

**T. C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**WEB TABANLI UZAKTAN TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMALARININ
YAZILI ANLATIM DERSİNDE BAŞARI VE TUTUMA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Fatih Mehmet TÜRKER

**ÇANAKKALE
Haziran, 2014**

**T. C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı**

**Web Tabanlı Uzaktan Türkçe Öğretimi Uygulamalarının Yazılı Anlatım Dersinde
Başarı ve Tutuma Etkisi**

**Fatih Mehmet TÜRKER
(Doktora Tezi)**

**Danışman
Prof. Dr. Alper CİHAN Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN**

**ÇANAKKALE
Haziran, 2014**

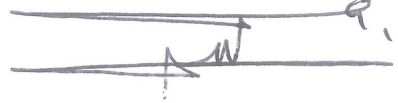
Taahhütnâme

Doktora tezi olarak sunduğum “Web Tabanlı Uzaktan Türkçe Öğretimi Uygulamalarının Yazılı Anlatım Dersinde Başarı ve Tutuma Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tez Referans No : 10038775

02. Haziran. 2014

Fatih Mehmet TÜRKER



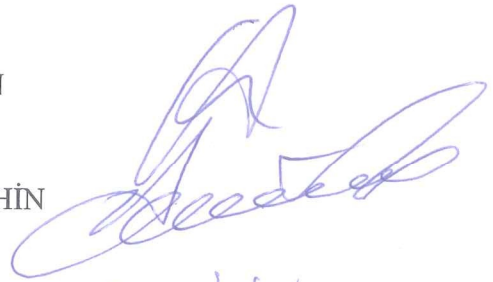




Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Fatih Mehmet TÜRKER tarafından hazırlanan çalışma, 02. 06. 2014 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Retrans No: 10038775

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman-1	Prof. Dr.	Alper CİHAN	
Danışman-2	Doç. Dr.	Abdullah ŞAHİN	
Üye	Prof. Dr	Aziz KILINÇ	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Mehtap Güneş ÖZDEN	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	İbrahim HABACI	

Tarih: 04.06.2014

İmza: 

Doç. Dr. Ajda KAHVECİ

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en önemli vasıttır. Dil öğretimi konusunda, günümüze kadar pek çok yöntem geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Uzaktan dil öğretim çalışmaları, uzaktan öğretimin başladığı tarihten günümüze kadar devam etmektedir. Örgün eğitim kurumlarında Türkçenin öğretimi amacıyla müfredat programları hazırlanmış ve bu müfredatlara uygun ders materyalleri üretilmiştir. Ancak, teknolojinin gelişmesine paralel olarak, kullanım alanı her geçen gün artan, web tabanlı uzaktan öğretim programları için Türkçe öğretimi konusunda hazırlanmış herhangi bir müfredat programı yoktur. Günümüzde web tabanlı uzaktan Türkçe öğretimi üniversitelerin lisans düzeyinde eğitim- öğretim yapan programlarında, örgün eğitime paralel olarak sürdürülmektedir.

Web tabanlı uzaktan öğretim programlarıyla sürdürülen, lisans düzeyindeki öğrencilerin, Türkçenin uzaktan öğretimi yöntemine karşı tutumlarının belirlenmesi ve başarılarının ölçülmesi, sürdürülen uzaktan öğretim programının gelişmesi bakımından önemlidir. Ülkemizde, günümüze kadar Türkçenin uzaktan öğretimi konusunda yapılmış herhangi bir tez çalışmasının olmaması bu araştırmayı daha önemli kılmaktadır. Dünyada uzaktan dil öğretimi konusunda pek çok araştırma olmasına rağmen, ülkemizde bu sayının sınırlı olması ve hâlâ uzaktan öğretimin etkinliğinin tartışılması, bu alanda pek çok akademik araştırma ve çalışmayı gerekli kılmaktadır. Yukarıdaki düşüncelerden hareketle, bu çalışma lisans düzeyinde web tabanlı uzaktan öğretim yöntemiyle Türk Dili ve Edebiyatı öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin, aynı zamanda Türkçe öğretim programlarında da yer alan “Yazılı Anlatım” dersine yönelik, tutumları ile akademik bilgi ve beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Çalışmanın birinci bölümünde, “Araştırma Problemi”, “Araştırmanın Konusu”, “Araştırmanın Amacı”, “Araştırmanın Önemi” “Araştırmanın Sınırlılıkları”, “Araştırmanın

Varsayımları”, “Tanımlar” ile araştırmanın konusuyla ilgili olarak daha önce yapılan çalışmaların bulunduğu “Alanyazın” bölümlerine yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde yazılı anlatım ve yazma öğretimi kavramları üzerinde durulmuş, yazılı anlatım ve yazma öğretiminin içeriği, kapsama alanı, kazanımları, çeşitleri ile birlikte, yazılı anlatım becerileri ve bu becerilerin kazanım hedefleri açıklanmıştır. Üçüncü bölümde uzaktan öğretim kavramı üzerinde durulmuştur. “Uzaktan Öğretimin Tarihi”, “Dünyada Uzaktan öğretim”, “Türkiye’de Uzaktan öğretim”, “Uzaktan Dil Öğretim Çalışmaları”, “Uzaktan Türkçe Öğretim Çalışmaları” konularıyla birlikte uzaktan öğretimin günümüzde uygulanan kalite ve standartları İÜ, AUZEF örneğinden hareketle ele alınmıştır.

Çalışmanın dördüncü bölümünde yöntem kavramı üzerinde durulmuş olup, “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örnekleme”, “Veri Toplama Araçları”, “Veri Toplama”, “Veri Analizi” kavramları açıklanmıştır. Beşinci bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Örgün ve web tabanlı uzaktan öğretim yöntemiyle yazılı anlatım dersini alan lisans öğrencilerinin, yazılı anlatım dersine yönelik tutumları, yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeyleri değerlendirilerek, elde edilen bulguların bağımsız değişkenlere göre anlamlılık analizleri yapılmıştır. Bu bölümde ayrıca nitel araştırma sonucunda elde edilen veriler değerlendirilmiş ve öğrenci görüşleri yorumlanmıştır. Araştırmanın altıncı bölümünde araştırmada elde edilen sonuçlar, daha önce yapılmış benzer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmış, uygulayıcılara ve bu alanda çalışma yapacak akademisyenlere tavsiyelerde bulunulmuştur.

Bu araştırmanın başladığı günden itibaren bilgi ve birikimini benden esirgemeyen, yardım ve desteğini mesai kavramı tanımaksızın sürekli yanımda hissettiğim Sayın hocam Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN’e, uzaktan öğretim konusundaki çalışmalarında ufkumu açan, bilgi ve tecrübesini benden hiçbir zaman esirgemeyen İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan öğretim Fakültesi Dekanı Sayın Prof. Dr. Alper CİHAN’a, doktora öğrenciliğim boyunca

desteğini s¼rekli yanýmda hissettiğim Sayın Prof. Dr. Aziz KILINÇ'a, araştırma ortamı olarak İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fak¼ltesinin imkânlarını kullanmam için bütün kapıları açan fak¼lte Dekanı, Sayın Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN'a, Yazılı Anlatım dersinin uzaktan öğretim ve örg¼n eğitimdeki bütün uygulamalarında yanýmda olan ve bana sürekli kapısını açık tutan Yazılı Anlatım dersi hocası, Sayın Yrd. Doç. Dr. Uđur G¼RSU'ya, Açık ve Uzaktan Eğitim Fak¼ltesi Dekan Yardımcısı Sayın Ekrem DEMİR'e, sonsuz teřekk¼rlerimi sunarım.

Çanakkale, 2014

Fatih Mehmet TÜRKER

ÖZET

WEB TABANLI UZAKTAN TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMALARININ YAZILI ANLATIM DERSİNDE BAŞARI VE TUTUMA ETKİSİ

Bu çalışmada, Türkçenin web tabanlı uzaktan öğretimi bağlamında, uzaktan ve örgün yazılı anlatım bilgi ve becerileri eğitimi alan öğrencilerin, Yazılı Anlatım dersine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi'nde, örgün ve web tabanlı uzaktan yazılı anlatım dersini alan (40+40) 80 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada deney grubu (Web tabanlı uzaktan öğretim) ve kontrol grubu (Geleneksel öğretmen merkezli öğretim) öğrencilerinin yazılı anlatım dersine yönelik tutumlarını, akademik başarılarını ve yazılı anlatım becerilerini araştırmak amacıyla “Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Likert Tipi Tutum Ölçeği”, “Yazılı Anlatım Akademik Başarı Testi”, “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel çalışma için “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünün veri analizinde 8 farklı istatistiksel analiz (Frekans, Yüzde, t testi, Mann Whitney U testi, Tek Yönlü Varyans analizi, Kruskal Wallis H testi, Dunnet Post Hoc testi) kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS 18.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır.

Çalışmanın nicel ve nitel bölümünden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin ön testte uzaktan öğretime yönelik olumsuz tutumları olduğu, ama son testte bu tutumlarının olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu olumlu tutuma rağmen öğrencilerin uzaktan öğretim yöntemiyle, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak ders saatinin yetersiz olduğu, uygulamaya yönelik yeterli olanak bulamadıkları yönünde olumsuz tutum belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntemiyle yazılı anlatım dersini alan kontrol grubunun, uzaktan öğretim yöntemiyle yazılı

anlatım dersini alan deney grubundan, kompozisyon plânlama becerisinde daha başarılı olduğu, kompozisyon buluş ve anlatım becerisinde her iki grubun başarısı arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada deney grubu öğrencilerinin uzaktan öğretimi tercih etme nedenlerine göre beklentilerini karşıladıkları yönündeki olumlu tutumlarını, nitel araştırma sonuçlarının da desteklediği görülmüştür.

Bu çalışmada Türkçenin uzaktan öğretimi bağlamında incelenen, yazılı anlatım dersine yönelik yapılan çalışmanın sonuçlarına göre; uzaktan öğretim uygulamalarının teknolojinin olanaklarıyla geliştirilerek öğrencilere zamandan, mekândan bağımsız olarak daha kaliteli eğitim-öğretim olanağı sağlayacağı, bu alanda içerik kalitesi, yazılı ve görsel materyallerin hazırlanması ile iletişim alt yapısının geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

THE EFFECT OF WEB-BASED DISTANCE TURKISH EDUCATION PRACTICE TO SUCCESS AND ATTITUDE IN WRITING COURSE

In this study, the students who take distance education and formal education, were aimed to be determined with their attitude to the Written Expression as well as their knowledge and skill levels on written expression in the context of web-based Turkish distance education. This study was made at Istanbul University, in the Faculty of Letters, with (40 +40) 80 students who took formal and distance education on written expression course. In this study, "Written Expression Course Towards Likert Scale", "Academic Achievement Test of Written Expression", "Composition Assessment Scale" is used in order to explore, the attitudes of the the experimental group (web-based distance education) and control group (traditional education) students to the written expression course, their academic achievements as well as the their written expression skills, For qualitative studies "Semi-Structured Interview Form" is used. Throughout the quantitative portion of the data analysis, 8 different statistical analysis (frequency, percentage, t-test, Mann Whitney U test, one-way variance analysis, Kruskal-Wallis H test, Dunnett's post hoc test) were used and this analysis was made with SPSS 18:00 statistical software package.

According to the findings obtained from quantitative and qualitative part of the study, students had negative attitudes towards distance education on the pre-test, but their attitude changed positively in the final test. Moreover, it was concluded that the control group was more successful than the experimental group on the composition plânning skills on the written expression course. There was not a significant difference between the success of the composition invention and expression skills of both groups. In this study, the positive

attitudes of the experimental group students' choosing distance education which meet their expectations, is supported by the results of qualitative research.

According to results of the study which was intended for written expression course in the context of the distance education in the Turkish language, distance learning applications technology, with its capabilities developed, will provide a high-quality education regardless of time and space. Finally it was concluded that, in this field, the content quality, the preparation of written and visual materials as well as the development of the communications infrastructure needs to be developed.

İçindekiler

Önsöz.....	iii
Özet.....	vi
Abstract.....	vii
İçindekiler.....	x
Tablolar Listesi.....	xvi
Grafikler Listesi.....	xix
Şekiller Listesi	xx
Kısaltma ve Semboller.....	xxi
Bölüm I: Giriş	1
1.1 Araştırma Problemi.....	1
1.2 Araştırmanın Konusu.....	3
1.3 Araştırmanın Amacı.....	4
1.4 Araştırmanın Önemi.....	5
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.6 Araştırmanın Varsayımları.....	8
1.7 Tanımlar.....	9
1.8 Alanyazın.....	11
1.8.1. Yazılı Anlatım ile İlgili Yapılan Araştırmalar	11
1.8.2. Uzaktan Öğretim ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	17
Bölüm II: Yazılı Anlatım ve Yazma Öğretimi	27
2.1 Dil Nedir.....	27
2.2 Dilin İşlevleri.....	30
2.3 Dil ve Kültür.....	32
2.4 Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri.....	34
2.5 Yazılı Anlatım	36
2.5.1 Ses.....	41
2.5.2 Kelime	42
2.5.3 Cümle.....	43
2.5.4 Paragraf.....	45
2.5.5 Konu.....	46
2.6 Yazılı Anlatım Türleri	47
2.6.1 Araştırma Yazıları.....	47
2.6.1.1 Özet Çıkarma.....	47
2.6.1.2 Not Alma.....	48
2.6.1.3 Alıntı Yapma.....	49
2.6.1.4 Dipnot Koyma.....	50

2.6.1.5 Kaynak Gösterme.....	50
2.6.2 Sanatsal Türler.....	51
2.6.2.1 Şiir.....	51
2.6.2.2 Masal.....	53
2.6.2.3 Fabl.....	54
2.6.2.4 Hikâye.....	55
2.6.2.5 Roman.....	56
2.6.2.6 Tiyatro.....	57
2.6.2.7 Gezi Yazısı.....	58
2.6.2.8 Anı.....	59
2.6.2.9 Biyografi- Otobiyografi.....	59
2.6.2.10 Röportaj.....	60
2.6.3 Düşünce Yazıları.....	60
2.6.3.1 Makale.....	60
2.6.3.2 Fıkra.....	61
2.6.3.3 Deneme.....	62
2.6.3.4 Eleştiri.....	63
2.6.3.5 Günlük.....	64
2.7 Yazma Öğretimi.....	64
2.7.1 Yazma Nedir?	64
2.7.2 Yazma Öğretiminin Önemi.....	65
2.7.3 Yazma Becerisi.....	67
2.7.4 Yazma Alanı.....	70
2.7.5 Yazma Modelleri.....	71
2.7.6 Yazma Türleri.....	72
2.7.6.1 Yaratıcı Yazma.....	72
2.7.6.2 Açıklayıcı Yazma.....	72
2.7.6.3 Plânlı Yazma.....	73
2.7.6.4 Eleştirel Yazma.....	73
2.7.6.5 Betimleyici Yazma.....	76
2.7.6.6 Öyküleyici Yazma.....	77
2.7.6.7 İkna Edici Yazma.....	78
2.7.6.8 Karşılaştırmalı Yazma.....	79
2.7.6.9 Bağımsız Yazma.....	79
2.7.7 Yazma Öğretiminde Amaçlar.....	80
2.7.8 Yazma Aşamaları.....	81
2.7.9 Yazma Plânı.....	82

2.7.10 Yazmada Ölçme ve Değerlendirme.....	85
Bölüm III: Uzaktan Öğretim.....	89
3.1 Uzaktan Öğretim Nedir.....	89
3.2 Uzaktan Öğretimde Kavramlar	94
3.3 Uzaktan Öğretimin Yararları.....	97
3.4 Uzaktan Öğretimin Sınırlılıkları.....	100
3.5 Dünyada Uzaktan Öğretim.....	101
3.6 Türkiye’de Uzaktan Öğretim.....	105
3.7 Uzaktan Öğretimde İçerik Tasarımı.....	107
3.8 Uzaktan Öğretimde Ölçme Değerlendirme.....	111
3.9 Uzaktan Öğretimde Kalite, Toplam Kalite ve Süreçleri.....	115
3.9.1. Kalite ve Toplam Kalite	115
3.9.2. Uzaktan Öğretimde Toplam Kalite Yönetimi ve Süreçleri.	116
3.9.2.1 Destek Süreçler.....	118
3.9.2.2 Fonksiyonel Süreçler.....	118
3.9.2.3 Kalite Yolu.....	119
3.9.2.4 Standartlar.....	120
3.9.2.5 Talimat Yazma Yolu.....	122
3.10 Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Dil Öğretimi.....	123
3.10.1 Dünyada Uzaktan Dil Öğretimi.....	123
3.10.2 Türkiye’de Uzaktan Dil Öğretim Çalışmaları.....	125
Bölüm IV: Yöntem	131
4. 1 Araştırmanın Modeli.....	131
4. 2 Araştırmanın Çalışma Grubu.....	133
4. 3. Araştırmanın Uygulama Süreci.....	133
4. 4 Veri Toplama Araçları:.....	134
4.4.1 Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Likert Tipi Tutum Ölçeği	134
4.4.2 Yazılı Anlatım Akademik Başarı Testi.....	134
4.4.3 Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği	134
4.4.4 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	134
4. 5 Veri Toplama	135
4. 6 Verilerin Analizi	136
Bölüm V: Bulgular ve Yorum.....	138
5.1 Deney ve Kontrol Grubunun Başarı ve Tutumlarının Karşılaştırılması.....	138
5.1.1 Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Puan Ön Test Bulguları.	138
5.1.2 Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Puan Son Test Bulguları.	139

5.1.3 Deney Grubunun Başarı Puan Ön Test ve Son Test Bulguları.	141
5.1.4 Kontrol Grubunun Başarı Puan Ön Test ve Son Test Bulguları.....	142
5.1.5 Deney ve Kontrol Grubunun Tutum Puan Ön Test Bulguları.....	143
5.1.6 Deney ve Kontrol Grubunun Tutum Puan Son Test Bulguları.....	144
5.1.7 Deney Grubunun Tutum Ön Test ve Son Test Bulguları.	145
5.1.8 Kontrol Grubunun Tutum Ön Test ve Son Test Bulguları.	146
5.1.9 Deney Grubunun Tutum Ölçeği Maddelerinin Ön Test ve Son Test Bulguları	147
5.1.10 Kontrol Grubunun Tutum Ölçeği Maddelerinin Ön Test ve Son Test Bulguları.....	155
5.2 Deney ve Kontrol Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Başarılarının Karşılaştırılması.	163
5.2.1 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test ve Son Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.....	164
5.2.1.1 Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.....	164
5.2.1.2 Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.....	165
5.2.1.3 Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.....	166
5.2.1.4 Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.....	167
5.2.2 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Akademik Başarı Ortalaması Seviyesine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Ve Son Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular Ve Yorum.....	168
5.2.2.1 Deney Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarı Ortalaması Seviyesine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum	168
5.2.2.2 Deney Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarı Ortalaması Seviyesine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.....	169
5.2.2.3 Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarı Ortalaması Seviyesine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.....	170
5.2.2.4 Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarı Ortalaması Seviyesine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.....	172

5.2.3 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Boş Vakitlerinde Serbest Yazma Çalışması Yapma Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test ve Son Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.....	173
5.2.3.1 Deney Grubundaki Öğrencilerin Boş Vakitlerinde Serbest Yazma Çalışması Yapma Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.....	173
5.2.3.2 Deney Grubundaki Öğrencilerin Boş Vakitlerinde Serbest Yazma Çalışması Yapma Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.....	174
5.2.3.3 Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Boş Vakitlerinde Serbest Yazma Çalışması Yapma Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.....	176
5.2.3.4 Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Boş Vakitlerinde Serbest Yazma Çalışması Yapma Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.....	177
5.2.4 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yaptıkları Serbest Yazma Çalışmalarını Gözden Geçirme Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test ve Son Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.....	179
5.2.4.1 Deney Grubundaki Öğrencilerin Yaptıkları Serbest Yazma Çalışmalarını Gözden Geçirme Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.....	179
5.2.4.2 Deney Grubundaki Öğrencilerin Yaptıkları Serbest Yazma Çalışmalarını Gözden Geçirme Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.....	180
5.2.4.3 Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yaptıkları Serbest Yazma Çalışmalarını Gözden Geçirme Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.....	181
5.2.4.4 Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yaptıkları Serbest Yazma Çalışmalarını Gözden Geçirme Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.	183
5.2.5 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Günlük Tutma veya Beğendiğiniz Şiirlerden Bir Defter Oluşturma Alışkanlığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test ve Son Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.....	184
5.2.5.1 Deney Grubundaki Öğrencilerin Günlük Tutma veya Beğendiğiniz Şiirlerden Bir Defter Oluşturma Alışkanlığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.....	184
5.2.5.2 Deney Grubundaki Öğrencilerin Günlük Tutma veya Beğendiğiniz Şiirlerden Bir Defter Oluşturma Alışkanlığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.....	185
5.2.5.3 Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Günlük Tutma veya Beğendiğiniz Şiirlerden Bir Defter Oluşturma Alışkanlığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.....	187

5.2.5.4 Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Günlük Tutma veya Beğendiğiniz Şiirlerden Bir Defter Oluşturma Alışkanlığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.	188
5.2.6 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Lisansüstü Eğitim Yapmayı Düşünme Durumuna Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test ve Son Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.....	189
5.2.6.1 Deney Grubundaki Öğrencilerin Lisansüstü Eğitim Yapmayı Düşünme Durumuna Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.	189
5.2.6.2 Deney Grubundaki Öğrencilerin Lisansüstü Eğitim Yapmayı Düşünme Durumuna Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.	190
5.2.6.3 Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Lisansüstü Eğitim Yapmayı Düşünme Durumuna Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.....	191
5.2.6.4 Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Lisansüstü Eğitim Yapmayı Düşünme Durumuna Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklarla İlgili Bulgular ve Yorum.	192
5.3 Deney ve Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Bilgi Testi Başarılarının Karşılaştırılması.....	193
5.3.1 Deney-Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Bilgi Puanı Ön Test Başarı Bulguları.	194
5.3.2 Deney-Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Başarı Puan Son Test Bulguları.....	195
5.3.3 Deney Grubunun Yazılı Anlatım Bilgi Ön Test ve Son Test Bulguları.....	195
5.3.4 Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Bilgi Ön Test ve Son Test Bulguları.....	196
5.4 Nitel Bulgular.....	198
5.4.1 Çalışma Grubu.....	198
5.4.2 Bulgular.	199
5.4.2.1 Uzaktan Türkçe Öğretimi.	200
5.4.2.2 Yazılı Anlatım Dersinin Uzaktan Anlatılması.	205
5.4.2.3 Uzaktan Öğretim Materyalleri.....	212
Bölüm VI: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	217
6. 1. Tartışma.....	217
6. 2. Sonuç.....	240
6. 3. Öneriler.....	249
6.3.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	249
6.3.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	253
Kaynakça.....	257
Ekler.....	268

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Aritmetik Ortalama Aralıkları ve Anlamları	137
2	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersi Ön Test Başarılarına İlişkin T Testi.....	138
3	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersi Son Test Başarılarına İlişkin T Testi	139
4	Deney Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersi Ön Test ve Son Test Başarılarına İlişkin T Testi	141
5	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersi Ön Test ve Son Test Başarılarına İlişkin T Testi.....	142
6	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Tutumlarına İlişkin T Testi.....	143
7	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Tutumlarına İlişkin T Testi.....	144
8	Deney Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test ve Son Test Tutumlarına İlişkin T Testi.....	145
9	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test ve Son Test Tutumlarına İlişkin T Testi.....	146
10	Deney Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Maddelerinin Ön Test ve Son Test Yanıtlarına İlişkin Dağılım.....	148
11	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Maddelerinin Ön Test ve Son Test Yanıtlarına İlişkin Dağılım.....	156
12	Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklar.....	164
13	Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklar.....	165
14	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklar.....	166
15	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklar.....	167
16	Deney Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarı Ortalaması Seviyesine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklar.....	168
17	Deney Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarı Ortalaması Seviyesine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklar.....	169

18	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarı Ortalaması Seviyesine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklar.....	171
19	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarı Ortalaması Seviyesine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklar.....	172
20	Deney Grubundaki Öğrencilerin Boş Vakitlerinde Serbest Yazma Çalışması Yapma Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklar.....	173
21	Deney Grubundaki Öğrencilerin Boş Vakitlerinde Serbest Yazma Çalışması Yapma Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklar.....	175
22	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Boş Vakitlerinde Serbest Yazma Çalışması Yapma Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklar.....	176
23	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Boş Vakitlerinde Serbest Yazma Çalışması Yapma Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklar.....	178
24	Deney Grubundaki Öğrencilerin Yaptıkları Serbest Yazma Çalışmalarını Gözden Geçirme Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklar.....	179
25	Deney Grubundaki Öğrencilerin Yaptıkları Serbest Yazma Çalışmalarını Gözden Geçirme Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklar.....	180
26	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yaptıkları Serbest Yazma Çalışmalarını Gözden Geçirme Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklar.....	182
27	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yaptıkları Serbest Yazma Çalışmalarını Gözden Geçirme Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklar.....	183
28	Deney Grubundaki Öğrencilerin Günlük Tutma veya Beğendiğiniz Şiirlerden Bir Defter Oluşturma Alışkanlığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklar.....	185
29	Deney Grubundaki Öğrencilerin Günlük Tutma veya Beğendiğiniz Şiirlerden Bir Defter Oluşturma Alışkanlığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklar.....	186
30	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Günlük Tutma veya Beğendiğiniz Şiirlerden Bir Defter Oluşturma Alışkanlığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklar.....	187

31	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Günlük Tutma veya Beğendiğiniz Şiirlerden Bir Defter Oluşturma Alışkanlığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklar.....	188
32	Deney Grubundaki Öğrencilerin Lisansüstü Eğitim Yapmayı Düşünme Durumuna Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklar.....	189
33	Deney Grubundaki Öğrencilerin Lisansüstü Eğitim Yapmayı Düşünme Durumuna Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklar.....	190
34	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Lisansüstü Eğitim Yapmayı Düşünme Durumuna Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklar.....	191
35	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Lisansüstü Eğitim Yapmayı Düşünme Durumuna Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklar.....	193
36	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Bilgi Ön Test Başarılarına İlişkin T Testi.....	194
37	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Bilgi Son Test Başarılarına İlişkin T Testi.....	195
38	Deney Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Bilgi Ön Test ve Son Test Başarılarına İlişkin T Testi.....	196
39	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Bilgi Ön Test ve Son Test Başarılarına İlişkin T Testi.....	197
40	Nitel Araştırma Katılımcı Bilgi Formu.....	199
41	Nitel Araştırma Temalar ve Alt Kategoriler Tablosu.....	200

Grafikler Listesi

Grafik Numarası	Başlık	Sayfa
1	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları.....	139
2	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları.....	140
3	Deney Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test ve Son Test Başarıları.....	142
4	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test ve Son Test Başarıları.....	143
5	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Tutumları.....	144
6	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Tutumları.....	145
7	Deney Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test ve Son Test Tutumları.....	146
8	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test ve Son Test Tutumları.....	147
9	Deney Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Ön ve Son Test Yanıtlarının Dağılımı.....	155
10	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Ön ve Son Test Yanıtlarının Dağılımı.....	163
11	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları.....	194
12	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları.....	195
13	Deney Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Bilgiye İlişkin Ön Test ve Son Test Başarıları.....	196
14	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Bilgiye İlişkin Ön Test ve Son Test Başarıları.....	197

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Uzaktan Öğretimde İçerik Tasarım Modeli.....	109
2	Uzaktan Öğretimde Toplam Kalite Yönetimi ve Süreçleri.....	117
3	Uzaktan Öğretimde Destek Süreçler.....	118
4	Uzaktan Öğretimde Fonksiyonel Süreçler.....	119
5	Auzef Kalite Yolu.....	120
6	Auzef Talimat Yazma Yolu.....	123

Kısaltmalar

ADEK:	Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu
ADP:	Avrupa Dil Portfolyosu
ALES:	Akademik Personel Lisans Üstü Eğitimi Giriş Sınavı
APA:	American Psychological Association
AUZEF:	Açık ve Uzaktan Eğitim Fakóltesi
AÜ TÖMER:	Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi
AKYV:	Avrupa Kalite Yönetim Vakfı
BBC:	British Broadcasting Corporation
Çev. :	Çeviren
c. :	Cilt
CUHK:	Hong Kong Üniversitesi
DAU:	Defense Acquisition University
Ed. :	Editör/ Editörler
EMK:	Enformatik Milli Komitesi
IVLA:	International Visual Literacy Association
İÜ:	İstanbul Üniversitesi
İSUZEM:	İstanbul Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi
F :	f değeri
f :	Frekans
GO:	Görsel Okuryazarlık
GWU:	George Washington University
HUES:	Harvard University Extension School
KT :	Kareler Toplamı
KET:	Cambridge İngilizce Ön Sınavı

KO :	Kareler Ortalaması
KPSS:	Kamu Personeli Seçme Sınavı
LAN:	Local Area Network
LMS:	Learning Management System
LOTE:	Languages Other Than English
LYS:	Lisans Yerleştirme Sınavı
MEB :	Millî Eğitim Bakanlığı
MIT:	Massachusetts Institute of Technology
N :	Denek Sayısı
NCSU:	North Carolina State University
ODTÜ:	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Ort. :	Ortalama
OU:	Open University
OUCS:	Oxford University Computing Services
ÖSYM :	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖYS:	Öğrenme Yönetim Sistemi
P :	Anlamlılık Düzeyi
p. :	Puan
PET:	Cambridge İngilizce Orta Düzey Sınavı
S :	Standart Sapma
SAÜ:	Sakarya Üniversitesi
SCORE:	Student Course Online Registration Engine
Sd. :	Serbestlik Derecesi
s. :	Sayfa
SPSS:	Statistical Package for the Social Sciences

TDK :	Türk Dil Kurumu
TRT:	Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
UNISA:	University of South Africa
USQ:	University of Southern Queensland
UOL:	The University of London
UTÖM:	Ulusal Türkçe Öğrenim Merkezi
vb. :	Ve benzeri
v.d. :	Ve diğerleri
Yay. :	Yayımları
YAYKUR:	Yaygın Yükseköğretim Kurumu
YÖK:	Yüksek Öğretim Kurumu
YUTÖP:	Yabancılara Uzaktan Türkçe Öğretim Portalı
X :	Ortalama
XHTML:	Extensible HyperText Markup Language
WAN:	Wide Area Network
Web:	World Wide Web (Dünyayı saran web)
t :	t Değeri
TKY:	Total Quality Management
TSE-EN-ISO 9001:	Türk Standartlar Enstitüsü- European Nations- International Organization for Standardization

Bölüm I: Giriş

1.1. Araştırma Problemi

Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan duygu ve düşünceleri aktaran bir vasıtaadır. İnsanın çevresiyle ve toplumla iletişim kurması ve sosyalleşmesi dil sayesinde olmaktadır. Dil, hem bir kültür ögesi hem de kültürün bir taşıyıcısıdır. Üzerinde anlaşılıp uzlaşmaya varılan simgeler düzeni, görünen, görülen, duyulan ve tasarlanan bütün nesnelere dil ile anlatılır.

“Topluma yön veren insan düşüncesi her devir ve coğrafyada birbirinden farklı yaşama biçimi ve değer yargıları oluşturmuştur. Bunların tamamına kültür denir.” (Ağaca, 2001, s. 3)

Dil kültürün en temel unsuru olduğu gibi kültürün en önemli taşıyıcısıdır. Milletlerin hayat tarzları dünya görüşleri tarihten günümüze geçirdiği bütün değişimler dil ile günümüze aktarılmış ve bugünlere taşınmıştır. Dilin ifade ediliş şekilleri hem yazılı hem de sözlü olmaktadır. İnsanlar arasında sözlü ifadenin yanında yazılı ifade ve anlatım, günlük iletişimde kullanılan önemli vasıtalarından bir tanesidir. İnsanlara verilecek en önemli eğitimlerden bir tanesi yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesidir. Anaokulundan üniversiteye ve hayatın ilerleyen dönemlerine kadar bu beceriler geliştirilmeye devam eder.

“Toplumun bütün fertlerinin kendilerine verilmiş olan sorumlulukları yerine getirmeleri ve haklarını eksiksiz olarak kullanabilmeleri için dil eğitimi ve öğretiminin mutlaka başarılı bir şekilde yapılması gerekir.” (Yalçın, 1997, s. 10)

Dil eğitiminin temel hedefi bireylerin niteliklerini çağın gereklerine uygun olarak geliştirmektir. Bu temel hedefe ulaşmak için disiplinler arası çalışmalara ağırlık verilir. Gelişmiş ülkelerde bu hedeflere ulaşmak için farklı disiplinlerden yararlanma yolları aranmaktadır. Bu amaçla psikoloji, sosyoloji, nöroloji ve davranış bilimleri alanlarında ortaya

konan gelişmeler dil öğretimine uygulamalı olarak yansıtılmaya başlanmıştır (Özby, 2003, s. 4).

Uzaktan dil öğretimi çalışmaları dünyada 1800'lü yıllardan itibaren ülkemizde ise 1960 yılından itibaren başlamış ve günümüze kadar teknolojinin bütün imkânlarından yararlanılarak bu çalışmalar yürütülmüştür. Dilin yükseköğretim programlarında uzaktan öğretimi konusunda birçok üniversite uzaktan öğretim merkezlerinde uzaktan Türk dili dersi programını açmakta ve uygulamaktadır. Ayrıca açık öğretim Türk dili ve edebiyatı bölümlerinde lisans seviyesindeki öğrencilere uzaktan Türk dili ve edebiyatı dersleri verilmektedir. Yazılı anlatım dersi lisans programının yedinci ve sekizinci dönemlerinde ders olarak okutulmaktadır. Aynı ders hem örgün eğitimde hem de uzaktan öğretimde okutulmakta öğrencilerin yazılı anlatım becerileri öğretilerek geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Öğrencilerin günümüz koşullarında kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri daha çok internet ve mobil cihazlar yoluyla olmaktadır. Öğrencilerin yazılı anlatımdaki başarısızlık nedenleri olarak az kitap okumaları, öğretim kurumlarında dil bilgisi öğretimine yazma becerisinden daha fazla yer ayrılması, yazma becerileri konusunda ilköğretim ve lise programlarında az yer verilmesi, yazılı anlatım ödevlerinin az verilmesi, öğretmenlerin kompozisyon öğretimine yeteri kadar zaman ayırmaması olarak gösterilebilir.

Bu araştırmada; “Deney grubu (Web tabanlı uzaktan öğretim) ve kontrol grubu (Öğretmen merkezli geleneksel öğretim) öğrencilerinin yazılı anlatım dersine yönelik tutumları ve başarıları arasında bir farklılık var mıdır? Sorusuna cevap aranacaktır.

Bu probleme ait çalışmada cevap aranacak alt problemler aşağıda sıralanmıştır:

- Deney grubu (Web tabanlı uzaktan öğretim) ve kontrol grubu (Öğretmen merkezli geleneksel öğretim) öğrencilerinin yazılı anlatım dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- Deneş grubu (Web tabanlı uzaktan öğretim) ve kontrol grubu (Öğretmen merkezli geleneksel öğretim) öğrencilerinin yazılı anlatım dersine yönelik akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deneş grubu (Web tabanlı uzaktan öğretim) ve kontrol grubu (Öğretmen merkezli geleneksel öğretim) öğrencilerinin yazılı anlatım becerisine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deneş grubu (Web tabanlı uzaktan öğretim) öğrencilerinin yazılı anlatım dersine yönelik görüşleri nelerdir?
- Deneş grubu (Web tabanlı uzaktan öğretim) ve kontrol grubu (Öğretmen merkezli geleneksel öğretim) öğrencilerinin demografik özelliklerine (*cinsiyet, akademik başarı ortalaması, boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma, yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığı, günlük tutma veya beğenilen şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığı, lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumu*) göre başarı ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın Konusu

Duygu ve düşüncelerin yazı kullanılarak anlatılması, yazılı ifadeyi doğurmuştur. Yazılı ifadede anlatılmak istenen şey, yalnızca kelimeler ve cümleler aracılığı ile muhabata iletilmektedir. Yazılı anlatımda düşünceler ebedileşir, söz çevremizden daha dışarıya yayılır (Özkan, 2013).

Lisans düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım dersinde başarılı olmaları ve ileri seviyede yazılı anlatım becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Ana dil eğitiminde belirlenen hedeflere ulaşılması yazılı anlatım dersini alan ve bu alanda öğretmenlik yapacak olan Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencileri yazma ve konuşma becerisini yeterli seviyede kazanmış olmaları gerekir.

Uzaktan öğretim olarak da tanımlayabileceğimiz, Türkçenin uzaktan öğretimi ülkemizde henüz yeni bir akademik alan olmasına rağmen, İngilizce, Almanca, İspanyolca, Arapça gibi günümüzde oldukça yaygın olarak kullanılan dillerin uzaktan öğretimi üzerine akademik çalışmalar yapılmıştır. Bu alanda ülkemizde henüz yayınlamış bir doktora tezi yoktur. Bu çalışmanın konusu Türkçenin bir alt dalı olan yazılı anlatım dersinin web tabanlı uzaktan öğretimi, uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesidir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Üniversitelerin örgün ve uzaktan öğretim programlarının Türk dili ve edebiyatı bölümlerinde Türkçe öğretiminin bir alt dalı olarak kabul ettiğimiz yazılı anlatım dersi verilmektedir. Lisans düzeyinde örgün veya uzaktan Türk dili ve edebiyatı diploması almış öğrencilerin yazılı anlatım becerisine sahip olmaları beklenir. Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin Milli eğitimin temel amaçlarına uygun eğitim ve öğretim programlarında hedeflenen ana dil becerilerini öğrencilerine yeterli seviyede kazandırabilmesi için öncelikle kendilerinin bu bilgilerle tam donanımlı olmaları gerekir.

Bu yüzden bu çalışmada amaç; yazılı anlatım dersinin öğretilmesini etkin bir şekilde gerçekleştirme yolunda uzaktan öğretimin imkânlarını araştırmak ve uygulamalar geliştirmektir. Uzaktan öğretim yoluyla yazılı anlatım dersinin tutum ve başarıya etkisi araştırmanın temel amacıdır. Ayrıca örgün eğitimle verilen yazılı anlatım dersiyle uzaktan öğretim yoluyla verilen yazılı anlatım dersinin akademik başarıya etkisi de araştırmanın sonunda değerlendirilecektir. Bu çalışmayla;

- Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları,
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım dersine yönelik tutumları, cinsiyet, öğretim türü, akademik başarı ortalaması, lisansüstü eğitim yapma

isteği, boş vakitlerinde serbest okuma çalışması yapma sıklığı, serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı ile günlük tutma veya beğendiği şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterme ve göstermeme durumu,

- Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğretim türüne (Geleneksel Örgün ve Web Tabanlı Uzaktan) göre yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları,
- Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım akademik bilgi testi başarı puanları; cinsiyet, öğretim türü, akademik başarı ortalaması, lisansüstü eğitim yapma isteği boş vakitlerinde serbest okuma çalışması yapma sıklığı, serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı ile günlük tutma veya beğendiği şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterme durumu,
- Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım (kompozisyon) puanları; cinsiyet, öğretim türü, akademik başarı ortalaması, lisansüstü eğitim yapma isteği boş vakitlerinde serbest okuma çalışması yapma sıklığı, serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı ile günlük tutma veya beğendiği şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterme durumu,

Sonuçlarına ulaşılması araştırmanın sonucunda amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Dilin verimli ve etkin kullanılması dili kullanan bireyler ve o dilin yaşadığı toplum açısından önemlidir. Özellikle dil öğreticisi konumundaki veya bu alanda akademik çalışma yapacak lisans seviyesindeki Türk dili ve edebiyatı ve Türkçe eğitimi öğrencilerinin ana

dillerini en iyi şekilde kullanmaları, becerilerini geliştirmeleri, bu kazanımları öğrencilerine aktarmaları ile birlikte gelecekteki bilimsel çalışmalarına yansıtılmaları gerekmektedir.

“Okuduğunu çabuk, doğru ve net anlayabilen, duygu düşünce izlenim ve tasarımlarının belli bir maksada yönelik olarak açık ve anlaşılır biçimde yazıyla ifade edebilen öğrenciler, hem hemen her derste başarılı olur. Aslında pek çok derste başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamama, anladıklarını anlatamama yatmaktadır.” (Tekin, 1980, s. 18)

Milletleri ayakta tutan kültürel değerleri bugüne taşıyan besleyen ve geliştiren bir unsur olarak ana dil bilgisi ve kullanımı her fert için önemlidir. Özellikle Türk dili ve edebiyatı ile Türkçe eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin ana dillerini en iyi şekilde kullanmaları gerekmektedir.

“Bütün gelişmiş ülkeler ana dil eğitiminde önem vermektedir. Bu yüzden cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ülkemizde de ana dili eğitimi ve öğretimine ayrı bir önem verilmiş milletin birlik ve bütünlüğünün tesisi ve çağdaş medeniyet çizgisine ulaşmasının iyi bir dil eğitimi ile olacağı kabul edilmiştir.” (Özbay, 1999, s. 131)

Öğrencilere ana dili eğitimi verecek olan Türkçe öğretmenlerinde bulunması gereken en önemli özellik hiç kuşkusuz ana dilini etkili bir şekilde sözlü ve yazılı olarak kullanabilmesidir. Bütün branşlardaki öğretmenlerin nitelikli olmasının yanı sıra Türkçe öğretmenlerinin hem kendilerini çok iyi yetiştirip eksik yanlarını gidermeleri hem de öğrencileri iyi eğitmek için yorulup usanmadan çaba göstermeleri şarttır (Kavcar, 1998).

Uzaktan öğretimin her geçen gün etkinliğini ve kullanım oranını artırdığı günümüzde bu alanda yapılacak olan çalışmaların uzaktan öğretimin geleceği açısından çok önemli olduğu muhakkaktır. Teknolojinin gelişen imkânları insanların dört duvar arasından çıkıp eğitimin etkin ve bağımsız olacağı yıllara doğru gidildiği muhakkaktır. Bu bağlamdan hareketle dilin ister lisans seviyesindeki öğrencilere ister yabancılara uzaktan öğretimi ve bu öğretimin başarı ve etkinliğinin ölçülmesi akademik olarak büyük önem arz etmektedir.

Bütün derslerin öğretmenlerinin yetiştirilmesi önemlidir. Ama ana dili öğretmenlerinin yetiştirilmesi daha da önemlidir. Çünkü ana dili öğretimi bir dört yol kavşağıdır. Oraya uğramadan geçen hiçbir ders yoktur. Bütün dersler ana dili ile anlatılır (Marshall, 1994).

“Öğretmen adaylarının meslekleri ile birlikte alan dersleri ile ilgili olumlu tutumları üniversite öğretimleri ile kazandırılması gerekir. Çünkü öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri sırasında oluşturacakları tavırlar onları öğretmenleri boyunca mesleğe verecekleri önem ile uygulayacakları öğretim tekniklerini belirlemede çok önemli yer tutacaktır. Bunun için öğretmen adaylarının tutum ve davranışlarının gözlenip ölçülmesi gerekmektedir.” (Doğan, 1999, s. 65)

“Küresel iletişim ağı, bilimsel araştırmaların, üretkenliğin, kültürel değişimlerin, küresel ticaretin, küresel eğitimin ana bilgi kaynağıdır. Belirtilen bilgi iletişim ağı dünyada yaşayan tüm insanlar arasında yazılı sözlü ve görüntülü iletişim kurmak için küresel bir merkez meydana getirmektedir. Bunun yanı sıra küresel eğitim ağı eğitimciler için küresel uzaktan öğretim hizmetini sunma fırsatı da vermektedir.” (İşman, 2011, s.2)

Gelişmiş, gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkeler eğitim sistemlerini çağın şartlarına uygun yenileme ve geliştirme faaliyetlerini hızlı bir biçimde devam ettirmelidirler. Gelişmemiş ülkeler için maliyet etkin çözümlere, gelişmekte olan ülkeler için kitle iletişimini sağlayan çözümlerin gelişmiş ülkeler için de yaşam boyu eğitim ihtiyacını sağlayacak ve eğitimin kalitesini arttıracak çözümlere ihtiyaç vardır. Bu tür eğitim ihtiyaçları olan ülkeler vatandaşlarını ve öğrencilerini eğitirken bireylerin ilgi ve yeteneklerini ön plâna çıkaracak eğitim fırsatlarını sunmaya çalışmaktadırlar (İşman, 2011).

Bu gelişen teknolojiler sayesinde eğitimin gelişmesi, verimliliğinin artması için uzaktan öğretim programları önemli bir fırsat ve alternatif olarak karşımızda durmaktadır.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle Türkçenin uzaktan öğretimdeki etkinliği verimliliği tutum ve başarıya etkisi görülmüş olacak, yeni açılım ve yaklaşımlara fırsat verecektir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma,

1. İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesinde, Türk dili ve edebiyatı bölümünün dördüncü sınıfındaki örgün ve uzaktan 80 öğrenci ile,
2. Geleneksel öğretmen merkezli örgün ve web tabanlı uzaktan öğretim Türk dili ve edebiyatı öğrencilerinin lisans eğitimleri süresince aldıkları yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi ile,
3. Geleneksel öğretmen merkezli örgün ve web tabanlı uzaktan öğretim Türk dili ve edebiyatı öğrencilerinin yazılı anlatıma yönelik alan bilgisi ve yeteneklerini belirlemeyi amaçlayan çoktan seçmeli alan bilgisi sorularına verdikleri cevapların değerlendirilmesi ile,
4. Geleneksel öğretmen merkezli örgün ve web tabanlı uzaktan öğretim Türk dili ve edebiyatı öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini belirlemek için adaylara yazdırılan kompozisyon metinleri ile,
5. Geleneksel öğretmen merkezli örgün ve web tabanlı uzaktan öğretim Türk dili ve edebiyatı öğrencilerinin yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının, yazılı anlatım bilgi testi başarı puanlarının ve yazılı anlatım metinlerinden elde edilen puanların bağımsız değişkenlere göre anlamlılıklarının değerlendirilmesi ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırma geleneksel öğretmen merkezli örgün ve web tabanlı uzaktan öğretim “Türk Dili Ve Edebiyatı Öğrencilerine Uygulanan Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği” verileri ile örgün ve uzaktan Türk dili ve edebiyatı öğrencilerine yazdırılan kompozisyon metinleri örneklem ve evreni temsil etmek için yeterli sayılmaktadır.

2. Geleneksel öğretmen merkezli örgün ve web tabanlı uzaktan öğretim Türk dili ve edebiyatı öğrencilerine uygulanan “Yazılı Anlatım Akademik Bilgi Başarı Testi” öğrencilerin alan bilgisini belirlemek için yeterli sayılmaktadır.
3. Geleneksel öğretmen merkezli örgün ve web tabanlı uzaktan öğretim Türk dili ve edebiyatı öğrencilerinin yazılı anlatım (kompozisyon) metinleri adayların gerçek seviyelerini yansıtmaktadır.
4. Uzaktan öğretim yoluyla anlatılan yazılı anlatım dersine yönelik öğrenci görüşlerini almak için kullanılan yarı yapılandırılmış soruların yeterli olduğu düşünülmektedir.

1.7. Tanımlar

Bu bölümde uzaktan öğretim, anadil, yabancılara Türkçe öğretimi gibi kavram ve terimlerin anlam özellikleri üzerinde durulacaktır.

Uzaktan öğretim: Yüksek Öğretim Kurumu, Enformatik Milli Komitesi (EMK) tanımına göre uzaktan öğretim ‘öğrenci ve öğretim elemanlarının farklı coğrafi mekânlarda olduğu, ders malzemesi aktarımı ve etkileşimin teknolojiden yararlanılarak gerçekleştirildiği eğitim biçimidir’.

Ana dil: Bugün ses yapısı, şekil ve anlam bakımından birbirinden az ya da çok farklılaşmış bulunan dil veya lehçelerin, kök bakımından bilinmeyen bir tarihte birleştikleri ortak dile anadil denir.

Teknoloji Destekli Eğitim; Ağ üzerinden erişilebilen, LAN, Intranet, İnternet, çok ortamlılık (multimedia) özelliklerine sahip, etkileşimli olarak hazırlanmış, pedagojik özellikleri olan, bilgi aktarmanın yanı sıra beceri kazandırmaya yönelik, eğitim alanların performanslarının bilgisayar tarafından otomatik değerlendirilebildiği ve kaydedilebildiği, herkesin kendi bilgi seviyesinden kendi algılama ve kavrama hızına göre ilerleyebildiği ve

kendilerine uygun zaman ve yerde eğitim alabilmelerine olanak sağlayan kurs malzemelerinin kullanılarak yapıldığı uygulamadır” diye ifade etmek mümkündür.

Lisans Öğrencisi: Lisans programlarına devam eden yükseköğretim öğrencisi, öğretim programı öğrencisi

Öğretim Programı: öğrenci davranışlarında istenilen değişiklik ya da değişiklikler oluşturmak amacıyla ayrıntılı olarak yapılan plânlamaya öğretim programı denir (Tekin, 1980).

Konu: Konuşmada, yazıda, eserde ele alınan düşünce olay veya durum mevzu üzerinde konuşulacak şey olarak tanımlanabilir (TDK, 1988, s, 1357).

Cümle: Bir düşünceyi bir duyguyu bir durumu bir olayı yargı bildirerek anlatan kelime veya kelime dizisidir (Karahan, 2004:9). Ergin’e (1983: 382) göre en kısa tanımıyla yargı bildiren kelime topluluğu olan cümle söz diziminin en olgun şeklidir (Cemiloğlu, 1990:478).

Paragraf: Duyguyu, düşünceyi, yargıyı öneriyi veya durumun bir bölümünü tam olarak sadece bir yönüyle açıklayan cümlelerden oluşan birime denir.

Plân: Herhangi bir konuda sıralanacak fikirlerin olayların ve duyguların mantıklı olarak düzenlenmesidir (Kantemir, 1991, S. 153).

Tutum: Kişilerin psikolojik bir değer ifade eden konu kişi ve varlıkların karşısında vaziyet alma biçimidir.

Yöntem: Bir sorunu çözmek bir deneyi sonuçlandırmak bir konuyu öğrenmek ve öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur.

Yazılı Anlatım: Yazılı anlatım her türlü olay, düşünce durum ve duyguları dili en güzel şekilde kullanarak belli bir plân dâhilinde başkalarına ve yarınlar ulaştırmaya ve böylece kalıcılığını sağlamaya imkân veren bir araçtır (Aktaş ve Gündüz, 2002, s. 61).

Yazma: Konuşmanın birtakım sembollerle tespit edilmesi olduğundan insanlar duygu düşünce istek ve tasarımlarını hayallerini başkalarına aktarmak uzaktakilere duyurmak gelecek nesillere ulaştırmak için yazıya başvururlar (Özbay, 2002, s. 173).

1.8. Alanyazın

1.8.1. Yazılı anlatım ile ilgili yapılan araştırmalar. İlgili araştırmalar tarandığında yükseköğrenim öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini tespit etmeye yönelik ülkemizde birçok çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin belirlenmesi amacıyla birçok araştırmanın ve çalışmanın yapıldığı görülmektedir. İlgili araştırmalar konusunda öncelikli olarak tezin konusuna paralel olması nedeniyle yükseköğretim kurumundaki öğrencilerin yazılı anlatımdaki bilgi ve becerilerini ölçen araştırmalara yer verildi.

Ayrıca örnek olması bakımından ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımdaki bilgi ve becerilerini ölçen araştırmaların bir kısmına da yer vereceğiz. Aşağıda yükseköğretim öğrencileri başta olmak üzere bu alanda yapılan araştırmalar günümüzden geriye doğru sıralanarak tanıtılmaya çalışılmıştır.

Baker (2013), *“İngilizce Kompozisyonların On-Line Çevirileri Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Algıları”* konulu doktora tezinde, üniversiteler tarafından geliştirilen kompozisyon çevirme kurallarına karşı Google Translate ve Babelfish gibi çevrimiçi internet sitelerinde yapılan çeviriler karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda çevrimiçi olarak yapılan çeviri çalışmalarının dil öğrenimine ve dil gelişimine katkıda bulunduğu; ancak çevrimiçi yapılan kompozisyon çevirilerinin tam olarak çeviri sayılamayacağı algısının öğretmen ve öğrencilerde yaygın kanaat olduğu tespit edilmiştir.

Hamzadayı (2010), *“Bütünleştirilmiş Öğrenme Öğretme Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Etkisi”* konulu doktora

tezinde bütünlendirilmiş öğrenme ve öğretme yaklaşımının etkileri üzerinde durmuştur. Bütünlendirilmiş öğrenme öğretme yaklaşımı araştırmacıya göre Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin aşılabilmesinde çoklu bir kuramsal bakışa gereksinim olduğu belirtmektedir.

Davranışçı, bilişsel ve yapılanmacı öğrenme kuralları ve bu kuralların felsefi temelleri ele alınarak tanıtılmış, öğretim tasarısı açısından önemli görülen ilke ve varsayımlar karşılaştırılmıştır. Veriler anadili öğretim izlencesinin unsurlarıyla ilişkilendirerek bütünlendirilmiş öğrenme öğretme yaklaşımına ulaşılmıştır. Araştırma 2007 – 2008 öğretim yılının ikinci döneminde on üç haftalık bir dönem boyunca Gaziantep Hatice Büyük Beşe İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır.

Bağcı (2007), “ *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*” konulu doktora tezinde Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile bilgi ve beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Türkiye geneli sekiz üniversiteden “random” yöntemi ile belirlenen 570 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilebilir bir beceri olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin iyi ve doğru yazılmış metinlerden yeterince faydalanmadıkları bu yüzden ders saat sayısının arttırılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Türkçe öğretmen adaylarının anlam bilgisi genel başarı ortalaması % 76 çıkmıştır. Araştırmanın bulgularına göre adayların yazılı anlatıma yönelik bilgilerinin beceriye dönüştürme yeterlilikleri incelenmiş bu bulgulardan hareketle birinci öğretimde ki Türkçe öğretmen adaylarının ikinci öğretimdeki adalara göre kompozisyon değerlendirme ölçeğine uygun yazılı anlatım metinleri oluşturmada daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Erdoğan (2012), “ *Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi*” konulu araştırmasında yaratıcı yazma, iş birlikli yaratıcı yazma ve Türkçe Öğretim Programında yer alan yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerileri ile yazmaya ilişkin tutumlarının etkisini ve sürece ilişkin öğrenci öğretmen görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmasının sonunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutum erişileri arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney 1 ve deney 2 gruplarındaki öğrenciler arasındaki beceri ve tutum sonuçlarında deney 1 grubunun lehine bir fark olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel bölümlerinde ise deney gruplarındaki öğrenci ve öğretmenler kendi sınıflarındaki uygulamaların daha başarılı olduğunu belirtmişlerdir.

Coşkun (2010), “*İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Gelişiminin Birbirini Etkileme Durumu: Eylem Araştırması*” konulu doktora tezinde ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin yapılandırıcı okuma yazma etkinlikleriyle okuduğunu anlama ve yazılı anlatım beceri düzeyleri tespit edilmiştir. Araştırmada çalışma grubu belirlenmesinde “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. “ yazma grubu” ve “ okuma grubu” olarak iki grup oluşturulmuş öğrenci görüşme formları araştırmacının katılımı ve ders öğretmeni ile görüşme formu araştırmacı günlükleri öğrenci ürünleri tanıma testi düzey belirleme testi ve öğrencilerin sınıftaki sözlü anlatımlarını belirlemek amacıyla video kamera kayıtları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler metinsel analiz ve içerik analiz verileri ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda yapılandırıcı, okuma ve yazma çalışmaları ile okuduğunu anlama becerileri ve yazılı anlatım beceri düzeylerinde ilerleme olmuştur. Okuma ve yazma grubundaki öğrencilerin yapılan uygulamalar sonucunda okuduğunu anlama basit anlama ve derin anlama düzeyinde bağımsız okuyucu düzeyine

yükseldikleri görülmüştür. Yazılı anlatım beceri düzeyinde ise öğrencilerin geneli çok az gelişme göstermişlerdir.

Zorbaz (2007), “ *İlk Öğretim Okulu Öğrencilerinin Yazmak Kaygı ve Tutukluluğunun Yazılı Anlatım Becerileri ile İlişkisi*” konulu doktora tezinde ilişkisel tarama modelini kullanmış ilköğretim okulları 2. kademesindeki 6, 7 ve 8. öğrencilerinin yazma, kaygı ve tutukluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre tespit etmeye ve öğrencilerini yazılı anlatımlarıyla ilişkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda pilot uygulama verileriyle yapılan faktör analizinde yazma kaygısı ölçeğinin toplam var yansının %53’ünü açıklayan ve zevk alma ön yargı değerlendirme kaygısı yazdıklarını paylaşma olarak adlandırabilen 4 faktörden oluştuğu sonucuna varmıştır. Pilot uygulama verileri ile yapılan faktör analizi sonucu bu maddelerin toplam var yansın %43’ünü açıklayan tek bir faktörden oluştuğu sonucuna varmıştır.

İnal (2006), “ *Yabancı Dil Hedeflerinin Gerçekleştirilmesinde Cülus Tering Yazılı Anlatım Tekniğinin Öğrencinin Akademik Başarısı ve Tutumu Üzerindeki Etkileri*”. Konulu doktora çalışmasında kümele tekniğinin lisans düzeyinde ki öğrencilerin akademik başarısına etkisinin ve yazmaya karşı tutumlarını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmada, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi yabancı diller eğitimi bölümü İngilizce öğretmenliği birinci sınıfında okuyan 47 öğrenci yer almıştır. Kontrol grubu 20 öğrenci, deney grubu 27 öğrenciden oluşmuştur. Kontrol ve deney gruplarında yarı deneysel araştırma modelini uygulamıştır. Araştırmanın başında öğrencilerin ÖSS puanını ve hazırlık sınıfı notlarını incelemiş deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığını görmüştür. Gruplara yazma dersi tutum ölçeği yazma başarısını ölçmek için ise başarı testi uygulamıştır. Uygulama öncesinde kompozisyon derslerine yönelik öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Her iki gruba açık uçlu sorular sorulmuştur. Her iki gruptaki öğrencilerin yanıtları analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre istatistiksel yöntemlerle değerlendirilmiştir. Bulgular sonucunda

deney ve kontrol grupları arasında bilişsel düzeyde deney grubunun lehine anlamlı farklar olduğunu saptamıştır.

Teşkan (2001), “ *Yazılı Anlatım Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi*” konulu doktora tezinde öğretmen tarafından ön hazırlık yapıldığında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişeceği düşüncesinden hareketle araştırmasını geliştirmiş, öğrencilerin sosyal ve kültürel ölçen bir anket uygulamış öğrencilere farklı zamanlarda biri hazırlıksız diğeri ön hazırlıklı dört farklı konuda kompozisyon yazdırmıştır. Türkçe öğretim hedeflerine uygun değerlendirme ölçeği hazırlamış öğrencilerin kompozisyon kâğıtları, biri araştırmacının kendisi olmak üzere, ilgili 3 kişi tarafından değerlendirilmiş kompozisyon, kâğıtlarından elde edilen veriler bilgisayar yardımıyla karşılaştırarak değerlendirilmiştir. Sonuçta yazma çalışmalarından önce ön hazırlık yapılmasının daha faydalı olduğu görüşüne varılmıştır.

Uça (2003), “ *İstanbul’dan Seçilen İlköğretim Okullarının 6. Sınıf Türkçe Derslerinde Tespit Edilen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Öneriler*” adlı yüksek lisans çalışmasıyla ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişip gelişmediğini ve bu gelişimin milli eğitim programındaki genel ve özel amaçlarla örtüşüp örtüşmediğini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırmaya 181 öğrenci katılmış ve bu öğrenciler 24 alt probleme göre değerlendirilmişlerdir. Elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin en çok noktalama işaretlerinin kullanımında hata yaptıkları, bağlaç olan ‘-de’ nin yanlış yazılması, yerel söyleyiş ve konuşma dilinin yazıya aktarılmasında hata oranının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca bu öğrencilerin ilköğretim ikinci kademe öğrencileri olduğu düşünülürse, birinci kademe kazanmaları gereken yazılı anlatım becerileri kazanımını tam olarak kazanamadıkları, edindikleri kazanımları tekrarla devam ettirmedikleri belirlenmiştir.

Temizkan (2003), “*Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme*” adlı yüksek lisans çalışmasında yedinci sınıf Türkçe dersini okutan öğretmenlerin yazılı anlatım etkinliğinde yaptığı uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede ne kadar yeterli olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır.

Bu amaçla Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde uygulamaları ortaya koymak ve bu uygulamaların yeterliliği hakkında yargıda bulunmak için 7. sınıflara giren Türkçe öğretmenleri çoktan seçmeli 43 sorudan oluşan bir anket formunu uygulamışlardır.

Ayrıca öğrencilerin konuyu anlama açık sade ve anlaşılır cümle oluşturma yazım kurallarını uygulama noktalama işaretlerini kullanma ile kelimeleri doğru yer ve anlamda kullanma konularında çok hata yaptıkları görülmüştür.

Cavkaytar (2009), “*İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Dengeli Okuma Yazma Öğretiminin Etkisi*” konulu eylem araştırması yöntemi ile araştırmıştır. 3 kız 3 erkek olmak üzere toplam 6 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde olumlu yönde bir artış olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmacı, 6 öğrenci üzerinde yaptığı uygulamasında tahmin etme, netleştirme, soru – cevap verme ve özetleme gibi okuduğunu anlama etkinliklerinin etkileşimli ortamda daha iyi sonuçlar verdiğini saptamıştır. Araştırmada dengeli okuma yazma uygulamasının okuduğunu anlama, yazılı anlatım ve derse yönelik tutumlarda olumlu sonuçlar verdiğini belirlemiştir.

Öztürk(2007), araştırmacı “*Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmesinde ve Yazmaya Karşı Tutumlarını*” yaptığı deneysel desenli araştırma ile belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinden 20’si kontrol, 20’si deney grubu olmak üzere 40 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda

öğrencilerin dil bilgisi organizasyon yazı tarzı ve yazının genel görünümünde deney grubu lehine anlamlı farklar olduğu saptamıştır. Öğrencilerin hikâye edici metinleri yazmada daha çok zevk aldığı sonucuna varmıştır.

Palavuzlar (2009), “*Hikâye Türü ve Deneme Türü Metinlerinde İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini*” ölçmeye çalışmıştır. Araştırma deneme hikâye türü metinlerine göre okuduğunu anlama yeteneğini ölçmeyi belirlemeyi amaçlayan 2 ayrı ölçme aracıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda deneme türü metinlerinde okuduğunu anlama düzeyiyle hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama düzeyi arasında benzerlik olduğu, puanlama sonucunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklar olduğu sonucuna varmıştır. Deneme türü ve hikâye türü metinlerde okuduğunu anlama puanları kız öğrenciler lehine saptanmıştır.

Ünal (2007), yapmış olduğu doktora çalışmasında “*Metinler Arası Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisini*” araştırmıştır. Araştırma verileri 2005- 2006 eğitim öğretim yılında ders kitaplarında kullanılan metinlere ilişkin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçen yazılı yoklama sorularını veri olarak kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda metinlerin metinler arası okunduğundan okuduğunu anlama bilgi alma ve değerlendirme düzeylerini arttığı tespit edilmiştir.

1.8.2. Uzaktan öğretim ile yapılan çalışmalar. Randrianasolo (2013), “*Uluslararası Öğrenciler İçin İngilizce Kompozisyon Bilgilerinin Uzaktan Öğretim Yoluyla Geliştirilmesinin Tasarlanması*” amacıyla yaptığı araştırmada, on-line bir kompozisyon tasarımı üzerinde durulmaktadır. Çevrimiçi kompozisyon bilgilerinin geliştirilmesi için yapılan deneysel araştırmanın sonucuna göre: On-line eğitimin özünde üç önemli yapının bulunması gerektiği, bu yapıların, sosyalleşme, öğreticilik ve bilişsel yapılar olduğu

savunulmaktadır. Bu tasarımın gelecekte dil öğretim müfredat programlarında yer alması gerektiği savunulmuştur.

Kaban (2013), “*Uzaktan Öğretim Kalite Standartlarının Belirlenmesi Atatürk Üniversitesi Uzaktan Öğretim Sisteminin İncelenmesi*” konulu doktora çalışmasında, uzaktan öğretim kalite standartlarının belirlenmesi belirlenen standartların önemi ve kullanılabilirliğine yönelik uzaktan öğretim çalışanlarının görüşlerinin alınması ve Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Fakültesinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Dünyada uzaktan öğretim veren kurumların kalite standartları üzerine belge araştırması da yapan araştırmacı, Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Fakültesinin belirlenen kalite standartlarını %79 oranında karşıladığını tespit etmiştir.

Dewing (2012), “*Öğretmenlerin Uzaktan Çevrimiçi Ortamda İkinci Dil Olarak İngilizceyi Öğrenme Potansiyellerini Keşfetmek*” amacıyla yaptığı doktora çalışmasında, yetişkin pedagojisi (androgoji) açısından öğretmenlerin ikinci bir eğitim olarak İngilizce yeterliliklerinin geliştirmesi ve öğretmenlerin çevrimiçi İngilizce öğrenmeye karşı tutumu ölçmüştür. Uzaktan dil öğreniminde “dönüştürücü öğrenme” modeli üzerinde durulmuştur. Hangi tür kurslar öğretmen adaylarına dönüştürücü öğrenmede ne kadar katkı sağlıyor sorusuna cevap bulunmaya çalışılmıştır. 20 ile 50 yaş arasındaki dört kadın ve iki erkek aday üzerinde yapılan çalışma sonucuna göre daha deneyimli olanların başarı oranlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Uzaktan öğretim yoluyla çevrimiçi on-line olarak verilen eğitimlerin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Montagne (2012), “*Kaliforniya Eyaletindeki Lise Öğrencilerin On-Line ve Yüz Yüze İngilizce Kompozisyon Bilgilerinin Kavramaları*” konulu çalışmasında nitel ve nicel araştırma yöntemiyle yapmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin kompozisyon bilgilerini ve öğretmen desteğine ihtiyaç duymaları on-line ortamda ve yüz yüze ortamda hem nicel hem de nitel olarak ayrı ayrı değerlendirilmiş ve karşılaştırılmıştır. Öğrencilerden nicel verileri almak için

okuma metni verilmiş ve bu metni değerlendirmeleri istenmiştir. Yüz yüze ve on-line olarak ayrı ayrı yapılan bu değerlendirmede öğrenci değerlendirme başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Yüz yüze eğitim alan grup, on-line eğitim alan gruba göre kısmen başarılı olsa da aradaki fark anlamlı bir fark olarak bulunmamıştır. Öğrencilerin bir üst eğitim kurumu olan üniversiteye hazırlanmaları için eşit seviyede değerlendirmeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Kecik (2012), “*Uygulamalı Öğretmenlik Dersinde Uzaktan Öğretim Yoluyla E-Portfolyo Uygulamasının Yapılabilirliğinin Belirlenmesi*” amacıyla yaptığı araştırmada Anadolu Üniversitesi DELT (Distance English Language Teaching) programının uygulandığı öğretmen adayları ve öğretmenlerle bir anket çalışması yapmıştır. E-portfolyo uygulamaları üç grup üzerinde nitel ve nicel araştırma yöntemleriyle karşılaştırılmış, elde edilen sonuçlara göre e-portfolyo uygulamasının gerekli bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gök (2001), “*Uzaktan Öğretimde Görev Alan Öğretim Elemanlarının Uzaktan Öğretim Algısı*” konulu çalışmasında internet tabanlı uzaktan öğretim programlarında ders veren öğretim elemanlarının ve dersin işleyişine yönelik uzaktan öğretim algılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Tarama yöntemi ile gerçekleştirilen araştırma, ülkemizde ki 13 üniversiteden 81 üniversitede görev yapan 81 öğretim elemanı ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretim elemanlarının uzaktan öğretime yönelik algı puanı düzeyi “temel bakışa ilişkin algı” ve “kaynaklara erişim” faktörlerinde orta seviyede olup “eğitim öğretim plânlama” faktörü algı puanı düzeyinin yüksek seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Bütün faktörler dikkate alındığında öğretim elemanlarının mevcut işleyişe yönelik uzaktan öğretim algı düzeylerinin ise orta seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarının uzaktan öğretime yönelik genel algılarının araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır.

Yadigar (2010), *“Uzaktan Öğretim Programlarının Etkinliğinin Değerlendirilmesi. (Gazi Üniversitesi Bilişim Sistemleri Uzaktan Öğretim Tezsiz Yüksek Lisans Programı Örneği)”* konulu çalışmasında Gazi Üniversitesi bilişim sistemleri uzaktan öğretim tezsiz yüksek lisans programının bu programa kayıtlı yüksek lisans öğrencilerinin görüşleri ile değerlendirilmesini yapmayı amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak literatür taraması ve anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini programa devam eden 75 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin büyük bölümü gelecek yıllarda uzaktan öğretim programını tekrar tercih edebileceklerini belirtmişler, uzaktan öğretim programlarının ön hazırlığını ve programlarını olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca uzaktan öğretim programını içerik olarak yetersiz buldukları ama öğretim süreciyle ilgili olumlu kanaatlerinin olduğu saptanmıştır.

Vuranok (2009), *“Uzaktan Öğretim ve Teknik Öğretmelerini Bilgi İhtiyaçlarının Karşılanması”* konulu çalışmasında teknik öğretmenlerinin bilgi ihtiyaçların karşılanmasında, üniversitelerde yürütülen uzaktan öğretime dayalı programlarının ihtiyaçları karşılama durumunun ne düzeyde olacağını incelemiştir. Çalışmasında öncelikle konu saptama amacıyla tüm çalışanlara yönelik bir araştırma yapmış sonrasında teknik öğretmenlere yönelik uzaktan öğretim ile teknik öğretmenlerin bilgi ihtiyacının karşılanmasını amaçlayan anket çalışması yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, teknik öğretmenler çeşitli eğitim programları aldıktan sonra zamanla unuttukları bilgilerin hatırlanmasına, ayrıca yeni bilgilere ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır. Teknik öğretmenlerin bilgi ihtiyaçları yüz yüze eğitimlerde desteklenmiş internet üzerinden gerçekleştirilecek eğitimler vasıtasıyla sağlanabilir. Üniversiteler bu alanda gerçekleştirecekleri programlarıyla ihtiyaçların giderilmesinde katkıda bulunabilirler.

Koçdar(2011), *“Uzman Görüşlerine Göre Türkiyede Uzaktan Öğretim Programlarının Akreditasyonu”* konulu doktora tezinde Türkiye’de uzaktan öğretim yoluyla

yapılan yükseköğretim programlarının akreditasyonuna yönelik bir çerçeve geliştirmeyi amaçlamıştır. Nitel bir araştırma olan bu çalışma “çok evreli ardışık karma model” olarak desenlenmiştir. Birinci bölümde 28 kişiden oluşan bir uzman panelinin olduğu 3 turlu bir çalışmada hem nicel hem de nitel veriler toplânmıştır. 2. evrede ise 21 uzmanın yer aldığı bir odak görüşmesi ile nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda yeni açılacak uzaktan öğretim programları için bir ön akreditasyon ve mevcut programlar için akreditasyon sürecini içeren bir çerçeve önerilmiştir. Ayrıca akreditasyon sürecinde kullanılmak üzere yeni ölçütler geliştirilmiştir. Buna ek olarak yurt dışından uzaktan öğretim ile alınan diplomaların denklik süreci için bir çerçeve önerilmiştir.

Karataş (2011), *“Uzaktan Öğretim İçerik Geliştirme Süreçlerinde Çevrimiçi İşbirliğine Dayalı Proje Takip ve Yönetim Aracı Kullanımının Etkililiği”* konulu doktora tezinde uzaktan öğretimin içerik geliştirme süreçlerinde iş birliğine dayalı proje takip yönetim aracına yönelik ihtiyacın belirlenmesini ve bu ihtiyaç için bir araç geliştirilmesini, geliştirilen çevrimiçi işbirliğine dayalı proje takip ve yönetim aracı kullanımının uzaktan öğretim içerik geliştirme süreçlerindeki etkisinin betimlemesini amaçlamıştır. Araştırmasını Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Meslek Yüksek Okulu içerik geliştirme ekibinde yer alan 43 çalışan ve 2 yöneticinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ülkemizden uzaktan öğretim veren kurumların içerik geliştirme süreçlerinde ihtiyaç belirlemesi amacıyla görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucu olarak, ülkemizde uzaktan öğretim hizmeti veren kurumların dışında kalan üniversiteler ve diğer kurumların henüz kurum kültürünün oluşmadığı, büyük kurumlarda ise geleneksel yollarla öğretim tasarımlarının devam ettiği, çevrimiçi iş birliğine dayalı proje takip ve yönetim araçlarının uzaktan öğretim kurumlarında yeterince yer bulamadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kesin (2009), *“Okul Yöneticilerinin Uzaktan Öğretim Yoluyla Yetiştirilmeleri İçin Eğitim İhtiyaçlarına Dayalı Bir Program Modeli Önerisi”* konulu doktora çalışmasında okul

yöneticilerinin eğitim ihtiyaçları ile görüşleri, eğitim yönetimi ve uzaktan öğretim teknolojisi alan uzmanlarının görüşleri ışığında okul yöneticilerinin uzaktan öğretim yoluyla yetiştirebilmesi için bir sertifika program modelinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Araştırmacı amaca yönelik verileri “okul yöneticilerinin yeterlilikleri” anketi ve “okul yöneticilerinin uzaktan öğretim yoluyla yetiştirilmelerine ilişkin uzman görüşleri” adlı açık uçlu veri toplama aracıyla toplamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinde bulunması gereken yeterlilikleri önem verme dereceleri, ilgili görüşleri, öğretim kademesi, branş ve öğretmenlikte kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. “Okul yöneticilerinin okul kaynaklarını etkili kullanımı önem derecesi” hakkındaki görüşlerin farklılık gösterdiği 6-10 yıl deneyimi olan okul yöneticilerinin 21 yıl ve üzeri deneyimi olan okul yöneticilerinden daha olumlu yanıtlar belirlemiştir. Okul yöneticilerinde bulunması gereken yeterlilikler bağlamındaki eğitim ihtiyaçları ile ilgili görüşlerin, öğretim kademesi, branş, yöneticilikteki kıdem değişkenliklerine göre farklılık göstermediğini saptamıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçları ile ilgili görüşlerinin öğretmenlikteki kıdem değişkenliğine göre farklılık gösterdiğini saptamıştır.

Turhan(2005), “*Okul Yöneticilerin Geliştirmeye İhtiyaç Duydukları Yöneltil Süreçlere ve Uzaktan Öğretim Teknolojilerine İlişkin Görüşleri*” konulu araştırmasında, okul yöneticilerinin geliştirmeye ihtiyaç duydukları yönetsel süreçleri uzaktan öğretim teknolojilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamış, sonuçların okul yöneticilerinin kişisel özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasını tarama modeliyle gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul yöneticileri tarafından geliştirmeye ihtiyaç duyulan konular daha çok yaş ve kıdeme göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Şahin(2005), “*İnternet Tabanlı Uzaktan Öğretimin Etkililiği: Bir Meta Analiz Çalışması*” konulu araştırmasında internet tabanlı uzaktan öğretimin etkililiği ile yüz yüze

eğitimi karşılaştıran nicel çalışmaları derlemiş, meta analiz yöntemiyle birleştirmiştir. Araştırmacı 1994-2004 yılları arasındaki 58 çalışma üzerinde araştırmasını yapmıştır. Araştırmanın sonucunda internet tabanlı uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimden daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır.

erkezoğlu(2006), “*Kara Kuvvetleri Komutanlığında Uzaktan ğretim Uygulamaları*” konulu araştırmasında uzaktan öğretimin kara kuvvetleri komutanlığında yapılan eğitim çalışmalarına katkı sağlayacağı amacı ile kara kuvvetleri komutanlığında yapılan uzaktan ğretim çalışmalarını araştırmış bu çalışmaların sonuçlarını özetlemiştir. Bu çalışmaya göre, kara kuvvetleri komutanlığında internet üzerinden verilen uzaktan ğretim çalışması bulunmamaktadır. Kara kuvvetleri komutanlığında diğer kuvvet komutanlıklarıyla ortak hareket edilerek ortak bir uzaktan ğretim programının oluşturulmadığını belirlemiştir.

Akca (2006), “*SA Uzaktan ğretim ğrencilerinin İletişim Engelleri ile İlgili Görüşleri*” konulu çalışmasında SA nn uzaktan ğretim bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin karşılaştıkları iletişim sorunlarını ortaya koymayı amaçlamış, geliştirdiği anketi 2005- 2006 yılı içerisinde SA Adapazarı Meslek Yüksek Okulu bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden 378 ğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda farklı iletişim engellerinin olduğu sonucuna varmış bu engellerin teknik, psikolojik, kişisel, uzaklık, kesinti, zaman baskısı engeli olarak sıralamıştır.

Tekin(2007) “*Uzaktan ğretim Yöntemi ile Verilen Hizmet İçi Eğitim Programının ğretmenlerin z Yeterlilik Algıları Tutumları*” konulu araştırmasında öğretmenlerin bilgisayara karşı bilgisayar öz yeterlilik algıları ve tutumları üzerine etkisini belirlemek için bir çalışma yapmıştır. Araştırmasını çeşitli branş ve kıdemlerdeki 47 ğretmen ile birlikte yapmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin bilgisayara karşı tutumları ve algılarını “uzaktan ğretim yöntemi ile verilen hizmet içi bilgisayar eğitim programı” nın olumlu yönde

etkilediği, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre tutumlarının daha olumlu olduğu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öz yeterlilik düzeyinin daha yüksek olduğu, branşlara göre tutum ve öz yeterlilik düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı, ayrıca kıdemlere göre de tutum ve öz yeterlilik düzeyinde de anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Hixon(2005), araştırmasında “*İş Birliğine Dayalı Bir Ekip ile Çevrimiçi İçerik Geliştirme Süreçlerinde Öğretim Elemanı Deneyimlerini*” araştırmış, elde ettiği bulgulara göre öğretim elemanlarının deneyimlerini etkileyen unsurların öğretim elemanı kişiliği, beklentisi, öğretim ekibinin esnekliği, öğretim yöntemi gibi etkenler olduğu sonuçlarını elde etmiştir. Bu sonuçlardan hareketle çevrimiçi derslerin hazırlanmasında oluşturulacak ekiplerin yukarıdaki bulgulara göre belirlenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

DePeiza(2001), “ *Yüz Yüze Derslerin Teknoloji Destekli Haline Getirilmesinde İş Birliğine Dayalı Proje Yönetimi Modelinin Geliştirilmesi*” konulu araştırılmasında DAÜ (Defense Acquisition Üniversitesi) deki öğretim üyeleri, alan uzmanları ve öğretim tasarımcıları arasındaki iş birliğinin, kaynakların kullanımının ve içeriklerin tasarımının geliştirilmesini ve bu süreçte zamanın azaltılmasının gerçekleşmesini amaçlamıştır. Eylem araştırması şeklinde yaptığı çalışmasında web tabanlı teknolojilerde çevrimiçi işbirliğinin nasıl olması gerektiğine dair katılımcılara verilecek eğitimleri ve bu sürece daha fazla zaman ayırması gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Williams (2003), Uzaktan öğretim alanında gerçekleştirdiği çalışmasının da dünyanın farklı yerlerindeki kurum ve kişilerle bir araştırma gerçekleştirmiştir ve uzmanlara bir uzaktan öğreticide bulunması gereken nitelikler ve bu niteliklerin önem seviyesini sormuştur. Araştırmasında uzmanların görüşlerini de dikkate alarak otuz rol belirlemiş ve bu rollerin her birinin uygulanması gereken bir proje yönetimi olduğunu saptamıştır.

Becerik(2006), “*Çevrimiçi İş Birliğine*” dayalı doktora tezi araştırmasında mimari, mühendislik ve inşaat sektöründe çevrimiçi işbirliğine dayalı proje yönetiminin uygulanması üzerine bir çalışma yapmıştır. Çevrimiçi işbirliği ile ilgili çevrimiçi araçların kullanımı kurumsal etkileşim kullanıcıların ihtiyaçları ve teknolojilerin ilgili alanlarda nasıl hayata geçirebileceğini araştırmıştır. Bu çalışma sonucunda inşaat iş akışlarında olumsuz geri dönüşlerin, doküman kullanımında büyük ölçüde zamandan kazanıldığı, teklif sürelerinde maksimum seviyede kısaltmaların olduğu belirlenmiştir.

Cavanaugh (2005), “*Uzaktan Öğretimin Öğrenciler Üzerindeki Etkisini*” araştırdığı Meta- Analiz çalışmasında, öğrencilerin uzaktan öğretim için kullandıkları iletişim teknolojilerinin 1999-2004 yılından beri geniş bir yelpazede ele almıştır. Ayrıca ebeveynlerin bu konudaki etkileri üzerinde durulmuştur. Geleneksel eğitimin öğrenci başarısındaki rolü ile uzaktan yapılan eğitim faaliyetinin etkinliği ve başarısı araştırılmıştır. Uzaktan öğretimin öğrenmedeki etkileri, akademik içerik alanı, programın rolü, okulun türü, programın süresinin uzunluğu, sıklığı, öğretmenin uzaktan öğretim tecrübesi bağlamında ele alınarak yapılan çalışmalar değerlendirilmiştir.

Kreijns (2003), “*Bilgisayar Destekli İşbirlikçi Öğrenme Ortamlarında Karşılaşılabilecek Sorunları*” ele aldığı araştırmasında, uzaktan öğretim yöntemiyle asenkron olarak oluşturulan çalışma ortamlarında karşılaşılabilecek sorunları ele almış ve bu sorunlara neden olan faktörler üzerinde durmuştur. Oluşturulan grupların nasıl geliştiği, etkileşimlerin nasıl sağlandığı, grup içerisindeki güven, aidiyet duygusu ve topluluk şuurunun nasıl tesis edildiği konusunda saptamalar yapmıştır. Gruplardan kaynaklanan sorunları aşmada eğitmenlere, eğitim araştırmacılarına düşen görevler ve konulacak kurallara değinmektedir.

Lefoe (1998), “*Web Tabanlı Yapılandırıcı Yüksek Öğretim Programlarında Karşılaşılan Sorunları*” ele aldığı makalesinde Avustralya genelinde devletin “kullanan öder”

yaklaşımıyla yaklaştığını ve buna bağlı olarak üniversitelerin kendilerine pazar olanakları yaratmak için web tabanlı uzaktan öğretime yöneldikleri saptamasında bulunmaktadır. Uzaktan öğretim modelinde üç temel ilke üzerinde durulmuştur. Bu saptamalar hedef kitle tarafından kolay ulaşılabilirlik, düşük maliyet ve etkili bir yöntem olarak sıralanmaktadır. Davranışçı eğitim stratejileri ile hazırlanan öğretim programları, örgün yapılarda kolaylıkla uygulanabilirken, uzaktan öğretim modelinde uygulanamamaktadır. Uzaktan öğretim modeline en uygun öğretim modeli olarak yapılandırmacı öğretim modeli olduğu savunulmaktadır. Yapılandırmacı modelle içerik hazırlanması ve tasarlanmasının daha kolay ve daha kullanışlı olacağı vurgulanmaktadır.

Bölüm II: Yazılı Anlatım ve Yazma Öğretimi

Yazılı anlatım bilgileri üniversitelerin eğitim fakültelerinin, Türkçe Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Fen- Edebiyat fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde “Anlatım Bilgileri, Yazılı- Sözlü Anlatım” dersleri içerisinde bir yarıyıl süresince anlatılmaktadır. “Web Tabanlı Uzaktan Türkçe Öğretimi Uygulamalarının Yazılı Anlatım Dersinde Başarı ve Tutuma Etkisi” konulu araştırmada İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, örgün ve uzaktan verilen lisans derslerinde yazılı anlatım dersi aşağıdaki başlıklar altında işlenmektedir.

2.1. Dil Nedir?

Dil insanlar arasında anlaşmayı ve iletişimi sağlayan en temel araçtır. Dilin pek çok tanımı olmakla birlikte en yaygın dil tanımları şöyledir:

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir vasıta, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir kurum; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir (Ergin, 1998, s. 3)

Dil uygarlığın temelidir. Bir konuşma, anlaşma yolu bulunmasaydı; bilim, sanat doğup gelişmeyecekti. Dil, yalnız bir sesler topluluğu, sadece düşüncü, dileği ve duyguyu bildiren bir araç yığını değil, aynı zamanda kültür, ahlâk, hukuk gibi topluluğun kuruluşunu sağlayan en önemli öğedir. Çünkü insan topluluğunun kültür ve uygarlığı dil olgunluğu ile ölçülür. (Karaalioğlu, 1981, s. 13).

İnsanlara mahsus bir iletişim vasıtası olması yanında, dil, insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, biçim ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kuralların

yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan seslerden örölü çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir. (Korkmaz, 1992, s. 43)

"Düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir." (Aksan,1995, s. 55).

Canlı ve cansız varlıkları, unsurları, hareketleri karşılayan kelimeler üzerinde, kelimelerin birbirleri ile ilişkileri ve fikirleri anlatmak için yapılan kelime sırası üzerinde bir toplumun, bir kavmin, bir milletin, bütün fertleri gizli antlaşmalar, gizli sözleşmeler yapmış durumdadır. Bu nedenle bir toplumun bütün bireyleri, bir varlığı hep aynı kelime ile karşılarlar. Mesela bütün Türkler bildiğimiz sert cisme taş, suya su, ışığa ışık demek için âdeta sözleşmişlerdir. Bir toplumun bütün fertleri arasından mevcut olan bu gizli antlaşma ve sözleşmelerin temeli bilinmeyen zamanlarda atılmıştır (Ergin, 1998, s, 4-5).

Dilde birçok iletişimsel ve sembolik dizge vardır ve bu dizgeler sadece insan diline aittir. İletişim kurmak sadece insan türüne özgü olan bir özellik değildir. Kuşlar, arılar, yunuslar da iletişi kurabilir. Ancak hiçbir dili insanlar gibi iletişim aracı olarak kullanamazlar(Radford, 1998 s, 9)

Sosyal hayatımızda iletişimi, büyük ölçüde konuşmakla sağlarız. Duygu ve düşüncelerimizi karşımızdaki kişilere konuşarak ifade ederiz. Atalarımız insanlar konuşa konuşa, hayvanlar koklaşa, koklaşa sözüyle anlaşmanın bu özelliğini dile getirmişlerdir. Dil, insanlar arsında anlaşmayı sağlayan en etkin bir araçtır (Calp, 2005, s. 33-34).

"Dil nedir?" sorusu bilim insanı, düşünür ve araştırmacıların eskiden bu yana cevap aradıkları ve açıklamaya çalıştıkları bir sorudur. En genel anlamıyla dil, insanların

duygu düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir sistemdir. Bu sistem ses, kelime, cümle, işaret gibi çeşitli öğelerle dile özgü kural, yöntem, beceri ve tekniklerden oluşmaktadır. Bunlardan yararlanılarak insanlar arasında iletişim ve etkileşim sağlanmaktadır. Bu süreçte dil ve düşünce arasında da yoğun etkileşim olmakta, dil becerileriyle birlikte zihin becerileri de geliştirilmektedir. Bu durum giderek duygusal ve sosyal becerileri de etkilemektedir. Bireyler dili kullanarak öğrenmekte ve kendilerini geliştirmektedirler. Dil öğrenmeyi öğrenmede dili etkilemektedir. Bu nedenle dil, öğrenme ve gelişmenin kalbi olmaktadır (Güneş, 2013, s. 21-22).

Dil, bir toplumda ses ve anlam bakımından ortak öğelerdir. Dilin bir iletişim sistemi olarak kullanılmasının temel şartı, alıcı ve verici tarafından tanınıyor olmasıdır. Bir başka ifadeyle, vericinin kullandığı kodlama mantığı alıcı tarafından bilinmiyorsa bu durumda iletişim başarısız olacaktır. İletişimde kanal olarak kullanılan dil, kişiler arası bir uzlaşmayla oluşmuş kişiler üstü bir yapıdır. Dil kullanıcıları ses ve anlam bakımından ortak olan öğelerle iletişimi sağlarlar. Her sistem gibi dilin de, iletişimini sağlayan birtakım kurallar vardır. Dilin yazılı ve sözlü işleyişine yardımcı olan bu kurallar, dil kullanımının ve iletişimin daha sağlıklı yürütülmesini sağlar. (Babacan, 2007, s, 12-13).

Bireyin çeşitli yönlerini etkileyen dil aynı zamanda bireyin içinde yaşadığı aile ve toplumu, giderek ülke ve dünyayı etkilemektedir. İnsan sosyal bir canlıdır. Tek başına yaşamaz, yaşayamaz, bir aile ve toplum içinde başkalarıyla birlikte yaşar. Bu nedenle kullandığı dil de sosyal bir özellik taşır, çevreyle etkileşmeyi ve bütünleşmeyi sağlar. Dil aynı zamanda aile ve toplumun özellikleri, yapısı, gelenekleri, kültürü gibi yönleri yansıtan bir aynadır. Bu yönüyle hem kültürün gelecek nesillere aktarılmasını ve hem de gelişmesini sağlamaktadır. Böylece dil bireylerden başlayarak, bireyin içinde

yaşadığı aile, ülke ve dünyanın gelişmesinde önemli roller üstlenmektedir. (Güneş, 2014, s. 22).

Dil ile ilgili olarak yukarıdaki tanımların dışında yapılan tanımları şöyle sıralamak mümkündür (Ünalın, 2005):

- Dil insanlığın kendisidir ve zihin hayatımız onunla vardır. (Ahmet Hamdi Tanpınar).
- Dil araçların aracıdır (John Dewey).
- Dil düşüncenin evidir. (Heideger).
- Her mesele beni dile götürür (Paul Valery).
- Dil, kâinatın kalbimize nakşettiği plândır. (Necip Fazıl Kısakürek).
- Dimağlar dille oluşur. (J.J. Rousseau).
- Anlayış ve bilgiye tercüman olan dildir; insanı aydınlatan fasih dilin kıymetini bil. (Yusuf Has Hacib).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere dil, canlı bir varlık olarak insanların anlaşmalarını ve iletişim kurmalarını sağlayan en temel iletişim aracıdır.

2.2. Dilin İşlevleri

Dil en temel iletişim aracıdır. Dilin insanlar arasında doğal iletişim vasıtası olması yanında pek çok işlevi de beraberinde yapmaktadır. İnsanlar dile istedikleri gibi hükmedemezler. Dili olduğu gibi kabul etmeye, onu bir vasıta olarak kullanırken özelliklerine dikkat etmeye, onun tabiatına uymaya mecburdurlar. Dil bu bakımdan canlı bir vasıtaya benzer. Mesela at da bir vasıta, otomobil de bir vasıta. Fakat insan otomobile istediği gibi hükmedebilir, at karşısında ise ancak onun tabiatına uygun hareket etmek zorundadır (Ergin, 1998, s. 3).

Dilin işlevlerini (Saskatchewan, 2000, 2001; akt. Güneş,2014) aşağıdaki maddelerle sıralamıştır:

- Araç işlevi: İnsanlar çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak ve hizmetlerden yararlanmak için dili kullanırlar. Bu tür kullanım sözlü olarak konuşma, telefon etme, yazılı olarak da iş mektubu, servis notu, ilan vb. şeklinde karşımıza çıkar.
- Düzeltme işlevi: Dil, başkalarının alışkanlıklarını kontrol etmek ve onları düzeltmek amacıyla kullanılır. Dilin bu işlevi daha çok denetim amaçlıdır. Örneğin sözlü, yazılı emirler, yönergeler, talimatlar, kurallar, öğretim sürecinde kullanılan yönlendirmeler vb.
- Etkileşim işlevi: Dil, başkalarıyla iletişim kurmak, bir cevap almak için kullanılır. Örneğin konuşma, görüşünü söyleme, açıklama, tartışma, mektup, elektronik posta vb.
- İfade etme işlevi: Konuşmacı veya yazarın başkalarına kendi düşünce, zevk ve duygularını aktarması olarak karşımıza çıkar. Örneğin görüş açıklama, tartışma, yuvarlak masa toplantıları, düşünce mektubu, eleştiri yazısı gibi.
- Hayal kurma işlevi: Bir görüntüyü oluşturmak, bir öyküyü anlatmak, sahneye koymak, oyunlaştırmak gibi amaçlarla dilin kullanılmasıdır. Tarih, öykü, senaryo, şiir, tiyatro vb. etkinlikler bu işlevle ilgilidir.
- Keşfetme işlevi: Araştırma, inceleme, gözlem vb çalışmalar, öğrenmek için sorular sorma, inceleme olarak görülmektedir. Örneğin görüşme, tartışma, öğrenme amaçlı sorular, inceleme soruları, kavram şemaları, duvar gazetesi vb.

- Bilgilendirme işlevi: Bilgi vermek veya çeşitli bilgileri aktarmak için kullanılır. Örneğin sözlü rapor, konuşma, radyo yayınları, gazete haberleri, araştırma tablo, broşür vb.

Yukarıdaki tanımlardan hareketle dil; canlı bir varlık; yaşayan, gelişen ve değişen kavramlar bütünüdür.

2.3. Dil ve Kültür

Dil ve kültür birbirini tamamlayan iki unsurdur. Kültürün en temel ögesi dildir. Dil ile kültür arasında sıkı bir ilişki vardır. Bir toplumu dili ve kültürüyle birlikte diğerlerinden ayırır ve öyle tanımlarız.

Kültür, çok geniş bir kavramdır. İnsanın yaptıklarının kültürü zenginleştirip çoğaltması, kavramın anlamını genişletmiştir. Toplumun yaşayış biçimi, gelenekleri, inançları o toplumun kültürünü oluşturur. "Kuşbakışı bir yaklaşımla, kültür: insanın ortaya koyduğu, içinde insanın var olduğu tüm gerçeklik demektir. Öyleyse "kültür" deyimiyse insan dünyasını taşıyan, yani insan varlığının görüldüğü her şey anlaşılabilir (Uygur, 1996, s. 17).

Kültürün en temel taşıyıcısı ve tanıtıcısı olarak dil kavramının yanında "kültür nedir?" sorusu akla gelmektedir. Kültürün tanımları arsında şu tanımları sıralayabiliriz:

Bir millete şahsiyetini veren, diğer milletlerle arasındaki farkı tespate yarayan, tarihin seyri içinde teşekkül etmiş, kendine has maddi ve manevi varlık ve değerlerin ahenkli bir bütünüdür.(Bilgiç, 1986, s. 27). Doğumdan ölüme, sabahtan akşama kadar ve hatta uykuda bile bir halkın sahip olduğu inancı bir bakıma, 'bütün bir yaşama şekli' olarak görebiliriz ve bu hayat şekline de kültür diyebiliriz. (Eliot, 1981).

Kültürün tanımı TDK(2005) Büyük Sözlük'te şöyle sıralanmaktadır:

“1. Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin.

2. Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü

3. Muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi.”

Bir milletin kültürü tarih boyunca ortaya koyduğu eserlerden oluşur. Milletler dillerini ve kültürlerini yüzyıllar boyunca işleye işleye oluştururlar. Bir millet kültür bakımından ileri gitmiş, yüksek bir seviyeye erişmişse, dil de bu seviyeye uygun biçimde gelişme kaydeder. Çünkü bütün kültür etkinliklerinin temelinde dil vardır; toplumun kültür değerleri bireylere dil yoluyla aktarılır. İnsanın düşünmesi ancak dil ile mümkün olduğundan, dilini üstün bir seviyeye çıkaramayan milletlerin düşünce hayatları da kapalı, dar ve sınırlı kalır. Bu durum bütün kültür üzerine etki eder. Bu bakımdan dil ile kültür biri birinden ayrılmaz; birlikte gelişir ve değişirler.(Özkan vd, 2013, s. 32)

Edebiyat tarihi, genellikle tarihin- daha açık bir ifade ile medeniyet tarihinin- en mühim bir kısmıdır. Bir milletin uzun asırlar esnasında geçirdiği, fikrî ve hissi gelişmeyi belirten bütün kalemler mahsullerini inceleyerek, onun manevî hayatını, gerçekte olduğu gibi tasvire çalışır. Bir ayna sayılabilir. Bir millet hayatı nasıl görüyor? Nasıl düşünüyor? Nasıl hissediyor? Biz bunu en doğru ve canlı olarak o milletin fikir ve kalem mahsullerinde bulabiliriz. Şu halde edebiyat tarihi, bir milletin, manevi ve maddi gelişmesini edebî eserlerin süzgeci arkasında gören ve gösteren canlı bir tarih şubesidir. (Köprülü, 1986)

Kültürde ne varsa dilde de vardır. Dildeki her şey kültürden gelir. Kültür dilde yaşar, gelişir, birikir. Dil kültürün hazinesi, bilinci ve ruhudur (Güvenç, 1992, s. 509). Kültürü dil kavramı olmadan düşünemeyeceğimiz gibi, dili de kültürden ayrı düşünmemiz olanaksızdır.

2.4. Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri

Tarihinden günümüze kadar her toplum kendine özgü anlaşma vasıtası olarak dilini oluşturmuştur. Her coğrafya kendi karakteristik özelliklerine bağlı olarak üzerinde yaşayan insana ve dolayısıyla dile etki etmiş, buna bağlı olarak da yeryüzünde birbirinden farklı yüzlerce dil doğmuştur.

Dil aileleri hakkında günümüzde kesin bir sayı vermek mümkün olmamasına rağmen (Aksan, 2007; Bozkurt, 2002; Ergin, 1998), dil ailelerini yedi başlık altında toplamıştır:

Ural- Altay Dil Ailesi

- *Ural Dilleri:* 1. Fin Dilleri (Fince, Lapça, Batı Fince, Doğu Fince) 2. Ugor Dilleri: (Macarca, Samoyedce).

- *Altay Dilleri:* Türkçe, Moğolca, Mançu-Tunguzca, Korece, Japonca.

Hint-Avrupa Dil Ailesi:

- *Hint-İran Dilleri:* 1. Hint Dilleri (Hinduca, Urduca) 2. İran Dilleri (Farsça, Afganca).

- *Baltık-Slav Dilleri:* 1. Slav Grubu (Eski Slavca, Bulgarca, Lehçe, Çekçe, Slovakça, Sırpça, Hırvatça, Slovence, Makedonca, Rusça, Ukraynaca, Belarusça) 2. Baltık Grubu (Litvanca, Letçe).

- *İtalik-Kelt Dilleri:* 1. İtalik grubu(İtalyanca, Fransızca, Portekizce, Romence, Katalanca, İspanyolca) 2. Kelt Grubu (Bürotonca, Galce, İrlanda Dili, İskoç Galcesi).

- *Germen Dilleri:* 1. İngiliz- Friz Grubu (İngilizce, Frizce, Yidişce) 2. İskandinav Grubu (Danca, İsveççe, Norveççe, İzlandaca) 3. Flemenk-Alman Grubu (Flemenkçe, Almanca).

- *Diğer Hint Avrupa Dilleri:* 1. Yunanca 2. Arnavutça 3. Ermenice 4. Toharca 5. Eski Anadolu Dilleri (Hititçe, Luvi, Pala dilleri).

Güney Doğu Asya Dilleri

- *Çin-Tibet Dilleri:* 1. Çince 2. Tibetçe 3. Birmanca 4. Thai Dili
- *Diğerleri:* 1. Miao-Yao Dili 2. Vietnam Dili 3. Kmer Dili 4. Munda Dili.

A. Okyanus ve Avustralya Dilleri

- *Endonezya Dilleri:* 1. Java 2. Malaya 3. Malkaş 4. Hawaii Dili
- *Diğerleri:* 1. Polinezya Dili 2. Malezya Dili 3. Papu Dili 4. Avustralya Dili 5.

Aranda Dili

Kafkas Dilleri

- *Kuzey Grubu:* 1. Kuzey Batı Kolu (Abhaz-Çerkez Dilleri) 2. Kuzey Doğu Kolu (Çeçen-Lezgi Dilleri)

- *Güney Grubu:* 1. Kartvel Dilleri

B. Hami-Sami Dilleri

- *Doğu Grubu:* 1. Akadca,
- *Batı Grubu:* 1. Sami Dilleri 2. Mısırca 3. Libya- Berber Dilleri 4. Kuşi Dilleri 5. Kenanca 6. İbranice 7. Habeşçe 8. Arap Dilleri

Bantu Dilleri

- (Afrika'da konuşulan diller)

Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerini kaynak ve yapı bakımından iki bölümde ele almak mümkündür. Türk Dili kaynak bakımından Ural-Altay dil ailesinin Altay kolunda, Moğolca, Mançu-Tunguzca, Korece ve Japonca ile birlikte yer almaktadır. Ancak bazı kaynaklar Altay kolunu ayrı bir dil ailesi olarak almaktadır (Akalın, 2011). Yapı bakımından baktığımızda ise Türk Dili, eklemeli diller içerisinde sondan eklemeli bir dil olarak görülmektedir.

Bozkurt (2002, 50)'a göre: Ural-Altay dillerinin hepsinde:

- Ünlü uyumu vardır.
- Son ekli yapı kuruluşu vardır.
- Sözcükler erkek-dişi şeklinde dilbilgisel tür ayrımı bulunmaz.
- Kimi ekler, çekim ekleri olmasına karşın yapım eki olarak da kullanılır.

Birtakım ses, yapı, söz dizimi ve sözcük benzerlikleri vardır.

2.5. Yazılı Anlatım

Dil insanlar arasında iletişimin en temel aracıdır. Çünkü insanlar her zaman kendilerini ifade etme isteği duymuşlardır. Yazılı anlatımın tarihi insanlık tarihi kadar eskidir. Her dönemde olduğu gibi günümüzde de doğru iletişim kurmanın en kolay yolu doğru iletişim araçlarından yararlanmak ve bu alanda dili en doğru biçimde kullanmakla mümkün olacaktır.

Yazı dili ile konuşma dili iletişimde kullanım etkinliği bakımından birbirinden farklıdır. Yazı, konuşmadaki gibi ses, vurgu, jest ve mimik olanaklarına sahip değildir. Buna karşılık dilde yapay olan noktalama ve birtakım yazım kurallarına bağlıdır. Konuşmada birtakım yanlışlıklar fark edilmez ya da dikkate alınmaz; ancak yazıdaki yanlışlıklar yazılı anlatımın etkisini azaltır. Bu sebeple yazı dili daha çok özen ister. Kelime

seçiminden cümle yapısına kadar düşünülerek ortaya konulur. Yazmada daha çok zaman olduğu için hata yapma riski de azdır. (Özbay, 2000, s. 38)

Yazma süreci baştan sona plânlama gerektiren bir süreçtir. Yazma; plânlama, bir araya getirme, düzenleme, gözden geçirme gibi birçok bilişsel becerinin koordinasyonunu gerektiren, uygulamalarla, yapılandırılmış dönütlerle öğrenilebilen ve üst düzey düşünmeyi sağlayan karmaşık bir süreçtir. (Marzano, 1993; Clay, 2001; Benjamin, 2005; Lindgren, 2005; Papadopoulou, 2007; Canady, 2008; García ve Fidalgo, 2008;)

Çevreyi tanımak ve incelemek yazma eyleminde önemli öğelerinden bir diğeridir. Yazma aynı zamanda gözlem yapma, yapılan gözlemleri analiz etme ve bunları düzenleyerek yazıya aktarmayı gerektiren üretken bir süreçtir. (Nauman, 2007; Sharples, 2003)

Yazma eylemi mesaj vermek ve düşüncelerimizi karşıya anlatmak için yapılır. Düşüncelerin yazıya aktarılma aşamasında yazarın, bir yandan okuyucuya mesajını en iyi nasıl vereceğini düşünmesi gerekir. (Moore, 2009)

Flowers ve Hayes'e (1981) göre yazar, okuyucuya anlamlı bir mesaj vermek için çok sayıda zihinsel işlem gerektiren kararlar almak zorundadır. Çünkü yazma, yazar ve okuyucu arasında anlam kurulan etkileşimli bir süreçtir. (Prior, 2006)

Anlam kurmanın temeli olan yazma becerisi gelişmelerden, yeni bilgilerden ve düşüncelerden haberdar olarak, etrafta olan biteni yorumlamamıza ve bunları yazarak başkalarıyla paylaşmamıza yardımcı olur. Yazma bu açıdan sosyal bir etkinliktir (Harris, McKenzie, Fitzsimmons ve Turbill, 2004). Moore'a (2009) göre yazma hem sosyal hem de bilişsel süreçleri içerir.

Yazma, bilişsel bir becerinin dışı vurumundan daha fazlasıdır. Başka bir deyişle kişinin içerikle ilgili sahip olduğu bilgileri sergilemesini sağlayan bireysel bir yöntem değil, yeni fikirler ileri sürmeyi ve dönüt almayı sağlayan iletişimsel bir fırsattır. Bu durum yazmanın toplumsal doğasını da gündeme getirmektedir. (Magnifico, 2010)

Yazma eylem süreci dil ediniminde beceri ve yetenek kazanımlarının ortaya konduğu bir süreçtir. Yazarken okuma, dinleme ve konuşma becerilerinden farklı olarak daha çok kurallara bağlı kalınır.

Yazı yazma toplumsal bilişsel bir süreçtir. Bu süreçte yazı yazan kişiler yazdıkları metni okuyacak olan kişilerin söz konusu metinle ilgili beklentilerinin farkında olmak zorundadır. Ayrıca yazar, okuyucunun ilgi, ihtiyaç ve deneyimlerini de dikkate almalıdır. Kısacası nitelikli bir yazı için gerekli zaman ve çaba harcanmalıdır. Bu durum, uygulama ve yapılandırılmış dönütler gerektiren uzun bir süreçtir. (Dorn ve Soffos, 2001; Zimmerman ve Risemberg, 1997)

Duygu ve düşünceleri etkili bir şekilde yazılı olarak anlatabilme yeteneği, sadece anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesi ile değil aynı zamanda bu sürece yönelik kuramsal ilkelerin yazıya yansıtılabilmesi ve dış dünyanın yeterince gözlemlenebilmesi ile olanaklıdır (Archibald, 2010; MacCadden; 2010; Thornton, 2010).

Bunun için gözlem yapmak, okumak ve düşünmek son derece önemlidir. Gözlem ve okuma yoluyla edinilen birikimlerin zihinsel süreçlerden geçirilmesi düşünmeyi harekete geçirir. İyi bir yazı için mutlaka düşünmek gerekir (Çetindağ, 2010).

Yazma eylemi bilgi ve kültürün harmanlanmasıyla oluşturulan ve düşüncenin zihinde beliren ve kurgulanan bir yansımasıdır. Bu bağlamdan hareketle yazmadan önce zihinsel kurgu süreci yazma öncesinde kendini gösterir.

İnsanın kendini doğru ve tam olarak ifade edebilmesi birikimleriyle doğru orantılıdır (Çetindağ, 2010). Çünkü yazma duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Başka bir deyişle konuşma gibi, başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur (Sever, 2004).

Çocuklar küçükken konuşmanın iletişim için kullanılan sembolik bir sistem olduğunu öğrenirler (Graham, Macarthur ve Fitzgerald, 2007). 7-8 yaşlarında da birçok dil bilgisi ve

yazım kuralını kavramış olurlar. Fakat yazma, sadece konuşmayı dil bilgisi ve yazım kurallarına göre yazmak demek değildir (Sharples, 2003).

Yazarken konuşulduğu gibi yazılamayacağı, yazma eylemini konuşma eyleminden ayırır. Çünkü yazmak demek ortaya koyduğumuz metnin kalıcı olması demektir. Kalıcı olan her metin bir başkası tarafından görülmeye ve eleştirilmeye uygundur.

Yazı yazmaya yeni başlayan kişiler “Konuştuğum gibi yazarım.” derler. Aslında yapmaları gereken okudukları gibi yazmaktır. Bir konu hakkında yazmadan önce o konu hakkında mutlaka okumak gerekir (Benjamin, 2005). Nitelikli bir yazma sürecinde okuma becerilerinin gelişimi önemli bir rol oynamaktadır (Prat-Sala ve Redford, 2011). Okuma ve yazma ortak süreçler ve stratejiler içerir (Parodi, 2007). Hem okuma hem de yazma, kişinin kendini keşfetmesini ve eleştirel düşünme becerisini kullanmasını gerektirir (Wang, 2012).

Başka bir deyişle yazma eylemi, okuma eylemi ile iç içedir. Çünkü yazarın başlattığı yaratma süreci okurun belleğinde, düşlerinde tamamlanır (Akbayır, 2010). Bu süreçte çocuklar okuyarak öğrenme, anlama ve yazma becerilerini geliştirirler. Sürekli okuyan çocuk sözcük dağarcığını genişletir ve metin yapısı, dil bilgisi vb. konularda yetkinleşir. Bunlar yazma becerisi için oldukça önemlidir. (Nauman 2007; Morley, 2007)

Konuyla ilgili kaynaklar, yazma becerisini tanımlarken genellikle bireyin kendini yazı aracılığıyla anlatabilme yeteneği üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu beceri “yazılı anlatım” terimi ile karşılanmış, yazma, yazmak, yazılı anlatım ve yazma becerisi ile ilgili alan yazında birbiriyle örtüşen tanımlar yapılmıştır. (Karatay, 2011)

Yeterli yazılı anlatım becerilerine sahip olamayan öğrenciler ise, kendi fikirlerini ve bilgilerini yazıya istenen şekilde aktaramazlar. Bu bağlamda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için erken yaşlarda yazma çalışmaları üzerinde durulmalıdır (Zampardo, 2008).

Yazılı anlatımda bulunması gereken özellikleri (Koç ve Müftüoğlu, 1998, s. 77) şöyle sıralamışlardır:

- Konuyu belirleme, anlama ve konu sınırlamasını yapabilmek.
- Konu ile başlık arasındaki bağlantıyı kurabilmek.
- Bu bağlantıyı kuran kavramlar arasındaki anlam ilişkisini anlayabilmek.
- Amacı belirleyebilmek.
- Dil-düşünce bağlantısını kurabilmek.
- Düşünceleri önem ve ilgisine göre ayırabilmek ve sıralayabilmek.
- Ana düşünceyi ve yardımcı düşünceleri saptayabilmek.
- Anlatımda düşünceyi geliştirici, somutlaştırıcı ve yoğunlaştırıcı öge ve yollarını (tanımlama, örnekleme, karşılaştırma, tanık gösterme, alıntı yapma) kullanabilmek.
- İşlenen konuyu sapmalardan koruyabilmek (konu dışına çıkmamak).
- Açık ve anlaşılır dil kullanabilmek.
- Sözcük seçimine, cümle kuruluşuna, paragraf yapısına önem ve özen göstermek.
- Yinelemelerden kaçınmak.
- Dil yanlışlıkları yapmamak.
- Yazım yanlışları yapmamak.
- Yalın, dinleyende, okuyanda ya da izleyende beğeni yaratıp ilgi uyandırmasını ve konuya yönelmesini sağlamak.
- Sözcük zenginliğini zenginleştirmek.

Yazma, farkında olarak çözümleyici bir eyleme girişmeyi başka bir deyişle bilinçli bir çabayı gerektirir (Vygotsky, 1998). Aynı zamanda yazma, farklı becerilerin ve süreçlerin

koordinasyonunu gerektiren karmaşık bir görevdir. Bu nedenle en zor kazanılan ve öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerisidir (Olinghouse ve Santangelo, 2010).

Kavcar'a (1983) göre isteyen, biraz çaba gösteren herkes duygu ve düşüncelerini doğru anlatabilir, amacını düzgün olarak yazıya dökebilir. Herkes büyük yazar olamaz ama doğru yazma becerisi kazanabilir. İlköğretim dönemi, çocuğun yazmayı öğrenmesinde ve geliştirmesinde oldukça önemlidir. Bu dönemde yapılacak çalışmalar, öğrencinin mekanik olarak yazmayı öğrenmesinin yanında yazmayı bir alışkanlık hâline getirmesine ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmesine yönelik olmalıdır (Erdoğan, 2010).

2.5.1. Ses. Dilin varlığı ses ile mümkündür. Ses olmadan bir dilden bahsetmek olanaksızdır. İnsanların konuşma organlarıyla çıkarabileceği seslerin sayısı sınırlıdır. Dünya üzerinde binlerce dil olmasına rağmen bu dillerdeki seslerin sayısı 11 ile 67 arasında değişir. Bunun sebebi her dilin kendine özgü sesi bulunmakla birlikte, dil seslerinin büyük bir bölümünün bütün dillerde ortak olmasıdır. Diller arasındaki farklılık, aynı seslerle değişik ses birlikleri oluşturmasından kaynaklanır (Özkırımlı, 2007).

Ses oluşumu akciğerlerden gelen hava akımının ses tellerindeki titreşimi sonucu oluşur. Gırtlakta ses tellerinden geçerek oluşan ses ağız boşluğu ve dil, dişler ve burun boşluğundan gerek konuşma halini alır.

Tek başına anlamı olmayan sesler birleşerek sözcükleri, sözcükler birleşerek cümleleri oluşturur. Ses; dilin en küçük parçasıdır. Titreşimle meydana gelen, insan kulağıyla veya hassas aletlerle algılanan her türlü fiziki olguyu içine alır (Ercilasun, 2008).

Dilimizde konuşma organlarının aldığı şekillere göre oluşan 29 farklı ses vardır. Bu seslerin bir kısmı ses yolunda hiçbir engele takılmadan ağız boşluğuna kadar gelip ağız boşluğundaki organların durumlarına göre şekillenir, bir kısmı ise farklı engellere takılarak süzülüp gelen seslerdir. Kelimeleri oluşturan bu anlam ayırt edici en küçük

birimler ünlüler ünsüzler diye ikiye ayrılır. Ses bilim (fonoloji) insan dilindeki sesleri, görevleri ve oluşum nitelikleriyle bütün diller üzerinden inceler. (Kılınç, 2011, s. 94)

2.5.2. Kelime. Dilin anlamlı en küçük birimine kelime denir. Anlamlı ses veya ses birliği (TDK, 2008) olarak da tanımlayabileceğimiz kelimeler tek başına sözlük anlamlarıyla var olurlar. Kelimenin iletişimde kullanımı ancak bir başka kelime ya da kelimelerle bağlam içerisinde kullanılmasıyla mümkündür.

Algılama gücünün sınırlarını aşan fakat anlama sınırları içinde kalan birçok konu, kelimeler sayesinde kavranmaktadır(Yapıcı, 2005). Dilde gelişim kelimelerle yapılır. Kelimeler tek başlarına yeterli olmadığından bir üst yapı olarak kelime grupları vardır. Kelime grupları cümleyle kelime arsında bulunan bir yapıdır. Dilde maksat cümleyle anlatılır. Cümle için gerekli öğeler oluşturulmak istendiğinde, kelime gruplarının yardımına başvurulur (Yıldız vd, 2010, s. 281). Kendi başına bir manası olan yahut cümlede aldığı vazife ile mana kazanan, ses veya sesler topluluğu. (Tansel, 1985; Korkmaz, 1987; Karaalioglu, 1987).

Kelimeler, canlı cansız varlıkları, kavramları, hareketleri ve onların hâllerini karşılar. Ana diline hâkim olmak demek, aslında kelimelere hâkim olmak demektir. Çünkü fikir, duygu ve hayallerle bunlara ait bütün özellikler kelimelerle ifade edilir. Her kelime bir düşünceyi yansıtır hatta düşünceyi tamamlar (Aksan, 1978, s. 23). Yazılarımızın somutluğu, düşüncelerin görünürlük kazanması, kullanılan kelimelerin seçimiyle mümkündür (Özdemir ve Binyazar, 1998, s. 36).

İnsan kelimelerle düşünür. Biz, en önemsiz bir ihtiyacımızdan en çapraşık duygu ve düşüncelerimize kadar başkalarına açıklamak istediklerimizi ancak kelimelerle anlatabiliriz. Çocuğun kelime dağarcığı, asıl okulda zenginleşir. Özellikle Türkçe dersinin türlü etkinlikleri okuma, dinleme, anlama, anlatma çalışmaları, bu zenginleşmeyi hem bir sisteme bağlar hem de hızlandırır. Öğrenci, okulda duygu ve düşüncelerini, isteklerini daha tam, daha açık ve etkili anlatabilmek için kendine mal

etmesi gerekli olan kavramları gittikçe çoğaltarak kazandığı gibi, kelimeler arasındaki ince anlam farklılıklarını ve türlü ilişkileri de öğrenir. (MEB, 2000, s. 7-12)

Bir kişinin, birikimini bize anlatabilmesi için aktif hâle getirilmiş bir kelime servetine ihtiyacı vardır. Paylaşılmayan birikimin ise, toplumsal açıdan hiçbir değeri yoktur. Yani sizin bilginiz benim anlayabildiğim kadardır veya siz, kendinizi bana anlatabildiğiniz kadar bilgilisiniz. Bunu çok bilinen bir sözle ifade etmek istiyorum: “Denizin ikimize ait olması bir şey ifade etmez. Çünkü onu paylaşacak kabımız yok!” Şu hâlde iletişim zenginliği kelime zenginliğine bağlıdır. Bu nedenle eğitim öğretimin her kademesinde, geçici veya daimi, her programa kişisel kelime servetini artırmaya yönelik açık ve anlaşılır hedefler koymak zorundayız. (Demir, 2006)

Kelimeleri anlamlarına göre (David H. Russel'den Akt. Sağır, 2002) üç aşamada tanımlamıştır:

Derinlik: Kelimelerin çeşitli anlamlarını bilmek ve anlamaktır.

Genişlik: Çeşitli konularda kelimeler bilmektir.

Ağırlık: Çeşitli konularda çok kelime bilmektir.

İster bir konuşma, ister bir yazı parçasında olsun dilde en etkili, en güçlü birimler sözcüklerdir (Aksan, 1998, 61). Kelimelerle düşünür kelimelerle hayal kurarız. Kelimeler bizim düşünme aletimizdir (Kaplan, 1989, 212).

2.5.3. Cümle. Bir duygu, düşünce veya yargıyı belirten söz öbeğine cümle denir. “Bir yargı bildirmek için tek başına çekimli bir fiil veya çekimli bir fiille kullanılan kelimeler dizisi, tümce.” (TDK,1998: 416). Genellikle duygu ve düşüncelerimizi başkalarına aktarırken güçlük çakeriz. Bazen anlaşılammaktan, bazen iyi anlatmamaktan yakınır dururuz. Aslında bu sıkıntıdan kurtulmanın yolu düzgün cümle kurmaktan geçer. İyi cümle duygu ve düşünceleri eksiksiz anlatan cümledir. Neyi, niçin, nasıl dile getireceğimizi önceden tasarlayarak kuracağımız cümleler şüphesiz her zaman anlatımda etkili olur (Özkan vd, 2013).

İnsanlar, dinleyici ve okuyucularına duygu, düşünce ve hayallerini tam ve doğru olarak ancak anlatımlarındaki başarılarıyla aktarabilirler. Anlatımdaki başarı ise, cümlelerin yapı, kuruluş ve anlam bakımından doğruluğuna bağlıdır. Çünkü iyi cümleler, yerinde kullanılan kelimelerden, iyi paragraflar iyi cümlelerden, iyi işlenmiş bir yazı da iyi paragraflardan oluştuğuna göre cümlenin anlatımdaki önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Tansel, 1985'ten, akt. Bağcı, 2007)

İyi ve düzgün bir cümlede bulunması gereken özellikleri şöyle sıralayabiliriz:

- Dilbilgisi kurallarına uygun olmalıdır.
- Cümlede özne ve yüklem bulunmalıdır.
- Özne, nesne, tümleç ve yüklem birbirine bağlı ve kurallara uygun olarak dizilmelidir.
- Özne ve yüklem arasında uygunluk olmalıdır.
 - Nicelik(tekillik-çoğulluk) bakımından uygunluk olmalıdır.
 - Kişi bakımından uygunluk olmalıdır.
- Cümlede öğeler bakımından uygunluk olmalıdır.

Ayrıca cümlede en kısa yoldan mesaj aktarılmaya çalışılmalıdır. Cümlenin anlamında duruluk olmalı, anlam açık ve anlaşılır olmalı, cümle akıcı olmalı, anlatım yalın olmalı, anlatımda konu bütünlüğü bozulmamalı, anlatım akla ve mantığa uygun olmalı, yazım kuralları cümlede doğru uygulanmalı, noktalama işaretleri yerinde kullanılmalıdır.

Cümle yazıda en temel yapıdır. Bu bağlamdan hareketle doğru bir cümlede, özne ve yüklem bulunmalı, öğelerin her biri yerli, yerinde kullanılmalı, dil bilgisinin bütün kurallarına uygun olmalıdır. Cümlenin anlamı kapalı olmamalı okuyucuda anlam karmaşası uyandıracak ve farklı anlamlara gelebilecek tarzda ifadeler yer almamalıdır. Cümlenin anlamı açık olmalı cümledeki yargı kolayca anlaşılabilir ve herkes aynı anlamı çıkarmalıdır. Paragrafın bütününe oluşturan cümlelerin sıralaması doğru yapılmalı yazının akıcılığı sağlanmalıdır.

2.5.4. Paragraf. Paragraf Latince kökenli bir kelime olup “para” ve “graf” kelimelerinin birleşmesiyle oluşmuştur. Herhangi bir yazının bir satır başından öteki satır başına kadar olan bölümü (TDK, 1998, s. 1763) olarak tanımlanan paragraf anlamlı cümlelerin bir araya gelerek oluşturduğu bir anlam bütünlüğüdür.

Bir temel düşünce çevresinde kümelenmiş cümlelerden oluşan düz yazı bölümlerine paragraf denir(Özkan vd, 2013). Paragrafta en çok dikkat edilmesi gereken plânlı olmasıdır. Paragraf, herhangi bir yazının bir satır başından öteki satırbaşına kadar olan bölümüne denir. Daha geniş bir ifadeyle paragraf: Bir duyguyu, bir düşünceyi bir isteği, bir durumu, bir öneriyi, olayın bir yönünü, yalnızca bir yönüyle anlatım tekniklerinden ve düşünceyi geliştirme yollarından yararlanarak anlatan yazı türüdür.

İyi plânlanmış bir yazıda ana fikri destekleyen ve onun farklı yönlerini ele alan çeşitli fikir, duygu, olay ve olguların ifade edildiği yardımcı fikirler yer alır. Gerek ana fikir gerekse yardımcı fikirlerin ileri sürüldüğü ve savunulduğu bu bölümler paragrafi oluşturur. Bu bölümler yazılanı kolay okuma ve anlama rahatlığı sağladığından çok önemlidir (Bağcı, 2007).

Kelimeler cümleleri, cümleler paragrafları, paragraflar da yazıları oluşturur. Paragraf bir yazının küçültülmüş bir örneğidir. Bu yönüyle yapı bakımından bir yazıya benzer. Nasıl yazıda giriş, gelişme, sonuç bölümleri varsa paragrafta da aynı bölümler vardır.

Paragrafta cümlelerin bağlanma uygun olarak sıralanması önemlidir. (Tansel, 1985'ten, akt, Bağcı, 2007) cümleleri bağlamanın paragrafın doğruluğu bakımından önemini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Esas cümledeki fikir, okuyucuların gizli sorularını cevaplandıracak şekildeki tarif ve açıklama yoluyla açılabilir.
- Esas cümledeki fikir, tasvir metodu ile açılarak, ifade edilmek istenilen şey okuyanların gözleri önünde canlandırılır.

- Esas cümledeki fikir, karşılaştırmak suretiyle ve örnek verilerek açılır.
- Esas cümledeki fikir, deliller ve o fikri ispat eden diğer cümlelerle açılır.
- Esas cümledeki fikir, tersi fikirlerle de açılabilir.
- Esas cümledeki fikir, çeşitli ifadelerle tekrar edilerek paragrafı teşkil eden cümleler birbirine bağlanmış olur.

Doğru bir paragraf için öncelikle doğru kurulmuş, her bir sözcüğü doğru seçilmiş cümleler gereklidir. Doğru bir paragrafın cümleleri arasında anlam bütünlüğü bulunmalı ve anlam bağlamı doğru dizilmiş cümlelerle kurulmalıdır.

2.5.5. Konu. Konu, “konuşmada, yazıda, eserde ele alınan düşünce, olay veya durum, mevzu, süje”; ikinci olarak da, “üzerinde konuşulan şey, bahis (TDK, 2005) olarak tanımlanmıştır.

Bir yazı, ana fikir üzerinde kurulup geliştirilerek şekillendirilebilir. Yardımcı düşünceler, temel düşünceyi kuvvetlendirecek şekilde sıralanmalıdır. Bu sıralanışta temel düşünce hiçbir zaman gözden uzak tutulmamalıdır. Ana fikrin önceden belirlenmesi ve buna göre araştırmanın yapılması yazıda konu bütünlüğünün sağlanmasını kolaylaştıracaktır (Kılınç, Kahraman ve Şenol, 2004, s. 173).

Yazının konusunu bütün yönleriyle belirlemek için aşağıdaki sorulara cevap verilmesi gerekir:

- Yazar neyi anlatıyor?
- Yazarın bu yazıyı yazma amacı nedir?
- Yazıdan çıkarılacak sonuç nedir?
- Yazıda vurgulanmak istenen nedir?
- Yazının ana düşüncesi nedir?

Yazarın üzerinde durduğu varlık, kavram ya da olay ne ise öğrenci onu bulabilmeli, yazının tamamının aynı konu etrafında kümelendiğini anlamalıdır. İşleyiş olarak da buna uygun sorularla ve yönlendirici düzeltmelerle sonuca gitmeli, konunun, giriş bölümünde de tanıtıldığı noktaya tekrar dönülmeli giriş bölümü ile olan bağlantısı sezdirilmelidir. (Cemiloğlu, 2004, s. 54)

Anafikir cümlesi, açık bir yargı biçiminde, fakat öyle bir yargı ki, işlenmeye, tartışmaya, açıklama yapmaya, örnek vermeye, karşılaştırmaya, neden-sonuç bağlantılarını belirtmeye, tanık göstermeye kanıtlama öğeleri kullanmaya, kısacası geliştirilip genişletilmeye elverişli olmalıdır. (Özsoy, 1990)

2.6. Yazılı Anlatım Türleri

Bu bölümde yazılı anlatım türlerinden araştırma yazılarını ele alınacaktır. Diğer anlatım türleri olan, Yaratıcı Yazma, Plânlı Yazma, Eleştirel Yazma, Betimleyici Yazma, Öyküleyici Yazma, İkna Edici Yazma, Karşılaştırmalı Yazma “Yazma Öğretimi” bölümünde ele alındığı için bu bölümde değinilmemiştir.

2.6.1. Araştırma yazıları.

2.6.1.1. Özet çıkarma. Metnin özetlenmesi veya özet çıkarma ana hatlarıyla metnin anlaşılır şekilde ana fikrine sadık kalınarak kısaltılmasıdır. Özetleme işlemi yapılırken metinde geçen ana düşüncenin kişinin kendi cümleleriyle ifade edilmesi gerekir.

Bir yazıyı anlam ve ruhunu bozmadan plâni doğrultusunda kısaltıp küçültmeye, özet çıkarma; meydana gelen bu kısaltmaya da özet denir(Özkan vd, 2013). Özet çıkarmak yazıyı sadece kısaltmak değildir. Özet çıkarılırken yazının plânına göre özet çıkarılmalı ve yazıda olmayan fikirler özette yer almamalıdır.

Özetleme becerisi kolay kazanılan bir beceri değildir. Özetleme, hem okunanı anlamayı hem de bunu okuyucunun kendi kelimeleriyle ifade edebilmesini gerektirmektedir. Bu

yüzden özetleme ana fikri, yazarın bakış açısını ve metinde sunulan bilgilerin mantıklı bir şekilde aşamalandırılmasını içermektedir. (Akyol, 2006, s. 36)

Özet çıkarılırken izlenecek yolları (Özkan vd, 2013) şöyle sıralamaktadır:

- Her paragraf ayrı ayrı ele alınabilir.
- Paragraflar küme küme özetlenebilir.
- Metin bölümlere ayrılarak özetlenebilir.
- Özet, yazının bütünü üzerinden de çıkarılabilir.

Yazılan her türlü yazının özeti çıkarılabilir. Metnin okunması, yazının plânına sadık kalınması, gereksiz ayrıntılara girilmemesi, yazarın cümleleri tekrar edilmemesi gerekir.

2.6.1.2. Not alma. Okunan bir eserde beğendiğimiz ya da ilerde tekrar gözden geçirme ihtiyacı duyduğumuz bilgileri bir kâğıda ya da belgeye not etme işlemidir. Bir konuyu, bir düşünceyi, bir duyguyu ana çizgileri ile kısaca yazama işline not alma denir (Özkan vd, 2013).

Not alma kavramı yazıda veya bir dinleme etkinliğinde daha sonra hatırlanması ve ihtiyaç duyulması muhtemel bilgilerin kısaca yazılmasıdır. Not almanın yararlarını şöyle sıralama mümkündür (Özkan vd, 2013):

- Not alma aktif dinleme veya aktif okuma sağlar.
- Not alma hafızayı güçlendirir.
- Not alırken önemli noktaları daha iyi belirlemek mümkündür.
- Not alma işlemi okuyucu veya dinleyicinin zamanı daha iyi kullanmasına yardımcı olur.
- Not alma bir konuda daha çok kaynaktan yararlanma olanağı sağlar.
- Not alma işlemi okunan bir metnin veya dinlenen bir konuşmanın ilginç ve ayrıntılı yönlerinin belirlenmesine yardımcı olur.

Not alırken aşağıdaki noktalara dikkat edilmesi gerekir.

- Okunanı ya da söyleneni aynen yazmak not almak değildir. Bu dikte etmedir. Bunun bir yararı olmaz. Çünkü böyle bir tutum, düşünceyi, dikkati ve gözlemi ortadan kaldırır. Notlar kendi görüşümüze göre değiştirilerek yazılmalıdır.
- Eser, bütünüyle ve tam bir dikkatle okunmalı ve çok önemli noktaların altı çizilmelidir.
- Not alırken her düşünce ayrı bir madde halinde belirtilmelidir.
- Okunan eserin, dinlenen konuşmanın, seyredilen bir tiyatronun veya görülen bir yerin en ilginç yanları alınmalıdır.
- Zamandan kazanmak için not alan kişinin anlayacağı bir takım işaretler, kısaltmalar kullanılmalı, bu işaret ve kısaltmaların unutulmaması için, tutulan notlar, vakit geçirilmeden açık bir dille tekrar yazılmalıdır.
- Metnin okunduğu kaynak (dergi, gazete, kitap, ansiklopedi vb.) kâğıdın sol üst köşesinde belirtilmelidir.

2.6.1.3. Alıntı yapma. Bir yazıya başka bir yazarın yazısından alınmış parça, aktarma, iktibas (TDK, 2014) olarak tanımlanan alıntı veya alıntı yapma bir yazıda başkasından alınan bir sözün veya yazının bir parçasının yazıya aynen aktarılmasıdır. İktibas olarak da bilinen alıntı yapma, ‘ödünç alma’ anlamındadır.

Bilimsel bir yazıda veya herhangi bir konuda bir yazı kaleme alırken mutlaka başka kaynaklardan yararlanılır. Yazının etkinliği ve kapsayıcılığı alanda yazılmış diğer kaynaklardan ne kadar yararlandığına bağlıdır. Bir araştırmanın sağlıklı bir alan araştırmasından sonra yazıldığı yazı içerisinde alıntı yapılan kaynakların zenginliğine bağlıdır.

Alıntı yaparken dikkat edilmesi gerekenler şunlardır:

- Alıntı yapılan yazı tırnak içinde belirtilmelidir.
- Alıntılarının kaynağı dipnotta verilmelidir.
- Uzun alıntılar tek bir paragraf olarak verilir.
- Kısa alıntılar paragraf içerisinde verilebilir.
- Alıntı yapılan yazının çıkarılan bölümleri üç nokta ile belirtilmelidir.

2.6.1.4. Dipnot koyma. Dipnot koyma, yazıda sayfanın altında verilen açıklamalardır. Yararlandığımız kaynakların belirtilmesi için yazıda dipnot numarası ile belirtilen dipnot sayfanın en altına yazar ve eserle birlikte verilir. Ayrıca bilinmeyen bir kelimenin anlamı veya açıklama yapmayı gerektiren bir konu hakkında bilgi dipnot olarak verilir. Metin içinde geçen herhangi bir bilgi ile ilgili olarak sayfa altına, çalışmanın sonuna konulan açıklama veya kaynak bilgisi (TDK, 2014) olarak tanımlanmaktadır.

Dipnot koymanın amaçları:

- Yazının güvenilirliğini sağlamak.
- Alıntılanan bilgilerin yazıya katkısını göstermek.
- Okuyucunun aynı konuda diğer kaynaklara ulaşma imkânı sağlamak.

2.6.1.5. Kaynak gösterme. Araştırma ve incelemelerde yararlanılan belgelere kaynak, bu belgelerin yazının sonunda belirtilmesine kaynakça denir. Yazı yazarken hangi kaynaklardan faydalanmış, bilgi almışsak, bunların bir liste halinde yazının ya da eserin sonunda verilmesine de kaynak gösterme denir (Özkan vd, 2014, s. 739). Hazırlanan yazı kitap, makale, tez vb. kaynak göstermek gerekir.

Kaynak göstermede Yazar ve Tarih yöntemiyle kaynak gösterme yöntemi, Amerikan Psikoloji Derneği'nin (American Psychological Association: APA) kullandığı yöntemdir. Bu yöntem özellikle sosyal bilimlerde en çok kullanılan kaynak gösterme yöntemidir.

APA Yöntemine göre kaynak gösterme örnekleri:

- Tek Yazar
 - ...(Bilgin, 1991, s.32)
- İki ve Üç Yazar
 - ...(Onur ve Erdal, 1988, s.20)
- Yazarı Olmayan İnternet Dokümanı
 - ...(<http://www.tdk.gov.tr/>, 2014)
- Aynı Yazarın Birden Çok Çalışması
 - ...(Kılınç, 2008a, s.26)
 - ...(Kılınç, 2008b, s.34)
- İkincil Kaynaktan Aktarım
 - (Şahin, 1955, s.23'den aktaran Akdeniz, 2008, s. 164)

2.6.2. Sanatsal türler.

2.6.2.1. Şiir. Şiir edebiyatın en eski türlerindedir. Bir duyguyu, bir olayı ya da bir düşünceyi, dilin ses ve ahenk özelliklerinden de yararlanarak ifade etmeye şiir denir. Şiir hangi dilde yazılmış olursa olsun o dilin en güzel söyleyiş özelliklerini yansıtır. Dilin kullanımda zirve noktayı yakaladığı alan şiirdir. 1. Zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan, edebî anlatım biçimi, manzume, nazım. 2. Bir şairin, bir dönemin bu sanatı kullandığı özel biçim. 3. Düş gücüne, hayale, imgeye, gönle seslenen, anı, duygu, coşku uyandıran, etkileyen şey (TDK, 2009, s. 1867).

Türk edebiyatında şiir İslamiyet öncesi sözlü edebiyat ürünlerinden günümüze kadar birbirinden farklı pek çok şekilde yazılmış ve yazıldığı dönemin dil inceliğini, zevkini, sosyal hayatını en seçkin ifadelerle yansıtmıştır. “Kültür, sezgi, düşünce, görgü, deneme, ruhu şişiren, büyüten, harekete ve varlıkla temasa getiren her şey, ruha ait her faaliyet çeşidi... Şiir bunların topuna birden muhtaç...” (Safa, 1990, s. 235). İfadelerinden de anlaşılacağı üzere şiir insanı ilgilendiren her konuyu içine alan bir edebi türdür.

Edebiyatımızın her döneminde şiirin en güzel örnekleri verilmiştir. “Biz ezelden beri şair milletiz ve edebiyat –bütünü ile- şiir demektir bizim için. Bu şiir -Tanzimat'tan çok önce- sınırlarını yoklamış, kıvamına erişmiş, mükemmeli yakalamıştı. (Meriç, 2005, s. 325).

Edebiyat şiirle başlar. İlk çağ söz ürünlerinin müziksiz olmadığını biliyoruz. Böylece bir ezgi eşliğinde tanrı Hermes'in sunduğu ilk lirik şiirler (nağme ve söz gücü) önce, güzel sanatların koruyucusu olan Apollan'ı etkilemiştir. Şiirin ahenk ve ritimle birlikte ortaya çıkması, söz gücünün ses etkisiyle birlikte kaynaşması... Bugüne kadar ne kadar değişik şiir anlayışı ortaya çıkarsa çıksın, vazgeçilmeyen iki değeri ortaya koyar: Şiir bir yandan dilin ortak kelimeleriyle iletilen bir anlam sanatıdır; bir yandan kelimelerdeki ses olanaklarını etkiyle yoğunlaştıran bir ahenk dikkatidir. (Mutluay, 1979, s. 177)

Konularına göre şiirler altı bölüme ayrılır

Didaktik şiir: Yunanca “didaska” yani “öğreniyorum” kelimesinden gelen didaktik şiir, bir konuyu aşlamak ve bir konuda öğüt vermek amacıyla yazılan ve okuyucuya bilgi verme amacı güden şiirlerdir. Daha çok ahlak kuralları öğretilmeye çalışılan didaktik şiirlerde şair kişi veya toplumu eğitmek ve insanlara kendince gördüğü doğruları kabul ettirmeyi amaçlar.

Lirik şiir: Duyguların coşkulu bir üslupla anlatıldığı daha çok aşk ve sevgi temasının işlendiği şiirlerdir. Lirik şiirlerde öğreticilikten çok duygular ve bu duyguların en seçkin

ifadelerle dışavurumu önemlidir. Edebiyatımızın her döneminde lirik şiirlerin en seçkin örnekleri verilmiştir. Yunus Emre, Fuzuli, Yahya Kemal Beyatlı bu türün önde gelen şairlerindendir.

Epik şiir: Destan veya kahramanlık şiirleridir. Savaşlarda gösterilen kahramanlıklar, yiğitlikler ve vatan sevgisi epik şiirde coşkulu ifadelerle dile getirilir. Bu tür en yaygın olarak destanlarda kullanılmaktadır. Doğal veya yapay bütün destanlar epik şiirin özelliklerini taşır. Milletlerin başından geçen büyük toplumsal olaylar epik şiir tarzında kaleme alınmıştır.

Pastoral şiir: Tabiat sevgisi pastoral şiirin ana temasını oluşturur. Kır ve köy hayatı, çobanlar, yaylalar, dağlar kısacası tabiat güzellikleri bütün doğallığıyla pastoral şiirlerin temasını oluşturur. Rezaizade Mahmut Ekrem, Yahya Kemal, Behçet Necatigil, Cahit Külebi başarılı pastoral şiir örnekleri vermişlerdir.

Dramatik şiir: Manzum tiyatrolara dramatik şiir denir. Tiyatroda karşılıklı konuşmalar şiir olarak verilir. Dramatik şiirin konusu genellikle acıklı ve dramatik konulardan seçilmiştir. Batı edebiyatında Corneille, Racine, Shakespeare; Türk edebiyatında Namık Kemal, Abdülhak Hamit Tarhan, Faruk Nafiz Çamlıbel dramatik şiir örnekleri sunmuşlardır.

Satirik şiir: Toplumda görülen bir problem veya insanların hata ve kusurlarının konu edildiği şiirlerdir. Satirik şiirlerin eleştirel bir özelliği vardır. Satirik şiirlere Divan Edebiyatında “Hiciv”, Halk Edebiyatında “Taşlama” adı verilir. Kişiye ait olumsuz kabul edilen özellikler iğneleyici bir dille kaleme alınır. Edebiyatımızda Nef'i, Seyrani, Ziya Paşa, Neyzen Tevfik, Orhan Veli Kanık bu tür şiir örnekleri vermişlerdir.

2.6.2.2. Masal. Masal, genellikle halkın yarattığı, ağızdan ağza, kuşaktan kuşağa sürüp gelen, çoğunlukla insanların veya tanrıların başından geçen, olağan dışı olayları anlatan dışı hikâye (TDK, 2005, s. 1349) olarak tanımlanmaktadır. Olağanüstü kişi ve olayların işlendiği, kahramanlarının yaşamış ya da yaşaması mümkün olmayan kişilerden olan ve edebiyatın en eski türlerinden bir olan masalı (Kaya, 2010, s. 493) hadiseleri muhayyel bir dünyada cereyan

eden, kahramanları insan ve kimi zaman da hayvan ve olağanüstü varlıklar olan, dinleyenleri eğlendiren ve bu arada eğiten, gerçeği bir takım remz ve sembollerle gerçeküstü kalıplara sokarak yansıtmaya çalışan mensur anlatım türü olarak tanımlar.

Masalların genel özelliklerini şöyle sıralamak mümkündür:

- Masalların ne zaman ortaya çıktığı ve söyleyeni belli değildir.
- Masallarda olaylar olağanüstülükler üzerine kuruludur.
- Masalların belirli bir yeri yoktur. Mekan her an değişebilir. Veya hayali bir mekân da olabilir.
- Masallarda olayların zamanı belli değildir.
- Masallarda cin, peri, devejderha gibi olağanüstü karakterler bulunur.
- Masallarda iyiler ve kötüler, güzeller ve çirkinler hep bir mücadele içerisinde. Bu mücadeleyi genellikle hep iyiler kazanır.

Masallarda ülkeler arası ortak kültür öğeleri ve ortak değerlere rastlamak mümkündür.

2.6.2.3. Fabl. Genellikle hayvanların ve bitkilerin konuşturulduğu, sonunda bir ders vermeyi amaçlayan eğitici ve öğretici öykülere fabl denir. Kahramanları hayvanlar ve bitkilerden oluşan, insanlara hayat dersi veren didaktik veya ahlaki hikâye. İnsanları kötü huy ve davranışlardan caydırmayı amaçlayan olaya dayalı hikâyelerdir (Kaya, 2010, s. 311). En eski fabl örnekleri Hintli düşünür Beydaba'nın "Kelile ve Dimne" adlı eseridir.

Fablın özelliklerini şöyle sıralamak mümkündür:

- Hayal unsurları hikâyelerin ortak özelliğidir.
- Teşhis (kişileştirme) ve intak (konuşturma) sanatı kullanılır.

- Fabllerde iyi ile kötü, hilekâr ile temiz kalpli, acımasız ile merhametlinin mücadelesi anlatılır.
- Sonuçta mutlaka bir ders çıkarılır ve öğüt verilir.
- Fabller kısa öykülerden oluşur ve “kıssadan hisse” çıkarılması ana fikri üzerine kurgulanır.

Dünya edebiyatının tanınmış fabl yazarları Beydaba, Hesiod, Ezop ve La Fontaine’dir. Türk edebiyatında ise Şinasi, Ahmet Mithat Efendi ve Orhan Veli Kanık fabl türünde eserler vermişlerdir.

2.6.2.4. Hikâye. Yaşanmış ya da yaşanması mümkün olayların anlatıldığı kısa yazılara hikâye denir. Hikâyenin tanımı (TDK, 2014) şöyle yapılmıştır: 1. Bir olayın sözlü veya yazılı olarak anlatılması: 2. Aslı olmayan söz, olay 3. *ed.* Gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düz yazı türü, öykü. Hikâyelerde kişi, olay ve zaman mutlaka bulunması gerekir. Hikâyelerde kişi sayısı azdır. Hikâyelerde yaşamın kısa bir bölümü ele alınır. Anlatılan bölümde kişi, zaman ve yer kavramları net olarak verilir.

Hikâyelerin öğeleri şunlardır:

Olay: Hikâyenin kahramanının yaşadığı olay veya durumdur. Her hikâye bir veya birden fazla kısa olay üzerine kuruludur.

Yer: Hikâyede olayın geçtiği yerdir. Yer anlatılırken yazar çok ayrıntıya girmeden olayın geçtiği yeri kısaca ana hatlarıyla tasvir eder.

Kişi: Hikâyelerde kişiler ayrıntıya girmeden tanıtılır. Kişiler bütün yönleriyle değil de sadece “dürüstlük, tembellik, fedakârlık” gibi bir tek özellikleriyle ele alınır. Bu yönleriyle hikâye kahramanlarına “tip” denir.

Zaman: Hikâyenin zamanı kısa bir zaman dilimidir. Genellikle geçmiş zamanın hikâyesi “-dı, di” kullanılır. Yazar hikâyeyi kendi ağzından veya kahraman ağzından anlatır.

Hikâyeler “giriş, gelişme, sonuç” olmak üzere üç bölümden oluşur. Giriş bölümünde kişi ve olay ve yer ana hatlarıyla anlatılır. Gelişme bölümünde olay ve hikâyenin kahramanı ayrıntılarıyla anlatılır. Yer kısaca tasvir edilir. Merak unsurları oluşturulur. Sonuç bölümünde ise gelişme bölümünde anlatılan olayın düğümü çözülerek hikâye sonlandırılır.

Kişi, zaman ve mekân unsurlarının bulunduğu hikâyelere olay öyküsü, olayın ikinci plânda olduğu daha çok merak unsurlarının yer aldığı hikâyelere ise durum öyküsü denir.

2.6.2.5. Roman. Yaşanmış ya da yaşanması mümkün olayların anlatıldığı uzun edebi yazılara roman denir. Romanda kişi, zaman, yer unsurları ayrıntısıyla ele alınır. Her olay romanın konusu olabilir. Romanı edebi bir tür olarak bu günlere getiren olaydan çok yazarın romanda kullandığı üslup ve yazım başarısıdır. Hayatımız dardır; karışıktır. İyi ama bu hayat nihayet vardır ve yaşıyoruz, nefret ediyor, ızdırap çekiyor, ölüyoruz. Bir romancı için bu kadarı yetmez mi? Bir tek insanın ızdırap çektiği yerde insanlara söylenebilecek her şey vardır (Tanpınar, 2005).

Romanın edebi bir tür olarak ortaya çıkması Cervantes’in Don Kişot’u ile olmuştur. Batı edebiyatında romanın en başarılı örnekleri 18. ve 19. yüzyılda olmuştur. Türk edebiyatında ilk roman örneği Şemseddin Sami’nin Taşşuk-ı Talat ve Fıtnat adlı eseridir.

Romanın ana özelliklerini (Kılınç, 2011) şöyle sıralamak mümkündür:

- Olmuş veya olabilecek olayların anlatıldığı uzun edebi metinlere denir.
- Şahıs kadrosu, olaylar ve mekân ayrıntılı olarak ele alınır.
- Romanın ilk örneği Cervantes’in 1605’te yazdığı Don Kişot’tur.

- Türk edebiyatında roman Avrupa'dan çeviriler ile başlamıştır.(Yusuf Kamil Paşa'nın 1862 yılında Fenelon'dan çevirdiği Telamak ilk olması bakımından önemlidir). Bizdeki ilk roman örneği Şemsettin Sami'nin 1872'de kaleme aldığı Taaşuk-ı Talat ve Fitnat'tır.
- İlk romanlarımızda doğu batı sorunu, cariyelik kurumu, ailenin çözülüşü, alafrangalık, eğitimsizlik, hürriyetsizlik gibi temalar işlenir.
- Romanlar konularına göre yediye ayrılabilir: Macera(serüven) roman, tarihi roman, sosyal roman, psikolojik roman (tahlil romanı), otobiyografik roman (yaşam öyküsel roman), polisiye roman, nehir roman.

2.6.2.6. Tiyatro. Olmuş ya da olabilecek olayların sahnede oyuncular tarafından sahnelenmesi için yazılan eserlere tiyatro denir. Tiyatro oyun denilen yazılı bir metnin, genellikle sahne üzerinde ve seyirci kitlesi önünde, sanatçılar tarafından canlandırılmasıdır (Özkan vd, 2014, s. 779).

Tiyatroda bir sahne sanatı olarak dekor, kostüm ve müzik eşliğinde olaylar oluş sırasına göre verilir. Tiyatro sahnesi hayatın kendisidir. Hayatın anlamlı kesitlerinin canlandırılması tiyatroyu diğer sanatlardan daha etkili kılmaktadır. Bir insanı ve birkaç insanı, yalnız bir tarafından yakalamak, herkese benzeyen taraflarından sıyırmak, saf, yani fikir ve kader görünüşü haline getirmek: Sahnenin hayatla münasebeti budur. (Tanpınar, 2005, s. 83)

Tiyatro eserleri roman, hikâye türlerinde olduğu gibi giriş, gelişme ve sonuç bölümünden oluşur; fakat onlardan farkı sahnede oynanmasıdır. Göstermeye dayalı bir tür olan tiyatro müzik, edebiyat, dans gibi pek çok sanat dalından faydalanır. Görselliği, farklı sanat dallarından beslenmesi onu roman, hikâye gibi okumaya dayalı türlere göre daha renkli ve canlı kılar (Kılınç, 2011, s. 248).

Tiyatronun öğeleri:

Olay: Tiyatro oyununda işlenen ana düşünce veya ana fikir. Tiyatronun bölümlerinde olayla zincirleri birbirini takip eder.

Şahıs: Tiyatro oyununu sahnede canlandıran kişilerdir.

Perde: Tiyatroda her bir bölüme verilen isimdir.

Jest-Mimik: Oyuncuların oyunu icra ederken yaptığı el-kol hareketlerine jest, oyuncunun yaptığı yüz hareketlerine mimik denir.

Suflör: Tiyatro icra edilirken oyuncuların rollerindeki bölümleri unuttukları anda hatırlatan kişidir.

Aktör: Tiyatroda erkek oyuncudur.

Aktris: Tiyatroda kadın oyuncudur.

Replik: Tiyatroda oyuncuların birbirlerine söyledikleri sözlerdir.

Rejisör: Tiyatro yönetmenlerine verilen isimdir.

2.6.2.7. Gezi yazıtı. Yazarın gezdiği gördüğü yerler hakkında okuyuculara sanatsal bir üslupla anlattığı yazım türüdür. Gezi yazıları hem edebi, hem sosyolojik, hem de coğrafi olarak gezilen yerler hakkında birçok bilgi verir. Edebiyatımızda gezi yazıları “Seyahatname” olarak adlandırılmaktadır. Evliya Çelebi’nin Seyahatnamesi ve Ahmet Haşim’in Frankfurt Seyahatnamesi bu türün en önemli örnekleridir. Dünya edebiyatında ise İtalyan Marko Polo ve arap gezgin İbni Batuta seyahatname türünün en başarılı örneklerini vermişlerdir.

Gezi yazılarının ortak özelliklerini şöyle sıralamak mümkündür:

- Gezi yazıları edebi bir üslupla yazılmalıdır.

- Gezi yazılarında tanıtılan yer bütün özellikleri yanında en önemli yönleriyle tanıtılmaya çalışılır.
- Gezi yazıları iyi bir gözlem sonucunda yazılır.
- Gezi yazılarında gezilen yerin coğrafi, ekonomik, geleneksel, tarihi özellikle sade ve açık bir dille yazılır.

2.6.2.8. Anı. Yazarın kendi yaşamından kesitleri çevresel faktörleri de içine alarak yazdığı yazılara anı denir. Anıda yazar kendi kişisel yaşamından bölümlerin yanında çevresinde edindiği izlenimleri de yazar. Genellikle otobiyografi ile karıştırılan anının otobiyografiden farkı, otobiyografide yazar kendi yaşamını yazarken çevresel faktörlere yer vermez oysa anıda çevreden edinilen izlenimler önemli bir yer tutar. Edebiyatımızda siyasi ve edebi olmak üzere iki bölüme ayrılan anının önemli temsilcileri Cevat Şakir Kabaağaçlı, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Halide Edip Adıvar ve Falih Rıfkı Atay'dır.

Anıların genel özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

- İnsan yaşamında iz bırakan olaylar veya durumlar anlatılır.
- Tanınmış kişilerin yaşamları hakkında bilgi verir.
- Tarihi gerçeklerin öğrenilmesine katkı sağlar.
- Olaylar anlatılabileceği gibi kişiler de anlatılabilir.
- Yaşanmış olaylar anlatılır.
- Tarihte tutulan anılar bir kısım tarihi gerçeklerin günümüzde daha objektif olarak değerlendirilmesine katkı sağlar.

2.6.2.9. Biyografi- Otobiyografi. Yazarın tanınmış ünlü bir kişinin yaşamını anlattığı yazım türüne biyografi, yazarın kendi yaşam öyküsünü kaleme aldığı yazım türüne ise otobiyografi denir. Biyografi yazımında amaç, sahasında uzman olan kişilerin hayat

hikâyelerini sağlıklı bir şekilde okuyucu ile buluşturmadır. Bunun için biyografisi yazılacak kişinin hakkında ayrıntılı bir ön araştırma yapılmalıdır. Bu hayat hikâyesi satır aralarına kadar iyice araştırılmalıdır. O kişi hakkında varsa anılardan, gazete ve dergilerden, resmi evraklardan yararlanılmalıdır. Biyografilerin edebiyat, sanat ve bilim tarihi açısından belge niteliğinde olabileceği unutulmamalıdır (Kılınç, 2011).

Otobiyografi, bir kimsenin kendi hayatını, yine kendi anlatmasıdır. Otobitografi de biyografinin bütün özelliklerini taşır. Ancak burada anlatılan anlatanın kendi hayat hikâyesidir (Özkan vd, 2014, s. 795).

Biyografide yaşam öyküsü anlatılan kişinin yaşamı üçüncü kişi anlatımıyla okuyucuya aktarılır. Otobiyografilerde kronolojik sıraya dikkat edilir. Biyografiler otobiyografilere göre daha objektif olması yönüyle ileride araştırma yapacak kişilere kaynaklık eder.

2.6.2.10. Röportaj. Röportaj, resimli inceleme yazılarıdır. Olay kişi veya kurumlarla ilgili olarak hazırlanan röportajlar, gazeteciliğinin gelişmesiyle birlikte televizyon ve gazete haberciliğinin önemli bir parçası olmuştur.

Herhangi bir olay, kişi, kurum, yer veya eşyayı çeşitli yönleriyle tanıtmak amacıyla hazırlanan yazılara röportaj denir (Öner, 2005, s. 395). Röportaj yazıları gözlem, görüşme ve incelemelere dayanır. Röportaj yazılarının objektif olmasının yanı sıra insana dönük de bir yanının olması gerekmektedir. Röportaj yazıları ele aldıkları konu üzerinde bilgi de verirler. Ancak bu bilgi bir sohbet, bir konuşma, bazen de küçük açıklamalar halinde verilir. Çünkü okuyucu röportajı okurken konuyu bütün boyutlarıyla yaşayabilmelidir (Kılınç, 2011, s.194).

Röportaj türünde edebiyatımızda, Hikmet Feridun Es, Tahir Kutsi Makal, Necmi Onur, Fikret Otyam, Mete Akyol, Yaşar Kemal önemli eserler vermişlerdir.

2.6.3. Düşünce yazıları.

2.6.3.1. Makale. Herhangi bir konuda bilgi vermek, bir konuyu savunmak, bir konuyla ilgili açıklamada ve kanıtlamada bulunmak amacıyla yazılan çoğu kez eğitici öğretici nitelikte olan yazılardır (Özkan vd, 2014, s. 806). Makale düşünce ürünlerinden oluşan bir yazım türüdür. Makale sosyal hayatta karşılaşılan bilim, sanat, spor, kültür, eğitim, folklor gibi konularda yazılır.

Makale yazarın önemli bir konuda ortaya koyduğu bir düşünce sonunda yazılan bir türdür. Makale, temeli düşünce olan yazı türüdür. Makalede konu sınırlaması yoktur. Bir düşünce, toplumsal bir olay, bilimsel bir gerçek, söz sanatları, plastik sanatlar, makalenin konusu olabilir. Kısacası makalelerde insan zihninin meşgul eden her şey konu olarak seçilebilir. Makaleler, bir tezi savunma yazılarıdır. Bu nedenle yapısı, ortaya atılan bir görüş ve bu görüşü destekleyecek düşüncelerle örülür. Yazar, yazı boyunca tezler ve anti tezler, çarpıştırarak görüşlerini ispatlamaya çalışır. (Kılınç, 2011, s. 201)

Makalenin genel özelliklerini şöyle sıralamak mümkündür:

- Giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşur.
- Düşünce yazılarıdır.
- Yazar anlattıklarını mantık kurgusunu iyi oturtmalı ve savunduğu görüşün doğruluna inanmalıdır.
- Makalede verilen bilgiler tutarlı olmalı ve bilgiler birbirini desteklemelidir.
- Makaleler özgün olmalıdır.
- Makalelerde yazar alıntı yaparak, örnekler vererek, tartışmalarla konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamalıdır.

Edebiyatımızın tanınmış makale yazarları, Namık Kemal, Ziya Paşa, Şinâsi, Ahmet Mithat Efendi, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Refik Halit, Peyami Safa'dır.

2.6.3.2. Fıkra. Fıkralara “köşe yazısı” da denmektedir. Gazete ve dergilerde güncel konularda yazılan yazılardır. Fıkralar günlük olayları konu aldığı için bilimsel tarafi olmamakla beraber güncel siyasi, ekonomik, spor ve kültürel alanlarda yazılabilir. Günlük gazetelerin köşe yazıları fıkra türünün en güzel örnekleridir.

Amacı ders vermek ve insanları düşündürerek eğitmek olan küçük hikâyelerle fıkraları karıştırmamak gerekir. Daha çok Nasrettin hocayla özdeşleşen sözlü edebiyat ürünleri olan bu tür de fıkra olarak anılmaktadır.

Fıkraların genel özelliklerini şöyle sıralamak mümkündür:

- Gazetenin doğuşuyla ortaya çıkmış ve gelişmiştir.
- Yazarın düşüncelerini ispat etme gibi bir zorunluluğu yoktur.
- Fıkralar günlük konuşma diliyle kaleme alınır.
- Fıkralarda yazarın dili sade, akıcı ve pürüzsüzdür.
- Gazete ve dergilerde yayınlanan kısa günlük yazılardır.

Fıkra türünde Falih Rıfkı Atay, Refik Halit Karay, Yakup kadri Karaosmanoğlu, Peyami Safa, Haldun Taner önemli eserler vermişlerdir.

2.6.3.3. Deneme. Yazarın herhangi bir konuda düşüncelerini kesin sonuç çıkarmadan, kanıtlama ihtiyacı duymadan kaleme aldığı yazım türüdür. Deneme türünde yazar, düşüncelerini özgürce ifade edebilir, onları kanıtlamak zorunda değildir. Denemelerde yazarın objektif veya bilimsel olma gibi bir zorunluluğu yoktur.

Deneme ilk olarak 16. yüzyılda Fransız yazar Montaigne tarafından yazılmıştır. Bu yönüyle Montaigne denemenin dünyada öncüsü kabul edilmektedir. Montaigne'nin deneme

türüne katkısını “Montaigne elinde kitapla resim çektiren adam, “denemeler” bir aile albümü” (Meriç, 2006, s. 212) şeklinde ifade etmiştir.

Denemenin genel özelliklerini şöyle sıralamak mümkündür:

- Yazar denemeyi kendisiyle konuşuyormuşçasına samimi bir üslupla kaleme alır.
- Yazar düşüncelerini kanıtlamak zorunda değildir.
- Denemelerin dili herkesin anlayabileceği sadelikte olmalıdır.

Edebiyatımızın tanınmış deneme yazarları arasında Ahmet Hamdi Tanpınar, Sabahattin Eyüboğlu, Cemil Meriç, Hilmi Yavuz, Mehmet Kaplan, Salah Birsal'i saymak mümkündür.

2.6.3.4. Eleştiri. Eleştiri, bir kişi ya da eserin olumlu veya olumsuz yönlerini anlatmak amacıyla kaleme alınan yazılardır.

Eleştiri, bir sanat eserinin, bir sanatçının gerçek değerini belirtmek amacı ile yapılan inceleme; bir metni inceleme yolu ile o metim üzerinde bir değer yargısına varma; bir eserin zayıf ve kuvvetli yanlarını belirtme, değerlendirme amacıyla yazılan sanat ve edebiyat alanında yol gösterici yazılardır.(Özkan vd, 2014, s. 821)

Eleştirinin amacı her ne kadar olumsuz yönleri ortaya koymak gibi anlaşılabilirse de eleştiride amaç eserin her yönüyle ele alınmasıdır. Eserin hem olumsuz yönleri hem de olumsuz yönleri eleştiride yer almalıdır. Eleştirmen eseri eleştirirken tamamen eserin olumsuzluklarını yazarak eseri değersizleştirme çabasına girmemeli veya olumlu yönlerini aşırı abartarak esere değerinin üzerinde bir kıymet verme uğraşında olmamalıdır.

Eleştirileri konularına göre *Tarihsel Eleştiri*, *Toplumbilimsel Eleştiri*, *Yaşamöyküsel Eleştiri*, *Ruhbilimsel Eleştiri*, *İzlenimsel Eleştiri*, *Eklektik Eleştiri* diye sıralamak mümkündür.

Eleştiri türünün özelliklerini şöyle sıralamak mümkündür:

- Eleştiride eserin olumsuz ve olumsuz yönleri birlikte verilmelidir.
- Eleştiri tarafsız olmalıdır.
- Eleştiri metin yarına da bilgi vermeli bu yönüyle yazara katkı sağlamalıdır.

Edebiyatımızda eleştiri türünde, Namık Kemal, Nurullah Ataç, Berna Moran, Mehmet Kaplân, Cemil Meriç önemli eserler vermişlerdir.

2.6.3.5. Günlük. Yazarın düşüncelerini ve duygularını tarih belirterek gününe yazmasına günlük denir. Eski edebiyattaki “ruzname”nin günümüzdeki karşılığı olan günlük yerine “günce” sözcüğü de kullanılmaktadır.

Günlüğün yazılmasındaki amaç yayınlamak değildir. Yazar günlüğü kendi kendisiyle dertleşmek ve konuşmak için yazar. Günlükler “anı”dan ayrı bir yazım türüdür. Anıda yazar geçmiş olayları belleğinde kalanları kadarıyla yazar oysa günlükler günü gününe yazılır. Günlükler yazarın içten ve samimi duygu ve düşüncelerini içerir. Yazar anlatılan olayları bizzat yaşayan kişidir. Günlüklerde mutlaka tarih vardır. Edebiyatımızda, Cemal Süreya, Salah Birsal, Nurullah Ataç, Ömer Seyfettin günlük türünde eserler vermişlerdir.

2.7. Yazma Öğretimi

Bu bölümde dil öğretiminin temel öğrenme alanlarından yazma öğrenme alanı ile ilgili önem, beceri, yazma alanları, yazma modelleri, yazma türleri, yazma öğretiminin amaçları, aşamaları ile birlikte, yazma öğretiminde ölçme ve değerlendirme ele alınacaktır. Son bölümde ise yazma öğretiminin temel kazanımları üzerinde durulmaktadır.

2.7.1. Yazma nedir? Yazmanın birçok farklı tanımı olmasının yanında kısaca yazma; belleğimizdeki düşünce, duygu, olay ve isteklerin belirli sembollerle ifade edilmesi olarak

tanımlayabiliriz. İnsan zihninde olgunlaştırılmış bilgilerin belirli sembollerle yazıya aktarılması eylemini de yazma olarak belirtmek mümkündür.

Yazma eylemi bir düşüncenin ürünüdür. Düşünmek de belli bir birikimin sonucunda ortaya çıkan ürünler toplamıdır (Yıldız vd, 2010). Yazma, zihnimizdeki duygu düşünce istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılmasıdır (Güneş, 2014). Yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde en önemli edinim bilgidir. Yazma, bilginin elde edilmesi ve bilginin ifade edilmesi ile ilgili süreçlerden oluşan bir beceridir (Carter vd, 2002, s. 246).

Bilginin elde edilmesinin yanında düşünme de yazmada önemli bir unsurdur. Yazma, üst düzeyde düşünme aracı, düşünme üzerinde düşünme (Güneş, 2007, s. 161), düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanma ve okunaklı olarak düşünce üretebilmedir (Akyol, 2000, s. 146).

Yazmak, bilinçle bilinçaltının birleşip bütünleşmesine yardımcı olan bir tür ruhsal-sinirsel kas etkinliğidir. Yazmak, düşünceyi damıtır, berraklaştırır ve netleştirir (Covey, 2006, s. 153). Yazı yazmak zor, belli bir birikim ve bilgi isteyen bir uğraştır (Yalçın, 1998, s. 149).

Yazma eyleminin kazanımı ancak yazma eylemiyle gerçekleştirilebilir, somut bir süreçtir. Yazma kazanımları bu bağlamdan hareketle daha ölçülebilir ve değerlendirilebilir bir süreçtir.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre yazma sürecine, zihindeki bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Bu işlemler sıralama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme vb. olmaktadır. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler harflere, hecelere, kelimelere ve cümlelere dökülerek aktarılmaktadır. (Güneş, 2014. s.158)

Yazma eylemi kısaca bilgi, kültür ve kişiliğin sembolize edilmiş en somut halidir.

2.7.2. Yazma öğretiminin önemi. Türkçenin temel hedeflerinden okuma, dinleme, konuşma ve yazma hedeflerinin tamamı önemli hedeflerdir. Yazma hedefi ise öğrencinin öğrendiklerini somutlaştırması ve sembollerle ifade edilmesi bakımından birçok zihinsel sürecin birleşmesi ve bir sentez haline gelmesiyle oluşan bir kazanımdır.

Yazma, özellikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir. Yazma aynı zamanda öğrencilere düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmaya izin veren bir süreçtir. Bu yönleriyle yazma öğretimi, öğrencinin zihinsel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. (Güneş, 2014, s. 159)

Yazma öğretiminin önemini şöyle sıralanmaktadır (Gündüz, 2003, s. 15):

- Yazma eyleminde birçok zihinsel sürecin ortak hareket etmesi sağlanır. Böylece beyin temelli bir öğrenme ve öğrendiğini aktarma eylemidir.
- Öğrenciler okudukları, dinledikleri ve anladıkları bilgileri kendi zihin süzgecinden geçirerek somut bir varlık ortaya koyarlar.
- Yazma eylemi doğru ve etkili metinleri taklit ederek gerçekleştirilecek hedeflerden oluşmaktadır. Dolayısıyla yama çalışması yapacak her birey iyi yazı örnekleri okuyarak kendi kişisel gelişimini ve yazma becerisini geliştirecektir.
- Yazarak kendini ifade eden her birey, kendisini ifade etmenin verdiği psikolojik rahatlığı da sağlamış olur.
- Edinilen dili geliştirmek ve o dilde özgün eserler vermek yazmaktan geçer.

(Yıldız vd. 2010, s. 205)

- Yazmak gizlerin çözümlenmesidir; yaşamın özünü kavramak için çıkılan yoldur; dünyada bir şeylerin değişmesi için gösterilen çabadır. Yazmak yaşamı keşfetmektir; başka insanların evrenini tanımaya çalışmaktır.

Yazma becerisinin önemini (Saskatchewan, 2001; Lachapelle, 2001; akt. Güneş, 2014, s. 160) şöyle sıralamaktadır:

- Yazma zihinsel süreçlerin harekete geçirilmesini, düşüncelerin düzenlenmesini, cümlelere aktarılmasını ve böylece iletişim kurulmasını kolaylaştırmaktadır.
- Yazma düşüncelerin kağıt üstüne dökülmesini sağlamaktadır. Kağıt üzerine dökülen düşünceler daha kolay incelenmekte, karşılaştırılmakta, genişletilmekte, yeniden düzenlenmekte ve sistemli hale getirilmektedir. Bu düzenleme işlemi öğrencilerin hem düşüncelerini hem de zihin yapısını düzenlemesini getirmektedir.
- Yazma, düşünceleri sorgulama, gözden geçirme, tartışma, yeniden adlandırmayı ve yazılı tartışmayı kolaylaştırmaktadır.
- Yazma, düşünceyi geliştirmekte, çalışmalarda ve öğrenme sürecinde zihnin merkeze alınmasını sağlamaktadır.
- Yazma, düşünceleri inceleme, karşılaştırma, sorgulama işlemlerine yardım etmekte ve düşünceler hakkında düşünmenin kapısını açmaktadır. Böylece çok yönlü düşünce biçiminin geliştirmesini sağlamaktadır.
- Yazma, birçok duyguya dokunmayı getirmektedir. Duyu organıyla alınan anlamlar öğrenciyi etkilemekte ve öğrenci duygularını yazarak ifade etmektedir.
- Öğrencinin gözledikleri, dinledikleri ve okuduklarını yazmaları daha iyi anlamalarını getirmektedir.

Yukarıdan da anlaşıldığı üzere yazma eğitiminin önemi görsel materyallerin her geçen gün daha çok kullanıldığı günümüzde biraz daha artmaktadır.

2.7.3. Yazma becerisi. Yazma becerisi, uygulanarak kazanılan bir beceridir. Yazma becerisi uygulanarak geliştirilebilir. Bir insan eğer duygu ve düşüncelerini sağlam bir ifade ile dile getirebiliyorsa bunları yazıya dökmekten korkmamalıdır. Aksine onları şevkle, hevesle yazıya dökerek başkalarına iletmeli, ebedileştirmelidir (Yıldız vd. 2010, s. 204).

Yazma becerisinin geliştirilmesindeki en önemli süreç zihinsel hazırlık sürecidir. Zihinsel hazırlık sürecinin aşamalarını (Güneş, 2014) şöyle sıralamıştır.

- Ön bilgileri harekete geçirme, konu belirleme: Bu aşamada önce zihinde yapılandırılmış bütün bilgilerin gözden geçirilmesi sağlanmalıdır. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi, bilgilerin düzenlenmesi bir metnin daha kolay yazılmasını getirmektedir. Bu nedenle yazma eğitimine başlamadan önce gerçekleştirilmelidir.
- Amaç belirleme: Yapılandırıcı yaklaşıma göre yazma çalışmaları rasgele değil bir amaca yönelik olmalıdır. Öğrencilerin amaçlı çalışmanın önemini kavramaları için etkinlikler öncesinde amaç belirleme çalışmaları yaptırılmalıdır.
- Yöntem ve teknikleri belirleme: Seçilen konu ile amacın hangi yöntem ve tekniklerle sunulacağı önemlidir. Bunun için uygun yazma türü ve teknikleri belirlenmelidir.
- Tür ve sunu şeklini belirleme: öğrencilerin seçtikleri konuyu hangi türde (şiir, hikâye, masal, fıkra vb.) yazacaklarını veya sunacaklarını belirlemeye çalışmalarını kapsamaktadır. Öğrenci farklı türleri tanıması ve yazması için cesaretlendirilmelidir.

Dört temel dil berisinin son halkası olan yazma becerisi zihnin bir düşünce ve bu düşünceyi eyleme geçirme sürecidir. Yukarıdaki ön hazırlıktan sonra yazma aşamasına geçilir. (Demirel,1999, s. 59-60) yazma aşamasının ilkelerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Güzel yazmak, sadece bazı formülleri beceriyle kullanmak değildir. Öğrenciler, konu üzerinde kendi bilgi, yaşantı, deney, izlenim ve duygularını kendi kelime dağarcığıyla özgürce bildirmeye yöneltilmelidir.
- Öğrencilerin kendi düzeyine uygun duygu, deney, yaşantı ve bilgilerini anlatma olanağı verecek konular seçilmelidir.
- Yazma etkinlikleri için ayrı bir ders saati ayrılmalıdır. Yazma becerisi kazandırmak için çeşitli alıştırmalar, denmeler, açıklamalar yapılmalı; bunlarla ilgili bilgiler verilmelidir.
- Öğrenci düzeyleri dikkate alınmalıdır.
- Yazma becerileri oldukça ağır gelişir. Çünkü çeşitli alıştırmalarla kazanılacak bir beceridir. Zaman ister. Yazma çalışmalarında kolaydan zora, basitten karmaşığa gidilmelidir.
- Derslerdeki yazma çalışmaları, öğrencilerin o türde, ayrıca yapacakları ödevlerle sonuçlanır. Ödevler öğretmenler tarafından düzeltilmeli ve değerlendirilmelidir. Yazma ile konuşma etkinlikleri arasında ilişki kurulmalıdır. Sınıfta konuşulan bir konu yazma ödevi olarak verilebilir.
- Öğrencilerin yazma konusunda kişisel ayrılıkları göz önünde tutulmalıdır. İstekli öğrenciler yüreklendirilmelidir.
- Sınıfta yazma etkinliklerine istek uyandırılmalıdır. Bu da yazdıklarını birbirlerine okuma alışkanlığı oluşturarak, yazma yarışmaları düzenleyerek, okulda gazete, dergi çıkararak yaratılabilir.
- Yazma etkinlikleri başka derslere ve özel yaşama kaydırılmalıdır.

Yazma etkinlikleri ile ilgili olarak yukarıdaki ilkelere benzer bazı görüşleri de (Tama ve Mc Clain,1998, s. 157-165'ten, akt, Yıldız vd, 2010) şöyle sıralamışlardır:

- Öğrenciler yazmayı yazarak öğrenirler.
- Öğretmenler öğrencileriyle yazmalıdırlar.
- Öğrencilere yazdıklarını paylaşmaları için imkân tanınmalı.
- Yazı yazarlar eleştiriler olmalı.
- Yazma etkinlikleri belli bir plân ve takvim dâhilinde yapılmalı.
- Öğrenciler yazmayı çeşitli konularda ve mükemmel yazılmış metinleri okuyarak öğrenirler.
- Tekrarlar yapılarak başarılmış yazma etkinlikleri, yazmaya motive olmamış öğrencilere yardımcı olur.

2.7.4. Yazma alanı. Yazma eylemi diğer temel dil becerilerinde de olduğu gibi zihinde oluşan ve tasarlanan bir eylem sürecidir. Yazma süreci yazılması plânlanan konuların zihinsel üretimi, eylem olarak bir iletişim materyali haline gelmesi ve bireyin kendini ifade etme sürecidir. Yazma, başka bir deyişle yazılı anlatım, duygu ve düşünceleri, herhangi bir dilde kullanılan alfabedeki yazı karakterlerini, sembollerini, işaretlerini kullanarak başkalarına aktarma işi olarak tanımlanabilir (Özbay vd. 2011). Bireylerin anlatım becerisi konuşmayla başlar yazmayla gelişir.

Yazma eylemine başlamadan önce zihinde yapılan tasarımların ön hazırlık aşamasından geçmesi önemlidir. İlk olarak zihinde hazırlanan ve kurgulanan yazma materyalleri yazma alanında tasarım boyutundan geçmelidir. İlk olarak zihinde düşünceler belirlemekte daha sonra anahtar sözcükler ve kavramlar oluşmaktadır. Zihinde yapılan tasarımlar sonucunda yazmaya karar verilen konunun çerçevesi çizilmekte, türü, içeriği, yapısı ve yöntemi belirlenmektedir. Bu işlemler sıralama, sınıflama, ilişki kurma,

eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirmedir. Yani seçilen bilgilerin mantıksal bir düzenlemesi yapılmaktadır. Genellikle basitten karmaşığa, genel bilgilerden ayrıntılı bilgilere doğru gitmek konunun iyi anlaşılmasını getirmektedir. Böylece yazma süreci zihinde yapılandırılmaktadır (Güneş.2014)

Zihinde yapılandırılan işlem ve bilgiler eylem aşamasına geçebilir. Öğrenci zihninde kurguladığı düşüncüyü yazmaya başlar. Beyinde kurgulanan düşüncelerin aktarımı yine öğrencinin kurguladığı modelle veya türle yazıya aktarılır.

2.7.5. Yazma modelleri. Yazma becerisinin edinimi konusunda yapılandırmacı yaklaşımdan sonra birbirinden farklı yazma modelleri geliştirilmiştir. (Güneş, 2014) Yazma alanları ile ilgili olarak en çok kullanılan dört model olduğunu vurgulamaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda, çeşitli deneysel çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalar neticesinde (Schmidt, 1975; Hayes ve Flower, 1980; Van Galen, 1991; Hayes, 1996) gibi araştırmacılar farklı yazma modelleri geliştirmişlerdir.

Hayes ve Flower'in geliştirdikleri yazma modeli yazının zihindeki üretim sürecinde zihinsel işlemleri ve bu işlemler gerçekleşirken işlenen süreci ele almaktadır. Amaç zihinsel süreçte karşılaşılan ve yazmayı zorlaştıran etmenleri ortadan kaldırmaktır.

Schmidt Modeli ise beyindeki yazma modelinin yazma sürecine olan etkileri üzerinde durulmuştur. Bu süreçte beyin bütün yapılarıyla yazma sürecine katkıda bulunmaktadır.

Van Galen Modelinde, kelimelerin kodlanması esas olarak alınmıştır. Seslerden harflere, harflerden hecelere ve hecelerden kelimelere uzanan bir yazma zincirinin varlığından söz edilmiştir.

Hayes.1996. Hayes modeli olarak da anılan bu modelde zihinsel süreçlerin rolü ayrıntılı olarak ele alınmış ve birtakım eklemeler yapılmıştır. Diğer modellerden en önemli

farkı ise yazarın güdülenmesidir. Güdülenme önemli bir durumdur. Hayes'e göre yazarın bilgileri toplaması, süreci belirlemesi ve yazma eylemini gerçekleştirmesi için güdülenmeye ihtiyaç vardır.

2.7.6. Yazma türleri. Yazma türleri çeşitlidir. Yazının icadından bu güne kadar bir birinden farklı türde yazılar kaleme alınmış ve farklı yazma türleri ortaya çıkmıştır. Bilimsel yazılardan eğlendirici yazılara, hikâye ve romanlardan, deneme ve fıkralara varıncaya kadar her yazar bilgisi birikimi ve kişiliğini yazıya aktarmış hangi türü tercih ettiyse o türde yazılar kaleme almıştır. Bu yazı türlerinden bazılarını şöyle sıralamak mümkündür.

2.7.6.1. Yaratıcı yazma. Yaratıcı yazma, özgürce yazabilmek demektir. En genel anlamıyla duyguları, düşünceleri, izlenimleri, hayalleri ifade etmeye yarayan bir yazma biçimidir. Amaç okuru bilgilendirmek değil, etkilemektir. Yaratıcı Yazma, içinde yüzdüğümüz sıradanlık kültürünün ya da kitlesel aidiyetin dışına adım atmamıza imkân sağlar. Yazma eylemi yaratıcı düşünmeyi ve yeni bilgiyi ön bilgiyle ilişkilendirmeyi içerir; bu da yeni bilgiyi anlamlı kılar (Lawwill, 1999). Yaratıcı yazma okul programında vurgulanırsa öğrenme öğretme amaçları gerçekten çocuğun ürünündeki özgün ifadeleri ve değişik içeriği vurgulayabilir. Özel amaçlar da sıklıkla öğrenme içeriklerini ve çocukların içinden gelen orijinal fikirleri ifade etmeleri için fırsatlar sunarlar (Marlow, 1991).

2.7.6.2. Açıklayıcı yazma. Açıklayıcı yazmada, okuyucuya belirli bir konu hakkında açıklama yapma ve okuyucuyu bilgilendirme amacı güdülmektedir. Açıklayıcı yazılarda amaç okuru bilgilendirmek olmalıdır. Giriş bölümünde itibaren konunun ana çerçevesi içerisinde ana fikir okuyucuya bütün yönleriyle anlatılır. Gelişme bölümünde konuyu açıklayıcı örnekler verilerek, konuyla ilgili uzman görüşlerine yer verilir. Ayrıca araştırma, inceleme ve deneysel çalışmaların sonuçları tablo, grafik ve şekillerle gelişme bölümünde okuyucuyla paylaşılır. Açıklayıcı anlatımın genel özelliklerini şöyle sıralayabiliriz.

- Açıklama yazılarında bilgi vermek temel amaç olmalıdır.
- Açıklama yazılarının dili sade olmalı ve gereksiz kelime oyunlarına başvurulmamalıdır.
- Açıklama yazılarında seçilen sözcükler genel olarak temel anlamlarında kullanılmalıdır.
- Açıklama yazılarında bilgiler okuyucunun konuyu en iyi şekilde anlaması için örneklerle, kanıtlarla ve tanımlarla okuyucuya aktarılır.

2.7.6.3. Plânlı yazma. Plânlı yazma, öğrencilerin giriş, gelişme, sonuç bölümlerini dikkate alarak gerçekleştirdikleri yazma sürecine denir. Zihinde geliştirilen düşüncelerin bir plâna göre yazıya aktarılmasıdır. Öğrenci plânlı yazma da düşüncelerini konu bütünlüğü içerisinde anlamsal bir bütünlük halinde yazıya aktarır.

Metin incelenirken, düşüncelerin nasıl oluşturulduğu, giriş gelişme ve sonucun nasıl bölümlendiği, ana düşüncenin nasıl saptandığı, amacın ve konunun nasıl bir işlevi olduğu örneklerle anlatılır. Başlığın yazının içeriğini ve ana düşüncesini yansıtmayı yansıtmadığı, sonucun nasıl bağlandığı, yazının sayfaya nasıl yerleştirildiği üzerinde durulur (Güneş,2014, s. 179)

2.7.6.4. Eleştirel yazma. Eleştirel yazıların öğrenciler tarafından nasıl yazılacağı konusundan daha önce öğrencilerin edinmesi gereken en önemli kazanım eleştirel düşünmeyi öğrenmeleridir. Çünkü eleştirel düşünce öğrenilmeden eleştiri yazılarının sağlıklı yazılması düşünülemez. Bu üst becerinin sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli ölçütleri kullanarak sıralama, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini ve geçerliliğini belirleme, çözümlenme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri vardır (Yıldız vd, 2010). “Eleştirel düşünme başıboş bir düşünsel etkinlik değil; sorunların özüne inen, bu sorunları çeşitli açılardan irdeleyen,

anlamaya çalışan, gerekirse bu sorunlara karşı çıkan beceriler gerektiren bir düşünme biçimidir.” (İpşiroğlu, 2002, s. 3).

Eleştirel düşünmenin disiplinler arası bir tanımının yapılabilmesi için 1990 yılında Amerika Psikoloji Derneği (APA) tarafından Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'dan 46 kuramcı eleştirel düşünme üzerinde çalışmaya davet edilmiş. Yapılan çalışmaların sonucunda eleştirel düşünme, “Bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici ve değerlendirmeye yönelik bilinçli olarak yargılarda bulunması, bu yargıları ifade etmesi olarak tanımlanmıştır. (Evancho, 2000, s. 2)

Eleştirel düşünme kavramı, felsefe ve psikoloji gibi iki ana disiplin temel alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Felsefi yaklaşım iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı ve gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler üzerine odaklanırken, psikolojik yaklaşımlar düşünce ve düşünmeyi temel alan deneysel çalışmalar, karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar ve eleştirel düşünmenin bir parçası olan problem çözme kavramı üzerinde durmuştur. (Şahinel, 2005, s. 125).

Öğrencilere eleştirel düşünmenin öğretileceği ortam hiç şüphesiz ki okuldur. “Eğitim sisteminin, öğrencilere potansiyellerini geliştirme fırsatı vermesi ve ülke kalkınmasında etkin rol oynayabilmesi gerekir. Bu yüzden de öğretimin içerik ve yöntemleri, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme, akıl yürütme gibi becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmelidir.”(Özden, 2003, s. 137).

Şiir, tiyatro, hikâye, roman, resim, heykel, film gibi bir sanat veya düşünce eserinin, zayıf ve güçlü yönleri göz önünde bulundurularak gerçek değerini belirleme amacıyla yapılan inceleme sonucunun anlatıldığı yazı türüne eleştirel yazma denir. Eleştirel yazma sürecinde, birey, yeni düşünceler ortaya koyarken kendi bakış açısını geliştirir, olgunlaştırır.

Metin oluşturma becerisinin kazanılmasına dayalı yolda özgünlük ve içtenlik gibi metne değer kazandıran öğelerin varlığına ihtiyaç duyulduğundan bu anlayış kendiliğinden gelişir. Her eleştirel yazı kişinin kendi düşüncelerini ortaya koymasına fırsat verir. Kişinin kendi düşüncelerini özgürce ifade edebilme anlayışı, onun metinde “tema” ve “ana fikir” gibi öğeleri oluşturmasına olanak sağlar. Eleştirel yazarlık, kişisel bakış açılışının oluşturulması, bireyin yaratıcılığını açığa çıkarması bakımından önemlidir. Bu anlayış kişinin kendi değerlerini ve dil gelişimini destekleyeceğinden Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma çalışmalarına yer verilmelidir. Kişi, farklı ve yeni değerleri tanımlama ve keşfetme düşüncesiyle yazarken bilişsel ve duyuşsal birçok değer oluşturur. (Karadüz, 2010)

Eleştirel yazılarda amaç, iyi ve güzel olan sanat eserinin değerini ortaya çıkarmak, sanatı iyi ve güzel olmayandan kurtarmak, kalıcı bir niteliğe kavuşturmaktır. Sanatçıyı daha güzel, daha güçlü, daha olgun, daha başarılı eserler yaratmaya teşvik etmektir.

Eleştiri yazısı yazılırken hangi sanat eserini eleştirecekse o sanat dalının gerektirdiği birikime sahip olunması gerekmektedir. Bu yüzden, eleştiri yazmak ilk bakışta kolay gibi görünse de diğer yazma türlerine göre daha zor yazılardır. Eleştiri yazısı yazacak kişi, bir eseri veya kişiyi Şekil, ruh, konu ve anlatım bakımından inceler. Eleştirmen, eser hakkında okuyucuyu her yönden bilgilendirir. Hem okura hem de eserin yazarına kendini geliştirmesi için yol gösterir.

Eleştiri yazılarının genel özellikleri Şöyle sıralayabiliriz.

- Eleştirilecek sanat eserinin kimin tarafından, hangi zaman ve bağlamda, hangi koşullar altında yazıldığı dikkate alınmalı; yerli ve yabancı benzerleriyle karşılaştırması yapılmalıdır.

- Eleştirilen bir sanat eseri konusu, dili, üslubu, tekniği, kahramanları, gözlem ve betimlemeleri bakımından ele alınır.
- Eleştirilen eserin sanatçısının özgün görüş ve duyuları belirlenir. Eserin sanat dünyasına ne gibi bir yarar sağladığı ortaya konur.
- Bir sanatçı eleştiriliyorsa onun hataları, özgün yanları belirtilir, sanatını geliştirmesi için yapması gerekenler açıklanmaya çalışılır.
- Eleştiriye konu olan eser, sade ve anlaşılır bir dille tanıtılır.

2.7.6.5. Betimleyici yazma. Bir nesne, yer ya da kişinin dış görünüşünü anlatan yazılara betimleme veya betimleyici yazı denir. Betimlemelerde dış görünüşle beraber iç görünüş dediğimiz kişinin davranışları, kişilik özellikleri ve duyguları da betimlenebilir. Betimlemek, bir nesnenin kendine özgü belirtilerini tam ve açık biçimde söz veya yazı ile anlatmak, tasvir etmek olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1998, s. 278).

Canlı cansız bütün varlıkların, özelliklerini, bu özelliklerin duyularımızda bıraktığı izlenimi, okuyucunun belleğinde canlandırarak şekilde kelimelerle resmetmektir. Betimleyici anlatım için kısaca kelimelerle resim yapmaktır denilebilir. Daha çok roman, hikâye gibi edebî türlerde kullanılan betimleyici anlatım tarafsız bir anlatım kullanıldığı takdirde bilgilendirmeye dayalı işlevsel metinlerde de kullanılabilir. (Kılınç, 2011)

Betimlemenin tanımını (Kantemir, 1991) betimleme anlatım tarzını belli bir konuda izlenim kazandırmak istediğimiz zaman kullanabileceğimiz bir teknik olduğunu söylemiş ve varlıkların durumlarını, özelliklerini, sözcüklerle resim çizer gibi anlatma ve okuyucunun gözleri önünde yaşanıyormuşçasına canlandırma olarak tanımlamıştır.

(Aktaş ve Gündüz 2001)'e göre betimleme, bir nesnenin, yerin görünüşü, hareketleri, kişide uyandırdığı intibaları anlatmayı ve zihinde canlandırmayı amaçlayan bir anlatım tarzı, olarak ifade etmişlerdir.

(Yağcı, 2008) betimlemenin; 1) insanların fiziksel ve ruhsal özelliklerine yoğunlaşan *kişi betimlemeleri*, 2) varlıkların içerisinde yaşadığı çevreyi tasvir eden *çevre betimlemeleri*, 3) varlıkların hareket halindeki durumlarını resmeden *hareketli sahne betimlemeleri*, 4) betimlemeye esas olan ana varlıkların dışında kalan diğer varlıkların tasvir edildiği *dekor betimlemeleri* ve 5) kuvvetli bir gözlemlerle hayvanların karakterlerini tahlil etmeye yönelik *hayvan betimlemeleri* olmak üzere 5'e ayrıldığını belirtmektedir.

Betimlemenin özelliklerini şöyle sıralamak mümkündür:

- Betimlemeler dikkatli bir gözlem sonucunda yazılır.
- Betimlemelerde gereksiz ayrıntılara girilmemelidir.
- Betimleme sık sık sıfat ve fiilimsilere başvurulur.
- Betimlemede “fiziksel portre” dış görünüş, “ruhsal portre” ile ruhsal tahliller anlatılır.

Betimleme yapılırken betimlenen varlık bir nesne ise nesneye ait özellikler yazılmaktadır. Betimlenecek varlık bir yer ise o yere ait özellikler ve barındırdığı nesnelere yazılmaktadır. İnsan betimlemelerinde iç görünüş ve dış görünüş ayrı ayrı betimlenmektedir.

2.7.6.6. Öyküleyici yazma. Öyküleyici anlatımın temelinde olay vardır. Olayların akış sıralarına göre anlatımıdır. Kişi, zaman ve yer öğeleri bir olaya ve konu bağlamında oluş ve gerçekleşme sırasına göre anlatılmaktadır.

Öyküleyici anlatımın özelliklerini (Kılınç, 2011) aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Olay, kişi, mekân ve zaman öğelerinden oluşur

- Dilin, estetik haz verme amacıyla kullanıldığı bir anlatım türüdür.
- Yaşanmış olayları anlatabileceği gibi kurgulanmış olayları da anlatabilir.
- Anlatıcı kurmaca kişidir.
- Bir olayın öykülenmesinde; *olay, kişiler, yer ve zaman* öğelerinden yararlanılır.

Öyküleyici anlatımda yazar olayları oluş sırasına göre sıralayarak anlatır. Öyküleyici anlatımda yazının ana unsurunu olay teşkil eder. Yazar olay örgüsünü kişi, zaman ve yer bağlamında bir anlam ve mantık kurgusu içerisinde okurlara aktarır. Olayların yaşanmış veya yaşanması mümkün olan bir olay olması gerekmektedir.

Öyküleyici anlatımın öğelerini (Cemiloğlu, 2004) aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Olay
- Kahramanlar
- Çevre
- Zaman
- Mesaj
- Plân
- Anlatım teknikleri
- Tür bilgileri

Öyküleyici yazılarda mantıksal kurgu içerisinde yaşanmış ya da yaşanması olası bir olay bulunmalıdır. Kurgulanan olayın insan, hayvan veya hayali bir kurmaca varlık olan kahramanı olmalıdır. Olayın yaşandığı çevre- mekân öyküde mutlaka bulunur. Olayın geçtiği zaman, öykünün mesajı, plânı ve kullanılan anlatım tekniği her öyküde bulunmalıdır.

2.7.6.7. İkna edici yazma. İkna edici metinlerde görülen ortak özellik düşüncenin karşı tarafta kabul edilmesini sağlamak üzerine kurgulanmış olmasıdır. İkna edici metinlerin

yazma öğretiminde kullanılmasının temel nedeni öğrencinin özgüveninin sağlanmasıdır. İkna edici metnin iletişimsel hedefi okuyucunun düşüncesinde değişiklik yapmaktır. İçerik ya da biçim bu tür metinlerin ulaşmayı hedeflediği dil üstü etkinin yanında geri plânda kalır. Metnin amacı alıcının düşüncesinde bir değişiklik yaratmaksa metnin ikna odaklı olduğu söylenebilir. Reklam, afiş, propaganda gibi metinler örnek olarak gösterilebilir. Bu tür metinler içerdikleri bilginin alıcısında bir değişiklik yapmayı amaçlayan metinlerdir.

Metni okuyan kişide fikir değişikliği yapmak gerekmektedir. İkna edici tekniklerin iyi anlaşılmasıyla ve bilinmesiyle; bir eğitimci, bir reklamcı ya da bir politikacı başka deyişle amacı başkalarının düşüncelerini ve yaptıklarını değiştirmek olan her kimseyi açıkça değerlendirmek mümkün olur. (Yüksel, 2005, s. 5)

İkna edici yazıda öğrenci bir şeyin nasıl olması ya da olmaması gerektiği hakkındaki düşüncelerini belirtir. Bu tür yazılar çoğunlukla hayal etmeyi, tahmin etmeyi ve görüş belirtmeyi gerektirir. Aynı zamanda durum ve davranışları öğrenci, istediği biçimde aktardığı zaman bunların nasıl değişebileceği ile de ilgilidir. İkna edici yazma daha çok öğrencinin değerlerini nasıl açıkladığı ve gösterdiği ile ilgilidir. (Güneş, 2014, s. 177)

2.7.6.8. Karşılaştırmalı yazma. Karşılaştırmalı yazmada birbirinden farklı iki kişi, eser, nesne veya varlık birbiriyle değişik yönlerden mukayese edilir. Karşılaştırılan varlık, nesne, insan veya eser farklı yönlerden ele alınarak bir yargıya varılır.

Karşılaştırılan unsurların birbirlerinden üstün ya da düşük yönleri belirtilir. Karşılaştırma yazıları için mutlaka iki kişi, varlık, nesne veya eser olmak zorundadır. Karşılaştırma yazılarında varlıkların benzer yönleri bir paragrafta, ayrı yönleri başka bir paragrafta verilebilir. Karşılaştırma cümlelerinde genellikle karşılaştırma edatları kullanılır.

2.7.6.9. Bağımsız yazma. Serbest yazma ya da tek başına yazma da denir. Öğrenciler bağımsız kendi kendilerine de yazabilirler grup olarak da bu çalışmayı yapabilirler. Bağımsız

yazma yapacak öğrencilere kendilerinden konu seçimi yapmaları istenir. Öğrenci konu ve sözcükleri kendisi belirler. Bağımsız yazma öğrencinin yazma cesareti kazanmasına yardımcı olur. Sınıf ortamında yapılacak şiir, öykü, anı, oyun ve günlük gibi etkinliklerle öğrenci yazma yeteneğini ortaya koyar ve öğretmenler yazmaya karşı öğrencilerin öz güvenini gelişmesine katkı sağlamış olurlar.

2.7.7. Yazma öğretiminde amaçlar. Yazma öğretimini amacı en genel ifadesiyle kişinin beyninde kurguladığı duygu, düşünce, fikir ve deneyimlerini yazıya en doğru biçimde aktarmasıdır. Yazma öğretimi Türkçenin dört temel hedefinden okuma ve dinlemenin kişinin belleğinde ne kadar edinildiğinin ortaya konması ve bu edinimlerin yazma alanlarından yazım kurallarıyla kelime, cümle ve paragraf olarak somutlaşmasıdır.

Günümüzde modern pedagojinin en çok merak ettiği konu bilginin ölçülmesidir. Somutlaşmayan ve ortaya konmayan bilginin ölçülmesi olanaksızdır. Bu bağlamdan hareketle öğrencinin bilgisi, birikimi ve kişiliğinin somutlaşmış hali ancak öğrencinin ortaya koyduğu yazılı metinlerle görülebilir.

Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan “Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.” içerisinde Yazılı Anlatım dersi genel hedefleri aşağıdaki şöyle belirlenmiştir:

“Dilin tanımı ve önemi; dil kültür ilişkisi; yazı dili ve özellikleri, yazılı anlatımda dış yapı ve kurallar, imla kuralları ve noktalama işaretleri; yazıda plân, tema, bakış açısı, yardımcı fikirler, paragraf yazımı; kompozisyon kavramı, kompozisyon yazma kuralları ve plânları; seçilmiş yazılarda kompozisyon çatısı, tema, paragraf incelemesi, kompozisyon düzeltme çalışmaları, genel anlatım bozuklukları, düşünme ve düşündüğünü ifade edebilme çeşitli yazı türleri, (anı, fıkra, hikâye, eleştiri, roman, vb.), formal yazılar (özgeçmiş, dilekçe, rapor ilan, bibliyografya, tebliğ, resmi yazılar,

bilimsel yazılar, makale, vb.), makalelerin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri üzerinde çalışma, makale yazma çalışması, not alma ve özetleme yöntem ve teknikleri edinimlerini sağlamaktır.

2.7.8. Yazma aşamaları. Yazma eylemi zihinde oluşan düşüncelerin bir plân içerisinde sözcük ve cümlelerle yazıya aktarılma eylemidir. Bellekte kurgulanan düşünceler belirli aşamalarla yazıya aktarılır. Bu bölümde yazma aşamaları devreye gider. Çünkü aktarılması gereken her düşünce, duygu veya olay bir plân ve program içerisinde aşama aşama yazıya aktarılmalıdır. Bu aşamalar; yazma öncesi, yazma aşaması ve yazma sonrası olarak üç bölüm halinde ele alınır.

Yazma öncesi aşama, Yazma öncesi aşama, plânlanan yazma eyleminin bellekteki kurgu sürecidir. Yazmaya hazırlık yapma aşamasında öncelikle amaç belirlenir. Amaç belirlendikten sonra birikimler gözden geçirilir. Konuyla ilgili araştırmalar yapılır ve ilgili bilgiler toplânır. Konu sınırlanır. Olaylar, duygu ve düşünceler sıraya konur. Yazılacaklarla ilgili sorular hazırlanır. Yazılacaklar taslak haline getirilir. Yararlanılacak malzeme hazırlanır ve yazma süresi belirlenir (Yıldız vd, 2010).

Yazma öncesi aşamayı (Güneş, 2014) zihinsel hazırlık ve zihinsel tasarım olarak iki bölüm halinde ele almıştır. Zihinsel hazırlık süreci ön bilgileri harekete geçirme-konu belirleme, amaç belirleme, yöntem ve teknikleri belirleme, tür ve sunu şeklini belirleme olarak beş bölümden oluşmaktadır. Zihinsel tasarım süreci ise yazılması plânlanan bilgilerin mantıksal düzeni olmalıdır. Bilgiler sıralama, sınıflama, birleştirme, düzenleme ve kontrol etme gibi işlemlerden geçmelidir.

Yazma aşaması. Yazma süreci zihindeki tasarım sürecinin yazıya aktarılması sürecidir. Yazının genel giriş, gelişme ve sonuç bölümleri belirlenir. Yazı mantıksal bir düzleme oturtulur. Giriş bölümünde en etkili girişin nasıl yapılacağına karar verilir. Çünkü

okuyucunun ilk dikkat edeceği bölüm giriş bölümüdür. Giriş bölümünde merak unsurları da kullanılabilir.

Gelişme bölümünde anlamı kuvvetlendirici örnekler, alıntılar ve kurgulanan zihinsel bilgiler bir bütün olarak aktarılır. Bu bölümde yazının türe uygunluğu, mesajı alıcıya en açık ve anlaşılır olarak verilmelidir. Sonuç bölümünün yazının tamamını içine alacak şekilde yazılması sağlanır. Çünkü yazının etkili olması sonuç bölümünün etkili ve sade olmasına bağlıdır.

Yazma sonrası aşama. Yazma sonrası aşama daha çok yazının değerlendirilmesi aşamasıdır. Yazılanların yazarın anlatma amacına uygun olup olmadığı belirlenmelidir. Alıntıların yerli yerinde olup olmadığı, yazının mantıksal kurgusunun tutarlı olup olmadığı yazma sonrasında bakılması gereken işlemlerdendir. Yazıda konu ve biçim arasında tutarlılık olup olmadığı yazma sonrası aşamada görülür.

2.7.9. Yazma plânı. Yazma plânı yazılması düşünülen yazının gerçekleştirilmesi amacıyla uyulması gereken düzendir. Yazılı anlatımın hangi türü olursa olsun kendine göre kuralları ve plânı vardır. Yazmayı plânladığımız yazının türü, konusu, amacı yazılı anlatımın alacağı şekli belirler.

Yazma plânı yazının zihinsel edinimden sonra yazıya aktarılmasında öğrencinin bilgi, deneyim, birikim ve kişiliğinin yazıya aktarımının somut olarak şekillenmesinin son aşamasıdır. Öğrenci zihninde yazmayı plânladığı düşünceyi kurguladığı plânla yazıya aktarır.

Yazılı anlatımda kullanmayı plânladığımız tür hangi tür olursa olsun bir plâna göre yazılmalıdır. Plânlı bir anlatım, en küçük yargı birimi olan cümleden başlamak üzere yazının paragrafları ve paragrafların birbirleriyle uyumuna kadar bir bütünlük gerektirmektedir. Düz yazılarda plânlı anlatımın en küçük öbeği paragraflardır. Paragraflar düz yazıdaki en küçük anlatım birliğidir. (Kılınç, 2011)

Yazma plânı yazının kâğıt üzerinde somutlaşmış halinin zihindeki son şeklidir. Yazılması plânlanan konu üzerinde gerektiği kadar düşünüp belleğimizdeki düşünceleri belirledikten sonra bunları yazma plânına göre uygun sıraya koymak gerekir. Kompozisyonlardaki bu sıralamaya plân denir. Mustafa Nihat Özön, plânı “kabul edilmiş bir düzene göre dizilmiş fikirler listesi” olarak tanımlar. (Öner, 2005, s. 44)

Yazılması plânlanan yazının iskeleti yazma plânı ile oluşturulmuş olur. Yazının doğru ve anlaşılır olması için iyi plânlamaya ihtiyaç vardır. Plân yapılmadan yazılan yazılarda düşünceler dağınık bir şekilde okuyucuya aktarılır. Yazının plânsız olması okuyucuların ana fikirden kopmasına ya da anlamlı bir sonuç çıkaramamasına neden olur. Bu açıdan plânlama ile yazının gelişigüzel yazılmasının önüne geçilmiş olur. Plânsız yazılan yazılarda ana fikir dışındaki konulara girmek, yazıyla ilgisi olmayan örnekler vermek ve yazıyı gereğinden fazla uzatmak gibi iyi bir yazıda bulunmaması gereken eksikliklerle karşılaşmak mümkündür.

Plân, bir bakıma kompozisyonun iskeletidir. Konusunu düzenli yazmak isteyen kimseyi kararsızlıktan, zaman kaybından plân kurtarır. Plân; güzel, kolay yazmanın en önemli aracıdır. Plânın görevi, zihinde meydana gelen fikirlere düzen vermek, gereksiz ayrıntıları temizlemektir. Kompozisyonda fikir, duygu, hayal gücü gibi öğelerden aynı derecede faydalanmak; giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde gereken genişliğin dışına taşmamak zorunluluğu vardır ki buna da ölçü adı verilir. (Karaalioglu, 1981, s. 89)

Plân Bölümleri

Her yazının başlangıcından sonuna kadar uyulması gereken plân vardır. Düz yazılar genel olarak üç bölüme ayrılarak yazılır ve incelenir. Bu plânı uzmanlar üç bölüme ayırmışlardır. Giriş, gelişme, sonuç olarak üç bölüme ayrılan yazma plânı yazının daha düzenli, anlaşılır ve amacına uygun yazılmasına yardımcı olacaktır. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri farklı kaynaklarda, başlayış, işleyiş, bitiş olarak da adlandırılmakla beraber, serim,

düğüm ve çözüm bölümleri olarak da hikâyelerde adlandırılmıştır. Her bölüm yazının türüne göre küçük farklılıklarla birbirinden ayrılrsa da genel olarak yazma plânının bölümlerinin özelliklerini şöyle sıralamak mümkündür.

Giriş Bölümü

Hedeflenen okuyucu kitlesini ilgilendiren genel ifadeler yer alır. Okuyucunun ilgisini çekecek ve merak uyandıracak ifadeler olmalıdır. Yazıda işlenecek konunun ana çerçevesi çizilir. Paragrafın giriş bölümünde herkese hitap eden genel kavramlar yer alır. Açıklama, tanım ve tanıtım gibi bilgilendirme unsurlarına yer verilir. İlgi çekmeye çarpıcı olmaya, etki bırakmaya çalışılır. Yazıda üzerinde durulacak konu veya kavram giriş bölümünün sonunda verilir. Okuyucu üzerinde etki bırakmak önemlidir.

(Day,1996, s. 36) giriş bölümünün özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- İlk olarak araştırılan problemin niteliğini ve kapsamını mümkün olan bütün açıklıkla sunmalıdır.
- Okuyucuyu yönlendirmek için ilgili yayınları değerlendirmelidir.
- Araştırma yöntemini belirtmelidir. Eğer gerekli görülürse o yöntemin seçilme nedenleri de açıklanmalıdır.
- Açıklamanın ana bulgularını belirtmelidir.
- Bulguların ortaya çıkardığı ana sonuçları ortaya koymalıdır.
- Okuyucuyu merak içinde bırakmamalı, kanıtların gelişimini izlemeli. Girişte okuyucunun dikkatini çekmek için bir kancanın olması gerek. Bu konunun niçin seçildiğini, neden önemli olduğunu, çözmek için hangi yolun seçilip nasıl davranıldığını ve sonuçta ne çıkarıldığını, okuyucu sorar.

Gelişme Bölümü

Bu bölümde konu bütün yönleriyle açılıp geliştirilir. Konu bütünlüğü, konunun bütün çerçevesi ve çizilen çerçeve içerisinde verilmesi gereken ana mesaj- ileti gelişme bölümünde verilir. Paragrafın gelişme bölümünde konuyu işlemeye açıklamaya ve ikna etmeye yarayan malzemeleri ele alınır. Bu konunun ve getirilen bakış açısının dışına çıkılmamalıdır. Değerlendirme tarzı ve anlatım özellikleri korunmalıdır. Konunun işleyişi yeterli bir düzeyde tutulmalıdır.

Gelişme bölümünün özelliklerini (Kılınç, 2011, s. 159) şöyle sıralamıştır:

- Konuyu işlemeye açıklamaya ve ikna etmeye yarayan malzemeleri ele almak.
- Bu konunun ve getirilen bakış açısının dışına hiç çıkmamak.
- Değerlendirme tarzını ve anlatım özelliklerini korumak.
- İşleyişi yeterli bir düzeyde tutmak.

Sonuç Bölümü

Yazının son bölümüdür. Bu bölüm yazının kısaca özetlendiği ve çıkarılacak sonuçların ele alındığı bölümdür. Bu bölümde yapılacak yargılar gelişme bölümünün dışına çıkmamalıdır. Olay yazılarında olayın düğümü bu bölümde çözülür. Sonuç bölümündeki fikirler önceki bölümlerle çelişmemeli aksine önceki bölümlerde savunulan düşünceleri desteklemelidir. Sonuç cümlelerinde özetleme ve bitirme ifade eden: “bu nedenle, işte, görüldüğü üzere, sonuç olarak, anlaşıldığı üzere” tarzında bir cümle başı edatları bulunur. Sonuç cümleleri, “-dır, -tır” gibi takılarla ve buna benzer bitirilerle özlü, etkili, kesin yargılı bir anlatım içermelidir. Yargıların giriş bölümünde tanıtılan konu ile bağlantılı olmasına dikkat edilmelidir.

2.7.10. Yazmada ölçme ve değerlendirme. Yazının tam olarak bitmesi için bir ölçme değerlendirme sürecinden geçmesi gerekir. Öğrencilerin belirli bir eğitim sonucu ulaştıkları düzey, ölçme yöntemleri ile değerlendirilmektedir. Ölçme bir değişkenin gözlenerek gözlem sonucunun sayı ya da sembolle gösterilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Turgut, 1995). Değerlendirme ise ölçme sonuçlarının bir ölçütü karşılaştırılarak sonuca varma sürecidir (Güler, 2011, s. 12)

Yazma metinlerinde ölçme ve değerlendirme yazının bir bütün olarak ele alınmasıyla yapılmaktadır. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleriyle bir bütün olarak yazılan yazı; şekil, içerik, yazım kuralları, içerik ve anlatım gibi değişik yönlerden ölçme değerlendirme sürecinden geçer. Ölçme değerlendirme kriterleri konun uzmanları tarafından farklı isimlerle adlandırılmaktadır. Çünkü öğrencilerin kompozisyon yazmasındaki başarısını etkileyen farklı faktörler vardır.

Bu faktörleri (Ağca, 1999, s. 110-112) şöyle sıralamaktadır:

- Düşünme gücü
- Fikir üretme gücü
- Duygu zenginliği
- Tecrübe zenginliği ve gözlem gücü
- Plânlama

Yazma etkinliklerinin ölçme ve kriterlerini (Sever, 2011) üç ana başlık altında toplamıştır. Bu beceriler buluş, plânlama ve anlatım becerileri olarak üç başlık altında aşağıdaki gibi sıralamıştır.

Buluş becerileri

- Yazıya kısa, ilgi çekici ve konuyla ilgili bir başlık koyma
- Yazısında ana fikri ortaya koyma

- Ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri ortaya koyma
- Yazıda ana fikri destekleyen örneklere yer verme
- Yazıda özgün fikirlere ve örneklere yer verme

Plânlama becerileri

- Ana fikri tanıtıcı ve etkileyici bir giriş yazma
- Ana fikrin iyice açıklandığı bir gelişme bölümü oluşturma
- Gelişme bölümünde ana fikre yönelik bir düşünce zinciri yaratma
- Gelişme bölümünde ana fikri yardımcı fikirlerle destekleme
- Cümlelerini ana düşünce etrafında mantıklı bir düzene göre sıraya koyma
- Her düşünce için ayrı bir paragraf oluşturma
- Konuyu bağlayıcı ve etkileyici bir sonuç yazma
- Sonucu kendi yaşantısıyla ilişkilendirme

Anlatım becerileri

- Açık ve anlaşılır cümleler kurma
- Sözcük ve düşünce tekrarından kaçınma
- Cümledeki sözcükleri anlamlarına uygun şekilde kullanma
- Anlatım bozukluğundan uzak cümleler kurma
- Anlatmak istediğini tam karşılayacak sözcükler seçme
- Sözcükleri doğru yazma
- Konuya uygun deyim ve atasözü kullanma
- Akıcı bir anlatım oluşturma
- Amaca uygun anlatım biçimi ile yazma
- Yazıda dil ve anlatım yönünden bütünlük sağlama
- Yazım kurallarına uygun yazma
- Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanma

Yazma etkinliklerin puanlaması, etkinliğin yapıldığı öğrencilerin yaş gruplarına göre değişiklik gösterir. Yazılı anlatım etkinliklerinin puanlamasındaki güvenilirlik genellikle aynı yöntemlerle puanlanan diğer yazılı yoklamaların güvenilirliğinden daha düşük bulunur. Buna sebep, puanlayıcının bir kompozisyonda bulunması gerekli niteliklerin neler olduğunda anlayamamaları ve puanlamanın subjektif ölçütlerle yapılmasıdır. Bu sakıncanın azaltılması için, kompozisyonların da analitik ölçütlerle puanlaması düşünülmüştür. Analitik anahtarlar puanlayıcılar arası uyumu ve bu nedenle puanların arasındaki uyumu artırır (Turgut, 1992, s. 65). Puanlamanın birden çok uzman tarafından yapılması da ayrıca puanların geçerlik ve güvenilirliğini artıracaktır.

Bölüm III: Uzaktan Öğretim

3.1. Uzaktan Öğretim Nedir?

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte teknolojinin kullanım alanları da sayıca hem çeşitlenmiş hem de bu alanların sayısı ve çeşitliği büyük ölçüde artmıştır. Günümüz bilgi çağında teknoloji ve bilimdeki hızlı gelişmeler eğitim ve öğretim sistemlerini de etkilemekte ve yeni açılımlara olanak sağlamaktadır. Başlangıcı günümüzden iki yüzyıl gerilerde olan uzaktan öğretim kavramı ve uygulamaları günümüzde bilgi teknolojileriyle baş döndürücü bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. “Uzaktan Öğretim” terimi ilk olarak Wisconsin Üniversitesi'nin 1892 yılı katalogunda kullanılmıştır. Bilgi teknolojilerinin kullanımı uzaktan öğretimin farklı bir boyutudur. Buna bağlı olarak bilgi teknolojilerinin kullanılma gerekçelerinin uzaktan öğretimin uygulamalarının temel gerekçelerini oluşturduğu söylenebilir.

Uzaktan öğretim, öğrenci ile öğretmenin farklı ortamlarda olmalarına rağmen eşzamanlı (senkron) veya farklı zamanlarda (asenkron) iletişim kurarak gerçekleştirdikleri eğitim modelidir. Uzaktan öğretim en basit tanımıyla öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak ayrı olduğu ancak eş zamanlı veya ayrı zamanlı iletişim kurabildikleri bir sistemdir (Newby, Stepich, Lehman ve Russell, 2000).

Uzaktan öğretim, pek çok öğretim işlevinin, eğitici ve öğrencinin birbirinden uzakta oldukları bir ortamda yapıldığı resmi bir eğitim biçimidir. (Verduin ve Clark, 1994)

Uzaktan öğretim karşılıklı iletişimi, eğitim sürecinin temel bir bileşeni olarak gören ve bu anlayışa bağlı olarak geliştirilmiş bir öğretim biçimidir. (Henri, çev. Özbilgin,1990;Şakar,1997, akt, İşman,2008).

Uzaktan öğretim, içinde öğrencinin öneride bulunduğu, öğrenme materyallerinin sunulduğu, her birinin ayrı bir sorumluluğu bulunan bir öğretim elemanı grubunun öğrenci

başarısını gözetleyerek ve koruyarak sağladığı, sistematik olarak düzenlenmiş bir tür kendi kendine çalışmadır (Dohmen, 1967'den akt, Keegan, 1996).

Uzaktan öğretim az iş gücüyle yüksek verim elde etmek amacıyla örgün eğitimden ayrılır. Bu noktadan hareketle, uzaktan öğretim/eğitim, özellikle çok sayıdaki öğrencinin aynı zamanda kendi yaşadıkları yerde öğretilmesini mümkün kılan yüksek kaliteli öğretim materyallerinin üretilmesi amacıyla, en az teknik ortamların kapsamlı kullanımı kadar iyi olan iş bölümü ve düzenleme ilkelerin uygulanması ile rasyonelleştirilen bilgi, beceri ve tutumları içeren bir yöntemdir. (Peters 1973, akt, Keegan, 1996)

Uzaktan öğretimde öğrenci kendi kısıtlı olanaklarıyla iyi derecede eğitim alma olanağına sahip olur. Çok sayıda öğrencinin yaşadıkları yerde bile bilgilendirilmesini olanaklı kılan yüksek standartlardaki öğretim gereçlerinin üretilmesi amacıyla, teknik ortamın kullanımı için düzenlenmiş ilkeler ve iş bölümü uygulamalarında akla uygun davranış, yetenek ve bilginin verilmesi yöntemidir. (Peters, 1973,Kaya 2002'den akt, İşman, 2008)

Eğitim sürecindeki iletişimin kolaylaştırıcı yönü uzaktan öğretimin kazandıracığı artılar arasında görülmektedir. Uzaktan öğretim, öğretmen ve öğrenci arasında sürekli olmayan eğitim amaçlı iletişimin çokluğunu ifade etmektedir. Eğitim sürecini kolaylaştırmak ve desteklemek amacıyla öğretmen ve öğrenci arasında iki yönlü iletişim içermelidir. (Garrison ve Shale, 1987'den akt, Keegan, 1996)

Öğrencinin kendi kendine özgürce eğitim olanaklarından yararlanabilmesi uzaktan öğretimde iletişim teknolojilerinin de gelişmesiyle mümkün olmaktadır. Uzaktan öğretim, sınıflarda ya da aynı bina içinde öğreticilerin, anında ve sürekli bir biçimde, öğrencileri gözetim altında bulundurmadığı, öğretimi gerçekleştiren kurumun plânlama,

rehberlik ve öğretim olanaklarından yararlanmaya dayalı, tüm öğretim kademelerinde çok çeşitli çalışma biçimlerini içermektedir. (Holmberg, 1977'den akt, Keegan, 1996)

Uzaktan öğretim bütün öğretim düzeylerinde kullanılan öğrenme ve öğretim yöntemlerini, sınıf içindeki ve okul yönetimini plânlamayı, rehberliği, okul harçlarını ve bütün bunların organizasyonunu kapsamaktadır.(Holmbergs,1990'dan akt, İşman, 2008)

Uzaktan öğretim, öğretim elemanı ya da öğretim elemanlarının mekân ve zamanlarından farklı olarak plânlanmış öğrenmeye katılan kişilere, basılı ya da elektronik iletişim ortamları ile öğretim sağlayan tüm düzenlemelerdir. (Moore, 1990'dan akt, Keegan, 1996)

Uzaktan öğretim, öğrencinin varlığı ile sürekli yerine getirilmesi gereken öğrenme davranışlarını içeren, öğrenme davranışlarından ayrı bir biçimde gerçekleştirilen öğretme davranışlarındaki öğretim yöntemleri ailesi olarak tanımlanabilir; yani öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim, basılı; elektronik; mekanik ya da başka aygıtlarla kolaylaştırılmalıdır (Moore, 1973'ten akt, Keegan, 1996).

Uzaktan öğretim terimi, coğrafik olarak ayrı öğretim elemanı ve öğrenci ya da öğrencilerin öğretme ve öğrenme durumlarından bahsetmektedir, böylece öğretim dağıtımı elektronik aygıtlara ve basılı materyallere bağlıdır (P. Portway ve C. Lane, 1994'ten akt, Keegan, 1996).

Uzaktan öğretim, öğretmen ve öğrenci arasında sürekli olmayan eğitim amaçlı iletişimin çokluğunu ifade etmektedir. Eğitim sürecini kolaylaştırmak ve desteklemek amacıyla öğretmen ve öğrenci arasında iki-yönlü iletişim içermelidir (Garrison ve Shale, 1987).

Pek çok ülkede bütün düzeylerde eğitimi sağlamak kasaba ya da şehir gibi yerleşim birimlerinde yerleşik eğitim durumundan, yer ve zaman bakımından hareket haline geçen insanlar için geliştirilmiş bir öğretim sistemidir (Evans ve Nation, 1993).

(Alkan, 1987) uzaktan öğretimi şöyle tanımlamaktadır:

Geleneksel öğretme-öğrenme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf içi etkinliklerin yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliklerini plânlayanlar ve uygulayıcılar ile öğrenciler arası iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir.

Uzaktan öğretim, daha geniş kitlelere eğitim hizmeti götürebilmek, eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek amacıyla farklı fiziksel ayrı mekânlardaki öğretmen ve öğrencilerin, çeşitli iletişim teknolojileri yardımıyla etkileşimde buldukları, öğretme-öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirdiği bir sistemdir. (Yalın, 2001, s. 204)

Geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerindeki sınırlı olması nedeniyle sınıf içi etkinliklerin yürütülme olanağı bulunmadığı durumlarda eğitim çalışmalarını plânlayanlar ve uygulayanlar ile öğrenenler arasında iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir.

Uzaktan öğretim için daha çok “geleneksel olmayan eğitim”, “geleneksel olmayan öğrenim”, “bağımsız çalışma”, “okul dışında eğitim”, “okul dışında öğrenim”, gibi benzeri terimler önerilmiş ve kullanılmıştır. Ne var ki bu terimlerden hiçbiri uzaktan öğretimi tam olarak kapsamamaktadır. Yine uzaktan öğretimi şu şekilde tanımlayabiliriz; Farklı mekânlardaki öğrenci, öğretmen ve öğretim materyallerinin iletişim teknolojileri aracılığıyla bir araya getirildiği kurumsal bir eğitim faaliyetidir. (Kaya, 1996)

Uzaktan öğretim, bireylere kendi kendilerine öğrenme imkânının sağlandığı, geleneksel öğretime göre daha esnek ve birey koşullarına uygulanabilir bir eğitimidir. Uzaktan öğretimde, bireylere eğitim hizmeti götürmedeki sınırlılıkların kısmen ya da tümüyle ortadan kaldırılarak eğitim imkânlarının daha geniş kitlelere ulaştırılması

amaçlanmaktadır. Çoklu ortam araçlarının ve sunum sistemlerinin işe koşulması, uzaktan öğretiminin tanımının yapılmasını güçleştirmektedir. Ancak, kısaca öğretmen ve öğrencinin zaman ve mekân bakımından birbirinden ayrıldığı ortamlar üzerine yapılandırılan eğitim uygulamalarının hepsi uzaktan öğretim olarak adlandırılmaktadır. (Uluğ ve Kaya, 1997)

Uzaktan öğretim, farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme faaliyetlerini, iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi modelini ifade eder (İşman, 2005, s. 12).

Uzaktan öğretim, öğrenmeyi hedefleyen herkese zaman ve mekân bağımsızlığı sağlayarak, eğitim-öğretim kaynaklarına erişimde, demokratik bir eğitim ortamını ve fırsat eşitliğini sağlamaktadır (Girginer, 2002, s. 15).

Uzaktan öğretim yaşam boyu öğrenme için gerekli olan bir öğrenme sistemidir. Uzaktan öğretim ile çok geniş öğrenci kitlesine hizmet sunma olanağı yaratılmaktadır. Herhangi bir nedenden dolayı geleneksel eğitimden yararlanmayan kişiler için vazgeçilmezdir.

Uzaktan öğretim sayesinde ayrı özelliklere sahip bireylerden oluşmuş öğrenci kitlesine farklı uygulamalarla eğitim hizmeti sunulabilmektedir.

Günümüz koşullarında bilgi ve becerilerin artması, değişmesi ve çeşitlenmesi ile birlikte, bilgiye ulaşmanın artık geleneksel yöntemlere göre çok kolaylaştığı tartışılmazdır. Uzaktan öğretimin bir diğer artısı da ekonomik olmasıdır. Üretilen eğitim materyalleri birçok öğrenci için kullanılabilir, dolayısıyla öğretim maliyeti uzaktan öğretim sayesinde en aza indirilebilmektedir. Günümüz koşullarında sürekli gelişen iletişim ve bilgi teknolojilerinin eğitimin hizmetine sunulması ve bu teknolojik olanaklarla öğrencilere daha kaliteli ve öğreticiliği yüksek öğretim materyallerinin sunulması uzaktan öğretimin bir başka avantajı olarak karşımıza çıkmaktadır. Uzaktan öğretim ile

mevcut eğitimdeki bina, derslik, eğitmen, malzeme, maddi kaynak gibi birçok alanın kapasitesi çok yüksek oranda artırılabilir. (Çallı vd, 2002, s. 9)

Uzaktan öğretimin yukarıdaki tanımlarıyla birlikte, United States Distance Learning Association (USDLA 2004)'ında tanımı da şu şekilde yapılmaktadır:

Uzaktan öğretim uydu, video, ses, grafik, bilgisayar, çoklu ortam teknolojisi gibi araçların yardımıyla, eğitimin uzaktaki öğrencilere ulaştırılmasıdır. USDLA, öğretmen ve öğrencinin birbirlerinden farklı mekânlarda olduğunu belirterek bu eğitim programında elektronik araçların ya da yazılı materyal ve basılı materyallerin kullanılması gerektiğinin belirtir. Uzaktan öğretim; öğretmenleri içine alan öğretim ile öğrencileri içine alan öğrenim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır.

Yüksek Öğretim Kurumunun 2013 yılında yayınladığı Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslarda, uzaktan öğretim ile açık öğretim kavramları birbirinden ayrılarak uzaktan öğretimin çerçevesi şöyle çizilmiştir. Yükseköğretim kurumlarında öğretim faaliyetlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı olarak plânlandığı ve yürütüldüğü, öğrenci ile öğretim elemanı ve öğrencilerin kendi aralarında karşılıklı etkileşimine dayalı olarak derslerin bizzat öğretim elemanı tarafından aynı mekânda bulunma zorunluluğu olmaksızın eşzamanlı biçimde verildiği öğretimi kapsar.

Uzaktan öğretim öğrenci merkezlidir. Öğrenci günün her saatinde öğretim materyallerine ulaşabilmekte ve bu materyalleri kullanabilmektedir. Zamandan bağımsız ya da bağımlı olarak öğrencinin bilgiye ulaşması ve kullanması mümkün olmaktadır.

3.2. Uzaktan öğretimde Kavramlar

Uzaktan öğretim: Farklı mekânlardaki öğrenci, öğretmen ve eğitim materyallerinin iletişim teknolojileri aracılığıyla bir araya getirildiği resmi veya kurumsal bir eğitim faaliyetidir.

Uzaktan öğrenme: Öğretici ve öğrenenin fiziksel olarak ayrı ortamlarda bulunduğu durumlarda gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleridir.

Sanal sınıf: Belli bir içeriği bir ağ üzerinden öğrenmek amacıyla oluşan grup.

E-Öğrenme (e-Learning): İnternet, bir ağ veya sadece bilgisayar yolu ile gerçekleşen öğrenmelerdir.

M-Öğrenme (m-Learning): Mobil iletişim araçları yolu ile gerçekleşen öğrenmelerdir.

Web tabanlı uzaktan öğretim: Web teknolojileri kullanılarak gerçekleştirilen uzaktan öğretim etkinlikleridir.

Yaşam boyu öğrenme: Bireyin, yaşamı boyunca sürekli bir öğrenme etkinliği içerisinde olması durumudur.

Eş zamanlı (senkron) öğrenme: Farklı mekanlardaki bireylerin, aynı anda çift yönlü iletişim teknolojileri yardımıyla sanal ortamda bir araya gelip gerçekleştirdikleri öğrenme.

Çevrimiçi öğrenme: Bir ağ üzerinden sunulan içerikle gerçekleştirilen öğrenmelerdir.

Eş zamanlı (Senkron) uzaktan öğretim: Öğrenenlere aynı anda ancak farklı ortamlarda sunulan eğitimidir.

Farklı zamanlı (asenkron) uzaktan öğretim: Öğrenenlere hem farklı zamanlarda ve hem de farklı ortamlarda sunulan eğitimidir.

Karma / Harmanlanmış (Blended) eğitim: Her türlü teknolojinin kullanılabilirdiği, geleneksel ve uzaktan öğretimin farklı modellerinin bir araya getirilerek düzenlendiği eğitimidir.

Geleneksel eğitim: Aynı mekân ve zamanda yapılan formal eğitimidir.

Eğitim: En geniş anlamıyla eğitim, toplumdaki 'kültürlenme' sürecinin bir parçasıdır. Formal eğitim, amaçlıdır; önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde plânlı olarak yapılır; öğretim yoluyla gerçekleştirilir. Formal olmayan (informal) eğitim, yaşam içinde kendiliğinden oluşan bir süreçtir. Plânlı ve amaçlı değil, gelişigüze'dir.

ÖYS - Öğrenme Yönetim Sistemi (LMS: Learning Management System): Farklı zamanlı veya harmanlanmış eğitimde öğrencilerin ders seçimi ve derse kaydolmasına, içeriklerin sunulmasına, ölçme ve değerlendirme yapılmasına, kullanıcı bilgilerinin izlenip raporlanmasına olanak sağlayan bir yönetim yazılımıdır.

İçerik: Uzaktan öğretimde belli standartlarda hazırlanarak öğrenciye sunulan, belirlenmiş eğitim süresi içinde öğrenilmesi hedeflenen eğitsel konu materyalidir.

Eğitmen: Geleneksel eğitimde eğitimi veren ve değerlendiren kişidir. Uzaktan öğretimde ise eğitimin verilmesinden, öğrencilerle iletişimin kurulmasından, etkileşimli ortamlarda yürütülecek etkinliklerden, sınavların verilip değerlendirilmesinden ve bunların yöntemlerinin belirlenmesinden sorumlu olan kişidir.

Öğrenci: Öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilmek her etkili uzaktan öğretim programının amacıdır. Eğitim ortamı nasıl olursa olsun; öğrencinin görevi öğrenmektir. Bu bağlamda, en iyi koşullarda bile, motivasyon gerektirmesi, plânlama ve analiz yapılması ve öğretilecek materyale uygulanabilmesi açısından göz korkutan bir görevdir.

Rehber (yardımcı): Öğretmen kendisiyle öğrenci arasında iletişimi sağlamada bir rehberden yardım almayı uygun bulur. Rehber, etkili olabilmek için öğrencinin ve öğretmenin beklentilerini anlayabilmelidir. En önemlisi, rehber öğretmen tarafından belirlenen talimatları uygulamada istekli olmalıdır. Günümüz koşullarında rehberlere düşen görev giderek artmaktadır. Rehberler ödevleri toplarlar, ders için gerekli düzeneği hazırlarlar, öğretmenin gözü ve kulağı gibidirler.

Yardımcı görevliler: Bu kişiler uzaktan öğretim programlarının sessiz kahramanlarıdır ve programın etkili olabilmesi için gereken pek çok detayın gerçekleşmesini sağlarlar. Birçok etkin uzaktan öğretim programında yardımcı hizmetliler öğrenci kayıtları, materyallerin çoğaltılması ve dağıtılması, ders kitaplarının hazırlanması, telif haklarının korunması, ders

programlarının ayarlanması, notların ilan edilmesi, teknik kaynakların kontrolü gibi işlerden sorumludurlar.

Yöneticiler: Yöneticiler, uzaktan öğretim programı yapan kurumlarda plânlama aşamasında etkili kişiler olmalarına rağmen, program başladığında ilişkilerini, irtibatı kaybederler veya teknik yöneticilere devrederler. Aslında yöneticiler sadece fikir adamı değil daha fazlasıdır. Onlar, ortak kararları sağlar, karar verir ve hakem görevi görürler. Teknik ve yardımcı hizmetler personeliyle yakın bir ilişki içinde olup teknik kaynakların, kurumun amaçları doğrultusunda kullanılmasını sağlarlar.

3.3. Uzaktan Öğretimin Yararları

Uzaktan öğretimin örgün eğitime göre birçok avantajı olduğu muhakkaktır. Günümüzün teknolojik olanaklarıyla öğrencinin bilgiye ulaşması ve bilgiyi edinmesi daha kolaylaşmıştır. İleri teknolojik olanaklarla öğrencilere sunulan zengin ders içerikleri ve ders materyalleri ile birlikte öğretmen- öğrenci ilişkisinin zamandan bağımsız olarak gerçekleşmesi uzaktan öğretimi örgün eğitime göre daha avantajlı hale getirmektedir.

Uzaktan öğretim sistemlerine farklı mekânlardan ulaşmak mümkündür. Kullanıcılar istedikleri zaman, istedikleri yerden eğitim alabilmekte, böylece sınıf zamanına bağlı kalmadan ve kendi öğrenme hızlarında çalışabilmektedirler. Uzaktan öğretim ile öğrenme ortamındaki belirgin etkileşim öğrenci ile bilgisayar arasındadır. Hızı ayarlanabilen, dolayısıyla kişisel plânlara göre öğrenilebilen bir ortam öğrenciye sunulmaktadır. Çabuk kavrayan öğrenciler diğerlerini beklemeden ilerleyebilmekte; öğretmen, ilgisini daha yavaş kavrayan öğrenciler üzerinde yoğunlaştırılabilmektedir. Bilgisayar imkânları, araştırmacılığın önündeki fiziksel ulaşım ve kaybolan zaman gibi olumsuzlukları giderme yönünde her geçen gün yeni çözümler üretmektedir. Böyle bir kolaylık şüphesiz eğitilenlerde klasik yöntemler ile çok zor geliştirilebilen araştırma ruhunu beslemektedir. (Sığı, 2007)

Uzaktan öğretimin avantajlarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- Uzaktan öğretim tüm dünyaya evrensel eğitim olanakları sunmaktadır. Uzaktan öğretim veren kurumlar genel olarak küresel düzeyde eğitim verebilecek özelliktedirler. Dolayısıyla her ülke kendi eğitimini hem kendi vatandaşlarına hem de dünyada isteyen herkese verme olanağına sahip olur.
- Uzaktan öğretim sistemi kişiye özel bir eğitim olanağı sunmaktadır. Örgün eğitimde bir grup (sınıf) içerisinde her öğrenci için ayrı ayrı öğretim modeli geliştirme yerine gruba göre eğitim verilirken, uzaktan öğretimde her öğrenci kendi istediği gibi öğretim materyallerinden yararlanabilmektedir.
- Uzaktan öğretim sisteminde sınıf ortamı olmadığı için öğrenci kendi kendine, özgür olarak öğretim sürecinin içerisinde yer alır. Kişiyeye özel bireyselleşmiş bir öğretim modeli sunar.
- Günümüzün endüstrileşen toplum yapısında büyük kitlelerin eğitim taleplerini karşılamak uzaktan öğretimle hem daha kolay hem de maliyeti düşüktür. Özellikle büyük şirket veya resmi kuruluşların lokal eğitim ihtiyaçları uzaktan öğretim sayesinde günlük mesai saatleri dışında rahatlıkla verilebilmektedir.
- Geleneksel eğitimle öğrenim görme olanağı bulunmayanlara eğitim fırsatı verir. Örgün eğitime yer, zaman, mesai, vb. nedenlerle katılmayan öğrenciler uzaktan öğretimle istedikleri eğitimi alma olanağına kavuşmuş olurlar.
- Her gün sınırların biraz daha kalktığı dünyada, uzaktan öğretim, insanlara dünyanın neresinde olursa olsun istedikleri üniversitede öğrenim görme olanağı sağlar.
- Uzaktan öğretim sayesinde öğrenciler danışman öğretmenlerle hızlı iletişime geçebilmekte web ortamlarında ödev ve projelerini paylaşabilmektedirler.

- Eğitimin zenginliği ve kalitesi artmaktadır. Uzaktan öğretimde dünyanın her hangi bir yerindeki kişi öğrenci olabileceği gibi tanınmış ve bilinen alanının uzmanı her öğretmen de dersi verebilmektedir.
- Uzaktan öğretim diğer eğitim sistemlerine göre daha ucuzdur. Öğrenci başına düşen öğretim maliyeti örgün eğitimle kıyaslanmayacak şekilde düşüktür.
- Zenginleştirilmiş içerikler ve öğrenme tasarımları uzaktan öğretimi daha avantajlı hale getirmektedir.
- Öğrenci- öğretmen arasındaki çift yönlü iletişim bilginin kontrolü ve öğrenmeyi kolaylaştırması bakımından uzaktan öğretimin bir başka avantajı olarak karşımız çıkmaktadır.

(Kaya, 2002), uzaktan öğretimin yararlarını şöyle sıralamıştır:

- İnsanlara değişik eğitim seçeneği sunma.
- Fırsat eşitsizliğini en aza indirme.
- Kitle eğitimini kolaylaştırma.
- Eğitim programlarında standart sağlama.
- Eğitimde maliyeti düşürme.
- Eğitimde niteliği arttırma.
- Öğrenciye serbesti sağlama.
- Öğrenciye zengin bir eğitim ortamı sunma.
- Öğrenciyi sınıf ortamında öğrenim görmeye zorlamama.
- Bireysel öğrenmeyi sağlama.
- Bağımsız öğrenme sağlama.
- Bireye öğrenme sorumluluğu kazandırma.

- İlk kaynaktan bilgi sağlama.
- Uzmanlardan daha fazla kişinin yararlanmasını sağlama.
- Başarının aynı koşullarda belirlenmesini sağlama.
- Eğitimi bir taraftan kitleleştirirken, diğer taraftan bireyselleştirme.
- Belli bir zamanda ve belli bir kapalı alanda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırma.
- Eğitim sürecini demokratikleştirir.
- Hayat boyu eğitim sağlar.
- Birebir öğretim vardır.
- Öğrenmede özel yetenekler gelişir.
- Basın yayın ve iletişim araçları, yüz yüze eğitimle üç boyutlu bütünleşme sağlar.
- Eğitim bilgi teknolojilerine dayalı sürdürülür.
- Eğitim isteği artar
- Sınırsız süresiz eğitim kavramı ortaya çıkar.
- Standartlaşmış eğitim ve öğretim imkânları sağlar.
- Esnek ve objektif ölçme- değerlendirme sağlar.

Günümüz koşullarında etkinliğini ve kalitesini oluşturduğu kalite standartlarıyla her geçen gün daha da arttıran uzaktan öğretim sistemi gelecekte daha yararlı ve eğitim sistemine sunacağı pozitif katkılarla geleceğin eğitim sistemi olarak kabul edilmektedir.

3.4. Uzaktan öğretimin Sınırlılıkları

Uzaktan öğretimin yararları yanında birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Özellikle yüz yüze etkileşimin olmaması, çalışma edinimi kazanmamış öğrencilerin kendi kendilerine

öğrenme ve çalışma gücü gibi konular uzaktan öğretimin önde gelen sınırlılıklarındandır. Eğitimcilerin söz konusu sistemin tasarımı ve işletilmesi sırasında, teknolojinin sisteme kayıtsız hâkimiyeti nedeniyle, kendi uzmanlık alanlarına ve öğrencilerine oranla teknoloji veya diğer bir ifade ile iletişim araçlarıyla daha çok ilgilenmeleri ve eğitilenlerin ihtiyacından çok teknoloji üzerine yoğunlaşmalarına yol açar (Odabaş, 2007).

Uzaktan öğretimde örgün öğrenme ortamlarında önemli olan yüz yüze etkileşim ortam ve olanakları ortadan kalkar. Öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaşılan öğrenme güçlüklerinin anında çözülememesi ve bu durumun ardından oluşan sıkıntıların giderilememesi, çalışan öğrencilerin dinlenmeye ayıracakları zaman dilimlerinde ders çalışma zorunluluğu, atölye ve laboratuvar gibi uygulama ve deney gerektiren konuların işlenmesinde karşılaşılan zorluklar ve öğrenci sayısının fazlalığından kaynaklanan danışman veya rehber öğretmen sayısının azlığı, uzaktan öğretimin diğer sınırlılıkları arasında sayılabilir.

3.5. Dünyada Uzaktan öğretim

Uzaktan öğretimin tarihi yaklaşık üç yüz yıl eskiye dayanır. Uzaktan öğretim uygulamalarının uzunca bir geçmişe sahip olduğu ve bu uygulamaların eski çağlarda başladığı kabul edilmektedir (Kaya, 2002). Uzaktan öğretimin eski çağlarda başladığı ve uygulandığı varsayılsa da ilk yazışmalı uzaktan öğretim, insanları eğitmek için verilen gazete ilanları ile başlamıştır (İşman, 2011). 1971 yılında yayınlanan bir gazeteye göre Boston gazetesinde 20 Mart 1728'de kendi kendine çalışma gerektiren muhtemel olarak yazışmalı uzaktan öğretim ile ilgili bir ilan yayınlanmıştır. 1977 yılında yayınlanan bir diğer habere göre ise, Lunds Weekeblad isimli bir İsveç gazetesinde 1833 yılında uzaktan öğretim ile ilgili olarak kompozisyon öğretimi konusunda bir ilan yayınlanmıştır (Holmberg, 1982. Akt, İşman, 2011). Uzaktan öğretim uygulamalarının bu dönemlerde yazışmalı olduğunu görmekteyiz. Genellikle 1700'lü yıllarda İngilizce eğitimi vermek için yaygınlaşmıştır. Bu şekildeki

uzaktan öğretimde, mektupları öğrencilere, yapılan ödevleri de öğretmenlere ulaştırmak için posta sistemi kullanılmıştır (Bledsoe, 2008).

Uzaktan öğretim alanında en kapsamlı ve ciddi adımı İngiltere “Açık Üniversite”yi kurarak yapmıştır. Birleşik Krallıklar Açık Üniversite (Open University) patentini 1969’da almıştır ve öğretim faaliyetlerine Ocak 1971’de başlamıştır (Scupham, 1972). Kurulduğu günde günümüze kadar açık ve uzaktan öğretimin dünyadaki öncülerinden olan Open University bugün on dört lisans ve lisansüstü programıyla uzaktan öğretimin Dünyadaki öncüsü konumundadır. Ayrıca üniversitede kısa kurlar ve sertifika programları da mevcuttur.

Uzaktan öğretim çalışmaları Almanya’da 1856 yılında Toussaint ve Langenscheidt’in Berlin’de attıkları ilk adım “Tele Kolleg”, “SchulFernsehen” ve “FernUniversität” ve “Deutsh Institut Für FernStudien” gibi kurumlarında gelişmesine yol açmıştır (Curabay ve Demiray, 2002: 25). Güney Afrika Üniversitesi (UNISA), 1946 yılında, uzaktan öğretim veren 11 üniversitenin en büyüklerinden biri olan Division of External Study isimli bir bölüm oluşturmuştur (İçten, 2006).

Japonya’da 1948 yılında eğitim yasası çerçevesinde askerlere ve yarı zamanlı okullara devam edemeyen ya da okuldan uzakta bulunanlara eğitim imkânları sağlamak üzere geliştirilen uzaktan öğretim sistemi orta, lise ve yükseköğretim kademelerini kapsamı içine almıştır (Arar,1999).

Uzaktan öğretim alanında ilk olarak televizyonun kullanılması Amerika Birleşik Devletlerinde olmuştur. Bu alandaki ilk uygulama 1932-1937 yılları arasında ABD’de Iowa Üniversitesi’nde eğitim televizyonu yayınları ile başlamıştır. ABD’de uzaktan öğretim alanındaki ilk girişimlerden biri Boston(Mass) “Evde Gelişmeyi Teşvik Derneği”nin (Society to Encourage Study at Home) kurulması olmuştur. (Uşun, 2006)

Amerika'da her yıl yaklaşık 5 milyon kişi uzaktan öğretim almaktadır 1993'te modem ve bilgisayara sahip olan yaklaşık 30.000 yetişkin denklığı kabul edilen çevrimiçi yüksek okullarda eğitim almışlardır. Amerika ve Kanada'da yer alan denklığı kabul görülmüş 390 yüksekokul öğrencilerle iletişim için çift yönlü bilgisayar ortamı teknolojisi kullanmaktadır ve 1995-96 yılları arasındaki 6 aylık bir dönemde 150 uzaktan öğretim programı çeşitli okullarca oluşturulmuştur. (Aker, 2002)

Günümüzde eğitimdeki etkinliği her geçen gün biraz daha artan uzaktan öğretim uygulamaları ve bu uygulamalara paralel olarak dünyanın önde gelen üniversiteleri açık öğretim programları ve uzaktan öğretim programlarını açarak bu alanda en kaliteli eğitimi vermeyi hedeflemektedirler.

The University of London (UOL) uzaktan öğretim programlarında 100'ün üzerinde programı ile Dünya da birinci sırada yer almaktadır. Dünyada uzaktan öğretim yapan kurumlar arasında ilk ona girenler, aşağıda sıralanmıştır (Balaban, 2013):

- (1) The University of London (UOL),
- (2) The University of South Africa,
- (3) The University of Phoenix,
- (4) The University of Texas,
- (5) University of South Australia (UNISA),
- (6) University of Southern Queensland (USQ),
- (7) The University of Maryland University College
- (8) Golden Gate University,
- (9) Ellis College of NYIT,
- (10) Stanford University.

Eğitimin her alanında olduğu gibi uzaktan öğretim alanında da üniversiteler arasında önemli bir yarış vardır. Uzaktan öğretim hizmeti veren her üniversitenin bütün dünya eğitim alanına girmekte, böylece üniversiteler öğretim programlarını ve içeriklerini, daha kaliteli ve daha çok insana ulaşacak şekilde hazırlamaktadırlar.

Dünyadaki başlıca üniversiteler incelendiğinde aşağıdaki üniversitelerin uzaktan öğretim programlarını uyguladıklarını (Balaban, 2013)şöyle belirtmiştir:

- *Oxford Üniversitesi* (OUCS), online ve karma öğrenme öğrenme uygulamalarında sınıf teknolojileri mobil öğrenme teknolojilerine kadar uzanmaktadır.
- *UC Berkeley Extension*, Berkeley Üniversitesi'nin sürekli eğitim dalı olarak 1891 yılında kurulmuştur. Çevrimiçi(online) dersler de dahil olmak üzere her yıl 1500 ders ve 75'ten fazla sertifika ve uzmanlık çalışma programı sunmaktadır. Muhasebe, Biyoloji, İşletme, İş Analizi, Kimya, Veritabanı Yönetimi, Elektrik Mühendisliği, Finans, İnsan Kaynakları, Bilişim Sistemleri ve Yönetimi, Hukuk, Pazarlama, Matematik, Fizik, Proje Yönetimi, Görsel Sanatlar verilen çevrimiçi derslerin başlıklarıdır.
- *Harvard Üniversitesi*'nde, Harvard University Extension School ile video dersleri, Antropoloji, Bilgisayar Bilimleri, İktisat, İngilizce, Tarih, Gazetecilik, Yönetim, İstatistik vb. başlıklar altında çevrimiçi dersler verilmektedir.
- *Stanford Üniversitesinde* E-Öğrenme kaynakları; IEEE Expert Now, Stanford Engineering Everywhere, Stanford Center for Professional Development, Stanford on i-Tunes ve Ücretsiz Online Public Seminerler olarak gruptandırır.
- *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), "Mitopencourseware" adı altında bazı ders dökümanlarına ücretsiz erişim sunmaktadır.

- *George Washington (GW) Üniversitesi* iPod'u eğitimde kullanmaya başlamış olup, bazı dersleri ve konferansları iTunes ile iPod'a aktarılır hale getirmiştir (infinity e-learning, 2006).
- *Massachusetts Üniversitesi*, UmassOnline 100'ün üzerinde derece ve sertifika programı ve 1500'den fazla çevrimiçi(online) ders sunmaktadır. Astronomi, İktisat, Eğitim, Mühendislik, Bilgisayar, Matematik, İspanyolca, Tarih, Müzik konularında dersler yer almaktadır.
- *Yale Üniversitesi*, "Organizational Development & Learning Center", "Office of Diversity & Inclusion" ve "WorkLife Program" ile çevrimiçi (online dersler) sunmaktadır.
- *Princeton Üniversitesi*, "Blackboard Öğrenme Sistemi", "Öğrenci Online Ders Kayıt Motoru (SCORE - Student Course Online Registration Engine)", "Kütüphane e-rezervleri (library e-reserves)", uzaktan öğretim ve çevrimiçi derslerinde uygulama aracı olarak kullanılmaktadırlar.
- *Hong Kong Üniversitesi (CUHK)*'nde e-Öğrenme sistemi bir uyarlama projesi olarak tanıtılmaktadır, "Blackboard Learn" sistemi tarafından geliştirilmiştir, Aynı zamanda, CU eLearning System, WebCT, Moodle, CUForum, CUHK on iTunes U, Lecture Recording System, iHome, Web Conferencing Tool kullanılan sistemler ve uygulama araçlarındandır.

3.6. Türkiye'de Uzaktan Öğretim

Uzaktan öğretimin dünyada hızla yayılması ve gelişmesi karşısında Türkiye'de uzaktan öğretim, 1927 -1960 yılları arasın uzaktan öğretimin tartışma ve öneriler oluşturma evresini oluşturmaktadır.

Türkiye'de uzaktan öğretimin başlangıç ve gelişimini şöyle sıralamak mümkündür:

- 1927 yılında “Muhabere Yoluyla Tedrisat” şeklindeki okuma yazma öğretimi için ikinci bir öneriyle uzaktan öğretim kavram olarak ortaya çıkmıştır.
- 1928 yılında ise yeni Türk alfabesinin yurda hızlı bir şekilde öğretilmesi için yapılan çalışmalar uzaktan öğretimin ilk sinyallerini vermiştir.
- 1950 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü’nün “eğitimde uzaktan öğretim yönteminden yararlanma” öneri olarak sunulmuştur.
- Diğer bir öneri, 1933-34 yıllarında mektupla öğretim kurslarının açılması ile ilgilidir.
- 1960 yılında orta dereceli meslek okulu mezunlarına üniversite kapılarını açmak ve bunları yetiştirmek üzere mektupla öğretim yönteminin uygulaması ile ilgili bir başka öneri sunulmuştur.
- 1962 yılında Milli Eğitim Şurası’nın okullara devam edemeyen ve bilgilerini arttırarak daha ileri düzeyde eğitim kademelerine devam etmek isteyenlerin mektupla öğretim yoluyla yetiştirilmeleri ile ilgili tavsiye kararı vardır (Uşun, 2006).
- Milli Eğitim Bakanlığı, Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı tarafından yapılan 1960 ile 1974 yılları arasındaki çalışmalar özel kurum ve kişiler bazı kamu kuruluşlarında çalışan memurlar, yabancı dil ve meslek öğretimi alanlarında uzaktan öğretim yöntemini kullanmışlardır.
- “Mektupla Öğretim Merkezi” 1961 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kurulmuş ve öğretim uygulamasına başlamıştır.
- 1966 yılında ise bu çalışmalar genel müdürlük düzeyinde yaygınlaştırılmıştır (Alkan, 1996).

- 1974 yılında “Mektupla Yükseköğretim Merkezi”nin kurulması uzaktan öğretimin yükseköğretimdeki ilk uygulaması olmuştur. Daha sonra açılan “Deneme Yüksek Öğretmen Okulu” uzaktan öğretim yöntemini uygulamak için açılmış olan ciddi bir kurumdur.
- Bu uygulamalardan sonra ise YAYKUR (Yaygın Yükseköğretim Kurumu) kurulmuştur. 1974 yılında kurulan diğer bir kurum ise Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu olmuştur.
- YAYKUR lise ve dengi okul çıkışlı öğrencilere, toplumumuzun ve ekonomimizin gereksinme duyduğu alanlarda modern eğitim teknolojisinin tüm gereklerini kullanarak öğretim olanağı sağlamak ve böylece yükseköğretim önündeki yığılmaya yönelik çözüm yolu bulmak, iki yıllık bir ön lisans eğitimi ile ara insan gücü kademesini yetiştirmek amacıyla açılmıştır. (Arar, 1999)
- 1982-83 öğretim yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi kurulmuştur.
- 2010-2011 öğretim yılı İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Kuruldu.
- 2010- 2011 öğretim yılı Erzurum Atatürk Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi kuruldu.
- Türkiye’de birçok üniversite kendi bünyesinde Uzaktan Eğitim Merkezini kurmuştur.

3.7. Uzaktan Öğretimde İçerik Tasarımı

Uzaktan öğretimin en temel unsuru görsel tasarımlardır. Uzaktan öğretim materyalleri çok açık, kolayca yorumlanan ve işaret edilebilir olmalıdır. Günümüzde geçmişin hiçbir döneminde olmadığı kadar görsellik ön plâna çıkmıştır. Günümüzde görsel tasarımlar görsel

okuryazarlığın en temel öğeleri konumundadır. Bu görsel okuryazarlık (Visual Literacy) kavramı ve içeriği uluslararası bir mesleki örgüt olan -Uluslararası Görsel Okuryazarlık Derneği- (International Visual Literacy Association -IVLA) tarafından tanımlanmıştır. Bu tanıma göre Görsel Okuryazarlık(GO)" bireyin görme esnasında sahip olduğu ve diğer duysal deneyimleri ile geliştirilen görme yeteneklerinin bir grubudur". Bu görme yeteneklerinin gelişmesi normal bir insanın öğrenmesi için temel unsurdur (İpek, 2003) .

Uzaktan öğretimde bilgisayar desteği her geçen gün önemini arttırmaktadır. Bugün ABD’de bir öğrenci, 21 yaşına kadar ortalama 10 bin saat video oyunu oynamakta ve cep telefonu ile konuşmakta, 200 bin adet e-posta mesajı almakta ya da göndermektedir. İki yaşından küçük her dört çocuktan birisinin yatak odasında televizyon bulunmaktadır. 13–19 yaşları arasında bir genç, ortalama 22 bin saat televizyon izlemektedir. (Prensky, 2001’den akt. Bleed, 2005)

Televizyon, web siteleri, videolar, teknolojik eğitim ve öğretim materyalleri, reklamlar gibi pek çok iletişim tekniği ana materyal olarak görselliği kullanmakta ve ulaşmaya çalıştıkları kitlelerine ulaşmayı hedeflemektedirler. Teknolojik görselliğin günlük yaşamdaki baskın etkileri, eğitim, öğrenme ve öğretimde yeni anlayışları gündeme getirirken, okuryazarlığın anlamını da değiştirmektedir. Günümüzde görsel imgelerle çepeçevre kuşatılmış bir yaşama uyum sağlayabilmek için geleneksel anlamda metine dayalı okuryazar olmak yeterli olmayıp, imge ve ekran üzerindeki elektronik şekilleri de anlayan ve yorumlayan görsel okuryazar olmak da gerekir. (Barner, 1997)

Bu gerekliliğin bir sonucu olarak görsel okuryazarlık, günümüzde eğitimin temel bileşeni haline gelmeye başlamıştır (Lowe, 2000).

Uzaktan öğretimin bütün modellerinde görsel materyaller, bilgisayar ve video teknolojisinin de gelişimine paralel olarak gelişmekte ve çeşitlenmektedir. Uzaktan eğitimde

kullanılacak görsel tasarımları drama, animasyon, info-grafik, boşluk doldurma uygulaması, sürükle bırak uygulaması, eşleştirme uygulaması, seçme uygulaması, görsel sözlük, seslendirme, illüstrasyon ve ara yüz tasarımını olarak sıralayabiliriz. Şekil-1



Şekil 1. Uzaktan öğretimde İçerik Tasarım Modeli

Teknoloji ürünü görsellerin çocuk ve gençlerin yaşamlarında ne denli etkili olduğunu gösteren bu durumun, yeni neslin zihinsel süreçleri ve uyarılmışlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu ve onların doğasını değiştirdiği belirtilmektedir (Bleed, 2005'dan akt Sankey, 2002).

İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan öğretim Fakültesi (AUZEF) görsel materyallerin hazırlanmasında içerik tasarım süreçlerinin tamamını içine alan içerik tasarım standardını belirlemiş ve fakülte bünyesindeki bütün içeriklerin tasarım sürecini aşağıdaki standartlara göre yapmaktadır.(<http://kaliteyolu.auzefim.com/>)

- AUZEF içerik tasarım ekibi görev ve çalışma standardı.
- AUZEF ders anlatım standartları.
- AUZEF dil, anlatım, gramer yayın standardı.
- AUZEF eğitim öğretim materyali standardı.
- AUZEF içerik geliştirme ve teknik gereksinim standardı.
- İçerik geliştirme birimi dokümantasyon standardı
- İçerik geliştirme birimi arşivleme standardı.
- Erişilebilirlik standardı.
- Wireframe ve Prototip hazırlama standardı.
- Kullanıcı testi standardı.
- Fotoğraf temin ve hazırlama standardı.
- Video temin ve hazırlama standardı.
- Uzman testi standardı.
- AUZEF PPT sunum şablonu standardı.
- AUZEF ders içerikleri için uygulanacak PPT dizgi standartları.
- AUZEF ders içerikleri için öğretim elemanlarının uygulayacağı PPT yapısal standartları.

Uzaktan öğretimde içeriklerin materyal tasarımı yapılırken Öğretim Tasarımı Modelinin (ÖTM) materyal geliştirme sürecinde öğretimsel zenginliği sağlamak için nasıl kullanılmış olacağı önemli bir diğer konudur ve oldukça yaşamsal bir boyutu ifade etmektedir (İpek, 2003). İçinde bulunulan bilgi çağında, mevcut bilgi hacmi hızlı ve etkili bir şekilde

işlenmektedir. Bu hızlı ve yoğun bilgi işleme sürecinde “görselleştirme” günlük yaşantı için olduğu kadar eğitim yaşantısı için de giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Çünkü birçok insanda görsel materyallerin yazıya oranla daha geniş bir kitle tarafından daha kolay anlaşılacağı düşüncesi hâkimdir. Ayrıca, görsel materyaller, bir iletişim aracı olarak yazılı materyallere göre daha evrenseldir (İşler, 2003).

Web tabanlı uzaktan öğretim, web'in teknolojik özelliklerinden yararlanılarak oluşturulan ve bilgisayar teknolojisi ile desteklenen bir öğretim programı olarak tanımlanmaktadır (Khan, 1997).

3.8. Uzaktan Öğretimde Ölçme Değerlendirme

Ölçme değerlendirme, uzaktan öğretimin en çok tartışılan ve uzmanların üzerinde en çok tartıştıkları öğretim sürecidir. Öğrenci başarısını değerlendirirken yapılan ölçme etkinliklerinin amacı yalnızca öğrenciye puan verme ya da başarılı olduğu takdirde bir sertifika, belge vb. verme değil, alınan sonuca göre eğitim etkinliklerini zenginleştirmek için verilen eğitimin ve kullanılan ölçme araçlarının gözden geçirilerek geliştirilmesine olanak sağlamaktır (Simonson, Smaldino, Albright, Zvacek, 2003).

Uzaktan öğretimin ölçme- değerlendirme süreci geleneksel ölçme değerlendirme süreçlerinden farklı olarak işlemektedir. Geleneksel ölçme araçlarını kâğıt-kalem sınavları (çoktan seçmeli, doğru/yanlış, kısa cevaplı veya açık uçlu sorulardan oluşan sınavlar ve kompozisyonlar) oluşturmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıla birlikte uygulamaya başlanan alternatif yöntemler ise “performans değerlendirme, ürün dosyası (portfolio) değerlendirme, projeler ve probleme dayalı öğrenme” gibi daha çok yapılandırmacı yaklaşıma uygun örnek verilebilir. Bu yöntemler daha çok öğrenme ile gerçek hayat arasında bağlantı kurulmasına ve öğrenmenin transferinin sağlanmasına yönelik değerlendirme etkinlikleridir. (Simonson vd, 2003)

Uzaktan öğretimde performans değerlendirmede öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılan problemlerle yüz yüze getirildiğini ve öğrencilerden bu problemlere gerekli bilgi ve becerileri kullanarak çözüm getirmeleri istenmektedir. Performans değerlendirme ile öğrenciler daha esnek bir değerlendirme süreci içinde bulunmaktadır. Değerlendirme ölçütlerinin dikkatli bir şekilde belirlenmesi öğretmenlere süreç sonunda ortaya çıkan ürünü değerlendirmede karar verme aşamasında yarar sağlar. (Mueller, 2005)

Uzaktan öğretimin gözetimsiz yapılan sınavlarında öğrenci başarısını değerlendirmek için kitaplara bakmanın izin verildiği ve bu yöntemin kullanılabilir olduğu savunulmaktadır (Olt 2002'den akt. Rakes, 2008).

Gözetimsiz ve kitap açık yapılan sınavlar öğrencileri üst düzey düşünme becerileri yönünden sınamaktadır. Öğrenci sahip olduğu kaynaklardan rahatça ulaşabileceği bilgiyi sadece hatırlamak için değil kullanarak ve düzenleyerek soruları çözmektedir. Bu sınavlara nasıl hazırlanılması gerektiği konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi, öğrencilerin sınava daha az çalışma gibi yanlış düşüncelerini azaltmakta ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Rakes, 2008). Uzaktan öğretimde değerlendirme etkinlikleri geleneksel olarak kâğıt-kalemle ya da teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanılarak çevrimiçi ortamlar aracılığıyla yapılabilir. (Anderson, Cain, & Bird, 2005; Laubsch, 2006; Donovan, Mader & Shinsky, 2007; Xu, Iran-Nejad Thoma, 2007)

Özellikle çevrimiçi yapılan sınavlar uzaktan öğretimin hem faydası hem de sınırlılığı olarak görülebilmektedir. Değerlendirme etkinliklerinde başvurulan çevrimiçi sınavların bazı yararları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu yöntemin yararları arasında öğrencilere zaman açısından esneklik sağlanması, verilerin daha çabuk toplanması, sonuçların hızlı bir şekilde belirlenebilmesi, maliyeti azaltması ve öğretim elemanlarının yükünü

hafifletmesi (soruların basımı, dağıtılması, sonuçların toplanması vb.) sayılabilir. (Dommeier, Baum, Hanna, Chapman, 2004, Anderson, 2005)

Çevrimiçi sınavların sınırlılıklarının olması bu sınavların öğrenci diploma notlarına etki gücünü azaltmaktadır. Sınavların bilgisayar ve internet erişimini gerektirmesi, güvenli olup olmaması, öğrencilerin kopya çekme olasılığının bulunması ya da sınava öğrencinin bizzat kendisinin girip girmediğinin kontrolü ve iletişim bu tür ortamlarda karşılaşılabilecek durumlara örnek verilebilir (Shuey, 2002 ; Anderson vd, 2005).

Çevrimiçi değerlendirmelerin yararları ve sınırlılıkları ile birlikte öğrencilerin bunlar hakkındaki düşünceleri de önemlidir. Örneğin yapılan bir araştırmada öğrencilerin web üzerinden yapılan değerlendirme ile geleneksel yöntemi seçimleri arasında küçük bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. (Carini, Hayek, Kuh, Kennedy, Ouimet, 2003)

Çevrimiçi sınavların sınırlılıkları yanında yararları öğrenme motivasyonunu arttırmaktadır. Öğrenciler bir bilgisayar laboratuvarında sınava girmektense, sınavı kendilerinin belirleyeceği bir zamanda ve bireysel olarak almayı tercih etmektedirler. Tabii ki bazı özel sebeplerden dolayı (sınavı unutma) çevrimiçi sınavın toplu halde bir laboratuvarında yapılmasını isteyen öğrenciler de bulunmaktadır. Geleneksel yöntemi tercih eden öğrencilerin tercihlerinde “sınav sırasında yardım alabilme olanağı, internet erişimi konusunda yaşanan sıkıntılar, bu konuda yeterli deneyimlerinin olmayışı, geleneksel yöntemle daha iyi yapabilecekleri düşüncesi” gibi etkenler belirleyici olmaktadır. (Donovan vd, 2007)

Yüksek Öğretim Kurumu, Uzaktan Öğretim Usul ve Esaslarda (YÖK, 2013) Uzaktan öğretimdeki ölçme değerlendirme kriterlerini aşağıdaki gibi belirlemiştir (<http://www.yok.gov.tr/documents/10279/34559>)

- Uzaktan öğretim programları ile uzaktan öğretim yoluyla verilen derslere ilişkin ölçme değerlendirme faaliyetleri, yüz yüze veya elektronik ortamda gözetimli veya gözetimsiz olarak, yükseköğretim kurumlarının senatolarınca onaylanan müfredat programı uyarınca belirlenen ölçme değerlendirme yöntemleri (ödev, proje, uygulama, yazılı, sözlü vb.) kullanılarak veya merkezi bir sınav şeklinde gerçekleştirilebilir.
- Ara sınavlar, istenildiği takdirde gözetimsiz elektronik ortamda; dönem sonu sınavları ile bütünleme sınavlarının gözetimli olarak canlı veya elektronik ortamda yapılması esastır. Bu sınavların nerede ve ne şekilde yapılacağı ile temel olarak belirlenen sınavlara ek olarak sözlü sınav, performans, proje, tez ve portfolyo gibi ölçme değerlendirme yöntemlerinden hangilerinin uygulanacağına, öğretimi sürdüren ilgili birimin önerisi üzerine senato tarafından karar verilir.
- Gözetimsiz yapılan ölçme değerlendirme etkinliklerinin genel başarıya etkisi, uzaktan öğretimde % 20'den fazla olamaz. Uzaktan öğretim programları müfredatında yer alan derslere ilişkin ölçme değerlendirmeyle ilgili usuller, yeni kaydolun öğrenciler için tercih aşamasından önce ilan edilir.

İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan öğretim Fakültesi, ölçme değerlendirme standartları belirlemiştir (<http://kaliteyolu.AUZEFim.com/standartlar.html>). İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan öğretim Fakültesi tarafından geliştirilen ölçme değerlendirme standartlarının ana başlıkları şöyledir:

- Sınav görevlendirmeleri ve ödemeleri standardı.
- Sınav görevlerinin sorumluluk ve görev tanımları standardı.
- AUZEF ölçme değerlendirme süreci güvenlik standardı.

- Soru bankası standardı.
- Sınav yerleri belirleme, seçme ve yerleştirme standardı.
- Kitapçık ve optik kolileme, taşıma, muhafaza ve arşivlenmesi standardı.
- Gözetimsiz on-line sınav standardı.
- Sınav açma, sınav yapma ve sınav için kitapçık oluşturma standardı.
- Sınavlar ve sınav soruları itiraz standardı.
- Sınav uygulama yönergesi ve sınav görev tanımları standardı.

3.9. Uzaktan Öğretimde Kalite, Toplam Kalite ve Süreçleri

3.9.1. Kalite ve Toplam Kalite. Kalitenin yapılan pek çok tanımı yapılamakla beraber kısaca “en iyi” veya “amaca uygunluk derecesi” olarak tanımlanabilir. Kalite sözcüğü nasıl oluştuğu anlamına gelen Latince “Qualis” sözcüğünden türeyerek “Qualitas” sözcüğüyle ifade edilmiştir (Şimşek, 1998).

Kalite kavramının en yaygın tanımları (Yılmaz, 2003) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Kullanıma uygunluktur (Juran).
- Mükemmeli arayışın sistematik bir yaklaşımıdır (Amerikan Standartları Enstitüsü).
- Şartlara uygunluktur (Crosby).
- Bir ürün veya hizmetin değeridir (Feigenbaum).
- Bir mal veya hizmetin belirli bir gereksinimi karşılayabilme yeteneklerini ortaya koyan karakteristiklerin tümüdür (Amerikan Standartları Enstitüsü).
- Belirli bir malın veya hizmetin tüketicinin isteklerine uygunluk derecesidir (Avrupa Kalite Yönetim Vakfı).

- Ürün veya hizmeti ekonomik bir yoldan üreten ve tüketici isteklerine cevap veren bir üretim sistemidir (Japon Standartlar Enstitüsü).

Kalite kavramının yukarıdaki tanımlarından sonra ana esaslarıyla “Toplam Kalite Nedir?” sorusuna cevap bulmaya çalışalım. Toplam kalite yönetimi insanın ve değerlerin yüceltilmesidir. Çalışanların fikirlerini özgürce ifade edebildikleri ve üretimin her aşamasında yönetime katkı sağladıkları bir kalite yönetim sürecidir.

Toplam Kalite Yönetimi (TKY-Total Quality Management),ilk olarak 1926 yılında Henry Ford tarafından kullanılmış daha sonra 1950’li yıllarda Japonlar tarafından geliştirilerek Japon ekonomisinin dünya genelinde gelişimine katkıda bulunmuştur. Bu yöntemle Japon ürünleri kısa sürede dünyada tanınan ve bilinen markalar haline gelmişlerdir.

Toplam kalitenin temel başlıkları şunlardır:

- Sistem kalitesi
- Kurum kalitesi
- Hedeflerin kalitesi
- İş kalitesi
- Hizmet kalitesi
- İletişim kalitesi
- Süreç kalitesi
- Yöntem kalitesi
- İnsan kalitesi

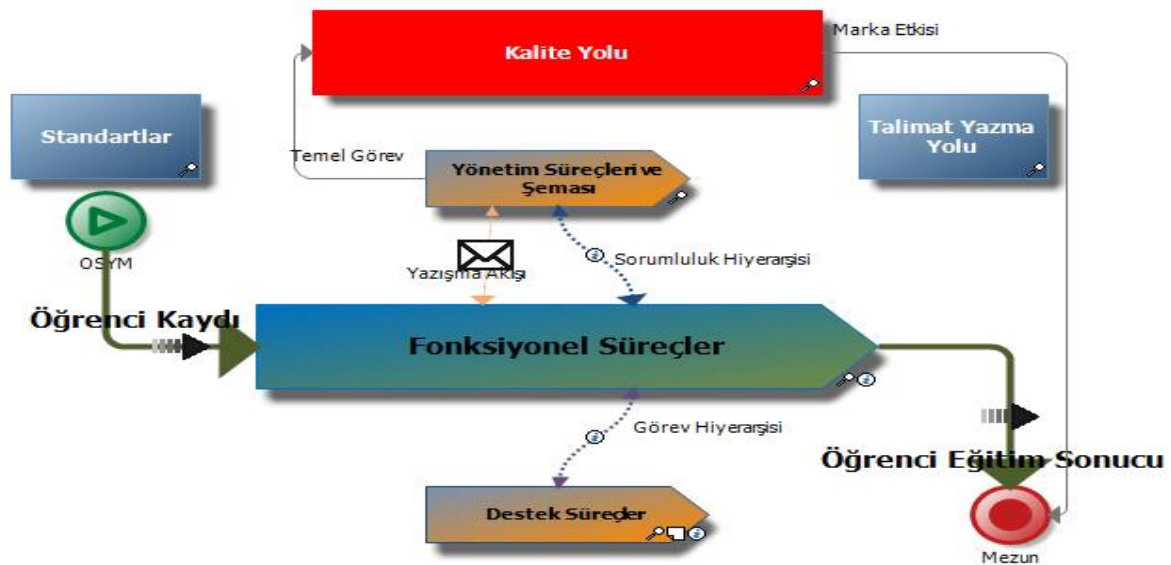
3.9.2. Uzaktan öğretimde toplam kalite yönetimi ve süreçleri. Toplam kalite yönetimi modern ekonomilerde üretim ve hizmet sektörünün her aşamasında kullanılan bir kalite yönetim sürecidir. Otomotiv sektöründen sağlık sektörüne, turizmden gıda sektörüne

kadar toplam kalite yönetim süreci kaliteli ürün ve kaliteli hizmet üretimi amacıyla resmi ve özel pek çok kuruluş tarafından kullanılmaktadır.

Eğitim sektöründe toplam kalite süreci ülkemizde ilk olarak İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi tarafından, AUZEF süreç yönetimi adı altında uygulanmaya başlanmıştır (<http://kaliteyolu.auzefim.com>).

AUZEF sistematik otomatizasyon kalite sistem tasarım modelini geliştirmiş ve aşağıdaki ana başlıklar altında kalite süreçlerini ve süreç yönetimini belirlemiştir (Şekil-1):

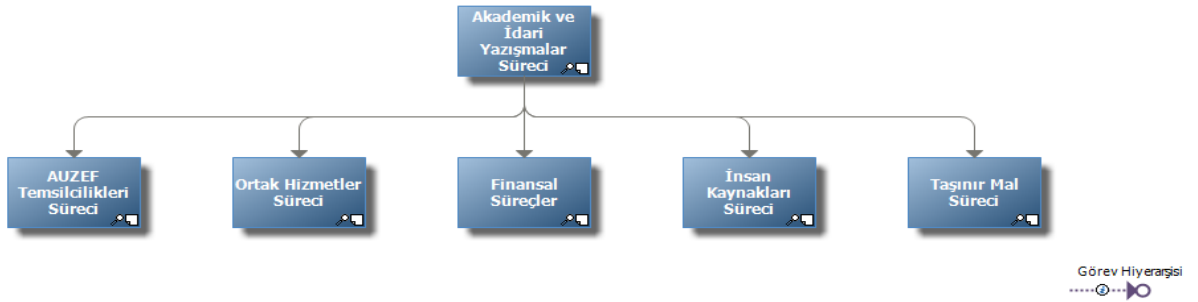
- Destek süreçler
- Fonksiyonel süreçler
- Kalite yolu
- Standartlar
- Talimat yazma yolu
- Yönetim süreçleri ve şeması



Şekil 2. Uzaktan öğretimde Toplam Kalite Yönetimi ve Süreçleri.

Uzaktan öğretimin dünyada ve Türkiye’de milyonları bulan öğrenci kitlesine hizmet verdiği günümüzde böyle bir toplam kalite yönetimi sürecine ne kadar ihtiyaç duyduğu yadsınmaz bir gerçektir.

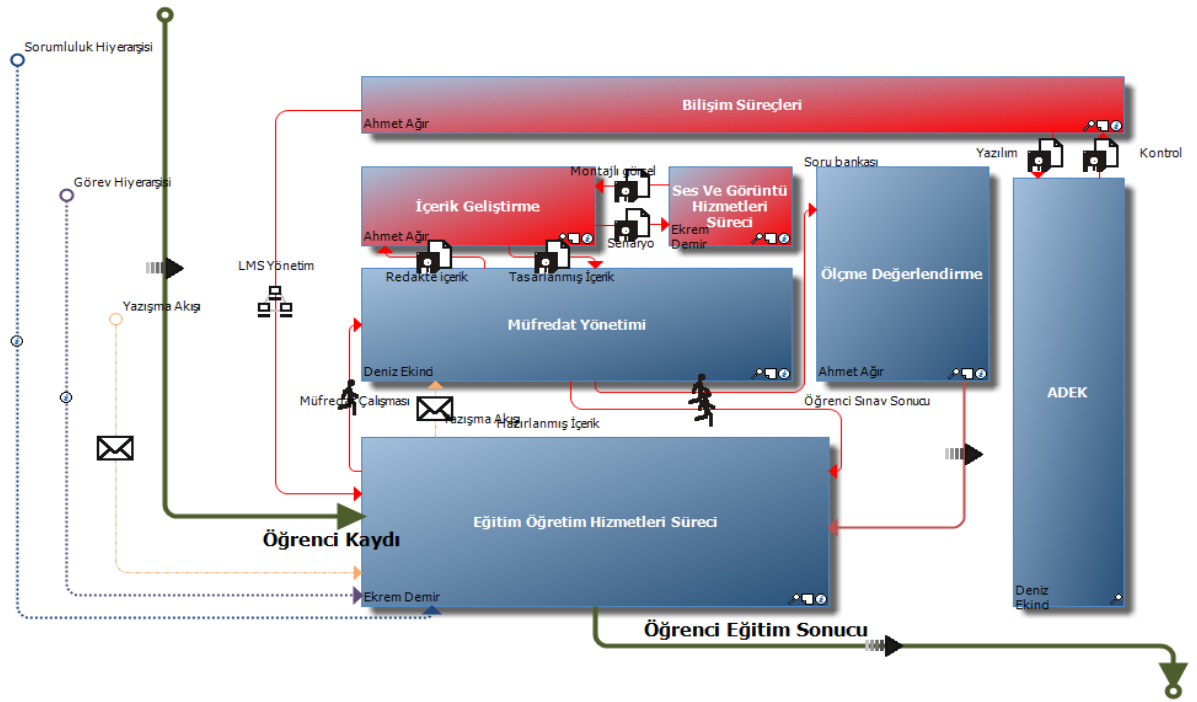
3.9.2.1. Destek süreçler. Destek süreçler açık ve uzaktan öğretim hizmeti veren süreçlere destek veren eğitim öğretim faaliyeti dışındaki süreçlerdir. Fakültenin Türkiye ve dünya genelindeki temsilcilik açma ve şubeleşme süreci, dış paydaşlarıyla yürüttüğü ortak hizmetler, finansal yapısı ödeme takvimi, insan kaynakları ve taşınır mal süreci destek süreçleri oluşturmaktadır (<http://kaliteyolu.auzefim.com>).



Şekil 3. Uzaktan öğretimde Destek Süreçler

3.9.2.2. Fonksiyonel süreçler. Fonksiyonel süreçler AUZEF’in hizmet kalitesini arttırmak için açık ve uzaktan öğretim fakültesine özgü tasarlanmış hizmet sürecidir. Fonksiyonel süreçler şu başlıklardan oluşmaktadır:

- Eğitim-öğretim hizmetleri
- Müfredat yönetimi
- İçerik geliştirme
- Ses ve görüntü hizmetleri
- Ölçme ve değerlendirme
- Bilişim
- ADEK (Akademik Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu)



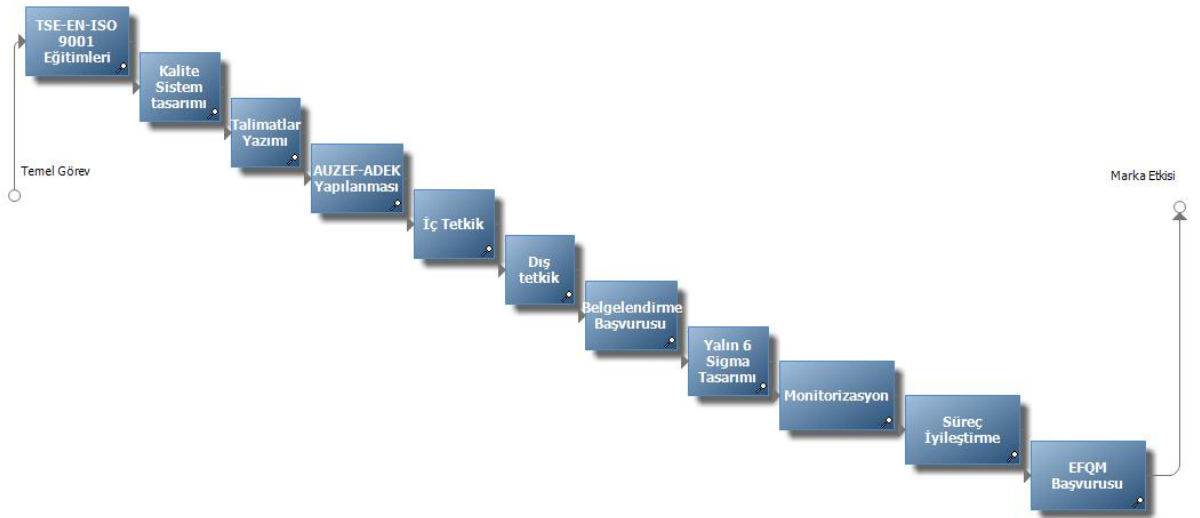
Şekil 4. Uzaktan Eğitimde Fonksiyonel Süreçler

Fonksiyonel süreçlerden her süreç kendi içerisinde şube yapısını oluşturmuş ve bu yapıya uygun olarak toplam kalite yönetiminin gerektirdiği,

- Standartları
- Prosedürleri
- İş analizlerini

Belirleyerek AUZEF'in hizmet kalitesini artırma yolunda çalışmalarına devam etmektedir.

3.9.2.3. Kalite yolu. İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, Toplam kalite yönetimi çalışmalarında kalite yolu basamaklarını belirlemiştir (<http://kaliteyolu.auzefim.com>).



Şekil 5. AUZEF Kalite Yolu

AUZEF, kalite yolunda TSE-EN-ISO 9001 eğitimlerini bütün personele vererek kalite yolunun ilk basamağını 2012- 2013 bahar akademik yılında gerçekleştirmiştir. Sırasıyla, kalite sistem tasarımını gerçekleştirmiş, her sürece uygun talimatlar yazılmış, ADEK (Akademik Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu) yapılanması tamamlanmış, iç tetkik aşamasına gelinmiştir.

3.9.2.4. Standartlar. Uzaktan öğretim- öğretim faaliyetlerinin daha kaliteli ve sorunsuz gerçekleştirilmesi her hizmetin standartlarının belirlenmesiyle olmaktadır. Açık ve uzaktan öğretim hizmeti veren İÜ, AUZEF toplam kalite yönetimine göre süreçlerini ve bu süreçlerin standartlarını şöyle belirlemiştir (<http://kaliteyolu.auzefim.com/standartlar.html>).

Genel süreçler

- Standart belirleme klavuzu
- AUZEF Elektronik, Yazılı ve Görsel İletişim Standartları
- AUZEF toplântı düzenleme, haberdar etme ve kayıt standardı

Eğitim Öğretim Süreci

- AUZEF genel bilgilendirme standardı
- AUZEF hedef öğrenciler ve öğrenci grupları tanımları
- AUZEF ve İSUZEM tanıtım faaliyetleri, alanları ve materyallerinin standartları
- Paydaş memnuniyeti ve bildirim yönetimi standartları

Müfredat yönetim süreci

- Bilimsel içerik takip sistemi standardı
- AUZEF ders içerikleri takip sistemi standardı
- Müfredat oluşturma standardı
- Program açma stratejik plân sunumu
- Çalışma soruları hazırlama klavuzu
- AUZEF ders içerikleri için öğretim elemanlarının uygulayacağı ders kitabı yapısal standardı
- Üniversiteler yayın yönetmeliği
- Açık ve uzaktan öğretim birimi yayın komisyonu yönergesi
- Akademik gelişim ve yayın komisyonu çalışma standardı
- AUZEF program ve derslerinde öğretim elemanları görevlendirme ve performans standardı

Ses ve görüntü hizmetleri süreci

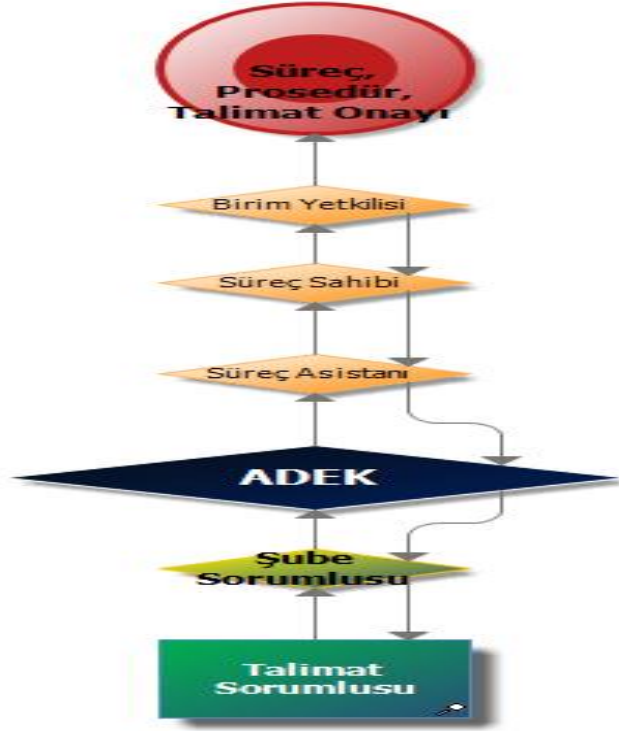
- AUZEF Senaryo standartları
- Seslendirmen Belirleme Standartı

Bilişim hizmetleri süreci

- Bilişim Hizmetleri Organizasyonu Standartları
- XHTML Standartları
- Adobe Connect Yönetim Standartı
- Canlı Ders Takip Sistemi Yönetim Standartı
- Çözüm Yönetim Standartı
- Öğrenme Yönetim Sistemi Yönetim Standartı
- E-öğrenme Yönetim Standartı
- Günlük Canlı Ders İstatistikleri Yönetim Standartı
- Domainde, Kullanıcı adı ve Şifre Kurumsal Tanımlama Standartları
- IP Atama Standartları
- Web sayfalarının geliştirilmesi standartları

Ölçme değerlendirme süreci ile içerik geliştirme sürecinin standartlarına yukarıda değinildiği için bu bölüme alınmamıştır.

3.9.2.5. Talimat yazma yolu. Toplam kalite yönetimi, TSE-EN-ISO 9001 kapsamında İÜ, AUZEF standartlara uygun talimatların yazımı için “Talimat Yazma Yolu” (Şekil-5) belirlemiştir. Talimat yazma yoluna göre her süreç kendi iş akışına göre iş talimatlarını ve bunlara bağlı iş analizlerini yazmıştır.



Şekil 6. AUZEF Talimat Yazma Yolu

3.10. Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Dil Öğretimi

3.10.1. Dünyada uzaktan dil öğretimi. Dünyada pek çok dil uzaktan öğretim yoluyla öğretilmektedir. Amerika’da uzaktan dil öğretim programlarının sayısı gün geçtikçe artmaktadır. ABD Kuzey Caroline Eyalet Üniversitesi’nde (NCSU) Amerikalılara uzaktan Japonca öğretilmektedir. Rosetta Stone web portalıyla başta İngilizce olmak üzere Almanca, Çince, Arapça, Türkçe, Fransızca, Rusça, İbranice, İtalyanca, Japonca, Farsça, Polonyaca, Portekizce, İspanyolca, İsveççe, Vietnemca gibi diller uzaktan öğretim yöntemleriyle öğretilmektedir. Dynet web portalı yabancılara uzaktan ingilizce öğretimi vermektedir.

Uzaktan öğretim yoluyla yabancı dil öğretiminin ne kadar çeşitli dili kapsayabileceği 1985 yılında Avusturalya yükseköğretim kurumlarının bu konudaki programları incelendiğinde açıkça görülmektedir. 7 farklı kurumda lisans derecesi veya Asya çalışmaları diplomasına kredi olarak katılmak üzere verilen bu programlarla Almanca, Endonezyaca,

Fransızca, İtalyanca, Japonca, Makedonca, Polonyaca, Portekizce, Sırpça, Ukraynaca, Vietnamca, Yunanca dilleri öğretilmektedir (Williams ve Sharma, 1988).

İsrail Open University öğrenim merkezli yaklaşımla ikinci dilde akademik okuma programı uygulamaktadır (Klein-Wohl, 1995).

Aynı şekilde, İngiltere Victoria Dil Okulları, uzaktan öğretim bölümü de İngilizce dışındaki dillerin (LOTE) orta öğretim öğrencilerine (7. ve 12. sınıflar) uzaktan öğretim yoluyla öğretilmesi programı kapsamında Almanca, Endonezyaca, Fransızca, İtalyanca, Japonca, Latince ve modern Yunanca dillerinin öğrenilmesi olanağını sağlamaktadır. Programlara resmi ve özel örgün eğitim kurumları öğrencileri, Victoria Uzaktan Öğretim Merkezinin kayıtlı öğrencileri, okula kayıtlı olmayan öğrenciler ve denizaşırı ülkelerin öğrencileri katılabilmektedir. Programa kayıt ücretsiz olmakla birlikte, danışmanlık hizmetleri ve kurslar ücretlidir. Kurs ücreti, alıştırma kitapları, ses kasetleri, telefon görüşmeleri, posta ve elektronik posta hizmetleri ile seminerleri kapsamaktadır. Öğrencilerden ayrıca, öğretmenlerin vereceği listeden seçecekleri bir ders kitabını almaları istenmektedir.

Uzaktan öğretim yoluyla dil öğretiminin dünyadaki uygulamalarından biri de Avrupa Konseyi'nin Almanca, Fransızca, İngilizce dillerinin başlangıç ve orta düzeyde bilinmesinin ölçütü olarak belirlediği programa uygun olarak BBC, The British Council, Cambridge Üniversitesi ve Longman işbirliğiyle hazırlanan "Look Ahead" serisidir. Başlangıç seviyesinden orta seviyeye kadar kendi kendine İngilizce öğreten seri, Türkiye, Polonya, İspanya, Rusya, Almanya, Meksika ve Çin gibi pek çok ülkede kullanılmaktadır. Kendi kendine öğrenme kiti olarak sunulan eğitim materyali, 4 ders kitabı, 15'er dakikalık 60 TV programı, 10'ar dakikalık 60 radyo programı, 6 videokaset ve 8 ses kasetinden oluşmaktadır. Seri CD ortamına da aktarılmıştır. İngilizce bilgilerini belgelemek amacıyla sertifika almak isteyenler iki bölümden oluşan setin her bir

bölümünün sonunda isterlerse Cambridge Üniversitesi Sınav Merkezinin uyguladığı KET-PET sertifika sınavlarına katılabilmektedir. (Adıyaman, 2002)

3.10.2. Türkiye’de uzaktan dil öğretimi çalışmaları. Türkiye’de uzaktan dil öğretim çalışmaları 1970’li yıllara dayanmaktadır. MEB tarafından ders kitaplarını desteklemek amacıyla “Radyo ile İngilizce/Fransızca/Almanca” programları hazırlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, uzaktan öğretim yoluyla yabancı dil öğretimi uygulamaları ile birlikte, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi, yabancı dil öğretimini, British Council ve BBC'nin ortak çalışması olan "Word on the Street" adlı İngilizce eğitim programını, TRT OKUL aracılığıyla öğrencilerine ulaştırmaktadır. ODTÜ, Uzaktan Etkileşimli Yabancı Dil Öğrenme Projesi ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Yabancı Diller Yüksek Okulu işbirliği ile öğrencilerin yabancı dil sınavlarına hazırlanması amacıyla uzaktan İngilizce öğretim programı geliştirmiş ve uygulamaya başlamıştır.

FONO Açık öğretim Kurumu Yabancı Dil Eğitimi programıyla FONO 1953’ten beri yabancılara uzaktan dil öğretim programları sunmaktadır. FONO’nun mektupla başlayan uzaktan dil eğitimi günümüzde web tabanlı portallarla internet üzerinden interaktif olarak sunulmaktadır.

Limasollu Naci Öğretim Yayınları Türkiye’de yabancılara uzaktan İngilizce öğretimi yapan köklü kuruluşlardandır. Mektupla başladığı dil öğretimini günümüzde teknolojinin olanaklarından da yararlanarak daha ileri seviyelere getirmiş ve bu alanda önemli ve saygın bir yer edinmiştir.

Yukarıda saydığımız kurumlar dışında pek çok saygın üniversite başta kendi öğretim elemanları olmak üzere öğrencilere uzaktan İngilizce ve diğer önemli dillerde öğretim ve uygulama olanağı sunmaktadır.

Açık ve uzaktan yüksek öğretim kurumlarında dil öğretimi programı bulunmamakla birlikte, Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi bünyesinde açık öğretim programı

olarak Türk dili ve edebiyatı lisans programı bulunmaktadır. Türk dili ve edebiyatı programının genel amaçları ve hedefleri şöyledir:

Öğrencilere genel ve alana özgü temel becerileri kazandırmak: Bilgiyi edinebilme ve kullanabilme; bilgiyi yorumlayabilme; değerlendirebilme; analiz ve sentez yapabilme; bağımsız çalışabilme, bireysel sorumluluk, sosyal sorumluluk, plânlayabilme ve yönetebilme, eleştirel düşünme, bilgiyi tanımlama, tekrarlama ve başkalarına aktarabilme becerisi; karar verme uygulamaya dönüştürebilme, üretkenlik; toplumsal ve bilimsel etik değerlere saygı; bilişim sistemlerini, teknolojiyi, bilgisayar ve yazılımlarını, donanımlarını kullanabilme; çevre koruma, çevreye saygı bilinci; en az bir yabancı dil kullanabilme; rasyonel düşünebilme ve son olarak da etkili iletişim kurabilme.

Eğitim amaçları: Bölümün eğitim amaçlarını ise şöyle sıralamak mümkündür: Türk Dili ve Edebiyatı alanında araştırma yapabilecek insan gücünü; yaşam boyu öğrenmeye odaklı öğrencileri; edebiyata ilişkin kavramları, akımları, kuramları ve metinleri açıklayabilecek, inceleyebilecek bireyleri; Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanımında öncülük edebilecek bireyleri; okuma kültürü oluşturma ve geliştirmeye katkılar sağlayacak bireyleri; sanat zevki ve duyarlılığı aşılatabilecek, geliştirebilecek bireyleri; temel dil becerilerini geliştirebilecek yetkinlikte bireyleri; eleştirel ve yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirebilecek yetkinlikte bireyleri ve son olarak da etkili iletişim becerilerine sahip bireyleri yetiştirmek (<http://eogrenme.anadolu.edu.tr/turkdili/genel-bilgiler>).

İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesinde, uzaktan öğretim programları arasında Türk dili ve edebiyatı lisans programı mevcuttur. Ayrıca üniversitenin genelinde zorunlu dersler kapsamında olan ortak Türk Dili-1 ve Türk Dili-2 dersleri de öğrencilere uzaktan öğretim fakültesi olanaklarıyla eş zamansız olarak anlatılmaktadır. Bu derslerin ve programlarının genel hedeflerini şöyle sıralamak mümkündür:

- Dinlediklerini, okuduklarını incelik ve derinlikleri ile kavrayabilmek.
- Duyduklarını, gördüklerini, düşündüklerini ve anladıklarını söz veya yazı ile plânlı, etkili, akıcı ve anlaşılır bir şekilde anlatabilmek.
- Dünya çapında bilinen Türk dili yapıtlarını tanıyabilmek.
- Yazarken ve konuşurken Türkçenin yazımına, söyleyişine ve estetik inceliklerine özen gösterebilmek.
- Türk Edebiyatı dönemlerini, akımlarını, başlıca özellik ve temsilcilerini kavrayabilmek.
- Türk Edebiyatıyla eş zamanlı gelişen dünya edebiyatı akımları, türleri, temsilcileri ve eserlerin başlıcalarını tanıyabilmek.
- Türk dilinin özelliklerini öğrenip kullanmak ve bu yolla bilgi edinme, kavrama, analiz ve sentez yapabilmek.
- Sözlü ve yazılı olarak metin tahlili ve yeni metinler oluşturma etkinliklerine katılabilmek.
- Kurallara uygun yazılmış yazıları inceleyebilmek.
- Kurallara uygun olarak kompozisyon yazabilmek.
- Okuduğu metni üslup bakımından inceleyebilmek.
- Okuduğu metnin plânını çıkarabilme

Türkiye’de uzaktan dil öğretim çalışmalarında yabancılara uzaktan Türkçe öğretmek amacıyla kurulan web tabanlı uzaktan öğretim programlarında önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Türkiye’de yabancılara uzaktan Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar, çalışma yapan kişi ve kuruluşlar şunlardır:

Utöm: 17 Ekim 1984 tarihinde kurulan AÜ TÖMER bünyesinde kurulan Uzaktan Türkçe Öğretim Merkezi kısa adıyla UTÖM yabancılara uzaktan Türkçe öğretmek amacıyla

kurulmuştur. Yabancılara uzaktan türkçe öğretimini AB dil portfolyasına uygun olarak, A-1, A-2, B-1, B-2, C-1, C-2 seviyelerinde yapmaktadır. UTÖM'ün kuruluş amacı ve ilkeleri kurumun kendi resmi sitesinde (www.distace-turkisch.com) şöyle açıklanmaktadır:

“ Utöm: Uzaktan Türkçe Öğrenim Merkezi, Ankara Üniversitesi TÖMER'in Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme hakkındaki 18 yıllık tecrübesi ile Bilkent Holding bünyesindeki, Meteksan Bilişim Teknolojileri Grubu şirketlerinden Mobilsoft A.Ş.'nin uzmanlık alanı olan eğitim teknolojilerini, internet üzerinde birleştiren bir eğitim programıdır. UTÖM, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen; özellikle sertifika veya diploma alma ihtiyacında bulunan yabancı öğrenciler ve Türkiye dışında yaşayan kişiler için kapsam açısından çok uygundur.

Utöm;

- Tamamen internet üzerinde ve üniversite desteğiyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten en geniş içerikli,
- Zaman ve yer kısıtlaması olmadan Türkçeyi hızla öğretmeyi sağlayan,
- Program sonunda sınav merkezlerinde sınava girerek, diploma veya sertifika sağlayan,
- İstenildiği zaman TÖMER öğretmenlerinden geri besleme alınan,
- Kullanıcıların gelişimini aşamalarla izleyebileceği,
- 7 gün 24 saat ulaşılan,
- Kullanıcıların e-posta ve forum odaları vasıtasıyla, öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle iletişim kurabileceği bir uzaktan öğretim portalıdır. Bu portal www.distace-turkisch.com alan adı üzerinden kullanıcılarına ulaşmaktadır.”

Duru Türkçe: Akademisyen Hüseyin Duru tarafından yabancılara uzaktan Türkçe öğretmek amacıyla kurulan sitede A-1, A-2, B-1, B-2 seviyesinde Türkçe öğretimi

yapılmaktadır. Site kurucusu ve koordinatörü Hüseyin Duru amaçlarını şöyle açıklamaktadır: “Bu sitede yabancı dil Türkçe öğretimi alanında öğrenci ve öğretmenler için ders malzemeleri bulunmaktadır. Sitede yer alan ürünler, bireysel farklılıklardan dolayı öğrenci merkezli eğitim uygulamalarına uygun, iletişime dönük, işbirlikçi, işlevsel, etkileşimli, aktif öğrenme uygulamaları yer almaktadır. Sitemiz yabancı dil Türkçe öğretimi için yeni bir kapı olacaktır.” Kullanıcılar, <http://www.duruturkce.net/> adresinden siteye ulaşabilmektedirler.

Türkofoni: Dr. Mustafa Çetin’in editörlüğünü yaptığı site yabancılara İngilizce öğreten sitelere benzer olarak hazırlanmıştır. A-1, A-2, B-1, B-2, C-1, C-2 seviyelerinde Türkçe öğretimi yapmaktadır. <http://www.turkofoni.org/tr> adresinden siteye ulaşılabilir.

Türkçede. Org: Yabancılara uzaktan Türkçe öğretmek amacıyla kurulmuştur. Sitenin kuruluş amacı giriş bölümünde niçin Türkçe sorusuna verilen şu cevaplarla açıklanmaktadır. “Türkçe yeryüzünde konuşulan ilk on dil arasında yer almaktadır. Türkiye Orta Asya ve Orta Doğu ülkelerine coğrafi ve siyasi bağları ile yükselen bir ekonomik güçtür. Türkiye’nin önemli Hıristiyanlık olaylarının ve en eski insan uygarlıklarının birçok gelişimini içeren uzun ve zengin bir geçmişi vardır.” Bu sitede A-1 ve A-2 seviyesinde temel Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Türkçenin yanında Türkiye hakkında kültürel, tarihi, coğrafi ve turizm mekânları da tanıtılmaktadır. <Http://turkcede.org/entr/> adresinden siteye ulaşmak mümkündür.

Rosetta Stone: Yabancılara uzaktan dil öğretmek olan sitede birçok dille birlikte Türkçe de öğretilmektedir. Yöntem olarak bütünüyle İngilizce öğretim yöntemleri kullanılmakta olup, sitede şu açıklamaya yer verilmektedir: “Beynin doğal dil öğrenme yeteneği göz dikkate alınmaktadır. Bilimsel yöntemlerle kelime bilgisi, dilbilgisi ve çeviri öğretimi yapılmaktadır.” Sitede: A-1, A-2, B-1, B-2, C-1, seviyelerinde Türkçe öğretimi yapılmaktadır. <http://www.rosettastone.eu> adresinden siteye ulaşılabilir.

Anadolu Üniversitesi: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi tarafından yabancılara sertifika programı bünyesinde uzaktan Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Video görüntüleri eşliğinde ders anlatımları içeren e-ders yazılımları ile katılımcılara öğretici ders içeriği sunulmaktadır. Etkileşimli animasyonlar ve canlandırmalarla desteklenen konu anlatımlarının yanı sıra çeşitli örnek olaylar ve ders içeriğine uygun geliştirilen araçlarla, içerikle olan etkileşiminiz en üst düzeyde gerçekleşecek şekilde tasarlanmıştır.

(<http://tsp.anadolu.edu.tr/ogrenmeortamlari.htm>)

YUTÖP: Kısa adı YUTÖP olan çalışma Yabancılara Uzaktan Türkçe Öğretim Portalı olarak kurulum aşamasındadır. İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan öğretim Fakültesi ile Yunus Emre Enstitüsü işbirliğiyle hazırlanan projede Türkçenin yabancılara, Avrupa Dil Portfolyosunda (ADP) öngörülen bütün seviyelerde web tabanlı öğrenim seti olarak hazırlanması amaçlanmaktadır.

Bölüm IV: Yöntem

Bu bölümde araştırma yöntemiyle birlikte sırasıyla “araştırma modeli”, “evren ve örneklem”, “veri toplama araçları”, “verilerin toplanması” ve “verilerin analizi” kavramları hakkında bilgi verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada verilerin toplanması, analizlerinin yapılması tartışma ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı, Creswell (2003) tarafından, karma araştırma yöntemleri için geliştirilen tipolojilerden (tasarım) “*eş zamanlı dönüşümsel tasarım*” modeli kullanılmıştır. Eş zamanlı dönüşümsel tasarım modelinde benzer şekilde, nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanıp, analiz edilir. Öncelik veri türlerinden nitel veya nicel olana verilmekle birlikte bazı durumlarda her iki veri türüne de eşit önem verilebilir. Veri analizi ayrı ayrı yapılır, birleştirme genelde veri yorumlama aşamasında ya da veri dönüştürülmüşse veri analizi esnasında meydana gelir. Sıralı dönüşümsel tasarıma benzer olarak bu tasarımda geniş çaplı veya alternatif bakış açılarına imkân vermesi, araştırmaya katılanları destekleyici olması ve çalışılan olguyu daha iyi anlamayı sağlaması bakımından faydalıdır (Creswell, 2003). Öncelik nicel verilerde olmakla birlikte, nitel veriler destekleyici olarak kullanılır. Bu araştırmada nicel verilere öncelik tanınmıştır.

Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karışık (mixed) yöntemler, araştırma sürecinde araştırmacıdan ya da araştırmanın doğasından kaynaklanabilecek yanlışlıkların en aza indirilmesine katkı sağlamakta ve yapılan araştırmayı daha değerli kılmaktadır (Yıldırım, 2010). Araştırmalarda son yıllarda giderek kullanımı artan karma araştırma modeli için Creswell (2003) altı ayrı temel tasarım olduğunu savunmaktadır. Bu tasarımlar; “sıralı açıklayıcı, sıralı araştırmacı, sıralı dönüşümsel, eş zamanlı üçgenleme, eş zamanlı iç içe geçmiş, eş zamanlı dönüşümsel” tasarımlardır.

Karma tasarımlardan bir diğeri Morse'un tasarımıdır. Morse (2003), karma araştırma tasarımlarını nitel ve nicel yöntemleri baskın ve sıralı olma durumlarına göre belirlemiştir. Johnson ve Onwuegbuzie karma yöntem tasarımlarını nitel araştırma mı daha ağırlıklı olacak yoksa nicel araştırma mı sorusuna cevap olarak zamanlama ve sıralamadaki önceliğe dikkat çekmişlerdir.

Bu çalışmada kullanılan eş zamanlı dönüşümsel yöntem iki aşamadan oluşmaktadır. Nicel veriler ile nitel veriler eş zamanda toplanmıştır. Araştırmanın tartışma bölümünde nicel veriler nitel verilerle desteklenerek yorumlanmıştır.

Karma araştırma yöntemleri görsel olarak tasarlanırken uzmanlar baskın olan yöntemi büyük harf ve yanına + işareti koyarak ifade etmişler, destekleyici yöntem ise ilk harfi büyük olmak koşulu ile küçük harflerle yazılmışlardır (Patton, 1990; Morse, 1991; Creswell, 1994; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004)

Web Tabanlı Uzaktan Türkçe Öğretimi Uygulamalarının Yazılı Anlatım Dersinde Başarı ve Tutuma Etkisini araştırmayı amaçlayan bu çalışmada, deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde “Ön Test ve Son Test Kontrol Gruplu” deney deseni kullanılmıştır. Deneysel çalışmalarda gruplar yansız yolla deney ve kontrol grubu olarak seçilir. Seçilen grupların benzer nitelikte olmaları gerekir (Gay, 1996; McMillan ve Schumacher, 2006).

Bu çalışmanın nitel bölümünde, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar herhangi bir sayısal veri kullanılmaksızın verilerin öğrenci görüşleri dikkate alınarak üretildiği çalışmalardır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmanın bir bölümü olan durum çalışmasına bağlı olarak içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada durum, araştırılan konu

olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında deney grubunda görüşme yapılan öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örneklemesindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

4.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim- öğretim yılı güz yarıyılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde örgün ve uzaktan yazılı anlatım dersini alan (40+40) 80 öğrenci oluşturmaktadır.

Evrene giren bütün öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu araştırmada İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde LYS ile lisans eğitim ve öğrenimi görme hakkı kazanan Türk Dili ve Edebiyatı bölümündeki 40 kişilik öğrenci grubu kontrol grubunu oluşturmuştur. Yine aynı yıl LYS' de İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi uzaktan Türk Dili ve Edebiyatı bölümünü kazanan 40 öğrenci deney grubunu oluşturmaktadır.

4.3. Araştırmanın Uygulama Süreci: Araştırma deney ve kontrol gruplarında aşağıdaki belirtilen süreçlerde gerçekleşmiştir.

Yazılı anlatım dersine her iki gruba aynı öğretim elemanı girmekte ve her iki gruba da örgün eğitim için geliştirilen müfredat programını uygulanmaktadır. Yazılı anlatım dersi geleneksel öğretmen merkezli öğretimdeki öğrencilere sınıf ortamında anlatılırken, uzaktan öğretim öğrencilerine bilgisayar üzerinden web tabanlı canlı ders olarak yapılmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde yazılı anlatım ve yazma öğretimi başlığı altında verilen konular on dört haftalık zaman dilimine bölünerek deney ve kontrol gruplarına eş zamanlı olarak verilmiştir. Deney grubu dersleri web tabanlı bilgisayar ortamında, canlı ders olarak dersin ilgili öğretim üyesi tarafından ders notu ve power point sunumlar eşliğinde işlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine ise aynı konular, deney grubuyla eş zamanlı olarak sınıf

ortamında anlatılmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarındaki ön test ve son test uygulamaları araştırma sürecinin birinci ve on dördüncü haftalarında yapılmıştır.

4.4. Veri Toplama Araçları

4.4.1. Yazılı anlatım derslerine yönelik Likert tipi tutum ölçeği. Bu araştırmanın nicel bölümünde deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım dersine yönelik tutum ve davranışlarını belirlemek amacıyla Bağcı (2007) tarafından geliştirilen “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tezinde geliştirdiği likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır. (Ek 1)

4.4.2. Yazılı anlatım akademik başarı testi. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan “Yazılı Anlatım Bilgisi Başarı Testi” (Ek 2) ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi)’nin her yıl düzenli olarak yaptığı ALES (Akademik Personel Lisans Üstü Eğitimi Giriş Sınavı) ve KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı)’de çıkmış sorulardan uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan başarı testi, deney ve kontrol gruplarına ön test ve son testte uygulanmıştır.

4.4.3. Kompozisyon değerlendirme ölçeği. Deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanan kompozisyon konuları uzman görüşleri (Ek 3) alınarak hazırlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin belirlenen konularla ilgili yazdıkları kompozisyonları ölçmek için geliştirilen “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği” (Sever 2000; Kavcar 2004; Konedralı ve Özder, 2007) kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kompozisyon kâğıtları, alanında uzman kompozisyon değerlendirme komisyonunda bulunan üç farklı alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir.

4.4.4. Yarı yapılandırılmış görüşme formu. Çalışmanın nitel bölümünde veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış, yönlendirici olmayan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğinin kullanılmasının temel amacı genellikle bir hipotezi test etmek değil; aksine diğer insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl

anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini diğer görüşme tekniklerinden ayıran en önemli fark esnek olmasıdır. Araştırmacı sormayı plânladığı soruları önceden hazırlar. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı plânladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Türmüklü, 2000). Araştırmanın nitel bölümüne ilişkin veriler uzman görüşleri alınarak öğrencilerin uzaktan yazılı anlatım ders ve uygulamalarını değerlendirmeleri için hazırlanan toplam üç sorudan oluşan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”ndan oluşmaktadır. (Ek 4)

4.5. Veri Toplama

Araştırma verilerinin toplanması iki aşamada gerçekleşmiştir. Deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla çoktan seçmeli alan bilgisi başarı testi uygulanmıştır. Başarı testi soruları ÖSYM tarafından her yıl düzenli olarak yapılan KPSS ve ALES sorularından dersin içeriğine uygun olarak seçilmiş, hazırlanan başarı testini deney ve kontrol gruplarının kırk dakika içerisinde cevaplândırmaları istenmiştir. Başarı testi yanında deney ve kontrol grubunun yazılı anlatım beceri düzeylerini belirlemek için öğrencilere uzman görüşleri de alındıktan sonra üç ayrı konudan tercih ettikleri bir konu hakkında veya kendilerinin belirledikleri herhangi bir konu hakkında kompozisyon metinleri yazdırılmıştır. Yazma uygulaması için öğrencilere kırk dakika süre verilmiş, bu süre içerisinde metinleri yazmaları istenmiştir. Bu veriler ışığında deney ve kontrol grubunun yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerini belirlemeye yönelik ön test aşaması tamamlanmıştır. Verilerin toplanmasının ikinci aşaması deney ve kontrol gruplarına ön testte sorulan yirmi beş adet çoktan seçmeli testi, kırk dakika içerisinde cevaplamaları istenmiştir. Başarı testi uygulamasından sonra uzman görüşü alınarak

hazırlanan üç ayrı konuda veya kendilerinin tercih edeceği her hangi bir konu hakkında deneme türünde kompozisyon yazmaları istenmiştir.

Araştırma 2013- 2014 akademik yılında, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü dördüncü sınıfta, web tabanlı uzaktan öğrenim yöntemiyle öğrenim gören yirmi yedi öğrenciyle gönüllülük esasına göre görüşülmüştür. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak öğrencilere web tabanlı uzaktan öğrenim yöntemiyle yazılı anlatım dersi alırken karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözüm yolları ile birlikte web tabanlı uzaktan öğrenim yöntemiyle anlatılan yazılı anlatım dersinin hedef ve kazanımlarının belirlenmesi noktasında sorular yöneltilmiştir. Araştırmanın geçerliliği, öğrencilerin görüşlerinden birebir alıntı yapılarak sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler üç ana tema ve bu temalara ait on beş alt kategoriye ayrılarak değerlendirilmiştir.

4. 6. Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel bölümünün veri analizinde 8 farklı istatistiksel analiz kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS 18.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Bu analizler:

1. Frekans
2. Yüzde
3. t testi
4. Mann Whitney U testi
5. Tek Yönlü Varyans analizi
6. Kruskal Wallis H testi
7. Dunnet Post Hoc testi

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan anketler likert tipi beşli değerlendirme şeklinde hazırlanmış olup aralık sınırlarının hesaplanması aşağıda verilmiştir.

Anketlerin aralık sınırlarının hesaplanması:

Seçenek sayısı=5, Aralık sayısı= 5-1 = 4, Aralık katsayısı= 4: 5=0,80

Ortalama karşılaştırmalara esas olmak üzere aralık sınırları ve anlamları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Aritmetik Ortalama Aralıkları ve Anlamları

Aralık sınırı	Anlamı
1.00 – 1.80	Kararsızım
1.81 – 2.60	Tamamen Katılıyorum
2.61 – 3.40	Katılıyorum
3.41 – 4.20	Katılmıyorum
4.21 – 5.00	Tamamen Katılmıyorum

Araştırmanın nitel bölümünde öğrencilerle yapılan görüşmeler sırasında elde edilen veriler kodlanarak, temalarına göre kategorilere ayrılmıştır. Veriler, daha anlaşılır olması için sınıflandırılmıştır. Temalara ayırma ve kodlama işlemi tekrarlı olarak yapılmış ve gereksiz kodlamalar çıkarılmıştır. İhtiyaç duyulan kısımlara ise yeni kodlamalar ilave edilerek bütün katılımcıların görüşlerinin verildiği tablolar elde edilmiştir. Öğrencilerden elde edilen bulgular hem açıklama hem de tablo şeklinde verilmiş, daha sonra yorumlanmıştır.

Bölüm V: Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, verilerin istatistiksel analizlerinden elde edilen bulgular ve yorumları üç alt başlık altında verilmiştir. Bunlar:

- 1- Deney ve kontrol grubunun başarı ve tutumlarının karşılaştırılması
- 2- Deney ve kontrol grubunun demografik özelliklerine göre başarı ve tutumlarının karşılaştırılması
- 3- Deney ve kontrol grubunun yazılı anlatım bilgi testi başarılarının karşılaştırılması

5.1. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı ve Tutumlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersi başarıları ve tutumlarının karşılaştırmaları yapılmıştır.

5.1.1. Deney ve kontrol grubunun başarı puan ön test bulguları. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

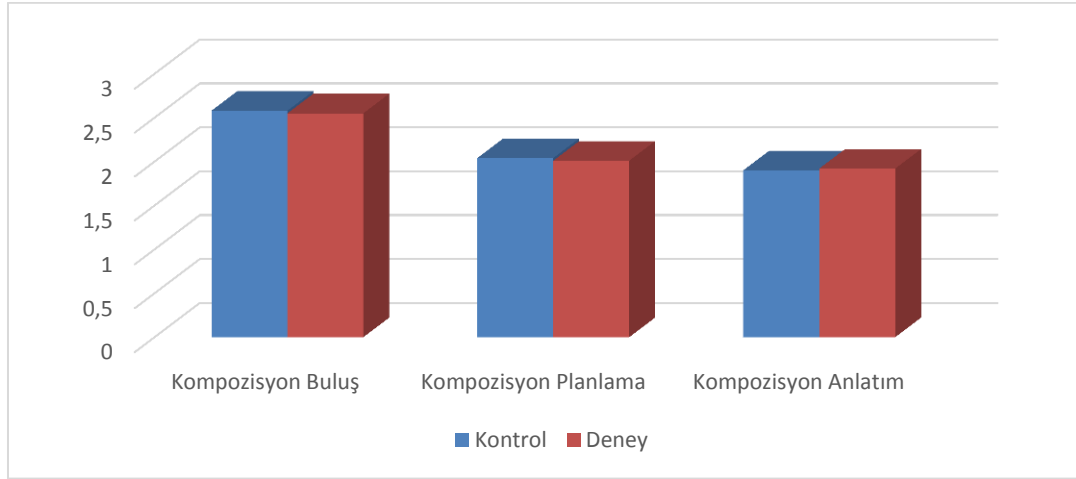
Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersi Ön Test Başarılarına İlişkin T Testi

		N	X	S.s.	t	p
Kompozisyon Buluş	Kontrol	40	2,58	1,045	,168	,867
	Deney	40	2,55	,669		
Kompozisyon Plânlama	Kontrol	40	2,04	,705	,227	,821
	Deney	40	2,01	,634		
Kompozisyon Anlatım	Kontrol	40	1,90	,728	-,102	,919
	Deney	40	1,92	,787		

Tablo incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersi Kompozisyon Buluş Becerisi ön test başarıları arasındaki farka ait t değeri, 168 olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız, Kompozisyon Plânlama Becerisi ön test başarıları arasındaki farka ait t değeri, 227 olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız ve Kompozisyon Anlatım Becerisi

ön test başarıları arasındaki farka ait t değeri, 102 olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersi Kompozisyon Buluş Becerisi ön test başarıları, Kompozisyon Plânlama Becerisi ön test başarıları ve Kompozisyon Anlatım Becerisi ön test başarıları arasında fark olmadığını göstermektedir (Grafik 1).



Grafik 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları

5.1.2. Deney ve kontrol grubunun başarı puan son test bulguları. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin son test başarıları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersi Son Test Başarılarına İlişkin T Testi

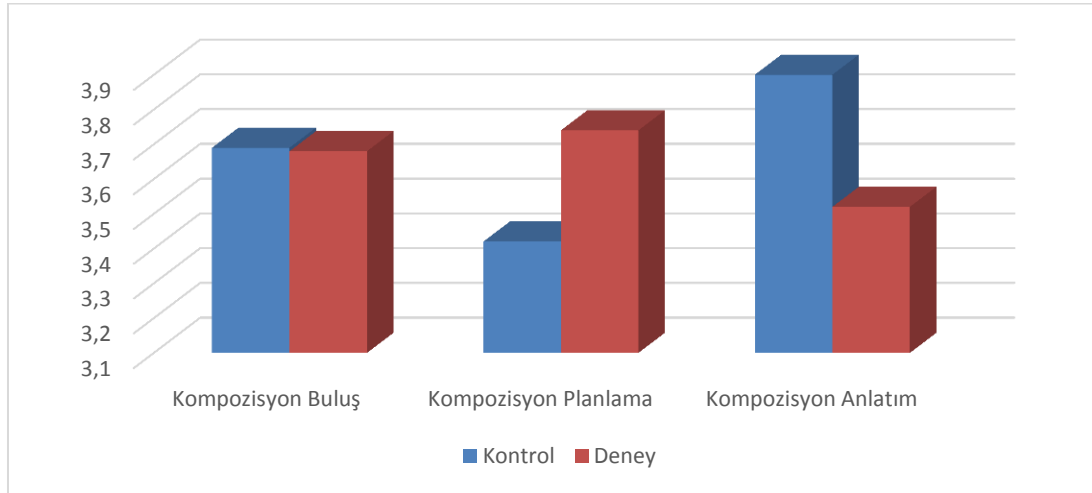
		N	X	S.s.	t	p
Kompozisyon Buluş	Kontrol	40	3,69	1,230	-,032	,975
	Deney	40	3,68	,755		
Kompozisyon Plânlama	Kontrol	40	3,42	1,209	-1,469	,147
	Deney	40	3,74	,652		
Kompozisyon Anlatım	Kontrol	40	3,90	,551	3,539	,001
	Deney	40	3,52	,406		

Tablo incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersi Kompozisyon Buluş Becerisi son test başarıları arasındaki farka ait t değeri, 032 olarak

$p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız, Kompozisyon Plânlama Becerisi son test başarıları arasındaki farka ait t değeri 1,469 olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız ve Kompozisyon Anlatım Becerisi son test başarıları arasındaki farka ait t değeri 3,539 olarak $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu bulgular deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersi Kompozisyon Buluş Becerisi son test başarıları, Kompozisyon Plânlama Becerisi son test başarıları arasında fark olmadığını, Kompozisyon Anlatım Becerisi son test başarıları arasında ise fark olduğunu göstermektedir.

Tablo incelendiğinde kontrol grubunun Kompozisyon Plânlama Becerisi son test başarı ortalamasının deney grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak kontrol grubunun Kompozisyon Plânlama Becerisi son test başarısının deney grubundan daha yüksek olduğu söylenebilir (Grafik 2).



Grafik 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları

5.1.3. Deney grubunun başarı puan ön test ve son test bulguları. Deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test başarıları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

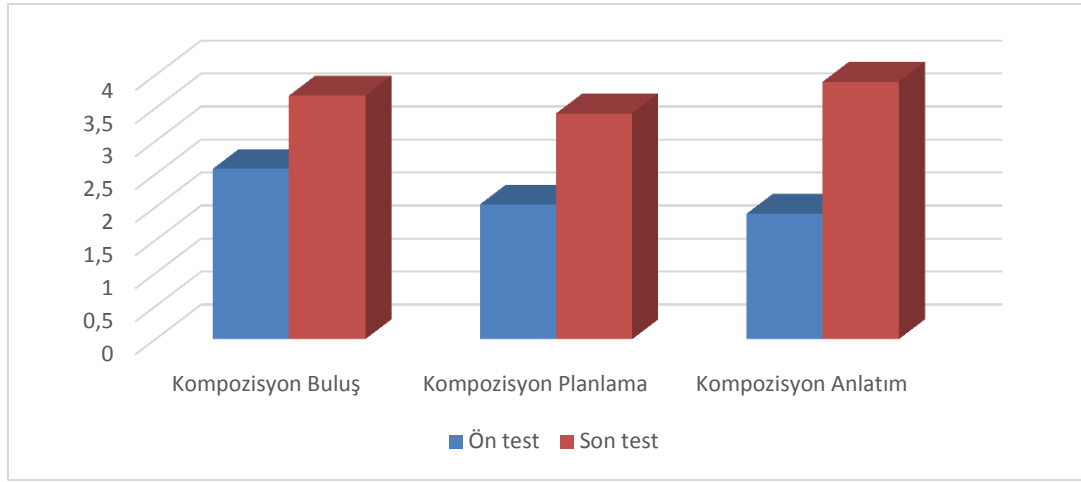
Tablo 4

Deney Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersi Ön Test ve Son Test Başarılarına İlişkin T Testi

		N	X	S.s.	t	p
Kompozisyon Buluş	Ön test	40	2,58	1,045	-4,338	,000
	Son test	40	3,69	1,230		
Kompozisyon Plânlama	Ön test	40	2,04	,705	-,6,246	,000
	Son test	40	3,42	1,209		
Kompozisyon Anlatım	Ön test	40	1,90	,728	-13,849	,000
	Son test	40	3,90	,551		

Tablo incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersi Kompozisyon Buluş Becerisi ön test ve son test başarıları arasındaki farka ait t değeri -4,338 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı, Kompozisyon Plânlama Becerisi ön test ve son test başarıları arasındaki farka ait t değeri -6,246 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı ve Kompozisyon Anlatım Becerisi ön test ve son test başarıları arasındaki farka ait t değeri -13,849 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersi Kompozisyon Buluş Becerisi, Kompozisyon Plânlama Becerisi, Kompozisyon Anlatım Becerisi ön test ve son test başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir.

Tablo incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin son test puan aritmetik ortalamasının ön test puan aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersi Kompozisyon Buluş Becerisinde, Kompozisyon Plânlama Becerisinde, Kompozisyon Anlatım Becerisinde web tabanlı uzaktan öğretim uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir (Grafik 3).



Grafik 3. Deney Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test ve Son Test Başarıları

5.1.4. Kontrol grubunun başarı puan ön test ve son test bulguları. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test başarıları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

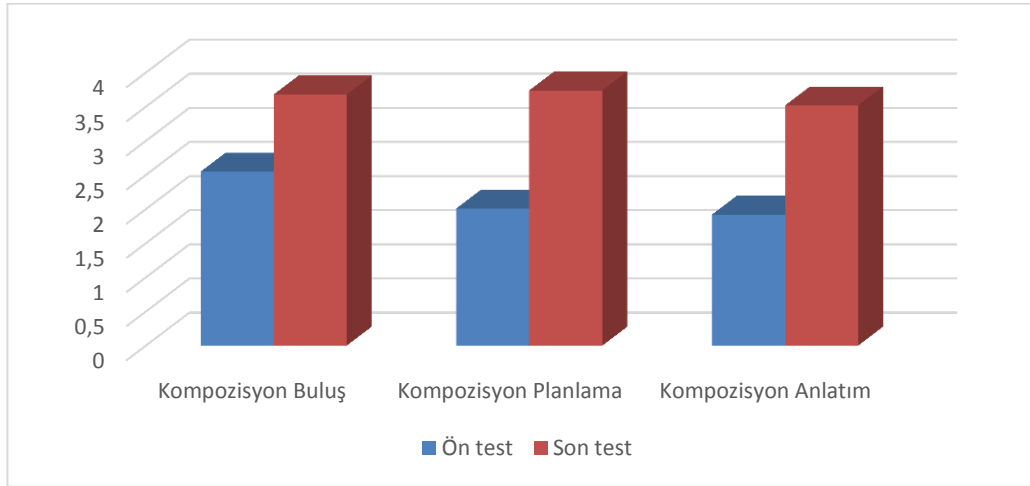
Tablo 5

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersi Ön Test Ve Son Test Başarılarına İlişkin T Testi

		N	X	S.s.	t	p
Kompozisyon Buluş	Ön test	40	2,55	,669	-7,104	,000
	Son test	40	3,68	,755		
Kompozisyon Planlama	Ön test	40	2,01	,634	-12,062	,000
	Son test	40	3,74	,652		
Kompozisyon Anlatım	Ön test	40	1,92	,787	-11,419	,000
	Son test	40	3,52	,406		

Tablo incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersi Kompozisyon Buluş Becerisi ön test ve son test başarıları arasındaki farka ait t değeri -7,104 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı, Kompozisyon Planlama Becerisi ön test ve son test başarıları arasındaki farka ait t değeri -12,062 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı ve Kompozisyon Anlatım Becerisi ön test ve son test başarıları arasındaki farka ait t değeri -11,419 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu bulgular kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersi Kompozisyon Buluş Becerisi, Kompozisyon Plânlama Becerisi, Kompozisyon Anlatım Becerisi ön test ve son test başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan aritmetik ortalamasının ön test puan aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersi Kompozisyon Buluş Becerisinde, Kompozisyon Plânlama Becerisinde, Kompozisyon Anlatım Becerisinde geleneksel öğretim uygulamalarının da etkili olduğu söylenebilir (Grafik 4).



Grafik 4. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test ve Son Test Başarıları

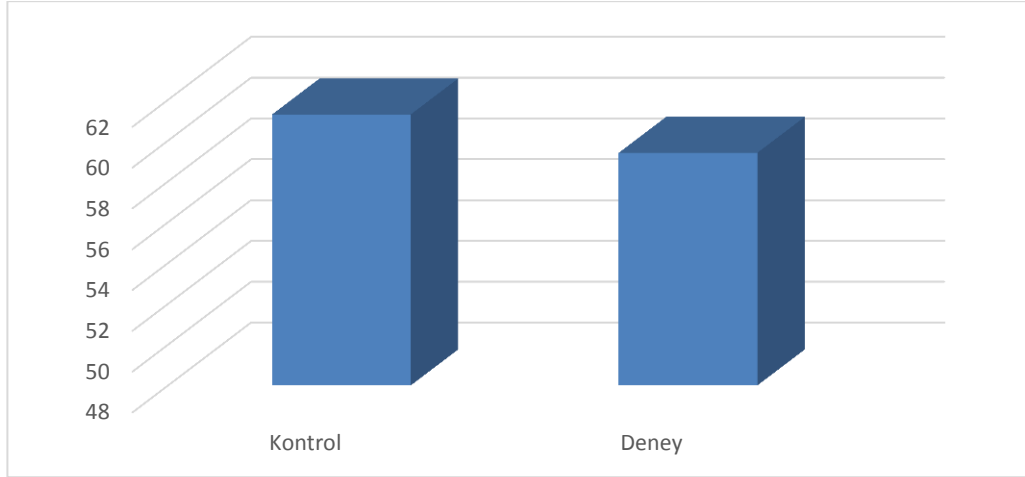
5.1.5. Deney ve kontrol grubunun tutum puanı ön test bulguları. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin ön test tutumları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Tutumlarına İlişkin T Testi

	N	X	S.s.	t	p
Kontrol	40	61,28	10,670	,764	,447
Deney	40	59,40	11,270		

Tablo incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin ön test tutumları arasındaki farka ait t değeri, 365 olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin ön test tutumları arasında fark olmadığını göstermektedir (Grafik 5).



Grafik 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Tutumları

5.1.6. Deney ve kontrol grubunun tutum puan son test bulguları. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin son test tutumları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

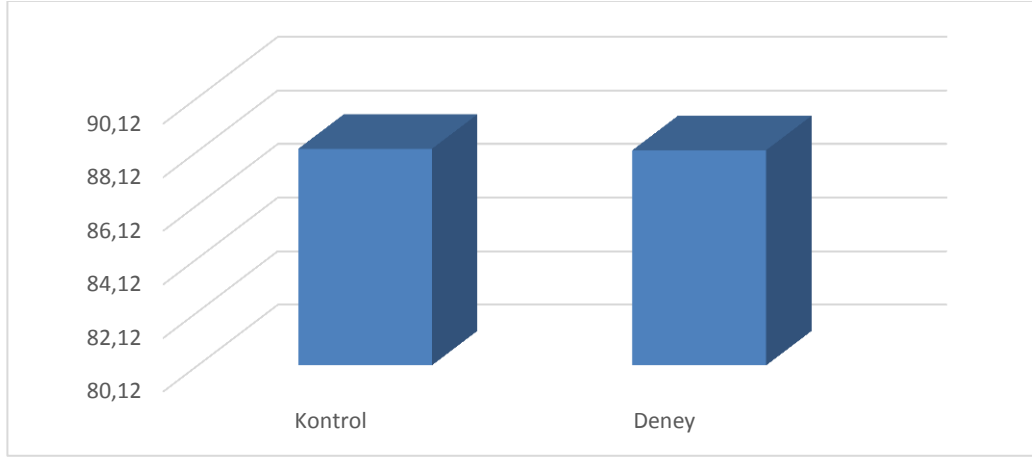
Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Tutumlarına İlişkin T Testi

	N	X	S.s.	t	p
Kontrol	40	88,20	7,356	,033	,974
Deney	40	88,15	6,150		

Tablo incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin son test tutumları arasındaki farka ait t değeri ,033 olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Bu bulgular deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin son test tutumları arasında fark olmadığını göstermektedir (Grafik 6).



Grafik 6. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Tutumları

5.1.7. Deney grubunun tutum ön test ve son test bulguları. Deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test tutumları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

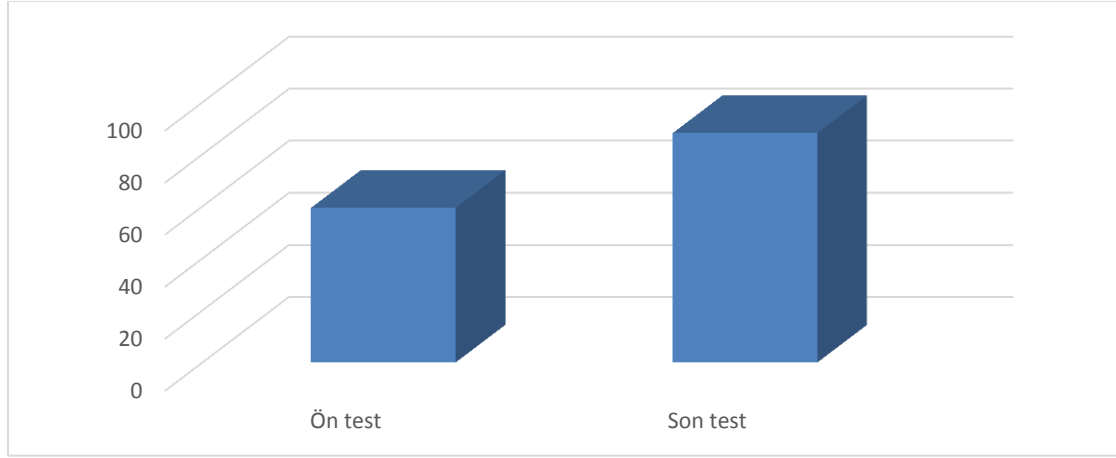
Tablo 8

Deney Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test ve Son Test Tutumlarına İlişkin T Testi

	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S.s.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Ön test</i>	40	59,40	11,270	-14,162	,000
<i>Son test</i>	40	88,15	6,150		

Tablo incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test tutumları arasındaki farka ait t değeri -14,162 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı, bulunmuştur. Bu bulgular deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test tutumları arasında fark olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin son test puan aritmetik ortalamasının ön test puan aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney

grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin tutumlarında web tabanlı uzaktan öğretim uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir (Grafik 7).



Grafik 7. Deney Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test ve Son Test Tutumları

5.1.8. Kontrol grubunun tutum ön test ve son test bulguları. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test tutumları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

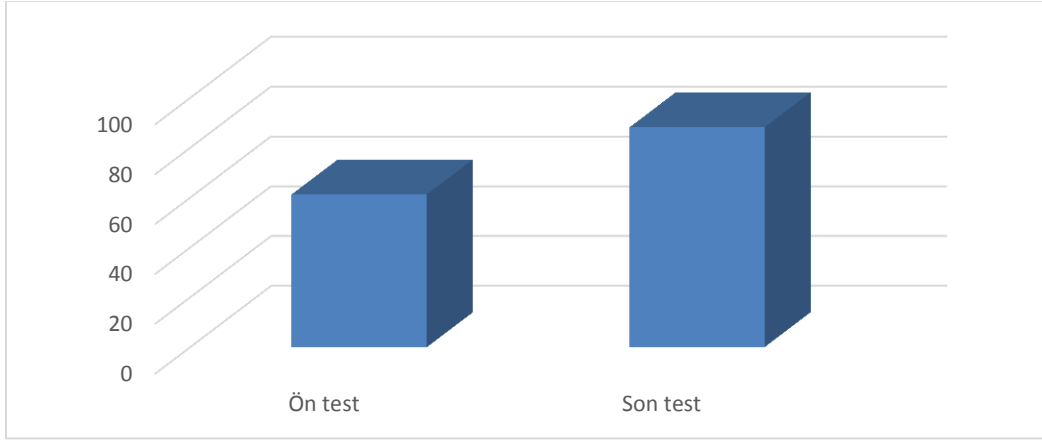
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test ve Son Test Tutumlarına İlişkin T Testi

	N	X	S.s.	t	p
Ön test	40	61,28	10,670	-13,140	,000
Son test	40	88,20	7,356		

Tablo incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test tutumları arasındaki farka ait t değeri -13,140 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı, bulunmuştur. Bu bulgular kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test tutumları arasında fark olduğunu göstermektedir.

Tablo incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan aritmetik ortalamasının ön test puan aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin tutumlarında geleneksel öğretim uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir (Grafik 8).



Grafik 8. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test ve Son Test Tutumları

5.1.9. Deney grubunun tutum ölçeği maddelerinin ön test ve son test bulguları.

Deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin tutum ölçeğinin maddelerinin ön test ve son test yanıtlarının dağılımı ile ilgili bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Deney Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Maddelerinin Ön Test ve Son Test Yanıtlarına İlişkin Dağılım

			Kararsızım	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	X	Anlamı
Madde-1	Ön Test	n	3	11	23	3	-	2,65	Katılıyorum
		%	7,5	27,5	57,5	7,5	-		
	Son Test	n	2	13	25	0	-	2,58	Tamamen Katılıyorum
		%	5	32,5	62,5	0	-		
Madde-2	Ön Test	n	6	9	13	6	6	2,93	Katılıyorum
		%	15	22,5	32,5	15	15		
	Son Test	n	3	5	19	11	2	3,1	Katılıyorum
		%	7,5	12,5	47,5	27,5	5		
Madde-3	Ön Test	n	3	18	6	3	10	2,98	Katılıyorum
		%	7,5	45	15	7,5	25		
	Son Test	n	3	2	6	16	13	3,85	Katılmıyorum
		%	7,5	5	15	40	32,5		
Madde-4	Ön Test	n	4	19	5	5	7	2,8	Katılıyorum
		%	10	47,5	12,5	12,5	17,5		
	Son Test	n	3	1	9	16	11	3,78	Katılmıyorum
		%	7,5	2,5	22,5	40	27,5		
Madde-5	Ön Test	n	8	16	8	0	8	2,6	Tamamen Katılıyorum
		%	20	40	20	0	20		
	Son Test	n	6	1	16	9	8	3,3	Katılıyorum
		%	15	2,5	40	22,5	20		
Madde-6	Ön Test	n	4	4	20	8	4	3,1	Katılıyorum
		%	10	10	50	20	10		
	Son Test	n	3	7	16	11	3	3,1	Katılıyorum
		%	7,5	17,5	40	27,5	7,5		
Madde-7	Ön Test	n	8	5	12	15	0	2,85	Katılıyorum
		%	20	12,5	30	37,5	0		
	Son Test	n	0	24	14	1	1	2,48	Tamamen Katılıyorum
		%	0	60	35	2,5	2,5		
Madde-8	Ön Test	n	4	12	16	0	8	2,9	Katılıyorum
		%	10	30	40	0	20		
	Son Test	n	6	3	15	14	2	3,08	Katılıyorum
		%	15	7,5	37,5	35	5		

(Tablo 10 devamı)

		Kararsızım	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	X	Anlamı	
Madde-9	Ön Test	n	12	24	0	0	4	2	Tamamen Katılıyorum
		%	30	60	0	0	10		
	Son Test	n	5	3	13	17	2	3,2	Katılıyorum
		%	12,5	7,5	32,5	42,5	5		
Madde-10	Ön Test	n	8	4	20	8	-	2,7	Katılıyorum
		%	20	10	50	20	-		
	Son Test	n	1	23	16	0	-	2,38	Tamamen Katılıyorum
		%	2,5	57,5	40	0	-		
Madde-11	Ön Test	n	6	20	0	7	7	2,73	Katılıyorum
		%	15	50	0	17,5	17,5		
	Son Test	n	5	2	11	15	7	3,43	Katılmıyorum
		%	12,5	5	27,5	37,5	17,5		
Madde-12	Ön Test	n	8	16	12	0	4	2,4	Tamamen Katılıyorum
		%	20	40	30	0	10		
	Son Test	n	6	2	15	12	5	3,2	Katılıyorum
		%	15	5	37,5	30	12,5		
Madde-13	Ön Test	n	12	16	8	0	4	2,2	Tamamen Katılıyorum
		%	30	40	20	0	10		
	Son Test	n	2	6	13	15	4	3,33	Katılıyorum
		%	5	15	32,5	37,5	10		
Madde-14	Ön Test	n	4	7	17	9	3	3	Katılıyorum
		%	10	17,5	42,5	22,5	7,5		
	Son Test	n	3	20	14	3	0	2,43	Tamamen Katılıyorum
		%	7,5	50	35	7,5	0		
Madde-15	Ön Test	n	5	6	7	11	11	3,43	Katılmıyorum
		%	12,5	15	17,5	27,5	27,5		
	Son Test	n	0	26	14	0	0	2,35	Tamamen Katılıyorum
		%	0	65	35	0	0		
Madde-16	Ön Test	n	10	3	7	11	9	3,15	Katılıyorum
		%	25	7,5	17,5	27,5	22,5		
	Son Test	n	3	16	17	4	0	2,55	Tamamen Katılıyorum
		%	7,5	40	42,5	10	0		

(Tablo 10 devamı)

		Kararsızım	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	X	Anlamı	
Madde-17	Ön Test	n	2	12	21	5	-	2,73	Katılıyorum
		%	5	30	52,5	12,5	-		
	Son Test	n	0	22	16	2	-	2,5	Tamamen Katılıyorum
		%	0	55	40	5	-		
Madde-18	Ön Test	n	5	8	15	7	5	2,98	Katılıyorum
		%	12,5	20	37,5	17,5	12,5		
	Son Test	n	1	18	17	3	1	2,63	Katılıyorum
		%	2,5	45	42,5	7,5	2,5		
Madde-19	Ön Test	n	1	12	9	7	11	3,38	Katılıyorum
		%	2,5	30	22,5	17,5	27,5		
	Son Test	n	0	4	4	15	17	4,13	Katılmıyorum
		%	0	10	10	37,5	42,5		
Madde-20	Ön Test	n	4	7	13	11	5	3,15	Katılıyorum
		%	10	17,5	32,5	27,5	12,5		
	Son Test	n	9	13	10	6	2	2,48	Tamamen Katılıyorum
		%	22,5	32,5	25	15	5		
Madde-21	Ön Test	n	1	17	9	8	5	2,98	Katılıyorum
		%	2,5	42,5	22,5	20	12,5		
	Son Test	n	6	6	10	11	7	3,18	Katılıyorum
		%	15	15	25	27,5	17,5		
Madde-22	Ön Test	n	5	3	12	15	5	3,3	Katılıyorum
		%	12,5	7,5	30	37,5	12,5		
	Son Test	n	1	17	21	1	0	2,55	Tamamen Katılıyorum
		%	2,5	42,5	52,5	2,5	0		
Madde-23	Ön Test	n	2	17	20	1	-	2,5	Tamamen Katılıyorum
		%	5	42,5	50	2,5	-		
	Son Test	n	3	17	19	1	-	2,45	Tamamen Katılıyorum
		%	7,5	42,5	47,5	2,5	-		
Madde-24	Ön Test	n	3	14	16	4	3	2,75	Katılıyorum
		%	7,5	35	40	10	7,5		
	Son Test	n	4	17	14	4	1	2,53	Tamamen Katılıyorum
		%	10	42,5	35	10	2,5		

(Tablo 10 devamı)

		Kararsızım	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	X	Anlamı	
Madde-25	Ön Test	n	0	7	8	9	16	3,85	Katılmıyorum
		%	0	17,5	20	22,5	40		
	Son Test	n	2	3	8	14	13	3,83	Katılmıyorum
		%	5	7,5	20	35	32,5		
Madde-26	Ön Test	n	4	9	3	9	15	3,55	Katılmıyorum
		%	10	22,5	7,5	22,5	37,5		
	Son Test	n	5	3	3	14	15	3,78	Katılmıyorum
		%	12,5	7,5	7,5	35	37,5		
Madde-27	Ön Test	n	0	3	19	7	11	3,65	Katılmıyorum
		%	0	7,5	47,5	17,5	27,5		
	Son Test	n	6	14	14	3	3	2,58	Tamamen Katılıyorum
		%	15	35	35	7,5	7,5		
Toplam Puan	Ön Test						2,2		Tamamen Katılıyorum
	Son Test						3,27		Katılıyorum

Tabloda görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin tutum ölçeğinin ön testinde “5-Yazılı anlatım becerimizin öğretmenlikte yeterli olacağını düşünüyorum.”, “9-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik yöntem bilgimiz yeterlidir.”, “12-Herhangi bir yazı türünde yazılmış olan metni “içerik ve dil anlatım özellikleri yönünden değerlendirme yeteneğini” yeterli seviyede kazandık.”, “13-Herhangi bir yazı türünde yazılmış olan metni “dış yapı özellikleri ve plânlama açılarından değerlendirme yeteneğini” yeterli seviyede kazandık.”, “23-Yazılı anlatımı geliştirmek için paragraf tamamlama çalışmaları yaptırılmalıdır.” maddelerine **“Tamamen Katılıyorum”** olarak yanıt verilmiş, son teste ise “1-Yazılı anlatım, geliştirilebilir bir beceridir.”, “7-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin anlatım türleri üzerinden uygulamalı olarak işlenmesi verimliliği arttıracaktır.”, “10-Seçmeli derslerde yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin verilmesi daha faydalı olur.”, “14-Yazılı anlatım etkinlikleri diğer dil etkinlikleri

olan konuşma, dinleme, okuma etkinlikleri ve dil bilgisi öğretimiyle birlikte yürütülmelidir.”, “15-Nitelikli yazılı anlatım ürünleri ortaya koymak için dil bilgisi ve imla kurallarının bilinmesi gereklidir.”, “16-Yazma becerisini geliştirmek için küçük gruplarla ortak metinler oluşturma etkinliklerinin yapılması verimliliği arttıracaktır.”, “17-Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için yaratıcı yazma etkinlikleri yaptırılmalıdır.”, “20-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslere diğer derslere oranla daha çok severek çalışırım.”, “22-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin zevkli geçmesinde öğretmenin sınıf içindeki tutum ve performansı etkilidir.”, “23-Yazılı anlatımı geliştirmek için paragraf tamamlama çalışmaları yaptırılmalıdır.”, “24-Yazılı anlatımı geliştirmeye yönelik derslerden hoşlanırım.”, “27-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik aldığımız dersler bizde bu derslere karşı olumlu bir tutum geliştirmiştir.” maddeleri **“Tamamen Katılıyorum”** olarak yanıt verilmiştir.

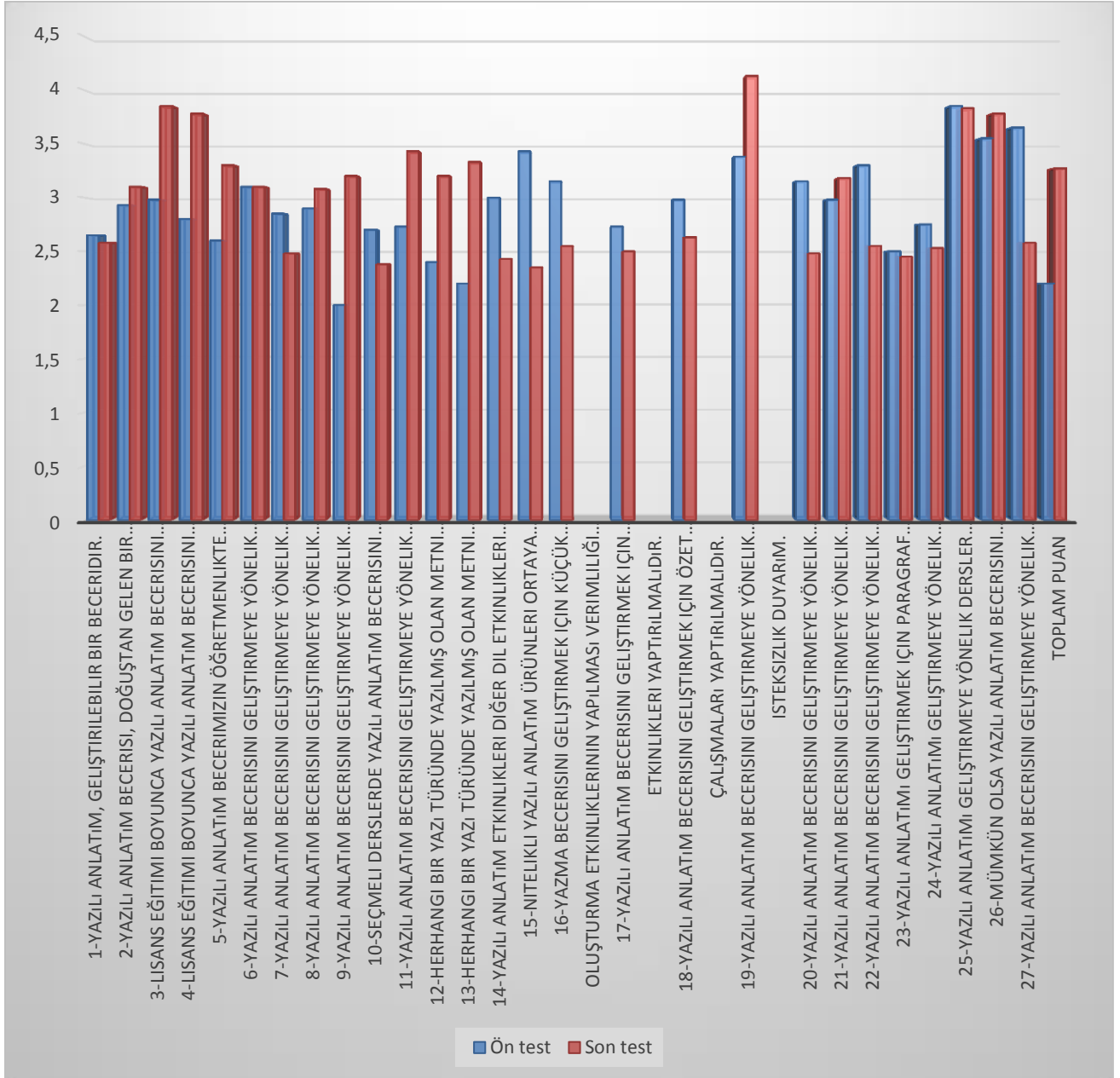
Tablo incelenmeye devam edildiğinde deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin tutum ölçeğinin ön testinde “1-Yazılı anlatım, geliştirilebilir bir beceridir.”, “2-Yazılı anlatım becerisi, doğuştan gelen bir yetenektir.”, “3-Lisans eğitimi boyunca yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik olarak aldığımız dersler yeterlidir.”, “4-Lisans eğitimi boyunca yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik olarak aldığımız derslerin haftalık ders saatleri yeterlidir.”, “6-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerde kalabalık sınıf mevcutları verimliliği düşürmektedir.”, “7-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin anlatım türleri üzerinden uygulamalı olarak işlenmesi verimliliği arttıracaktır.”, “8-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik aldığımız derslerde iyi ve doğru yazılmış metinlerden yeterince faydalandık.”, “10-Seçmeli derslerde yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin verilmesi daha faydalı olur.”, “11-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerde yazı türlerinde (deneme, makale, anı, gezi yazısı, söyleşi vb.) yazma yeteneğini yeterli seviyede kazandık.”, “14-Yazılı anlatım etkinlikleri diğer dil

etkinlikleri olan konuşma, dinleme, okuma etkinlikleri ve dil bilgisi öğretimiyle birlikte yürütülmelidir.”, “16-Yazma becerisini geliştirmek için küçük gruplarla ortak metinler oluşturma etkinliklerinin yapılması verimliliği arttıracaktır.”, “17-Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için yaratıcı yazma etkinlikleri yaptırılmalıdır.”, “18-Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için özet yazdırma çalışmaları yaptırılmalıdır.”, “19-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslere girerken isteksizlik duyarım.”, “20-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslere diğer derslere oranla daha çok severek çalışırım.”, “21-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin sıkıcı geçmesinin nedeni öğretmenlerdir.”, “22-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin zevkli geçmesinde öğretmenin sınıf içindeki tutum ve performansı etkilidir.”, “24-Yazılı anlatımı geliştirmeye yönelik derslerden hoşlanırım.” maddelerine **“Katılıyorum”** olarak yanıt verilmiş, son teste ise “2-Yazılı anlatım becerisi, doğuştan gelen bir yetenektir.”, “5-Yazılı anlatım becerimizin öğretmenlikte yeterli olacağını düşünüyorum.”, “6-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerde kalabalık sınıf mevcutları verimliliği düşürmektedir.”, “8-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik aldığımız derslerde iyi ve doğru yazılmış metinlerden yeterince faydalandık.”, “9-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik yöntem bilgimiz yeterlidir.”, “12-Herhangi bir yazı türünde yazılmış olan metni “içerik ve dil anlatım özellikleri yönünden değerlendirme yeteneğini” yeterli seviyede kazandık.”, “13-Herhangi bir yazı türünde yazılmış olan metni “dış yapı özellikleri ve plânlama açılarından değerlendirme yeteneğini” yeterli seviyede kazandık.”, “18-Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için özet yazdırma çalışmaları yaptırılmalıdır.”, “21-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin sıkıcı geçmesinin nedeni öğretmenlerdir.” maddelerine **“Katılıyorum”** olarak yanıt verilmiştir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin tutum ölçeğinin ön testinde “15-Nitelikli yazılı anlatım ürünleri ortaya koymak

için dil bilgisi ve imla kurallarının bilinmesi gereklidir.”, “25-Yazılı anlatımı geliştirmeye yönelik dersler bana zevkli gelmiyor.”, “26-Mümkün olsa yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin yerine başka ders alırdım.”, “27-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik aldığımız dersler bizde bu derslere karşı olumlu bir tutum geliştirmiştir.” maddelerine **“Katılmıyorum”** olarak yanıt verilmiş, son teste ise “3-Lisans eğitimi boyunca yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik olarak aldığımız dersler yeterlidir.”, “4-Lisans eğitimi boyunca yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik olarak aldığınız derslerin haftalık ders saatleri yeterlidir.”, “11-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerde yazı türlerinde (deneme, makale, anı, gezi yazısı, söyleşi vb.) yazma yeteneğini yeterli seviyede kazandık.”, “19-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslere girerken isteksizlik duyarım.”, “25-Yazılı anlatımı geliştirmeye yönelik dersler bana zevkli gelmiyor.”, “26-Mümkün olsa yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin yerine başka ders alırdım” maddelerine **“Katılmıyorum”** olarak yanıt verilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin tutum ölçeğinin ön testinde **“Tamamen katılıyorum”**, son testinde **“Katılıyorum”** olarak yanıt verdikleri görülmektedir.



Grafik 9. Deney Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Ön ve Son Test Yanıtlarının Dağılımı

5.1.10. Kontrol grubunun Tutum Ölçeği Maddelerinin Ön Test ve Son Test

Bulguları, Kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin tutum ölçeğinin maddelerinin ön test ve son test yanıtlarının dağılımı ile ilgili bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 11

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Maddelerinin Ön Test ve Son Test Yanıtlarına İlişkin Dağılım

			Kararsızım	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	X	Anlamı
Madde-1	Ön test	n	2	15	23	-	-	2,53	Tamamen Katılıyorum
		%	5	37,5	57,5	-	-		
	Son test	n	0	17	23	-	-	2,58	Tamamen Katılıyorum
		%	0	42,5	57,5	-	-		
Madde-2	Ön test	n	2	4	14	17	3	3,38	Katılıyorum
		%	5	10	35	42,5	7,5		
	Son test	n	3	4	20	11	2	3,13	Katılıyorum
		%	7,5	10	50	27,5	5		
Madde-3	Ön test	n	5	2	4	18	11	3,7	Katılmıyorum
		%	12,5	5	10	45	27,5		
	Son test	n	0	1	9	17	13	4,05	Katılmıyorum
		%	0	2,5	22,5	42,5	32,5		
Madde-4	Ön test	n	2	2	7	20	9	3,8	Katılmıyorum
		%	5	5	17,5	50	22,5		
	Son test	n	0	2	7	18	13	4,05	Katılmıyorum
		%	0	5	17,5	45	32,5		
Madde-5	Ön test	n	3	5	14	17	1	3,2	Katılıyorum
		%	7,5	12,5	35	42,5	2,5		
	Son test	n	3	3	17	12	5	3,33	Katılıyorum
		%	7,5	7,5	42,5	30	12,5		
Madde-6	Ön test	n	1	17	11	10	1	2,83	Katılıyorum
		%	2,5	42,5	27,5	25	2,5		
	Son test	n	3	14	13	9	1	2,78	Katılıyorum
		%	7,5	35	32,5	22,5	2,5		
Madde-7	Ön test	n	1	20	19	-	-	2,45	Tamamen Katılıyorum
		%	2,5	50	47,5	-	-		
	Son test	n	0	19	21	-	-	2,53	Tamamen Katılıyorum
		%	0	47,5	52,5	-	-		
Madde-8	Ön test	n	6	3	12	15	4	3,2	Katılıyorum
		%	15	7,5	30	37,5	10		
	Son test	n	4	1	14	17	4	3,4	Katılıyorum
		%	10	2,5	35	42,5	10		

(Tablo 11 devamı)

		Kararsızım	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	X	Anlamı	
Madde-9	Ön test	n	5	3	11	19	2	3,25	Katılıyorum
		%	12,5	7,5	27,5	47,5	5		
	Son test	n	3	4	9	20	4	3,45	Katılmıyorum
		%	7,5	10	22,5	50	10		
Madde-10	Ön test	n	0	23	14	2	1	2,53	Tamamen Katılıyorum
		%	0	57,5	35	5	2,5		
	Son test	n	2	19	17	2	0	2,48	Tamamen Katılıyorum
		%	5	47,5	42,5	5	0		
Madde-11	Ön test	n	6	2	4	19	9	3,58	Katılmıyorum
		%	15	5	10	47,5	22,5		
	Son test	n	7	3	10	14	6	3,23	Katılıyorum
		%	17,5	7,5	25	35	15		
Madde-12	Ön test	n	6	7	13	9	5	3	Katılıyorum
		%	15	17,5	32,5	22,5	12,5		
	Son test	n	5	2	20	11	2	3,08	Katılıyorum
		%	12,5	5	50	27,5	5		
Madde-13	Ön test	n	6	6	14	10	4	3	Katılıyorum
		%	15	15	35	25	10		
	Son test	n	5	2	23	10	0	2,95	Katılıyorum
		%	12,5	5	57,5	25	0		
Madde-14	Ön test	n	1	18	15	6	-	2,65	Katılıyorum
		%	2,5	45	37,5	15	-		
	Son test	n	0	18	22	0	-	2,55	Tamamen Katılıyorum
		%	0	45	55	0	-		
Madde-15	Ön test	n	1	27	10	1	1	2,35	Tamamen Katılıyorum
		%	2,5	67,5	25	2,5	2,5		
	Son test	n	3	23	14	0	0	2,28	Tamamen Katılıyorum
		%	7,5	57,5	35	0	0		
Madde-16	Ön test	n	5	15	17	3	0	2,45	Tamamen Katılıyorum
		%	12,5	37,5	42,5	7,5	0		
	Son test	n	1	21	16	1	1	2,5	Tamamen Katılıyorum
		%	2,5	52,5	40	2,5	2,5		

(Tablo 11 devamı)

			Kararsızım	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	X	Anlamı
Madde-17	Ön test	n	-	20	19	1	-	2,53	Tamamen Katılıyorum
		%	-	50	47,5	2,5	-		
	Son test	n	-	22	18	0	-	2,45	Tamamen Katılıyorum
		%	-	55	45	0	-		
Madde-18	Ön test	n	3	18	17	2	-	2,45	Tamamen Katılıyorum
		%	7,5	45	42,5	5	-		
	Son test	n	4	18	17	1	-	2,38	Tamamen Katılıyorum
		%	10	45	42,5	2,5	-		
Madde-19	Ön test	n	1	2	1	18	18	4,25	Tamamen Katılmıyorum
		%	2,5	5	2,5	45	45		
	Son test	n	2	1	3	16	18	4,18	Katılmıyorum
		%	5	2,5	7,5	40	45		
Madde-20	Ön test	n	13	8	13	5	1	2,33	Tamamen Katılıyorum
		%	32,5	20	32,5	12,5	2,5		
	Son test	n	6	5	21	7	1	2,8	Katılıyorum
		%	15	12,5	52,5	17,5	2,5		
Madde-21	Ön test	n	10	8	9	8	5	2,75	Katılıyorum
		%	25	20	22,5	20	12,5		
	Son test	n	9	6	9	10	6	2,95	Katılıyorum
		%	22,5	15	22,5	25	15		
Madde-22	Ön test	n	3	23	13	1	0	2,3	Tamamen Katılıyorum
		%	7,5	57,5	32,5	2,5	0		
	Son test	n	0	25	12	2	1	2,48	Tamamen Katılıyorum
		%	0	62,5	30	5	2,5		
Madde-23	Ön test	n	0	21	15	3	1	2,6	Tamamen Katılıyorum
		%	0	52,5	37,5	7,5	2,5		
	Son test	n	2	19	18	1	0	2,45	Tamamen Katılıyorum
		%	5	47,5	45	2,5	0		
Madde-24	Ön test	n	2	15	21	2	0	2,58	Tamamen Katılıyorum
		%	5	37,5	52,5	5	0		
	Son test	n	2	14	21	2	1	2,65	Katılıyorum
		%	5	35	52,5	5	2,5		

(Tablo 11 devamı)

		Kararsızım	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	X	Anlamı	
Madde-25	Ön test	n	3	2	4	20	11	3,85	Katılmıyorum
		%	7,5	5	10	50	27,5		
	Son test	n	2	1	3	18	16	4,13	Katılmıyorum
		%	5	2,5	7,5	45	40		
Madde-26	Ön test	n	2	2	5	16	15	4	Katılmıyorum
		%	5	5	12,5	40	37,5		
	Son test	n	2	1	5	17	15	4,05	Katılmıyorum
		%	5	2,5	12,5	42,5	37,5		
Madde-27	Ön test	n	6	11	19	3	1	2,55	Tamamen Katılıyorum
		%	15	27,5	47,5	7,5	2,5		
	Son test	n	7	9	17	4	3	2,68	Katılıyorum
		%	17,5	22,5	42,5	10	7,5		
Toplam puan	Ön test						2,27	Tamamen Katılıyorum	
	Son test						3,27	Katılıyorum	

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin tutum ölçeğinin ön testinde “1-Yazılı anlatım, geliştirilebilir bir beceridir.”, “7-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin anlatım türleri üzerinden uygulamalı olarak işlenmesi verimliliği arttıracaktır.”, “10-Seçmeli derslerde yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin verilmesi daha faydalı olur.”, “15-Nitelikli yazılı anlatım ürünleri ortaya koymak için dil bilgisi ve imla kurallarının bilinmesi gereklidir.”, “16-Yazma becerisini geliştirmek için küçük gruplarla ortak metinler oluşturma etkinliklerinin yapılması verimliliği arttıracaktır.”, “17-Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için yaratıcı yazma etkinlikleri yaptırılmalıdır.”, “18-Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için özet yazdırma çalışmaları yaptırılmalıdır.”, “20-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslere diğer derslere oranla daha çok severek çalışırım.”, “22-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin zevkli geçmesinde öğretmenin sınıf içindeki tutum ve performansı etkilidir.”, “23-Yazılı anlatımı geliştirmek için paragraf tamamlama çalışmaları yaptırılmalıdır.”, “24-Yazılı

anlatımı geliştirmeye yönelik derslerden hoşlanırım.”, “27-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik aldığımız dersler bizde bu derslere karşı olumlu bir tutum geliştirmiştir.” maddelerine **“Tamamen Katılıyorum”** olarak yanıt verilmiş, son teste ise “1-Yazılı anlatım, geliştirilebilir bir beceridir.”, “7-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin anlatım türleri üzerinden uygulamalı olarak işlenmesi verimliliği arttıracaktır.”, “10-Seçmeli derslerde yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin verilmesi daha faydalı olur.”, “14-Yazılı anlatım etkinlikleri diğer dil etkinlikleri olan konuşma, dinleme, okuma etkinlikleri ve dil bilgisi öğretimiyle birlikte yürütülmelidir.”, “15-Nitelikli yazılı anlatım ürünleri ortaya koymak için dil bilgisi ve imla kurallarının bilinmesi gereklidir.”, “16-Yazma becerisini geliştirmek için küçük gruplarla ortak metinler oluşturma etkinliklerinin yapılması verimliliği arttıracaktır.”, “17-Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için yaratıcı yazma etkinlikleri yaptırılmalıdır.”, “18-Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için özet yazdırma çalışmaları yaptırılmalıdır.”, “22-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin zevkli geçmesinde öğretmenin sınıf içindeki tutum ve performansı etkilidir.”, “23-Yazılı anlatımı geliştirmek için paragraf tamamlama çalışmaları yaptırılmalıdır.” maddeleri **“Tamamen Katılıyorum”** olarak yanıt verilmiştir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin tutum ölçeğinin ön testinde “2-Yazılı anlatım becerisi, doğuştan gelen bir yetenektir.”, “5-Yazılı anlatım becerimizin öğretmenlikte yeterli olacağını düşünüyorum.”, “6-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerde kalabalık sınıf mevcutları verimliliği düşürmektedir.”, “8-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik aldığımız derslerde iyi ve doğru yazılmış metinlerden yeterince faydalandık.”, “9-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik yöntem bilgimiz yeterlidir.”, “12-Herhangi bir yazı türünde yazılmış olan metni “içerik ve dil anlatım özellikleri yönünden değerlendirme yeteneğini” yeterli seviyede kazandık.”, “13-Herhangi bir yazı türünde yazılmış olan metni “dış yapı

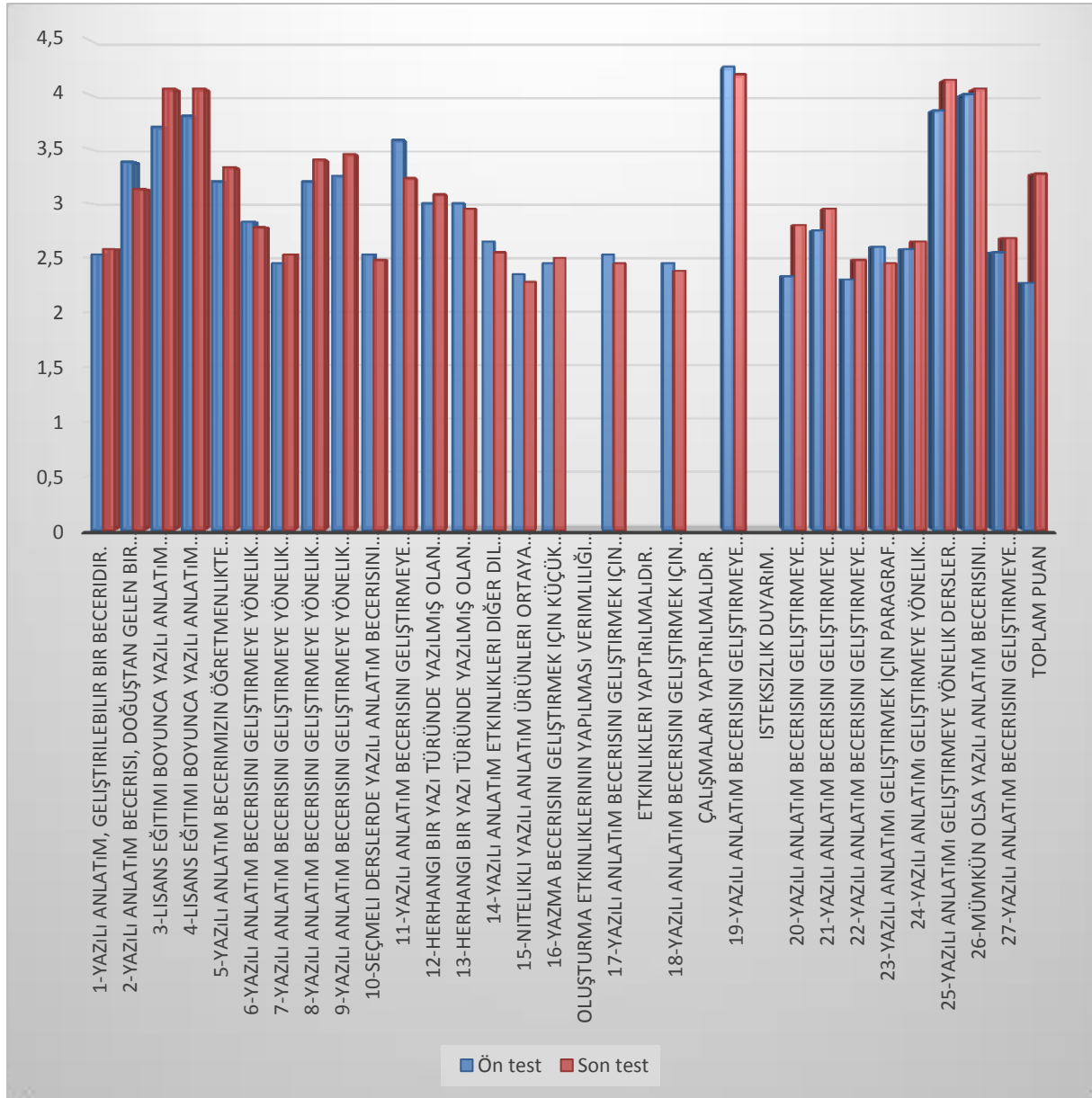
özellikleri ve plânlama açılarından değerlendirme yeteneğini” yeterli seviyede kazandık.”, “14-Yazılı anlatım etkinlikleri diğer dil etkinlikleri olan konuşma, dinleme, okuma etkinlikleri ve dil bilgisi öğretimiyle birlikte yürütülmelidir.”, “21-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin sıkıcı geçmesinin nedeni öğretmenlerdir.” maddelerine **“Katılıyorum”** olarak yanıt verilmiş, son teste ise “2-Yazılı anlatım becerisi, doğuştan gelen bir yetenektir.”, “5-Yazılı anlatım becerimizin öğretmenlikte yeterli olacağını düşünüyorum.”, “6-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerde kalabalık sınıf mevcutları verimliliği düşürmektedir.”, “8-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik aldığımız derslerde iyi ve doğru yazılmış metinlerden yeterince faydalandık.”, “11-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerde yazı türlerinde (deneme, makale, anı, gezi yazısı, söyleşi vb.) yazma yeteneğini yeterli seviyede kazandık.”, “12-Herhangi bir yazı türünde yazılmış olan metni “içerik ve dil anlatım özellikleri yönünden değerlendirme yeteneğini” yeterli seviyede kazandık.”, “13-Herhangi bir yazı türünde yazılmış olan metni “dış yapı özellikleri ve plânlama açılarından değerlendirme yeteneğini” yeterli seviyede kazandık.”, “20-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslere diğer derslere oranla daha çok severek çalışırım.”, “21-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin sıkıcı geçmesinin nedeni öğretmenlerdir.”, “24-Yazılı anlatımı geliştirmeye yönelik derslerden hoşlanırım.”, “27-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik aldığımız dersler bizde bu derslere karşı olumlu bir tutum geliştirmiştir.” maddelerine **“Katılıyorum”** olarak yanıt verilmiştir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin tutum ölçeğinin ön testinde “3-Lisans eğitimi boyunca yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik olarak aldığımız dersler yeterlidir.”, “4-Lisans eğitimi boyunca yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik olarak aldığımız derslerin haftalık ders saatleri yeterlidir.”, “11-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerde yazı türlerinde (deneme, makale, anı, gezi yazısı, söyleşi vb.) yazma yeteneğini yeterli seviyede kazandık.”,

“25-Yazılı anlatımı geliştirmeye yönelik dersler bana zevkli gelmiyor.”, “26-Mümkün olsa yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin yerine başka ders alırdım” maddelerine **“Katılmıyorum”** olarak yanıt verilmiş, son teste ise “3-Lisans eğitimi boyunca yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik olarak aldığımız dersler yeterlidir.”, “4-Lisans eğitimi boyunca yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik olarak aldığımız derslerin haftalık ders saatleri yeterlidir.”, “9-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik yöntem bilgimiz yeterlidir.”, “19-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslere girerken isteksizlik duyarım.”, “25-Yazılı anlatımı geliştirmeye yönelik dersler bana zevkli gelmiyor.”, “26-Mümkün olsa yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin yerine başka ders alırdım.” maddelerine **“Katılmıyorum”** olarak yanıt verilmiştir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin tutum ölçeğinin ön testinde “19-Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslere girerken isteksizlik duyarım.” maddesine **“Tamamen Katılmıyorum”** olarak yanıt verilmiş, son teste ise **“Tamamen Katılmıyorum”** olarak yanıtlanan her hangi bir madde olmamıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin tutum ölçeğinin ön testinde **“Tamamen katılıyorum”**, son testinde **“Katılıyorum”** olarak yanıt verdikleri görülmektedir.



Grafik 10. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Ön ve Son Test Yanıtlarının Dağılımı

5.2. Deney ve Kontrol Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Başarılarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin demografik özelliklerine göre yazılı anlatım dersi başarıları ve tutumlarının karşılaştırmaları yapılmıştır.

5.2.1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum.

5.2.1.1. Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum. Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları ve tutumları arasında fark olup olmadığını ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklar

		N	X	S.s.	U	p		
Deney Grubu	Ön test	Kompozisyon Buluş Becerisi	Erkek	21	2,27	0,63	87	0,002
		Kız	19	2,86	0,58			
	Ön test	Kompozisyon Plânlama Becerisi	Erkek	21	1,87	0,522	152,5	0,195
		Kız	19	2,16	0,723			
	Ön test	Kompozisyon Anlatım Becerisi	Erkek	21	1,67	0,65	125	0,041
		Kız	19	2,19	0,848			
	Tutum	Erkek	21	56,19	9,998	133	0,07	
		Kız	19	62,95	11,783			

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Kompozisyon Buluş Becerisi” ve “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ön testlerine ilişkin başarıları arasındaki farklara ait U değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken “Kompozisyon Plânlama Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testlerine ilişkin aralarındaki farklara ait U değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Kompozisyon Buluş Becerisi” ve “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ön testleri arasında fark olduğunu “Kompozisyon Plânlama Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testleri açısından fark olmadığını göstermektedir. Tablonun incelenmesine devam edildiğinde, “Kompozisyon Buluş

Becerisi” ve “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ön testlerinde kız öğrencilerin aritmetik ortalamasının erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülecektir.

Sonuç olarak deney grubunda, “Kompozisyon Buluş Becerisi” ve “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ön testlerinde kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla başarılı olduğu söylenebilir.

5.2.1.2. Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazılı anlatım dersine ilişkin son test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum. Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazılı anlatım dersine ilişkin son test başarıları ve tutumları arasında fark olup olmadığını ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13
Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklar

			N	X	S.s.	U	P	
Deney Grubu	Son test	Kompozisyon Buluş Becerisi	Erkek	21	3,6	0,847	188,5	0,763
			Kız	19	3,77	0,649		
		Kompozisyon Plânlama Becerisi	Erkek	21	3,64	0,683	163,5	0,324
			Kız	19	3,86	0,613		
		Kompozisyon Anlatım Becerisi	Erkek	21	3,41	0,364	146	0,129
			Kız	19	3,63	0,428		
		Tutum	Erkek	21	87,62	5,818	187,5	0,743
			Kız	19	88,74	6,607		

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testlerine ilişkin farklara ait tüm U değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testleri açısından fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak deney grubunda, “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testlerinde kız ve erkek öğrencilerin başarı ve tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

5.2.1.3. Kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum. Kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları ve tutumları arasında fark olup olmadığını ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklar

			N	X	S.s.	U	P	
Kontrol Grubu	Ön test	Kompozisyon Buluş Becerisi	Erkek	14	2,1	0,822	110,5	0,041
			Kız	26	2,84	1,072		
		Kompozisyon Plânlama Becerisi	Erkek	14	1,67	0,522	95	0,013
			Kız	26	2,24	0,715		
		Kompozisyon Anlatım Becerisi	Erkek	14	1,43	0,442	76,5	0,002
			Kız	26	2,15	0,731		
		Tutum	Erkek	14	60,57	12,439	160	0,53
			Kız	26	61,65	9,834		

Tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi” ve “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ön testlerine ilişkin başarıları arasındaki farklara ait U değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testlerine ilişkin aralarındaki farklara ait U değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi” ve “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ön testleri arasında fark olduğunu “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testleri açısından fark olmadığını göstermektedir. Tablonun incelenmesine devam edildiğinde, “Kompozisyon Buluş Becerisi”,

“Kompozisyon Plânlama Becerisi” ve “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ön testlerinde kız öğrencilerin aritmetik ortalamasının erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülecektir.

Sonuç olarak kontrol grubunda, “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi” ve “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ön testlerinde kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla başarılı olduğu söylenebilir.

5.2.1.4. Kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazılı anlatım dersine ilişkin son test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum. Kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazılı anlatım dersine ilişkin son test başarıları ve tutumları arasında fark olup olmadığını ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklar

			N	X	S.s.	U	p	
Kontrol Grubu	Son test	Kompozisyon Buluş Becerisi	Erkek	14	4,14	1,068	117	0,062
			Kız	26	3,45	1,262		
		Kompozisyon Plânlama Becerisi	Erkek	14	3,74	1,296	131,5	0,147
			Kız	26	3,25	1,149		
		Kompozisyon Anlatım Becerisi	Erkek	14	3,93	0,541	171	0,75
			Kız	26	3,88	0,566		
		Tutum	Erkek	14	89,14	7,754	152,5	0,396
			Kız	26	87,69	7,238		

Tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testlerine ilişkin farklara ait tüm U değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testleri açısından fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak kontrol grubunda, “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testlerinde kız ve erkek öğrencilerin başarı ve tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

5.2.2. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarı ortalaması seviyesine göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum.

5.2.2.1. Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ortalaması seviyesine göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum.

Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ortalaması seviyesine göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları ve tutumları arasında fark olup olmadığını ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Deney Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarı Ortalaması Seviyesine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklar

		Başarı	N	X	S.s.	KW	p	Fark
Deney Grubu	Ön test	İyi	8	2,75	0,496	1,978	0,577	-
		Kompozisyon Buluş Becerisi Orta	12	2,72	0,422			
		Geçer	16	2,42	0,785			
		Başarısız	4	2,17	0,999			
	Ön test	İyi	8	1,96	0,766	4,197	0,241	-
		Kompozisyon Plânlama Becerisi Orta	12	2,19	0,594			
		Geçer	16	2,02	0,614			
		Başarısız	4	1,5	0,431			
	Ön test	İyi	8	1,88	0,562	6,751	0,08	-
		Kompozisyon Anlatım Becerisi Orta	12	2,33	0,953			
		Geçer	16	1,79	0,709			
		Başarısız	4	1,25	0,32			
	Ön test	İyi	8	56,75	8,548	1,766	0,622	-
		Tutum Orta	12	62,33	11,244			
		Geçer	16	59,25	12,876			
		Başarısız	4	56,5	11,121			

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ortalaması seviyesine göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”,

“Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testlerine ilişkin farklara ait tüm KW değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ortalaması seviyesine göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testleri açısından fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak deney grubunda, “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testlerinde öğrencilerin tüm akademik başarı ortalaması seviyesinde başarı ve tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

5.2.2.2. Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ortalaması seviyesine göre yazılı anlatım dersine ilişkin son test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum. Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ortalaması seviyesine göre yazılı anlatım dersine ilişkin son test başarıları ve tutumları arasında fark olup olmadığını ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Deney Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarı Ortalaması Seviyesine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklar

		Başarı	N	X	S.s.	KW	p	Fark
Deney Grubu	Son test	İyi	8	4,08	0,772	5	0,172	-
		Kompozisyon Orta	13	3,56	0,712			
		Buluş Geçer	15	3,47	0,774			
		Başarısız	4	4,09	0,499			
	Son test	İyi	8	4,46	0,307	18,775	0	1>2,3,4
		Kompozisyon Orta	13	3,9	0,46			
		Plânlama Geçer	15	3,38	0,604			
		Becerisi Başarısız	4	3,17	0,43			
	Son test	İyi	8	3,92	0,387	13,01	0,005	1>3
		Kompozisyon Orta	13	3,59	0,244			
		Anlatım Geçer	15	3,29	0,33			
		Becerisi Başarısız	4	3,33	0,543			
	Son test	İyi	8	96,25	4,062	19,415	0	1>2,3,4
		Tutum Orta	13	87,69	4,889			
		Geçer	15	86,27	3,99			
		Başarısız	4	80,5	3,416			

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ortalaması seviyesine göre “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testlerine ilişkin farklara ait KW değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken göre “Kompozisyon Buluş Becerisi” son testlerine ilişkin aralarındaki farklara ait KW değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ortalaması seviyesine göre “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testleri arasında fark olduğunu “Kompozisyon Buluş Becerisi” son testleri açısından fark olmadığını göstermektedir. Bu farkların hangi akademik başarı ortalaması seviyesindeki öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla Dunnet T3 Post Hoc testi uygulanmıştır.

Dunnet T3 Post Hoc testi sonucu, akademik başarı ortalaması seviyesi iyi olan öğrencilerin akademik başarı ortalaması seviyesi orta, geçer ve başarısız olan öğrencilere göre “Kompozisyon Plânlama Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testlerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalamasının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Dunnet T3 Post Hoc testi sonucu, akademik başarı ortalaması seviyesi iyi olan öğrencilerin akademik başarı ortalaması seviyesi geçer olan öğrencilere göre “Kompozisyon Anlatım Becerisi” son testlerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalamasının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

5.2.2.3. Kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı ortalaması seviyesine göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum. Kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı ortalaması seviyesine göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları ve tutumları arasında fark olup olmadığını ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarı Ortalaması Seviyesine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklar

		Başarı	N	X	S.s.	KW	p	Fark	
Kontrol Grubu	Ön test	Kompozisyon Buluş Becerisi	İyi	5	3	1,33			
			Orta	21	2,56	0,833	2,945	0,4	-
			Geçer	12	2,64	1,291			
			Başarısız	2	1,5	0,24			
	Ön test	Kompozisyon Plânlama Becerisi	İyi	5	2,07	1,011			
			Orta	21	2,05	0,617	0,212	0,976	-
			Geçer	12	2,06	0,803			
			Başarısız	2	1,83	0,707			
	Ön test	Kompozisyon Anlatım Becerisi	İyi	5	1,8	0,768			
			Orta	21	1,84	0,712	0,554	0,907	-
			Geçer	12	2,03	0,834			
			Başarısız	2	2	0,467			
	Ön test	Tutum	İyi	5	56	9,381			
			Orta	21	63,48	10,861	6,145	0,105	-
			Geçer	12	57,5	9,15			
			Başarısız	2	74	8,485			

Tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı ortalaması seviyesine göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testlerine ilişkin farklara ait tüm KW değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı ortalaması seviyesine göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testleri açısından fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak kontrol grubunda, “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testlerinde öğrencilerin tüm akademik başarı ortalaması seviyesinde başarı ve tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

5.2.2.4. Kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı ortalaması seviyesine göre yazılı anlatım dersine ilişkin son test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum. Kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı ortalaması seviyesine göre yazılı anlatım dersine ilişkin son test başarıları ve tutumları arasında fark olup olmadığını ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarı Ortalaması Seviyesine Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklar

		Başarı	N	X	S.s.	KW	p	Fark
Kontrol Grubu	Kompozisyon Buluş Becerisi	İyi	5	4,07	1,554	2,848	0,416	-
		Orta	21	3,46	1,267			
		Geçer	12	3,8	1,106			
		Başarısız	2	4,5	0,707			
	Kompozisyon Plânlama Becerisi	İyi	5	3,93	0,723	1,797	0,616	-
		Orta	21	3,27	1,182			
		Geçer	12	3,36	1,433			
		Başarısız	2	4,17	1,181			
	Kompozisyon Anlatım Becerisi	İyi	5	4	0,528	0,342	0,952	-
		Orta	21	3,84	0,621			
		Geçer	12	3,97	0,46			
		Başarısız	2	3,83	0,707			
	Tutum	İyi	5	88	10,198	1,072	0,784	-
		Orta	21	87,62	7,145			
		Geçer	12	89,67	7,524			
		Başarısız	2	86	2,828			

Tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı ortalaması seviyesine göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testlerine ilişkin farklara ait tüm KW değerleri $p > 0.05$ sonem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı ortalaması seviyesine göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testleri açısından fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak kontrol grubunda, “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testlerinde öğrencilerin tüm akademik başarı ortalaması seviyesinde başarı ve tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

5.2.3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum.

5.2.3.1. Deney grubundaki öğrencilerin boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum. Deney grubundaki öğrencilerin boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları ve tutumları arasında fark olup olmadığını ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Deney Grubundaki Öğrencilerin Boş Vakitlerinde Serbest Yazma Çalışması Yapma Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklar

		N	X	S.s.	KW	p	Fark	
Deney Grubu	Kompozisyon Buluş Becerisi	Her gün	9	2,37	0,922	1,035	0,904	-
		Haftada bir	9	2,78	0,333			
		On beş gün	8	2,46	0,642			
		Ayda bir	7	2,57	0,684			
		Yapmıyorum	7	2,57	0,738			
	Kompozisyon Plânlama Becerisi	Her gün	9	1,89	0,882	1,053	0,902	-
		Haftada bir	9	2	0,502			
		On beş gün	8	2,17	0,691			
		Ayda bir	7	2,05	0,705			
		Yapmıyorum	7	1,95	0,356			
	Kompozisyon Anlatım Becerisi	Her gün	9	1,82	0,851	1,786	0,775	-
		Haftada bir	9	2,26	1,066			
		On beş gün	8	1,79	0,532			
		Ayda bir	7	1,72	0,707			
		Yapmıyorum	7	1,95	0,678			
	Tutum	Her gün	9	61,33	12,083	4,425	0,352	-
		Haftada bir	9	64,67	12,207			
		On beş gün	8	55,75	7,126			
		Ayda bir	7	54,86	9,582			
		Yapmıyorum	7	58,86	13,85			

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığına göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testlerine ilişkin farklara ait tüm KW değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerin boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığına göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testleri açısından fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak deney grubunda, “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testlerinde öğrencilerin boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığına göre başarı ve tutumlarının değişmediği söylenebilir.

5.2.3.2. Deney grubundaki öğrencilerin boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin son test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum. Deney grubundaki öğrencilerin boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin son test başarıları ve tutumları arasında fark olup olmadığını ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Deney Grubundaki Öğrencilerin Boş Vakitlerinde Serbest Yazma Çalışması Yapma Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklar

		N	X	S.s.	KW	p	Fark	
Deney Grubu	Son test	Her gün	3	4	0,61			
		Kompozisyon	10	3,97	0,574			
		Buluş	4	3,85	0,777	10,051	0,04	1>3,4,5
		Becerisi	10	3,33	0,649			2>4,5
		Yapmıyorum	13	2,78	0,958			
		Kompozisyon	3	3,89	0,51			
		Plânlama	10	3,93	0,684			
		Becerisi	4	3,33	0,274	2,947	0,567	-
			10	3,63	0,745			
		Yapmıyorum	13	3,77	0,672			
		Her gün	3	3,56	0,51			
		Kompozisyon	10	3,7	0,366			
		Anlatım	4	3,17	0,33	7,961	0,093	-
		Becerisi	10	3,37	0,292			
		Yapmıyorum	13	3,59	0,454			
		Her gün	3	88,67	4,163			
Haftada bir	10	88,4	5,317					
Tutum	4	83,5	3,416	3,501	0,478	-		
	10	89	7,008					
Yapmıyorum	13	88,62	7,136					

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığına göre “Kompozisyon Buluş Becerisi” son testlerine ilişkin farklara ait KW değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken göre “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testlerine ilişkin aralarındaki farklara ait KW değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ortalaması seviyesine göre “Kompozisyon Buluş Becerisi” son testleri arasında fark olduğunu “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testleri açısından fark olmadığını göstermektedir. Bu farkların boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığı hangi düzeyde olan öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla Dunnett T3 Post Hoc testi uygulanmıştır.

Dunnet T3 Post Hoc testi sonucu, boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığı Her gün yanıtını veren öğrencilerin, Haftada bir, On beş günde bir ve Yapmıyorum yanıtını veren öğrencilere, Haftada bir yanıtını veren öğrencilerin; Ayda bir ve Hiç Yapmıyorum yanıtını veren öğrencilere göre “Kompozisyon Buluş Becerisi” son testlerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalamasının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

5.2.3.3. Kontrol grubundaki öğrencilerin boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum. Kontrol gruplarındaki öğrencilerin boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları ve tutumları arasında fark olup olmadığını ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Boş Vakitlerinde Serbest Yazma Çalışması Yapma Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklar

		N	X	S.s.	KW	p	Fark	
Kontrol Grubu	Ön test	Her gün	2	1,83	0,707	1,594	0,81	-
		Haftada bir	7	2,86	1,183			
		On beş gün	10	2,53	1,166			
		Ayda bir	13	2,59	0,841			
		Yapmıyorum	8	2,58	1,27			
	Kompozisyon Buluş Becerisi	Her gün	2	2	0,467	1,856	0,762	-
		Haftada bir	7	2,33	0,962			
		On beş gün	10	1,87	0,757			
		Ayda bir	13	2,08	0,494			
		Yapmıyorum	8	1,96	0,806			
	Kompozisyon Plânlama Becerisi	Her gün	2	1,34	0,474	1,87	0,76	-
		Haftada bir	7	1,81	0,503			
		On beş gün	10	1,9	0,787			
		Ayda bir	13	2,05	0,826			
		Yapmıyorum	8	1,88	0,775			
	Tutum	Her gün	2	63,5	16,263	7,375	0,117	-
		Haftada bir	7	70,86	10,761			
		On beş gün	10	56	7,303			
		Ayda bir	13	61,08	11,536			
		Yapmıyorum	8	59,25	7,924			

Tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığına göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama

Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testlerine ilişkin farklara ait tüm KW değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığına göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testleri açısından fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak kontrol grubunda, “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testlerinde öğrencilerin boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığına göre başarı ve tutumlarının değişmediği söylenebilir.

5.2.3.4. Kontrol grubundaki öğrencilerin boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin son test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum. Kontrol gruplarındaki öğrencilerin boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin son test başarıları ve tutumları arasında fark olup olmadığını ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Boş Vakitlerinde Serbest Yazma Çalışması Yapma Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklar

		N	X	S.s.	KW	p	Fark	
Kontrol grubu	Son test	Her gün	1	4	.			
		Kompozisyon	9	4,26	1,063			
		Buluş	8	3,54	1,604	5,292	0,259	-
		Becerisi	12	3,44	1,243			
	Yapmıyorum	10	3,57	1,101				
	Son test	Her gün	1	3,33	.			
		Kompozisyon	9	4,07	1,141			
		Plânlama	8	3,5	1,322	7,286	0,122	-
		Becerisi	12	3,11	1,193			
	Yapmıyorum	10	3,16	1,2				
	Son test	Her gün	1	4,33	.			
		Kompozisyon	9	4,26	0,402			
		Anlatım	8	3,92	0,464	5,303	0,258	-
		Becerisi	12	3,69	0,689			
	Yapmıyorum	10	3,77	0,447				
	Son test	Her gün	1	92	.			
Tutum		9	84,89	8,894				
On beş gün		8	86	6,761	3,337	0,503	-	
Ayda bir		12	89,67	5,774				
Yapmıyorum	10	90,8	7,786					

Tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığına göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testlerine ilişkin farklara ait tüm KW değerleri $p > 0.05$ sonem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığına göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testleri açısından fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak kontrol grubunda, “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testlerinde öğrencilerin boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığına göre başarı ve tutumlarının değişmediği söylenebilir.

5.2.4. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum.

5.2.4.1. Deney grubundaki öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum. Deney grubundaki öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları ve tutumları arasında fark olup olmadığını ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Deney Grubundaki öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları arasındaki farklar

		N	X	S.s.	KW	p	Fark	
Deney Grubu	Ön test	Her zaman	3	2,89	0,381	4,529	0,339	-
		Çoğunlukla	8	2,75	0,636			
		Bazen	14	2,31	0,711			
		Nadiren	7	2,81	0,662			
		Hiçbir zaman	8	2,42	0,661			
	Kompozisyon Buluş Becerisi	Her zaman	3	3	0,577	6,307	0,177	-
		Çoğunlukla	8	2,04	0,604			
		Bazen	14	1,88	0,564			
		Nadiren	7	1,95	0,757			
		Hiçbir zaman	8	1,87	0,47			
	Kompozisyon Plânlama Becerisi	Her zaman	3	2,11	0,768	4,254	0,373	-
		Çoğunlukla	8	2,42	1,096			
		Bazen	14	1,67	0,728			
		Nadiren	7	1,9	0,6			
		Hiçbir zaman	8	1,79	0,59			
	Tutum	Her zaman	3	63,33	15,011	4,2	0,38	-
		Çoğunlukla	8	63,75	12,021			
		Bazen	14	59,86	11,753			
		Nadiren	7	56,57	9,914			
		Hiçbir zaman	8	55,25	10,082			

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testlerine ilişkin farklara ait tüm KW değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız

bulunmuştur. Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testleri açısından fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak deney grubunda, “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testlerinde öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre başarı ve tutumlarının değişmediği söylenebilir.

5.2.4.2. Deney grubundaki öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin son test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum. Deney grubundaki öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin son test başarıları ve tutumları arasında fark olup olmadığını ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Deney Grubundaki Öğrencilerin Yaptıkları Serbest Yazma Çalışmalarını Gözden Geçirme Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklar

		N	X	S.s.	KW	p	Fark	
Deney Grubu	Kompozisyon Buluş Becerisi	Her zaman	2	2,5	1,174	3,315	0,507	-
		Çoğunlukla	7	3,86	0,505			
		Bazen	15	3,71	0,711			
		Nadiren	6	3,78	0,959			
		Hiçbir zaman	10	3,7	0,711			
	Kompozisyon Plânlama Becerisi	Her zaman	2	4,17	0,233	3,432	0,488	-
		Çoğunlukla	7	3,81	0,665			
		Bazen	15	3,89	0,614			
		Nadiren	6	3,39	0,881			
		Hiçbir zaman	10	3,6	0,582			
	Kompozisyon Anlatım Becerisi	Her zaman	2	3,34	0,474	4,966	0,291	-
		Çoğunlukla	7	3,62	0,357			
		Bazen	15	3,64	0,345			
		Nadiren	6	3,28	0,609			
		Hiçbir zaman	10	3,43	0,354			
	Tutum	Her zaman	2	88	5,657	2,159	0,707	-
		Çoğunlukla	7	88,29	5,219			
		Bazen	15	89,73	7,778			
		Nadiren	6	88,33	3,882			
		Hiçbir zaman	10	85,6	5,317			

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testlerine ilişkin farklara ait tüm KW değerleri $p>0.05$ sonem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testleri açısından fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak deney grubunda, “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testlerinde öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre başarı ve tutumlarının değişmediği söylenebilir.

5.2.4.3. Kontrol gruplarındaki öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum. Kontrol gruplarındaki öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları ve tutumları arasında fark olup olmadığını ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yaptıkları Serbest Yazma Çalışmalarını Gözden Geçirme Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklar

		N	X	S.s.	KW	p	Fark	
Kontrol Grubu	Ön test	Her zaman	2	2,83	0,707	3,391	0,495	-
		Çoğunlukla	11	2,15	1,004			
		Bazen	15	2,87	1,037			
		Nadiren	4	2,5	0,999			
		Hiçbir zaman	8	2,63	1,228			
	Kompozisyon Buluş Becerisi	Her zaman	2	2	0	0,419	0,981	-
		Çoğunlukla	11	2,12	0,734			
		Bazen	15	1,98	0,74			
		Nadiren	4	2,17	0,838			
		Hiçbir zaman	8	2	0,757			
	Kompozisyon Plânlama Becerisi	Her zaman	2	2,33	1,414	3,625	0,459	-
		Çoğunlukla	11	1,58	0,56			
		Bazen	15	2,02	0,717			
		Nadiren	4	2,17	0,838			
		Hiçbir zaman	8	1,88	0,775			
	Kompozisyon Anlatım Becerisi	Her zaman	2	67	12,728	4,783	0,31	-
		Çoğunlukla	11	59,18	10,852			
		Bazen	15	65,07	9,852			
		Nadiren	4	58	16,892			
		Hiçbir zaman	8	57,25	7,402			
Tutum	Her zaman	2	67	12,728	4,783	0,31	-	
	Çoğunlukla	11	59,18	10,852				
	Bazen	15	65,07	9,852				
	Nadiren	4	58	16,892				
	Hiçbir zaman	8	57,25	7,402				

Tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testlerine ilişkin farklara ait tüm KW değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testleri açısından fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak kontrol grubunda, “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testlerinde öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre başarı ve tutumlarının değişmediği söylenebilir.

5.2.4.4. Kontrol gruplarındaki öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin son test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum. Kontrol gruplarındaki öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin son test başarıları ve tutumları arasında fark olup olmadığını ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yaptıkları Serbest Yazma Çalışmalarını Gözden Geçirme Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklar

		N	X	S.s.	KW	P	Fark	
Kontrol Grubu	Son test	Her zaman	1	4	.	11,037	0,026	2>5
		Çoğunlukla	4	5	0			
		Bazen	22	3,76	1,315			
		Nadiren	7	3,33	1,123			
		Hiçbir zaman	6	2,94	0,879			
	Kompozisyon Buluş Becerisi	Her zaman	1	4	.	10,111	0,039	2>5
		Çoğunlukla	4	4,83	0,335			
		Bazen	22	3,44	1,153			
		Nadiren	7	3,19	1,276			
		Hiçbir zaman	6	2,61	1,125			
	Kompozisyon Plânlama Becerisi	Her zaman	1	4	.	3,387	0,495	-
		Çoğunlukla	4	4,33	0,274			
		Bazen	22	3,82	0,598			
		Nadiren	7	3,95	0,525			
		Hiçbir zaman	6	3,83	0,549			
	Tutum	Her zaman	1	88	.	1,511	0,825	-
		Çoğunlukla	4	88	9,798			
		Bazen	22	88,73	6,943			
		Nadiren	7	85,71	6,873			
		Hiçbir zaman	6	89,33	9,688			

Tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre “Kompozisyon Buluş Becerisi” ve “Kompozisyon Plânlama Becerisi” son testlerine ilişkin farklara ait KW değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken göre “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testlerine ilişkin aralarındaki farklara ait KW değerleri $p > 0.05$

sonem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre “Kompozisyon Buluş Becerisi” ve “Kompozisyon Plânlama Becerisi” son testleri arasında fark olduğunu “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testleri açısından fark olmadığını göstermektedir. Bu farkların yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığı hangi düzeyde olan öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla Dunnet T3 Post Hoc testi uygulanmıştır.

Dunnet T3 Post Hoc testi sonucu, yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına çoğunlukla yanıtını veren öğrencilerin hiçbir zaman yanıtını veren öğrencilere göre “Kompozisyon Buluş Becerisi” ve “Kompozisyon Plânlama Becerisi” son testlerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalamasının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

5.2.5. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin günlük tutma veya beğendiğiniz şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum.

5.2.5.1. Deney grubundaki öğrencilerin günlük tutma veya beğendiğiniz şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum. Deney grubundaki öğrencilerin günlük tutma veya beğendiğiniz şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları ve tutumları arasında fark olup olmadığını ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Deney Grubundaki Öğrencilerin Günlük Tutma Veya Beğendiğiniz Şiirlerden Bir Defter Oluşturma Alışkanlığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklar

			N	X	S.s.	U	p
Deney Grubu	Ön test	Kompozisyon Evet	25	2,61	0,705	150,5	0,293
		Buluş Becerisi Hayır	15	2,44	0,614		
	Ön test	Kompozisyon Evet	25	2	0,653	179	0,809
		Plânlama Becerisi Hayır	15	2,02	0,623		
	Ön test	Kompozisyon Evet	25	1,95	0,843	183,5	0,91
		Anlatım Becerisi Hayır	15	1,87	0,71		
	Ön test	Tutum Evet	25	59,92	11,038	183	0,899
		Tutum Hayır	15	58,53	11,987		

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin günlük tutma veya beğendiğiniz şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığına göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testlerine ilişkin farklara ait tüm U değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerin günlük tutma veya beğendiğiniz şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığına göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testleri açısından fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak deney grubunda, “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testlerinde günlük tutma durumuna göre öğrencilerin başarı ve tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

5.2.5.2. Deney grubundaki öğrencilerin günlük tutma veya beğendiğiniz şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin son test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum. Deney grubundaki öğrencilerin günlük tutma veya beğendiğiniz şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığına göre yazılı anlatım dersine

ilişkin son test başarıları ve tutumları arasında fark olup olmadığını ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Deney Grubundaki Öğrencilerin Günlük Tutma Veya Beğendiğiniz Şiirlerden Bir Defter Oluşturma Alışkanlığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklar

			N	X	S.s.	U	p
Deney Grubu	Son test	Kompozisyon Evet	16	3,54	0,478	182,5	791
		Buluş Becerisi Hayır	24	3,86	0,857		
	Son test	Kompozisyon Evet	16	3,6	0,6	154	0,288
		Plânlama Becerisi Hayır	24	3,83	0,681		
	Son test	Kompozisyon Evet	16	3,48	0,455	182,5	0,784
		Anlatım Becerisi Hayır	24	3,42	0,379		
	Son test	Tutum Evet	16	87,75	5,972	101	0,011
		Tutum Hayır	24	88,42	6,379		

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin günlük tutma veya beğendiğiniz şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığına göre “Kompozisyon Buluş Becerisi” son testlerine ilişkin başarıları arasındaki farklara ait U değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testlerine ilişkin aralarındaki farklara ait U değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerin günlük tutma veya beğendiğiniz şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığına göre “Kompozisyon Buluş Becerisi” son testleri arasında fark olduğunu “Kompozisyon Plânlama Becerisi” “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testleri açısından fark olmadığını göstermektedir. Tablonun incelenmesine devam edildiğinde, “Kompozisyon Buluş Becerisi” ön testlerinde günlük tutan öğrencilerin aritmetik ortalamasının günlük tutmayan öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülecektir.

Sonuç olarak deney grubunda, “Kompozisyon Buluş Becerisi” son testlerinde günlük tutan öğrenciler günlük tutmayan öğrencilere göre daha fazla başarılı olduğu söylenebilir.

5.2.5.3. Kontrol grubundaki öğrencilerin günlük tutma veya beğendiğiniz şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum. Kontrol grubundaki öğrencilerin günlük tutma veya beğendiğiniz şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları ve tutumları arasında fark olup olmadığını ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Günlük Tutma Veya Beğendiğiniz Şiirlerden Bir Defter Oluşturma Alışkanlığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklar

			N	X	S.s.	U	P	
Kontrol Grubu	Ön test	Kompozisyon	Evet	20	2,97	0,973	115	0,021
		Buluş Becerisi	Hayır	20	2,2	0,994		
		Kompozisyon	Evet	20	2,22	0,669	143,5	0,122
		Plânlama	Hayır	20	1,87	0,713		
		Kompozisyon	Evet	20	2,08	0,732	141	0,106
		Anlatım	Hayır	20	1,72	0,694		
		Tutum	Evet	20	62,15	9,483	176	0,514
			Hayır	20	60,4	11,923		

Tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin günlük tutma veya beğendiğiniz şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığına göre “Kompozisyon Buluş Becerisi” ön testlerine ilişkin başarıları arasındaki farklara ait U değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testlerine ilişkin aralarındaki farklara ait U değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin günlük tutma veya beğendiğiniz şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığına göre “Kompozisyon Buluş Becerisi” ön testleri arasında fark olduğunu “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testleri açısından fark olmadığını göstermektedir. Tablonun incelenmesine devam edildiğinde, “Kompozisyon Buluş Becerisi” ön testlerinde günlük tutan öğrencilerin aritmetik

ortalamasının günlük tutmayan öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülecektir.

Sonuç olarak kontrol grubunda, “Kompozisyon Buluş Becerisi” ön testlerinde günlük tutan öğrenciler günlük tutmayan öğrencilere göre daha fazla başarılı olduğu söylenebilir.

5.2.5.4. Kontrol grubundaki öğrencilerin günlük tutma veya beğendiğiniz şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin son test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum. Kontrol grubundaki öğrencilerin günlük tutma veya beğendiğiniz şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin son test başarıları ve tutumları arasında fark olup olmadığını ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Günlük Tutma Veya Beğendiğiniz Şiirlerden Bir Defter Oluşturma Alışkanlığına Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklar

			N	X	S.s.	U	p
Kontrol Grubu	Kompozisyon Buluş Becerisi	Evet	24	3,64	1,251	183,5	0,812
		Hayır	16	3,77	1,235		
	Kompozisyon Plânlama Becerisi	Evet	24	3,41	1,28	189	0,933
		Hayır	16	3,43	1,134		
	Kompozisyon Anlatım Becerisi	Evet	24	3,96	0,533	160	0,368
		Hayır	16	3,81	0,584		
	Tutum	Evet	24	87,33	7,429	162	0,4
		Hayır	16	89,5	7,285		

Tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin günlük tutma veya beğendiğiniz şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığına göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testlerine ilişkin farklara ait tüm U değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin günlük tutma veya beğendiğiniz şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığına göre “Kompozisyon Buluş

Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testleri açısından fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak kontrol grubunda, “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testlerinde günlük tutma durumuna göre öğrencilerin başarı ve tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

5.2.6. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumuna göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum.

5.2.6.1. Deney grubundaki öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumuna göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum. Deney grubundaki öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumuna göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları ve tutumları arasında fark olup olmadığını ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Deney Grubundaki Öğrencilerin Lisansüstü Eğitim Yapmayı Düşünme Durumuna Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklar

			N	X	S.s.	U	p	
Deney Grubu	Ön test	Kompozisyon Buluş Becerisi	Evet	28	3,62	0,776	101	0,011
			Hayır	12	3,75	0,744		
		Kompozisyon Plânlama Becerisi	Evet	28	3,87	0,647	154	0,288
			Hayır	12	3,6	0,644		
		Kompozisyon Anlatım Becerisi	Evet	28	3,59	0,393	182,5	0,784
			Hayır	12	3,44	0,416		
		Tutum	Evet	28	89,43	6,005	182,5	0,791
			Hayır	12	86,74	6,154		

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumuna göre “Kompozisyon Buluş Becerisi” ön testlerine ilişkin başarıları arasındaki farklara ait U değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken “Kompozisyon

Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testlerine ilişkin aralarındaki farklılıklara ait U değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumuna göre “Kompozisyon Buluş Becerisi” ön testleri arasında fark olduğunu “Kompozisyon Plânlama Becerisi” “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testleri açısından fark olmadığını göstermektedir. Tablonun incelenmesine devam edildiğinde, “Kompozisyon Buluş Becerisi” ön testlerinde lisansüstü eğitim yapmayı düşünmeyen öğrencilerin aritmetik ortalamasının lisansüstü eğitim yapmayı düşünen öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülecektir.

Sonuç olarak deney grubunda, “Kompozisyon Buluş Becerisi” ön testlerinde lisansüstü eğitim yapmayı düşünmeyen öğrenciler lisansüstü eğitim yapmayı düşünen öğrencilere göre daha fazla başarılı olduğu söylenebilir.

5.2.6.2. Deney grubundaki öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumuna göre yazılı anlatım dersine ilişkin son test başarıları arasındaki farklılıklarla ilgili bulgular ve yorum. Deney grubundaki öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumuna göre yazılı anlatım dersine ilişkin son test başarıları ve tutumları arasında fark olup olmadığını ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

Deney Grubundaki Öğrencilerin Lisansüstü Eğitim Yapmayı Düşünme Durumuna Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklar

			N	X	S.s.	U	P	
Deney Grubu	Son test	Kompozisyon Buluş Becerisi	Evet	21	2,57	0,714	150,5	0,293
			Hayır	19	2,5	0,578		
		Kompozisyon Plânlama Becerisi	Evet	21	2,06	0,691	179	0,809
			Hayır	19	1,89	0,479		
		Kompozisyon Anlatım Becerisi	Evet	21	1,82	0,592	183,5	0,91
			Hayır	19	2,14	1,124		
		Tutum	Evet	21	59,29	11,408	183	0,899
			Hayır	19	59,67	11,436		

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumuna göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testlerine ilişkin farklara ait tüm U değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumuna göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testleri açısından fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak deney grubunda, “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testlerinde lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumuna göre öğrencilerin başarı ve tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

5.2.6.3. Kontrol grubundaki öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumuna göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum. Kontrol grubundaki öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumuna göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test başarıları ve tutumları arasında fark olup olmadığını ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Lisansüstü Eğitim Yapmayı Düşünme Durumuna Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Ön Test Başarıları Arasındaki Farklar

			N	X	S.s.	U	P	
Kontrol Grubu	Ön test	Kompozisyon Buluş Becerisi	Evet	27	2,44	1	115	0,021
		Hayır	13	2,87	1,118			
		Kompozisyon Plânlama Becerisi	Evet	27	2,02	0,709	143,5	0,122
		Hayır	13	2,08	0,722			
		Kompozisyon Anlatım Becerisi	Evet	27	1,83	0,747	141	0,106
		Hayır	13	2,05	0,691			
	Tutum	Evet	27	62,19	11,793	176	0,514	
		Hayır	13	59,38	7,932			

Tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumuna göre “Kompozisyon Buluş Becerisi” ön testlerine ilişkin başarıları arasındaki farklara ait U değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testlerine ilişkin aralarındaki farklara ait U değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumuna göre “Kompozisyon Buluş Becerisi” ön testleri arasında fark olduğunu “Kompozisyon Plânlama Becerisi” “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testleri açısından fark olmadığını göstermektedir. Tablonun incelenmesine devam edildiğinde, “Kompozisyon Buluş Becerisi” ön testlerinde lisansüstü eğitim yapmayı düşünmeyen öğrencilerin aritmetik ortalamasının lisansüstü eğitim yapmayı düşünen öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülecektir.

Sonuç olarak kontrol grubunda, “Kompozisyon Buluş Becerisi” ön testlerinde lisansüstü eğitim yapmayı düşünmeyen öğrenciler lisansüstü eğitim yapmayı düşünen öğrencilere göre daha fazla başarılı olduğu söylenebilir.

5.2.6.4. Kontrol grubundaki öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumuna göre yazılı anlatım dersine ilişkin son test başarıları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorum. Kontrol grubundaki öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumuna göre yazılı anlatım dersine ilişkin son test başarıları ve tutumları arasında fark olup olmadığını ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Lisansüstü Eğitim Yapmayı Düşünme Durumuna Göre Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Son Test Başarıları Arasındaki Farklar

			N	X	S.s.	U	P	
Kontrol Grubu	Son test	Kompozisyon Buluş Becerisi	Evet	29	3,6	1,314	183,5	0,812
			Hayır	11	3,94	0,988		
	Plânlama Becerisi	Evet	29	3,39	1,239	189	0,933	
		Hayır	11	3,51	1,178			
	Anlatım Becerisi	Evet	29	3,82	0,553	160	0,368	
		Hayır	11	4,12	0,502			
	Tutum	Evet	29	87,31	7,861	162	0,4	
		Hayır	11	90,55	5,447			

Tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumuna göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testlerine ilişkin farklara ait tüm U değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumuna göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testleri açısından fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak kontrol grubunda, “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son testlerinde lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumuna göre öğrencilerin başarı ve tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

5.3. Deney Ve Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Akademik Başarı Testi

Suçlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım bilgi testi başarılarının karşılaştırmaları yapılmıştır.

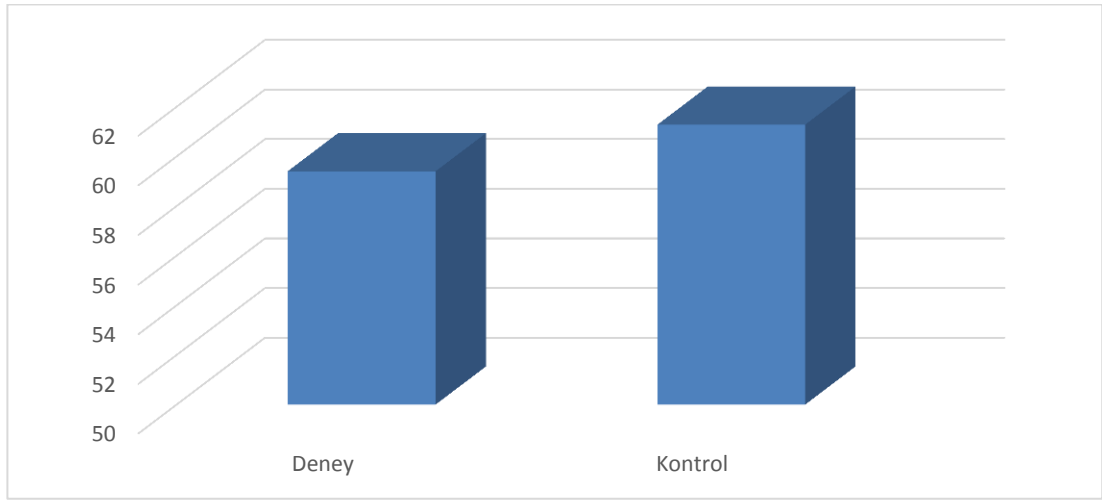
5.3.1. Deney-kontrol grubunun yazılı anlatım akademik başarı puanı ön test bulguları. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım bilgi testine ilişkin ön test başarıları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Puanı Ön Test Bulgularına İlişkin T Testi

		N	X	S.s.	t	p
Yazılı Anlatım bilgi testi	Kontrol	40	61,28	10,67	,764	,447
	Deney	40	59,40	11,27		

Tablo incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım bilgi ön test başarıları arasındaki farka ait t değeri, 764 olarak $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım bilgi ön test başarıları arasında fark olmadığını göstermektedir (Grafik 11).



Grafik 11. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Akademik Başarı Puanına İlişkin Ön Test Başarıları

5.3.2. Deney- kontrol grubunun yazılı anlatım akademik başarı puan son test

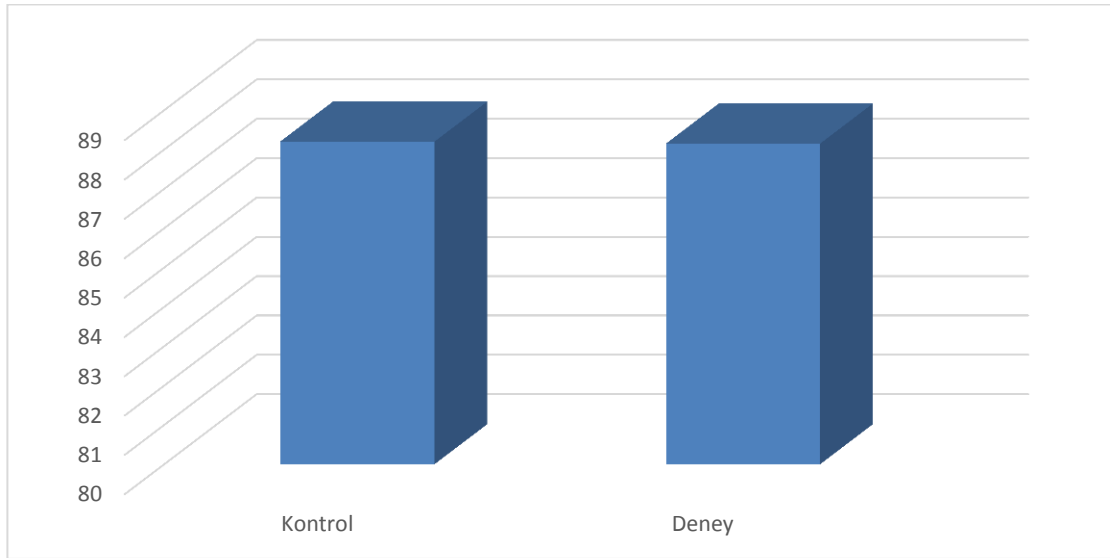
bulguları. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım bilgi testine ilişkin son test başarıları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Akademik Başarı Puanı Son Test Bulgularına İlişkin T Testi

	N	X	S.s.	t	p
Yazılı Anlatım bilgi testi	40	88,20	7,36	,033	,974
	40	88,15	6,15		

Tablo incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım bilgi son test başarıları arasındaki farka ait t değeri, 033 olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım bilgi son test başarıları arasında fark olmadığını göstermektedir (Grafik 12).



Grafik 12. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Dersine İlişkin Akademik Başarı Son Test Bulguları

5.3.3. Deney grubunun yazılı anlatım akademik başarı ön test ve son test

bulguları. Deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım bilgi ön test ve son test başarıları

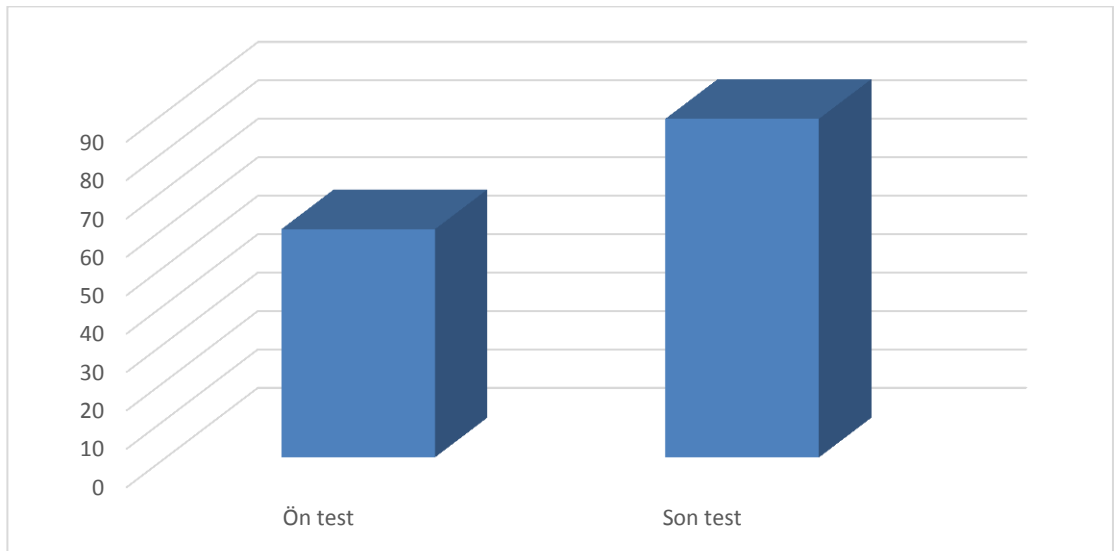
arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Deney Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Akademik Başarı Puanı Ön Test ve Son Test Bulgularına İlişkin T Testi

	N	X	S.s.	t	p
Yazılı Anlatım bilgi Ön test	40	59,40	11,27	-13,167	,000
Son test	40	88,15	6,15		

Tablo incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım bilgi ön test ve son test başarıları arasındaki farka ait t değeri -13,167 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım bilgi ön test ve son test başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin son test puan aritmetik ortalamasının ön test puan aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım bilgisinde web tabanlı uzaktan öğretim uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir (Grafik 13).



Grafik 13. Deney Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Akademik Başarılarına İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları

5.3.4. Kontrol grubunun yazılı anlatım akademik başarı ön test ve son test bulguları. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım bilgi ön test ve son test başarıları

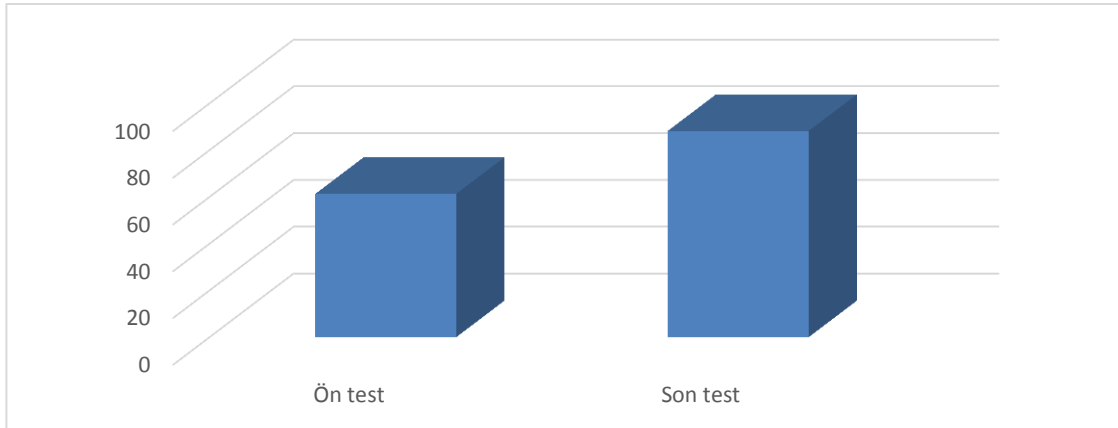
arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Akademik Başarıları Ön Test ve Son Test Bulgularına İlişkin T Testi

	N	X	S.s.	t	p
Yazılı Anlatım bilgi Ön test	40	61,28	10,67	-12,133	,000
Yazılı Anlatım bilgi Son test	40	88,20	7,36		

Tablo incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım bilgi ön test ve son test başarıları arasındaki farka ait t değeri -12,133 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım bilgi ön test ve son test başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan aritmetik ortalamasının ön test puan aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım bilgisinde geleneksel öğretim uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir (Grafik 14).



Grafik 14. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Akademik Başarılarına İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları

5.4. Nitel Bulgular

Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte eğitim- öğretiminde sınırları yer değiştirmekte, yüz yıllardır devam eden örgün eğitime paralel olarak uzaktan öğretim ve açık öğretim her geçen gün eğitimdeki etkinliğini ve payını arttırmaktadır. Günümüzde üniversitelerin özellikle sosyal bilimler başta olmak üzere tıp ve teknik bilimlerin bazı bölümlerinde açık öğretim programları görmektediriz. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere, Kanada, Hindistan, İngiltere, Avustralya, Çin ve Pakistan gibi pek çok ülkede açık öğretim ve uzaktan öğretim programları başarıyla uygulanmaktadır.

Türkçenin uzaktan öğretimi konusunda ülkemizde son yıllarda yapılan bazı çalışmalar dışında akademik çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Açık öğretim fakültelerinin ortak dersler bölümündeki Türk Dili dersi ile birlikte Eskişehir Anadolu Üniversitesi ile İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan öğretim Fakültesi bünyesinde açılan Uzaktan Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde uzaktan Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi verilmektedir. Kontenjanları her yıl Yüksek Öğretim Kurulu tarafından belirlenen fakültelerde

5.2.1. Çalışma grubu. Bu araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yaklaşımına göre belirlenmiştir. Çalışma grubunda 2014- 2015 akademik yılında İstanbul Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde Uzaktan öğrenim gören 8. dönem öğrencileri yer almıştır. Yazılı anlatım dersini uzaktan öğretim yoluyla alan öğrencilerin bilgileri aşağıdaki Nitel Araştırma Katılımcı Bilgi Formu'ndan elde edilen bilgiler Tablo 40'ta verilmiştir:

Tablo 40

Nitel Araştırma Katılımcı Bilgi Formu

Öğrenci Kodları	Akademik Başarısı	Öğrenim yılı	Cinsiyeti
K1	İyi	4	Kız
K2	İyi	4	Kız
K3	Orta	4	Erkek
K4	İyi	4	Erkek
K5	Zayıf	4	Erkek
K6	Çok İyi	4	Kız
K7	İyi	4	Kız
K8	İyi	4	Erkek
K9	Orta	4	Kız
K10	Orta	4	Kız
K11	Çok İyi	4	Erkek
K12	İyi	4	Erkek
K13	Orta	4	Erkek
K14	Zayıf	4	Kız
K15	Orta	4	Erkek
K16	İyi	4	Kız
K17	İyi	4	Kız
K18	İyi	4	Kız
K19	İyi	4	Erkek
K20	Orta	4	Kız
K21	Çok İyi	4	Kız
K22	İyi	4	Kız
K23	İyi	4	Erkek
K24	Çok İyi	4	Erkek
K25	İyi	4	Kız
K26	İyi	4	Kız
K27	Orta	4	Kız

5.2.2.Bulgular. Araştırmada elde edilen veriler, 3 ana tema ve bu temalara ait 15 alt kategori halinde tablolatırılmıştır. Elde edilen verilere göre ana temalar: (1) Uzaktan Türkçe Öğretimi, (2) Yazılı Anlatım Dersinin Uzaktan Anlatılması, (3) Uzaktan Öğretim Materyalleri, şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerden hareketle Nitel Araştırma Temalar ve Alt Kategoriler Tablosu oluşturulmuş ana temalar ve bu temalara bağlı olarak oluşturulan alt kategoriler belirtilmiştir. (Tablo 41)

Tablo 41

Nitel Araştırma Temalar ve Alt Kategoriler Tablosu

Temalar	Alt Kategoriler
Uzaktan Türkçe Öğretimi	Tercih Sebebi Beklentileriniz Beklentilerin Karşılanması Öğretmen Program
Yazılı Anlatım Dersinin Uzaktan Anlatılması	Verimlilik Başarı Ders saati Genel Fayda Dersin İşleniş Tarzı
Uzaktan öğretim Materyalleri	Etkinlik Edinilebilirlik Derse Hazırlık Teknolojiyi kullanma Öğrenciyi Motive Etme

5.2.2.1.Uzaktan Türkçe öğretimi. Dil öğretimi insanların doğumundan ölümüne kadar devam eden bir süreçtir. Türkçe öğretimi her yaşta insanın kendi seviyesine uygun olarak yapılmakta, her birey kendi dil kullanma ve edinimini devam ettirmektedir. Türkçe öğretiminde amaç Türkçeyi doğru, güzel ve etkili öğretmek Türkçenin giderek gelişmesini yayılmasını ve gelecek nesillere aktarılmasını sağlamaktır. Türkçemizin milattan önce dört bin yılına kadar uzanan eski ve köklü bir geçmişi vardır. Türkçe Ural- Altay grubunda yer alan eklemeli bir dildir. Türkçe tarihi süreç içinde dünyaya yayılmış ve çeşitli dilleri etkilemiştir. Ülkemizdeki kaynaklar dünyanın çeşitli yörelerinde Türkçe konuşan iki yüz milyon insan olduğunu belirtmektedir(Güneş, 2014: 2).

Türkçenin kendi öğrencilerimize veya yabancılara uzaktan öğretimi ülkemizde henüz yeni bir alandır. Üniversitelerin Açık öğretim Fakültelerinde lisans seviyesinde açılan Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde uzaktan Türkçe öğretimini de içine alan dersler verilmektedir.

Uzaktan Türkçe öğretimi çalışmamızın ana konusunu teşkil etmekte olduğu için, katılımcılar bu konuda görüşlerini belirtmişlerdir. Uzaktan Türkçe öğretimi ana teması altında katılımcılar *tercih sebebi, beklentiler, beklentilerin karşılanması ve program ile ilgili görüşlerini, yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara çözüm önerilerini dile getirmişlerdir.*

K-1. Türk Dili ve Edebiyatı bölümünü okumak en büyük hayalimdi. Çocukken başladı şiirlerin ezgisinde kaybolmak, kitapları en acılı satırlarında üzölmek, mutluluk akan cümlelerde içten bir mutluluk... Yunus Emre'yi, Mevlana'yı, Sezai Karakoç'u vs. okuyunca anladım beni mutlu edecek tek şeyin Türk Dili ve Edebiyatı okumak olduğunu... Burada olduğum için mutluyum. İstedğim tek şey biz uzaktan öğretim öğrencilerine aşağılayıcı gözle bakılmaması.

K-2. Uzaktan Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi görmeyi yıl kaybım olmasın diye tercih ettim. İlk başta okuyamayacağımı düşünerek pek ciddiye almadım fakat öğretmenlerimizin ilgi alakası ve canlı dersler ilgimi çekti ve şuan okul uzatan bir öğrenci olarak geç olsa da bölümün kıymetini anlayıp okulu bitirmek için elimden gelen çabayı gösteriyorum.

K-3. Bu programı yazma sebebim hem çalışıp hem de okumak istememdi. Doğrusunu söylemek gerekirse mecburiyetten yazdım. Bölümümü çok seviyorum ve isteyerek seçtim. Beklentim derslerin hepsi olmasa da bazı derslerin yüz yüze yapılmasıydı. Bu şekilde daha başarılı olabilirdim diye düşünüyorum. Ben yapılandıracak olsaydım, bazı derslerin ders saatlerini arttırıp, belli zamanlarda yüz yüze eğitim olmasını sağlardım.

Uzaktan Türk Dili ve Edebiyatı programı içerisinde Yazılı Anlatım dersini alan öğrencilerden, K1, K2 ve K3 kendileriyle yapılan görüşmede uzaktan öğretim programını seçme sebeplerinin çalışıyor olmalarına, bu programda eğitimlerine devam ettikleri takdirde yıl kaybı yaşamadan eğitimlerine devam edebileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca K3 beklentisinin bir kısım derslerin yüz yüze olması yönünde olduğunu ama bu beklentisine cevap bulamadığını belirtmiştir.

Bu konuda K4, K5, K8'in görüşleri şu şekildedir:

K-4. Öğrencilerin ders alma zamanında üniversite binası içinde olmamaları yani sınıf ortamından uzak olmaları isteklendirme açısından kötü etkilenmelerine sebep olabilir ve bu da verimliliği düşünebilir. Bu konuda bir yapılandırma yapardım. Uzaktan öğretim öğrencilerinin ortak çalışabileceği bir kütüphane ortamı oluşturmak olabilir.

K-5. Uzaktan sevdiğim bölümü tercih etmemin sebebi çalışıyor olmamı okul masraflarımı kendim karşılıyorum. Çok isterdim örgünde eğitim almayı ama hem puanım tutmamıştı hem de örgüne her gün gelme imkânım yoktu. Umduğum gibi de çıktı. Ben olsaydım akşamları hiç olmasa da derslerin yarısını uzaktan yarısını yüz yüze yapılmasını uygun görürdüm.

K-8.. Görme engelli olduğum için okula gidip gelmemin zor olacağını düşündüm. En önemlisi de kabartma yazdığım için fakülte'deki ders notlarını yetiştiremeyeceğini düşündüğümünden dolayı uzaktan öğretim seçtim. Tercih yaparken internetten akşamları canlı ders imkânı olduğunu ve ders videolarının sisteme yükleneceğini öğrendim. Bu sebeple uzaktan öğretimde okumaya başladım

K4 uzaktan öğretim öğrencilerinin derslere girememelerini telafi için onlara özel bir kütüphane veya çalışma ortamı oluşturulması önerisinde bulunmuştur. K5 uzaktan öğretimi tercih sebebi olarak çalışıyor olmasını belirtmiş derslerin bir kısmının uzaktan bir kısmının yüz yüze olması önerisini getirmiştir. K8 ise uzaktan öğretimi tercih sebebinin engelli olması nedeniyle tercih ettiğini belirtmiş, uzaktan öğretimin sunduğu olanakların kendisi için daha uygun ortamlar olduğunu belirtmiştir.

K-7. Açıkçası ben uzaktan öğretimi seçerken çok ilginç bir düşünce içerisindeydim. Bu düşünceme kışın dersleri evde dinleyecek havalar güzel olduğunda da okula gidecektim böylece bir devamsızlık problemim de kalmayacaktı dürüst olmak gerekirse bu düşünce benim uzaktan öğretimi iyi araştırmamamdan kaynaklandı. Bu nedenle alışmak biraz zor oldu ama özellikle ilk dönem sonunda birkaç arkadaşla tanıştım, bu sayede bu sistemi sevmeye başladım. Şüphesiz bunda hocalarımızın ve İSUZEM'de ki görevlilerin benimle özel olarak ilgilenmelerinin önemli payı oldu.

K-11. Bu eğitim türünü seçme nedenim Türk dili ve edebiyatı bölümüne olan ilgimdi fakat ben evliyim ve aynı zamanda bir kurumda memur olarak görev yapmaktayım. Bundan dolayı uzaktan öğretim sistemini kendime uygun buldum bu sistemin avantajları benim için çok fazla idi. Evimde bulunmamın ve dersi internetten takip etmek benim için daha rahattı.

K7 ve K11 uzaktan öğretimi tercih etmelerinin eğitimde sunduğu kolaylıklardan kaynaklandığını belirtmişlerdir. K11'in çalışıyor olması çalışıyor olması bu nedenle dersleri ev ortamında daha rahat takip etme olanağının bulunması olarak uzaktan öğretimi tercih ettiğini belirtmiştir. Ayrıca K7 üniversitedeki görevlilerin kendisine uzaktan öğretim konusunda rehberlik ettiklerini de belirtmiştir.

K-12. Umduklarımın çoğunu bulamasam da genel olarak beklentimi karşılamakta. Canlı dersleri izlemede ve önceki videoları izlemekte çok problem yaşamaktayız. Sorunların yaşanmayacağı derslere zamanında girebileceğimiz bir sistem kurmayı isterdim.

K-13. Evim uzakta olduğu için tercih ettim fakat mümkün olduğunca örgün derslere devam etmeye çalışıyorum. Kendimi hocalarımızın verdiği kaynaklarla destekliyorum. Bölümü en güzel şekilde uzaktan öğretim şartlarına göre değerlendirdiğimizi düşünmekle beraber yine de bizlere seçmeli dersler konmasını isterdim. Yahut roman incelemeleri konusunda daha merak uyandırıcı ekstra dersler konulabilirdi diyebilirim. Ben olsaydım örgün derslerine gelebilmemiz için bizlere daha fazla imkân sağlardım.

K-15. Bu programın da örgün eğitimde olduğu gibi okulda yapılan bir eğitim olduğunu fakat gün sayısı olarak daha kısıtlı olduğunu duymuştum. Bu bakımdan bir hayal kırıklığı söz konusu oldu.

K12 uzaktan öğretimde umduklarını bulamadığını özellikle canlı dersleri izlemede sorunlar yaşadığını eğer kendisi sistemi kuracak olsa derslerin zamanlamasıyla ilgili sistem kurabileceğini belirtmiştir. K13uzaktan öğretimi evi uzakta olduğu için tercih ettiğini belirtmiştir. Örgün eğitimdeki bazı derslere girdiğini ve hocalardan gerekli desteği aldığını belirtmiştir. Ayrıca seçmeli derslerin çeşidinin arttırılabileceğini de eklemiştir. K15 beklentilerinin farklı olduğunu bu programın örgün gibi bir program olduğunu düşündüğünü ama beklentilerine cevap bulamadığını belirtmiştir.

K-16. Ben uzaktan öğretime geçirdiğim bir rahatsızlık yüzünden başvurduğum. Yozgat Bozok üniversitesinde ikinci sınıf öğrencisi iken okulu bırakıp buraya kayıt yaptırdım.

K-18. Uzaktan Türk dili ve edebiyatı eğitimini görmeyi kendi istek ve arzum ile seçtim. O dönemde almış olduğum puanla İstanbul dışında örgün olarak okuyabileceğim birçok bölüm olmasına rağmen uzaktan öğretim tercih etmiş bulunmaktayım. Bu programdan memnunum ve beklentilerimi fazlasıyla karşılıyor.

K16 Uzaktan öğretime tercih sebebinin örgün eğitime devam edemeyecek bir rahatsızlığı bulunduğunu eğitim ihtiyacını uzaktan öğretim yoluyla karşıladığını belirtmiştir.

K18 uzaktan öğretime kendi isteğiyle tercih ettiğini, İstanbul dışına çıkmadan istediği bölümde okuma olanağını uzaktan öğretim sayesinde yakaladığını belirtmiş ayrıca beklentilerinin fazlasıyla karşılandığını eklemiştir.

K-19. Amacım uzaktan öğretim görmek değildi belki de ama bu bölümü istediğim için ve puanım buraya el verdiği için burayı tercih ettim biraz da mecburiyet karıştı için içine diyebiliriz. Buna İstanbul da okuma zorunluluğumu da ekleyerek... Uzaktan öğretim denilince bir kısım derslerimizin bilgisayardan bir kısım derslerimizin ise okulda verileceğini sanıyordum. Bu bölümle ilgili hocaların derslere giremezsiniz ibaresi beni biraz hayal kırıklığına uğrattı diyebilirim. Yapılandırma konusunda ise bilgisayar üzerinden anlatılması mümkün olmayan dil ve lehçe derslerini okula gelmeyi zorunlu kılarak yoklama alarak yürütülmesini bu dersler hakkında daha çok bilgi sahibi olunmasını sağladım.

K-20. Bir aralar bölüm bile değiştirmeyi düşündüm daha sonra derslere çalışmaya başlayınca daha zevkli hale geldi ve gittikçe bölümümü benimsedim program bana göre gayet iyi genellikle sıkıntı yaşamıyorum. Bir öğrencinin isteyebileceği her şey mevcut. Ders notları, ders tekrarları, canlı dersler... Kısacası bu bölümü uzaktan öğretimle aldığım için gerçekten mutluyum. Çünkü çalışanlar ve ev hanımları için çok ideal.

K19 uzaktan öğretime diğer örgün eğitime puanı yetmediği için tercih ettiğini ayrıca İstanbul dışına çıkmama zorunluluğunu bu tercihte etkili olduğunu belirtmiştir. Derslerin bir kısmının örgün olarak beklediğini ama bu beklentisine cevap bulamadığını belirtmiştir.

K20 başta bölüme alışamadığını ama daha sonra sıkıntılarını aştığını, ders notları ders tekrarları ve canlı derslerden memnun olduğunu, uzaktan öğretimin beklentilerini fazlasıyla

karşılığını belirtmiştir. K20 ayrıca ev hanımı olduğu için uzaktan öğretimin kendisi için ideal bir eğitim yöntemi olduğunu da eklemiştir.

K-22. Uzaktan Türk dili ve edebiyatı eğitimini tercih sebepim okula bağlı olmadan eğitimim sürdürebilmemdi. 20'li yaşların insan hayatındaki önemine inanıyorum. Bu zaman dilimine sadece eğitime harcamanın anlamsız olduğunu düşünüyorum. Uzaktan öğretim, öğrencinin farklı kültür sanat dallarına vakit ayırabilmesi olanağını göz ardı etmemek gerekmektedir.

K22 uzaktan öğretime bir başka açıdan bakmış uzaktan öğretim sayesinde kendisine arta kalan zamanı daha verimli değerlendirebileceğini. Uzaktan öğretimle kültürel ve sanatsal faaliyetlere daha çok zaman ayırabileceğini belirtmiştir.

5.2.2.2.Yazılı anlatım dersinin uzaktan anlatılması. Uzaktan öğretim dünyadaki örnekleri kadar olmasa da ülkemizde birçok üniversitede uygulanmaktadır. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan öğretim Fakültesinde, uzaktan öğretim programları arasında Türk Dili ve Edebiyatı lisans programı bulunmaktadır. Ayrıca üniversitenin genelinde zorunlu dersler kapsamında olan Ortak Türk Dili-1 ve Türk Dili-2 dersleri de öğrencilere uzaktan öğretim fakültesi olanaklarıyla eş zamansız olarak anlatılmaktadır. Bu derslerin ve programlarının genel hedeflerini şöyle sıralamak mümkündür:

- Dinlediklerini, okuduklarını incelik ve derinlikleri ile kavrayabilmek.
- Duyduklarını, gördüklerini, düşündüklerini ve anladıklarını söz veya yazı ile plânlı, etkili, akıcı ve anlaşılır bir şekilde anlatabilmek.
- Dünya çapında verilen Türk dili yapıtlarını tanıyabilmek.
- Yazarken ve konuşurken Türkçenin yazımına, söyleyişine ve estetik inceliklerine özen gösterebilmek.
- Türk Edebiyatı dönemlerini, akımlarını, başlıca özellik ve temsilcilerini kavrayabilmek.

- Türk Edebiyatıyla eş zamanlı gelişen Dünya Edebiyatı akımları, türleri, temsilcileri ve eserlerin başlıcalarını tanıyabilmek.
- Türk dilinin özelliklerini öğrenip kullanmak ve bu yolla bilgi edinme, kavrama, analiz ve sentez yapabilmek.
- Sözlü ve yazılı olarak metin tahlili ve yeni metinler oluşturma etkinliklerine katılabilmek.
- Kurallara uygun yazılmış yazıları inceleyebilmek.
- Kurallara uygun olarak kompozisyon yazabilmek.
- Okuduğu metni üslup bakımından inceleyebilmek.

Yukarıda genel amaçları ve hedefleri verilen Uzaktan öğretim ile verilen Türk Dili ve Edebiyatı programı içerisinde yer alan Yazılı Anlatım dersinin uzaktan anlatılması konusunda öğrencilerden alınan cevaplar *Verimlilik, Başarı, Ders Materyalleri, Ders saati, Genel Fayda, Dersin İşleniş Tarzı, öğretmen* alt başlıkları altında toplanmış ve aşağıdaki öğrenci görüşleri alınarak yorumlanmıştır.

K 1 Ders işlenişi açısından internet üzerinde olmasına rağmen gayet dolu dolu, eğlenceli ve saygı çerçevesi ihlal olunmadan tamamlandı. Hocamıza bize karşı olan saygı değer tutumundan ve bize aşılması olduğu bilgilerden dolayı teşekkür ederim.

K 2 Uzaktan öğretim yoluyla veya örgün eğitim de hocalarımız bizlere verimli olmak isterlerse her şekilde verimli olurlar ki şuana kadar tanıdığım öğretmenlerimizin hepsi gerçekten dersi çok başarılı bir şekilde işleyip, bizleri bilgi sahibi yaptı. Uzaktan öğretim programlarını genellikle çalışan kişiler kullandığı için ders saatleri çok uygun zamanlara denk geliyor.

K1 ve K2 yazılı anlatım dersinin hocasıyla ilgili olarak ders performansından memnun olduğunu, K2 ise yazılı anlatım dersinin uzaktan öğretimle gayet başarılı anlatıldığını belirtmiştir. Ayrıca K2 dersin verimliliği açısından dersin işlendiği saatlerin uygun zaman diliminde olduğunu belirtmiştir. K3 yazılı anlatım dersinin uzaktan değil de örgün anlatılması

gerektiği görüşünü dile getirmiş, dersin başarılı olduğuna inandığını ama örgün olsa daha başarılı görüşünü savunmuştur. Ayrıca K3 ders materyallerini yeterli bulmakla birlikte ders saatinin az olduğunu belirtmiştir.

K3 Yazılı anlatım dersi uzaktan değil de yüz yüze verilseydi daha verimli olurdu diye düşünüyorum. Derslerimiz başarısız geçti diyemem ama örgün eğitim yoluyla verilseydi uygulamalar yapılabilseydi dersin verimi de bizim verimimiz de daha fazla olurdu diye düşünüyorum. Dersin hocasını eleştirecek kapasitede görmüyorum kendimi. Kullanılan malzemeler bence yeterli fakat ders saatinin az olduğunun bir gerçek.

K4 Yazılı anlatım dersi gramer dersleri haricinden bir nebze sade iyi geçti diyebilinir. Ama bu derslerinde canlı yahut sınıf ortamında geçmesi başarı oranını artıracaktır. Dersimize gelince de gayet başarılı seçtiğini düşünüyorum. Dersin saati geç diyebilirim. Dersimizin işleniş tarzı ile sanal âlemde olduğu için bundan daha iyi nasıl olunabilir ki onun için son derece memnuniyetle dinledik ve izledik yerinde olunacaktır ki iyi bir dinleyici olmadan iyi bir konuşmacı olunmaz.

K5 Evet işlendiğine inanyorum dersimiz bana göre gayet verimli ve zevkli geçti ders öğretmenimiz dersi çok güzel bir şekilde işledi gerek örneklendirme gerek kendi yorumu derse ayrı bir hava kattı ders saati de gayet uygun bir saatti. Yazılı anlatım dersinin uzaktan öğretim yoluyla yapılması bence uygun değil çünkü bu dersin içeriği gereği zenginleştirilerek görsel ve işitsel materyaller yapılabilirdi.

K4 ve K5 yazılı anlatım dersinin verimli geçtiğini belirtmişlerdir. K4 ders saatini geç bulurken, K5'e göre dersin işlendiği saat uygundur. K4 dersi verimli bulmuş fakat K5 ders materyalleri eksik olduğunu daha zengin içeriklerin olabileceğini, görsel ve işitsel materyallerin ders işlenirken kullanılabilceğini belirtmiştir. K4 ve K5 dersin hocasında genel olarak memnun olduklarını, hocanın performansının dersin iyi anlaşılmasında daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

K6 Uzaktan öğretim muhakkak olumlu ve olumsuz yansımaları vardır. Örgün olmuş olsaydı dili etkili kullanabilme alışkanlığı kazanabilmemiz için uygulama çalışmaları yapılabilirdi. Örneğin bir hikâye bir şiir denemesi gizli yetenekleri keşfetme yeteneklerimizi geliştirme imkânı sunabilir. Bence ders saati yeterlidir. Derste verilen teorik bilgilerin de yeterli olduğunu düşünüyorum.

K7Yazılı anlatım dersi için bu eğitim sistemi yeterli görülmektedir. Çünkü hocamız bu yazılı anlatım dersini hem başarılı bir şekilde anlatmış hem de ders esnasında bu konudaki bazı çalışmalarından bizlere bahsetmiştir. Ayrıca ders notlarımızda hocamızın makalesinde olmasının çok olumlu bir rolü vardır.

Uzaktan yazılı anlatım dersinin anlatılması konusunda K6 ve K7 olumlu görüş belirtmişler. Dersin hocasının performansından duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir. K6 bu yöntemin uygulamadaki eksiklerini belirtmiş. Teorik bilgileri yeterli bulmasına rağmen dersin uygulama alnındaki sınırlılıklarının bulunduğu görüşünü savunmuştur. K8 görme engelli olmasına rağmen dersin uzaktan anlatılmasının kendisi için bir sorun oluşturmadığını ayrıca ders materyallerinin de yeterli olduğu görüşünü savunmuştur.

K- 8Dersin benim açımdan verimli geçtiğini düşünüyorum. Görmeme rağmen hocanın anlatımını anlayabiliyorum. Derste kullanılan malzemeler kolay ve öğrencinin anlamasına yönelik hazırlanmıştır. Benim açımdan zevkli ve anlaşılır bir ders oldu.

K-9Uzaktan öğretim için yazılı anlatım verimli olmaktadır. Elimizde notlarımız olmakta bizde bunlara sınav için çalışmaktayız. Yazılı anlatım dersimizin başarılı geçtiğini düşünüyorum. Öğretmenimizin anlatma tarzı verimli olmaktadır. Ders saati biraz daha fazla olsa elbette bizim için daha iyi olacaktır. Daha fazla soru sorup daha fazla öğretmenimizin bilgilerinden faydalanma şansımız olabilmektedir.

K9 ve K10 yazılı anlatım dersinin uzaktan öğretim yöntemiyle verimli anlatıldığı konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir. Her iki katılımcı da ders saatinin yetersiz olduğu konusunda hemfikirler. Ders saatinin fazla olmasının öğretmenden daha fazla yararlanma olanağı sağlayacağını da eklemişlerdir. Her iki katılımcı da ders öğretmeninin performansı konusunda olumlu görüşe sahiptir. K10 yazılı anlatım dersini uzaktan öğretim yöntemiyle canlı ders olarak haftada en az iki ders saati olması gerektiği görüşünü belirtmiştir. Ayrıca ders materyalleri K10 tarafından yeterli bulunmuştur.

K10Yazılı anlatım dersi hocamızla gerçekten elimizdeki imkânlar dâhilinde güzel geçti diyebilirim. Ders saati yeterli değil öğretmenimiz mükemmel bir donanıma sahip

verilen zamanı fazlasıyla istifade etmemize sunuyor. Ders malzemeleri notlar hususunda yine mükemmel diyebilirim. Fakat bu kadar zamanda mikrofon vb. gibi aygıtlar genellikle kullanılamıyor. Videolarımız zamanında yüklenir ek ders imkânlarımız sağlanırsa gerisi bizim çabamıza kalmıştır diyebilirim. Ayrıca haftada iki ders olması gerektiği kanısındayım.

K11Sistemden kaynaklanan problemler olmasa ve hocalarımıza yüklenen ders sayısının fazlalığından kaynaklanan yorgunlukları olmasa derslerin çok daha verimli olacağına inanıyorum. Bu ders oldukça verimliydi. Çoğu konuya aşına olduğum için güzel geçti. Sistem hakkında hocaların ve talebelerin daha çok bilgi sahibi olması derslerin verimini yükseltecektir. Örneğin talebe sesli olarak derse katılabilmeli hoca isteği zaman beyaz tahtalı kolaylıkla açabilmeli. Kayıtlı ders videolarını öğrenci istediği zaman rahatlıklar açıp dinleyebilmeli. Bütün bu aksaklıklar hem zaman kaybına neden oluyor hem ders dinleme şevkini dumura uğrattıyor. Derslerden alınacak verimi önemli ölçüde etkiliyor.

K11 yazılı anlatım dersinin uzaktan öğretim yöntemiyle işlenmesi konusunda sistemden kaynaklanan problemler olduğunu, öğrencilerin çok fazla bilgi sahibi olmadıklarını, öğrencilerin web üzerinden derslere sesli olarak katılmadıklarını, kayıtlı ders videolarını daha sonra seyredemediğini bu aksaklıkların giderilmesinin dersin verimini arttıracığı görüşlerini belirtmiştir.

K12 Yazılı anlatım dersini uzaktan öğretim sistemi ile işlenebilecek nitelikte bir ders olarak görmüyorum. Çünkü işlediğimiz konular gereği makale, deneme, inceleme gibi türlerde çeşitli metinler yazıp size sunma imkânına sahip değiliz. Yani sadece dersin öğretmeni aktif rol aldığı için onun verdiği metinleri okumakla yetiniyoruz. Derste sorduğumuz soruların cevabını alabildik ama bir dersi kavramak için iki ders saati yeterli değildir.

K12 yazılı anlatım dersinin uzaktan öğretim yöntemiyle işlenebilecek bir ders olmadığı görüşündedir. Dersin süresini yeterli bulmamakla beraber sorularına cevap alabildiği görülmüştür. K13 dersin sanal ortamda bir toplântı şeklinde yapılmaya çalışıldığını, bir saatlik ders süresinin yeterli olduğunu, ders materyallerinin uzaktan öğretim için yeterli olduğu görüşünü savunmuştur.

13 Yüz yüze eğitim ile karşılaştırmak gerekirse ders son derece akıcı ve verimli geçti. Dersimizde bilgisayar ortamındaki toplântı konuşması tarzında değil akıcı bir iletişim ile yüz yüze olan bir sınıf ortamı oluşturulmaya çalışıldı. Dersin saati derse uygundu ama içerik bakımından zayıf kaldığı görüşündeyim. Kullanılan malzemeler ise uzaktan öğretim için yeterli olduğunu düşünüyorum.

K15 Yazılı anlatım dersi uzaktan öğretim yoluyla verimlidir ancak daha da verimli hale getirilebilir. Dersimiz başarılıydı. Gerek öğretmenimiz olsun gerekse yazılı verilen ders notları olsun, hepsi yeterliydi. Bunları örneklerle pekiştirdik. Bu nedenle dersi daha iyi anlayabildik. Ders saati biraz geç olsa da sorun olmuyor.

K16 Dersimizin başarılı geçtiğini düşünüyorum ders saati ve dersin işlenişiyle ilgili bir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum. Akıcı anlatım ile örneklendirmek dersi sevilir bir hale getiriyor.

Yazılı anlatım dersinin uzaktan öğretim yöntemiyle verilmesinin yeterli olduğu konusunda K15 ve K16 görüştedirler. K15 ders notlarını yeterli bulmaktadır. K16 dersin hocasını başarılı bulmakta ve ders notlarının örneklerle pekiştirildiği görüşünü benimsemektedir.

K17 Yazılı anlatım dersi bana göre gayet başarılıydı. Biraz da aşına olunca anlatılanlara daha da güzel geçiyor dersler. Sıkılmıyorum. Yazılı anlatım için ders saati ve süresi çok ideal, yarım kalmıyor. Notları genellikle bitiriyoruz. Ders saatinde hatta zamanımız bile kalıyor.

K18 Dersler güzel ve eğlenceli geçiyor. Özellikle anlatılan her konunun ardından verilen örnekler çok güzel seçilmiş ders saati konuları öğrenmek açısından yeterli. Farklı bir işleyiş tarzı ne yazık ki internet üzerinden çok da mümkün olmazdı.

K20 Verimli bir dönem geçirdiğimize inanıyorum. Ders saatimizin biraz geç olmasına rağmen öğretmenimizin enerjisi bize ders ne kadar çabuk geçti dedirtebiliyorsa demek ki verim alabiliyoruz. Genel olarak dersin işleniş tarzında öğretmenlerimizin direkt olarak hazırlanmış slaytlardan okunmaları dikkat dağınıklarına yol açabiliyor. Hocalarımızın bir örnek vasıtası ile veya görsel materyallerle dersi işlemesi akılda kalıcılığı arttırabiliyor.

K17, K18 ve K20 yazılı anlatım dersinin uzaktan öğretim yöntemiyle anlatılması konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir. K17 ve K18 ders saatinin süresinin yeterli olduğu

görüşünü belirtmişlerdir. K20 ders notlarının slaytlardan okunmasının dikkatini dağıttığını ders materyalleri konusunda örnekleri anlatan görsel materyallerin daha da zenginleştireceği görüşünü belirtmiştir.

K23 İnaniyorum ancak ben köyde oturduğum için internette çok sıkıntı olduğu için pek derslere giremedim. Bir ya da iki derse girdim öğretmenimiz ders saatinde girdi ve arkadaşlarla ilgilenip onların düşüncelerini merak edip dersi sadece ders olarak değil okuyup geçerek de değil canlı ve işlek bir ders üslubu takındı.

K24Yazılı anlatım dersleri elbette uygulamaya dayalı derslerdir ve bunun neticesi olarak bizlerin de bazı yazı denemeleri yapmamız gerekir. Bizler uzaktan öğretim öğrencileri olarak bu gibi etkinlikleri gerçekleştiremedik ama kesinlikle dersimizin başarısız geçtiğini verim alamadığımızı ya da kendimizi geliştiremediğimizi söyleyemem. Dersimizin öğretmeni ise sınırlı bir ders saati içinde ve dersimiz geç bir saatte olmasına rağmen bu süre zarfı içinde bizlere faydalı olmaya çalışmıştır.

K23 internet olanaklarının kısıtlı olduğunu fakat birkaç derse girebildiğini bu derslerde de dersin hocasının performansından memnun kaldığını görüşünü belirtmiştir. K24 yazılı anlatım gereği olan uygulama çalışmalarını yeteri kadar yapamadığını ders saati sınırlı olmasına rağmen faydalı olduğu görüşündedir. K24 dersin saatinin geç olduğu görüşünü belirtmiştir.

K26 Uzaktan öğretim yoluyla bu dersin yeterli olduğu düşüncesindeyim. Her yönüyle metinleri olsun notları olsun yeterli bilgilerle doluydu. Saat konusunda dersler biraz daha fazla işlenebilir. Onun dışında düşüncelerim olumlu yönde.

K27 Yazılı anlatım dersi uzaktan öğretim yoluyla değil de örgün bir sınıfta işlenseydi gene de aynı verimlilikte olacağına inanıyorum. Önemli olan yazılı anlatımın temel bilgilerini öğrenmek ve konunun işleyiş tarzını anlamaktır.

K26 ve K27 Yazılı anlatım dersinin uzaktan öğretim yoluyla verilmesinin verimli olduğu görüşünü belirtmişlerdir. K26 ders saatinin süresinin mevcut süreden biraz daha uzun olması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir.

5.2.2.3.Uzaktan öğretim materyalleri. Uzak eğitim tarihten günümüze dönemlere ayrılırken, dönemseller değışimlerin iletişim kaynakları ve sunulan materyallerin gelişimiyle birlikte olduğunu görmekteyiz. Uzaktan öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve öğrencilere teknolojinin son olanaklarıyla sunulması bu eğitim faaliyetlerini yürüten kurumlar tarafından sürekli olarak geliştirilmeye çalışılmış ve böylece uzaktan öğretim faaliyetlerinin kaliteli olarak öğrenciye ulaşması amaçlanmıştır.

Öğrenme- öğretim süreçlerinde plânlama, fiziki tesisler, öğretmen ve öğrenci etkinlikleri ve yönetim ile ilgili işlevlerin yerine getirilmesinde çok çeşitli yapı ve formlarda yazılı ve basılı materyaller grubu olarak sınıflandırılabilir ortamlar kullanılmaktadır (Uşun, 2006: 25).

Günümüzde öğrencilere uzaktan öğretimden yararlanmak üzere yazılı materyaller verilmektedir. Yazılı materyaller öğrenciler için temel öğrenme kaynağı özelliği taşıması yanında öğrencilerin bağımsız çalışmaları, araştırma yapabilmelerine de olanak sağlamaktadır. Materyal tasarım süreci uzaktan öğretimde şöyle gerçekleşir (Seferoğlu, 2006):

- Sürecin ilk basamağı bir hedef analizinin yapılmasıdır. Bu aşamada hedefin hangi hedef alanıyla ilgili olduğu sorusunun yanıtı verilir. Hedefin, hedef alanlarından “bilişsel”, ”duyuşsal” veya “psikomotor” alanlarından hangisiyle ilgili olduğuna bağılı olarak farklı seçim ve tasarım ilkelerinin uygulanması gerekebilir.
- Hedef kitlenin (öğrenenin) özelliklerinin belirlenmesi basamağında çeşitli durumlara bakılır. Örneğın, bireylerin öğrenmeleri beklenen konuyla ilgili olarak hâlihazırda sahip oldukları ön öğrenmeler (bilgi ve beceriler) belirlenir. Bu basamakta ayrıca bireylerin bireysel ve sosyal özellikleri (bireylerin yaşı,

güdülenme düzeyleri, tutumları, beklentileri vb.), öğrenme stilleri (bilgiyi işleme alışkanlıklarıdır) ve zekâ profilleri de incelenir.

- Sürecin bir sonraki basamağında bir içerik analizi yapılır. İletilmek istenen mesajın türüne göre mesaj farklı biçimlerde tasarlanır.
- İçerik ve aracın bütünleştirilmesi basamağında hedefe, içeriğe ve hedef kitlenin özelliklerine uygun olarak çeşitli formatlar seçilir. Materyal, bu ölçütler göz önünde bulundurularak geliştirilir.

Yazılı anlatım dersini uzaktan öğretimle alan öğrencilerin materyallerle ilgili görüşleri, *Etkinlik, Edinilebilirlik, Derse Hazırlık, Teknolojiyi Kullanma, Öğrenciyi Motive Etme* alt kategorilerinde değerlendirilmiş olup aşağıdaki görüşler alınmıştır.

K3'e göre yazılı anlatım dersinde ek materyallerden daha çok uygulamaların etkili olacağıdır. K2'de her hafta farklı n konularda ödevler vermenin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olacağı görüşünü dile getirmiştir. Be alanda kompozisyon, deneme ve makale gibi yazma uygulamalarının yaptırılmasının beceri kazanmada etkili olacağı görüşünü dile getirmişlerdir.

K2 Ben etkili biri olsaydım ve bu dersi yürütseydim yazılı anlatım becerisi için her hafta farklı konular dağıtarak öğrencilere ödev olarak kompozisyon yazmalarını isterdim.

K3 Bence bu dersi yürütebilseydim ek materyaller de ziyade çeşitli makaleler, denemeler, okunmasını sağlardım ve uygulama yapılmasını sağlayarak yazma becerilerini gelişmesine yardımcı olurdu.

Uzaktan öğretim yoluyla verilen yazılı anlatım dersinin daha etkili olması ve hedef edinimlerin gerçekleştirilmesi adına K4 sınıf ortamında münazaralar yaptırılması görüşünü dile getirmiştir. K9 ise bu konuda ödevlerin daha etkili olacağını dile getirmiştir. K9 ayrıca uzaktan öğretim öğrencileri için bu dersi ilgilendiren seminerler tertiplenmenin yararlı olacağı görüşünü dile getirmiştir.

K4 Etkili biri olsaydım bu derse kapsamına herkesin kendisini anlatabileceği, tartışabileceği farklı düşüncelerine yer verdirmek adına sınıf ortamında ek dersler verilmesini sağladım öğrencilerden farklı düşünceleri savunabilmesi ya da zihnindeki düşünceyi doğru ve etkili anlatmasına yardımcı olacağına inandığım münazaalar tertiplerdim.

K9 Ödevlerle desteklenebilir. Bu hem öğrenciye bir alışkanlık kazandırır hem de dersin öğretmeni için ne kadar yeterli olduğu hakkında bilgi verir. Ayda bir uzaktan öğretilen öğrenciler için bu ders ile ilgili bir seminer yapılabilir.

K13 ve K15 uzaktan öğretim materyali olarak görsel materyaller ile birlikte ek materyallerin verilmesi gerektiği görüşünü dile getirmiştir. K13 kitap okuma uygulamasının zorunlu hale getirilmesi gerektiğini dile getirerek mevcut materyallerin kendisi için yeterli olduğu görüşünü dile getirmiştir.

K13 Ben bu derste öğrendiğim anlatım şekillerinin birçoğunu kullanmayı ve geliştirmeyi düşünüyorum. Ek olarak örneklendirilen kitaplarla ilgili görsel materyaller, pdflerde kullanılabilir. Zorunlu kitap okuma, roman, deneme, hikâye vb. çeşitli türlerde ve özetleme karşılaştırmalı edebiyat dersleri olsun isterdim. Materyallerde sıkıntı yok fakat ders saatinin yetersiz olduğunu tekrar söylemek isterim.

K15 Anlatım bilgileri dersini geliştirebilir yetkiye sahip olsaydım, işlenen konu ile ilgili verilen ilave metinlerin sayısını arttırdım. Ayrıca verdiğim metinlerin sonunda bir konu belirleyip o hafta işlenen türde bir yazı yazmalarını isterdim.

Yazılı anlatım dersinde becerilerin geliştirilmesi yönünde K16 farklı gazetelerden alınan makalelerin okutulmasını ve bu makalelere benzer makale yazma çalışmasının yaptırılmasının beceri kazandırmada etkili olduğunu dile getirmiştir. Bu konuda K17 ise uzaktan öğretimde olması gereken mail yoluyla yazışma düşüncesini dile getirmiştir.

K16 Bu dersi yöneten bir yetkili olsaydım değişik gazetelerden birer makale bulur okutur makaleler toplanmasını ister kendilerinden yazabilecekleri makale deneme, fıkra vs. gibi türlerde ödevler verirdim.

K17 Ben bu dersi yürütseydim öğrencilerimden mail yoluyla yazılar kompozisyonlar yazmalarını isterdim.

K18 Herhangi bir eseri ele alıp neresi sizin ilginizi çekiyor cezp ediyor gibi veya bu yazarın yerinde olsaydınız neler eklerdiniz gibi çalışmalar yapılabilir öğrencilere özgüven kazandırılabilir yine de bilgisayar ortamında da olsa faydalı bir ders işleniyor.

Yazılı anlatım becerilerinin kazandırılması yönünde K19 çok kitap okumanın yararlı olacağı ayrıca sanatsal etkinliklerin beceri kazanmada etkili olacağı görüşünü dile getirmiştir. Tiyatro ve sinema gibi görsel sanatların öğrencinin sanat zevki ve sanata olana duyarlılığını geliştirdiği muhakkaktır.

K19 Ben bu derslerde bolca kitap okumak gerektiğini, tiyatro ya da sanatsal filmler izlemek gerektiğini ayrıca bol bol gezmek gerektiğini düşünüyorum. Çünkü edebi zenginlik kazanılması ancak bu saydıklarım ile olur.

K20 Ek materyaller olarak akılda kalıcı püf noktaları bir metin oluşturarak verirdim. Her hafta konu ile alakalı bir düşünce yazısı yazdırırdım. En önemlisi de dersi takip etmeyi etkili kılmak için çaba gösterirdim.

Uzaktan öğretimde ek materyal olarak konunun kısa ve önemli noktalarını içeren kısa özetlerin verilmesinin yararlı olacağı görüşü K20'ye aittir. K20 dersi düzenli takip etmenin dersin verimliliği açısından yararlı olacağını görüşünü dile getirmiştir.

K21 Bana göre yazılı anlatım becerisi uzaktan öğretim yoluyla geliştirilemez. Bu derse ek olarak kesinlikle bir ödev verilmelidir. Çünkü bilgisayar ekranında veya elimizdeki notlarla sadece bilgileri öğrenebilir. Pratiğini o öğrendiklerimizi yazıya geçirerek yapabilir deneyim kazanabilir ve yazabilme becerimizin seviyesini bu şekilde ortaya çıkartabiliriz. Örneğin kompozisyon giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşur. Girişte konu kısaca anlatılır, gelişme de detaylı bilgiler verilir ve sonuçta konu toparlanarak sonlandırılır. Bunu dersimizde öğrendik fakat bir kompozisyon örneği yazmadan bu öğrendiklerimi doğru bir şekilde uygulayıp, uygulayamadığımı bilemem. Bu sebeple bu tarz bir ödevin gerekli olduğunu düşünüyorum. Başka bir etkinlik olarak öğrencilerden dönem içerisinde bir söyleşiye katılmalarını ve oradaki konuyu yazılı olarak hocaya ulaştırmaları da dersin içeriği açısından daha iyi olabilir.

K21 Yazılı anlatım dersinde becerilerin uzaktan öğretim yoluyla geliştirilemeyeceği görüşündedir. Verilen ödevlerle uygulamalı olarak becerilerin kazanılabileceği görüşünü dile getirmiştir. Ayrıca öğrencilerin söyleşi gibi etkinliklere katılımının onların becerilerinin

gelişimine katkıda bulunacağı görüşündedir. K22 yazılı anlatım becerisi kazanmanın öğrencini kendi elinde olduğu görüşündedir.

K22 Uygulamaya dayalı bir ders ve bizler de bu uygulamaları tam anlamıyla yapabilme şansına sahip değiliz. Her ne olursa olsun biraz da öğrencinin kendi elindedir. Çünkü bu tür biraz yetenek ve çok da kitap okumayı gerektiren bir türdür ve bunları bir insana bir başkası kazandırılmaz.

Bölüm VI: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

6. 1. Tartışma

Araştırmaya konu olan “Web Tabanlı Uzaktan Türkçe Öğretimi Uygulamalarının Yazılı Anlatım Dersinde Başarı ve Tutuma Etkisi”ne ilişkin nicel araştırma bulguları istatistiksel olarak “Nicel Araştırma Bulguları” başlığı altında değerlendirilmiştir. Bu araştırmayla eş zamanlı yapılan nitel araştırma bulguları “Nitel Araştırma Bulguları” başlığı altında öğrenci görüşleri belirtilerek değerlendirilmiştir. Nicel araştırma sonuçlarında deney grubuna ait bulgular, nitel araştırma sonuçlarıyla desteklenerek tartışılmıştır. Ayrıca alanyazın araştırmasında benzer konularda yapılan araştırmalarla tartışmaya farklı bir açılımlar getirilmiştir. Creswell (2003) eşzamanlı dönüşümsel karma yöntemine benzer şekilde, nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanıp analiz edilir. Öncelik veri türlerinden nitel veya nicel olana verilmekle birlikte bazı durumlarda her iki veri türüne de eşit önem verilebilir. Veri analizi ayrı ayrı yapılır, birleştirme genelde veri yorumlama aşamasında ya da veri dönüştürülmüşse veri analizi esnasında meydana gelir. Sıralı dönüşümsel tasarıma benzer olarak bu tasarım da geniş çaplı veya alternatif bakış açılarına imkân vermesi, araştırmaya katılanları destekleyici olması ve çalışılan olguyu daha iyi anlamayı sağlama bakımından faydalıdır. Bu görüşten hareketle elde edilen nicel ve nitel bulgular, nicel bulgulara ağırlıklı olmak kaydıyla yorumlanıp tartışılmıştır. Ayrıca alanyazın taranarak ilgili araştırmaların bulgularıyla tartışma zenginleştirilmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünde deney ve kontrol gruplarının başarı ve tutumları karşılaştırıldığında elde edilen bulgular deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersi Kompozisyon Buluş Becerisi ön test başarıları, Kompozisyon Plânlama Becerisi ön test başarıları ve Kompozisyon Anlatım Becerisi ön test başarıları arasında fark olmadığını göstermektedir. Yazılı anlatım becerileri uygulamasının yapıldığı uzaktan ve örgün öğrencilerin arasında kompozisyon buluş, plânlama ve anlatım becerileri açısından fark

olmadığının görülmesinin nedeni her iki grubun da akademik yeterlikleri arasında fark olmadığını göstermektedir. Türkçe dersi bilgiden öte beceri geliştirme dersidir. Bu bağlamdan hareketle Türkçe dersinin beceri kazandırma yönünü (MEB, 2000) “Türkçe dersi bir bilgi dersi değil, bir ifade ve beceri dersidir” olarak tanımlamaktadır.

Yazılı anlatım becerileri uygulamasının deney ve kontrol gruplarındaki son test başarıları değerlendirildiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersi Kompozisyon Buluş Becerisi son test başarıları, kompozisyon plânlama becerisi son test başarıları arasında fark olmadığını, kompozisyon anlatım becerisi son test başarıları arasında ise fark olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde kontrol grubunun kompozisyon plânlama becerisi son test başarı ortalamasının deney grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak kontrol grubunun kompozisyon plânlama becerisi son test başarısının deney grubundan daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuçlardan hareketle örgün eğitim alan öğrencilerin kompozisyon uygulamalarını, uzaktan öğretim alanlara göre daha fazla yapma olanağı buldukları olarak söylenebilir.

Araştırmanın nitel bölümünde konu ile ilgili soruya K3, K6, K12, K20 yazılı anlatım dersini uzaktan öğretimle alırken uygulama yapmakta zorlandıklarını, örgün eğitimdeki öğrenciler kadar öğretim üyesiyle görüşme olanağı bulamadıklarını ve yazdıkları metinleri dersin hocası vasıtasıyla geliştiremediklerini ifade etmişlerdir. Yazılı anlatım geliştirilebilir bir beceridir. Yazma becerisi ile ilgili olarak (Güneş, 2014) “Yazma, özellikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir. Yazma aynı zamanda öğrencilere düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmaya izin veren bir süreçtir. Bu yönleriyle yazma öğretimi, öğrencinin zihinsel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır.” şeklinde ifade etmiştir. Yazma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilere en az bir saat yazma etkinlikleri yaptırılmalı, yazma becerisi kazandırmak için çeşitli alıştırmalar,

denemeler, açıklamalar yapılmalı bunlarla ilgili bilgiler verilmelidir (Demirel, 1999). Yazma becerisi kazandırmak için uzaktan öğretim yoluyla verilen eğitimin, sanal ortamdaki bir saatlik canlı derste gerekli uygulama çalışmaları yapılamadığı için örgün eğitime göre yetersiz kaldığı görülmektedir. Yazılı anlatımda temel noktalardan birisi, öğrencilerin ürettikleri yazılı materyalleri düzeltme olanağı sunulmasıdır. Türk Dili dersinin sınıfta kalabalığa tahammülü yoktur. Bir konferansta dahi konuşmacı yüz kişilik salona ancak belli bir zaman hâkim olabilir. Sonra dinleyicinin ilgisi dağılır ve konuşmacıyı takip edenler tek tek sayılacak kadar azalır. Kalabalık sınıflardaki dersler de böyle olmakta ve sınıf hâkimiyeti ortadan kalkmaktadır. Hâlbuki Türk Dili öğretiminde hocanın talebe ile çok yakından ilgilenmesi lazımdır (Özarlan, 1988).

Bu bağlamdan hareketle öğrencilere kendi fikirlerini düzenleme olanağı verildiğinde ve ön bilgileri hakkında derinlemesine düşünebilecekleri bir yazma ortamı sunulduğunda öğrencilerin yazılı anlatım becerileri gelişir (Chohan, 2011). Ayrıca yazılı anlatım becerileri dersi için ayrılan bir saatlik sürede öğrencilerin sanal ortamda yazdıkları metinleri öğretim üyesiyle paylaşma ve düzeltme olanağının bulunmadığı görülmüştür. Uzaktan öğretimin uygulama zorunluluğu olan deney, atölye ve laboratuvar ortamı gerektiren uygulamalarda sınırlılıklarının olduğu uzmanlar tarafından belirtilmektedir (Kaya, 2002; İşman,2011; Sığırı, 2007; Odabaş, 2007).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersi ön test ve son teste elde edilen nicel bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersi kompozisyon buluş becerisi, kompozisyon plânlama becerisi, kompozisyon anlatım becerisi ön test ve son test başarıları arasında fark olduğunu görülmektedir. Elde edilen veriler ışığında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, son test puan aritmetik ortalamasının ön test puan aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersi kompozisyon buluş, plânlama, anlatım

becerisinde web tabanlı uzaktan öğretim uygulamalarının ve örgün eğitimin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde yazılı anlatım dersini uzaktan öğretim yoluyla alan öğrenci görüşlerine bakıldığında K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K15, K16, K18, K20, K24, K26 yazılı anlatım dersinin uzaktan öğretim yoluyla işlenmesinin yararlı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Örgün eğitimdeki öğrencilerin yazılı anlatımda akademik başarılarının artmasının yanında uzaktan öğretim öğrencilerinde de başarı görünmesinin nedeni, uzaktan öğretimin bağımsız öğrenme ortamı sunması, bireysel öğrenmeyi geliştirmesi ve öğrenme sorumluluğu yüklemesi bakımından öğrencilere yararlı bir öğretim yöntemidir(Kaya, 2002; İşman,2011; Sıgır, 2007; Odabaş, 2007). Uzaktan öğretim uygulamalarının örgün eğitimde olduğu gibi öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test tutumları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test tutumları arasında fark olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan aritmetik ortalamasının ön test puan aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin tutumlarında web tabanlı uzaktan öğretim uygulamalarının Geleneksel öğretmen merkezli öğretim uygulamaları kadar etkili olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili nitel araştırma verilerine bakıldığında, K1, K2, K3, K4 uzaktan öğretim uygulamalarının yazılı anlatım dersinin kendilerine yararlı olduğu ve gelişimlerine katkıda bulunduğu yönünde tutum belirtmişlerdir.

Deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin tutum ölçekleri incelendiğinde yazılı anlatımın geliştirilebilir bir beceri olduğu görüşüne katıldıkları, kontrol grubu öğrencilerinin ise “Yazılı anlatım geliştirilebilir bir beceridir.” Tutum maddesine tamamen katıldıkları görülmüştür. (Bağcı, 2009) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı

Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları İle Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” konulu çalışmasında “Yazılı anlatım geliştirilebilir bir beceridir.” örüşüne öğrencilerin büyük çoğunluğunun “Katılıyorum” veya “Tamamen katılıyorum” şeklinde olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Araştırmanın nitel bölümünde K6, K7, K15, yazılı anlatımın uzaktan öğretim yöntemiyle geliştirilebilir bir beceri olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Yazılı anlatım geliştirilebilir bir beceridir. Yazma becerisi uygulanarak kazanılan bir beceridir. Yazma becerisi uygulanarak geliştirilebilir (Güneş, 2014; Yıldız vd, 2010; Demirel, 1999). Bir insan eğer duygu ve düşüncelerini sağlam bir ifade ile dile getirebiliyorsa bunları yazıya dökmekten korkmamalıdır. Aksine onları şevkle, hevesle yazıya dökerek başkalarına iletmeli, ebedileştirmelidir (Yıldız vd, 2010: 204).

“Lisans eğitimi boyunca yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik olarak aldığımız dersler yeterlidir.” tutum maddesine deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin görüşleri farklıdır. Deney grubu öğrencileri, uzaktan öğretim yöntemiyle yazılı anlatım bilgileri dersini aldıkları için ön testteki olumlu görüşleri, son testte olumsuz olmuştur. Bu olumsuz tutumun nedeni uzaktan öğretim yoluyla yazılı anlatım çalışmalarını fazla yapamamaktadırlar. Her ne kadar internet olanakları günümüzde gelişmiş olsa da öğrencilerin yazdıkları metinlerin, dersin öğretim elemanı tarafından düzeltilemediği ve yeterli yazma çalışmalarının yapılamadığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın nitel bölümünde araştırmaya katılan öğrenciler K4, K3, K6, K12, K15, K24 olumsuz görüş belirtmişlerdir. (Bağcı, 2009) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları İle Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” konulu çalışmasında aynı konuda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun olumsuz görüş belirttikleri görülmüştür. Yazılı anlatım bilgisi başlığı altında lisan düzeyinde okutulan derslerin içeriği ve programı incelendiğinde, dersin büyük bir kısmının kuramsal bilgileri öğretmek üzerine kurgulandığı görülmektedir. Yazılı anlatım bilgileri başlığı altında yazım türleri, yazma öğretimi, dilin yapısı vb konular ağırlıklı olarak

işlenirken yazma uygulamaları için gerekli zamanın ayrılamadığı görülmektedir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin ön testte yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesine yönelik aldıkları derslerle ilgili olumlu görüş belirtmelerine rağmen, son testte olumsuz görüş belirtmeleri uzaktan öğretim olanaklarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde çift yönlü olarak geliştirilmesi ve kullanılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

“Lisans eğitimi boyunca yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik olarak aldığımız derslerin haftalık ders saatleri yeterlidir.” Tutum maddesine deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin genel olarak olumsuz görüş belirttikleri görülmüştür. Yazılı anlatım dersinin süresi, uzaktan öğretim öğrencilerine haftada iki (2) ders saati olarak internet üzerinden canlı ders şeklinde anlatılmakla birlikte örgün eğitim öğrencilerine haftada iki (2) ders saati olarak sınıf ortamında anlatılmaktadır. Uzaktan öğretim öğrencilerinin dersin saati konusunda ön testte olumlu son testte olumsuz görüş belirtmelerinin nedeni yazma uygulamaları için gerekli zamanın az olması ve uygulama çalışmalarını örgün öğrenciler yapma olanağına sahip olamamaları olarak düşünülebilir. Ders saatinin süresi konusunda nitel araştırma verilerine göre K26, K24, K12, K10, K9 ders süresinin yeterli olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. (Bağcı, 2009) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları İle Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” konulu çalışmasında aynı konuda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun olumsuz görüş belirttikleri görülmüştür.

“Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerde yazı türlerinde (deneme, makale, anı, gezi yazısı, söyleşi vb.) yazma yeteneğini yeterli seviyede kazandık.” Tutum maddesine deney grubu öğrencileri ön testte olumlu görüş belirtmelerine rağmen, son testte olumsuz görüş belirtmişlerdir. Kontrol grubu öğrencileri ise ön testte olumsuz görüş belirtmelerine rağmen son testte olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlere göre uzaktan öğretim yoluyla yazı türlerini yazma yeteneği konusunda uzaktan öğretim öğrencileri

kendilerinin yeterli olduklarını düşünmemektedirler. Araştırmanın nitel bölümünde K3, K4, K6, K11, K12, K24 bu konuda olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Yazılı anlatımda değerlendirme nitel bir değerlendirme olması yönüyle konunun uzmanları tarafından yapılmalıdır. Çünkü ölçme bir değişkenin gözlenerek gözlem sonucunun sayı ya da sembolle gösterilmesi şeklinde tanımlanmaktayken (Turgut, 1995), değerlendirme ise ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılarak sonuca varma süreci (Güler, 2011, s. 12) olarak tanımlanmaktadır.

Uzaktan öğretimde değerlendirme etkinlikleri geleneksel olarak kâğıt-kalemle ya da teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanılarak çevrimiçi ortamlar aracılığıyla yapılabilir (Cain, & Bird, 2005; Laubsch, 2006; Donovan, Mader, Shinsky, 2007; Xu, Iran-Nejad & Thoma, 2007) .

Yazılı anlatımda lisans düzeyinde uzaktan ve örgün yazılı anlatım dersini alan öğrencilerin yazılı metinleri değerlendirmeleriyle ilgili olarak tutum ölçeğinde yer alan, “Herhangi bir yazı türünde yazılmış olan metni “içerik ve dil anlatım özellikleri yönünden değerlendirme yeteneğini” yeterli seviyede kazandık.” “Herhangi bir yazı türünde yazılmış olan metni “dış yapı özellikleri ve plânlama açılarından değerlendirme yeteneğini” yeterli seviyede kazandık.”, tutum maddelerine deney ve kontrol grubu öğrencilerini olumlu tutum belirttikleri görülmüştür.

Bu görüşlere göre öğrencilere uzaktan öğretimde ve örgün eğitimde yeterli seviyede ve eşit olarak kuramsal bilgilerin dersin hedeflerine uygun olarak kazandırıldığı sonucuna varılabilir. (Bağcı, 2009) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları İle Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” konulu çalışmasında, Türkçe öğretmen adaylarının çoğunluğunun herhangi bir yazı türünde yazılmış olan metni “içerik ve dil anlatım özellikleri yönünden değerlendirme yeteneğini kazandıklarını ve bir yazı türünde

yazılmış olan metni “dış yapı özellikleri ve plânlama açılarından değerlendirme yeteneğini” yeterli seviyede kazandıkları konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir. Bütün bilim dallarında olduğu gibi Türkçe öğretiminde de sağlıklı bir ölçme değerlendirme yapılabilmesi ancak doğru bilgilerle olmaktadır.

Nicel araştırma sonuçlarında elde edilen yukarıdaki öğrenci tutumlarını, nitel araştırmada görüş belirten K24, K18, K15, K2, K10 görüşleriyle desteklemişlerdir.

“Yazma becerisini geliştirmek için küçük gruplarla ortak metinler oluşturma etkinliklerinin yapılması verimliliği arttıracaktır.” tutum maddesine deney ve kontrol grupları olumlu tutum belirtmişlerdir. Yazma öğretimi ve geliştirilmesinde işbirlikçi öğrenme önemli bir yer tutar. (Yurdabakan, Cihanoğlu, 1999) çalışmasında, yapılandırılmış öz ve akran değerlendirmenin kullanıldığı işbirlikli öğrenme ve kompozisyon tekniğinin, öğrencilerin İngilizce okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerine, derse dönük tutumlarına ve strateji kullanımlarına etkilerini incelemiştir. Yapılan karşılaştırmalı analizlerin sonucunda, kontrol grubunda kullanılan geleneksel yönteme göre, deney grubunda uygulanan yapılandırılmış öz ve akran değerlendirmenin kullanıldığı işbirlikli öğrenme ve kompozisyon tekniğinin öğrencilerin İngilizce başarıları, derse dönük tutumları ve duyuşsal boyut hariç strateji kullanımları üzerinde etkili olduğunu görülmüştür. Yazma çalışmaları örgün eğitimdeki öğrenciler için sınıf ortamında yapılması mümkün bir çalışma iken uzaktan öğretim öğrencileri için ancak sanal olarak öğretim üyesiyle yazışma şeklinde kısmen de olsa olabilmektedir. Uzaktan öğretimde internet teknolojisinin sunduğu bildirişim olanaklarından yararlanılmalıdır.

Gabbly Chat programı konuşma bildirişiminde her geçen gün daha da etkinliğini artırmaktadır. Bu programın kullanılması uzaktan web tabanlı dil öğretim programlarında alıcı- verici yani öğrenci öğretmen bildirişimi konusunda kolaylıklar sağlayacağı muhakkaktır. Bu programla (Türker, 2014) :

- Widget teknolojisi kullanılmakta program içerisine sanal bir sohbet sistemi konulmaktadır.
- Bireysel konuşma ortamı için uygun konuşma bildirişimi sağlar.
- Çevrimiçi ve çevrimdışı kullanılma olanağı sağlar.
- Aynı web ortamında dil öğrenen diğer kişilerle bildirişim içinde olma olanağı sağlamaktadır.
- Feedback olarak da bilinen geri dönüşümlü dil öğretim sistemi günümüzde geliştirilen web tabanlı dil öğretim uygulamalarında kullanılmakta ve her geçen gün sistem olarak daha da geliştirilmektedir.

“Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için yaratıcı yazma etkinlikleri yaptırılmalıdır.” tutum maddesine deney ve kontrol grupları ön testte ve son testte olumlu tutum belirtmişlerdir. Yazma özyeterliği üniversite öğrencilerinin yazma performansını artırır(Meier, McCarthy ve Schmeck, 1984). Yaratıcı yazma “yaratıcı düşünmeyi ve yeni bilgiyi ön bilgiyle ilişkilendirmeyi içerir; bu da yeni bilgiyi anlamlı kılar” (Lawwill, 1999, akt. Demir,2013). Yazma, bütün öğrenme alanlarına yayılmalıdır. Her bir öğrenci yaratıcı duygu ve düşünce geliştirmek için yeterli koşullara ihtiyaç duyar. Yaratıcı yazma yapabilmek için öğretim program boyunca yazma üzerinde durulmalı ve öğrencilerin hem düz yazı hem de şiir okumaları ve yazmaları sağlanmalıdır(Marlow, 1991). Yaratıcı yazmada özyeterlik algısının başarı ile ilişkisi olduğu yönünde durulmaktadır (Bandura, 1997; Pajares, 1996; Schunk, 1995).

Yazma eylemi yaratıcı düşünmeyi ve yeni bilgiyi ön bilgiyle ilişkilendirmeyi içerir, böylece yeni bilgiyi anlamlı kılar (Lawwill, 1999). Yaratıcı yazma okul programında vurgulanırsa öğrenme öğretme amaçları gerçekten çocuğun ürünündeki özgün ifadeleri ve değişik içeriği vurgulayabilir. Özel amaçlar da sıklıkla öğrenme içeriklerini ve çocukların içinden gelen orijinal fikirleri ifade etmeleri için fırsatlar sunarlar (Marlow, 1991). (Demir,

2013) “İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma” konulu araştırmasında, İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma puanları ile yazma özyeterlik ölçeği ileri yazılı anlatım becerileri alt boyutu puanları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Bu anlamlı ilişki göz önüne alındığında, yazma özyeterlik ölçeği ileri yazılı anlatım becerileri özyeterlik algıları yüksek olan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin de gelişmiş olduğu sonucuna ulaşmıştır.

“Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için özet yazdırma çalışmaları yaptırılmalıdır.” Tutum maddesine deney ve kontrol gruplarının ön test ve son teste olumlu tutum belirttikleri görülmüştür. Özet, (TDK, 2014) “Bir yazı veya sözün anlamını daha kısa ve özlü biçimde veren yazı veya söz, hülasa, fezleke,” olarak tanımlanmaktadır. Özet bir yazının özü olması yönüyle yazı içerisinde olan bilgilerin en kısa ve öz biçimde verilmesidir. Yazma aşamalarında özet çıkarma metinlerin doğru anlaşılmasını sağlar. Özette amaç öğrencilerin öğrendiklerini kısa ve öz biçimde anlatmalarınıdır(Yıldız, 2010). Öğrencilerin özetleme becerisini kazanmaları gerekir. Özetleme becerisi kolay kazanılan bir beceri değildir. Özetleme, hem okunanı anlamayı hem de bunu okuyucunun kendi kelimeleriyle ifade edebilmesini gerektirmektedir. Bu yüzden özetleme ana fikri, yazarın bakış açısını ve metinde sunulan bilgilerin mantıklı bir şekilde sıralamasını içermektedir (Akyol, 2006).

“Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslere girerken isteksizlik duyarım.” tutum maddesinde deney grubunun ön testinde öğrenciler olumsuz görüş belirtmelerine karşın son testte olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu tutum maddesiyle ilgili olarak kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testte olumlu tutum belirttikleri görülmüştür. Uzaktan öğretim yöntemiyle yazılı anlatım dersini alan öğrencilerin ön test ve son test arasındaki tutum değişikliğinin nedeninin dersi anlatan öğretim üyesinin performansı, dersin içeriği ve ders materyalleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın nitel bölümünde K1, K2, K3, K4,

K5, K7, K8, K9, K10, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K26 bu konuda olumlu görüş belirtmişlerdir. Deney grubunun ön testi ile son testi arasındaki tutum farkının nedeni, öğrencilerin uzaktan öğretimden beklentilerinin yüksek olmasıdır. Nitel araştırma verilerine göre K3, K4, K7, K12, K15, K19, K20 uzaktan öğretimle ilgili beklentilerinin yüksek olduğunu ilk başlarda zorlandıklarını ama daha sonra sisteme uyum sağlayarak verimli dersler yaptıklarını belirtmişlerdir. Nitel araştırma katılımcılarından K8 görme engelli olmasına rağmen derslerin verimli geçtiğini ders materyallerinin öğrencilerin işini kolaylaştırdığını ve dersleri zevkle takip ettiğini belirterek uzaktan öğretimin kendisine sunduğu kolaylıkları dile getirmiştir.

“Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin sıkıcı geçmesinin nedeni öğretmenlerdir.” tutum maddesine, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte olumsuz görüş belirttikleri görülmüştür. Bu görüşe göre yazılı anlatım dersinin sıkıcı geçmesinin nedeni olarak öğretim üyelerini görmemektedirler. Araştırmanın nitel bölümünde K1, K2, K7, K10, K15, K20 yazılı anlatım dersinin öğretmenin performansının dersin verimi arttırdığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Eğitimin her kademesinde olduğu gibi yüksek öğretimde de öğretmen faktörü önemlidir. Türkçe derslerinin verimli olmasında öğretmen etkili bir yere sahiptir. Öğretmen yeterlilikleri genel olarak, öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür bilgisinden oluşmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Ellis (2000) öğretim elemanlarının teknolojiye erişim, ders araçlarının tanıtımı, destek hizmetlerine ilişkin hazırlık eğitimine ihtiyaç duyduklarını söylemiştir. Özellikle derslerin uzaktan öğretim yöntemiyle anlatılmasında öğretmenin rolü, geleneksel yöntemlere göre değişmekte, uzaktan öğretim formatına uygun ve uzaktan öğretimin gereklerini karşılayacak teknolojik birikimlere sahip öğretmenler olmaları gerekmektedir. Uzaktan öğretimde görev yapan öğretmenlerde bulunması gereken özellikler pedagojik, sosyal, yönetsel teknik özelliklerdir. Ama bu rollerin bir öğretimde tamamının bulunması pek kolay olmamakla birlikte ender görülen bir

durumdur (Feenberg, 1986; Gulley, 1968; Kerr, 1986; Mc Creary, 1990; McMann, 1994; Paulsen, 1995).

Öğretim elemanı uzaktan öğretimde önemli bir role sahiptir. Algılar öğretim elemanının uzaktan öğretimi benimsemesinde önemli rol oynamaktadır (Wolcott, 2003). Lisans eğitiminde uzaktan öğretim yöntemiyle ders anlatan öğretmenlerde bulunması gereken özelliklere geçmeden önce kısaca Pedagoji ve Androgoji kavramları üzerinde durmakta yarar var.

Pedagoji: Pedagoji kısaca ergen eğitimi olarak da tanımlanmasına ek olarak çocuklar için eğitim bilim ve teorisi olarak tanımlanabilir. Uzmanlar arasında öğretmenlerin bilimsel yeterliliklerin yanında pedagojik alan bilgisine sahip olmaları gerektiği üzerinde görüş birliği vardır (Shulman, 1986; Grossman, 1990; De Jong, Van Driel & Verloop, 2005; Abdel-Khalick, 2006; Major & Palmer, 2006; Özden, 2008; Bindernagel & Eilks, 2009; Uşak, 2009).

Androgoji: Yetişkin eğitimi olarak tanımlanan androgoji kavramı eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisinde bireyin öğrenmesi ister rastlantısal, ister plânlı eğitim etkinlikleri şeklinde olsun, sadece plânlı eğitim etkinliklerine “*yetişkin eğitimi*” denilmektedir. Bu bağlamda Androgoji kavramı, “yetişkin” anlamında olup Yunanca’daki “ander” sözcüğünden türetilmiş ve eğitim biliminde yetişkinin öğretim bilimi veya öğretme sanatı olarak kullanılmaktadır. Androgoji, grup çalışmalarına yönelik özgün bir öğretim olup, bir yönlendirici (merkezdeki eleman) tarafından biçimlendirilir. Bu merkezdeki eleman, bazen öğretim elemanı bazen de grubun içinden çıkan diğer bir elemandır (Ültanır, E ve Ültanır, G 2005).

Androgojinin temel ilkeleri şunlardır (Bernard, 1984; Haendler, 1985. Akt Ültanır, E ve Ültanır, G; 2005).

- Yetişkin birey daha önceki yaşamındaki deneyimleri öğrenmede kullanır.
- Yetişkin bilinçli öğrenen kişidir.

- Yetişkin konuya odaklanmada düşüş yaşamaz. Uyarıcılara karşı verdiği tepkilerin süresi yaşıyla doğru orantılı olarak artış gösterir.
- Kendisine güvenildiği ve katılımı tercih edildiği an yetişkin öğretimi kolaylaştır.
- Yetişkinde başarısızlıktan korku yoktur.
- Yetişkin eğitim içerisinde geçen ve geride kalan yılları kayıp olarak görmez.
- Yetişkin sadece öğrenmek yerine şu anki problemi çözümünü öğrenir.

Uzaktan öğretimde görev yapan öğretim elemanının mesleki bilgi ve deneyimin ek olarak, yetişkin psikolojisi ve yetişkin eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olması, teknolojiyi iyi bilmeli ve kullanabilmeli, kamera karşısında konuşma tekniklerini bilmeli ve uygulamalıdır.

Konuyla ilgili olarak, Gök (2011) “Uzaktan öğretimde Görev Alan Öğretim Elemanlarının Uzaktan öğretim Algısı” konulu çalışmasında öğretim elemanlarının uzaktan öğretim algı puanı düzeyinin “temel bakışa ilişkin algı” ve “kaynaklara erişim” faktöründe orta seviyede olup, “eğitim öğretim plânlama” faktörü algı puan düzeyi ise yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tüm faktörler dikkate alındığında öğretim elemanlarının mevcut işleyişe yönelik uzaktan öğretim algı düzeyleri orta seviyede olduğu. Öğretim elemanlarının uzaktan öğretime ilişkin genel algılarının araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlere göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, cinsiyetlerine göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test başarıları ve tutumları arasındaki farklarla ilgili bulgular incelendiğinde, deney grubuyla kontrol grubu arasında, “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi” ve “Kompozisyon Anlatım Becerisi”nin “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön ve son testlerinde kız ve erkek öğrencilerin başarı ve tutumlarının benzer olduğu söylenebilir. Bu sonucu (Bağcı, 2010) araştırması desteklemektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarı ortalaması seviyesine göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test başarıları ve tutumları arasındaki farklarla ilgili bulgular ve yorumlar incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testlerinde öğrencilerin tüm akademik başarı ortalaması seviyesinde başarı ve tutumlarının benzer olduğu görülmüştür. Kontrol grubu incelendiğinde “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testlerinde öğrencilerin tüm akademik başarı ortalaması seviyesinde başarı ve tutumlarının benzer olduğu görülmüştür.

Yazılı anlatım bilgisi dersini uzaktan öğretim ve örgün eğitimle alan öğrencilerin akademik başarıyla kompozisyon buluş, plânlama ve anlatım akademik başarılarının benzer olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre akademik başarı seviyesi iyi olan öğrencilerin, başarı ortalaması orta, geçer ve zayıf olan öğrencilere göre kompozisyon buluş, plânlama ve anlatım becerisinde daha başarılı oldukları görülmüştür.

Deney grubunda yer alan uzaktan öğretim öğrencilerinin uzaktan öğretimi tercih nedenleri kendilerine sorulduğunda, “*Uzaktan öğretim puanı düşük olduğu için tercih ediliyor.*” gibi toplumdaki yaygın kanaatten farklı olarak K1, K2, K3, K5, K8, K7, K13, K16, K18, K22 uzaktan öğretimi tercih nedenlerinin, ulaşım, bir işte çalışıyor olmaları, engellilik ve boş zamanlarını daha iyi değerlendirme olarak belirtmişlerdir. Bu görüş uzmanların görüşleriyle benzerlik göstermektedir (Donovan, Mader ve Shinsky, 2007; Xu, Iran-Nejad ve Thoma, 2007; Laubsch, 2006; Anderson, Cain, & Bird, 2005; Uşun, 2008; İşman, 2011) .

Katılımcılardan K19 puanı düşük olduğu için tercih ettiğini belirtmiştir. Katılımcıların uzaktan öğretimi tercihinde akademik başarıdan çok iş, aile ve sağlık nedenlerinin olduğu görülmektedir. Bu tercihlerin ön test ve son testteki deney grubu ile kontrol grubu arasında

anlamli bir farklılık olmaması gibi uzaktan öğretim ile örgün eğitimin öğrencinin yazılı anlatımdaki akademik başarısını eşit olarak geliştirdiği sonucuna ulaşmak mümkündür.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığına göre, yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test başarıları ve tutumları incelendiğinde deney ve kontrol grubunun, “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön test ve son testlerinde öğrencilerin boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığına göre başarı ve tutumlarının değişmediği görülmekle birlikte, Boş vakitlerinde serbest yazma çalışmasını her gün ve haftada bir yapan öğrencilerin on beş günde bir, ayda bir ve hiç yapmayan öğrencilere göre tutum puanlarının yüksek çıktığı gözlemlenmiştir. Yazma becerisi kazanmada yazma çalışmaları yapmanın yazma hedefini gerçekleştirmede geliştirici katkısı olduğu uzmanlar tarafından belirtilmektedir(Cemiloğlu, 2004; Yıldız, 2010; Kılınç, 2011; Özkan vd, 2014; Güneş, 2014)Bu sonucu, (Bağcı, 2010) araştırmasının sonuçları da desteklemektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki ön test ve son test tutumları arasındaki tutum farkının anlamlı bulunmaması uzaktan öğretim yoluyla yazılı anlatım dersini alan öğrencilerin boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yazma sıklığı konusunda örgün öğrencilerden farklı bir tutum içerisinde olmadıklarını göstermektedir. Araştırmanın nitel bölümünde K24 bu görüşü destekleyen açıklamalarda bulunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test başarıları ve tutumları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testleri açısından fark olmadığı görülmektedir. Dunnet T3 Post Hoc testi sonucuna göre, yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına çoğunlukla yanıtını

veren öğrencilerin hiçbir zaman yanıtını veren öğrencilere göre “Kompozisyon Buluş Becerisi” ve “Kompozisyon Plânlama Becerisi” son testlerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre yazdıkları metinleri tekrar gözden geçirerek düzelme yapan öğrencilerin, nadiren ve hiçbir zaman yapmayan öğrencilere göre toplam tutum puanlarının daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre yazma çalışmalarında gözden geçirme sıklığının yazmaya karşı tutum ve başarıda olumlu katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Yazma çalışmalarında tekrar gözden geçirme yazma becerisinde olumlu sonuçlar doğurur. (Cemiloğlu, 2004; Yıldız, 2010; Kılınç, 2011; Güneş, 2014; Özkan vd, 2014). Deney ve kontrol grupların ön test ve son testleri arasındaki tutum ortalamalarının paralel olarak yükselmesinin sonucu olarak uzaktan öğretim yönteminin öğrenciler üzerinde örgün eğitimdeki öğrencilere yakın olumlu yönde tutum değişikliğine neden olduğunu söylemek mümkündür. Bu görüşü araştırmanın nitel bölümüne katılarak görüşlerini açıklayan K1, K2, K4, K5, K8, K9, K10, K13, K15, K16, K17, K18, K20, K23, K24, K26 desteklemekte ve uzaktan öğretim yoluyla işlenen yazılı anlatım dersi konusunda olumlu görüş belirtmektedirler.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumuna göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test başarıları ve tutumları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumuna göre “Kompozisyon Buluş Becerisi” ön testleri arasında fark olduğunu “Kompozisyon Plânlama Becerisi” “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testleri açısından fark olmadığı görülmektedir. “Kompozisyon Buluş Becerisi” ön testlerinde lisansüstü eğitim yapmayı düşünmeyen öğrencilerin aritmetik ortalamasının lisansüstü eğitim yapmayı düşünen öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda, “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” son

testlerinde lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumuna göre öğrencilerin başarı ve tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

Deney-kontrol grubunun yazılı anlatım bilgi puanı ön test başarı bulguları çoktan seçmeli testlerin sonucuna göre elde edilmiş bulgulardır. Bulguların sonucuna göre deney grubu ile kontrol grubunun ön test başarıları arasında fark olmadığı görülmektedir. Deney grubu ile kontrol grubunun son test başarılarına bakıldığında iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Deney grubunun ön test ve son test başarı durumu incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım bilgi ön test ve son test başarıları arasında fark olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin son test puan aritmetik ortalamasının ön test puan aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım bilgi ön test ve son test başarıları arasında fark olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan aritmetik ortalamasının ön test puan aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım bilgisinde web tabanlı uzaktan öğretim uygulamalarının geleneksel yöntemle anlatılan örgün eğitim kadar etkili olduğu söylenebilir.

Öğrenme sürecindeki iletişimin kolaylaştırıcı yönü uzaktan öğretimin kazandıracığı artılar arasında görülmektedir. Uzaktan öğretim, öğretmen ve öğrenci arasında sürekli olmayan eğitim amaçlı iletişimin çokluğunu ifade etmektedir (Garrison ve Shale, 1987'den akt Keegan, 1996). Öğrencinin kendi kendine özgürce eğitim olanaklarından yararlanabilmesi uzaktan öğretimde iletişim teknolojilerinin de gelişmesiyle mümkün olmaktadır. Uzaktan öğretim, sınıflarda ya da aynı bina içinde öğreticilerin, anında ve sürekli bir biçimde, öğrencileri gözetim altında bulundurmadığı, öğretimi gerçekleştiren kurumun plânlama, rehberlik ve öğretim olanaklarından yararlanmaya dayalı, tüm öğretim kademelerinde çok çeşitli çalışma biçimlerini içermektedir. (Holmberg, 1977'den akt Keegan, 1996). Uzaktan

öğretim, öğrenmeyi hedefleyen herkese zaman ve mekân bağımsızlığı sağlayarak, eğitim-öğretim kaynaklarına erişimde, demokratik bir eğitim ortamını ve fırsat eşitliğini sağlamaktadır. Bilgisayar imkânları, araştırmacılığın önündeki fiziksel ulaşım ve kaybolan zaman gibi olumsuzlukları giderme yönünde her geçen gün yeni çözümler üretmektedir. Böyle bir kolaylık şüphesiz eğitilenlerde klasik yöntemler ile çok zor geliştirilebilen araştırma ruhunu beslemektedir (Girginer, 2002; Kaya, 2002; Sığırı, 2007).

Araştırmanın bulgular bölümünde ortaya çıkan sonuçlar yazılı anlatım dersinin uzaktan öğretimi konusunda alan uzmanlarının görüşlerini destekler özelliktedir. Uzaktan Türkçe öğretimi konusunda *tercih sebebi, beklentiler, beklentilerin karşılanması ve program* konusundaki öğrenci görüşleri yazılı anlatım dersinin uzaktan öğretim olarak verilmesinde karşılaşılan temel sonuçlarla örtüşmektedir. Ayrıca *verimlilik, başarı, ders saati, öğretmen ve dersin işleniş tazi* konusundaki öğrenci görüşleri günümüz uzaktan öğretim uzmanlarının üzerinde çalıştıkları ve geliştirme uğraşı verdikleri temel başlıkları oluşturmaktadır. Uzaktan öğretim uygulamalarının *işlevselliği, edinilebilirliği, derse hazırlık süreci, teknolojiyi kullanma ve öğrenciyi motive etme* konusunda yazılı anlatım dersinin temel hedeflerine paralel olarak öğrencilerin görüşleri benzerlik göstermektedir.

Öğrenciler üzerinde uzaktan öğretim algı ve tutumları üzerine yapılan araştırmada Tekinarslan (2008) uzaktan öğretim öğrencilerinin internet temelli öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemiştir. Öğrenciler internet temelli öğrenmeyi zevkli bulmuş ve olumlu tutum göstermişlerdir. Aile ve iş sorumlulukları olan erkek öğrencilerin internet temelli öğrenmeyi daha fazla tercih ettikleri bulgularına ulaşmıştır.

Katılımcılara göre, uzaktan öğretim programını tercih etme nedenleri, bir işte çalışıyor olmaları ve işten artan zamanlarında uzaktan öğretim yoluyla eğitimlerine devam etmelerinin kendilerine sağladığı avantajdır. Uzaktan öğretimin sunduğu bu avantajı (Sığırı, 2007)'nin şu görüşü desteklemektedir. Geleneksel eğitimle öğrenim görme olanağı bulunmayanlara eğitim

olanağı verir. Örgün eğitime yer, zaman, mesai,vb., nedenlerle katılmayan öğrenciler uzaktan öğretimle istedikleri eğitimi alma olanağına kavuşmuş olurlar (Uşun,.2006; İşman, 2011). Öğrencilerin uzaktan öğretimden beklentileri programların bir kısmının yüz yüze olması yönündedir ancak programların hem uzaktan hem de yüz yüze olması uzaktan öğretimin sağladığı kolaylıktan yararlanmak isteyen öğrenciler için olumsuz bir durum teşkil etmektedir. Monteith ve Smith, (2001)'in uzaktan öğretim konusunda yaptıkları araştırmada sanal kampüste öğrenim hakkında öğrenci deneyimlerinden yola çıkarak öğrencilerin eğitim konusundaki düşünceleri incelenmiş ve öğrencilerin uzaktan öğretime karşı esnek ve olumlu tutumlarının olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin uzaktan öğretimden beklentilerinin temel nedeni uzaktan öğretim yöntemini tam olarak bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. Uzaktan öğretim terimi, coğrafik olarak ayrı öğretim elemanı ve öğrenci ya da öğrencilerin öğretme ve öğrenme durumlarından bahsetmektedir, böylece öğretim dağıtımı elektronik aygıtlara ve basılı materyallere bağlıdır (Portway ve Lane, 1994'den akt Keegan, 1996). Uzaktan öğretim programı bütün derslerin, öğretmen ve öğrencinin bir iletişim aracı vasıtasıyla, uzaktan iletişim kurdukları öğretim programlarıdır. Uzaktan öğretim en basit tanımıyla öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak ayrı olduğu ancak eş zamanlı veya ayrı zamanlı iletişim kurabildikleri bir sistemdir (Newby, Stepich, Lehman ve Russell, 2000). Böyle bir sistem içerisinde öğrencilerin derslerin bir kısmını örgün bir kısmını uzaktan alma olanağı yoktur

Uzaktan öğretimin tercih sebepleri arasında uzaktan öğretimin sunduğu zamana bağlı olmayan, öğrencinin istediği zaman dersi dinleyebileceği, uzaktan öğrenimine devam ederken kendi özel hayatında yapılması zorunlu olan iş, aile gibi faaliyetlerine devam etmeleridir. Uzaktan öğretimde öğrenci kendi kısıtlı olanaklarıyla iyi derecede eğitim alma olanağına sahip olur. Çok sayıda öğrencinin yaşadıkları yerde bile bilgilendirilmesini olanaklı kılan yüksek standartlardaki öğretme gereçlerinin üretilmesi amacıyla, teknik ortamın kullanımı

için düzenlenmiş ilkeler ve iş bölümü uygulamalarında akla uygun davranış, yetenek ve bilginin verilmesi yöntemidir (Kaya, 2002'den akt İşman, 2008). Uzaktan öğretim gençlerin zamanlarını verimli kullanmalarını, sosyal etkinliklere daha fazla zaman ayırmalarını sağlayacak fırsatla sunması yönüyle örgün eğitime göre bir tercih nedeni olmaktadır. Uzaktan öğretimin sağladığı kolaylıklar öğrencinin özgür olarak öğrenim etkinliğine devam etmesini sağlamaktadır. Geleneksel öğretim yöntemlerinin sunamadığı olanakları uzaktan öğretim yöntemi sunmaktadır. Öğrencilerin uzaktan öğretim yöntemini tercihleri arasında uzaktan öğretiminin sunduğu bu olanaklar sayılabilir. Geleneksel öğretme-öğrenme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf içi etkinliklerin yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliklerini plânlayanlar ve uygulayıcılar ile öğrenciler arası iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir (Alkan, 1987).

Öğrencilerin uzaktan öğretimi tercih nedenleri arasında engelli olmalarıdır. Engelli öğrenciler, ulaşım, barınma, vb nedenlerle örgün eğitim kurumlarına devam etmekte ve öğrenim almakta zorlanmaktadırlar. Uzaktan öğretim, bireylere kendi kendilerine öğrenme imkânının sağlandığı, geleneksel öğretime göre daha esnek ve birey koşullarına uygulanabilir bir eğitimidir. Uzaktan öğretimde, bireylere eğitim hizmeti götürmedeki sınırlılıkların kısmen ya da tümüyle ortadan kaldırılarak eğitim imkânlarının daha geniş kitlelere ulaştırılması amaçlanmaktadır. Çoklu ortam araçlarının ve sunum sistemlerinin işe koşulması, uzaktan öğretiminin tanımının yapılmasını güçleştirmektedir. Ancak, kısaca öğretmen ve öğrencinin zaman ve mekân bakımından birbirinden ayrıldığı ortamlar üzerine yapılandırılan eğitim uygulamalarının hepsi uzaktan öğretim olarak adlandırılmaktadır (Uluğ ve Kaya, 1997). Uzaktan öğretimin sağladığı olanaklarla bu zorluklar en aza indirilmektedir. Uzaktan öğretimin tercih nedeni olarak coğrafi olarak örgün eğitime devam edemeyecek öğrencilere eğitim olanağı sunmasıdır. Bu görüşü (Girginer, 2002) “Uzaktan öğretim, öğrenmeyi

hedefleyen herkese zaman ve mekân bağımsızlığı sağlayarak, eğitim-öğretim kaynaklarına erişimde, demokratik bir eğitim ortamını ve fırsat eşitliğini sağlamaktadır.” görüşü desteklemektedir.

Öğrencilerin beklentileri ve bu beklentilerin karşılanması uzaktan öğretimde her zaman mümkün olamamakla beraber, genel olarak öğrenci beklentilerine cevap verildiği görülmüştür. Öğrencilerin beklentilerinin örgün öğrenciler gibi derslerin bir kısmını yüz yüze yapma ve öğretim elemanı ile karşılıklı derslere girebilme üzerinedir. Bu beklenti uzaktan öğretimin yapılmasına uygun değildir. Çünkü uzaktan öğretim, daha çok “geleneksel olmayan eğitim”, “geleneksel olmayan öğrenim”, “bağımsız çalışma”, “okul dışında eğitim”, “okul dışında öğrenim”, gibi benzeri terimler önerilmiş ve kullanılmıştır. Ne var ki bu terimlerden hiçbiri uzaktan öğretimi tam olarak kapsamamaktadır. Yine uzaktan öğretimi şu şekilde tanımlayabiliriz; Farklı mekânlardaki öğrenci, öğretmen ve öğretim materyallerinin iletişim teknolojileri aracılığıyla bir araya getirildiği kurumsal bir eğitim faaliyetidir (Kaya, 1996). Öğrenci beklentileri konusunda öğrencilerin canlı dersleri izlerken sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Uzaktan öğretimin sınırlılıkları arasında teknolojik problemleri saymak mümkündür. Ayrıca canlı derslerin zamanlaması konusunda uzmanların her öğrenciye uygun zaman diliminde ders saatlerini yapılandırılmaları gerekmektedir. Uzaktan öğretimin sınırlılıkları arasında saydığımız teknoloji sorunları konusunda (Odabaş, 2007). Eğitimcilerin söz konusu sistemin tasarımı ve işletilmesi sırasında, teknolojinin sisteme kayıtsız hâkimiyeti nedeniyle, kendi uzmanlık alanlarına ve öğrencilerine oranla teknoloji veya diğer bir ifade ile iletişim araçlarıyla daha çok ilgilenmeleri ve eğitilenlerin ihtiyacından çok teknoloji üzerine yoğunlaşmalarına yol açacağı görüşündedir.

Uzaktan öğretim materyalleri teknolojik olanaklarla geliştirilebilir materyallerdir. Dünyada ve Türkiye’de uzaktan öğretimin en önemli iletişim aracı bilgisayardır. Bugün ABD’de bir öğrenci, 21 yaşına kadar ortalama 10 bin saat video oyunu oynamakta ve cep

telefonuyla konuşmakta, 200 bin adet e-posta mesajı almakta ya da göndermektedir. İki yaşından küçük her dört çocuktan birisinin yatak odasında televizyon bulunmaktadır. 13–19 yaşları arasında bir genç, ortalama 22 bin saat televizyon izlemektedir (Prensky, 2001’den aktaran Bleed, 2005). Bilgisayarın yanında televizyon, web siteleri, videolar, teknolojik eğitim ve öğretim materyalleri, reklamlar gibi pek çok iletişim tekniği ana materyal olarak görselliği kullanmakta ve ulaşmaya çalıştıkları kitlelerine ulaşmayı hedeflemektedirler. Teknolojik görselliğin günlük yaşamdaki baskın etkileri, eğitim, öğrenme ve öğretimde yeni anlayışları gündeme getirirken, okuryazarlığın anlamını da değiştirmektedir. Günümüzde görsel imgelerle çepeçevre kuşatılmış bir yaşama uyum sağlayabilmek için geleneksel anlamda metine dayalı okuryazar olmak yeterli olmayıp, imge ve ekran üzerindeki elektronik şekilleri de anlayan ve yorumlayan görsel okuryazar olmak da gerekir (Barner, 1997). Bu gerekliliğin bir sonucu olarak görsel okuryazarlık, günümüzde eğitimin temel bileşeni haline gelmeye başlamıştır (Lowe, 2000). Görsel materyaller uzaktan öğretim programlarında öğrenme hedefini gerçekleştirme ve olanağı sunar. Teknoloji ürünü görsellerin çocuk ve gençlerin yaşamlarında ne denli etkili olduğunu gösteren bu durumun, yeni neslin zihinsel süreçleri ve uyarılmışlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu ve onların doğasını değiştirdiği belirtilmektedir (Bleed, 2005; Owston 1997’den aktaran Sankey, 2002; White, 1987).

Uzaktan öğretimde öğretmen faktörü, örgün eğitim kadar önemli ve uzaktan öğretimin verimliliğini etkilemektedir. Uzaktan öğretim sürecinin temel amacı, bireylere kendi yeteneklerini özgürce ortaya koyarak çevreleriyle uyum yeteneği kazandıracak donanımlar kazandırıp üretken kılmaktır. Etkin ve verimli öğretme ve öğrenmenin sağlanabilmesi için eğitimde yer alan her bir temel öğenin “yeter koşullu” özelliklere sahip olması gerekir (Karaağaçlı, 2002). Teknolojik araçlar, bireylere hızlı teknolojik gelişmelerle giderek karmaşıklaşan toplum yaşamına ayak uydurabilmek için, çağdaş bilgi, beceri ve tutumlar kazanmalarında geniş olanaklar sunmaktadırlar. Bu sebebe dayanarak teknoloji alanında

kaydedilen son yıllardaki hızlı gelişmeler bu gelişmeleri tanımaya, geliştirip yönlendirmeye ve yeniden inşa etmeye eğitimcileri zorlamaktadır (Çoban, 2007).

Uzaktan öğretimde Öğretim elemanı merkezi bir görev yapmaktadır. Öğretim elemanı öğrencilerle, yönetimle, dersin hazırlanması, sunulması sürecinde görev alan yardımcı görevlilerle etkileşim halindedir. Birçok uzaktan öğretim kararı akademik yöneticilerin fikirleriyle oluşmuştur (Lee, 2002). Uzaktan öğretimin kalitesi ve verimliliği öğretim elemanının uzaktan öğretim konusunda bilgi beceri ve yetkinliğe sahip olmasıyla mümkündür. Öğretim elemanı akademik rolü gereği öğrenme çıktılarını ve uzaktan öğretimin kalitesini etkilemektedir. Çünkü uzaktan öğretim ortamında öğrencilere dersin sunulmasında, öğrenci ve eğitim teknolojisi ile etkileşim halindedir (Volery ve Lord, 2000). Öğretim elemanları bilginin yayılmasındaki rolü her tür eğitim programında çok önemlidir. Öğretim elemanlarının eğitim uygulamalarına bakış açıları gelecekte nasıl eğitim vereceklerini ve mesleki gelişim etkinliklerini etkileyecektir (Lawler, 2003).

6.2. Sonuç

"Türkçenin Uzaktan Öğretimi Uygulamalarının Yazılı Anlatımdaki Başarı ve Tutuma Etkisi" konuda yapılan araştırma bulgularına göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Araştırma sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersi Kompozisyon Buluş Becerisi ön test başarıları, Kompozisyon Plânlama Becerisi ön test başarıları ve Kompozisyon Anlatım Becerisi ön test başarıları arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersi Kompozisyon Buluş Becerisi son test başarıları, Kompozisyon Plânlama Becerisi son test başarıları arasında fark olmadığı, Kompozisyon Anlatım Becerisi son test başarıları arasında ise fark olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularına göre kontrol grubunun Kompozisyon Plânlama Becerisi son test başarı ortalamasının deney grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Deney grubundaki öğrencilerin son test puan aritmetik ortalamasının ön test puan aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersi Kompozisyon Buluş Becerisinde, Kompozisyon Plânlama Becerisinde, Kompozisyon Anlatım Becerisinde web tabanlı uzaktan öğretim uygulamalarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan aritmetik ortalamasının ön test puan aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulguya göre kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersi Kompozisyon Buluş Becerisinde, Kompozisyon Plânlama Becerisinde, Kompozisyon Anlatım Becerisinde Geleneksel öğretmen merkezli öğretim uygulamalarının da etkili olduğu görülmüştür. Nitel araştırma verilerinde elde edilen sonuçların nicel araştırma bulgularını desteklediği görülmüştür.

- Deneysel ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin ön test tutumlarına ilişkin t testi yapılmış ve bu testin sonuçlarına göre deneysel ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin ön test tutumları arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu nitel araştırma bulgularının desteklediği görülmüştür.
- Deneysel grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test tutumlarına ilişkin bulgular karşılaştırılmış, elde edilen bulgular nitel bulgularla değerlendirilerek, deneysel grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin tutumlarında web tabanlı uzaktan öğretim uygulamalarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test tutumlarına ilişkin bulgular değerlendirilmiş kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin tutumlarında Geleneksel öğretmen merkezli öğretim uygulamalarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Deneysel grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım dersine ilişkin tutum ölçeklerinden elde edilen bulgulara göre yazılı anlatımın geliştirilebilir bir beceri olduğu görüşüne katıldıkları, kontrol grubu öğrencilerinin ise “Yazılı anlatım geliştirilebilir bir beceridir.” tutum maddesine tamamen katıldıkları sonucuna ulaşılmış, elde edilen bu sonucu nitel araştırma verilerinin desteklediği görülmüştür.
- “Lisans eğitimi boyunca yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik olarak aldığımız dersler yeterlidir.” tutum maddesine deneysel grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin tutumlarının farklı olduğu, deneysel grubu öğrencileri, uzaktan öğretim yöntemiyle yazılı anlatım bilgileri dersini aldıkları için ön testteki olumlu tutumlarının, son testte olumsuz olduğu, olumsuz tutumun nedeni uzaktan öğretim yoluyla yazılı anlatım çalışmalarını fazla yapamadıkları, her ne kadar internet

olanakları günümüzde gelişmiş olsa da öğrencilerin yazdıkları metinlerin dersin öğretim elemanı tarafından düzeltilemediği ve yeterli yazma çalışmalarının yapılamadığı sonucuna ulaşılmış, nitel araştırma bulgularının da bu tutuma benzerlik gösterdiği görülmüştür.

- Yazılı anlatım bilgileri dersinin haftalık ders saatinin yeterliği konusunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin genel olarak olumsuz görüş belirttikleri görülmüş, yazılı anlatım dersinin süresinin, uzaktan öğretim ve örgün eğitim öğrencilerine haftada iki (2) ders saati olarak verilen dersin süresinin yetersiz olduğu yönünde öğrencilerin görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu nitel araştırma verilerinin de desteklediği görülmüştür.
- “Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerde yazı türlerinde (deneme, makale, anı, gezi yazısı, söyleşi vb.) yazma yeteneğini yeterli seviyede kazandık.” tutum maddesine deney grubu öğrencileri ön testte olumlu görüş belirtmelerine rağmen, son testte olumsuz görüş belirttikleri, bu olumsuz tutumun nedeninin, olarak uzaktan öğretim olanaklarının öğretmen-öğrenci iletişimindeki sınırlılıklarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Tutum ölçeğinde yer alan “Herhangi bir yazı türünde yazılmış olan metni “içerik ve dil anlatım özellikleri yönünden değerlendirme yeteneğini” yeterli seviyede kazandık.” “Herhangi bir yazı türünde yazılmış olan metni “dış yapı özellikleri ve plânlama açılarından değerlendirme yeteneğini” yeterli seviyede kazandık.”, tutum maddelerine deney ve kontrol grubu öğrencilerini olumlu tutum belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan öğretim yöntemiyle, örgün eğitimde olduğu gibi yeterli seviyede kuramsal bilgi edinim sağlandığı sonucunun çıkarılması mümkündür. Bu sonucu nitel araştırma verilerinin de desteklediği görülmüştür.

- Deney ve kontrol gruplarının “Yazma becerisini geliştirmek için küçük gruplarla ortak metinler oluşturma etkinliklerinin yapılması verimliliği arttıracaktır.” tutum maddesine olumlu tutum belirttikleri görülmüş, nitel araştırma verilerinden hareketle uzaktan ğretim ğrencilerinin internet üzerinden ğretmen ve kendi aralarında ürettikleri materyalleri paylaşamadıkları katılımcılar tarafından ifade edilmiş, Gabbly Chat vb. sanal sohbet ortamlarının uzaktan öğretimin etkinliğini arttıracakęı sonucuna ulaşılmıştır.
- “Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için yaratıcı yazma etkinlikleri yaptırılmalıdır.” tutum maddesine deney ve kontrol grupları ön testte ve son testte olumlu tutum belirtmişler, yaratıcı yazma etkinliğinin yazma yeteneği kazanmada etkili bir yöntem olduğu sonucunu, nitel bulguların da desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.
- “Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için zet yazdırma çalışmaları yaptırılmalıdır.” Tutum maddesine deney ve kontrol gruplarının ön test ve son teste olumlu tutum belirttikleri görülmüş, zet çıkarma ve yazma etkinliğinin yazma ediniminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmanın “Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslere girerken isteksizlik duyarım.” tutum maddesinde deney grubunun ön testinde öğrenciler olumsuz görüş belirtmelerine karşın son testte olumlu görüş belirttikleri görülmüş, bu tutum maddesiyle ilgili olarak kontrol grubu ğrencilerinin ön test ve son testte olumlu tutum belirttikleri, uzaktan ğretim yöntemiyle yazılı anlatım dersini alan öğrencilerin ön test ve son test arasındaki tutum değişikliğinin nedeninin, nitel araştırma bölümü bulgulardan yararlanılarak, dersi anlatan ğretim üyesinin performansı, dersin içeriği ve ders materyalleriyle ilgili olduğu sonucuna varılmıştır.
- “Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin sıkıcı geçmesinin nedeni öğretmenlerdir.” tutum maddesine deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte

olumsuz görüş belirttikleri görülmüş olup, uzaktan öğretimde görev yapan öğretim elemanının mesleki bilgi ve deneyimin ek olarak, yetişkin psikolojisi ve yetişkin eğitimi (Androgoji) konusunda yeterli bilgiye sahip olması, teknolojiyi iyi bilmeli ve kullanabilmeli, kamera karşısında konuşma tekniklerini bilmeli ve uygulamalıdır, sonucuna ulaşılmıştır.

- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, cinsiyetlerine göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test başarıları ve tutumları arasındaki farklarla ilgili bulgular incelenmiş, deney grubuyla kontrol grubu arasında, “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi” ve “Kompozisyon Anlatım Becerisi”nin “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön ve son testlerinde kız ve erkek öğrencilerin başarı ve tutumlarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Yazılı anlatım bilgisi dersini uzaktan öğretim ve örgün eğitimle alan öğrencilerin akademik başarıyla kompozisyon buluş, plânlama ve anlatım akademik başarılarının benzer olduğu görülmüş. Bu sonuçlara göre akademik başarı seviyesi iyi olan öğrencilerin, başarı ortalaması orta, geçer ve zayıf olan öğrencilere göre kompozisyon buluş, plânlama ve anlatım becerisinde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Deney grubunda yer alan uzaktan öğretim öğrencilerinin uzaktan öğretimi tercih nedenleri kendilerine sorulduğunda, “*Uzaktan öğretim puanı düşük olduğu için tercih ediliyor.*” gibi toplumdaki yaygın kanaatten farklı olarak nitel araştırma sonuçlarından da yararlanarak, uzaktan öğretimi tercih nedenlerinin, ulaşım, bir işte çalışıyor olmaları, engellilik ve boş zamanlarını daha iyi değerlendirme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Nitel araştırma verilerine göre, katılımcıların uzaktan öğretimi tercihinde akademik başarıdan çok iş, aile ve sağlık nedenlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Deneysel ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığına göre, yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test başarıları ve tutumları incelenmiş, deneysel ve kontrol grubunun, “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön test ve son testlerinde öğrencilerin boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığına göre başarı ve tutumlarının değişmediği görülmüş, boş vakitlerinde serbest yazma çalışmasını her gün ve haftada bir yapan öğrencilerin on beş günde bir, ayda bir ve hiç yapmayan öğrencilere göre tutum puanlarının yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Deneysel ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre, yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test başarıları ve tutumları incelenmiş, deneysel ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına göre “Kompozisyon Buluş Becerisi”, “Kompozisyon Plânlama Becerisi”, “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testleri açısından fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Yaptıkları serbest yazma çalışmalarını gözden geçirme sıklığına çoğunlukla yanıtını veren öğrencilerin hiçbir zaman yanıtını veren öğrencilere göre “Kompozisyon Buluş Becerisi” ve “Kompozisyon Plânlama Becerisi” son testlerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüş, Bu sonuca göre yazdıkları metinleri tekrar gözden geçirerek düzelme yapan öğrencilerin, nadiren ve hiçbir zaman yapmayan öğrencilere göre toplam tutum puanlarının daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmış, Bu bulguya göre yazma çalışmalarında gözden geçirme sıklığının yazmaya karşı tutum ve başarıya olumlu katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Deneysel ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumuna göre yazılı anlatım dersine ilişkin ön test ve son test başarıları ve tutumları incelenmiş, deneysel gruptaki öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumuna göre “Kompozisyon Buluş Becerisi” ön testleri arasında fark olduğu, “Kompozisyon Planlama Becerisi” “Kompozisyon Anlatım Becerisi” ve “Yazılı anlatım dersine ilişkin tutum” ön testleri açısından fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- “Kompozisyon Buluş Becerisi” ön testlerinde lisansüstü eğitim yapmayı düşünmeyen öğrencilerin aritmetik ortalamasının lisansüstü eğitim yapmayı düşünen öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Deneysel ve kontrol grubunun yazılı anlatım bilgi puanı ön test başarı bulguları çoktan seçmeli testlerin sonucuna göre elde edilmiş, bulguların sonucuna göre deneysel grubu ile kontrol grubunun ön test başarıları arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Deneysel grubu ile kontrol grubunun son test başarılarına bakıldığında iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Deneysel grubunun ön test ve son test başarı durumu incelendiğinde deneysel gruptaki öğrencilerin yazılı anlatım bilgi ön test ve son test başarıları arasında fark olduğu görülmüş, Deneysel gruptaki öğrencilerin yazılı anlatım bilgisinde web tabanlı uzaktan öğretim uygulamalarının geleneksel yöntemle anlatılan örgün eğitimle eşit seviyede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Deneysel gruptaki öğrencilerin uzaktan öğretimi tercih etmelerinin eğitimde sunduğu kolaylıklardan kaynaklandığı, gündüz çalışıyor olmaları, bu nedenle dersleri ev ortamında daha rahat takip etme olanağının bulunduğu, bu nedenle olarak uzaktan öğretimi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Nitel araştırma bulguları değerlendirilmiş, engelli öğrencilerin uzaktan öğretimi tercihlerinde, uzaktan öğretimin öğrencilere sunduğu avantajların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Nitel araştırma bulgularına göre, öğrencilerin uzaktan öğretim sistemi hakkında tam ve doğru bilgi sahibi olmadan tercih yaptıkları, derslerin bir bölümünü örgün, bir bölümünü uzaktan alacaklarını sandıkları, başta hayal kırıklığı yaşadıkları ama daha sonra uzaktan öğretim yönteminden memnun kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Nitel araştırma bulgularına göre, öğrencilerin uzaktan öğretimi tercih nedenlerinden birinin de uzaktan öğretimin zamandan ve mekândan bağımsız olarak kendilerine eğitim olanağı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Nitel araştırma bulgularına göre, öğrencilerin uzaktan öğretim yöntemiyle derslerin işlenmesinden, ders öğretmenin performansından memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Nitel araştırma sonuçlarına göre, uzaktan öğretim materyallerinin görsel materyallerle desteklenerek geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Nitel araştırmanın bulgular bölümünde ortaya çıkan sonuçlar yazılı anlatım dersinin uzaktan öğretimi konusunda alan uzmanlarının görüşlerini destekler nitelikte olduğu, uzaktan Türkçe öğretimi konusunda *tercih sebebi, beklentiler, beklentilerin karşılanması ve program* konusundaki öğrenci görüşlerinin, yazılı anlatım dersinin uzaktan öğretim olarak verilmesinde karşılaşılan temel sonuçlarla örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır.
- Nitel araştırma bulgularına göre, *verimlilik, başarı, ders saati, öğretmen ve dersin işleniş tarzı* konusundaki öğrenci görüşlerinin, günümüz uzaktan öğretim uzmanlarının üzerinde çalıştıkları ve geliştirme uğraşı verdikleri temel başlıklarla benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Nitel araştırma bulgularına göre, uzaktan öğretim uygulamalarının *işlevselliği, edinilebilirliği, derse hazırlık süreci, teknolojiyi kullanma ve öğrenciyi motive etme* konusunda yazılı anlatım dersinin temel hedeflerine paralel olarak öğrenci görüşlerinin benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Uzaktan öğretimi tercih eden öğrencilerin beklentilerinin ve bu beklentilerin karşılanmasının uzaktan öğretimde her zaman mümkün olamamakla beraber, genel olarak öğrenci beklentilerine cevap verildiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrenci beklentileri konusunda öğrencilerin canlı dersleri izlerken internet altyapısından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

6. 3. Öneriler

Araştırmanın “Bulgular”, “Tartışma” ve “Sonuç” bölümünden elde edilen verilerden hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur. Öneriler “**Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**” ve “**Araştırmacılara Yönelik Öneriler**” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

6. 3. 1. Uygulayıcılara yönelik öneriler. Araştırmanın bu bölümünde uygulayıcılara yönelik öneriler; araştırma bulgularından elde edilen verilerden hareketle, sonuçlar ve tartışma bölümünde yorumlanan uzaktan öğretim uygulamalarının, yazılı anlatım ve Türkçe eğitimine katkısının daha nitelikli hale gelmesi, uzaktan öğretim uygulamalarının işlevselliği, uzaktan öğretim uygulamalarında kullanılan materyallerin içerik ve görsellik açısından dersin öğrenme hedeflerine katkısı ile birlikte uygulayıcılara Türkçenin uzaktan öğretimine katkıda bulunması amacıyla getirilmiştir.

- Açık ve Uzaktan öğretim programlarıyla eğitim ve öğretim yapan kurumlar, açmış oldukları açık veya uzaktan öğretim programları konusunda, genel olarak programın müfredatı, uygulanış şekli, derslerin süresi, zamanlaması, içeriği, ölçme ve değerlendirme sistemleri hakkında öğrencileri bilgilendirmelidirler.
- Açık ve Uzaktan öğretim programlarıyla eğitim ve öğretim yapan kurumlar, ülkemizde olumsuz yönde olan açık veya uzaktan öğretim algısını olumlu algıya çevirmek için:
 - Kurumun eğitim kalitesini aday öğrencilere yazılı, görsel veya yüz yüze tanıtım programlarıyla anlatabilirler.
 - Dünyada başarıyla uygulanan açık ve uzaktan öğretim uygulamalarını aday öğrencilere örnek gösterebilirler.
 - Diploma eşdeğerliğinin örgün eğitim diplomasından farklı olmadığını, açık ve uzaktan öğretim fakültelerinden mezun olmuş; iş, sanat, eğitim

ve siyaset alanındaki başarılı örnek kişilerin yaşamlarından kesitlerle aday öğrencilere anlatabilirler.

- Kurumun vizyon ve hedeflerini aday öğrencilerle paylaşabilirler.
 - Kurumlar kendilerine “*Kitlesel Butik*” bir vizyon belirleyebilirler.
 - Kurumlarında açık ve uzaktan öğretime devam eden mevcut öğrencilerin başarı hikâyelerini yazılı, görsel ve sanal medya aracılığı ile aday öğrencilerle paylaşabilirler.
 - Açık ve uzaktan öğretimde kullandıkları materyallerin içerik kaliteleri hakkında aday öğrencileri bilgilendirebilirler.
 - Açık ve uzaktan öğretimde kullanılmak üzere, ürettikleri ve geliştirdikleri görsel materyallerin, içerik kalitesini zenginleştirmedeki etkisi ve öğrenme edimindeki katkısı hakkında aday öğrencileri bilgilendirebilirler.
 - Kurumun bir diploma merkezinden öte, bir öğrenme merkezi olduğu düşüncesini aday öğrencilerde oluşturabilirler.
 - Kurumun eğitim, öğretim kalitesini arttırmak için *eğitim- öğretim, müfredat, içerik, ses-görüntü ve ölçme değerlendirme* süreçlerine özel toplam kalite yönetimi uygulaması ve bu uygulamanın gerekli bulduğu her süreç için standartlar geliştirebilirler.
- Açık ve Uzaktan öğretim programlarıyla eğitim ve öğretim yapan kurumlar, ders içeriklerini, dersin müfredatına ve süresine uygun olarak hazırlamalıdır. İçeriklerin hazırlanması konusunda dersin öğretim üyesi dışında uzman kişi veya kişilerden destek almalıdırlar.
 - Açık ve uzaktan öğretimde kullanılan öğretim materyalleri, içerik geliştirme sürecinin bir sonucudur. Öğretim materyalleri, uygulanan programın içeriğini desteklemek ve

öğrenme edinimini kalıcı ve kolay gerçekleştirmek üzerine kurgulanmalıdır. Uzaktan öğretim materyallerinin hazırlanması konusunda yapılan araştırmalara ve uzman görüşlerine göre genel kanaat görsel materyallerin, görsel tasarım uzmanları ve eğitim teknolojileri tarafından hazırlanması yönündedir.

- Açık ve Uzaktan öğretim programlarıyla eğitim ve öğretim yapan kurumlar, programlara göre öğrenci kontenjanları belirlerken, öğretim üyesi ve teknik alt yapı yeterliklerine göre öğrenci alımı yapmalıdır.
- Açık ve Uzaktan öğretim programları ve örgün eğitim programıyla “*Yazılı Anlatım*” dersi veren kurumlar, dersin süresini haftada iki ders saati belirlemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, belirlenen sürenin “*Yazılı Anlatım*” gibi kuramsal bilginin yanında beceri ve uygulama gerektiren dersler için öğrenci beklentilerini karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle dersin haftalık iki saatlik süresinin yeterliği gözden geçirilmelidir.
- Açık ve Uzaktan öğretim programlarıyla eğitim ve öğretim yapan kurumlar, canlı derslerin zamanı programını öğrenci ihtiyaç ve tercihlerine en uygun zamana göre yapmalıdırlar.
- Açık ve Uzaktan öğretim programlarıyla eğitim ve öğretim yapan kurumlarda görev yapan öğretim elemanları, günümüz teknolojisinin sunduğu olanakları değerlendirerek, uzaktan öğretim yoluyla anlatılan derslerin verimini arttırmak için öğrencileriyle iletişim kurabilmeli ve öğrencilerin ürettikleri materyalleri değerlendirmeli ve sağlıklı bir öğrenme-öğretme bildirişimde bulunmalıdırlar.
- Türkçenin uzaktan öğretimi kapsamında okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve lise öğrencilerine yönelik, hem örgün eğitim olanağı olmayan öğrencilere, hem de örgün eğitim programlarına devam eden öğrencilere destek amacıyla, Uzaktan Türkçe öğretimi program ve içerikleri hazırlanabilir.

- Türkçenin yabancılara uzaktan öğretimi konusunda, web destekli ADP (Avrupa Dil Portfolyosu)'ye uygun öğretim materyalleri hazırlayabilirler. Hazırlanan öğretim programlarını;
 - İçerik geliştirme
 - Görsel tasarım
 - Yazma etkinlikleri
 - Konuşma etkinlikleri
 - Yazılı ve sözlü bildirişim
 - Animasyon
 - İllüstrasyon(3D)
 - Video filmler, gibi materyallerle geliştirebilirler.
- Açık ve Uzaktan öğretim programlarıyla eğitim ve öğretim yapan kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarının çevrimiçi ders verimliliklerinin sağlanması, dersin hedeflerine uygun içeriklerinin hazırlanması, içeriklere uygun görsel materyallerin üretilmesi, dersin hedef ve kazanımlarına uygun ölçme -değerlendirme araçlarının geliştirilmesi, kamera karşısında etkili ders anlatımının yapılması için, kurumlar, öğretim elemanının kişisel gelişimine katkıda bulunacak,
 - İçerik hazırlama ve geliştirme,
 - Görsel materyal hazırlama,
 - Etkili sunum teknikleri
 - Soru hazırlama teknikleri
 - Kamera karşısında konuşma teknikleri, gibi konularda öğretim elemanlarına kişisel gelişim programları hazırlayabilirler.
- Açık ve Uzaktan öğretim programlarıyla eğitim ve öğretim yapan kurumlar, uzaktan öğretim uygulamalarını gerçekleştirirken, öğrencilerle sağlıklı ve verimli iletişim

kurma olanağı sağlayan internet altyapıları programlarını uzaktan öğretimin gerekleri seviyesinde kurmalıdırlar.

- Açık ve Uzaktan öğretim programlarıyla eğitim ve öğretim yapan kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarına yetişkin eğitimi (Androgoji) konusunda eğitim programları yapılmalıdır.
- Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle öğrencilere, yazılı anlatım dersinde sadece kuramsal bilgiler değil, kuramsal bilgilere paralel olarak, farklı yazma türlerinde düzenli yazma çalışmaları yaptırılmalı ve bu yapılan çalışmalar öğretim üyesi tarafından kontrol edilerek, öğrencilerin yazma becerisi edinimine katkıda bulunulmalıdır.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle, uzaktan öğretim yoluyla yazılı anlatım bilgileri dersi alan öğrenciler arasında, sanal ortamda yazma grupları oluşturulabilir.
- Açık ve Uzaktan öğretim programlarıyla eğitim ve öğretim yapan kurumlarda, mevcut sistem içerisinde engelli öğrencilere özel bir kısım düzenlemeler bulunmasının yanında, engelli öğrencilerin eğitim olanaklarından diğer öğrenciler kadar yararlanmaları ve eğitimde fırsat eşitliği yaratılması amacıyla;
 - Engelli öğrencilere özel ders materyalleri hazırlanması,
 - Engelli öğrencilerin kuruma gelmeden sınavlara girebilecekleri, ölçme ve değerlendirme olanakları sunulmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.3.2.Araştırmacılara yönelik öneriler. “Web Tabanlı Uzaktan Türkçe Öğretimi Uygulamalarının Yazılı Anlatım Dersinde Başarı ve Tutuma Etkisi” konulu araştırmanın alanyazın taramasından da anlaşılacağı üzere, Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimlerinde, açık ve uzaktan öğretim uygulamalarıyla yapılan eğitim öğretim faaliyetleriyle ilgili yapılan araştırmaların sayısının, örgün eğitim alanında yapılan çalışmalardan az olduğu

görülmektedir. Araştırmanın dördüncü bölümünde de değinildiği gibi uzaktan öğretimin dünyadaki üç yüz yıllık gelişimi yanında, ülkemizdeki gelişimi son elli yılla sınırlıdır. Türkçenin örgün eğitim kurumlarında öğretimi cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar gelişerek devam etmesine rağmen, Türkçenin uzaktan öğretimi konusunda uzaktan öğretimin olanak ve sınırlılıkları da göz önünde bulundurularak etkin ve verimli programların henüz yeni geliştirilmeye çalışıldığını görmekteyiz.

Bu noktadan hareketle Türkçenin okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve üniversite seviyesinde uzaktan öğretim yoluyla öğretilmesine yönelik çalışmalar yapılarak, program, müfredat, içerik ve görsel materyallerin gelecek yıllarda hazırlanacağı görülmektedir. Bu gelişmeler ışığında araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Türkçenin uzaktan öğretimi kapsamında, programlara uygun içerik geliştirme, içerik geliştirme süreçleri ve içeriklere yönelik öğrenci başarı ve tutumları konusunda araştırma yapabilirler.
- Türkçenin uzaktan öğretimi kapsamında, programlara uygun materyal geliştirme, materyal geliştirme süreçleri ve geliştirilen materyallere yönelik öğrenci tutumları konusunda araştırmalar yapılabilir.
- Türkçenin uzaktan öğretimi kapsamında, yazılı anlatım ders saatinin süresi konusunda öğrenci başarı ve tutumlarına yönelik araştırma yapabilirler.
- Türkçenin uzaktan öğretimi kapsamında, yazılı anlatım dersinin zamanına göre, verimlilik, öğreticilik ve tutumlarına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Türkçenin uzaktan öğretimi kapsamında, okuma hedefine yönelik öğrencilerin başarı ve tutumlarının incelenmesi amacıyla araştırmalar yapılabilir.
- Türkçenin uzaktan öğretimi kapsamında, yazma hedefine yönelik öğrencilerin başarı ve tutumlarının incelenmesi amacıyla araştırmalar yapılabilir.

- Türkçenin uzaktan öğretimi kapsamında, dinleme hedefine yönelik öğrencilerin başarı ve tutumlarının incelenmesi amacıyla araştırmalar yapılabilir.
- Türkçenin uzaktan öğretimi kapsamında, konuşma hedefine yönelik öğrencilerin başarı ve tutumlarının incelenmesi amacıyla araştırmalar yapılabilir.
- Türkçenin yabancılara uzaktan öğretimi kapsamında, yazma hedefine yönelik öğrencilerin başarı ve tutumlarının incelenmesi amacıyla araştırmalar yapılabilir.
- Türkçenin yabancılara uzaktan öğretimi kapsamında, okuma hedefine yönelik öğrencilerin başarı ve tutumlarının incelenmesi amacıyla araştırmalar yapılabilir.
- Türkçenin yabancılara uzaktan öğretimi kapsamında, dinleme hedefine yönelik öğrencilerin başarı ve tutumlarının incelenmesi amacıyla araştırmalar yapılabilir.
- Türkçenin yabancılara uzaktan öğretimi kapsamında, konuşma hedefine yönelik öğrencilerin başarı ve tutumlarının incelenmesi amacıyla araştırmalar yapılabilir.
- Türkçenin yabancılara uzaktan öğretimi kapsamında, ölçme-değerlendirme araçlarına yönelik öğrencilerin başarı ve tutumlarının incelenmesi amacıyla araştırmalar yapılabilir.
- Türkçenin uzaktan öğretimi kapsamında, ölçme-değerlendirme araçlarına yönelik öğrencilerin başarı ve tutumlarının incelenmesi amacıyla araştırmalar yapılabilir.

- Yabacılara uzaktan Türkçenin öğretilmesi amacıyla hazırlanan on-line öğretim programlarının, öğrencilerin ana dillerine göre öğrenme yeterlikleri konusunda araştırmalar yapılabilir.
- Yabacılara uzaktan Türkçenin öğretilmesi amacıyla hazırlanan on-line öğretim programlarının, öğrencilerin ana dillerine göre öğrenme süreleri konusunda araştırmalar yapılabilir.
- Uzaktan Türkçe öğretimi yapan öğretim üyelerinin uzaktan öğretime karşı tutumlarına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Uzaktan Türkçe öğretimi yapan eğitim kurumlarının programlarının karşılaştırılmasına yönelik araştırma yapılabilir.
- Uzaktan Türkçe öğretimi yapan eğitim kurumlarının program içeriklerinin karşılaştırılmasına yönelik araştırma yapılabilir.
- Uzaktan Türkçe öğretimi yapan eğitim kurumlarının öğretim materyallerinin karşılaştırılmasına yönelik araştırma yapılabilir.
- Uzaktan Türkçe öğretimi yapan eğitim kurumlarının ölçme-değerlendirme araçlarının karşılaştırılmasına yönelik araştırma yapılabilir.
- Uzaktan Türkçe öğretimi yapan eğitim kurumlarının müfredat süreçlerinin karşılaştırılmasına yönelik araştırma yapılabilir.

Kaynakça

- Abd-El-Khalick, F. (2006). Preservice And Experienced Biology Teachers' Global And Specific Subject Matter Structures: Implications For Conceptions Of Pedagogical Content Knowledge. *Eurasia Journal Of Mathematics, Science And Technology Education*,
- Adıyaman, Z. (2002). "Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi". *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 1(1).
- Akbayır, S. (2010). *Nasıl Yazabilirim?* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akça, Ö. (2006). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin İletişim Engelleri İle İlgili Görüleri, Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Sakarya Üniversitesi.*
- Aker, M. B. (2002). *Hipermedya Destekli Uzaktan Eğitim. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil / Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (1978). *Anlambilim ve Türk Anlambilimi*. Ankara: A.Ü D.T.C.F. Yayınları.
- Aktaş, Ş. Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alkan, C. (1987). *Açıköğretim: Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Allen, V. (1983). *Techniques In Teaching Vocabulary*. England: OUP.
- Alper, A. Gülbahar, (2009).Y., "Trends And Issues In Educational Technologies: A Review Of Recent Research In TOJET", *The Turkish Online Journal Of Educational Technology (TOJET)*, 8(2): 124-135.
- Arar, A. (1999). *Uzaktan öğretimin Tarihsel Gelişimi, Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, Ankara: Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı
- Archibald, M. (2010). *Perceptions Of Diverse First-Grade Learners Of Their Writing Instruction And Growth As Writers*. Doctoral Of Dissertation, Walden University.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara
- Baker, Caroline L. (2013). *Student And Instructor Perceptions Of The Use Of Online Translators In English Composition*, Unpublished Doctorate's Thesis, Missipi, USA.

- Bandıra, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. *Psychological Review*,
- Baturay, M., Yıldırım, S. ve Daloğlu, A. (2007). Web-Tabanlı İngilizce Kelime Öğretimi ve Tekrar Modeli, *Gazi Üniversitesi Politeknik Dergisi*, 10(3), 241-245
- Babacan, M. (2007). Yazılı ve Sözlü Anlatım. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Becerik, B. (2006). Implementation And Value Of Online Collaboration And Project Management Systems İn Design And Construction, Unpublished Doctorate's Thesis, Harvard Design School.
- Benjamin, A. (2005). Writing İn The Content Areas. New York: Eye On Education.
- Bernard, J.L (1984) Lernt Erwachsenen. Montreal: Die Buchhandlung Der Universitaet Montreal
- Bilgiç, H.G., Doğan, D. ve Seferoğlu, S.S. (2011).Gelişen Ve Değişen Üniversiteler ve Türkiye'de Yüksek Öğretimde Çevrimiçi Öğretimin Durumu, Uluslararası Yükseköğretim Kongresi, Yeni Yönelişler Ve Sorunlar, İstanbul.
- Bledsoe, C. A. (2008). Distance Education Financial Expenditures İn North Carolina Community Colleges, Unpublished Doctorate's Thesis, The University Of North Carolina, Greensboro.
- Branch, J. B. (2000). The Relationship Among Critical Thinking. Clinical Decision Making And Clinical Practica: A Comparative Study, Unpublished Doctorate's Thesis, University Of Idahao.
- Brill, J.M., Bishop, M.J. & Walker, A.E. (2006). The Competencies And Characteristics Required Of An Effective Project Manager: A Web-Based Delphi Study. *Educational Technology Research & Development*, 54(2), 115-140.
- Brown, T. V. (2010). A Virtual Team Effectiveness: An Empirical Examination Of The Use Of Communication Technologies On Trust And Virtual Team Performance. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Capella University, School Of Business And Technology.
- Calp, M. (2005). Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi. Konya: Eğitim Kitabevi
- Care, W.D. & Scanlan, J.M. (2001). Plánning And Managing The Development Of Courses For Distance Delivery: Results From A Qualitative Study. *Online Journal Of Distance Learning Administration*, IV (II). Web: [Http://Www.Westga.Edu/Distance/Ojdla/Summer42/Care42.Html](http://Www.Westga.Edu/Distance/Ojdla/Summer42/Care42.Html). Adresinden 28. 11. 2013 Tarihinde Ulaşılmıştır.
- Carini, R. M., Hayek, J. C., Kuh, G. D., Kennedy, J. M., & Ouimet, J. A. (2003). College Student Responses To Web And Paper Surveys. *Research İn Higher Education*, (44)1, 119.

- Cemiloğlu, M. (2004). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. İstanbul: Alfa Akademi.
- Cavanaugh, C. (2005). The Effects Of Distance Education On K-12 Student Outcomes: A Meta-Analysis, University Of North Florida.
- Chao, T., Saj, T. & Hamilton, D. (2010). Using Collaborative Course Development To Achieve Online Course Quality Standards. International Review Of Research In Open And Distance Learning, 11 (3), 106 -126.
- Coun, M. & Schlusmans, K. (2009). Course Development: From Printed-Based To Web-Based Courses. http://Www.Ou.Nl/Docs/Campagnes/ICDE2009/Papers/Final_Paper_037Coun.Pdf Adresinden 27.11.2013 Tarihinde Ulaşılmıştır.
- Creswell, J. W. (2003). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. London: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2007). Designing and Conducting Mixed Methods Research. (1th Edition). USA: Sage Publications.
- Curabay, ř., Demiray, E. (2002). 20. Kuruluş Yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi ve Açıköğretim Fakültesi Eğitim Televizyonu (ETV). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Çallı, İ., Bayam, Y. Ve Karacadağ, C. (2002). Türkiye’de Uzaktan öğretimin Geleceği Ve E-Üniversite, Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çerkezoğlu, C. (2006). Kara Kuvvetleri Komutanlığında Uzaktan Eğitim Uygulamaları, Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Sakarya.
- Çetindağ, Z. (2010). Yazılı Anlatım, Yazılı ve Sözlü Anlatım, L. Beyreli, (Ed), Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Çoban, A. (2007). Bilişim Teknolojilerinin Sosyal Yapı Üzerindeki Etkileri ve Eğitimdeki Yeri, Bilgisayar-1, (Ed.) Bilal Güneş, EDM Yayıncılık, Ankara, 256-257.
- De Jong, O., Van Driel, J. & Verloop, N. (2005). Preservice Teachers’ Pedagogical Content Knowledge Of Using Particle Models When Teaching Chemistry. Journal Of Research In Science Teaching,
- Demir, Celal. (2006): Türkçe / Edebiyat Eğitim ve Kişisel Kelime Serveti..Millî Eğitim Dergisi. Ankara
- Depeiza, N.J. (2001). Development Of A Model Using The World Wide Web As A Collaborative Project Management Tool To Transition Courses From A Traditional Environment To A Web-Enabled Environment, Unpublished Doctorate’s Thesis, Walden University, Department Of Education. UMI No: 3010662.

- Dewing, Stephanie E. (2012). Preparing Teachers To Work With English Learners: Exploring The Potential For Transformative Learning in An Online English As A Second Language for Educators Course, Unpublished Doctorate's Thesis, Colorado, USA.
- Dittmar, E.M. (2009). An Investigation Of Instructional Design Roles and Practices Used To Develop and Maintain Interactive Web-Based Learning, Unpublished Doctorate's Thesis, Capella University, School of Education. UMI No: 3349769.
- Dommeyer, C.J., Baum, P., Hanna, R. W. & Chapman, K. S. (2004). Gathering Faculty Teaching Evaluations by Inclass and Online Surveys. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(4), 611-623.
- Donovan, J., Mader, C. & Shinsky, J. (2007). Vs. Traditional Course Evaluation Formats: Student Perceptions. *Journal Of Interactive Online Learning*,
- Dorn, L. J. & Soffos, C. (2001). *Scaffolding Young Writers*. America: Stenhouse Publishers.
- Ellis, E., "Faculty Participation In The Pennsylvania State University World Campus: Identifying Barriers To Succes", *Open Learning*, 15(3): 233-242 (2000).
- Erdoğan, Ö. (2012). Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Evancho Ranno Susan (2000). Critical Thinking Skills and Dispositions of The Undergraduate Baccalaureate Nursing Student, Connecticut, Unpublished Master's Thesis, Southern Connecticut State University.
- Flowers, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition And Communication*, 32 (4), 928-950.
- Gagné, R. (1985). *The conditions of Learning And Theory of Instruction*, (4th Ed.) Newyork, NY: Holt, Rinehartand Winston,
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes And Motivation*. London, GB: Edward Arnold. Gustafson, K. L. Andbranch, R. (2007). What is Instructional design? In R.A. Reiserand J. V. Dempsey (Eds.), *Trends And Issues in Instructional Design And Technology* (2nd Ed.), Columbus Ohio: Pearson Education, Inc.
- Gay, L. R. (1996). *Educational Research Competencies for Analysis and Application*. New Jersey, NJ: Prentice- Hall, Inc.
- Girginer, N. (2002). *Uzaktan öğretime Geçiş İçin Kurumsal Yapılanma, Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, Eskişehir.

- Göçmenler, G. (2001) Uzaktan öğretim Teknolojileri ve Çağdaş Yönelimler, Uluslar Arası Eğitim Teknolojileri Sempozyum ve Fuar Bildirileri, Sakarya.
- Gök, B. (2001). Uzaktan Eğitimde Görev Alan Öğretim Elemanlarının Uzaktan öğretim Algısı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A Meta-Analysis Of Writing Instruction For Adolescent Students, *Journal Of Educational Psychology*, 99 (3), 445-476.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies To Improve Writing Of Adolescents In Middle And High School*. Washington, DC: Alliance For Excellent Education.
- Graham, S., Berninger, V. & Fan, W. (2007). The Structural Relationship Between Writing Attitude And Writing Achievement In First And Third Grade Students. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (3), 516–536.
- Grossman, P. L. (1990). *The Making Of A Teacher: Teacher Knowledge And Teacher Education*. New York, Ny: Teachers College Press.
- Güler, N. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi
- Hamzadayı, E. (2010). *Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Hızal, A. (1983). *Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler: Eğitim Teknolojisi Açısından Yaklaşım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. No:122.
- Hixon, E. (2005). *Collaborative Online Course Development: The Faculty Experience*, Unpublished Doctorate's Thesis, Indiana University, Department of Instructional Systems Technology. UMI No: 3167808.
- Hixon, E. (2005). *Collaborative Online Course Development: The Faculty Experience*, Unpublished Doctorate's Thesis, Indiana University, Department of Instructional Systems Technology. UMI No: 3167808.
- [Http://Egitek.Meb.Gov.Tr/Kapaklink/Uzaktanegitim/Uzaktanegitim.Html](http://Egitek.Meb.Gov.Tr/Kapaklink/Uzaktanegitim/Uzaktanegitim.Html)
- [Http://kaliteyolu.auzefim.com/kalite-sistem-tasarimi.html](http://kaliteyolu.auzefim.com/kalite-sistem-tasarimi.html)
- [Http://Uzaktanegitim.İstanbul.Edu.Tr/?P=6129](http://Uzaktanegitim.İstanbul.Edu.Tr/?P=6129)
- [Http://Www.Turkishliterature.Boun.Edu.Tr/Kaynak_GostermeK.Php](http://Www.Turkishliterature.Boun.Edu.Tr/Kaynak_GostermeK.Php)
- [Http://tsp.anadolu.edu.tr/ogrenmeortamlari.htm](http://tsp.anadolu.edu.tr/ogrenmeortamlari.htm)

[Http://www.rosettastone.eu](http://www.rosettastone.eu)

[Http://turkcede.org/entr/](http://turkcede.org/entr/)

[Http://www.duruturkce.net/](http://www.duruturkce.net/)

[Http://www.distace-turkisch.com](http://www.distace-turkisch.com)

[Http://eogrenme.anadolu.edu.tr/turkdili/genel-bilgiler](http://eogrenme.anadolu.edu.tr/turkdili/genel-bilgiler)

İpek, I., Izciler, M. And Baturay, M. H. (2008). Considerations for İntegratede-Learning Course Ware Design And İnstructional Design & Technology (IDT) Approach. Proceedings of 8th The International Educationaltechnology Conference, May 6-9, 2008, Pp.513-517, Anadolu University, Eskisehir, Turkey.

Irvine, M. (2002). Theemerging E-Educationland Scape (Online). Available: [Http://Www.Blacboard.Com/Docs/Wp/C1oserieswhihepaper.Pdf](http://Www.Blacboard.Com/Docs/Wp/C1oserieswhihepaper.Pdf).

İçten, T. (2006). Uzaktan Eğitim Öğrencileri İçin Web Tabanlı Çevrimiçi Sınav Sistemi Uygulaması Geliştirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İnal, S. (2006). Yabancı Dil Öğrenimindeki Hedeflerin Gerçekleştirilmesinde “Clustering” Yazılı Anlatım Tekniğinin Öğrenci Tutumu ve Başarısı Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir.

İpek, İ. (2001). Bilgisayarla Öğretim: Tasarım, Geliştirme ve Yöntemler. Ankara: Tıp Ve Teknik Kitabevi Ltd. Şti. Yayınları.

İpek, İ. (2003). The Turkish Online Journal Of Educational Technology, 2 (3).

İpşiroğlu Z. (2002). Eleştirel Düşünme Öğretilebilir mi? www.felsefeekibi.com (2013)

İrfan,Y., Cihanoğlu, M,O. (2000). Öz ve Akran Değerlendirmenin Uygulandığı İşbirlikli Okuma Ve Kompozisyon Tekniğinin Başarı, Tutum Ve Strateji Kullanım Düzeylerine Etkisi Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt: 11, Sayı:4, Sayfa: 105-123. İzmir.

İşman A. (2011). Uzaktan Eğitim. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

İşman, A. (2005). Uzaktan Eğitim. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

İşman, A. (2008). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Jochems, W., Van Merriënboer, J. & Koper, R. (2005). Integrated E-Learning: İmplications For Pedagogy, Technology and Organization, London: Routledge Falmer.

- Kaban, A. (2013). Uzaktan öğretim Kalite Standartlarının Belirlenmesi Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Sisteminin İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara
- Kantemir, E. (1991). Yazılı ve Sözlü Anlatım Ankara: I. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Kaplân, M. (1985). Kültür ve Dil, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaplân-Leiserson, E. (2002). Glossary (Online). Available: <http://www.learningcircuits.org/glossary.html>.
- Karaağaçlı, M. (2002). Web Eğitim ve Web İletişimde Değişen Yeterlilikler, Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Eskişehir.
- Karaalioğlu, S. K. (1987). Sözlü Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Karataş, E. (2011), Uzaktan öğretim İçerik Geliştirme Süreçlerinde Çevrim İçi İş Birliğine Dayalı Proje Takip ve Yönetim Aracı Kullanımının Etkililiği, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Karatay, H. (2011). Süreç Temelli Yazma Modelleri: Plânlı Yazma ve Değerlendirme, Yazma Eğitimi, M. Özbay (Ed.), Ankara: Pegem A Akademi.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün Yazmanın Önemi ve Yolları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16 (2), 113-123.
- Kavcar, C., O. Ferhan, Ö. Aksoy (2004). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Anı Yayınları.
- Kaya, D. (2010). Ansiklopedik Türk Halk Edebiyatı Terimleri Sözlüğü. Ankara: Akçağ Yayınları
- Kaya, Z. (2002). Uzaktan Eğitim. Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Kaya, Z.(1996). Uzaktan Eğitimde Ders Kitapları. Ankara: G.Ü. Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Matbaası
- Kecik. İlknur, Belgin. Aydın, Sakar. Nurhan, Dikdere. Mine, Aydın. Sinan, Yüksel. İlknur, Caner. Mustafa (2012). Determining The Feasibility of an E-Portfolio Application in A Distance Education Teaching Practice Course. Eskişehir.
- Kesin, E. (2009). Okul Yöneticilerinin Uzaktan öğretim Yoluyla Yetiştirilmeleri İçin Eğitim İhtiyaçlarına Dayalı Bir Program Modeli Önerisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir.
- Khan, B. (1997). Web Based Instruction. Education Technology Publication. Englewood Cliffs.
- Kılınç, A. (2011). Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım. İstanbul: Kriter Yayınları

- A. Kılınç, A., Kahraman, M., Şenol, M. (2004). Türkçe Öğretimi." Ankara: Anadolu Yayıncılık.
- Klein-Wohl, E. (1995). Second Language Academic Reading in Distance Learning: A Learner-Centered Approach. Conference Paper. Sixth Cambridge International Conference on Open and Distance Learning, pp.92-100.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). Türkçe Öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 5. Ünite, No: 587.
- Koçdar, S. (2011). Uzman Görüşlerine Göre Türkiyede Uzaktan Eğitim Programlarının Akreditasyonu, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir.
- Korkmaz, Alâaddin. (1987). Türkçe Kompozisyon. Ankara:
- Kreijns, K. (2003). Identifying The Pitfalls for Social Interaction in Computer-Supported Collaborative Learning Environments: A Review of The Research. Netherlands.
- Kürşad Yılmaz, M. Barış Horzum(2005). Küreselleşme, Bilgi Teknolojileri ve Üniversite, Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 6 Sayı: 10:S. 103- 121
- Lawwill, K. S. (1999). *Using Writing To Learn Strategies: Promoting Peer Collaboration Among High School Science Teachers*. Dissertation Submitted To The Faculty Of Virginia Polytechnic Institute And State University In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Education In Curriculum And Instruction.
- Lee, J. (2002). Faculty and Administrator Perceptions of Instructional Support for Distance Education, *International Journal of Instructional Media*, 29(1), 27-45.
- Lee, W.W. and Owens, D.L. (2004). *Multimedia Based Instructional Design: Computer Based Training, Web Training and Distance Learning*, (2nd Ed.). Hoboken, NJ: John Wiley And Sons, Inc.
- Lefoe, Geraldine (1998). *Creating Constructivist Learning Environments On The Web: The Challenge in Higher Education* Centre for Educational Development and Interactive Resources, University of Wollongong, Australia.
- Major, C. H. & Palmer, B. (2006). *Reshaping Teaching And Learning: The Transformation Of Faculty Pedagogical Content Knowledge*. Higher Education,
- Marlow, E. (1991). *The Writing Curriculum And Student*. Eric, Erişim Tarihi: 19.03.2013.
- Mcmillan, J.H. Ve Schumacher, S. (2006). *Research In Education: Evidence-Based Inquiry* (6th Edition). London: UK.
- MEB. (2000). *İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

- Medinger, E.P. (2009). Faculty Perceptions of Team-Developed Online Courses, Unpublished Doctorate's Thesis, Capella University, School of Education. UMI No: 3358592.
- Meier, S., McCarthy, P. R., And Schmeck, R. R. (1984). Validity Of Self-Efficacy As A Predictor Of Writing Performance. *Cognitive Therapy And Research*,
- Merrill, D. (2002). First Principles Of Instruction, Educational Technology, Research and Development, 50 (3), Pp 43-59.
- Michael S, Charles S, And Dan H. (1999). The American Journal of Distance Education, Theory And Distance Education: A New Discussion, 13(1).
- Montagne L. (2012). Student Learning Outcomes And Pedagogy In Online And Face-To-Face College English Composition. California State University, USA
- Monteith, M., Smith, J. (2001). Learning in A Virtual Campus: The pedagogical Implications Of Students' Experience, *Innovations in Education And Teaching International*, 38(2): 119-132.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). Distance Education: A Systems View. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Moore, N. S. (2009). The Effects of Being A Reader And Of Observing Readers on Fifth Grade Students' Argumentative Writing. Doctoral Of Dissertation, University of Delaware.
- Mueller, J. (2005). The Authentic Assessment Toolbox: Enhancing Student Learning Through Online Faculty Development. *Merlot Journal of Online Learning And Teaching*,
- Muth, R & Guzman, N. (1999). Learning in A Virtual Lab, Alındığı Tarih: 21. 05. 2013, Yer: [Http://Web.Uccs.Edu/Bgaddis/Leadership/Topicfocus3d1.Htm](http://Web.Uccs.Edu/Bgaddis/Leadership/Topicfocus3d1.Htm)
- Mutluay, R. (1979). 100 Soruda Edebiyat Bilgileri. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Nauman, A. D. (2007). Writing In The Primary Grades: Tapping Young Children's Enthusiasm To Help Them Become Good Writers. *Illinois Reading Council Journal*, 35 (4), 16-28.
- Odabaş, H. (2007). İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim ve Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümleri, www.humanity.ankara.edu.tr/bilgibelge/ogrelfiles/ho/hom5.htm, 24. 03. 2013
- Olinghouse, N. G. ve Santangelo, T. (2010). Assessing The Writing Of Struggling Learners. *Focus On Exceptional Children*, 43 (4), 1-27.
- Özdemir, Ç., Çakıroğlu, M., Bayılmış, C., Ekiz, H. (2004). Teknolojik Gelişme İçin Eğitimin Önemi ve İnternet Destekli Öğretimin Eğitimdeki Yeri, *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 3(3).

- Öner, S. (2005). Örneklerle Kompozisyon: Düzenli Yazma ve Konuşma Sanatı (Genişletilmiş 1. Baskı). İstanbul: Yuva Yayınları.
- Özbay, M. (2011). Yazma Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1998). Yazma Öğretimi Yazma Sanatı. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Özden, Y. (2003). Öğrenme ve Öğretme, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özkan, M., Tören, H., Esin, O. Yüksek Öğretimde Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Parodi, G. (2007). Reading–Writing Connections: Discourse-Oriented Research. *Reading And Writing*, 20 (3), 225–250.
- Pajares, F. And Johnson, M. J. (1996). Self Efficacy Belief In Writing Of High School Students: A Path Analıysis. *Psychology In The Schools*,
- Phillips, R. (2005). Pedagogical, İnstitutional And Human Factors İnfluencing The Widespread Adoption Of Educational Technology İn Higher Education. In H. Goss (Ed.), *Balance, Fidelity, Mobility? Maintaining The Momentum? Proceedings Of The 22nd ASCILITE Conference*. Brisbane, Australia: Queensland University of Technology.
Web:http://www.ascilite.org.au/conferences/Brisbane05/Blogs/Proceedings/62_Phillips.Pdf Adresinden 12.09.2013 Tarihinde Ulaşılmıştır.
- Prat-Sala, M. & Redford, P. (2011). Writing Essays: Does Self-Efficacy Matter? The Relationship Between Selfefficacy İn Reading And İn Writing And Undergraduate Students' Performance in Essay Writing. *Educational Psychology*, 32 (1), 9-20.
- Prior, P. (2006). A Sociocultural Theory Of Writing. C.A. Macarthur, S.Graham Ve J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook Of Writing Research*. New York: Guilford Press.
- Puzziferro, M. & Shelton, K. (2008). A Model For Developing High-Quality Online Courses: Integrating A Systems Approach With Learning Theory. *Journal Of Asynchronous Learning Networks*, 12 (3-4), 119-136.
- Reiser, R. A. (2007). Whatfielddidyou Say Youwere İn? In R.A. Reiserand J. V. Dempsey (Eds.), *Trendsandissues in Instructional Design Andtechnology* (2nd Ed.), Columbus Ohio: Pearsoneducation, Inc.
- Reiser, R. A. Anddempsey, J. V. (2007). *Trends And İssues İn İnstructional Design And Technology*, Uppersaddleriver, New Jersey: Pearson Education Inc.
- Şahinel S. (2002). Eleştirel Düşünme, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Schunk, D. H. (1995). Self Efficacy For Learning And Performance. *The Annual Conference Of The American Educational Research Association*, New York,

- Seel, N. M., & Dijkstra, S. (2004). Introduction: Instructional Design And Curriculum Development. In N. M. Seeland S. Dijkstra.(Eds), Curriculum, Plans And Processes In Instructional Design, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seels, B. & Glasgow, Z. (1998). Making Instructional Design Decisions (2nd.Ed.). Uppersaddleriver, NJ: Merrill/Prenticehall.
- Seferoğlu, S. S. (2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Sever, Sedat. (2000). Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayınları
- Sever, Sedat. (2004). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, Sedat. (2011). Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sharples, M. (2003). How We Write: Writing As Creative Design. London: Routledge.
- Shuey, S. (2002). Assessing Online Learning In Higher Education. Journal Of Instruction Delivery Systems,
- Sıgır, Ü. (2007). Eğitimde Değişen Paradigmalar ve Eğitimde Kaliteyi Yakalamanın Bir Yolu: İnternete Dayalı Uzaktan öğretim, www.geocities.com/usigri/uzak.htm, 27.06.2007.
- Siebert, H (2003) Didaktisches Handeln In Der Erwachsenenbildung. Didaktik Aus Konstruktivistischer Sicht. Luchterhand: Verlag.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2003). Teaching And Learning At A Distance: Foundations Of Distance Education
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. & Andzvacek, S. (2006). Teaching and Learning At A Distance: Foundations Of Distance Education, Upper Saddle River, Columbus, Ohio.
- Sugrue, B. & Kim, K. H. (2004). ASTD 2004 State Of İndustry Report. Alexandria, VA: American Society for Training And Development
- Şahin, M. C. (2005). İnternet Tabanlı Uzaktan öğretim Etkinliği: Bir Meta-Analiz Çalışması, Gaziantep Üniversitesi Akademik Bilişim Günleri.
- Tansel, F. A.(1985). İyi Ve Doğru Yazma Usûlleri. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- TDK. (1998). Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara:
- TDK. (2005). Türkçe Sözlük.: Türk Dil Kurumu Yayınları.. Ankara
- TDK. (2005). Yazım Kılavuzu.: Türk Dil Kurumu Yayınları..Ankara

- Tekin, M., Güleş H. K. ve Ögüt, A. (2007). Değişim Çağında Teknoloji Yönetimi. (4. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Tekinarslan, E., “Attitudes Of Turkish Distance Learners Toward İnternet-Based Learning: An İnterest Depending On Demographical Characteristics”, Turkish Online Journal Of Distance Education (TOJDE), 9(1): 67-84 (2008).
- Tekşan, Keziban. Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi. Doktora Tezi. Çanakkale. 2001
- Turgut, M. F. (1995). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. Ankara: Yargıcı Matbaası
- Turhan, E. (2005). Okul Yöneticilerinin Geliştirilmeye İhtiyaç Duydukları Yönetimsel Süreçlere ve Uzaktan Öğretim Teknolojilerine İlişkin Görüşleri -Eskişehir İli Örneği, Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Eskişehir.
- Türk Dil Kurumu. (2009). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı:24. Ankara: Pegem Yayınları.
- Uluğ, F. ve Kaya, Z.(1997). Uzaktan Öğretim Yaklaşımıyla İlköğretim, Ankara: Uzaktan Öğretim Vakfı.
- USDLA. (2004). United States Distance Learning Association: Definition Of Distance Learning. E Http://Www.Usdla.Org
- Uşun, S. (2006). Uzaktan Öğretim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ültanır, E., Ültanır, G. (2005). Mersin Üniversitesi'nin Issn 1305 5429 No.lu Ve Sayı: 1, Yıl: 1, Eğitim Fakültesi Dergisi'nde Yayımdadır.
- Van Merriënboer, J. J.G, Clark, R. E. And De Crook, M. B. M. (2002). Blue Prints for Complex Learning: The 4C/ID-Model, Educational Technology, Research and Development, 50 (2), Pp 39-64.
- Volery, T., Lord, D., “Critical Success Factors İn Online Education”, The International Journal Of Educational Management, 14 (5): 216–223 (2000).
- Vuranok, T. T. (2009). Uzaktan Öğretim ve Teknik Öğretmelerini Bilgi İhtiyaçlarının Karşılanması, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Vygotsky, L. S. (1998). Düşünce ve Dil (Çev: S.Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Wang, A. Y. (2012). Exploring The Relationship Of Creative Thinking To Reading And Writing. Thinking Skills And Creativity, 7 (1), 38-47.

- Waterhouse, S. (2005). *Thepower Of E-Learning: The Essential Guide For Teaching İn The Digital Age*. New York: Pearsoneducationınc.
- Wiliams, S.& Sharma, P (1988). *Language Acquisition By Distance Education An Australian Survey*. *Distance Education*, (9) 1
- Williams Van Rooij, S. (2010). *Project Management İn Instructional Design: ADDIE İs Not Enough*. *British Journal Of Educational Technology*, 41 (5),852–864.
- Williams, P.E. (2003). *Roles And Competencies For Distance Education Programs İn Higher Education Institutions*. *The American Journal Of Distance Education*, 17(1), 45–57.
- Xu, H. And Morris, L.B. (2007). *Collaborative Course Development For Online Courses*. *Innovative Higher Education*, 32 (1), 35–47
- Yadigar, G. (2010). *Uzaktan Öğretim Programlarının Etkinliğinin Değerlendirilmesi*. (Gazi Üniversitesi Bilişim Sistemleri Uzaktan öğretim Tezsiz Yüksek Lisans Programı Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Yalın H.İ. (2001). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*: Nobel, Ankara
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık,
- Yıldırım, A., Şimşek, H.(2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., Yılmaz, Y. (2010). *Yeni Öğretim Programına GöreKuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Yüksel, A. H. (2005). *İkna ve Konuşma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1629.
- Zampardo, K. M. (2008). *An Examination Of The İmpact Of Teacher Modeling On Young Children's Writing*. Doctoral Of Dissertation, Oakland University, Michigan.

Ekler

Ek- 1

Yazılı anlatım derslerine yönelik likert tipi tutum ölçeği.

- 1) Cinsiyetiniz? Erkek Kız
- 2) Öğretim türünüz? Örgün Uzaktan
- 3) Akademik başarı ortalamanız hangi seviyededir?
- İyi (85-100 / veya 4) Orta (71-84 / veya 3)
- Geçer (55- 70 / veya 2) Başarısız
- 4) Boş vakitlerinizde ne kadar sıklıkla serbest yazma çalışması yapıyorsunuz?
- Her gün Haftada bir
- On beş günde bir Ayda bir Yapmıyorum
- 5) Yaptığınız serbest yazma çalışmalarınızı ne kadar sıklıkla tekrar gözden geçiriyorsunuz?
- Her zaman Çoğunlukla Bazen
- Nadiren Hiçbir zaman
- 6) Günlük tutma veya beğendiğiniz şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığınız var mı?
- Evet Hayır
- 7) Lisansüstü eğitim yapmayı düşünüyor musunuz?
- Evet Hayır

	SORULAR	Kararsız	Tamamen Katılıyordur	Katılıyordur	Katılmıyordur	Hiç Katılmıyordur
1	Yazılı anlatım, geliştirilebilir bir beceridir.					
2	Yazılı anlatım becerisi, doğuştan gelen bir yetenektir.					
3	Lisans eğitimi boyunca yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik olarak aldığımız dersler yeterlidir.					
4	Lisans eğitimi boyunca yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik olarak aldığımız derslerin haftalık ders saatleri yeterlidir.					
5	Yazılı anlatım becerimizin öğretmenlikte yeterli olacağını düşünüyorum.					
6	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerde kalabalık sınıf mevcutları verimliliği düşürmektedir.					
7	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin anlatım türleri üzerinden uygulamalı olarak işlenmesi verimliliği arttıracaktır.					
8	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik aldığımız derslerde iyi ve doğru yazılmış metinlerden yeterince faydalandık.					
9	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik yöntem bilgimiz yeterlidir.					
10	Seçmeli derslerde yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin verilmesi daha faydalı olur.					
11	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerde yazı türlerinde (deneme, makale, anı, gezi yazısı, söyleşi vb.) yazma yeteneğini yeterli seviyede kazandık.					
12	Herhangi bir yazı türünde yazılmış olan metni “içerik ve dil anlatım özellikleri yönünden değerlendirme yeteneğini” yeterli seviyede kazandık.					
13	Herhangi bir yazı türünde yazılmış olan metni “dış yapı özellikleri ve plânlama açılarından değerlendirme yeteneğini” yeterli seviyede kazandık.					
14	Yazılı anlatım etkinlikleri diğer dil etkinlikleri olan konuşma, dinleme, okuma etkinlikleri ve dil bilgisi öğretimiyle birlikte yürütülmelidir.					
15	Nitelikli yazılı anlatım ürünleri ortaya koymak için dil bilgisi ve imla kurallarının bilinmesi gereklidir.					

16	Yazma becerisini geliştirmek için küçük gruplarla ortak metinler oluşturma etkinliklerinin yapılması verimliliği arttıracaktır.					
17	Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için yaratıcı yazma etkinlikleri yaptırılmalıdır.					
18	Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için özet yazdırma çalışmaları yaptırılmalıdır.					
19	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslere girerken isteksizlik duyarım.					
20	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslere diğer derslere oranla daha çok severek çalışırım.					
21	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin sıkıcı geçmesinin nedeni öğretmenlerdir.					
22	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin zevkli geçmesinde öğretmenin sınıf içindeki tutum ve performansı etkilidir.					
23	Yazılı anlatımı geliştirmek için paragraf tamamlama çalışmaları yaptırılmalıdır.					
24	Yazılı anlatımı geliştirmeye yönelik derslerden hoşlanırım.					
25	Yazılı anlatımı geliştirmeye yönelik dersler bana zevkli gelmiyor.					
26	Mümkün olsa yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin yerine başka ders alırdım					
27	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik aldığımız dersler bizde bu derslere karşı olumlu bir tutum geliştirmiştir.					

BAŞARI TESTİ

1. (I) Servetifünun temsilcileri içinde Tefvik Fikret'ten sonra "en büyük şair" olarak nitelendirilen Cenap Şahabettin ile okul kitaplarında ilk karşılaşmam hançer gibi keskin bir Erzurum kışına rastlar. (II) Zaten büyük bir çoğunluğumuz şair ve yazarlarla ancak okul kitaplarında tanışmışızdır. (III) Ne gariptir ki o büyük şairin o büyük şiiiriyle Erzurum'un kan donduran, kasıp kavuran soğuğu yüzünden bir türlü ısınmayan sınıfında tanışınca içim ısınmıştı. (IV) Şiir sevenler bilir; şiiir insanın içini ısıtır, yerine göre serinletir, düşüncelerin ağırlığından kurtarır, alır götürür insanları bir yerlere gönlünün elinden tutarak. (V) Elhân-ı Şitâ, o soğuk kış mevsiminde, o yatılı okulda yalnızlığımın ve özlemlerimin üzerine örtülüveren sıcacık bir battaniye etkisi yaratmıştı.

Bu parçadaki numaralanmış cümlelerin hangisinde yalın bir anlatım söz konusudur?

A) I. B) II. C) III. D) IV E) V.

2. Yazmaya yeni başlayanların ilk ürünlerini, kuşların kanat alıştırmalarına benzetirim. İlk uçuşlarla, kanat alıştırmalarıyla ilgili ne güzel belgeseller yapılmıştır. Bu belgesellerde yavru kuşlar uçuş aşamasına gelince ilkin başlarını yuvalarından dışarı çıkarır, şöyle bir bakarlar mavi boşluğa; uçuş güdülerini uyanmıştır, cıvıldaşıp dururlar. Ama göze alamazlar uçuşu. Sonra annelerinin kılavuzluğu başlar; birlikte birkaç metreyi geçmeyen kısa uçuşlar yapar, yuvaya dönerler. Bu belgesellerde ilk uçuşlardan duyulan heyecandan, sevinçten de söz edilir. Cıvıldaşmalar, cıvıldaşmaların tınısındaki değişimler örnek gösterilir buna. Yazar, şair adayları için de gerçekten böyledir bu. İlk ürününü basılı görmekten duyulan sevinç sınır çizilemez. Sıradan bir benzetme olacak ama tay tay duran, ardından ilk adımını atan çocukların duydukları bir sevinç vardır ya tıpkı ona benzer.

Bu parçanın anlatımında aşağıdakilerden hangisi yoktur?

- A. Olayları oluş sırasına göre verme
B. Örnekten hareketle asıl düşünceye ulaşma
C. Görsel ve işitsel öğelerden yararlanma
D. Nitelendirmelere başvurma
E. Karşıtlıklardan yararlanma

3. Çehov'un çocukluk ve ilk gençlik yıllarında yaşadığı ağır koşullara, serinkanlı duruşuna rağmen karşılaştığı her trajik durum ve olguyu alaycı bir dille yansıtmayı, incelenmeye hâlâ muhtaçtır. Tolstoy'un diliyle söylersek Çehov, özellikle izlenimci yanıyla, çağdaşları, öncülleri, ardılları arasında öne çıkar: "Çehov bir sanatçı olarak önceki Rus yazarlarla Turgenyev, Dostoyevski veya benimle karşılaştırılmaz. Çehov'un kendi biçemi var. Bakarsınız, adam hiçbir seçim yapmadan eline hangi boya geçerse onu gelişigüzel sürüyor. Bu boyalar arasında hiçbir ilgi yokmuş gibi

görünüyor. Ama bir de geri çekilip bakıyorsunuz ki ne göresiniz! Karşınızda parlak, büyüleyici bir tablo duruyor.”

Bu parçada Çehov’la ilgili olarak aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

- A. Özgünlüğünü belirleyen yönlerine
- B. Kahramanlarının iç dünyasına
- C. Anlatım niteliklerine
- D. Kişisel özelliğine
- E. Yaratıcı gücüne

4. ---. Örneğin Rubens, yüzünün güzelliğiyle övünç duyduğu küçük oğlunun resmini yaparken ona bizim de hayran kalmamızı bekliyordu. Elbette bu çok doğal bir istektir. Ancak, bu türden konulara duyulan ilgi, ilk bakışta daha az çekici gelen konuları dışlamamıza yol açarak beğenimizi sınırlayabilir. Bunu aşmak için, Albrecht Dürer’in annesinin yaşlı yüzünü resimlediği tabloda, gençlikten kaynaklanan güzellikten başka şeyler arama sabrını göstermemiz gerekli. Çünkü bu tablonun başarısı, konu aldığı figürün yüzündeki güzellikten gelmez. Nitekim tabloyu sevdiren, yüzdeki güzelliğin önüne geçecek kadar etkili olmuş ifadedir.

Bu parçanın başına düşüncenin akışına göre aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?

- A. Sanatçı, genellikle yarattığı tablolarda insanların gerçek hayatta görmekten hoşlandıkları şeyleri yansıtmak ister
- B. Gördüğümüz bir tablonun, geçmişte yaşadığımız güzellikleri çağrıştırması onun olumlu bir özelliğidir
- C. Gerçek bir sanatçı, tablolarının sanattan anlamayan kişilerce değerlendirilmesini önemsemez
- D. Duyguları anlatan her çalışmanın, sanatsal bir yön içermesi gerektiğini baştan kabul etmek gerekir
- E. Sanat tarihinde dış gerçekliği kendi algılayışına göre değiştirip yansıtan ressam da vardır

5. Doğu Karadeniz’in yaylalarını mutlaka görün. Kıyılarda hiç oyalanmadan kartpostallardaki kadar güzel ormanların üzerindeki muhteşem yaylalara çıkın. Her biri ötekinden farklı olan yaylaların birinden ötekine yürüyün. Ahşap yayla evlerinde konaklayıp yöresel yemeklerin tadına bakın. Yamaçlarda horon tepin; vadilere çökmüş, denizi andıran sis bulutlarına karşı tembeler tembel yatın.

Bu parçanın anlatımıyla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A. Betimleyici öğelere yer verilmiştir.
- B. Karşılaştırma yapılmıştır.
- C. Benzetmeden yararlanılmıştır.
- D. Öneri nitelikli cümleler kullanılmıştır.
- E. Kişileştirmeye başvurulmuştur.

6. Bir sanatçımız şöyle diyor: “Dergiler, edebiyatın yer altı haritasıdır.” Nitekim bu dergilerde ilk ürünleri yayımlanan genç şairlerin çoğu, bir süre sonra çalışmalarını kitaplaştırarak şairliklerinin ilk kilometre taşlarını koyarlar.

Bu parçada geçen “edebiyatın yeraltı haritası olma” sözüyle, dergilerin hangi özelliği belirtilmek istenmiştir?

- A. Sanatçıları, farklı algılama kalıpları içinde düşündürme
- B. Gizli yeteneklerin gün ışığına çıkmasına olanak sağlama
- C. Yazarları, yeni yazınsal türlere yönlendirme
- D. Şiiri öteki türlerin önüne geçirme
- E. Sanatçıların birbirlerinden yararlanmasına ortam hazırlama

7. **Aşağıdakilerin hangisinde verilen cümle, ayraç içindeki sözün anlamını içermemektedir?**

- A. Öykünüzdeki bilinmeyenlerden kurtulmak için öyküdeki kadının kim olduğunu, nasıl bir yaşam sürdüğünü, ne iş yaptığını görünür kılın. (belirginlik kazandırmak)
- B. Sizin yaptığınız gibi, bir dönemi küçük bir öyküye sığdırmak herkesin üstesinden gelebileceği bir iş değildir. (zorluğu yenmek)
- C. Öykünüzün kahramanı olan kadını, içimizden biri gibi gösterebilmişsiniz. (inandırıcı olmak)
- D. Öykünüzü, yaşamın akışını düşündüren bir doğallıkla yazın, bunu yapabilecek güçlü bir kaleminiz var. (yazarlık yeteneği olmak)
- E. Öykülerinizde ayrıntılardan kaçınmanızı, yalınlığa bağlı kalmanızı çok beğendim; bu, sizin yoğunluğa verdiğiniz önemi gösterir. (çığır açıcı olmak)

8. Şairler arasında öteden beri süregelen açık ya da gizli bir yarış vardır. Oysa aynı gözeden su içen, aynı güneş altında ısınan, aynı ağacın gölgesinde oturan insanlardır onlar. Birbirlerine, sanıldığından daha çok ihtiyaçları vardır. Ölmüş şairlerle, onların anıları üzerinde yaşatılan dostluklar da dâhildir buna. ----? Kıskanmalar, görmezden gelmeler, kara çalmalar... Neyi paylaşamazlar? Herkesin kabı kendine göredir, alacağı su miktarı bellidir oysa. Paylaşmanın, el ele vererek yaratacakları eleştiri ortamının sağlayacağı yararlar üstünde durmak ve bunu geliştirmek varken nedir bu yok edici yarış?

Bu parçada boş bırakılan yere düşüncenin akışına göre aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- A. Oysa her şair, şiirini kendi yaşam serüveninden çıkarmaz mı?
- B. Bunu bilmelerine karşın nedir bu sevgisizlik şairler arasında
- C. Şairler arasındaki bütün bu çatışmalar gerçekte şiirimizin tematik haritasını daraltır mı?
- D. Öyleyse neden şiirin kolaya kaçma sanatı olduğu izlenimi yaratılıyor
- E. Şairler, birbirlerini değerlendirirken şiirsel ölçütler kullanırlar mı?

9. Modayı sevmem. Örneğin herkesin aynı anda, aynı şeyleri giymesi, bana nedense ters gelir. Benim puslu, gözlerden uzak ve reklamı çok yapılmamış olan hoşuma gider her

zaman. Çünkü yönlendirilmeyi değil, özgürce keşfetmeyi severim. Bilinçaltıma baskı yapılmasını istemem.

Bu sözler aşağıdaki sorulardan hangisine karşılık olarak söylenmiş olabilir?

- A. Popüler edebiyat ürünleri arasında romanın yeri nedir?
- B. Yayımlandığında uzun süre gündemden düşmeyen bu romanı neden bu kadar geç okudunuz?
- C. Okurlarınız, romanlarınızdaki fantastik dokuyu nasıl karşılıyor?
- D. Bir romanın üst üste baskı yapması, değerli olduğunu gösterir mi?
- E. Anlattıklarınızı niçin kendi çocukluğunuzla sınırlandırıyorunuz?

10. (I) Çocuklar şiire pek ilgi duymaz; onlar, metinlerde geçen sözcüklerin ve yansıttıkları anlamın büyüünden çok, anlatılanlara odaklanır. (II) Çocuk şiiri denen bir türün varlığını hep sorgulamışım. (III) Çünkü “olay” onlar için neredeyse her şeydir. (IV) Nitekim çocuklar için yazılmış iyi şiirleri bulup getirmeme, okutup ezberletmeme karşın, benim kızım da bu şiirlerde olayı aradığından iyi bir şiir okuru olmadı henüz. (V) Bu da bize, Borges’in de dediği gibi, şiirin öğretilemeyecek ama duyumsatılabilecek bir tür olduğunu gösteriyor.

Bu parçadaki numaralanmış cümlelerden hangisi düşüncenin akışını bozmaktadır?

- A) I. B) II. C) III. D) IV. E) V.

11. (I) Editör, bir yayınevinin olmazsa olmazlarından. (II) Yayımlanacak bir yapıtı düzenlemek, yayıma hazırlamak ve yayımlamak gibi birçok işi ve işlevi var. (III) Yazarın ve eserinin seçilmesinden, nasıl yayımlanacağına değin yayımlama işinin bütün aşamalarını kapsayan zorlu bir iştir bu. (IV) Günümüzde editörlük, yayıncılık alanında kurumsallaşamamış işlerden. (V) Yazarların çoğu, editörün yaptığı işi küçümseyip onu yalnızca bir düzeltmen olarak algılıyor. (VI) Bu yüzden de editörlüğü böyle algılayan birçok yazarın yayımlanan kitaplarında yanlışlardan geçilmiyor.

Bu parça iki paragrafa ayrılmak istense ikinci paragraf hangi cümleyle başlar?

- A) II. B) III. C) IV. D) V. E) VI.

12. (I) İnsan ilişkilerinin öneminin yeterince kavranmamış olması, çocuk gelişimiyle ilgili birtakım sorunları da beraberinde getirdi. (II) Söz gelimi günümüzde, kendi kendine oyun kurmadığı için üretken olamayan, edilgen, çevreye karşı ilgisiz, evlere hapsolmuş çocuklar yetişiyor. (III) Bunların hayal güçleri, erken yaşta tanıştıkları ve hayatlarının doğal bir parçası olan televizyonla ve bilgisayar oyunları ile sınırlanmış durumda. (IV) Televizyondaki reklamlar çocukları ticari birer araç olarak görüyor. (V) Kaba kuvveti ve silah kullanmayı özendirilen, sanat değeri düşük filmler ve kimi yayınlar yüzünden özellikle çocuklar, çeşitli psikolojik sorunlarla yüz yüze geliyorlar. (VI)

Bu parçadaki numaralanmış yerlerden hangisine düşüncenin akışına göre “Bütün bunlardan daha da önemlisi, bu türden olumsuzluklar tekrar tekrar yaşanıyor.” cümlesi getirilebilir?

- A) II. B) III. C) IV. D) VE) VI.

13. Sözcükler anlamlı ses birimleridir. Başka bir deyişle nesnelere ve varlıkların yerini tutan birer göstergedir. Aslında özel adlar dışında hiçbir sözcük, tek bir nesnenin adı değildir. Çünkü bir sözcük, kimi yönleriyle ötekilerden ayrılan, birbirlerine daha çok benzeyen, türdeş birçok nesnenin ortak adıdır. Söz gelimi çiçek sözcüğü belli bir çiçeğin değil, çiçek olma özelliği taşıyan tüm bitkilerin ortak adıdır. Dünyadaki benzer özellikler taşıyan bazı bitkilerin ötekilerden ayrılarak farklı bir küme oluşturduklarının anlaşılmasıyla, “çiçek” sözcüğü o kümenin adı olmuştur.

Bu parçanın anlatımında aşağıdakilerden hangisi yoktur?

- A. Abartma
B. Tanımlama
C. Örnekleme
D. Karşılaştırma
E. Genelleme

14. Yazınsal yaratıcılığın gizi, ana dilde, ana dilin söz değerlerindedir. Buna erişmesi, yazarın, ozanın öncelikle ana dilini, onun söz değerlerini sevmesine bağlıdır. Bu sevgiden yoksunsa kişi, gerçek anlamda yaratıcı olamaz. Büyük bir ozan da yaratıcılığın dilde, sözcüklerde olduğunu söylüyor. Şöyle diyor sözcükler için: “Onların önünde ben diz çökerim, bana kalk deyinceye değin kıpırdamam. Kısaca, değer veririm onlara, arkalarından giderim sözcüklerin, izlerim onları. İşte ben böylesine severim sözcükleri.”

Bu parçanın anlatımıyla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A. Değişik cümle türleri kullanılmıştır.
B. Alıntıya yer verilmiştir.
C. Kişileştirmeye başvurulmuştur.
D. İkileme kullanılmıştır.
E. Açıklama yapılmıştır.

15. Şiirlerimde bir dereden söz etmişsem şırıldayan sularda kar kokusu duyumsansın istemişimdir. Kaleiçi’ni anlatmışsam kırlangıçların seslerine yansımış bahar sevinci duyumsansın istemişimdir. Akdeniz’in üstünde parlayan gün ışığı, ardıç kuşları... Her sabah bize ergen güzelliğiyle “Günaydın.” diyen Tahtalı Dağ’ın üstüne yığılmış mor bulutlar... Teleferik yapmak amacıyla dinamitlerle parçalanmış dağın, yok edilmiş endemik bitkilerin kederi... Çam ağaçlarının, bin yıllık sedirlerin denizi yalayıp gelen esintisi dizelerimin üstünden geçsin istemişimdir.

Böyle diyen şairin şiirleriyle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A. İmgelere başvurduğu

- B. Değişik mekânlardan söz ettiği
- C. Çağrışımlardan yararlandığı
- D. Duyularla algılanan ayrıntılara yer verdiği
- E. Üçüncü kişili anlatımla biçimlendirdiği

16. Bir sanatçı olarak, okumaktan, araştırmaktan hiçbir zaman vazgeçmeden sanatta doyumsuzluğu korumak gerektiğine inanıyorum.

Bu parçada altı çizili sözle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Bir birikim oluşturmaya çalışmak
- B. Sanatla ilgilenmekten zevk almak
- C. Ulaştığı noktayı yetersiz bulmak
- D. Sanata yön vermeye çalışmak
- E. Başarılı yapıtları örnek almak

17. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir çıkarım yapılmıştır?

- A. Yapıtları üzerine yazılmış inceleme yazılarının sayısı, onun nitelik açısından ciddi bir okur kitlesi olduğunu gösterir.
- B. Bu incelemelerde öne çıkarılan incelemelerden biri, yazarın, edebiyatın her şeyden önce bir “dil kurma” işi olduğu düşüncesine inanması gerektiğidir.
- C. Beğenilme ve çok satma kaygısı duymayan bu yazarın dili üzerinde bir iki araştırma yapılmış ancak dilinin niteliğiyle ilgili kapsamlı bir çalışma yapılmamıştır.
- D. Bu bibliyografya hazırlanırken, yazarla ilgili çok sayıda haber ve köşe yazısı incelenmiş, bunlardan, eleştirel çalışmalarda kullanılacak olanlar seçilmiştir.
- E. Basında, bu yazarımızın, gerek yazınsal, gerek siyasal kimliğiyle ilgili çeşitli yorumlar yapılmaktadır.

18. Aşağıdaki verilenlerden hangisi, ayrıca içinde verilenle uyuşmamaktadır?

- A. Benim müziğe yaklaşımım, çevremdeki müzisyenlerin çoğunun benimsediği bu akımla örtüşmüyor (karşılaştırma).
- B. Onun hangi albümünü alırsanız alın, niteliksizlikle, özensizlikle ya da düzeysizlikle karşılaşmayacağınızdan emin olabilirsiniz (nesnellik).
- C. Ülkemizde yetişmiş piyanistlerin bir kısmı, ilk albümlerin repertuarında gösterdikleri başarıyı sonrakilerde gösteremiyor (saptama).
- D. Son albümlerindeki başarısızlıkları, önceki çalışmalarında kazandıkları başarıdan duydukları aşırı öz güvenden kaynaklanmış olabilir (tahmin).
- E. Türkiye’de dünyaca ünlü piyanistlerin yetişmiş olması, sanatımızın gelecek vaat ettiğini gösteriyor (çıkartım).

19. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “-ş” eki bir eylemin karşılıklı olarak yapıldığını gösterme işleviyle kullanılmıştır?

- A. Kuşlar havada cıvıdayarak uçuşuyordu.
- B. Birbirlerini görmeden yıllarca yazışmışlar.
- C. Bu, yorucu bir yürüyüştü.
- D. Hepsi aynı anda sağa sola kaçıştılar.
- E. Bu, çok görkemli bir açılıştı.

20. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir anlatım bozukluğu vardır?

- A. Senin, verdiğin randevuya hiç zamanında geldiğin oldu mu?
- B. Düşüncelerini neden bizimle paylaşmıyorsun?
- C. Sorduğum sorunun cevabı bu muydu?
- D. Yeterince problem yarattığınız yetmedi mi?
- E. Sence, böyle konuşması doğru mu?

Ek- 3

Kompozisyon değerlendirme ölçeği.

KOMPOZİSYON DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Öğrencinin

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

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

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

Puanlama Yapan Öğretmenin eklemek istedikleri:

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

Ek- 4

Yarı yapılandırılmış görüşme formu.

1. Uzaktan Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi görmeyi niçin tercih ettiniz? Neler umuyordunuz, neler buldunuz? Siz olsaydınız bu programı nasıl yapılandırırdınız?
2. Yazılı anlatım dersinin uzaktan öğretim yoluyla verimli bir ders olarak işlendiğine inanıyor musunuz? Dersimiz sizce başarılı geçti mi? Dersin öğretmeni, derste kullanılan malzemeler, ders saati ve dersin işleniş tarzıyla ilgili neler düşünüyorsunuz? Olumlu ya da olumsuz görüşlerinizi gerekçelendirerek yazınız.
3. Yazılı anlatım becerisi uzaktan öğretim yoluyla geliştirilebilir mi? Siz uzaktan öğretim merkezinde etkili biri olsaydınız ve bu dersi yürütseydiniz ek olarak hangi materyaller kullanır, etkinlikler, uygulamalar yapardınız. Kısacası uzaktan öğretim yoluyla verilen yazılı anlatım derslerinin daha faydalı olabilmesi için önerileriniz nelerdir? Görüşlerinizi nedenleriyle birlikte yazınız.

Nitel Araştırma Görüşme Örnekleri

1. Uzaktan Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi görmeyi niçin tercih ettiniz? Neler umuyordunuz, neler buldunuz? Siz olsaydınız bu programı nasıl yapılandırırdınız?

Bu programı yazma sebebi hem kalıplaşmış hem de okunak istenirdi. Doğrusunu söylemek gerekirse mecburiyetten yazdım. Bölümü çok seviyorum ve isteyerek seçtim.

Beklentim derslerin hepsi olmasa da bazı derslerin yüz yüze yapılmasıydı. Bu şekilde daha başarılı olabilirdim diye düşünüyorum.

Bunları yapılandıracak olsaydım, bazı derslerin ders saatlerini artırıp, belli zamanlarda yüz yüze eğitim olmasını sağlardım.

2. Yazılı anlatım dersinin uzaktan eğitim yoluyla verimli bir ders olarak işlendiğine inanıyor musunuz? Dersiniz sizce başarılı geçti mi? Dersin öğretmeni, derste kullanılan malzemeler, ders saati ve dersin işleniş tarzıyla ilgili neler düşünüyorsunuz? Olumlu ya da olumsuz görüşlerinizi gerekçelendirerek yazınız.

Yazılı anlatım dersi uzaktan değil de yüz yüze verilseydi daha verimli olurdu diye düşünüyorum. Derslerimiz başarısız geçti diyenleri ama örgün eğitim yoluyla verilseydi, uygulamalar yapılabilseydi dersin verimi de bizim verimimiz de daha fazla olurdu diye düşünüyorum.

Dersin hocasını eleştirecek kapasitede görmüyorum kendimi. (inanın gerçek düşünce bu) Kullanılan materyaller bence yeterli fakat ders saatinin az olduğunu bir gerçek.

3. Yazılı anlatım becerisi uzaktan eğitim yoluyla geliştirilebilir mi? Siz uzaktan eğitim merkezinde etkili biri olsaydınız ve bu dersi yürütseydiniz ek olarak hangi materyaller kullanır, etkinlikler ve uygulamalar yapardınız. Kısacası uzaktan eğitim yoluyla verilen yazılı anlatım derslerinin daha faydalı olabilmesi için önerileriniz nelerdir? Görüşlerinizi nedenleriyle birlikte yazınız.

Yazılı anlatım becerisinin uzaktan eğitim yoluyla geliştirileceğine inanmıyorum. Çünkü bu becerinin gelişmesinde hoca çok etkili olduğunu düşünüyorum. Haftada bir saatlik dersle ve uzaktan eğitimle bunun mümkün olmadığını düşünüyorum.

Bence bu dersi yürütebilseydim ek materyaller de ziyade çeşitli makaleler, denemeler... okunmasını sağlardım ve uygulamaları yaparak yazma becerilerinin gelişmesine yardımcı olurdu.

Yazma becerisinin gelişmesinin en önemli yolu sürekli deneme, makale, hikâye gibi türlerde yazılar yazıp bunları hocalara gösterip eksiklerinizi kapatmanız ancak bu şekilde yazma becerilerinizin gelişeceği düşünüyorum.

Uzaktan eğitim yoluyla da olsa yazma becerilerimizin gelişmesi için ders saati artmalı bence.

Ek- 5'in devamı

1. Uzaktan Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi görmeyi niçin tercih ettiniz? Neler umuyordunuz, neler buldunuz? Siz olsaydınız bu programı nasıl yapılandırırdınız?

Uzaktan Türk Dili Ve Edebiyatı Eğitimi görmeyi yıl kaybım olmasın diye tercih ettim. İlk başta okuyamayacağımı düşünerek pek ciddiye almadım, fakat öğretmenlerimizin ilgi alakası ve canlı dersler ilgimi çekti ve suan okul usatan bir öğrenci olarak geç olsada bölümünün kıymetini anlayıp okulu bitirmek için elimden geleni yapıyorum.

Program son derece mükemmel bir durumda. 4 yıl için de baya geliştirdi. Ben de olsam bu şekilde yapılandırmak isterdim.

2. Yazılı anlatım dersinin uzaktan eğitim yoluyla verimli bir ders olarak işlendiğine inanıyor musunuz? Dersimiz sizce başarılı geçti mi? Dersin öğretmeni, derste kullanılan malzemeler, ders saati ve dersin işleniş tarzıyla ilgili neler düşünüyorsunuz? Olumlu ya da olumsuz görüşlerinizi gerekçelendirerek yazınız.

* Uzaktan Eğitim yoluyla veya örgün eğitim de hocalarımız bizlere verimli olmak isterlerse her şekilde verimli olurlar ki suana kadar fonksiyon öğretmenlerimizin hepsi gerçekten derste çok başarılı bir şekilde işleyip, bizleri bilgi sahibi yaptı.

* Uzaktan Eğitim Programlarını genellikle canlıya kıziler kullandığı için ders saatleri çok uygun zamanlara denk geliyor.

3. Yazılı anlatım becerisi uzaktan eğitim yoluyla geliştirilebilir mi? Siz uzaktan eğitim merkezinde etkili biri olsaydınız ve bu derste yürütseydiniz ek olarak hangi materyaller kullanır, etkinlikler ve uygulamalar yapardınız. Kısacası uzaktan eğitim yoluyla verilen yazılı anlatım derslerinin daha faydalı olabilmesi için önerileriniz nelerdir? Görüşlerinizi nedenleriyle birlikte yazınız.

Yazılı anlatım becerisi eğer ki öğrenci isterse geliştirilebilir. Ben etkili biri olsaydım ve bu derste yürütseydim, yazılı anlatım becerisi için her hafta farklı konular seçilerek öğrencilere ödev olarak kompozisyon yazmalarını isterdim.

Ek- 6 Yazılı Anlatım Becerisi Uygulama Örnekleri

Aşağıdaki konulardan her hangi birisini seçerek deneme türünde bir kompozisyon yazınız.

(Bu konular dışında kendiniz de başka bir konu belirleyebilirsiniz)

- Ulusal kültür ve dil ilişkisini anlatan bir kompozisyon yazınız.
- İyi bir Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmeninde olması gereken nitelikleri belirten bir kompozisyon yazınız
- Geleceğe yönelik planlarınızı anlatan bir yazı yazınız.

ÖĞRETMENLİK

Öğretmenlik; insanlık hayatı boyunca soru olmayan bir meslektir. Doğduğumuz an ibarı ile hayatımıza giren ilk öğretmenlerimiz, anne ve babamızdır. Anne ve babamız, koca sınıma gelirken gelirken bize bilgi vermeye ve yönlendirmeye devam ederler. Okul hayatımıza başladığımızda ise hayatımıza başka öğretmenlerimiz girer.

Öğretmenlerimiz, bizlere bilginin dışında, insan olmayı, hayatı ve hayatta karşılaşabileceğimiz zorluklar karşısında dik durmayı öğretirler. Hayatımıza öyle güzel öğretmenlerdir ki, bizlere gerektiği yerde fedakârlık gösterip anne olmuş sevak göstermiş, gerektiği yerde de baba olup bize gelebilecek tüm sıkıntılara engel olmuştur.

Şimdi bizler de öğretmen olabilmek yolunda yavaş yavaş ilerliyoruz. Öğretmen olabilmeyi zorlaştırarak eğer, hayatımıza giren tüm öğretmenlerimiz gibi öğrencilerimize şefkatli, dâkâr olmayı amaçlıyoruz.

Bu saygın, kutsal görevi hakkıyla yapabilmeli sadece meslek olarak görmemeli ve insanlığa faydalı bireyler yetistirebilmeliyiz. Öğretmenlik sadece bir meslek olarak kalmamalı, nice hayatımızda da gerek büyük gerek küçük herkese faydalı olabilmeliyiz.

Aşağıdaki konulardan her hangi birisini seçerek deneme türünde bir kompozisyon yazınız.

(Bu konular dışında kendiniz de başka bir konu belirleyebilirsiniz)

- Ulusal kültür ve dil ilişkisini anlatan bir kompozisyon yazınız.
- İyi bir Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmeninde olması gereken nitelikleri belirten bir kompozisyon yazınız
- Geleceğe yönelik planlarınızı anlatan bir yazı yazınız.

Ulusların var olması, gelecek yüzyıllarda da milli kimliklerinin kaybolmaması, milli kültürlerine ve diline sahip çıkmasıyla mümkündür. Milletlerin yaşam tarzını, beğenilerini, enlara ters gelen her durumun altında, bunların nedeni olarak kültür yatmaktadır. Toplum olarak milli kimliğe sahip çıkmak, sahip olunan kültürü yaşatmak ve dış etkenlerden korumak, o toplumu her daimi ileriye taşır. Bununla beraber dil milli kimliği koruyan en temel unsurdur. Dilini kaybetmemiş her ulus, gelecekteki yerini bir kez daha sağlamlaştırmış olur.

Ulusal kültür içinde birçok unsur barındırır. Bu unsurlardan bir tanesi "müzik"tir. O ulusun kendi diliyle yaptığı olduğu müziktir. Bununla ilgili bir örnek vermek istiyorum. 1950'li yıllarda, Rusya'da Stalin dönemi yaşanırken Kırım Türleni bir gecece yasadıkları yerlerden, hayvan vagonlarına bindirilerek sünlüldüler. Günler süren bu yolculuğun sonunda, binlerce insan yollarda ölünen, geri kalan insanlar bir şehre biratıldı. Biratıldığı şehrin insanlarına da "düşman" adı altında tanıtıldı. Günlerce aç susuz ne yapacaklarını bilemeyen Kırım Halkı yöresel sazını çıkararak türkü söylemeye başladı. O andan itibaren kendisine düşman olarak tanıtılan halkın kendisiyle aynı dili aynı müziği kullandığını gören Özbekistan Halkı, sürgün yemis halka tutuk acmistir.

Tarih sahalarında kültürünü ve dilini yaşatan hiçbir ulus unutulmamıştır. Bir millet dilini kaybettiği an tarihten silinmeye mahkum olur. Milletiñ bedenini kültür ve dil betimler. Millet olarak bize düşen görev dilimize, kültürümüze,