



T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**5E ÖĞRENME MODELİNİN TÜRKÇEYİ
YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN
ÖĞRENCİLERİN YAZMAYA YÖNELİK TUTUM
VE YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

Ömer Faruk KADAN

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Bülent ARI

Hatay-2020



T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**5E ÖĞRENME MODELİNİN TÜRKÇEYİ
YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN
ÖĞRENCİLERİN YAZMAYA YÖNELİK TUTUM
VE YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

Ömer Faruk KADAN

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Bülent ARI

Hatay-2020

ONAY

ÖMER FARUK KADAN tarafından hazırlanan “**5E ÖĞRENME MODELİNİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMAYA YÖNELİK TUTUM VE YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ**” adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile **TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALINDA DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

.... / ... / 2020

Jüri Üyeleri	İmza
Prof. Dr. Bülent ARI (Tez Danışmanı - Başkan)	
Doç. Dr. Esra Nur TIRYAKI (Üye)	
Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇAKMAK (Üye)	
Doç. Dr. Ayhan KARAKAŞ (Üye)	
Dr. Öğr. Üyesi Halil Erdem ÇOCUK (Üye)	

Ömer Faruk Kadan tarafından hazırlanan “**5E Öğrenme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazma Becerilerine Etkisi**” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini **onaylarım**.

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN
Enstitü Müdürü

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezde yer alan bilgilerin tamamının akademik kurallara ve etik ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Söz konusu kural ve ilkelerin gereği olarak tezde yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir şekilde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (20 /08 / 2020)

Ömer Faruk KADAN

ÖN SÖZ

Yazma, karmaşık bir süreci içerisinde barındıran önemli bir beceridir. Yazma becerisi genellikle ana dilinde yazma ve yabancı dilde yazma şeklinde ele alınmaktadır. Bu çalışmada yer alan katılımcılar, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler oldukları için çalışma, yabancı dil olarak Türkçede yazma becerisi bağlamında değerlendirilmiştir. Yabancılara Türkçe öğretimi, son yıllarda Suriye’de meydana gelen savaş nedeniyle Türkiye’ye yerleşen yabancı uyruklu insanların artmasıyla daha da önemsenmeye başlanmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisi de bu doğrultuda daha fazla önem kazanmıştır. Yabancıların Türkçe yazma becerilerinin geliştirilmesi için farklı yaklaşımlar kullanılabilir. Bu yaklaşımlardan biri yapılandırmacı yaklaşımdır. Yapılandırmacılık; bilginin kendiliğinden var olmadığını, bireyin yeni karşılaştığı durumları zihninde yapılandırabilmesi için önceki bilgilerine ihtiyaç duyduğunu savunan bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşımın bir ürünü olan 5E öğrenme modeli ise çoğunlukla fen bilgisi alanında kullanılan ve ismini modelin aşamaları olan *engagement* (giriş-dikkat çekme), *exploration* (keşfetme), *explanation* (açıklama), *elaboration* (detaylandırma) ve *evaluation* (değerlendirme) kelimelerinin baş harflerinden alan interaktif bir modeldir.

Yazma becerisi ve 5E öğrenme modeli arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması ile bu çalışmanın amacı şekillenmiştir. Bu doğrultuda, çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve yazma becerilerine etkisini araştırmak ve 5E öğrenme modeli ile yazma konusunda öğrenci görüşlerini belirlemek şeklinde belirlenmiştir. Bu amaçla yürütülen bu çalışmanın başarıyla tamamlanmasında birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle tez çalışmamın en iyi şekilde yürütülmesi konusunda benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, öneri ve fikirleriyle bana katkıda bulunan tez danışmanım Saygıdeğer Hocam Prof. Dr. Bülent ARI’ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca doktora eğitimime başladığım andan itibaren fikirlerinden ve tecrübelerinden istifade ettiğim Doç. Dr. Esra Nur Tiryaki, Doç. Dr. Hasan KAPLAN, Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN, Prof. Dr. Bilginer ONAN, Prof. Dr. Jale

ÖZTÜRK, Doç. Dr. Ahmet BALCI, Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇAKMAK ve yardımlarına başvurduğum diğer arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi TÖMER’de 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören, geliştirilen ölçme araçlarının uygulanmasında bana yardımcı olan çalışma grubundaki tüm öğrencilere de teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, çalışmamın en sıkıntılı dönemlerinde beni motive eden manevi olarak desteğini esirgemeyen ve her türlü yardımda bulunan hayat arkadaşım Gül Emine KADAN, dualarını her zaman bir güç olarak yanımda hissettiğim babam Mustafa KADAN, biricik annem (merhume) Filiz KADAN, abim, kardeşlerim, doktora çalışmam sebebiyle yeterince ilgilenemediğim oğullarım Ali Selim ve Talha Kerem’e en içten teşekkürlerimi sunarım. Son olarak, bu çalışmayı bu aziz vatan uğruna canını feda etmiş tüm şehitlerimize armağan etmek istiyor, bu çalışmanın alanda yapılacak diğer çalışmalara ve bilim dünyasına katkı sağlamasını ümit ediyorum.

Ömer Faruk KADAN

5E ÖĞRENME MODELİNİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEREN ÖĞRENCİLERİN YAZMAYA YÖNELİK TUTUM VE YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Ömer Faruk KADAN

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi, 2020

Danışman: Prof. Dr. Bülent ARI

ÖZET

Yabancıların Türkçe yazma becerilerini geliştirmeye yönelik hangi yöntemlerin etkili olacağı konusunda yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Bu durum, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin çok çalışılmayan bir alan olduğunu göstermektedir. Bu sebeple bu çalışma, yapılandırmacı yaklaşımın bir ürünü olan 5E öğrenme modelinin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe yazmaya yönelik tutumlarına, yazma becerilerine etkisini sorgulamak ve yazma becerisi için kullanılan 5E öğrenme modeliyle ilgili öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modelinde tasarlanmıştır. Araştırma, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören 78 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu öğrencilerin 37’si deney grubunu, 41’i ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubunda araştırmacı tarafından 5E öğrenme modeline uygun şekilde hazırlanan *5E Modeline Uygun Yazma Etkinlikleri Kitabı*, kontrol grubunda ise mevcut Türkçe öğretim setindeki yazma etkinlikleri kullanılarak yazma eğitimi verilmiştir. Uygulama, haftada 4 saat olmak üzere toplam 6 hafta sürmüştür.

Veri toplama aracı olarak, tamamı araştırmacı tarafından geliştirilen “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği*”, “*Yazma Formu*”, “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Analitik Rubriği*” ve “*5E Öğrenme Modelinin Uygulanmasına İlişkin Öğrenci*

Görüşme Formu” kullanılmıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrenciler hakkında genel bilgi sahibi olmak için “*Kişisel Bilgi Formu*” kullanılmıştır. Öğrencilerin Türkçe yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek için “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği*”, yazma başarılarını belirlemek için ise “*Yazma Formu*” ve “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Analitik Rubriği*” uygulama öncesinde ve sonrasında her iki gruptaki öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin uygulanan modele ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “*5E Öğrenme Modelinin Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu*” kullanılmıştır.

Veri toplama araçları ile elde edilen verilere ait ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri betimlemeli istatistikle analiz edilmiştir. Araştırma problemlerinin çözümü için bağımsız örneklem t-testi, bağımlı örneklem t-testi, Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Öğrenci görüşme formları, nitel veri değerlendirme tekniklerinden içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri ile değerlendirilmiştir.

Yapılan deneysel çalışmada yazma eğitiminin, 5E öğrenme modeline uygun şekilde yapıldığı deney grubu ile mevcut öğretim programına göre yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin tutum ve yazma başarıları puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Nitel bulgular da bu farkı destekler niteliktedir.

Çalışmanın sonunda, 5E öğrenme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma başarılarına anlamlı düzeyde katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

ANAHTAR KELİMELER

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, 5E Öğrenme Modeli, Yazma Becerisi, Tutum, Yazma Başarısı

IMPACT OF 5E LEARNING MODEL ON TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNERS' ATTITUDES TOWARDS WRITING AND WRITING SKILLS

PhD Dissertation, Ömer Faruk KADAN

**The Department of Turkish Language and Social Sciences Education,
2020**

Supervisor: Prof. Dr. Bülent ARI

ABSTRACT

There have been limited number of studies on methods to develop Turkish as a foreign language learners' writing skill. This indicated that writing skill in teaching Turkish as a foreign language has not been investigated adequately. Thus, this study was carried out with the aim of investigating impact of 5E learning model on Turkish as a foreign language learners' attitudes towards writing and writing skills and of determining their views on 5E learning model used for writing skill in this study.

The study was designed as quasi-experimental model with pretest-posttest control group. The research was carried out with 78 students studying at Hatay Mustafa Kemal University TÖMER (Turkish Language Teaching Center). The treatment group consisted of 37 students while the control group included 41 students. The writing instruction was held by using "*The Book of Writing Activities Based on 5E Model*" developed by the researcher in the treatment group, and by using writing activities included in the current Turkish language teaching book set in the control group. The intervention lasted for 6 weeks – 4 hours per week.

As data collection tools, "*Personal Information Form*", "*Scale of Attitude towards Writing Turkish as a Foreign Language*", "*Writing Form*", "*Analytical Rubric for Assessing Writing Turkish as a Foreign Language*" and "*Student Interview Form for Getting Information about Implementation of 5E Learning Model*", all of which were developed by the researcher. The "*Personal Information*

Form” was used to obtain general information about the students in the treatment and control groups before the intervention. The “*Scale of Attitude towards Writing in Turkish as a Foreign Language*” to determine the students’ attitudes, “*Writing Form*” and “*Analytical Rubric for Assessing Writing in Turkish as a Foreign Language*” to determine their writing achievement were employed in both groups before and after the intervention. Furthermore, the “*Student Interview Form for Getting Information about Implementation of 5E Learning Model*” was used in order to receive the treatment group students’ views towards the model following the intervention.

Mean, standard deviation, frequency and percentage values regarding the data obtained through the data collection tools were analyzed by descriptive statistics. Independent samples t-test, dependent samples t-test, Mann-Whitney U test and Wilcoxon’s signed ranks test were employed to solve the research problems. The student interview forms were assessed by using techniques of content analysis and descriptive analysis.

It was concluded in this empirical research that there was a statistically significant difference between attitude and writing achievement mean scores of the treatment group students on whom the writing instruction was given based on 5E learnings model and of the control group students on whom the writing instruction was conducted based on the current instructional program, and the difference was in favor of the treatment group. The qualitative data confirmed this difference.

At the end of the study, it was revealed that 5E learning model contributed significantly to attitudes and writing achievement of the students learning Turkish as a foreign language.

KEYWORDS

Teaching Turkish as a Foreign Language, 5E Learning Model, Writing Skill, Attitude, Writing Achievement

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER	V
TABLOLAR LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XV
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVII
GİRİŞ	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	5
Araştırma Soruları	7
Genel Araştırma Problemi ve Alt Problemler.....	7
Birinci Genel Araştırma Problemi	7
İkinci Genel Araştırma Problemi	8
Üçüncü Genel Araştırma Problemi	9
Araştırmanın Sayıtları	9
Tanımlar	10
BİRİNCİ BÖLÜM	12
1. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR	12
1.1. Yapılandırmacılık (Yapılandırmacı Yaklaşım).....	13
1.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşımın Özellikleri ve Temel İlkeleri.....	17

1.1.2.	Yapılandırmacı Yaklaşımda Ölçme ve Değerlendirme	20
1.1.3.	Yapılandırmacı Yaklaşım ve Dil Öğretimi	22
1.1.4.	Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmen ve Öğrencinin Rolü	25
1.1.5.	Yapılandırmacı Öğretim Modellerinin Temelleri	27
1.1.5.1.	5E öğrenme Modeli	30
1.	Giriş-Dikkat Çekme (Engagement) Aşaması.....	31
2.	Keşfetme (Exploration) Aşaması	32
3.	Açıklama (Explanation) Aşaması	33
4.	Detaylandırma (Elaboration) Aşaması.....	34
5.	Değerlendirme (Evaluation) Aşaması	34
1.2.	Yazma.....	35
1.2.1.	Yazma Öğretimindeki Yaklaşımlar	43
1.2.1.1.	Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı	44
1.2.1.2.	Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı	45
1.	Yazma öncesi hazırlık	48
2.	Taslak oluşturma	49
3.	Gözden geçirme	50
4.	Yayımlama ve Paylaşım.....	52
1.2.2.	Yazma Stratejileri.....	54
1.2.3.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programında ve Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde Yazma Becerisi	62
1.3.	5E Öğrenme Modeli ve Yazma Becerisi Arasındaki İlişki	73

1.4. Tutum	75
1.5. 5E öğrenme Modeli ile İlgili Yapılan Çalışmalar	77
İKİNCİ BÖLÜM	81
2. YÖNTEM	81
2.1. Araştırmanın Modeli	81
2.2. Çalışma Grubu.....	82
2.3. Araştırmanın Uygulanması.....	88
2.3.1. 5E Öğrenme Modelinin Uygulanması	89
2.3.1.1. Yazma Kazanımlarının Belirlenmesi.....	89
2.3.1.2. 5E Modeline Uygun Yazma Etkinlikleri Kitabının Hazırlanması	89
2.3.1.3. Öğrenci Çalışma Gruplarının Belirlenmesi ve Öğrencilere Uygulama Hakkında Bilgi Verilmesi.....	90
2.3.1.4. Uygulama Süreci ve 5E Öğrenme Modeli.....	90
2.3.2. Kontrol Grubunda Uygulama.....	92
2.4. Veri Toplama Araçları.....	92
2.4.1. Kişisel Bilgi Formu	92
2.4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği 93	
2.4.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi	94
2.4.2.2. Birinci Sıralı Doğrulayıcı Faktör Analizi	100
2.4.3. Yazma Formu.....	103
2.4.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Analitik Rubriği	104

2.4.5.	5E Öğrenme Modelinin Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu	107
2.5.	Değişkenler.....	108
2.5.1.	Bağımsız Değişkenler	108
2.5.2.	Bağımlı Değişkenler.....	108
2.6.	Verilerin Analizi.....	108
2.6.1.	Nicel Verilerin Analizi.....	108
2.6.2.	Nitel Verilerin Analizi.....	121
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM		122
3. BULGULAR VE YORUMLAR		122
3.1.	Araştırmanın Birinci Genel Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar	122
3.1.1.	Tutum Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	122
3.1.2.	Yazma Başarısı Değişkenine İlişkin Alt Problemler	132
3.2.	Araştırmanın İkinci Genel Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar	134
3.2.1.	Öğrencilerin 5E Öğrenme Modeline İlişkin Görüşleri.....	134
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM		141
4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER		141
4.1.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazmaya Yönelik Tutuma İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	141
4.2.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Başarısına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	144
4.3.	Araştırmanın Nitel Verilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	147
4.4.	Öneriler.....	149

KAYNAKÇA	151
EKLER	174
EK-1: 5E Öğrenme Modeline Uygun Yazma Etkinlikleri Kitabı	174
EK-2: Yazma Formu	210
EK-3: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Analitik Rubriği	211
EK-4: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği. 214	
EK-5: 5E Öğrenme Modelinin Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu	216
EK-6: Kişisel Bilgi Formu	217
EK-7: Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Yazma Formu Örnek Çalışmaları.....	218
EK-8: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Yazma Formu Örnek Çalışmaları.....	228
EK-9: 5E Öğrenme Modelinin Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu Örnekleri.....	238
EK-10: Deney Grubunda Uygulama Esnasında Çekilmiş Bir Fotoğraf.....	243
EK-11: Araştırma Etik Kurul Raporu	244
EK-12: Araştırma İzni	245

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımın Temel İlkeleri.....	18
Tablo 2: Herbart'ın Öğretim Modeli.....	28
Tablo 3: Dewey'nin Öğretim Modeli.....	29
Tablo 4 Atkin-Karplus Öğrenme Döngüsü Modeli	29
Tablo 5 Arndt'ın (1987) İkinci Dil Olarak İngilizce Yazma Strateji Kategorileri	55
Tablo 6 Wenden (1991) Tarafından Önerilen Bilişsel ve Üst Bilişsel Yazma Stratejileri.....	56
Tablo 7 Riazi'den (1997) Uyarlanan Yazma Stratejileri	57
Tablo 8 Sasaki'den (2000) Uyarlanan İkinci Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Yazma Stratejileri	58
Tablo 9 Abdul-Rahman (2011: 44) Tarafından Ana Dili İngilizce Olan ve Olmayan Öğrenciler için Geliştirilen Yazma Stratejileri	59
Tablo 10 Mevcut Çalışmada Araştırmacı Tarafından Önerilen Yazma Stratejileri Sınıflandırması	61
Tablo 11 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı Kazanım Dağılım Çizelgesi	64
Tablo 12 Programdaki Düzeylere Göre Yazılı Anlatım Kazanımları.....	66
Tablo 13 Ortak Referans Düzeyleri: Genel Boyut.....	70
Tablo 14 Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ndeki Yazma Becerisi*	72
Tablo 15 Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ndeki C1 Düzeyi Yazılı Anlatım Becerisi.....	72
Tablo 16 Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları	82

Tablo 17 Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Dağılımları	83
Tablo 18 Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürelerine Göre Dağılımları	84
Tablo 19 Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi YDO-TÖYBTÖ’den Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları	84
Tablo 20 Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi YDO-TÖYBTÖ “Yazmaya Genel Bakış” Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	85
Tablo 21 Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi YDO-TÖYBTÖ “Yazmada Yetersizlik” Alt Boyutu T-Testi Sonuçları.....	86
Tablo 22 Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi YDO-TÖYBTÖ “Yazmada Yeterlilik” Alt Boyutu T-Testi Sonuçları.....	86
Tablo 23 Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi YDO-TÖYBAR’den Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları	87
Tablo 24 Ön Test - Son Test Kontrol Gruplu Desende Uygulama Süreci.....	89
Tablo 25 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizinin Özdeğer, Varyans ve Toplam Varyansları.....	95
Tablo 26 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	97
Tablo 27 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği Pilot Çalışmaya İlişkin Betimsel İstatistikler	98
Tablo 28 DFA Madde boyutları uyum modeli değerleri	100
Tablo 29 Uzmanların Belirlenen Konulara Verdikleri Puanlar	104
Tablo 30 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Analitik Rubriği’ne İlişkin Değerlendirmeciler Arası Uyumu Gösteren Güvenirlilik Katsayıları	106

Tablo 31 Deney ve Kontrol Gruplarının YDO-TÖYBTÖ Puanlarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Normallik Testi Sonuçları	109
Tablo 32 Deney ve Kontrol Gruplarının YDO-TÖYBTÖ Puanlarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Normallğine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	110
Tablo 33 Deney ve Kontrol Gruplarının YDO-TÖYBTÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Ön Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları.....	113
Tablo 34 Deney ve Kontrol Gruplarının YDO-TÖYBTÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Son Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları	114
Tablo 35 YDO-TÖYBTÖ’ye İlişkin Varyansların Homojenliği Varsayımına Yönelik Olarak Levene’s Testi Sonuçları	114
Tablo 36 Deney ve Kontrol Gruplarının YDO-TÖYBAR Puanlarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Normallik Testi Sonuçları	115
Tablo 37 Deney ve Kontrol Gruplarının YDO-TÖYBAR Puanlarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Normallğine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	116
Tablo 38 YDO-TÖYBAR’a İlişkin Varyansların Homojenliği Varsayımına Yönelik Olarak Levene’s Testi Sonuçları	119
Tablo 39 Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası YDO-TÖYBTÖ’den Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları.....	122
Tablo 40 Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test YDO-TÖYBTÖ “Yazmaya Genel Bakış” Alt Boyutu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	124
Tablo 41 Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test YDO-TÖYBTÖ “Yazmada Yetersizlik” Alt Boyutu T-Testi Sonuçları.....	124
Tablo 42 Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test YDO-TÖYBTÖ “Yazmada Yeterlilik” Alt Boyutu T-Testi Sonuçları.....	125
Tablo 43 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası YDO-TÖYBTÖ’den Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları.....	126

Tablo 44 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test YDO-TÖYBTÖ “Yazmaya Genel Bakış” Alt Boyutu T-Testi Sonuçları	127
Tablo 45 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test YDO-TÖYBTÖ “Yazmada Yetersizlik” Alt Boyutu T-Testi Sonuçları.....	127
Tablo 46 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test YDO-TÖYBTÖ “Yazmada Yeterlilik” Alt Boyutu T-Testi Sonuçları.....	128
Tablo 47 Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası YDO-TÖYBTÖ’den Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları	129
Tablo 48 Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası YDO-TÖYBTÖ “Yazmaya Genel Bakış” Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	130
Tablo 49 Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası YDO-TÖYBTÖ “Yazmada Yetersizlik” Alt Boyutu T-Testi Sonuçları.....	130
Tablo 50 Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası YDO-TÖYBTÖ “Yazmada Yeterlilik” Alt Boyutu T-Testi Sonuçları.....	131
Tablo 51 Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası YDO- TÖYBAR’den Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları	132
Tablo 52 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası YDO- TÖYBAR’den Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları	133
Tablo 53 Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası YDO-TÖYBAR’den Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları	134
Tablo 54 Öğrencilerin 5E Öğrenme Modelinin Fayda Sağlamasına İlişkin Görüşleri	135
Tablo 55 Diğer Yazma Derslerinin de 5E Öğrenme Modeline Göre İşlenmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	136
Tablo 56 Öğrenci Görüşlerine Göre 5E Öğrenme Modelinin Olumlu Yönleri	137
Tablo 57 Öğrenci Görüşlerine Göre 5E Öğrenme Modelinin Olumsuz Yönleri.....	139

Tablo 58 Öğrencilerin İlave Görüşlerine İlişkin Sonuçlar 140



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 5E öğrenme Modeli.....	31
Şekil 2 Süreç Temelli Yazma Döngüsü (Widodo'dan (2008: 111) uyarlanmıştır.) ..	47
Şekil 3 Süreç Temelli Yazma Döngüsü (Seow'dan (2002: 315) uyarlanmıştır.)	48
Şekil 4 Programda Becerilere Ayrılan Kazanım Yüzdeleri	65
Şekil 5 Programda Düzeylere Göre Yazılı Anlatım Kazanım Yüzdeleri	65
Şekil 6 Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Dil Düzeyleri*	69
Şekil 7 5E Öğrenme Modeli ile Yazma Becerisinin Aşamaları Arasındaki İlişki.....	74
Şekil 8 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Puanlarına İlişkin Histogram Grafiği	99
Şekil 9 YDO-TÖYBT Ölçeğinin Birinci Sıralı Faktör Analizinin Standartlaştırılmış Değerleri.....	101
Şekil 10 YDO-TÖYBT Ölçeğinin İkinci Sıralı Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	102
Şekil 11 Deney Grubu Öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ Ön Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Normal Q-Q Grafiği.....	111
Şekil 12 Kontrol Grubu Öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ Ön Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Normal Q-Q Grafiği.....	111
Şekil 13 Deney Grubu Öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ Son Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Normal Q-Q Grafiği.....	112
Şekil 14 Kontrol Grubu Öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ Son Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Normal Q-Q Grafiği.....	112
Şekil 15 Deney Grubu Öğrencilerinin YDO-TÖYBAR Ön Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Normal Q-Q Grafiği.....	117

Şekil 16 Kontrol Grubu Öğrencilerinin YDO-TÖYBAR Ön Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Normal Q-Q Grafiği.....	117
Şekil 17 Deney Grubu Öğrencilerinin YDO-TÖYBAR Son Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Normal Q-Q Grafiği.....	118
Şekil 18 Kontrol Grubu Öğrencilerinin YDO-TÖYBAR Son Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Normal Q-Q Grafiği.....	118
Şekil 19 Deney Grubu Öğrencilerinin 5E Öğrenme Modeline Uygun Yazma Eğitimine İlişkin Görüşleri.....	147



KISALTMALAR LİSTESİ

DG	Deney Grubu
KG	Kontrol Grubu
YDO-TÖYBTÖ	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği
YDO-TÖYBAR	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Analitik Rubriği
vb.	Ve benzeri
vd.	Ve diğerleri
f	Frekans
sd	Serbestlik derecesi
ss	Standart sapma
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı

GİRİŞ

Tüm canlılar birbirleriyle iletişim kurmaya ihtiyaç duyarlar. Dil, insanoğlu tarafından iletişim sağlamak üzere geliştirilmiş olan ve onu diğer canlılardan ayıran önemli bir araçtır. Dil, öyle bir iletişim aracıdır ki onun sayesinde tüm insanların iletileri doğru biçimde anlamlandırması mümkün olmaktadır. Farklı coğrafyalarda yaşayan insanlar farklı dilleri kullanmaktadır. Bu farklılaşmanın sebep olacağı iletişim sorunlarının önlenmesi için farklı dilleri konuşan insanların birbirlerinin dillerini öğrenmesi veya ortak bir dilde buluşması gerekmektedir.

Dünyanın farklı yerlerinde konuşulan çok fazla dil bulunmaktadır. Günümüzde, “teknoloji dili” ve “evrensel dil” gibi isimlerle Türkçe dışındaki bazı diller anılmaktadır. Fakat en köklü dillerden birinin Türkçe olduğu bilinen bir gerçektir (Hengirmen, 2011: 750). Ural-Altay dil grubunda yer alan ve sondan eklemeli bir dil olan Türkçenin geçmişi çok eski uygarlıklara dayanmaktadır. Türkçe, tarihi süreçte dünyanın her tarafına yayılmış, günümüzde birçok ülkede milyonlarca insan tarafından konuşulan bir dil haline gelmiştir (Güneş, 2013: 2). Türkçenin hâlâ varlığını güçlü bir biçimde koruyabilmesi dikkate değer bir durumdur.

Yukarıda da ifade edildiği gibi Türkçe, çok köklü bir dildir. Aykaç (2015: 164) Türkçenin tarihinin M.Ö. 4000 yılına kadar dayandığını ifade etmiştir. Varlığı çok uzun zaman öncesine dayansa da ilk olarak hangi çağlarda sistemli bir şekilde öğretilmeye başlandığı hususunda açık ve net bilgiler yoktur (Biçer, 2012: 109). Nitekim Uygurlar zamanında yapılan çeviri çalışmalarında aile ve çevre haricinde bir dil öğretiminin varlığı hususunda net bilgiler bulunmamaktadır (Ağar, 2004: 1). Bu nedenle, Türkçe öğretim yöntemlerinin kesin olarak ne zaman oluşmaya ve çeşitlenmeye başladığı bilinmemektedir. Buna rağmen, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için hazırlanmış ve günümüze kadar ulaşan bazı kaynaklar bulunmaktadır. Bunların en önemlilerinden biri Kaşgarlı Mahmud tarafından 1072-1074 yılları arasında Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla kaleme alınan Divanu Lugati't-Türk adlı eserdir. Bu eserin, Türkçenin öğretilmesi maksadıyla yazılan ilk yazılı eser olduğu ifade edilmiştir (Göçer ve Moğul, 2011: 799). Kaşgarlı Mahmud, bu eserinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için dil bilgisi öğretimini temele almıştır. Kaşgarlı Mahmud'un, Türkçe topladığı verileri Arapçanın kurallarına göre

düzenleyerek eserine bir sözlük niteliği kazandırdığı ifade edilmiştir (Korkmaz, 1995: 255). Bu eser, Türkçeyi öğretmek için farklı yöntemlerin kullanılabilceğini ortaya koymuştur. Bu konuda Onan (2003: 436), bu eserin günümüzde kullanılan birçok yöntemi muhteva eden ve dil öğretim yöntemleri bakımından kayda değer görülen bir eser olduğunu dile getirmiştir. Kaşgarlı Mahmud'tan sonraki dönemlerde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi adına Divanu Lugati't Türk değerinde bir eser ortaya konulamamıştır.

Türkçe, farklı uyruktan çok sayıda insan tarafından öğrenilmektedir. Bu insanların Türkçeyi öğrenmek için farklı amaçları olduğu düşünülebilir. Asırlardır, ekonomik ilişki kurmak, kültürel bağları güçlendirmek, evlenmek, Türkiye'de öğrenim görmek vb. amaçlarla Türkçe öğrenilmektedir. Son dönemlerde ise özellikle Suriye'de yaşanan savaş sebebiyle Türkiye'ye yerleşen Suriyelilerin hayatlarını sürdürebilmek adına Türkçe öğrenme gereksinimi duymalarından dolayı Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusu daha da önemli bir hale gelmiştir. Bu bağlamda, önceden yurt dışındaki Türk ailelerin çocuklarına veya Türkiye'de bulunan yabancı uyruklu sınırlı sayıdaki insana Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan kaynaklar yetersiz kalmaya başlamıştır. Bu hususta Mutlu ve Ayrancı (2017: 70), Türkçenin yabancılara öğretilmesinde gerek kaynak gerekse yöntem olarak eksiklikler olduğunu ifade etmişlerdir. Başka dillerin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda hazırlanan kaynakların ne kadar geniş bir yelpazeye sahip olduğunun görülmesi, bu yetersizliği doğrulamaktadır. Bu dillerin etkili bir şekilde öğretilmesi için farklı yöntemler ileri sürülmüş ve bu doğrultuda çalışmalar yapılmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde hangi yöntemlerin daha etkili olacağını anlayabilmek için Türkçeyi dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri altında ele almak gerekmektedir. Başka bir deyişle, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin ne şekilde daha güzel okuyabileceklerinin, yazabileceklerinin, konuşabileceklerinin ve dinlediklerini anlayabileceklerinin bağımsız bir biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bireylerin, kendileri için hedef dil olan Türkçede yazma becerilerini geliştirmelerindeki amaç Türkçenin dil yapısına uygun bir şekilde duygu ve düşüncelerini yazıya aktarabilmelerini sağlamaktır (Tiryaki, 2013: 38). Yabancı dilde

yazma becerisi, bireylerin mevcut hedef dil yeterliliklerini ortaya koyabilmesi ve değerlendiricilerin bunu somut olarak görebilmesi bakımından son derece önemlidir. Bazı bireyler yabancı dilde konuşmaya çekindikleri için duygu ve düşüncelerini yazarak daha rahat ifade edebilmektedir.

Günümüze kadar, yabancı dil olarak Türkçe yazma becerisine yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların büyük bir kısmı öğrencilerin yazarken yaptıkları hataların tespiti veya onların yazmaya yönelik tutum, kaygı, öz-yeterlik vb. özelliklerini açığa çıkarmaya yöneliktir (Barış ve Şen, 2019; Sallabaş ve Göktentürk, 2018; Karakuş Tayşi, 2018; Altunkaya ve Ateş, 2017; Melanlıoğlu ve Atalay, 2016; Akbulut, 2016; Aytan ve Tunçel, 2015). Bir başka deyişle, yabancıların Türkçe yazma becerilerini geliştirmeye yönelik hangi yöntemlerin etkili olacağı konusunda yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Bu durum, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin çok çalışılmamış bir alan olduğunu göstermektedir. Bu sebeple bu çalışma, yapılandırmacı yaklaşımın bir ürünü olan 5E öğrenme modelinin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma becerilerine etkisini sorgulamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Türk eğitim sisteminde geçmişten günümüze kadar farklı yaklaşımlar benimsenmiştir. Bu yaklaşımlardan ikisi davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımlardır. İlk olarak, Skinner tarafından geliştirilen davranışçı yaklaşım uzun bir süre etkisini göstermiştir. Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme, bireylerin davranışlarında meydana gelen gözlenebilir değişim olarak ifade edilmektedir. Bu yaklaşımda öğretim süreci davranış değiştirmeye yönelik olarak planlanmakta ve öğrencilerin zihinsel gelişimlerine çok fazla özen gösterilmemektedir. Türkiye’de Türkçe öğretimi uzun bir süre davranışçı dil yaklaşımı ile ele alınmış ve bu yaklaşım nedeniyle dil becerileri yerine davranışlara odaklanılmıştır. Güneş (2007: 26), bu yaklaşımda öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesi üzerinde yeterince durulmadığı için okuduklarını doğru anlamada, düşüncelerini yazıya dökmede ve dili doğru kullanmada zorluk yaşayan bireyler yetiştiğini öne sürmüştür.

Davranışçı dil yaklaşımının yerini zaman içerisinde, Vygotsky ve Bruner tarafından temsil edilen yapılandırmacı dil yaklaşımı almıştır. Yapılandırmacılık, bireyin bilgiyi zihninde yapılandırmasına, anlamlandırmasına, yorumlamasına ve

geliştirmesine dayanmaktadır. Bu yaklaşımda, öğretmenin bilgiyi doğrudan öğrenciye aktarması yerine, öğrencinin bilgiyi yaparak yaşayarak öğrenmesine ve bu sayede öğrenmenin daha kalıcı olmasına olanak sağlanmaktadır. Bu nedenle bu yaklaşım öğrenci merkezlidir. Yapılandırmacı yaklaşımın bir öğretim teorisi olmaktan ziyade bir felsefe ve dünyayı anlama biçimi olduğu ifade edilmiştir (Demirel, 2010: 159). Bu yaklaşım ülkemizde ilk defa 2004 yılında ilköğretim ve ortaokullarda uygulanmaya başlanmıştır. MEB tarafından yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan ilköğretim birinci kademe Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları, ilk kez 2004-2005 eğitim-öğretim yılında İstanbul, Ankara, Hatay ve Diyarbakır gibi bazı illerde bulunan 120 pilot okulda hayata geçirilmiş ve bir sonraki eğitim-öğretim yılında ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır (Gömleksiz ve Bulut, 2007: 76). O zamandan beri öğretim programları, yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir şekilde oluşturulmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım, adından anlaşılacağı gibi bir yapılandırma sürecini içermektedir. Bu yaklaşıma göre öğrenme, bireyin ön bilgileri ve önceki deneyimleri ile yeni karşılaştığı durum arasında ilişki kurması, yeni durumu mevcut bilgilerinin üzerine yapılandırmasıyla gerçekleşmektedir (Daley, 2001: 41). Öğrenme, bu şekilde bireyin zihninde anlamlı ve kalıcı hale gelmektedir. Bu yaklaşıma göre bir dilin öğrenilmesi de tamamen bilişsel işlemlere dayalı olarak gerçekleşmektedir (Onan, 2013: 69). Bu bilişsel işlemler sayesinde, yeni bir şey öğrenilirken zihinsel süreçler devreye sokulmaktadır. Bu şekilde birey, öğrenmenin her aşamasında aktif bir biçimde rol almaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımı esas alarak ortaya çıkan birçok yöntem, teknik ve model bulunmaktadır. Bu yaklaşım, bireyin üst düzey düşünme becerilerinden yararlanmasını ve karmaşık problemleri çözebilecek davranışlar sergilemesini gerekli kılmaktadır. Bybee (2009a: 3), günümüzde uyum sağlama, karmaşık iletişim becerileri/sosyal beceriler, rutin olmayan problemleri çözme, öz gelişim ve sistemsel düşünme gibi 21. Yüzyıl becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duyulduğunu ve bu becerilerin oluşmasını sağlayan yapılandırmacı modellerden birinin de 5E öğrenme modeli olduğunu dile getirmiştir. 5E öğrenme modelindeki her bir "E", modelin İngilizcesindeki 5 aşamayı ifade etmektedir. Bunlar; Engagement (Giriş-Dikkat

Çekme), Exploration (Keşfetme), Explanation (Açıklama), Elaboration (Detaylandırma) ve Evaluation (Değerlendirme) aşamalarıdır. Bu modelin her bir aşaması, bireylere yukarıda açıklanan üst düzey becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Tüm aşamalar birbiriyle ilişkilidir ve bilgilerin kademe kademe yapılandırılmasını sağlamaktadır.

Yazma becerisinin zor ve karmaşık bir süreç olması, 5E öğrenme modelinin de üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek karmaşık işlemlerin çözümüne olanak sağlaması bu çalışmada 5E öğrenme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma becerilerine etkisinin araştırılmasına dayanak oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; 5E öğrenme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve yazma becerilerine etkisini araştırmak, yazma becerisi için kullanılan 5E öğrenme modeli konusunda öğrenci görüşlerini belirlemektir.

Araştırmanın alt amaçları, bu genel amaca bağlı olarak şu şekilde belirlenmiştir:

5E öğrenme modeline uygun olarak gerçekleştirilen yazma eğitiminin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin;

- a) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği (YDO-TÖYBTÖ) genel puanlarına etkisini belirlemek,
- b) YDO-TÖYBTÖ alt boyut (*yazmaya genel bakış, yazmada yeterlilik ve yazmada yetersizlik*) puanlarına etkisini belirlemek,
- c) yazma becerilerine etkisini belirlemek,
- d) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin 5E öğrenme modeline uygun yazma eğitimine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın Önemi

5E öğrenme modelinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bireylere yönelik hazırlanması planlanan etkinliklerde kullanılabilirliğinin sorgulanarak,

ileride yapılması muhtemel çalışmalara öncülük etmesi amaçlanmaktadır. Genellikle fen bilgisi öğretiminde kullanılan 5E öğrenme modelinin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil becerilerinden yazma becerisinin geliştirilmesinde de kullanılabilirliğinin ortaya konması amaçlanmaktadır. 5E öğrenme modeli üzerine yapılan çalışmaların neredeyse tamamının fen bilgisi öğretiminde kullanılması, dil eğitimi üzerine yalnızca sınırlı sayıda çalışma olması (Aykaç, 2019; Demirci, 2019; Dorlay, 2018; Jendeya, 2015; Bayram, 2015; Özcan, 2015; Yiğit, 2011; Köksal, 2009), bu çalışmaların genelinin dil bilgisi odaklı olup sadece ikisinin (Dorlay, 2018; Yiğit, 2011) yazma becerisi üzerine olması ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında 5E öğrenme modelinin etkisini araştıran hiçbir çalışmaya rastlanmaması araştırmanın önemini artırmaktadır.

Günümüzde, öğretmenin rolünün azaldığı, artık öğrenen merkezli eğitimin temele alındığı bilinmektedir. Buna rağmen özellikle yabancı dil öğretiminde halen öğretmenin daha aktif olarak süreçte yer aldığı düşünülmektedir. Ersöz'e (2016) göre, insanlar gerçek hayatta dil öğelerini (kelime bilgisi, dil bilgisi vb.) kullanmak için dili öğrenmezler. Onların dil öğrenmekteki amaçları etkili bir iletişim sağlamaktır. İletişim de iki yönlü olduğu için, sadece öğretmenin konuştuğu ve öğrencilerin pasif biçimde onu dinlediği bir sınıf ortamının faydalı olmasını beklemenin doğru olmadığı düşünülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre, hakiki bir öğrenme yalnızca düşünme ve anlama yoluyla gerçekleşebilir ve bu da öğrenenlerin kendi kendilerine bulup keşfetmeleri ile mümkündür (Ersöz, 2016: 107). Yapılandırmacı yaklaşımın bir modeli olan 5E öğrenme modelinde de amaç, bireyin düşünme – anlama sürecinde kendini aktif kılması hususunda ona rehberlik etmek ve bu şekilde kalıcı öğrenmeyi sağlamaktır.

Diğer taraftan, 1981-2012 yılları arasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerde en fazla çalışma yapılan becerilerin sırasıyla yazma, okuma, konuşma ve dinleme şeklinde olduğu ifade edilmiştir (Büyükkiz, 2014: 210). Ancak, yukarıda ifade edildiği gibi yazma becerisi üzerine yapılan çalışmaların çoğunlukla öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek yöntemleri belirlemek üzerine olmadığı unutulmamalıdır. Bunun en önemli nedeni; yazma becerisini nesnel bir şekilde değerlendirmenin zor olması ve zaman alması olarak

düşünülebilir. Yaman (2010: 272), yazma becerisinin zorluğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Temel dil becerileri arasında öğrenciler tarafından zorluk derecesi yüksek olarak algılanan yazma becerisi, içerdiği süreçler bakımından öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır. Yazma eyleminin doğasından kaynaklanan bazı zorluklar, öğrencilerin yazmadan zevk almasını ve bunu yaşam boyu kullanılacak bir beceri hâline getirmesini zorlaştırmaktadır.”

Sonuç olarak, yazma becerisinin geliştirilmesi konusunda yöntem belirleme üzerine yabancılara Türkçe öğretimi alanında sınırlı sayıda çalışma olması, yazma becerisinin öğrencilerin zorluk yaşadığı bir alan olması ve bu konuda çözüme ihtiyaç duyulması (Temizkan, 2010: 630; Maden, vd., 2015: 754; Özdemir, 2019: 352) gibi nedenler mevcut çalışmanın gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır.

Araştırma Soruları

Bu bölümde genel araştırma problemi ve alt problemleri ile bu problemlere bağlı araştırma hipotezlerine yer verilmiştir.

Genel Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Bu çalışmada üç genel araştırma problemi bulunmaktadır.

Birinci Genel Araştırma Problemi

Araştırmanın birinci genel araştırma problemi “5E öğrenme modeline göre düzenlenen yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve mevcut öğretim programına göre hazırlanan yazma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Bu temel araştırma problemine bağlı alt araştırma problemleri aşağıdaki gibidir:

5E öğrenme modeline uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve mevcut öğretim programına uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin;

1) uygulama öncesinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

2) uygulama öncesinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

3) uygulama sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

4) uygulama sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

5E öğrenme modeline uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası;

5) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

6) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

Mevcut öğretim programına uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası;

7) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

8) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

İkinci Genel Araştırma Problemi

Araştırmanın ikinci genel araştırma problemi “5E öğrenme modeline göre düzenlenen yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve mevcut öğretim programına göre hazırlanan yazma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu

öğrencilerinin yazma başarısı puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Bu temel araştırma problemine bağlı alt araştırma problemleri aşağıdaki gibidir:

1) 5E öğrenme modeline uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve mevcut öğretim programına uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarısı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

2) 5E öğrenme modeline uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yazma başarısı ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

3) Mevcut öğretim programına uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarısı ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

4) 5E öğrenme modeline uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve mevcut öğretim programına uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarısı son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

Üçüncü Genel Araştırma Problemi

Araştırmanın üçüncü genel araştırma problemi “5E öğrenme modeline göre düzenlenen yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kullanılan modele ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir.

Araştırmanın Sayıtları

Çalışmada deney ve kontrol grubu birbirini etkilememiştir ve 5E öğrenme modeline uygun olarak hazırlanmış olan uygulama materyalleri sadece deney grubunda kullanılmıştır. Tüm öğrencilerin, uygulamada kullanılan veri toplama araçlarına doğru ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Tanımlar

Yapılandırmacılık: Dewey, Piaget, Vygotsky, Ausubel ve Bruner gibi düşünürler tarafından temsil edilen ve bireyin yeni karşılaştığı bilgiyi, ön bilgilerinin üzerine yapılandırmasıyla daha iyi öğrenebileceğini savunan bir yaklaşımdır.

Yapılandırmacı Dil Yaklaşımı: Piaget, Vygotsky ve Bruner tarafından temsil edilen ve bireyin dil öğrenmede bilgilerini kendi zihninde anlamlandırması ve yapılandırması gerektiğini savunan bir yaklaşımdır.

5E Öğrenme Modeli: Yapılandırmacı yaklaşıma dayanan, bireylerin merak duygularını ve öğrenme ihtiyaçlarını harekete geçiren, onların yeni karşılaştıkları durumlarla ön bilgi ve deneyimlerini ilişkilendirmelerini sağlayan, modelin her aşamasında onları sürecin içine katan ve *engagement* (giriş), *exploration* (keşfetme), *explanation* (açıklama), *elaboration* (detaylandırma) ve *evaluation* (değerlendirme) olmak üzere beş aşamadan oluşan bir modeldir (Bybee vd., 2006; İlter, 2013).

Dil: Bireylerin anlaşmalarına olanak sağlayan, belirtilen varlık ve kavramlarla doğrudan bir ilişkisi bulunmayan sebepsiz ses simgelerinden oluşan sistemdir (Sezer vd., 1991: 4).

Ana Dili: Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dildir (TDK).

Yabancı Dil: Ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dilidir (TDK).

Yazma: Konuyu seçip sınırlandırma, bir amaca bağlama, açıklanacak düşünceleri belirleyip bir plana bağlama ve planı yazıya dönüştürme gibi birtakım etkinliklerden oluşan bir süreçtir (Özdemir, 1991: 121).

Rubrik: Dereceli puanlama anahtarı, puanlama yönergesi, değerlendirme ölçeği veya derecelendirme ölçeği gibi farklı isimlerle de anılan, belirli bir öğretim süreci sonunda umulan öğrenci performansının farklı boyut ve düzeylere bölünerek değerlendirilmesini sağlayan araçlardır (Sezer, 2005: 63).

Analitik Rubrik: Analitik rubrikler ise performansın farklı seviyelerini açık bir biçimde tanımlayan ve özelliklerin birbirinden bağımsız bir biçimde değerlendirilebileceği araçlardır.

Tutum: Belirlenmiş herhangi bir konuda bir insanın eğilimleri, duyguları, önyargıları, önceden şekillenmiş düşünceleri, fikirleri, korkuları, tehditleri ve inançlarının genel toplamıdır (Thurstone, 1928: 531).

Tutum Ölçeği: Bireylerin belirli bir durum veya olguya yönelik tutumlarını belirlemeye yarayan araçtır.

Mevcut Öğretim Programı: Sınıf ortamında yazma çalışmalarında geleneksel kompozisyon yazma çalışmalarının ve ürün temelli yazma yaklaşımının tercih edildiği yöntemi ifade etmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

Günümüz bilgi ve teknoloji çağında, insanların bilgiye ulaşması daha kolay bir hale gelmiştir. Artık bilgi; sabit, yavaş ve sınırlı değildir. Bireyler, kitap, gazete, dergi, internet sayfaları, bloglar, internet veri tabanları, vb. erişim araçları sayesinde çok çaba sarf etmeden rahat ve hızlı bir şekilde bilgiye erişim sağlayabilmektedir. Bu erişim, teknolojik ilerlemeler sayesinde her geçen gün daha da kolay bir hale gelmektedir. Bunun sayısız olumlu tarafı olduğu kadar olumsuz bazı yönleri de bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi, bireylerin hazır bilgiye ulaşmaları ve konular üzerinde düşünüp fikir yürütememeleridir. Bireyler, bilgiyi doğrudan dışarıdan elde etme yoluna alışmaktadır. Bu nedenle, herhangi bir konuda görüş beyan etmeleri istendiğinde bunu gerçekleştirememektedirler.

Düşünceleri ifade etmenin yaygın olarak tercih edilen iki yolu vardır. Bunlar, sözlü anlatım ve yazılı anlatımdır. Bireyler, bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini bazı durumlarda sözlü bazı durumlarda ise yazılı olarak ifade etme eğilimindedir. Yazılı anlatım, Graham (2006) tarafından birçok görevi yerine getirmek için kullanılabilecek çok yönlü bir araç olarak tanımlanmıştır (Graham, Gillespie ve McKeown, 2013: 3). Bu tanımla anlatılmak istenen; mektup yazmak, not almak, duyguları bir şiir yoluyla ifade etmek, ders çalışmak vb. amaçlarla yazma becerisinin kullanılmasıdır. Hayatın her alanında yazmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bazen elektronik cihazlar kullanılarak, bazen de kâğıt kalem aracılığıyla yazı yazılmaktadır. Nasıl yazılırsa yazılsın, yazma becerisi düşünmeyi gerekli kılmaktadır. Bu nedendir ki yazma ve düşünme arasındaki ilişkiyi ortaya koyan farklı dönemlere ait birçok araştırma bulunmaktadır (Çavdar ve Doe, 2012; Oatley ve Djikic, 2008; Condon ve Kelly-Riley, 2004; Wade, 1995; Tierney, vd., 1989; Langer ve Applebee, 1987; Arapoff, 1967). Bu araştırmalar, yazma ile düşünme arasındaki güçlü ilişkiyi açıkça ortaya koymuştur. Bu da yazı yazabilmenin ön koşulunun

düşünme olduğunu göstermiştir. Düşünmeyi sağlamak için ise birçok yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımların en güncel ve en etkili olanlarından birinin yapılandırmacı yaklaşım olduğu düşünülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım, bireylerin ön bilgilerinden yola çıkarak yeni öğrenilen bilgiyi zihinlerinde yapılandırdıklarını öne sürmektedir. Bir inşaatın temeli olmadan üst katlarının yapılamayacağı gibi, ön bilgiler olmadan da yeni bilgilerin kalıcı bir biçimde öğrenilemeyeceği düşüncesini savunan bir yaklaşımdır. Ön bilgilerin harekete geçirilmesiyle düşünceler aktif hale getirilir ve bu yol ile yazıya dökülür. Yazmada ön bilgileri harekete geçirmenin, elde edilecek yazma ürününün kalitesini doğrudan etkileyeceği ifade edilmiştir (Göçer, 2010: 182). Ön bilgileri harekete geçirebilmek için beyin fırtınası, kavram haritası oluşturma, görselleri kullanma vb. yöntemlerden yararlanılabileceği belirtilmektedir (Yılmaz, 2012: 327). Bunun yanı sıra, mevcut çalışmada üzerinde durulan 5E öğrenme modeli de ön bilgilerin harekete geçirilmesinde etkili bir şekilde kullanılabilir. Çünkü bu model, yeni karşılaşılan durumlara ilişkin bilgilerin, ön bilgilerin üzerine kademeli olarak yapılandırılmasını sağlamaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayanan 5E öğrenme modelinin, zorlu bir süreç olan yazma çalışmalarında bireylerin aşamalı bir şekilde ilerlemesini sağlayacağı ve bu şekilde sürecin daha kolay ve anlaşılır bir hale geleceği düşünülmektedir.

1.1. Yapılandırmacılık (Yapılandırmacı Yaklaşım)

Eğitim teori ve yaklaşımları, neyi nasıl ve neden öğrendiğimiz konusunda bize kavramsal bir çerçeve sağlamaktadır. Bu yaklaşımlardan biri de yapılandırmacılıktır. Yapılandırmacılığın İngilizce karşılığı “constructivism” sözcüğüdür. Bazı çalışmalarda yapılandırmacılık yerine; oluşturmacılık, yapılandırıcı öğrenme, yapısalcı öğrenme, kurmacılık gibi kelime ve kavramlar tercih edilmektedir (Demirel, 2001: 241). Kaufman (2004: 303) yapılandırmacılığı, bir felsefe, bilgi kuramı ve iletişim teorisi olarak nitelendirmiştir. O, eğitimde yapılandırmacılığın köklerinin bilişsel ve sosyal yapılandırmacılığa dayandığını dile getirmiştir.

Yapılandırmacılık, pozitivist anlayışa sahip davranışçılığın yerine öne sürülen pozitivist ötesi bir yaklaşımdır. Auguste Comte tarafından sistemli bir hale getirilen pozitivism, sadece gözlenebilir ve deney yoluyla doğrulanabilir yapılarla

ilgilenmektedir. Oysa gözlemlenebilir davranışların arkasında görülemeyen yapılar ve durumlar olduğu aşikârdır. Yapılandırmacılık yaklaşımı, bireylerin yeni karşılaştıkları durumları anlamlandırabilmeleri için gözle görülemeyen ama onların zihinlerinde önceden var olan bilgilerin üzerine yapılandırılması gerektiğini öne sürmektedir. Bu durum, onun davranışçı yaklaşım ile temel farkını ortaya koymaktadır. Yapılandırmacılığın, yeni bir kavram olmadığı ve 18. yüzyılda Giambattista Vico'nun eserlerine dayandığı ifade edilmiştir (Arslan, 2007: 42). Bruner (1986) ise yapılandırmacılığın Kant'a kadar uzandığını iddia etmiştir (Jonassen, 1991: 10). Bazı araştırmacılar ise bu yaklaşımın çok daha öncelere dayandığını öne sürmüştür. Ercan Özaydın (2010: 8), yapılandırmacılığın M.Ö. 5. yüzyıla kadar uzandığını iddia etmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın ortaya çıktığı tarihten günümüze kadar birçok düşünür farklı düşünceleriyle bu yaklaşıma katkı sağlamıştır. Bu şekilde yapılandırmacılığa büyük yön veren ve günümüz bakış açısıyla sınıf ortamında kullanılabilirliğini ifade eden ilk çağdaş düşünürler Jean Piaget ve John Dewey'dir (Wang, 2011: 273). Sadece onlar değil, Vygotsky, Ausubel ve Bruner de 20. yüzyılın ikinci yarısında yapılandırmacılığın ivme kazanmasını sağlayan araştırmacılar olmuştur.

Piaget, çocukların bir şeyleri yapma şekillerini ve gelişimlerinin farklı aşamalarında nasıl düşündüklerini net bir şekilde açıklamıştır. O, çocukların neye ilgi duyduğunu ve farklı dönemlerde neler yapabildiğini açık bir biçimde göstermiştir. Ona göre çocuklar, kendi bilgilerini ve dünyalarını kişisel deneyimler yoluyla kendileri yapmaktadır. Bilgi, birileri tarafından aktarılabilecek bir olgu değildir (Ackermann, 2001: 3). Bu durum, onun yapılandırmacılığa bakışını yansıtmaktadır. Piaget, bilgilerin çocukların zihninde kendi tecrübeleri ve yaşayışları üzerine yapılandığını ifade etmiştir. Ona göre, öğrenmenin esası keşfe dayanmaktadır ve o, öğretmenleri çocukların zihnindeki aşamaları anlamaya davet etmiştir. Piaget (1973: 15), anlamının keşfetmek olduğunu ya da yeniden keşfederek yapılandırmak olduğunu ifade etmiştir. Ona göre bir koordinasyon vardır ve bu koordinasyon (bağlantı) zihin tarafından gerçekleşmektedir. Zihinde gerçekleşen çok sayıda koordinasyon kısa bir süre içerisinde alışkanlık haline gelmekte ve daha sonra farkında olmadan gerçekleşmektedir (Von Glasersfeld, 2001: 165). Burada kastedilen şey; insanın yeni karşılaştığı durum ile önceden zihninde var olan bilgileri arasında bağlantı kurması ve bunun farkına varılmadan gerçekleşmesidir. Farkında

olunmadan gerçekleşen bu süreçte bağlantıların güçlü olması, öğrenmeyi daha etkin ve kalıcı hale getirmektedir.

Öte yandan John Dewey, 1859-1952 yılları arasında yaşamış Amerikalı ünlü bir filozof ve eğitimcidir. Dewey, pragmatist bir yaklaşım benimsemiştir. Dewey'e göre eğitim, yaşam boyu süren bir aktivite olduğu için, öğrenme yaparak ve yaşayarak meydana gelmektedir (Uslu, 2018: 81). Bu durum, öğrenmenin pasif bir şekilde gerçekleşmediğini, bireyin öğrenme sürecinin her aşamasında aktif olması gerektiğini ortaya koymuştur. Dewey, okulun hayata hazırlanmak için bulunmadığını, aksine, hayatın kendisi olduğunu dile getirmiştir (Yeşiltaş ve Kaymakçı, 2009: 230). Dewey, çocuğun fiziksel yapısına değer vermiş, onu zorlamadan, kendi kendine öğrenmesine olanak sağlayacak bir eğitim modeli geliştirilmesini tavsiye etmiş, çocuğun yetişmesinde daha çok onun fitratına ve karakterine göre bir yol çizilmesi gerektiğine işaret etmiştir (Bender, 2005: 15). Dewey, insanın bir şey yapması için onu istemesi gerektiğini öne sürmüştür. Ona göre, bir durum öğrenenin etkilendiği çevrenin tecrübelerini yansıtır ve öğrenenle onun çevresi arasında bir etkileşim meydana gelir. Bu nedenle bilgi, aktif deneyimlere dayanmaktadır (Huang, 2002: 28). Ona göre bilgi dinamiktir ve keşif süreci etrafında yapılanmaktadır. Dewey; bireyin zihninin, önceki bilgi ve tecrübelerine dayanarak problemlere uygun çözüm yolları bulmada, onları çözebilmek için yöntem belirlemede ve ortaya çıkan sonuçları değerlendirmede etkin bir rol aldığını ifade etmiştir. Ona göre; bilginin anlamlı ve kalıcı olabilmesi için bireyin öğrenme sürecinde aktif olarak yer alması gerekmektedir (Ercan Özyayın, 2010: 8). Öğrenenler, bilgiyi kendi başlarına keşfeder. Bu nedenle Dewey, öğretmeni yönlendiriciden ziyade bir rehber olarak tanımlamıştır (Dewey, 1922: 188). Bu noktada öğretmen, öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını kolaylaştırıcı bir ortam hazırlamalıdır.

Vygotsky'e göre ise, öğrenmenin meydana geldiği sosyokültürel bağlam ve bu bağlamın öğrenileni etkileme biçimi çok önemlidir. Vygotsky, bilişsel gelişim sürecinde kültürel ve sosyal etkileşimi çok fazla vurguladığı için onun teorisi "*sosyal yapılandırıcılık*" olarak nitelendirilmiştir (Shukla, 2014: 88). Ona göre, sosyal deneyimler bireyin düşünme ve dünyayı yorumlama şeklini etkilemektedir. Vygotsky, sosyal çevrenin öğrenmede hayati bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir.

Birey, sadece yaşadığı çevrede deneyimler edinir ve bu deneyimler onun ilerideki öğrenmelerini şekillendirir. Bunun nedeni her yeni öğrenmenin, önceki deneyimlerin üzerine yapılandırılmasıdır. Bu sebeple bireyi yaşadığı çevreden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Çevre kavramını okul ortamı olarak da düşünmek mümkündür. Yapılandırmacılara göre bilgi ve anlama çoğunlukla sosyaldır (Perkins, 1999: 9), yani diğer bireylerle etkileşim sonucunda bilgiler yapılandırılır ve anlama gerçekleşir. Bu durum diğer yapılandırmacıların da Vygotsky'nin görüşünü desteklediğini göstermektedir.

Dewey (1916), Piaget (1973), Vygotsky (1978) ve Bruner (1996), ortak bir şekilde bireylerin, ön bilgilerinden yola çıkarak aktif bir şekilde öğrenebileceğini ve yeni bilgiyi yapılandırabileceğini ifade etmiştir (Huang, 2002: 28). Her bireyin gerçeklik algısı farklıdır. Bireyler, geçmiş tecrübeleri, zihinsel yapıları ve inançları yönüyle bilgiyi birbirlerinden farklı şekillerde yapılandırmaktadır. Yapılandırmacılığa göre bireyler, öğretmen tarafından doldurulmayı bekleyen sürahi değildir. Aksine, ilgilerini çeken ve yeterliklerine uygun konularda aktif bir biçimde rol alarak geçmiş deneyimleri yoluyla yeni öğrenmeler gerçekleştirme eğilimindedirler (Jaramillo, 1996: 135). Bir başka deyişle, bireyler yeni keşfettikleri bilgileri ön bilgileri üzerine yapılandırmaktadır.

Yapılandırmacılık kavramı yıllarca özellikle filozof, bilgi kuramcı ve psikologlar tarafından okunan dergilerde yer almıştır. Günümüzde ise öğretmenlerin el kitaplarında, müfredat programlarında ve eğitim dergilerinde yer almaktadır (Brooks ve Brooks, 1999: 181). Yapılandırmacılığa göre bilgi, her birey tarafından sosyal etkileşim yoluyla kendine özgü bir şekilde yapılandırılmaktadır (Bramhall ve Radley, 2007: 3). Bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre, ön bilgileri ve geçmiş tecrübeleri onun bilgiyi yapılandırma sürecini etkilemektedir. Yager (2000: 44), bilginin pasif bir şekilde edinilemeyeceğini öne sürmüştür. Bununla birlikte, öğrencilerin önceki deneyimleri, hazır bulunuşluk seviyeleri, öğrenme tarzları ve bakış açıları onların öğrenmelerine yön veren etmenlerdendir (Ercan Özaydın, 2010: 9). Birey, kendi kararlarını kendisi alır, yani birey kendi öğrenmesini kontrol eder. Öğretmenler, dersleri ve eğitim planlarını tüm öğrencilerin aynı kavramı aynı anda öğrenecekleri biçimde yapılandırır ama her öğrenci, kendi bilişsel süreçleri yoluyla kendine has bir öğrenme gerçekleştirir. Öğretmenler öğrettikleri şeyleri çok

iyi bir şekilde kontrol edebilir ama öğrencilerin öğrendiklerini kontrol edemezler (Brooks ve Brooks, 1999: 183). Çünkü öğrencilerin kendilerine has bilişsel süreçlerini kontrol altına almak mümkün değildir.

Öğrenciler, sınıf ortamında arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşim halinde öğrenme eğilimindedirler. Bu eğilim onlarda farklılık gösterebilmektedir. Öğrencilerin herhangi bir konuyu anlamasını sağlayabilmek için onlara, fikirlerini rahatlıkla ortaya koyabilecekleri, bu fikirleri deney ve iletişim yoluyla test edebilecekleri ve olgular arasında bağlantı kurabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır. Burada en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Bu görev, öğrencilerinin bilgi dünyalarını nasıl şekillendirdiklerini ve nelere ilgi duyduklarını iyi bir şekilde anlamaktır. Daha da önemlisi, onların ön bilgilerinin farkında olabilmektir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin kendi başlarına keşif yaparak öğrenmelerini sağlayabilmek için sınıf ortamını uygun hale getirmelidir. Örneğin, öğretmenler hedef dilde yemek tarifi konusunda öğrencilere önceki deneyimlerini hatırlatmak için sınıf ortamına bazı sebzeler getirebilir veya onlardan bildikleri sebze isimlerini söylemelerini isteyebilirler. Bu şekilde onları yeni konuya hazırlayarak yeni bilgilerin ön bilgiler ile ilişkilendirilmesi yoluyla yapılandırılmasını sağlayabilirler.

1.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşımın Özellikleri ve Temel İlkeleri

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi kendiliğinden meydana gelmemektedir. Bilgi, sadece bireyin ön bilgilerinden yola çıkarak yeni karşılaştığı durumu içselleştirmesi ve bu içselleştirme sürecinde yaşadığı çevreden etkilenmesiyle şekillenebilir. Yapılandırmacılık, bireyin var olan bilgisi ve şekillendirdiği belirli bir bilgi yoluyla yeni bilginin gözlemlenmesini ifade etmektedir (Köksal, 2009: 12). Yapılandırmacılığın en temel özelliği, öğrenenlerin bilgiyi zihinlerinde yapılandırmalarına, yorumlamalarına ve geliştirmelerine olanak sağlaması olarak ifade edilmiştir (Karadağ, vd., 2008: 385). Bu şekilde birey, süreç içerisinde sürekli aktif bir rol üstlenmektedir. Birey, kendisine iletileni olduğu gibi kabul edip ezberlemek yerine ön bilgileri ve geçmiş deneyimleri ile ilişkilendirmekte, anlamlandırmakta ve yorumlamaktadır.

Geleneksel öğrenme yaklaşımlarında, gerek araştırmacıların gerekse öğretmenlerin devamlı eksiklikler öne sürmesi ve felsefi düşüncelerin yapılandırmacılığı desteklemesi gibi sebeplerle yapılandırmacılığa eğilim olmuştur.

Diğer insanlardan gelen mesajlar da dâhil karşılaştığımız uyaranlar anlamı iletebilmek için asla tek başlarına yeterli değildir. Perkins (1999: 8-11), belirli bir yere kadar bir şeylerin ne anlama geldiğini bireylerin yapılandırmaları, anlamlı bilgiye ulaşabilmek için derin bir araştırma yoluyla öğrenmeleri gerektiğini dile getirmiştir. Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerini şu şekilde açıklamak mümkündür:

Tablo 1 Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımın Temel İlkeleri

Kavram	Açıklama
Öğrenme	Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, deneyimlerle yapılandırılmış anlam değişiklikleridir. Yapılandırmacılara göre bilgi ve gerçek bireyler tarafından yapılandırılır ve insan zihninin dışında yer almaz (Duffy ve Jonassen, 1991: 9). Bu nedenle bireylerin öğrenmeleri özgündür ve nesnel değildir (Bodner, 1986: 5). Yapılandırmacı düşünenler, aktarılan bilginin öğrenen tarafından yapılandırılan bilgi, yani öğrenilen şey olamayabileceğini ifade ederler (Jonassen: 12).
Öğrenme Süreci	Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme süreci aktiftir. Bilgi aktarılabilir ama anlama aktarılamaz (Tam, 2000: 51). Öğrenme sürecinde bireyler, dış gerçekliği yaşadıkları eşsiz tecrübelerden ve inanışlardan ötürü farklı şekillerde algılarlar (Jonassen, 1991: 10). Bu durum her bireyin kendine has ve aktif bir öğrenme süreci yaşadığını göstermektedir. “ <i>Yapılandırmacı öğrenme süreçlerinin temel hedefi, öğrencilerin öğrenme öğretme sürecindeki kazanımlarını günlük yaşama aktarabilmesidir.</i> ” (Ercan Özaydın, 2010: 12).
Öğrenci	Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenci (öğrenen) öğrenme sürecinin merkezinde yer almaktadır. Ön bilgilerinden ve tecrübelerinden faydalanarak yeni bilgileri zihninde anlamlandıran, yorumlayan, önceki bilgilerle yenileri arasında bir ilişki kuran ve bu şekilde bilgiyi yapılandırır. Her öğrenci aynı bilgiyi farklı şekillerde yapılandırmaktadır çünkü her öğrencinin deneyimleri ve yaşantısı farklıdır. Sınıf ortamında öğrencilerin birbirleri ile aralarında güçlü bir sosyal ilişki bulunmaktadır (Jaramillo, 1996: 135). Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerden anlamlı veya karmaşık problemleri çözmek için kendi bilgilerinden faydalanmalarını istemektedir (Tam, 2000: 52). Öğrenciler öğrenmek için sadece dinlemek yerine, okumalı, yazmalı, tartışmalı ve analiz-sentez gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmalıdır (Jendeya, 2015: 28).

Tablo 1 Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımın Temel İlkeleri (Devamı)

Öğretmen	Geleneksel öğrenme yaklaşımının aksine yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen aktif değildir. Öğretmenin görevi öğrenme sürecini yapılandırmak ve öğrencilere rehberlik etmektir. Dewey de öğretmeni yönlendiriciden ziyade bir rehber olarak tanımlamıştır (Dewey, 1922: 188). Copley'e (1999) göre yapılandırmacılıkta öğretmenin asıl görevi öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmalarına ve ön bilgileri ile yeni bilgileri arasında anlamlı ilişki kurmalarına yardımcı olmaktır (Tam, 2000: 52). Bilgiyi doğrudan öğrencilere aktarmaya çalışmak yerine, onların bilgiye ulaşmaları için ipuçları vermek ve onları öğrenme konusunda cesaretlendirmek yapılandırmacı öğretmenin görevidir.
Öğrenme Ortamı	Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamı, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek, onların birbirleri ile rahat etkileşimde bulunmalarını sağlayacak, "gerçek hayat" imajını uyandıracak ve sorgulamalarını kolaylaştıracak nitelikte olmalıdır. Öğrencilerin bilgilerini sorgulamalarına yardımcı olacak ortamlar oluşturulmalı ve bu ortamlarda farklı düşüncelerin irdelenmesine dikkat edilmelidir (Yurdakul, 2005: 287). Yapılandırmacı öğrenme ortamları, öğrencilerin anlamlı ve gerçekçi etkinlikler yoluyla anlamalarını yapılandırmalarına ve problem çözmeye yönelik beceriler geliştirmelerine, öğrenme gruplarının dil gibi kültürel araçları kullanmayı öğrenmelerine olanak sağlayan yerler olarak tanımlanmıştır (Wilson, 1996: 3-5). Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin gruplar halinde işbirliği içerisinde çalışmalarına fırsat verecek, kültürel unsurları yani gerçek hayatı yansıtacak ve gerekli donanıma sahip olacak nitelikte düzenlenmesi gerekmektedir.
Akranlar	Öğrenme ortamının bir parçası olan akranlar, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak arkadaşlarının öğrenmelerine katkı sağlayacak nitelikte olmalıdır. Öğrenmenin gerçekleşmesi adına ön bilgileri harekete geçirici sosyal çevreyi oluşturmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre akranlar, işbirliği içinde çalışma becerisine sahip, grup uyumu olan, sosyal, anlayışlı ve empati kurabilir nitelikte olmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda akranlar arası işbirliği son derece önemlidir.
Materyaller	Yine öğrenme ortamının bir unsuru olan öğretim materyalleri, gerçekçi olmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda ön bilgiler önemli olduğu için ve yeni bilgilerle ön bilgilerin ilişkilendirilmesi gerektiği için, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek, onların gerçek hayatta karşılaştıkları durumlara uygun veya benzer materyaller gerekmektedir. Her bireyin yaşantı durumu ve deneyimleri farklı olduğu için tüm bireylerin öğrenmelerini destekleyecek ve çağrışım yapacaktır farklı özelliklerde ve çeşitli materyaller tercih edilmelidir. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenme sürecinin merkezinde öğrenciler olduğu için materyallerin öğrencilerin öğrenmelerini ve anlamalarını kolaylaştıracak, onların fiziksel ve zihinsel gelişim düzeylerine uygun nitelikte olması gerekmektedir.

Jonassen (1991: 9) ise yapılandırmacılığın doğasında olan özellikleri şu şekilde ifade etmiştir:

- 1- *Gerçeklik*: Bilen kişi tarafından belirlenen, insanın zihinsel aktivitelerine bağımlı ve aklın ürünüdür. Sembolik işlemler gerçekliği yapılandırır. Yapı, tecrübe ve yorumlamalara dayanmaktadır.
- 2- *Zihin (Akl)*: Sembollerin oluşturucusu, doğanın algılayıcısı ve yorumlayıcısıdır. Aynı zamanda gerçekliği yapılandırmak için kavramsal bir sistemdir.
- 3- *Düşünce*: İnsan tecrübeleriyle (yaşantılarıyla) şekillenmektedir. Algıya/yapıya dayanmaktadır. Fiziksel ve sosyal tecrübelerden kaynaklanmaktadır. Gerçekliğin yansımasından daha fazlasıdır. Kavramsal sistemin ekolojik yapısına dayanmaktadır.
- 4- *Anlam*: Dünyaya uyuma değil anlamaya dayanmaktadır. Anlayanın kendisi tarafından belirlenmektedir.
- 5- *Semboller*: Gerçekliği yapılandırmak için gerekli olan araçlardır. İç gerçekliğin temsilidirler.

Yapılandırmacılığa göre gerçeklik, daha çok bilen kişinin zihnindedir çünkü bilen kişi bir gerçeklik meydana getirmekte veya algılarına dayanarak onu yorumlamaktadır. Yapılandırmacılara göre insanların zihinsel aktivitelerinden bağımsız hiçbir gerçek dünya ve nesnel gerçeklik bulunmamaktadır (Jonassen, 1991: 10). İnsanlar kendi bireysel dünyalarını ancak kendi akıllarıyla oluşturmaktadır. Kendi yaşantıları, tecrübeleri ve karşılaştıkları durumlar zihinlerinde yapılanmakta ve zihinleri dünyayı bu şekilde anlamlandırmaktadır. Bu nedenle tek bir gerçek dünya olmadığını ve gerçeklik anlayışının bireyden bireye farklılaştığını iddia edebiliriz. Bu noktada, her bireyin ayrı bir değere sahip ve önemli olduğu anlaşılmaktadır.

1.1.2. Yapılandırmacı Yaklaşımda Ölçme ve Değerlendirme

Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenmenin merkezinde öğrenen (öğrenci) yer almaktadır. Her öğrenci kendi yaşantıları ve deneyimlerinden yola çıkarak yeni karşılaştığı bilgiyi zihninde yapılandırmaktadır. Öğrencilerin yeni bilgiyi yapılandırırken en önemli dayanakları ön bilgileridir. Bu nedenle onların ön bilgilerini ortaya çıkaracak, çağrışım yoluyla ilgi uyandıracak, gerçek hayattan unsurlar içerecek sorular sorulmalıdır.

Öğrenciler, oluşturdukları ödev, rapor, proje vb. unsurlara göre değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme, öğretimden bağımsız değil onun ayrılmaz bir parçası olarak düşünülmektedir ve kesintisiz olarak öğretime yön vermektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, öğrenilen bilgiyi hatırlamak yerine, onu yeni durumlarda kullanma ve yorumlama ile ilişkilidir (Akınoğlu, 2004: 84). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme çıktısından ziyade öğrenme sürecinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Yani bireylerin ne öğrendikleri değil nasıl öğrendikleri daha önemlidir. Bu sebeple, öğrenme sürecinin aşamalandırılarak, bireylerin her bir aşamada nasıl hareket ettiğini tespit etmeye yönelik değerlendirme ölçütleri belirlenmelidir. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrencilerin ne boyutta kazanımlar ulaştıklarını tespit edebilmek için farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları benimsenebilir (Gülen, vd., 2015: 280). Öğrenciler, sürecin her aşamasında olduğu gibi ölçme ve değerlendirme aşamasında da öğretmenle birlikte aktif bir şekilde rol alabilir. Sürecin nasıl değerlendirilmesi gerektiği sınıf ortamında tartışılmalı, öğrenciler hangi durumlar göz önünde bulundurularak değerlendirileceklerinin farkında olmalıdır.

Öte yandan, yapılandırmacı yaklaşımda işbirlikli veya grupta öğrenme teşvik edildiği için öğrencilerin grup çalışması içerisindeki davranışları ve sürece katkıları da ayrıca değerlendirilmelidir. Öğrencilerin ön bilgileri, tecrübeleri, ilgi alanları, öğrenme şekilleri ve yetenekleri birbirinden farklı olduğu için farklı ölçme-değerlendirme teknikleri kullanılabilir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun ölçme ve değerlendirme sürecinde göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeler Kılıç (2001) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir (akt. Ercan Özyayın, 2010: 17-18):

- Öğrenme süreci dışında ayrı bir aktivite değil; onun bir parçası ve sebeplere ve gerçekleşme şekline dayalı bir öğrenme etkinliğidir.
- Nesnel değil öznel ve esnek.
- Öğretmen merkezli değil öğrenci merkezlidir.
- Doğrudan öğrenmelerin ölçülmesi değil; nedenlerin ve nasılların sorgulanması, gerekçe ve dayanaklarla yapılan değerlendirmeyle öğrenmenin gerçekleştirilmesidir.

- İçeriğin elde edilip edilmediğinin ölçülmesi yerine, öğrenme sürecinin anlaşılmasına odaklanılmalıdır.
- Sadece öğretmenin, öğrencilerini değerlendirmesi ile sınırlı değildir. Aynı zamanda öğrencilerin kendilerini, birbirlerini, öğretmenlerini, sürecin tamamını ve ortaya koyulan ürünleri değerlendirmesidir.
- Öğrencilerin birey olarak ne kazandıklarından ziyade; bunları nasıl kazandıklarını anlayabilmesidir.
- Önceden tespit edilmiş, hedef davranışlara değil, süreç içinde meydana gelen kazanımlara dayalıdır. Daha detaylı ve bütüncüdür.
- Öz değerlendirme, öznel ve yansıtıcı, aynı zamanda öğrencilerin kendi başlarına geliştirdiği; akran değerlendirmesi ise daha nesnel ve öğrencilerin beraber geliştirdiği unsurları esas almaktadır.
- Değerlendirme, hem ürüne hem de sürece odaklanmalıdır.
- Değerlendirme, bireysel ve grup halinde yapılmalıdır.

1.1.3. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Dil Öğretimi

İnsanlar arasındaki iletişimi sağlayan en temel unsur dildir. Dil aracılığıyla insanlar anlatmak istediklerini aktarabilmekte, anlatılanları anlamlandırabilmektedirler. Hayatın vazgeçilmez bir parçası olan dil, bilgi transferini sağlayarak insanlar arasında iyi bir iletişim olmasını sağlayan en önemli iletişim aracı olarak tanımlanmıştır (Gömleksiz ve Elaldı, 2011: 444). TDK'ye (sozluk.gov.tr, 2018) göre dil, “*İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.*” şeklinde tanımlanmıştır. Collins sözlüğü (<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/language>, 2018) ise dili “*belirli bir ülke veya bölgenin insanların konuşmak veya yazmak için kullandıkları bir dizi ses veya yazılı sembolden oluşan bir iletişim sistemi*” şeklinde açıklamıştır. Diğer taraftan Chomsky (2011: 263) dili, insan aklının bir ürünü ve insanı diğer canlılardan ayıran bir nitelik olarak açıklamıştır. Baldwin (1997: 5) ise dile farklı bir bakış getirerek onu siyasi bir araç ve güç kanıtı şeklinde tanımlamıştır. Ona göre dil, kimliğin en açık ve en önemli anahtarıdır.

Günümüze kadar çeşitli dil öğretim yaklaşımları benimsenmiştir. Güneş (2009: 3), bu yaklaşımlarla ilgili şu ifadelerle yer vermiştir:

“Bu yaklaşımları sınıflamak ve sistemli hale getirmek için bazı çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan Bailly'nin 1998 yılında yaptığı sınıflama alanda yaygın kabul görmektedir. Bu sınıflamada dil öğretim yaklaşımları davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı olmak üzere üç ana grupta toplanmıştır. Eski dil öğretim yaklaşımları davranışçı başlık altında sıralanmıştır. Bilişsel dil öğretim yaklaşımı olarak Chomsky, Lad, Krashen ve Moniteur'ün çalışmalarına yer verilmiştir. Yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımı olarak Piaget, Vygotsky ve Bruner'in çalışmaları ele alınmıştır.”

Yapılandırmacı dil yaklaşımı, bireylerin zihinsel gelişiminin sağlanmasını hedeflemektedir. Bu yaklaşıma göre dil öğrenme, önceki deneyimlere dayanan değişim, yeniden oluşturma ve yapılandırmayı barındıran gelişimsel bir süreçtir (Kaufman, 2004: 304). Piaget'nin bilişsel gelişim modeli olarak nitelendiği bu süreçte çocuk; okuma, dinleme, keşfetme ve deneyimleme yoluyla edindiği yeni anlayışları yapılandırarak öğrenmektedir. Piaget, bilişsel yapıları şema kavramıyla açıklamaktadır. Ona göre şema; bilişsel işlemlerin gerçekleştiği yerdir. Bu gerçekleşme esnasında *özümleme*, *uyumsama* ve *denge* adı altında üç süreç devreye girmektedir. *Özümleme*; yeni bilgi ve anlamaların mevcut bilişsel yapılara yerleştirilmesidir. *Uyumsama*; var olan bilişsel şemaların ve yapıların özümleme sürecinin bir sonucu olarak değiştirilmesi, yeniden yapılandırılması ve uygun hale getirilmesidir. Bu iki süreç, üçüncü bir süreç olan dengeyi gerektirmektedir. *Denge*; bilişsel gelişim sürecinde yeni bir duruma geçmeyi ifade etmektedir. Özümleme ve uyumsama süreçleri esnasında bir aşamadan diğerine geçme, bireylerde dengesizlik meydana getirebilir. Uyum sürecinin sağlıklı bir şekilde tamamlanabilmesi için, bu dengesizliğin giderilmesi ve yeni bir denge durumunun oluşması gerekmektedir. Özetle, özümleme, uyumsama ve denge yoluyla bireylerde öğrenme gerçekleşmekte ve bilişsel gelişim devam etmektedir (Kaufman, 2004: 304; Güneş, 2009: 5). Bu gelişim, birey öğrenme sürecinde rol aldığı sürece devam etmektedir.

Yukarıda açıklanan bilişsel gelişim sürecinden anlaşılacağı üzere, yapılandırmacı yaklaşım; yeni bilgilerin var olan bilgiler üzerine yapılandırılması yoluyla öğrenmenin gerçekleşeceğini savunmaktadır. Yapılandırmacı dil yaklaşımı da, dilin edinim yoluyla değil öğrenme yoluyla kazanılacağını öne sürmektedir. Bir başka deyişle, dil bireylerin aktif çabaları ve çeşitli bilişsel süreçlerin devreye alınması yoluyla öğrenilmektedir. Vygotsky'e göre dil ile öğrenme birbirleriyle doğrudan ilişkilidir ve birbirlerini etkilemektedir. Vygotsky; bireylerin, anne-baba, diğer aile fertleri, arkadaşlar, komşular vb. ile sosyal etkileşimde bulunarak

öğrendiklerini iddia etmektedir. Yapılandırmacı dil yaklaşımına göre çocuklar, çevrelerinde konuşulan dilin kurallarını ortaya çıkarmak, ana dillerinin fonolojisini, semantiğini ve sentaksını yapılandırmak için doğuştan gelen dil becerilerini kullanmaktadırlar. Onlar, ilk yıllarını etkileşim, gözlem ve deneme-yanılma yoluyla etraflarında konuşulan dili öğrenerek geçirirler (Rowe & Levine, 2015: 235). Bununla birlikte, bebeklerin anne karnında duydukları sesler aracılığıyla fonolojik farkındalıklarının oluşmaya başladığı ve kendi dillerini ayırt edebildikleri ifade edilmiştir (Gervain, 2018: 64). Buradan yola çıkarak, bireylerin anne karnından başlayarak çevreleriyle etkileşimleri sonucunda dil öğrenme sürecine girdikleri ifade edilebilir. Bu nedenle, içerisinde bulunduğu sosyal çevrenin sağladığı olanaklardaki farklılaşmadan ötürü her bireyin dil öğrenme hızının farklı olduğunu ifade etmek mümkündür.

İnsanlar bir dili öğrenirken birtakım bilişsel süreçlerin faaliyete girmesi gerekmektedir. Çünkü çevreden gelen uyarıların yorumlanabilmesi ve anlamlandırılabilmesi için insan zihninde yapılanma süreçleri meydana gelmektedir. “İnsanların bu bilişsel süreçlerle etkileşimi dilin yapısını ve bilgisini şekillendirmektedir. Bu süreçler birbirinden bağımsız değildir fakat aynı *karmaşık uyarlanabilir sistemin (KUS)* özellikleridir. Bir KUS olarak dil, şu özellikleri bünyesinde barındırmaktadır: Sistem birbiriyle etkileşimde olan birçok etkenden oluşmaktadır. Sistem uyarlanabilir, bir başka deyişle konuşmacıların davranışları onların geçmiş etkileşimlerine dayanmaktadır. Bununla birlikte, onların mevcut ve geçmiş etkileşimleri gelecekteki davranışlarını şekillendirmektedir. Dilin yapıları, birbirleriyle ilişkili birtakım deneyim, sosyal etkileşim ve bilişsel mekanizmalarla ortaya çıkmaktadır. KUS yaklaşımı, ana dili ve yabancı dil edinimi de dâhil dilin birçok alanında benzerlikler sergilemektedir” (Beckner, vd., 2009: 1-2). Bu yaklaşım yapılandırmacı yaklaşım ile dil öğretimi arasındaki ilişkiyi açık bir şekilde ortaya çıkarmaktadır çünkü bu yaklaşıma göre geçmiş yaşantılar ve ön bilgiler yeni durumların öğrenilmesini etkilemektedir. Yeni öğrenilenleri, geçmiş birikimler ve tecrübelerden bağımsız olarak ele almanın imkânsızlığı bu şekilde ifade edilmektedir.

Bununla birlikte dilin tüm yapıları birbirine bağlıdır ve birbirini etkilemektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın dayandığı bilişsel sistem de bu şekilde

işlemektedir. Bilişsel sisteme göre insan beyni iletişimin, diğer bir deyişle anlama ve anlatma sürecinin sağlıklı yürütülmesini sağlamaktadır. “İnsandaki anlama sürecinin temel olarak iki unsuru bulunmaktadır. Bunlar; *duyum* ve *algı*dır. Anlama, ortam tarafından bireyin duyu organlarının uyarılmasıyla başlamaktadır ve buna genel olarak *duyum* denmektedir. *Algı* ise, duyum yoluyla gelen verilerin yorumlanmasıyla ortamdaki nesne, olay veya mesajlara anlam verme süreci olarak tanımlanabilir” (Onan, 2011: 81). Aslında *duyum* ve *algı* birbirinden bağımsız iki ayrı süreç değil, birbiriyle etkileşim halinde ve bir bütün halinde ele alınması gereken süreçlerdir. Algı, bireyden bireye değişmektedir. Bunun en büyük nedeni, beynin duyumlar yoluyla gelen verileri anlamlandırmasında önceden var olan bilgilerin devreye girmesidir. Bireyin yaşamışlıkları, geçmişi ve bulunduğu ortam onun algısını, dolayısıyla da anlamasını önemli ölçüde etkilemektedir. Tüm bu durumlar yapılandırmacı yaklaşım ile dil öğretimi arasındaki bağlantıyı güçlü bir biçimde sergilemektedir.

1.1.4. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmen ve Öğrencinin Rolü

Geleneksel öğretim yaklaşımında öğretmenin, öğrencilere kıyasla daha aktif bir rol üstlendiği bilinmektedir. Bu yaklaşıma göre öğretmen, öğrencilere bir şeyler aktarmaya çalışan, onlara doğrudan bilgi yükleme çabasında olan kişi olarak tanımlanmaktadır. Geleneksel öğretim yaklaşımında öğretmenin, öğrencilere ilgili konu hakkında yeni bilgiler aktarmaya çabaladığı ve öğrencilerin pasif dinleyici olarak dersi takip ettiği düşünülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda ise durum tamamen farklıdır. Aşağıda aktarılan ifadeler, yapılandırmacı yaklaşıma uygun hareket eden bir öğretmenin nasıl davranması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Brooks ve Brooks’a (1999: 103-116) göre yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir öğretmen:

- Öğrencileri özerk ve girişken davranmaya teşvik eder,
- Manipülatif, interaktif ve fiziksel materyallerin yanı sıra ham materyalleri ve asıl kaynakları da kullanır,
- Görevleri şekillendirirken *sınıflandırmak*, *analiz etmek*, *tahmin etmek* ve *oluşturmak* gibi bilişsel kavramlardan faydalanır,
- Dersleri sürdürmek, öğretim stratejilerini veya içeriği değiştirmek için öğrenci tepkilerini dikkate alır,

- Kavramlarla ilgili kendi fikirlerini belirtmeden önce öğrencilerin o kavramlardan ne anladıklarını araştırır,
- Öğrencilerin hem kendisiyle hem de birbirleriyle etkileşim içinde olmasını teşvik eder,
- Öğrencilere düşündürücü, açık uçlu sorular sorarak ve birbirlerine soru sormaya onları teşvik ederek onları sorgulamaya teşvik eder,
- Öğrencilerin ilk yanıtlarını geliştirmeleri için çabalar,
- Öğrencilere, ilk hipotezleriyle çelişki yaşayacakları tecrübeler yaşatır ve daha sonra onları konu üzerinde tartışmaya teşvik eder,
- Öğrencilere soru yönelttikten sonra düşünme süresi verir,
- Öğrencilere ilişkileri yapılandırmaları ve metafor oluşturmaları için zaman verir,
- Öğrenme döngüsü modelinin sıkça kullanılması yoluyla öğrencilerin doğal merak duygularını canlandırır.

Yukarıda ifade edildiği gibi, yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir öğretmen; öğrencileri düşünmeye, araştırmaya, keşfetmeye, yorumlamaya, üst düzey becerileri kullanmaya yönlendiren bir rehber konumundadır. Bu konuda Yiğit (2011: 26), yapılandırmacı yaklaşıma göre bir öğretmenin açık uçlu sorular soran, öğrencilerin yanıt vermeleri için onlara zaman tanıyan, onların yansıtmalarına müsaade eden, açık iletişimi teşvik eden, öğrencilerin düşüncelerine odaklanan, öğrenme hedefleri koyan ve öğrenmeleri öven bir rol üstlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Burada yer alan ifadelerden yola çıkarak yapılandırmacı öğretmeni şu şekilde nitelenebilir. Yapılandırmacı öğretmen; öğrencilere rehberlik eden, onları düşünmeye teşvik eden, onları farklı bilişsel stratejileri kullanmaya yönelten, onları sorgulama ve eleştirel düşünme konusunda cesaretlendiren, onların ön bilgilerini harekete geçirecek sınıf ortamı hazırlayan, onları işbirlikli öğrenmeye ve birbirleriyle etkileşime yönelten ve onlara yeni öğrendikleri bilgiyi uygulayabilecekleri etkinlikler düzenleyen nitelikte olmalıdır.

Diğer taraftan, yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin rolü de çok önemlidir. Geleneksel öğrenme anlayışında öğrenci; pasif bir biçimde öğretmenini dinleyen, onun kendisine aktardığı bilgileri olduğu gibi kabul ederek ezberleyen ve

sorgulamayan, alt düzey düşünme becerilerini kullanan, öğrendiklerini yeni karşılaştığı durumlarda kullanamayan bir role sahiptir. Yapılandırmacı yaklaşımda ise öğrenci, sorgulayan, araştıran, keşfeden, eleştiren, yorumlayan bir kimliğe sahiptir. Bu doğrultuda Yiğit (2011: 28), yapılandırmacı yaklaşıma uygun davranan bir öğrencinin sergilemesi gereken davranışları şu şekilde açıklamıştır:

- Yeni bilgileri keşfeder ve üretir,
- Kendi öğrenmesini yapılandırır,
- Takımla/grupla çalışabilir,
- Bilgiyi aktarabilir,
- Kendi çalışmasını değerlendirebilir,
- Öğrendiklerini yansıtabilir.

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Bu nedenle öğrencinin rolü büyüktür. Yapılandırmacı yaklaşımın içerisinde yer alan bir öğrenci, kendi öğrenmesini yapılandıran, arkadaşlarıyla rahat bir şekilde iletişim kurabilen, onların öğrenmelerinden istifade edebilen, öğrendiklerini sorgulayabilen, üst düzey bilişsel becerileri kullanabilen, öğrenme sürecinin her aşamasında aktif olarak rol alabilen, öğrendiklerini farklı durumlara uyarlayabilen ve ön bilgilerinin farkında olabilen bireydir.

1.1.5. Yapılandırmacı Öğretim Modellerinin Temelleri

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitimde uygulanabilirliğini sağlayabilmek için bu yaklaşıma dayanan pek çok model geliştirilmiştir. Bu modellerden biri de 5E öğrenme modelidir. Elbette ki bu model birdenbire ortaya çıkmamıştır ve bazı modellerden etkilenerek meydana gelmiştir. Öncelikle bu modelin etkilendiği kişilerin ve onların modellerinin incelenmesinde fayda bulunmaktadır.

Bu kişilerden biri Johann Friedrich Herbart'tır. Alman bir filozof olan Herbart, 20. yüzyıl Amerikan eğitim sistemini büyük ölçüde etkilemiştir. Ona göre eğitimin temel amacı karakter gelişimidir ve bu gelişim öğrencinin ilgisi ile başlamaktadır. Herbart, kavramları zihnin temel yapı taşları olarak nitelemekte, karakter gelişimi için kavramsal yapıların oluşturulması ve geliştirilmesi gerektiğine inanmaktadır. Herbart'a göre öğretimin temelinde iki fikir vardır ve bunlar *ilgi* ve *kavramsal anlayıştır*. Ona göre biri doğrudan doğal hayattaki tecrübelerle, diğeri ise

sosyal etkileşimlere dayanan iki tür ilgi bulunmaktadır. Herbart'ın modelinin önemli bir düşüncesi şudur: her yeni fikir, mevcut fikirlerle ilişkili olmalıdır. Bu da ön bilgilerin onun tarafından önemli bir yapı olarak algılandığını göstermektedir (Bybee, vd., 2006: 5). Ön bilgilerin önemi, modele ilişkin tabloda açıkça görülmektedir.

Tablo 2: Herbart'ın Öğretim Modeli*

Aşama	Özet
Hazırlık	Öğretmen, öğrencilerin önceki tecrübelerini ortaya çıkarır.
Sunum	Öğretmen, yeni tecrübeleri sunar ve önceki tecrübelerle ilişkilendirir.
Genelleştirme	Öğretmen fikirleri açıklar ve öğrenciler için kavramlar geliştirir.
Uygulama	Öğretmen, öğrencilerin kavramları yeni bağlamlarda kullanarak anladıklarını göstermelerini sağlayacak deneyimler oluşturur.

*Bu tablo, Bybee, vd., 2006'dan uyarlanmıştır.

5E öğrenme modelinin etkilendiği diğer bir kişi ise ünlü düşünür John Dewey'dir. Kariyerine fen öğretmeni olarak başlayan Dewey, yansıtıcı düşünmenin olmazsa olmaz özelliklerini açıklamıştır. Ona göre bu özellikler; problemi tanımlama, problemle ilişkili koşulları not etme, problemi çözmek için bir hipotez oluşturma, farklı çözüm yollarının değerlerini detaylandırma ve problemi en iyi şekilde çözen fikrin hangisi olduğunu görmek için o fikirleri test etmedir. Onun öğretim yaklaşımı deneyime dayanmaktadır ve yansıtıcı düşünmeyi gerekli kılmaktadır (Bybee, vd., 2006: 5). Dewey'nin öğretim modeli aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3: Dewey'nin Öğretim Modeli*

Aşama	Özet
<i>Karmaşık durumları sezinleme</i>	Öğretmen, öğrencilerin engellenmiş hissedecekleri ve bir problem olduğunu anlayacakları bir durum sunar.
<i>Problemi açıklama</i>	Öğretmen, öğrencilerin problemi tanımlamalarına ve oluşturmalarına yardımcı olur.
<i>Taslak bir hipotez oluşturma</i>	Öğretmen, öğrencilerin hipotez oluşturmaları için fırsatlar sunar ve karmaşık durum ile önceki deneyimler arasında bağlantı kurmaya çalışır.
<i>Hipotezi test etme</i>	Öğretmen, öğrencilerin hipotezleri test etmeleri için farklı türde denemeler (hayali, kâğıt-kalem, somut deneyler, vb.) yapmasına müsaade eder.
<i>Kesin testleri gözden geçirme</i>	Öğretmen, hipotezin kabulü ve reddi ile sonuçlanan testler önerir.
<i>Çözüm üzerinde çalışma</i>	Öğretmen öğrencilerden, sonuçlarını aktaran ve olası eylemleri ifade eden bir rapor oluşturmalarını ister.

*Bu tablo, Bybee, vd., 2006'dan uyarlanmıştır.

5E öğrenme modelinin etkilendiği diğer kişiler olarak Robert Karplus ve Myron Atkin'e burada yer verilmiştir. Karplus, 1950'lerin sonunda fen eğitimine ilgi duymaya başladı ve onun bu ilgisi çocukların düşünmesini ve doğal olguları açıklamalarını keşfetmeye dönüştü. Atkin de Karplus'un küçük çocuklara fen öğretimi konusundaki görüşlerini paylaşmıştır. Atkin ve Karplus SCIS (Science Curriculum Improvement Study - Fen Bilgisi Müfredat Geliştirme Çalışması) öğrenme döngüsü modelini geliştirmiştir (Bybee, vd., 2006: 7). Bu model de diğerlerinde olduğu gibi, bireylerin önceki bilgi ve tecrübelerinden yararlanmayı gerekli görmektedir.

Tablo 4 Atkin-Karplus Öğrenme Döngüsü Modeli*

Aşama	Özet
<i>Keşfetme</i>	Öğrenciler, olgularla ilgili ilk tecrübelerini yaşar.
<i>Oluşturma / Kavram Tanıtımı</i>	Öğrencilere çalışmanın konusu olan kavramlarla ilişkili yeni kavramlar gösterilir.
<i>Buluş / Kavram Uygulama</i>	Öğrenciler, kavramlara başvurur ve kavramları yeni durumlara uygular.

*Bu tablo, Bybee, vd., 2006'dan uyarlanmıştır.

Yukarıda sunulan modellerle birlikte 20. Yüzyılın ikinci yarısında Jean Piaget'nin düşünceleri de 5E öğrenme modelinin şekillenmesine katkıda bulunmuştur. Modelin kavramsal dayanakları anlaşıldıktan sonra 5E öğrenme daha iyi anlaşılabilir.

1.1.5.1. 5E öğrenme Modeli

5E öğrenme; yapılandırmacı yaklaşıma dayanan, öğrenciyi merkeze alan, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılımlarını esas alan, onları üst düzey düşünme becerileri sergilemeye sevk eden etkin bir öğrenme modelidir. 5E öğrenme modeli, temelde Piaget teorisine yani yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayanmaktadır (Jobrack, 2013: 5). Yapılandırmacılık, insanların nasıl öğrendiklerini gösteren dinamik ve interaktif bir modeldir (Bybee & Landes, 1990: 96). BSCS (Biological Sciences Curriculum Study) projesinde çalışan Bybee ve arkadaşları yukarıda sunulan öğretim modellerinden esinlenerek 5E öğrenme modelini geliştirmiştir.

Öğrenciler, 5E öğrenme modelini kullanarak yeniden açıklayabilir, yeniden organize edebilir, detaylandırabilir ve başlangıçtaki düşüncelerini öz-yansıtma ve çevreleriyle etkileşimleri sonucu değiştirebilir (Bybee & Landes, 1990: 96). Bu model, öğrencileri motive ederek ve onların derse ilgisini çekerek deneyimsel öğrenmeyi sağlamaktadır. Bu modele göre öğretmen, öğrencilerine analitik, eleştirel ve yansıtmacı bir öğrenme bağlamı sunan bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır (Jendeya, 2015: 33). Bu şekilde hem öğrenciler başarılı olmakta hem de öğretmenin işi kolaylaşmaktadır. Senan (2013: 3), 5E öğrenme modelinin faydalarının, 21. Yüzyıl becerilerinin önemli bir elemanı olan üst düzey düşünme becerileri hedefiyle örtüşüğünü ifade etmiştir. Bybee (2009a: 3-4) ise, 5E öğrenme modelinin şu becerileri içerisinde barındırdığını dile getirmiştir:

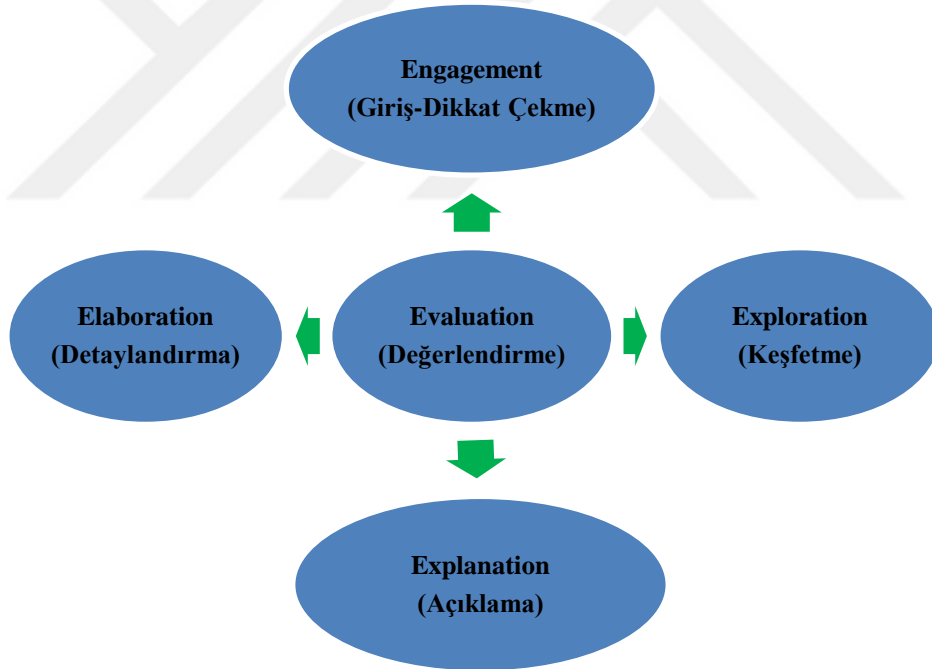
- Uyum sağlama becerisi
- Karmaşık iletişim becerileri
- Öz gelişim becerisi
- Sistemli düşünme becerisi

5E öğrenme modeli, ilk olarak biyoloji eğitimi başta olmak üzere fen eğitiminde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Fakat daha sonra yapılan çalışmalarla

5E öğrenme modelinin, Türkçe (Özdemir & Balkan, 2017; Bayram, 2015), İngilizce (Jendeya, 2015; Yiğit, 2011; Köksal, 2009), Müzik (Gök & Tufan, 2014), Sosyal Bilgiler (İlter, 2013; Polat & Baş, 2012), Matematik (Robertson, vd. 2012; Pulat, 2009) gibi farklı dersler için uygulanabilirliği sorgulanmaya başlanmıştır.

Bu model ismini her bir aşamasının baş harfinden almaktadır. Bunlar sırasıyla *engagement* (giriş-dikkat çekme), *exploration* (keşfetme), *explanation* (açıklama), *elaboration* (detaylandırma) ve *evaluation* (değerlendirme) aşamalarıdır. Bu aşamalara uygun bir ders planlaması aracılığıyla, öğretmenin dersi daha rahat işleyebileceği ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin harekete geçirilmesi yoluyla yeni öğrendikleri bilgileri, önceki öğrenmelerinin üzerine yapılandırabileceği varsayılmaktadır. Daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla, bu aşamalar aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

Şekil 1 5E öğrenme Modeli



1. Giriş-Dikkat Çekme (Engagement) Aşaması

Giriş aşaması bu modelin başlangıç aşamasıdır ve en önemli aşamalarından biridir. Bunu bir televizyon dizisi örneğiyle izah etmek mümkündür. Yeni bir televizyon dizisinin ilk bölümü en önemli bölümdür çünkü bu bölümde seyirciyi ya kazanırsınız ya da kaybedersiniz. İlk bölümde seyircinin zihninde bir şeyler canlanmaya başlar ve dizinin ilerleyen bölümleri hakkında merak duygusu uyanır.

Merak duygusu ne kadar fazla olursa ilerleyen bölümleri izleme isteği de o kadar artacaktır. Tıpkı bunun gibi, giriş aşamasında da amaç öğrencilerde merak uyandırmak ve onların yeni konu hakkındaki ön bilgilerini harekete geçirmektir.

Bu aşamada öğrencinin ilgisi çekilmelidir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre yeni bilgiler ön bilgilerin üzerine inşa edildiği için bu aşamada öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmak gerekmektedir. Bu bölümde sunulacak etkinlikler öğrencilere geçmiş tecrübelerini hatırlatır ve öğrencilerin kavram yanılgılarını açığa çıkarır (Bybee, vd., 2006: 8). Öğretmen, öğrencilerin ne bildiklerini anlamaya ve onların fikirlerini açığa çıkarmaya çalışır. Bunu sağlamak için de öğrencilere sorular yöneltilebilir, bir problemi açıklayabilir, problemleri bir durumu canlandırmalarını isteyebilir veya bir resim gösterebilir. Bu aşamada öğretmenin en önemli rolü yeni durumu ortaya koymak ve öğrencilere görevlerini açıklamaktır. Öğretmen ayrıca görevi gerçekleştirmek için gerekli kuralları ve yöntemleri belirlemelidir. Bu aşamanın başarılı olması, öğrencilerin öğrenme etkinliğine ilgili ve motive olmalarıyla sonuçlanmaktadır (Bybee, vd., 2006: 9). Bu nedenle, bu aşamada öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekecek etkinliklere yer vermesi beklenmektedir.

2. Keşfetme (Exploration) Aşaması

Keşfetme aşaması, 5E öğrenme modelinin ikinci aşamasıdır. Bu aşama, açıklama aşamasına geçişi kolaylaştırma ve öğrencileri hazırlama aşaması olarak düşünülebilir. Bu aşamada, anahtar kavramları deneyimlemek, yeni beceriler keşfetmek, tecrübeleri irdelemek ve sorgulamak, düşünceleri incelemek ve ilişki kurmak amaçlanmaktadır. Burada öğrencilerin mevcut kavram veya becerilerini geliştirmeleri ve açıklamaları beklenmektedir (Bybee ve Landes, 1990: 96). Bu amaçla, öğrencilerin giriş-dikkat çekme aşamasında açığa çıkardıkları mevcut bilgilerini genişletmeleri istenmektedir. Bayram'a (2015: 74) göre öğrenciler bu aşamada bilgilerini test etmekte ve gözlem yoluyla tecrübe kazanmaktadırlar. Onlar, farklı materyaller aracılığıyla yeni bilgileri fark etmektedirler. Öğretmen bu aşamada sadece teşvik edici konumdadır.

Bu aşamada öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimlerinin de güçlenmesi beklenmektedir. Bu sayede dili aktif olarak kullanmaları ve akranlarının yardımıyla tecrübe geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu aşamada öğrencilerin işbirlikli öğrenme gibi yöntemler yoluyla gruplar halinde çalışmalarını sağlanabilir. Öğrencilerin mevcut

bilgilerinden yola çıkarak tahminlerde bulunması ve bu tahminlerini test etmeleri gerekmektedir. Bu aşamada düzenlenecek etkinliklerin amacı, öğrencilerin daha sonra kavram, süreç ve becerileri tartışmak için kullanabilecekleri tecrübeleri oluşturmaktır. Giriş aşamasında zihinsel bir çaba göstererek soyut etkinlikte bulunan öğrenciler, bu aşamada somut deneyim yaşamaktadırlar (Duran & Duran, 2004: 52). Bu somut deneyimleri aracılığıyla öğrenciler, olgular arasındaki bağlantıları kurmakta, değişkenleri belirlemekte ve olayları sorgulamaktadırlar (Bybee, 2009b). Bu sorgulama sayesinde öğrencilerin, öğrenmeyi öğrenmesi sağlanmaktadır.

3. Açıklama (Explanation) Aşaması

5E öğrenme modelinin üçüncü aşaması olan bu aşamada kavram veya süreçlerin açık, anlaşılır ve sade olması beklenmektedir. Bu aşama, öğrencilerin giriş ve keşfetme aşamalarında yaşadıkları deneyimlerin belirli bir yönüne odaklanmakta ve onlara anlamalarını, davranışlarını ve becerilerini gösterme fırsatı sağlamaktadır (Bybee, 2006: 2). Bu aşamada öğrencilerin, kendi kelimeleriyle yeni fikirlerini açıklamaları ve birbirlerini dikkatli bir şekilde dinlemeleri istenmektedir. Bu aşama, öğrencilerin keşfetmeye başladığı kavramlarla ilgili sorular üretmesine ve yeni karşılaştıkları durumu sorgulamalarına olanak vermektedir. Öğrencilerin, kavramlarla ilgili anlamalarını zihinlerinde yapılandıkları ve aktif bir şekilde düşündükleri aşamadır. Bu aşamada öğrencilere, kendi fikirlerini açıklama fırsatı sunulmalıdır. Bu aşama, öğrencilere giriş veya keşfetme aşamasındaki yanlış anlamalarını düzeltme imkânı vermesi bakımından da çok önemlidir (Duran & Duran, 2004: 52-53). Bu aşamada, kendi hatalarını nasıl düzeltebilecekleri konusunda onlara ipuçları verilebilir.

Bu aşama, önceki aşamalara göre daha fazla öğretmen odaklıdır. Öğretmenlere, bir kavram, süreç veya beceriyi doğrudan gösterme fırsatı sunmaktadır. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin fikirlerini kontrol eder, düzeltir ve kendi açıklamalarını yapar. Ayrıca öğrencilere konuya ilişkin yeni kavram, kelime veya ifadeleri açıklar. Öğretmen, öğrencilerin kavramlarla ilgili zihinlerinde oluşan sorularını bu aşamada gidermeye çalışmalı ve öğrencilerin önemli kavramları kendilerine ve arkadaşlarına açıklayabilecek duruma gelmelerine yardımcı olmalıdır (Duran & Duran, 2004: 53). Bu aşama, öğretmenin süreci iyi bir biçimde kontrol

edebilmesine olanak sağlamaktadır. Dil eğitimi bakımından düşünüldüğünde, özellikle yeni kelime ve kavramların sunulmasında son derece faydalı bir aşamadır.

4. Detaylandırma (Elaboration) Aşaması

Detaylandırma aşaması, adından da anlaşılacağı gibi öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgilerin de yardımıyla daha derin düşünerek kendi fikirlerini detaylandıkları aşamadır. Bu şekilde, öğrencilerin yeni öğrendikleri konuda daha iyi hale gelmeleri beklenmektedir. Bu aşamanın ilk amacı, kavram, beceri ve süreçlerin geliştirilmesi, yakından ilişkili fakat yeni olan durumlara uyarlanabilmesidir. Öğrenciler, bu aşamaya geldiklerinde hâlâ zihinlerinde bazı sorular veya yanlış anlamalar olabilir. Bu aşama bunlara çözüm sağlama olanağı sunmaktadır (Bybee, vd., 2006: 10). Bu aşama, öğrencilere tartışma ve bilgi toplama fırsatı vermektedir. Öğrenciler, ön bilgileriyle ilişkilendirdikleri yeni bilgileri bu aşamada açığa çıkarmaktadırlar.

Onlar; birbirlerinden, öğretmenlerinden, kullanılan materyallerden, yaptıkları deneylerden veya veri tabanlarından bilgi edinme imkânı bulmaktadır ve buna bilgi tabanı denilmektedir (Champagne, 1987: 82). Bu aşamada, işbirlikli öğrenme ve grup çalışması gibi yöntemler kullanılabilir. Bu şekilde öğrenciler, akranlarına bildiklerini aktarma ve onlardan dönüt alarak öğrenmelerini kontrol etme fırsatı bulurlar. Bu aşama, aynı veya benzer açıklamaları gerektiren yeni durum ve problemlere öğrencileri dâhil edebilmesi bakımından önemlidir (Bybee, vd., 2006: 10). Bilgilerin detaylandırılması ve yapılandırmanın yoğunlaşması bakımından son derece önemli bir aşamadır. Dil eğitimi bakımından düşünüldüğünde, ortaya bir ürün çıkarılması ve yanlışların giderilmesi noktasında son derece önemli bir aşamadır.

5. Değerlendirme (Evaluation) Aşaması

5E öğrenme modelinin son aşaması, değerlendirme aşamasıdır. Bu aşama, öğrencilere kazandıkları becerileri kullanma ve anlamalarını değerlendirme fırsatı sunması bakımından gereklidir. Öğrenciler, bu aşama sayesinde açıklamalarının yeterli olup olmadığı konusunda geri bildirim alırlar. Onlar, ilgili konuya yönelik öğrenme düzeylerini ve eksik yönlerini görerek, onları düzeltme olanağını elde ederler.

5E öğrenme süreci boyunca değerlendirme informal biçimde yapılabilir ama detaylandırma aşamasından sonra öğretmenin formal bir değerlendirme yapması beklenmektedir. Öğretmenler eğitim çıktılarını değerlendirmek durumundadır. Bu aşama; öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme düzeylerini kontrol etmeleri için yaptıkları bir değerlendirme aşamasıdır (Bybee, vd., 2006: 10). Öğretmenler, başlangıçta öğrencilere kazandırmayı hedefledikleri kavram ve becerilerin, onlar tarafından kazanılma durumlarını sorgularlar. Bu sayede, hem hedeflere ne düzeyde ulaşıldığı anlaşılmakta hem de düzeltilmesi gereken yerler tespit edilmektedir.

Değerlendirme sadece öğretmen değerlendirmesi yoluyla yapılmayabilir. Öğrencilere kendi öğrenmelerini değerlendirme fırsatı da verilebilir. Bu sayede, kendi çalışmalarını gözden geçirerek varsa hatalarını bulma ve düzeltme imkânı verilmiş olur. Öte yandan, nesnel olması ve farklı bakış açıları sunması nedeniyle akran değerlendirmesinden de faydalanılabilir. Akran değerlendirmesi, öğrencilerin farklı bakış açısı kazanmalarını sağlamakla birlikte onlara başkalarının deneyimlerinden öğrenme fırsatı sunmaktadır.

1.2. Yazma

Genel olarak dört temel dil becerisi vardır. Bunlardan okuma ve dinleme becerisi anlamaya ilişkin beceriler; yazma ve konuşma becerisi ise anlatıma ilişkin beceriler olarak ifade edilmektedir. Anlatıma ilişkin becerilerden biri olan yazma, çok önemli olmakla birlikte kazanılması kolay olmayan bir beceridir. Temizkan'a göre (2018: 143) yazma; hayal, duygu, düşünce gibi unsurların açık ve net bir biçimde yazılı olarak anlatılmasıdır. Türkel (2011: 14) yazmayı; “*en basit anlamıyla duygu ve düşünceleri yazıyla anlatmaktır*” şeklinde tanımlamıştır. Göçer (2010: 178) yazmayı, belirli bir konuda his, hayal veya özgün düşünceleri belirli bir düzen ve bütünlük içerisinde yazılı hale getirme şeklinde tanımlamıştır. Sarıkaya (2019: 21) yazmayı *duygu ve düşüncelerin simgelerle anlatılabilmesi için bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor bazı edinimleri gerektiren karmaşık bir süreç* olarak ifade etmiştir. Özdemir (1991: 121) yazmayı, konuyu seçip sınırlandırma, bir amaca bağlama, açıklanacak düşünceleri belirleyip bir plana bağlama ve planı yazıya dönüştürme gibi birtakım etkinliklerden oluşan bir süreç olarak nitelemiştir. Yazma, fikirlerin ifade edilebilmesi için gerekli sembol ve işaretlerin kurallara uygun ve okunaklı bir şekilde kullanılmasıdır (Akyol, 2000: 37). Atasoy ise (2019: 17) yazmayı, insanın iç ve dış

dünyası arasındaki ilişki olarak tanımlarken, kişinin dış dünyadan aldıklarını iç dünyasında öğütüp, biçimlendirip dış dünyaya tekrar sunduğunu dile getirmiştir. Ungan'a göre (2007: 462) yazma; öğrencilerin kendi aralarında ilişki bulunan cümleleri dilbilgisi kurallarına uygun şekilde bir araya getirmesi gereken uzun soluklu bir süreçtir.

Yazmayla ilgili yapılan tüm bu tanımlardan yola çıkarak onu; duygu, düşünce, kavram veya olguların birtakım semboller aracılığıyla yazılı olarak ifade edilmesini gerektiren karmaşık bir süreç şeklinde ifade etmek mümkündür. Fosnot (1989: 59) da yazmayı bir süreç olarak nitelemiştir. Yazma işi elbette karmaşık bir süreçtir. Çünkü tecrübelerin duygu ve düşüncelere yön vermesi, onların da zihinde birtakım işlemlerden geçerek tekrar yazıya aktarılması gerekmektedir. Yani, yazma eyleminin gerçekleşebilmesi için duygu ve düşüncelere ihtiyaç vardır. Duygu ve düşünceler ise bireyin önceden tecrübe ettiklerinde, gördüklerinde, duyduklarında, tattıklarında, okuduklarında gizlidir. Ancak onlar sayesinde şekillenmektedir. Eğitimde de durum böyledir. Öğrencilerin bir konuda yazı yazabilmesi için onların o konuya ilişkin ön bilgilerinin mevcut ve uygun olması gerekmektedir. Öğrenci için hiçbir şey ifade etmeyen bir kavram hakkında ondan düşüncelerini yazmasını beklemek elbette gerçekçi olmayacaktır. Yazma, sadece kavramsallaştırma, formülleştirme, okuma ve gözden geçirmeyle sınırlı olmayan ve doğrusal olmayan bir süreçtir (Cheung, 2016: 192). Öte yandan Wray (1993: 68), çocukların yazma deyince akıllarına bir ürün yani çıktı geldiğini, yazmayı daha çok mekanik unsurlar bakımından değerlendirdiklerini ve bu nedenle yazmakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Belki de yazma konusunda öğrencilerin çoğunlukla problem yaşamalarının nedeni, yazmayı bir süreç olarak görmeyip doğrudan yazım ve noktalama kurallarına odaklanmalarındadır.

Yazma, bazen okumanın diğer tarafı gibi görülmektedir. Genellikle iyi okuyabilenlerin aynı zamanda iyi yazabileceği gibi yanlış bir algı vardır. Oysa okuma ve yazma her ne kadar birbirlerine paralel olarak gelişse de aynı oranda gelişen beceriler değildir. İyi okuyabilen bir bireyin her zaman iyi yazmadığı ve bazen yazma konusunda ciddi problemler yaşayabildiği bilinmektedir. Okuma, başkası tarafından yazılan düşüncelerin okuyucunun zihninde belirmesini ifade ederken yazma, yazan kişinin kendi düşüncelerini şekillendirmesini, onları

düzenlemesini ve yazım ve dil bilgisi kurallarına göre yazılı bir hale getirmesini ifade etmektedir (Graham & Perin, 2007: 7-8). Elbette hem okuma hem de yazma için, mesajı ileten ve alan tarafın bilmesi gerekli olan sembollere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu semboller çoğunlukla harflerdir. Yazan kişi, duygu ve düşüncelerini aktarma amacıyla kabul görmüş ve başkaları tarafından bilinen harfler yardımıyla yazılı anlatımı gerçekleştirir. Okuyan kişi ise verilmek istenilen mesajı, harfleri seslendirmesi sonucu zihninde şekillenen imgeler yardımıyla alır.

Okul, iş hayatı ve toplumsal yaşam gibi hayatın her alanında belirli bir düzeyde yazmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Yazma sayesinde insanlar, bilgilerin kalıcı olmasını ve asırlar boyunca orijinalliğini kaybetmeden saklanabilmesini sağlar. İnsanlar yazarak hem anlatmak istediklerini daha planlı bir şekilde dile getirebilir hem de sözlü olarak ifade edemediklerini aktarabilir. Yazma, hem akademik başarının yordayıcısıdır hem de şehir hayatı ve küresel ekonomiye katılım için temel bir gerekliliktir (Graham & Perin, 2007: 3). Göçer (2014: 29), yazmanın iki açıdan önemli olduğunu belirtmiş ve bu konuda şunları söylemiştir. İlk olarak yazarın, geçmiş yaşantılarından yola çıkarak zihninde şekillenmiş olan fikirleri aktarmasının kendisi için bir rahatlama sağlayacağını ifade etmiştir. İkinci olarak ise, okuyucuların yazarın aktardıklarıyla kendilerini geliştirebildiğini, bu sayede hayal ve düşünce dünyalarını zenginleştirebildiğini dile getirmiştir. Yazma, hem dile ilişkin beceriler hem de zihinsel süreçlerle yakından ilişkili olduğu için birçok becerinin gelişmesine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Güneş, 2013: 159). Öğrenciler, ikna etme, bilgilendirme veya öyküleme gibi amaçlarla yazmayı öğrenmekte ve içeriğe ilişkin hatırlamak, düzenlemek, analiz etmek ve bilgileri yapılandırmak için yazarlar (Graham, vd., 2013: 2) Yazmanın bireylere sağladığı katkılar şu şekilde ifade edilmiştir:

- Yazma, yanımızda olmasalar bile aile, arkadaş ve meslektaşlarımızla bağlantı kurmamızı sağlar.

- Yazma, hayali bir dünya oluşturmamızı, hikâye anlatmamızı ve bilgi paylaşmamızı sağlar.

- Yazma, diğer insanları etkilememizi sağlar.

- Yazmanın ikna etme gücü çok yüksektir.

- Yazma, öğrenme için vazgeçilmez bir araçtır. Bilgiyi toplamak, korumak ve aktarmak için yazma becerisinden faydalanırız.

- Yazının kalıcılığı, gözden geçirme ve analiz etme için fikirlerin her zaman hazır olmasını sağlar.

- Yazma, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve okuma hızlarını olumlu yönde etkiler.

- Yazma, bilişsel süreçlerin işler hale gelmesini, fikirlerin düzenlenmesini ve iletişimi kolaylaştırır (Graham, vd., 2013: 3).

Yukarıda ifade edilen katkılar gibi yazmanın birçok katkısı bulunmaktadır. Yazma, bizim kendimizi ifade edebilmemizi sağlar. Onun sayesinde kim olduğumuzu keşfeder, yalnızlıkla mücadele eder ve tecrübelerimizi kaydederiz. Günümüzde birçok iş alanında, e-mail ve rapor yazma gerekliliğinden dolayı yazma oldukça önemlidir (Graham & Harris, 2010: 232). Bireyin, deneyimleri ve problemleri hakkında yazı yazmasının depresyonunu azalttığı, tansiyonunu düşürdüğü ve bağışıklık sistemini güçlendirdiği için ona hem psikolojik hem de fizyolojik olarak fayda sağladığı ifade edilmiştir (Swedlow, 1999'dan akt. Graham & Harris, 2010: 233). Langer ve Applebee (1987: 3) ise, yazmanın düşünmeyi geliştirdiğini öne sürmüştür.

Yazma; dil bilgisi, dinlediğini anlama, okuma ve hatta sözlü anlatımı farklı oranlarda içerisinde barındırmaktadır (Arapoff, 1967: 33). Bu nedenle, diğer dil becerileriyle ilişkilidir. Bu da yazmayı önemli kılan unsurlardan biridir. Türker'e göre (2014: 67), yazma; sırların çözümlenmesi, hayatın özünü anlamak için çıkılan yol, bir şeyleri değiştirmek için gösterilen çaba ve hayatı keşfetmektir. Hayatın özünde olan bu becerinin kazanılması ve geliştirilmesi, öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmalarını, eleştirel düşüncelerini, empati kurabilmelerini, üst düzey düşünme becerilerinden faydalanmalarını, problem çözme becerisi geliştirmelerini, olayları daha doğru bir şekilde yorumlamalarını ve bilişsel olarak gelişmelerini sağlayacaktır. Graham ve Perin (2007: 3), yazmaya farklı bir bakış açısıyla yaklaşarak, yazmanın okuryazarlığın bir parçası olduğunu ve yazmadaki yetersizliğin milli okuryazarlık krizinin bir parçası olarak algılanabileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, günlük hayatta elektronik ve kablosuz iletişimin son derece

artmasının da yazma becerisini hiç olmadığı kadar öne çıkardığını dile getirmiştir. Bu nedenle yazma, son derece önemli bir beceridir.

Yazma, doğuştan var olan bir beceri değildir. Aksine, belli düzeyde eğitim gerektiren ve bireysel çaba ile geliştirilebilecek bir beceridir (Göçer, 2014: 61). Bireyler dünyaya geldikleri andan itibaren çevrelerinde konuşulan dili duyarak taklit edebilir ve o dili konuşabilirler. Aynı zamanda sürekli etkileşim içerisinde oldukları için, o dili dinlediklerinde anlayabilirler. Böylece, hem dinleme hem konuşma becerileri zaman içerisinde özel bir eğitim almadan gelişebilir. Fakat okuma ve yazma becerisi birtakım sembollerin ve bu sembollerin nasıl bir araya gelebileceğinin öğrenilmesini gerektirmektedir. Bunu bireyin kendi başına, özel bir çaba harcamadan öğrenmesi çok zordur. Yazılı anlatım belki de en zor beceridir çünkü onun gelişimi için birçok bilişsel, dilsel ve psikomotor sürecin koordinasyonuna ihtiyaç duyulmaktadır (Westwood, 2008: 56). Hatta yazmanın en zor dil becerisi olduğunu ifade eden araştırmacılar da vardır (Tangpermpoon, 2008: 1). Güneş (2009: 11) yazmayı, zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazılı hale getirilmesi olarak nitelemiş ve yazmayla ilgili şunları dile getirmiştir:

“Yazma sürecine, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Bu işlemler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme vb. olmaktadır. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler harflere, hecelere, kelimelere ve cümlelere dökülerek aktarılmaktadır. Yazma, düşüncelerin kâğıt üzerine dökülmesini sağlamaktadır. Kâğıt üzerine dökülen düşünceler daha kolay incelenmekte, karşılaştırılmakta, genişletilmekte, yeniden düzenlenmekte ve sistemli hale getirilmektedir. Bu düzenleme işlemi öğrencinin hem düşüncelerini hem de zihin yapısını düzenlemesini getirmektedir.”

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi yazma çok zor ve karmaşık bir süreçtir. Birçok becerinin bir araya gelmesini gerekli kılmaktadır. Göçer (2014: 63), duygu ve düşünceleri açık ve net bir şekilde yazmanın birçok bilişsel beceriyi gerektirdiğini ifade etmiştir. Ona göre; öğrenciler, edindikleri bu bilişsel beceriler aracılığıyla fikirlerini sıralamayı, kısıtlamayı, düzenlemeyi ve kuralları uygulamayı öğrenirler. Ungan (2007: 462) da yazma becerisinin gelişmesinin, bireylere sağladığı katkıları şu kelimelerle dile getirmiştir:

“Yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık

sağlama imkânları artmaktadır. Yazılı anlatım becerisinin gelişmesi ile birlikte öğrencilerde estetik bir duyarlılık ön plana çıkmakta, yazılı anlatımın ilim olarak algılanma durumu, yerini sanatsal bir duruş ve duyuşa bırakmaktadır.”

Öğrenciler, yazma becerilerini geliştirebilmek için devamlı okumalı, yazmalı, yazdıklarını incelemeli, tartışmalı ve benimsedikleri ifade şekillerine yazılarında yer vermelidir. Coşkun ve Yılmaz (2018: 113), yazmanın bilgiden çok beceri gerektirdiğini ve bu becerinin pratik yoluyla kazanılabileceğini ifade etmiştir. Bu noktada yazı yazma becerisinin gelişimini, araba kullanma becerisine benzetmek mümkündür. Nasıl bireylerin teorik olarak araba kullanmayı çok iyi bilmeleri trafikte iyi araç kullanmaları için yeterli değilse, nasıl güzel yazıldığıının teorik olarak bilinmesi de iyi bir yazar olabilmek için yeterli değildir. Bireylerin yazma konusunda kendilerini geliştirebilmeleri için düzenli ve devamlı olarak yazı yazmaları gerekmektedir. Yazarken kendi hatalarının farkına varmaları ve bu hataları düzelterek daha iyi bir yazar haline gelmeleri gerekmektedir.

Farklı türlerde ve farklı amaçlarla yazı yazma becerisi, yeterli kelime bilgisi, sözdizimi yapı bilgisi ve yazılı dili planlama, oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme için uygun stratejileri gerekli kılmaktadır. Westwood (2008: 56-58), yazı yazmak için kelimeleri doğru yazabilmek, ince motor koordinasyonu ve elle/klavyeyle yazmada otomatiklik gibi niteliklerin şart, öğrencilerin metni planlama, oluşturma ve gözden geçirerek düzeltmesi için gerekli bilişsel strateji kullanımının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Diğer taraftan, yazma sürecinde gerekli olan bilişsel becerilerin, üst düzey ve alt düzey bilişsel beceriler olarak ele alınabileceğini, alt düzey becerilerin; dil bilgisi, yazım ve noktalama; üst düzey becerilerin ise fikir oluşturma, içeriği sıralama ve gözden geçirerek düzeltme şeklinde düşünülebileceğini dile getirmiştir. Yazmayı, burada ifade edilen bilişsel stratejileri göz önünde bulundurarak bir süreç halinde düşünme, her bir becerinin geliştirilmesi için ayrı bir çaba harcanması ve genel olarak yazma becerisinin geliştirilmesi ile neticelenebilir.

Yazma becerisi, doğuştan var olmadığı için geliştirilmesi gereken bir beceridir. Yazma becerisinin geliştirilmesi için farklı etkinlikler yapılabilir. Göçer (2010: 192), öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi için okul, ilçe ve il bazında şiir, hikâye, vb. türlerde yazma yarışmaları düzenlenmesi, öğrencilerin bu tür yarışmalara katılımının özendirilmesi, onların duygu ve düşüncelerini yazılı olarak

ifade etme konusunda cesaretlendirilmesi ve onlarda bireysel yazma isteğinin canlandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Westwood (2008: 59) da benzer şekilde iyi yazarların, içsel olarak motive olmuş kişiler olduğunu ve bireylerde yazma becerisinin geliştirilmesi için onların motivasyon düzeylerini artıracak etkinlikler yapılması gerektiğini öne sürmüştür. Ayrıca, bu konuda öğretmenlere büyük görevler düştüğünü, öğrencilerin yazmaya yönelik ilgi, motivasyon ve tutumlarını geliştirici bir sınıf ortamı oluşturmaları gerektiğini belirtmiştir. Öte yandan, iyi yazamayan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek adına yazma görevlerinin basitleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Saddler, 2006: 301). Bunu sağlamak için öğrenciler yazmaya başlamadan önce tahtaya konuya ilişkin bazı anahtar kelimeler veya ifadeler yazılabilir, konuya ilişkin görseller sunulabilir ve örnek cümleler verilebilir. Bütün öğrencilerin, yazdıkları ürünlerde planlama, değerlendirme, gözden geçirme ve paylaşım basamaklarında kullanılan yazma stratejilerinden faydalanabileceği ve yazılarını geliştirebileceği ifade edilmiştir (Westwood, 2008: 60). Bu noktada, öğrencilerin hangi yazma stratejilerini hangi durumlarda ve nasıl kullanabilecekleri konusunda bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Graham ve Perin (2007: 15) yazma becerisinin geliştirilmesi için yapılabilecekleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Öğrencilere kompozisyonları planlama, gözden geçirme ve düzeltme gibi yazma stratejilerini öğretmek, onların yazma kalitesini artırmaktadır. Bu noktada nihai hedef, öğrencilere bu stratejileri bağımsız olarak kullanmayı öğretmektir.
- Öğrencilere yazma konusunda farklı stratejiler öğretmek, onların yazma başarılarına olumlu yönde katkı yapmaktadır.
- Öğrencilere metin özetlemeyi öğretmek, onların özet yazma becerilerini geliştirmektedir.
- Öğrencilere akranlarıyla etkileşim içerisinde bulunarak işbirlikli yazmayı öğretmek, onların yazma kalitelerini artırmaktadır.
- Öğrencilere; başarabilecekleri, ulaşılabilir ve belirli görevler verilmesi onların yazma başarılarını artırmaktadır.

- Yazı yazmak için bilgisayar gibi donanımların kullanılması, özellikle yazma başarısı düşük öğrencilere yardımcı olmaktadır.

- Cümle bağlama, öğrencilerin yazma başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Cümle bağlama; öğrencilerin kendilerine verilen iki ya da daha fazla basit cümlenin bazı bağlaç, sıfat veya zarf vb. unsurlar yardımıyla birleştirilmesi anlamına gelmektedir.

- Yazma öncesi aktiviteler, öğrencilerin yazma kalitelerini artırmaktadır. Onlara yazmaya başlamadan önce bir okuma metni verilmesi veya bir görsel materyalin sunulması, yazmalarına katkı sağlamaktadır.

- Araştırma etkinlikleri, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmektedir. Araştırma etkinlikleri, öğrencileri sorgulamaya, fikir geliştirmeye ve analiz etmeye yönlendiren aktivitelerdir.

- Süreç temelli yazma yaklaşımı, öğrencilerin yazma becerilerini anlamlı olarak etkilemektedir.

- Model çalışması, öğrencilerin yazma becerilerini belirli bir ölçüde etkilemektedir. Model çalışması; öğrencilere güzel bir yazma modeli sunulması ve öğrencilerin bu modelde kullanılan yapılardan faydalanması için kullanılmaktadır.

- İçerik öğrenmesi için yazmak da öğrencilerin yazma becerilerini az da olsa etkilemektedir. Öğrencilere, belirli bir konuya yönelik içeriğin öğrenilmesi amacıyla yazma fırsatı sunulması onların yazma becerilerine katkı sunabilmektedir.

Coşkun ve Yılmaz (2018: 120), yukarıda ifade edilen önerilerin dışında öğretmenlerin yazılı ürünler konusunda kural ve formüller yerine anlama üzerinde yoğunlaşması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğrencilerin okumalarının da yazabilmeleri için bir ön koşul olduğunu, öğrencilerin ilgi alanlarına ve tercihlerine göre yazma etkinliklerinin düzenlenmesinin onların yazma başarılarını artıracakını ifade etmişlerdir.

Özetle ifade etmek gerekirse, yazma becerisinin geliştirilmesi için kullanılacak birçok farklı yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemlerden hangilerinin daha uygun olacağına öğretmen karar vermelidir. Öğretmen, bu kararı verirken

öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır. Yazmanın karmaşık bir süreç olduğunu, bu sürecin içerisinde farklı aşamalar barındırdığını, bu aşamaların bağımsız şekilde ele alınması yoluyla yazma becerisinin daha kolay ve kalıcı şekilde gelişebileceğini göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Aksi takdirde yazma, genel bir beceri olarak değerlendirilecek ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin neden istenilen şekilde yazamadığı anlaşılacaktır. Bu yüzden, yazma güçlükleri giderilemeyecektir.

1.2.1. Yazma Öğretimindeki Yaklaşımlar

Yazma öğretiminde günümüze kadar pek çok yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşımların zaman içerisinde zayıf yönlerinin belirlenip yerlerine yenilerinin önerilmesi olağan bir durumdur. Temizkan (2018: 162), 1970’li yıllardan 2000’li yıllara kadar öğretim programlarında davranışçı yaklaşımın hâkim olduğunu, bu hâkimiyetin yazma öğretimine de yansıdığını söyleyerek şunları eklemiştir: “Davranışçı yaklaşıma göre yazma, öğrenmede olduğu gibi bir etki tepki sonucu ortaya çıkan ürünü ifade etmektedir. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrenciye yazması için bir konu verir (etki), öğrenci ise verilen konuya ilişkin bir yazı yazar (tepki). Bu noktada asıl önemli olan, öğrenci tarafından bir ürünün meydana getirilmesidir. Bu tür yaklaşıma göre yapılan yazma etkinliklerine ürün temelli yazma etkinlikleri adı verilmektedir”.

Türkiye’de 2006 yılında uygulanmaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı, yazma öğretiminde benimsenen davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşımın uygulamaya geçmesine olanak sağlamıştır. Bu yaklaşım neticesinde ürün odaklı yazma yaklaşımı, yerini süreç odaklı yazma yaklaşımına bırakmıştır. Bu durum göstermektedir ki yazma öğretiminde genel olarak davranışçı ve yapılandırmacı olmak üzere iki yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlara uygun olarak da ürün temelli yazma ve süreç temelli yazma yaklaşımları kullanılmaktadır. Göçer (2014: 106) de yazma öğretiminin iki yaklaşım çerçevesinde yürütüldüğünü ve bu yaklaşımların “ürün merkezli yaklaşım” ve “süreç temelli yaklaşım” olduğunu dile getirmiştir. Tangpermpoon (2008: 5-7) ise, bu yaklaşımlara ilaveten metin türlerinin dikkate alındığı tür temelli yaklaşım ve bu üç yaklaşımın olumlu yönlerinin bir arada kullanıldığı bütünleşik yaklaşımın da yazma öğretimi yaklaşımları olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada, 5E öğrenme modeli ve süreç temelli yazma

yaklaşımı arasındaki ilişkiyi gösterebilmek amacıyla ürün temelli ve süreç temelli yazma yaklaşımlarına değinilmesine karar verilmiştir.

1.2.1.1. Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı

Yazma öğretiminde kullanılan en eski yaklaşımlardan biri ürün temelli yazma yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, metin temelli yazma ve rehberli kompozisyon gibi farklı isimlerle anılmaktadır (Tangpermpoon, 2008: 2). Bu yaklaşıma göre yazı yazmak; düşünceleri kaydetmek ve kâğıda aktarmaktır (Göçer, 2014: 106). Ürün temelli yazma yaklaşımında esas olan ortaya bir ürün konulmasıdır. Bu yaklaşımda öğrenci pasif durumdadır ve öğretmenin sınıf içi uygulamalarından etkilenmektedir (Temizkan, 2018: 162). Öğretmen ise aktif konumdadır ve öğrencinin ortaya koyduğu ürünü değerlendirme yetkisi kendisindedir. Genellikle öğretmen, öğrencileri değerlendirirken, yazım kuralları, noktalama işaretleri, sayfa düzeni, dil bilgisi kuralları, kelime sayısı gibi mekanik unsurları dikkate almaktadır. Bu yaklaşıma göre, öğrencinin yazma etkinliğine yönelik varsa yaşadığı zorluklar, nasıl yazdığı, hangi yöntemlerden faydalandığı veya neden yazamadığı önemli değildir. Sadece, öğrencinin oluşturduğu metin dikkate alınmaktadır. Bu yaklaşım, hatasız cümlelere ve cümle düzeyinde yazmaya odaklanmaktadır. Ayrıca, bu yaklaşımdaki yazma etkinlikleri öğrencileri yazma sürecine dâhil eden strateji ve süreçlerle ilgilenmemektedir. Temel olarak öğrencilerin, belirlenmiş bir kalıbı kullanarak hatasız bir ürün meydana getirmeleri istenmektedir (Mehr, 2017: 159). Bu durum, öğrencilerin tek kaygılarının biçimsel olarak güzel ve mekanik unsurlar bakımından kusursuz bir ürün meydana getirme olmasına neden olmaktadır.

Ürün temelli yazma yaklaşımında öğretmen ve öğrencilere düşen bazı görevler bulunmaktadır. Arıcı ve Kaldırım (2015: 319), öğretmenin görevlerinin; öğrencilerin yazı yazacakları yazma konusunu belirlemek, öğrencilerin örnek olarak kullanabilecekleri yazma türlerini göstermek ve onların yazdıklarını değerlendirmek olduğunu ifade etmiştir. Yazma sürecinin sonunda öğretmen, öğrencilerin yazdıklarını bir bütün olarak değerlendirdiği için onların hangi aşamada sorun yaşadıklarını bilemeyebilir. Bu nedenle, öğrenciler örnek olarak verilen yazma ifadelerini taklit ederler ve onların yazma becerileri gelişmeyebilir. Ürün temelli yazma yaklaşımında genel olarak öğrencilere örnek bir metin verilmekte ve öğrencilerden bu metni okuduktan sonra yeniden yazmaları istenmektedir.

Öğrenciler, belirli dil kalıplarının üzerinde oynayarak dili kullandıkları için dil üzerinde düşünüp planlama yapamazlar (Al-Hammadi & Sidek, 2015: 62-63). Bu durumda, öğrenciler nasıl yazılması gerektiğini değil ezber kalıplarla nasıl yazılacağını öğrenmekte ve yazma becerisinde gelişim gösterememektedir. Bu da ezberi sevmeyen fakat bazı yöntemlerle yazma becerilerinin geliştirilmesi mümkün olan öğrencilerin yazma yeteneklerinin örtülü kalmasına yol açabilmektedir.

1.2.1.2. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı

Yazma öğretiminde kullanılan diğer bir yaklaşım ise süreç temelli yazma yaklaşımıdır. Günümüzde bu yaklaşım, ürün temelli yaklaşıma göre daha fazla tercih edilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayanan bu yaklaşım, yazının bir anda oluşmadığını ve bir süreç içerisinde yapılandırılarak meydana geldiğini öne sürmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda yeni öğrenilen bilgilerin, mevcut bilgiler üzerine yapılandırıldığı bilinmektedir. Bu durum, yapılandırmacı yaklaşım ile süreç temelli yazma yaklaşımı arasındaki ilişkiyi çok net biçimde ortaya koymaktadır. Bu yaklaşıma göre, her aşamada bilginin öğrencinin zihninde yapılandırılması beklenmektedir. Caudery (1995: 2), süreç yaklaşımının, ana dili İngilizce olanlara yazmayı öğretmek için ürün temelli yaklaşıma tepki olarak 1970’lerde ortaya çıktığını ifade etmiştir. Bu yaklaşım, başlangıç aşamasından son aşamaya gelinceye kadar öğrencilerin yazmalarını geliştirebildiklerini göstermektedir (Al-Hammadi & Sidek, 2015: 63). Bu gelişimin nasıl olması gerektiğini, öğrenciler süreç içerisinde anlayabilmektedir.

O’Brien (2004: 4) süreç temelli yazma yaklaşımını öğretmenlerin öğrencilerini dil bilgisi bakımından değil, anlam ve düşüncelerin keşfi açısından yazma konusunda cesaretlendirdiği bir etkinlik olarak nitelmiştir. Temizkan (2018: 163), süreç temelli yazma yaklaşımı ile ilgili düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Süreç odaklı yaklaşımda önemli olan metin değil, metin oluşturma amacıyla uygulanan aşamalardır. Öğrenci bu aşamaların her birinden başarılı bir şekilde geçerek bir metin oluşturmaya çalışır. Bu sırada öğretmen öğrencilerine yazma sürecinin aşamaları ve bu aşamalarda yapılması gerekenler konusunda bilgi verir, beraber uygulamalar yapar, öğrencilerin sorun yaşadıkları noktalarda birlikte çözüm yolları arar. Öğrencilerine rehberlik eden öğretmen aynı zamanda onlarla birlikte yazarak sürece aktif olarak katılır. Bu şekilde öğretmen, öğrencinin yazma sürecinin her aşamasındaki gelişimini gözlemleyen ve değerlendiren kişi konumundadır.”

Süreç temelli yazma yaklaşımı, yazmayı bir süreç olarak gördüğü için öğrencilerin bu süreç boyunca kendi yazdıklarını net olarak fark etmelerini ve zayıf yönlerini düzeltmelerini sağlamaktadır. Bu yaklaşımda öğrenciler kendi yazma süreçlerini yönetmektedirler. Bir başka deyişle süreç temelli yazma, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Öğretmen yalnızca kolaylaştırıcı ve rehber durumundadır. Öğrenci, yazma süreci boyunca düşünmeye fırsat bulmakta, okuyucuya kendi düşüncelerini sistemli ve düzenli bir biçimde aktarabilmektedir.

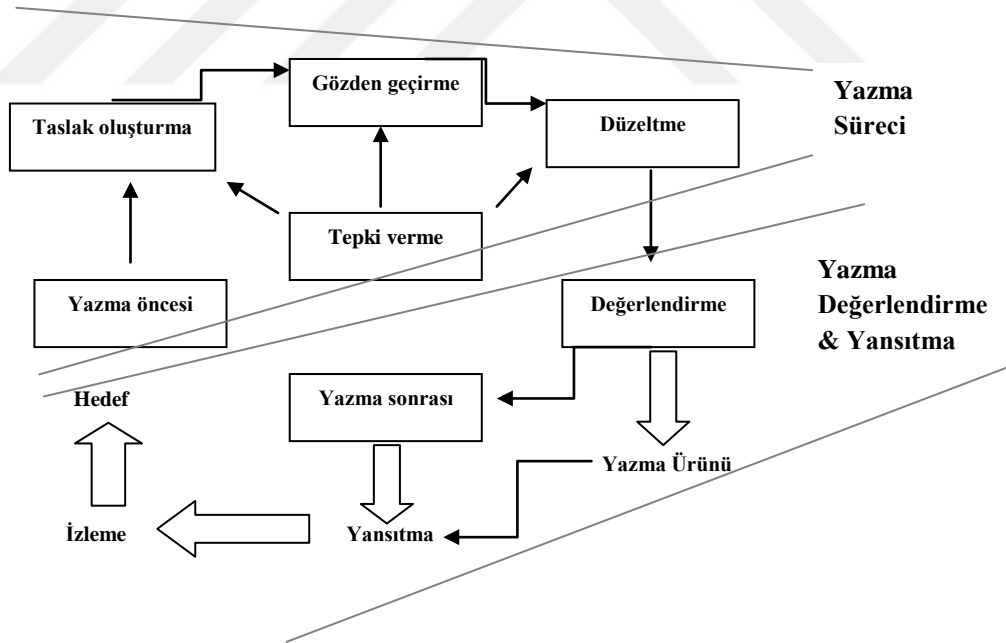
Süreç temelli yazma yaklaşımında da ürün temelli yazma yaklaşımında olduğu gibi mekanik unsurlar dikkate alınmaktadır ama asıl amaç dil bilgisi, yazım kuralları, noktalama vb. açılardan hatasız bir ürün meydana getirmek değildir. Asıl amaç, bu süreç esnasında ne tür zorluklarla karşılaşıldığının, yazarken nasıl bir yol izlendiğinin farkına varılmasıdır. Bu şekilde, problemler aşılabilmekte ve öğrenciler daha düzgün şekilde yazabilmektedir. Zira Alkan (2017: 44-45), bu yaklaşımda yazılardaki hataların bulunmasının değil yazmanın bir süreç olarak kabul edilmesinin, bu süreçte karşılaşılan engellerin ortadan kaldırılmasının amaçlandığını ifade etmiştir. Süreç temelli yazma yaklaşımı, öğrencilere yeterince zaman vererek, onların yazdıkları hakkında yeniden düşünmelerine, yazdıklarını gözden geçirmelerine - düzeltmelerine ve diğerlerinin fikirlerini almalarına olanak sağlayarak, yazma esnasında kendi duygu ve düşüncelerini açıklama konusunda rahat hissetmelerini sağlamaktadır (Onozawa, 2010: 155). Bu yaklaşım, öğrencileri birlikte çalışmaya yönlendirmektedir ve birbirlerinin hatalarını düzeltmelerine olanak sağlamaktadır.

Temizkan (2018: 163), süreç temelli yazma yaklaşımının bazı aşamaları gerektirdiğini ifade ederek bu aşamaları şu şekilde sıralamıştır: *yazmaya hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme, paylaşma*. Göçer (2014: 106) ise bu aşamaları; *ön yazım, taslak yazma, gözden geçirip düzeltme ve redaksiyon* şeklinde sıralamıştır. Widodo (2008: 102) ise, *yazma öncesi, taslak oluşturma, tepki verme, gözden geçirme, düzeltme, değerlendirme* ve *yazma sonrası* aşamalarının kullanıldığını ifade etmiştir. Krendl ve Dodd (1987: 1) ise bu aşamaların; *yazma öncesi, yazma, akran değerlendirmesi, gözden geçirme ve değerlendirme* olduğunu dile getirmiştir. Seow (2002: 316) bir sınıf etkinliği olarak süreç temelli yazmanın, *planlama, taslak oluşturma (yazma), gözden geçirme (yeniden taslak oluşturma) ve düzeltme* şeklinde

dört temel aşamadan oluştuğunu ve bu aşamalara ilaveten öğretmenler tarafından öğrencilere uygulanan *tepki verme (paylaşma)*, *değerlendirme* ve *yazma sonrası* şeklinde üç aşama daha bulunduğunu belirtmiştir. Oshima ve Hogue (2006: 265) ise yazma sürecinin aşamalarını; *oluşturma (ön-yazma)*, *planlama (taslak oluşturma)*, *yazma* ve *cilalama* olarak belirlemiştir.

Şekil 2 ve Şekil 3'te süreç temelli yazma yaklaşımına ilişkin resmedilen model döngüleri bulunmaktadır. Bu döngüler, süreç temelli yazma yaklaşımının daha net bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Şekiller, açık bir şekilde göstermektedir ki süreç temelli yazma yaklaşımının aşamaları birbirini etkilemektedir. Bu etkileşim neticesinde daha güzel ve sistemli bir yazma ürünü ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin yazma sürecinin hangi aşamasında zorlandıklarını, hangi aşamalarda desteğe ihtiyaç duyduklarını bu döngüler sayesinde anlamak mümkündür. Bu şekilde, geliştirilmesi gerekli olan alanlara öğretmen tarafından katkı sağlanabilmektedir.

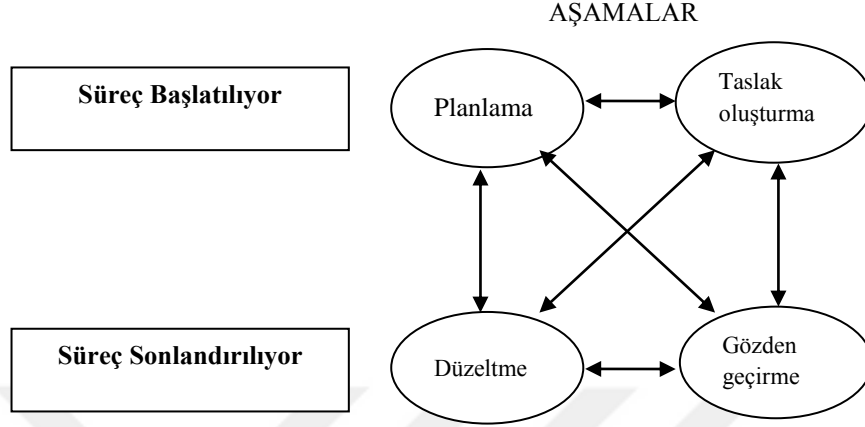
Şekil 2 Süreç Temelli Yazma Döngüsü (Widodo'dan (2008: 111) uyarlanmıştır.)



Şekil 2'de görüldüğü gibi, yazma sürecinde yazma öncesi dönemden başlayarak düzeltme sonucu bir ürün ortaya çıkarılması, bu ürünün değerlendirilmesi ile başlayan sürecin yazma sonrası dönemde yansıtma ve izleme şeklinde devam etmesi, nihâi olarak da hedefe ulaşılması beklenmektedir. Bu da yazma sürecinin yazma sonrası da devam ettiğinin açık bir göstergesidir. Değerlendiricinin yorumları

ve incelemeleri neticesinde yazıdaki eksik ve kusurlara ilişkin geri bildirim sağlanması, bu doğrultuda yazma becerisinin geliştirilmesi mümkündür.

Şekil 3 Süreç Temelli Yazma Döngüsü (Seow'dan (2002: 315) uyarlanmıştır.)



Şekil 3'ten anlaşılacağı gibi, planlama aşamasıyla başlayan yazma süreci düzeltme aşamasına kadar devam etmekte, gerekirse süreç yeniden başlatılmaktadır. Sürecin tüm aşamaları birbiriyle ilişkilidir ve birbirini etkilemektedir. Süreç temelli yazma yaklaşımına ilişkin belirlenen aşamalar incelenerek bu araştırmada süreç temelli yazma yaklaşımı; “yazma öncesi hazırlık”, “taslak oluşturma”, “gözden geçirme”, “yayımlama ve paylaşım” şeklinde dört aşama ile ele alınmıştır.

1. Yazma öncesi hazırlık

Yazma sürecinin en önemli aşamalarından biri yazma öncesi hazırlık veya planlama aşamasıdır. Bu aşama, öğrencileri yazmaya hazır hale getirme aşaması olarak adlandırılabilir. Öğrenciler, yazma öncesinde ne kadar hazır hale gelirlerse o kadar iyi yazabilirler. Bu aşamada öğrencilerin bilişsel olarak hazır hale gelmeleri beklenmektedir. Yazma öncesi hazırlık aşamasında, çeşitli görsel ve etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin ön bilgileri tetiklenmekte ve bu sayede, farkına varmadan konuyla alakalı fikir sahibi olmaları umulmaktadır. Bu aşama, öğrencileri taslak oluşturmaya hazırladığı için öğrencilerin; konu seçimi, konunun sınırlarının belirlenmesi, amacın belirlenmesi, bakış açısının oluşturulması, araştırma yapılması ve anlatılacakların planlanması konusunda adım atmaları gerekmektedir (Temizkan, 2018: 163-168). Bu aşamada, öğrencileri yazma konusunda cesaretlendirici etkinliklere yer verilebilir.

Yazma öncesi hazırlık aşaması, öğrencilerin yazmaya başlamaları konusunda düşünce ve fikirlerini harekete geçirdikleri aşamadır. Mehr (2017: 159), yazma sürecinin bu aşamasında beyin fırtınası, veri toplama ve not alma gibi etkinliklerin yapılabileceğini dile getirmiştir. Bu aşamanın amacı; öğrencilerin, belirli konuları yazmaya başlamadan önce yapılandırılmamış şekilde keşfetmeleridir. Acemi yazarlar için bu aşamanın, iyi deneme yazabilmenin ön koşulu olduğu düşünülmektedir (Widodo, 2008: 103). Oshima ve Hogue (2006: 265), bu aşamada öğrencilere şunları yapmalarını tavsiye etmiştir:

- 1) *İlginizi çeken bir konu seçin,*
- 2) *Yazma görevine uygun şekilde konuyu sınırlandırın,*
- 3) *Bilgi toplayın,*
- 4) *Fikirleri geliştirin.*

Bu tavsiyeler arasındaki “konuyu sınırlandırma” ile kastedilen şudur: mesela, kirlilik hakkında bir yazı yazılacaksa bunun hava kirliliği, deniz kirliliği vb. şekilde daraltılması, daha sonra daha da sınırlandırılması ve fikirlerin buna uygun şekilde oluşturulması gerekmektedir. Kısaca, yazma öncesi hazırlık aşaması yazma sürecinin en önemli ve gerekli aşamalarından biridir. Yapılandırmacı yaklaşım açısından düşünüldüğünde, bu aşama sayesinde öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi, geçmiş tecrübelerin hatırlanması ve yeni bilgilere destek oluşturulması sağlanmaktadır. Bu aşama sayesinde, öğrenciler neyle karşılaşacaklarını bilmekte ve ne yazabileceklerini sorgulamaktadır.

2. Taslak oluşturma

Taslak oluşturma aşaması, planlama veya metinleştirme aşaması olarak da adlandırılabilir. Bu aşamada öğrenciler, hazırlık aşamasında yeterli düzeyde açığa çıkarılan ön bilgilerinden istifade ederek yazılarını şekillendirmeye başlamaktadırlar. Onlar, konuya ilişkin bildikleri veya bilmedikleri, merak ettikleri ve araştırarak öğrendikleri bilgileri ve hazırlamış oldukları taslak planı temel alarak yazılarını oluştururlar. Bu aşamada amaç, mükemmel bir metin oluşturmak değildir. Bu yüzden, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilebilir. Özellikle, onların işbirliği içerisinde çalışmalarını sağlayacak ve daha fazla fikir üretmelerini kolaylaştıracak etkinlikler yapılabilir.

Taslak oluşturma aşamasında öncelikle, oluşturulması planlanan metnin ana dūřüncesi belirlenir. Daha sonra belirlenen bu ana dūřünce çerçevesinde yardımcı fikirler şekillendirilerek bunların ne kadarına yer verileceğine ve nasıl detaylandırılacağına karar verilir. Bu noktada, dūřünceler şekillendikten sonra bile ekleme ve çıkarma yapılabileceği hususu unutulmamalıdır. Bu yüzden doğrudan ilgili olmasa bile mümkün olabildiğince fazla sayıda fikir üretilmesinin faydalı olacağı bilinmelidir. Ana dūřünce doğrultusunda şekillenen fikirlerin birbirleriyle doğru bir şekilde ilişkilendirilmesi ve bu sayede tutarlılığın sağlanması beklenmektedir.

Taslak oluştururken, noktalama işaretleri gibi biçimsel unsurlar yerine içeriğin geliştirilmesini sağlayacak unsurlara ağırlık verilmelidir. Bu konuda Seow (2002: 317), taslağın dil bilgisi açısından doğruluğuna veya temiz ve düzgün olmasına odaklanılmaması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca, önemli olanın yazmanın akıcılığı olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte taslağın, yazının türüne göre oluşturulmasının öneminden bahsetmiştir. Akyol (2006: 104) ise öğrencilerin bir kısmının bu aşamada yazmaya başlarken sorunlar yaşayabileceğini ve bu öğrencilere öğretmen desteği gerekebileceğini belirtmiştir.

Güneř (2018: 521), bu ařama ile ilgili dūřüncelerini řu řekilde dile getirmiřtir:

“Taslak yazıda, görselleri kullanma, ana ve yardımcı dūřünceyi destekleyici ayrıntıları vurgulama, konuyu mantıksal bir bütünlük içinde sunma, karşılaştırma, sebep-sonuç ilişkileri kurma, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verme, farklı dūřünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma destekleyici ve açıklayıcı örnekler verme, mizahi ögelere yer verme, bir dūřünceye katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyma, dilek, istek, beğeni ve şikâyetleri ilgili kişilere bildirme gibi durumlara yer verilir. Öđrencilerin bu becerileri kazanmalarına dikkat edilmelidir. Öđretmen, yazma kurallarını da öğrencilere hatırlatmalı ve bu kuralları uygulamalarını izlemelidir.”

Sonuç olarak, taslak oluşturma aşaması bir yazı için oldukça önemlidir. Bu aşamada olabildiğince fazla fikir üretilmesi, ana fikre uygun yardımcı fikirlerin geliştirilmesi, biçimden ziyade içeriğe odaklanılması gerekmektedir.

3. Gözden geçirme

Gözden geçirme, yazma sürecinin en önemli aşamalarından biridir. Bu aşamada yazar, taslak oluşturma aşamasında yazdıklarına son şeklini vermeye

çalışmaktadır. Gözden geçirme; yazıda geçen fikirlerin konuyla ve birbirleriyle ilişkili olup olmadığının yazar tarafından kontrol edilmesi ve gerekli düzeltmelerin belirlenmesi demektir (Altay, 2016: 32). Bu aşamada, yazılanlar hem biçimsel hem de içerik olarak yazar tarafından kontrol edilir, okuyucuya iletilmesi amaçlanan mesajın anlaşılır olup olmadığı kontrol edilir. Bu noktada, yazıda geçen fikirlerin mantıksal bir düzen içerisinde birbiriyle ilişkilendirilmiş olması gerekmektedir. Taslak oluşturma aşamasında tam sağlanamayan tutarlılığın bu aşamada güzel bir biçimde sağlanması beklenmektedir. Gözden geçirme aşamasında öğretmenden yardım alınabileceği ifade edilmiştir (Yılmaz, 2018: 130). Öğrencilerin bu aşamada öğretmenleri tarafından soru sormaya cesaretlendirilmeleri önemlidir. Diğer taraftan Seow (2002: 318), bu aşamada öğrencilerin sıra arkadaşlarıyla yazdıklarını değiştirerek başkasının ağzından kendi yazdıklarını dinleyebileceklerini ve bu sayede bilinçli bir biçimde tekrar düşünebileceklerini belirtmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin yazdıklarını okuyarak bir ses kaydedicisi yardımıyla kayıt altına alabileceklerini, daha sonra kendi yazdıklarını dikte yoluyla tekrar yazabileceklerini ifade etmiştir. Bu sayede öğrencilerin yazdıklarını istedikleri kadar dinleyerek önemli yerlerde durabileceklerini ve konu hakkında daha detaylı bir biçimde düşünebileceklerini dile getirmiştir.

Gözden geçirme aşaması ayrı aşamalar halinde de incelenebilir. Mesela Güneş (2018: 521), gözden geçirme aşamasını iki aşamaya ayırmıştır. Bu aşamaların ilkinin taslağın düzenlenmesi, ikincisini ise taslağın metin haline getirilmesi şeklinde açıklamıştır. Taslağın düzenlenmesi aşamasında, öğrencilerin bir önceki aşamada yazdıklarını okuyarak veya arkadaşlarından görüş alarak içerik olarak düzenlemeleri; metin haline getirilmesi aşamasında ise dil bilgisi, yazım kuralları ve noktalama gibi biçimsel unsurlar bakımından metinlerini düzenlemeleri gerektiğini dile getirmiştir. Benzer şekilde, Krendl ve Dodd (1987: 1) da bu aşamanın yazım ve dil bilgisi hatalarını düzeltmenin yanı sıra yeniden düzenleme ve yeni bilgiler ekleme aşaması olduğunu belirtmiştir. İyi bir yazma çalışmasının birçok kez gözden geçirilmiş olması gerektiği ifade edilmiştir (Cheung, 2016: 192). Bunun sebebi, bireyin her gözden geçirmede farklı ve dikkatli bir gözle bakabilme ihtimalinin olmasıdır.

Bu aşamada, yazma konusunda acemi olanların genellikle sorun yaşadıkları ifade edilmiştir. Genellikle bir sonraki cümlede neler ifade edilebileceği konusunda

problem yaşadıkları ve daha çok yazım ve dilbilgisi kurallarına odaklandıkları belirtilmiştir. Tecrübeli olanların ise, okuyucunun beklentileri doğrultusunda tahminde bulunarak büyük yapıya odaklandıkları, ayrıca düzen ve içeriğin onların yazma konusunda başarılı olmalarına yardımcı olacağı aktarılmıştır (Cheung, 2016: 185). Proudfit (2015: 16), bu aşamada deneme yazan bir yazarın şu soruları kendine sormasını tavsiye etmiştir:

- 1- Yazma görevindeki soruyu cevapladım mı?
- 2- Bir denemede “ana fikir”, “destekleyici fikirler” ve “sonuç dâhil bulunması gereken tüm bölümlere yer verdim mi?
- 3- Her şeyi doğru biçimde yazdım mı?
- 4- Cümlelerimin tümü; büyük harf, noktalama işaretleri, özne ve fiil bakımından tam ve düzgün mü?
- 5- Yazım, okunabilecek kadar düzgün mü?

Özetlemek gerekirse bu aşama, yazarların taslak olarak oluşturdukları metinleri tekrar okumaları, başkalarına okutmaları veya farklı bir şekilde tekrar dinlemeleri yoluyla, yazdıkları üzerinde daha dikkatli bir şekilde düşünmeleri, eksiklerinin farkına varıp düzeltmeleri, fikirlerini düzenlemeleri ve birbirleriyle tutarlı bir şekilde ilişkilendirmeleri konusunda onlara fırsat sunmaktadır.

4. Yayımlama ve Paylaşım

Bu aşama, bireylerin yazdıklarını diğer insanlarla paylaştıkları aşamadır. Yazma bir süreçtir ve bu sürecin sonunda bir ürün elde edilmektedir. Zaten, sürecin başlatılabilmesi için yazma eylemini gerçekleştirecek olan bireyin bir amacının olması ve belirli bir mesaj iletmeyi hedeflemesi gerekmektedir. Her yazının mutlaka bir yazılış amacı vardır. Bazen ödev olarak, bazen öğretmen istediği için, bazen iletişim kurmak için ve bazen de hobi olarak yazarız. Hepsi bir amaç doğrultusunda yazılmakta ve ortaya bir ürün çıkmaktadır. Doğal olarak bu ürünün başkalarıyla paylaşılması gerekmektedir.

Okul ortamında yazdıklarımızı diğer öğrencilerle ve öğretmenle paylaşmak, telefonda yazdığımız iletiyi ailemize göndermek, başka bir şehir veya ülkede yaşayan arkadaşımıza mektup yazmak vb. bu duruma örnektir. Sınıfta bir öğrencinin yazdığı bir metni sesli olarak arkadaşlarına okuması da paylaşımına bir örnek olarak verilebilir.

Okul ortamında öğretmen, öğrencilerin kendisiyle paylaştıkları metinlerden güzel olanların pano, okul dergisi vb. yerlerde yayımlanmasını sağlayabilir. Bu durum, güzel yazan öğrencileri daha da motive edebilir; güzel yazmayan öğrencilerin ise daha da çabalayarak, yazılarının paylaşılabilmesi adına güzel yazmaya çalışmalarını sağlayabilir. Bu noktada öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir. Öğretmenlerin, güzel yazan öğrencileri ödüllendirmeleri; güzel yazamayanları ise rencide etmemeleri ve küçük düşürmemeleri gerekmektedir.

Bireylerin yazı yazma konusunda kendilerini geliştirememelerinin temel sebebi, onların yazmaya karşı isteksiz olmalarıdır. Yayımlama ve paylaşım aşaması bu konuda bir çözüm aşamasıdır. Öğrencilerin yazdıklarının başkaları tarafından beğenilmesi ve takdir edilmesi, onları daha fazla yazmaya yönlendirebilir. Diğer taraftan, bu aşama sayesinde öğretmen veya akranları tarafından uygun bir şekilde kendilerine eksik yönlerinin bildirilmesi, onları daha dikkatli yazmaya yönlendirebilir. Bu sayede, iyi yazan bireyler daha iyi yazmaya; kötü yazan bireyler ise yazılarındaki eksikliklerin farkına vararak daha dikkatli yazmaya teşvik edilebilir. Alkan (2017: 51) da bu aşamanın yazmanın en zevkli aşaması olduğunu, bunun sebebinin ise verilen emeklerin karşılığının alınması olduğunu dile getirmiştir.

Güneş (2018: 522) ise bu aşamaya ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu aşamada metin özel bir şekle getirilir ve metnin yöneldiği kişilere yönelik düzenlemeler yaparak paylaşılır. Örneğin belirginleştirme yapılabilir. Bu amaçla çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. Bunlar bitişik yazı ile yazma, koyu yazma, renkli yazma, büyük harflerle yazma, altını çizme, tırnak içine alma, daire içine alma, yıldız koyma vb. uygulamalardır. Belirginleştirilmiş yazılar öğrencinin dikkatini çekmekte ve zihnine daha iyi yerleşmesini getirmektedir.”

Sonuç olarak, süreç temelli yazmanın son aşaması olan yayımlama ve paylaşım aşaması, yazma sürecinin olumlu ve olumsuz yönlerinin değerlendirilmesi, olumlu yönlerinin ödüllendirilmesi, olumsuz yönlerinin ise düzeltilmesine yönelik önerilerde bulunulması, ilerideki yazma çalışmalarına katkı sağlaması bakımından çok faydalı bir aşamadır.

1.2.2. Yazma Stratejileri

Birçok eylemin hedefine ulaşması için stratejilere ihtiyaç duyulmaktadır. Fransızca kökenli (stratégie) bir kelime olan strateji; TDK tarafından “izlem” şeklinde tanımlanmıştır (tdk.gov.tr). Ayrıca Oxford, strateji kelimesini büyük veya genel bir amaca ulaşmak için tasarlanmış bir eylem veya politika planı olarak tanımlamıştır (lexico.com). Bu tanımdan yola çıkarak stratejiyi, belirlenen bir amaca ulaşmak için kullanılan bir araç olarak nitelendirmek mümkündür. Topuzkanamış (2014: 25), stratejilerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Yazma stratejileri de bu doğrultuda yazma eyleminin başarıya ulaşması için son derece önemlidir. Önceki bölümlerde, yazmanın bir süreç olduğu ifade edilmişti. Süreç ve strateji kavramları birbirleriyle yakından ilişkilidir. Ellis’e göre (1985: 166) süreç bir dizi işlem; strateji ise bu sürecin sadece bir işlemidir. Bu nedenle, yazma gibi karmaşık bir sürecin sağlıklı bir şekilde tamamlanabilmesi için çeşitli stratejilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Yazma stratejileri, yazma eyleminin güzel bir şekilde sürdürülmesi ve sona erdirilmesi için gerekli olan tüm stratejileri ifade etmektedir. Bu yüzden, farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde tanımlamalar yapılmıştır. Topuzkanamış (2014: 25), yazma stratejilerini bilişsel ve üst bilişsel düzeyde yazma sürecini kontrol etme yolları olarak tanımlamıştır. Ona göre bu stratejiler, yazma öncesinde, yazma sırasında ve yazma sonrasında kullanılarak daha kaliteli yazılar üretilebilir. Abdul-Rahman (2011: 40), yazma stratejilerinin bir yazma problemini çözmek için yazarlar tarafından alınan bilinçli kararlar olduğunu ifade etmiştir. Graham ve Perin (2007: 4), planlama, gözden geçirme ve düzeltme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesini içeren yazma stratejilerinin, daha iyi yazmayı öğrenmede etkili araçlar olduğunu ifade etmiştir. Onlara göre, strateji eğitiminin nihai hedefi; öğrencilere yazma stratejilerini bağımsız olarak kullanmayı öğretmektir. Yazma stratejileri; ana dilde yazma stratejileri ve yabancı dilde yazma stratejileri şeklinde de incelenebilir fakat ana dilde yazma stratejilerinin yabancı dilde yazma için de kullanılabilmesi ifade edilmiştir (Yapıcı, 2009: 28). Bu sebeple, hangi dil için önerilmiş olursa olsun, yazma stratejileri incelenmeli ve kullanılabilirliği sorgulanmalıdır.

Mu (2005: 4-6), yazma stratejilerine ilişkin aşağıdaki sınıflamaları paylaşmıştır:

Tablo 5 Arndt'ın (1987) İkinci Dil Olarak İngilizce Yazma Strateji Kategorileri

Strateji Kategorileri	Açıklama
Planlama	Bir odak bulma, ne hakkında yazılacağına karar verme
Küresel planlama	Metni bir bütün olarak nasıl düzenleyeceğine karar verme
Prova yapma	İfade edilecek fikirleri ve dili deneme
Tekrar yapma	Anahtar kelimeler ve deyimler arasında - genellikle itici güç sağladığı görülen bir etkinliği tekrar
Tekrar okuma	Daha önce yazılanları tekrar okuma
Sorgulama	Fikirleri sınıflandırma veya yazılanları değerlendirme aracı olarak sorgulama
Gözden geçirme	Anlamı netleştirmek için yazılı metinde değişiklik yapma
Düzeltilme	Sözdizimini veya yazımı düzeltmek için yazılı metinde değişiklik yapma

Arndt (1987), ikinci dil olarak İngilizcede yazma stratejilerini, altı tane Çinli lisansüstü öğrencinin yazdıkları akademik metinlere dayandırmıştır (akt. Abdul-Rahman, 2011: 40). Bu doğrultuda yukarıdaki tabloda yer alan sekiz kategori belirlenmiştir.

Tablo 6 Wenden (1991) Tarafından Önerilen Bilişsel ve Üst Bilişsel Yazma Stratejileri

Üst Bilişsel Stratejiler	Bilişsel Stratejiler	
Planlama	Aydınlatma	Öz sorgulama Hipotez kurma Kavramları açıklama Kıyaslama
Değerlendirme	Geri alma	Yazılanları sesli veya sessiz tekrar okuma Giriş kelimesi veya ifadesi yazma Yöneltilen soruyu tekrar okuma Öz sorgulama Fikirler ortaya çıkana kadar yazma Retorik ve içerik bakımından yazılanları özetleme Ana dilinde düşünme
İzleme	Kaynak sağlama Erteleme Kaçınma Onaylama	Araştırmacıya sorma Sözlüğe başvurma

Wenden (1991) de ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin yazma stratejilerini bilişsel ve üst bilişsel stratejiler şeklinde tasnif etmiştir (akt. Abdul-Rahman, 2011: 40). Aşağıdaki tabloda, Riazi'den uyarlanan yazma stratejileri gösterilmektedir.

Tablo 7 Riazi'den (1997) Uyarlanan Yazma Stratejileri

Yazma Stratejileri	Bileşenler	Yazma Süreci Aşaması
<p><i>Bilişsel Stratejiler</i></p> <p>Yazıda kullanılacak materyalleri zihinsel ve fiziksel olarak değiştirerek onlarla etkileşime girme</p>	<p>Not alma</p> <p>Detaylandırma</p> <p>Ana dili bilgisini kullanma ve ana dilden beceri transferi yapma</p> <p>Çıkarımda bulunma</p> <p>Taslak oluşturma (gözden geçirme ve düzeltme)</p>	<p>Okuma ve yazma</p> <p>Okuma ve yazma</p> <p>Okuma ve yazma</p> <p>Okuma</p> <p>Yazma</p>
<p><i>Üst Bilişsel Stratejiler</i></p> <p>Bir yazma görevini planlama, izleme ve değerlendirme için kullanılan yönetsel süreçler</p>	<p>Hedef belirleme</p> <p>Planlama (taslak yapma ve değiştirme)</p> <p>Uygun biçimleri mantıklı hale getirme</p> <p>İzleme ve değerlendirme</p>	<p>Görev gösterimi ve okuma yazma</p> <p>Okuma ve yazma</p> <p>Okuma/yazma/görev gösterimi</p>
<p><i>Sosyal Stratejiler</i></p> <p>Görevi yerine getirmede veya duygusal kontrol kazanmada destek olması için diğer insanlarla etkileşim kurma</p>	<p>Açıklama isteme</p> <p>Hocalardan ve akranlardan geribildirim alma</p>	<p>Görev gösterimi</p> <p>Yazma</p>
<p><i>Araştırma Stratejileri</i></p> <p><i>Destekleyici kaynakları araştırma ve kullanma</i></p>	<p>Kütüphaneleri araştırma ve kullanma (kitap, dergi, ERIC vb.)</p> <p>Kılavuzlar kullanma</p> <p>Başkalarının yazılarını model alma</p>	<p>Okuma ve yazma</p>

Riazi (1997), ikinci dil olarak İngilizce öğrenen dört İranlı doktora öğrencisinin akademik ortamda yazdıklarına dayanarak belirlediği yazma stratejileri yukarıdaki tabloda sunulmuştur (akt. Abdul-Rahman, 2011: 41). Aşağıdaki tabloda ise, Sasaki'nin önerdiği yazma stratejileri ifade edilmiştir.

Tablo 8 Sasaki'den (2000) Uyarlanan İkinci Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Yazma Stratejileri

Yazma Stratejileri	Açıklama
<p><i>Planlama</i></p> <p>1) Küresel planlama</p> <p>2) Tematik planlama</p> <p>3) Bölgesel planlama</p> <p>4) Düzenleme</p> <p>5) Sonuç planlaması</p>	<p>Genel düzenin detaylı planlaması</p> <p>Genel düzenin daha az detaylı planlaması</p> <p>Daha sonra ne yazacağını planlama</p> <p>Üretilmiş fikirleri düzenleme</p> <p>Sonucun planlanması</p>
<p><i>Geri çağırma</i></p> <p>1) Planı geri çağırma</p> <p>2) Bilgiyi geri çağırma</p>	<p>Önceden oluşturulmuş planı geri alma</p> <p>Uygun bilgileri uzun süreli bellekten geri çağırma</p>
<p><i>Fikir üretme</i></p> <p>1) Doğal olarak üretilmiş</p> <p>2) Açıklamaya göre üretilmiş</p>	<p>Herhangi bir uyarı olmadan fikir üretme</p> <p>Önceki bir açıklamaya istinaden fikir üretme</p>
<p><i>Söze dökme</i></p> <p>1) Bir önermeyi söze dökme</p> <p>2) Retorik arındırma</p> <p>3) Mekanik arındırma</p> <p>4) Okuyucuların hisleri</p>	<p>Yazarın yazmaya niyet ettiği şeyleri söze dökmesi</p> <p>Bir ifadenin söz bilimsel yönlerini arındırma</p> <p>Bir ifadenin gramer yönlerini arındırma</p> <p>İfadeleri okuyuculara uyarlama</p>
<p><i>Tercüme etme</i></p>	<p>Oluşturulmuş metni yabancı dile çevirme</p>
<p><i>Tekrar okuma</i></p>	<p>Zaten oluşturulmuş cümleyi tekrar okuma</p>

Tablo 8 Sasaki'den (2000) Uyarlanan İkinci Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Yazma Stratejileri (Devamı)

<p><i>Değerlendirme</i></p> <p>1) YDS yeterlik değerlendirmesi 2) Kısmi metin değerlendirmesi 3) Genel metin değerlendirmesi</p>	<p>Bireyin kendi YDS yeterliğini değerlendirmesi Oluşturulan metnin bir kısmını değerlendirme Oluşturulan metni genel olarak değerlendirme</p>
<p><i>Diğerleri</i></p> <p>1) Dinlenme 2) Sorgulama 3) Sınıflandırması mümkün olmayan</p>	<p>Dinlenme Araştırmacıya bir soru sorma Sınıflandırması mümkün değil</p>

Sasaki (2000), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Japon öğrencilerin yazma süreçlerini araştırmış, usta ve acemi yazarlar arasında farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. İkinci dildeki yeterliğin strateji kullanımındaki bu farklılığı kısmen açıkladığını dile getirmiştir (akt. Abdul-Rahman, 2011: 42). Aşağıdaki tabloda da Abdul-Rahman tarafından önerilen yazma stratejileri bulunmaktadır.

Tablo 9 Abdul-Rahman (2011: 44) Tarafından Ana Dili İngilizce Olan ve Olmayan Öğrenciler için Geliştirilen Yazma Stratejileri

Yazma Stratejileri	Alt Stratejiler	Varsayım
<i>Yazma Öncesi</i>	Düzenleme stratejileri İçerik stratejileri Geri bildirim stratejileri	Yapı, okuyuculara rehberlik Düşünme, oluşturma, ana dili ve ikinci dildeki fikirleri analiz etme Cümleler, üslup, söyleyiş
<i>Yazma Sırası</i>	İçerik stratejileri Dil stratejileri Düzenleme stratejileri Geri bildirim stratejileri Mekanik stratejiler	Düşünme, oluşturma, ana dili ve ikinci dildeki fikirlere hâkim olma Cümleler, üslup, söyleyiş Yapı, okuyuculara rehberlik Sorgulama, başkalarından destek alma İmla, gramer, atıf, el yazısı

Tablo 9 Abdul-Rahman (2011: 44) Tarafından Ana Dili İngilizce Olan ve Olmayan Öğrenciler için Geliştirilen Yazma Stratejileri (Devamı)

<i>Gözden Geçirme</i> <i>ve</i> <i>Düzeltilme</i>	İçerik stratejileri	Düşünme, oluşturma, ana dili ve ikinci dildeki fikirlere hâkim olma
	Mekanik stratejiler	İmla, gramer, atıf, bilgisayarla yazı, el yazısı Cümleler, üslup, söyleyiş
	Dil stratejileri	Sorgulama, başkalarından destek alma
	Geri bildirim stratejileri	Yapı, okuyuculara rehberlik
	Düzenleme stratejileri	

Abdul-Rahman (2011: 44), yazma stratejilerini önceden yazma stratejileri üzerine yapılmış olan çalışmalardaki belirsizliği gidermek için oluşturduğunu ifade etmiştir.

Yukarıdaki tablolarda yazma stratejileri farklı şekillerde sunulmuştur fakat bu stratejileri daha belirgin, net ve anlaşılır hale getirmek gerekmektedir. Bu nedenle, araştırmacı tarafından yukarıdaki tablolar ve bu alanda yapılan diğer çalışmalar dikkate alınarak yazma stratejileri tablosu geliştirilmiştir. Tablo geliştirilirken “*üst-yazma stratejileri*” ve “*alt-yazma stratejileri*” adında iki temel başlık belirlenmiştir. Üst- yazma stratejileri başlığı altında “*yazma öncesi stratejiler*”, “*yazma sırası stratejiler*” ve “*yazma sonrası stratejiler*” şeklinde üç başlık oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu tablonun yazma stratejileri kullanımı bakımından diğer araştırmacılara ve alanyazına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Geliştirilen tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10 Mevcut Çalışmada Araştırmacı Tarafından Önerilen Yazma Stratejileri Sınıflandırması

Üst - Yazma Stratejileri	Alt - Yazma Stratejileri
<i>Yazma Öncesi Stratejiler</i>	Keşfetme, amaç belirleme, okuyucu kitlesine karar verme, yazı türünü belirleme, kullanılacak dili belirleme, beyin fırtınası, planlama, eleştirel düşünme, serbest yazma, listeleme, kümeleme, kavram haritası oluşturma, kavram ağı oluşturma, Venn şeması oluşturma, tablo yapma, araştırma (internet, kütüphane, sözlük, akranlar vb.), deneme-yanılma, ana hatlarını çıkarma, taslak oluşturma, ana fikri yazma, görselleştirme, soru sözcüklerini kullanma (kim, ne, nerede, nasıl, ne zaman ve niçin), avantaj-dezavantaj listesi oluşturma, geri çağırma, not alma, öz-sorgulama, sorgulama, hipotez oluşturma, görsel okuma, tekrar okuma, grup çalışması, ikili çalışma, resim yapma, puanlama anahtarını inceleme (varsa)
<i>Yazma Sırası Stratejiler</i>	Tekrar yapma, tekrar okuma, izleme, özetleme, oluşturma, çıkarımda bulunma, sonuca varma, mantıksal akışı kurma, tutarlılığı ve bağdaşıklığı dikkate alma, ekleme-çıkarma, deneyimlerden faydalanma, örneklendirme, detaylandırma, akıcılığı sağlama, ana fikir ve destekleyici fikirleri belirleme, verilmek istenen mesajı kontrol etme, eleştirel düşünme, bulgulara yer verme, mekanik unsurları kullanma (noktalama, yazım kuralları, vb.), okuyucuya uygun yazma (üslup), türe uygun yazma, içeriği güzelleştirme, kaynak kullanma (kitap, sözlük, internet, vb.), destek isteme/işbirliği (akran, öğretmen, vb.), analiz-sentez, model alma, diller arası transfer, tanımlama ve betimlemelere başvurma, öyküleme, yorumlama, muhakeme, retorik bakımdan uygun yapılar oluşturma, atıf yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, kıyaslama yapma, tercüme etme, ikna ediciliği sağlama, yaratıcı düşünme
<i>Yazma Sonrası Stratejiler</i>	Gözden geçirme, değerlendirme (kendisinin veya başkasının yaptığı), geri bildirim alma, tekrar okuma, tartışma, grup çalışması, ikili çalışma, düzeltme, geri bildirim, eleştirme, anlamsal bütünlüğü kontrol etme, mekanik unsurları kontrol etme, sayfa düzenini sağlama, anlatım bozukluklarını giderme, bağdaşıklık ve tutarlılık kontrolü yapma, kelimelerde ve cümle yapılarında değişiklikler yapma, kontrol listesi veya puanlama anahtarı kullanma, eksik yönleri not alma, gereksiz kelimeleri çıkarma, yeni kelime/ifade ekleme, dil kontrolü yapma (özellikle ikinci dil için), kültürel uyumu kontrol (ikinci dil için), başkasına okutma, üslup ve söyleyişi kontrol etme, anlamsal belirsizlikleri giderme, söz dizimsel hataları düzeltme

Tablo 10’da belirtilen stratejiler daha da genişletilebilir. Burada önemli olan, yazmanın bir süreç olarak değerlendirilmesi gerektiği ve bu sürecin farklı aşamalarında farklı stratejilerin kullanılabilmesi gerçeğidir. Her bireyin yazma hızı

ve gelişimi farklı olduğu için strateji kullanımında çeşitlilik sağlanmasının faydalı olması beklenmektedir.

1.2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programında ve Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde Yazma Becerisi

Günümüz dünyasında küreselleşme, her alanda olduğu gibi dil eğitimi alanında da net bir biçimde hissedilmektedir. İnsanlar, küreselleşmenin etkisi ile iş edinme, göç, evlilik, merak, araştırma vb. sebeplerle yabancı bir dil öğrenme eğilimindedirler. Farklı kültürlerden insanların ortak bir dil aracılığıyla anlaşabilmesi kuşkusuz çok kıymetli bir şeydir.

Asırlardır Türkçe, yabancı dil olarak öğretilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bilinen ilk yazılı eser Kaşgarlı Mahmud tarafından kaleme alınan Divanü Lügati't-Türk'tür. Bu eser, Araplara Türkçeyi öğretmek maksadıyla Arapça olarak kaleme alınmıştır fakat Kaşgarlı Mahmud'un verdiği örnekler Türkçedir. Bu eserde, Türkçenin Arapçadan üstün yönleri ortaya koyulmaya çalışılmış ve Arapçanın üstün olmadığı da gösterilmeye çalışılmıştır. Biçer (2012: 115), sözlük niteliği de taşıyan bu eserin yalnızca Türkçe öğretimine yönelik bir eser olmayıp aynı zamanda Türk kültürü, edebiyatı, coğrafyası, tarihi ve medeniyeti hakkında engin bilgiler içerdiğini dile getirmiştir. Ayrıca, eserde farklı Türk boylarının kullandığı atasözü, deyim ve edebî ürünlere de yer verildiği belirtilmiştir. Bu eserden günümüze kadar Türkçeyi öğretmek adına çeşitli eserler kaleme alınmıştır.

Günümüzde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek adına yurt dışında Yunus Emre Enstitüleri, ülkemizde ise farklı birimler bulunmaktadır. Ankara Üniversitesi bünyesinde 1984 yılında açılan Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER), Türkçenin planlı ve sistemli bir şekilde yabancı dil olarak öğretilmesini sağlayan önemli bir birimdir. Bu merkezi, 1994 yılında kurulan Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) takip etmiştir. O zamandan günümüze pek çok TÖMER kurulmuştur (Şen, 2016: 546). Yüce (2005: 86), TÖMER'lerin görev alanlarını şu şekilde özetlemiştir:

** Türkiye’de yükseköğrenim yapmak için Türk Cumhuriyetleri ile Akraba Topluluklardan gelen öğrencilerle Türkiye Türkçesi öğrenmek isteyen yabancılara Türkçe öğretmek,*

** Türkiye Türkçesinden başka diğer Türk lehçelerinin öğretimini gerçekleştirmek ve bu lehçelerle ilgili araştırma ve incelemeler yapmak,*

**Yurt dışında ve içinde Türkçe öğretmek, Türk kültürünü tanıtmak amacıyla faaliyet göstermek,*

**Devletimizin yaptığı ikili anlaşmalar çerçevesinde ilgili bakanlıklarla iş birliği yaparak eğitim, öğretim, araştırma, uygulama ve yayın faaliyetinde bulunmak,*

**İçte ve dışta Türkçeyi öğretmek için görevlendirilen öğretim elemanlarına yönelik yetiştirme programları hazırlamak ve hayata geçirmek,*

**İlgi sahasında faaliyet gösteren diğer kurumlarla da iş birliği yaparak ana dili öğretiminin metotlarını geliştirme yolunda çalışmalar yapmak,*

**Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik kısa süreli kurslar düzenlemek*

TÖMER’ler farklı ülkelerden çeşitli amaçlarla ülkemize gelen yabancı vatandaşlara yıllardır hizmet etmektedir. Son yıllarda ise Suriye’de yaşanan iç savaş nedeniyle Suriye’den Türkiye’ye çok fazla göç olmuş, TÖMER’ler buna paralel olarak çoğunlukla Suriyelilere Türkçe öğretme görevini yürütmeye başlamıştır. Türkiye’ye gelen Suriyeliler öncelikle hayatlarını sürdürebilmek için Türkçe öğrenmeye başlamışlardır. Bunun dışında, eğitim görmek, iletişim kurmak, alışveriş yapmak, bilgi edinmek vb. sebeplerle Türkçe öğrenme ihtiyacı duymuşlardır. Ülkemizde bu ihtiyacın karşılanması amacıyla başta bazı üniversitelerde bulunan TÖMER’ler olmak üzere farklı kurum ve kuruluşlar aracılığıyla Türkçe dil eğitimi verilmektedir. Bu bağlamda verilen eğitim, dört temel dil becerisi odaklı olarak yürütülmektedir. Bu beceri odaklı dil eğitiminin daha programlı bir şekilde yürütülebilmesi için yabancılara Türkçe öğretim programları oluşturulmuştur. Şen (2016: 548-549) bunlardan birinin 1986 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı olduğunu, bu programda öğrenme alanları ya da dil becerilerine yer verilmediğini ifade etmiştir. Diğer bir programın ise 2000 yılında yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı olduğunu, bu programın ise anlama ve anlatma temel dil becerileri üzerine yapılandırıldığını dile getirmiştir.

Anlama becerilerinin, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerilerini; anlatma becerilerinin ise konuşma ve yazma becerilerini kapsadığını, bu programda her beceri için amaçlar ve davranışlar tespit edildiğini belirtmiştir. Diğer bir program ise Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından geliştirilen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (2015)'dir. Bu programın hazırlanma gerekçesi, uluslararası nitelikte ve güncel program geliştirme anlayışına uygun bir programın uygulanmaması, dayandığı felsefe ise yapılandırmacılık olarak gösterilmiştir. Bu programdaki kazanımlar, dinleme anlama, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım, okuma anlama ve yazılı anlatım becerileri altında sunulmuştur. Bu kazanımların düzeylere göre dağılım sayıları şu şekilde verilmiştir:

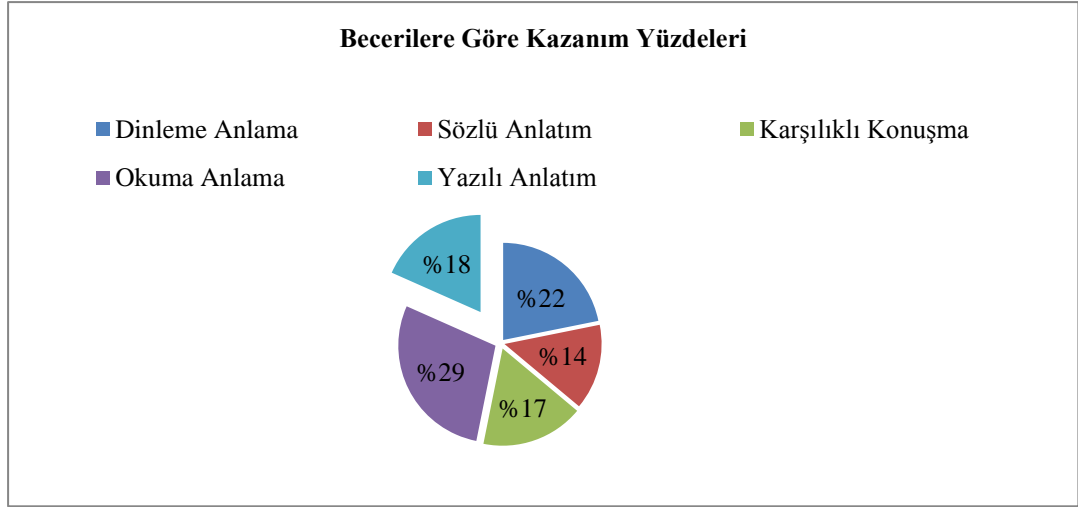
*Tablo 11 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı Kazanım Dağılım Çizelgesi**

<i>Dil Becerileri</i>	<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>	<i>C1</i>	<i>C2</i>	<i>Becerilere Göre Toplam Kazanım Sayısı</i>
Dinleme Anlama	13	13	8	17	12	6	69
Sözlü Anlatım	5	5	12	9	9	5	45
Karşılıklı Konuşma	16	14	12	4	7	1	54
Okuma Anlama	19	23	12	12	15	9	90
Yazılı Anlatım	10	9	8	13	9	9	58
Düzelere Göre Toplam Kazanım Sayısı	63	64	52	55	52	30	316

*Gökmen vd. (2015: 16) tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'ndan alınmıştır.

Tablo 11'de görüldüğü üzere becerilere göre toplam kazanım sayısı 316 iken yazılı anlatım için belirlenen kazanım sayısı 58'dir. Toplam kazanım oranları dikkate alındığında en fazla kazanım, okuma anlama becerisine (90) ve dinleme anlama becerisine (69) aittir. Bu durumda, tabloda ifade edilen beş beceri arasında yazılı anlatıma ayrılan kazanım miktarı üçüncü sıradadır. Aşağıda kazanım dağılım oranları araştırmacı tarafından grafiksel olarak sunulmuştur:

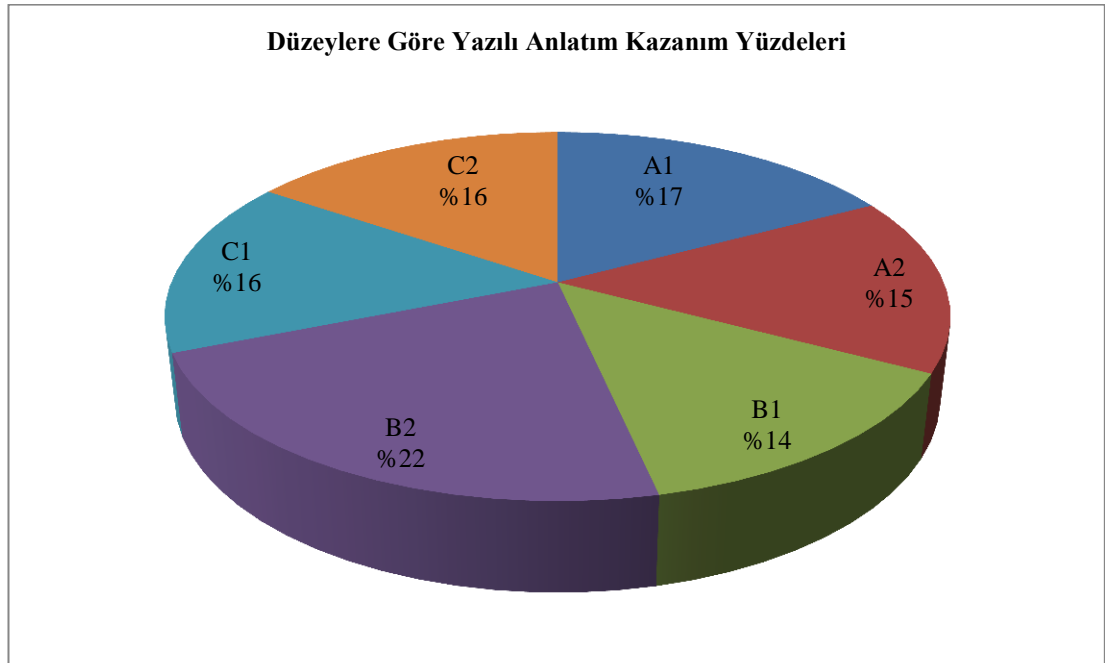
Şekil 4 Programda Becerilere Ayrılan Kazanım Yüzdeleri*



*Gökmen vd. (2015: 16) tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı dikkate alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 4'ten de anlaşılacağı gibi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nda (2015), yazılı anlatım kazanım oranı toplam kazanım miktarının %18'ini oluşturmuştur. Aşağıdaki şekilde, programda dil seviyelerine göre yazılı anlatım için belirlenen kazanım yüzdeleri sunulmuştur.

Şekil 5 Programda Düzeylere Göre Yazılı Anlatım Kazanım Yüzdeleri*



*Gökmen vd. (2015: 16) tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı dikkate alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 5'te görüldüğü gibi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nda (2015) yazılı anlatım becerisine ilişkin en fazla kazanım B2 düzeyinde (%22) olmuştur. C1 ve C2 düzeylerinde ise bu beceriye ilişkin kazanım yüzdesi aynıdır (%16). Yazılı anlatım kazanımlarına en az B1 (%14) ve A2 (%15) düzeylerinde yer verilmiştir. Aşağıdaki tabloda düzeylere göre yazılı anlatım kazanımları verilmiştir.

Tablo 12 Programdaki Düzeylere Göre Yazılı Anlatım Kazanımları*

Yazılı Anlatım (YA)	Kazanımlar
YA.A1.01	<i>Kişisel bilgileri içeren formları doldurur.</i>
YA.A1.02	<i>Kendisini, ailesini ve aile bireylerini betimler.</i>
YA.A1.03	<i>Yaşadığı yer ve yaptığı işe ilişkin konuları özetler.</i>
YA.A1.04	<i>Bulunduğu yeri ve buluşma yerini belirten notlar yazar.</i>
YA.A1.05	<i>Doğum günü, yılbaşı, bayram vb. kutlama iletileri yazar.</i>
YA.A1.06	<i>Yalın notlar ve iletiler yazar.</i>
YA.A1.07	<i>Sosyal medya iletileri yazar.</i>
YA.A1.08	<i>Duygu, düşünce ve izlenimlerini bağlama uygun sözcükleri kullanarak yazar.</i>
YA.A1.09	<i>Metnin bağlamına uygun sözcükler kullanır.</i>
YA.A1.10	<i>Farklı türdeki ipuçlarından yararlanarak kısa paragraflar oluşturur.</i>
YA.A2.01	<i>Kişisel bilgi, ilgi alanları, işi, eğitim durumu ve özel becerilerine ilişkin formlar doldurur.</i>
YA.A2.02	<i>Günlük yaşam kesitlerini yalın tümcelerle aktarır.</i>
YA.A2.03	<i>Selamlama, hitap, istek veya teşekkür ifadelerini kullanarak iletiler yazar.</i>
YA.A2.04	<i>İletilerinde ailesini, okulunu, işini, ilgi alanlarını yalın tümcelerle kısaca anlatır.</i>
YA.A2.05	<i>Bir olayın veya etkinliğin nerede, ne zaman ve nasıl olduğunu yalın tümcelerle aktarır.</i>
YA.A2.06	<i>Olayların kronolojik sırasını gösteren “önce”, “sonra”, “daha sonra” gibi sözcükleri kullanır.</i>
YA.A2.07	<i>Geçmiş yaşantı ve anılarını anlatır.</i>

Tablo 12 Programdaki Düzeylere Göre Yazılı Anlatım Kazanımları*(Devamı)

YA.A2.08	<i>Herhangi bir konu/olay/nesne/yer/kişi hakkında beğenisini açıklar.</i>
YA.A2.09	<i>Farklı türdeki ipuçlarından yararlanarak paragraf veya diyalog oluşturur.</i>
YA.B1.01	<i>Olaylar ve deneyimlerine ilişkin metinler yazar.</i>
YA.B1.02	<i>Farklı konularda, kişisel görüş ve bakış açısını da belirten yalın metinler yazar.</i>
YA.B1.03	<i>İletilerinde üzüntü, mutluluk, ilgi ve sempati gibi duygularını aktarır.</i>
YA.B1.04	<i>Bir kitabın veya filmin konusu hakkında yazılı bilgi verir.</i>
YA.B1.05	<i>Kültür sanat etkinlikleriyle ilgili yorum yapar.</i>
YA.B1.06	<i>Ürün ve hizmetlerle ilgili yazışmalar yapar.</i>
YA.B1.07	<i>Özgeçmişini ana çizgileriyle yazar.</i>
YA.B1.08	<i>Bir duyuru veya ilana yazılı olarak başvurur.</i>
YA.B2.01	<i>Deneyim ve beklentilerine ilişkin ayrıntılı metinler oluşturur.</i>
YA.B2.02	<i>Gazete ve dergilerdeki yazıların özetini çıkarır.</i>
YA.B2.03	<i>Çeşitli kaynaklardan ve kitle iletişim araçlarından edindiği bilgileri özetler.</i>
YA.B2.04	<i>Çeşitli konularda rapor, sunu, kompozisyon gibi ayrıntılı metinler yazar.</i>
YA.B2.05	<i>Bir bakış açısı veya konu hakkında olumlu veya olumsuz görüşlerini gerekçelendirerek yazar.</i>
YA.B2.06	<i>Önemli noktaları vurgulayarak ve destekleyici ayrıntılara yer vererek bir fikri kompozisyon veya rapor biçiminde yazar.</i>
YA.B2.07	<i>Film veya kitaplar hakkında kısa eleştiriler yazar.</i>
YA.B2.08	<i>Kurmaca metinler (kısa öykü, diyalog vb.) yazar.</i>
YA.B2.09	<i>Mektup veya elektronik posta aracılığıyla günlük olayları duygu, düşünce ve yorumlarını da katarak ayrıntılarıyla yazar.</i>
YA.B2.10	<i>Bir soruna ilişkin çözüm önerilerini farklı bakış açılarını da dikkate alarak yazar.</i>
YA.B2.11	<i>Farklı nitelikteki kaynaklardan edindiği bilgileri yorumlayarak yazar.</i>
YA.B2.12	<i>Neden-sonuç ilişkisi içinde bir dizi sav içeren metinler yazar.</i>

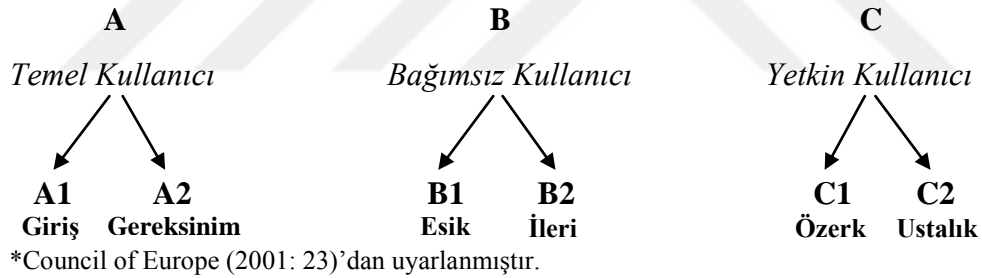
Tablo 12 Programdaki Düzeylere Göre Yazılı Anlatım Kazanımları*(Devamı)

YA.B2.13	<i>Varsayıma dayalı durum ya da olaylar hakkında düşüncelerini yazar.</i>
YA.C1.01	<i>Mesleki, teknik ve ilgi alanına giren konulara ilişkin düşüncelerini net bir biçimde aktarır.</i>
YA.C1.02	<i>Bir olay/konu hakkında iyi yapılandırılmış bir kompozisyon veya rapor metni oluşturur.</i>
YA.C1.03	<i>Farklı kaynaklarda yer alan günlük yaşama ait bilgileri derleyerek özetler.</i>
YA.C1.04	<i>İletilerinde deneyim, duygu ve olayların ayrıntılı betimlemelerini yapar.</i>
YA.C1.05	<i>Hitap edilen kişiye, metin türüne ve konuya bağlı olarak söz varlığı, biçem ve dil kuralları açısından nitelikli metinler yazar.</i>
YA.C1.06	<i>Bir konuda, savunduğu düşünceyi önemli noktalarına ve ayrıntılarına dikkat ederek yazar.</i>
YA.C1.07	<i>Bir konu veya olay üzerine yapılmış yorumlara ilişkin bakış açılarını örneklerle gerekçelendirerek yazar.</i>
YA.C1.08	<i>Soyut kavramlara ilişkin ayrıntılı betimlemeler yazar.</i>
YA.C1.09	<i>Bir kuruma başvuruda bulunmak için özgeçmişini ayrıntılı biçimde yazar.</i>
YA.C2.01	<i>Bir konuşma, seminer veya ders içeriğini yazılı metne dönüştürür.</i>
YA.C2.02	<i>Bilgi, duygu, düşünce ve deneyimlerini uygun bir yazın türüyle açık ve akıcı bir biçimde yazar.</i>
YA.C2.03	<i>Film, müzik, tiyatro, yazınsal eserler, radyo ve televizyon programları gibi kültürel etkinliklerle ilgili eleştiri yazıları yazar.</i>
YA.C2.04	<i>Araştırma yaptığı konularda eldeki bilgi ve belgeleri değerlendirerek yapılandırılmış rapor makaleler yazar.</i>
YA.C2.05	<i>Bir makale veya proje üzerine görüşlerini, gerekçelendirerek yapılandırılmış bir eleştiri yazar.</i>
YA.C2.06	<i>Resmi yazışma formatına uygun yazılar yazar.</i>
YA.C2.07	<i>Farklı kaynaklardan edindiği bilgileri içeren özet metinler oluşturur.</i>
YA.C2.08	<i>Uzmanlık alanıyla ilgili bilimsel bir makale yazar.</i>
YA.C2.09	<i>Bir metin oluştururken değişmeceli dil öğelerini (atasözü, deyim, söz sanatları vb.) kullanır.</i>

*Gökmen vd. (2015: 16) tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'ndan alınmıştır.

Mevcut araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenciler C1 düzeyinde oldukları için bu düzeye ilişkin kazanımlar dikkate alınmış ve yazma konuları bu doğrultuda belirlenmiştir. Bu noktada, Avrupa Konseyi tarafından 2001 yılında geliştirilen ve yabancı dil eğitiminde önemli bir kaynak olan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne değinmekte fayda bulunmaktadır. Bu metin, Avrupa'daki dil öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınavların, ders kitaplarının vb. geliştirilmesi konusunda ortak bir temel oluşturmak amacıyla geliştirilmiştir. Bu metin, yabancı dil öğrenenlerin, dili iletişim kurarken kullanabilmeleri için neleri bilmek, etkili bir şekilde hareket etmek için hangi bilgi ve becerilerini geliştirmek zorunda olduklarını detaylı bir biçimde tanımlamaktadır. Bu tanımlama aynı zamanda dillerin içerisinde bulunduğu kültürel bağlamı da kapsamaktadır. Bununla birlikte bu metin, yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştirecekleri ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve hayat boyu öğrenme temelinde ölçülebilmesine olanak sağlayan yeterlilik düzeylerini de açıklamaktadır (Council of Europe, 2001: 1). Bu metinde tanımlanan dil yeterlilik düzeyleri şu şekildedir:

*Şekil 6 Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Dil Düzeyleri**



Şekil 6'da görüldüğü üzere Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde toplam altı düzey bulunmaktadır. A1 düzeyi en alt düzey iken C2 düzeyi en üst düzey olarak tanımlanmıştır. Bu metinde belirtilen düzeyler yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de kabul edilmektedir. Aşağıdaki tabloda bu düzeylere ilişkin ortak referans düzeyleri sunulmuştur:

Tablo 13 Ortak Referans Düzeyleri: Genel Boyut*

Yetkin Kullanıcı	C2	Okuduğu ve duyduğu neredeyse her şeyi anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardaki bilgileri olgu ve kanıtları tutarlı bir şekilde yeniden yapılandırarak özetleyebilir. Daha karmaşık konularda bile ince anlam farklılıklarını ayırt ederek kendiliğinden, çok akıcı ve kesin biçimde kendini ifade edebilir.
	C1	Çok sayıda zor ve uzun metinleri anlayabilir ve örtük anlamları tanıyabilir. İfadeleri aşıkâr bir şekilde aramaksızın akıcı ve doğal bir şekilde kendini ifade edebilir. Dili; sosyal, akademik ve mesleki amaçlarla esnek ve etkin bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda örüntü, bağlaç ve bağdaşıklık araçlarının kontrollü kullanımını sergileyerek açık, iyi yapılandırılmış ve detaylı metinler üretebilir.
Bağımsız Kullanıcı	B2	Uzmanlık alanındaki teknik tartışmalar dâhil hem somut hem soyut konulardaki karmaşık metinlerin ana fikirlerini anlayabilir. Anadili kullanılan dil olanlarla belli bir düzeyde akıcılık ve doğallıkla, her iki taraf için de sıkıntı olmadan etkileşim kurabilir. Birçok konuda açık ve detaylı metinler üretebilir, çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini veren bir gündem konusu üzerine görüş belirtebilir.
	B1	İş, okul, eğlence vb. durumlarda devamlı karşılaşılan bilindik konularda açık ve standart bir girdinin ana noktalarını anlayabilir. Dilin konuşulduğu bir bölgede seyahat ederken ortaya çıkması muhtemel çoğu durumla başa çıkabilir. Bilindik veya ilgi alanına giren konular üzerine basit ve ilişkili bir metin oluşturabilir. Deneyimleri ve olayları, hayalleri, umutları ve hırsları açıklayabilir ve fikirleri ve planları konusunda kısa bir gerekçelendirme ve açıklama yapabilir.
Temel Kullanıcı	A2	Çoğu öncelikli alanla ilişkili (temel kişisel bilgiler ve aile bilgisi, alışveriş, yakın çevre, iş) cümleleri ve sık kullanılan ifadeleri anlayabilir. Bilindik ve rutin konularda basit ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışlagelen durumlarda iletişim kurabilir. Geçmişi, yakın çevresi ve öncelikli gereksinim alanlarındaki meselelere ilişkin basit kavramlarla açıklama yapabilir.
	A1	Somut gereksinimleri karşılamayı amaçlayan bilindik günlük ifadeleri ve çok temel deyimleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini ve başkalarını tanıtabilir ve birine yaşadığı yer, tanıdığı insanlar ve sahip olduğu şeyler gibi konularda kişisel sorular sorabilir ve bu konulardaki sorulara cevap verebilir. Karşısındaki kişinin yavaş ve net konuşması ve yardıma hazır olması koşuluyla basit bir şekilde etkileşime girebilir.

*Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: 24 (<http://rm.coe.int/1680459f97>)

Yukarıdaki tabloda, her dil düzeyindeki bireylerin neleri yapabiliyor olması gerektiği genel olarak açıklanmıştır. Bu tabloda sunulan referans düzeyleri sayesinde hem öğretmenler hem de öğrenenler, nelerin öğrenilmesi gerektiği konusunda daha yetkin olmaktadır. Öte yandan, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde dil becerileri olarak şunlar sunulmuştur:

- 1- Anlama
 - a) Dinleme
 - b) Okuma
- 2- Konuşma
 - a) Karşılıklı konuşma
 - b) Sözlü anlatım
- 3- Yazma (Yazılı anlatım)

Mevcut çalışma yazma becerisi odaklı olduğu için bu kısımda sadece yazma becerisine ilişkin detaylı bilgilere yer verilecektir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde düzeylere göre öz değerlendirme çizelgesinde yazma becerisine ilişkin şu ifadeler yer verilmiştir:

Tablo 14 Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ndeki Yazma Becerisi*

	A1 - A2	B1	B2	C1	C2
Yazma	Tatil kutlamaları gibi kısa ve basit bir kartpostal yazabilirim. Formlardaki isim, uyruk ve adres gibi kişisel bilgileri doldurabilirim. Acil ihtiyaç alanlarına ilişkin kısa ve basit not ve mesajlar yazabilirim. Bir şey için teşekkür etmek gibi çok basit kişisel bir mektup yazabilirim.	Aşına olduğum veya ilgimi çeken konular üzerine basit bağlantılı metinler yazabilir. Deneyim ve izlenimlerimi açıklayan kişisel mektuplar yazabilirim.	İlgilerimle alakalı birçok konuda açık ve detaylı metin yazabilirim. Belirli bir konuda destekleyici veya karşıt olarak bilgi aktaran veya sebep sunan bir deneme veya rapor yazabilirim. Olayların ve tecrübelerin kişisel önemini vurgulayan mektuplar yazabilirim.	Belirli bir uzunlukta görüş ifade eden açık ve iyi yapılandırılmış bir metinde kendimi açıkça ifade edebilirim. Önemli gördüğüm meseleleri vurgulayan bir mektup, deneme veya raporda karmaşık konuları yazabilirim. Zihnimde okuyucuya uygun üslubu seçebilirim.	Uygun bir üslupla açık ve düzgün bir metin yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları anlamasına ve hatırlamasına yardımcı olan etkili mantıksal bir yapıya bir durum sunan karmaşık mektup, rapor veya makale yazabilirim. Mesleki veya edebi eserler konusunda özet ve inceleme yazısı yazabilirim.

*Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (<http://rm.coe.int/1680459f97>)

Diğer taraftan, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde yer alan yazılı anlatım becerisine ilişkin C1 düzeyi kazanımları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 15 Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ndeki C1 Düzeyi Yazılı Anlatım Becerisi*

C1	
Genel Yazılı Anlatım	İlgili önemli konuları vurgulayarak, görüşlerini belli oranda yardımcı fikirler, sebepler ve örneklerle destekleyerek, uygun bir sonuçla bitirerek karmaşık konularda iyi yapılandırılmış metinler yazabilir.
Yaratıcı Yazma	Zihindeki okuyucuya uygun, kendinden emin kişisel ve doğal bir üslupla net, detaylı, iyi yapılandırılmış ve gelişmiş betimlemeler ve yaratıcı metinler yazabilir.
Deneme ve Rapor Yazma	İlgili önemli konuları vurgulayarak karmaşık konularda net ve iyi yapılandırılmış yorumlamalar yazabilir. Görüşlerini belli oranda yardımcı fikirler, sebepler ve örneklerle destekleyebilir.

*Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (<http://rm.coe.int/1680459f97>)

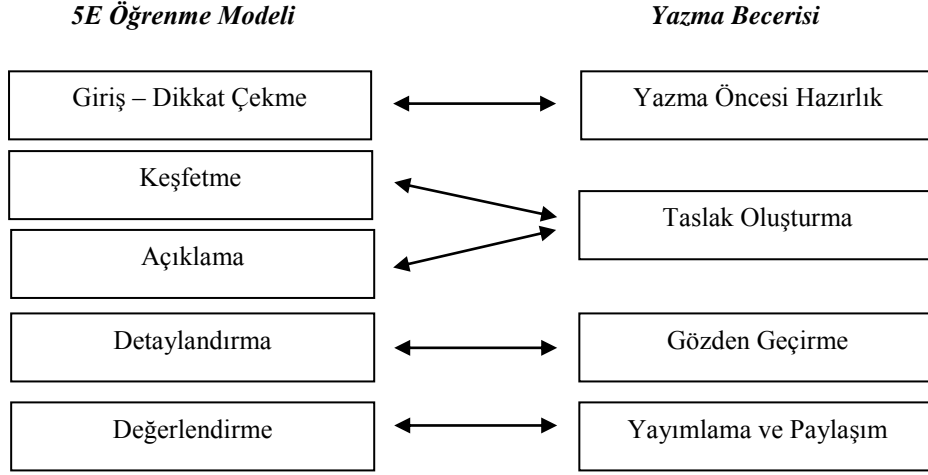
Tablo 15’te, C1 düzeyi yazılı anlatım becerisinin “*genel yazılı anlatım*”, “*yaratıcı yazma*” ve “*deneme ve rapor yazma*” şeklinde üç bölümde değerlendirildiği görülmektedir. Mevcut araştırmanın çalışma grubu C1 düzeyindeki öğrencilerden oluştuğu için Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı ile birlikte Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde yer alan C1 düzeyi kazanımları dikkate alınmış, yazma konuları bu doğrultuda belirlenmiş ve öğrencilerin ulaşmaları beklenen düzey bu doğrultuda şekillenmiştir.

1.3. 5E Öğrenme Modeli ve Yazma Becerisi Arasındaki İlişki

5E öğrenme modeli çoğunlukla fen eğitiminde kullanılan bir yöntemdir. Alanyazında rastlanan çalışmaların büyük bir kısmının bu doğrultuda olduğu anlaşılmıştır. 5E öğrenme modelinin süreç odaklı bir model olması, yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışılmamış olması, araştırmacının ilgisini çekmiş ve bu bağlamda çalışılmıştır.

Yazma becerisi birçok üst düzey düşünme becerisini gerektiren karmaşık bir süreçtir. Yazma becerisi; *yazma öncesi hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme, yayımlama ve paylaşım* aşamalarını içerisinde barındıran bir süreç iken 5E öğrenme modeli; *giriş-dikkat çekme, keşfetme, açıklama, detaylandırma ve değerlendirme* aşamalarından oluşan bir süreçtir. Yazma becerisi ile 5E öğrenme modelinin bir süreçten oluşması ve aşamalı olması, aralarında ilişki olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, hem 5E öğrenme modeli hem de yazma becerisi öğrencileri muhakeme etmeye, çözümlmeye, uygulamaya, sentezlemeye, keşfetmeye, yeni fikirler ortaya çıkarmaya, açıklamaya, betimlemeye, yaratıcı düşünmeye, eleştirel düşünmeye, problem çözmeye ve yorumlamaya yönlendirmektedir. Her ikisi de üst düzey düşünme becerilerini etkin kılmaktadır. Bu durum da aralarında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Aşamaları bakımından aralarındaki ilişki şu şekilde gösterilebilir:

Şekil 7 5E Öğrenme Modeli ile Yazma Becerisinin Aşamaları Arasındaki İlişki



Şekil 7’de görüldüğü gibi, 5E öğrenme modelinin aşamaları ile yazma sürecinin aşamaları arasında bir ilişki bulunmaktadır. *Giriş - Dikkat Çekme* aşaması, *Yazma Öncesi Hazırlık* aşaması ile; *Keşfetme* ve *Açıklama* aşamaları, *Taslak Oluşturma* aşaması ile; *Detaylandırma* aşaması, *Gözden Geçirme* aşaması ile; *Değerlendirme* aşaması, *Yayımlama ve Paylaşım* aşaması ile ilişkili bulunmaktadır.

5E öğrenme modelinin “*Giriş*” aşamasında öğrencilerin konuya dikkatlerini çekme ve ön bilgilerini harekete geçirme amaçlanmaktadır. Aynı şekilde, yazma sürecinin “*Yazma Öncesi Hazırlık*” aşamasında da öğrencilerin dikkatlerini ve ilgilerini konuya çekme ve ön bilgilerini harekete geçirme amaçlanmaktadır. Amaçları yönüyle bu iki aşama arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır.

5E öğrenme modelinin “*Keşfetme*” ve “*Açıklama*” aşamalarında anahtar kavramları deneyimlemek, yeni beceriler keşfetmek, tecrübeleri irdelemek ve sorgulamak; kavram veya süreçleri açık ve anlaşılır bir hale getirmek amaçlanmaktadır. Benzer şekilde, yazma sürecinin “*Taslak Oluşturma*” aşamasında ön bilgiler yardımıyla yazıların şekillendirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca, konuya ilişkin bilinen, bilinmeyen, merak edilen bilgilerin ve hazırlanan taslak planın temel alınarak yazıların oluşturulması beklenmektedir. Bu bağlamda bu aşamalar arasında da bir ilişki bulunmaktadır.

5E öğrenme modelinin “*Detaylandırma*” aşamasında daha derin düşünme yardımıyla fikirlerin detaylandırılması, kavram, beceri ve süreçlerin genelleştirilmesi amaçlanmaktadır. Yazma sürecinin “*Gözden Geçirme*” aşamasında da yazıda geçen

fikirlerin konuyla ve birbirleriyle ilişkili olup olmadığının yazar tarafından kontrol edilmesi, detaylı bir şekilde irdelenmesi amaçlanmaktadır. Bu durum bu aşamalar arasındaki ilişkiyi açıkça ortaya koymaktadır.

5E öğrenme modelinin “*Değerlendirme*” aşamasında ise bir ürün ortaya konulması, ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesi, öğrenilenler konusunda geri bildirim alınması, eksik ve tam yönlerin görülmesi amaçlanmaktadır. Benzer şekilde, yazma sürecinin “*Yayımlama ve Paylaşım*” aşamasında bir ürün ortaya konulması, bu ürünün başkalarıyla paylaşılması, onlardan geri bildirimler ve değerlendirmeler alınması, artı ve eksilerin görülmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde, bu aşamalar arasında da gayet güçlü bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, yapılandırmacı yaklaşımın bir ürünü olan 5E öğrenme modelinin tüm aşamaları ile yazma sürecinin tüm aşamaları arasında doğrusal bir ilişki olduğu anlaşılmış, bu nedenle çalışma, bu doğrultuda şekillenmiştir.

1.4. Tutum

Çalışmamızın bir diğer değişkeni tutum olmuştur. Bu sebeple, bu bölümde tutum üzerinde durulmasına karar verilmiştir. Tutum, bireylerin bir şeye yönelik eğilimlerini yansıttığı için, onların ilgili şeyi yapmak isteyip istemediklerini göstermektedir. Okul ortamında, öğrencilerin bir konuya yönelik tutumlarına bakılarak, o konuyu öğrenme istekleri belirlenebilir ve bu sayede yetersiz veya olumsuz olan tutumların değiştirilmesi adına çalışmalar yapılabilir. Bu nedenle tutum, öğrenme sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır.

Tutum kavramı ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Mesela tutum, TDK tarafından Güncel Türkçe Sözlük’te; “*tutulan yol, tavır*” olarak tanımlanmaktadır (sozluk.gov.tr, 2018). Thurstone (1928: 531) ise tutumu, belirlenmiş herhangi bir konuda bir insanın eğilimleri, duyguları, önyargıları, önceden şekillenmiş düşünceleri, fikirleri, korkuları, tehditleri ve inançlarının genel toplamı şeklinde ifade etmiştir. Hillson ve Murray-Webster (2004: 3) tutumu, bir uçağın izlediği rotaya benzeterek onu, durumlar için seçilmiş tepkiler şeklinde tanımlamıştır. Balcı (2009: 268) tutumu, genellikle nesnelere ve düşüncelere değer biçme şeklinde tanımlayarak şu ifadeleri kullanmıştır:

“Tutumların zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır. Bu üç öge arasında bir iç tutarlılığın olduğu varsayılmaktadır. Bu ögeler arasındaki ilişkiye göre bireyin herhangi bir konu hakkında bildikleri (zihinsel öge), ona karşı olumlu bakması (duygusal öge) ve o nesneye karşı olumlu bir tavır takınarak davranışta bulunması (davranışsal öge) üç öge arasında iç tutarlılığın işareti sayılabilir. Aynı süreç olumsuz tutumlar için de geçerlidir.”

Brown, Manogue ve Rohlin (2002: 704), tutumların değiştirilmesinin mümkün olduğunu ve bu değişimin aşağıda belirtilen unsurlar yoluyla gerçekleşebileceğini ifade etmiştir:

- Kişisel deneyimler
- Kişisel deneyimlerin yansıması
- Grup etkileşimi
- Grup üyeliği
- Mesleki kimlik
- Olasılık koşullanması
- Medya etkisi (ikna)
- Dini etkiler

Bireylerin tutumlarının değiştirilebileceğini bilmek çok önemlidir. Bu sayede bireylerin sahip oldukları olumsuz tutumların düzeltilmesi yolunda çalışmalar yapılabilir. Tabii ki bunu yapabilmek için öncelikle bireylerin tutumlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek gerekmektedir. Geçmişte tutumların ölçülebilir olup olmadığı konusunda anlaşmazlıklar olsa da Thurstone, 1928 yılında gerçekleştirdiği çalışmada, tutumun ölçülebileceğini ortaya koyarak sosyal psikolojideki en önemli yapılardan birinin kapılarını açmıştır. Tutumların ölçülmesinin eğitim sürecinin başında ve sonunda önemli olduğu ifade edilmiştir (Balcı, 2009: 269). Süğümlü (2016: 57), öğrencilerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirmeleri halinde olumlu tutum geliştirebileceklerini ve olumlu tutum geliştirenlerin kendi öğrenme hedeflerini gerçekleştirme amacıyla çalışacaklarını dile getirmiştir.

Tutumları ölçebilmenin farklı yolları bulunmaktadır. Tezbaşaran (2008: 1), davranış bilimlerinde ölçme ve araştırmalarda tartışılan, bu sebeple yeterince ölçülmesi gerekli olan psikolojik değişkenlerden birinin tutum olduğunu ve tutumu ölçülebilmek için, onu tanımlayabilmek gerektiğini dile getirmiştir. Bazen doğrudan bireylerin gözlemlenmesi, belirli kıstaslara göre bu gözlemin değerlendirilmesi;

bazen yazılı - sözlü testler, denemeler veya kısa cevap soruları gibi geleneksel yöntemlerin kullanılması; bazen ise Likert tipi ölçekler, anket veya envanterler gibi öz-bildirim ölçeklerinin uygulanması yoluyla bireylerin tutumlarının ölçülebileceği ifade edilmiştir (Brown, Manogue ve Rohlin, 2002: 706). Bireylerin tutumlarını ölçebilmek için var olan bir ölçek kullanılabilir veya yeni bir ölçek geliştirilebilir. Ölçme aracı kullanırken, ölçeğin ölçülmesi hedeflenen tutumu ölçüp ölçmediğine, geçerlilik ve güvenilirliği sağlayıp sağlamadığına ve hedef kitlenin seviyesine uygunluğuna bakılması gerektiği ifade edilmiştir (Henerson, vd., 1987'den akt. Balcı, 2009: 269). Bu doğrultuda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe yazmalarına yönelik tutumlarını ölçen bir ölçek bulunmadığı için araştırmacı tarafından bir ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir.

1.5. 5E öğrenme Modeli ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Alanyazında, 5E öğrenme modelinin etkinliğini araştıran birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların büyük bir kısmı sayısal alanlara yönelik olmakla birlikte sözel alanlarda da yapılmış birçok araştırma mevcuttur. Buna rağmen, 5E öğrenme modelinin dil eğitimindeki etkisini araştıran sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu doğrultuda alanyazında rastlanan çalışmalar şu şekildedir:

Aykaç (2019), Türkçe dersi 7. sınıf öğretim programında bulunan dil bilgisi konularının 5E öğrenme modeli ile öğretilmesinin öğrencilerin öğrenmelerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Dil Bilgisi Başarı Testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, 5E öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, mevcut öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine kıyasla başarı ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Demirci (2019), 5E öğrenme modeline dayalı konuşma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri ve konuşma kaygılarına olan etkisini araştırmıştır. Her biri 22 kişiden oluşan bir deney ve bir kontrol grubu çalışmada yer almıştır. Deney grubundaki dersler sekiz hafta boyunca 5E öğrenme modeline uygun etkinlikler ile kontrol grubundaki dersler ise Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki konuşma etkinliklerine uygun şekilde işlenmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerinde kontrol grubuna oranla

anlamli bir farklılık ortaya çikmiş, konuşma kaygılarında ise anlamli farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Dorlay (2018), 5E öğrenme modeline uygun yaratıcı yazma etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine olan etkisini araştırdığı çalışmasında ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli kullanmıştır. Araştırmacı, çalışmasında veri toplama aracı olarak Yaratıcı Yazma Değerlendirme Rubriği kullanmıştır. Çalışmada, deney grubunda 8 hafta boyunca toplam 16 saat 5E öğrenme modeline uygun yaratıcı yazma uygulamaları kullanılmıştır. Çalışmanın sonucu olarak, deney grubuna uygulanan 5E öğrenme modeline uygun etkinliklerin, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu ve deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma etkinlikleri puanları arasında da anlamli bir farklılık meydana geldiği belirlenmiştir.

Bayram ve Kırbasoğlu Kılıç (2017), 5E öğrenme modelinin dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin akademik başarısı ve edindiği bilgilerin kalıcılığı üzerine etkisini belirlemeyi amaçladıkları ön test – son test kontrol gruplu deneysel çalışmalarında 5E öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ve kalıcılık testi puan ortalamalarının, kontrol grubuna göre anlamli bir farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Özdemir ve Balkan (2017), derleme çalışması olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında 5E öğretim modelinin Türkçe derslerinde özellikle de dil bilgisi öğretiminde kullanılabilirliğine yönelik kanıtlar bulmuştur. Araştırmacılar, çalışmalarında örnek bir ders işleniş planı da sunmuştur.

Al-Qahtani ve Lin (2016), içerisinde 5E öğrenme modelinin de bulunduğu yaratıcı döngülerin, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Suudi ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucu olarak yaratıcı döngülerin, öğrencilerin okuduğunu anlama yeteneklerini ve kelime bilgilerini geliştirdiği anlaşılmıştır.

Jendeya (2015), 5E modelinin 10. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dil bilgisi öğrenmelerine ve İngilizceye yönelik tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmada 68 erkek öğrenciyi örneklem olarak belirlemiştir. Araştırmacı, bu örneklem grubundaki 34 öğrenciyi deney, 34 öğrenciyi ise kontrol grubuna atamıştır. Çalışmada, 35

maddelik bir başarı testi ve tutum ölçeği ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, 5E modelinin deney öğrencilerin İngilizce dil bilgisi öğrenmelerine ve İngilizceye yönelik tutumlarına anlamlı düzeyde katkı sağladığı bulunmuştur.

Özcan (2015), araştırmasında 7. sınıf Türkçe dersi “bildirme ve dilek kipleri” konusunun öğretiminde animasyon destekli 5E yönteminin öğrencilerin başarı, derse yönelik tutum ve görüşlerine etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 30 kişilik iki grup (deney ve kontrol) ile yürütülmüştür. “Bildirme ve dilek kipleri konusu”, deney grubunda animasyonlarla zenginleştirilmiş 5E yöntemine uygun etkinliklerle, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programına göre işlenmiştir. Araştırma sonucunda, animasyonlarla zenginleştirilmiş 5E yönteminin mevcut öğretime göre başarı üzerinde daha etkili olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, tutum ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre animasyonlarla zenginleştirilmiş 5E yönteminin, öğrencilerin dil bilgisi konularına yönelik tutumlarında anlamlı düzeyde etkili olduğu, öğrencilerin bu uygulamaları yaparken daha aktif olduğu ve dil bilgisinden zevk aldıkları tespit edilmiştir.

Yiğit (2011), 5E öğrenme modeline dayalı yazma eğitiminin başarı ve güdülenme üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık sınıflarındaki 70 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma 10 hafta boyunca haftada iki saat gerçekleşmiştir. Öğrencilere yazma başarısı testi ön-test ve son-test olarak verilmiştir. Araştırmacı, çalışmanın sonunda 5E modeli temelli yazma eğitiminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede ve güdülenmelerini sağlamada olumlu etkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Köksal (2009), çalışmasında 5E öğrenme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki “simple past tense” konusunu anlamalarına yönelik etkisini araştırmıştır. Araştırma kapsamında 50 öğrenci yer almış ve bu öğrenciler deney ve kontrol grubu şeklinde ikiye ayrılmıştır. Araştırmacı, deney grubunda 5E öğrenme modelini, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanmış ve sonuç olarak 5E öğrenme modelinin öğrencilerin başarı, İngilizceye yönelik tutum ve algılamalarında geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu ifade etmiştir.

Diğer taraftan, farklı alanlarda 5E öğrenme modelinin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına, motivasyonlarına ve farklı değişkenlere etkisini araştıran birçok çalışma bulunmaktadır (Wegayehu, 2019; Aydın, 2019; Büyükkarcı, 2019; Akaydın ve Kaya, 2018; Demir, 2018; Jack, 2017; Sarı vd., 2017; İter, 2013; Polat ve Baş, 2012; Gök, 2012; Cherry, 2011; Fazelian vd., 2010; Niederberger, 2009; Öztürk, 2008; Yurdakul, 2004; Duran ve Duran, 2004).

Sonuç olarak, 5E öğrenme modelinin farklı alanlarda farklı değişkenler üzerinde etkili olduğunu gösteren birçok araştırma mevcuttur. 5E öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarına, yeni şeyler öğrenmelerine, yazma becerilerine, tutumlarına, motivasyonlarına, anlamalarına vb. katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Dil eğitimi alanında rastlanan çalışmaların bir kısmı dil bilgisi üzerine (Aykaç, 2019; Bayram ve Kırbasoğlu Kılıç, 2017; Özdemir ve Balkan, 2017; Jendeya, 2015; Özcan, 2015; Köksal, 2009), birkaçı yazma becerisi üzerine (Dorlay, 2018; Yiğit, 2011), biri okuma becerisi üzerine (Al-Qahtani ve Lin, 2016), biri konuşma becerisi üzerine (Demirci, 2019) yapılmıştır.

Daha önce de ifade edildiği gibi, 5E öğrenme modelinin yabancılara Türkçe öğretimi alanında daha önce çalışılmamış olması araştırmacının ilgisini çekmiş ve bu doğrultuda bir çalışma gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmanın uygulanması, kullanılan veri toplama araçları, bağımlı ve bağımsız değişkenler hakkında bilgi verilmektedir. Bununla birlikte, elde edilen verilerin analizlerine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

5E öğrenme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve yazma becerilerine etkisini araştırmayı, yazma becerisi için kullanılan 5E öğrenme modeli konusunda öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen (Quasi Experimental Design) kullanılmıştır.

Deneysel araştırmalar, bilimsel çalışmalarda sıklıkla başvurulan araştırmalardandır. Sadece fen bilimlerinde değil sosyal bilimlerde de kullanılmaktadır. Diğer taraftan, yarı deneysel desende amaç, araştırmadaki değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini keşfetmektir (Büyüköztürk, vd. 2008: 201). Bu çalışmada da bağımsız değişken olan 5E öğrenme modeli ile bağımlı değişken olan yazmaya yönelik tutum ve yazma becerisi arasındaki ilişki ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Yarı deneysel desen, eğitim alanındaki araştırmalarda en çok başvurulan ve tüm değişkenleri kontrol altında tutmanın olası olmadığı durumlarda kullanılan deneysel desendir. Yarı deneysel desen, grupların seçkisiz atanmasını kapsar fakat katılımcıların gruplara seçkisiz bir şekilde atanmasını gerekli kılmaz (Özdemir ve Özbay, 2016: 267). Bu araştırmada da TÖMER’de bulunan öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına seçkisiz bir şekilde atanması mümkün olmadığı için yarı deneysel desen tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi bünyesinde eğitim gören 78 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada yarı deneysel desen kullanıldığı için evren ve örneklem seçimine gidilmemiş, bunun yerine çalışma grupları belirlenmiş ve grupların eşitliği üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada deneysel çalışma öncesi yapılan analizlerle (ön testler ve kişisel bilgiler) birbirine denk olduğu belirlenen iki sınıftan biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin araştırma kapsamında değerlendirilmesi için deney grubunda yer alan öğrencilerin ön teste, deneysel işleme, son teste katılması ve görüşme formunu doldurması; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise ön teste, çalışma süresince yapılan derslere ve son teste katılım sağlaması şart olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tamamı araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarına “Kişisel Bilgi Formu” uygulanarak öğrencilerin kişisel nitelikleri betimlenmiştir. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin cinsiyete göre dağılımlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri gösterilmektedir.

Tablo 16 Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Grup	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
Deney	25	67.6	12	32.4
Kontrol	13	31.7	28	68.3
Toplam	38	48.7	40	51.3

Tablo 16’da görüldüğü gibi, deney grubunda 25 kadın (%67.6) 12 erkek (%32.4) olmak üzere 37 öğrenci; kontrol grubunda ise 13 kadın (%31.7) ve 28 erkek (%68.3) olmak üzere 41 öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında 38 kadın (%48.7) ve 40 erkek (%51.3) olmak üzere toplamda 78 öğrenci çalışmaya katılım sağlamıştır. Deney grubunda kadın öğrencilerin sayısı erkek öğrencilerin sayısından fazlayken, kontrol grubunda erkek öğrencilerin sayısı kadın öğrencilerin sayısından daha fazladır. Araştırmada 5E öğrenme modelinin cinsiyet değişkenine

göre farklılık gösterip göstermediğinin araştırılması amaçlanmadığı için cinsiyete bağlı bu farklılık göz ardı edilmiştir. Öte yandan, çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı dikkate alındığında, kadın ve erkek öğrencilerin oranının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerine ilişkin veriler Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17 Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Dağılımları

Grup	1-3 yıl		3-5 yıl		5 yıldan fazla	
	f	%	f	%	f	%
Deney	13	35.1	10	27	14	37.8
Kontrol	13	31.7	12	29.3	16	39
Toplam	26	33.3	22	28.2	30	38.5

Tablo 17’ye göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerine göre dağılımları şu şekildedir: deney grubundaki toplam 37 öğrencinin 13’ü (%35.1) 1-3 yıldır, 10’u (%27) 3-5 yıldır ve 14’ü (%37.8) 5 yıldan uzun süredir Türkiye’de yaşamaktadır. Kontrol grubundaki toplam 41 öğrencinin ise 13’ü (%31.7) 1-3 yıldır, 12’si (%29.3) 3-5 yıldır ve 16’sı (%39) 5 yıldan uzun süredir Türkiye’de yaşamaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin %64.8’inin, kontrol grubundaki öğrencilerin ise %68.3’ünün 3 yıldan uzun süredir Türkiye’de yaşadığı anlaşılmıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin tamamı değerlendirildiğinde, öğrencilerin %66.7’sinin 3 yılı aşkın süredir Türkiye’de yaşadığı görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerinin genel olarak birbirine yakın olduğu anlaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine ilişkin verdikleri bilgiler analiz edilmiş ve elde edilen verilere ilişkin sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18 Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürelerine Göre Dağılımları

Grup	1 yıl		1-2 yıl		2 yıldan fazla	
	f	%	f	%	f	%
Deney	21	56.8	14	37.8	2	5.4
Kontrol	27	65.9	12	29.3	2	4.9
Toplam	48	61.5	26	33.3	4	5.1

Tablo 18'e göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine göre dağılımları şu şekildedir: deney grubundaki toplam 37 öğrencinin 21'i (%56.8) 1 yıldır, 14'ü (%37.8) 1-2 yıldır ve 2'si (%5.4) 2 yıldan uzun süredir Türkçe öğrenmektedir. Kontrol grubundaki toplam 41 öğrencinin ise 27'si (%65.9) 1 yıldır, 12'si (%29.3) 1-2 yıldır ve 2'si (%4.9) 2 yıldan uzun süredir Türkçe öğrenmektedir. Her iki gruptaki öğrencilerin tamamı dikkate alındığında, öğrencilerin %61.5'inin 1 yıldır Türkçe öğrendiği görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerinin genel olarak birbirine yakın olduğu anlaşılmıştır.

Diğer taraftan, uygulama öncesi yapılan analizler de grupların birbirine denk olduğunu göstermiştir. Uygulama öncesinde deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe yazmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için, öğrencilere ön test olarak uygulanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği'nden (YDO-TÖYBTÖ) alınan puanlara yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19 Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi YDO-TÖYBTÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney	37	3.33	.40	76	-.250	.803
Kontrol	41	3.35	.48			

Tablo 19'da görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ'den aldıkları ön test puan ortalamaları 3.33 iken kontrol grubu öğrencilerinin ortalamaları

3.35'tir. Uygulama öncesinde iki grubun genel tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır [$t_{(76)} = -.250, p > .05$]. Bu sonuca göre, uygulama öncesi deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe yazmaya yönelik tutumları bakımından birbirlerine denk oldukları ifade edilebilir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin uygulama öncesi YDO-TÖYBTÖ'nün "yazmaya genel bakış" alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan Mann-Whitney U Testi uygulanmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20 Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi YDO-TÖYBTÖ "Yazmaya Genel Bakış" Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Deney	37	36.15	1337.50	634.500	.213
Kontrol	41	42.52	1743.50		

Tablo 20'ye göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ'nün "yazmaya genel bakış" alt boyutu ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U = 634.500; p > .05$). Bu sonuca göre, uygulama öncesi deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin YDO-TÖYBTÖ'nün "yazmaya genel bakış" alt boyutunda birbirlerine denk olduğu ifade edilebilir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin uygulama öncesi YDO-TÖYBTÖ'nün "yazmada yetersizlik" alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21 Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi YDO-TÖYBTÖ “Yazmada Yetersizlik” Alt Boyutu T-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney	37	2.93	.57	76	-.050	.960
Kontrol	41	2.94	.63			

Tablo 21’den anlaşılacağı gibi deney grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ’nün “*yazmada yetersizlik*” alt boyutundan aldıkları ön test puan ortalamaları 2.93 iken kontrol grubu öğrencilerinin ortalamaları 2.94’tür. Uygulama öncesinde iki grubun YDO-TÖYBTÖ - “*yazmada yetersizlik*” alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır [$t_{(76)} = -.050, p > .05$]. Buradan yola çıkarak, uygulama öncesi deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin YDO-TÖYBTÖ’nün “*yazmada yetersizlik*” alt boyutunda birbirlerine denk olduğu söylenebilir. Öğrencilerin ölçeğin bu alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının birbirine yakın olması da bu ifadeyi destekler niteliktedir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin uygulama öncesi YDO-TÖYBTÖ’nün “*yazmada yeterlilik*” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22 Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi YDO-TÖYBTÖ “Yazmada Yeterlilik” Alt Boyutu T-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney	37	3.04	.76	76	1.009	.316
Kontrol	41	2.85	.83			

Tablo 22’ye göre deney grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ’nün “*yazmada yeterlilik*” alt boyutundan aldıkları ön test puan ortalamaları 3.04 iken kontrol grubu öğrencilerinin ortalamaları 2.85’tir. Uygulama öncesinde iki grubun YDO-TÖYBTÖ - “*yazmada yeterlilik*” alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır [$t_{(76)} = 1.009, p > .05$]. Buradan yola çıkarak, uygulama öncesi

deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin YDO-TÖYBTÖ'nün “yazmada yeterlilik” alt boyutunda birbirlerine denk olduğu anlaşılmıştır.

YDO-TÖYBTÖ'nün alt boyutlarından ve ölçeğin genelinden alınan ön test puanları analiz edildiğinde, hem ölçeğin alt boyutlarında hem de genelinde deney ve kontrol gruplarının puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmış ve gruplar birbirine denk kabul edilmiştir.

Uygulama öncesinde deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe yazma başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için, öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Analitik Rubriği'ne göre yazma formu ön testlerinden elde ettikleri puanlara yönelik bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23 Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi YDO-TÖYBAR'den Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney	37	25.51	4.96	76	-.301	.764
Kontrol	41	25.90	6.27			

Tablo 23'te görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBAR'den elde ettikleri ön test puan ortalamaları 25.51 iken kontrol grubu öğrencilerinin ortalamaları 25.90'dır. Uygulama öncesinde iki grubun yazma başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır [$t_{(76)} = -.301, p > .05$]. Bu sonuca göre, uygulama öncesi deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe yazma başarıları bakımından birbirlerine denk oldukları ifade edilebilir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamalarının birbirine yakın olması da bu ifadeyi desteklemektedir.

Çalışmada; “Yazma Formu” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği” ön test ve son testlerinin tamamına katılan 78 öğrencinin verileri analiz edilmiştir. Ayrıca çalışmada, deney grubundaki 37 öğrencinin 5E öğrenme modeline ilişkin görüşleri “5E Öğrenme Modelinin Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu” aracılığıyla elde edilmiştir.

2.3. Araştırmanın Uygulaması

Araştırmaya başlamadan önce her iki gruba da kişisel bilgi formları verilerek öğrencilerin formları doldurmaları sağlanmıştır. Deneysel uygulamalara başlanmadan önce deney grubu öğrencilerine, 5E öğrenme modeli hakkında sunum yapılarak öğretim süreci ve yazma formlarının nasıl değerlendirileceği konularında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin model ve sürece ilişkin soruları cevaplandırılmıştır. Daha sonra, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön test olarak üzerinde “*Sizce aile mi arkadaşlar mı daha önemlidir?*” konusunun yazılı olduğu “*Yazma Formu*” verilmiş ve bu doğrultuda yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır. Ardından, araştırmacı tarafından geliştirilen, geçerliği ve güvenilirliği sağlanan “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği*” her iki gruba ön test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerden alınan yazma formları araştırmacı tarafından geliştirilen “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Analitik Rubriği*” kullanılarak puanlandırılmıştır.

Deney grubunda 6 hafta boyunca haftada 4 ders saati, toplamda 24 ders saati araştırmacı tarafından 5E öğrenme modeline uygun olarak ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı’nda (2015) ve Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde (2001) belirtilen kazanımlar dikkate alınarak hazırlanan “*5E Modeline Uygun Yazma Etkinlikleri Kitabı*” kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise 6 hafta boyunca haftada 4 ders saati, toplamda 24 ders saati mevcut öğretim programına göre hazırlanmış bir yabancılara Türkçe öğretim setindeki yazma etkinlikleri yapılmıştır.

Çalışmanın sonunda son test olarak her iki gruba ön testte verilen “*Sizce aile mi arkadaşlar mı daha önemlidir?*” konusu hakkında yazılı anlatım çalışması yaptırılmış ve “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği*” son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin çalışma kâğıtları, ön testte olduğu gibi araştırmacı tarafından geliştirilen “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Analitik Rubriği*” aracılığıyla puanlandırılmıştır. Bununla birlikte, deney grubundaki öğrencilere 5E öğrenme modeline ilişkin görüşlerini alabilmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan “*5E Öğrenme Modelinin Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu*” uygulanmıştır. Uygulama sürecine ilişkin modelin simgesel gösterimi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 24 Ön Test - Son Test Kontrol Gruplu Desende Uygulama Süreci

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney	Yazma Formu YDO-TÖYBTÖ	5E Öğrenme Modeli	Yazma Formu YDO-TÖYBTÖ 5E-ÖMUIÖGF
Kontrol	Yazma Formu YDO-TÖYBTÖ	Mevcut Öğretim Programı	Yazma Formu YDO-TÖYBTÖ

YDO-TÖYBTÖ: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği
5E-ÖMUIÖGF: 5E Öğrenme Modelinin Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmada, yukarıdaki tabloda gösterildiği gibi uygulama öncesi - sonrası deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerden nicel - nitel veriler toplanmış, yazma eğitiminde 5E öğrenme modeli ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma başarılarına, yazmaya yönelik tutumlarına etkisi sınanmıştır.

2.3.1. 5E Öğrenme Modelinin Uygulanması

2.3.1.1. Yazma Kazanımlarının Belirlenmesi

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için öncelikle yazma kazanımlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu doğrultuda, Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından geliştirilen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nda (2015) ve Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (2001) açık ve net bir biçimde belirtilen yazma becerisi ile ilgili kazanımlar incelenmiştir. Araştırmada kullanılan yazılı anlatım çalışmaları, “*5E Modeline Uygun Yazma Etkinlikleri Kitabı*” ve “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Analitik Rubriği*” bu kazanımlar dikkate alınarak hazırlanmıştır.

2.3.1.2. 5E Modeline Uygun Yazma Etkinlikleri Kitabının Hazırlanması

Toplam 24 ders saati için hazırlanan 5E öğrenme modeline uygun yazma etkinlikleri kitabı, 6 hafta boyunca her hafta için 1 döngü olmak üzere toplamda 6 döngüden oluşmaktadır. Her bir döngü beş aşamadan oluşmuş (5E öğrenme modelinin aşamaları), 4 ders saatine göre hazırlanmıştır. Etkinlik kitabında; “*giriş – dikkat çekme*” aşamasında öğrencilerin ilgili konuya ilgi ve dikkatlerini çekecek

etkinliklere; “*keşfetme*” aşamasında öğrencilerin konuyla ilgili fikirlerini açığa çıkaracak etkinliklere; “*açıklama*” aşamasında öğrencilere konuya ilişkin temel bilgileri ve yeni kelimeleri gösterecek etkinliklere; “*detaylandırma*” aşamasında öğrencilerin önceki aşamaları da dikkate alarak konuya ilişkin asıl metni oluşturmalarını sağlayacak etkinliklere; “*değerlendirme*” aşamasında ise öğrencilerin kendi metinlerini ve arkadaşlarının metinlerini değerlendirmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir.

Tüm aşamalarda hedeflenen kazanımların elde edilebilmesi adına en uygun etkinlikler seçilmeye çalışılmış, öğrencilerin yaşlarına, ilgilerine ve dil düzeylerine uygun, uygulanması kolay etkinlikler seçilmiştir. Tüm aşamalarda öğrencilerin aktif ve öğretmenin sadece rehber konumunda olacağı etkinlikler kullanılmıştır. Hazırlanan etkinlik kitabının 5E öğrenme modeline ve öğrencilere uygunluğunu kontrol etmek adına iki alan eğitimcisinin görüşlerine başvurulmuş, elde edilen görüşler ışığında gerekli düzeltmeler yapılarak etkinlik kitabı uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

2.3.1.3. Öğrenci Çalışma Gruplarının Belirlenmesi ve Öğrencilere Uygulama Hakkında Bilgi Verilmesi

Deney grubunda yer alan öğrencilerin etkinlikler sırasında sıra arkadaşları ile ikili grup olacakları öğretmen tarafından öğrencilere açıklanmıştır. Etkinliklerde bulunan yönergeler doğrultusunda arkadaşlarıyla çalışmaları ve onların yazma çalışmalarını değerlendirmeleri gerekeceği konusunda onlara bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilere 5E öğrenme modeli ve aşamaları ile ilgili detaylı bilgi verilmiş, uygulama süreci, ön test - son test uygulamalarının amaçları detaylı olarak açıklanmıştır. Öğrencilerin soruları cevaplandırıldıktan ve uygulama süreci konusunda net olarak bilgilendirildikleri konusunda emin olunduktan sonra uygulamaya geçilmiştir.

2.3.1.4. Uygulama Süreci ve 5E Öğrenme Modeli

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ön testler uygulandıktan sonra uygulama sürecine başlanmıştır. Uygulama sürecinin tüm aşamaları araştırmacı tarafından takip edilmiş, uygulama ile ilgili değerlendirmede bulunulmuştur.

5E öğrenme modeline göre hazırlanan, 4 ders saatinden oluşan 6 döngü aşağıdaki aşamaları ve etkinlikleri içermektedir:

1- Giriş-Dikkat Çekme Aşaması: Bu aşamada, öğrencileri rahatlatmak, onları derse, konuya hazır hale getirmek, ilgi ve meraklarını artırmak, ön bilgilerini harekete geçirmek ve güdülemek için gerekli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada özellikle öğrencilerin yazacakları konuya ilişkin önceden tecrübe ettikleri durumları hatırlatmak ve yazma çalışmasına yönelik ilk adımı atmalarını sağlamak amaçlanmıştır.

2- Keşfetme Aşaması: Bu aşamada öğrencilerin sorgulaması, geçmiş tecrübelerini hatırlaması, fikirlerini irdelemesi ve giriş aşamasında gördükleriyle yeni gördükleri arasında bağlantı kurması için gerekli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, özellikle öğrencilerin dikkatlerini daha çok çekeceği düşünüldüğü için yazma çalışmasına yönelik görsel unsurlara yer verilmiştir. Bu sayede öğrencilerin zihinlerinde yazmaları için fikirlerin canlanması ve tecrübelerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

3- Açıklama Aşaması: Bu aşamada, öğrencilerin yazma çalışmalarında kullanabilecekleri anahtar kelime ve deyimleri göstermek, yazarken başvurmaları gereken teorik - mekanik bilgileri hatırlatmak, bazı temel kuralları öğretmek, daha düzgün yazmalarını sağlamak için gerekli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Yabancı dil öğrenenlerin en çok zorlandıkları durumlardan biri de ana dillerinde kullandıkları kelime ve deyimlerin hedef dilde nasıl ifade edildiğini bilmemeleridir. Bu aşama, öğrencilerin bu bağlamda yaşadıkları sorunları gidermeyi amaçlamıştır.

4- Detaylandırma Aşaması: Bu aşamada, öğrencilerin yazma çalışmalarının önceki aşamalarında ortaya çıkan fikir ve düşünceleri harmanlayarak asıl metni düzenlemeleri, ona son halini vermeleri için gerekli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu aşama, yazma çalışmasının en önemli aşamalarından biridir çünkü öğrenciler bu aşamada bir ürün ortaya koymaktadırlar. Bu aşamada, önceki aşamaların yardımıyla daha güzel ve kapsamlı ürünler ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

5- Değerlendirme Aşaması: Yazma çalışmasının son aşaması olan bu aşamada, öğrencilerin ortaya koydukları ürünleri öncelikle kendilerinin değerlendirmelerinin, varsa hatalarını fark edebilmelerinin; daha sonra ise arkadaşları

tarafından değerlendirilmelerinin sağlanması için gerekli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu aşama sayesinde öğrencilerin kendi yazdıklarını tekrar okuyarak yanlışlarını fark etmeleri ve başka biri tarafından ürünlerinin değerlendirilerek geri bildirim sağlanması amaçlanmıştır.

2.3.2. Kontrol Grubunda Uygulama

Araştırma süresince kontrol grubunda yer alan sınıfta öğretmen, bir yabancılara Türkçe öğretim setinde mevcut öğretim programı doğrultusunda yer alan yazma etkinliklerini kullanarak dersleri işlemiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilere de deney grubunda olduğu gibi uygulama öncesinde ön test olarak “*Yazma Formu*” ve “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği*” uygulanmıştır. Öğrenciler, birbirlerinin sırtını görecektir şekilde oturmuşlardır. Öğrenciler, ders kitapları ve defterleri sıralarının üstünde açık olacak bir şekilde hazır bulunmuşlardır. Öğretmen, yazma etkinliklerini deney grubunda olduğu gibi haftada 4 saat olmak üzere mevcut öğretim programına uygun şekilde yaptırmıştır.

Uygulama süreci bittikten sonra kontrol grubundaki öğrencilere de son test olarak “*Yazma Formu*” ve “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği*” uygulanmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve geliştirilme süreçleri hakkında bilgi verilecektir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır: “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği*”, “*Yazma Formu*”, “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Analitik Rubriği*” ve “*5E Öğrenme Modelinin Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu*”.

2.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Uygulamaya başlamadan önce, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler hakkında genel bilgi sahibi olabilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “*Kişisel Bilgi Formu*” kullanılmıştır. Bu formda, öğrencilerin “*adı-soyadı*”, “*cinsiyeti*”, “*Türkiye’de bulunma süresi*” ve “*Türkçeyi öğrenme süresi*” olmak üzere

dört başlık bulunmaktadır. Uygulamaya katılan öğrencilerin tamamı (n=78) bu formu doldurmuştur. “*Kişisel Bilgi Formu*”, tezin ekler bölümünde Ek-6’da yer almaktadır.

2.4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği

Bireylerin farklı durum, beceri, yöntem, nesne, vb. şeylere olan eğilimlerini gösteren bazı psikolojik unsurlar bulunmaktadır. Bunlardan biri de tutumdur. Kağıtçıbaşı (1999: 103) bir bireyin tutumunun gözle görülmesinin mümkün olmadığını fakat onun davranışlarına bakarak tutumuna yönelik bir fikir sahibi olunabileceğini ifade etmiştir. Tutum, gözlenemeyen ama gözlenebilen bazı davranışlara sebep olduğu düşünülen eğilimler olarak ifade edilmiştir (Kırmızı, 2009: 53). Tutumu, bireylerin bir fikri kabul edip etmemesi şeklinde gözlemlenen, duyuşsal bir hazır oluş durumu veya eğilimi olarak da tanımlamak mümkündür (Özgülven, 1999: 353).

Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği (YDO-TÖYBTÖ)*” kullanılmıştır. Tutum ölçeklerinin geliştirilmesinde bazı adımların takip edilmesi beklenmektedir. Bu adımları şu şekilde sıralamak mümkündür (Tezbaşaran, 2008; Büyüköztürk, 2005; Karakoç & Dönmez, 2014):

- 1) Madde havuzunun oluşturulması
- 2) Uzman görüşünün alınması
- 3) Pilot uygulama
- 4) Verilerin analizi (Faktör Analizi ve Güvenirlik Hesaplaması)

Madde havuzunun oluşturulmasında, alanyazın taramasından yararlanılmıştır (Kear, vd. (2000); Bölükbaş, 2011; Göçer, 2014; Kırmızı, 2009; Abbas, 2016; Soltani & Kheirzadeh, 2017; Wynn, vd., 2000; Okasha&Hamdi, 2014; Wasson, 1993; Davis, 1987; Thomas, 1989; Lewis, 1998; O’neal, vd., 1984; Tiryaki, 2013; Türkel, 2013; Aytan & Tunçel, 2015; Erdoğan, 2013; Elshirbini, 2013; Prickel, 1995). Kaynaklar detaylı olarak incelendikten ve diğer araştırmacıların görüşleri değerlendirildikten sonra maddeler şekillendirilmiştir. Maddelerin belirlenmesinde araştırmacının TÖMER tecrübesi de önemli rol oynamıştır. Maddeler tasarlanırken,

maddelerin basit ve anlaşılır bir dille ifade edilmesine, birden fazla yargı içermemesine özen gösterilmiştir. Değerlendirmeler neticesinde 50 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzu, görüşlerini alabilmek amacıyla Türkçe eğitimi alanında çalışan ve TÖMER tecrübesi bulunan 3 alan uzmanı ile ölçme ve değerlendirme alanında çalışan 2 alan uzmanına sunulmuştur. Öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda ölçekten 3 madde atılmış ve ölçekteki madde sayısı 47 olmuştur. Öte yandan, ölçekte bulunan 4 madde anlam karmaşasına yol açabileceği düşüncesiyle uzman görüşleri doğrultusunda ifade olarak düzeltilmiştir. Bu şekilde ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmıştır.

Ölçeğin maddelerinde yer alan ifadelere öğrencilerin katılma sıklıklarını belirlemek amacıyla “*Her zaman, Genellikle, Bazen, Nadiren, Hiçbir zaman*” şeklinde beşli derecelendirme yapılmıştır. Bu şekilde ölçek 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin taslak halinde yer alan olumsuz madde sayısı 21 iken olumlu madde sayısı 26 idi. Toplam 47 maddeden oluşan bu ölçeğin pilot çalışması 2017-2018 akademik yılında Hatay ilinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 128’i (%54) kadın, 109’u (%46) erkek olmak üzere 237 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma uygulaması, araştırmacı tarafından yapılmış ve uygulama öncesinde öğrencilere, bu çalışmadan not verilmeyeceği ve elde edilecek verilerin yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağı açıklanmıştır. Öğrencilerden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde, olumlu maddeler için “*Her zaman=5, Genellikle=4, Bazen=3, Nadiren=2 ve Hiçbir zaman=1*” şeklinde puanlama yapılmıştır. Olumsuz maddeler ise ters çevrilerek puanlandırılmıştır.

2.4.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen YDO-TÖYBTÖ’nün yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla, pilot çalışmadan elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Pilot çalışmadan elde edilen verilere faktör analizi uygulanmadan önce, faktör analizi uygulanmasının mümkün olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri referans olarak alınmıştır. İlk analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO değeri .71 olarak bulunmuştur. KMO değerinin .70’den yüksek olması faktör analizi açısından “iyi” bir değer olarak kabul edilmektedir (Can, 2016: 325). Bu çalışmadan elde edilen KMO değerine göre

örneklemin yeterli olduğunu ifade etmek mümkündür. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini anlamak için veriler, Bartlett küresellik testi (Bartlett's test of sphericity) ile çözümlenmiştir. Bartlett küresellik testi sonucu anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 4.7603$; $p < 0,01$). Bartlett testinin anlamlı çıkması da verilerin faktör analizi için uygun olduğunu ifade etmektedir. Analiz sonucunda elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Bu düşünceyle analizler tekrarlanarak devam etmiş, birden fazla faktörde yer alan ve faktör yükü değerleri .30'un altında olan maddeler ölçme aracından çıkarılmıştır. Sonuç itibariyle, 27 madde elendikten sonra faktör yükü değerleri .49 ile .68 arasında değişen 20 madde ile ölçeğe son hali verilmiştir.

Ölçekte öncül olarak üç farklı faktör yaklaşımına dayalı bir madde havuzu oluşturulduğundan “*sabit faktör sayısı*” üç olarak belirlenmiş ve döndürme tekniği olarak “*varimax döndürme tekniği*” kullanılmıştır. Bu faktörler, “*yazmaya genel bakış*”, “*yazmada yetersizlik*” ve “*yazmada yeterlilik*” olarak adlandırılmıştır. 20 maddeden oluşan ölçeğin yedi maddesi (4, 8, 10, 11, 15, 17 ve 18) *yazmaya genel bakış*, yedi maddesi (2, 3, 6, 12, 16, 19 ve 20) *yazmada yetersizlik* ve altı maddesi (1, 5, 7, 9, 13 ve 14) *yazmada yeterlilik* faktörlerinin altında toplanmıştır. Her bir öğrencinin ölçekten alabileceği ağırlıklı ham puan en az 20 iken en çok 100'dür. Öğrencinin toplam puanının yüksek olması, onun yabancı dil olarak Türkçe yazmaya yönelik tutumunun olumlu olduğunun, düşük olması ise yabancı dil olarak Türkçe yazmaya yönelik tutumunun olumsuz olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiştir. Pilot çalışmada, öğrencilerin *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği*'nden elde ettikleri puanlara ilişkin yapılan analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur:

Tablo 25 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizinin Özdeğer, Varyans ve Toplam Varyansları

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Toplam Varyans(%)
1- Yazmaya Genel Bakış	3.654	18.271	18.271
2- Yazmada Yetersizlik	2.391	11.956	30.228
3- Yazmada Yeterlilik	1.933	9.666	39.893

Tablo 25 incelendiğinde, 1. Faktör olan *yazmaya genel bakış* boyutunda toplam özdeğerin 3,654 olduğu; 2. Faktör olan *yazmada yetersizlik* boyutunda toplam özdeğerin 2,391 olduğu ve 3. Faktör olan *yazmada yeterlilik* boyutunda ise toplam özdeğerin 1,933 olduğu anlaşılmıştır. Bu üç faktörün toplam varyansın %39,89'unu (faktörlere göre sırasıyla; %18,27, %11,96, %9,67) açıkladığı tespit edilmiştir. Kline (1994) faktör analizlerinde, faktör yüklerinin toplam varyansı açıklama yüzdesinin 40'ın üzerinde olmasının kabul edilebilir olduğunu ifade etmiştir (akt. Cabı ve Yalçınalp, 2013: 90). Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin bu değere sahip olduğu düşünülebilir (%39,89). Toplam varyansın en az %50 olması gerektiğini ifade eden çalışmalar da vardır fakat Williams, Onsman ve Brown (2012: 156)'a göre faktör analizinde toplam varyans, üzerinde uzlaşa sağlanamayan konulardan biridir. Yapı farklılığı olduğu için toplam varyansa bir alt sınır belirlemek doğru değildir. Fen bilimlerinde yüksek varyans yüzdesi beklenirken, beşeri bilimlerde ve sosyal bilimlerde düşük varyans yüzdesi de kabul edilebilmektedir (Fatima, Ghayas & Khawar, 2016: 5). Araştırmacı bu noktada karar verirken farklı kıstaslar (ölçeğin güvenilirliği, madde özdeğerleri, vb.) açısından değerlendirme yapmalıdır. Bu ifadelerden yola çıkarak değerlendirme yapılmıştır.

Tablo 26 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Döndürülmüş Faktör Yükleri		
	F1	F2	F3
4. Türkçe yazdığım zaman sıkılıyorum.	.624		
8. Türkçe yazı yazabildiğim zaman çok mutlu olurum.	.620		
10. Türkçe yazmak gereksizdir.	.603		
11. Türkçe yazmak Türkçe konuşmamı kolaylaştırır.	.523		
15. Türkçe yazmaktan nefret ederim.	.614		
17. Yazı yazarak Türkçemin daha iyi olacağına inanırım.	.631		
18. Türkçe yazdığım zaman, onu tekrar okur ve hatalarımı düzeltirim.	.658		
2. Türkçe yazarken fikirlerimi ifade etmek benim için zordur.		.545	
3. Öğretmenim Türkçe yazmamı istediğinde stres yaşarım.		.507	
6. Türkçe yazmak için kendimi çok zorlamam gerekir.		.530	
12. Türkçe yazmak isterim ama hata yapmaktan korkarım.		.665	
16. Bir konu hakkında Türkçe yazmak istediğim zaman aklıma hiçbir şey gelmez.		.689	
19. Türkçe yazarken çok fazla hata yaparım.		.660	
20. Bir konuda, nasıl Türkçe yazacağımı bilmem.		.666	
1. Türkçe yazmayı severim.			.499
5. Gün içinde yaptıklarımı bir deftere veya günlüğe Türkçe yazarım.			.571
7. Boş vaktim olduğu zaman Türkçe yazmak isterim.			.598
9. Çok sevdiğim bir film veya kitap hakkında fikirlerimi Türkçe yazarım.			.631
13. Aileme veya arkadaşlarıma Türkçe mektup veya notlar yazarım.			.523
14. Yapacağım işleri unutmamak için Türkçe notlar almak hoşuma gider.			.633

KMO= 0.71 ve Barlett Test: 4.7603

Tablo 26’da görüldüğü gibi, faktör yüklerinin 0,499 ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. En yüksek faktör yükünün, .689 olduğu belirlenmiştir. Faktör 1’in altında yer alan maddeler (4, 8, 10, 11, 15, 17, 18) “*yazmaya genel bakış*”, Faktör 2’nin altında yer alan maddeler (2, 3, 6, 12, 16, 19, 20) “*yazmada yetersizlik*”, Faktör 3’ün altında yer alan maddeler (1, 5, 7, 9, 13, 14) ise “*yazmada yeterlilik*” adı altında yer almıştır.

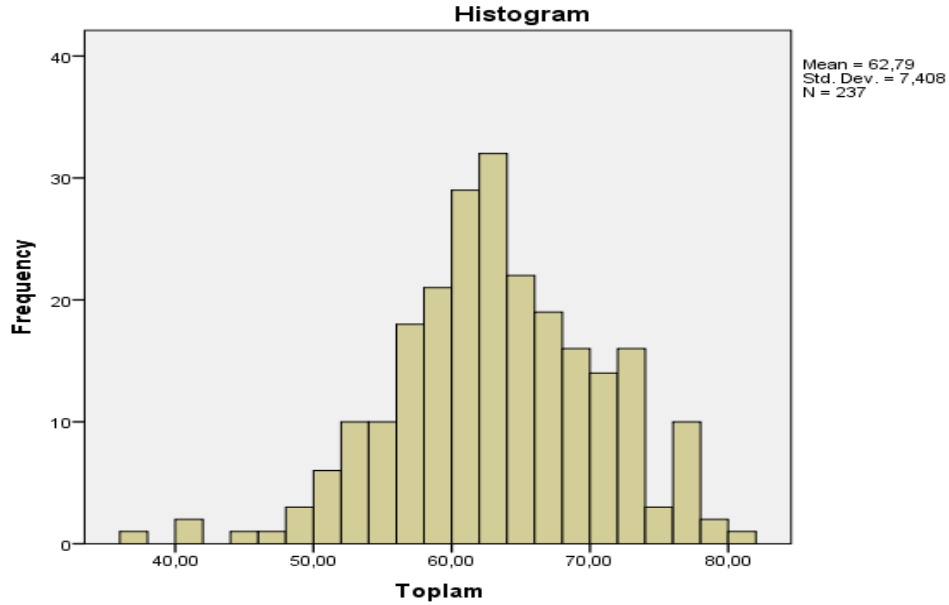
Tablo 27 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği Pilot Çalışmaya İlişkin Betimsel İstatistikler

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Puanları			İstatistik	Standart Hata
	Ortalama		62.793	.481
	%95 Güven Aralığı	Alt Sınır	61.845	
		Üst Sınır	63.741	
	%5 Düzeltilmiş Ortalama		62.897	
	Ortanca		63.00	
	Varyans		54.885	
	Standart Sapma		7.408	
	Minimum		37.00	
	Maksimum		80.00	
	Genişlik (Ranj)		43.00	
	Çarpıklık		-.218	.158
	Basıklık		.378	.315

Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı gibi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği’nden alınan en düşük puan 37 iken, en yüksek puan 80’dir (Ranj=43). Ölçekten alınan puanlara ilişkin genel ortalama 62.80’dir. Ortalama değeri, 63.00 olan ortanca değerine yakındır. Standart sapma değeri 7.40, varyans ise 54.89’dur. Bilindiği üzere, varyans analizi ve t-testi gibi karşılaştırmalı testlerde verilerin normal dağılım sağlaması ön koşullardan biri olarak kabul edilmektedir. Çarpıklık katsayısının, +1 ile -1 sınırları arasında olması,

puanların normal dağılıma yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Analizlerde çarpıklık katsayısı “-.218” olarak bulunmuştur. Bu değer sıfıra yakın olup, buna bağlı olarak, puanların normal dağılım sergilediğini ifade etmek mümkündür. Ayrıca, puanların dağılımına ilişkin histogram grafiği Şekil 8'de verilmiştir.

Şekil 8 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Puanlarına İlişkin Histogram Grafiği



Yukarıdaki histogram grafiği, ölçekten alınan puanların normal eğriye yakın olduklarını ve normal dağılım sergilediklerini göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=.653$ olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı -1 ile +1 arasında değişmektedir. Can (2016: 388)'a göre, bu değer +1'e yaklaştıkça ölçeğin güvenilir olduğunu ifade etmek mümkündür. Özdamar (1999), Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısının 0.60 ile 0.90 arasında olmasının ölçeğin *oldukça güvenilir* olduğunun göstergesi olduğunu dile getirmiştir (akt. Tavşancıl, 2006: 29). Buradan yola çıkarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin *oldukça güvenilir* olduğu ifade edilebilir ($\alpha=.653$). Açımlayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmaktadır.

2.4.2.2. Birinci Sıralı Doğrulayıcı Faktör Analizi

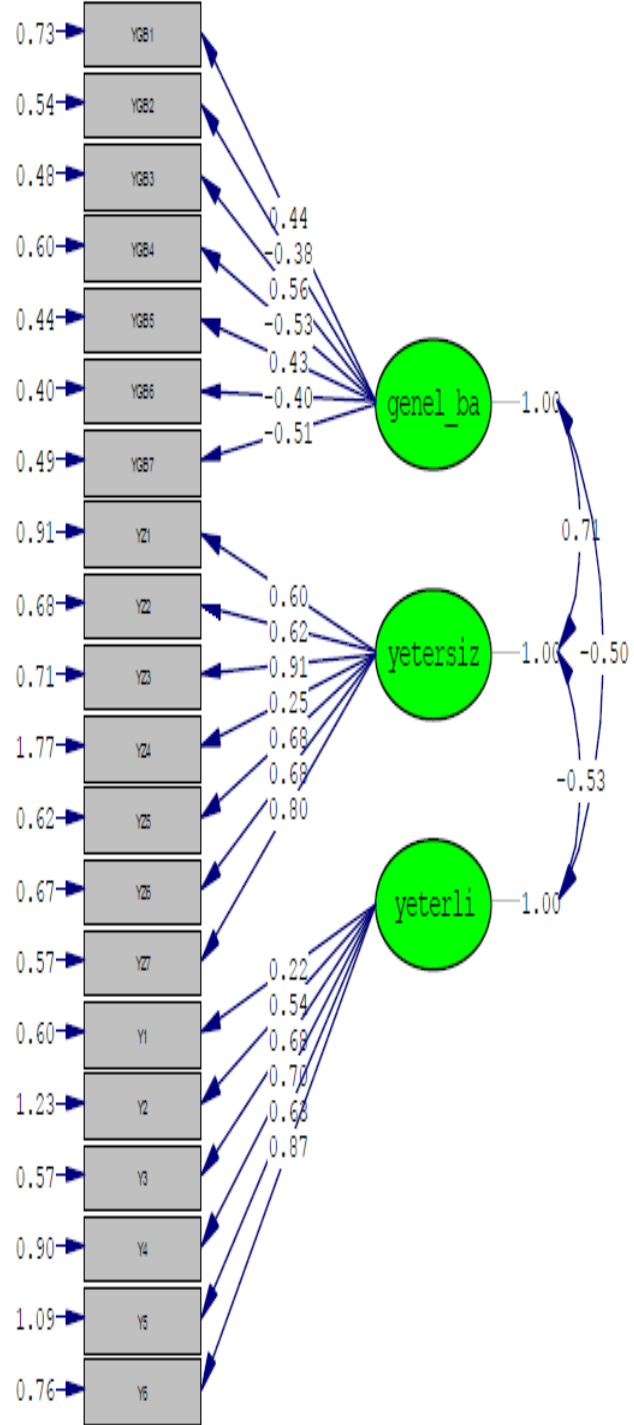
Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Chi Square (Ki Kare) / df değeri 209,34 / 167= 1,25, RMSEA değeri 0,057 olarak hesaplanmış ve diyagram Şekil 9'da verilmiştir. Ayrıca yapılan doğrulayıcı analiz sonucu elde edilen modele ait uyum değerleri Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28 DFA Madde boyutları uyum modeli değerleri

Uyum Kriteri	Mükemmel Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Değerler	Ölçekten Elde Edilen Uyum Değerleri
X^2/df	$0 \leq x^2/df \leq 3$	$x^2/df \leq 5$	$x^2/df = 1,25$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$RMSEA \leq 0,08$	RMSEA=0,057
NNFI	>0.95	>0.90	0,91
AGFI	>0.95	>0.90	0,73
GFI	>0.95	>0.90	0,79
CFI	>0.95	>0.90	0,92
PNFI	$0.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$0.50 \leq PNFI \leq 0.95$	0,67
PGFI	$0.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$0.50 \leq PGFI \leq 0.95$	0,63

Tablo 28'deki uyum değerlerine göre, ölçeğin sahip olduğu x^2/df değeri açısından mükemmel uyuma; RMSEA değeri açısından ise kabul edilebilir uyuma sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Şekil 9 YDO-TÖYBT Ölçeğinin Birinci Sıralı Faktör Analizinin Standartlaştırılmış Değerleri

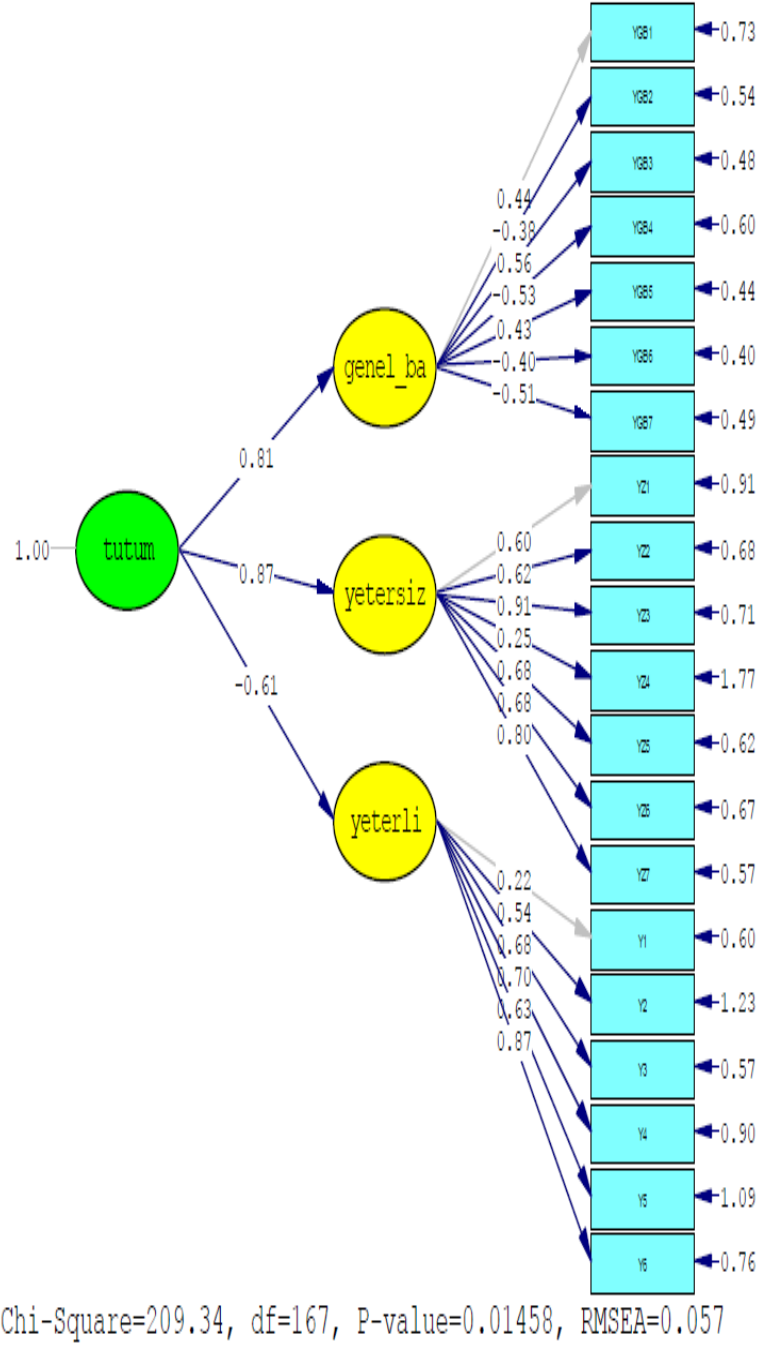


Chi-Square=209.34, df=167, P-value=0.01458, RMSEA=0.057

Şekil 9'daki doğrulayıcı faktör analizi diyagramında görüldüğü gibi, ölçekte yer alan maddelerin tamamının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik tutumun ölçülmesinde kullanılabileceği anlaşılmaktadır.

Ölçeğin alt boyutları olan “yazmaya genel bakış”, “yazmada yetersizlik” ve “yazmada yeterlilik” alt boyutlarının ölçeğin genelinden bağımsız olarak kullanılıp kullanılmayacağını test etmek için ikinci sıralı doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ilgili diyagram Şekil 10’da verilmiştir.

Şekil 10 YDO-TÖYBT Ölçeğinin İkinci Sıralı Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları



Şekil 10'dan da anlaşılacağı gibi tüm alt boyutların genel yapı ile olan ilişki düzeyi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Boyutlar, etki büyüklüğüne göre sırasıyla *yazmada yetersizlik* ($\xi=0.87$), *yazmaya genel bakış* ($\xi=0.81$) ve *yazmada yeterlilik* ($\xi=-0.61$) olarak belirlenmiştir. İkinci sıralı doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından yola çıkarak, ölçekte yer alan maddelerin tek başına yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik tutumu ölçebileceği ve ilgili alt boyutların yanı sıra ölçeğin tamamı ile ilgili kurulan modeli doğruladığı anlaşılmıştır. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği”, tezin ekler bölümünde Ek-2’de yer almaktadır.

2.4.3. Yazma Formu

Yazma Formu’nda konu seçimi için iki aşamalı bir yol izlenmiştir. Birinci aşamada, araştırmacı tarafından 3 farklı konu belirlenmiştir. Konuların belirlenmesinde aşağıdaki hususlar dikkate alınmıştır:

- a. Konular, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri şekilde belirlenmelidir.
- b. Konular, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ilgilerini çekecek nitelikte olmalıdır.
- c. Konular, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil seviyelerine (C1) uygun olmalıdır.
- d. Konular, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı ve Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde yer alan kazanımlara uygun olmalıdır.

İkinci aşamada ise belirlenen konular, uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerini almak için beşli Likert türünde, “hiç uygun değil (1 puan), uygun değil (2 puan), kısmen uygun (3 puan), uygun (4 puan) ve tamamen uygun (5 puan)” ifadeleri kullanılarak bir form oluşturulmuştur. Uzmanların, konulara verdikleri puanlar doğrultusunda değerlendirme yapılarak en fazla puan alan konu yazma konusu olarak belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda, uzmanlar tarafından konulara verilen puanlar yer almaktadır.

Tablo 29 Uzmanların Belirlenen Konulara Verdikleri Puanlar

Konular	Puan	Ortalama
Sizce aile mi arkadaşlar mı daha önemlidir?	13	4.3
Sizce parayla saadet olur mu?	12	4.0
Sizce internetten alışverişin faydaları ve zararları nelerdir?	11	3.7

Tablo 29’da görüldüğü gibi uzman görüşleri doğrultusunda en yüksek puanı alan “*Sizce aile mi arkadaşlar mı daha önemlidir?*” konusu, yazma konusu olarak belirlenmiştir.

2.4.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Analitik Rubriği

Bireyler her zaman yeni şeyler öğrenme eğilimi içerisinde. Öğrendikleri şeyler, onların bilgi ve birikimlerini artırmanın yanı sıra onlara yeni beceriler kazandırmaktadır. Bireylerin bu becerileri ne düzeyde kazandıklarının belirlenmesi, yani değerlendirilmesi son derece önemlidir. Özdemir (2014: 60) değerlendirmeyi, ölçmenin sonuçlarını belli kıstaslara dayandırarak bir sonuca varma şeklinde tanımlamıştır.

Yazma becerisinin değerlendirilmesi, yazan kişinin doğru ve yanlışlarının farkına vararak kendini geliştireceği bir süreç olarak görülmelidir. Yazma becerisi zor ve karmaşık bir süreç olduğu için çoktan seçmeli sorularla değerlendirilmesi mümkün değildir. Yazma becerisinin değerlendirilebilmesi için, yazma sürecinin tüm aşamalarının birbirinden bağımsız olarak ele alınması gerekmektedir. Bunu sağlamanın yollarından biri de rubrik kullanmaktır. *Rubrik, belli bir öğretim süreci sonunda beklenen öğrenci performansının farklı boyut ve düzeylere bölünerek değerlendirilmesidir* (Sezer, 2005: 63). Bir performansı değerlendirmek amacıyla oluşturulan ölçme araçlarına alanyazında rubrik adı verilmektedir. Aynı zamanda, dereceli puanlama anahtarı, puanlama yönergesi, değerlendirme ölçeği veya derecelendirme ölçeği gibi farklı isimler de kullanılmaktadır. Bu çalışmada, rubrik kelimesi tercih edilmiştir. Rubrik, konu ve etkinlikleri geniş bir çerçevede değerlendirmek amacıyla kullanılabilir (Özdemir, 2014: 64). Rubriğin en önemli faydalarından biri, öğrencilere önceden verilmesi yoluyla onların çalışmalarının neye göre değerlendirileceğinin gösterilmesidir.

Rubrikler kendi içinde bütüncül (holistik) ve analitik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bütüncül rubrikler, performansın farklı seviyelerini yeterince tanımlayamayan ve özellikleri tek puanla değerlendirme amacı taşıyan araçlardır. Analitik rubrikler ise performansın farklı seviyelerini açık bir biçimde tanımlayan ve özelliklerin birbirinden bağımsız bir biçimde değerlendirilebileceği araçlardır. Analitik rubrikler, becerilerin ne düzeyde kazanıldığını ortaya koymak amacıyla kullanılabilir. Bu çalışmada da ölçülecek performansı oluşturan özellikler, alt boyutlarına ayrılarak farklı performans düzeylerine yönelik tanımlar yapıldığı için analitik rubrik tercih edilmiştir.

Yeni bir rubrik oluşturulurken belirli aşamaların takip edilmesi gerekmektedir. Sezer (2005: 64) rubriğin hazırlanmasında izlenecek adımları şu şekilde ifade etmiştir:

1. *Performansın seçilmesi*
2. *Performans boyutlarının belirlenmesi*
3. *Performans düzeylerinin saptanması*
4. *Performans tanımlarının yazılması*

Performans olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin metin yazmaları belirlenmiştir. Boyutları ise “başlık”, “sayfa düzeni ve okunaklılık”, “metin uzunluğu”, “plan ve paragraf düzeni”, “kelimelerin yazımı”, “noktalama işaretleri”, “özne-fiil uyumu”, “cümle öğeleri”, “kipler”, “iyelik ve hal ekleri”, “sözcükte anlam ve anlam ilişkileri”, “bağdaşıklık unsurları”, “tutarlılık” ve “ikna edicilik” olarak belirlenmiştir. Performans düzeyleri 4 puan (çok iyi), 3 puan (iyi), 2 puan (orta) ve 1 puan (geliştirilmeli) şeklinde tespit edilmiştir. Performans tanımları ise performans düzeylerini yansıtacak ve anlam kargaşasına yol açmayacak şekilde yazılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğe “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Analitik Rubriği*” ismi verilmiştir.

Ölçeğin geliştirilmesinde ilk olarak performans boyutlarını, düzeylerini ve tanımlarını doğru bir şekilde belirlemek adına alanyazın taraması yapılmıştır (Dempsey, vd., 2009; Bölükbaş, 2011; Boylu, 2014; Cumming, 2002; Hamp-Lyons, 2002; Rezaei & Lovorn, 2010; Covill, 2012; Huot, 1996; Chan, vd., 2015; Diab &

Balaa, 2011; Göçer, 2010; Aktaş, 2009; Tiryaki, 2014). Ardından içerik geçerliliği (content validity) kıstaslarından biri olan uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü için Türkçe eğitimi alanında çalışmakta olan dört akademisyenden destek alınmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini sağlamak adına ise “değerlendirmeciler arası uyum” yöntemine başvurulmuştur (Büyüköztürk vd., 2013: 114). Buna göre, araştırmacı ve 1 alan uzmanı rastgele yöntemle belirlenen 14 farklı öğrenciye ait yazma formlarını birbirlerinden bağımsız olarak ve araştırmacı tarafından geliştirilen rubriği kullanarak değerlendirmiştir. Bu şekilde, değerlendirmenin bireysel etkilerden arındırılması amaçlanmıştır. İki değerlendirmecinin yazma formlarına verdikleri puanlar arasındaki uyuma bakmak için Miles ve Huberman tarafından nitel araştırmalarda değerlendirme arası güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen güvenilirlik katsayısı formülü kullanılmıştır. Bu formül şu şekildedir: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$. Bu formülde Δ , güvenilirlik katsayısını; C, üzerinde görüş birliği sağlanan madde (terim) sayısını ve ∂ , üzerinde görüş birliği sağlanamayan madde (terim) sayısını ifade etmektedir. Bu formül kullanılarak yapılan güvenilirlik katsayılarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994: 64). Bu formüle göre hesaplanan güvenilirlik katsayısı değerleri aşağıdaki tabloda sunulmaktadır:

Tablo 30 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Analitik Rubriği’ne İlişkin Değerlendirmeciler Arası Uyumu Gösteren Güvenirlik Katsayıları

No	Madde/ Alt Boyut	Miles & Huberman Güvenirlik Katsayısı
1	Başlık	%100
2	Sayfa Düzeni ve Okunaklılık	%92,59
3	Metin Uzunluğu	%100
4	Plan ve Paragraf Düzeni	%96,77
5	Kelimelerin Yazımı	%85,19
6	Noktalama İşaretleri	%88,89
7	Özne-Fiil Uyumu	%92,11
8	Cümle Öğeleri	%89,47
9	Kipler	%88,89

Tablo 30 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Analitik Rubriği'ne İlişkin Değerlendirmeciler Arası Uyumu Gösteren Güvenirlilik Katsayıları (Devamı)

10	İyelik ve Hal Ekleri	%96,77
11	Sözcükte Anlam ve Anlam İlişkileri	%89,47
12	Bağdaşıklık Unsurları	%97,06
13	Tutarlılık	%97,14
14	İkna Edicilik	%97,14
15	Ölçeğin Geneli	%96,41

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, başlık ve metin uzunluğu alt boyutlarında değerlendirilmeciler arasında tam uyum (%100) olmakla beraber, tüm alt boyutlarda yüksek bir uyum olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak, iki değerlendirilmeci arasında yüksek bir uyum olduğunu ve bu nedenle de ölçeğin güvenilir olduğunu ifade etmek mümkündür. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Analitik Rubriği”, tezin ekler bölümünde Ek-3’te yer almaktadır.

2.4.5. 5E Öğrenme Modelinin Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu

Uygulamanın sonunda, deney grubundaki öğrencilerin 5E öğrenme modeline ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “5E Öğrenme Modelinin Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formunun kapsam ve yapı geçerliliğini sağlamak için 2 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Görüşme formunda 5 tane açık uçlu madde bulunmaktadır. Öğrenciler formu doldurmadan önce, formda yer alan soruların nasıl cevaplanması gerektiğine ilişkin araştırmacı tarafından bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilerden formları yazılı olarak elle doldurmaları istenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin tamamı (n=37) görüşme formunu araştırmacının gözetiminde doldurmuştur. Formda bulunan 5. madde, öğrencilerin ilave görüş (varsa) beyan etmeleri için oluşturulmuş ve bu nedenle bütün öğrenciler bu maddeye ilişkin görüş belirtmemiştir. “5E Öğrenme Modelinin Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu” tezin ekler bölümünde Ek-5’te yer almaktadır.

2.5. Değişkenler

2.5.1. Bağımsız Değişkenler

Bu araştırmada kullanılan uygulama, çalışmanın tek bağımsız değişkenidir. Bu değişkene ait iki grup bulunmaktadır. Bunlar; 5E öğrenme modelinin ve mevcut programa göre öğretimin gerçekleştiği deney ve kontrol gruplarıdır.

2.5.2. Bağımlı Değişkenler

Bu araştırmada, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Analitik Rubriği*” puanları ve “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği (YDO-TÖYBTÖ)*” puanları bağımlı değişkenlerdir.

2.6. Verilerin Analizi

2.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen veriler, bilgisayar ortamında SPSS-21.0 (Statistical Package for the Social Sciences) kullanılarak çözümlenmiş, bulgular tablolar halinde sunulmuş ve bulgulara ilişkin yorumlar yapılmıştır. İlk olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin YDO-TÖYBTÖ’den aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve bu doğrultuda parametrik veya parametrik olmayan tekniklerden hangisinin kullanılacağına karar verilmiştir. Bu araştırmada verilerin normalliğini test etmek için Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testlerinden faydalanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ve sonrası normallik testi sonuçları Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31 Deney ve Kontrol Gruplarının YDO-TÖYBTÖ Puanlarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Normallik Testi Sonuçları

Grup		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Deney	Ön test	.084	37	.200	.957	37	.157
	Son test	.116	37	.200	.959	37	.193
Kontrol	Ön test	.087	41	.200	.988	41	.944
	Son test	.126	41	.100	.972	41	.398

Kolmogorov-Smirnov testi, elde edilen verilerin tanımlanmış bir evrenin normal olasılık dağılımına uyup uymadığını test etme esasına dayanmaktadır. Shapiro-Wilk testi ise bir örnekleme yer alan veri kümesinin, normal dağılım gösteren bir evrenden gelip gelmediğini göstermektedir. Her iki değer de anlamlılık değerinin (p) 0,05'ten büyük olması, verilerin normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir (Can, 2016: 88-89). Buradan yola çıkarak Tablo 31'de yer alan normallik testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ölçme aracından elde ettikleri ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır (p>.05). Buna göre araştırmada öğrencilerin, ön test ve son testten aldıkları puanların analizleri parametrik testlerden ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testi kullanılarak yapılmıştır.

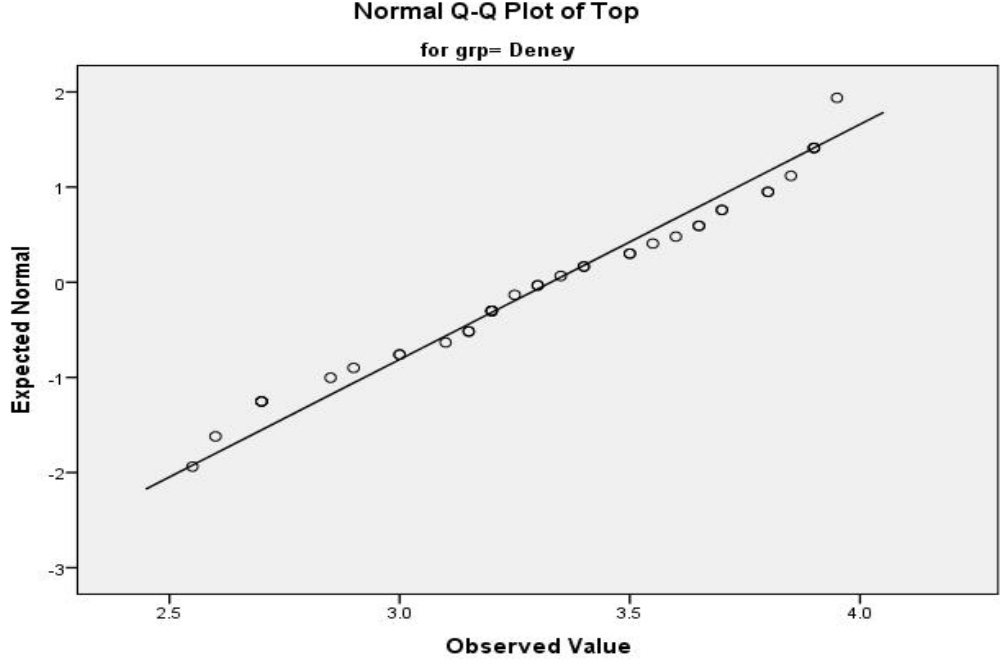
Verilerin normalliğini kontrol etmek için verilere ait betimsel istatistik değerlerine de bakılmıştır. Bu bağlamda her bağımlı değişken için gruplarda ortalama, medyan, basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Betimsel istatistik sonuçları Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32 Deney ve Kontrol Gruplarının YDO-TÖYBTÖ Puanlarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Normalliğine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

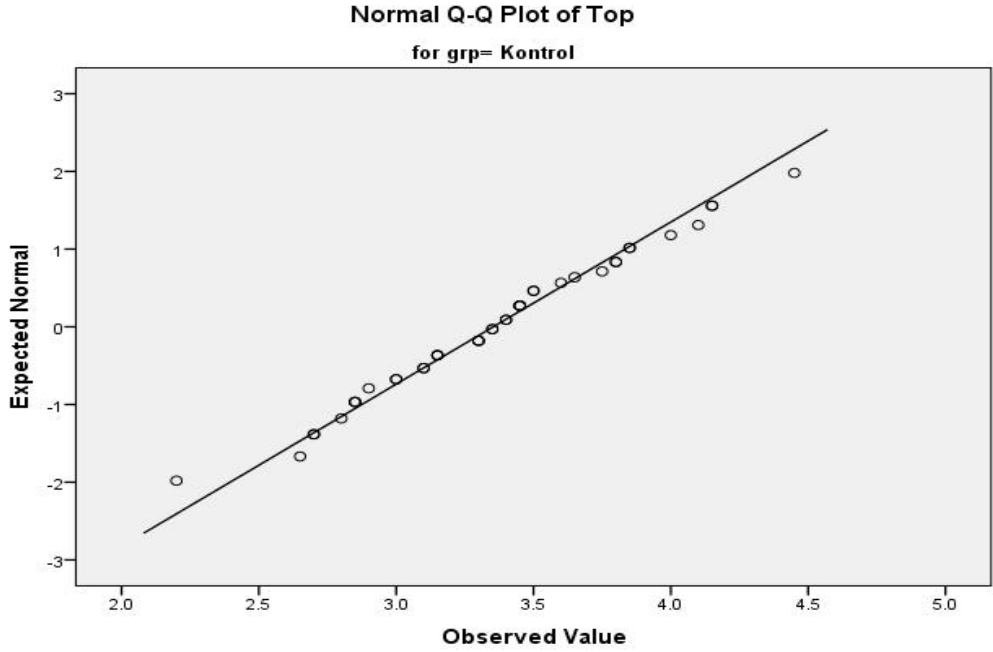
		YDO-TÖYBTÖ Puanları			
		Çarpıklık	Basıklık	Ortalama	Medyan
Ön Test	Deney	-.235	-.891	3.33	3.30
	Kontrol	.075	-.088	3.35	3.35
Son Test	Deney	-.488	-.300	3.93	4.00
	Kontrol	.192	-.360	3.33	3.30

Tablo 32 incelendiğinde, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması sebebiyle verilerin normal dağıldığı ifade edilebilir (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1995). Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ ön test sonuçları incelendiğinde grupların ortalamalarının (Deney=3.33; Kontrol=3.35) birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ ön testinden aldıkları puanlara ilişkin normal Q-Q grafiklerine de bakılmıştır. Sonuçlar şu şekildedir:

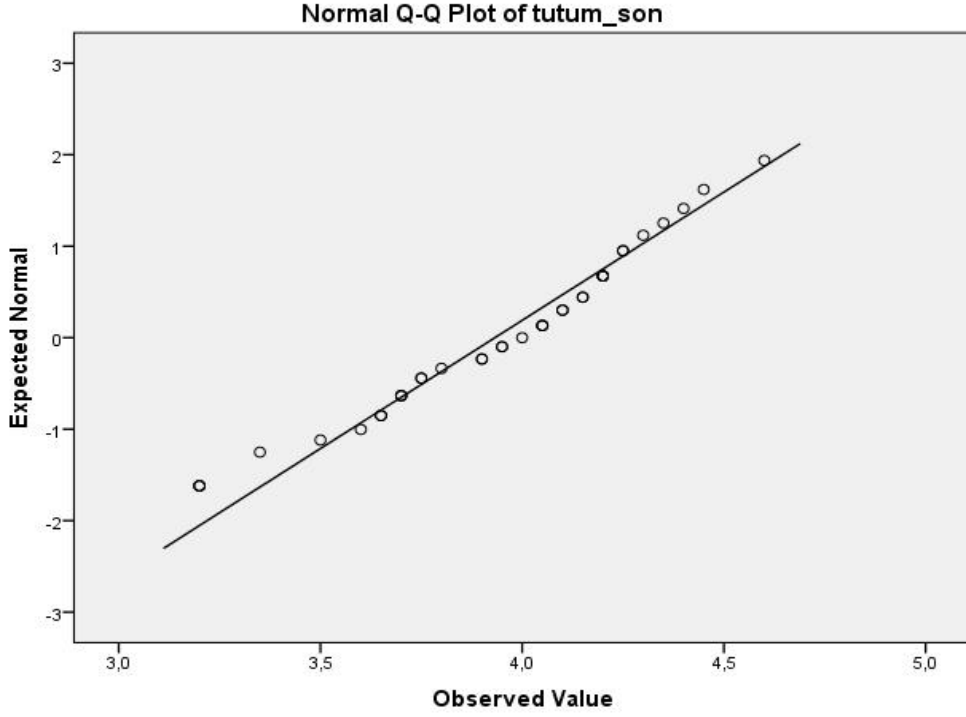
Şekil 11 Deney Grubu Öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ Ön Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Normal Q-Q Grafiği



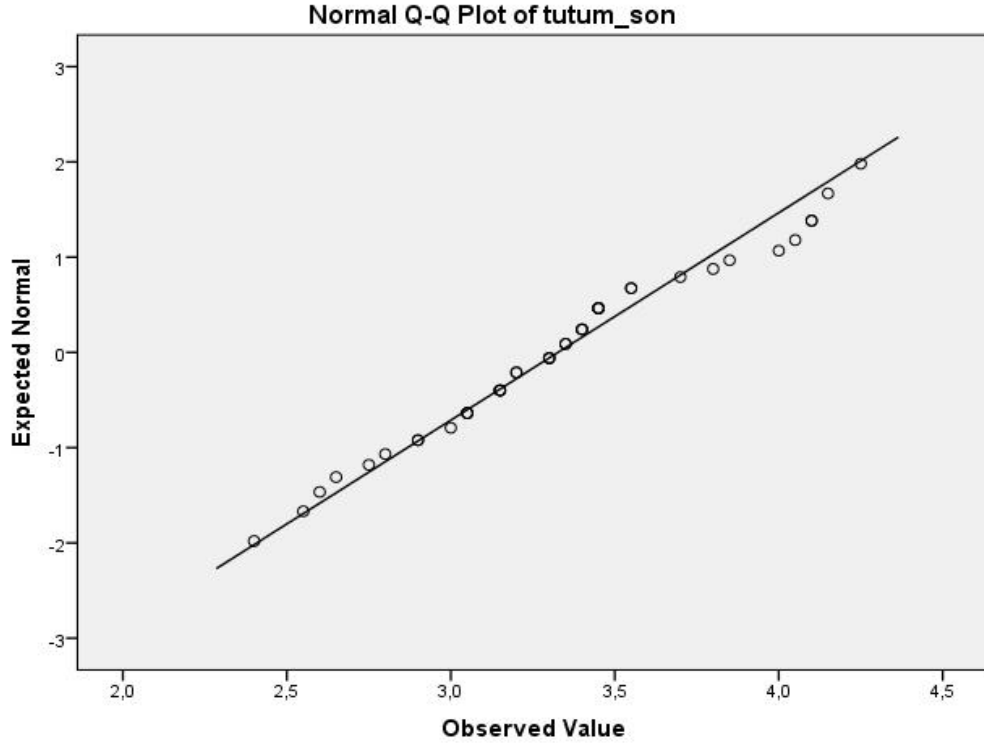
Şekil 12 Kontrol Grubu Öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ Ön Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Normal Q-Q Grafiği



Şekil 13 Deney Grubu Öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ Son Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Normal Q-Q Grafiği



Şekil 14 Kontrol Grubu Öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ Son Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Normal Q-Q Grafiği



Yukarıdaki grafikler incelendiğinde, her iki grupta da hem uygulama öncesi hem uygulama sonrası verilerin düz diyagonal bir çizgiye yakın dağıldığını ve buradan yola çıkarak verilerin normal dağıldığını ifade etmek mümkündür.

Çalışmada Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği alt boyutları olan “*yazmaya genel bakış*”, “*yazmada yetersizlik*” ve “*yazmada yeterlilik*” alt boyutlarına ilişkin ön test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Normallik testine ilişkin sonuçlar Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33 Deney ve Kontrol Gruplarının YDO-TÖYBTÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Ön Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları

Grup	N	Yazmaya Genel Bakış		Yazmada Yetersizlik		Yazmada Yeterlilik	
		İstatistik	p	İstatistik	p	İstatistik	p
Deney	37	.154	.027*	.080	.200	.120	.200
Kontrol	41	.130	.080	.101	.200	.111	.200

*p<.05

Tablo 33 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ “*yazmaya genel bakış*” alt boyutu ön test puanlarının normal dağılmadığı ($p<.05$), diğer alt boyutlardan aldıkları puanların ise normal dağıldığı anlaşılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise ölçeğin tüm alt boyutlarından aldıkları ön test puanlarının normal dağılım sergilediği anlaşılmıştır.

Ayrıca, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği alt boyutları olan “*yazmaya genel bakış*”, “*yazmada yetersizlik*” ve “*yazmada yeterlilik*” alt boyutlarına ilişkin son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Normallik testine ilişkin sonuçlar Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34 Deney ve Kontrol Gruplarının YDO-TÖYBTÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Son Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları

Grup	N	Yazmaya Genel Bakış		Yazmada Yetersizlik		Yazmada Yeterlilik	
		İstatistik	p	İstatistik	p	İstatistik	p
Deney	37	.188	.002*	.120	.197	.106	.200
Kontrol	41	.112	.200	.122	.133	.128	.087

*p<.05

Tablo 34 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ “yazmaya genel bakış” alt boyutu son test puanlarının normal dağılmadığı ($p<.05$), diğer alt boyutlardan aldıkları puanların ise normal dağıldığı anlaşılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise ölçeğin tüm alt boyutlarından aldıkları son test puanlarının normal dağılım sergilediği anlaşılmıştır. Bu verilerden yola çıkarak, “yazmaya genel bakış” alt boyutunda veriler normal dağılım göstermediği için bu boyuta ilişkin analizlerin Mann Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi ile diğer alt boyutlara ilişkin analizlerin ise bağımlı örneklem t-testi ve bağımsız örneklem t-testi aracılığıyla yapılmasına karar verilmiştir. Ancak, analizlere geçmeden önce analiz için gerekli olan varyansların homojenliği varsayımı, Levene’s testi ile sınanmıştır. Yapılan analiz sonucunda anlamlılık değerinin .05’ten büyük olması, varyansların homojenliği varsayımının yerine getirildiğini göstermektedir. Aşağıda yer alan Tablo 35’de Levene’s testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 35 YDO-TÖYBTÖ’ye İlişkin Varyansların Homojenliği Varsayımına Yönelik Olarak Levene’s Testi Sonuçları

	F	sd	p
Tutum-Ön Test	.453	76	.503
Yazmaya Genel Bakış-Ön Test	2.660	76	.107
Yazmada Yetersizlik-Ön Test	.038	76	.845
Yazmada Yeterlilik-Ön Test	.368	76	.546
Tutum-Son Test	1.278	76	.262
Yazmaya Genel Bakış-Son Test	2.773	76	.100

Tablo 35 YDO-TÖYBTÖ'ye İlişkin Varyansların Homojenliği Varsayımına Yönelik Olarak Levene's Testi Sonuçları (Devamı)

Yazmada Yetersizlik-Son Test	2.170	76	.145
Yazmada Yeterlilik-Son Test	.673	76	.414

Tablo 35 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarına göre tutum ön test puanı ($F_{(76)}=.453$, $p>.05$); yazmaya genel bakış alt boyutu ön test puanı ($F_{(76)}=2.660$, $p>.05$); yazmada yetersizlik alt boyutu ön test puanı ($F_{(76)}=.038$, $p>.05$); yazmada yeterlilik alt boyutu ön test puanı ($F_{(76)}=.368$, $p>.05$); tutum son test puanı ($F_{(76)}=1.278$, $p>.05$); yazmaya genel bakış alt boyutu son test puanı ($F_{(76)}=2.773$, $p>.05$); yazmada yetersizlik alt boyutu son test puanı ($F_{(76)}=2.170$, $p>.05$) ve yazmada yeterlilik alt boyutu son test puanı ($F_{(76)}=.673$, $p>.05$) ölçümlerinde varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir. Homojenlik varsayımı kabul edildiği için tutuma ilişkin analizlerin yapılmasına karar verilmiştir.

Tutum ölçeğine ilişkin varsayımlar doğrulandıktan sonra YDO-TÖYBAR aracına ilişkin normallik ve homojenlik varsayımları sınanmıştır. İlk olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin YDO-TÖYBAR'dan aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş, bu doğrultuda parametrik veya parametrik olmayan tekniklerden hangisinin kullanılacağına karar verilmiştir. Bu araştırmada verilerin normalliğini test etmek için Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testlerinden faydalanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ve sonrası normallik testi sonuçları Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36 Deney ve Kontrol Gruplarının YDO-TÖYBAR Puanlarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Normallik Testi Sonuçları

Grup		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Deney	Ön test	.077	37	.200	.983	37	.843
	Son test	.111	37	.200	.974	37	.516
Kontrol	Ön test	.123	41	.120	.988	41	.224
	Son test	.089	41	.200	.987	41	.907

Tablo 36’da yer alan normallik testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin YDO-TÖYBAR ölçme aracından elde ettikleri ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır ($p>.05$). Bu nedenle araştırmada yer alan öğrencilerin, ön test ve son test YDO-TÖYBAR puanlarının analizleri parametrik testlerden ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testi kullanılarak yapılmıştır.

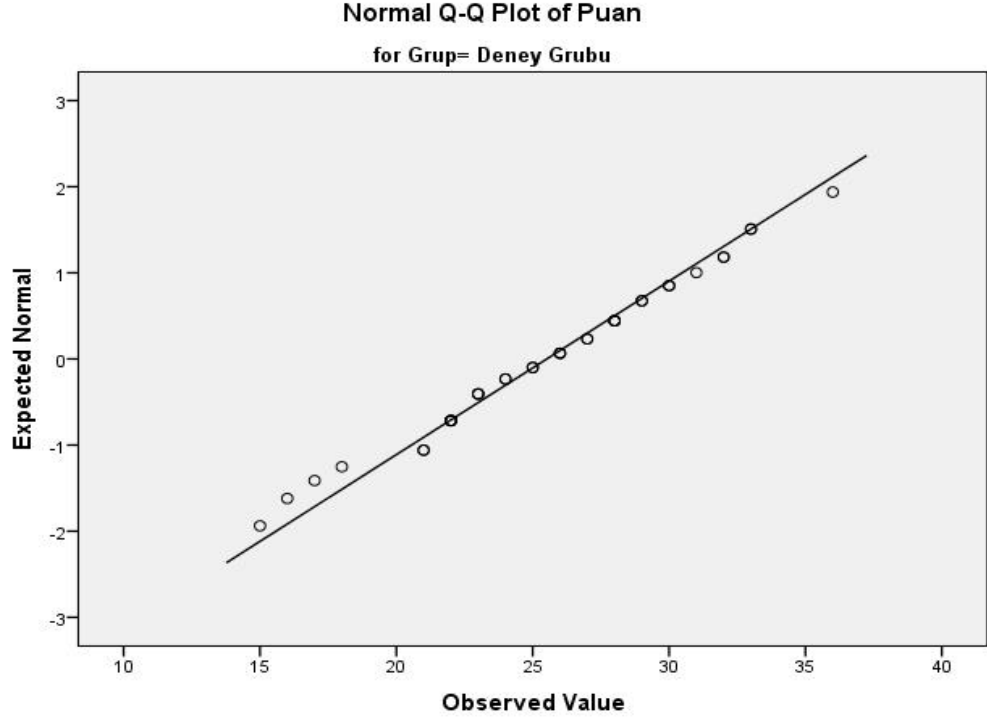
Verilerin normallliğini kontrol etmek için verilere ait betimsel istatistik değerlerine de bakılmıştır. Bu bağlamda her bağımlı değişken için gruplarda ortalama, medyan, basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Betimsel istatistik sonuçları Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37 Deney ve Kontrol Gruplarının YDO-TÖYBAR Puanlarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Normallğine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

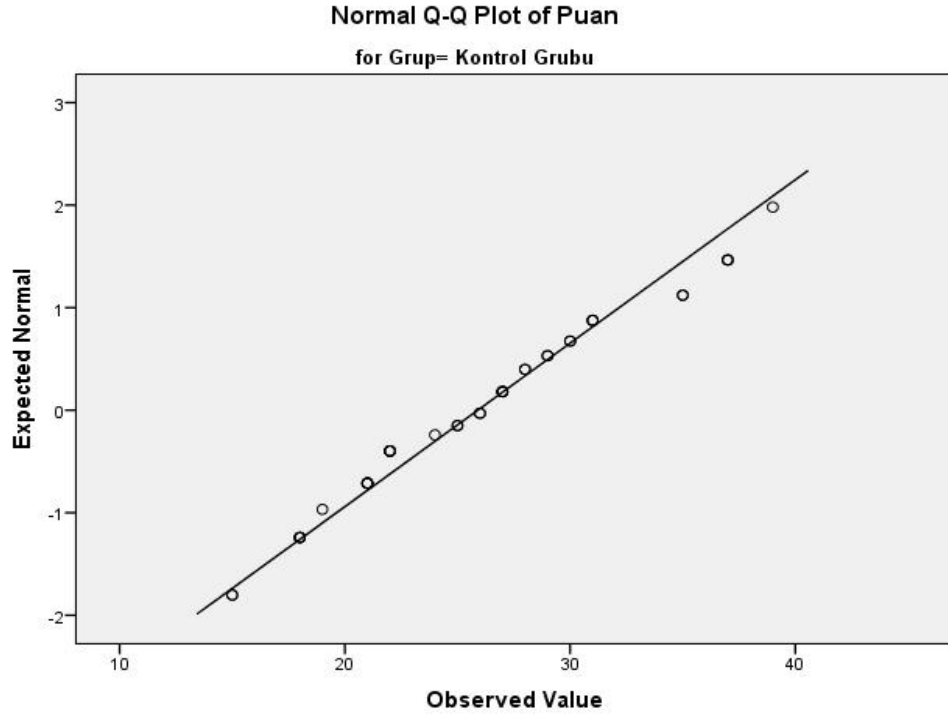
		YDO-TÖYBAR Puanları			
		Çarpıklık	Basıklık	Ortalama	Medyan
Ön Test	Deney	-.116	-.314	25.51	26.00
	Kontrol	.292	-.585	25.90	26.00
Son Test	Deney	.242	-.695	38.30	38.00
	Kontrol	.275	-.063	28.56	29.00

Tablo 37 incelendiğinde, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması sebebiyle hem uygulama öncesine hem de sonrasına ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBAR ön test puanları incelendiğinde grupların ortalamalarının (Deney=25.51; Kontrol=25.90) birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBAR ön testinden aldıkları puanlara ilişkin normal Q-Q grafiklerine de bakılmıştır. Sonuçlar şu şekildedir:

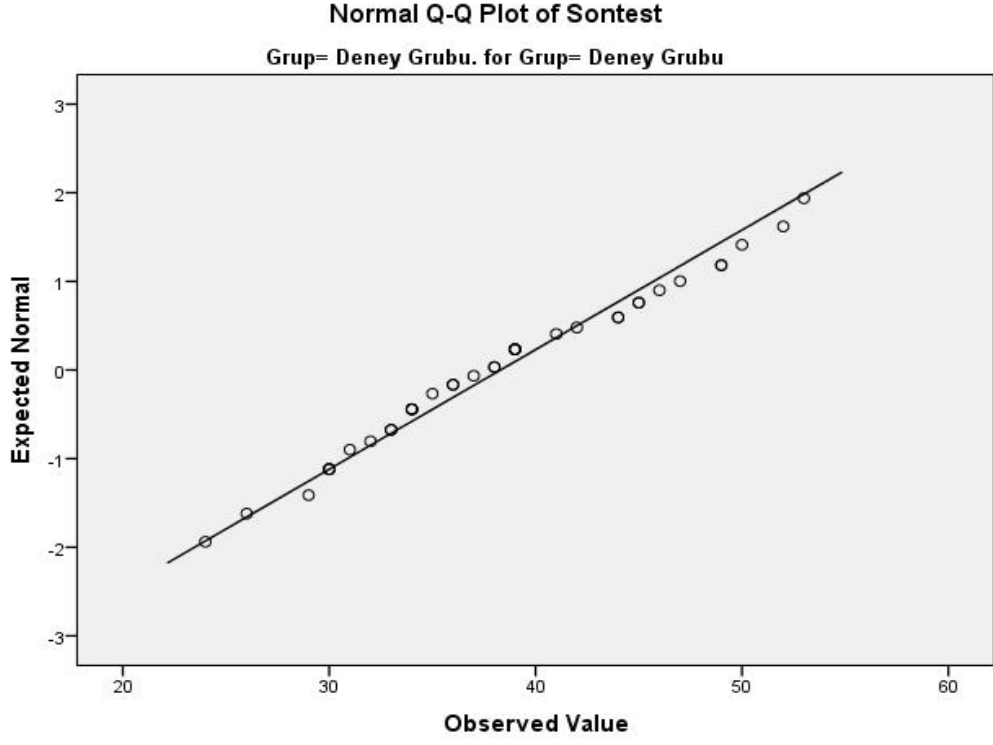
Şekil 15 Deneş Grubu Öğrencilerinin YDO-TÖYBAR Ön Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Normal Q-Q Grafiği



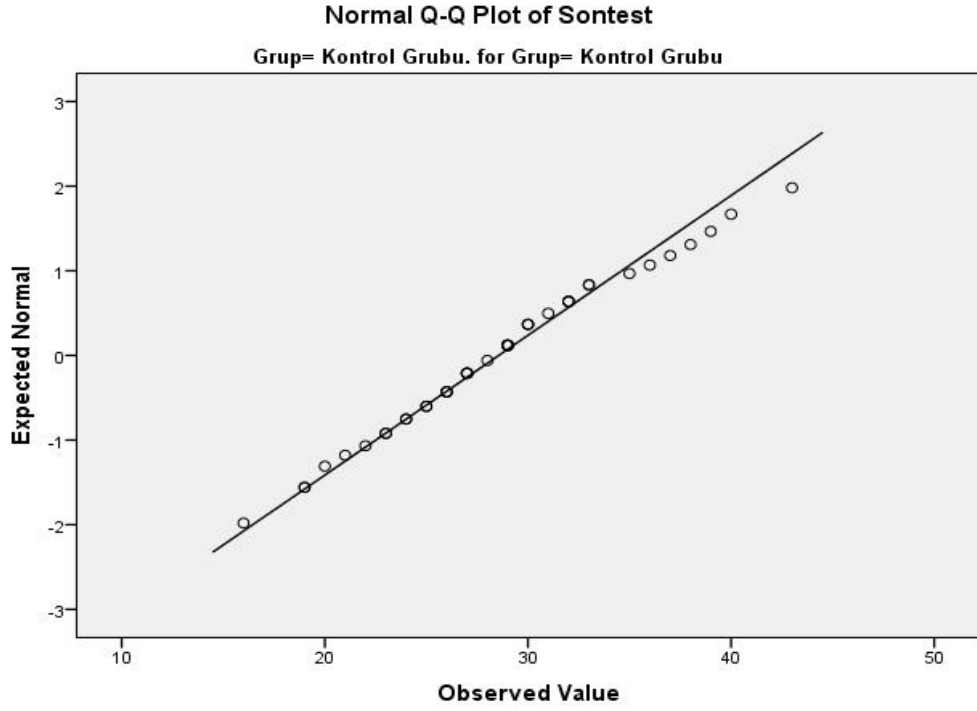
Şekil 16 Kontrol Grubu Öğrencilerinin YDO-TÖYBAR Ön Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Normal Q-Q Grafiği



Şekil 17 Deneysel Grubu Öğrencilerinin YDO-TÖYBAR Son Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Normal Q-Q Grafiği



Şekil 18 Kontrol Grubu Öğrencilerinin YDO-TÖYBAR Son Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Normal Q-Q Grafiği



Yukarıdaki grafikler incelendiğinde, her iki grupta da hem uygulama öncesi hem uygulama sonrası verilerin düz diyagonal bir çizgiye yakın dağıldığını ve buradan yola çıkarak verilerin normal dağıldığının doğrulandığını ifade etmek mümkündür.

Verilerin normalliği doğrulandıktan sonra analizlere geçmeden önce gerekli olan varyansların homojenliği varsayımı, Levene's testi ile sınanmıştır. Yapılan analiz sonucunda anlamlılık değerinin .05'ten büyük olması, varyansların homojenliği varsayımının yerine getirildiğini göstermektedir. Aşağıda bulunan Tablo 38'de Levene's testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 38 YDO-TÖYBAR'a İlişkin Varyansların Homojenliği Varsayımına Yönelik Olarak Levene's Testi Sonuçları

	F	sd	p
Başarı-Ön Test	2.086	76	.153
Başarı-Son Test	2.297	76	.134

Tablo 38 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarına göre yazma başarısı ön test puanı ($F_{(76)}=2.086$, $p=.153$) ve yazma başarısı son test puanı ($F_{(76)}=2.297$, $p=.134$) ölçümlerinde varyansların homojenlik sergilediği belirlenmiştir. Homojenlik varsayımı da kabul edildiği için yazma başarısına ilişkin analizlerin yapılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri için aşağıdaki şekilde analizler gerçekleştirilmiştir:

1) 5E öğrenme modeline uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve mevcut öğretim programına uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği'nden aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

2) 5E öğrenme modeline uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde

bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır.

3) 5E öğrenme modeline uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği alt boyutlarında aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklem t-testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.

4) Mevcut öğretim programına uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır.

5) Mevcut öğretim programına uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır.

6) 5E öğrenme modeline uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve mevcut öğretim programına uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği'nden aldıkları son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

7) 5E öğrenme modeline uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve mevcut öğretim programına uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi ve Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

8) 5E öğrenme modeline uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve mevcut öğretim programına uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarısı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

9) 5E öğrenme modeline uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yazma başarısı ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır.

10) Mevcut öğretim programına uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarısı ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır.

11) 5E öğrenme modeline uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve mevcut öğretim programına uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarısı son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

2.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin yazılı olarak doldurdukları görüşme formları aracılığıyla elde edilen veriler kodlanmıştır. Bunu sağlamak için, her soru için ayrı ayrı kodlama yapılmıştır. Konularla ilgili verilen cevap ve ifadeler değerlendirme formuna yazılmış, yinelenen ifade ve cevaplar için bir frekans eklenmiştir. Her soru için ayrı bir frekans tablosu oluşturulmuştur. Verilerin daha anlaşılır hale gelmesi için sınıflandırmadan yararlanılmıştır. Kodlama işlemi tekrarlı olarak yapılmış ve gereksiz kodlamalar çıkarılmıştır. Öğrencilerden elde edilen bulgular, hem tablo hem de açıklama şeklinde sunulmuş, daha sonra yorumlanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmadan elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Birinci Genel Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci genel araştırma problemi “5E öğrenme modeline göre düzenlenen yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve mevcut öğretim programına göre hazırlanan yazma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Analitik Rubriği’nden ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu genel araştırma problemine bağlı alt araştırma problemleri belirlenmiş ve bunlara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur:

3.1.1. Tutum Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

5E öğrenme modeline uygun yazma eğitiminin yapıldığı deney grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesi (ön test) ve uygulama sonrası (son test) YDO-TÖYBTÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden biri olan bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır. T-testine ilişkin sonuçlar Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39 Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası YDO-TÖYBTÖ’den Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	Cohen’s d
Ön Test	37	3.33	.40	36	-7.221	.000*	1.58
Son Test	37	3.93	.36				

*p<.05

Tablo 39’da görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ’den aldıkları ön test puan ortalamaları 3.33 iken son test puan ortalamaları 3.93’tür. Deney grubundaki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe yazmaya yönelik tutum puan ortalamalarında .60 puanlık bir artış gözlemlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası genel tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu, bu farkın son test lehine olduğu anlaşılmıştır [$t_{(36)} = -7.221, p < .05$]. Cohen’e (1988: 4) göre istatistiksel bir testin gücü; anlamlılığa, örneklem bulgularının güvenilirliğine ve etki büyüklüğüne bağlıdır. Bu nedenle, istatistiksel olarak anlamlı fark bulduktan sonra etki büyüklüğünü hesaplamak için “Cohen’s d” etki büyüklüğü formülü (A grubunun ortalaması – B grubunun ortalaması / harmanlanmış standart sapma) kullanılmıştır. Bu formüle göre etki büyüklüğü değeri, .2 ile .5 arasında ise (.2 < d < .5) küçük, .5 ile .8 arasında ise (.5 < d < .8) orta, .8 ile 1 arasında ise (.8 < d < 1) büyük ve 1’den büyük ise çok büyük olduğu söylenebilir (Cohen, 1988: 25-27). Deney grubu öğrencilerinin genel tutum ön test ve son test puan ortalamaları arasında meydana gelen anlamlı farkın etki büyüklüğüne bakmak için Cohen’s d etki büyüklüğü hesaplanmış ve 1.58 olarak bulunmuştur. Bu değer, etki büyüklüğünün çok büyük düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuç dikkate alındığında, deney grubunda uygulanan 5E öğrenme modeline göre yazma eğitiminin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını çok büyük düzeyde olumlu olarak etkilediği ifade edilebilir.

Deney grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası YDO-TÖYBTÖ’nün “*yazmaya genel bakış*” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 40’te sunulmuştur.

Tablo 40 Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test YDO-TÖYBTÖ “Yazmaya Genel Bakış” Alt Boyutu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test - Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6	7.50	45.00	-4.214	.000*
Pozitif Sıra	27	19.11	516.00		
Eşit	4				

*p<.05

Tablo 40’ta görüldüğü gibi, 5E öğrenme modeline uygun yazma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ’nün “yazmaya genel bakış” alt boyutu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, bu farkın son test lehine olduğu belirlenmiştir (z= -4.214, p<.05). Buradan hareketle, 5E öğrenme modeline uygun yazma eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının “yazmaya genel bakış” alt boyutuna olumlu yönde katkı sağladığı ifade edilebilir.

Deney grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası YDO-TÖYBTÖ’nün “yazmada yetersizlik” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden bağımlı örneklem t-testi uygulanmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41 Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test YDO-TÖYBTÖ “Yazmada Yetersizlik” Alt Boyutu T-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	Cohen’s d
Ön Test	37	2.93	.57	36	-5.927	.000*	1.29
Son Test	37	3.64	.53				

*p<.05

Tablo 41’e göre, 5E öğrenme modeline uygun yazma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ’nün “yazmada yetersizlik” alt boyutu ön test puan ortalamaları 2.93 iken son test puan ortalamaları 3.64’tür. Deney grubundaki öğrencilerin YDO-TÖYBTÖ’nün “yazmada yetersizlik” alt boyutu puan

ortalamalarında .71 puanlık bir artış gözlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası YDO-TÖYBTÖ - “*yazmada yetersizlik*” puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu, bu farkın son test lehine olduğu anlaşılmıştır [$t_{(36)} = -5.927$, $p < .05$]. Ayrıca deney grubunun ilgili boyuttan aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında ortaya çıkan anlamlı farkın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Cohen’s d etki büyüklüğü değeri 1.29 olarak bulunmuştur. Bu değer, etki büyüklüğünün çok büyük olduğunu göstermiştir. Bu sonuca göre, 5E öğrenme modeline uygun yazma eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının “*yazmada yetersizlik*” alt boyutuna çok büyük düzeyde olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Deney grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası YDO-TÖYBTÖ’nün “*yazmada yeterlilik*” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden bağımlı örneklem t-testi uygulanmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42 Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test YDO-TÖYBTÖ “Yazmada Yeterlilik” Alt Boyutu T-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	Cohen’s d
Ön Test	37	3.04	.76				
Son Test	37	3.57	.65	36	-3.970	.000*	.75

* $p < .05$

Tablo 42’ye göre, 5E öğrenme modeline uygun yazma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ’nün “*yazmada yeterlilik*” alt boyutu ön test puan ortalamaları 3.04 iken son test puan ortalamaları 3.57’dir. Deney grubundaki öğrencilerin YDO-TÖYBTÖ’nün “*yazmada yeterlilik*” alt boyutu puan ortalamalarında .53 puanlık bir artış gözlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası YDO-TÖYBTÖ - “*yazmada yeterlilik*” puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu, bu farkın son test lehine olduğu anlaşılmıştır [$t_{(36)} = -3.970$, $p < .05$]. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin ilgili boyuttan aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında ortaya çıkan anlamlı farkın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Cohen’s d etki büyüklüğü değeri .75 olarak bulunmuştur. Bu değer, orta düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Bu

sonuca göre, 5E öğrenme modeline uygun yazma eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının “*yazmada yeterlilik*” alt boyutuna orta düzeyde olumlu yönde katkı sağladığı ifade edilebilir.

Mevcut öğretim programına uygun yazma eğitiminin yapıldığı kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesi (ön test) ve uygulama sonrası (son test) YDO-TÖYBTÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden biri olan bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır. T-testine ilişkin sonuçlar Tablo 43’te sunulmuştur.

Tablo 43 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası YDO-TÖYBTÖ’den Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ön Test	41	3.35	.48			
Son Test	41	3.33	.46	40	.653	.517

Tablo 43’te görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ’den aldıkları ön test puan ortalamaları 3.35 iken son test puan ortalamaları 3.33’tür. Kontrol grubundaki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe yazmaya yönelik tutum puan ortalamalarında .02 puanlık bir düşüş gözlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası genel tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı anlaşılmıştır [$t_{(40)} = .653, p > .05$]. Bu sonuç dikkate alındığında, kontrol grubunda uygulanan mevcut öğretim programına göre yazma eğitiminin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına olumlu yönde katkı sunmadığı ifade edilebilir.

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası YDO-TÖYBTÖ’nün “*yazmaya genel bakış*” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden biri olan bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır. T-testine ilişkin sonuçlar Tablo 44’te sunulmuştur.

Tablo 44 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test YDO-TÖYBTÖ “Yazmaya Genel Bakış” Alt Boyutu T-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	Cohen's d
Ön Test	41	4.20	.58	40	3.659	.001*	.45
Son Test	41	3.96	.48				

*p<.05

Tablo 44'e göre, mevcut öğretim programına uygun yazma eğitiminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ'nün “yazmaya genel bakış” alt boyutu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, bu farkın ön test lehine olduğu belirlenmiştir [$t_{(40)}= 3.659$, $p<.05$]. Ayrıca, grubun ön test ve son test puan ortalamaları arasında çıkan anlamlı farkın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Cohen's d etki büyüklüğü değeri .45'tir. Bu da etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğunu göstermiştir. Buradan hareketle, mevcut öğretim programına uygun yazma eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının “yazmaya genel bakış” alt boyutunu küçük düzeyde olumsuz olarak etkilediği ifade edilebilir.

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası YDO-TÖYBTÖ'nün “yazmada yetersizlik” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden bağımlı örneklem t-testi uygulanmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test YDO-TÖYBTÖ “Yazmada Yetersizlik” Alt Boyutu T-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ön Test	41	2.94	.63	40	.433	.667
Son Test	41	2.91	.61			

Tablo 45'ten anlaşılacağı gibi, mevcut öğretim programına uygun yazma eğitiminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ'nün “yazmada yetersizlik” alt boyutu ön test puan ortalamaları 2.94 iken son test puan ortalamaları 2.91'dir. Kontrol grubundaki öğrencilerin YDO-TÖYBTÖ'nün “yazmada

yetersizlik” alt boyutu puan ortalamalarında .03 puanlık bir düşüş gözlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası YDO-TÖYBTÖ - “*yazmada yetersizlik*” puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı anlaşılmıştır [$t_{(40)} = .433$, $p > .05$]. Bu sonuca göre, mevcut öğrenme programına uygun yazma eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının “*yazmada yetersizlik*” alt boyutunu anlamlı olarak etkilemediği söylenebilir.

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası YDO-TÖYBTÖ’nün “*yazmada yeterlilik*” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden bağımlı örneklem t-testi uygulanmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test YDO-TÖYBTÖ “Yazmada Yeterlilik” Alt Boyutu T-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	Cohen’s d
Ön Test	41	2.85	.83	40	-3.604	.001*	.30
Son Test	41	3.08	.71				

* $p < .05$

Tablo 46’ya göre, mevcut öğretim programına uygun yazma eğitiminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ’nün “*yazmada yeterlilik*” alt boyutu ön test puan ortalamaları 2.85 iken son test puan ortalamaları 3.08’dir. Kontrol grubundaki öğrencilerin YDO-TÖYBTÖ’nün “*yazmada yeterlilik*” alt boyutu puan ortalamalarında .23 puanlık bir artış gözlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası YDO-TÖYBTÖ - “*yazmada yeterlilik*” puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu, bu farkın son test lehine olduğu anlaşılmıştır [$t_{(40)} = -3.604$, $p < .05$]. Ayrıca, grubun ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki anlamlı fark için hesaplanan Cohen’s d etki büyüklüğü değeri .30 olduğu için bu farkın küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuca göre, mevcut öğretim programına uygun yazma eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının “*yazmada yeterlilik*” alt boyutuna küçük boyutta olumlu katkı sağladığı ifade edilebilir.

5E öğrenme modeline uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve mevcut öğretim programına uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği'nden aldıkları son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47 Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası YDO-TÖYBTÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	Cohen's d
Deney	37	3.93	.36	76	6.453	.000*	1.45
Kontrol	41	3.33	.46				

*p<.05

Tablo 47'de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ'den aldıkları son test puan ortalamaları 3.93 iken kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları 3.33'tür. Uygulama sonrasında iki grubun genel tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu, bu farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmıştır [$t_{(76)} = 6.453, p < .05$]. Yukarıdaki tabloda Cohen's d etki büyüklüğü değerinin 1.45 olduğu görülmektedir. Bu da deney ve kontrol gruplarının YDO-TÖYBTÖ puan ortalamaları arasındaki farkın etki büyüklüğünün çok büyük olduğu anlamına gelmektedir. Bu sonuca göre, 5E öğrenme modeline göre yazma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin genel tutum puan ortalamalarının, mevcut öğretime uygun yazma eğitiminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinininkine kıyasla daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu durumda, deney grubunda uygulanan 5E öğrenme modeline uygun yazma eğitiminin, öğrencilerin tutumlarının gelişmesinde mevcut öğretim programına göre çok büyük düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin uygulama sonrası YDO-TÖYBTÖ'nün "yazmaya genel bakış" alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan Mann-Whitney U Testi uygulanmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48 Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası YDO-TÖYBTÖ “Yazmaya Genel Bakış” Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Deney	37	53.03	1962.00	258.000	.000*
Kontrol	41	27.29	1119.00		

*p<.05

Tablo 48’e göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ’nün “yazmaya genel bakış” alt boyutu son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (U= 258.000; p<.05). Bu sonuca göre, uygulama sonrası 5E öğrenme modeline uygun yazma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ’nün “yazmaya genel bakış” alt boyutundaki puan ortalamalarının, kontrol grubu öğrencilerinininkine kıyasla daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu durumda, deney grubunda uygulanan 5E öğrenme modeline uygun yazma eğitiminin, öğrencilerin tutumlarının “yazmaya genel bakış” alt boyutunda gelişmesinde mevcut öğretim programına göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin uygulama sonrası YDO-TÖYBTÖ’nün “yazmada yetersizlik” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49 Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası YDO-TÖYBTÖ “Yazmada Yetersizlik” Alt Boyutu T-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	Cohen’s d
Deney	37	3.64	.53	76	5.674	.000*	1.28
Kontrol	41	2.91	.61				

*p<.05

Tablo 49’dan anlaşılacağı gibi deney grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ’nün “yazmada yetersizlik” alt boyutundan aldıkları son test puan ortalamaları 3.64 iken kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları 2.91’dir. Uygulama sonrasında iki grubun YDO-TÖYBTÖ - “yazmada yetersizlik” alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır

[$t_{(76)} = 5.674$, $p < .05$]. Ayrıca Cohen's d etki büyüklüğü değerine bakıldığında aradaki farkın etki büyüklüğünün çok büyük olduğu anlaşılmıştır ($1.28 > 1$). Buradan yola çıkarak, uygulama sonrası 5E öğrenme modeline uygun yazma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ'nün “*yazmada yetersizlik*” alt boyutundaki puan ortalamalarının, kontrol grubu öğrencilerinininkine kıyasla daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu durumda, deney grubunda uygulanan 5E öğrenme modeline uygun yazma eğitiminin, öğrencilerin tutumlarının “*yazmada yetersizlik*” alt boyutunda gelişmesinde mevcut öğretim programına göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin uygulama sonrası YDO-TÖYBTÖ'nün “*yazmada yeterlilik*” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50 Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası YDO-TÖYBTÖ “Yazmada Yeterlilik” Alt Boyutu T-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	Cohen's d
Deney	37	3.57	.65	76	3.170	.002*	.72
Kontrol	41	3.08	.71				

* $p < .05$

Tablo 50'ye göre deney grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ'nün “*yazmada yeterlilik*” alt boyutundan aldıkları son test puan ortalamaları 3.57 iken kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları 3.08'dir. Uygulama sonrasında iki grubun YDO-TÖYBTÖ - “*yazmada yeterlilik*” alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır [$t_{(76)} = 3.170$, $p < .05$]. Ayrıca, Cohen's d etki büyüklüğü değerine bakıldığında aradaki farkın etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, uygulama sonrası 5E öğrenme modeline uygun yazma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ'nün “*yazmada yeterlilik*” alt boyutundaki puan ortalamalarının, kontrol grubu öğrencilerinininkine kıyasla daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu durumda, deney grubunda uygulanan 5E öğrenme modeline uygun yazma eğitiminin,

öğrencilerin tutumlarının “yazmada yeterlilik” alt boyutunda gelişmesinde mevcut öğretim programına göre daha etkili olduğu söylenebilir.

YDO-TÖYBTÖ'nün alt boyutlarından ve ölçeğin genelinden alınan son test puanları analiz edildiğinde, hem ölçeğin alt boyutlarında hem de genelinde deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, bu farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmıştır.

3.1.2. Yazma Başarısı Değişkenine İlişkin Alt Problemler

5E öğrenme modeline uygun yazma eğitiminin yapıldığı deney grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesi (ön test) ve uygulama sonrası (son test) YDO-TÖYBAR puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden biri olan bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır. T-testine ilişkin sonuçlar Tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 51 Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası YDO-TÖYBAR'den Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	Cohen's d
Ön Test	37	25.51	4.96				
Son Test	37	38.30	7.41	36	-12.030	.000*	2.03

*p<.05

Tablo 51’den anlaşılacağı gibi, deney grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBAR’den aldıkları ön test puan ortalamaları 25.51 iken son test puan ortalamaları 38.30’dur. Deney grubundaki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe yazma başarısı puan ortalamalarında 12.79 puanlık bir artış gözlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazma başarısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu, bu farkın son test lehine olduğu anlaşılmıştır [$t_{(36)} = -12.030$, $p < .05$]. Ayrıca meydana gelen bu anlamlı farkın etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen’s d formülüne başvurulmuş ve etki büyüklüğü 2.03 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, etki büyüklüğünün çok büyük düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuç dikkate alındığında, deney grubunda uygulanan 5E öğrenme modeline göre yazma eğitiminin, Türkçeyi yabancı dil olarak

öğrenen öğrencilerin yazma başarılarını çok büyük oranda artırdığını ifade etmek mümkündür.

Mevcut öğretim programına uygun yazma eğitiminin yapıldığı kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesi (ön test) ve uygulama sonrası (son test) YDO-TÖYBAR puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden biri olan bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır. T-testine ilişkin sonuçlar Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası YDO-TÖYBAR’dan Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	Cohen’s d
Ön Test	41	25.90	6.27	40	-5.080	.000*	.43
Son Test	41	28.56	6.05				

*p<.05

Tablo 52’de görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBAR’dan aldıkları ön test puan ortalamaları 25.90 iken son test puan ortalamaları 28.56’dır. Kontrol grubundaki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe yazma başarıları puan ortalamalarında 2.66 puanlık bir artış gözlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazma başarıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu ve bu farkın son test lehine olduğu anlaşılmıştır [$t_{(40)} = -5.080$, $p < .05$]. Ayrıca, kontrol grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBAR ön test ve son test puan ortalamaları arasında ortaya çıkan bu anlamlı farkın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Cohen’s d etki büyüklüğü değeri .43 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu anlamına gelmektedir. Bu sonuca göre, mevcut öğretim programına uygun yazma etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarıları ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında deney grubuna kıyasla çok düşük bir artış gerçekleştiği anlaşılmıştır.

5E öğrenme modeline uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve mevcut öğretim programına uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi

Analitik Rubriği'nden aldıkları son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53 Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası YDO-TÖYBAR'den Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	Cohen's d
Deney	37	38.30	7.41	76	6.379	.000*	1.44
Kontrol	41	28.56	6.05				

*p<.05

Tablo 53'e göre, deney grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBAR'den aldıkları son test puan ortalamaları 38.30 iken kontrol grubu öğrencilerinin ortalamaları 28.56'dır. Uygulama sonrasında iki grubun yazma başarısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu, bu farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmıştır [$t_{(76)} = 6.379$, $p < .05$]. Bununla birlikte, anlamlılığın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Cohen's d etki büyüklüğü değeri 1.44 olarak hesaplanmış ve etki büyüklüğünün çok büyük düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuca göre, 5E öğrenme modeline göre yazma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yazma başarısı puan ortalamalarının, mevcut öğretime uygun yazma eğitiminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinininkine kıyasla daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu durumda, deney grubunda uygulanan 5E öğrenme modeline uygun yazma eğitiminin, öğrencilerin yazma başarılarının artmasında mevcut öğretim programına göre çok daha etkili olduğu söylenebilir.

3.2. Araştırmanın İkinci Genel Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci genel problemi olan “5E öğrenme modeline göre düzenlenen yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kullanılan modele ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorumları bu bölümde verilmiştir.

3.2.1. Öğrencilerin 5E Öğrenme Modeline İlişkin Görüşleri

Araştırmada 5E öğrenme modeline uygun şekilde yapılan yazma etkinliklerine ilişkin süreç tamamlandıktan sonra deney grubundaki öğrencilere “5E

Öğrenme Modelinin Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu” uygulanmıştır. Öğrenci görüşme formları, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir. Formlardaki her soru için ayrı ayrı kodlama yapılmıştır. Konularla ilgili verilen cevap ve ifadeler değerlendirme formuna yazılmış, yinelenen ifade ve cevaplar için bir frekans eklenmiştir. Her soru için ayrı bir frekans tablosu oluşturulmuştur. Öğrencilerden yazılı olarak alınan görüşler aşağıda sunulmaktadır.

Öğrencilerin tamamı, görüşme formundaki birinci soru olan “*Sizce yazma derslerinde 5E öğrenme modelinin kullanılması genel olarak faydalı mıdır?*” sorusuna “*evet*” yanıtını vermişlerdir. Bu nedenle bu soruya ilişkin cevaplar “*Evet*” kategorisi altında 3 alt kategoride ele alınmış, frekans ve yüzde olarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar Tablo 54’te gösterilmektedir.

Tablo 54 Öğrencilerin 5E Öğrenme Modelinin Fayda Sağlamasına İlişkin Görüşleri

Nitelik	Görüş	Frekans	Yüzde
Evet ($f=37$)	Çok faydalı.	17	%45.9
	Faydalı.	18	%48.6
	Bazen faydalı.	2	%5.4

Tablo 54’te görüldüğü gibi, öğrencilerin tamamı ($f=37$) birinci soruya “*evet*” yanıtını vermiştir. Bunlardan bir kısmı ($f=17$) aynı zamanda “*çok faydalı*” ifadesini kullanırken bir kısmı ise ($f=18$) “*faydalı*” olduğunu belirtmiştir. Kalan öğrenciler ($f=2$) ise “*bazen faydalı*” şeklinde yanıt vermiştir. Bu soruya “*hayır*” yanıtı verilmemesi ($f=0$), öğrencilerin tamamının 5E öğrenme modelinin kullanılmasını faydalı bulduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin, “*Tüm yazma derslerinin 5E öğrenme modeline göre işlenmesini ister misiniz? Fikirlerinizi ayrıntılı olarak açıklayınız.*” sorusuna verdikleri yanıtlar “*Evet*” ve “*Hayır*” şeklinde 2 kategoride ele alınmıştır. “*Evet*” ve “*Hayır*” kategorisindeki cevapların gerekçeleri frekans olarak değerlendirilmiştir. Bazı öğrenciler birden fazla gerekçe sunmuştur. Her gerekçe ayrı bir frekans olarak ele alınmıştır. Sonuçlar Tablo 55’te görülmektedir.

Tablo 55 Diğer Yazma Derslerinin de 5E Öğrenme Modeline Göre İşlenmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Nitelik	Gerekçe	Frekans
Evet (f=33)	Fikir üretmeye yardımcı.	11
	Arkadaşlarla paylaşılabilir.	2
	Çok eğlenceli.	5
	Öz-gelişim sağlar.	1
	Yazmayı kolaylaştırır.	2
	Öğretici.	5
	Yazmayı önemli kılar.	1
	Çok faydalı.	6
	Tecrübe sağlar.	2
	Bilgilendirici.	1
	Kelimeleri hatırlatır.	1
	Adım adım yazdırır.	2
	Yazmayı geliştirir.	2
Türkçeyi geliştirir.	1	
Hayır (f=4)	Çok zaman alır.	1
	Her zaman istemem.	3

Tablo 55 değerlendirildiğinde, diğer yazma derslerinin de 5E öğrenme modeline göre işlenmesini isteyen öğrenciler (f=33), gerekçe olarak en çok 5E öğrenme modeline göre işlenen yazma derslerinin *fikir üretmeye yardımcı olmasını* (f=11) sunmuşlardır. Diğer öğrenciler ise gerekçe olarak *çok faydalı olmasını* (f=6), *çok eğlenceli olmasını* (f=5), *öğretici olmasını* (f=5), *arkadaşlarla paylaşılabilir olmasını* (f=2), *yazmayı kolaylaştırmasını* (f=2), *tecrübe sağlamasını* (f=2), *adım adım yazdırmasını* (f=2), *yazmayı geliştirmesini* (f=2), *öz-gelişim sağlamasını* (f=1), *yazmayı önemli kılmasını* (f=1), *bilgilendirici olmasını* (f=1), *kelimeleri*

hatırlatmasını ($f=1$) ve *Türkçeyi geliştirmesini* ($f=1$) öne sürmüşlerdir. Öte yandan, bazı öğrenciler ($f=4$) “*hayır*” cevabını vermişlerdir. Bu öğrencilerden biri cevabına gerekçe olarak *5E öğrenme modeline göre işlenen yazma derslerinin çok zaman almasını* sunmuştur. Diğer öğrenciler ($f=3$) ise *bütün yazma derslerinin bu modele göre işlenmesini istemediklerini* belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamına yakınının ($f=33$) *diğer yazma derslerinin de 5E öğrenme modeline göre işlenmesini istemesi*, modelin öğrencilere yazmayı sevdirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin, “*Sizce 5E öğrenme modelinin olumlu yönleri nelerdir?*” sorusuna verdikleri yanıtlar “*Bilişsel Yönden*” ve “*Duyuşsal Yönden*” şeklinde iki ayrı kategoride frekans olarak ele alınmıştır. Bazı öğrenciler birden fazla görüş sunmuştur. Her görüş, ayrı bir frekans olarak ele alınmıştır. Sonuçlar Tablo 56’da görülmektedir.

Tablo 56 Öğrenci Görüşlerine Göre 5E Öğrenme Modelinin Olumlu Yönleri

Nitelik	Görüş	Frekans
Bilişsel ($f=80$) ($n=37$)	Yeni kelimeler öğretir.	4
	Hataları fark ettirir/azaltır.	5
	Cümleleri çok iyi anlamayı sağlar.	1
	Yazma konusunda fikir verir.	12
	Adım adım yazdırır.	3
	Yazma kurallarını/yazmayı öğretir.	8
	Yazmayı geliştirir/kolaylaştırır.	14
	Türkçeyi geliştirir /kolaylaştırır.	8
	Farklı şeyler öğretir.	5
	Fikirlerimi başkalarıyla paylaşabilirim.	1
	Her öğrenci kendi öğrenme hızında ilerler.	1
	Öğrenciye yeterince zaman tanır.	1
	Fotoğraflar, yazmayı kolaylaştırır.	4

Tablo 56 Öğrenci Görüşlerine Göre 5E Öğrenme Modelinin Olumlu Yönleri (Devamı)

	Konuşmayı geliştirir.	1
	Beyin fırtınası yapılmasını sağlar.	1
	Yazmayı hızlandırır.	1
	Doğru ve düzgün yazmayı sağlar.	7
	Pratik sağlar.	2
	Türkçe yazmanın ilk adımıdır.	1
	Çok iyi bir yöntemdir.	1
	Akademik özgüven sağlar.	1
Duyuşsal (f=15) (n=8)	Türkçeyi severdir.	1
	Çok güzel ve eğlencelidir.	6
	Çok faydalıdır/önemlidir.	5
	Hayal gücünü geliştirir.	1

Tablo 56'dan anlaşılacağı gibi, 5E öğrenme modelinin olumlu yönlerine ilişkin öğrenci görüşleri en çok *bilişsel* (f=80) olarak ifade edilmiştir. *Duyuşsal* görüşler (f=15) ise daha azdır. Öğrencilerin tamamı (n=37) bilişsel görüş belirtmiştir. Öğrenciler, bilişsel olarak en çok *5E öğrenme modelinin yazmayı geliştirdiği ve kolaylaştırdığı* (f=14) ve *yazma konusunda fikir verdiği* (f=12) gibi açık ve anlaşılır görüşler ifade etmiştir. Bazı öğrenciler ise *yazma kurallarını öğrettiğini* (f=8), *Türkçeyi geliştirdiğini* (f=8) ve *doğru ve düzgün yazmayı sağladığını* (f=7) dile getirmiştir. Bu görüşler, öğrencilerin 5E öğrenme modelinin yazmaya olumlu katkı sağladığını düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı, *hataları fark ettirdiğini ve azalttığını* (f=5), *farklı şeyler öğrettiğini* (f=5), *yeni kelimeler öğrettiğini* (f=4) ve *fotoğrafların yazmayı kolaylaştırdığını* (f=4) belirtmiştir. Diğer taraftan, bazı öğrenciler (n=8) duyuşsal görüş belirtmiştir. Bu öğrenciler, duyuşsal olarak en çok *5E öğrenme modelinin çok güzel ve eğlenceli* (f=6); *çok faydalı ve önemli olduğunu* (f=5) öne sürmüştür. Bazı öğrenciler, modeli *çok iyi bir yöntem* olarak tanımlamış (f=1), *akademik özgüveni sağladığını* (f=1) ve *Türkçeyi sevdiğini* dile getirmiştir (f=1). Hem bilişsel hem duyuşsal görüşlere ilişkin

veriler, öğrencilerin 5E öğrenme modelinin sadece yazmaya değil Türkçeye de katkı sunduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin, “*Sizce 5E öğrenme modelinin olumsuz yönleri nelerdir?*” sorusuna verdikleri yanıtlar frekans olarak ele alınmıştır. Bazı öğrenciler birden fazla görüş sunmuştur. Her görüş, ayrı bir frekans olarak ele alınmıştır. Sonuçlar Tablo 57’de görülmektedir.

Tablo 57 Öğrenci Görüşlerine Göre 5E Öğrenme Modelinin Olumsuz Yönleri

Nitelik	Görüş	Frekans
Olumsuz Yönler (f=44) (n=10)	Bazı cümleler anlaşılıyor.	1
	Bazı fikirleri yazarken zorlanıyorum.	1
	Bazen sıkılıyorum.	4
	Bazen zaman yetmiyor.	2
	Bazen öğrenciler çok konuşuyor.	3
	Bazen uzun sürüyor.	3

Tablo 57 incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (n=28), 5E öğrenme modelinin herhangi bir olumsuz yönü olmadığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çok az bir kısmı (n=10) olumsuz görüş belirtmiştir. Bu öğrenciler, modelin olumsuz yönü olarak *sıkıldıklarını* (f=4), *öğrencilerin bazen çok konuştuklarını* (f=3), ve *bazen uzun sürdüğünü* ifade etmiştir. Öğrencilerin bazen çok konuşmaları, modelin gerektirdiği fikir paylaşımından kaynaklanmaktadır. 5E öğrenme modelinin en önemli özelliklerinden biri; öğrencilere işbirlikli çalışma fırsatı sağlaması olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin çok az bir kısmı bunu olumsuzluk olarak öne sürse de, aslında bu modelin olumlu yönlerinden biri olarak düşünülebilir.

Görüşme formunda son olarak “*İfade etmek istediğiniz başka bir şey varsa lütfen yazınız.*” ifadesi yöneltilmiştir. Bir öğrenci birden fazla görüş belirtmiş, diğer öğrenciler ise bir ifade kullanmıştır. Sonuçlar Tablo 58’de sunulmaktadır.

Tablo 58 Öğrencilerin İlave Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Nitelik	Görüş	Frekans
İlave Görüşler (f=6) (n=5)	Çok teşekkürler çünkü model çok faydalı.	1
	Daha çok konuşma yapılabilirdi.	2
	Hikâyeler kullanılabilirdi.	1
	Model sayesinde Türkçe yazmam çok ilerledi.	1
	Genellikle öğrenciler yazma konusunda zayıf.	1

Tablo 58’den de anlaşılacağı gibi, öğrencilerden çok az bir bölümü (n=5) ilave görüş belirtmiştir. Bu görüşler arasında “*Daha çok konuşma yapılabilirdi.*” (f=2) ve “*Hikâyeler kullanılabilirdi.*” (f=1) görüşleri öneri şeklindedir. “*Çok teşekkürler çünkü model çok faydalı.*” (f=1) ve “*Model sayesinde Türkçe yazmam çok ilerledi.*” (f=1) görüşleri ise memnuniyet belirtmektedir. “*Genellikle öğrenciler yazma konusunda zayıf.*” ifadesi ise 5E öğrenme modeline ilişkin bir görüş olmayıp, öğrencilerin genel olarak yazma konusunda iyi olmadığını öne sürmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin görüşme formunda genel olarak ifade ettikleri olumlu görüşler, nicel analizler sonucu elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu durum, 5E öğrenme modeline uygun yazma eğitiminin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubu öğrencilerinin Türkçe yazmaya tutumlarını ve yazma başarılarını anlamlı bir şekilde artırdığını ortaya çıkarmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada; 5E öğrenme modeline uygun etkinliklerle yürütülen yazma eğitiminin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma başarılarına ve Türkçe yazmaya yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin 5E öğrenme modeline ilişkin görüşleri alınmıştır. Çalışmanın sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazmaya Yönelik Tutuma İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada öncelikli olarak 5E öğrenme modeline uygun yazma etkinliklerinin yapıldığı deney grubu ve mevcut öğretim programına göre yazma etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği*” kullanılmıştır. Uygulama öncesinde ölçek ön test olarak kullanılmış, deney ve kontrol gruplarının genel tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır [$t_{(76)} = -.250$, $p > .05$]. Ayrıca, uygulama öncesi gruptaki öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmüştür ($\bar{X}_D = 3.33$; $\bar{X}_K = 3.35$).

Bununla birlikte, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin analizler neticesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ'nün “*yazmaya genel bakış*” alt boyutu ön test puan ortalamaları arasında ($U = 634.500$; $p > .05$), YDO-TÖYBTÖ - “*yazmada yetersizlik*” alt boyutu ön test puan ortalamaları arasında [$t_{(76)} = -.050$, $p > .05$] ve YDO-TÖYBTÖ - “*yazmada yeterlilik*” alt boyutu ön test puan ortalamaları arasında [$t_{(76)} = 1.009$, $p > .05$] anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Buradan yola çıkarak, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde yabancı dil olarak Türkçe yazmaya

yönelik tutumlarının hem genel hem de alt boyutlar düzeyinde birbirine denk olduğu anlaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği*” genel tutum puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(76)}= 6.453, p<.05$]. Diğer taraftan, öğrencilerin uygulama sonrası elde ettikleri genel tutum puan ortalamalarının arasında büyük bir fark meydana gelmiştir ($\bar{X}_D= 3.93; \bar{X}_K= 3.33$). Deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları 3.33 iken, son test puan ortalamaları 3.93 olmuştur. Bir başka deyişle, deney grubunda yer alan öğrencilerin genel tutum puan ortalamalarında 0.60 puanlık bir artış meydana gelmiştir. Diğer taraftan, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları 3.35 iken, son test puan ortalamaları 3.33 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin genel tutum puan ortalamalarında 0.02 puanlık bir düşüş olmuştur. Bu düşüş, çok az düzeyde olduğu için kontrol grubundaki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe yazmaya yönelik tutumlarının değişmediği ifade edilebilir. Bu durumun, yazma eğitiminin kullanılan kaynak kitap seti eşliğinde kitabın yönergelerine uygun biçimde uygulanmasından kaynaklandığı varsayılmaktadır.

Sonuç olarak deney grubunda uygulanan 5E öğrenme modeline uygun yazma eğitiminin, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe yazmaya yönelik tutumlarına olumlu düzeyde katkı sağladığı söylenebilir. Çalışmada elde edilen bu sonuç, 5E öğrenme modelinin öğrencilerin tutumlarına olumlu yönde katkı sağladığı sonucunu elde eden çalışmaların (Muhammad, vd., 2019; Ellah & Achor, 2018; Chola & Shumba, 2016; Jendeya, 2015; Özcan, 2015; Lin, vd., 2014; Bıyıklı, 2013; Robertson, vd., 2012; Ercan Özaydın, 2010; Köksal, 2009; Ceylan, 2008; Öztürk, 2008; Özsevgeç, 2006; Akar, 2005; Aydın ve Balım, 2005; Yurdakul, 2004; Boddy, vd., 2003; Tinnin, 2000; Campbell, 1977) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Norwood (2019), 5E öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin alan bilgisine etkisini incelediği doktora tez çalışmasında, 5E öğrenme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin fen dersine yönelik tutumlarına olumlu yönde katkı sağladığını aktarmıştır. Aktaş (2013: 122), 5E öğrenme modeli ile işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutumlarına etkisini incelediği araştırmasında, 5E öğrenme modelinin, öğrencilerin biyoloji dersine karşı tutumlarını olumlu yönde

arttırdığını ifade etmiştir. Diğer bir çalışmada Sağlam (2006), 5E öğrenme modeline göre geliştirilen rehber materyalinin 5. sınıf öğrencilerinin tutumlarını anlamlı bir biçimde artırdığını tespit etmiştir. Özbudak ve Özkan (2014) ise bazı kalıtsal özelliklerin 5E öğrenme modeline uygun etkinliklerle öğretiminin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisini inceledikleri araştırmalarında, 5E öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve bilgilerin kalıcılık düzeyine olumlu yönde katkı sağladığını belirtmişlerdir. Açışlı vd. (2009), elektrik konularında 5E öğrenme modeli merkezli laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin bilimsel işlem becerilerine ve fizik laboratuvarına yönelik tutumlarına etkisini araştırdıkları çalışmalarında, 5E öğrenme modelinin öğrencilerin fizik laboratuvarına yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde artırdığını tespit etmişlerdir. Araştırmacıların bulguları, mevcut araştırmada elde edilen bulguyla örtüşmektedir. Turgut ve Gürbüz (2011), ise ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanılgılarını tespit ederek 5E öğrenme modelinin bu yanılgıların giderilmesine ve öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, 5E öğrenme modelinin öğrencilerin tutumlarında olumlu yönde bir değişim sağlamadığını söylemişlerdir. Araştırmacılar, uygulama süresinin kısa olmasının bu sonuca yol açmış olabileceğini iddia etmişlerdir. Aksini ortaya koyan sınırlı sayıda çalışma olsa da burada belirtildiği gibi 5E öğrenme modelinin öğrencilerin farklı alanlardaki tutumlarına olumlu yönde katkı sağladığını gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Bybee vd. (2006: 27) de 5E öğrenme modelinin öğrencileri aktif bir şekilde sürece katması ve onlardaki öğrenme ve keşfetme isteğini harekete geçirmesi sayesinde, onların tutumlarını olumlu bir şekilde etkilediğini dile getirmiştir. Bununla birlikte, araştırmamızın nitel bulguları da 5E öğrenme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkaran nicel bulgumuzu destekler niteliktedir. Deney grubunda yer alan toplam 37 öğrenciden 33'ü (%89) diğer yazma derslerinin de 5E modeline göre işlenmesini istemiştir. Bu durum, 5E öğrenme modelinin, onların Türkçe yazmaya yönelik tutumlarına katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Öte yandan, öğrencilerin 5E öğrenme modelinin *çok güzel ve eğlenceli* ($f=6$), *çok faydalı ve önemli* olduğunu ($f=5$) öne sürmeleri, onu *çok iyi bir yöntem* olarak tanımlamaları ($f=1$), *akademik özgüveni sağladığını* ($f=1$) ve *Türkçeyi sevdirdiğini* ($f=1$) dile getirmeleri de araştırmadan elde edilen bu sonucu destekler niteliktedir.

Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin analizler neticesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YDO-TÖYBTÖ'nün “*yazmaya genel bakış*” alt boyutu son test puan ortalamaları arasında ($U= 258.000$; $p<.05$), YDO-TÖYBTÖ - “*yazmada yetersizlik*” alt boyutu puan ortalamaları arasında [$t_{(76)}= 5.674$, $p<.05$] ve YDO-TÖYBTÖ - “*yazmada yeterlilik*” alt boyutu puan ortalamaları arasında [$t_{(76)}= 3.170$, $p<.05$] deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, 5E öğrenme modeline uygun yazma etkinliklerinin, YDO-TÖYBTÖ'nün tüm alt boyutlarında öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe yazmalarına yönelik olumlu katkılar sağladığı, yani tutumlarını olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

5E öğrenme, öğrenci merkezli bir model olduğu için öğrenme süreci boyunca öğrencinin aktif olması gerekmektedir. Yazma becerisi ise son derece karmaşık ve zor bir süreç olarak bilinmektedir. Öğrenciler, 5E öğrenme modeli sayesinde bu zor süreçte aşama aşama ilerleyerek, mevcut bilgilerini açığa çıkararak, yeni durumla ilişkilendirerek daha rahat yazabilirler. Öğretmenin kolaylaştırıcı rolü üstlendiği bu süreçte öğrenci sıkılmadan ilerleyebilmektedir. Bu sayede yazmaya yönelik bakışı ve tutumu olumlu yönde değişmektedir. Bu sebeple, araştırmamızdan elde edilen 5E öğrenme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına olumlu yönde katkı sağladığı sonucu şaşırtıcı bir sonuç değildir.

4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Başarısına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

5E öğrenme modeline uygun yazma etkinliklerinin yapıldığı deney grubu ve mevcut öğretim programına göre yazma etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla ön test ve son test olarak üzerinde yazma konusu bulunan yazma formu verilmiş ve öğrencilerden alınan yazma formları araştırmacı tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Analitik Rubriği” aracılığıyla değerlendirilmiştir. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının yazma başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır [$t_{(76)}= -.301$, $p>.05$]. Ayrıca, uygulama öncesi gruptaki öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmüştür ($\bar{X}_D= 25.51$; $\bar{X}_K= 25.90$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında yazma başarıları puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir [$t_{(76)} = 6.379, p < .05$]. Diğer taraftan, öğrencilerin uygulama sonrası elde ettikleri yazma başarıları puan ortalamaları arasında büyük bir fark meydana gelmiştir ($\bar{X}_D = 38.30; \bar{X}_K = 28.56$). Deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları 25.51 iken, son test puan ortalamaları 38.30 olmuştur. Deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma başarıları puan ortalamalarında 12.79 puanlık büyük bir artış meydana gelmiştir. Diğer taraftan, kontrol grubundaki öğrencilerin yazma başarıları ön test puan ortalamaları 25.90 iken, son test puan ortalamaları 28.56 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma başarıları puan ortalamalarında 2.66 puanlık bir artış meydana gelmiştir. Bu artış, deney grubundaki artışa kıyasla çok düşük düzeyde olduğu için kontrol grubundaki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe yazmaya yönelik tutumlarının çok az düzeyde değiştiği ama bu değişimin anlamlı olmadığı ifade edilebilir. Yazma eğitiminin, kullanılan kaynak kitap seti eşliğinde kitabın yönergelerine uygun biçimde uygulanmasının bu duruma yol açtığı varsayılmaktadır.

Deney grubunda uygulanan 5E öğrenme modeline uygun yazma eğitiminin, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe yazma başarılarına olumlu düzeyde katkı sağladığı söylenebilir. Çalışmada ulaşılan bu sonuç, 5E öğrenme modelinin öğrencilerin yazma başarılarına olumlu yönde katkı sağladığı sonucunu elde eden diğer çalışmalarla (Dorlay, 2018; Yiğit, 2011) benzerlik sergilemektedir. Dorlay (2018), 5E öğrenme modeline uygun yaratıcı yazma etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine olan etkisini araştırdığı çalışmada deney grubunda 8 hafta boyunca toplam 16 saat 5E öğrenme modeline uygun yaratıcı yazma uygulamaları kullanmıştır. Araştırmacı, çalışmasının sonunda deney grubuna uygulanan 5E öğrenme modeline uygun etkinliklerin, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu ve deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma etkinlikleri puanları arasında anlamlı bir farklılık meydana geldiğini ortaya çıkarmıştır. Yiğit (2011) ise 5E öğrenme modeline dayalı yazma eğitiminin başarı ve güdülenme üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık sınıflarındaki 70 öğrenci ile çalışmıştır. Çalışma, 10 hafta boyunca haftada iki saat gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere, ön-test ve son-test olarak yazma başarıları testi verilmiştir. Araştırmacı, çalışmasının sonunda 5E modeli temelli yazma eğitiminin öğrencilerin yazma

becerilerini geliştirmede ve güdülenmelerini sağlamada olumlu etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Seçer ve Toy (2020), 5E öğrenme modeli temelli deneme yazma dersi deseninin ve uygulanmasının 12. sınıf öğrencilerinin deneme yazma dersindeki başarı düzeylerine etkisini inceledikleri çalışmalarında, 5E öğrenme modelinin öğrencilerin deneme yazma dersindeki başarılarını olumlu bir şekilde etkilediğini ifade etmişlerdir. Araştırmacıların elde ettikleri bu bulgu çalışmamızın sonucuyla örtüşmektedir. Ayrıca, Gomez-Zwiep vd. (2015: 80), 5E öğrenme modelinin İngilizce dil gelişim stratejileri ile harmanlanmasının, fen derslerindeki öğrenilmesi hedeflenen kavramların öğrenilmesinde ve dil becerilerinin geliştirilmesinde faydalı olabileceğini dile getirmiştir. Siwawetkul ve Koraneekij (2018), mobil teknolojide 5E öğrenme modeli kullanımının ilkokul öğrencilerinin muhakeme becerilerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında 5E öğrenme modelinin öğrencilerin muhakeme yetenekleri, i motivasyonları, muhakemeye dönük davranışları ve başarıları üzerinde olumlu etkiler sağladığına belirtmişlerdir. Muhakeme becerisi düşünme ile ilgili bir beceridir. Araştırmamızda, yazma becerisi ile düşünme arasındaki ilişki açıkça gösterilmişti. Buradan yola çıkarak bu çalışmada elde edilen sonuçların da dolaylı olarak araştırmamızın sonucuyla örtüştüğünü söylemek mümkündür. Çünkü bireylerin düşünme becerilerinin gelişmesi yazma becerilerini de olumlu yönde etkileyebilir.

Araştırmadan elde edilen nitel veriler de ulaşılan bu bulguyu destekler niteliktedir. Deney grubunda bulunan öğrenciler, 5E öğrenme modeline göre işlenen yazma derslerinin *fikir üretmeye yardımcı olduğunu* (f=11), *ok faydalı olduğunu* (f=6), *ok eğlenceli olduğunu* (f=5), *öğretici olduğunu* (f=5), *arkadaşlarla paylaşılabilir olduğunu* (f=2), *yazmayı kolaylaştırdığına* (f=2), *tecrübe sağladığına* (f=2), *adım adım yazdırdığına* (f=2), *yazmayı geliştirdiğini* (f=2), *öz-gelişim sağladığına* (f=1), *yazmayı önemli kıldığını* (f=1), *bilgilendirici olduğunu* (f=1), *kelimeleri hatırlattığına* (f=1) ve *Türkçeyi geliştirdiğini* (f=1) ifade etmişlerdir. Yazmanın, karmaşık ve zor bir süreç olduğu düşünüldüğünde, elde edilen bu bulguların ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılabilir. 5E öğrenme modelinin en büyük faydalarından biri, adım adım ilerlemeyi sağlaması ve fikir üretilmesine katkı sunmasıdır. 5E öğrenme modeli sayesinde, öğrencilerin zihninde önceden var olan bilgilerin açığı çıkarılması ve yeni bilgilerle ilişkilendirilmesi sağlanmaktadır. Schlenker vd. (2007: 86) de öğrencilerin karmaşık kavramları anlamalarına yardımcı

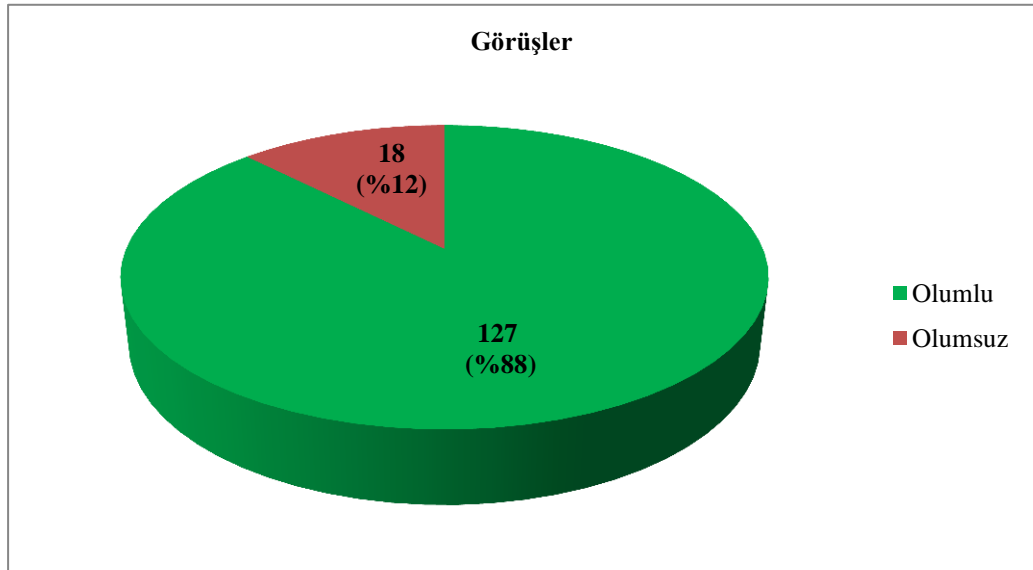
olan yöntemlerden birinin 5E öğrenme modeli olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin yukarıda bahsedilen düşünceleri ve “*model sayesinde Türkçe yazmam çok ilerledi*”, “*hayal gücünü geliştirir*”, “*farklı şeyler öğretir*”, “*yazmayı hızlandırır*”, “*doğru ve düzgün yazmayı sağlar*” ve “*pratik sağlar*” şeklindeki ifadeleri bu sonucu desteklemektedir.

Sonuç olarak 5E öğrenme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe yazma becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı anlaşılmıştır. Bu durum alanyazındaki çalışmalarla da desteklenmektedir.

4.3. Araştırmanın Nitel Verilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada, deney grubunda bulunan öğrencilerin 5E modeline uygun olarak yapılan yazma eğitimine yönelik görüşlerini tespit edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Bu form aracılığıyla elde edilen veriler kategorilere ve kodlara ayrılmıştır. Öğrencilerin bazıları bir soruya birden fazla cevap veya gerekçe sunmuş ve bunların her biri ayrı bir frekans olarak değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında öğrenciler toplamda 145 farklı düşünce sunmuştur. Öğrencilerin görüşlerinin olumlu ve olumsuz oranlarını gösteren grafik aşağıda sunulmuştur.

Şekil 19 Deney Grubu Öğrencilerinin 5E Öğrenme Modeline Uygun Yazma Eğitimine İlişkin Görüşleri



Yukarıdaki grafikte görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan öğrencilerin 5E öğrenme modeline uygun yazma eğitimine yönelik görüşlerinin %88'i olumludur.

Sadece %12'lik olumsuz görüş bulunmaktadır. Burada verilen oranlar görüş sayısına ilişkin oranlar olup kişi sayısı ile bağlantılı düşünülmemelidir. Öğrencilerin, yönteme ilişkin bu kadar fazla olumlu görüş belirtmesinin en büyük sebebi onların yazmalarını kolaylaştırmasıdır. Araştırmacı, uygulama esnasında da öğrencilerden bu doğrultuda bildirimler almıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmı araştırmacıya, normal derslerde kendilerinden yazı yazmaları istendiğinde sadece düşünmekle zamanlarının çoğunun geçtiğini, çok az şey yazabildiklerini fakat 5E öğrenme modeli sayesinde daha hızlı düşünüp daha kolay yazabildiklerini söylemiştir.

Öğrenciler, 5E öğrenme modelinin yazma becerisi dışında da katkı sunduğuna ilişkin görüşler paylaşmıştır. Mesela, “*farklı şeyler öğrettiği*” (f=5), “*yeni kelimeler öğrettiği*” (f=4), “*konuşmayı geliştirdiği*” (f=1), “*cümleleri çok iyi anlamayı sağladığı*” (f=1) ve “*beyin fırtınası yapılmasını sağladığı*” (f=1) dile getirilmiştir. Bu durum, 5E öğrenme modelinin öğrencilerin farklı alanlarda gelişimlerine katkı sağladığını göstermektedir. Bu sonuçla ilişkili olarak Tanner (2010: 163) çalışmasında, 5E öğrenme modelinin bireylerin yeni fikir sahibi olmalarına ve farklı düşünmelerine katkı sağladığını dile getirmiştir.

Öğrenciler, olumsuz görüş olarak “*bazı cümleler anlaşılıyor*” (f=1), “*bazı fikirleri yazarken zorlanıyorum*” (f=1), “*bazen sıkılıyorum*” (f=4), “*bazen zaman yetmiyor*” (f=2), “*bazen öğrenciler çok konuşuyor*” (f=3), “*yazma derslerinin her zaman 5E modeline göre işlenmesini istemem*” (f=3), “*çok zaman alır*” (f=1) ve “*bazen uzun sürüyor*” (f=3) şeklinde ifade bulunmuştur. Bazı öğrencilerin sıkıldıklarını ifade etmeleri, onların yazma çalışmalarını arkadaşlarından erken tamamlamaları veya yazma etkinliklerini uzun bulmaları olabilir. Öğrencilerin olumsuz görüş beyan ederken bile “bazen” kelimesini kullanmaları, onların modele ilişkin tamamen olumsuz bir tutuma sahip olmadıklarının en büyük kanıtıdır. Zaten, olumsuz görüş belirten öğrenciler bile formun genelinde olumlu düşünceler ortaya sunmuşlardır.

Sonuç olarak, araştırma kapsamında yapılan çözümlenmeler göstermiştir ki 5E öğrenme modeline göre düzenlenmiş yazma eğitimi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, Türkçe yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma başarılarını geliştirmiş ve görüşme formları aracılığıyla elde edilen nitel veriler bu sonuçları desteklemiştir.

4.4. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulardan yola çıkarak 5E öğrenme modelinin uygulanmasına ve araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunmaktadır.

5E öğrenme döngüsü, genel olarak fen bilgisi alanında tercih edilen bir modeldir. Son yıllarda artan ilgi neticesinde farklı disiplinlerde de çalışmalar yapılmaya başlanmıştır ama yeterli düzeyde değildir. Modelin özellikle dil eğitiminde aşamalı süreç içeren becerilerin veya konuların öğretilmesinde yararlı olması beklenmektedir. Bu bağlamda, farklı disiplinlerde 5E öğrenme modelinin kullanımına yönelik çalışmalar yapılabilir.

5E öğrenme modelinin yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisi üzerinde etkililiği konusunda hiçbir araştırma yapılmaması ve genel olarak yazma becerisi üzerindeki etkisi konusunda sınırlı sayıda çalışmaya rastlanması büyük bir boşluk oluşturmaktadır. Modelin, bu alanlarda etkisi hususunda yeni çalışmalar yapılması faydalı olabilir.

Bu çalışmada katılımcı sayısı 78'dir. Daha fazla katılımcı ile çalışmalar yapılması, modelin etkinliğini daha net gösterebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenci sayısının ana dilinde eğitim görenlere oranla çok daha az olması nedeniyle farklı illerde bulunan yabancı öğrencilere yönelik kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada 5E öğrenme modelinin, yabancı dil olarak Türkçe yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutuma etkisi araştırılmıştır. Modelin farklı değişkenlere etkisi de sorgulanabilir. Mesela modelin, öğrencilerin genel veya farklı dil becerilerine, motivasyonlarına, vb. etkisi de araştırma konusu olabilir.

Yazma, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun hem ana dillerinde hem de yabancı dillerinde zorlandıkları bir beceridir. Bu zorlanma durumunu yaşamalarının en büyük sebebi, yazacak fikir bulmakta zorlanmalarıdır. 5E öğrenme modeli, aşamalı olarak öğrencilerin fikir üretmelerine yardımcı olduğu, yazmayı daha eğlenceli hale getirdiği için gerek ana dili eğitiminde gerekse yabancı dil eğitiminde yazma becerisi üzerine çalışan eğitimciler ve araştırmacılar modelden yararlanabilir.

Çalışmanın sonuçları 5E öğrenme modelinin faydalı olduğunu göstermiştir. Bu nedenle eğitim fakültelerindeki Türkçe öğretmeni adaylarına 5E öğrenme modelinin dil eğitiminde kullanılabilirliği konusunda eğitim verilebilir, Türkçe öğretmenleri hizmet içi eğitim yoluyla modelin dil eğitiminde kullanılabilirliği ve faydaları konusunda bilgilendirilebilir.

5E öğrenme modeline uygun etkinlikler hazırlanırken, öğrencilerin ilgisini çekecek, kültürel ve zihinsel durumlarına uygun etkinlikler düzenlenebilir. Araştırmamızın nitel bulguları öğrencilerin görselleri faydalı bulduğunu göstermiştir. Bu sebeple, bu konuda yapılması planlanan araştırmalarda görsel kullanımı üzerinde durulabilir.



KAYNAKÇA

Abbas, S. H. (2016). *The Effect of Reflection-Supported Process-Based Writing Teaching on Iraqi EFL Students' Writing Performance and Attitude*. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 7(4), 42-62.

Abdul-Rahman, Seham Sassi. (2011). *An Investigation into the English Academic Writing Strategies Employed by Students of HE in the NE of England with Particular Reference to their Nationalities and Gender*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Sunderland: Sunderland.

Ackermann, E. (2001). Piaget's constructivism, Papert's constructionism: what's the difference?. *Future of Learning Group Publication*, 5(3), 1-11. DOI:10.1.1.132.4253.

Ağar, Mehmet Emin. (2004). Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1-10.

Akar, Elvan. (2005). *Effectiveness of 5E Learning Cycle Model on Students' Understanding of Acid-Base Concepts*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Ankara.

Akaydın, Birsen Berfu ve Kaya, Sibel. (2018). Sosyal bilgiler dersinde animasyon içeren ve içermeyen 5E Modeli'nin öğrencilerin başarı ve tutumuna etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 171-179.

Akbulut, Serdar. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazmaya Yönelik Tutum ve Kaygıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Akınoğlu, Orhan. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 10, 73-94.

Aktaş, Murat. (2013). 5E Öğrenme Modeli ve İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Biyoloji Dersi Tutumuna Etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 33(1), 109-128.

Aktaş, Meltem. (2009). Yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın başarıya ve yazılı anlatıma etkisi. *Dil Dergisi*, 145, 7-27.

Akyol, Hayati. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Al-Hammadi, Fatima ve Sidek H. Mohd. (2015). An analytical framework for analysing secondary EFL writing curriculum: Approaches for writing and preparation for higher education. *International Education Studies*, 8(1), 59-70. DOI:10.5539/ies.v8n1p59

Al-Qahtani, Abdulaziz A. ve Lin, Mei. (2016). The impact of creative circles on EFL learners' reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(8), 1519-1530.

Alkan, Selçuk. (2017). *Yazma Sanatı ve Yazma Teknikleri*. İstanbul: AZ Yayıncılık.

Altay, Mehmet. (2016). *The Writing Journey*. Ankara: Blackswan Publishing House.

Altunkaya, Hatice ve Ateş, Ayşe. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma özyeterlilikleri ile yazılı anlatım becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 86-103.

Arapoff, Nancy. (1967). Writing: A thinking process. *Tesol Quarterly*, 1(2), 33-39.

Atasoy, Arzu. (2019). *Metin Değiştirimi Bağlamında Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeniden Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi: Hatay.

Arıcı, A. Fuat ve Kaldırım, Abdullah. (2015). The effect of the process-based writing approach on writing success and anxiety of pre-service teachers. *The Anthropologist*, 22(2), 318-327.

Arslan, Mehmet. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.

Aydın, Elif. (2019). *5E Öğrenme Modelinin Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Aydın, G. ve Balım, A. G. (2005). An interdisciplinary application based on constructivist approach: teaching of energy topics. *Journal of Faculty of Educational*, 38(2): 145-166.

Aykaç, Engin. (2019). *5E Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Aykaç, Nurullah. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies*, 10(3), 161-174.

Aytan, Necmi ve Tunçel, Hayrettin. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 50-62.

Balcı, Ahmet. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.

Baldwin, James. (1997). If black English isn't a language, then tell me, what is?, *The Black Scholar*, 27(1), 5-6, DOI: 10.1080/00064246.1997.11430831

Barış, Halime ve Şen, Ülker. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 73-99.

Bayram, Bora ve Kırbasoğlu Kılıç, Latife. (2017). 5E modelinin 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1-20.

Bayram, Bora. (2015). *5E Modelinin 6. Sınıf Dil Bilgisi Öğretiminde Başarıya, Akademik Motivasyona ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi: Erzurum.

Beckner, Clay., Blythe, Richard, vd. (2009). Language is a complex adaptive system: Position paper. *Language Learning*, 59(1), 1-26.

Bender, Merih Tekin. (2005). John Dewey'nin eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 13-19.

Bıyıklı, Cemal. (2013). *5E Öğrenme Modeline Göre Düzenlenmiş Eğitim Durumlarının Bilimsel Süreç Becerileri, Öğrenme Düzeyi ve Tutuma Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Biçer, Nurşat. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 1(4), 107-133.

Boddy, N., Watson K. ve Aubusson, P. (2003). A Trial of the Five Es: A referent model for constructivist teaching and learning. *Research in Science Education*, 33(1): 27-42.

Bodner, George M. (1986). Constructivism: a theory of knowledge. *Journal of Chemical Education*, 63, 873-878.

Boylu, Emrah. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Journal of World of Turks*, 6(2), 335-349.

Bölükbaş, Fatma. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.

Bramhall, Michael. ve Radley, Keith. (2007). AC 2007-1015: Promoting learner autonomy in engineering. *AGE*, 1-11.

Brooks, Martin G. ve Brooks, Jacqueline G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.

Brooks, Jacqueline G. ve Brooks, Martin G. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Virginia: ASCD.

Brown, G., Manogue, M. ve Rohlin, M. (2002). Assessing attitudes in dental education: Is it worthwhile?. *British Dental Journal*, 193(12), 703–707.
<https://doi.org/10.1038/sj.bdj.4801665>

Büyükikiz, K. Kaan. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.

Büyükkarcı, Ayşegül. (2019). *Kodlama ile Zenginleştirilmiş 5E Modelinin 4.Sınıf Matematik Başarısına, Kalıcılığına ve Tutumuna Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Büyüköztürk, Şener., Çakmak, Ebru Kılıç., Akgün, Özcan Erkan., Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Şener. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.

Bybee, Rodger. W. (2009a). The BSCS 5E instructional model and 21st century skills. *Colorado Springs, CO: BSCS*.

Bybee, Rodger. W. (2009b). Designing coherent science education: implications for curriculum, instruction, and policy. *Science Education*, 93(5), 955-957

Bybee, Rodger W., Taylor, Joseph A., Gardner, April., Van Scotter, Pamela., Powell, Janet Carlson., Westbrook, Anne ve Landes, Nancy. (2006). *The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness*. (1-65)
https://bscs.org/sites/default/files/_media/about/downloads/BSCS_5E_Full_Report.pdf adresinden 17 Mart 2017’de erişim sağlanmıştır.

Bybee, Rodger, W. ve Landes, Nancy. (1990). Science for life and living: An elementary school science program from Biological Sciences Curriculum Study (BSCS). *The American Biology Teacher*, 52(2), 92-98.

Cabı, Emine ve Yalçınalp, Serpil. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 85-96.

Campbell, T. C. (1977). An evaluation of a learning cycle intervention strategy for enhancing the use of formal operational thought by beginning college physics students. *Dissertation Abstracts International*, 38(7): 3903A.

Can, Abdullah. (2016). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi (4. Baskı)*. Ankara: PEGEM Akademi.

Caudery, T. (1995). What the "process approach" means to practicing teachers of second language writing. *TESL-EJ*, 1(4), 1-16. <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume1/ej04/ej04a3/> adresinden 08 Temmuz 2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Ceylan, E. (2008). *Effects of 5E Learning Cycle Model on Understanding of State of Matter and Solubility Concepts*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, ODTÜ, Ankara.

Champagne, A. (1987). *The Psychological Basis for a Model of Science Instruction*. Commissioned paper for IBM-supported design project. Colorado Springs, CO: BSCS.

Chan, Sathena, Inoue, Chihiro ve Taylor, Linda. (2015). Developing rubrics to assess the reading-into-writing skills: A case study. *Assessing writing*, 26, 20-37.

Cherry, Gamaliel R. (2011). *Analysis of Attitude and Achievement Using the 5E Instructional Model in an Interactive Television Environment*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Old Dominion University, Virginia.

Cheung, Y. L. (2016). Teaching writing. W. A. Renandya, & H. P. Widodo (Ed.), *English Language Teaching Today: Building a Closer Link Between Theory and Practice* içinde (179-194. ss.). New York, NY: Springer International.

Chola, Joseph ve Shumba, Overson. (2016). Impact of the BSCS 5Es model on Zambian grade 11 learners' comprehension and attitudes on acid-base concepts in chemistry 5070. *Eurasian Journal of Physics & Chemistry Education*, 8(1), 25-35.

Chomsky, Noam. (2011). Language and other cognitive systems. What is special about language?, *Language Learning and Development*, 7(4), 263-278, DOI: 10.1080/15475441.2011.584041

Cohen, Jacob. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Condon, William ve Kelly-Riley, Diane. (2004). Assessing and teaching what we value: The relationship between college-level writing and critical thinking abilities. *Assessing Writing*, 9(1), 56-75.

Coşkun, İbrahim ve Yılmaz Muammer. (2018). Yazma eğitimi. Muammer Yılmaz (Ed.), *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi* içinde (113-133. ss.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. UK: Cambridge University Press.

Covill, Amy E. (2012). College students' use of a writing rubric: Effect on quality of writing, self-efficacy, and writing practices. *The Journal of Writing Assessment*, 5(1), 1-11.

Cumming, Alister. (2002). Assessing L2 writing: Alternative constructs and ethical dilemmas. *Assessing Writing*, 8, 73-83

Çavdar, Gamze ve Doe, Sue. (2012). Learning through writing: Teaching critical thinking skills in writing assignments. *PS: Political Science & Politics*, 45(2), 298-306.

Daley, Barbara J. (2001). Learning and Professional Practice: A Study of Four Professions, American Association for Adult and Continuing Education, C. 52, S.1, s. 39 -54.

Davis, K. (1987, Mayıs). *Improving Students' Writing Attitudes: The Effects of the Writing Center*. Paper presented at the Proceedings of the Annual Meeting of the East Central Writing Center Association, Youngstown: ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED294183.pdf> linkinden erişilmiştir.

Demir, Özgül. (2018). *5E Öğrenme Modeli ile 7. Sınıf Öğrencilerinin Dönüşüm Geometrisi Başarı ve Van Hiele Dönüşüm Geometrisi Düşünme Düzeylerinin Gelişimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Demirci, Ezgi. (2019). *5E Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerileri ve Konuşma Kaygılarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Demirel, Özcan. (2010). *Eğitimde Program Geliştirme – Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Özcan. (2001). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dempsey, Michael S., PytlikZillig, Lisa M. ve Bruning, Roger H. (2009). Helping preservice teachers learn to assess writing: Practice and feedback in a web-based environment. *Assessing Writing*, 14(1), 38-61.

Dewey, John. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.

Diab, Rula ve Balaa, Luma. (2011). Developing detailed rubrics for assessing critique writing: Impact on EFL university students' performance and attitudes. *TESOL Journal*, 2(1), 52-72.

Dorlay, Oğuzhan. (2018). *5E Öğrenme Modeline Uygun Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Becerisi Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Duffy, Thomas. M. ve Jonassen, David. H. (1991). Constructivism: new implications for instructional technology? *Educational Technology*, 31 (5), 7-12.

Duran, L. Ballone ve Duran, Emilio. (2004). The 5E Instructional Model: A Learning Cycle Approach for Inquiry-Based Science Teaching. *The Science Education Review*, 3(2),

Ellah, Barnabas ve Achor, Emmanuel E. (2018). Effect of 5E constructivist instructional approach on students' achievement and attitude to physics in senior secondary schools. *Journal of Research in Curriculum and Teaching*, 10(3), 120-132.

Elshirbini, I. (2013). The Effect of the Genre-Based Approach to Teaching Writing on the EFL Al-Azhr Secondary Students' Writing Skills and Their Attitudes towards Writing. *Recuperado el*, 28.

Ercan Özaydın, Türkan. (2010). *İlköğretim Yedinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde 5e Öğrenme Halkası ve Bilimsel Süreç Becerileri Doğrultusunda Uygulanan Etkinliklerin, Öğrencilerin Akademik Başarıları, Bilimsel Süreç Becerileri ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi: İzmir.

Erdoğan, T. (2013). The Effect of Creative Drama Method on Pre-service Classroom Teachers' Writing Skills and Attitudes towards Writing. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 45-61. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.5>

Ersöz, Aydan. (2016). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar (Bütünleşik Dil Öğretimi)*. Yunus Emre Enstitüsü- İstanbul: Kültür Sanat Basımevi Yayınları.

Fatima, A., Ghayas, S. ve Khawar, R. (2016). Development and Validation of Alexithymia Scale for Pakistani Population. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 14(2), 3-9.

Fazelian, Porandokht, Ebrahim, Abdolrarim N. ve Soraghi, Saeed. (2010). The effect of 5E instructional design model on learning and retention of sciences for middle class students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 140-143.

Fosnot, Catherine Twomey. (1989). *Enquiring Teachers, Enquiring Learners: A constructivist Approach for Teaching*. New York: Teachers College Press.

Gervain, J. (2018). The role of prenatal experience in language development. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 21, 62-67.

Gomez-Zwiep, Susan, Straits, William ve Topps, Jo. (2015). 5E for ELL. *Science and Children*, 53(2), 80-86.

Göçer, Ali. (2014). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Göçer, Ali ve Moğul, Selçuk. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.

Göçer, Ali. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.

Gök, M. (2012). *Müzik Eğitiminde 5E Modelinin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gök, Murat ve Tufan, Enver. (2014). 5E modelinin ‘müziksel algı ve bilgilenme’ alanında akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *NWSA-Education Sciences*, 9(2), 135-161.

Gökmen, M.E., Demirel, Ö., Gökmen S., Peçenek, D., Araçlı, E., Demir, T. ve Kuru, E. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Gömlüksiz, Mehmet Nuri ve Elaldı, Şenel. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies*, 6(2), 443-454.

Gömlüksiz, Mehmet Nuri ve Bulut, İlhami. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkinliğinin değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 76-88.

Graham, Steve., Gillespie, Amy ve McKeown, Debra. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15.

Graham, Steve ve Harris, Karen. (2010). *Writing Difficulties*. Handbook of Research on Reading Disabilities, 232-241.

Graham, Steve ve Perin, Dolores. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High School*. Washington, DC: Alliance for Excellence in Education.

Gülen, Salih., Taş, Erol. ve Darga, Hatice. (2015). Yapılandırmacılık; Örnek uygulamanın değerlendirilmesi ve kalıcılığa etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 278-301.

Güneş, Firdevs. (2013). *Türkçe Öğretimi, Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güneş, Firdevs. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.

Güneş, Firdevs. (2007). *Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Hamp-Lyons, Liz. (2002). The scope of writing assessment. *Assessing Writing*, 8, 5-16.

Hengirmen, Mehmet. (2011). "Türkçenin Özgürlük Savaşı". 38. *ICANAS Kongresi Bildiri Kitabı, Cilt II*, 10-15 Eylül 2007-Ankara, (Ed.: Zeki Dilek, vd.): 749-758.

Hillson, David ve Murray-Webster, Ruth. (2004, November). Understanding and managing risk attitude. In *Proceedings of 7th Annual Risk Conference, held in London, UK* (Vol. 26).

Huang, Hsiu-Mei. (2002). Toward constructivism for adult learners in online learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 33(1), 27-37.

Huot, Brian. (1996). Toward a new theory of writing assessment. *College Composition and Communication*, 47(4), 549-566.

İlter, İlhan. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde 5E öğrenme Modelinin Öğrenci Başarısına, Bilimsel Sorgulayıcı-Araştırma Becerilerine, Akademik Motivasyona Ve Öğrenme Sürecine Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi: Erzurum.

Jack, Gladys U. (2017). The effect of learning cycle constructivist-based approach on students' academic achievement and attitude towards chemistry in secondary schools in north-eastern part of Nigeria. *Educational Research and Reviews*, 12(7), 456-466.

Jaramillo, James A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*, 117(1), 133-141.

Jendeya, M. H. (2015). The Impact of 5E Model on Developing Tenth Graders' English Grammar Learning and their Attitudes towards English. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Islamic University-Gaza: Gazze.

Jobrack, Beverlee. (2013). The 5E instructional model: Engage explore explain evaluate extend. *Science, Technology, Engineering and Mathematics*. <http://eteamscc.com/wp-content/uploads/2015/07/Overview-of-5E-Instructional-Model.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.

Jonassen, David H. (1991). Objectivism versus constructivism: do we need a new philosophical paradigm?. *Journal of Educational Research*, 39 (3), 5-14.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar (10. Baskı). Sosyal Psikoloji Dizisi: 1*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Karadağ, Engin., Deniz, Sevgi., Korkmaz, Tuğba ve Deniz, Gürkan. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XXI (2)*, 383-402.

Karakoç, F. Y. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 40, 39-49.

Karakuş Tayşi, Esra. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 1033-1050.

Kaufman, Dorit. (2004). Constructivist issues in language learning and teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 303-319. DOI: 10.1017/S0267190504000121

Kear, D. J., Coffman, G. A., McKenna, M. C. ve Ambrosio, A. L. (2000). Measuring Attitude toward Writing: A New Tool for Teachers. *The Reading Teacher*, 54(1).

Kırmızı, Fatma. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.

Korkmaz, Zeynep. (1995). *Kaşgarlı Mahmud ve Divanu Lugati't Türk*. Türk Dili Üzerine Araştırmalar, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 254-260.

Köksal, Onur. (2009). *Teaching Tenses in English to The Students of The Second Stage at Primary Education Through Using 5E Model in Constructivist Approach (7th Grade)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Krendl, Kathy ve Dodd, Julie. (1987). Assessing the national writing project: A longitudinal study of process-based writing. *ERIC*'ten erişim linki: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED289167.pdf>

Langer, Judith A. ve Applebee, Arthur N. (1987). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. NCTE Research Report No. 22. National Council of Teachers of English, 1111 Kenyon Rd., Urbana, IL 61801.

Lewis, R. B. (1998). *Enhancing the Writing Skills of Students with Learning Disabilities through Technology: An Investigation of the Effects of Text Entry Tools, Editing Tools, and Speech Synthesis*. Final Report. Washington: ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432117.pdf> linkinden erişilmiştir.

Lin, J.L., Cheng, M.F., Chang, Y.C., Li, H.W., Chang, J.Y. ve Lin, D.M. (2014). Learning activities that combine science magic activities with the 5E instructional model to influence secondary-school students' attitudes to science. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(5), 415-426.

Maden, Sedat., Dincel, Ömür ve Maden, Aslı. (2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769.

Mehr, H. Shahrokhi. (2017). The impact of product and process approach on Iranian EFL learners' writing ability and their attitudes toward writing skill. *International Journal of English Linguistics*, 7(2), 158-166. DOI:10.5539/ijel.v7n2p158

Melanlıoğlu, Deniz ve Atalay, T. Demir. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlikleri üzerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 697-721.

Mu, Congjun (2005) A Taxonomy of ESL Writing Strategies. In *Proceedings Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice*, pp. 1-10, Singapore.

Muhammad, B.A., Omwirhiren, E.M. ve Abubakar, S. (2019). Influence of 5E-teaching cycle on attitude, retention and academic performance of students with varied ability in selected secondary schools in Zaria Education Zone, Kaduna State Nigeria. *International Journal of Research in Commerce and Management Studies*, 1(1), 60-71.

Mutlu, Hasan Hüseyin ve Ayrancı, Bilge Bağcı. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 3(2), 66-74.

Niederberger, Susan. (2009). Incorporating young adult literature into the 5E learning cycle. *Middle School Journal*, 40(4), 25-33.

Norwood, Michelle. (2019). *The Impact of the Biological Sciences Curriculum Study (BSCS) 5E Model on Middle-Level Students' Content Knowledge*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of South Carolina, ABD.

Oatley, Keith ve Djikic, Maja. (2008). Writing as thinking. *Review of General Psychology*, 12(1), 9-27.

O'Brien, Teresa. (2004). Writing in a foreign language: Teaching and learnings. *Language Teaching*, 37(1), 1-28. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444804002113>

Okasha, M. A. ve Hamdi, S. A. (2014). Using Strategic Writing Techniques for Promoting EFL Writing Skills and Attitudes. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(3), 674-681.

Onan, Bilginer. (2013). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Onan, Bilginer. (2011). *Anlama Sürecinde Türkçenin Yapısal İşlevleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Onan, Bilginer. (2003). Divanü Lügati't-Türk'ün dil öğretim yöntemleri ve dünya filolojisine katkıları bakımından bir değerlendirmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 425-445.

O'neal, M. R., vd. (1984, Kasım). *Validation of a Writing Attitude Scale*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, LA: ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED252577.pdf> linkinden erişilmiştir.

Onozawa, C. (2010). A study of the process writing approach: A suggestion for an eclectic writing approach. *Research Note*, s. 153-163. <http://www.kyoai.ac.jp/college/ronshuu/no-10/onozawa2.pdf> adresinden 08 Temmuz 2018 tarihinde erişilmiştir.

Oshima, Alice ve Hogue, Ann. (2006). *Writing Academic English (4th ed.)*. New York: Pearson Education.

Oxford. <https://www.lexico.com/en/definition/strategy> adresinden 12 Temmuz 2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Özbudak, Zeynep ve Özkan, Muhlis. (2014). İnsanda bazı kalıtsal özelliklerin 5E modeline dayalı etkinliklerle öğretiminin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 185-206.

Özcan, Mehmet Fatih. (2015). 7. Sınıf Türkçe Dersi “Bildirme ve Dilek Kipleri” Konusunun Öğretiminde Animasyon Destekli 5E Modelinin Başarı, Kalıcılık ve Tutuma Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Özdemir, Banu. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 351-364.

Özdemir, Banu ve Balkan, Hande. (2017). Utilization of 5E constructive instructional model in grammar teaching. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 56-64.

Özdemir, Banu. & Özbay, Murat. (2016). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 261-276.

Özdemir, Banu. (2014). *Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine ve Yazma Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi: Ankara.

Özdemir, Emin. (1991). Yazma öğretimi. B. Özer (Ed.), *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi* içinde (114-129. ss.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Özgüven, İ. E. (1999). *Psikolojik Testler*. Ankara: PEGEM Yayıncılık.

Perkins, David. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.

Özsevgeç, Tuncay. (2006). Kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5E modeline göre geliştirilen öğrenci rehber materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3 (2): 36-48.

Öztürk, Çağrı. (2008). *Coğrafya Öğretiminde 5E Modelinin Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Piaget, Jean. (1973). *To Understand is to Invent: The Future of Education*. Grossman Publishers: Canada.

Polat, Seyat ve Baş, Gökhan. (2012). 5E yapılandırmacı öğrenme modelinin Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişim düzeyine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 69-92.

Prickel, D. O. (1995). *The Development and Validation of a Writing Self-efficacy Scale for Adult Basic Writers and Its Use in Correlational Analysis*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Oregon State University, Education.

Proudfit, Benjamin. (2015). *Writing Essays*. New York: Gareth Stevens Publishing.

Pulat, Selma. (2009). *Impact of 5E Learning Cycle on Sixth Grade Students' Mathematics Achievement and Attitude towards Mathematics*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ: Ankara.

Rezaei, Ali Reza ve Lovorn, Michael. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing Writing*, 15, 18-39.

Robertson, W. H., Meyer, R. D. ve Wilkerson, T. L. (2012). The mathematics of skateboarding: A relevant application of the 5Es of constructivism. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 32-36.

Rowe, B. M. ve Levine, D. P. (2015). *A Concise Introduction to Linguistics*. Routledge.

Saddler, B. (2006). Increasing story writing ability through self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(4), 291–305. <https://doi.org/10.2307/30035555>

Sağlam, M. (2006). *Işık ve Ses Ünitesine Yönelik 5E Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Sallabaş, M. Eyyüp ve Göktentürk, Talha. (2018). Türkçe metinleri okumaya karşı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin tutumunun belirlenmesi: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 369-385.

Sarikaya, İsmail. (2019). *Akran Destekli Yazmanın Yazma Başarısına Etkisi ve Öz-Düzenleme Becerileri Bağlamında İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi: Erzurum.

Schlenker, Richard M., Blanke, Regina ve Mecca, Peter. (2007). Using the 5E learning cycle sequence with carbon dioxide. *Science Activities*, 44(3), 83-86, DOI: 10.3200/ SATS.44.3.83-94

Seçer, Şule Y. E. ve Toy, Banu Y. (2020). Impact of writing course design based on 5E learning model on writing skill instruction and development. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(3). 760-783.

Seow, A. (2002). The writing process and process writing. Jack Richards ve Willy Renandya (Ed.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of*

Current Practice içinde (315-320. ss.). New York: Cambridge University Press.

Senan, Divya. (2013). Infusing BSCS 5E instructional model with multimedia: a promising approach to develop 21st century skills. *i-manager's Journal on School Educational Technology*, 9(2), 1-7.

Sezer, Sezin. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 61-69.

Sezer, Ayhan., Oğuzkan, Ferhan., Özdemir, Emin., Göğüş, Beşir. (1991). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Shukla, Shashi. (2014). Construction of knowledge among young children before their entry to school. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 19(5), 88-92.

Siwawetkul, Weeracha ve Koraneekij, Prakob. (2018). Effect of 5E instructional model on mobile technology to enhance reasoning ability of lower primary school students. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.02.005>.

Soltani, A. ve Kheirzadeh, S. (2017). Exploring EFL Students' Use of Writing Strategies and Their Attitudes towards Reading-To-Write and Writing-Only Tasks. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 535-560.

Süğümlü, Üzeyir. (2016). *Yazma Becerisinde Öğrenci Özerkliğinin Yazmaya Yönelik Tutum ve Motivasyonla İlişkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi: Sakarya.

Şen, Ülker. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihmal edilmiş iki program: 1986 ve 2000 programları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 545-558.

Tabachnick, Barbara G. ve Fidell, Linda S. (2013). *Using Multivariate Statistics (6. Ed.)*. USA: Pearson.

Tam, Maureen. (2000). Constructivism, instructional design, and technology: implications for transforming distance learning. *Educational Technology & Society*, 3(2), 50-60.

Tangpermpoon, Thanatkun. (2008). Integrated approaches to improve students writing skills for English major students. *ABAC Journal*, 28(2), 1-9.

Tanner, Kimberly D. (2010). Order matters: Using the 5E model to align teaching with how people learn. *CBE—Life Sciences Education*, 9(3), 159-164.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

TDK. *sozluk.gov.tr* adresinden 12 Temmuz 2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Temizkan, Mehmet. (2018). Yazma eğitimi. Bilginer Onan ve M. Onur Kan (Ed.), *İlk Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi* içinde (143-211. ss.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Temizkan, Mehmet. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 621-643.

Tezbaşaran, Ata. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu (Üçüncü Sürüm E-Kitap)*. Mersin, ISBN: 975-9756-08-5.

Thomas, D. L. (1989). The Effects of Freewriting on High School Students' Attitudes Toward Writing. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of North Florida, College of Education and Human Services. <http://digitalcommons.unf.edu/etd/41> linkinden erişilmiştir.

Tierney, R. J., Soter, A., O'Flahavan, J. F. ve McGinley, W. (1989). The effects of reading and writing upon thinking critically. *Reading Research Quarterly*, 134-173.

Tinnin, R. K. (2000). The effectiveness of a long-term professional development program on teachers' self-efficacy, attitudes, skills, and

knowledge using a thematic learnings approach. *Dissertation Abstracts International*, 61(11): 4345.

Tiryaki, Esra Nur. (2014). *Ortaokulda Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Türkçe Eğitiminin ve Okuma-Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi: Ankara.

Tiryaki, Esra Nur. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.

Topuzkanamış, Ersoy. (2014). *Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarısı ve Yazma Kaygısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi: Ankara.

Turgut, Ümit ve Gürbüz, Fatih. (2011). Effects of teaching with 5E model on students' behaviors and their conceptual changes about the subject of heat and temperature. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 679-706.

Türkel, Ali. (2013). Yaratıcı Dramanın Yaratıcı Yazma Başarısına ve Yazmaya Karşı Tutuma Etkisi (Ortaokul 8. Sınıf Örneği). *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 1-11.

Türkel, Ali. (2011). *Yaratıcı Dramanın Yaratıcı Yazma Başarısına ve Yazmaya Karşı Tutuma Etkisi (İlköğretim 8. Sınıf)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.

Uslu, Banu. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yaşantı odaklı yabancı dil edinimi programının ingilizce öğrenimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 79-96.

Von Glasersfeld, Ernst. (2001). Radical constructivism and teaching. *Prospects*, 31(2), 161-173.

Wade, Carole. (1995). Using writing to develop and assess critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 24-28.

Wasson, K. L. (1993). *Implementation of a Publishing Center to Enhance the Writing Process for Primary Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nova University, Faculty of the Center for Advancement of Education.

Wegayehu, Dinkale. (2019). *The Effectiveness of 5e Instructional Model of Constructivist Approach on Grade Seven Students Conceptual Understanding of Muscular and Skeletal System at Ewket Fana Primary School*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahir Dar University, Etiyopya.

Westwood, Peter. (2008). *What Teachers Need to Know about Reading and Writing Difficulties*. Australia: ACER Press.

Widodo, H. P. (2008). Process-based academic essay writing instruction in an EFL context. IKIP Negeri Malang: *Jurnal Bahasa dan Seni Tahun*, 36, 101-111.

Williams, Brett., Onsmann, Andry ve Brown, Ted. (2012). A rasch and factor analysis of a paramedic graduate attribute scale. *Evaluation & the Health Professions*, 35(2), 148-168

Wray, David. (1993). What do children think about writing?. *Educational Review*, 45(1), 67-77.

Wynn, E. S., Cadet, L. P. ve Pendleton, E. P. (2000). *A Model for Teaching Writing: Socially Designed and Consensus Oriented*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446701.pdf> linkinden erişilmiştir.

Yager, Robert E. (2000). The constructivist learning model. *The Science Teacher*, 67(1), 44-45.

Yaman, Havva. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289

Yapıcı, Burçin. (2009). *Writing Strategy Preferences of Undergraduate English as a Foreign Language Teacher Trainees at Hacettepe University*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi: Ankara.

Yeşiltaş, Namık Kemal ve Kaymakçı, Selahattin. (2009). John Dewey'nin eğitim anlayışı ve sosyal bilgiler eğitimine yönelik bazı örnek uygulamaları. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 227-242.

Yılmaz, Muammer. (2012). İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 321-330.

Yiğit, Cazibe. (2011). *The Effect of the 5E Model in Writing on Achievement and Motivation*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi: Edirne.

Yurdakul, Bünyamin. (2005). Bilişötesi ve yapılandırmacı öğrenme çevreleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 279-298.

Yurdakul, Bünyamin. (2004). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

EKLER

EK-1: 5E Öğrenme Modeline Uygun Yazma Etkinlikleri Kitabı

1.Hafta

1- Engage (Giriş Yap):

Daha önce bir insana yardım ettiniz mi? Ettiyseniz kime, nasıl ve neden yardım ettiniz? Etmediyseniz neden etmediniz? Lütfen fikirlerinizi yazınız.

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

2- Explore (Keşfet):

a) Lütfen aşağıdaki resme bakınız. Sizce resimde neler oluyor, fikirlerinizi yazınız. Daha sonra fikirlerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

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



Kaynak: <https://www.kizilay.org.tr/Haber/KurumsalHaberDetay/2140>

b) Siz de resimdeki gibi yardıma muhtaç birini görürseniz ona yardım eder misiniz? Neden? Fikirlerinizi yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3- Explain (Açıkla):

a) Düşüncelerinizi yazarken noktalama işaretlerini kullanmanız oldukça önemlidir. Bu sayede anlatmak istediklerinizi daha doğru bir şekilde ifade edebilirsiniz. Aşağıda bazı noktalama işaretlerinin ne amaçla kullanıldığını görebilirsiniz. Lütfen yazılarınızı yazarken bu hususları da dikkate alınız.

- **Nokta (.)**: Bir cümlenin bittiğini anlatmak için sonuna konulan noktalama işareti.

Örnek: Geçen hafta çok yoksul bir adam gördüm.

Virgöl (,): Yazılı cümlelerde birbiri ardınca sıralanan eş görevli kelime ve kelime grupları arasına konulan, kısa bir durmayı göstermek için kullanılan noktalama işareti.

Örnek: Zavallı adamın parası, yemeği ve kalacağı yeri yoktu.

- **Soru işareti (?):** Soru cümlelerinin sonuna konulan noktalama işareti.

Örnek: Sen hiç fakir bir insana yardım ettin mi?

b) Yardıma muhtaç insanlar hakkında bir yazı yazarken aşağıdaki kelimeleri veya ifadeleri sıklıkla kullanınız. Lütfen siz de ilgili kelime veya ifadelerin geçtiği birer cümle yazınız. Daha sonra yazdığınız cümleyi sıra arkadaşınızla paylaşınız.

İhtiyaç sahibi: yardıma muhtaç kişi

.....

Yardımlaşmak: birbirine yardım etmek

.....

İyilik yapmak: insanlara veya diğer canlılara güzel davranışlar göstermek

.....

Yoksul: fakir olan kişi **Yoksulluk** (*isim*)

.....

Başı sıkışmak: bir sorun veya problemle karşılaşmak

.....

Sıkıntı çekmek: zorluk veya yoksulluk içinde yaşamak

.....

Borç: başkalarından geri verilmek üzere alınan para veya eşya **Borçlu**
(*isim, sıfat*)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5- Evaluate (Değerlendir):

a) Lütfen yazınızı tekrar gözden geçiriniz. Hatalarınız olup olmadığını kontrol ediniz. Bulduğunuz hatalarınız varsa, onları aşağıya yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

b) Lütfen "*Akran Değerlendirme Formu*" ile sıra arkadaşınızın yazısını değerlendiriniz.

AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Tarih:

Konu:.....

Yazar: **Değerlendiren:**.....

- 1- Metnin başlığı var mı? () Evet () Hayır
- 2- Noktalama işaretlerine genel olarak dikkat edilmiş mi? () Evet () Hayır
- 3- Büyük harf – küçük harf doğru kullanılmış mı? () Evet () Hayır
- 4- Sayfa düzeni genel olarak güzel mi? () Evet () Hayır
- 5- Cümleler birbiriyle alakalı mı? () Evet () Hayır
- 6- Giriş bölümü var mı? () Evet () Hayır
- 7- Gelişme bölümü var mı? () Evet () Hayır
- 8- Sonuç bölümü var mı? () Evet () Hayır
- 9- Hatalı kelime yazımı üç veya üçten az mı? () Evet () Hayır
- 10- Doğru zamanlar (geniş, geçmiş, gelecek vb.) kullanılmış mı? () Evet () Hayır

Toplam Puan:

Genel yorumunuz:

Puanlama: Cevabı evet olan soruların her biri 2 puan; hayır olanların her biri ise 0 puandır.

2.Hafta

1- Engage (Giriş Yap):

a) Lütfen aşağıdaki yazıyı okuyunuz. Sizce yazıyı yazan kişi kimden bahsediyor?

.....

Sabah gözlerimi açar açmaz kapım çalıyor ve onu karşımda görüyorum. Hadi gel de beraber kahve içelim diyor. Üst katta oturduğu için yok da diyemiyorum. Her zaman istemesem de onunla görüşmek zorunda kalıyorum. Aslında bazen bana çok iyi geliyor. Sıkıntılarımı dinliyor ve beni teselli ediyor. Bir ihtiyacım olduğunda beni kırmamaya çalışıyor. Bu nedenle hep şöyle diyorum; ne onunla oluyor ne de onsuz...

b) Sizce yukarıdaki yazıya nasıl bir başlık yazılabilir?

.....

2- Explore (Keşfet):

a) Lütfen aşağıdaki resme bakınız. Sizce resimde neler oluyor, fikirlerinizi yazınız. Daha sonra fikirlerinizi arkadaşlarınızla konuşunuz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Kaynak: <https://eodev.com/gorev/9845606>

b) Siz de resimdeki gibi komşunuzdan bir şeyler ister misiniz? Ya da sizden sürekli bir şeyler isteyen komşunuz var mı? Bu sizi mutlu mu ediyor mutsuz mu? Lütfen fikirlerinizi yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3- Explain (Açıkla):

a) Fikirlerinizi ifade etmek için bir metin yazarken genellikle yazınızı üç bölüm şeklinde yazabilirsiniz. Bu bölümler şunlardır: “giriş”, “gelişme” ve “sonuç”. Bu sayede anlatmak istediklerinizi daha etkili bir şekilde ifade edebilirsiniz. Aşağıda bu bölümlerde dikkat edilmesi gerekenleri bulabilirsiniz. Lütfen yazılarınızı yazarken bu hususları da dikkate alınız.

- **Giriş:** Bu bölümde genel olarak konunun ne olduğu ve nasıl anlatılacağı ifade edilir.

- **Gelişme:** Bu bölümde giriş bölümünde açıklanan konu daha detaylı bir şekilde yazılır. Konunun ayrıntıları açıklanır. Cümleleri yazarken bağlaçlar da kullanılır.
- **Sonuç:** Bu bölümde ise giriş ve gelişme bölümlerinde açıklanan fikirlerle hangi neticeye varıldığı yazılır. Giriş bölümünde açıklanan düşünceye benzer ifadeler de yazılabilir.

b) Türkçede fikirlerimizi ifade etmek için bazen atasözlerini kullanırız. Atasözleri genellikle nasihat verici sözlerdir. Birçok şeyi çok az sözle anlatabilmemizi sağlarlar. Bu atasözlerinden biri de komşulukla ilgili olan şu atasözüdür:

“Komşu komşunun külüne muhtaçtır.” Bu atasözü, bir komşunun diğer komşunun en önemsiz şeyine bile ihtiyaç duyabileceğini anlatmaktadır. Lütfen bu atasözyle ilgili fikirlerinizi yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5- Evaluate (Değerlendir):

a) Lütfen yazınızı tekrar gözden geçiriniz. Hatalarınız olup olmadığını kontrol ediniz. Bulduğunuz hatalarınız varsa onları aşağıya yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b) Lütfen “*Akran Değerlendirme Formu*” ile sıra arkadaşınızın yazısını değerlendiriniz.

AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Tarih:

Konu:.....

Yazar: **Değerlendiren:**.....

- 1- Metnin başlığı var mı? () Evet () Hayır
- 2- Noktalama işaretlerine genel olarak dikkat edilmiş mi? () Evet () Hayır
- 3- Büyük harf – küçük harf doğru kullanılmış mı? () Evet () Hayır
- 4- Sayfa düzeni genel olarak güzel mi? () Evet () Hayır
- 5- Cümleler birbiriyle alakalı mı? () Evet () Hayır
- 6- Giriş bölümü var mı? () Evet () Hayır
- 7- Gelişme bölümü var mı? () Evet () Hayır
- 8- Sonuç bölümü var mı? () Evet () Hayır
- 9- Hatalı kelime yazımı üç veya üçten az mı? () Evet () Hayır
- 10- Doğru zamanlar (geniş, geçmiş, gelecek vb.) kullanılmış mı? () Evet () Hayır

Toplam Puan:

Genel yorumunuz:

Puanlama: Cevabı evet olan soruların her biri 2 puan; hayır olanların her biri ise 0 puandır.

3. Hafta

1- Engage (Giriş Yap):

a) Lütfen aşağıdaki yazıyı okuyunuz. Sizce yazıyı yazan kişi nasıl bir insan?

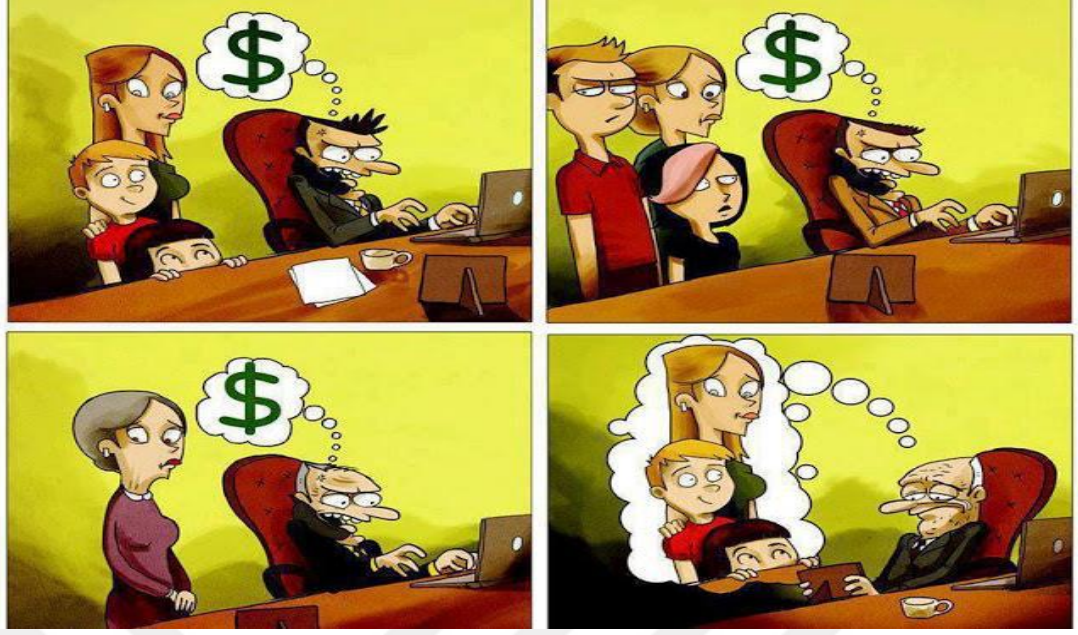
.....
.....
.....

İyi ki bu kadar param var. Param olmasaydı ne yapardım? Şimdi istediğim her şeyi alabiliyorum. Çok güzel büyük bir evde yaşıyorum ve evde her şey var. Hatta havuz bile var. Bu dünya benim için yaratılmış sanki. O kadar çok param var ki hiçbir şey benim mutluluğuma engel olamaz...

2- Explore (Keşfet):

a) Lütfen aşağıdaki resme bakınız. Sizce resimde neler oluyor, fikirlerinizi yazınız. Daha sonra fikirlerinizi arkadaşlarınızla konuşunuz.

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



Kaynak: <http://turkcaps.com/gercekler/dusundurucu-bir-karikatur/>

3- Explain (Açıkla):

a) Fikirlerimizi ifade ederken genellikle iki veya daha fazla cümleyi birbirine anlamlı bir şekilde bağlayabilmek için bağlaçları kullanırız. Bağlaçlar sayesinde fikirlerimizi anlatırken okuyucu veya dinleyicileri sıkmayız.

- **Ve:** İki kelime veya cümlelerin arasına girerek aralarında ilişki olduğunu gösteren söz (www.tdk.gov.tr)
- **Veya:** Ayrı olmakla birlikte aynı değerde tutulan iki şeyi anlatan kelimelerden ikincisinin önüne getirilen söz, yahut (www.tdk.gov.tr)
- **Ama:** Çelişkili veya tutarsız iki cümleyi birbirine bağlamaya yarayan söz (www.tdk.gov.tr)
- **Çünkü:** Bir şeyin sebebini anlatmak için kullanılan söz
- **Oysaki:** Aralarında zıtlık olan iki cümleyi “aksine” anlamıyla birbirine bağlayan söz, hâlbuki

* Aşağıdaki boşlukları “ve, veya, ama, çünkü, oysaki” ile doldurunuz.

1- Dün akşam evden çıktım doğruca amcamın evine gittim.

2- Ben her gün kitap okuyorum kitap okumayı çok seviyorum.

3- Murat makarna yemeyi hiç sevmiyor her gün mecburen yiyor.

4- Ödevimiz yok sanıyordum ödevimiz varmış.

5- Bugün beraber gezebiliriz film izleyebiliriz.

a) Lütfen aşağıdaki kelime veya kelime gruplarının anlamlarını inceleyiniz ve onların geçtiği birer cümle yazınız.

Dışlamak (-I, -den): Bir kimse, toplum veya düşünceyi yok saymak, ilgilenmemek (www.tdk.gov.tr)

.....
Hor görmek (-I): Bir kimseye değersiz gözle bakmak (www.tdk.gov.tr)

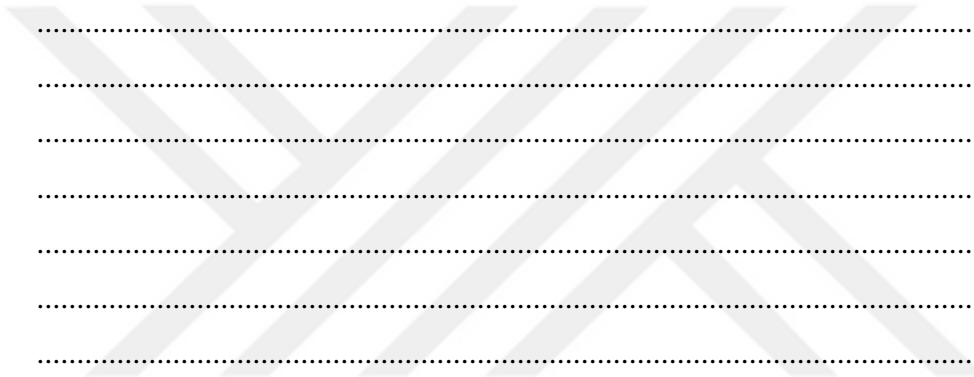
.....
Varı yoğu: Bir kimsenin sahip olduğu her şey (www.tdk.gov.tr)

.....
Böbürlenmek: Övünerek kabarmak, üstünlük taslamak (www.tdk.gov.tr)

.....
Farkına varmak: Fark etmek, anlamak (www.tdk.gov.tr)

.....
4- Elaborate (Detaylandır): Önceki aşamaları da dikkate alarak “**Hayatta en önemli şey para mıdır?**” konusundaki fikirlerinizi detaylı olarak yazınız. Lütfen fikirlerinizi yazarken önceki aşamalarda belirtilen hususlara dikkat ediniz. Metne başlık yazmayı da unutmayınız.

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



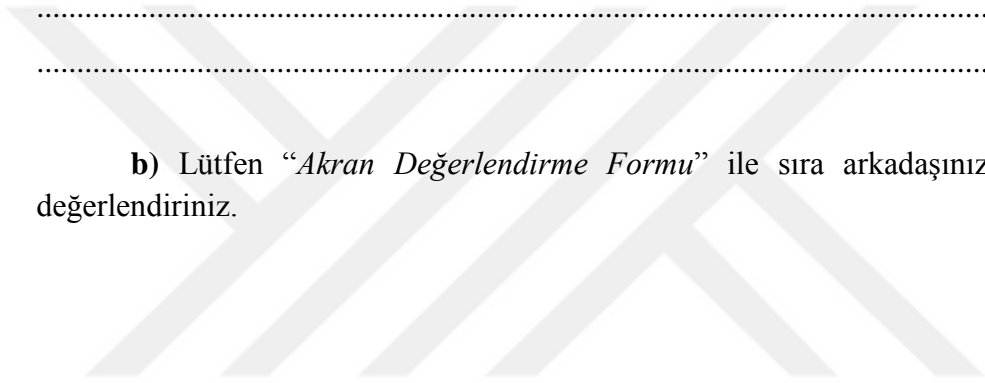
.....
.....
.....

5- Evaluate (Değerlendir):

a) Lütfen yazınızı tekrar gözden geçiriniz. Hatalarınız olup olmadığını kontrol ediniz. Bulduğunuz hatalarınız varsa onları aşağıya yazınız.

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

b) Lütfen “*Akran Değerlendirme Formu*” ile sıra arkadaşınızın yazısını değerlendiriniz.



AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Tarih:

Konu:.....

Yazar: **Değerlendiren:**.....

- 1- Metnin başlığı var mı? () Evet () Hayır
- 2- Noktalama işaretlerine genel olarak dikkat edilmiş mi? () Evet () Hayır
- 3- Büyük harf – küçük harf doğru kullanılmış mı? () Evet () Hayır
- 4- Sayfa düzeni genel olarak güzel mi? () Evet () Hayır
- 5- Cümleler birbiriyle alakalı mı? () Evet () Hayır
- 6- Giriş bölümü var mı? () Evet () Hayır
- 7- Gelişme bölümü var mı? () Evet () Hayır
- 8- Sonuç bölümü var mı? () Evet () Hayır
- 9- Hatalı kelime yazımı üç veya üçten az mı? () Evet () Hayır
- 10- Doğru zamanlar (geniş, geçmiş, gelecek vb.) kullanılmış mı? () Evet () Hayır

Toplam Puan:

Genel yorumunuz:

Puanlama: Cevabı evet olan soruların her biri 2 puan; hayır olanların her biri ise 0 puandır.

4. Hafta

1- Engage (Giriş Yap):

Lütfen aşağıdaki yazıyı okuyunuz. Sizce yazıyı yazan kişi kim? Sizce o nasıl bir insan?

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

Çocuğumu evde bırakıp gitmek benim için oldukça zor. O henüz 3 yaşında. Ama ben çalışmak zorundayım. Kocama destek olmam gerekiyor. Yoksa nasıl geçinebiliriz ki ...

2- Explore (Keşfet):

a) Lütfen aşağıdaki resme bakınız. Sizce resimde neler oluyor, fikirlerinizi yazınız. Daha sonra fikirlerinizi arkadaşlarınızla konuşunuz.

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



Kaynak: <http://hthayat.haberturk.com/hamilelik/haber/1042943-anneler-dogumdan-sonra-1-yil-dinlenmeli>

3- Explain (Açıkla):

Lütfen aşağıdaki kelime veya kelime gruplarının anlamlarını inceleyiniz ve onların geçtiği birer cümle yazınız.

Önemsememek (-I): Yeterince ehemmiyet vermemek

.....

Zaman ayırmak (-A): Bir insana veya işe yeterince vakit harcamak

.....

Fırsat bulmak (-A): Uygun elverişli vakit bulmak (www.tdk.gov.tr)

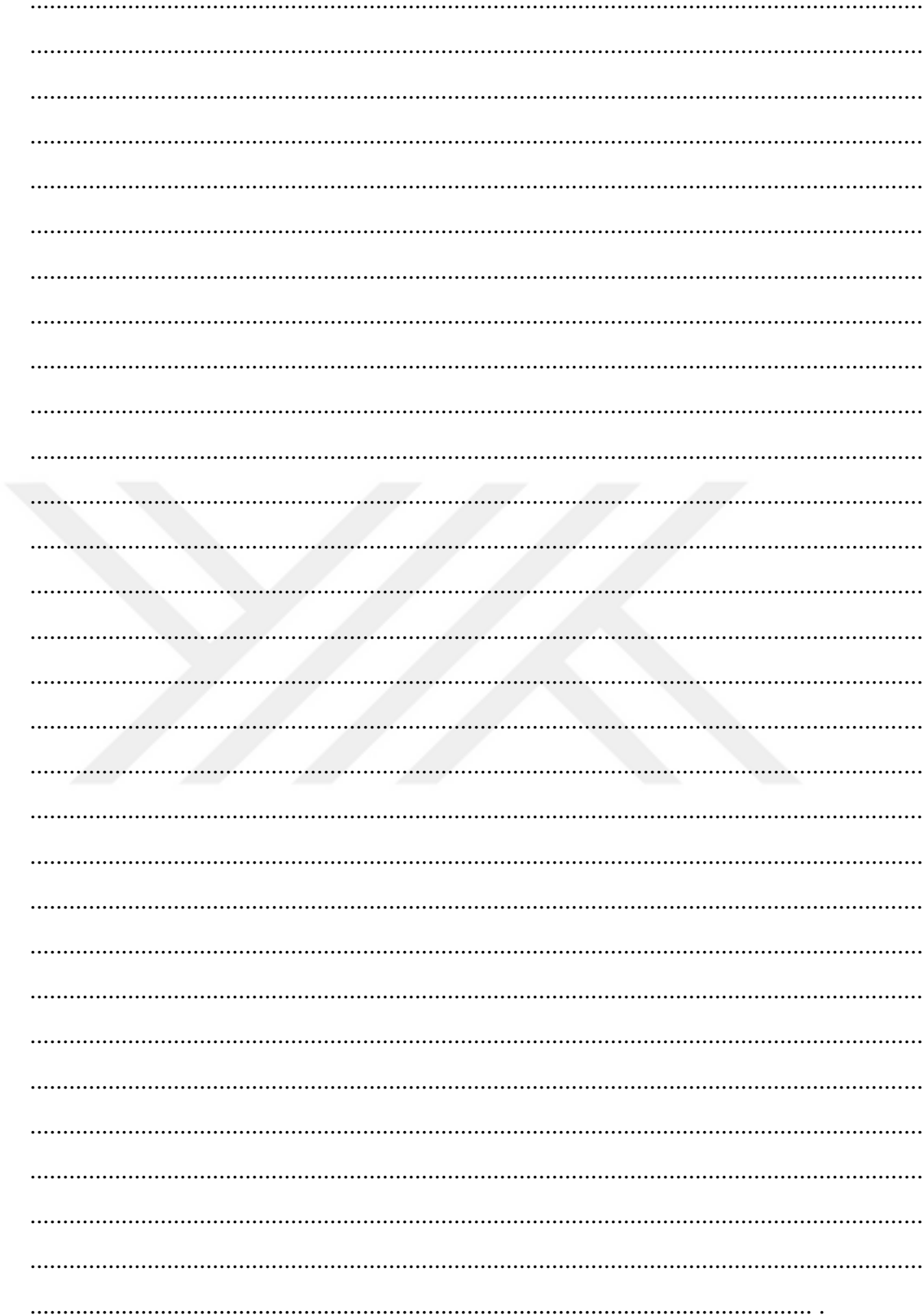
.....

İhmal etmek: Boşlamak, birine gereken alakayı göstermemek (www.tdk.gov.tr)

.....

Yorgun düşmek: Çok yorulmak, bitkin duruma gelmek (www.tdk.gov.tr)

.....



5- Evaluate (Değerlendir):

a) Lütfen yazınızı tekrar gözden geçiriniz. Hatalarınız olup olmadığını kontrol ediniz. Bulduğunuz hatalarınız varsa onları aşağıya yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b) Lütfen “*Akran Değerlendirme Formu*” ile sıra arkadaşınızın yazısını değerlendiriniz.

AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Tarih:

Konu:.....

Yazar: **Değerlendiren:**.....

- 1- Metnin başlığı var mı? () Evet () Hayır
- 2- Noktalama işaretlerine genel olarak dikkat edilmiş mi? () Evet () Hayır
- 3- Büyük harf – küçük harf doğru kullanılmış mı? () Evet () Hayır
- 4- Sayfa düzeni genel olarak güzel mi? () Evet () Hayır
- 5- Cümleler birbiriyle alakalı mı? () Evet () Hayır
- 6- Giriş bölümü var mı? () Evet () Hayır
- 7- Gelişme bölümü var mı? () Evet () Hayır
- 8- Sonuç bölümü var mı? () Evet () Hayır
- 9- Hatalı kelime yazımı üç veya üçten az mı? () Evet () Hayır
- 10- Doğru zamanlar (geniş, geçmiş, gelecek vb.) kullanılmış mı? () Evet () Hayır

Toplam Puan:

Genel yorumunuz:

Puanlama: Cevabı evet olan soruların her biri 2 puan; hayır olanların her biri ise 0 puandır.

5. Hafta

1- Engage (Giriş Yap):

Lütfen aşağıdaki yazıyı okuyunuz. Yazıda kimden bahsediliyor? Birini seçelim.

A) Aile

B) Öğretmen

C) Arkadaş

...Onunla çok güzel oyunlar oynuyorum ve onu çok seviyorum. Annem, babam ve kardeşlerim yanımda değilken onunla çok güzel vakit geçirebiliyorum. Bütün sıkıntılarımı onunla paylaşabiliyorum. Her konuda bana destek oluyor ve bu benim çok hoşuma gidiyor. Ayrıca bir ihtiyacım olduğunda ona söylemem yetiyor...

2- Explore (Keşfet):

Lütfen aşağıdaki resme bakınız. Sizce resimde neler oluyor, fikirlerinizi yazınız. Daha sonra fikirlerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

.....

.....

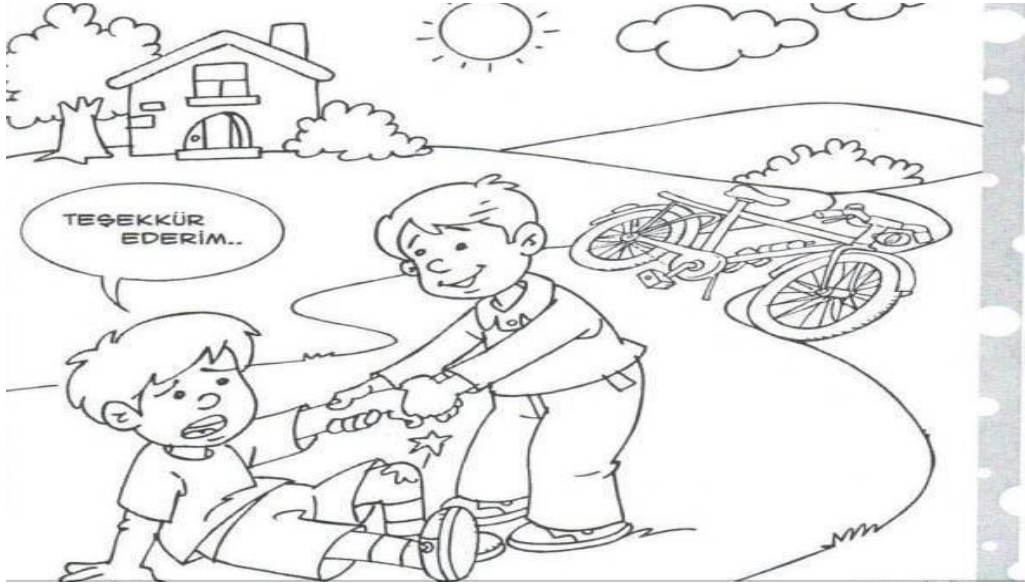
.....

.....

.....

.....

.....



Kaynak: <https://tr.pinterest.com/pin/409123947376823342/>

3- Explain (Açıkla):

a) Lütfen aşağıdaki kelime veya kelime gruplarının anlamlarını inceleyiniz ve onların geçtiği birer cümle yazınız.

Dost: Sevilen, güvenilen, yakın arkadaş (www.tdk.gov.tr)

.....

Kara gün: Üzüntülü, sıkıntılı zaman (www.tdk.gov.tr)

.....

Etle turnak gibi: Birbirlerine candan bağlı, sıkı ilişkili (www.tdk.gov.tr)

.....

İçtikleri su ayrı gitmemek: sıkı fıkı dost, arkadaş olmak (www.tdk.gov.tr)

.....

Yol göstermek: kılavuzluk etmek, ne yapılacağını, nasıl davranılacağını öğretmek (www.tdk.gov.tr)

.....

b) Aşağıdaki resmi inceleyiniz. Resimde yazan ifadeyi arkadaşınızla tartışınız.



Kaynak: http://www.kozakli.net/sozleri/resimli/mevlana_dost_sozleri.html

4- Elaborate (Detaylandır): Önceki aşamaları da dikkate alarak “**Arkadaşın Önemi**” konusundaki fikirlerinizi detaylı olarak yazınız. Lütfen fikirlerinizi yazarken önceki aşamalarda belirtilen hususlara dikkat ediniz. Metne başlık yazmayı da unutmayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

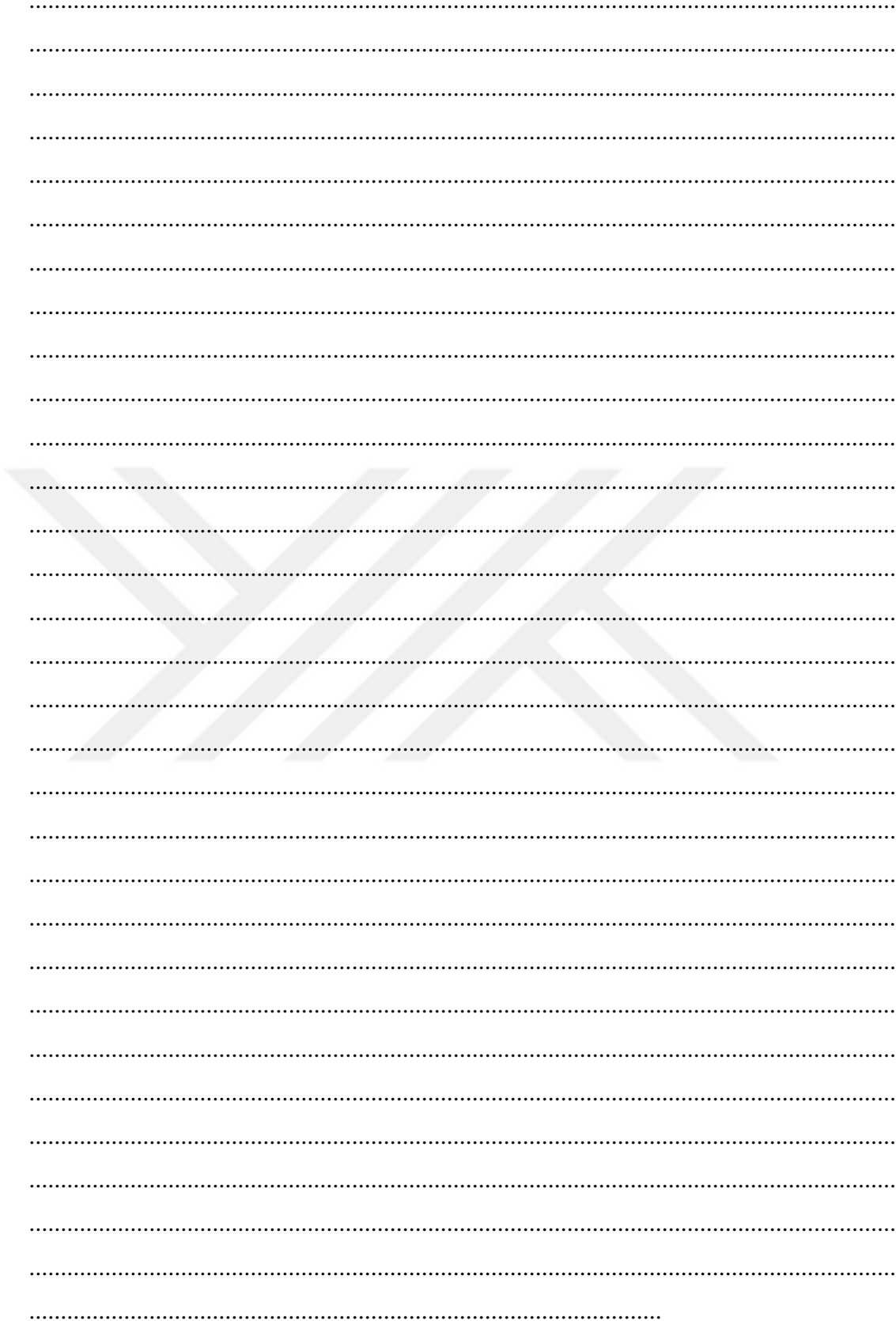
.....

.....

.....

.....

.....



5- Evaluate (Değerlendir):

a) Lütfen yazınızı tekrar gözden geçiriniz. Hatalarınız olup olmadığını kontrol ediniz. Bulduğunuz hatalarınız varsa onları aşağıya yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b) Lütfen “*Akran Değerlendirme Formu*” ile sıra arkadaşınızın yazısını değerlendiriniz.

AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Tarih:

Konu:.....

Yazar: **Değerlendiren:**.....

- 1- Metnin başlığı var mı? () Evet () Hayır
- 2- Noktalama işaretlerine genel olarak dikkat edilmiş mi? () Evet () Hayır
- 3- Büyük harf – küçük harf doğru kullanılmış mı? () Evet () Hayır
- 4- Sayfa düzeni genel olarak güzel mi? () Evet () Hayır
- 5- Cümleler birbiriyle alakalı mı? () Evet () Hayır
- 6- Giriş bölümü var mı? () Evet () Hayır
- 7- Gelişme bölümü var mı? () Evet () Hayır
- 8- Sonuç bölümü var mı? () Evet () Hayır
- 9- Hatalı kelime yazımı üç veya üçten az mı? () Evet () Hayır
- 10- Doğru zamanlar (geniş, geçmiş, gelecek vb.) kullanılmış mı? () Evet () Hayır

Toplam Puan:

Genel yorumunuz:

Puanlama: Cevabı evet olan soruların her biri 2 puan; hayır olanların her biri ise 0 puandır.

6. Hafta

1- Engage (Giriş Yap):

Lütfen aşağıdaki yazıyı okuyunuz. Sizce yazıda kimden bahsediliyor?

.....

...Eğitim onlarla başlar ve okulda öğretilmeyen birçok şeyi onlardan öğreniriz. Doğduğumuz andan itibaren onlar hep yanımızdadır. Zor günlerimizi onların desteği sayesinde atlatabiliriz. Arkadaşlarımıza anlatamadığımız sorunlarımızı onlara anlatır ve onlardan yardım alırız. Onların varlığı bizim için öyle büyük bir destektir ki her zaman gücümüze güç katar. Bizi kötülüklerden uzak tutmak ve bize yol göstermek için ellerinden gelen her şeyi yaparlar. Bu sebeple, onlar olmasaydı hayat katlanılmaz olurdu...

2- Explore (Keşfet):

a) Lütfen aşağıdaki resme bakınız. Sizce resimde kimler var? Sizce resimdeki insanlar mutlu mu? Sebebi ne olabilir? Fikirlerinizi yazınız. Daha sonra fikirlerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

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



Kaynak: <http://cekme koy.bel.tr/tr/mutlu-aile-umutlu-gelecek->

3- Explain (Açıkla):

a) Lütfen aşağıdaki kelime veya kelime gruplarının anlamlarını inceleyiniz ve onların kullanıldığı birer cümle yazınız.

Gücüne (Gücümüze) güç katmak: Daha güçlü hale getirmek.

.....

Elinden (Ellerinden) gelen: Yapabildiği / yapabildikleri (www.tdk.gov.tr)

.....

Dara düşmek: Para sıkıntısına düşmek (www.tdk.gov.tr)

.....

Dayanılmaz: Tahammül edilemez, katlanılamaz (www.tdk.gov.tr)

.....

Başa çıkmak: Bir sıkıntıyı kendi istediği gibi neticelendirmek (www.tdk.gov.tr)

.....

b) Aşağıdaki resmi inceleyiniz. Resimde yazan ifadeyi arkadaşınızla tartışınız.



Aile mutluluğun ANAHTARIDIR.

Kaynak: <http://www.mustafakelleci.com/2015/12/aile-nedir-ve-cocuklar-icin-ailenin.html>

c) “Aile” denilince aklınıza gelen beş tane kelime yazınız.

1-

2-

3-

4-

5-

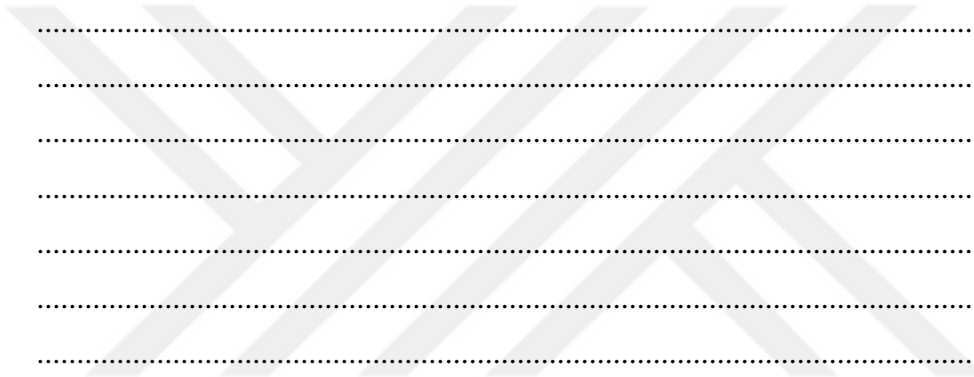
4- Elaborate (Detaylandır): Önceki aşamaları da dikkate alarak “Arkadaşın Önemi” konusundaki fikirlerinizi detaylı olarak yazınız. Lütfen fikirlerinizi yazarken önceki aşamalarda belirtilen hususlara dikkat ediniz. Metne başlık yazmayı da unutmayınız.

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5- Evaluate (Değerlendir):

a) Lütfen yazınızı tekrar gözden geçiriniz. Hatalarınız olup olmadığını kontrol ediniz. Bulduğunuz hatalarınız varsa onları aşağıya yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b) Lütfen “*Akran Değerlendirme Formu*” ile sıra arkadaşınızın yazısını değerlendiriniz.

AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Tarih:

Konu:.....

Yazar: **Değerlendiren:**.....

- 1- Metnin başlığı var mı? () Evet () Hayır
- 2- Noktalama işaretlerine genel olarak dikkat edilmiş mi? () Evet () Hayır
- 3- Büyük harf – küçük harf doğru kullanılmış mı? () Evet () Hayır
- 4- Sayfa düzeni genel olarak güzel mi? () Evet () Hayır
- 5- Cümleler birbiriyle alakalı mı? () Evet () Hayır
- 6- Giriş bölümü var mı? () Evet () Hayır
- 7- Gelişme bölümü var mı? () Evet () Hayır
- 8- Sonuç bölümü var mı? () Evet () Hayır
- 9- Hatalı kelime yazımı üç veya üçten az mı? () Evet () Hayır
- 10- Doğru zamanlar (geniş, geçmiş, gelecek vb.) kullanılmış mı? () Evet () Hayır

Toplam Puan:

Genel yorumunuz:

Puanlama: Cevabı evet olan soruların her biri 2 puan; hayır olanların her biri ise 0 puandır.

EK-2: Yazma Formu

İsim - Soyisim:

Sevgili Öğrenciler,

Lütfen, “*Sizce aile mi arkadaşlar mı daha önemlidir?*” konulu bir metin yazınız. Yazma için süreniz 45 dakikadır. Yazdığınız metinler sadece araştırma kapsamında değerlendirilecek olup kişisel bilgileriniz paylaşılmayacaktır. Katkınız için teşekkür ederim.



EK-3: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Analitik Rubriği

PUAN	4 Puan (Çok iyi)	3 Puan (İyi)	2 Puan (Orta)	1 Puan (Geliştirilmeli)
Başlık	Başlık var ve içerikte anlatılanları çok iyi yansıtıyor.	Başlık var ve içerikte anlatılanları kısmen yansıtıyor.	Başlık var ama içerikte anlatılanlarla ilişkisi yok.	Metne başlık yazılmamış.
Sayfa Düzeni ve Okunaklılık	Kenar boşlukları eşit ve yeterince kenar boşluğu var. Yazılar aynı hizada görünüyor ve sayfa çok temiz. Kelimeler okunaklı ve anlaşılır.	Kenar boşlukları genel olarak eşit, 1-2 satır hizalı değil ama sayfa temiz görünüyor. Kelimelerin hepsi veya çoğu okunaklı ve anlaşılır.	Kenar boşlukları kısmen eşit, birçok satır hizalı değil veya sayfa temiz görünmüyor (kâğıt buruşuk, kelimeler silik, vb.). Ya da kelimeler çok okunaklı ve anlaşılır değil.	Kenar boşluklarına dikkat edilmemiş, satırlar hizalı değil veya sayfa çok kötü görünüyor (kâğıt buruşuk, kelimeler silik, vb.). Ya da kelimeler okunaklı ve anlaşılır değil.
Metin Uzunluğu	Yönergede belirtilen uzunlukta yazılmış (en az 150 kelime).	Yönergede belirtilenden biraz kısa yazılmış (125-150 kelime).	Yönergede belirtilenden daha kısa yazılmış (100-125 kelime).	Yönergede belirtilenden çok daha kısa yazılmış (100 kelimedenden az).
Plan (Giriş-gelişme-sonuç) ve Paragraf Düzeni	Metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verilmiş. Bunlar arasındaki geçiş güzel bir şekilde sağlanmış. Her bölüm birbiriyle ilişkilendirilmiş ve ayrı paragraflarda sunulmuş.	Metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verilmiş ama bunlar arasındaki geçiş yeterince düzgün yapılmamış, bölümler arasında bazı kopukluklar var. İki-üç paragraf halinde sunulmuş.	Metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden biri veya ikisi eksik. Metnin içeriğinde bağlantı sorunları var. En fazla iki paragraf var ve bunlar arasında bağlantı yok.	Metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verilmemiş. Metnin konu bütünlüğü yok. Metin tek paragraf şeklinde sunulmuş.
Kelimelerin Yazımı (büyük-küçük harf, ses olayları vb.)	Metinde kullanılan kelimelerin tamamının yazımı doğru, büyük-küçük harf ayrımı doğru yapılmış ve herhangi bir hata yok.	Metinde kullanılan kelimelerin çoğunun yazımı doğrudur. 1-2 büyük-küçük harf yazım hatası var veya ses olaylarında 1-2 hata var.	Metinde kullanılan 3-4 kelimenin yazımı yanlış, büyük-küçük harf yazımında veya ses olaylarında 3-4 hata var.	Metinde kullanılan en az 5 kelimenin yazımı yanlış, büyük-küçük harf yazımında veya ses olaylarında en az 5 hata var.
Noktalama İşaretleri	Metinde noktalama işaretlerinin (.), (,) ve (?) kullanımına önem verilmiş ve tüm noktalama işaretleri doğru şekilde kullanılmış.	Metinde noktalama işaretlerinin (.), (,) ve (?) kullanımına büyük oranda dikkat edilmiş ve çoğu noktalama işareti doğru şekilde kullanılmış.	Metinde noktalama işaretlerinin (.), (,) ve (?) kullanımına biraz dikkat edilmiş ve bazı noktalama işaretleri doğru şekilde kullanılmış.	Metinde noktalama işaretlerinin (.), (,) ve (?) kullanımına dikkat edilmemiş, noktalama işaretleri (bazı durumlarda nokta hariç) kullanılmamış veya yanlış kullanılmış.

Özne-Fiil Uyumu (Biz istiyorum vb.)	Metnin tamamında özne-fiil uyumu sağlanmış. Fiillerin tamamı öznelerle uygun tercih edilmiş.	Metnin büyük bir bölümünde özne-fiil uyumu sağlanmış. Fiillerin çoğu öznelerle uyumlu olacak şekilde belirlenmiş.	Metnin bir kısmında özne-fiil uyumu sağlanmış. Fiillerin bir kısmı öznelerle uyumlu olacak şekilde belirlenmiş.	En fazla 1-2 durum dışında metnin tamamında özne-fiil uyumu sağlanmamış. Öznelerle uygun fiiller tercih edilmemiş.
Cümle Öğeleri	Metnin tamamında cümle öğeleri doğru yerlerde kullanılmış. Cümleler, Türkçe cümle yapısına uygun ve kurallı bir şekilde oluşturulmuş.	Metnin genelinde cümle öğeleri doğru yerlerde kullanılmış. Cümleler, çoğunlukla Türkçe cümle yapısına uygun ve kurallı bir şekilde oluşturulmuş.	Metnin bir kısmında cümle öğeleri doğru yerlerde kullanılmış. Cümleler, kısmen Türkçe cümle yapısına uygun ve kurallı bir şekilde oluşturulmuş.	Metnin genelinde/tamamında cümle öğeleri yanlış şekilde kullanılmış. Cümleler çoğunlukla Türkçe cümle yapısına uygun değil ve kuralsız bir biçimde oluşturulmuş.
Kipler	Metnin tamamında kipler, anlamlarına uygun ve doğru şekilde kullanılmış.	Metnin genelinde kipler, anlamlarına uygun ve doğru şekilde kullanılmış. Sadece 1-2 kullanım hatası var.	Metnin bir kısmında kipler, anlamlarına uygun ve doğru şekilde kullanılmış. 3-5 kullanım hatası var.	Metnin genelinde kipler, anlamları dışında veya yanlış biçimde kullanılmış.
İyelik ve Hal Ekleri	Metinde kullanılması gereken tüm yerlerde iyelik ve hal ekleri doğru şekilde kullanılmış.	Metinde kullanılması gereken yerlerin çoğunda iyelik ve hal eklerinden yararlanılmış ve 1-2 kullanım hatası dışında hata yok.	Metinde kullanılması gereken yerlerin bir kısmında iyelik ve hal ekleri kullanılmış ama 3-5 kullanım hatası var.	Metinde kullanılması gereken yerlerin çoğunda iyelik ve hal ekleri kullanılmamış veya 5'ten fazla kullanım hatası var.
Sözcükte Anlam ve Anlam İlişkileri (Metafor, Deyim ve Atasözü)	Metinde gereken yerlerin büyük bir kısmında metafor, deyim veya atasözlerinden yararlanılmış.	Metnin bazı yerlerinde metafor, deyim veya atasözleri gerektiği yerde ve doğru anlamda kullanılmış.	Metnin bazı bölümlerinde metafor, deyim veya atasözü kullanılmış ama yanlış anlamda veya yanlış yerde kullanılmış.	Metinde metafor, deyim veya atasözü kullanılmamış.
Bağdaşıklık Unsurları (Gönderim, değiştirim, eksilteli yapı, bağlama öğeleri ve kelime bağdaşıklığı)	Metnin tamamında bağdaşıklık unsurlarından yararlanılmış, gereksiz kelime tekrarı kaçınılmış ve cümleler arasında bağlantılar bağlaçlarla doğru şekilde kurulmuş.	Metnin büyük bir bölümünde bağdaşıklık unsurlarından yararlanılmış, gereksiz kelime tekrarlarından genellikle kaçınılmış ve bağlaçlarla genellikle doğru bağlantılar yapılmış.	Metnin bir kısmında bağdaşıklık unsurlarından yararlanılmış. Kısmen gereksiz tekrarlardan kaçınılmış ve bağlaçlar bazı yerlerde doğru anlamda ve doğru şekilde kullanılmış.	Metnin genelinde/tamamında bağdaşıklık unsurları kullanılmamış. Çoğunlukla gereksiz tekrarlar yapılmış. Metnin genelinde bağlaç kullanılmamış ya da yanlış şekilde kullanılmış.
Tutarlılık	Metinde anlatılmak istenenler çok güzel şekilde açıklanmış.	Metinde anlatılmak istenenler genel olarak iyi açıklanmış.	Metinde anlatılmak istenenler kısmen güzel açıklanmış. Metin	Metinde anlatılmak istenenler iyi açıklanamamış. Fikirler

	Metin bir ana fikir etrafında şekillenmiş ve konunun dışına çıkılmamış. Metnin bütünlüğü çok iyi sağlanmış.	Metin genel olarak bir ana fikir etrafında şekillenmiş ve konunun dışına çok çıkılmamış. Metnin bütünlüğü genel olarak iyi.	genel olarak ana fikirden uzaklaşmış ve konunun dışına çıkmış. Metnin bütünlüğü genel olarak kötü.	arasında bağlantı ve bütünlük yok. Konu iyi anlaşılmamış ve anlatılamamış. Konunun dışına çıkmış.
İkna Edicilik	Metin çok iyi şekilde kurgulanmış. Metnin amacı açık bir biçimde belirtilmiş. Düşünceler çok iyi gerekçelendirilmiş. Dil, çok etkili kullanılmış.	Metin genel olarak güzel kurgulanmış. Metnin amacı açık bir biçimde belirtilmiş. Düşüncelerin çoğu iyi gerekçelendirilmiş.	Metin kısmen doğru kurgulanmış. Amaç belirtilmiş fakat fikirlerin gerekçelendirilmesi yeterli değil.	Metin doğru kurgulanmamış. Amaç belirtilmemiş veya fikirler amaca uygun değil. Düşünceler basit ifadelerle açıklanmış ve gerekçelendirme yapılmamış.
TOPLAM PUAN				

EK-4: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği

Adı-Soyadı:

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda Türkçe yazmaya yönelik 47 tane cümle ve onlarla ilgili fikirlerinizi belirlemeye yönelik 5 seçenek yer almaktadır. Lütfen sizin için en uygun seçeneğe (X) işareti koyunuz ve tüm cümlelere cevap veriniz. Vereceğiniz cevaplar bilimsel çalışmanın haricinde herhangi bir amaç için kullanılmayacaktır. Desteğiniz için teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Ömer Faruk KADAN

No	MADDELER	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Türkçe yazmayı severim.					
2	Türkçe yazarken fikirlerimi ifade etmek benim için zordur.					
3	Öğretmenim Türkçe yazmamı istediğinde stres yaşarım.					
4	Türkçe yazdığım zaman sıkılırım.					
5	Gün içinde yaptıklarımı bir deftere veya günlüğe Türkçe yazarım.					
6	Türkçe yazmak için kendimi çok zorlamam gerekir.					
7	Boş vaktim olduğu zaman Türkçe yazmak isterim.					
8	Türkçe yazı yazabildiğim zaman çok mutlu olurum.					
9	Çok sevdiğim bir film veya kitap hakkında fikirlerimi Türkçe yazarım.					
10	Türkçe yazmak gereksizdir.					
11	Türkçe yazmak Türkçe konuşmamı kolaylaştırır.					
12	Türkçe yazmak isterim ama hata yapmaktan korkarım.					

13	Aileme veya arkadaşlarıma Türkçe mektup veya notlar yazarım.					
14	Yapacağım işleri unutmamak için Türkçe notlar almak hoşuma gider.					
15	Türkçe yazmaktan nefret ederim.					
16	Bir konu hakkında Türkçe yazmak istediğim zaman aklıma hiçbir şey gelmez.					
17	Yazı yazarak Türkçemin daha iyi olacağına inanırım.					
18	Türkçe yazdığım zaman, onu tekrar okur ve hatalarımı düzeltirim.					
19	Türkçe yazarken çok fazla hata yaparım.					
20	Bir konuda, nasıl Türkçe yazacağımı bilmem.					

EK-5: 5E Öğrenme Modelinin Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu

Adınız-Soyadınız:

Değerli öğrenciler,

Aşağıda yazma derslerinizde uygulanan 5E öğrenme modeli ile ilgili sorular yer almaktadır. Bu soruların amacı 5E öğrenme modelini değerlendirmektir. Burada vereceğiniz cevaplar “5E Öğrenme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazma Becerilerine Etkisi” isimli doktora tezi haricinde kullanılmayacaktır. Aşağıdaki sorulara doğru ve samimi bir şekilde cevap vermenizi rica ederim.

Öğr. Gör. Ömer Faruk KADAN

1. Sizce yazma derslerinde 5E öğrenme modelinin kullanılması genel olarak faydalı mıdır?

2. Tüm yazma derslerinin 5E öğrenme modeline göre işlenmesini ister misiniz? Fikirlerinizi ayrıntılı olarak açıklayınız.

3. Sizce 5E öğrenme modelinin olumlu yönleri nelerdir?

4. Sizce 5E öğrenme modelinin olumsuz yönleri nelerdir?

5. İfade etmek istediğiniz başka bir şey varsa lütfen yazınız.

EK-6: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğrenciler,

Bu form “5E Öğrenme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazma Becerilerine Etkisi” isimli doktora tezinde kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Lütfen soruları dikkatlice okuyup kendinize uygun şekilde cevap veriniz. Kişisel bilgileriniz ilgili çalışma haricinde kullanılmayacaktır.

Öğr. Gör. Ömer Faruk KADAN

1. Adınız-Soyadınız:

2. Cinsiyetiniz:

Kız Erkek

3. Ne kadar süredir Türkiye’de yaşıyorsunuz?

1 senedir 1-3 sene arası 3-5 sene arası

5 seneden fazla

4. Ne kadar süredir Türkçe öğreniyorsunuz?

1 senedir 1-2 sene arası 2 seneden fazla

EK-7: Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Yazma Formu Örnek Çalışmaları

D1 Kodlu Öğrenci Ön Test

Hayatımda en önemli şey ailem . Eşim
Eğer babam yanında olsaydı huzurluğu ve güvenliği
hissederim.
Annem elinden tuttuğum güçsüzlük nedir anlamam.
Kardeşlerim yanında olduğum yalnızlık nedir bilmem.
Ben hatalar yaptığım zaman ailem doğru davranışlar
açıklıyorlar. sonra aynı hatalara dümem.
Ailede doğan bir çocuk aile tarafından büyütülür,
eğitilir ve birey haline gelir.
Ailem kültürü, gelenek ve görenekleri bizi öğretir.

D1 Kodlu Öğrenci Son Test

Aile Mi Yoksa Arkadaşlar Mi??!!

Ailem benim gözümde ondan vazgeçilmez bir kurum.
Aile üyeleri her şeyden önce geliyor. Fakat çevremde
baktığımda dostlarını veya arkadaşlarını ailesinden
önce tutulanlar var. işte benim aklım bunu almıyor.
Bir dost, arkadaş ne olursa olsun anne-baba, kardeşlerden
önce gelebilir mi?

Aile yaratıcının bizlere gönderdiği bir birliktedir. Zor
zamanlarımızda bize yardımcı olan, mutluluklarımızı bizimle
paylaşandır. Ne yazık ki bazen bunun değerini bilmiyoruz.
Oysa bu mutluluğu yaşamak isteyen o kadar çok çocuk,
o kadar çok insan var ki, içlerindeki bu dileği tahmin bile
edemezsiniz. Bir ailesi olsun diye Allah'a dua edenler çok.
Ailede erin direği baba, herkesi düşünmek zorundadır. Çünkü
geçindirmesi gereken bir yönünden değil, sevgi bakımından da
geçindirmelidir.

Eğer babam yanımda olsaydı huzurlu ve güvenli
hissediyordum.

Annem elinden tuttuğum güçsüzlük nedir anlamam.
kardeşlerim yanında olduğum yalnızlık nedir bilmem.

D2 Kodlu Öğrenci Ön Test

Yalnız geldik bu dünyaya yalnız da gideceğiz, ama hayatımız sırasında bir çok insanla tanışıp yaşayacağız, kimi bizim için seçildi kimi bizim tarafımızdan seçiliyor. Biz ailelerimizi seçemeyiz, Allah bizim için seçti, oysaki arkadaşlarımızı biz seçiyoruz, demek ki seçeneklerimiz yanlış olabilir ya da doğru seçimi bulmak için çok çalışacağız.

Bundan ve idayı sevmediğim için ailem bu dünyada en kıymetliyim şey olduğunu söyleyebilirim.

Ben gerçek arkadaşların olmadığını söylemiyorum, bazen dostlar basma bir arkadaş bulursun, fakat gerçekçi olmamız için bu günümüzde bu arkadaşın bulmasını kolay değil bir iş olduğunu itiraf etmeliyiz.

Ailemin fanatik olduğum söylememeniz için pek çok arkadaşım var onlara çok seviyorum, ama bütün dostlarıma üzür dilerim çünkü özel deneyimleri yüzünden ailemle kimseyi tercih edemeyip karşılaştıramam.

0 ''

Zor Seçenekler

İnsan ilişkilerden bir tür yetmez, yani bana ailem ya kardeşim ya da arkadaşım yeter diyemeyiz, biz onlardan her birine muhtaçız herkesin diğerinde bulunmadığı özellikleri vardır.

Ailem hayatımda en kıymetli kişiler aynı zamanda arkadaşlarıma kıyamam, çünkü ailemin içinde doğuma, ve yaşadığıma rağmen yine arkadaşlarımla çok güzel anılarım var. Ailemi Allah bana seçti diye daha önemli olabilir yani Allah bize hep en hayırlısı seçer ben buna inanıyorum, ailem beni bütün sıkıntılarımı, sorunlarımı, kötü alışkanlıklarımı hatları, arkadaşım da böyle olabilir ama aile gibi değildir, onunla herşey paylaşırız, dertleşiriz, çıkıp dolaşırız, ve zor durumlarda destek olur, ama herhangi bir kişi dost olamaz, onu dikkatle seçmeliyiz hayal kırıklığı yaşamamak için.

Sonuçta aile ile arkadaş çok zor seçenekler, benim için her birinin vazgeçilmez bir kıymeti var, fakat Allah korusun onlardan biri seçmeye mecbur kalsam ailemi seçerim.

D3 Kodlu Öğrenci Ön Test

* Bençe aile Arkadaşları daha önemli Ben arkadaşım severim
ama ailemi daha severim. Ailem hayatımdaki en önemli şey
mesleğim Arkadaşsız yaşayabilirim ama bir aile olmadan
Yaşayamam. Ben ailemin bir parçasıyım. onlarsız yaşayamam
onlarla huzur ve rahat hissederim.
ailem bana büyüttüğü ve öğrettiği ve her şey verirdiği
ailemle gurur duyarım. Ailem gibi ailenin çocuğu
olarak kendimle gurur duyuyorum - ailemi çok seviyorum.
J. Grup

D3 Kodlu Öğrenci Son Test

* Aile Önem *

~~Ben~~ Benec ikisi önemli ama aileyi arkadaşlarıdan daha önemli çünkü arkadaşlırsız yaşayabilirim ama ailemsiz mutlaka yaşayamam çünkü ailem her hayatım oluşturuş. Ailem beni büyütür ve her tür sevgisi ve huzuru beni vardi arkadaşlarım onlarla olduğum zaman çok mutlu olabiliyim ama benimle herşey olduğunu haber veremedim Fakat ailemle yanında olduğum zaman her tür dargınlık, küskünlük ve şamllar onlarla paylaşabiliyim Ailem hayatımın da en Pakalıdır. Arkadaşlarımı severim onlarla çok memnun oluyorum ama ailemle daha çok severim yanınıza olduğum zaman her tür neşe mutluluk ve sevinçli oluyorum Tanrı'nın ailemi kötütüklerden koruduguna dua ediyorum. Şevonda diyoşumki, ailem benim ruhumu bil Parsası ve onlırsız yaşayamam.

D4 Kodlu Öğrenci Ön Test

Benim adım [redacted], Elbette ailem hayatımın en pahalısı.
Ailem benimle paylaştı. Annem benimle ve komşularımın hastalanırsa.
Babam yorgunca için öğreniyoruz ve yolculuyoruz. Her Zaman tanıştığımız
Zaman ve güzellik. Zaman dan daha iyi olduğumuz, Zaman hepsi değişti.
Ailem ilk doğan en önemli çünkü dünyada babam ve annem kanu yabancı
Oluyordu. Eğer problemim olursa annem baba yardım ederek beni takip
eder. Hayatımı yaşadım, hiç bir şeyden mahrum kalmadım. Babam ve annem
Kafamın üzerinde olmaktan çok mutluyum. Ailem kalışı Na ja kabsh
meşe Sunma rolümü arttırdı. Saygımız ve Samimiyetimizle
Arkadaşsız hayatın. Kendi düşüncelerimle ve düşüncelerimle
Zaman değiştirerek arkadaşlarla
Keşke şimdiye yakın arkadaşım yanında otursa.
Ben çok şanslıyım çünkü bir ailem var. Ve keşke her Zaman
ailemle mutlu olacağız

D4 Kodlu Öğrenci Son Test

Aile Arkadaşlardan Daha Önemli

Kavramların hepsi birbirine girmiş vaziyette ve benim müthiş canım sıkılıyor bu durumunla. Hangisi önce gelmelidir.

Aile benim gözümde çok kutsal bir kurum. Aile fertleri herşeyden önce geliyor. Fakat Geveme baktığımda dostlarımı veya arkadaşlarımı ailesinden önce tutanlar var. İşte benim aklım bunu almıyor. Bir dost, arkadaş ne olursa olsun anne-baba kardeşlerden önce gelebilir mi? Zaman mı değişti ben mi ayak uyduramıyorum. Hele ki, bu zamanda insanların korptiksiz adını bile atmadığı bu zamanda bu nasıl olabilir?

Seviler her zaman ortaktır. Mutluluğunuza ortak olacak bir çok insan bulabilirsiniz. Paranızda da her zaman ortak birilerini bulabilirsiniz. Yedilip iğirdiğiniz sürece Gevenizele her zaman dört dönecek insanlar vardır.

Acı günümüzde dibe vurduğumuzda insanın yanında kimse yoktur. Dost arkadaş dediklerimiz biraz sizinde ağlar sonra Geber giderler.

Bu nedenden dolayı aile benim için çok önemlidir. Asla kıyaslama yapmam ve asla yerlerine başkalarını oturtmam. Belki de yanlış düşünen benim. Bugüne kadar değişmedi, bundan sonra da değişeceğini sanmıyorum.

Ben çok şanslıyım çünkü bir ailem vardır.

D5 Kodlu Öğrenci Ön Test

Hayatta her insanın işi, önemi vardır.
Aile ile arkadaşlar arasında karşılaştıramam.
Çünkü ikisi önemli ve onlardan her birinin farklı önemi vardır. Mesela Aile insanın geçtiği her dönemde ona yardım ediyor. Hem çocuklukta yetiştiriyor ve onunla ilgileniyor, hem ergenlikte onu doğru yollara yönlendiriyor ve öneri veriyor, ve hayır yapmayı öğretiyor.
Şimdi o çocuk büyüdüktan sonra ailenin sorumluluğu azalıyor ve önemli bir dönem başlıyor; Dostluk kurama dönemi. İnsan bu dönemde iyi arkadaşlarla tanıştırsa doğru yoluna devam eder, kötü arkadaşlarla ise tanıştırsa kötü yoluna sapıyor. Bunun için ikisi önemli oluyor.

D5 Kodlu Öğrenci Son Test

Toplumda Etkileyen şeyler

Hayatta insanlar etkileyen ve etkilenen olarak yaşarlar. Belki de bu ilişki biraz karmaşık ama hayat böyle devam ederdi ve devam eder. İnsanlar aslında evlerine ve içlerine kapanamazlar. Ailelerinde toplumdaki insanlarla yaşamaya ihtiyaçları vardır. Mesela, çocuğun hayatının başlangıcında annesi, babası onu etkiler. Sonra okul dönemine başladığı zaman yeni insanları tanır. Bu tanıştığı insanlar onu olumlu ve olumsuz etkileyebilir. Benim için arkadaşlar ve aile arasında fark yoktur. Çünkü toplumun her fuğlesi ayrı bir işi vardır. Yani açık bir şekilde insan hayatının her döneminde etkileyen şey vardır. En önemlisi kötü ve negatif etkileyen insanlardan uzaklaşması, iyi ve pozitif etkileyen insanlara yaklaşmasıdır.

~~Bana~~ Bana ~~ki~~ "aile, mi arkadaşlar mı daha önemli?" diye sorarsanız, "fark yok" diye cevap vereceğim

EK-8: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Yazma Formu Örnek Çalışmaları

K1 Kodlu Öğrenci Ön Test

Aile mi arkadaşlar mı daha önemli?

Aile ve arkadaşlar hayatımızda ikisi önemlidir. Ama aile herkese için daha değerli, çünkü aile kendi kişilerine korur. Her kişi ailesiz yaşamaz, çünkü biz aile sayesinde yaşıyoruz.

Aile bize güç, ve destek verir. Her aile kendi kişilerine iyi olduğunu ya da kötü olduğunu sorumludur. Aile kendi kişilerine saygı göstermesi ve birini sevmesi öğretir.

Arkadaşlık hakkında ayına zaman bizim için o da değerlidir, ama her kişiye hemen arkadaş demez, çünkü arkadaş dediğimiz kişiye sırdışı, dürüst ve dürüst olması gerekir.

K1 Kodlu Öğrenci Son Test

Bu dünyada hem aile hem de arkadaş çok önemlidir. Ama birbirinizi çok fark vardır, insanlar ailesine her şey demektir. Aile her bireysel destek, huzur, güç, sevgi ve saygı verebilir, bu yüzden aile çok değerli bir kurumdur. Bu kurumu olmazsa hayat bu kadar devam etmezdi. Bu kurum olmazsa devlet, millet olmazdı, çünkü aile kurumu sadece kendi çüçüklerine yade evletlerine vermez, devlet bu aile kurumundan hem huzur hem de güç verebilir.

Bunun için "Aile Kurumu" bu hayatta temeldir.

Arkadaş gelen ce, bu insanın başkalarına bir kişiye yade iki kişiye güç verebilir.

Bu yüzden "Aile" - "Arkadaş" arasında çok ve çok fark vardır.

K2 Kodlu Öğrenci Ön Test

Biz zamanımızda manfaat. Her şey manfaatte yürüyor. bence aile daha önemli ve aile manfaatsiz seni seviyorlar, bu zamanımızda gerçek arkadaş yok!
bazen gerçek arkadaş kardesten daha iyi ama bu önceden, aile arkadaştan daha düst ve daha sevmek. hayat ailesiz mna yok.

K2 Kodlu Öğrenci Son Test

Bence ailem daha önemli çünkü arkadaşlar ihanet edebilir, Anne ve baba bütün aileden daha önemli, ailem yetiştirdiler benim için çok yoruldular, para bana alıyorlar, zamanımızda arkadaşlar çıkarı, ailem ne yaparsam beni affetiyorlar ve beni kusmaz, Arkadaşlarım beni anıdan bırakabilir, zamanımızda da doğru arkadaş seçmeyi bilmiyorduk.

K3 Kodlu Öğrenci Ön Test

Ailem ve arkadaşların ikisini önemlidir. Mesala arkadaşlar
Bazı arkadaşlar iki gün dostu olmak ve bazı arkadaşlar
her zaman bize destek ediyorlar onlar bize kardeşlik gibi
onlardan güçümüzü alıyoruz. Onlar olmadan hayat zor oluyor. Aile de
onlardan hayat zor geçiyor çünkü onlar hayatta en önemli şey.
Onlar bize büyüttüler destek ettiler bize öğretiler. mutluluk üzümlük
yanımıza duruyorlar. Aile istikrar ve güvenlik.

K3 Kodlu Öğrenci Son Test

- Hayatımda iki önemli çeşit vardır. onlar benim ailem ve arkadaşlarım. ikisini de vazgeçemem. Bir aileye sahip olmak paha biçilmez bir nimettir. Ailesi olmayan çok insan var. yalnız yaşıyorlar, çok fazla sıkıntı hissediyorlar onları korumak için bir ceati kaçırmış gibi, destekleyen yok. Ailenin varlığından ve sevgisinden yoksundurlar. Bir aileniz olmadan tüm güzel ve üzün detayları yaşayamadı. ve ayrıca, yanımızda birçok arkadaşımız olmanın büyük önemi ve Arkadaş yoksa hayatındaki mutluluğu nasıl bilebiliriz? Sorularımızda kim duracak? Nasıl yaşamazlık yapacağız? Sırlarımızı saklayan arkadaşlar. Arkadaşlar mutluluğun anahtarıdır. Aile ve arkadaşlarından vazgeçemez. ikisi de benim için eşit derecede önemli.

K4 Kodlu Öğrenci Ön Test

Aile ve arkadaşlık en önemli iki şeydir. Ama bence aile daha önemli onlar bize her zaman yardım ederler, yani eğer biz hata yaparsak bizi affet ederler. Mesela ailesiz hayatımız bombaymış çok kötü olacak ~~ve~~ ve biz kaybedeceğiz bu yüzden ailesel en güvenli şeydir. onlar ve arkadaşlarımız her zaman destekleriz.

K4 Kodlu Öğrenci Son Test

Hayatımızda en önemli şey aile ve arkadaşlar.
Ama bence ailem en önemli çünkü ailemle birlikte
en güzel zamanlar geçiriyorum.

Ailemle ilişkilerim iyi olursa arkadaşlarımla ilişki-
lerim iyi olur.

Bir hata yaptığımda ailem beni her zaman affeder
ve bana yardımcı olur.

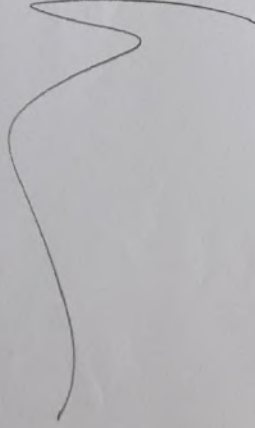
Onlar beni büyütüyor ve her zaman arkamda
durdular bu yüzden onlar benim için her
şeyden önemli.

K5 Kodlu Öğrenci Ön Test

Hayatımızda ailesel ve dostluk çok önemli şeyler çünkü insan yalnızca yaşamaz.

Bazı arkadaşlar kardeşler gibi sırın verebilirsin onlara güvenebilirsin ama bence aile daha önemlidir.

Ailen her zaman yanında durur, sana destek eder, baban annen ve kardeşlerin en doğru kararlarında sana yardım ve nasihat ederler. Problemlerinde ve dertlerinde bütün insanlar arkadaşların da sana bırakacak ve sadece ailen sende kalacak çünkü seni gayet seviyor ve her zaman iyi diliyor



K5 Kodlu Öğrenci Son Test

- Ailem daha önemlidir.
- * Ailemle ~~yaşıyorum~~ küçükten bugüne yaşıyorum.
- * Benim için babam annem ve ~~arkadaşlarım~~ kardeşlerim her şeyim.
- * Annem çok lezzetli yemekler pişirir.
- * Babamdan çok para ve her zaman almam.
- * problemlerim her zaman ailem çözümler.
- * Ailemle her şey oldu konuşabilirim. ~~Ba~~ arkadaşım ile yok.
- * Ailem dayıma iyi eşyalar benim için seçerler.
- * Hayatım ailemsiz cehennem gibi.
- * Hayatım ailemsiz hayal etmedim.
- * Arkadaşlarım ~~çok~~ çok önemli ama ailem daha fazla önemlidir.

EK-9: 5E Öğrenme Modelinin Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu Örnekleri

Örnek 1

5E Öğrenme Modelinin Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu

Adınız-Soyadınız: _____

Değerli öğrenciler,

Aşağıda yazma derslerinizde uygulanan 5E öğrenme modeli ile ilgili sorular yer almaktadır. Bu soruların amacı 5E öğrenme modelini değerlendirmektir. Burada vereceğiniz cevaplar "5E Öğrenme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazma Becerilerine Etkisi" isimli doktora tezi haricinde kullanılmayacaktır. Aşağıdaki sorulara doğru ve samimi bir şekilde cevap vermenizi rica ederim.

Öğr. Gör. Ömer Faruk KADAN

1. Sizce yazma derslerinde 5E öğrenme modelinin kullanılması genel olarak faydalı mıdır?

Evet

2. Tüm yazma derslerinin 5E öğrenme modeline göre işlenmesini ister misiniz? Fikirlerinizi ayrıntılı olarak açıklayınız.

Evet, çünkü yeni fikirleri hatırlıyorum ve fikirler önceden düşünüyorum

3. Sizce 5E öğrenme modelinin olumlu yönleri nelerdir?

1) Her öğrenci kendi öğrenme hızında ilerler
2) Akademik özgüven ve öğrencinin kendine güveni artar
3) Öğrenciye iktisacı olduğu kadar zaman verilir

4. Sizce 5E öğrenme modelinin olumsuz yönleri nelerdir?

Yok

5. İfade etmek istediğiniz başka bir şey varsa lütfen yazınız.

Yoktur

Örnek 2

5E Öğrenme Modelinin Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu

Adınız-Soyadınız:

Değerli öğrenciler,

Aşağıda yazma derslerinizde uygulanan 5E öğrenme modeli ile ilgili sorular yer almaktadır. Bu soruların amacı 5E öğrenme modelini değerlendirmektir. Burada vereceğiniz cevaplar "5E Öğrenme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazma Becerilerine Etkisi" isimli doktora tezi haricinde kullanılmayacaktır. Aşağıdaki sorulara doğru ve samimi bir şekilde cevap vermenizi rica ederim.

Öğr. Gör. Ömer Faruk KADAN

1. Sizce yazma derslerinde 5E öğrenme modelinin kullanılması genel olarak faydalı mıdır?

Bence çok faydalıydı

2. Tüm yazma derslerinin 5E öğrenme modeline göre işlenmesini ister misiniz? Fikirlerinizi ayrıntılı olarak açıklayınız.

Bazı dersler 5E öğrenme modeline göre işlenmesini isterim.
Ama tümünü değil. Aynı şekilde sıkılmamak için.

3. Sizce 5E öğrenme modelinin olumlu yönleri nelerdir?

- Fikirlerimizi geliştirir
- Türkçe yazma öğrenmemize yardım eder.
- Daha düzgün ve doğru bir şekilde yazmamıza çok faydalı gelir

4. Sizce 5E öğrenme modelinin olumsuz yönleri nelerdir?

Bence olumsuz yönleri yoktur.

5. İfade etmek istediğiniz başka bir şey varsa lütfen yazınız.

Sizi her şey için çok teşekkür ederim.

5E öğrenme modelin vasıtasıyla Türkçe yazmalarım çok ilerledim.

Örnek 3

5E Öğrenme Modelinin Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu

Adınız-Soyadınız: _____

Değerli öğrenciler,

Aşağıda yazma derslerinizde uygulanan 5E öğrenme modeli ile ilgili sorular yer almaktadır. Bu soruların amacı 5E öğrenme modelini değerlendirmektir. Burada vereceğiniz cevaplar "5E Öğrenme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazma Becerilerine Etkisi" isimli doktora tezi haricinde kullanılmayacaktır. Aşağıdaki sorulara doğru ve samimi bir şekilde cevap vermenizi rica ederim.

Öğr. Gör. Ömer Faruk KADAN

1. Sizce yazma derslerinde 5E öğrenme modelinin kullanılması genel olarak faydalı mıdır?

Evet.

2. Tüm yazma derslerinin 5E öğrenme modeline göre işlenmesini ister misiniz? Fikirlerinizi ayrıntılı olarak açıklayınız.

Evet isterim çünkü onları yaptığım zaman hem fikirlerimi genişletir hem de yazmanı ve Türkçelerimi geliştirir.

3. Sizce 5E öğrenme modelinin olumlu yönleri nelerdir?

5E öğrenme modelinin olumlu yönleri:

1. Yazmanı geliştiriyor. 2. Türkçemi ilerletiyor

3. düşüncülerimiz ve fikirlerimiz onun vasıtasıyla ifade edebiliriz

4. Sizce 5E öğrenme modelinin olumsuz yönleri nelerdir?

Bence olumsuz yönler: yoktur. Çünkü ben Türkçemi geliştirebilen yönlerden daima memnunuz.

5. İfade etmek istediğiniz başka bir şey varsa lütfen yazınız.

Yok.

Örnek 4

5E Öğrenme Modelinin Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu

Adınız-Soyadınız:

Değerli öğrenciler,

Aşağıda yazma derslerinizde uygulanan 5E öğrenme modeli ile ilgili sorular yer almaktadır. Bu soruların amacı 5E öğrenme modelini değerlendirmektir. Burada vereceğiniz cevaplar "5E Öğrenme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazma Becerilerine Etkisi" isimli doktora tezi haricinde kullanılmayacaktır. Aşağıdaki sorulara doğru ve samimi bir şekilde cevap vermenizi rica ederim.

Öğr. Gör. Ömer Faruk KADAN

1. Sizce yazma derslerinde 5E öğrenme modelinin kullanılması genel olarak faydalı mıdır?

Bence yazma derslerinde 5E öğrenme modelinin kullanılması genel olarak faydalıdır.

2. Tüm yazma derslerinin 5E öğrenme modeline göre işlenmesini ister misiniz? Fikirlerinizi ayrıntılı olarak açıklayınız.

Evet, isterim. Çünkü hızlı bir şekilde Türkçe öğrenmeye sağlıyor.

3. Sizce 5E öğrenme modelinin olumlu yönleri nelerdir?

Bence az hata yaparız ve hayal gücümüzü genişletiriz

4. Sizce 5E öğrenme modelinin olumsuz yönleri nelerdir?

Bence olumsuz yönleri yoktur.

5. İfade etmek istediğiniz başka bir şey varsa lütfen yazınız.

Çok eğlenceli ve faydalı bir tecrübedir.

Öğrenci ve

Örnek 5

5E Öğrenme Modelinin Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu

Adınız-Soyadınız: [Redacted]

Değerli öğrenciler,

Aşağıda yazma derslerinizde uygulanan 5E öğrenme modeli ile ilgili sorular yer almaktadır. Bu soruların amacı 5E öğrenme modelini değerlendirmektir. Burada vereceğiniz cevaplar "5E Öğrenme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazma Becerilerine Etkisi" isimli doktora tezi haricinde kullanılmayacaktır. Aşağıdaki sorulara doğru ve samimi bir şekilde cevap vermenizi rica ederim.

Öğr. Gör. Ömer Faruk KADAN

1. Sizce yazma derslerinde 5E öğrenme modelinin kullanılması genel olarak faydalı mıdır?

Evet, Bence Faydalı

2. Tüm yazma derslerinin 5E öğrenme modeline göre işlenmesini ister misiniz? Fikirlerinizi ayrıntılı olarak açıklayınız.

Evet isterim, çünkü yazmayı adım adım öğretmek çok faydalı bir yöntem, fikirlerimiz önceden hazırlarız.

3. Sizce 5E öğrenme modelinin olumlu yönleri nelerdir?

- Bence düşünmeyi geliştirir. - dil
- Yazmamızı geliştiriyor

4. Sizce 5E öğrenme modelinin olumsuz yönleri nelerdir?

- Bana göre olumsuz yönleri yok

5. İfade etmek istediğiniz başka bir şey varsa lütfen yazınız.

Yok

EK-10: Deney Grubunda Uygulama Esnasında Çekilmiş Bir Fotoğraf



EK-11: Araştırma Etik Kurul Raporu

Üzerinde doküman numarası bulunmayan dokümanlar kontrolsüz dokümandır.



HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	SAYFA NO
02.08.2018	10	01	2/3

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 02.08.2018 tarihinde Başkan Prof. Dr. [REDACTED] başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

KARAR-1: Doç. Dr. Bülent ARI koordinatörlüğünde Öğr. Gör. Ömer Faruk KADAN tarafından gerçekleştirilecek “5E Öğrenme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazma Becerilerine Etkisi” başlıklı tez için hazırlanan materyaller Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi kapsamında değerlendirilmiş olup uygulanmasının uygun olduğuna ve durumun başvuru sahibine bildirilmesine oybirliği ile karar verildi.

İMZA Prof. Dr. [REDACTED] Başkan		
İZİNLI Prof. Dr. [REDACTED] Bşk.Yrd.	İZİNLI Prof. Dr. [REDACTED] ÜYE	İMZA Prof. Dr. [REDACTED] ÜYE
İMZA Prof. Dr. [REDACTED] ÜYE	İMZA Prof. Dr. [REDACTED] ÜYE	İMZA Prof. Dr. [REDACTED] ÜYE

Doküman No:902-01-FR 006

İlk Yayın: 11.12.2015

Rev. Tarihi:

Rev. No: 00

Sayfa 1 / 1

EK-12: Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 07/03/2018-E.15034



T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Müdürlüğü

Sayı :64115338-302.99-
Konu :Doktora Sürecinde Uygulama

SAYIN OKUTMAN ÖMER FARUK KADAN
ERASMUS KURUM KOORDİNATÖRÜ

İlgi : 16/02/2018 tarihli 83884023-286 sayılı yazı.

Merkezimiz bünyesinde eğitim öğretimi aksatmadan çalışmanızı yapmanız uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Doç.Dr. [Redacted]
Müdür

Mevcut Elektronik İmzalar

[Redacted] (Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü) 07/03/2018 11:04

T: F:
E-Posta: Web:
İletişim: Mehmet Özdemir (Dahilî.)



