

YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE KELİME AĞI OLUŞTURMA YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ*

Hüseyin ANILAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Mehmet GÜLTEKİN
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Bu araştırma, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde, kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, gerçek deneme modellerinden “öntest-sontest kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Uygulama, 2003-2004 öğretim yılının ikinci döneminde, Eskişehir Merkez Kurtuluş İlköğretim Okulu 5/A ve 5/B öğrencilerinden belli özelliklerine göre denkleştirilmiş 22’şer öğrenci ile beş hafta süre ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesinde SPSS programından yararlanılmış, gruplar arası karşılaştırmalarda bağımlı t testi kullanılmış, anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinden sonra şu sonuca ulaşılmıştır: Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında, kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında istatistiksel bakımdan deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

ANAHTAR KELİMELER

Yazılı Anlatım, Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi, Türkçe Dersi

* Bu makale Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN’in danışmanlığında yürütülen Hüseyin ANILAN’ın “Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği” adlı doktora tezinden (2005) yararlanılarak hazırlanmıştır.

THE EFFECTIVENESS OF CLUSTERING METHOD IN DEVELOPING WRITTEN EXPRESSION SKILLS

Hüseyin ANILAN
Eskişehir Osmangazi University, College of Education

Mehmet GÜLTEKİN
Eskişehir Osmangazi University, College of Education

The purpose of this study was to determine the effect of the clustering method in developing student's written expression skills in the fifth grade students. Pre test- post test control group models was used the in 2003-2004 academic year, on the 5/A and 5/B students at Kurtuluş Primary School in the city of Eskişehir. 22 students from each class have been chosen by some certain featwes. SPSS statistical programme has been used in analizing the data, t test has been used comparing the groups, significant level has been accepted .05. after analizing the data, it has been reaced this conclusion: The result of the study indicate that there was a significant difference in written expression skills of the examination group on which the clustering method has been used in Turkish course when it was compared to traditional or conventional Turkish instruction method in Turkish public schools.

KEY WORDS

Writing Expression, Clustering Method, Turkish Course

1. GİRİŞ

Düşünme ve konuşma yeteneği, insanı diğer canlılardan ayıran ve onun sosyal bir varlık olmasını sağlayan en temel özelliklerin başında gelmektedir. Bu özellikleri nedeniyle toplum içinde yaşamak zorunda olan birey, gereksinimlerini gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak ve bilgi alış verişinde bulunmak gibi temel nedenlerle, iletişim kurmak zorundadır. İletişim kurmanın değişik yolları olsa da en temel ve doğal iletişim yolu dildir.

Okuduğunu ve dinlediğini tam ve doğru olarak anlayabilme; duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini, belli bir amaca göre açık ve anlaşılır biçimde yazıyla ve sözle ifade edebilme becerisini kazandırma, anadili öğretiminin gerçekleştirildiği Türkçe dersinin en temel amaçlarıdır (Sever, 2004, 10-31). Bu amaçları gerçekleştirebilmek için, ilköğretim düzeyinde başlayan planlı, programlı, kasıtlı ve istendik anadili öğretimi, yükseköğretimin sonuna dek sürmektedir (Demir, 1996, 25).

Türkçe dersi, bir araç-ders olarak okulda tüm öğretim etkinliklerinin temelini oluşturmakta (Demirel, 2003, 26) ve birey gerek okul, gerekse iş yaşantısında dil becerilerini kullanabildiği ölçüde başarılı olmaktadır (Cemaloğlu, 2001, 4). Bu nedenle, bireyin başarısında temel etken olan anadili öğretiminin gerçekleştirildiği Türkçe dersi, ilköğretim programında önemli bir işleve ve sorumluluğa sahiptir.

İlköğretim Programında Türkçe Dersinin Yeri ve Önemi

Türk Eğitim Sistemi'nde ilköğretim, bütün yurttaşların milli eğitimin amaçlarına uygun olarak beden, zihin ve ahlak gelişimlerine hizmet eden sekiz yıllık zorunlu bir temel öğretim dönemini kapsar (Sözer, 2000, 119). Bu anlamda ilköğretim, çocuğun genel kültürüne katkı sağlayan, yeteneklerini geliştiren, bireysel düşünme yetisini ve toplumsal sorumluluk duygusunu ön plana çıkaran, örgün eğitimin ilk basamağıdır.

Cumhuriyet'in kuruluşuna kadar ilköğretim, farklı amaçlarla farklı kurumlarda, çoğunlukla plansız, programsız ve sistemsiz olarak gerçekleştirilmiştir. Ancak, modern Türkiye'nin kurulmasıyla birlikte, başta Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere tüm Cumhuriyet kadrosu, ilköğretim politikasını tüm eğitim politikasının temeli olarak görmüştür. Bu amaçla, 3 Mart 1924 yılında kabul edilen 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm eğitim kurumlarında eğitim ve bilim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir. 1928 yılında Latin harflerinin kabul edilmesiyle de bugünkü Türkçe öğretiminin temelleri atılmıştır (Demirel, 2003, 8).

Dünyadaki ve toplumdaki değişimler başta olmak üzere, çeşitli gerekçelerle, tüm öğretim programlarında olduğu gibi, Türkçe öğretim programlarında da zaman zaman değişikliğe gidilmek zorunda kalındığı görülmektedir. Nitekim son olarak, 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na yeni bir prog-

ram hazırlanmış, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 12.07.2004 tarih ve 115 sayılı kararı ile kabul edilmiş, Ağustos 2004 tarih ve 2563 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmış ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanma kararı alınmıştır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005, 98).

Bu programla, öğrencilerin yaşam boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2004, 14).

Dil becerilerinin amaca uygun ve tam olarak kazanılabilmesi için, her öğrenciye anılan becerileri sınavabileceği uygun olanakların sunulması ya da fırsatların yaratılması gerekmektedir (Sever, 2002, 192). Ancak, gerek bireylerin gerekse öğretim kurumlarının amaç ve beklentileri doğrultusunda, dil öğretiminde, dil becerilerine verilen ağırlığın oranları zaman zaman değişse de (Demirel, 1999, 31; Yaşar, 1993, 4) dil öğretiminin etkileşimsel bütünlüğünü oluşturan, temel becerileri irdelemekte yarar vardır.

Dinleme Becerisi

Dilin dört temel becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) içinde en çok kullanılanı dinleme becerisidir. Dinleme, konuşma ya da okuma yoluyla gönderilen bir bildirim algılanıp kavranması olarak tanımlanabilir (Koç ve Müftüoğlu, 1998, 55). Başka bir deyişle dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve gelen uyarıcıya karşı tepkide bulanabilme etkinliğidir (Acat, 2000, 30).

Anlamaya dayalı birçok işlemin bir arada etkileşimsel olarak gerçekleştiği bir işlem olan dinleme becerisi ile öğrencilerin dildeki sesleri tanımaları, bir bağlam içerisinde yer alan vurgulama ve tonlamaların yol açtığı anlam değişkenlerini fark etmeleri ve en önemlisi de konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamaları amaçlanmaktadır (Keçik, 2001, 107).

Konuşma Becerisi

Konuşma, duygu, düşünce, istek, tasarım ve bilgi ile görülen ve yaşananların sözlü olarak anlatılması etkinliğidir. Konuşma sessel bir olgu ve yüz yüze gerçekleştirilen bir iletişim yöntemidir. Bu nedenle, sesin işitilmesiyle sınırlı olan konuşmanın (Özdemir, 1987, 8) diğer dil becerilerinden farkı, dinleme ve konuşma becerisi arasında doğrudan ilişki olmasından kaynaklanmaktadır. Konuşma becerisi bireyin kendisini doğrudan ifade ettiği, duygu, düşünce ve isteklerini başkalarına doğrudan aktardığı, kendi başına kullanmadığı ve başkalarıyla paylaşmak durumunda olduğu bir beceridir (Yalçın, 2002, 97).

Okuma Becerisi

Okuma, yazılı sembolleri anlamlandırma ve yorumlama amacıyla, zihnin göz ve ses organlarıyla birlikte yaptığı etkinlikler bütünüdür (Kantemir

1997, 22; Özdemir, 1990, 13; Bomberger, 1989, 1). Başka bir deyişle okuma eylemi, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik; kavrama ve anlamlandırma yönüyle psikolojik; bireyin içinde bulunduğu çevrenin özelliklerinin okuma sürecini etkilemesi nedeniyle de sosyal bir etkinlik sürecidir.

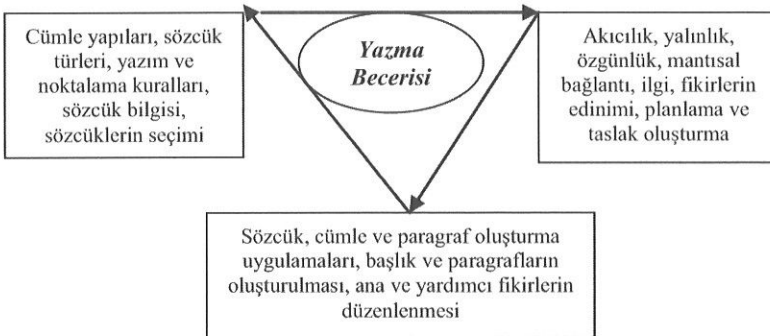
Okuma eyleminin anlama etkinliği ile tamamlanması zorunludur. Çok boyutlu bilişsel bir süreç olan okuduğunu anlama (Çakır, 2003, 32), öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olan önemli değişkenlerden biridir. Bloom'a (1995, 59) göre okuduğunu anlama, genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından olup, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemektedir. Bir başka deyişle, okuduğunu anlama yeteneğinin geliştirilmesi aynı zamanda öğrenme yeteneğinin de geliştirilmesidir.

Yazma Becerisi

Yazma, duyu ve düşünceleri ifade edebilmek için gerekli olan sembol ve işaretleri psiko-motor olarak üretebilme biçiminde tanımlanabilir (Akyol, 2001, 51). Başka bir deyişle yazma, bireyin kendisini anlatmasının ve başkalarıyla iletişim kurmanın, konuşma dışındaki öteki yoludur (Sever, 2004, 24).

Yazma, cümle düzeyinde içeriği, cümle yapısını, sözcükleri, noktalamayı ve sözcüklerinin doğru yazılımını içermesi bakımından oldukça karmaşık bir süreçtir (Nunan, 1989, 36). Diğer bir ifadeyle, cümle yapısı, imla ve noktalama yazılı anlatımın en temel öğeleridir (Ağca, 2001, 201). Bu özellikleri nedeniyle Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilgidен çok beceri gerektiren bir etkinliktir. Bu nedenle yazma becerisini, mekanik bir süreç olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak görmek daha doğrudur (Demirel, 1995, 75).

Dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olan yazılı anlatım sürecini Gülmez (1986, 49), cümle öbeklerinin dilsel kurallarla örgütlenme ve oluşturulma biçimlerini araştırmak, bir başka deyişle, yazılı anlatım metnini oluşturacak gereçlerin nasıl donatılacağını soruşturmak olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda yazma becerisini oluşturan temel öğeler Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Yazma Becerisinin Temel Öğeleri

Şekil 3'te de görüldüğü gibi, yazma becerisi birçok bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışın birlikte eşgüdüm içinde yapılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, yazma becerisi diğer becerilere oranla daha yavaş gelişmekte, daha fazla zaman ve çaba gerektirmektedir. Bunlar, çoğu zaman yazmanın zor bir beceri olarak görülmesine de neden olmaktadır.

Temel dil becerilerinden dinleme ve konuşma, bir ölçüde okul dışında öğrenilebilir. Ancak, okuma ve yazma becerisi, tümüyle okullarda gerçekleştirilen planlı, programlı ve sürekli bir öğretim etkinliği ile sağlanabilir. Bu becerilerin kazandırılması ilköğretim kurumlarında anadili öğretimi derslerinin sorumluluğundadır. Bu nedenle, dilin farklı işlevlerini ve gelişim süreçlerini daha kolay kazandırabilmek için, dil becerilerinin öğretimine ilköğretimde önem vermek gerekmektedir (Zimmermann, 2001, 27).

Yazılı anlatım çalışmaları, bireylerin bildiklerini, duyduklarını ve öğrendiklerini ifade etmelerine olanak sağladığından, öğrencinin gerek okul yaşantısında gerekse okul sonrası yaşantısında önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin yazılı anlatımdaki başarıları, öteki alanlardaki başarılarını da artırmaktadır (Dara, 2000, 86). Yazılı anlatım ile akademik başarı arasındaki yüksek ilişkiyi gösteren araştırma bulguları da bu yargıyı desteklemektedir. Nitekim Temur (2001), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyi ile okul başarıları arasında (Matematik, Fen bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri) bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada; yazılı anlatım beceri düzeyi ile okul başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğunu bulmuştur. Buna göre, yazılı anlatım becerisi yüksek öğrencilerin, diğer derslerindeki başarıları yüksekken; yazılı anlatım becerisi düşük öğrencilerin, diğer derslerindeki başarıları da düşük bulunmuştur.

Yazılı anlatım becerisiyle akademik başarı arasında yüksek ilişki bulunmasına karşın, yazılı anlatımla ilgili yapılan araştırmalar, bu konuda oldukça fazla sorun olduğunu göstermektedir. Nitekim, Çağınlar ve İflazoğlu'nun (2002), ilköğretim birinci kademedeki yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin öğretiminde ne tür çalışmaların yapıldığını ve bu çalışmaların hangi düzeyde olduğunu belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada; yazılı anlatım çalışmalarında planlı bir gelişim seyri olmadığını, etkin bir uygulama tekniğinin bulunmadığını ve düzenli bir uygulama çalışmasının yapılmadığını görmüştür. Ayrıca, yazılı anlatım çalışmalarına yeterince önem verilmediği de araştırmannın bir başka sonucudur.

Aşıcı ve Mataracı'nın (2000), yaptıkları araştırma, ilköğretim okullarındaki beşinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ve yazım kuralları konusunda, hem bilgi hem de beceri düzeyinde yetersiz olduklarını göstermektedir. Yine Aşıcı'nın (2000), yaptığı bir başka araştırmada ise, sınıfların kalabalık olmasının yazılı anlatım çalışmalarını belli ölçüde engellediği ve çeşitli sınavlara hazırlık çalışmaları nedeniyle, yazılı

anlatıma ayrılması gereken zamanın bu amaçla kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlasının gözlemine göre, yazılı anlatım çalışması sırasında öğrencilerin oldukça zorlandıkları belirtilmiştir.

Deniz (2000), yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumlarını belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada, yazılı anlatımla ilgili toplam yirmi iki davranışta kent öğrencilerinin, köy öğrencilerine oranla daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ancak, genelde köy ve kent öğrencisi ayrımı olmaksızın, bütün öğrencilerin yazılı anlatımda başarısız oldukları görülmüştür.

Yıldızlar (1994), ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma hatalarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, öğrencilerin yazmayla ilgili ilkeleri % 70'in altında ortaya koydukları, özel okullarda bunun % 47'ler düzeyinde olduğu, resmi okullarda ise bunun daha düşük olarak % 28 düzeyinde kaldığı sonucuna varmıştır. Özbay (1995), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin düzeyini belirlemek amacıyla, öğrencilerin test ve kompozisyon sınavlarından aldıkları sonuçları değerlendirdiği araştırmasında, yazılı anlatım bilgi testinden elde edilen genel başarı % 49 oranında bulunmuştur. Buna göre, başarı oranının düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Ilgın'ın (1993), üç yüz üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırma sonucuna göre ise, öğrencilerin % 94'ünün ilkokulda yazılı anlatım çalışması yapmadıkları görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre, okullarda yapılan ya da yapıldığı düşünülen yazılı anlatım çalışmalarının oldukça yetersiz ve etkisiz olduğu ve amacına ulaşmadığı görülmektedir. Bireyin anlama ve anlatma gücünü geliştirmeye çalışan Türkçe dersi, birçok kavram, bilgi ve ilkeyi içeren bir ifade ve beceri dersidir. Bu nedenle, öğrenciler öğretme-öğrenme sürecinden bilgi ve beceri kazanımı, düşünce değişikliği ve bireysel deneyimleri ile öğrendiklerini ilişkilendirebilme gibi ürünlerle ayrılma durumundadırlar (Şahinel, 2002, 50). Aksi halde, yaşamları boyunca kendilerini ifade etmede çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalabilirler. Bu nedenle, öğrencileri bağımsız bireyler haline getirmek ve yazılı dil aracılığıyla etkili iletişim kuracakları olanakları bulmalarına yardım etmek gerekmektedir (Honskinson ve Tompkins, 1987, 36-50).

Türkçe dersinde yazılı anlatım becerilerinin ilköğretimden başlanarak geliştirilmesi, öğrenmenin etkililiğinin artırılmasının bir gereği olarak görülmektedir. Bu nedenle, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılmaktadır (Yorgancı, 2001, 73).

Yazılı Anlatım Çalışmalarında Uygulanan Yöntem ve Teknikler

Yazılı anlatım, sözlü anlatım gibi, bireyin kendini ifade etme yollarından biridir. Bu nedenle, yazılı anlatımın öğretilmesi ve geliştirilmesi, dil öğretiminin en temel sorumluluklarından. Yazılı anlatımın temel amacı, anlatılmak istenenleri, yazılı anlatımın temel öğelerini etkili biçimde kullanarak, anlatma becerisi kazandırmaktır. Yazılı anlatım çalışmalarında uygulanan yöntem ve tekniklerin en temel amacı da yazılı anlatımı etkili, kolay ve kalıcı hale getirmektir. Aşağıda yazılı anlatım çalışmalarında uygulanan bazı yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

Listeleme: Yaratıcı düşünceyi geliştirme yollarından biridir. Listeleme, temel özelliklerin sıralanması olarak da bilinen bir tekniktir (Rawlinson, 1996, 117). Öğrencilerin konuyla ilgili yazacakları duygu, düşünce, izlenim ve çağrışımlarını alt alta yazarak listelemeleri etkinliğine dayanmaktadır.

Kümelendirme: Konunun ya daha küçük parçalara ayrılarak ya da tam tersine genişletilerek genellenmesidir. Örneğin, “gül” kavramı daha küçük parçalara ayrılırsa “yaban gülü”, “Japon gülü” vb. parçalara ayrılabilir. Genelleme yapılırsa “çiçek” daha da genellenirse “bitki” ve hatta “canlı” kavramına kadar gidilebilir. Bazen de aynı kategorideki bir başka kümeyle ilgilendirilebilir. “Zambak”, “Papatya” gibi (Linden, 1999, 205-206).

Not Alma: Öğrencilerin yazma konusu ile ilgili duygu, düşünce ve izlenimlerini kısa ifadelerle not etmeleridir. Söz konusu notlar bireyin, yazma konusu ile ilgili kendi kendine tutacağı notlar olabileceği gibi, öğretmenin önereceği başlıklar altında da olabilir. Notlarla kelime ağına benzer örümcek ağı oluşturmak da olanaklıdır (White ve Arndt, 1997, 34). Ancak, not almanın kelime ağı oluşturmadan farkı, kelime ağlarının serbest çağrışımlara dayalı olarak gerçekleştirilmesi, not almada ise böyle bir uygulamanın olmaması biçiminde yorumlanabilir.

Küpleştirme: Küpleştirme, bir küpün altı yüzeyinin olduğu gibi, bir konunun da altı yönden düşünülmesi ve ele alınması biçiminde açıklanabilir (Ruggiero ve Morgan, 1993, 196; White ve Arndt, 1997, 25). Bu altı yön, tanımlama, karşılaştırma, ortak noktaları bulma, analiz etme, uygulama ve tartışma biçiminde sıralanabilir. Her konu altı farklı yönden düşünülebilir. Ancak, açıklama ve bilgilendirme gereken konular için küp oluşturmak daha uygundur (Tekşan, 2001, 53).

Beyin Fırtınası: Beyin fırtınası, bir konu ya da sorunla ilgili fikir ve seçenekleri ortaya koyma etkinliğidir. Beyin fırtınasından istenilen sonuç alınabilmesi için; eleştirmemek, özgür düşünmek, çok fazla fikir üretmek ve yeni bileşimler geliştirmek gerekmektedir (Rawlinson, 1996, 47; Sungur, 1997, 260). Etkili bir yaratıcı düşünme yöntemi olan beyin fırtınası, yazılı anlatım çalışmalarında önemli bir yöntemdir. Beyin fırtınası yöntemini, özellikle genel ve geniş bakış açısı gerektiren konularda uygulamak daha etkili olabilir.

Soru-Cevap: Öğretmenin konuyla ilgili önceden ya da ders anında hazırladığı soruların öğrencilere sorulması ve onlardan alınan yanıtların değerlendirilmesine dayanan bir yöntemdir. Öğrencilerin düşünme, konuşma ve yorum yapma alışkanlığı kazanmaları amaçlanmaktadır (Tekşan, 2001, 112).

Kavram Haritası: Kavram haritaları yazma çalışmalarında düşüncelerin belirginleşmesi ve sözcükler arası ilişkilerin bir düzene oturtulması işlemlerinde destek sağlayacak bir strateji olarak kullanılabilir. Kavram haritasında yazının bütünlüğü ile ilgili tasarımlarını yansıtan ve gören öğrenci haritaya bakarak söze nasıl başlayacağını, konuyu nasıl açıklayacağını, daha kolay kararlaştırabilir. Kavram haritalarında kavramlarla ilgili örnekler ve ek bilgilere yer verilmesi yazmada öğrencilere önemli bir destek sağlayabilir (Acat, 2003, 183).

Kavram haritaları, biçimsel özellikleri nedeniyle kelime ağı oluşturma yöntemiyle benzeşmektedir. Ancak, kelime ağı oluşturma yöntemi ile kavram haritaları arasında belirgin farklılıklar vardır. Söz konusu en temel fark, kavram haritalarının bir ana kavram ve o kavramın alt kavramlarına dayanmasıdır. Kelime ağı oluşturma ise bir ana temaya yönelik bireyin tüm çağrışımlarını içermesidir. Bu nedenle, kavram haritalarında olduğu gibi, çağrışımların ana konuyla doğrudan ilişkili olma zorunluluğu yoktur. Bu ilişkiyi bireyin yaşantısı, ilişkilendirme biçimi ve algılama gücü gibi çeşitli değişkenler belirlemektedir.

Yazılı anlatımın amacı, bireylere, yazmanın temel öğelerini etkili bir biçimde kullanabilme becerisi kazandırmaktır. Oysa, öğrencilerin yazma konusundaki en büyük sorunları, düşünce üretmek ve hayal güçlerini kullanamamaktır (Tekşan, 2001, 62). Bu nedenle, öğrencilerden sık sık “aklıma hiçbir şey gelmiyor” ya da “yazacaklarımı zihnimde toparlayamıyorum” türünden serzenişler işitmek doğaldır. Dolayısıyla yazma çalışmalarında, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirici, bireysel farklılıklarını ortaya çıkaran ve düşüncelerini organize etmelerine olanak tanıyan yöntemlere gereksinim vardır. Bu yöntemlerden biri de kelime ağı oluşturma yöntemidir.

Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi

Kelime ağı oluşturma yöntemi, İngilizce'deki cluster ya da clustering sözcüğünün Türkçe karşılığı olarak kullanılmaktadır. Kelime ağı oluşturma kavramını, clustering sözcüğünün karşılığı olarak ilk kullanan, Tekşan (2001)'dir. Tekşan'ın kelime ağı oluşturma olarak Türkçeleştirdiği, cluster ya da clustering kavramının dilimize ilk girişi ise, Durukafa'nın (1992, 83-114) “Cluster Metodu Yaratıcı Kompozisyon” adlı çalışmasıyla olmuştur.

Kelime ağı oluşturma (clustering), düzenli ve çizgisel olmayan beyin fırtınasına benzeyen, serbest çağrışım yöntemidir. Başka bir deyişle, yeni düşünce ve hayal gücünün birbiriyle uyandırdığı çağrışımlar yardımıyla kurulan bağlantılarla, imgesel düşünmenin (beynin) ortak bir

işlevidir (Rico, 2000, 15-20). Kelime ağı oluşturma yöntemi, bireyin kendi kendine yaratmasına olanak tanıyan ve kendi içinde sürekli devam eden yaratıcı bir süreci ifade eder (Perrin, 1990).

Bu yöntemin temeli, beyin araştırmaları alanında yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulara dayanmaktadır (Tekşan, 2001, 90). İnsan beyni ile ilgili yapılan araştırmalar, insan beyninin sağ ve sol yarım küre olmak üzere iki yarım küreden oluştuğunu ortaya koymaktadır. Hatta bazı araştırmalar, bu sağ ve sol yarım kürelerin de kendi içinde iki bölgeye ayrılarak dört çeyrekte oluştuğunu ve her bölgenin farklı işlevleri olduğunu ortaya koyan sonuçlara ulaşmışlardır (Buzan, 2003, 21-39).

Genel beyin araştırmaları sağ beyin hayal gücü, renk, müzik ve coşku gibi işlevleri yerine getirirken; sol beyin matematik, mantık, dil ve ayrıntılı düşünme gibi işlevleri yerine getirdiğini ortaya koymaktadır (Durukafa, 1992, 101-103; Lynch, 1985). Kısaca beynimizin sağ tarafı mantıksal düşünce ile, sol tarafı ise hayal gücü ile ilgilidir denilebilir. Ancak, beyin bazı işlevlerinin bir yarım kürede daha baskın olması, diğerinin bu işlevlere katkı getirmediği anlamına gelmemelidir. Çünkü, sonuçta beyin bir bütün olarak işlev görmektedir (Yıldırım, 1998, 12). Başka bir deyişle, beyin her iki yarısı birbirlerinden farklı olmaktan çok birbirlerine benzemektedirler ve hemen hemen tüm zihinsel oluşumlar için beraber çalışmaları gerekmektedir (Bentley, 1999, 34).

Her ne kadar insan beyni iki yarım küreden oluşsa da bu iki yarım küre birbirinden bağımsız değildir. Her iki yarım kürenin birbiriyle yukarıda sözü edilen iletişimini ve etkileşimini “Corpus Collosum” olarak adlandırılan, sinirsel beyin bağı yerine getirmektedir (Rico, 2000, 61-70; Senemoğlu, 1997, 378). Sözü edilen bu bilginin keşfi, yazmada “clustering” (kelime ağı oluşturma-yaratıcı yazma) ve “brain storming” (beyin fırtınası) olarak adlandırılan iki yöntemin doğmasına kaynaklık etmiştir (Yalçın, 2002, 23). Beynin sol yarısında gerçekleşen kavramsal düşünce ile, sağ yarısında oluşan özel yetenekleri birleştirebilmek, yaratıcılığın artmasına olanak sağlamaktadır. Bir başka deyişle, yaratıcılığın kaynağı beyindir. Ancak, beyin bir bölümü değil, tümü yaratıcılığa kaynaklık etmektedir (San, 1993, 79).

Sözü edilen bilimsel temele dayanan kelime ağı oluşturma yöntemi, beyin sağ yarım küresinin işlevidir (Lynch, 1985) ve sürekli olmayan bir beyin fırtınası yöntemine dayanır (Rico, 2000, 70). Bu yöntemin, serbest çağrışımlarla da yakından ilişkisi vardır (Dickinson, 2002). Akla gelen çağrışımla birlikte, beyin imgesel düşüncesinin çalışma biçimi ortaya çıkar. Kelime ağı oluşturma sürecinde oluşan düşünce ve ilhamlar da beyin sağ yarım küresinin ürünüdür. Beynin sağ yarım küresinde tüm yaşam boyunca edinilen deneyimler, düzensiz ve karmaşık olarak bulunmaktadır. Kelime ağı oluşturma yöntemi, bilinmeyi kabul etmeye, “bunun sonu nasıl olacak, merak ediyorum” düşüncesine dayanmaktadır. Bu nedenle,

başlangıçta gözle görülen bir karmaşanın olması doğaldır (Durukafa, 1992, 87).

Kelime ağı oluşturma yöntemi, bilinmeyen kabullemeyi, merak duygusunu gidermeyi ve bireyi olabildiğince özgürleştirmeyi amaçlasa da uygulama belli kurallar içinde yapılmaktadır. Fakat bu kurallar kelime ağının oluşturulmasına yön veren, bireyin yol bulmasını kolaylaştıran ve bireyin kendini daha kolay ifade etmesini sağlayan esasları içermektedir.

Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Uygulanması

Kelime ağı oluşturmaya, her zaman boş bir kağıda yazılıp, etrafı çevrelenen bir çekirdekle başlanır. Bu çekirdeğin etrafına, konuyla ilgili akla gelen her şey yazılır. Konuya aşırı derecede yoğunlaşmaya gerek yoktur. Akla gelen çağrışımların, akışı izlenir. Birdenbire oluşan düşünceler hemen yazılır. Her biri bir çerçeveye içine alınır. Her yeni sözcük ya da deyim daha önceki çembere bir okla ya da bir çizgiyle bağlanır (Casey, 1986). Akla daha başka yeni düşünce geldiğinde, doğrudan çekirdeğe bağlamak gerekir. Birbirini izleyen çağrışımlar, birer okla ya da çizgiyle bir öncekine bağlanır. Bu işlem yapılırken, hiçbir amaç yokmuş duygusuna ya da bu yapılanların bireyi bir yere ulaştırmayacağı gibi bir kaygıya kapılmak olasıdır (Durukafa, 1992, 93).

Kelime ağı oluşturma sürecinde, düşüncelerin belli bir sıra içinde olmasına ve ayrıntıları belirtmeye gerek olmadığından, başlangıçtaki çekingenlik ve yadırgama kısa sürede yerini, oyun oynarken yaşanan bir rahatlığa bırakmaktadır. Birbirine ait olan düşünceleri, çizgi ya da oklarla birbirine bağlama ise bu oyunun zevkini daha da artırmaktadır. Ayrıca, konuyla ilgili her çağrışıma kelime ağında yer vermek, konunun zenginleşmesine katkı sağlamak ve bireyin yaratıcılığını artırmaktadır.

Öğrenciler, bir konu üzerinde kendi bilgi, yaşantı, deneyim, izlenim ve duygularını, kendi sözcük dağarcıklarıyla özgürce bildirmeye yöneltilmelidirler. Çünkü yazma da konuşma gibi düşünmeye dayalıdır, öğrenilmiş sözlerin yinelenerek bildirilmesi değildir (Göğüş, 1978, 240). Bu nedenle, kelime ağı oluşturma anlayışı iyi ve hızlı yazma, daha çok yazma ve daha çok üretken olma gibi yararlar sağlamaktadır (Orr, 2002). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için, kelime ağı oluşturma yaklaşımının uygulanması bu anlamda önemlidir.

Türkçe öğretiminin çeşitli etkinlik alanlarının farklı boyutlarının irdelenmesi amacıyla yapılan araştırmalar; anadili öğretiminin yeterli düzeyde verilemediğini ve anadili etkinliklerinin bilişsel ölçütler çerçevesinde planlanarak sunulmadığını göstermektedir. Bu nedenle pek çok dil bilimci, genel eğitim sisteminin çocuklarda anadilini kullanma becerisini geliştirmeyi engellediğini ve sorunun ilköğretimden başlayarak tüm eğitim basamaklarında öğrencilerin özellikle okuduğunu anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerilerinde yetersiz kalmalarına neden olduğunu belirtmektedir.

(Topbaş, 1998, 15-16).

Bireyin tüm derslerdeki başarısını doğrudan etkileyen yazma becerilerinin kazandırılması konusundaki sorunlar irdelendiğinde, anadili olarak Türkçe öğretimi kapsamında özellikle yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yeni yöntemlere gereksinim duyulduğu görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında, kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisini belirlemektir.

Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlar şunlardır:

1. Ölçme araçlarının kapsam geçerliğinin belirlenmesinde uzman görüşleri geçerlidir.
2. Kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler deney ve kontrol gruplarını eşit şekilde etki etmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırmada şu sınırlılıklar söz konusudur.

1. Araştırmadan elde edilen bulgular, 2003-2004 öğretim yılının ikinci döneminde Eskişehir Merkez Kurtuluş İlköğretim Okulu 5/A ve 5/B sınıflarına devam eden öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında uygulanan kelime ağı oluşturma yöntemiyle sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında, kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisini sınamaya yönelik olan bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde gerçek deneme modellerinden “öntest-sontest kontrol gruplu model” kullanılmıştır (Karasar, 1998, 97). Bu modele göre, araştırmada biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere yansız atama yöntemiyle iki grup belirlenmiş; her iki grupta deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır.

Denekler

Bu araştırma 2003-2004 öğretim yılının ikinci döneminde Eskişehir Merkez Kurtuluş İlköğretim Okulu beşinci sınıfında öğrenim görmekte olan 5/A ve 5/B sınıftaki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grupları yansız atama ile belirlenmiştir. Buna göre 5/A

sınıfı kontrol, 5/B sınıfı ise deney grubu olmuştur. Okul yönetiminden elde edilen sınıf listelerine göre kontrol grubu olan 5/A sınıfında 35, deney grubu olan 5/B sınıfında ise 34 öğrenci bulunmaktadır.

Denkleştirme

Araştırma kapsamına giren deneklerin denkleştirilmesinde öğrencilerin bir önceki dönemde Türkçe dersinden aldıkları karneler, öğrencilerin çeşitli özellikler bakımından birbirine benzer ya da farklı olduklarını belirleyen bir kişisel bilgiler anketi ve öğrencilerin serbest konulu yazılı anlatım çalışmalarından aldıkları öntest puanlardan yararlanılmıştır. Sonuç olarak, her iki grupta bu özellikler bakımından dengi bulunmayan öğrenciler araştırma kapsamına alınmamış; her iki gruptan 22’şer öğrenci olmak üzere toplam 44 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın kuramsal boyutunun oluşturulabilmesi için konu ile ilgili yerli ve yabancı kaynaklar taranmış ve konu alanındaki uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma probleminin çözümü için öğrencilerin denkleştirilmesinde kullanılmak üzere bir kişisel bilgi anketi; öğrencilerin yazılı anlatımlarını ölçmek amacıyla yazılı anlatım değerlendirme ölçeği; kelime ağı oluşturma yönteminin öğretiminde ve uygulanmasında gözlemciler tarafından kullanılması amacıyla birer gözlemci formu; ayrıca, Türkçe dersinde “Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi”nin uygulanabilmesi için gerekli olan ders planları ile ders materyalleri geliştirilmiştir.

Anket

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin denkleştirilmesinde kullanılmak üzere altı sorudan oluşan bir kişisel bilgi anketi hazırlanmıştır. Ankette öğrencilerin cinsiyetleri, ailelerinin ortalama aylık geliri, anne-babalarının hayatta olup olmama durumları ile eğitim düzeylerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Hazırlanan anket, uzman görüşlerine sunulmuş, yapılan öneriler doğrultusunda ankete son biçimi verilmiştir.

Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği

Bu araştırma ile ilköğretim Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisi sınanmak istendiği için başka değişkenlerin yanı sıra öğrencilerin deney öncesinde yazılı anlatım düzeylerine ilişkin var olan bilgi ve beceri düzeyleri bakımından da denkleştirilmesi gerekmiştir. Gerek denkleştirmede gerek öğrencilerin denel işlem sonunda yazılı anlatım beceri düzeylerini belirlemek amacıyla üç bölüm ve bu bölümlere ilişkin 47 yargı cümlesinden oluşan “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği” geliştirilmiştir.

Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği’nin geliştirilmesinde öncelikle, “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı”na dayalı olarak “İlköğretim Beşinci Sınıf Yazılı Anlatım Becerileri”nin amaç ve davranışsal amaçları

belirlenmiş; bu amaçların kaç madde ile yoklanacağını gösteren belirtke tablosu oluşturulmuştur. Daha sonra ölçeğin geliştirilmesi aşamasına geçilmiştir.

“Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği”nin geliştirilmesi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar, ölçek maddelerini belirleme, deneme ölçeğini hazırlama, ölçeği uygulama, güvenilirlik ve geçerliği belirleme olarak adlandırılabilir.

Ölçek maddelerini belirleme aşamasında yazılı anlatım değerlendirme ölçeği geliştirme aşamaları ile ilgili geniş kapsamlı bir alan taraması yapılmış; farklı araştırmalarda değişik amaçlarla kullanılmış ölçekler dikkatle incelenmiştir. Bu çalışmalar sırasında Sever’in (2004) “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği”nden büyük oranda yararlanılmıştır. Yapılan inceleme ve araştırmalar sonucunda, yazılı anlatım değerlendirme ölçeğinin bölümleri, maddeleri ve her bir maddenin puansal değeri belirlenmiştir. Buna göre ölçek, dış yapı bölümünde 16, iç yapı bölümünde 13, dil ve anlatım bölümünde 18 olmak üzere toplam 47 maddeden oluşmuştur. Daha sonra bu maddeler için öngörülen puan değerleri belirlenmiştir.

Deneme ölçeğini hazırlama aşamasında, ölçek maddelerinin belirlenmesinde alınan uzman görüşleri, kapsam geçerliliğini belirlemede yeterli sayılmıştır. Bölümlere ayrılarak alt alta sıralanmış ve öngörülen puansal değerleri belirlenmiş 47 madde, “Tamamen Uygun”, “Uygun”, “Kararsızım”, “Uygun Değil” ve “Hiç Uygun Değil” biçiminde derecelendirilmiştir. Ayrıca ölçeğin başına, ölçeğin amacı ve yanıtlama biçimi hakkında bilgi veren bir yönerge yazılmıştır. Uygulayıcılara kolaylık sağlaması amacıyla yönergeyle birlikte örnek bir metin de verilmiştir. Hazırlanan 47 madde, alanla ilgili uzmanların görüşlerine sunulurken anlatımda bir eksiklik ya da yanlış anlamaya yol açabilecek bir karmaşa olup olmadığı kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Ölçeğin uygulama aşamasında; taslak olarak hazırlanmış ölçek, Eskişehir il merkezinde çeşitli ilköğretim okullarında görev yapmakta olan, 45 sınıf öğretmeni ile 47 Türkçe öğretmeninden oluşan toplam 92 kişilik öğretmen grubuna, Şubat 2004’de uygulanmıştır.

Güvenirlik belirleme aşamasında, 92 öğretmenin doldurduğu ölçekten elde edilen veriler kullanılarak denemelik ölçeğin güvenilirliği belirlenmiştir. Bu amaçla Likert tipi ölçekler için uygun olan Cronbach alpha katsayısı (Tezbaşaran, 1996, s.46) hesaplanmıştır. Yazılı anlatım becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanan 47 maddelik denemelik ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılan iç tutarlık sınavında, Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Bu oldukça iyi bir değer olarak yorumlanabilir. Bu nedenle, ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçekte yer alan her madde teker teker ölçekten çıkarıldığında .96 olarak hesaplanan alpha güvenilirlik katsayısında herhangi

bir yükselme olmadığından, güvenilirlik çalışmaları sonucunda herhangi bir madde ölçekten çıkarılmamıştır (Özdamar, 1997, 500).

Kelime Ağı Oluşturma Yöntemine Göre Hazırlanan Öğretim Materyalleri

Türkçe dersindeki yazılı anlatım çalışmalarının kelime ağı oluşturma yöntemine uygun olarak yapılabilmesi amacıyla ders planları ve öğretim materyalleri geliştirilmiştir. Söz konusu materyallerin geliştirilmesinde, öncelikle, kelime ağı oluşturma yöntemi ile ilgili geniş bir alan taraması yapılmış; bu yöntemin özellikleri ve sınıf içi uygulamasının nasıl yapılabileceğine ilişkin veriler toplanmıştır.

Ders planlarının ve öğretim materyallerinin hazırlanması sürecinde önce bir örnek ders planı ve materyali hazırlanmış; bunlar alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş; alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak diğer ders planları ve materyalleri hazırlanmış ve tüm materyaller uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Söz konusu materyaller araştırmacı tarafından geliştirilmiş, çoğunluğu okuma parçalarından oluşan yazılı materyallerdir.

Pilot Uygulama

Hazırlanan ders materyallerinin işlevselliğini belirlemek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama, Eskişehir Merkez Malhatun İlköğretim Okulu'nda 2003-2004 öğretim yılının ikinci yarısında, 29 Mart 2004-2 Nisan 2004 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu okulda, ders planlarının ve kelime ağı oluşturma yöntemine göre hazırlanmış ders materyallerinin amaca hizmet edip etmeyeceğini sınamak amacıyla sekiz ders saati uygulama yapılmış ve elde edilen sonuçlar dikkatle değerlendirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda, ders planlarının ve materyallerinin uygulama etkinliği için yeterli olduğu kanısına varılmıştır.

Denel İşlem

Veri toplama araçları, kelime ağı oluşturma yönteminin uygulaması sırasında kullanılacak ders planları ve öğretim materyalleri hazırlandıktan sonra uygulamanın Merkez Kurtuluş İlköğretim Okulu'nda yapılabilmesi için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. Deney ve kontrol grupları yansız atama yolu ile belirlendikten sonra, deney grubunun öğretmenine araştırmanın konusu ve nasıl yürütüleceği ile ilgili bilgiler verilmiştir. Ayrıca, öğrencilere de araştırmanın kapsamı ve amacı hakkında bilgi verilerek, kendilerinin bu araştırmada denek olarak seçildikleri söylenmiş ve öğrencileri güdülemek amacıyla bir konuşma yapılmıştır. Daha sonra, her iki gruba serbest konulu yazılı anlatım çalışması öntest olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın uygulamasına 2003-2004 öğretim yılının ikinci yarısında başlanmıştır. 10 Mayıs 2004 ile 11 Haziran 2004 tarihleri arasında haftada dörder ve altışar saat olmak üzere toplam beş hafta ve yirmi dört ders saatinde

gerçekleştirilen uygulama süresince, denkleştirme sonucu araştırmaman kapsamı dışında bırakılan öğrenciler de denkleştirilen öğrencilerle birlikte öğrenim görmüşlerdir. Bu süre içinde, Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında; deney grubunda kelime ağı oluşturma yöntemi uygulanmış, kontrol grubunda ise öğrencilerin Türkçe ders kitabındaki ilgili bölümleri okumaları, anlatmaları ve öğretmenlerinin konu ile ilgili açıklamalarını dinlemelerine dayalı geleneksel yönetime devam edilmiştir.

Araştırmacı, uygulamayı iki ana aşamada gerçekleştirmiştir. Bu amaçla, yöntemin “öğretilmesi” aşamasında, öncelikle öğrencilerin ilgisini çekmek için, araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanan bir kelime ağı tüm öğrencilere dağıtılmış ve incelemeleri istenmiştir. Bu süre içinde öğrenciler bu çalışmanın ne olduğu ve ne olabileceği yönünde akıl yürütmüşlerdir. Belli bir süre geçtikten sonra, ilgili kelime ağına göre oluşturulmuş metin, yine öğrencilere dağıtılmış ve incelemeleri istenmiştir. Böylece, öğrencilerin yönetime ilişkin merak ve öğrenme isteği duymaları sağlanmıştır. Daha sonra, araştırmacı tarafından, kelime ağı oluşturma yönteminin uygulama yönergesi her öğrenciye dağıtılmıştır. Araştırmacı, ilgili yönerge esasları doğrultusunda, kelime ağı oluşturma yönteminin önemi, yararları, izlenecek basamaklar, gerekli malzemeler ve dikkat edilmesi gereken noktalara yönelik açıklamalarda bulunmuştur. Daha sonra araştırmacının rehberliğinde örnek bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Yöntemin öğrenilip öğrenilmediğini sınamak amacıyla, öğrencilere çeşitli sorular yöneltilmiş ve uygulama etkinlikleri çeşitlendirilmiştir.

Kelime ağı oluşturma yönteminin ikinci aşaması olan “yöntemin uygulanması” aşamasında ise, araştırmacı tarafından sırasıyla aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

- Yazma konusu belirlenmiştir.
- Yazma konusu ile ilgili olarak öğrencilere bilgiler verilmiştir.
- Öğrencilere birer boş kağıt dağıtılmıştır.
- Kurşun kelem ve silgilerini hazırlamaları söylenmiştir.
- Öğrencilerin gözleri kapatılarak konuya yoğunlaşmaları sağlanmıştır.
- Ana düşüncüyü boş kağıdın ortasına yazıp yuvarlak içine almaları istenmiştir.
- Konuyla ilgili düşüncelerini aynı yöntemle kağıda yazmaları istenmiştir.
- Yazılanların ilgili düşüncelere çizgilerle bağlanması istenmiştir.
- Belli süre kelime ağlarını gözden geçirmeleri istenmiştir.
- Yapacakları düzeltmeleri varsa yapmaları istenmiştir.
- İkinci birer boş kağıt dağıtılmıştır.
- Kompozisyon kurallarına uygun olarak kelime ağlarını yazıya geçirmeleri istenmiştir.

Bu işlemler, her yeni yazma çalışmasında aynen uygulanmıştır. Yazdıklarını gönüllü olarak arkadaşlarıyla paylaşmak isteyen öğrencilere, yazdıklarını okuma fırsatı tanımıştır. Ayrıca, araştırmacı tarafından, öğrencilerin yaptıkları kelime ağları ve kompozisyonları, her uygulama sonunda toplanarak değerlendirilmiş, yaptıkları hataları görmeleri için düzeltilmiş biçimleri öğrencilere bir sonraki derste geri dağıtılmış ve öğrencilerin incelemelerinden sonra geri toplanmıştır. Böylece öğrencilere sürekli dönüt verilmiştir.

Uygulamanın bitiminde, başlangıçta uygulanan serbest konulu yazılı anlatım çalışması her iki gruba sontest olarak yeniden uygulanmış ve uygulamanın bitiminde öğrenciler yıl sonu tatiline çıkmışlardır.

Uygulamanın başlamasından önce araştırmacı tarafından; yöntemin öğretilmesi ve uygulanması aşamalarında kullanılmak üzere iki uygulama yönergesi hazırlanmış ve uygulama bu yönergeye göre, araştırmacının bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Tüm uygulama süreci, bağımsız iki gözlemci tarafından ilgili yönergeler doğrultusunda gözlenmiştir. Her iki gözlemcinin uygulamaya yönelik gözlem sonuçlarını yansıtan gözlem formlarındaki yanıtlarının Spearman korelasyon katsayısına bakılmış ve korelasyon $r=1.00$ olarak bulunmuştur. Bir başka deyişle, araştırmacı, gerek yöntemin öğretimi aşamasında gerekse uygulanması aşamasında öngörülen etkinlikleri tümüyle yerine getirmiştir. Uygulamanın tümü sınıf ortamında gerçekleştirilmiş ve sınıfın fiziki düzeninde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Öğrencilerin yerleşme biçimleri ve oturma yerleri sabit kalmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Uygulama sona erdikten sonra, deney grubunda uygulanan kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine etkisini belirlemek amacıyla, yazılı anlatım çalışmasından elde edilen verilerin çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Yapılan öntest ve sonteste ilişkin yazılı anlatım çalışmaları; değerlendirme ölçeği doğrultusunda bir sınıf öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni ve bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve 100 puan üzerinden puanlanmıştır. Her bir öğrenci için, sözü edilen her üç değerlendiricinin, değerlendirmelerinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması alınarak öntest ve sontest puanlarına ulaşılmıştır.

Grupların öntest ve sontest sonucunda elde edilen puanlarının aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları hesaplanmış, gruplar arası karşılaştırmalarda t testinden yararlanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. İstatistiksel çözümlerin gerçekleştirilmesinde SPSS paket programından yararlanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmada, “Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında, kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olup olmadığı” sınıanmıştır. Bunun için öncelikle deney ve kontrol grubundaki deneklerin serbest konulu yazılı anlatım çalışmasından aldıkları öntest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile sınıanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının serbest konulu yazılı anlatım çalışmasından aldıkları öntest puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Serbest Konulu Yazılı Anlatım Çalışmasından Aldıkları Öntest Puanları

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	22	45.63	8.92	0.03	42	>0.05
Kontrol Grubu	22	45.54	9.38			

$$t_{\text{Tablo}} = 2.02$$

Tablo 1’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin öntestten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında deney grubu lehine .09 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla deney ve kontrol grubunun ortalama puanlarına t testi uygulanmış ve t değeri 0.03 bulunmuştur. Bu değer, 42 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyindeki 2.02 olan tablo değerinin oldukça altındadır. Bu sonuç, deney grubu ile kontrol grubunun serbest konulu yazılı anlatım çalışmasından aldıkları öntest puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri bakımından deney öncesi durumları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark yoktur.

Daha sonra “kelime ağı oluşturma yöntemi”nin öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini sınamak amacıyla her iki grupta yer alan deneklerin sontest puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının serbest konulu yazılı anlatım çalışmasından aldıkları sontest puanlarına ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Serbest Konulu Yazılı Anlatım Çalışmasından Aldıkları Sontest Puanları

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	22	67.22	6.63	8.54	42	<0.05
Kontrol grubu	22	46.95	8.93			

$t_{\text{tablo}} = 2.02$

Tablo 2'deki bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin sontestten elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları arasında deney grubu lehine 20.27 puanlık bir fark vardır. Bu farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontestten aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına t testi uygulanmış ve $t = 8.54$ değeri bulunmuştur. Bu değer 42 serbestlik derecesi ve .05 anlamlılık düzeyindeki 2.02'lik tablo değerinden büyüktür. Bu sonuçla araştırmanın, Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında, kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri arasında deney grubu lehine istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olduğunu ileri süren denence doğrulanmıştır. Başka bir deyişle, bu araştırma, Türkçe dersinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede, kelime ağı oluşturma yöntemine göre hazırlanmış yazılı anlatım öğretim etkinlikleri uygulamanın, geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç

Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında, kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında istatistiksel bakımdan deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Öneriler

1. Öğretmenler ilköğretim Türkçe dersinde; öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede, kelime ağı oluşturma yöntemine başvurabilirler. Bir başka deyişle, ilköğretim Türkçe dersinde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yöntemi kullanılabilir.
2. Türkçe dersinde kullanılacak kelime ağı oluşturma yönteminin

öğrencilerin derse yönelik tutumlarına olan etkisini sınyacak araştırmalar desenlenebilir.

3. Türkçe dersinde kullanılacak kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini sınyacak araştırmalar yapılabilir.
4. Türkçe dersinde kullanılan kelime ağı oluşturma yönteminin farklı yaş gruplarındaki (örneğin ilköğretim ikinci basamak) öğrencilerinin derse ilişkin tutumları ve akademik başarılarına etkisi araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B.** (2000). Dilin İşlevselliği Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Türkçe Öğretimi Programının Temel Dil Becerilerinin Kazanılmasına Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara, Türkiye.
- _____. (2003). Kavram Haritalarının Türkçe Öğretiminde Kullanımı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 34, 168-173
- Ağca, H.** (2001). *Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe'nin Kullanımı*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Aşıcı, M.** (2000). İlköğretim 1. Kademedeki, Yazılı Anlatım Çalışmalarının İncelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 116-123.
- Aşıcı, M. ve Mataracı, E.** (2000). İlköğretim 1. Kademe, Öğrencilerin İmla ve Noktalama İle İlgili Bilgi ve Beceri Düzeyi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 106-115.
- Akyol, H.** (2001). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bentley, T.** (1999). *Yaratıcılık*, Çeviren: Onur Yıldırım. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Bloom, B. S.** (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, Çeviren: Durmuş Ali Özçelik. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bomberger, R.** (1989). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*, Çeviren: Bengü Çapan, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Buzan, T.** (2003). *Yaratıcı Zekanın Gücü*, Çeviren: Beyhan Kurt. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Casey, M. P.** (1986). Writing for a Purpose in Senior College English, *İnternet adresi: <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/guides/1986/4/86.04.02.x.html>*, Erişim Tarihi: 25.04.2004.
- Cemaloğlu, N.** (2001). *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Çağmalar, Z. ve İflazoğlu, A.** (2002). Yazılı ve Sözlü Anlatım Becerilerinin (Kompozisyon) İlköğretim Beşinci Sınıflarda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(23), 12-22.

- Çakır, Ö.** (2003). Okuduğunu Anımsama Sürecinde Örüntünün Metnin Alt Konularına Odaklanılmasına Etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 28(129), 32-36.
- Dara, R.** (2000). *Yazılı Anlatıma Giriş*, Bursa: Asa Kitabevi.
- Demir, G.** (1996). Temel Eğitimde Anadil Kullanma Alışkanlıklarının Geliştirilmesi, *Çağdaş Eğitim*, 226, 24-26.
- Demirel, Ö.** (1995). *Türkçe Programı ve Öğretimi*, Ankara: USEM Yayınları.
- _____. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- _____. (2003). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deniz, K.** (2000). Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından 5. Sınıf Öğrencilerinin Durumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale, Türkiye.
- Dickinson, D.** (2002). Graphics and Learning, *İnternet adresi: <http://www.newhorizons.org>*, Erişim Tarihi: 17.06.2004.
- Durukafa, G.** (1992). Cluster Metodu Yaratıcı Kompozisyon, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 83-114.
- Göğüş, B.** (1978). *Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Ankara: Gül Yayınevi.
- Gülmez, B.** (1986). Yazılı Anlatım Tekniklerine Kuramsal Bir Yaklaşım, *Eğitim ve Bilim*, 62, 49-52.
- Honskinson, K. ve Tompkins, G. E.** (1987). *Language Arts Content and Teaching Strategies*, Columbus: Merrill Publishing Company.
- Ilgın, L.** (1993). İngilizce Öğretimi Düzeninde Anadil Uyarlaması, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul, Türkiye.
- Kantemir, E.** (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara: Engin Yayınları.
- Karasar, N.** (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keçik, İ.** (2001). Dinleme Edinimi, *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 95-108.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç S. B.** (2005). *Türkçe'nin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlkokuma Yazma Öğretim.*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G.** (1998). Dinleme ve Okuma Öğretimi, *Türkçe Öğretimi*, Editör: Seyhun Topbaş. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 53-70.
- Linden, A.** (1999). *Sihirli Anahta*, Çeviren: Ekin Duru. İstanbul: Boyner Holding Yayınları, Keziban Tekşan. "Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001, s.50'deki alıntı.
- Lynch, M. E.** (1985). *Right Brain Activities to Improve Analytical Thinking*, Paper Presented at the Annual Meeting of the International Reading Association 30th. New Orleans, LA: May 5-9, USA.

- MEB.** (2004). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Nunan, D.** (1989). *Designing Tasks For The Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orr, N. S.** (2002). Good Writing & Good Planning in One Easy Lesson, *İnternet adresi: <http://www.honeycomblibrary.com/id30.htm>*, Erişim Tarihi: 16.07.2004.
- Özbay, M.** (1995). Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara, Türkiye.
- Özdamar, K.** (1996). *Hazır Yazılımlar II*, Yayınlanmamış Ders Notları. Eskişehir.
- Özdemir, E.** (1987). *İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- _____. (1990). *Okuma Sanatı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Perrin, T.** (1990). Unleashing Your Creativity: Becoming a Better, More Productive Writer, *İnternet adresi: <http://writingschool.com/timperrin/articles/samples.htm.>*, Erişim Tarihi: 04.06.2004.
- Rawlinson, J. G.** (1996). *Yaratıcı Düşünce ve Beyin Fırtınası*, Çeviren : Osman Değirmen. İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Rico, G.** (2000). *Writing The Natural Way*, New York: Printed in the United States of America (Penguin Putnam Inc).
- Ruggiero, R ve Morgan, P.** (1993). *Writing*, Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishing.
- San, İ.** (1993). Sanatta Yaratıcılık, Oyun, Drama, *Yaratıcılık ve Eğitim*, Editör: Ayşegül Ataman. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Senemoğlu, N.** (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Sever, S.** (2002). Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar, *Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 185-204.
- _____. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E.** (2000). Türk Eğitim Sisteminin Yapısı ve İşleyişi, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Editör: Ersan Sözer. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 111-126.
- Sungur, N.** (1997). *Yaratıcı Düşünce*, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Şahinel, S.** (2002). *Eleştirel Düşünme*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tekşan, K.** (2001). Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Çanakkale, Türkiye.
- Temur, T.** (2001). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle Okul Başarıları Arasındaki İlişki, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, Türkiye.
- Tezbaşaran, A.** (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme*. Ankara: Psikologlar

- Derneği Yayınları.
- Topbaş, S.** (1998). Dil, Anadili ve Türkçe Öğretimi, *Türkçe Öğretimi*, Editör: Seyhun Topbaş. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 03-21.
- White, R. ve Arndt, V.** (1997). *Process Writing*, Londra ve New York: Longman.
- Yalçın, A.** (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaşar, Ş.** (1993). *Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Yıldırım, R.** (1998). *Yaratıcılık ve Yenilik*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldızlar, M.** (1994). Özel ve Resmi İlköğretim Okulları, I. Kademe 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hataları, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, Türkiye.
- Yorgancı, N.** (2001). Introducing Some New Techniques To Test Writing Skills, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 73-83.
- Zimmermann, H. D.** (2001). *Yazınsal İletişim*, Çeviren: Fatih Tepebaşılı. Konya: Çizgi Yayınevi.

