım, noktalama, okunaklılık gibi birçok açıdan değerlendirilebilir (Coşkun, 2007, s. 67; Karatay, 2011b, s. 37). Öğretmenler, öğrenci metinlerini sadece not vermek için değil, yazma becerilerindeki sorunlarını tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için de değerlendirmelidir (Coşkun, 2007, s. 53). Öğrenciyi cesaretlendirmek ve güdülemek için düzeltmeler yapılmalıdır.

Aktaş ve Gündüz (2011, s.106-107) öğrenci yazılarının öğretmen tarafından inceleme ve değerlendirme olmak üzere iki yönden incelendiğini, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için yazma çalışmalarının yapılması kadar bu çalışmaların öğretmen tarafından incelenip değerlendirildikten sonra öğrenciye yanlışlarının gösterilmesi gerektiğini çünkü öğrencinin ancak göreceği tepkiye göre kendisini yetiştirebileceğini, hatalarını asgari ölçüye indirilebileceğini açıklamaktadır. Düzeltme işinin kolay olmadığını öğrenci çalışmalarını incelemenin kolaylaşması için önce çalışma taslak halindeyken öğrencinin kendi çalışmasını incelemesini ardından yazısını düzelttikten sonra yanındaki arkadaşına ya da küme arkadaşına inceletmesiyle düzeltme işinin daha da kolaylaşacağını belirtmiştir. Böylelikle öğretmene sunulan çalışmalar tekrar incelenip öğrenciye yanlışlarını görmeleri için dağıtılmalıdır. Öğretmenin yazıları değerlendirirken eğitim sürecinin ilk kademesinde biçimsel planlamaya önem verirken, sınıf seviyeleri yükseldikçe bu ağırlığın içerik planlamasına kayacağını da söylemektedir.

Öğretmenin yanlış düzeltmek yerine, yanlışın altını çizmesi, yanlışın adını, niteliğini, çeşidini açıkça sol boşluğa yazması; düzeltme işini öğrencinin kendisine bırakmasıdır. Uyarıları yazı ile ifade etmek zaman alacağı için, uyarılar kısaltma işaretleri ya da öğrencilerin de kolayca anlayabilecekleri simgelerle gösterilmeli, ödevlerle ilgili genel kanaatleri ödevin üzerine yazılmalıdır. Bu yazı daha çok yüreklendirici mahiyette olmalıdır (Aktaş ve Gündüz, 2011, s.107-108).

Bu aşamada dikte çalışmalarının yapılması öğrencilerin yazma gelişimi için verimli olacaktır. Dikte çalışması sırasında öğretmenin düzeltme için kullandığı sembol ve simgeler öğrencinin anlayacağı ortak bir dil kullanılarak oluşturulmuş olmalıdır. Aşağıda bir yazılı çalışmayı iç ve dış yapı bakımından incelerken kullanılabilecek işaretler ve kısaltmalar mevcuttur.

1.Dış Yapı Yönünden Yanlış Belirten İşaretler

pl.y.d. :Plan yeterli değil.

/p. :Buradan paragraf yapınız.^

>< :Sözcüğü buradan ayırınız.

<> :Sözcüğü buradan bitştiriniz.

√ :Buraya konulan noktalama işaretlerinin kalkması gerek.

Öğrencinin yazısı okunaklı ve güzel değilse bu da kısa sözlerle açıklanmalıdır.

2.İç Yapı Yönünden Yanlışları Belirtme Yolları

Özellikle Türkçe derslerinde uygulanan bir yöntemdir.

A.d.(Açık değil.) : Düşünce açık seçik değil.

C.bzk.(Cümle bozuk.) : Cümle, dilbilgisi yönünden bozuk. Düzeltmesi gerekir.

C.krk.(Cümle karışık.) : Cümlelerin, söz dizimi yönünden yeniden düzenlenmesi gerekir.

C.trz.(Cümle tutarsızlığı):Mantık açısından birbirine bağlanamamış söz ya da cümle.

B.sa.(Baştan savma.) :Gerekli özenle yapılmamış anlatım.

Bey.s.(Beylik söz) :Herkesin bildiği , her yerde söylenen söz.

Boş s.(Boş söz) :Neyi anlatmak istediği belli olmayan söz.

Blz.(Belirsiz) :Ne olduğu belli olmayan söz, düşünce.

Ç.(Çelişki) :Yazıda ileri sürülen görüşlerle bağdaşmayan, söz cümle paragraf.

Ab.a.(Abartmalı anlatım) :Bir şeyi olduğundan fazla gösteren,ölçüyü aşan söz ya da anlatım.

K.a.(Kapalı anlatım) : Bir düşünceyi, gözlemi, anlaşılmaz duruma getiren anlatım.

Ku.a.(Kuru anlatım) :Etki bırakmayan,sıradan bir anlatım.

Gz.(Gereksiz) : Burada gerekmeyen sözcük, cümle ya da benzetme.

Sb.a.(Senli-benli anlatım) :Ciddiyetle bağdaşmayan, söz , anlatım.

T.(Tekrar) :Anlatımda tekrar edilen sözcük ya da düşünce.

T.d.(Türkçe değil) :Türkçesinin kullanılması gereken sözcük.

Y.y. (Yazım yanlış) : Yazım kılavuzuna göre yazılmayan sözcük

Ye.d. (Yerinde değil) : Yerinde olmayan söz,deyim,düşünce,benzetme,anlatım.

Yu.s.(Yuvarlak söz) : Her yöne çekilebilecek,anlatıma katkısı olmayan söz (Kavcar, Oğuzkan, Sever, t.y, s.109).

Ülkelere göre bu sembol ve işaretlerin anlamı farklılaşmakla birlikte akademik anlamda literatürde genel bir kullanım da söz konusudur.

Öğretim sürecindeki işlevleri bakımından değerlendirme üç şekilde gerçekleşmektedir (Bulunuz ve Bulunuz, 2013; Tan, 2010):

a) Tanılayıcı Değerlendirme: Öğretim sürecinin başında öğrencilerin ön koşul niteliğindeki becerilere sahip olma düzeylerini, yanlışlarını, eksiklerini, kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla yapılan değerlendirmedir (Bulunuz ve Bulunuz, 2013; Tan, 2010). Bu tür değerlendirmelerde ulaşılan sonuçlar eğitim öğretim sürecinin planlanmasına katkı sağlar (Demirel, 2002).

b) Biçimlendirici Değerlendirme: İpucu, pekiştireç, geri bildirim, düzeltme gibi teknikler kullanılarak öğrenciyle etkileşimin gerçekleştiği, not verme amacının güdülmeyip öğretim sürecinin bir parçası olarak görülen değerlendirme türüdür (Demirel, 2002; Keeley, 2008; Senemoğlu, 2002). Süreç içinde oluşan yanlışlıkları düzeltmek için kullanılır. Biçimlendirici değerlendirmenin eğitimde şimdiye kadar gerçekleştirilen reformlar içerisinde öğrenci başarısını en fazla etkileyen yenilik olduğu ifade edilmektedir. Özellikle, başarı düzeyi

normalden düşük olan öğrencilerde bu etkinin daha büyük olduğu bildirilmektedir (Black ve Wiliam, 1998).

c) Düzey (Başarı) Belirleyici Değerlendirme: Öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin kazanmış olduğu bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri belirlemek ve başarılarını not vererek ölçmek amacıyla, genellikle ünite veya dönem sonunda yapılan sınavlarla gerçekleştirilen değerlendirme türüdür (Balta ve Türel, 2013; Demirel, 2002). Öğrenci başarısı nicelik olarak değerlendirilir ve sıralanır.

Süreç odaklı yazma eğitiminde yukarıda sıralanan değerlendirme biçimlerinden özellikle biçimlendirici değerlendirme önemli hâle gelmektedir. Öğretmenler verecekleri geri bildirimlerle öğrencilerin yazma hatalarını ve sorunlarını gidermeye yönelik çalışmalar yapabilir, süreç içerisinde becerilerinin gelişmesini sağlayabilir (Coşkun ve Tamer, 2015).

Yapılan değerlendirmeler ışığında yazılı anlatım etkinliğini şu aşamalarla özetlemek mümkündür:

- a. Bir konuyu seçme,
- b. Konuyu sınırlandırma,
- c. Konuyu belirli bir amaca bağlama,
- d. Bilgi toplama,
- e. Planlama,
- f. Uygun kelimeler seçme,
- g. Bunları doğru cümlelere dönüştürme,
- h. Doğru cümlelerle sağlam paragraflar kurma,
- i. Kelimeleri doğru yazma,
- j. Noktalama işaretlerini yerinde kullanma,
- k. Yazım kurallarına uygun yazma,
- l. Kağıdın şekil yapısıyla ilgili kuralları uygulama,
- m. Planı yazıya dönüştürme (Temizkan: 2003, s. 11).

Yazma işlemini gerçekleştirmek için yazmaya başlamadan önce yazarken ve yazma işi bittikten sonra bu basamaklar uygulanır. İlk basamak plandır.

Plan; Kavcar, Oğuzkan & Aksoy’a (2004, s. 20) göre plan herhangi bir konuda öne sürülecek düşüncelerin, olayların ve duyguların mantık sırasına göre düzene konulmasıdır. Plan, giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşur. Girişte ön bilgilendirme yapılır. Anlatılacak olaya giriş niteliğinde cümleler serimlenir. Gelişme kısmında olaylar karmaşıklaşır. Okuyucunun merakla çözmeye çalıştığı olay zincirlerinden oluşur. Sonuç kısmında ise olaylar çözümlenir. Okuyucunun merakı giderilir. Yazılı anlatımda plan yapmanın faydaları ise şöyle sıralanabilir:

1. Yazının kolay anlaşılmasını sağlar.
2. Yazıyı doldurma ve boş sözlerden ve bizi, konu dışına çıkmaktan kurtarır.
3. Duygu ve fikirlerimizi en uygun kelime ve deyimlerle anlatmamıza yarar.
4. Hayallerimizi ve düşüncelerimizi konu ile ilgili olarak ölçülü şekilde anlatmamıza yardım eder.
5. Düzenli yazacak kişiyi, karasızlık ve zaman kaybından kurtarır.
6. Konuda birliği kurar.
7. Sonuç olarak da yazarın, yazma isini zevk duyarak yapmasını sağlar (Par, 1997, s. 16; Kantemir, 1991, s. 154).

Başlık; Aktaş ve Gündüz (2002)’e göre “Kısa tanımıyla başlık, yazının adıdır” (s. 69). Başlık; kısa ve ilgi çekici olmalı, konuyu yansıtmalı ve orijinal kelimelerden oluşmalıdır.

Kelime; Duygu, düşünce istek ve temenniler kelimeler sayesinde ortaya çıkar. Kelimeler doğru anlamında ve yerinde kullanılırsa cümlenin, paragrafın ve dolayısıyla yazının etkileyiciliği artar ve anlamlılığı yükselir. Kelimelerin doğru öğretilmesinde sözlükler çok önemlidir. Tekşan’a (2001, s. 38) göre ayrıca şu sözlükler de sınıf kitaplığında bulundurulmalıdır.

- Eş Anlamli Kelimeler Sözlüğü
- Zıt Anlamli Kelimeler Sözlüğü
- Kavramlar (Terimler) Sözlüğü
- Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü

Kelimelerin doğru öğretilmesinde başvurulacak kaynaklardan birisi de imla kılavuzudur. İmla kılavuzu kelimelerin doğru yazılış şekillerini öğrencilere göstermesi bakımından önemlidir. Öğretmenin sözlük ve imla kılavuzunu öğrencilere kullanma alışkanlığı kazandırması hem kelimelerin anlamlarının doğru öğrenilmesi hem de doğru yazılması açısından önemlidir (Büyükkız, 2007).

Karahan'a (2006) göre cümle, "bir düşüncüyü, bir duyguyu, bir durumu, bir olayı yargı bildirerek anlatan kelime veya kelime dizisidir" (s. 9). İyi cümleler kurabilmek için kelimelerin iyi seçilmesi gerekmektedir. Kelimeleri açık, anlaşılır, yerinde ve anlamına uygun kullanarak cümle kurulmalıdır. Cümlenin sahip olması gereken özellikleri Büyükkız (2007) şöyle açıklamıştır;

1. Doğruluk: Cümlenin dilbilgisi kurallarına uygunluk arz etmesidir. Cümlenin içinde barındırdığı tüm unsurlar yerli yerinde kullanılmalıdır.
2. Duruluk: Anlatmak istediğimiz duygu ve düşüncelerimizi az kelimeyle ve açık bir şekilde ifade edebilmektir. Anlatımın akışını bozacak gereksiz tekrarlardan kaçınmalı, olabildiğince kısa cümleler kurulmalıdır.
3. Açıklık: Anlatılmak istenen düşünce okuyanlar tarafından kolayca anlaşılır nitelikte olmalıdır. Cümlede ne anlatılmak isteniyorsa okuyucunun da onu anlamasıdır.
4. Sadelik (Yalınlık): Cümle içinde kelimelerin mümkün olduğunca temel anlamlarıyla kullanılması, bilinmeyen kelimelere yer verilmemesi, aşırıya kaçan söz sanatlarından uzak durulmasıdır.
5. Akıcılık: Kullandığımız kelimelerin anlatmak istediğimizi anlatacak kelimeler olması ve cümlenin bir ahenk içerisinde okuyucuda istek uyandırması gerekir.
6. Birlik: Anlatımda kullandığımız cümlelerin kendi içinde tutarlı olmasıdır. Anlatılan fikirlerin birbirini tutması demektir (Büyükkız, 2007).

Paragraf; TDK (2005)'ya göre "Düz yazıların kendi içinde satır başlarıyla ayrıldıkları bölümler" dir (s. 1572). Paragraflar kendi içinde bir bütünlük arz etmeli her paragraf tek bir olaydan veya düşünceden bahsediyor olmalıdır. Paragrafta ana fikir olan bir cümle vardır. Diğer cümleler bu cümleyle ilişkili olarak onun etrafında hareket eder. Kaliteli yazılar için sağlam cümleler ve sağlam paragraflar önemlidir.

Yazım (İmla), Calp'e (2005, s. 142) göre imla bir dildeki seslerin belirlenen şekillerdeki harflerle ve daha sonra da hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin kurallara uygun şekilde yazılmasıdır. İmla dış yapının bir parçasıdır. Yazının daha doğru ve açık biçimde anlaşılması isteniyorsa yazım kurallarına dikkat edilmelidir. Kullanılan eklerin, kelimelerin, özel isimlerin, kısaltmaların, yer adlarının vb. yazımı imla kılavuzunda açıkça yer almaktadır.

Noktalama, “Noktalama yazının doğru ve açık bir şekilde anlaşılması için gerekli yerlere bazı işaretlerin konmasıdır. Duygu, düşünce ve istekler sözle anlatılırken jest, mimik, ezgi, vurgu gibi yardımcı unsurlardan faydalanılır. Yazılı anlatımlarda ise bunların yerini tutabilecek birtakım işaretler kullanılır. Bunlara noktalama işareti denir” (Özbay, 2006).

Noktalama işaretlerinin tamamı yazılı anlatımda belli görevler üstlenmiştir. “Duygu, düşünce, hayal ve istekler yazıyla anlatılırken söz konusu işaretleri göz ardı etmek, yazının anlaşılmasını zorlaştırır; kelime grupları ve cümleler arasındaki anlam ilgisini ortadan kaldırır. Noktalama işaretlerinin kullanıldığı yerleri çok iyi bilmek ve ona göre kullanmak, yazılı kompozisyonda başarıyı artırır” (Özbay, 2000, s. 122). Noktalama işaretlerinin kullanılmaması ya da yanlış yerlerinde kullanılması yazının anlaşılmasını zorlaştırır. Yanlış anlamalara mahal verebilir.

Kuralları çok iyi bilen ve çoktan seçmeli sorularda noktalama işaretlerinin yerlerini doğru olarak tespit edebilen öğrencilerin bile, herhangi bir konu üzerine yazdıkları yazılarda noktalama işaretlerini “nokta” dışında, gelişigüzel kullandıklarını, noktalamanın vermek istedikleri anlamın üzerindeki etkisini göz ardı ederek kuralları önemsemedikleri tespit edilmiştir (Atasoy, 2010, s.4).

Ağca (2001, s. 239) yazılı anlatımdaki yukarıda belirtilen hataların giderilmesi ve yazılı anlatımın denetlenip değerlendirmesinin iki türlü yapılabileceğini belirtmektedir. Biri şekil yönünden yapılan denetleme ve değerlendirme, diğeri ise içerik yönünden yapılan denetleme ve değerlendirmedir. Şekil yönünden yapılan denetleme ve değerlendirme dış planlama ilkelerine uyulup uyulmadığının değerlendirilmesidir. İçeriğin denetlenmesinde imla, noktalama, kullanılan malzemenin konuyla ilgi derecesi, ana fikrin doğru tespiti, yardımcı fikirlerin ana fikri destekleme gücü, yaşayan dilin arı, duru, tekrarsız ve kalıcı bir üslupla kullanılması gibi öğelerin dikkate alındığını belirtmiştir.

Duygu ve düşüncelerimizi kâğıda aktarırken yazdıklarımızın içeriğine ve biçimsel özelliklerine aynı zamanda kâğıt düzenine dikkat etmeliyiz. Kâğıdın uygun bir yerine isim

ve tarih yazılmalıdır. Yazarken kâğıdın alt ve üstünde boşluk bırakılmalıdır.Paragraf başları diğer satırlara göre bir parmak içerden yazılmaya başlanmalıdır.Temiz,okunaklı bir yazıyla yazılmalıdır.

Öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmaların (Akkaya, 2013; Bağcı, 2011; Çetin, 2013; Erdem, 2007; İnce, 2006; Karagül, 2010; Özbay, 2000; Uludağ, 2002; Yıldızlar, 1994) sonuçlarından öğrencilerin yazılı anlatımlarında yazım ve noktalama kurallarını yetkin bir biçimde kullanamadığı, bu eksikliğin de bilgi eksikliği ya da bu duruma yeteri kadar özen göstermemelerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Yazılı anlatımda dikkat edilmesi gereken noktalardan biri de yapılan anlatım bozukluklarıdır. Anlatım bozuklukları da yazılı anlatımdaki sorunlardan biridir.

Anlatım bozuklukları, Anlatım sırasında yapılan dil ve ifade yanlışlıkları anlatım bozukluğunu oluşturur. Kelime cümle ve paragraf bazında anlatım bozuklukları olabilir. Hedef kitlesi 4. sınıf olduğu için bu bağlamda anlatım bozukluğu yanlışları incelenecektir. Kavcar, Oğuzkan & Aksoy (2004, s. 29-39) anlatım bozukluklarını şu şekilde sınıflandırmaktadır:

Sözcük yanlışları:

1. Yapıları Yanlış Olan Sözcükler
2. Birbirleriyle Karıştırılan Sözcükler
3. Yanlış Anlamda Kullanılan Sözcükler
4. Gereksiz Sözcükler
5. Tekrarlar
6. Gereksiz Yardımcı Eylemler
7. Çelişen Sözler

Cümle yanlışları:

1. Mantık Yanlışları
2. Çeviriyi Andıran Sözler

3. Cümle Öğeleriyle İlgili Yanlışlar

- a) Tamlama Yanlışları
- b) Özne Yanlışları
- c) Tümleç Yanlışlar
- d) Yükleme Yanlışları
- e) Yanlış Yerde Bulunan Öğeler

Yazılarda bu maddelere dikkat edilmeli ve yanlış yapılmamaya çalışılmalıdır.

2.10.1. Metinlerin Puanlanması

Öğrencilerin yazmış olduğu kompozisyonların puanlanmasında, öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarının hem kendilerince hem de öğretmence bilinmesine olanak verecek “analitik yöntem” kullanılmalıdır. Böylece her bir öğrencinin, dil bilgisi, yazım ve noktalama, örgütleme ve fikirleri birbirine bağlama bakımlarından mevcut durumunun bir özeti elde edilebilir. Böyle olması, eksikliklerin bilinmesinde ve giderilmesinde daha etkili olur (Tekin, 1980, s. 61).

Analitik/Çözümleyici Puanlamanın Üstünlükleri

- Her bir unsurun ayrı ayrı puanlanması öğrencilere yazılı anlatımlarının güçlü ve zayıf tarafları hakkında geri bildirimde bulunmayı sağlar, yazıdaki sorunlu kısımların belirlenmesiyle öğrencinin yazmanın hangi unsurlarında güçlü olduğu ya da hangi konularda yeniden eğitime tabi tutulması gerektiği hakkında fikir verir (Spandel ve Stiggings’den aktaran Nitko, 2004, s. 195).
- Öğrencilere yazılarının güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili daha sistematik ve ayrıntılı geribildirim verilmesine izin verir. Öğretmenlere eğitimde ve öğrenci etkinliklerinde rehber olarak kullanabileceği daha fazla teşhis edici bilgi sağlar (Crehan, 1997).

Analitik/Çözümleyici Puanlamanın Sınırlılıkları

- Puanlama daha yavaş olur. Yazılı anlatımların bazı noktalarının puanlanmasında güçlük çekilebilir. Öğretmenler başlangıçta, harcadıkları zamana bakarak boşuna

didindiklerini düşünebilirler ve daha kullanışlı puanlama anahtarları geliştirilmesine ihtiyaç duyabilirler (Spandel ve Stiggings'den aktaran Nitko, 2004, s. 195).

- Kalabalık sınıflarda kullanılması güçtür.
- Analitik puanlama yapmak uzun ve zorlu bir süreçtir.

2.11. Medya Kaynakları

Bu araştırmada yazma çalışmaları öğrencilere bilgisayar üzerinde yaptırılmış aynı zamanda medya araçlarını yazma amaçlı kullanım durumları da incelenmiştir. Bu sebeple 4.sınıf öğrencilerinin en çok etkileşimde oldukları medya araçlarına (bilgisayar, tablet ve cep telefonu) bu bölümde değinilmiştir.

2.11.1. Bilgisayarlar ve Tabletler

Tablet bilgisayarlar klavye, fare gibi donanımlar olmadan ekran üzerinden veri girişi yapılabilen cihazlardır. Televizyon ekranı tek taraflı bir izleme işlevi görürken, bilgisayar ekranı gelişen teknolojilerle birlikte, alış-veriştin sosyalleşmeye, bilgi edinmeden eğlenmeye, eğitimden iş görmeye kadar pek çok eylemin gerçekleştirildiği bir ortam haline gelmiştir. Boyutlarının ufalması ve kablosuz iletişimin yaygınlaşması ile birlikte de ekranlar, mekâna bağımlı olmaktan kurtulmuş ve günlük hayatın içinde daha fazla kullanılabilir olmuştur (Friedberg, 2002).

Öğrenme zamanını kısaltması, kolay taşınabilir olması, bireysel farklılıklara uygun ve bireysel farklılıkları geliştirmeye yönelik uygulamalara sahip olması sebebiyle eğitim alanında da artık okullarda kullanılmaya başlanan güncel bir teknolojidir. Dünyanın birçok yerinde eğitimde tablet veya bilgisayarlar kullanılmaktadır. Bunları kullanan ülkelerin %95'i pilot uygulamalar yapmaktadır. Tablet bilgisayar kullanan başlıca ülkeler şunlardır: Güney Kore, Japonya, Hindistan, Kuzey Kore, Amerika, Çin, Almanya, Fransa, İngiltere, Norveç, İsviçre, Kanada, Arjantin, Rusya, Kazakistan, Özbekistan (Duran ve Topbaşoğlu, 2015) . Türkiye'de ise 2011-2012 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında Fatih Projesi ile pilot uygulama kapsamında 17 ildeki 52 okula 12.800 tablet bilgisayar dağıtılmıştır. Proje kapsamında dağıtılan tabletler içinde yer alan Z-kitaplar e-kitaplardan çok daha gelişmiş olarak tasarlanmıştır. Z-kitaplarda ders içeriğinin yanı sıra animasyon, video, ses, fotoğraf,

harita, grafik, tablo, simülasyonlar da bir arada bulunmaktadır (Kamacı ve Durukan, 2012). Bu sayede öğretmen daha esnek bir şekilde ders anlatırken öğrencinin de not tutma derdi ortadan kalkmış olmaktadır. Bazı öğretmenler not tutturmaya çalıştıklarında ise bu çalışmanın odak noktası olan yazım konusunda sıkıntılar ortaya çıkmaktadır.

Günümüzde büyükşehirlerde neredeyse her evde bulunan bilgisayar ve tabletler yaşantı ve alışkanlıkları bir hayli değiştirmiştir. Sadece yetişkinler değil çocuklarda bu durumdan etkilenmişlerdir. Olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu bilinen bu kaynakların kullanımı sınırlı ve kontrollü olmalıdır. Televizyon gibi çocuğun toplumsallaşmasına olumsuz etkileri olabilen bilgisayar da, çocukların şiddet içeren saldırgan davranışlarda bulunmalarına, fikir hırsızlığı yapmalarına, aile ilişkilerinin, konuşma, yazma becerilerinin zayıflamasına, bedensel rahatsızlıklar ve konsantrasyon sorunları yaşamalarına neden olabilir (Greenfield'den aktaran Aksaçoğlu ve Yılmaz, 2007). Öğrenciler bilgisayarda veya tablette yaratıcı yazma çalışması veya bir kompozisyon yazarken bilgisayarın kelime işlemci özelliğinden yararlanıp kelimeyi otomatik olarak tamamlama, yanlış kullanımı düzeltme gibi işleri hiç emek ve zaman harcamadan, düşünmeden gerçekleştirebilmektedirler.

2.11.2.Cep Telefonları-Mobil İletişim

Cep telefonları son yıllarda hayatın vazgeçilmez unsurları arasında yer almaktadır. Cep telefonları sayesinde kablosuz, mobil olarak iletişime devam edilebilmektedir. Mobil terimi, kablosuz bağlantı sayesinde iletimin herkes tarafından, her yerden ve herhangi bir aygıtla yapılabildiğini ve her yerden alınabildiğini ifade etmektedir. Bundan bir 35 sene öncesinde cep telefonları mevcut değilken şuanda akıllı telefonlar 10 yıldan fazla zamandır kullanılabilir durumdadır. Medya unsurlarından biri olan cep telefonunun gelişim hızı ancak bilim kurgu filmlerinde görülebilir. Motorola'nın mühendislerinden biri olan Martin Cooper ilk kablosuz taşınabilir cep telefonunu bulmuştur (Bulletin, 2004). Cooper, bu keşfinde Uzay Yolu dizisindeki Kaptan Kirk'ün kullandığı, iletişim cihazından esinlendiğinden bahsetmiştir. Türkiye'deki ilk cep telefonu görüşmesi ise 1994'lü yıllarda yapılmıştır. O tarihten bu zamana kadar çok hızlı gelişme gösteren cep telefonları şimdilerde internetle entegre olmuştur.

Dünya mobil teknolojilerin ekseninde şekillenmektedir. Mobil cihazlar sayesinde sosyal platformlar daha kolay ulaşılabilir olmuştur. İnsanlar kitle iletişiminden uzaklaşıp olaylarla

ilgili fikir beyan edebilir, yorum yapabilir veya tepki gösterebilir olmuştur. Böylece mobil cihazlar sayesinde anındalık kavramı; anındalık kavramının kolaylığı sayesinde kişilerin olaylara farkındalığı artmıştır (Özcan, 2012). Bu durum bir neslin davranışlarını iyi veya kötü olarak biçimlendirmektedir. Anlık ihtiyaçlar doğrultusunda kullanılan cep telefonlarının sunduğu imkânlar ortadadır. Fakat avantajları olduğu kadar dezavantajları olduğu da unutulmamalıdır. Fanatik kullanıcı olmaktan ziyade bilinçli bir kullanıcı olunmaya çalışılmalıdır. Cep telefonuna yüklenen uygulamalar eğlenmek, bilgilenmek, haberleşmek gibi pek çok ihtiyaca karşılık olmuştur. SMS sistemiyle ve internet bağlantısıyla kullanılabilen whatsapp gibi uygulamalar sayesinde mesajlar iletişimi başka boyutlara taşımış, cep telefonu ile yazılı, sesli, görüntülü görüşmelere imkân sağlanmıştır.

Çocuklar doğdukları andan itibaren cep telefonlarıyla etkileşime girmektedirler. Bu etkileşimin nesillere etkilerinin sonuçları yapılan araştırmalarla (Canbek ve Sağiroğlu, 2007; Cömert ve Kayıran, 2010) yeni yeni ortaya çıkmaktadır.

2.11.3.Klavyeyle Ekran Yazma

Ekranlar, üzerine bir cismin ışık yoluyla görüntüsü düşürülen, saydam olmayan düz yüzeylerdir (TDK, 2012). Ekran yazma sürecinde “yazan ve ortam (klavye ve ekran)” bileşenleri vardır. Ekran yazan kişi, duygu, düşünce ve izlenimlerini, klavye aracılığıyla ekrana yazar (Lemke, 1998).

Warschauer (2007)’ e göre bilgisayar ortamı ile iletişim (Computer-mediated Communication [CMC]) yazma öğretiminde ve öğreniminde önemli bir role sahiptir. CMC çok sayıda yazma teknolojisini içermektedir: anlık mesaj, e-posta, web bültenleri ve web sitesi oluşturarak hiper ortam yazarlığı. Collier (2013)’e göre teknoloji yazma öğretimi değiştirmektedir. Resim ekleme, animasyonlar, video klipler ve bir izleyici ile iletişime geçmek için film oluşturma gibi görsel-işitsel araçların okuryazarlık kavramı ile bütünleştirilmesi yazma öğretiminin doğasını değiştirmektedir.

Macarthur (2006)’a göre yazma ve teknoloji üzerine yapılan araştırmalar iki çerçevede incelenebilir. İlki, geleneksel yazma becerilerini geliştirmek amacıyla teknolojiyi destek olarak kullanma ile ilgili araştırmalar ikincisi ise teknolojinin ortaya koyduğu yeni biçim ve bağlamlarda yazma öğretimi üzerine araştırmalardır. Geleneksel yazma becerilerinin niteliği ve niceliğini geliştirmek amacıyla yapılan araştırmalar (Çetin, Çalışkan ve Menzi, 2012; Tor

ve Erden, 2004) kelime işlemcilerin kullanılması ya da biliş-üstü uyarıcılar, organizasyonel destek, otomatik geri-dönüt ve yazılı hâle getirme desteği sağlayarak yazmaya destek olan programların kullanım etkisine odaklanmaktadır. İkinci olarak hiperortam gibi yeni yazma biçimleri ve CMC gibi yeni yazma sosyal ortamların etkisi ile ilgili araştırmalardır. Yeni yazma biçimleri ve ortamları üzerine araştırmalar yeni yeni ortaya çıkmaktadır (Yamaç, 2015).

Araştırmalarda kâğıda yazmak ve bilgisayarda yazmak arasında farklar olduğuna değinilmektedir. Kalem mi klavyeden keskin, klavye mi kalemden tartışmaları yeni teknolojilerle birlikte daha çok konuşulmaya başlanmıştır. Elle yazmanın üstünlükleri araştırmalarda şöyle açıklanmaktadır.

Elle yazı yazdığımızda, beynin şu görevleri yapması gerekmektedir:

- “Ekрана kabaca göz atmak yerine, kâğıdın üzerinde birbirini izleyen harf ve sayıları gözlerle yakından izlemek durumunda olmak.
- Sadece tuşlara basmak yerine, ince kas-motor becerileri kullanarak, kalemi, kâğıdın üzerinde, harf ve sayı oluşturmak için belli bir düzen içinde hareket ettirmek.
- Doğrudan klavye ve tuşlarda harf ve sayıları görmek yerine, onları hafızadan çağırıp, anlamlı sözcük ve cümlelere dönüştürmek.
- Ekranı olduğu gibi kolayca silinemeyeceği için, el yazısıyla yazdığı yazıya çok daha fazla odaklanmak zorunda olmak.
- Kâğıt ve kalemle not aldığımızda, beynimiz bilgiyi sadece aktarmak/saymak yerine işlemeye başlar. Öğrenmenin en iyi yolu öğretmektir derler. Kalemle not alırken, yazarken aslında o an öğrendiğimizi kendimize öğretmeye başlıyoruz. Ayrıca elle yazarak öğrenmek daha kolay ve kalıcıdır” (Nakajima, 2013).

Duran (2013)’a göre; Ekрана yazma kâğıt israfını önleyebilir, ekрана yazılan metinler kolayca değiştirilebilirler, ekрана yazılanlar kâğıda yazılanlara göre daha etkili tasarlanabilirler ve resim, video, ses, animasyon, vb. ile desteklenebilirler. Ayrıca, ekрана yazmak okuyucuya ulaşmak için kolay bir yoldur. Ancak ekрана yazmak gözü yorabilir, bel ve omur ağrısına sebep olabilir. Ayrıca kâğıda yazmaya alışkın bireylerin ekрана yazmaya geçişleri zor olabilir. Davranış psikologlarına göre elle yazdığımızda beynimizdeki özel bir

sinirsel devre aktif hale gelmektedir. Elle yazılmış kelimeler beynimizde bir simülasyon oluşturmakta bu da öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Üniversitede gerçek sınıflarda yapılan bir araştırma elle yazarak not alan öğrencilerin klavyeyle yazanlara göre daha iyi öğrendiğini ortaya koymuştur (Konnikova, 2014). Goldberg, Russell, & Cook, (2003) yaptıkları metanaliz çalışmasında, yazma öğretiminde bilgisayarların kullanımının öğrencilerin ürettikleri yazıları hem nicelik hem de nitelik bakımından önemli derecede etkilediğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğrenciler bilgisayarlar sayesinde yazarken ve yazılarını arkadaşları ile paylaşırken öğrenme daha sosyal bir süreç olmuştur. Öğrenciler bilgisayarları kullanırken düzenleme işlemini yazıyı bitirdikten sonra değil de yazarken yapma eğiliminde olmuşlardır. Öğrenciler bilgisayarlar sayesinde daha uzun daha çok kelime ve cümle içeren yazılar üretmişlerdir.

Kuhlman vd. (2005) birinci sınıf öğrencileri ile el bilgisayarlarında yazma öğretimini araştırmışlardır. Elde edilen bulgular, el bilgisayarları ile yazma öğretiminin birinci sınıf öğrencilerine uygun olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin hemen hemen tamamının yazma görevlerine etkin bir şekilde katıldıkları ve öğretmen yardımına çok az ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. El bilgisayarlarının, öğrencilerin sorumluluk seviyesini artırmanın yanı sıra öğrenciler arasında pozitif etkileşimi artırma konusunda önemli bir avantaja sahip olduğu ileri sürülmüştür.

Ulusoy (2006) bilgisayarların yazma öncesi, yazma sırası, düzenleme ve düzeltme aşamaları boyunca yazma öğretimindeki etkisi üzerine yapılan çalışmaları derlediği araştırmasında, bilgisayarın yazma sürecini kolaylaştırdığı ve yazma öncesinde yazıyı planlamak için etkili bir şekilde kullanılabildiğini ileri sürmektedir. Yazma programlarının yazma becerilerini geliştirmede bir araç olduğu ve öğretmenler, öğretim stratejileri ve bilgisayar programları bütününe öğrencilere yardım etmede önemli role sahip olduğu vurgulanmaktadır. Kelime işlemciler kalem kâğıtlara göre, yazarlara daha fazla özgürlük tanımaktadır. Çünkü öğrenciler istedikleri anda yazıda ekleme ve silme yapabilmektedirler. Bilgisayarlar öğrencilerin düzenleme ve düzeltme süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Kelime işlemci programları, kelime doğru yazımını kontrol eden programlar, çevrim içi sözlükler ve çevrim içi stil ve dil bilgisi rehberleri düzeltme için önemli araçlar olarak kullanılmaktadır.

Bu araştırmaların yanı sıra 2016'dan itibaren Finlandiya'daki çocukların klavyeyle yazma öğrenmeye başlayacakları, el yazısının seçmeli olacağıyla ilgili haberler yayınlanmaktadır.

Hatta A.B.D. Başkanı Obama'nın bir konuşmasında “‘Hepimiz ve özellikle çocuklarımız bilgisayar programcılığını ve kod yazmayı öğrenmeliyiz. ’’ demektir. İlerleyen zamanda ağırlığın klavye, dokunmatik ekran hatta giyilebilir teknolojilerle iletişime, öğrenmeye kaydırılması söz konusu olacaktır. Fakat şu anda birini diğerine tercih etmek için henüz erken olduğu görülmektedir. İkisinin birlikte öğretilmesinde fayda olduğu düşünülmektedir.

Her devirde yeniliklere duraksayarak veya tepkiyle yaklaşanlar olmuştur. Bu yeniliklerin yararsız olduğu anlamına gelmez. Eskiye korumaya çalışmak yerine yenilikler desteklenmelidir. Teknolojik gelişmeler klavye ve ekran gibi yeni yazma araçlarının da gelişmesine olanak sağlamıştır. Öğrenciler ders dışı zamanlarda ekrana yazma becerisini kendi merakları yoluyla geliştirmektedirler. İlkokul, ortaokul Türkçe Programlarında ve ders içeriklerinde ekrana yazma becerisinin gelişimine yönelik kazanımlar, yöntem ve teknikler hala bulunmamaktadır.

Ekrana yazma, yazma becerisi için yeni fırsatlar sunabileceği gibi yazma becerisinin süreçlerini önemli oranda etkileyebilir (Burnett ve Myers, 2006). Kâğıda yazmada gerekli olmayan ya da az gerekli olan beceriler teknolojik okuryazarlık, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı), ekrana yazma becerisinin gelişimi için kazanılması zorunlu becerilerdir (Sylvester ve Greenidge, 2009). Bu sebeple ekrandan okuma ve ekrana yazma becerilerinin eğitimi mevcut yazma eğitimlerinden farklı olmak durumundadır. Bu durum özellikle ilköğretim dönemindeki yazma becerisi eğitimi uygulamalarının yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır.

2.12.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili önceden yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Ulusal ve uluslararası literatür taranmış ve aşağıdaki çalışmalara ulaşılmıştır.

Yurtiçinde yapılan araştırmalar;

- Planlı yazma ve değerlendirme modelinin yazmaya etkisini ölçen araştırmalar;

Yılmaz ve Aklar (2015) yazmayı sürece yayan model olan Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin kompozisyon yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığını incelemek üzere 2013-2014 eğitim- öğretim yılı güz döneminde, Hatay ili Antakya ilçesinde bulunan Ayşe Fitnat Orta Okulu 5. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada; örneklem

rastgele seçilen iki sınıftır. Deney grubu 45, kontrol grubu 40 kişiden oluşmaktadır. 6 hafta süren araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön test toplam puanları ile son test toplam puanları kıyaslandığında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinde ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarından olan Başlık, Kâğıt Düzeni, Plan ve Anlatım özelliklerinde eğitim aldıktan sonraki süreçte puanları ile eğitim almadan önceki puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür.

Koçak (2013) Malatya'daki üç ortaokulda yazarlık ve yazma becerileri dersi alan 63,5. sınıf öğrencisi ve dersi veren dört öğretmenin görüşme yapılarak fikirleri alınmıştır. Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için; not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, duygulardan hareketle yazma, grup olarak yazma ve eleştirel yazma tekniklerinin kullanılması gerektiğinden bahsedilmiş. Öğrenci düzeyi dikkate alınarak diğer derslerle koordineli bir şekilde uygulamalar yapılarak geliştirilmeye çalışılması gerektiği kanısına varılmıştır. Öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirmek için kullandığı yöntemler ve kullanması gereken yöntemler sıralanmış. Öğrencilerin yazma becerilerini nasıl daha iyi kullanabileceğine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Sever ve Memiş (2013)'in çalışmasında, süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım-noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi incelenmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılan araştırmanın çalışma grubunu ilkökul dördüncü sınıfta okuyan toplam 81 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Yazım-Noktalama Testi ve Yazma Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; birinci deney (4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli) grubundaki öğrencilerin yazım-noktalama ve yazma eğilimi sontest puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark yokken ikinci deney (6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli) grubundaki öğrencilerin yazım-noktalama sontest puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Birinci deney (4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli) ve ikinci deney (6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli) grubundaki öğrencilerin

yazma eğilimi son test puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne göre düzenlenen yazma çalışmaları öğrencilerin yazma eğilimini olumlu yönde etkilemiştir.

Arıcı ve Mungan'ın (2008) Kütahya ilindeki üç okulda öğrenim gören 193, 3 ve 4. sınıf öğrencisine Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği kullanılarak yaptığı yazılı anlatım uygulama çalışmasının sonucunda, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%78.9) imla yanlışlığı yaptığı, yarıdan çoğunun (%60.8) kelime yanlışlığı, yarıya yakınının (%47.4) noktalama hatası yaptığı, yine yarıya yakınının (%45.9) plan yapmada zorlandığı, önemli bir kısmının (%42.3) cümle yanlışlığı yaptığı, ayrıca el yazısı (%39.7), ana fikir (%34.0), kâğıt düzeni (%20.1) ve başlık (%19.6) konularında da yanlış düşünceleri görülmüştür. Buna ek olarak, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyin de yazılı anlatım konusunda önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir.

Özkara (2007) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinde bulunan her bir özelliğin öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu okulun 5. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin bir şubesi de örneklem olarak belirlenmiştir. Örneklem alınan öğrencilerin fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum özellikleri ile ilgili olarak ön testten aldıkları puanlar ile ilgili özelliklere yönelik eğitim aldıktan sonraki puanları arasında manidar bir fark tespit edilmiş ve 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir model olduğu görülmüştür.

Kırbaş (2006)'ın, "İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışması, öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları, imla, noktalama kurallarının uygulanması ve planlama hatalarının belirlenmesi için yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerileri okul, cinsiyet, ailenin aylık geliri ve en sevilen ders gibi değişkenlere göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

- Bilgisayar ve teknoloji kullanımının yazmaya etkisini ölçen araştırmalar;

Duran (2013), tarafından Uşak İlindeki sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin eğitim gördüğü okullara devam eden ilköğretim 5 (n=32) ve 8. sınıf (n=32) öğrencileri ile

yapılan araştırmada; 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici metin yazma beceri düzeylerinin, öğrencilerin devam ettikleri sınıflar, bilgisayar kullanım düzeyleri ve yazma aracına (klavye ile kalem) göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak Öğrencilerin devam ettikleri sınıflar, bilgisayar kullanım düzeyleri ve yazma aracı değişkenlerinin, hem hikâye edici hem de bilgilendirici metin yazma beceri düzeylerine ortak etkisinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bununla birlikte, öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin yazma beceri düzeyleri, öğrencilerin devam ettikleri sınıflara ve yazma aracına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin hem hikâye edici hem de bilgilendirici metin yazma türünde ekrana yazma beceri düzeylerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine göre daha iyi olduğu görülmüştür. Ayrıca her iki yazı türünde, kalem ile kâğıt üzerine yazmanın, öğrencilerin beceri düzeyi gelişimine etkisinin klavye ile ekran üzerine yazmaya göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Türkiye’de Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK)(2013) tarafından çocukların medya kullanma alışkanlıklarını ve mevcut durumu belirlemek amacıyla bazı istatistikî bilgilere ulaşılmıştır. RTÜK Kamuoyu Araştırmaları ve Ölçme Dairesinde görevli üst kurul uzmanları 26 il merkezi ve bağlı ilçe, köy ve kasabalarda yer alan özel ve devlet okullarının 1-12. sınıfında okuyan 6-18 yaş arasındaki 4306 öğrenciden oluşan örneklemle yüz yüze görüşme yöntemiyle veriler elde edilmiştir. Gelir düzeyi ve eğitim durumu arttıkça evde internet, bilgisayar bulundurma durumunu arttığı görülmüştür. Öğrencilerin en önemli gördükleri iletişim aracı sıralaması kitap/gazete/dergi, internet, bilgisayar/tablettir. Araştırmada dilin kullanımı, bilgi edinme, hayal gücü gelişimi ve davranışların üzerindeki iletişim araçlarının etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin Türkçenin kullanımı konusunda büyük oranda kitap/gazete/dergi’ den olumlu etkilendikleri görülmüştür. Daha sonra ise internet, televizyon, bilgisayar/tablet, cep telefonu ve radyo gelmektedir. Bilgi edinme konusunda ise en çok “internetten olumlu etkileniyorum” seçeneği işaretlenmiştir. Hayal gücü gelişimi konusunda öğrenciler en çok kitap/gazete/dergi’ den olumlu etkilendiklerini belirtmişlerdir. Çocuklar en uzun zamanı cep telefonuna harcamaktadırlar.

Can (2009), “Afyonkarahisar İli Merkez Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Afyonkarahisar ili Merkez Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin yetiştikleri ortama bağlı birtakım değişkenlerden ne ölçüde

etkilendiğini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin kendilerini yeterli sayıda kelimeyle ifade etmekte zorlandıkları ve yetiştikleri ortamın yazılarında etkili olduğu belirlenmiş; bunun yanında kendini yazılı olarak ifade etme becerisinin gelişmesinin cinsiyete, televizyon seyretme süresine bağlı olduğu; ancak evde kitaplığın olması, internet kullanma sıklığı, ebeveynin eğitim seviyesi, kitap okuma süresi gibi değişkenlerin yazılı anlatım becerilerini daha az etkilediği saptanmıştır.

Şimşek (2000) yaptığı çalışmada 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin bilgisayar destekli yazılı anlatım etkinliğiyle nasıl değiştiğini bulmaya çalışmıştır. Öncelikle öğrencilerin yazılı anlatımdaki dilbilgisi özelliklerinin hangi etkenler doğrultusunda değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre kelime çeşitlerini kullanma, cümle çeşitlerini kullanma, ismin durum eklerini kullanma, kelime gruplarını ve fiilleri kullanmada öğrencilerin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik düzeylerinin anlamlı derecede etkilerinin olduğu araştırma sonucunda elde edilmiştir.

- Dönütün yazmaya etkisiyle ilgili araştırmalar;

Hamzadayı ve Çetinkaya (2011) tarafından yapılan çalışmada, yazılı anlatımı düzenlemede akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğinin sorgulanması amaçlanmıştır. Belirtilen temel amaç doğrultusunda, örneklemi Gaziantep Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünün 3. sınıfında yer alan 76 öğrencinin oluşturduğu çalışmada, veriler nitel araştırma yöntemlerinden “doküman analizi” ve nicel araştırma yöntemlerinden “yapılandırılmış bilgi formu” yoluyla elde edilmiştir. Akran değerlendirme sürecinde öğrenciler tarafından sağlanan 462 yazılı dönüt çözümlenmiş ve çözümlenen bu veriler tür, dilsel nitelik, özgüllük, hatalı içerik ve yazılı anlatımda odaklandıkları boyut açısından kodlanmış ve sınıflandırılmıştır. Öte yandan, yapılandırılmış bilgi formuyla akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin öğrenci algıları da incelenmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen bulgular, dönüt sağlama konusunda verilecek bir eğitimle birlikte yazılı anlatımı düzenlemede akran değerlendirmesinin verimli bir öğretim etkinliği olarak kullanılabileceği sonucunu ortaya koymaktadır.

Karaman (2010) tarafından yapılan çalışmada, harmanlanmış eğitim ortamlarında geri bildirim formatlarının (sesli ve yazılı) öğrencilerin memnuniyet düzeylerine ve başarılarına etkisini ve uygulanabilirliği araştırılmaktadır. Buna ek olarak, sesli geribildirim hazırlama süresi bakımından öğretici için kullanılabilirliği analiz edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda,

rastgele ayrılmış iki guruba, dört hafta boyunca yaptıkları ödev ve projelere sesli ve yazılı olmak üzere farklı iki formatta geri bildirim sunulmuştur. Öğrenme ve tatmin farklılıkları istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, sesli geri bildirim alan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin, yazılı geri bildirim alan öğrencilere karşı daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretici açısından bakıldığında, sesli geri bildirim hazırlamakta daha motivasyon ve özel ortam gerektiren bir süreç olsa da daha az zaman aldığı gözlenmiştir.

Yurtdışında yapılan geribildirim ve medya kaynaklarının yazmaya etkisiyle ilgili araştırmalar;

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) (Rideout, Foehr, & Roberts, 2010) yapılan medyanın çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesi ve medyayı eğitimde kullananlara rehber olmakla ilgili bütünsel bir yaklaşım için güvenilir bir altyapı oluşturmak amacıyla Generation M2 adında bir proje yapılmıştır. Kaiser Family Foundation tarafından yürütülen bu projede; 1999, 2004 ve 2009 yıllarında yapılan üç aşamalı bir çalışma sonucu ABD'deki gençlerin medya kullanım durumları incelenmiştir. Sonuncu aşamada, 8-18 yaşlarındaki 2000'den fazla çocuk ve genç ile çalışılmıştır. Sonuç olarak ise, Amerika Birleşik Devletlerindeki 8-18 yaşlarındaki çocuk ve gençlerin 1999 yılında günde altı saat on dokuz dakikasını, 2004 yılında altı saat yirmi bir dakikasını ve 2009 yılında yedi saat otuz dakikasını medya kullanarak geçirdiği görülmüştür. 1999 ile 2004 yılları arasında pek fark görülmemesine rağmen 2009 yılında medya ile geçirilen süre bir saatten fazla artarak neredeyse bir tam günlük mesaiye denk gelmektedir. Bu sürenin sadece iş günleri için değil hafta sonları için de geçerli olduğu, ödev yapmanın ve cep telefonu ile konuşmanın ya da mesajlaşmanın dâhil olmadığı ve bir gencin aynı anda birden fazla medya kullandığı anlar olduğu düşünüldüğünde, medya ile ilişkilerinin ne denli yoğun olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır.

Bilgisayar ve internetin insan hayatı için ne ifade ettiğini, eksikliği durumunda ne olabileceğini görmek için Amerika'da Yahoo ve OMD küçük bir araştırma yapmıştır. Araştırmada temsili olarak 13 evden 28 kişi seçilmiş ve bu katılımcıların iki hafta boyunca internete erişimi engellenmiştir. Araştırmanın etnografik yapısını "Conifer Research" planlamıştır. Araştırmada deneklere sadece "cankurtaran simidi" şeklinde çevrimiçi aktivite yapma izni verilmiştir. Katılımcılar 35 kadar "can simidi" aktivite kullanmışlardır. 14 günden fazla süren araştırmanın sonunda 14 denneğin internetsiz hayata iki haftadan fazla dayanamadığı ortaya çıkmıştır. Denekler internetin yokluğu durumunda günlük

alışmalarını ve planlarını yerine getirememişler ve iletişim problemleriyle karşı karşıya kalmışlardır. Araştırma sonrası gözlemlere göre e-maillerini kontrol etmek ilk ya da ikinci gerçekleştirilen aktivite olmuştur. Bir tane katılımcı bilgisayarına virüs bulaştırma ihtimali olan spamı bile özlediğini ifade etmiştir. Conifer Research'den Ben Johnson, araştırma sonucunda ‘‘İnsanlar sanki bir duyularını kaybetmiş, sonra yeniden kazanmış gibi davranıyorlar.’’ demiştir (Greenspan, 2004).

Weaver (2006) ğrencilere yazılı olarak verilen geribildirimlerle ilgili ğrenci algılarını araştırmak ve öğrenme için ğrenci merkezli bir yaklaşımı gösteren geribildirimleri alıp almadıklarını incelemiştir. Nottingham Trend Üniversitesindeki 170 iş ve 340 sanat ve tasarım öğrencisine anket uygulanmıştır. Daha sonra 22 ğrenci ile grup mülakatı yapılarak nitel veriler elde edilmiştir. Anket sonuçları öğrencilerin verilen geribildirimleri kullanma ve anlama üzerine bazı tavsiyelere ihtiyaçları olduklarını ortaya koymuştur. Nitel verilerin içerik analizi sonucunda ise öğrenciyi geliştirmede fayda sağlamayacağı düşünülen geribildirimle ilgili 4 boyut ortaya çıkmıştır. Bunlar; ğretmenler tarafından verilen geribildirimlerin çok genel olması veya anlaşılamaması, yol gösterici olmaması, olumsuz şeyler üzerine odaklanması ve değerlendirme kriterleriyle ilişkili olmamasıdır. Öğretmenlerin verdikleri geribildirimle taşınan mesajlara odaklanmalarını, verdikleri geribildirimlerin değerlendirme kriterlerine uygun olmasına dikkat etmelerini ve geribildirimi zamanında vermeleri gerektiğini önermiştir.

Matsumura, Chavez, Valdes ve Garnier (2002)'de kullanılan geribildirimlerin ğrenci üzerindeki etkilerini ve ğretmen görüşlerini incelemiştir. California Üniversitesi'nde yaptıkları ‘‘düşük ve yüksek başarılarla sahip şehir okullarındaki üçüncü sınıf ğrencilerinin matematik devlerindeki düzeltmeleri, ğretmen geribildirimleri, yazılan görevlerin kalitesi.’’ isimli çalışmalarında ğrenci çalışmalarına yazılan ğretmen yanıtları ile öğrencilerin sonraki çalışmalarının kalitesi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu alışma şehirde bulunan 8 okuldaki 29 üçüncü sınıf ğrencisi üzerinde yapılmıştır. Sınıftaki ğrenme ortamlarını etkileyen değerlendirme dönemlerine ait ğrenci çalışmaları üzerinde yazılan ğretmen değerlendirme ve taslakları 8 okuldan veri olarak toplanmıştır. İlkokul 3.sınıflar tercih edilmiştir. Bu çalışmada ğrenci çalışmaları üzerine yazılan geribildirimlerin kalitesi ve çeşitlerine odaklanılmıştır. Öğrenci çalışmalarındaki sorunlu taslaklar incelenmemiştir.

Öğretmenlerin kullandıkları geribildirimlere bakıldığında; ğrenci çalışmaları/ödevleri üzerine yazılmış geribildirimler olduğu grlmştir. Genel olarak düşük eğitim seviyesine

sahip okullardaki öğrencilere önemli derecede çok ama yine de yetersiz miktarda geribildirim verildiği ortaya çıkmıştır. Her iki okuldaki öğrencilerin aldığı geribildirimlerin eşit sayıda fakat yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmanın sonucu olarak; tüm öğrencilerin çalışmalarında büyük çapta bir gelişme göstermedikleri ve öğretmenlerin verdikleri geribildirimlerden memnun olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun öğretmenlerin öğrenci çalışmalarına geribildirim vermek konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları sonucuna varılmıştır.

Geribildirim ve düzeltme işlemlerinin sistemli olarak uygulandığı birçok araştırma yapılmıştır. Bunlardan; Anderson (1973) , Arlin (1973), Block (1970), Levin (1975), Binor (1974) ve Pillet (1975) tarafından farklı alanlarda yapılan araştırmalarda; deney gruplarına her ünite de geribildirim verilmiş ve düzeltme önlemleri alınmış, bu işlemler kontrol grubunda da uygulanmıştır. Araştırmaların sonucu, geribildirim ve düzeltme işlemlerinin uygulandığı grupta bulunan öğrencilerinin başarılarının kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarından gittikçe daha çok farklılaştığını göstermiştir (Bloom, 1979). İncelenen çalışmalarda yazmayı sürece yayan model olan “Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin” yazma becerilerinin geliştirilmesinde, yazım-noktalama becerisine ve yazma eğilimine olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür. Öğretmen ve akran dönütlerinin eğitimde sıklıkla kullanılması gerektiği ve öğretimi iyileştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte medya araçlarını aktif kullanma yaşının 6’ya düştüğü, internetin yokluğu durumunda günlük çalışmaların ve planların aksadığı ve iletişim problemlerinin yaşandığı bu bağlamda da medya kaynaklarının hayatımızı önemli ölçüde etkilediği anlaşılmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, ölçme araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması aşamalarına değinilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma tekniklerini içeren karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test–son test kontrol grupsuz yarı deneysel model kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Seçkisizlik ve eşleştirme yoktur. Bu yönüyle desen tek faktörlü gruplar içi ya da tekrarlı ölçümler deseni olarak da tanımlanabilir. Desende tek gruba (G) ait öntest ve sontest değerleri arasındaki farkın (O1- O2) anlamlılığı test edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s. 142). Desenin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.

Deneme Modeli

Öntest- Sontest Kontrol Grupsuz model

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
------	--------	-------	---------

G	O1	X	O2
---	----	---	----

G: Öğretimin düzenlendiği grup

O1: Ön ölçüm

X: Bilgisayarda yapılan her yazma çalışması sonrasında öğrencilere verilen dönütler

O2: Son ölçüm

Bu araştırmada elde edilen nicel veriler ve araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt amaçlara yönelik olarak toplanan veriler SPSS programına girilmiştir ve veriler üzerinde gerekli istatistiksel çözümler için SPSS (The Statistical Packetfor The Social Sciences) 21.0 paket programından ve Wilxocon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmıştır. Ayrıca ölçümler arasındaki ilişkileri görmek için korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise betimsel analiz yöntemi ve NVIVO 10 programı kullanılarak veriler çözümlenmeye çalışılmıştır. Veriler öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre öğretmenlerinden alınan bilgiler ve TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) verileri ışığında alt ekonomik sınıf, orta ekonomik sınıf ve üst ekonomik sınıf olarak sınıflandırılmıştır.

3.2.Çalışma Grubu

Bu araştırma Düzce ilinde yapılmıştır. Kaynaşlı ilçesindeki bilgisayar laboratuvarı bulunan Mustafa Kemal İlkokulu (Okulun ismi gizlilik kapsamında verilmemiş olup takma isim kullanılmıştır) dördüncü sınıfındaki 27 öğrenci amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve uygulama bu gruba yapılmıştır. Uygulamanın yapıldığı okulun belirlenmesinde, okulun teknolojik olarak internet ve bilgisayar alt yapısına sahip olması etkili olmuştur. Okulun bulunduğu köy Düzce iline 25 km mesafededir. Köyün nüfusu yaklaşık olarak 2000'dir. Genelde, köy halkı geçimini tarım, hayvancılık ve yol üzerinde bulunan lokantalarda,

tesislerde yardımcı personel olarak çalışarak sağlamaktadır. Köyde iki okul bulunmakta ilkokul ve ortaokul aynı yerleşkede farklı binalarda eğitim görmektedir. İlkokul ve ana sınıf dâhil olmak üzere toplam beş şube ve 90 öğrenci bulunmaktadır. İlkokullar için dört adet dersliğe sahip olan okul, tam gün olarak hizmet vermektedir.

Uygulama yapılan öğrenci grubuna 4 yıl boyunca her sene farklı bir öğretmen tarafından eğitim verilmiştir. Şimdiki öğretmenlerinin asıl branşı da sınıf öğretmenliği olmayıp; Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği olduğu ve öğretmenin ilk sınıf öğretmenliği tecrübesi olduğu kendisi tarafından ifade edilmiştir. Sınıfın öğretmeni, öğrencilerin sene başında güzel yazma, yazım ve noktalama ve kelimeleri doğru yazma açısından sıkıntılar yaşadığını ifade etmektedir. Köy okulu olması sebebiyle öğrencilerin yazılarında ve konuşmalarında yerel dilin etkileri sıklıkla görülmektedir. Bu durum kelimelerin doğru yazılması açısından sorun çıkarmaktadır. Öğretmen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla dikte çalışmaları, yarım bırakılan hikâye çalışmaları ve anlama çalışmaları yaptırmaktadır. Sınıfta yapılan yazma öğretimi genelde geleneksel beceri odaklı yazma etkinliklerine dayanmaktadır. Türkçe derslerinde süreç ve strateji temelli yazma etkinlikleri çok az yer almakta ve Türkçe ders kitapları, çalışma kitapları öğrencilerin yazma etkinliklerinin birincil kaynakları olmaktadır.

Sınıf öğretmeni ailelerin eğitimle çok ilgili olmadığını ifade etmektedir. Aileler besi, hayvancılık ve tarla işleri ile öğrencileri sıklıkla meşgul etmekte ve genel olarak bu işlere daha çok önem vermektedir. Öğretmen, öğrencilerin bir kısmının evinde bilgisayar bulunduğunu aynı zamanda okuldaki bilgisayar laboratuvarının sürekli açık olması sebebiyle öğrencilerin gidip rahatlıkla internette araştırma yapabildiklerini söylemiştir. Sınıfta klasik sıra düzenine dayalı olarak eğitim görülmektedir. Sınıfta bir adet tahta, bir adet sınıf kitaplığı ve panolar bulunmaktadır. Duvarlarda Atatürk köşesi, mevsimler köşesi, görsel sanatlar köşesi ve öğrencilerin çeşitli derslerde yaptıkları etkinliklerin sergilendiği panolar mevcuttur. Sınıf kitaplığındaki kitapları yetersiz gören araştırmacı; ön test sonucunda da çocukların kelime hazinelerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşınca; kelime hazinelerini genişletmek, onlara üslup kazandırmak amacıyla her hafta çocuklara kitap hediye etmiş ve bu kitapların okunmasını sağlamak için sınıf öğretmeniyle işbirliği yapmıştır. Ayrıca uygulama öncesinde çocuklara Microsoft Office Word programının kullanılmasıyla ilgili temel bilgiler verilmiş, daha sonrasında ise klavye bilgisi verilip; yazma esnasında da öğrencilerin yanında olup takıldıkları noktalarda yardım edilmiştir.



Şekil 3. Sınıf

3.3.Ölçme Araçları

Araştırmada bir ölçek, bir anket, bir görüşme formu ve bir de yanlış değişim tablosu kullanılmıştır. Metinlerin genel niteliğini değerlendirmek için “6+1 Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır (Bkz. Ek-2).

6+1 Yazma ve Değerlendirme Ölçeği’nde metinlerin niteliğini değerlendirmek için fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum olmak üzere yedi alt boyut bulunmaktadır. Bu çalışma için sunum ögesi değerlendirme dışı tutulmuştur. Ölçek Kozlow ve Bellamy (2004) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye Özkara (2007) tarafından uyarlanmıştır. Diğer ölçme araçları ise araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Medya Araçlarının Yazma Amaçlı Kullanımının Değerlendirilmesi Anketi” ve “Yanlış Değişim Tablosu”dur. Meb’in Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği ve Uğraş (2012)’in çalışmasından yararlanılarak (Çalışmanın sahibiyle e-posta yoluyla iletişime geçilerek 10.02.2016 tarihinde gerekli izinler alınmıştır.) ölçme araçları geliştirilmiş, alanında uzman 5 kişiyle görüşülmüştür. Onların verdiği fikirler, yaptıkları açıklamalar ve eleştiriler doğrultusunda ölçekler geliştirilmiş, ölçeklere son hali verilmiş, uzmanlara onaylatılmış ve son olarak pilot uygulaması yapılmıştır. Ölçek, anket ve formlar araştırmacı tarafından öğrencilere yüz yüze uygulanmıştır. Görüşme formu ise yine aynı şekilde araştırmacı tarafından öğrencilerle birebir görüşülerek doldurulmuştur. Yanlış değişim tablosu ise ilk ve son uygulama sonrasında yapılan çalışmalarda yanlış sayılarını not etmek ve dönüt

uygulamasının yanlışlarda yaptığı değişikliği sayısal olarak görmek için kullanılmıştır. Geliştirilen ölçme aracının ön denemesi asıl uygulamadan önce yapılmıştır. Ölçme araçları Milli Eğitim Bakanlığı’ndan gerekli izinler alınarak uygulanmıştır.

3.4. Uygulama Süreci

Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında gerçekleştirilmiştir. Millî Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli resmî izinler (Bkz. Ek-6) alındıktan sonra okul müdürü ile yüz yüze görüşme yapılarak çalışmanın amacı ve kapsamı gibi konularda bilgi alışverişi yapılmıştır. Daha sonra 4/A sınıf öğretmeni ile gerekli görüşmeler yapılmış, öğrencilerle ve sınıf atmosferiyle ilgili bilgiler alınmıştır. Sırasıyla yapılan işlemler şunlardır;

Çalışma süresince öğrencilerle 6 yazma uygulaması ve dönüt çalışması birer hafta arayla haftada bir gün 6 saat olmak üzere ($6 \times 6 = 36$ saat) yapılmıştır. 27 öğrenci üç gruba ayrılmış her gruba iki ders saati süre verilmiştir. Her öğrenci toplamda ($6 \times 2 = 12$ saat) uygulamaya katılmıştır. İlk alınan gruba birinci ders saatinde bilgisayarda yazma çalışması yaptırılmış, ikinci ders saatinde ise dönüt ve düzeltmelere vakit ayrılmıştır. İkinci ve üçüncü grup öğrencilerle de aynı süreç sürdürülerek çalışma 6 hafta sonunda tamamlanmıştır. Öğrencilerle yapılacak olan uygulama bilgisayar üzerinde gerçekleştiği için öğrencilerin bilgisayar kullanım düzeyleri ve bilgisayarda yazma durumları “Medya Araçlarının Yazma Amaçlı Kullanımının Değerlendirilmesi Anketiyle” belirlenmiş, anket sonucunda uygulama için uygun olan öğrenciler seçilmiştir. Ön test son test deneme modeli olarak yapılandırılan çalışmanın basamakları aşağıda tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.

Haftalara Göre Yazdırılan Metinler

Haftalar	Yazdırılan Metinler	Metin Türleri
1	Tatilde seyahate gittiğiniz bir yeri anlatınız.	Gezi Yazısı
2	Başka bir şehirde yaşayan seninle yaşıt bir mektup arkadaşı edindin. Ona bir mektup yazmak istiyorsun. İlk mektubunda kendini, aileni ona nasıl anlattırın? Ona nelerden bahsederdin? Ondan neler öğrenmek isterdin?	Mektup
3	Hafta içi okula gittiğin bir günü nasıl geçirdiğini anlatır mısın?	Günlük
4	Geçmişte yaşadığınız sizi çok mutlu eden bir olayı anlatınız.	Anı
5	Annenden veya babandan sana bir bisiklet, tablet vb. almasını istiyorsun. Onlar da almamak için direniyorlar. İstedğini almak için neler yaparsın? Aileni nasıl ikna edersin?	İkna Edici
6	Tatilde seyahate gittiğiniz bir yeri anlatınız.	Gezi Yazısı

Ön test olan ilk basamakta öğrencilere gerçek yaşamdan söz eden türlerden gezi yazısı türünde olan bir konu verilerek bilgisayarda (MS Office Word) bir yazma çalışması yaptırılmıştır. Bu çalışma sonrasında “Yanlış Değişim Tablosu ve 6+1 Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Ön test sonucuna göre öğrencilerin yazım hataları, yazım süresi, yanlış sayıları ölçülmeye çalışılmış, yazma seviyeleri belirlenmiştir. Belirlenen yazma seviyeleri sonucunda uygulama süresince nasıl ilerleme kaydedileceği belirlenmiştir. Bu esnada araştırmacı tarafından öğrenciler devamlı gözlenerek video kaydı yapılmıştır. Ölçme değerlendirme amaçlı olan ön test sonucunda geribildirim verilmemiştir.

İkinci uygulamada öğrencilere mektup türünde bir yazma çalışması verilip bilgisayarda yazmaları istenmiştir. Bu uygulama sonucunda “Yanlış Değişim Tablosu ve 6+1 Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” uygulanmış yazım hataları, yazım süresi, yanlış sayıları ölçülmeye çalışılmıştır. Ortaya çıkan yanlışlar ve eksikler sonucunda her öğrenciye birebir geribildirimler sağlanmıştır.

Üçüncü uygulamada öğrencilere günlük türünde bir konu verilip bilgisayarda yazmaları istenmiştir. Bu uygulama sonucunda “Yanlış Değişim Tablosu ve 6+1 Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” uygulanarak yazım hataları, yazım süresi, yanlış sayıları ölçülmeye çalışılmıştır. Her öğrenciye birebir geribildirimler sağlanmış ve öğrenciler videoya alınmıştır.

Dördüncü uygulamada öğrencilere anı türünde bir konu verilip bilgisayarda yazmaları istenmiştir. Bu uygulama sonucunda “Yanlış Değişim Tablosu ve 6+1 Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” uygulanmış yazım hataları, yazım süresi, yanlış sayıları ölçülmeye çalışılmıştır. Ortaya çıkan yanlışlar ve eksikler sonucunda her öğrenciye birebir geribildirimler sağlanmıştır. Öğrencilerin gösterdikleri gelişimler, sordukları sorular kayıt altına alınmıştır.

Beşinci uygulamada öğrencilere ikna edici türde olan bir konu verilip bilgisayarda yazmaları istenmiştir. Bu uygulama sonucunda yazma becerileri değerlendirme ölçeği uygulanacak yazım hataları, yazım süresi, yanlış sayıları ölçülmeye çalışılmıştır. Ortaya çıkan yanlışlar ve eksikler sonucunda her öğrenciye birebir geribildirimler sağlanmıştır. Gelişim gözlenmeye devam edilmiştir.

Altıncı uygulama son test uygulaması olacağı için ön testte yazdırılan metnin aynısının yazdırılması uygun görülmüştür. Bu sebeple öğrencilere ön testte de yazdırılan gezi yazısı

türünde olan konu verilip son test olarak bilgisayarda yazmaları istenmiştir. Bu uygulama sonucunda “Yanlış Değişim Tablosu ve 6+1 Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” yazım hataları, yazım süresi, yanlış sayıları ölçülmeye çalışılmıştır. Son testten sonra geribildirim verilmeyip bu uygulama ölçme değerlendirme amaçlı yapılmıştır. Altıncı uygulamanın sonunda ilk uygulama ve son uygulama sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın nitel kısmı için ise öğrencilerle görüşmeler yapılmış. Öğrencilerin bilgisayarda yazmaya ilişkin algıları ve verilen dönütlerin yararlılığı sorgulanarak öğrencilerin yorumları öğrenilmeye çalışılmıştır. Görüşmeler ses kaydına alınmış ve uygulama boyunca araştırmacının gözlemleri ve notları da değerlendirmeye dâhil edilmiştir.

3.5. Veri Toplama Süreci ve Yöntemleri

Geri bildirimin öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisi ön test-son test deneme modeliyle incelenmiştir. Dönütün etkiliğinin incelenmesi sırasında nitel ve nicel veri toplama yöntemlerine başvurulmuştur. Nicel veri toplama aracı olarak sürecin başında ve sonunda olmak üzere yazma becerisi ölçümleri gerçekleştirilmiş, dönütün yazma becerisine katkısını daha derinlemesine ve ayrıntılı incelemek için de gözlem ve alan notları, görüşme, doküman analizi, video ve ses kayıtlarından faydalanılmıştır.

3.5.1. Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli

6+1 Analitik Yazma Modeli hem iyi bir yazıda olması gereken özelliklerin öğretimini hem de analitik değerlendirmeyi temel alır. Etkili yazı öğretiminde değerlendirme aracına duyulan ihtiyaca karşılık 1980’li yıllarda Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarı’ndaki (NWREL) araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir (Grundy, 1986).

Analitik bir yaklaşım aracılığı ile öğretmenlerin yazı yazma tekniğini öğretme ve değerlendirmelerine yardımcı olan bu model yedi özellik üzerinde odaklanmıştır (Özkara, 2007). Bu özellikler aşağıda açıklanan; fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunumdur. Özkara (2007) tarafından yapılan çalışmada yazma sürecinde bu yedi özelliği yazılarında gerçekleştirmeye dayalı yazma eğitimi alan öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında, bu konuda eğitim almamış öğrencilere göre daha başarılı oldukları

belirlenmiştir. 6+1 Analitik Yazma Modeli'nin basamakları aşağıda sıralanmıştır (Paquette, 2002).

- Fikirler: Verilmek istenen bilgiyi canlı ve çekici yapan ayrıntıları içerir. Ayrıca fikirler, yazının ne demek istediği veya vermek istediği mesajın gelişimi ve anlamıdır.
- Organizasyon: Yazının yapısı, paragrafların nasıl sıralandığı, paragraflar arası geçişin uygunluğunu içerir. Açık bir düzen olmadan fikirleriniz birbirine karışır ya da çarpışır. Yazıyı devam ettiren ve okuyucunun konuyu anlamasını ve fikir yürütmesini sağlayan organizasyondur.
- Üslup: Yazarın üslubu, yazarın yazıya verdiği kişiliği, tadı ve stilidir. Yazıya bu özel dokunuşu sadece yazar yapabilir. Üslup yazarın parmak izi gibidir.
- Kelime Seçimi: Zengin, renkli, titiz dil kullanımıdır. Diğer insanların konuşmalarını dinleyerek renkli ve zengin bir kelime hazinesine sahip olunabilir. Zengin bir kelime hazinesine sahip olmak da yazarın tam olarak ne demek istediğini söylemesine yardımcı olur.
- Cümle Akıcılığı: İfadelerin düzgün ve akıcı olmasıdır. Yazarın amacı, fikirleri akıcı bir şekilde birleştirmek olmalıdır.
- İmla: Diğer beş özellikten farklılık gösterir, çünkü diğer özellikleri geliştirmek için tekrar nasıl düşüneceğinizi, nasıl göreceğinizi öğrenirsiniz. İmladaki amaç kâğıdınızı başkası için okunur hale getirmektir.
- Sunum: Yazının sayfada bütün olarak görünüşüdür.

Süreç temelli yazma anlayışına dayanan Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinde bireyler yazma alışkanlığı kazanırken aynı zamanda duygu ve düşüncelerini planlı bir şekilde ifade etmeyi ve belirli bir sıraya koymayı öğrenebilirler. Oluşturulan metin hangi türde yazılırsa yazılsın bir bütünlük içermek zorundadır. Bu zorundalık bireye bir yazı planı oluşturmayı gerekli kılmaktadır. Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin uygulanması belirli aşamaları gerektirir. Bu aşamalar şunlardır:

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

1. Hazırlık

Hazırlık aşaması, yazmaya başlamadan önce belirli hazırlıkların yapıldığı bir süreçtir. Bu süreçte öğrenci neyi, ne amaçla, kimlere yazacağını belirlemeye çalışır. Cavkaytar (2010), yazmayı planlamanın, yazmaya hazırlık aşaması olduğunu ifade etmiştir. Yazma çalışmasına başlamadan önce öğrencilerin yapılacak yazı çalışmalarıyla ilgili önbilgisinin olması yazılan yazının niteliğini doğrudan etkileyecektir. Bu sebeple öğrencilerin önce teknik bilgi ile pedagojik alt yapıları oluşturulmalı ve yapılan uygulamalarla yazma çalışmalarına hazır hale gelmeleri sağlanmalıdır (Göçer, 2010). Hazırlık aşamasında yapılması gerekenler aşağıda sıralanmıştır (Yılmaz ve Aklar, 2015);

1.1. Konu Seçimi

Konu seçimi sadece öğrenci tarafından yapılabileceği gibi öğretmen ve öğrencinin birlikte seçimi de söz konusu olabilir. Konu seçiminde eğer öğrenci ilgi duyduğu bir alanda yazmak isterse serbest bırakılmalıdır. Göçer (2010), yapılacak kompozisyon çalışmalarında atasözü, özdeyiş verip bunların açıklanmasını istemek yerine hayal dünyasını harekete geçirecek açık uçlu konular öğrencilerle birlikte seçilmesinin gerektiğini, bu durumun öğrencinin konuya odaklanmasını kolaylaştıracağını, öğrenci konu seçiminde zorluk yaşıyorsa öğretmenin bu konuda öğrenciye yardımcı olması gerektiğini ifade etmiştir.

1.2. Konunun Sınırlandırılması ve Yazma Amacının Belirlenmesi

Yazılacak olan yazının amacını belirleme, kendisinden sonra gelen hedef belirlemeyi ve yazı türünü belirlemeyi etkilediği için önemlidir. Ayrıca yazılacak olan yazının amacının belirlenmesi öğrencinin motivasyon düzeyini olumlu anlamda etkileyecektir (Akyol, 2008).

Bu açıdan yazı yazmaya başlamadan önce öğrenci kendine bir yazma amacı belirlemeli, yazısını ona göre oluşturmalıdır.

1.3. Hedef Kitleyi Belirleme

Yazma amacından sonra hedef kitle belirlenir. Yazılan yazının hangi hedef kitleye ulaşacağına göre planlanması gerekir. Sınıf arkadaşlarına, resmi bir kuruma, uzakta bulunan arkadaşlarına, akrabalarına, bir gazeteye vb. yerlere yazılması birbirinden farklı hitap ve üslubu gerektirir. Belirlenen hedef kitleye uygun hitap ve üslubun yanı sıra ifade edilecek, anlatılacak veya bilgi verilecek olan konular da değişiklik gösterir.

1.4. Yazı Türünü Belirleme

Hedef kitle belirlendikten sonra yazılacak olan tür belirlenir. Bu belirlemede çocukların zevkleri de önemlidir. İlgi duydukları alanda yazmaları sağlanmalıdır (Akyol, 2008, s. 102). Yazı yazmaya başlamadan önce öğrenci yazacağı konuya uygun bir metin türünü belirlemelidir. Belirlenen türe uygun olarak metinler yazılmalıdır.

1.5. Düşünceleri Organize Etme

Ele alınan konuyla ilgili öğrencinin ön bilgilerini kullanarak konu hakkındaki düşüncelerini açığa çıkarmayı ifade eder. Öğrenci belirlediği konuyu düşünüp, konu hakkında ne yazabilirim sorusunu kendisine sormalıdır (Yılmaz, 2012). Hazırlık aşamasında yapılması gereken etkinliklerin hangi tekniklerle yapılacağı da önemlidir. Beyin fırtınası, kavram ağı oluşturma, sınıf içi konuşmalar, görselleri kullanma, örnek metin okuma/ okutma, resim yapma, müzik dinletme, film izletme, kümelenendirme, soru cevap gibi teknikler Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulanırken kullanılabilir (Anılan, 2005; Coşkun, 2009; Göçer, 2010; Güner, 2004; İnal, 2008; Karatay, 2011b; Tabak ve Göçer, 2013; Tekşan, 2001; Yılmaz, 2012).

2. Taslak Oluşturma/Planlama

Bu aşamada öğrencilerin konuya yoğunlaşmalarını sağlayacak, konu ile ilgili düşünmelerine yardımcı olacak, ana ve yardımcı fikirler oluşturmalarına yönelik tahminlerde bulunmaları ve yorumlama çalışmaları yapılması gerekmektedir, böylelikle öğrencilerin konuya zihinsel açıdan hazır hale gelmeleri sağlanacaktır (Göçer, 2010). Taslak aşamasında birey metni rastgele, yazım, noktalama gibi unsurlara dikkat etmeden yazar. Pek çok taslak metin

oluşturularak öğretmenin rehberliğinde üzerine yazıma devam edilecek metin seçilebilir. Öğretmen öğrencilere taslak metni nasıl oluşturacaklarını sesli olarak aktarabilir (Cavkaytar, 2010).

3. Gözden Geçirme/Düzenleme/ Geliştirme

Yazma sürecinin son basamağı gözden geçirmedir. Düzenli bir biçimde metni düzeltme ya da değerlendirme amacıyla yazarın oluşturmuş olduğu kompozisyonu bilinçli olarak tekrardan okuma ve yeniden planlamaya gidebileceği bir süreçtir (Ülper ve Uzun, 2009). Bu süreçte metin içerik ve mekanik yönü bakımından incelenir, gözden geçirilir. İçerik bakımından konunun ana fikrine, yan düşüncelere, paragraflar arası tutarlılığa, düşünce birliğine, cümleler arası tutarlılığa, düşüncelerin iyi ve etkili bir şekilde yansıtılıp yansıtılmadığına bakılır. Mekanik yön olarak da gerekli yazım, imla, noktalamalara, dil bilgisi kurallarına, kâğıdın dış görünüşüne bakılır. Gerekli düzeltmeler öğretmen ve arkadaşları eşliğinde yapılır (Yılmaz ve Aklar, 2015).

4. Düzeltme

Yazılı anlatımda değerlendirmenin olumlu katkısı düşünülerek her öğrencinin çalışması değerlendirmeye alınmalı, öğrencilere yaptıkları hatalar gösterilmelidir (Arıcı ve Ungan, 2008). Göçer'e göre (2010) düzeltme yazılan yazının bozukluğunu giderme, düzgün hale getirme, hatalardan kurtarma, yazma çalışmalarında öğrenciye eksik ve yanlış yönlerini bildirmedi.

5. Sunum/Yayımlama/Paylaşma

Yazma süreci bittikten sonra hedef kitleye yazılan ürünü ulaştırma sürecidir. Yayımlama ve paylaşma sınıf ortamında sözlü olarak gerçekleştirilmesi yanında dergi, okul gazetesi, sınıf panoları ve internet sayfalarında paylaşılabilir (Tabak ve Göçer, 2013). Sunum sonrasındaki olumlu dönütler öğrencileri yazmaya teşvik edecektir. Bu araştırmada sunum bölümüne yer verilmemektedir.

3.5.2.Görüşme

Görüşme, araştırma konusu ile ilgili kişilere sorular sorarak ve sözlü olarak cevaplar alınarak yapılan katılımlı bir faaliyettir. Katılımcıların araştırmacının sorularına samimi cevaplar vermeleri beklenir. Bu esnada konuşmalar araştırmacı tarafından özetlenerek yazılır ya da kayıt edilir. Daha sonra araştırmacı görüşme verilerini ses kayıt cihazı, video kayıt cihazı, bilgisayar programı ya da tuttuğu özet notlardan temize çeker. Görüşme tekniği sayesinde araştırmacı katılımcılarla derin tartışmalarda bulunabilir ve bu sayede zengin ve kullanışlı bilgiyi toplayabilir (Koshy, 2005; Tomal, 2005). Görüşmeler, tıpkı anketler gibi katılımcıların görüşlerini almayı amaçlamaktadır. Ancak görüşmelerde daha az katılımcı olduğu için onların düşüncelerinin nedenleri ve nasılları hakkında daha kapsamlı bilgi edinilebilmektedir (Henning, Stone, & Kelly, 2009) ve katılımcıların bakış açıları daha açık bir şekilde ortaya konabilmektedir (Flick, 2009).

Yapılandırılmış görüşmede araştırmacı öğretmenler, ebeveynler ya da çocuklardan veri toplar. Yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak tüm katılımcılara aynı sorular yöneltilmektedir. Böyle bir görüşme yapmada en önemli güçlük araştırmacının soruları gerçekten de ihtiyaç duyduğu bilgiyi ortaya çıkaracak biçimde yapılandırmasıdır (Mills, 2014). Araştırmacı, öğrencilerle sürecin sonunda formel olarak bireysel görüşmeler yapmıştır.

Öğrencilerin geri bildirim ve bilgisayarda yazma sonucunda yazma becerilerine ilişkin deneyimlerini ve bilgisayarda yazmaya ilişkin algılarını belirlemek amacıyla sürecin sonunda yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. (Bkz. Ek 5).

3.5.3.Video ve Ses Kayıtları

Video ve ses kayıtlarının kullanımı araştırmacının veriyi toplamasında, saklamasında ve analiz etmesinde önemli bir araçtır (Freankel, 2012). Nitel araştırmalarda olayları kayıt etmede video kayıtlar artarak daha fazla kullanılmaya başlanmaktadır. Video kayıtların araştırmacı için en önemli faydası uygulama sona erdikten sonra sınıf gürültüsü ve zaman kısıtlaması olmaksızın araştırılan durumu tekrar gözlemleyebilmesidir. Araştırmacı videoları tekrar tekrar izleyerek olayın çeşitli boyutlarını analiz edebilir ve beklenmeyen durumları tanımlayabilir. Sınıftaki kritik durumları kayıt etmede hem fotoğraf makinesi hem de kısa süreli video kayıtlar da kullanılabilir (Koshy, 2005). Video ve ses kayıtları

araştırmacı tarafından yazma öğretiminde geri bildirimin ne ölçüde etkili olabileceğini anlamada tekrar izlenerek bir veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

3.6.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Nitel Veri Analizi

Nitel analiz bir grup veriyi gözlemlemek ve bunları düzenleyerek tümevarım ve bir düzen oluşturma süreçlerinden oluşur. Bu süreç veri toplamaya başlanan ilk andan itibaren başlar. Araştırmacı yinelenen öğeleri, temaları ve örüntüleri ortaya koymaya çalışır (Johnson, 2014). Flick (2014)’e göre nitel analizin büyük veri yığınına ana öğelere ayırma ve yoğun yorumlar ekleyerek küçük veri bölümlerini genişletme olmak üzere iki amacı vardır. Genel olarak bakıldığında nitel analiz süreci tümevarımsal çabaları içermektedir. Nitel araştırmacının amacı elde edilen çok sayıda ham veriyi kuramsal ve empirik bir temelde kavramsal olarak anlaşılabilir bir biçime indirgemektir.

Nitel veri analizi ile ilgili tek bir yaklaşım yoktur. Birçok araştırmacı tarafından çeşitli süreçlerde ve biçimlerde ele alınmıştır. Araştırmacıların ortak olarak ileri sürdükleri bazı temel ilkeler vardır: veriyi kodlama, kodları daha genel kategorilerde biraraya getirme ve veri grafiği, tablo ve çizelgelerde karşılaştırmalar yapma ve göstermedir (Creswell, 2013).

Nitel araştırmalarda çok sayıda ve türde veriyi, analiz etmek araştırmacı için oldukça zordur. Nitel araştırmada analiz süreci, veriyi organize etme, veriyi ön okuma, kodlama ve temalara ulaşma, veriyi sunma ve yorumlama aşamalarında gerçekleşmektedir. Bu basamaklar birbirlerine bağlıdır ve analiz verinin sunulması süreci boyunca sarmal aktivitelerden oluşmaktadır (Creswell, 2013). Sarmaldaki ilk döngü olan veri yönetimi, bu süreci başlatır. Bu aşamada araştırmacılar verilerini bilgisayar dosyalarında saklar. Dosyaları düzenlemenin yanı sıra dosyaları uygun metin birimlerine (kelime, cümle ya da hikâye vb.) dönüştürür (Creswell, 2012).

Bu çalışmada ayrıca öğrencilerin görüşleri ve algıları görüşme formuyla belirlenmiş ve yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Her bir sorudan elde edilen veriler, anlam ünitelerine ayrılmıştır. Çalışmada anlam ünitesi kelimesinin anlamı, öğrencinin cevabındaki “özellikli ve özgün fikir olarak” temel alınmıştır (Yamaç, 2015). Ayrıca gözlem, alan notları, öğrenci görüşme dökümleri ve fotoğraflar kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırma aynı zamanda nitel

bir boyut da taşımaktadır. Yıldırım ve Şimşek (1999) nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (s. 19) olarak tanımlamaktadır. Nitel araştırmada çevresel veriler, süreçle ilgili veriler ve algılarla ilgili veriler olmak üzere üç tür veri toplanır. Çevresel veriler, araştırmanın yer aldığı sosyal, psikolojik, kültürel, demografik ve fiziksel özelliklere ilişkindir. Bu tür veriler sürece ve algılara ilişkin verilere temel teşkil eder ve diğer ortamlarla karşılaştırma olanağı yaratır. Süreçle ilgili veriler, araştırma süresince neler olup bittiği ve bu olanların araştırma grubunu nasıl etkilediğine ilişkindir. Algılara ilişkin veriler ise araştırma grubunun süreç hakkındaki düşüncelerine yöneliktir (LeCompte ve Goetz’den aktaran, Yıldırım ve Şimşek, 1999, s. 19).

Bu araştırmada sürece yönelik olarak öğrenci görüşlerine başvurulduğu için süreç ve algılarla ilgili veriler toplanmıştır. Öğrencilerin bilgisayarda yazmaya ilişkin algılarını ve yazma becerileriyle ilgili düşüncelerini öğrenmek amacıyla uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerle birebir görüşmeler yoluyla elde edilen veriler Nvivo 10 programıyla çözümlenmiştir. Araştırmanın nitel kısmında öğrencilerin görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtlar incelenmiş ve verdikleri cevaplara göre hazırlanan bütün veriler (27 görüşme formu) geçerli kabul edilmiştir. Daha sonra bu cevaplara yönelik çözümlemeler yapılmıştır. 27 görüşme formunun her birine sırayla sayı numarası verilerek her bir soru için bir Word belgesi oluşturulmuş ve yanıtlar nitel veri analiz programında (Nvivo) düzenlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevapların analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplandırmalar yapılarak temalar oluşturulmuştur. Görüşme sorularına öğrencilerin verdikleri cevaplar da birden fazla tema bulunmaktadır. Bu cevaplar incelenerek temalara göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan temalar programa girilmiş ve bu sayede şekiller oluşması sağlanmıştır.

Nitel Veri Analizi

Öğrencilerin 6 uygulama boyunca yazdıkları metinler biçimsel özelliklerine bakılmadan yetersiz, orta ve iyi olmak üzere sınıflandırılmıştır. Çünkü yazılan metnin görünümü ve güzelliği değerlendiricinin yazı niteliği hakkındaki yargılarını etkilemektedir (Graham, 1999; Graham, Harris ve Hebert, 2011). Daha sonra öğrenci metinleri “6+1 Yazma ve

Değerlendirme Ölçeği” ve “Yanlış Değişim Tablosu” kullanılarak yazma niteliğini tespit etmek amacıyla araştırmacı ve bir uzman öğretmen tarafından puanlanmıştır. Uzmanların verdiği puanlar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Daha sonra bu puanların ortalamaları alınarak analize dâhil edilmiştir. Öğrencilerin medya araçlarını kullanım düzeyleri de Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Nicel araştırma yönteminden hareketle, söz konusu çalışmada literatür gözden geçirilerek geçerlilik ve güvenilirlikleri sağlanmış “6+1 Yazma Değerlendirme Ölçeği” ve “Yanlış Değişim Tablosu” kullanılarak veriler puanlanmıştır. Nicel yöntem olarak, analizlerde tanımlayıcı istatistiki analizlerden; yüzde ve frekans dağılımlarına göre incelenmiş ve SPSS 21.0 istatistik paket programı kullanılarak gerekli analizler yapılmıştır. Elde edilen veriler; güvenilirlik, yüzde ve frekans testi yapılarak değerlendirilmiştir. Ölçek öğrencilerin yazma becerilerini ölçen 5 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler sırasıyla “Fikirler, Organizasyon, Üslup, Kelime seçimi, Cümle akıcılığı”dır. Yazım ve imla becerileri de “Yanlış değişim Tablosuyla” ölçülmüştür. Öğrencilerin medya araçlarını yazma amaçlı kullanımının değerlendirilmesi için de “Medya Araçlarının Yazma Amaçlı Kullanımının Değerlendirilmesi Anketi” kullanılmıştır. Anket formu, ilki 4 soruluk ankete katılanlara ilişkin demografik bilgilerin yer aldığı, ikincisi öğrencilerin tablet, bilgisayar ve cep telefonundan hangilerine sahip olduklarıyla ilgili seçimleri, üçüncüsü öğrencilerin tablet, bilgisayar ve cep telefonunu kullanım sürelerini, dördüncüsü öğrencilerin tablet, bilgisayar ve cep telefonunu ne sıklıkla kullandıklarını, beşincisi öğrencilerin tablet, bilgisayar ve cep telefonuyla hangi yazma çalışmalarını yaptıklarını öğrenmek amacıyla yapılandırılmış 5 bölümden oluşmuştur.

Ayrıca birbiri ile ilişkili iki ya da daha fazla değişkene ait dağılımların karşılaştırılarak dağılımlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacı ile Friedman testi kullanılmıştır. Friedman testi sonucunda farklılık tespit edilen grupların ikili karşılaştırılmasında 6 ikili karşılaştırmanın p değerleri $0.05/6 = 0.003$ olarak kabul edilir. İki değişken ve 6 madde olduğu için 6 ikili karşılaştırma yapılır.

Gruplar arası farklılıklar harflendirme (farklılık tespit edilen gruplar için farklı harfler verilerek) yapılarak belirtilmiştir. Gruplar arası farklılık Friedman testiyle tespit edildikten sonra hangi gruplar arasında bu farklılığın olduğunu belirlemek için Wilcoxon testinden yararlanılmıştır. Wilcoxon testi eşleştirilmiş gruplara ilişkin farklılıkların boyutlarını da dikkate alarak iki değişkene ait dağılımın aynı olup olmadığını test etmek amacıyla geliştirilmiş bir analiz yöntemidir. "Paired" eşleştirilmiş "t" testinin parametrik olmayan

karşılığıdır, n birimlik örnekten elde edilen iki gözlem grubu farkının ortancası sıfır olan toplumdan çekilmiş rastgele örnek olup olmadığını test eder.

İstatistiksel analizlerde ankete katılan bireylere ilişkin demografik tanımlamalar Frekans (n) ve Yüzde (%) olarak verilmiştir. Ölçeklere ilişkin güvenilirlik analizi yapılmış ve Cronbach Alpha değerleri, bunun yanı sıra ölçeklerde yer alan sorulara ilişkin Ortalama ve Standart Sapma değerleri tablolarda verilmiştir. Ölçeklerin normalliği Kolmogorov-Smirnov normallik testi kullanılarak test edilmiş, ölçeklerinin normal dağılmadıkları belirlenmiştir. Dördüncü alt problem olan “öğrencilerin yazma becerilerinin cinsiyet veya sosyo-ekonomik düzeylerinden etkilenip etkilenmediğini” incelemek için de analizler yapılmıştır. Yazma becerilerinin cinsiyet değişkeninden etkilenip etkilenmediğini analiz etmek için *Mann-Whitney U testi* kullanılmıştır. Bu test niceliksel ölçekli gözlemleri verilen iki örneklemin aynı dağılımdan gelip gelmediğini incelemek amacıyla kullanılan bir parametrik olmayan istatistik testidir. Aynı zamanda Wilcoxon sıralama toplamı testi veya Wilcoxon-Mann-Whitney testi) olarak da bilinmektedir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve yazma becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını ölçmek için *Kruskal Wallis Testi* kullanılmıştır. Bu test normal dağılım göstermeyen gruplarda üç veya daha fazla sayıda grubun ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığını test amacıyla kullanılan bir tekniktir.

Tablo 5.

Veri Toplama ve Analiz Yöntemleri

Alt Problemler	Veri Toplama	Analiz Yöntemi
1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin geribildirim uygulaması öncesi yazma becerileri nasıldır?	Görüşme formu , 6+1 yazma değerlendirme ölçeği, Yanlış değişim tablosu	Nvivo, Wilcoxon işaretli sıralar testi, Friedman testi Betimsel analiz
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin uygulama sonrası yazma becerileri nasıldır?	Görüşme formu, 6+1 yazma değerlendirme ölçeği, Yanlış değişim tablosu	Nvivo, Wilcoxon işaretli sıralar testi, Friedman testi Betimsel analiz
3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında bilgisayarda yazmaya ilişkin algıları nasıldır?	Görüşme formu Gözlem, ses ve video kayıtları	Nvivo, Betimsel analiz
4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri cinsiyetlerine ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?	Medya araçlarının yazma amaçlı kullanımının değerlendirilmesi	KruskalWallis testi, Mann Whitney U testi

3.7. Güvenirlik ve Geçerlik Durumları

Verilerin güvenilirliğini saptamak amacıyla Alpha Modeli aracılığıyla güvenilirlik katsayısı olan Cronbach Alpha kullanılmıştır. Analiz sonucunda anketin güvenilir olduğunu söyleyebilmek için Cronbach Alpha değerinin 0.70'den fazla olması beklenmektedir (Bryman ve Cramer, 1997, s. 78). Bu doğrultuda; araştırmada kullanılan ölçeğin (6+1 Yazma ve Değerlendirme Ölçeği) güvenilirlik analizi yapılmış ve ilgili katsayı 0.781 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda tespit edilen değerlere bakıldığında; deneklerin vermiş oldukları veriler güvenilirlik değerlerinin, istenen değerlerde olduğu belirlenerek güvenilir olarak değerlendirilmiştir.

Nitel soru güvenilirliğini ölçmek için, pilot uygulama sonrasında öğrencilerden elde edilen yazılı çözümlemelerin yerleştirildiği temayı temsil edip etmediğini görebilmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda uzman tarafından incelenmesi istenen görüşmelerin elde edilen yazılı çözümlemeleri ile araştırmacı tarafından oluşturulan tema listesi, hiçbir anahtar kelime dışarıda kalmayacak şekilde eşleştirmesi yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini ölçmek için Miles ve Heberman'ın (1994) geliştirdiği aşağıdaki formül kullanılmıştır. $Uzlaşma\ Yüzdesi(P) = \frac{Görüş\ Birliği(Na)}{(Görüş\ Birliği(Na) + Görüş\ Ayrılığı(Nd))} \times 100$. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008, s. 467). Bu hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği; $P = 27 / (27 + 2) \times 100 = \%93.1$ olarak bulunmuştur.

3.7.1. Ayrıntılı Betimleme

Araştırmada inandırıcılığı (iç geçerlik) sağlamak amacıyla araştırılan durumu, araştırmacının rolünü ve katılımcıları ayrıntılı bir şekilde betimlemek alınabilecek önlemlerden birisidir. Johnson (2014)'a göre doğruluk ve inandırıcılık sağlamanın yollarından birisi de ayrıntılı betimlemedir. Okuyucu ayrıntılı betimleme sayesinde çalışmanın gerçekleştirildiği ortamı zihninde canlandırabilir ve kendi ortamına ilişkin sonuçları daha kolay çıkarabilir. Çalışmada veri kaydı, veri analizi, uygulama süreci, uygulama yapılan ortam, öğrenciler ve öğretmenler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Doğrudan alıntılarla veri analizi desteklenmiştir.

3.7.2.Çeşitleme (Triangilation)

Creswell (2013)'e göre çeşitleme sayesinde araştırmacı probleme ışık tutmak ve amaca ulaşabilmek için farklı kaynaklardan veri toplamaktadır. Böylece araştırmanın geçerliği artmış olmaktadır. Johnson (2014)'a göre çeşitleme bir duruma farklı bakış açılarından bakma anlamına gelir ve bir durumu tüm boyutlarıyla görmeyi sağlar. Bu sayede duruma derinlik ve çok boyutluluk getirerek doğruluğu ve güvenilirliği artırır. Çeşitleme beş türde incelenebilmektedir: veri çeşitlemesi, araştırmacı çeşitlemesi, teori çeşitlemesi, metodolojik çeşitleme ve çevresel çeşitleme'dir. Bu araştırmada gözlem, görüşme, ses ve video kayıtları, günlükler ve dokümanlar kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Ayrıca hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Son olarak araştırmanın birçok boyutunda (verileri analiz etme, araştırma problemini yapılandırma vb.) eş araştırmacılardan faydalanılmıştır.

Görüşme ve gözlem dökümleri gibi nitel verilerin analiz edilmesinde ve nitel veri toplama araçlarının hazırlanmasında alan uzmanları ve eş araştırmacılardan faydalanmak araştırmanın güvenilirliği konusunda alınacak önlemlerden bazılarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.7.3.Uzun Süreli Katılım

Uzun süreli katılım daha doğru ve güvenilir verilere ulaşmayı sağlamaktadır. Bu sayede araştırmacı daha çok örüntüyü görme ve onaylama şansına sahip olur (Johnson, 2014). Yıldırım ve Şimşek (2008)'e göre araştırmacı veri kaynakları ile uzun süreli etkileşim hâlinde olursa, gözlenen süreci kendi doğal ortamında inceleme imkânı bulabilir. Çünkü kısa süreli katılımlar katılımcılar üzerinde başlangıç etkisi yaratabilmektedir. Çalışma toplam 36 ders saati sürmüştür.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Ön test-son test kontrol grupsuz deneme modeli olarak tasarlanan bu çalışmanın amacı, kırsal kesimde öğrenim görmekte olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine bilgisayarda yazma çalışmaları sonrasında verilen dönütün öğrencilerin yazma becerilerini etkileyip etkilemediğini öğrenmektir. Hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı bu çalışmada, öğrencilerin yazma performansı ve yazma bilgisindeki değişimler sürecin başında ve sonunda yapılan ölçümlerle betimlenmiştir. Süreç içerisinde öğrencilerin hazırladıkları metinlerin niteliği ise iki ayrı ölçümle belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada süreç içerisinde yapılan gözlem ve tutulan alan notları, görüşmeler, ses ve video kayıtları ve öğrenci ürünleri analiz edilerek bilgisayarın yazma öğretiminde kullanımına ve yazma sonrası verilen dönütlerin yararlılığına ilişkin derinlemesine bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu görüşler doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

- 1.İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin geribildirim uygulamasından önceki yazma becerileri nasıldır?
- 2.İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin geri bildirim uygulamasından sonraki yazma becerileri nasıldır?
- 3.İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri cinsiyetlerine ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
- 4.İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında bilgisayarda yazmaya ilişkin algıları nasıldır?

4.1.İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin geribildirim uygulamasından önceki yazma becerileri nasıldır?

Öncelikle araştırmaya başlamadan öğrencilerin medya araçlarını(cep telefonu, tablet, bilgisayar) kullanma düzeyleri ve bilgisayarda yazma deneyimlerinin olup olmadığı “Medya Araçlarının Yazma Amaçlı Kullanımının Değerlendirilmesi” anketi ile incelenmiştir. Ankete katılan 32 öğrenciden 27 tanesinin anket sonuçlarının istenen düzeyde (istenen düzey; medya araçlarından herhangi birini aktif kullanmak veya yazma amaçlı kullanmış olmak) olduğu görülmüştür. Medya Araçlarının Yazma Amaçlı Kullanımının Değerlendirilmesi anketinden elde edilen veriler aşağıda analiz edilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik özellikler Tablo 6 ’da verilmiştir.

Tablo 6.

Demografik Özellikler

Değişken		Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	16	59.26
	Erkek	11	40.74
Sosyo-ekonomik Durum	2000 tl altı	20	74.1
	2001-4000 tl	7	25.9
Yaş	9	11	40.7
	10	14	51.9
	11	2	7.4
Kardeş Sayısı	2	13	48.1
	3	9	33.3
	4	5	18.5
Toplam		27	100

Araştırmaya katılan 27 öğrenciden 16’sı kız (%59.26), 11’i erkek (% 40.74)’tir. Araştırma bir köy okulunda gerçekleştiğinden sosyo-ekonomik düzeyler 2000 tl altı 20 öğrenci (%74.1) ve 2001-4000 tl arası 7 öğrenci (%25.9) şeklindedir. Öğrencilerin yaşlarına bakıldığında; 9 yaşında 11 (% 40.7) öğrenci, 10 yaşında 14 (%51.9) öğrenci, 11 yaşında 2 (%7.4) öğrenci

yer almaktadır. Kardeş sayısı; 2 kardeşi olan öğrenci sayısı 13 (%48.1), 3 kardeşi olan öğrenci sayısı 9 (%33.3), 4 kardeşi olan öğrenci sayısı 5 (%18.5) olarak değişmektedir.

Katılımcılara ait demografik özelliklerin dağılımlarında en büyük dilime sahip özelliklerin, %59.26 ile kız, %74.1 ile 2000 tl altı, %51.85 ile 10 yaş, ayrıca anket öğrencilerin kardeş sayısı en fazla %48.15 ile 2 olduğu görülmektedir.

Anketin ikinci kısmında öğrencilere hangi medya araçlarına sahip olduklarıyla ilgili sorular sorulmuştur. Sahip olunan medya araçlarının frekans ve yüzde dağılımları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7.

Sahip Olunan Medya Araçları

Değişken		Frekans (n)	Yüzde (%)
Cep Telefonu	Yok	4	14.8
	Kendime Ait	4	14.8
	Evimizde Var	19	70.4
Tablet	Yok	7	25.9
	Kendime Ait	8	29.6
	Evimizde Var	12	44.4
Bilgisayar (Dizüstü, Masaüstü)	Yok	12	44.4
	Kendime Ait	3	11.1
	Evimizde Var	12	44.4
Toplam		27	100

Öğrencilerin kendilerine ait olan medya araçlarından tablet 8 öğrenci (%29.6) ile en çok tercih edilen seçenekler arasında yer almaktadır. Öğrencilerin kendilerine ait olan medya araçları sırasıyla cep telefonu 4 (%14.8) ,bilgisayar 3 (%11.1)’tür. Öğrencilerin en az sahip oldukları medya aracı ise 12 (%44.4) ile bilgisayardır. Evlerinde en çok bulunan medya araçları arasında ise 19 (%70.4) cep telefonu yer almaktadır.

Anketin üçüncü kısmında öğrencilerin medya araçlarını ne zamandan beri kullandıklarıyla ilgili sorular sorulmuştur. Medya araçlarının kullanım süresi Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

Medya Araçlarının Kullanım Süresi

Değişken		Frekans (n)	Yüzde (%)
Cep Telefonu	Kullanmıyorum	16	59.3
	Birkaç Ay	7	25.9
	1-2 Yıl	2	7.4
	3-5 Yıl	2	7.4
Tablet	Kullanmıyorum	7	25.9
	Birkaç Ay	4	14.8
	1-2 Yıl	11	40.7
	3-5 Yıl	5	18.5
Bilgisayar (Dizüstü,Masaüstü)	Kullanmıyorum	12	44.4
	Birkaç Ay	3	11.1
	1-2 Yıl	4	14.8
	3-5 Yıl	8	29.6
Toplam		27	100

Öğrencilerin sırasıyla fazla sıklıkta kullandıkları medya araçları arasında tablet (%40.7), ikinci olarak bilgisayar (%29.6) ve üçüncü olarak cep telefonu (%25.9) olduğu görülmektedir.

Öğrenciler tarafından en uzun süreli (3-5 yıl) olarak kullanılan medya aracı 8 (%29.6) ile bilgisayardır. Daha sonra 1-2 yıl süreli kullanımı olan 11 (%40.7) tablettir. Son olarak 7 (%25.9) ile cep telefonu öğrencilerin birkaç aydır kullandıkları medya araçları listesinde ön sırada yer almaktadır.

Anketin dördüncü kısmında öğrencilerin medya araçlarını ne sıklıkla kullandıklarıyla ilgili sorular sorulmuştur. Medya araçlarının kullanım sıklığı Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9.

Medya Araçlarının Kullanım Sıklığı

Değişken		Frekans (n)	Yüzde (%)
Cep Telefonu	Hiç	10	37.0
	Her gün 1-2 saat	5	18.5
	Haftada birkaç saat	10	37.0
	Ayda birkaç saat	2	7.4
Tablet	Hiç	9	33.3
	Her gün 1-2 saat	9	33.3
	Haftada birkaç saat	5	18.5
	Ayda birkaç saat	4	14.8
Bilgisayar (Dizüstü, Masaüstü)	Hiç	12	44.4
	Her gün 1-2 saat	4	14.8
	Haftada birkaç saat	5	18.5
	Ayda birkaç saat	6	22.2
Toplam		27	100

Öğrenciler tarafından fazla sıklıkta kullanılan medya aracı “her gün 1-2 saat” seçeneğini işaretleyen 9 öğrenci (%33.3) ile tablettir. İkinci olarak “haftada birkaç saat” seçeneğini işaretleyen 10 öğrenci (%37.0) ile cep telefonudur. Üçüncü olarak “ayda birkaç saat” seçeneğini işaretleyen 6 öğrenci (%22.2) ile bilgisayardır.

Anketin son bölümünde ise öğrencilerin cep telefonu, tablet ve bilgisayarı daha önce yazma amaçlı kullanıp kullanmadıkları ve bu araçları yazma amaçlı kullananların ne amaçla kullandıkları öğrenilmeye çalışılmıştır. Medya araçlarının yazma amaçlı kullanımı Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10.

Medya Araçlarının Yazma Amaçlı Kullanımı

Değişken		Frekans (n)	Yüzde (%)
Medya araçlarının yazma amaçlı kullanımı	Evet	22	81.5
	Hayır	5	18.5
Medya araçlarının hangi amaçla kullanıldığı	Mesajlaşmak	19	70.4
	Mail atmak	20	74.1
	Ödev yapmak	4	14.8
	Not almak	18	66.7
Toplam		27	100

Öğrencilerin 22 (%81.5)'i daha önce herhangi bir medya aracını yazma amaçlı kullanmıştır. 5 (%18.5)'i ise daha önce medya araçlarını yazma amaçlı kullanmamıştır. Medya araçlarını yazma amaçlı kullanan öğrencilerden 20 (%74.1)'si mail atmak, 19 (%70.4)'u mesajlaşmak, 18 (%66.7)'i not almak, 4 (%14.8)'ü ödev yapmak amacıyla daha önce herhangi bir medya aracını kullanmışlardır. Ankette “Diğer (Açıklayınız)...” şeklinde bir boşlukta yer almaktadır fakat öğrencilerden hiçbiri bu boşluğu doldurmamıştır.

Uygulanan “Medya araçlarının yazma amaçlı kullanımının değerlendirilmesi” anketi sonucunda seçilen öğrencilerle birebir görüşmeler yapılmış ve Tablo 11’de yer alan verilere ulaşılmıştır.

Tablo 11.

Uygulamanın Başında ve Sonunda Yazma Süreci Hakkındaki Öğrenci Görüşleri

Uygulamadan Önce		Uygulamadan Sonra	
Görüşler	<i>f</i>	Görüşler	<i>f</i>
Noktalama İşaretleri	14	Noktalama İşaretleri	26
Büyük-Küçük Harf Kullanımı	12	Satır Başı	19
Satır Başı	6	Büyük-Küçük Harf Kullanımı	18
Özel İsim	3	Başlık Koyma	15
Eklerin yazımı	1	Gözden Geçirme	13
		Dikkatli, Anlamli Yazma	11
		Düzeltilme	11
		Plan Yapma	10
		Özel İsim	8
		Yazma Hızında Artış	8
		Eklerin yazımı	6
		Sonuç Cümlesi	5
		Fikir Üretmek	5
		Fiziksel Aktivitede Bulunmak	3
Toplam	36	Toplam	158

Öğrencilerle yüz yüze yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler Tablo 10’da gösterilmiştir. Uygulama öncesinde yapılan görüşmelerde yer alan sorular arasında “İyi bir yazıda bulunması gereken öğeler sence nedir?” sorusuna verilen yanıtlarda en çok noktalama işaretleri ($f=14$) ve büyük-küçük harf ($f=12$) yer almaktadır. Uygulama öncesinde 5 görüş ortaya çıkarken uygulama sonrasında 14 görüş ortaya çıkmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilere tekrar “İyi bir yazıda bulunması gereken öğeler sence nedir?” sorusu sorulduğunda öğrenciler tarafından en çok söylenen Noktalama işaretleri ($f=26$) ve Satır başı yapma ($f=19$) olmuştur. Yapılan 6 haftalık uygulama sonrasında öğrencilerin yazma süreci hakkındaki düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği ve çeşitlendiği görülmektedir. Uygulama öncesinde 36 öğrencinin görüşü çıkarken, uygulama sonrasında 158 öğrenci görüşüne ulaşılmış ve %438.8 oranında artış sağlandığı görülmüştür.

Öntest sonucuna göre;

- 1.Öğrencilerin nokta ve virgül dışındaki diğer noktalama işaretlerini kullanmadığı görülmüştür.
- 2.Öğrencilerin yazmaya başlamadan önce herhangi bir hazırlık yapmadıkları taslak, planlama ve düzeltme, kontrol aşamalarından haberdar olmadıkları görülmüştür.
- 3.Yazıyı paragraflara ayırma: giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturma öğrenciler tarafından yapılamamaktadır.
- 4.Başlık yazmak unutulmakta, başlık yazıldığı zaman ise başlığın ilgi çekici olmasını sağlamaktan ziyade sadece bir başlık koyma düşüncesiyle hareket edildiği görülmektedir.
- 5.Büyük-küçük harflerin kullanımı, özel isimlerin yazımı, yazım ve imla kuralları hakkında fazla bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.
- 6.40 dakika süre bazı öğrencilere uzun gelmiştir ve yazıları süre bitmeden bitirenler olmuştur.
- 7.Birinci uygulama sonucunda; öğrencilere yazdıkları yazıların çıktıları verilip; dönüt ve düzeltmelerin çıktıları üzerinde yapılması ve çıktıların evlere götürülerek incelenmesi olanağı sağlanmıştır.

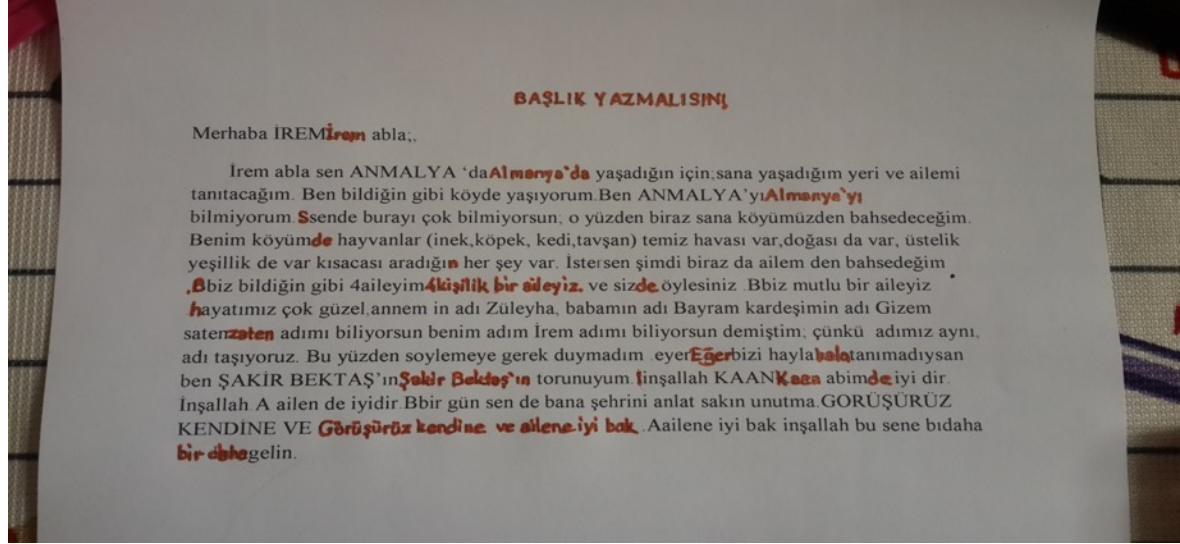
4.2.İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin geribildirim uygulamasından sonraki yazma becerileri nasıldır?

Uygulama sonrasındaki değişimi görebilmek adına haftalık analiz yapılarak son haftaya ulaşılmıştır.

Ön test olan ilk basamakta öğrencilere gerçek yaşamdan söz eden türlerden gezi yazısı türünde olan “ *Tatilde seyahate gittiğiniz bir yeri anlatınız. (Kiminle birlikte gittin? Hangi ulaşım yoluyla gittin? Hangi şehirde bulunuyor? Nasıl özelliklere sahip? Sen en çok hangi özelliğini beğendin? Beğenmediğin yanları nelerdi? Oradaki insanlarda dikkatini çeken farklı özellikler var mıydı? Oradan hatıra olarak bir şey aldın mı? Tekrar gitmek ister misin? Neden tekrar gitmek isterdin?)* ” konusu tahtaya yazılmıştır. Konu ile ilgili görüşler üzerine tartışma gerçekleştirilmiş ve konunun bilgisayarda (MS Office Word) yazılması sağlanmıştır.

27 öğrencinin (15 kız, 12 erkek) yazılarının incelenmesi sonucunda toplamda 496 hata olduğu görülmüştür. Bu hatalarla ilgili ayrıntılara aşağıda yer verilmiştir;

1.10 öğrencinin metne başlık yazmayı unuttuğu, başlık yazanlardan bazılarının da başlığın ortalı olmasına dikkat etmedikleri görülmüştür. Şekil 4'te öğrenci yazısından bir örnek yer almaktadır.



Şekil 4.Öğrenci metin örneği

2.Satır başı yapmadan paragraflara başlandığı ve toplamda 4 (3 kız, 1 erkek) öğrenci dışında diğer öğrencilerin ikinci paragrafa geçmediği, bir paragraf yazmakla yetindiği görülmüştür.

3.Kız öğrencilerin yazarken ortalama 106.2 kelime kullandığı, erkek öğrencilerin ise 92.8 kelime kullandıkları tespit edilmiştir.

4.Baş harfinin büyük yazılması gereken kelimelerin tamamının büyük harfle yazıldığı bazı öğrencilerin de özel isimlerin baş harfini küçük yazdığı görülmüştür. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 15'tir. Öğrencilerin yaptığı hatalardan;

- ANTALYA'YA gitmiştik. (Antalya'ya gitmiştik.)
- O arkadaşım VİLDAN. (O arkadaşım Vildan.) örnek olarak verilebilir.

5.Cümleye sıklıkla büyük harfle başlanmadığı ve noktadan ve soru işaretinden sonra cümleye küçük harfle başlandığı görülmüştür. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 130'dur. Değerlendirme sonucunda öğrencilerin ne zaman büyük harfle başlamaları gerektiğini bilmedikleri görülmüştür. Aşağıdaki cümle öğrencilerin yaptığı hatalara örnek gösterilebilir.

- Ablamın düğünü vardı düğünde futbol sahası vardı oyun oynamaya indik (Ablamın düğünü vardı. Düğünde futbol sahası vardı. Oyun oynamaya indik.)

6.Köy okulunda uygulamanın yapılmasının bir sonucu olarak düşünülen yerel ağızla yazma davranışıyla öğrencilerin yazılarında sıkça karşılaşılmaktadır. Bu şekilde yapılan hata sayısı 20 olarak görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin yaptığı hatalardan örneklere yer verilmiştir;

- Orda (Orada)
- Tekçe (Yalnızca)
- Pıtlak (Patlamış mısır)

7.Kesme işareti, soru işareti, virgöl, iki nokta, noktalı virgöl, ünlem, üç nokta, tırnak işaretlerinin neredeyse hiç kullanılmadığı; bazı öğrencilerin ($f=6$) noktayı dahi unuttuğu görülmüştür. Bu şekilde yapılan hata sayısı 289 olarak görülmüştür. Öğrencilerin yaptığı hatalardan

- düzceye gitim.(Düzce'ye gittim.) örnek olarak gösterilebilir.

8.Soru eki olan “-mı-mi-mu-mü-mısın-misin...” eklerinin kelimedenden ayrı yazılmadığı değerlendirme sonucunda görülmüştür. Bu şekilde yapılan hata sayısı 3 olarak görülmektedir. Öğrencilerin yaptığı hatalardan

- (Bilmiyormusun dedim. (Bilmiyor musun dedim.) örnek olarak gösterilebilir.

9.“ğ” kullanımı konusunda yapılan hatalara ($f=19$) aşağıda yer verilmiştir:

- Öğretmen (Öğretmen)
- Eylendik (Eğlendik)
- Souk (Soğuk)

- Deyil (Değil)
- Çılık (Çığlık)
- Fotoraf (Fotoğraf)

10.Ünlü daralmasıyla ilgili yapılan hataların sayısı 13 olarak görülmüştür. Bu hatalardan bazıları

- Yiceğimiz (Yiyeceğimiz),
- Giyicek (Giyecek) örnek olarak gösterilebilir.

11.Birleşik kelimelerin yazımında 2 tane hata olduğu görülmüştür.

- Uyuya kalmışım. (Uyuyakalmışım),
- Birden bire (Birdenbire).

12.“-de ve -ki” ekinin yazımıyla ilgili yapılan hata sayısı 15 olarak görülmüştür. Aşağıda yer alan örneklerde öğrencilerin yaptığı hatalardan bazıları gösterilmiştir;

- Ben İstanbulda dışarıda geziyordum. (Ben İstanbul’da da dışarıda geziyordum.)
- Teyzemde gelmişti. (Teyzem de gelmişti.)

13.Kavram yanlışları olan öğrenci sayısının 1 olduğu görülmüştür.

- O ülkenin adı Kaynaşlı. (O ilçenin adı Kaynaşlı’dır.).

14.Atasözü ve deyimlerin kullanımında herhangi bir hata yapıldığı görülmemiştir.

15.Kelimelerdeki sessiz harflerin bazılarının unutulması sonucunda yazım yanlışları olduğu görülmüştür. Bu şekilde görülen hata sayısı 48 olarak tespit edilmiştir. Aşağıda yer alan örneklerde öğrencilerin yaptığı hatalardan bazıları gösterilmiştir;

- Kavaltı yaptık.(Kahvaltı yaptık.)
- Bide Boluya gezmeye gittim.(Bir de Bolu’ya gezmeye gittim.)

16.Zaman kullanımı konusunda herhangi bir problemle karşılaşmamıştır.

17.Ses olayları (yumuşama ve sertleşme)’na dikkat edilmeden yazılan cümleler yer almaktadır. Bu şekilde görülen hata sayısı 39’dur.Aşağıda yer alan örneklerde öğrencilerin yaptığı hatalardan bazıları gösterilmiştir;

- Yemeğimizi yedikden sonra (Yemeğimizi yedikten sonra)
- Sonra kardeşimi gezdirdim (Sonra kardeşimi gezdirdim.)
- Tatile gittiğim yerde (Tatile gittiğim yerde)

18.Yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin 20’sinin bir sonuç cümlesi yazmadığı görülmektedir.

19.Bazı öğrencilerin ($f=17$) kendilerini yazıyla doğru ifade edemedikleri, kurdukları cümlelerde anlam bozuklukları, yanlış anlamda ve yerde kullanılan kelimelerin yer aldığı görülmektedir.

20.Öğrencilerin ana fikir, yardımcı fikir kavramlarını tam anlamıyla kavrayamadıkları, paragraf oluşturma bilincine ulaşamadıkları görülmüştür. Yazma sonrasında birebir yapılan dönüt ve düzeltmeler sonrasında; gruplara başlık yazma, sonuç cümlesi yazma, yazım ve noktalama işaretleri, yazının biçimsel özellikleri, ana fikir, yardımcı fikir, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, geçmiş, gelecek ve şimdiki zaman, bağlaçların yazımı ve eklerin yazımı hakkında kısa konu anlatımları ve bilgilendirmeler yapılmıştır.

İkinci uygulamada öğrencilere mektup türünde “Başka bir şehirde yaşayan seninle yaşıt bir mektup arkadaşı edindin. Ona bir mektup yazmak istiyorsun. İlk mektubunda kendini, aileni ona nasıl anlatırdın? Ona nelerden bahsederdin? Ondan neler öğrenmek isterdin?” konusu verilip bilgisayarda bu konuyla ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir.

Öğrenciler araştırmacının yardımı olmadan kullanmak istedikleri bilgisayarı seçerek masalara oturmuş ve bilgisayarlarını açmışlardır. Sonrasında öğrenciler araştırmacının

komutuyla M.S.Office belgesini açıp bu belgeye isim vermişlerdir. Öğrencilerin klavye kullanma konusunda görüş almaları sonucunda klavyeyi kolaylıkla kullanmaya başladıkları görülmüştür. Öğrencilerin süre sıkıntısı yaşamadan yazmak istediklerini bilgisayar ortamında kolaylıkla aktarabildikleri görülmüştür. Daha önce mektup yazma alışkanlığına sahip olmayan öğrencilere mektupla ilgili genel bir bilgi verilmiştir. Kullanım amaçları ve kullanım örnekleri ile ilgili ön bilgilendirme yapıldıktan sonra öğrencilerin bu konuyla ilgili yazılarını yazmaları istenmiştir.

Yapılan değerlendirmeler sonucunda 495 hata yapıldığı tespit edilmiştir. Bu hatalara aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

1.Öğrencilerden 9'unun metne başlık yazmayı unuttuğu, başlık yazanlardan bazılarının da ($f=5$) başlığın ortalı olmasına dikkat etmedikleri görülmüştür.

2.Yapılan değerlendirmeler sonucunda satır başı yapmadan paragraflara başlandığı ve toplamda 3 (1 kız, 2 erkek) öğrenci dışında diğer öğrencilerin ikinci paragrafa geçmediği görülmüştür.

3.Kız öğrencilerin yazarken ortalama 96.14 kelime kullandığı, erkek öğrencilerin ise 79.6 kelime kullandıkları tespit edilmiştir.

4.Baş harfinin büyük yazılması gereken kelimelerin tamamının büyük harfle yazıldığı bazı öğrencilerin ($f=13$) de özel isimlerin baş harfini küçük yazdığı görülmüş sonrasında ise bu durum düzeltilmiştir. Bu şekilde yapılan hata sayısı 49'dur. Aşağıda yer alan örneklerde öğrencilerin yaptığı hatalardan bazıları gösterilmiştir;

- Ben düzce'de doğmuşum. (Ben Düzce'de doğmuşum.)
- ALEYNA ABLA (Aleyna abla)
- Canım arkadaşım HİLAL (Canım arkadaşım Hilal)

5.Sıklıkla cümleye büyük harfle başlanmadığı tespit edilmiştir. Noktadan ve soru işaretinden sonra cümleye küçük harfle başlandığı, öğrencilerin ne zaman büyük harfle başlamaları

gerektiğini bilmedikleri tespit edilmiştir. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 140'dır. Bu durum kısa konu anlatımlarıyla düzeltilmeye çalışılmıştır. Aşağıda yer alan örneklerde öğrencilerin yaptığı hatalardan bazıları gösterilmiştir;

- Halama selamlarımı ilet.sen nasılsın?sen düğüne niye gelmedin? (Halama selamlarımı ilet. Sen nasılsın? Sen neden düğüne gelmedin?)

6.Uygulama köy okulunda yapıldığı için yerel ağızla yazma davranışıyla sıkça karşılaşılmaktadır. Bu durum araştırmacı tarafından yazdıklarını tekrar okutma yöntemi ve sözlük kullandırma yoluyla düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde yapılan hata sayısı 20'dir. Aşağıda yer alan örneklerde öğrencilerin yaptığı hatalardan bazıları gösterilmiştir;

- Dimi? Demi? (Değil mi?)
- Senle (Seninle) – Onla (Onunla) – Benle (Benimle) –Kimle (Kiminle)
- Didi (Dedi)
- Mükenmel (Mükemmel)
- Meraba (Merhaba)
- Hayla (Hala)
- Saten (Zaten)
- Nabıyorsun ? (Ne yapıyorsun?)
- Görüşesiye kadar (Görüşünceye kadar)

7.Yapılan değerlendirme sonucuna göre kesme işareti, soru işareti, virgül, iki nokta, noktalı virgül, ünlem, üç nokta, tırnak işaretlerinin az kullanıldığı iki öğrencinin de yazısı boyunca nokta ve soru işaretini birlikte kullandığı tespit edilmiştir. Bu şekilde yapılan hata sayısı 188'dir. Aşağıda yer alan örneklerde öğrencilerin yaptığı hatalardan bazıları gösterilmiştir:

- Hangi oyunları seversin.? (Hangi oyunları seversin?)
- Manisa'nın neyini seviyorsun?. (Manisa'nın neyini seviyorsun?)
- Yakupun kızı boncuk (Yakup'un kızı Boncuk)
- En çok sevdiklerim İrem Erva Rümeysadır.(En çok sevdiklerim: İrem, Erva, ve Rümeysa'dır.

8.Soru eki olan “-mı-mi-mu-mü-mısın-misin...” eklerinin bazı öğrenciler($f=6$) tarafından kelimedenden ayrı yazılmadığı tespit edilmiş ve soru eklerinin kelimedenden ayrı yazılması gerektiği hatırlatılarak düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde yapılan hata sayısı 30’dur. Aşağıda yer alan örneklerde öğrencilerin yaptığı hatalardan bazıları gösterilmiştir;

- Bana kendi şehrini anlatırmısın? (Bana kendi şehrini anlatır mısın?)
- Gelince bana ders çalıştıracaksın tamam mı? (Gelince bana ders çalıştıracaksın tamam mı?)

9.Yapılan değerlendirmeler sonucunda “ğ” öğrencilerin sıklıkla kullanmayı unuttuğu bir harf olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda yanlışlıklar yapıldığı görülmüş ve doğrulayıcı geri bildirimler verilerek düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde yapılan hata sayısının 19 olduğu tespit edilmiştir. Aşağıda yer alan örneklerde öğrencilerin yaptığı hatalardan bazıları gösterilmiştir:

- Olucanı (Olacağıını)
- Eyer (Eğer)
- Eyleniyoruz (Eğleniyoruz)
- Kalacaz (Kalacağız)
- Deniz kabu (Deniz kabuğu)
- Deyil (Değil)
- Sevdiyim (Sevdiğim)
- Elacım (Elacığım)
- Öğretmen (Öğretmen)

10.Ünlü daralmasının bazı öğrenciler ($f=5$) tarafından hiç bilinmediği görülmüştür. Ünlü daralmasıyla ilgili yapılan yanlışlıklar düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde yapılan hata sayısı 13’tür. Aşağıda yer alan örneklerde öğrencilerin yaptığı hatalardan bazıları gösterilmiştir:

- Olucanı (Olacağıını)
- Sorucağım (Soracağım)
- Unutmuyucam (Unutmayacağım)

- Gelicez (Geleceğiz)
- Oynicak (Oynayacak)
- Yaşıyamam (Yaşayamam)

11.Bazı birleşik kelimelerin yazımında hata yapıldığı görülmüştür. Bu hatalar düzeltilmeye çalışılmış, birleşik kelimelerin yazımıyla ilgili dönütler yanlışlık yapan öğrencilere verilmiştir. Bu düzeltmeler yapılırken yazım kılavuzundan faydalanılmıştır. Bu şekilde yapılan hata sayısı 4'tür. Aşağıda yer alan örneklerde öğrencilerin yaptığı hatalardan bazıları gösterilmiştir:

- İlk okul (İlkokul)
- Dipsiz göl (Dipsizgöl) (Köy ismi)
- Lino park (Lunapark)
- Bıçkı yanı (Bıçkıyanı) (Köy ismi)

12.“-de ve -ki” ekinin yazımıyla ilgili yanlışlıklar olduğu görülmüştür. Bu eklerin ne zaman ayrı ne zaman birleşik yazılacağı konusunda öğrencilere birebir dönütler verilmiştir. Bu şekilde yapılan hata sayısının 24 olduğu tespit edilmiştir.

- Bende gitmek istiyorum.(Ben de gitmek istiyorum.)
- Sizde öylesiniz.(Siz de öylesiniz.)
- Sen yeterki benim yanımda dur. (Sen yeterki benim yanımda dur.)
- İyi ki varsın canım arkadaşım.(İyi ki varsın canım arkadaşım.)

13.Öğrencilerin bazılarında kavram yanlışları ($f=3$) olduğu görülmüştür. Bu yanlışlar dönütler yoluyla düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde yapılan hata sayısı 3'tür.Aşağıda yer alan örneklerde öğrencilerin yaptığı hatalardan bazıları gösterilmiştir:

- DÜZCE' NİN KAYNAŞLI ilinde oturuyorum. (Düzce'nin Kaynaşlı ilçesinde oturuyorum.)
- O arada mektupçu geçti. (O arada postacı geçti.)
- Okul olduğunda beraber görüşemeyiz. (Okul olduğunda görüşemeyiz.)

14.Atasözü ve deyimlerin kullanımında bir öğrencinin hata yaptığı tespit edilmiştir. Öğrencinin yaptığı hata aşağıda yer almaktadır;

- Sen gidince üzerime bir hasret düştü. (Sen gidince üzerime bir hasret çöktü).

15.Kelimelerdeki harflerin bazılarının unutulması sonucu kelimeler eksik yazılmış biçimsel ve anlamsal yönden eksiklikler oluşmuştur. Öğrencilere yazdıkları metinlerin tekrar okutulması ve yanlışlarını kendilerinin bulmalarının sağlanması yoluyla düzeltmeler yapılmıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 48’dir.Aşağıda yer alan örneklerde öğrencilerin yaptığı hatalardan bazıları gösterilmiştir:

- İstesen şimdi biraz da ailemden bahsedeyim. (İstersen şimdi biraz da ailemden bahsedeyim.)
- Bu sene bidaha gelin. (Bu sene bir daha gelin.)
- Anelerimize hediye etik. (Annelerimize hediye ettik.)
- Sona lino parka gittik. (Sonra lunaparka gittik.)
- Sanki benden bişey saklıyorsun.(Sanki benden bir şey saklıyorsun.)
- Pazar günü ordayız.(Pazar günü oradayız.)

16.Zaman kullanımı konusunda problem yaşayan bir öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrenciye geniş zaman, geçmiş zaman ve gelecek zamanla ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Aşağıda yer alan örneklerde öğrencilerin yaptığı hatalardan bazıları gösterilmiştir:

- İstesen şimdi biraz da ailemden bahsedeyim. (İstersen şimdi biraz da ailemden bahsedeyim.)

17.Ünsüz benzeşmesi kuralına dikkat edilmeden yazılan cümleler düzeltilmiştir. Ünsüz benzeşmesi ve yumuşamasıyla ilgili kurallar hatırlatılmıştır. Bu şekilde yapılan hata sayısı 2’dir. Aşağıda yer alan örneklerde öğrencilerin yaptığı hatalardan bazıları gösterilmiştir:

- 23 Nisanım çok ama çok güzel geçti. (23 Nisanım çok ama çok güzel geçti.)
- Ankara’ya giddigimde çok eğlenirim.(Ankara’ya gittiğimde çok eğlenirim.)

18.Öğrencilerin çoğunun bir bitiş cümlesi yazmadan paragrafı bitirdikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilere bildirilmiş ve düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde bitiş cümlesi yazmayan öğrenci sayısı 16'dır.İlk çalışmaya göre sayının düştüğü tespit edilmiştir.

19.Öğrencilerin ana fikir, yardımcı fikir kavramlarını tam anlamıyla kavrayamadıkları, paragraf oluşturma bilincine ulaşamadıkları görülmüştür. Yazma öncesinde soru sorma ve konuşturma yöntemiyle öğrencilerin fikir oluşturmaları sağlanmıştır. Yazma sonrasında ise her öğrencinin yanlışlarıyla ilgili kendisine birebir dönüt ve düzeltme çalışması yapılmıştır. Sonrasında ise gruplara başlık yazma, yazım ve noktalama işaretleri, yazının biçimsel özellikleri, ana fikir, yardımcı fikir, eklerin yazımı, geniş zaman, geçmiş zaman ve şimdiki zaman hakkında kısa konu anlatımları ve bilgilendirmeler yapılmıştır.

Üçüncü uygulamada öğrencilere günlük türünde ‘‘Hafta içi okula gittiğin bir günü nasıl geçirdiğini anlatır mısın? (Sabah kaçta kalkarsın? Seni kim uyandırır? Uyandıktan sonra neler yaparsın? Okula gitmek için nasıl hazırlanırsın? Okula kiminle birlikte, nasıl gelirsin? Okulda neler yaparsın? Okulda en çok ne yapmaktan hoşlanırsın? Okuldan çıktıktan sonra neler yaparsın? Eve gelince evdekiler seni nasıl karşılar? Ne zaman yemek yersin? Yatmadan önce neler yaparsın?)’’ konusu verilip bilgisayarda görüşlerini yazmaları istenmiştir.

Öğrencilerin serbest şekilde kullanacakları bilgisayarları seçmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler bilgisayarı kendi başlarına açtıktan sonra araştırmacının komutuyla M.S.Office belgesini açarak isimlerini yazmışlardır. Öğrenciler konuyla ilgili sorular sormuş ve fikirlerini paylaşmışlardır. Zaman sıralaması konusunda bilgilendirme yapılmış sabah, öğlen ve akşam yapılan işlerden örnek verilerek yazma planı oluşturulması sağlanmıştır. Kendi yaşadıkları bir günü anlatmaları istendiği için öğrenciler konu sıkıntısı yaşamadan fikirlerini klavye aracılığıyla ekrana hemen aktarmaya başlamışlardır. Süre sıkıntısı yaşanmadığı görülmüştür.



Şekil 5. Bilgisayar laboratuvarı

Öğrencilerin yazılarının incelenmesi sonucunda toplamda 356 hata bulunmuştur. Bu hatalara aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

1. Sadece 5 öğrencinin metne başlık yazmayı unuttuğu görülmüş, geri kalanlar yazılarına başlık yazmış ve başlığın ortalı olmasına başlığın tüm harflerinin ya da kelimelerin baş harflerinin büyük yazılmasına dikkat ettikleri tespit edilmiştir.
2. Satır başı yapma davranışı 15 öğrenciye kazandırılmıştır. Beş kız, beş erkek öğrenci haricinde diğer öğrencilerin ikinci paragrafa geçmediği, bir paragraf yazmakla yetindiği görülmüştür. Bu öğrenciler daha fazla yazabilecekleri ve cümlelerini çeşitlendirebilecekleri konusunda bilgilendirilerek kendilerini geliştirmeye çalışılmıştır.
3. Kız öğrencilerin yazarken ortalama 111.07 kelime, erkek öğrencilerin ise 74.72 kelime kullandıkları tespit edilmiştir.
4. Daha önceki uygulamalarda sıkça görülen baş harfinin büyük yazılması gereken kelimelerin tamamının büyük harfle yazılması bu uygulamada görülmemiştir. Bir öğrencinin de özel isimlerin baş harfini küçük yazdığı görülmüş ve bu durum yazılı ve sözlü verilen dönütler ve sınıf içi konuşmalar yoluyla düzeltilmiştir. Bu şekilde yapılan hata sayısının 28 olduğu görülmüştür.

5.Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ($f=20$) cümleye ne zaman büyük harfle başlamaları gerektiğini öğrenmiş ve buna uygun yazmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Bu şekilde yapılan hata sayısının40 olduğu görülmektedir.

6.Köy okulunda uygulamanın yapılması, köydeki insanların yerel ağızla konuşmaları öğrencilerin de yerel ağızla konuşma ve yazmasına sebep olmuştur. Bu durum araştırmacı tarafından öğrencilerin yerel ağızla söyledikleri ve yazdıkları kelimeleri devamlı düzeltme ve doğrusuna sözlükten baktırma uygulamaları ve düzeltici geribildirimlerle kavratılmaya çalışılmıştır. Bu şekilde yapılan hata sayısının 15 olduğu görülmektedir. Aşağıda yer alan örneklerde öğrencilerin yaptığı hatalardan bazıları gösterilmiştir:

- Lağaboya (Lavabo)
- Güzelgene (Güzelce)
- Geyip (Giyip)
- Tekçe (Yalnızca, sadece)
- Afır (Ahır)
- Gine (Yine)

7.Kesme işareti, soru işareti, virgül, iki nokta, noktalı virgül, ünlem, üç nokta, tırnak işaretlerinin az sıklıkta kullanıldığı görülmüştür. İki öğrencinin de bir önceki çalışmada olduğu gibi yazısı boyunca nokta ve soru işaretini birlikte kullandığı görülmüştür. Tanılayıcı geribildirimle yanlıştın nedenleri bulunmuş hatalar giderilmeye çalışılmıştır. Bu iki öğrenciyle birebir görüşme ve konu eksiğini gidermek için kısa konu anlatımları yapılmıştır. Bu şekilde yapılan hata sayısı 156’dır. Aşağıda yer alan örneklerde öğrencilerin yaptığı hatalardan bazıları gösterilmiştir;

- Sabah 7:30 da kalkarım. (Sabah 7:30’da kalkarım.)

8.Soru eki olan “–mı-mi-mu-mü-mısın-misin...” ekleri iki öğrenci tarafından kelimedenden ayrı yazılmamıştır. Bu durum eklerin yazımıyla ilgili kısa bir hatırlatma yapılarak çözülmeye çalışılmıştır. Bu şekilde yapılan hata sayısı 4’tür. Aşağıda yer alan örneklerde öğrencilerin yaptığı hatalardan bazıları gösterilmiştir:

- En sevdiğiniz öğretmen varmı? (En sevdiğiniz öğretmen var mı?)
- Annem okula gittimi üstümü giyinirim. (Annem okula gittiği zaman üstümü giyinirim.)

9.‘‘ğ’’ konuşma dilinde bazen söylenmemekte bazen de ‘‘y’’ harfi haline dönüşmektedir. Öğrencilere‘‘ğ’’nin doğru kullanımı kavratılmaya çalışılmıştır. Yazma çalışmasından sonra yanlışlıklar görülmüş yanlışın altı çizilerek ve doğrunun bulunması istenerek düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde yapılan hata sayısı 19’dur. Aşağıda yer alan örneklerde öğrencilerin yaptığı hatalardan bazıları gösterilmiştir:

- Ölende, Öylende (Öğlende)
- Öretmen (Öğretmen)
- Kızdından (Kızdığından)
- Gittim (Gittiğim)

10.Yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrenciler tarafından ünlü daralmasıyla ilgili yanlış yapılmadığı tespit edilmiştir.

11.Birleşik kelimelerin yazımında hata görülmediği tespit edilmiştir.

12.‘‘-de ve -ki’’ ekinin yazımıyla ilgili yanlışlıklar görülmüştür. Öğrencilerin ayrı ve birleşik yazılması gereken eklerin yazımında yanlışlıklar yaptıkları görülmüştür. Eklerin yazımıyla ilgili önce bir genel bilgi verilmiş daha sonra yanlış yapan öğrencilerle birebir çalışılmıştır. Bu şekilde yapılan hata sayısı 17’dir. Aşağıda yer alan örneklerde öğrencilerin yaptığı hatalardan bazıları gösterilmiştir;

- Sabah saat 07: 00’de kalkarım. (Sabah saat 07: 00’da kalkarım.)
- Yada (Ya da)
- Tabikide (Tabi ki de)
- Her zaman ki (Her zamanki)

13.Öğrencilerin bazılarında kafa karışıklıkları ve kavram yanılgıları olduğu görülmüştür. Bu yanılgılar doğrusunu bulmaları sağlanarak düzeltilmiştir. Bu şekilde yapılan hata sayısı 2’dir. Aşağıda yer alan örneklerde öğrencilerin yaptığı hatalardan bazıları gösterilmiştir;

- Akşam olduğunda kahvaltı yapar yatarım. (Akşam olduğunda yemeğimi yer, yatarım.)
- Annem iyi geceler oğlum söyledi.(Annem:“İyi geceler oğlum.” dedi.)

14.Atasözü ve deyimlerin kullanımında hata görülmediği tespit edilmiştir.

15.Öğrencilerin yazı yazarken bazı harfleri unuttukları veya eksik yazdıkları görülmüştür. Bu yüzden yanlış kelimeler üzerinde birebir düzeltmeler yapıp öğrencinin doğru yazımı kendisinin bulması sağlanmıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 38’dir. Aşağıda yer alan örneklerde öğrencilerin yaptığı hatalardan bazıları gösterilmiştir;

- Kavaltı (Kahvaltı)
- Orda (Orada), Burda (Burada)
- Sona (Sonra)
- Tenefüs (Teneffüs)

16.Öğrencilerin geniş zamanla yazmaları gereken metinde geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanı bilinçsiz bir şekilde kullandıkları görülmüştür.Zamanlarla ilgili genel bir konu anlatımından sonra yanlışlık yapan öğrencilerin tanılayıcı geribildirimle yanlışlarını fark etmeleri ve düzeltmeleri sağlanmıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 10’dur. Öğrencilerin çalışmalarından örnekler;

- Sabahın 7’sinde kalkıyorum.(Sabahın 7’sinde kalkarım.)
- Ödevlerimi yapıyorum, ödevlerimi bitirdikten sonra ders çalışırım, oyun oynarım. (Ödevlerimi yaparım. Ödevlerimi bitirdikten sonra ders çalışırım, oyun oynarım.)

17.İki öğrencinin ünsüz benzeşmesi kuralına uymadan kelimeleri yazdıkları görülmüştür. Ünsüz benzeşmesi kuralına dikkat edilmeden yazılan kelimelerin kurallar hatırlatılarak öğrenciler tarafından kelimenin doğru yazımının bulunması yoluyla düzeltilmesi sağlanmıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 5’tir.

- Geldikden (Geldikten)
- Yaptıktan (Yaptıktan)

- Kalkdıktan (Kalktıktan)

18.Öğrencilerin “sonra, ve, ama” kelimeleriyle cümleleri bağladıkları, bu kelimeleri gereksiz ve fazlaca kullandıkları tespit edilmiştir. Noktayı nerede kullanacağını bilemeyen öğrenci bu şekilde bir paragraflık cümleler kurabilmektedir. Çalışma sonrasında bağlaç kullanımıyla ilgili genel bilgilendirme yapılmıştır. Yapılan yanlış sayısı 10’dur. Öğrencilerin çalışmalarından örnekler;

- Sonra evden çıktık.sonra servisi bekledik sonra servis geldi ve bindik .sonra nihayet okula gelmiştik. (Evden çıktık. Servisi bekledik, servis geldi ve bindik. Sonra nihayet okula gelmiştik.)

19.Öğrencilerin noktadan sonra bağlaçlarla cümleyi devam ettirdikleri görülmüştür. Bu durum verilen sözlü ve yazılı düzeltici dönütler neticesinde düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 7’dir. Örnek:

- Ve yine ders işledik. Ve yine zil çaldı. (Ders işledik ve yine zil çaldı.)

20.Diğer uygulamaların aksine 22 öğrencinin de bitiş cümlesi yazdığı görülmüştür.

21.Öğrencilerin ana fikir, yardımcı fikir kavramlarını kavramaya başladıkları, paragraf oluşturma bilincine ulaştıkları görülmüştür. Yazma öncesinde soru sorma ve konuşturma yöntemiyle öğrencilerin fikir oluşturmaları sağlanmıştır. Yazma sonrasında ise birebir yapılan dönüt ve düzeltmelerin sonrasında gruplara yazım ve noktalama işaretleri, yazının biçimsel özellikleri, ana fikir, yardımcı fikir, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, geçmiş, gelecek ve şimdiki zaman, bağlaçların yazımı ve eklerin yazımı hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğrencilerdeki gelişim yazılan yazılar, alınan notlar yoluyla izlenmeye devam edilmiştir.

Dördüncü uygulamada öğrencilere anı türünde “Geçmişte yaşadığınız sizi çok mutlu eden bir olayı anlatınız. (Olayı kiminle birlikte yaşadın? Olayı nerede yaşadın? Olay sonucunda

ne yaptın? Bu olay seni nasıl etkiledi? Olay sonucunda nasıl hissettin? Aynı olayı tekrar yaşamak ister misin?)'' konusu verilip bilgisayarda yazmaları istenmiştir. Öğrenciler diğer uygulamalarda olduğu gibi bilgisayarı açıp M.S.Office belgesine isimlerini yazmışlar ve masaüstüne kaydetmişlerdir. Öğrencilerin klavye kullanma hakkında bir soruları olmamıştır. Olay kavramı öğrencilere kavratılıp, örnek olaylar anlatılarak ve sorular sorularak öğrencilerin yazacakları konuyu kavramaları sağlanmıştır. Yazmak istedikleri konuları araştırmacıya söyleyip uygun olup olmayacağını soran bir kaç öğrenci olmuştur. Süre sıkıntısı yaşamadan yazmak istediklerini ekrana aktarabilmişlerdir.

Öğrencilerin yazılarının incelenmesi sonucunda toplamda 271 hata bulunmuştur. Bu hatalara aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir;

1.Öğrencilerden 5 tanesi metne başlık yazmayı unutmuştur. Diğer öğrenciler ise başlık yazma kurallarının tümüne uygun davranmışlardır.

2.Satır başı yapma davranışı 18 öğrenciye kazandırılmıştır. Sekiz kız, üç erkek öğrenci haricinde diğer öğrencilerin ikinci paragrafa geçmediği, bir paragraf yazmakla yetindiği görülmüştür. Paragraf yapısı öğrencilere kavratılmaya çalışılmıştır.

3.Kız öğrencilerin yazarken ortalama 115.73 kelime kullandığı, erkek öğrencilerin ise 75.4 kelime kullandıkları tespit edilmiştir.

4.Daha önceki uygulamalarda sıkça görülen baş harfinin büyük yazılması gereken kelimelerin tamamının büyük harfle yazılması bu uygulamada görülmemiştir. Özel isimlerin baş harfini küçük yazdığı görülen bir öğrenciye özel isimlerin yazımı ve büyük –küçük harf kullanımı konusunda birebir konu anlatımı yapılmış daha sonra verilen doğrulayıcı geri bildirimle hatanın düzeltilmesi sağlanmıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 2'dir. Öğrencinin yazısından bir örnek:

- Olayı üç köprü'de yaşadım. (Olayı Üç Köprü'de yaşadım.)

5.Cümleye büyük harfle başlamama davranışının sıklığının azaldığı görülmüştür. 8 öğrenci dışında diğerlerinin ne zaman büyük harfle başlamaları gerektiğini öğrendikleri anlaşılmıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 49’dur.

6.Yerel ağızla yazma davranışı sadece bir öğrencide görülmüştür. Bu durum araştırmacı tarafından o öğrenciye tanılayıcı ve doğrulayıcı yazılı ve sözlü dönütler verilerek düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 2’dir. Öğrenci yazısından örnekler;

- Geyindim (Giyindim)
- Yıdim (Yedim)

7.Kesme işareti, soru işareti, virgöl, iki nokta, noktalı virgöl, ünlem, üç nokta, tırnak işaretleri metinlerde aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır. Önceki çalışmalarda olduğu gibi hiç nokta kullanmayan veya hiç bir noktalama işareti kullanmayan öğrenciye rastlanmamıştır. Noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili yapılan yanlış sayısı 122’dir. Öğrenci yazısından örnekler:

- Ben’de çok mutlu oluyorum. (Bende çok mutlu oluyorum.)
- Topuk Yaylasına gidiyorduk. (Topuk Yaylası’na gidiyorduk.)
- Arkadaşıma soru sordum: burada ne yaparsınız diye? (Arkadaşıma “Burada ne yapıyorsunuz?” diye sordum.)

8.Soru eki olan “-mı-mi-mu-mü-mısın-misin...” eklerinin ayrı yazılması gerektiği halde kelimedden ayrı yazılmadığı görülmüş sözlü dönütler ve kuralları hatırlatma yoluyla düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 3’tür. Öğrenci yazılarından örnekler:

- Onu bırakasım hiçmi hiç yok. (Onu bırakasım hiç mi hiç yok.)
- Tekrar baştan yapmak istermisin?(Tekrar baştan yapmak ister misin?)

9.“ğ” kullanımı konusunda yanlışlıkların devam ettiği görülmüştür. Bu durum yanlış yazılan kelimenin altını çizme ve doğrusunu buldurmaya çalışma yoluyla düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 15’dir. Örnek:

- Yenim (Yeğenim)
- Başladım (Başladığımda)
- Öğretmenim (Öğretmenim)
- Oldunda (Olduğunda)
- Olum (Oğlum)
- Eylendik (Eğlendik)
- Balandım (Bağlandım)

10.Ünlü daralmasıyla ilgili sadece 1 öğrenci yazım yanlış yapmıştır. Yapılan yanlışlık öğrenciyle birebir yapılan kuralların hatırlatılması çalışmasında düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 1’dir. Öğrencinin yazısından örnek:

- Göğüsüm (Göğsüm)

11.Birleşik kelimelerin yazımında sadece bir öğrencinin hata yapıldığı görülmüştür. Bu hatalar sözlü, yazılı dönütler doğrulayıcı geribildirimler yoluyla düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 3’tür. Öğrencinin yazısından örnek:

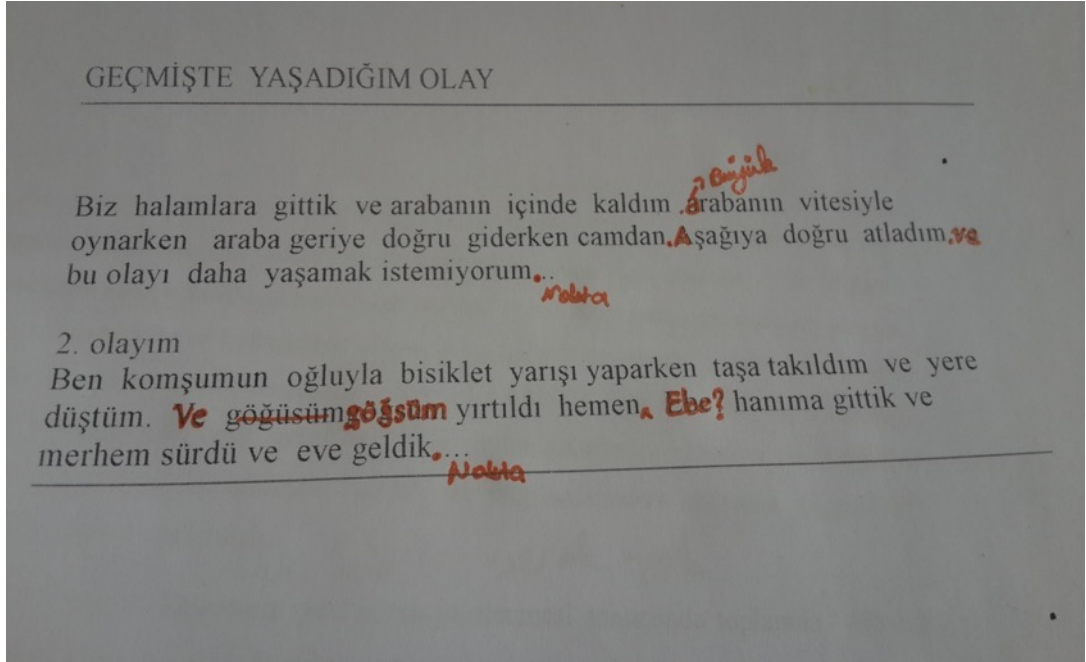
- Uyuya kalmışım (Uyuyakalmışım)

12.“-de ve -ki” ekinin yazımıyla ilgili yanlışlıkların devam ettiği görülmüştür ve hata ön plana çıkarılarak öğrencinin yanlışını düzeltmesi beklenmiştir. Eklerin yazımıyla ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 13’tür.

- Oysa ki (Oysaki)
- Oda sorumu cevapladı. (O da sorumu cevapladı.)

13.İki öğrencide kavram yanlışları olduğu görülmüştür. Bu yanlışlar öğrencilere birebir yapılan kavram yanlışlarını açıklayıcı dönütlerle düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 3'tür. Öğrencilerin yazılarından örnekler:

- Okula gidecek olduğum yüzden çok sevindim.(Okula gidecek olduğum için çok sevindim.)
- Göğsüm yırtıldı, hemen ebe hanıma gittik.(Göğsüm yırtıldı, hemen-hastaneye-hemşireye-doktora- gittik.)



Şekil 6.Öğrenci metin örneği 2

- Orada yüzerken çok sulu yere girdim.(Orada yüzerken derin bir yere girdim.)

14.Atasözü ve deyimlerin kullanımında hata görülmemiştir.

15.Kelimelerdeki harflerin bazılarının unutulması veya kelimeye eklenen eklerin yazılmaması sonucu oluşan yanlışlar. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 27'dir. Örnek:

- Orda (Orada)
- Alcak (Alacak)
- Hisettim (Hissettim)

16.Zaman kullanımı konusunda problemlerin azaldığı görülmüştür. Bir öğrenci tarafından yaşanan problem düzeltici geribildirim çalışmasıyla sona erdirilmeye çalışılmıştır. Öğrencinin geniş zamanla yazmaları gereken metinde geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanı bilinçsiz bir şekilde kullandıkları görülmüştür. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 3'tür. Öğrencinin yazısından örnek:

- Eve gelirim.Yemeğimi yedim. (Eve geldim. Yemeğimi yedim.)

17.Ünsüz benzeşmesi ve yumuşaması kuralına dikkat edilmeden yazılan cümleler yanlış işaret etme ve doğrusunu buldurma yöntemiyle düzeltilmiştir. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 2'dir.

- Eve gidik. (Eve gittik.)
- 2014'de (2014'te)

18.Öğrencilerin “sonra, ve, ama” kelimeleriyle cümleleri bağladıkları, bu kelimeleri olmaması gereken yerlerde kullandıkları tespit edilmiştir. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 11'dir. Öğrencilerin yazılarından örnekler:

- Ve çok yoruldum ve yattık ve bu günüm çok güzel geçti. (Çok yoruldum, yattık. Bu günüm çok güzel geçti.)

19.Öğrencilerin noktadan sonra bağlaçlarla cümleyi devam ettirdikleri görülmüştür. Bu yazımın doğru olmadığı ve olması gereken yazım öğrencilere kavratılmaya çalışılmıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 7'dir. Öğrencilerin yazılarından örnekler:

- ...yaşıyorum. Ve bu olay beni çok ama mutlu ediyor. (...yaşıyorum ve bu olay beni çok mutlu ediyor.)

20.Öğrencilerin çoğu bir bitiş cümlesi yazmıştır. Yazmayan öğrencilere bu durum bildirilmiş sınıf içi konuşmalar ve soru-cevap yöntemiyle düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde bitiş cümlesi yazmayan öğrenci sayısı 3'tür.

21.Öğrencilerin konuları daha anlamlı, açıklayıcı ve düzenli biçimde yazdıkları, anlatmak istediklerini cümlelerinde kullandıkları kelimelerle daha iyi ifade edebildikleri, daha uzun ve anlamlı cümleler kurarak dilin tüm zenginliklerini kullanmaya çalıştıkları görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin ana fikir, yardımcı fikir kavramlarını kavradıkları, paragraf oluşturma bilincine ulaştıkları görülmüştür. Yazma öncesinde soru sorma ve konuşturma yöntemiyle öğrencilerin fikir oluşturmaları sağlanmıştır. Yazma sonrasında her öğrenciye ayrı olarak dönüt ve düzeltmeler yapılmıştır. Öğrencilere 5 ile 7 dakika zaman ayrılmıştır. Birebir dönütlerden sonra yanlış yapılan konularla ilgili toplu konu anlatımları yapılmıştır. Bu toplu olarak gruplara yapılan anlatımlarında işlenen konular; yazım ve noktalama işaretleri, yazının biçimsel özellikleri, ana fikir, yardımcı fikir, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, geçmiş, gelecek ve şimdiki zaman, bağlaçların yazımı ve eklerin yazımıdır.

Beşinci uygulamada öğrencilere ikna edici türde olan “Annenden veya babandan sana bir bisiklet, tablet vb. almasını istiyorsun. Onlar da almamak için direniyorlar. İsteddiğini almak için neler yaparsın? Aileni nasıl ikna edersin?” konusu verilip bilgisayarda yazmaları istenmiştir. Öğrenciler bilgisayar laboratuvarına girerek, bilgisayarları açtıktan sonra araştırmacının komutuyla M.S.Office belgesini açarak isimlerini yazmışlardır.Öğrencilere örnek olaylar anlatılarak ve sorular sorularak öğrencilerin yazacakları konuyu kavramaları sağlanmıştır. İkna etmek hakkında öğrencilere beyin fırtınası yaptırılmış konunun anlaşıldığı düşünüldüğünde ise yazmaya geçilmiştir. Yazmak istedikleri konuları araştırmacıya söyleyip uygun olup olmayacağını soran bir kaç öğrenci olmuştur. Diğer öğrenciler konu verilir verilmez yazmaya başlamışlardır. 27 öğrencinin yazılarının incelenmesi sonucunda toplamda 268 hata bulunmuştur. Bu hatalara aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

1.Öğrencilerden sadece 2 tanesi yazdıkları metne başlık koymayı unutmuşlardır. Diğer öğrencilerin başlık yazmayla ilgili tüm kurallara uyduğu görülmüştür. İlk uygulamalara kıyasla daha çok öğrencinin başlık yazma kurallarına uyduğu anlaşılmaktadır.

2.Satır başı yapma davranışı 22 öğrenciye kazandırılmıştır.11 kız, 9 erkek öğrencinin ikinci paragrafa geçtiği, diğer 6 öğrencinin bir paragraf yazmakla yetindiği görülmüştür. Bir paragraf yazan öğrencilerle çalışma bittikten sonra daha uzun ve detaylı yazmak için yapmaları gerekenler tartışılmıştır.

3.Kız öğrencilerin yazarken ortalama 127.92 kelime kullandığı, erkek öğrencilerin ise 99.5 kelime kullandıkları tespit edilmiştir.

4.Daha önceki uygulamalarda sıkça görülen baş harfinin büyük yazılması gereken kelimelerin tamamının büyük harfle yazılması bu uygulamada görülmemiştir. Üç öğrencinin özel isimlerin baş harfini küçük yazdığı görülmüş ve bu durum yanlış yapan öğrencilere verilen doğrulayıcı dönütlerle düzeltilmiştir. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 7'dir. Öğrenci yazılarından örnek:

- Ayşe, emre ve selin geldi. (Ayşe, Emre ve Selin geldi.)

5.Cümleye büyük harfle başlamama davranışının sıklığının azaldığı görülmüştür. 8 öğrenci dışındakilerin cümleye ne zaman büyük harfle başlamaları gerektiğini öğrendikleri görülmüştür. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 43'dür.Öğrenci yazılarından örnek:

- ...bana kızdı .ben sonra... (...bana kızdı .Ben sonra...)

6.Daha önceki uygulamalarda sıkça yapılan konuştuğu gibi yazma davranışı azalmış. İki öğrencinin yanlış yaptığı görülmüştür. Yanlış işaret etme ve düzeltici geri bildirim verme yoluyla yanlışın düzeltilmesi sağlanmıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 7'dir.Öğrenci yazılarından örnekler:

- Demi? (Değil mi?)
- Bilgisiyar (Bilgisayar)
- Oradan ağır Düzce'ye gideriz. (Oradan direkt Düzce'ye gideriz.)

7.Önceki çalışmalarda olduğu gibi hiç nokta kullanmayan ve ya hiç bir noktalama işareti kullanmayan öğrenciye rastlanmamıştır. Bazı öğrenciler de kesme işareti kullanmak istemiş fakat nerede kullanacağını bilememiştir. Bu durumla ilgili yazılı ve sözlü bilgilendirme öğrencilere yapılmış örnekler verilmiştir. Noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili yapılan yanlış sayısı 123'tür. Öğrenci yazılarından örnekler:

- Bilgisayar'ın faydalarını anlatırım. (Bilgisayarın faydalarını anlatırım.)

- Saat07.32 (Saat 07:32)

8.Soru eki olan “-mı-mi-mu-mü-mısın-misin...” eklerinin yazımıyla ilgili sadece bir öğrencinin hata yaptığı görülmüştür. Öğrenci yazısından örnek:

- Annen geldimi? (Annen geldi mi?)

9. “ğ” kullanımı konusunda yanlışlıklar azalmıştır. Hala yanlışına devam eden öğrencilerle görüşülmüş hem sorunu hem çözümü gösteren geribildirimler yoluyla yanlışlıklar düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 9’dur. Öğrenci yazılarından örnekler:

- Diğecek (Diyecek)
- Eyer (Eğer)
- Olum (Oğlum)

10.Ünlü daralmasıyla ilgili yapılan yanlışlıklar ön plana çıkarılarak tanılayıcı geri bildirimler verilerek düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 4’tür. Öğrenci yazılarından örnekler:

- Alıcakmış (Alacakmış)
- Almyacakmış (Almayacakmış)
- Ediceğimi (Edeceğimi)

11.Birleşik kelimelerin yazımında hata yapıldığı görülmüştür. Bu hatalar doğrulayıcıyı yazılı ve sözlü geribildirimlerle düzeltilmeye çalışılmıştır. Birleşik kelimelerle ilgili yanlış yapan öğrencilerle birebir ilgilenilmiştir. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 4’tür. Öğrenci yazılarından örnekler:

- Uyuya kalmışım (Uyuyakalmışım)
- Hiç bir şey (Hiçbir şey)
- Gözeala bilirim (Göze alabilirim)

- Aldıra bilirim (Aldırabilirim)

12. “-de ve -ki” ekinin yazımıyla ilgili yanlışlıklar azalmış olmasına rağmen bir kaç öğrenci tarafından yanlışla devam edilmektedir. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 22’dir.

- Uyuya kalmışım, kalktığım da... (Uyuyakalmışım, kalktığımda...)
- İyi ki varsın. (İyiki varsın.)

13. Bir öğrencinin kelimeyi yanlış anlamda kullanmasından dolayı hata yaptığı görülmüştür. Bu hatayı kendisinin bulması sağlanmıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 1’dir. Öğrenci yazılarından örnek:

- Senin boyun çok küçük dedi. (Senin boyun çok kısa dedi.)

14. Atasözü ve deyimlerin kullanımında görülen hatalar doğrusu buldurularak ve yanlış açıklanarak giderilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 3’tür. Öğrenci yazılarından örnekler:

- Akşama kadar doyasıya kadar bindim. (Akşama kadar doyasıya bindim.)
- ...ama zevkini almadan bozuldu. (...ama tadını çıkarmadan bozuldu.)
- Artık sabrım dayanmadı. (Artık sabrım kalmadı.)

15. Kelimelerdeki harflerin bazılarının unutulması, kelimenin yanlış yazılması sonucu yanlışlar ortaya çıkmıştır. Yanlışın altı çizilerek yazılı ve sözlü geri bildirimler verilmiştir. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 17’dir. Öğrenci yazılarından örnekler:

- Hadi o zaman. (Haydi o zaman.)
- Taktir (Takdir)
- Herkez (Herkes)
- Saten (Zaten)

16. Zaman kullanımı konusunda problem görülmemiştir.

17.Ünsüz benzeşmesi ve yumuşaması kuralına uygun olmayacak bir kullanım görülmemiştir.

18.Bir öğrencinin “sonra, ve, ama” kelimeleriyle cümleleri bağlamaya devam ettiği ve bu kelimeleri gereksiz kullandıkları tespit edilmiştir. Yansız geribildirimler yoluyla kurallar hatırlatılmıştır. Öğrencinin yaptığı yanlış sayısı 4’tür.Öğrenci yazısından örnek:

- Sonra bisikletle okula geldik. Sonra saat iki oldu. (Okula bisikletle geldikten sonra saat iki oldu.)

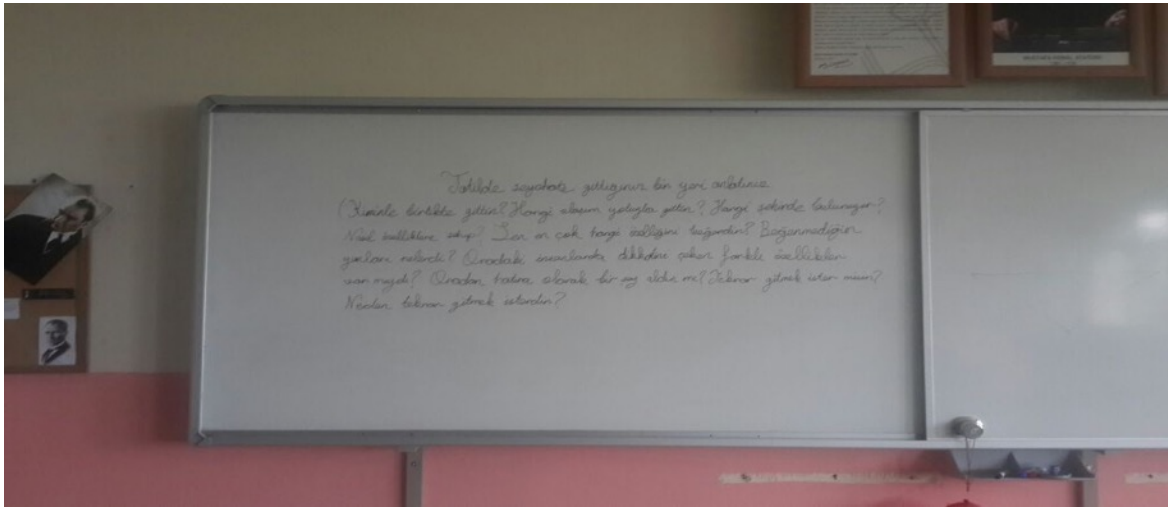
19.Öğrencilerin noktadan sonra bağlaçlarla cümleyi devam ettirdikleri görülmüştür. Bu durum verilen düzeltici dönütler neticesinde düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 12’dir.Öğrenci yazılarından örnekler:

- Elimden geleni yapmaya çalışıyorum. Ama annem ve babam istediklerimi almıyorlar. (Elimden geleni yapmaya çalışıyorum ama annem ve babam istediklerimi almıyorlar.

20.Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bitiş cümlesi yazmıştır. Yazmayan öğrencilere bu durum bildirilmiş ve sınıf içi konuşmalar hatırlatmalar yoluyla düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde bitiş cümlesi yazmayan öğrenci sayısı 3’tür.

21.Yazma öncesinde soru sorma ve konuşturma yöntemiyle öğrencilerin fikir oluşturmaları sağlanmıştır. Yazma sonrasında her öğrenciye ayrı olarak dönüt ve düzeltmeler yapılmıştır. Öğrencilere 5 ile 7 dakika zaman ayrılmıştır. Birebir dönütlerden sonra yanlış yapılanlarla ilgili toplu konu anlatımları yazım ve noktalama işaretleri, yazının biçimsel özellikleri, ana fikir, yardımcı fikir, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, bağlaçların yazımı ve eklerin yazımı hakkında olmuştur. Öğrencilerin ana fikir, yardımcı fikir kavramlarını kavradıkları, paragraf oluşturma bilincine ulaştıkları görülmüştür. Öğrencilerdeki gelişim haftalık olarak izlenmiş ve ilerlemeler kaydedilmiştir. Birkaç öğrenci dışındakilerin hatalarının neredeyse 0’a yakın olduğu diğer öğrencilerin de hatalarında azalmalar olduğu gözlenmiştir.

Son test olan son basamakta öğrencilere ön testte yazdırılan konu tekrar yazdırılmıştır. Gerçek yaşamdan söz eden türlerden gezi yazısı türünde olan “ *Tatilde seyahate gittiğiniz bir yeri anlatınız. (Kiminle birlikte gittin? Hangi ulaşım yoluyla gittin? Hangi şehirde bulunuyor? Nasıl özelliklere sahip? Sen en çok hangi özelliğini beğendin? Beğenmediğin yanları nelerdi? Oradaki insanlarda dikkatini çeken farklı özellikler var mıydı? Oradan hatıra olarak bir şey aldın mı? Tekrar gitmek ister misin? Neden tekrar gitmek isterdin?)* ” konusu tahtaya yazılmıştır. Sonrasında da bilgisayarda (MS Office Word) konuyla ilgili bir yazma çalışması yaptırılmıştır. 27 öğrencinin yazılarının incelenmesi sonucunda toplamda 229 hata bulunmuştur. Bu hatalara aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.



Şekil 7. Tahtaya yazılan metin

1. Bir öğrencinin metne başlık yazmayı unuttuğu, diğerlerinin metne başlık yazdığı ve başlığın ortalı olmasına dikkat ettikleri görülmüştür. Başlık yazma konusundaki sıkıntının tam anlamıyla giderilemediği görülmüştür. Her öğrencinin her konuda %100 başarılı olamayacağı ve kapasitelerinin aynı olmadığı fikri oluşmuştur.

2. Satır başı yapma davranışının iki öğrenci dışındaki öğrencilere kazandırıldığı görülmüştür. Erkek öğrencilerin bir tanesi ve kız öğrencilerin bir tanesi dışında diğer öğrenciler bir paragraftan fazla yazmışlardır.

3.Kız öğrencilerin yazarken ortalama 120 kelime kullandığı, erkek öğrencilerin ise 112.7 kelime kullandıkları tespit edilmiştir.

4.Baş harfinin büyük yazılması gereken kelimelerin tamamının büyük harfle yazılması davranışı kaybolmuştur. Özel isimlerin baş harflerinin yazımına dikkat edildiği görülmüştür. Buna rağmen yapılan yanlışlar olmakla birlikte; yanlış sayısı 7'yle sınırlı kalmıştır.

5.Cümleye büyük harfle başlama davranışının kazandırıldığı ve öğrencilerin cümleye ne zaman büyük harfle başlamaları gerektiğini kavradıkları görülmüştür. Öğrencilerin çoğunun ($f=21$) sıkıntı yaşamadığı görülmüştür. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 36'dır.

6. Yerel ağızla yazma davranışı öğrencilerin yazılarında tamamen yok edilemese de yanlış yazım sıklığı azalmıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 2'dir. Örnek verecek olursak:

- Üstümüzü değiştik. (Üstümüzü değiştirdik)
- Su ilkten çok soğuktu. (Su ilk başta çok soğuktu.)

7.Kesme işareti, soru işareti, virgöl, iki nokta, noktalı virgöl, ünlem, üçnokta, tırnak işaretlerinin büyük bir kısım öğrenci tarafından doğru olarak kullanılmaya başlandığı görülmüştür. Önceden hiç kullanılmayan bazı işaretler de düzeltme çalışmaları sonrasında kullanılmaya başlanmıştır. Öğrenciler yeni öğrenilen noktalama işaretleri ve tam olarak kavranılmayan noktalama işaretleri konusunda yanlışlar yapmışlardır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 99'dur. Örnek:

- Anne bu kızın adı ne. (Anne bu kızın adı ne?)

8.Soru eki olan “-mı-mi-mu-mü-mısın-misin...” eklerini kelimedenden ayrı yazmayan iki öğrenci olmuştur. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 3'tür.

9.“ğ” kullanımı konusunda yapılan yanlış davranışı azalmış olmakla birlikte tamamen ortadan kalkmamıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 6'dır. Örnekler:

- Eylenceli (Eğlenceli)
- Akşam yememi yedim. (Akşam yemeğimi yedim.)
- Geleceze (geleceğiz)
- Yağrın (Yarın)

10.Ünlü daralmasıyla ilgili yapılan yanlışlıklar bulunmakla birlikte ilk uygulamaya oranla yanlış sayısı azalmıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 10'dur. Örnekler:

- Burda (burada)
- Orda(orada)
- Onla (onunla)

11.Birleşik kelimelerin yazımında 2 tane hata görülmüştür.

- Ağlaya bilirdim (Ağlayabilirdim)
- Söyleye bilirdim (Söyleyebilirdim)

12.“-de ve -ki” ekinin yazımıyla ilgili yanlışlıklar son çalışmada da sayısı azalmış olmasına rağmen görülmüştür. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 22'dir.

- Benim ki (Benimki)

13.İki öğrencideki kavram yanılgısı ve kelimenin farklı anlamda kullanılması sorunu devam etmiştir. Yerel ağız kullanımlarının iki öğrencide yoğun olmasından dolayı bu durumun düzelmesinin geciktiği düşünülmektedir. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 3'dür. Örnekler:

- Otobüs yürüyordu. (Otobüs hareket ediyordu.)
- Gamzeleri olduğu yüzden herkes onu seviyordu. (Gamzeleri olduğu için herkes onu seviyordu.)
- Güneş, merhemlerimizi sürdük. (Güneş kremlerimizi sürdük.)

14.Atasözü ve deyimlerin kullanımında hata görülmemiştir.

15.Kelimelerdeki sessiz harflerin bazılarının unutulması veya kelimeye eklenen eklerin yazılmaması sonucu oluşan yanlış sıklığı azalmış fakat sıfıra indirgenememiştir. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 20’dir. Örnekler:

- Bura (burası)
- Orda (orada)

16.Zaman kullanımı konusunda yapılan yanlış sayısı 3’tür. Örnekler:

- Geldiydi (gelmişti)
- Gelmiştiler (gelmişlerdi)
- Sabah kahvaltı yapar, babamla geri eve geldik. (Sabah kahvaltısı yaptık;sonra babamla eve geri geldik.)

17.Ses olayları (yumuşama ve sertleşme) ye dikkat edilmeden yazılan bir cümle bulunmaktadır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 1’dir.

- Simidimin (Simitimin)

18.Öğrencilerin “sonra, ve, ama” kelimeleriyle cümleleri bağlama durumunun sıklığı ilk uygulamalara göre azalmış olsa da tamamen ortadan kaldırılamamıştır. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 4’tür.

19.İki öğrencinin noktadan sonra bağlaçlarla cümleyi devam ettirdikleri görülmüştür. Bu şekilde yapılan yanlış sayısı 8’dir.

20.Öğrencilerden biri hariç diğerlerinin bitiş cümlesi yazdığı görülmüştür.

21.Kendini yazarak ifade edemeyen öğrenci sayısı azalmıştır. Öğrenciler daha uzun cümleler ve daha anlamlı cümleler kurmaya başlamışlardır. Cümlelerde bağlaçlara, sorulara yer vererek okuyucuyu konunun içine çekmeyi başarmış ve konuya hâkim oldukları hissini

yaratmayı başarmışlardır. Kurdukları cümlelerdeki anlam bozuklukları, yanlış anlamda ve yerde kullanılan kelime sayıları bakımından da bir düşüş olduğu görülmektedir.

22.Yazı yazmadan önce taslak oluşturma fikrinin benimsetildiği yazıdan sonra düzenleme yapma, yazarken kelime zenginliğine ve cümle akıcılığına dikkat etme, üslup gibi konularda da öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin ana fikir, yardımcı fikir kavramlarını kavradıkları, paragraf oluşturma bilincine ulaştıkları görülmüştür. İncelenen öğrenci metnindeki kelime, cümle ve paragraf sayılarındaki değişiklikler tabloda gösterilmiştir.

Tablo 12.

Yazılan Metinlerdeki Kelime, Cümle ve Paragraf Sayıları

Ön Test	n	Son Test	n
Kelime sayısı	2706	Kelime sayısı	3084
Cümle sayısı	364	Cümle sayısı	592
Paragraf sayısı	33	Paragraf sayısı	56

Ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. En fazla artış %87.74 oranıyla paragraf sayısında görülmüştür. Sırasıyla cümle sayısı (%61.48) ve kelime sayısındaki (%58.92) artış izlemektedir.

Öğrencilerin 6 hafta boyunca yazdıkları metinlerdeki yazma becerileri değişiminin “6+1 Yazma Becerileri Değerlendirme Ölçeğiyle” değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan analizler aşağıda yer almaktadır. Öğrencilerin yazdığı metinlerdeki değişimin haftalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti ölçekteki 5 bölüm ele alınarak incelenmiştir.

1.Ölçeğin ilk bölümü olan Fikirler basamağından alınan puanların haftalara göre farklılık durumu Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13.

Öğrencilerin Haftalara Göre Fikir Puanları Arasındaki Farklılığın Tespiti İçin Yapılan Friedman Testi Sonuçları

Fikir	n	($\bar{X}$)	SS	Medyan	Friedman Testi		Wilcoxon Testi
					Test	P	
(a) 1. Hafta	27	1,6667	,48038	2	87,360	0,001	(d)(e)(f)
(b) 2. Hafta	27	1,6296	,62929	2			(e)(f)
(c) 3. Hafta	27	2,0370	,70610	2			(d)(e)(f)
(d) 4. Hafta	27	2,4074	,50071	2			(a)(c)
(e) 5. Hafta	27	2,4815	,50918	2			(a)(b)(c)
(f) 6. Hafta	27	2,7037	,46532	3			(a)(b)(c)

Öğrencilerin haftalara göre Fikir ile ilgili aldıkları puanlar Friedman testi ile karşılaştırıldığında, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($Ki-kare=87,360$, $p=0.001<0.003$). (Wilcoxon da ikili karşılaştırmalarda 6'nın 2'li kombinasyonu 15 olduğu için p değeri $0,05/15=0,003$ şeklinde alınacaktır.) Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Wilcoxon testi sonucunda,

1. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 4, 5 ve 6.haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

2. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 5 ve 6. haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

3. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 4, 5 ve 6.haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

4. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 1 ve 3. haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

5. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 1, 2 ve 3.haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

6. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 1, 2 ve 3.haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

2.6+1 Yazma Değerlendirme Ölçeği'nin 2. Kısımında yer alan Organizasyon basamağında öğrencilerin yazdıkları metinlerden aldıkları puanlar arasındaki haftalara göre oluşan değişim Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14.

Öğrencilerin Haftalara Göre Organizasyon Puanları Arasındaki Farklılığın Tespiti İçin Yapılan Friedman Testi Sonuçları

Organizasyon	n	Ort.($\bar{X}$)	SS	Medyan	Friedman Testi Test P	Wilcoxon Testi
(a) 1. Hafta	27	1,3333	,55470	1	83,256 0,001	(c)(d)(e)(f)
(b) 2. Hafta	27	1,5556	,57735	2		(c)(d)(e)(f)
(c) 3. Hafta	27	2,0370	,58714	2		(a)(b)(f)
(d) 4. Hafta	27	2,2222	,57735	2		(a)(b)
(e) 5. Hafta	27	2,3333	,48038	2		(a)(b)
(f) 6. Hafta	27	3,6296	5,89098	3		(a)(b)(c)

Öğrencilerin haftalara göre Organizasyon ile ilgili aldıkları puanlar Friedman testi ile karşılaştırıldığında, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($Ki-kare=83,256$, $p=0.001<0.003$). (Wilcoxon da ikili karşılaştırmalarda 6'nın 2'li kombinasyonu 15 olduğu için p değeri $0,05/15=0,003$ şeklinde alınacaktır).

1. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 3, 4, 5 ve 6.haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

2. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 3, 4, 5 ve 6. haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

3. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 1, 2 ve 6. haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

4. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 1ve 2. haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

5. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 1 ve 2. haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

6. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 1, 2 ve 3.haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

3.6+1 Yazma Değerlendirme Ölçeği'nin 3. kısmında yer alan Üslup basamağında öğrencilerin yazdıkları metinlerden aldıkları puanlar arasındaki haftalara göre oluşan değişim Tablo 15'de yer almaktadır.

Tablo 15.

Öğrencilerin Haftalara Göre Üslup Puanları Arasındaki Farklılığın Tespiti İçin Yapılan Friedman Testi Sonuçları

Üslup	n	Ort.($\bar{X}$)	SS	Medyan	Friedman Testi		Wilcoxon Testi
					Test	P	
(a) 1. Hafta	27	1,5926	,50071	2	76,563	0,001	(e)(f)
(b) 2. Hafta	27	1,3704	,56488	1			(d)(e)(f)
(c) 3. Hafta	27	1,4444	,57735	1			(d)(e)(f)
(d) 4. Hafta	27	1,9630	,64935	2			(b)(c)(f)
(e) 5. Hafta	27	2,1481	,53376	2			(a)(b)(c)(f)
(f) 6. Hafta	27	2,6296	,56488	3			(a)(b)(c)(d)(e)

Öğrencilerin haftalara göre üslup ile ilgili aldıkları puanlar Friedman testi ile karşılaştırıldığında, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($Ki-kare=76,563$, $p=0.001<0.003$). (Wilcoxon da ikili karşılaştırmalarda 6'nın 2'li kombinasyonu 15 olduğu için p değeri $0,05/15=0,003$ şeklinde alınacaktır). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Wilcoxon testi sonucunda,

1. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 5 ve 6.haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

2. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 4, 5 ve 6. haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

3. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 4, 5 ve 6.haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

4. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 2, 3 ve 6. haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

5. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 1, 2, 3 ve 6.haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

6.hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 1, 2, 3, 4, ve 5. haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

4.6+1 Yazma Değerlendirme Ölçeği'nin 4.kısımında yer alan Kelime Seçimi basamağında öğrencilerin yazdıkları metinlerden aldıkları puanlar arasındaki haftalara göre oluşan değişim Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16.

Öğrencilerin Haftalara Göre Kelime Seçimi Puanları Arasındaki Farklılığın Tespiti İçin Yapılan Friedman Testi Sonuçları

Kelime Seçimi	n	Ort.($\bar{X}$)	SS	Medyan	Friedman Testi		Wilcoxon Testi
					Test	P	
(a) 1. Hafta	27	1,2222	,42366	1	64,908	0,001	(d)(e)(f)
(b) 2. Hafta	27	1,4815	,57981	1			(e)(f)
(c) 3. Hafta	27	1,6667	,67937	2			(f)
(d) 4. Hafta	27	1,9630	,64935	2			(a)
(e) 5. Hafta	27	2,1111	,50637	2			(a)(b)
(f) 6. Hafta	27	2,2963	,54171	2			(a)(b)(c)

Öğrencilerin haftalara göre kelime seçimi ile ilgili aldıkları puanlar Friedman testi ile karşılaştırıldığında, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($Ki-kare=11.686$, $p=0.001<0.003$). (Wilcoxon da ikili karşılaştırmalarda 6'nın 2'li kombinasyonu 15 olduğu için p değeri $0,05/15=0,003$ şeklinde alınacaktır). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Wilcoxon testi sonucunda,

1. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 4, 5 ve 6. haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

2. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 5 ve 6.haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

3. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 6. haftanın puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

4. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 1.haftanın puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

5. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 1 ve 2. haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

6. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 1, 2 ve 3. haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

5.6+1 Yazma Değerlendirme Ölçeği'nin 5. kısmında yer alan Cümle Akıcılığı basamağında öğrencilerin yazdıkları metinlerden aldıkları puanlar arasındaki haftalara göre oluşan değişim Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17.

Öğrencilerin Haftalara Göre Cümle Akıcılığı Puanları Arasındaki Farklılığın Tespiti İçin Yapılan Friedman Testi Sonuçları

Cümle Akıcılığı	n	Ort.($\bar{X}$)	SS	Medyan	Friedman Testi		Wilcoxon Testi
					Test	P	
(a) 1. Hafta	27	1,5556	,57735	2	86,736	0,001	(c)(d)(e)(f)
(b) 2. Hafta	27	1,7407	,44658	2			(d)(e)(f)
(c) 3. Hafta	27	2,0370	,58714	2			(a)(e)(f)
(d) 4. Hafta	27	2,2593	,52569	2			(a)(b)(e)(f)
(e) 5. Hafta	27	2,5185	,50918	3			(a)(b)(c)(d)
(f) 6. Hafta	27	2,9615	,19612	3			(a)(b)(c)(d)

Öğrencilerin haftalara göre cümlelerin akıcılığı ile ilgili aldıkları puanlar Friedman testi ile karşılaştırıldığında, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($Ki-kare=86.736$, $p=0.001<0.003$). (Wilcoxon da ikili karşılaştırmalarda 6'nın 2'li kombinasyonu 15 olduğu için p değeri $0,05/15=0,003$ şeklinde alınacaktır). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Wilcoxon testi sonucunda,

1. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 2, 3, 4, ve 5. haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

2. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 4, 5 ve 6. haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

3. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 1, 5 ve 6. haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

4. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 1, 2, 5 ve 6. haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

5. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 1, 2, 3 ve 4. haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

6. hafta öğrencilere yazdırılan metinler sonucunda elde edilen puanlarla 1, 2, 3 ve 4. haftaların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Öğrencilerin sürecin başında ve sonunda yazdıkları metinlerden aldıkları yazma niteliği puanları arasında farklılığın olup olmadığı Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18.

Öğrencilerin Sürecin Başında ve Sonunda Yazdıkları Metinlerden Aldıkları Yazma Niteliği Puanlarının Friedman Testi Sonuçları

Puanlar		n	Ort.($\bar{X}$)	SS	Medyan	FriedmanTesti	
						Test	p
Fikir	Öntest	27	1,6667	,48038	2	87,360	0,001
	Sontest		2,7037	,46532	3		
Organizasyon	Öntest	27	1,3333	,55470	1	83,256	0,001
	Sontest		3,6296	,89098	3		
Üslup	Öntest	27	1,5926	,50071	2	76,563	0,001
	Sontest		2,6296	,56488	3		
Kelime Seçimi	Öntest	27	1,2222	,42366	1	64,908	0,001
	Sontest		2,2963	,54171	2		
Cümle Akıcılığı	Öntest	27	1,5556	,57735	2	86,736	0,001
	Sontest		2,9615	,19612	3		
Yazım-İmla	Öntest	27	8.3810	,38105	17	88,328	0,001
	Sontest		4.6052	,60521	7		

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yazdıkları metinlerin yazma niteliği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca alt öğelere ilişkin elde edilen sonuçlara göre; fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, üslup ve yazım-ımla puanlarının hepsinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Buna göre 6 haftalık

uygulama sonunda öğrenciler fikir, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve yazım-
imla bakımından daha nitelikli ürünleri ortaya çıkardıkları görülmüştür.

Araştırma sonucunda özetle;

Kelimelerdeki eksik yazılan harflerin yazımı düzeltilmiştir. (Bi, orda....) Cümleye “ve”
bağlacıyla başlama “Ve”yi büyük yazma alışkanlığına son verilmiştir. Bazı öğrencilerde
(f=6) görülen özel isimlerin harflerinin tamamını büyük yazma davranışı sonlandırılmıştır.
Nokta ve virgül dışındaki diğer noktalama işaretlerine de metinde yer verilmesi sağlanmıştır.
Öğrencilere yazmaya hazırlık yapma davranışı kazandırılmıştır. Yazma öncesinde planlama,
taslak, düzeltme gibi işlemler yapılmaya başlanmıştır. Yazma sonrasında kontrol davranışı
kazandırılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları metinler nicelik ve nitelik yönünden artış
göstermiştir.

4.3.İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri cinsiyetlerine ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin cinsiyetlerine veya sosyo-ekonomik düzeylerine göre yazma becerilerinin
farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 18’de gösterilmiştir. Öğrencilerin yazma becerileri “6+1
yazma değerlendirme ölçeğindeki” beş boyut ve yanlış değişim tablosundaki yazım-imla
boyutu incelenerek puanların ortalamaları alınmış ve 27 öğrenci için yazma becerisi verileri
oluşturulmuştur. Elde edilen veriler öğrencilere son test olarak uygulanan 6. yazı
çalışmasının sonuçları neticesinde ortaya çıkarılmıştır. Nonparametrik test olması sebebiyle
iki bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla *Mann Whitney-U Testi*
kullanılmıştır. *Mann-Whitney U testi* niceliksel ölçekli gözlemleri verilen iki örneklemin
aynı dağılımdan gelip gelmediğini incelemek için kullanılan parametrik olmayan bir istatistik
testidir. *Mann Whitney-U testi* kullanılarak yazma becerilerinin cinsiyete göre farklılık
gösterip göstermediği Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19.

Yazma Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Ort. ($\bar{X}$)	SS	Medyan	Mann Whitney-U Testi	
					Test	P
Kız	16	3,0125	1,4818	2,60	67,500	0,296
Erkek	11	2,5955	,30696	2,60		

Öğrencilerin yazma becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan *Mann Whitney-U Testi* sonucuna göre, kız öğrencilerin test puan ortalaması (3.0125) ile sınıftaki erkek öğrencilerin test puan ortalaması (2,5955) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($t=67,500$, $p=0.296>0.05$). Bu durumda erkek ve kız öğrencilerin yazma becerisi arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Araştırma sorusunun ikinci kısmında öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin yazma becerilerini anlamlı düzeyde etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Normal dağılım göstermeyen gruplarda üç veya daha fazla sayıda grubun ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığını test amacıyla *Kruskal Wallis Testi* kullanılır. Bu sebeple alt problemin bu kısmında *Kruskal Wallis Testi* kullanılmıştır. Yazma becerilerinin sosyo-ekonomik duruma göre farklılığını tespit etmek için yapılan *kruskal wallis testi* sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20.

Yazma Becerilerinin Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Farklılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

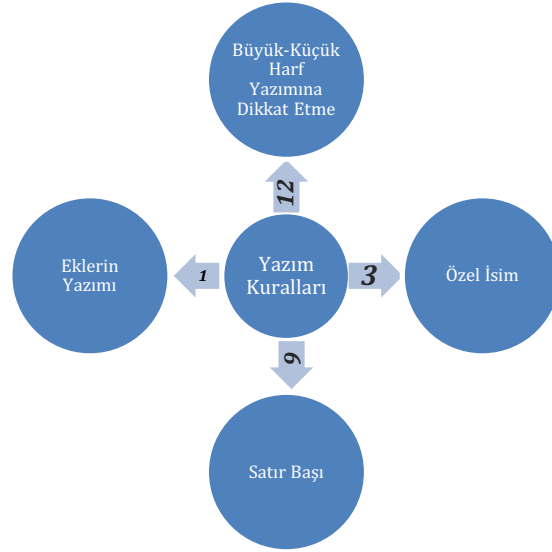
Sosyo-Ekonomik Durum	n	Ort. ($\bar{X}$)	SS	Medyan	Kruskal Wallis Testi	
					Test	P
2000 tl altı	20	2,9775	1,30933	2,67	1,731	0,188
2001-4000 tl	7	2,4571	,42762	2,60		
4001 ve üzeri	--	--	--	--		

Öğrencilerin yazma becerilerinin sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan *Kruskal Wallis Testi* sonucuna göre, sosyo-ekonomik durumları 2000 tl'nin altında olan öğrenciler (2.9775) ile sosyo-ekonomik durumları 2001-4000 tl olan öğrenciler (2.4571) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($t= 1,731$, $p=0.188>0.05$).

4.4.İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında bilgisayarda yazmaya ilişkin algıları nasıldır?

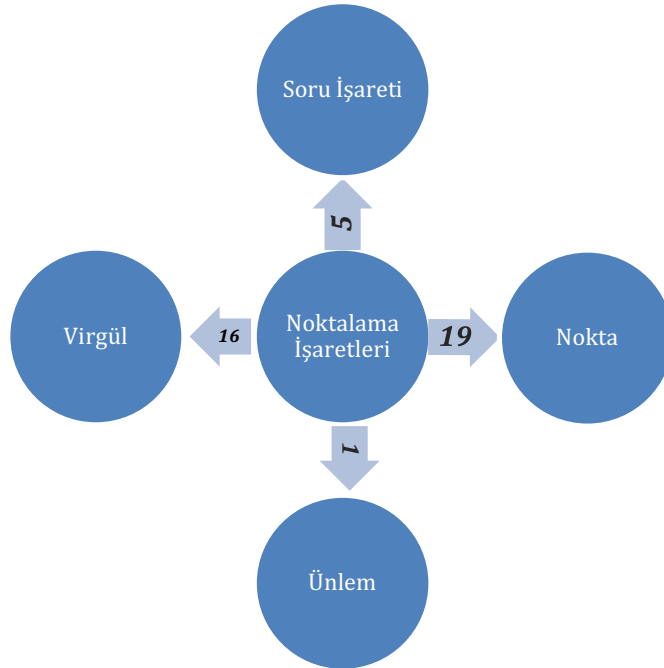
Öğrencilerin bilgisayarda yazmaya ilişkin algılarını ölçmek amacıyla uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerle birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formu öntest öncesinde ve son test sonrasında uygulanmak üzere hazırlanmış soruların öğrencilere sorulması yoluyla elde edilen verilerden oluşmaktadır. Ön test uygulaması öncesinde öğrencilerin bilgisayarda yazmaya ilişkin algılarını öğrenmek amacıyla; öğrencilerle birebir yapılan görüşmelerin ses kaydına alınarak sonrasında yazıya dökülmesi ve incelenmesi yoluyla veriler elde edilmiştir. İlk uygulanan görüşme formunda iki tane soru yer almaktadır. Sorular ve bu sorulara verilen cevaplar Nvivo 10 programıyla çözümlenmiştir. Öğrencilerin isimleri saklı tutulmuş numaralar verilerek araştırmaya dâhil edilmiştir. Sorulara verilen cevaplar sınıflandırılmış ve çözümlenip şekilsel olarak ifade edilmiştir.

1.İyi bir yazıda bulunması gereken öğeler sence nedir? (Nasıl olmalıdır? İçinde neler geçmelidir? Nelere yer vermelidir?) sorusuna verilen görüşler *Şekil 8*'de yer almaktadır.



Şekil 8.Yazım kuralları 1

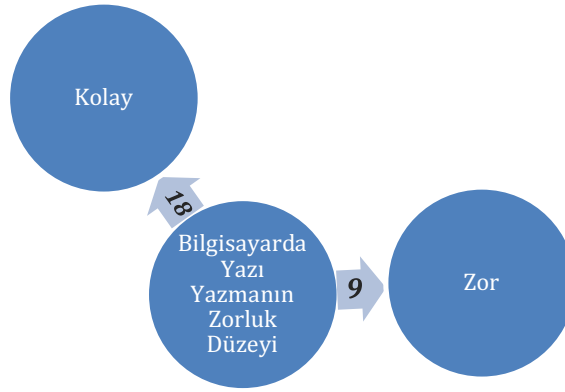
27 öğrencinin de iyi bir yazıda bulunması gereken özelliklerden yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmeleri gerektiğini bildikleri görülmüştür. Yazım kurallarına dikkat edilmesi gerektiğini düşünen öğrencilerin ise büyük bir kısmı büyük ve küçük harf yazımına dikkat edilmesi, satır başı yapılması, özel isimlerin yazımına dikkat edilmesi ve bir öğrenci de eklerin yazımına dikkat edilmesi şeklinde soruyu cevaplandırmıştır.



Şekil 9.Noktalama işaretleri

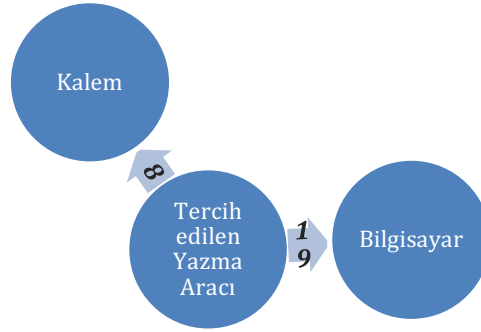
Noktalama işaretlerine dikkat edilmesi cevabını veren öğrencilerin ise noktalama işaretlerinin hepsini bilmediği; yalnızca nokta, virgül, soru işareti ve bir öğrencinin de ünlem üzerinde durduğu görülmüştür.

2.Yazı yazarken bilgisayardan yararlanma konusunda ne düşünüyorsun? (Olumlu/olumsuz düşüncelerin nelerdir? Zorlanacağını düşünüyor musun?) Kalemle kâğıda yazmak mı bilgisayarda yazmak mı hangisi daha eğlenceli? sorusuna verilen görüşler *Şekil 10*'da yer almaktadır.



Şekil 10. Bilgisayarda yazı yazmanın zorluk düzeyi

Öğrencilerin hepsi bilgisayarda yazı yazma konusunda olumlu düşünceye sahiptir. Bazı öğrencilerin ($f=4$) yetersiz klavye bilgisi konusunda endişe yaşadığı görülmüştür. Öğrencilerin bilgisayarda yazma geçmişleri olmasına rağmen bazılarının ($f=9$) yazarken zorlanacaklarını düşündükleri görülmüştür. Genel endişenin harflerin yerini klavyede hemen bulamamak ve hızlı yazamamak olduğu görülmektedir.

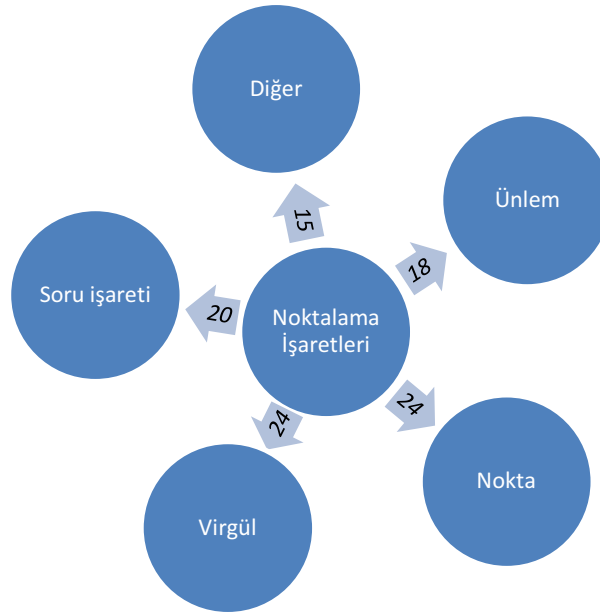


Şekil 11. Tercih edilen yazma aracı

Öğrenciler çoğunlukla ($f=19$) kalemle kâğıda yazmak yerine bilgisayara yazmayı tercih etmektedirler.

Son test uygulamasından sonra ise 2. görüşme formu uygulanmıştır. 2. görüşme formuyla öğrencilerin varsa bilgisayara yönelik algılarındaki değişim ve ilk görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplardaki olası farklılaşma görülmeye çalışılmıştır.

1. İyi bir yazıda bulunması gereken öğeler sence nedir? (Nasıl olmalıdır? İçinde neler geçmelidir? Nelere yer verilmelidir?) sorusuna verilen görüşler Şekil 12’de yer almaktadır.



Şekil 12. Noktalama işaretleri 2

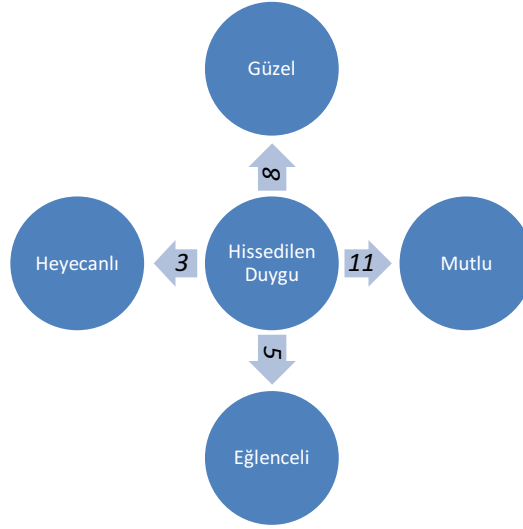
Öğrencilerin ilk soruya verdikleri yanıtlar yukarıdaki gibi görselleştirilmiştir. İlk yapılan görüşme formundan farklı olarak noktalama işaretlerinin bilinirliğinin arttığı görülmüştür. Diğer seçeneğinde ise öğrencilerin konuşma çizgisi, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, tırnak işareti ve kesme işareti ifadelerine yer verdikleri görülmüştür. Böylelikle tüm noktalama işaretlerinin öğrenildiği görülmektedir.



Şekil 13. Yazım kuralları 2

İlk yapılan görüşme formundaki cevaplardan farklı olarak öğrencilerin satır başı yapma, başlık koyma ve sonuç cümlesi yazma konusunda bilgi farkındalıklarının oluştuğu görülmüştür. Çok sayıda öğrencinin soruları cevaplama konusunda istekli ve bilgili oldukları görülmüştür.

2. “Bu uygulamalar sırasında neler hissettin? Bilgisayardan yararlanma konusundaki olumlu/olumsuz düşüncelerin nelerdir?” sorusuna verilen görüşler Şekil 14’ te yer almaktadır.

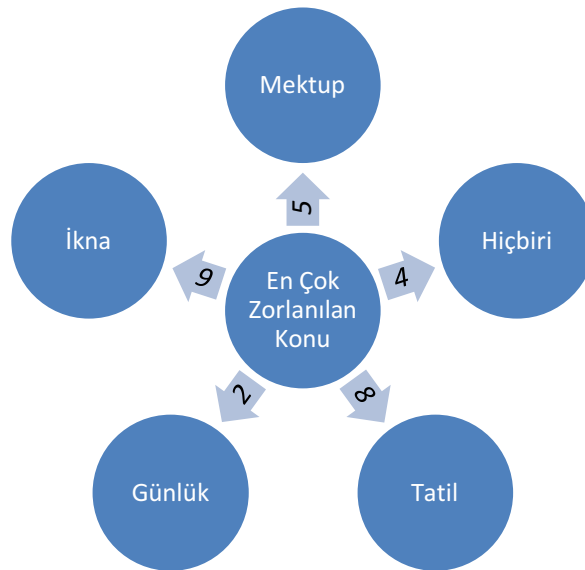


Şekil 14.Hissedilen duygu

Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar yukarıdaki şekildedir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin olumsuz bir duygu taşımadıkları, olumlu kelimelerle duygularını aktardıkları görülmektedir.

3.“Hoşuna gitmeyen yanlar var mıydı? Bunlar nelerdi? Biraz açıklayabilir misin?” sorusuna verilen cevaplarda öğrencilerin neredeyse tamamı hoşlarına gitmeyen bir durum olmadığını ifade etmişlerdir.

4.“Bu süreçte seni zorlayan şeyler nelerdi? (Hangi çalışmalarını yaparken güçlük çektin? Bu güçlüklerin üstesinden nasıl geldin?)” sorusuna verilen görüşler Şekil 15’ te yer almaktadır.



Şekil 15.En çok zorlanılan konu

Öğrencilerin bilgisayara ve bilgisayarda yazmaya karşı olan tutum, algı ve becerileri iyi düzeyde olduğu görülmüş ve bu konuda bir zorlanma yaşanmamıştır. Sadece öğrencilerin bazı konuları yazarken zorlandıkları görülmüştür. En çok zorlandıkları konular arasında ikna edici türde olan “*Annenden veya babandan sana bir bisiklet, tablet vb. almasını istiyorsun. Onlar da almamak için direniyorlar. İstedğini almak için neler yaparsın? Aileni nasıl ikna edersin?*” yer almaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı ($f=9$) daha önce kimseyi ikna etmek zorunda kalmadıklarını, ailelerinin istediği şeyleri aldıklarını ve birilerini ikna etmeye hiç gerek duymadıklarını bu yüzden bu konuyu yazarken zorlandıklarını aktardıkları görülmüştür.

Diğer zorlanılan konu ise “*Tatilde seyahate gittiğiniz bir yeri anlatınız. (Kiminle birlikte gittin? Hangi ulaşım yoluyla gittin? Hangi şehirde bulunuyor? Nasıl özelliklere sahip? Sen en çok hangi özelliğini beğendin? Beğenmediğin yanları nelerdi? Oradaki insanlarda dikkatini çeken farklı özellikler var mıydı? Oradan hatıra olarak bir şey aldın mı? Tekrar gitmek ister misin? Neden tekrar gitmek isterdin?)*” konusu olduğu görülmektedir. Öğrenciler geçen yaz tatilinde gittikleri yeri yazmayı tercih ettiklerini ve aradan 8-10 ay geçtiği için tam hatırlayamadıklarını, akıllarına bir şey gelmediğini bu yüzden bu konuyu yazarken zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Başka bir zorlanılan konu ise mektup türündeki “*Başka bir şehirde yaşayan seninle yaşıt bir mektup arkadaşı edindin. Ona bir mektup yazmak istiyorsun. İlk mektubunda kendini, aileni ona nasıl anlattırdın? Ona nelerden bahsederdin? Ondan neler öğrenmek isterdin?*” konusunun olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bir kısmı daha önce mektup yazmadıklarını ve nasıl mektup yazacaklarını bilmediklerini bu nedenle bu konuyu yazarken zorlandıklarını dile getirmişlerdir.

Son olarak diğer bir zorlanılan konu ise günlük türünde olan “*Hafta içi okula gittiğin bir günü nasıl geçirdiğini anlatır mısın? (Sabah kaçta kalkarsın? Seni kim uyandırır? Uyandıktan sonra neler yaparsın? Okula gitmek için nasıl hazırlanırsın? Okula kiminle birlikte, nasıl gelirsin? Okulda neler yaparsın? Okulda en çok ne yapmaktan hoşlanırsın? Okuldan çıktıktan sonra neler yaparsın? Eve gelince evdekiler seni nasıl karşılar? Ne zaman yemek yersin? Yatmadan önce neler yaparsın?)*” konusudur. Yapılan değerlendirmeler sonucunda sadece iki öğrencinin bu konuda zorlandığı ve yazacak bir şey bulamadıkları görülmüştür. Dört öğrencinin ise hiçbir konuda zorlanmayıp, konuyu rahat yazabildikleri görülmüştür.

5. “Bu süreçte en sevdiğin şey neydi? Neden?” sorusuna verilen görüşler Şekil 16’da yer almaktadır.



Şekil 16. En çok sevilen durum

Öğrenciler tarafından ($f=6$) en kolay yazılan ve en çok sevilen konunun “*Tatilde seyahate gittiğiniz bir yeri anlatınız. (Kiminle birlikte gittin? Hangi ulaşım yoluyla gittin? Hangi şehirde bulunuyor? Nasıl özelliklere sahip? Sen en çok hangi özelliğini beğendin? Beğenmediğin yanları nelerdi? Oradaki insanlarda dikkatini çeken farklı özellikler var mıydı? Oradan hatıra olarak bir şey aldın mı? Tekrar gitmek ister misin? Neden tekrar gitmek isterdin?)*” olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öncelikle tatilde nereye gittikleri konusunu hatırlamakta zorluk yaşadığı sonrasında sınıf içi etkileşimler sayesinde hatırlayıp, yazmaya başladıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin ($f=3$) bu süreçte yazmayı sevdikleri konulardan bir diğeri ise günlük türünde olan “*Hafta içi okula gittiğin bir günü nasıl geçirdiğini anlatır mısın? (Sabah kaçta kalkarsın? Seni kim uyandırır? Uyandıktan sonra neler yaparsın? Okula gitmek için nasıl hazırlanırsın? Okula kiminle birlikte, nasıl gelirsin? Okulda neler yaparsın? Okulda en çok ne yapmaktan hoşlanırsın? Okuldan çıktıktan sonra neler yaparsın? Eve gelince evdekiler seni nasıl karşılar? Ne zaman yemek yersin? Yatmadan önce neler yaparsın?)*” konusudur.

Bazı öğrenciler ($f=5$) bu konuyu yazmakta zorlanırken bazılarının en kolay yazdığı konu olduğu görülmüştür.

Daha az öğrenci ($f=2$) tarafından kolay bulunan ve yazılan konunun ikna edici türde olan *“Annenden veya babandan sana bir bisiklet, tablet vb. almasını istiyorsun. Onlar da almamak için direniyorlar. İsteddiğini almak için neler yaparsın? Aileni nasıl ikna edersin?”* konusu olduğu görülmüştür.

Öğrenciler tarafından ($f=1$) en az sevilen ve yazılan konunun ise anı türünde *“Geçmişte yaşadığınız sizi çok mutlu eden bir olayı anlatınız. (Olayı kiminle birlikte yaşadın? Olayı nerede yaşadın? Olay sonucunda ne yaptın? Bu olay seni nasıl etkiledi? Olay sonucunda nasıl hissettin? Aynı olayı tekrar yaşamak ister misin?)”* olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerden sadece bir tanesinin anı yazmaktan hoşlandığı görülmüştür. Bazı öğrenciler ($f=5$) ise fikir üretmekten, sorularla konuyu tartışmaktan hoşlandıklarını ifade etmişlerdir.

Fiziksel aktivite ($f=3$) başlığı ise öğrencilerin klavyede yazarken el kaslarının geliştiğinden bahsetmeleri neticesinde oluşturulmuştur.

Öğrencilerin büyük bir kısmı ($f=12$) bilgisayarda yazı yazmaktan hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ($f=3$) ise klavyedeki tuşların çıkardığı sesin hoşlarına gittiğini ifade etmişlerdir.

6.“Bu süreçten yazma becerilerinin nasıl etkilendiğini düşünüyorsun? (Sana yazma açısından neler kattığını düşünüyorsun?)” sorusuna verilen görüşler *Şekil 17*’de yer almaktadır.



Şekil 17.Kazanımlar

Öğrencilerin bir kısmı ($f=11$) kelime sayılarında artış olduğunu, daha fazla kelimeyle yazdıklarını, kelime hazinelerinin geliştiğini daha çok kelimeyle yazdıkları için de daha çok cümle ve daha çok paragraf yazabildiklerini ifade etmişlerdir.

Daha anlamlı cümleler ve paragraflar kurduklarından yazmadan önce kafalarında sırasıyla plan, taslak oluşturma, yazmaya başlama, yazdıklarını kontrol etme, gerekli düzeltmeleri yapma aşamalarını gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Bu aşamaları gerçekleştirdiklerinde daha dikkatli yazdıklarından, kelimelerin yazımına dikkat ettiklerinden, harfleri eksik yazmamaya özen gösterdiklerinden ve konuştukları gibi yazmamaları gerektiğini öğrendiklerinden bahsetmişlerdir. Öğrenciler noktalama işaretlerinin hepsini önceden bilmediklerini şimdi tüm noktalama işaretlerini öğrendiklerini ve kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir.

7. “Bu uygulamalar sonunda öğrendiğin sana göre en yararlı bilgi nedir? Neden?” sorusuna verilen görüşler *Şekil 18* 'de yer almaktadır.



Şekil 18. Öğrenilen en yararlı kazanım

Öğrencilerin öğrendikleri en yararlı bilgi olarak gördükleri kazanımın “Noktalama İşaretleri” olduğu görülmektedir. “Bilgisayarda Yazı Yazmak” konusuyla ilgili olarak öğrencilerin tamamının hoşlandığı tespit edilmiştir. Öğrenciler bilgisayar kullanma konusunda uzmanlaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler yazma çalışması yaparken bilgisayarı yardım almadan açtıkları, Word dosyası oluşturarak isimlerini kaydettikleri, M.S. Office Word programını kullanma, yazı stilleri, yazı puntosu, rengi vb. konusunda da fikir sahibi oldukları gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bilgisayar kullanma becerilerinde farklılaşmalar olduğu görülmüştür.

Daha önce mektup yazmamış olan bir öğrenci ifadesinde mektup yazmaktan çok zevk aldığını ve başkalarına da mektup yazacağını ve öğrendiği en yararlı bilginin mektup yazmak olduğunu belirtmiştir. Eklerin yazımı konusunda ise öğrenciler –de –da ve –ki bağlaçlarının ve eklerinin yazımını bilmediklerini bu çalışma sayesinde öğrendiklerini ve kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda özel isimlere eklenen eklerin kesme işaretiyle ayrıldığını ve bu bilgiyi yeni öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, kırsal kesimde öğrenim görmekte olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden klavye bilgisi olan bir gruba yaptırılan bilgisayarda yazma çalışmaları sonrasında verilen dönütlerin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir. Ayrıca bu çalışma öğrencinin ömür boyu model aldığı öğretmeninin geribildirim davranışlarının öğretim süreçlerine nasıl katkıları olduğunun görülmesi bakımından önemlidir. Elde edilen bulgular ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ortaya çıkararak ön test-son test arasında çıkan fark ise yazma becerilerinin dönütle ne derece farklılaşabileceğini betimlemiştir. Bu amaç doğrultusunda, ön test – son test kontrol grupsuz yarı deneysel model olarak tasarlanan bu çalışmada, öğrencilerin sürecin başında ve sonunda yazma performansı ve yazma bilgilerindeki değişimler incelenmiş; süreç boyunca yapılan uygulamaların derinlemesine ve ayrıntılı irdelenmesi amacıyla gözlem ve görüşme kayıtları, ses kayıtları ve video kayıtlar, öğrenci ürünleri ve öğrenci günlükleri değerlendirilmiştir. Bu çerçevede şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1.İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin geribildirim uygulamasından önceki yazma becerileri nasıldır?
- 2.İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin geribildirim uygulamasından sonraki yazma becerileri nasıldır?
- 3.İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri cinsiyetlerine ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
- 4.İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında bilgisayarda yazmaya ilişkin algıları nasıldır?

5.1.Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, araştırmanın dayandığı kuramsal temeller ve alanyazında yapılmış diğer çalışmalar ile karşılaştırılarak analiz edilmiştir.

5.1.1.Birinci Araştırma Sorusu İle İlgili Sonuç ve Tartışma (Uygulama Öncesindeki Yazma Becerileri)

Birinci araştırma sorusu öğrencilerin dönüt uygulamasından önceki yazma becerilerinin nasıl olduğuyla ilgilidir. Öğrencilerin yazma performansı ve bilgisayarda çalışmaya yönelik düşünceleri ortaya konulmuştur. Öğrencilerin yazma niteliğinin 6+1 yazma ölçeğindeki boyutlarda hangi seviyede olduğu, kelime sayıları ve konunun detaylandırılması bakımından durumları hem gözlem hem de uygulama sonucunda ortaya çıkarılmıştır.

Bilgisayarda yapılan ilk yazma çalışması sonrasında öğrencilerin yeterlilik düzeyinin yazma niteliği açısından düşük olduğu fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla boyutlarında geliştirilmesi gerektiği görülmüştür. Ulaşılan bulgular öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretim programında yer alan noktalama işaretlerini doğru bir biçimde kullanabilme konusunda problem yaşadıklarını göstermektedir. Bu bulgu Avcı (2006); Bağcı (2011); Ekinci, Çelikipazu (2006); Karagül (2010); Kırbaş (2006); Topuz (2008); Uludağ (2002); Yıldız (2002) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. İlköğretim 4. sınıf kız öğrencilerinin; nokta, virgül, ünlem, tırnak, kesme, uzun çizgi ve denden işaretlerini doğru kullanım sıklık düzeyinin erkek öğrencilerin doğru kullanım sıklık düzeyinden yüksek olduğu saptanmıştır. Ulaşılan sonuç, kız öğrencilerin programdaki noktalama işaretlerinin çoğunu, erkek öğrencilerden daha başarılı düzeyde uyguladıklarına işaret etmektedir. Bu bulgu, Avcı (2006), Bağcı (2011), Erdem (2007) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

5.1.2. İkinci Araştırma Sorusu İle İlgili Sonuç ve Tartışma (Uygulama Sonrasındaki Yazma Becerileri)

Araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla öğrencilerin yazma bilgisi sürecin başında ve sonunda olmak üzere yapılan görüşmelerle ölçülmüştür. Sonuç olarak, öğrencilerin iyi bir yazının özellikleri ile ilgili büyük-küçük harf kullanımı, eklerin yazımı, satır başı yapma, noktalama işaretleri gibi yazılı ürünün niteliği hakkındaki bilgilerinde gelişmeler olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, öğrencilerin yazma süreci hakkındaki anlayışları gelişmiştir. Yazma sürecinin aşamaları olan planlama, araştırma, fikir üretme, taslak oluşturma ve düzeltme ve gözden geçirme gibi süreçlere ilişkin bilgilerinin arttığı görülmüştür.

Öğrencilerin süreç bilgisine nazaran noktalama işaretleri kullanma, büyük-küçük harfe dikkat etme ve güzel yazma gibi ürün bilgisine daha fazla ağırlık verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin yazma bilgisinin gelişimini araştıran çeşitli araştırmalar öğrencilerin yazma bilgisinin sınıf düzeyi ile birlikte arttığı ve ilkökul öğrencilerin üst sınıflara göre ürün bilgisinden daha fazla bahsettiği ve süreç bilgisi farkındalıklarının düşük olduğunu göstermektedir (Barbiero, 2011). Bu sonuç uygulamanın başında yazma bilgisinin yetersizliği ile ilgili elde edilen bulgularla tutarlık göstermektedir.

Grubun öntest ve sontest ortalama puanı arasındaki fark incelendiğinde, öğrencilerin yazım-noktalama becerilerinin olumlu yönde geliştiği söylenebilir. Bu bulgu, Özkara (2007), DeJarnette (2008) ve Wriggle'nin (2011) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ön test-son test sonuçlarından elde edilen bulgular arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Bu durum öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen tarafından etkili bir biçimde verilen sözlü dönütün ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada elde edilen dönütün yararlılığıyla ilgili bulguları destekler şekilde, Hattie ve Timperley (2007)'de dönütün öğrenme ve başarı üzerinde en güçlü etkenlerden biri olduğunu ifade etmişlerdir.

Öne çıkan bir diğer sorun olan düzenli yazma alışkanlığının olmayışı öğrencilerin yazılı anlatımlarının gelişmesini olumsuz yönde etkilemektedir. “Yazma becerisi yazı yazmakla öğrenilir. Yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi yazdırmaktır” (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 111). Alanyazında yapılan çalışmalarda (Özbay ve Zorbaz, 2012; Tekşan, 2001) düzenli yazma alışkanlığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilecek günlük tutma ile yazılı anlatım başarısı arasında sıkı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle yazı

yazmanın yazılı anlatım becerisini geliştirdiği bulgusu ile alanyazındaki bulguların örtüştüğü söylenebilir. Öğrenci kaynaklı sorunlarda kelime hazinesinin yetersizliği de belirleyici olabilmektedir.

5.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusu İle İlgili Sonuç ve Tartışma (Cinsiyet ve Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Gösterdiği Farklılık)

Öğrencilerin yazma becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan test sonucuna göre, kız öğrencilerin test puan ortalaması (3.0125) ile sınıftaki erkek öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,5955) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Öğrencilerin yazma becerilerinin sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan test sonucuna göre, sosyo-ekonomik durumları 2000 tl'nin altında olan öğrenciler (2.9775) ile sosyo-ekonomik durumları 2001-4000 tl olan öğrenciler (2.4571) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak yapılan araştırmalar alt ve üst sosyo-ekonomik düzey arasında yeni okuryazarlık açısından bir bölünme olduğunu göstermektedir (Cooper, 2004; Forzani ve Leu, 2012). Cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyin de yazılı anlatım konusunda önemli bir rol oynadığı farklı araştırmalarda yer almıştır (Arıcı ve Mungan, 2008; Kırbaş, 2006; Şimşek, 2000).

Bu çalışmada öğrencilerin kelime hazinesinin yetersiz olması bir sorun olarak yansımıştır. Öğrencilerin daha akıcı okuma, konuşma ve yazma becerileri kazanmaları ve sözcük dağarcıklarının gelişimi için okul çapında güzel okuma ve yazma etkinlikleri düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Yalar (2010)'da çalışmasında aynı sorunla karşılaşmıştır.

Aynı zamanda geri bildirim uygulaması yapılan bu çalışmada ulaşılan geri bildirimin yazma becerisini olumlu yönde etkilediği bulgusu aşağıdaki araştırmaların geri bildirimle ilgili bulguları ile paralellik göstermektedir. Geribildirim ve düzeltme işlemlerinin sistemli olarak uygulandığı tam öğrenme yöntemiyle geleneksel yöntemlerin karşılaştırıldığı birçok araştırma yapılmıştır. Bunlardan; Anderson (1973), Arlin (1973), Levin (1975), ve Pillet (1975) tarafından farklı alanlarda yapılan araştırmalarda; deney gruplarına her üniteye geribildirim verilmiş, düzeltme önlemleri alınmış ve bu işlemler kontrol grubunda uygulanmıştır. Araştırmaların sonucu, geribildirim ve düzeltme işlemlerinin uygulandığı

grupta bulunan öğrencilerinin başarılarının kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarından gittikçe daha çok farklılaştığını göstermiştir.

5.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusu İle İlgili Sonuç ve Tartışma (Bilgisayarda Yazmaya İlişkin Algılar)

Öğrenciler bilgisayarda yazı yazma konusunda olumlu düşünceye sahiptirler. Bazı öğrencilerin ($f=4$) yetersiz klavye bilgisi konusunda endişe yaşadığı görülmüştür. Öğrencilerin bilgisayarda yazma geçmişleri olmasına rağmen bazılarının yazarken zorlanacaklarını düşündükleri görülmüştür. Genel endişe harflerin yerini klavyede hemen bulamamak ve hızlı yazamamak olmuştur. Öğrenciler çoğunlukla ($f=19$) kalemle kâğıda yazmak yerine bilgisayara yazmayı tercih etmektedirler.

Bilgisayarda yazı yazmak öğrencilerin yazma sürecine katılma açısından motivasyonlarını artırmaktadır. Öğrencilerin daha önce çok az etkileşim hâlinde oldukları bilgisayarı kullanmaları onların yazma sürecine katılma isteğini güçlendirmektedir. Daha önce yazma görevlerini erteleyen öğrenciler yazma sürecine aktif bir şekilde katılmışlardır. Yazma öğretiminde bilgisayar kullanımı öğrencilerin ürettikleri yazıları hem nicelik hem de nitelik bakımından önemli derecede etkilediği görülmektedir. Ekran yazma, yazma becerisi için yeni fırsatlar sunabileceği gibi yazma becerisinin süreçlerini önemli oranda etkileyebilir. Kelime işlemciler kalem kâğıtlara göre, yazarlara daha fazla özgürlük tanımaktadır. Bu araştırmada yazma çalışması yapılırken kalem kâğıt yerine klavye kullanılmasının öğrencilerin hayal gücünü, yazma kapasitesini ve yazma kolaylığını artırdığını gösteren bu bulgular diğer araştırmaların klavye kullanımını önemseyen bulgularıyla uyushmaktadır (Burnett & Myers, 2006; Goldberg, Russell, & Cook, 2003; Kuhlman, Danielson, Campbell, & Topp, 2005; Ulusoy, 2006).

5.2. Öneriler

Ulaşılan bulgular doğrultusunda araştırmacı; eğitimci ve uygulamacılara yazmada dönüt uygulamasını, bilgisayarda yazmayla bütünleştirerek günümüz öğrenme ortamlarında klavye ve dönüt kullanımı ve bunların geliştirilmesine ilişkin birtakım öneriler sunmaktadır.

5.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler

1.Bilgisayarda yazma öğrencileri motive etmektedir. Bu motive edici unsurlar yazma görevlerine katılmak istemeyen, yazma gücünü çeken ve yazmayı sevmeyen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede teşvik edici bir araç olarak öğretmenler tarafından kullanılmalıdır.

2.Öğrenciler, duygu ve düşüncelerini yazıya aktarma becerisi geliştirilerek yüreklendirilmeli, kişisel yazma hevesi uyandırılmalıdır. Öğrenciler düzenlenen yarışmalar, ödüller ve diğer pekiştiricilerle yazmaya özendirilmelidir.

3.Öğretmenler, öğrenme–öğretme süreci içerisinde geribildirim kullanımı gerekliliğine inandırılmalı, geribildirim etkili kullanımı sağlanmalı, dil kullanımına özen gösterilip, standart dil kurallarına uyulmalıdır.

4.Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları cümleler kısadır. Uzun cümle kuranlar ödüllendirilebilir. Öğrencilerin kendilerini daha çok cümleyle ifade etmeleri sağlanabilir. Aynı zamanda atasözü ve deyimlerden yararlanmaları için ders içinde deyim ve atasözleri anlamlarıyla birlikte açıklanmalıdır. Dilin zenginliklerinden olan deyim ve atasözleri de yazılı anlatımlarda kullanılmalıdır.

5.Öğretmenler yazma becerileri bakımından donanımlı hale getirilmelidir. Hizmet içi eğitimlerin kalitesi artırılmalı öğretmenlerin katılımı teşvik edilmelidir.

5.2.2. Araştırmaya Dönük Öneriler

1.Farklı sınıf ve farklı disiplinlerde (Matematik, Sosyal bilgiler, Fen bilgisi...) bilgisayarda yazma ve dönüt araştırmaları yapılabilir.

2.İleriki araştırmalarda, elde edilen dönüt türlerinin çeşitli faktörler (öğrenci başarısı, öğrencinin psikolojik durumu vb.) üzerindeki etkisi incelenebilir ve hangi dönütün yanlıştın düzeltilmesinde daha etkili olduğu araştırılabilir.

3.Yapılan araştırmada, sadece öğretmenlerin öğrencilere verdikleri geribildirim tipleri sınıflandırılırken öğrencilerin hangi geribildirimleri daha faydalı buldukları ve hangi tür geribildirimler istediklerine yönelik herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle öğrencilerin hangi geribildirimleri daha faydalı buldukları ve hangi tür geribildirimler istediklerine yönelik araştırmalar yapılabilir. Aynı zamanda gelecekte araştırma yapacak kişilerin öğrencilerin öğretmenlere ve öğrencilerin öğrencilere verdikleri akran geribildirimleri üzerine de odaklanmaları önerilmektedir.

4.Öğrenme ortamlarında öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması önemlidir. Bu bağlamda; bilişsel stil, kişilik yapısı ve denetim odağı gibi bireysel farklılıklar da dikkate alınarak yapılacak benzer bir çalışma, öğrencilerin öğretimsel, sosyal ve bilişsel bulunuşluklarını ve akademik başarılarını etkileyen daha çok faktörün anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

5.Öğretmen ve öğretmen adaylarının yazma eğitiminde verdiği geri bildirimlerin türleri ve nitelikleri konusunda araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abrahamson, C. (1998). Storytelling as a pedagogical tool in higher education. *Education*, 118. <https://www.questia.com/read/1G1-20494609/storytelling-as-a-pedagogical-tool-in-higher-education> sayfasından erişilmiştir.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Adrienne, R. (1997). Feedback: Enhancing the performance of adult learners with learning disabilities. *National adult literacy and learning disabilities center*. Washington, DC.
- Ağca, H. (2001). *Sözlü ve yazılı anlatımda Türkçenin kullanımı*. Ankara: Atatürk Kültür Başkanlığı.
- Akkaya, A. (2013). 6. Sınıf öğrencilerinin yazım yanlışları sıklığı ve yazım yanlışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8*(4), 33-52.
- Aksoy, Ö. A. (1979). *Gelişen ve özleşen dilimiz*. Ankara: TDK
- Aksoy, Ö. A. (1991). *Dil yanlışları* (5.b.). Ankara: Adam.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2000). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım*. (3.b.). Ankara: Akçağ.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2011). *Okuma-dinleme-konuşma-yazma* (15.b.). Ankara: Akçağ.
- Aktaş, Ş., & Osman, G. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım*, Kompozisyon Sanatı. Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2000a). Yazı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 8-37.
- Akyol, H. (2000b). Tebliğler. *Milli Eğitim Dergisi*, 169.

- Akyol, H. (2001). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (2.b.). Ankara: Kök.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi 6. ve 7. sınıf örneği*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arıcı, A. F., & Ugan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(2), 317-328.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multi-draft composition classroom: is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*. 9(3), 227–257.
- Atasoy, F.O. (2010). *Türkçede noktalama*. İstanbul: Özel.
- Avcı, E. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: Türkiye.
- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(1), 672-684.
- Balta, Y., & Türel, Y.K. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde kullanılan farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir inceleme. *Turkish Studies*.6(3), 37-45.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Barbiero, L. F. (2011). What happens when I write? Pupils' writing about writing. *Reading and Writing*, 24(7), 813–834.
- Barrett, H. (2005). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. http://electronicportfolios.org/portfolios/SITE_Storytelling2006.pdf adresinden erişilmiştir.

- Beach, R., & Friederich, T. (2006). Response to writing. C. A. MacArthur, S. Graham, & J.Fitzgerald (Eds.). *Handbook of wiriting research içinde*. (s. 222-234). New York: The Guilford.
- Belet, D. (2008). *Türkçe öğretimi* (Ed. H. Pilancı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bilgegil, M. K. (1982). *Türkçe dil bilgisi* (2.b.).İstanbul: Dergâh.
- Bilgegil, M. K. (1984). *Türkçe dil bilgisi*. İstanbul: Dergâh.
- Bilgin, M. (2002). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: raising standards throughclassroom assessment*. London: Kings College School of Education.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*, (A. Özçelik, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (A. Özçelik, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim.
- Bottomley, D. M., Henk, W. A., & Melnick, S. A. (1997). *Assessing children's views about themselves as writers using the writer self-perception scale*. The Reading Teacher, 51(4), 286-296.
- Bridge, B. (2003). *Siz olsaydınız ne yapardınız? Okulda iletişim*. İstanbul:Beyaz.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1997). *Quantitative Data Analysis with SPSS for Windows: A Guide for Social Scientists*, London: Routledge.
- Brookhart, S. (2008). *How to give feedback to your students*. Alexandria: ASCD.
- Buckingham, D. (2006). "Children and new media." *the handbook of new media*. Leah A. Lievrouw and Sonia Livingstone (der.) içinde. (s.76-77). London, Thounsand Oaks and New Delhi: Sage.
- Bulletin, M. (2004). They're accomplished, they're famous, and they're mensans. *American Mensa* (476), 25.
- Bulunuz, M., & Bulunuz, N. (2013). Fen öğretiminde biçimlendirici değerlendirme ve etkili uygulama örneklerinin tanıtılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 10(4), 119-135.

- Burnett, C., & Myers, J. (2006). Observing children writing on screen: exploring the process of multi-modal composition. *Language and Literacy*, 8(2), 1-30.
- Bülbül, A.R. (2000). *Yazılı anlatım ve yazı türleri*. Ankara: Nobel.
- Büyükkız K. K. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin sözdizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., & Çakmak, E., & Akgün, Ö., & Karadeniz, Ş., & Demirel. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10.b.). Ankara: Pegem.
- Calp, M. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. İstanbul:Lisans.
- Canbek, G., & Sağıroğlu, Ş. (2007). *Çocukların ve gençlerin bilgisayar ve internet güvenliği*. Ankara: Pegem.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133- 139.
- Collier, L. (2013). *Changes in writing instruction-The challenge & the promise*. The Council Chronicle.
- Cooper, M. (2004). *Expanding the digital divide and falling behind on broadband: Why telecommunications policy of neglect is not benign*. Washington, DC: Consumer Federation of America. <http://www.consumerfed.org/pdfs/digitaldivide.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Coşkun, E. (2007). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. (Ed.:A.Kırkılıç & H.Akyol), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde*. Ankara: Pegem.
- Coşkun, E. (2009). *Yazma eğitimi*. (Ed.: A.Kırkılıç & H. Akyol), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (2. b.). Ankara: Pegem.
- Coşkun, E., & Tamer, M. (2015). Yazma eğitiminde geri bildirim türleri ve kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(12), 337-372.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Coulter, G. A., & Grossen, B. (1997). The effectiveness of in-class instructive feedback versus after-class instructive feedback for teachers learning direct instruction teaching behaviors. *Effective School Practices*, 16(4), 220-241.
- Coulton, K. (2011). *Enhancing year 7 and year 8 boys' motivation in narrative writing through peer collaboration and a drama strategy: a case study*. Master's Thesis, Victoria University of Wellington.
- Cömert, T. I., & Kayıran, S. M. (2010). Çocuk ve ergenlerde internet kullanımı. *Çocuk Dergisi*, 10(4), 166-170.
- Crehan, K. D. (1997). *A discussion of analytic scoring for writing performance assessment, annual meeting of the Arizona educational research association*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED414336).
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3.b.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cüceloğlu, D. (1987). *İnsan insana*. İstanbul:Altın Kitaplar.
- Çalışkan, H. (1999). *Bilgisayar destekli kubaşık öğrenmede geribildirim türü ve öğrenme bağlamının akademik başarısı ve tutumlar üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çilenti, K. (1984). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu.
- Dejarnette, K.N. (2008). *Effect of the 6+1 Trait Writing Model on Student Writing Achievement*. Doctoral thesis, Liberty University, United States.
- Demiray, U., & Gürcan, H. (2005). Yayın etiği bağlamında elektronik yayınlarda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. http://www.selcuk.edu.tr/dosyalar/files/009/dergi/1/2005_cilt4s1.pdf adresinden erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (1999a). *Plandan değerlendirmeye öğrenme sanatı*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (1999b). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A.

- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö., & Yağcı, E. (2007). Eğitim, öğretim teknolojisi ve iletişim. Demirel, Ö., & Altun, E. (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (2.b.) içinde (1-27). Ankara: Pegem A.
- Dempsey, J.V., & Wager, S.U. (1988). *A Taxonomy for The Timing of Feedback in Computer-Based Instruction*. Educational Technology, 28(10), 20–25.
- Dökmen, Ü. (1982). Geri bildirimlerin öğrenmeye etkisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 71- 80.
- Duran, E. (2013). Yazmada etkililik: kalem ve klavyeye yönelik bir karşılaştırma. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 8(3), 179-187.
- Ekinci, Çelikpazu E. (2006). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum: Türkiye.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Anthony, L. M. A. H. M., & Stevens, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 28(2), 337-372.
- Erdem, H. (2007). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarına ulaşma düzeyi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, A. (1991). *Eğitim teknolojisinde kuramsal bir temel olan iletişimin öğretimin niteliklerini artırmadaki yeri ve önemi*. Eğitimde Arayışlar 1 Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara.
- Ergin, M. (1993). *Türk bilgisi*, İstanbul.
- Ferris, D., & Hedgcock, J. (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*. 10(3), 161–84.

- Flick, U. (2009). An introduction qualitative research. *Thousand Oaks*, CA: Sage.
- Flick, U. (2014). Mapping the Field. Flick, U.(Ed.) (2014). *The Sage handbook of qualitative data analysis*. Los Angeles, CA: Sage.
- Forzani, E., & Leu, D. J. (2012) New literacies for new learners: The need for digital technologies in primary classrooms, *The Educational Forum*, 76(4), 421-424.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Friedberg, A. (2002). "CD ve DVD," Dan Harries (Ed.), *The New Media Book* içinde (pp. 30-39). London: British Film Institute.
- Gagne, R. M.(1985). *The conditions of learning and theory of instruction*, (4.b.). NewYork: Holt, Rinehart and Winston.
- Goldberg, A., Russell, M., & Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 2(1). <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/viewFile/1661/1503> sayfasından erişilmiştir.
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde üniversitesi örneği) *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.
- Göçer, A. (2014). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178- 195.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (457–478). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D.,& Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writersA practice guide* (NCEE 2012- 4058). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S.Department of Education. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533112.pdf> adresinden alınmıştır.

- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15.
- Graham, S., Harris, K., & Hebert, M. A. (2011). *Informing writing: The benefits of formative assessment. A Carnegie Corporation Time to Act report*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education. https://education.ucf.edu/mirc/docs/2011_InformingWriting.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Graham, S., & Sandmel, M. (2011). The Process Writing Approach: A Meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 6(30), 104.
- Graham, S., Schwartz, S., & MacArthur, C. (1993). Learning disabled and normally achieving students' knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249.
- Grundy, T. (1986). The writing program in the beaverton school district. *Oregon School Study Council Bulletin*, 30(2).
- Güneş, E. (2007). *Web ortamında problem temelli öğrenmede farklı geribildirim stratejilerinin ve internet kullanımına yönelik tutumun öğrenme üzerindeki etkisi* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ankara: Ocak.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Güner, G. (2004). Türkçe kompozisyon öğretiminde (ilköğretim 2. basamağı) yazma öncesinde yapılabilecek bazı etkinlikler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(72), 225- 230.
- Günşen, A. (2006). Ölçünlü Türkçede yerleşme sorunu. (Ed. G. Gülsevin & E. Boz,) *Türkçenin çağdaş sorunları içinde*, (s.165-204). Ankara: Gazi.
- Hamzadayı, E., & Çetinkaya, G. (2011).Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri:dönüt türleri, öğrenci algıları. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147-165.

- Hamzadayı, E., & Çetinkaya, G. (2013). Dikte uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-143.
- Hattie, J., & H. Timperley. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77(1), 81–11.
- Henning, J., Stone, J., & Kelly, J. (2009). *Using action research to improve instruction: An interactive guide for teachers*. New York, NY: Routledge.
- Heward, W. L. (1996). *Exceptionel children: an introduction to special education* (5.b.). USA: Prentice-Hall.
- Hidi, S., & Anderson, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Ed.), *The role of interest in learning and development* içinde, (s.215–238). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Associates, Inc.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing (chapter 10). *Handbook of writing*. In Macarthur, C., Graham, S. And Fitzgerald, J., Research (Ed.). New York: The Guilford.
- Holt, S. L. (1997). Responding to grammar errors. *New Directions for Teaching and Learning*, 8(70), 69-76.
- Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 185-212.
- Hyland, F., & Hyland, K. (2002). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 85(39), 83–101.
- Hyland, K. (1990). Providing productive feedback. *ELT Journal*. 44(4), 279-285.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University.
- İnal, S. (2008). Beynin algılama süreci, yazma ve kümeleme stratejisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 55-64.
- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

- İnceelli, A. (2005). Dijital hikaye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 132-142.
- Jelfs, A., & Whitelock, D. (2000). *The notion of presence in virtual learning environments: what makes the environment "real"*. *British Journal of Educational Technology*, 31(2), 145-52.
- Johnson, A.P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Y.Uzuner ve Meltem Ö.Anay, Çev.). Ankara: Anı.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2000). *Models of teaching*. (6.b.), Forword by James M. Wolf., Allyn&Bacon.
- Karaalioğlu, S. K. (1992). *Yazmak ve konuşmak sanatı kompozisyon*. (7.b.), İstanbul: İnkılâp.
- Kamacı, E., & Durukan, E. (2012). Araştırma görevlilerinin eğitimde tablet bilgisayar kullanımına ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma (Trabzon örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(3), 203-215.
- Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karahan, L. (2006). *Türkçede söz dizimi*. Ankara: Akçağ.
- Karaman, G. (2010). *Sesli ve yazılı geri bildirimlerin öğrenci memnuniyet ve başarı düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karatay, H. (2011a). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. (Ed: M. Özbay) *Yazma eğitimi*, (s. 21-42). Ankara: Pegem.
- Karatay, H. (2011b). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1029-1047.

- Karatay, H. (2013). *Yazma eğitimi*. Murat Özbay (Ed.) Ankara: Pegem.
- Karatay, H., & Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin yazma becerileri*. III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi' nde sunulmuş bildiri, Adana.
- Kardaş, M. N. (2013). İş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 1781-1799.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün yazmanın önemi ve yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Aksoy, Ö. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım*. (5. b.). Ankara: Anı.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (t.y.) *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.
- Kear, D. J., Coffman, G. A., McKenna, M. C., & Ambrosio, A. L. (2000). Measuring attitude toward writing: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 50(54), 10-23.
- Keeley, P. (2008). Science formative assessment: 75 practical strategies for linking assessment, instruction and learning. California: Corwin & NSTA.
- Keill, M., & Johnson, R. D. (2002). Feedback channels: using social presence theory to compare voice mail to e-mail. *Journal of Information Systems Education*, 13(4), 295-302.
- Kellog, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum: Türkiye.
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin E. (1997). Tek denekli araştırma yöntemleri. (1.b.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-67.

- Kısakürek, M. A., Küçükahmet, L., Hakan, A., & Gürkan, T. (1988). *Eğitim bilimleri ilkokul programı ve öğretim yöntemleri*. (Ed: A. Hakan), Eskişehir: AÖF.
- Koç, N. (1992). *Açıklamalı dil bilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp.
- Koçak, A. (2005). *Bolu ili ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Koçak, Z. (2013). *Yazarlık ve yazma becerileri dersi üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Konnikova, M. (2014). What's Lost as Handwriting Fades, (<http://www.nytimes.com/2014/06/03/science/whats-lost-as-handwritting-fades.html>). sayfasından erişilmiştir.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: A practical guide*. London: Paul Chapman.
- Kozlow, M., Bellamy, P. (2004). *Experimental Study on the Impact of the 6+1 Model on Student Achievement in Writing*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Köğçe, D. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin geribildirim verme biçimlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kuhlman, W. D., Danielson, K. E., Campbell, E. J., & Topp, N. W. (2005). *Implementing handheld computers as tools for first-grade writers*. Computers in the Schools, 22(3-4), 173-185.
- Kurdayıoğlu, M., & Yılmaz, E. (2014). Nasıl ikna ediliyoruz? İkna edici metinler ve yapısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 10(1), 75-102.
- Küçük, S. (2003). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarının sorularla yönlendirilmesi.
- Leu, D. J., O'Byrne, W. I., Zawilinski, L., McVerry, G., & Everett-Cacopardo, H. (2009). Expanding the new literacies conversation. *Educational Researcher*, 38(4), 264-269.
- Lemke, J. L. (1998). Metamedia literacy: Transforming Meanings and Media. In D. Reinking., M.C. McKenna., L. D. Labbo., & R. D. KIEFFER. (Eds.). *Handbook of*

- Literacy and Technology: Transformations In a Post-Typographic World* içinde, (s.283-301). Mahwah, NJ:Erlbaum.
- Lin, S. C., Monroe, B. W., & Troia, G. A. (2007). Development of writing knowledge in grades 2-8: A comparison of typically developing writers and their struggling peers. *Reading and Writing Quarterly*, 23(3), 207-230.
- Lister, M., Dovey, J., Giddings, S., Grant, I.,& Kelly, K. (2003). *New media: a critical introduction*. London: Routledge Taylor and Francais Group.
- MacArthur, C. A. (2006). The effects of new technologies on writing and the writing process. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* içinde, (s.248-262). New York: Guilford.
- Macarthur, C.A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research*. New York: Guilford.
- Matsumura, L.C., Patthey-Chavez, G.G., Valdes, R., & Garnier, H. (2002) Teacher feedback, writting assignment quality,and third-grade students' revision in lower-and higher-achieving urban schools. *Elementary School Journal*, 103(7), 3-25.
- Mata, L. (2011). *Motivation for reading and writing in kindergarten children*. Reading Psychology, (s.272–299).
- MEB. (2004). 1-5. sınıflar Türkçe öğretim programı.
- MEB. (2005). 6-8. sınıflar Türkçe öğretim programı.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2012a). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2012b). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> sayfasından erişilmiştir.

- McGrath, A. L., Taylor, A., & Pchyl, T.A. (2011). Writing helpful feedback: the influence of feedback type on students' perceptions and writing performance, *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2), 1-14.
- Mills, G. E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher (with My Education Lab)*. (5.b.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Nakajima, Ş. (2013). El yazısı mı? Klavye mi? Hangisi bizi daha akıllı yapar? <http://www.webunya.com/sayfasından> erişilmiştir.
- National Committee on Writing in America's Schools and Colleges. (2003). The neglected "r": the need for a writing revolution. <http://www.downloads/writingcom/neglectedr.pfd>. adresinden erişilmiştir.
- Nelson, M., & Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37(4), 375-401.
- Nilson, L. B. (2003). Improving student peer feedback. *College Teaching*, 51(1), 34-38.
- Nunan, D. (Ed.). (2003). *Practical english language teaching*. New York: McGraw-Hill companies.
- Nitko, A. J. (2004). *Educational assessment of students*. Pearson Education Inc.: New Jersey.
- Oral, B. (2000). Öğretmen adaylarının algılarına göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin dönüt ve düzeltme davranışları. *Eğitim araştırmaları*, (s.59-64).
- O'reilly, M. F. (1993). An analysis of behavioral supervision for teaching systematic instruction skills to preservice teachers in practicum settings. *The Irish Journal of Psychology*, 14(2), 233-252.
- O'reilly, M. F., Renzaglia, A., Koterba-Buss, L., Clayton, M., Halle, J. W., & Izen, C. (1992). Teaching systematic instruction competencies to special education studentteachers; an applied behavioral supervision model. *The Association for Personswith Severe Handicaps*, 17(2), 104-111.
- O'reilly, M. F., & Renzaglia, A. (1994). A systematic approach to curriculumselection and supervision strategies: A preservice supervision model. *Teacher Education and Special Education*, 17(3), 170-180.

- O'reilly, M. F., Renzaglia, A., & Lee, S. (1994). An analysis of acquisition, generalization and maintenance of systematic instruction competencies by preservice teachers using behavioral supervision techniques. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, March, 22-33.
- Overall, L., & Sangster, M. (2006). *Assessment: a practical guide for primary teachers*. London: Continuum.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 1*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. & Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161(10), 47-72.
- Özcan, F. F. (2012). *Yeni medya ve dijital aktivizm*. Yüksek Lisans Tezi, Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim*, Ankara: ÖSYM.
- Özdemir, E. (1999). *Sözlü-yazılı anlatım sanatı (kompozisyon)*. İstanbul: Remzi.
- Öztürk, E. (2007). Yaratıcı yazı yazmanın gelişim süreci ve ilköğretimde yaratıcı yazı yazma öğretimi. *Saü Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Özkara, Y. (2007). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir araştırma. *Saü Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Özkök, E. (1982). *Sanat iletişim ve iktidar*. Ankara: Tan.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90(13), 353-360.
- Paquette, K. R. (2002). *Cross-Age Tutoring Writing Program: Investigation of Academic Achievements and Attitudes Among Elementary Students*. Ph.D Thesis. College Wilmington.
- Par, A. H. (1997). *Planlı yazma sanatı*. (16.b.). İstanbul: Serhat.
- Peker, R. (1992). Geribildirimün üniversite öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersindeki başarıya etkisi, *Uludağ Üniversitesi Dergisi*, 7(1), 31-39.
- Pilancı, H. (1998). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants. On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Pressley, M., Mohan, L., Fingeret, L., Reffitt, K. & Raphael-Bogaert, L. (2007). Writing instruction in engaging and effective elementary settings. içinde S. Graham C.A MacArthur & J. Fitzgerald (Eds.). *Best practicals in writing instruction*. New York: Guilford.
- Reimer, C.N. (2001). *Strategies for teaching writing to primary students using the writing process*. Master's Thesis, Biola University.
- Rezaei, S. (2011). *Corrective feedback in task-based grammar instruction*. Saarbrücken, Germany: Lap Lambert Academic.
- Rideout, V.J., Foehr, U.G., & Roberts, D.F. (2010). Generation m2 project: media in the lives of 8- to 18-year-olds , *A Kaiser Family Foundation Study*. <http://www.kff.org/entmedia/upload/8010.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- RTÜK. (2013). *Türkiye'de çocukların medya kullanma alışkanlıkları araştırması*. İstanbul Bizim.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Saddler, B., & Graham, S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading and Writing Quarterly*, 23(3), 231-247.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(1), 119-144.
- Santagata, R. (2004). Are you joking or are you sleeping? Cultural beliefs and practices in Italian and U.S.teachers' mistake-handling strategies, *Linguistics and Education*, 15(2), 141-164.
- Satıl, E. (2011). *Yeni medya ve sosyalleşme*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Schimmel, B. J.(1988). Providing meaningful feedback in courseware. In D.H. Jonassen (Eds.), *Instructional designs for microcomputer courseware*.(pp.183-196), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Schuster, J. W., & Stevens, K. B. (1991). Supervising practicum students: A difficult job. *Teacher Education and Special Education*, 14(8), 169-176.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi.
- Sever, E., & Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *Uhab Journal*, 10(3), 24-42.
- Shephard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*, Ankara: Pegem.
- Sönmez, V. (2003). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (10.b.). Ankara: Anı.
- Susar, F. (2001). Türkçe öğretiminde öğretmen boyutunda karşılaşılan sorunlar ve bunun öğretmen performansına etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(4), 53- 65.
- Sylvester, R. & Greenidge, W. (2009). Digital storytelling: extending the potential for struggling writers. *Reading Teacher*, 63(4), 284-295.
- Şimşek, Ö. (2000). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi ve bilgisayar destekli yazılı anlatım*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tabak, G., & Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 147-169.
- Tan, Ş. (2010). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Tandoğan, M. (1998). *Öğretmen ve Teknoloji*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Başkanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Başkanlığı. (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi*. Doktora Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temur, T. (2001). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Temur, T., & Vuruş, N. (2009). İnternet (genel ağ) ortamında Türkçenin kullanımına ilişkin bir çözümleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt 12, sayı 22, 232-244.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- TDK. (2012). *Güncel Türkçe sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr>. adresinden erişilmiştir.
- Tompkins, G.E. (2008). *Teaching writing: Balancing process and product*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Topbaşoğlu, N., & Duran, E.(2015). Dijital-etkileşimli öyküleyici metinler ve anlama. *Turkish studies international periodical for the languages, literature and history of turkish or turkic volume, 10(11)*, 519-532.
- Tomal, D. R. (2005). *Action research for educators*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Topuz, A. (2008). *Uşak ili sivaslı ilçesi 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanmada bilgi-beceri düzeylerinin tespiti*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon: Türkiye.
- Tor, H., & Erden, O. (2004) İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1),120-130.
- Törenli, N. (2005). *Yeni medya, yeni iletişim ortamı*. Ankara: Bilim ve Sanat.

- Tunstall, P., & C. Gipps, (1996). Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: *A Typology. British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404.
- TÜİK. (2013). 06-15 yaş grubu çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı ve medya. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866> sayfasından erişilmiştir.
- Türkdoğan, A. (2011). *Yanlışın anatomisi: İlköğretim matematik sınıflarında öğrencilerin yaptıkları yanlışlar ve öğretmenlerin dönütlerinin analitik incelenmesi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Uğraş, T. (2012). *Türkiye’deki dijital yerlilerin yeni medyayı kullanım alışkanlıklarının bilgi toplumu bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Enformatik Anabilim Dalı, İstanbul.
- Uludağ, E. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97-114.
- Ulusoy, M. (2006). The role of computers in writing process. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 58–66.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(20), 461-472.
- Unicef, (2011). *Youth of Turkey online project: an exploratory study of the Turkish digital landscape*, Unicef New York, division of communication, youth section. [http://www.unicef.org/ceecis/Youth_in_Turkey_Exploratory_Study\(1\). Pdf](http://www.unicef.org/ceecis/Youth_in_Turkey_Exploratory_Study(1).Pdf). sayfasından erişilmiştir.
- Unal, E. (2010). An analysis of the writing disposition of fourth and fifth grade elementary school pupils. *Education*, 131(2), 319-330.
- Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geribildirimlerin özellikleri. *Bilim ve Eğitim*, 37(165), 121-136.
- Ülper, H., & Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online Dergisi*, 8(3), 651-665.
- Vural, B., & Akıncı, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversite İletişim Fakültesine yönelik bir araştırma, *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 20(12), 3348-3382.

- Warschauer, M. (2007). Technology and writing. In C. Davison & J. Cummins (Eds.), *The international handbook of English language teaching* (pp. 907-912). Norwell, MA:Springer.
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? students perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 31(3), 379-394.
- Willingham, D. B. (1998). A neuropsychological theory of motor skill learning. *Psychological Review*, 105(3), 558.
- Wriggle, N.A. (2011). *The Impact of the Write From the Beginning Program on Grade 2 Writing Achievement*. Doctoral Thesis, Nova Southeastern University, United States.
- Yalar, T. (2010). İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(6), 30-41.
- Yalçın, S. K., & Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2(2), 749-769.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler*. Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, C. (2008). *Türkçe öğretimi* (2.b.). Pegem.
- Yıldız, C. (Ed.). (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Yıldız, Z. (2002). *Değişik öğretim kademelerindeki öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta: Türkiye.
- Yılmaz, H., & Sünbül, A. M. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Konya: Çizgi.

- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini eleştirmede planlı yazma ve değerlendirme modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 321-330.
- Yılmaz, M., & Aklar, S. (2015). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisi*. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı (223 – 234).
- Yılmaz, T. (1974). *Dil yapısını okul başarısındaki rolü*. Ankara: Basım ve Ciltevi.

EKLER

EK 1. Medya Araçlarının Yazma Amaçlı Kullanımının Değerlendirilmesi

Medya Araçlarının Yazma Amaçlı Kullanımının Değerlendirilmesi

İsim(Takma İsim).....

Cinsiyet ☐ Kız ☐ Erkek

Sosyo-ekonomik durum ☐ 2000TL Altı ☐ 2.001-4.000TL Arası ☐ 4.001TL ve Üzeri

Yaşınız..... Kardeş Sayısı..... Ana sınıfına gittin mi? ☐ Evet ☐ Hayır

Aşağıdaki sorulardan her madde için sana uyan tek bir seçeneği işaretle lütfen.

1.Aşağıdaki Araçlardan Hangisine Sahipsin?	Yok	Kendime ait	Evimizde var
Cep telefonu			
Tablet			
Bilgisayar(Dizüstü, Masaüstü)			

2.Aşağıdaki Araçları Ne Zamandan Beri Kullanıyorsun?	Kullanmıyorum	Birkaç ay	1-2 Yıl	3-5 Yıl
Cep Telefonu				
Tablet				
Bilgisayar(Dizüstü, Masaüstü)				

3.Aşağıdaki Araçları Ne Sıklıkla Kullanıyorsun?	Hiç	Her gün 1-2 saat	Haftada birkaç saat	Ayda birkaç saat
Cep Telefonu				
Tablet				
Bilgisayar(Dizüstü, Masaüstü)				

4. Daha önce cep telefonu, tablet veya bilgisayarda yazma çalışmaları yaptın mı?

☐ Evet ☐ Hayır

Aşağıdaki soru için birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.

5. Cep telefonu, tablet veya bilgisayarda hangi amaçla yazma çalışmaları yaptın?

☐ Mesajlaşmak ☐ Mail atmak ☐ Diğer(Açıklayınız).....
☐ Ödev yapmak ☐ Not almak

EK 2. 6+1 Yazma Değerlendirme Ölçeği

EK 2. 6+1 Yazma Değerlendirme Ölçeği

FİKİRLER		
1	3	5
Metin henüz tam bir amaç veya ana fikre sahip değil. Okuyucu metinden bir anlam çıkaramıyor.	Yazar başlangıç seviyesinde olmasına rağmen, konuyu tanımlamaya başlıyor.	Bu metin açık ve bir konuya odaklanmış. Okuyucunun dikkatini dağıtmıyor. Uygun fikirler ve detaylar ana fikri zenginleştiriyor.
A. Yazar hala bir konu arayışı içinde, halâ ana fikrin ne olacağını tartışıyor gibi görünüyor. B. Bilgi sınırlı, açık değil, metnin uzunluğu konunun gelişmesi için yeterli değil. C. Fikrin açıklanması yeterince güçlü değil, fikir yardımcı fikirler önemsenmeden ifade edilmiş. D. Yazar konuyu anlamlı ve kendine özgü bir şekilde tanımlayarak başlamamış. E. Metin kendini tekrarlayan bir yapıya sahip, ilgisiz, rasgele fikirlerin birleşimi gibi okunuyor. F. Her şey aynı derecede önemli görünüyor, yazar neyin önemli olduğuna karar verememiş.	A. Konu sınırlandırılmamış, fakat yazarın nereye yönlendiğini fark edebiliyoruz. B. Fikirleri desteklemeye çalışmış, fakat kilit noktaları açıklamaya yeterli olmamış. C. Güçlü bir amaç için yeterli derecede ayrıntılı, kesin ve genişletilmiş bilgiler olmasa da fikirler anlaşılacak şekilde yazılmış. D. Yazar bilgilerinden ve deneyimlerinden yararlanmış gibi görünüyor fakat genel gözlemlerden özele geçişlerde zorluk yaşıyor. E. Okuyucu sorularının cevabını alamıyor. Yazıda verilmesi gereken fakat eksik olan bilgiler var. F. Yazar genelde konunun üzerinde duruyor ama tam olarak bir ana fikir verememiş. Yazar konuyu tam açık hale getirememiş.	A. Konu sınırlandırılmış ve dağıtılmadan yazılmış. B. Yazıdaki anlatım ve çeşitli detaylar, okuyucuya tahmin edilebilenin ötesinde önemli bilgiler veriyor. C. Yardımcı fikirler, ana fikri desteklemekte kullanılmış. D. Yazar bilgiye ve deneyime dayanarak yazmış gibi görünüyor; fikirler yeni ve orijinal. E. Okuyucunun kafasında oluşabilecek sorular öngörülerek cevaplanmış. F. Yazar, önemli olanı seçip ortaya koymada başarılı.

EK 2. (Yazma) 6+1 Yazma Değerlendirme Ölçeği

ORGANİZASYON		
1	3	5
Metindeki fikirler, detaylar ve olaylar rasgele bir şekilde bir araya getirilmiş, metnin kendine has tutarlı bir yapısı yok. Metin aslında aşağıda verdiğimiz problemlerden daha fazlasını yansıtıyor.	Organizasyon yapısı okuyucunun kafasını fazla karıştırmadan okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.	Organizasyon ana fikri ve konuyu geliştirerek aktarıyor. Bilginin sıralanışı, yapısı ve sunumu okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.
A. Metinde neler olacağını yönlendiren bir giriş veya anlatılanları toparlayacak gerçek bir sonuç bölümü yok. B. Fikirler arasındaki bağlar karmaşık ya da hiç yok. C. Cümleler metne uygun şekilde yerleştirilmemiş. D. Geçiş hızı uygun değil, okuyucu metne tam odaklanırken yazar çok yavaşlatıyor. E. Hiç başlık konmamış; başlık varsa bile konuyla ilgisiz. F. Organizasyondan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu ana fikri anlayamıyor.	A. Yazı bir giriş bölümüyle başlamış ve sonuç bölümüyle bitirilmiş. Giriş güçlü bir öngörü oluşturmamış sonuç bölümü ise tam olarak açık değil, belirsiz noktalar var. B. Geçişler genelde iyi ama fikirler arasındaki bağlantı pek açık değil. C. Sıralamalar biraz mantıklı fakat tutarlı bir şekilde fikirleri yeteri kadar desteklemiyor. Bazen aynı yapıdaki cümleler tekrarlanmış, bu da okuyucunun dikkatini metnin içeriğinden yapıya yönlendiriyor. D. Yazar ya çok hızlı geçiş yapıyor ya da gereksiz detaylarda çok zaman harcıyor. Yinede geçişler yeterli derecede kontrol altında tutulmuş. E. Pek dikkat çekici olmasa da bir başlık konulmuş. F. Organizasyon bazen ana fikri ve metni destekliyor bazen de okuyucu konunun geçirildiği fikrine kapılıyor.	A. Yazıya güzel bir giriş yapılarak okuyucu yazıya çekiliyor, tatmin edici bir sonuç bölümüyle okuyucu sonuca ulaştırılarak bitiyor. B. Özenli geçişler fikirlerin nasıl bağlandığını açıkça gösteriyor. C. Detaylar tam yerine yerleştirilmiş sıralama mantıklı ve etkileyici. D. Yazar konuyu ne zaman ağırdan alıp ayrıntılardan bahsedeceğini ve ne zaman toparlayıp devam edeceğini iyi biliyor. Yerleştirme iyi yapılmış. E. Başlık orijinal ve tam anlamıyla ana fikri yansıtıyor. F. Organizasyon okuyucuyu yormadan, çok düzgün bir şekilde akıyor, metnin yapısı amaca ve hedef okuyucuya uyuyor.

EK 2.(devam) 6+1 Yazma Değerlendirme Ölçeği

EK 2. (devam) 6+1 Yazma Değerlendirme Ölçeği

ÜSLUP		
1	3	5
Yazar konuya ve içeriğe kayıtsız kalmış. Yazı amaçtan ve okuyucuyla bağ kurmaktan uzak.	Yazar samimi görünüyor ama tam olarak konuya hâkim değil. Sonuç güzel ya da içten ama ikna edici değil.	Yazar okuyucuyla sanki karşılıklı konuşuyormuşçasına etkili bir dil kullanıyor. Yazar, okuyucuya ve yazının amacına uygun olarak yazmış.
A. Yazarın fikirleri ve dili okuyucuyla iletişim kuramıyor. B. Yazarın açık bir amacı yok veseçilen tarz içerikle ya da fikirlerle uyumuyor. C. Yazıda hiç risk yok, yazar kendisi ile ilgili hiçbir şey vermiyor. D. Açıklayıcı ve ikna edici üslup hiç kullanılmamış ve bilgiden yoksun. E. Anlatım açısından konunun gelişimi çok kısıtlı kalmış, hiçbir bakış açısı belli değil.	A. Metin okuyucuyla ciddi, güzel, fakat karşılıklı olmayan bir biçimde bağ kurmaya çalışıyor. B. Yazar amaçtan haberdar ve bu amacı yansıtmak için içerik ve yapıyı seçmeye çalışmış. C. Yazar bazen kişisel detaylardan bahsetmiş fakat genelde risk almaktan kaçınmış. D. Açıklayıcı ve ikna edici üslup konuyla tam uyumuyor ve fikirlerin kullanımındaki hatalar güven vermiyor. E. Yazının anlatımı samimi fakat konu hakkında tek ve kişisel bir bakış açısını yansıtmıyor.	A. Yazar anlamlı detaylar seçerek, doğal ve etkili bir dil kullanarak okuyucuyla sıkı bir bağ kuruyor. B. Yazarın kişisel seçimi ve fikir düzenlemesi yazının amacını tam olarak yansıtmış. C. Yazarın kişisel duygularını metne katarak kelimelerin arkasındaki kişiliğini açığa vurma riskini göze alması yazıyı güzel kılıyor. D. Açıklayıcı ve ikna edici üslup özenle seçilmiş, bu fikirlerin neden okuyucu tarafından bilinmesi gerektiğini göstererek konunun gücünü yansıtmıyor. E. Yazının anlatımı kişisel ve etkili, sizi yazarın fikirlerini ya da bakış açısını düşünmeye sevk ediyor.

CÜMLE AKICILIĞI		
1	3	5
Okuyucu metni anlamak için çok çaba sarf etmeli. Yazı aşağıdaki sorunlardan daha fazlasını içeriyor.	Yazının durağan bir ahenği var fakat daha hoş olabilir ya da düzenli bir şekilde aktarılabilir.	Yazı çok güzel bir ahenk, uyum ve akıcılığa sahip. Cümleler etkileyici, güçlü ve çeşitli ifadelerle güzel oluşturulmuş.
A. Cümleler karmaşık, yarım kalmış, konudan konuya atlıyor ve biçimsiz. Tamlamalar düzgün değil. Yazı sürükleyici değil, okuyucu okurken sıkılıyor. B. Cümleler anlamdan yoksun. Cümleler hatasız bir şekilde düzeltilse bile birbirleriyle anlamlı bir şekilde bir araya gelmiyor. C. Cümlelerin çoğu aynı şekilde başlıyor ve aynı yapıyı monoton bir şekilde takip ediyor. D. Çok bağlaç kullanımı ya da bağlaçların eksikliği ağır, karmaşık bir dil oluşturuyor. E. Yazıda uyum yok ve etkileyici değil.	A. Cümleler ahenkli bir şekilde oluşturulmamışsa da, düzgün bir şekilde metin içinde görevlerini yerine getiriyor. B. Cümleler genelde hatasız oluşturulmuş, bir arada anlamlı duruyor. C. Cümle başlangıçlarının hepsi tamamen aynı değil, biraz da olsa farklılık var. D. Okuyucunun cümlelerin birbiriyle bağını anlaması için ipuçları verilmemiş. Yani bağlaçlar kullanılmamış. E. Metnin bazı bölümleri uyumlu fakat diğer bölümler uyumsuz.	A. Cümleler; anlamı zenginleştirmek ve önemini vurgulamak için özenle oluşturulmuş. B. Cümleler hem uzunluk olarak hem de yapı olarak çeşitli. Yarım cümleler (eğer kullanılmışsa) farklı bir tarz katmış. C. Cümle başlangıçlarındaki çeşitlilik yazıya bir hareket katmış. D. Cümleler ve düşünceler arasında yaratıcı ve yerinde bağlar kurulmuş, birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve birinin diğerini nasıl desteklediğini gösteriyor. E. Yazının bir uyumu var; yazar anlamın yanı sıra kelimeleri uygun yerlerde kullanmaya dikkat etmiş. Yüksek sesle okuduğunuzda kelime uyumundan dolayı kolayca anlaşılabilir.

EK 2.(devam) 6+1 Yazma Değerlendirme Ölçeği

KELİME SEÇİMİ		
1	3	5
Yazar çok az kelime hazinesine sahip ya da özel anlamı ifade edecek kelimeleri kullanmak için çaba sarf etmemiş.	Anlatım tek düze olmasına rağmen, seçilen kelimeler işlevsel. Genel anlamda yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor.	Kelimeler hedeflenen mesajı tam olarak, ilgi çekici ve doğal bir yolla aktarmaktadır. Kelimeler etkili ve sürükleyici.
A. Kelimeler çok sınırlı, anlam çıkaracak şekilde özel bir kullanımdan yoksun ve kafa karıştırıcı. B. Dilden kaynaklanan sorunlar okuyucuyu merakta bırakıyor. Kelimelerin çoğu bu merakı gidermiyor. C. Okuyucu dikkate alınmamış. Dil, verilmek istenen mesajı hedefine ulaştırmayacak şekilde yanlış kullanılmış. D. Sınırlı kelime bilgisi ve cümlelerin yanlış kullanımı anlamayı ciddi bir şekilde engelliyor. E. Kelimeler ve tamlamalar anlamı bozacak kadar yaratıcılıktan uzak. F. Kullanılan dil okuyucunun seviyesine uygun seçilmemiş. Okuyucunun ilgisini dağıtıyor veya yanlış anlamaya neden oluyor.	A. Kelimeler genel anlamda doğru ve yeterli, tam olarak olmasa da anlamı destekliyor. B. Sıradan kelimeler ve deyimler iletişimi sağlıyor fakat okuyucunun hayal gücünü pek zorlamıyor. C. Değişik kelimelerle ifade oluşturma gayreti gelişme çabasını gösteriyor fakat bazen okuyucunun seviyesinin üzerine çıkarak çok farklı bir boyut kazanıyor. D. Çok az başarı olmasına rağmen yazı sıradan fiiller, günlük isimler ve olağan sıfatlar kullanılarak yazılmış. E. Kelimeler ve tamlamalar sadece birkaç yerde yerinde kullanılmış. F. Kelimeler birkaç yerde sadeleştirilerek kullanılmış, yazı genelde okuyucunun ilk defa karşılaştığı kelimelerden oluşmuş.	A. Kelimeler özgün ve uygun. Yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor. B. Çarpıcı kelime ve tamlamalar okuyucunun gözüne çarpıyor ve aklında yer ediyor. C. Dil ve ifade şekli doğal, etkili ve okuyucu için uygun. D. Özel isimler ve sıfatlar yazıya derinlik katarken, yerinde kullanılan fiiller yazıyı güçlendiriyor. E. Kullanılan dil anlamı zenginleştiriyor ve anlamayı kolaylaştırıyor. F. Yazar doğru kelimeyi ya da deyimini doğru yere koymaya özen göstermiş. Hassasiyet apaçık görünüyor.

İMLA		
1	3	5
Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı kullanımlarında sürekli yapılan hatalar okuyucuyu rahatsız ediyor ve okumayı güçleştiriyor. Yazı aşağıda verilen sorunlardan daha fazlasını içeriyor:	Yazar standart imla kurallarını tam olmasa da biliyor. İmla bazen güzel kullanılmış ve yazıyı zenginleştiriyor bazen de hatalar okumayı zorlaştırıyor.	Yazar imla (kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı) kullanımını anlamış ve okumayı zenginleştirmek için etkili bir şekilde kullanıyor. Yanlış yok denecek kadar az.
A. Sık kullanılan kelimeler de dâhil, kelime yazımlarında yanlışlıklar var. B. Noktalama işaretleri yok veya yanlış kullanılmış. C. Büyük harf kullanımı rasgele, çok basit olanlarda doğru kullanım var. D. Dilbilgisi ve kullanımındaki yanlışlar çok belli ve anlamı etkiliyor. E. Satır başı yok, düzensiz ya da çok fazla (her cümle başında) ve metnin organizasyonu ile ilgisi yok. F. Okuyucunun önce metni çözmek için okuması, sonra anlamak için okuması gerekir. Çok dikkatli düzeltilmesi gerekir.	A. Kelime yazımı ve genelde kullanılan kelimeler doğru fakat biraz daha uzun ve zor kelimelerde hatalar var. B. Nokta ve soru işareti gibi cümle sonu noktalama işaretleri doğru kullanılmış ama virgöl, noktalı virgöl, parantez, ayırma işareti gibi cümle içi noktalama işaretleri yanlış kullanılmış ya da unutulmuş. C. Büyük harf kullanımı genelde doğru, sadece özel durumlarda kullanılan büyük harflerin kullanımında yanlışlıklar var. D. Dilbilgisi kullanımı ile ilgili olan sorunlar anlamı etkilemiyor ama bunların düzeltilmesi gerekir. E. Satır başı yapılmaya çalışılmış ama tam olarak doğru yerlerde değil. F. Yazıyı daha güzel hale getirmek için biraz düzeltme yapılması gerekir.	A. Kelime yazımı genelde ve zor kelimelerin kullanımında bile doğru. B. Noktalama hatasız hatta yaratıcı. Okuyucuya yol gösteriyor. C. Büyük harf kullanımı tam olarak anlaşılmış ve tutarlı bir şekilde kullanılmış. D. Dilbilgisi kullanımı doğru ve metni açıklamaya yardımcı oluyor. E. Satır başları düzgün ve organizasyonu kuvvetlendiriyor. F. Yazar imlayı tarz oluşturmak için değiştirmiş ve de imlayı farklı kullanmış. Bu da işe yaramış. Bu yazı sınıf ya da okul panosuna asılabilecek kadar iyi.

EK 3.Yazma Becerileri Yanlış Değişim Tablosu

Yazma Becerileri Yanlış Değişim Tablosu

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Yazarken kaç kelime kullanıyor?

Yazarken kaç paragraf kullanmış?

İmlâ (Yazım) yanlışları	Ön Uygulama Yanlış sayısı	Son Uygulama Yanlış sayısı	Değişim (Düzelme)
----------------------------	------------------------------	-------------------------------	----------------------

Soru eki (mı, mi,
mu, mü) yazım
yanlışları

da, de bağlacı ile
da, de ekinin
karışırımı

ki bağlacı ile ki
ekinin karışırımı

Büyük/küçük harf
yazım yanlışları

Ses olayları
(yumuşama ve
sertleşme)

TOPLAM

Noktalama
işaretleri yanlışları
Nokta (.)

Ön Uygulama
(Yanlış sayısı)

Son Uygulama
(Yanlış sayısı)

Değişim
(Düzelme)

Virgül (,)

Noktalı virgül (;)

İki nokta (:)

Üç nokta (...)

Soru işareti (?)

Ünlem (!)

Çift tırnak (" ")

Kesme İşareti (')

TOPLAM

EK 4. Görüşme Formu 1

Görüşme Formu

1.İyi bir yazıda bulunması gereken öğeler sence nedir? *(Nasıl olmalıdır? İçinde neler geçmelidir? Nelere yer verilmelidir?)*

2.Yazı yazarken bilgisayardan yaralanma konusunda ne düşünüyorsun? *(Olumlu/olumsuz düşüncelerin nelerdir?)*

EK 5. Görüşme Formu 2

Görüşme Formu

- 1.İyi bir yazıda bulunması gereken öğeler sence nedir? *(Nasıl olmalıdır? İçinde neler geçmelidir? Nelere yer verilmelidir?)*
- 2.Bu uygulamalar sırasında neler hissettin? Bilgisayardan yararlanma konusundaki olumlu/olumsuz düşüncelerin nelerdir?
- 3.Hoşuna gitmeyen yanlar var mıydı? Bunlar nelerdi? Biraz açıklayabilir misin?
- 4.Bu süreçte seni zorlayan şeyler nelerdi? *(Hangi çalışmaları yaparken güçlük çektin? Bu güçlüklerin üstesinden nasıl geldin?)*
- 5.Bu süreçte en sevdiğin şey neydi? Neden?
- 6.Bu süreçten yazma becerinin nasıl etkilendiğini düşünüyorsun?*(Sana yazma açısından neler kattığını düşünüyorsun?)*
7. Bu uygulamalar sonunda öğrendiğin sana göre en yararlı bilgi nedir? Neden?
- 8.Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı?

EK 6. İzin Belgesi



**T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 10240236-605.99-E.4689780
Konu : Araştırma İzni

27.04.2016

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Tarihi Bina 06500 Teknikokullar-ANKARA

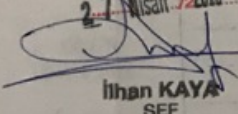
İlgi : a) 14.03.2016 tarihli ve 10240236-605.99-E.4574417 sayılı Valilik Oluru.
b) 01.04.2016 tarihli ve 80287700-302.08.01-E.10540 sayılı yazı.
c) 07.03.2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (2012/13) Genelge.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Merve İŞÇİ'nin ilgi (b) yazı ekinde bulunan "Bilgisayarda Yazma Çalışmaları Sonrasında Verilen Geribildirim İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla Düzce Kaynaşlı Dipsizgöl İlkokulu 4/A sınıfı öğrencilerine anket uygulamaya yönelik izin talebinin uygun görüldüğüne dair, ilgi (a) makam onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Turan ŞAHİN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Valilik Oluru ve Ekleri (10 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza:
Aslı ile Aynıdır.
27 Nisan 2016

İlhan KAYA
ŞEF

Valilik binası 81010 Merkez /DÜZCE
Elektronik Ağı: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik81@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Nagehan G.ÖZCAN
Tel : (0 380) 5241380-1623
Faks: (0 380) 5241383

Be evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0483-7ba6-317d-afcf-d14d kodu ile teyit edilebilir.