

**Makale Bilgisi****Makale Geliş Tarihi:** 10.06.2020**Makale Kabul Tarihi:** 29.06.2020**YAZMAK İÇİN KONUŞ MODELİ'NİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ***

Oğuzhan SEVİM**

Memet ABUKAN***

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Yazmak için Konuş Modeli'nin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerilerine etkisini incelemektir. Çalışma ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İnönü Üniversitesi TÖMER'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 31 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada nicel verilerin çözümlenmesinde Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Çalışmada Yazmak için Konuş Modeli'nin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyi öğrencilerin yazma becerilerine anlamlı bir katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazmak için Konuş Modeli, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Yazma Becerisi.

* Bu çalışma Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazmak İçin Konuş Modeli'nin Üretici Becerilere Etkisi adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, oguzhan-sevim@windowslive.com, ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7533-4724>.

*** Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Sivil Havacılık ve Kabin Bölümü, m.abukan@alpaslan.edu.tr, ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-73461-0539>.

THE EFFECT OF THE “TALK FOR WRITING” MODEL ON THE WRITING SKILLS OF STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

This study aims to determine the effect of the “Talk for Writing” Model on writing skills in teaching Turkish as a foreign language. Pre-test and post-test experiment-control group quasi-experimental design was used in this study. The work group of the research is comprised of thirty-one B2 level students who are learning Turkish as a foreign language of TÖMER (i.e. Turkish Language Learning Center) at İnönü University. In the study, for quantitative data analysis, U test, was utilized. Based on the findings, it can be concluded that the “Talk for Writing” model made a significant contribution to the writing skills of B2-level students learning Turkish as a foreign language.

Keywords: Talk for Writing Model, Teaching Turkish as Foreign Language, Writing Skill.

GİRİŞ

İnsanlar arasında iletişimin yetkinliğini sağlamak için üretime yönelik iki beceri alanı vardır: yazma ve konuşma. Bunlar öğrencilerin yazılı ve sözlü olarak duygu ve düşüncelerini iletmek için kullandıkları becerilerdir. İletişimsel yetilerin kazanılması ve güçlendirilmesinde yazma ve konuşma becerileri birbirini tamamlar niteliktedir. Nitekim Temizkan (2017) çalışmasında öğrencilerin konuşma becerilerini güçlü bir şekilde edinmeleri durumunda bunun onların mantıklı düşünme ve doğru ifade etme yollarını kazanmalarını sağlayacağını söyler. Dolayısıyla bu durum onların yazma becerilerinin gelişmesi için bir hazırlık ve gelişme ortamı sağlayacaktır. Bu yönden her iki beceriyi “birbirini tamamlayan süreçler” olarak değerlendirmek gerekir. Sharma (2008) da her iki beceri arasındaki bağıntıya değinerek öğrencilerin iletişim yeteneklerinin tespitine dönük ölçümlerin her iki beceri açısından ele alınması gerektiğine işaret eder.

Dil öğretimi, dil becerileri vasıtasıyla sağlanır. Gerek ana dil gerekse yabancı dilin öğreniminde dil becerileri arasında yazma, geliştirilmesi en zor beceri alanı olarak kabul edilir ve yabancı dil ediniminde bu beceri aynı zamanda en son kazanılan beceri olarak görülür (Kılınç ve Tok, 2012 akt., Bağcı ve Başar, 2013). Yazma, bilgilerin birbirleriyle ilgili olan cümleler hâlinde art arda sıralanması süreci (Ungan, 2007: 462) ya da “geniş bir arka plan çalışmasının görünürdeki ürünü” dür. Çünkü becerinin “arka boyutu zihinsel alanla ilgilidir ve düşünmeyi gerektirir” (Temizkan, 2014: 9). Fakat Güneş (2016) çalışmasında yazma

kavramının araştırmalarda sadece bir süreç, beceri, işlem, yöntem, teknik gibi farklı sınırlamalarla ele alınmasının yeterli olmadığını söyler. Bu kavramın bir öğrenme alanı olarak görülmesi gerektiğini; çünkü süreç, beceri, yöntem gibi ifadelerin bir öğrenme alanına ilişkin kavramlar olduğunu belirtir. Nitekim yazar; kavrama ilişkin tespitler yaparken yazma eylemini işlem, süreç ve beceri olarak farklı kategorilerde değerlendirir. Buna göre zihnimizde yapılandırılmış duygu ve düşünce gibi pek çok bilginin belli kurallar dâhilinde yazıya aktarılma süreci bir işlem; zihinde başlayarak harflerin yazılmasına dek süren aşama bir süreç ve son olarak da kalem tutma, zihinde metni planlama, ön bilgileri harekete geçirme gibi hususlar ise beceri olarak değerlendirilir. Bu anlamda yazma zihinsel ve fiziksel olarak işlem, tasarım gibi farklı boyutlar içeren bir edinim olarak değerlendirilir.

Pie Corbett (2001, 2002) tarafından geliştirilen, Julia Strong (2013) tarafından desteklenen Yazmak için Konuş Modeli, dil öğretiminde konuşma yoluyla yaratıcı becerilerin geliştirilip bunların yazıya aktarımını sağlamayı ve böylece öğrencilerin hem yazma hem de konuşma becerilerine katkı sunmayı amaçlayan bir dil öğretim modelidir. Güçlü ilkelere dayanan ve eğlenceli etkinliklerle öğrencilerin etkileşimini canlı tutan, yaratıcılıklarını geliştiren ve onları dil öğrenmede hevesli kılmalarını sağlayan bu model, aynı zamanda çok boyutlu yönüyle de dikkat çekmektedir. Yazmak için Konuş Modeli, öğrencilerin okumadan ve analiz etmeden önce sözlü olarak öğrenecekleri temel dili taklit etmelerine imkân sağlar. Eğlenceli etkinlikler ve sözlü provalarla öğrenciler, metinlerini kaleme almadan ya da yazmaya başlamadan önce metinlerle farklı şekillerde hem sözlü hem de yazılı etkileşimde bulunurlar. Böylece öğrenciler, öncelikle metin yapılarını ve dil kalıplarını içselleştirmiş olur. Öğrencilere, ihtiyaç duydukları dil uyumunu prova etmelerine yardım eden eğlenceli etkinlikler sunulur ve yazılarını nasıl ustalıkla işleyeceklerini gösteren ortak yazı aracılığıyla öğrencilerin aynı tarzda yazma konusunda desteklenmesi sağlanır (Corbett, 2014; Strong, 2013; Trowman, 2018).

Corbett (2001, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008) tarafından Yazmak için Konuş Modeli kullanılarak farklı yazı türlerinin (öykü, şiir, mektup vb.) öğretimine yönelik pek çok araştırma yapılmıştır. Ayrıca Corbett ve Strong tarafından da bu model kullanılarak kurgusal olmayan yazın türünün nasıl öğretilmesi gerektiğiyle ilgili çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Corbett ve Strong, 2012, 2014, 2016). Bu çalışmada ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Yazmak için Konuş Modeli'nin yazma becerilerine etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Yazmak için Konuş Modeli'nin uygulandığı B2 düzeyi öğrencilerinin ulaştığı başarı ortalaması ile kontrol grubu

öğrencilerinin başarı ortalamaları arasında yazma becerisi yönünden anlamlı bir fark var mıdır?

1.1. Modelin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun başarı ortalamaları arasında “anlatım yetisi” açısından anlamlı bir fark var mıdır?

1.2 Modelin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun başarı ortalamaları arasında “sözcük yetisi” açısından anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Modelin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun başarı ortalamaları arasında “dil bilgisi yetisi” açısından anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Modelin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun başarı ortalamaları arasında “düzenleme yetisi” açısından anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin ilkelerine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce araştırmacılar tarafından hazırlanan B2 düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı ön test olarak hem kontrol grubuna hem de deney grubuna uygulanmış, uygulama süreci tamamlandıktan sonra yine aynı ölçme aracı bu defa son test olarak uygulanmış ve elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Yazmak için Konuş Modeli'nin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine etkisinin ortaya konulması amacıyla yapılan bu çalışma, İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) yürütülmüştür. Yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde kalıplaşmış sözcüklerin öğretimi üzerinde de durulduğu için çalışma grubu ilgili kurumda öğrenim gören B2 düzeyindeki öğrencilerden oluşturulmuştur. Uygulama aşamasına geçmeden önce ilgili merkezde B2 düzeyindeki öğrenciler için farklı sınıflar olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken ilgili birimde B2 düzeyindeki öğrencilere dönük yapılan seviye belirleme sınav sonuçlarına bakılmış ve farklı sınıflardaki öğrencilerin genel olarak homojen ama sınıf içi heterojen bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda TÖMER bünyesinde derse giren

öğretim görevlilerinin görüşlerine başvurularak yansız atamayla A sınıfı kontrol grubu, B sınıfı da deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 20 öğrenciyle başlanılan çalışma; iki öğrencinin ülkelerinde yaşanan iç savaş, bir öğrencinin de ailevi gerekçelerden dolayı derse devam edememeleri nedeniyle 17 kişiyle sürdürülmüş ve tamamlanmıştır. Kontrol grubunda ise çalışmaya 18 öğrenciyle başlanılmış; fakat benzer gerekçeler ve iki öğrencinin de son testlerin uygulandığı hafta, önceden duyurulduğu hâlde, derse katılamamaları nedeniyle 14 öğrenciyle çalışmanın son testleri uygulanabilmiştir. Dolayısıyla kontrol grubu 14, deney grubu da 17 öğrenci olmak üzere toplam 31 katılımcı ile araştırma tamamlanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

	Cinsiyet		Yaş		
	Kadın	Erkek	18-21	22-24	25 ve üzeri
Deney Grubu	7	10	16	-	1
Kontrol Grubu	5	9	9	4	1

Tablo 1’e göre kontrol grubu öğrencilerinden 5’inin (%35.72) kadın, 9’unun (%64.28) erkek; deney grubu öğrencilerinin ise 12’sinin (%38.71) kadın, 19’unun (% 61.29) erkek; kontrol grubu öğrencilerinden 9’unun (%64.28) 18-21 yaş aralığında, 4’ünün (%28.57) 22-24 yaş aralığında, 1’inin (%7.15) 25 ve üzeri yaş aralığında; deney grubu öğrencilerinin ise 16’sının (%94.12) 18-21 yaş aralığında, 1’inin (%6.45) 25 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’na göre dil seviyeleri; Temel Kullanıcı (A1-A2), Bağımsız Kullanıcı (B1-B2) ve Usta Kullanıcı (C1-C2) olmak üzere üç ayrı kategoride sınıflandırılmıştır. Bu seviyeler ilgili yabancı dilin dil öğrencisi tarafından hangi seviyede kullanıldığını göstermektedir. Programdaki ölçütler dikkate alınarak B2 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerilerinin tespiti için B2 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı hazırlanmıştır. Yazma becerisinin alt boyutları olan anlatım yetisi, sözcük yetisi, dil bilgisi yetisi ve düzenleme yetisi başlıkları çerçevesinde hazırlanan puanlama anahtarı uzman görüşlerine başvurularak oluşturulmuştur. Analitik derecelendirme ölçeği 5’li likert biçiminde

düzenlenmiş ve puanlama da buna göre yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak B2 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı kullanıma hazır hâle getirilmiştir.

Uygulama aşaması sekiz hafta sürmüştür. İlk ve son haftalar yazma becerilerine yönelik deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön ve son testler uygulanmıştır. Geriye kalan 6 hafta boyunca deney grubu öğrencilerine model uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise mevcut öğretim programına devam edilmiştir. Çalışmanın sekizinci haftasında ise her iki gruba yazma becerilerine yönelik son testler uygulanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi ise araştırmacı tarafından hazırlanan ve güvenilirlik ve geçerliği yapılan B2 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı'na göre analiz edilmiştir. Ölçme aracından elde edilen veriler homojen bir dağılım göstermediği için nonparametrik bir test olan U testi kullanılmıştır.

Uygulama Süreci

Çalışmanın uygulamasına geçmeden önce araştırmada kullanılacak metinler tespit edilmiş ve uzmanların görüşü de alınarak metinlerin B2 düzeyine uyarlanmasına çalışılmıştır. Daha sonra da renklendirme, boyut gibi birçok hususa dikkat edilerek araştırmada kullanılacak materyaller hazırlanmıştır. Ayrıca çalışma öncesinde çalışma takviminin ve ders sürelerinin belirlenmesi, ön test ve son test başlangıç metinlerinin oluşturulması, ders planının hazırlanması ve pilot uygulamanın yapılması gibi hususlar belirlenmiştir. Çalışmanın uygulama aşamasında ise yazma becerilerine yönelik haftalık neler yapılacağı, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı üzerinde durulmuştur. Araştırma için tüm şartlar oluştuktan ve gerekli izinler alındıktan sonra İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretimi ve Uygulama Merkezi (TÖMER) tarafından seviye tespit sınavlarına göre düzeyleri belirlenmiş ve biri kontrol diğeri deney grubu olacak şekilde iki sınıf belirlenmiştir. Ders süresinin ne kadar olması gerektiği hususunda ilgili birim tarafından Türkiye Türkçesini öğrenenler için hazırlanmış ders saati süresi ve haftalık ders saati programı esas alınmıştır. Buna göre ilgili merkezde öğrencilerin düzeyine göre altı kur hâlinde toplam 950 saatlik bir süre belirlenmiştir. Toplam süre içerisinde B2 düzeyi için belirlenmiş süre ise 175 saati kapsamaktadır. Dolayısıyla B2 düzeyi için belirtilen süreye bakıldığında haftalık toplam 29 saatlik bir sürenin öngörüldüğü tespit edilmiştir. Bu süre de altı haftalık bir zaman dilimine karşılık gelmektedir. Çalışmada her bir ders saati için belirlenen süreye gerek kontrol gerekse deney grubunda aynı şekilde riayet edilmiştir. Böylece Yazma dersi için haftalık 270 saat belirlenmiş ve çalışma da bu süreye

göre planlanmış ve uygulanmıştır. Ayrıca çalışmada ayrıntılı bir ders planı da hazırlanarak araştırmanın planlı bir şekilde yürütülmesine dikkat edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları İçin Yapılan Analizler

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak geliştirilen dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirliğinin tespit edilmesi amacıyla öykülerin ölçülmek istenilen özelliği ölçme düzeyinin uzmanlar tarafından belirlenmesi ve öğrencilerin yazma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. İki veya daha fazla sayıda uzmanın ölçek maddeleri hakkındaki görüşlerinin uyuşma düzeyini belirlemek amacıyla hesaplanan puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı, aynı maddeyi birbirinden bağımsız olarak puanlayan uzmanların belirlenen ölçütler çerçevesinde vermiş oldukları puanların uyuşum derecesini göstermektedir (Cohen ve Swerdlik, 2010; Gliner, Morgan ve Leech, 2009). Uzmanların ölçme aracının maddeleri hakkında belirttikleri görüşlere dayalı olarak fikir birliğinin sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla Krippendorff Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Krippendorff Alpha güvenilirlik katsayısının, uzman sayısı iki veya daha fazla olduğu durumda, uzmanların görüş beyan etmemesi nedeniyle kayıp verinin olduğu durumda ve belirlenen ölçek türünün eşit oranlı, eşit aralıklı, sıralamalı veya sınıflamalı olması durumunda kullanılabilmesi nedeniyle diğer yöntemlere göre avantajlı bir teknik olduğu belirtilmiştir (Krippendorff, 2004). Araştırma kapsamında görüş alınan uzman sayısının farklılaştığı durumlarda da kullanılabilir olması nedeniyle bu teknik tercih edilmiştir. Krippendorff Alpha güvenilirlik katsayısının yorumlanması sürecinde hesaplanan katsayı 0.00 - 0.66 arasında ise zayıf uyumun, 0.67 - 0.79 arasında ise orta düzey uyumun, 0.80 - 1.00 arasında ise yüksek düzey uyumun olduğu ifade edilmiştir (Hayes ve Krippendorff, 2007).

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak geliştirilen dereceli puanlama anahtarlarının geçerlik çalışması için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu yöntemde geliştirilen ölçme aracının maddeleri uzman grubuna verilmekte ve uzmanlardan maddelerin ölçmeyi amaçladığı özelliği ölçüp ölçmediğine ilişkin mantıksal bir çıkarım yapmaları istenilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Dereceli puanlama anahtarındaki maddelerin geçerliğinin belirlenmesi sürecinde deneme uygulaması yapmanın uygun olmaması nedeniyle ölçme konusu olan özellikler için uzman görüşlerine dayalı olarak kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır. Böylece dereceli puanlama anahtarı ile ölçülmek istenilen kuramsal yapının temsilcileri olan maddeler

hakkında uzmanların görüşleri arasındaki uyum hesaplanabilmektedir. Ölçme aracında yer alan maddelerin niteliği hakkında bilgi vermesi nedeniyle bu indekslerin hesaplanması önemli görülmektedir. Nitel yöntemlerle elde edilen uzman görüşleri, kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indekslerine dönüştürülmekte ve elde edilen sonuçlar geçerlik kanıtı olarak yorumlanmaktadır (Rubio, Berg-Weger, Tebb, Lee ve Rauch, 2003; Yurdugül ve Bayrak, 2012).

Lawshe (1975) tarafından geliştirilen Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) hesaplama kolaylığı nedeniyle tercih edilmiştir. Madde düzeyinde hesaplanan Kapsam Geçerlik Oranı ile ölçek düzeyinde hesaplanan Kapsam Geçerlik İndeksi geliştirilen dereceli puanlama anahtarındaki maddelerin ölçülmesi amaçlanan özelliği ne düzeyde ölçtüğüne ilişkin bilgi vermektedir. Bu bağlamda her bir madde için uzmanların *gerekli, yararlı ve gereksiz* olarak bildirdikleri görüşlerine dayalı olarak Kapsam Geçerlik Oranı hesaplanmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen uzmanların tamamı tarafından gerekli/önemli görülen maddeler için “KGO=1” olarak hesaplanmakta ve maddenin geçerli olduğu hakkında görüş birliği sağlanmaktadır. Uzmanların tamamı tarafından gerekli görülmeyen maddeler için ise her bir uzman sayısı için kabul edilen minimum KGO indeks değeri belirtilmiştir (Lawshe, 1975; Wilson, Pan ve Schumsky, 2012). Uzman sayısına göre her bir madde için hesaplanan KGO değeri 0.05 anlamlılık düzeyindeki kritik değer ile karşılaştırılmakta ve anlamlılık düzeyi açısından ölçekte yer almasına karar verilen maddelerin KGO değerlerinin ortalaması alınarak Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) hesaplanmaktadır. Sonuç olarak hem madde düzeyindeki KGO hem de ölçek düzeyindeki KGİ değerleri, ölçme aracının yapı geçerliği hakkında bilgi vermesi amacıyla kullanılmaktadır. Ancak kapsam geçerliği çalışmalarının yansız ve tutarlı sonuçlar ortaya koyabilmesi için görüşlerine başvurulmuş uzmanların niteliklerinin de son derece önemli olduğu ifade edilmektedir (Lawshe, 1985; Yurdugül ve Bayrak, 2012).

BULGULAR

1. *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Yazmak için Konuş Modeli'nin uygulandığı B2 düzeyindeki öğrencilerinin ulaştığı başarı ortalaması ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı ortalamaları arasında yazma becerisi yönünden anlamlı bir fark var mıdır?*

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları ön test puanlarının sıra ortalamaları arasındaki fark U testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Yazma Becerisi Ön Test Puanlarının Gruba göre U Testi Sonucu

	n	\bar{X}	s	So.	St.	U	p
Deney Grubu	17	31.39	8.32	17.74	301.50	89.50	.233
Kontrol Grubu	14	27.80	5.03	13.89	194.50		

p>.05

Tablo 2'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin B2 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan aldıkları ön test puanları arasında manidar bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan U testi sonucu bulunmaktadır. Elde edilen bulgular neticesinde deney ve kontrol grubundaki katılımcıların yazma becerisi ön test puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U=89.50, z=-1.192, p>.05). Ayrıca sıra ortalamaları incelendiğinde deney (17.74) ve kontrol (13.89) grubunda yer alan öğrencilerin ön test sıra ortalamaları arasında manidar bir farkın olmadığı ortaya konulmuştur. Bu bulgu uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Grupların ortalamaları dikkate alındığında ise deney (\bar{X} =31.39) ve kontrol (\bar{X} =27.80) grubunun ön test ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğu ifade edilebilmektedir.

Elde edilen sonuçların dikkate alınan örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak pratikteki anlamlılığını incelemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan değer ($r=|-0.21|$, $r>0.2$) orta düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Bu durum ise uygulama öncesinde grupların yazma becerilerine ilişkin ön test puanlarındaki gözlenen değişkenliğin yalnızca %21'inin öğrencilerin bulunduğu gruptan kaynaklı olduğunu göstermektedir (Field, 2009; Green ve Salkind, 2005; Tan, 2016).

Her iki gruptaki katılımcıların B2 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan aldıkları son test puanlarının sıra ortalamaları arasındaki fark U testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Yazma Becerisi Son Test Puanlarının Gruba göre U Testi Sonucu

	n	\bar{X}	s	So.	St.	U	p
Deney Grubu	17	71.86	8.03	22.62	384.50	6.50	.000
Kontrol Grubu	14	51.23	6.39	7.96	111.50		

*p<.05

Tablo 3'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin B2 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan aldıkları son test puanları arasında manidar bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan U testi sonucu bulunmaktadır. Elde edilen bulgular neticesinde deney ve kontrol grubundaki katılımcıların yazma becerisi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır (U=6.50, z=-4.467, p<.05). Ayrıca sıra ortalamaları incelendiğinde deney (22.62) ve kontrol (7.96) grubunda yer alan öğrencilerin son test sıra ortalamaları arasında manidar bir farkın olduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgu uygulama sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerileri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Grupların ortalamaları dikkate alındığında ise deney (\bar{X} =71.86) ve kontrol (\bar{X} =51.23) grubunun son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçların dikkate alınan örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak pratikteki anlamlılığını incelemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan değer ($r=|-0.80|$, $r>0.5$) önemli (büyük) düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Elde edilen bu büyük etki, gruptaki öğrencilerin son test puanlarındaki değişkenliğin %80'inin deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan etkinliklerin farklılaşması ile açıklanabilmektedir. Bu durum ise ön test puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olmadığını göstermektedir. Farklı gruptaki öğrencilerin son test puanlarının ise deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Field, 2009; Green ve Salkind, 2005; Tan, 2016).

Her iki gruptaki katılımcıların B2 Düzey Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan aldıkları fark puanlarının (son test-ön test) sıra ortalamaları U testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'e modelin uygulandığı B2 düzeyindeki deney grubu katılımcıları ile böyle bir uygulamaya tabi olmayan kontrol grubu öğrencilerinin B2 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan aldıkları son test-ön test fark puanları arasında manidar bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan U testi sonucu bulunmaktadır. Elde edilen bulgular neticesinde deney ve kontrol grubundaki katılımcıların yazma becerisi fark

puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U=4.00$, $z=-4.565$, $p<.05$). Ayrıca sıra ortalamaları incelendiğinde deney (22.76) ve kontrol (7.79) grubunda yer alan öğrencilerin fark puanlarının sıra ortalamaları arasında manidar bir farkın olduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgu uygulama öncesinden sonrasına her iki gruptaki katılımcıların yazma becerileri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Grupların fark puanlarının ortalamaları dikkate alındığında ise deney ($\bar{X}=40.47$) ve kontrol ($\bar{X}=23.42$) grubunun son test-ön test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Yazma Becerisi Fark Puanlarının Gruba göre U Testi Sonucu

	n	\bar{X}	s	So.	St.	U	p
Deney Grubu	17	40.47	6.76	22.76	387.00	4.00	.000
Kontrol Grubu	14	23.42	4.32	7.79	109.00		

* $p<.05$

Elde edilen sonuçların dikkate alınan örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak pratikteki anlamlılığını incelemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan değer ($r=|-0.82|$, $r>0.5$) önemli (büyük) düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Elde edilen bu büyük etki, gruptaki öğrencilerin fark (son test-ön test) puanlarındaki değişkenliğin %82'sinin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin farklı uygulamalar almaları ile açıklanabilmektedir. Bu durum ise deney grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinin, kontrol grubundakilere kıyasla daha fazla gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır (Can, 2013; Field, 2009; Green ve Salkind, 2005; Tan, 2016). Sonuç olarak deney grubuna yapılan uygulamanın öğrencilerin yazma becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir.

1.1. Modelin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun başarı ortalamaları arasında "anlatım yetisi" açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin anlatım yetisi alt boyutundan aldıkları ön test puanlarının sıra ortalamaları arasındaki fark U testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anlatım yetisi alt boyutundan aldıkları ön test puanları arasında manidar bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan U testi sonucu bulunmaktadır. Elde edilen bulgular neticesinde deney ve kontrol grubundaki katılımcıların anlatım yetisi ön test puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=93.00$, $z=-1.113$, $p>.05$). Ayrıca sıra ortalamaları incelendiğinde deney (17.53) ve kontrol (14.14) grubunda yer alan öğrencilerin

ön test sıra ortalamaları arasında manidar bir farkın olmadığı ortaya konulmuştur. Bu bulgu uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin anlatım yetileri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Grupların ortalamaları dikkate alındığında ise deney ($\bar{X}=12.17$) ve kontrol ($\bar{X}=10.64$) grubunun ön test ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğu ifade edilebilmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Anlatım Yetisi Ön Test Puanlarının Gruba göre U Testi Sonucu

	n	\bar{X}	s	So.	St.	U	p
Deney Grubu	17	12.17	3.73	17.53	298.00	93.00	.266
Kontrol Grubu	14	10.64	2.62	14.14	198.00		

$p>.05$

Elde edilen sonuçların dikkate alınan örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak pratikteki anlamlılığını incelemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan değer ($r=|-0.20|$, $r=0.2$) orta düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Bu durum ise uygulama öncesinde grupların anlatım yetilerine ilişkin ön test puanlarındaki gözlenen değişkenliğin yalnızca %20'sinin öğrencilerin bulunduğu gruptan kaynaklı olduğunu göstermektedir (Field, 2009; Green ve Salkind, 2005; Tan, 2016).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin anlatım yetisi alt boyutundan aldıkları son test puanlarının sıra ortalamaları arasındaki fark U testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Anlatım Yetisi Son Test Puanlarının Gruba göre U Testi Sonucu

	n	\bar{X}	s	So.	St.	U	p
Deney Grubu	17	27.80	3.03	22.47	382.00	9.00	.000
Kontrol Grubu	14	20.16	2.63	8.14	114.00		

$*p<.05$

Tablo 6'da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anlatım yetisi alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında manidar bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan U testi sonucu bulunmaktadır. Elde edilen bulgular neticesinde deney ve kontrol grubundaki katılımcıların anlatım yetisi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ($U=9.00$, $z=-4.377$, $p<.05$). Ayrıca sıra ortalamaları incelendiğinde deney (22.47) ve kontrol (8.14) grubunda yer alan öğrencilerin son test sıra

ortalamaları arasında manidar bir farkın olduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgu uygulama sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin anlatım yetileri arasındaki farklılığın manidar olduğunu ortaya koymaktadır. Grupların ortalamaları dikkate alındığında ise deney ($\bar{X}=27.80$) ve kontrol ($\bar{X}=20.16$) grubunun son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçların dikkate alınan örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak pratikteki anlamlılığını incelemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan değer ($r=|-0.78|$, $r>0.5$) önemli (büyük) düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Elde edilen bu büyük etki, gruplardaki öğrencilerin anlatım yetilerine ilişkin son test puanlarındaki değişkenliğin %78'inin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları uygulamaların farklılaşması ile açıklanabilmektedir. Bu durum ise ön test puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olmadığını göstermektedir. Farklı gruplardaki öğrencilerin son test puanlarının ise deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Field, 2009; Green ve Salkind, 2005; Tan, 2016).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin anlatım yetisi alt boyutundan aldıkları fark puanlarının (son test-ön test) sıra ortalamaları U testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Anlatım Yetisi Fark Puanlarının Gruba göre U Testi Sonucu

	n	\bar{X}	s	So.	St.	U	p
Deney Grubu	17	15.62	3.13	22.29	379.00	12.00	.000
Kontrol Grubu	14	9.52	2.17	8.36	117.00		

* $p<.05$

Tablo 7'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anlatım yetisi alt boyutundan aldıkları son test-ön test fark puanları arasında manidar bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan U testi sonucu bulunmaktadır. Elde edilen bulgular neticesinde deney ve kontrol grubundaki katılımcıların anlatım yetisi fark puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U=12.00$, $z=-4.253$, $p<.05$). Ayrıca sıra ortalamaları incelendiğinde deney (22.29) ve kontrol (8.36) grubunda yer alan öğrencilerin fark puanlarının sıra ortalamaları arasında manidar bir farkın olduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgu uygulama öncesinden sonrasına her iki gruptaki katılımcıların anlatım yetileri arasındaki farklılığın manidar olduğunu ortaya koymaktadır. Grupların fark puanlarının ortalamaları dikkate alındığında ise deney ($\bar{X}=15.62$) ve kontrol ($\bar{X}=9.52$) grubunun son test-ön test puan

ortalamaları arasında deney grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçların dikkate alınan örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak pratikteki anlamlılığını incelemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan değer ($r=|-0.76|$, $r>0.5$) önemli (büyük) düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Elde edilen bu büyük etki, gruplardaki öğrencilerin fark (son test-ön test) puanlarındaki değişkenliğin %76'sının deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin farklı uygulamalar almaları ile açıklanabilmektedir. Bu durum ise deney grubundaki öğrencilerin anlatım yetilerinin, kontrol grubundakilere kıyasla daha fazla gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır (Can, 2013; Field, 2009; Green ve Salkind, 2005; Tan, 2016). Sonuç olarak deney grubuna yapılan uygulamanın öğrencilerin anlatım yetileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir.

1.2. Modelin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun başarı ortalamaları arasında "sözcük yetisi" açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sözcük yetisi alt boyutundan aldıkları ön test puanlarının sıra ortalamaları arasındaki fark U testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Sözcük Yetisi Ön Test Puanlarının Gruba göre U Testi Sonucu

	n	\bar{X}	s	So.	St.	U	p
Deney Grubu	17	6.25	1.63	18.59	316.00	75.00	.066
Kontrol Grubu	14	5.40	0.96	12.86	180.00		

$p>.05$

Tablo 8'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözcük yetisi alt boyutundan aldıkları ön test puanları arasında manidar bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan U testi sonucu bulunmaktadır. Elde edilen bulgular neticesinde deney ve kontrol grubundaki katılımcıların sözcük yetisi ön test puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=75.00$, $z=-1.837$, $p>.05$). Ayrıca sıra ortalamaları incelendiğinde deney (18.59) ve kontrol (12.86) grubunda yer alan öğrencilerin ön test sıra ortalamaları arasında manidar bir farkın olmadığı ortaya konulmuştur. Bu bulgu uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sözcük yetileri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Grupların ortalamaları dikkate alındığında ise deney ($\bar{X}=6.25$) ve kontrol ($\bar{X}=5.40$) grubunun ön test ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğu ifade edilebilmektedir.

Elde edilen sonuçların dikkate alınan örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak

pratikteki anlamlılığını incelemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan değer ($r=|-0.33|$, $r>0.2$) orta düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Bu durum ise uygulama öncesinde grupların sözcük yetilerine ilişkin ön test puanlarındaki gözlenen değişkenliğin yalnızca %33'ünün öğrencilerin bulunduğu gruptan kaynaklı olduğunu göstermektedir (Field, 2009; Green ve Salkind, 2005; Tan, 2016).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sözcük yetisi alt boyutundan aldıkları son test puanlarının sıra ortalamaları arasındaki fark U testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Sözcük Yetisi Son Test Puanlarının Gruba göre U Testi Sonucu

	n	\bar{X}	s	So.	St.	U	p
Deney Grubu	17	14.27	1.57	22.62	384.50	6.50	.000
Kontrol Grubu	14	10.11	1.41	7.96	111.50		

* $p<.05$

Tablo 9'da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözcük yetisi alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında manidar bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan U testi sonucu bulunmaktadır. Elde edilen bulgular neticesinde deney ve kontrol grubundaki katılımcıların sözcük yetisi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ($U=6.50$, $z=-4.530$, $p<.05$). Ayrıca sıra ortalamaları incelendiğinde deney (22.62) ve kontrol (7.96) grubunda yer alan öğrencilerin son test sıra ortalamaları arasında manidar bir farkın olduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgu uygulama sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sözcük yetileri arasındaki farklılığın manidar olduğunu ortaya koymaktadır. Grupların ortalamaları dikkate alındığında ise deney ($\bar{X}=14.27$) ve kontrol ($\bar{X}=10.21$) grubunun son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçların dikkate alınan örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak pratikteki anlamlılığını incelemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan değer ($r=|-0.81|$, $r>0.5$) önemli (büyük) düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Elde edilen bu büyük etki, gruplardaki öğrencilerin sözcük yetilerine ilişkin son test puanlarındaki değişkenliğin %81'inin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları uygulamaların farklılaşması ile açıklanabilmektedir. Bu durum ise ön test puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olmadığını göstermektedir. Farklı gruplardaki öğrencilerin son test puanlarının ise deney grubu lehine istatistiksel olarak manidar bir farklılık gösterdiğini ortaya

koymaktadır (Field, 2009; Green ve Salkind, 2005; Tan, 2016).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sözcük yetisi alt boyutundan aldıkları fark puanlarının (Son test-ön test) sıra ortalamaları U testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Sözcük Yetisi Fark Puanlarının Gruba göre U Testi Sonucu

	n	\bar{X}	s	So.	St.	U	p
Deney Grubu	17	8.01	1.45	22.62	384.50	6.50	.000
Kontrol Grubu	14	4.71	1.01	7.96	111.50		

*p<.05

Tablo 10'da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözcük yetisi alt boyutundan aldıkları son test-ön test fark puanları arasında manidar bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan U testi sonucu bulunmaktadır. Elde edilen bulgular neticesinde deney ve kontrol grubundaki katılımcıların sözcük yetisi fark puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (U=6.50, z=-4.479, p<.05). Ayrıca sıra ortalamaları incelendiğinde deney (22.62) ve kontrol (7.96) grubunda yer alan öğrencilerin fark puanlarının sıra ortalamaları arasında manidar bir farkın olduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgu uygulama öncesinden sonrasına her iki gruptaki katılımcıların sözcük yetileri arasındaki farklılığın manidar olduğunu ortaya koymaktadır. Grupların fark puanlarının ortalamaları dikkate alındığında ise deney (\bar{X} =8.01) ve kontrol (\bar{X} =4.71) grubunun son test-ön test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçların dikkate alınan örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak pratikteki anlamlılığını incelemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan değer ($r=|-0.80|$, $r>0.5$) önemli (büyük) düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Elde edilen bu büyük etki, gruptaki öğrencilerin fark (son test-ön test) puanlarındaki değişkenliğin %80'inin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin farklı uygulamalar almaları ile açıklanabilmektedir. Bu durum ise deney grubundaki öğrencilerin sözcük yetilerinin, kontrol grubundakilere kıyasla daha fazla gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır (Can, 2013; Field, 2009; Green ve Salkind, 2005; Tan, 2016). Sonuç olarak deney grubuna yapılan uygulamanın öğrencilerin sözcük yetileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir.

1.3. Modelin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun başarı ortalamaları arasında "dil bilgisi yetisi" açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi yetisi alt boyutundan aldıkları ön test puanlarının sıra ortalamaları arasındaki fark U testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular

Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Dil bilgisi Yetisi Ön Test Puanlarının Gruba göre U Testi Sonucu

	n	\bar{X}	s	So.	St.	U	p
Deney Grubu	17	7.23	2.12	17.09	290.50	100.50	.413
Kontrol Grubu	14	6.50	1.16	14.68	205.50		

$p > .05$

Tablo 11'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi yetisi alt boyutundan aldıkları ön test puanları arasında manidar bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan U testi sonucu bulunmaktadır. Elde edilen bulgular neticesinde deney ve kontrol grubundaki katılımcıların dil bilgisi yetisi ön test puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=100.50$, $z=-0.819$, $p > .05$). Ayrıca sıra ortalamaları incelendiğinde deney (17.09) ve kontrol (14.68) grubunda yer alan öğrencilerin ön test sıra ortalamaları arasında manidar bir farkın olmadığı ortaya konulmuştur. Bu bulgu uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi yetisi arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Grupların ortalamaları dikkate alındığında ise deney ($\bar{X}=7.23$) ve kontrol ($\bar{X}=6.50$) grubunun ön test ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğu ifade edilebilmektedir.

Elde edilen sonuçların dikkate alınan örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak pratikteki anlamlılığını incelemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan değer ($r=|-0.14|$, $r < 0.2$) düşük düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Bu durum ise uygulama öncesinde grupların dil bilgisi yetisine ilişkin ön test puanlarındaki gözlenen değişkenliğin yalnızca %14'ünün öğrencilerin bulunduğu gruptan kaynaklı olduğunu göstermektedir (Field, 2009; Green ve Salkind, 2005; Tan, 2016).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi yetisi alt boyutundan aldıkları son test puanlarının sıra ortalamaları arasındaki fark U testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Dil bilgisi Yetisi Son Test Puanlarının Gruba göre U Testi Sonucu

	n	\bar{X}	s	So.	St.	U	p
Deney Grubu	17	15.88	2.38	21.82	371.00	20.00	.000
Kontrol Grubu	14	12.16	1.72	8.93	125.00		

* $p < .05$

Tablo 12’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi yetisi alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında manidar bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan U testi sonucu bulunmaktadır. Elde edilen bulgular neticesinde deney ve kontrol grubundaki katılımcıların dil bilgisi yetisi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ($U=20.00$, $z=-3.948$, $p<.05$). Ayrıca sıra ortalamaları incelendiğinde deney (21.82) ve kontrol (8.93) grubunda yer alan öğrencilerin son test sıra ortalamaları arasında manidar bir farkın olduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgu uygulama sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi yetisi arasındaki farklılığın manidar olduğunu ortaya koymaktadır. Grupların ortalamaları dikkate alındığında ise deney ($\bar{X}=15.88$) ve kontrol ($\bar{X}=12.16$) grubunun son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçların dikkate alınan örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak pratikteki anlamlılığını incelemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan değer ($r=|-0.71|$, $r>0.5$) önemli (büyük) düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Elde edilen bu büyük etki, gruplardaki öğrencilerin dil bilgisi yetisine ilişkin son test puanlarındaki değişkenliğin %71’inin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları uygulamaların farklılaşması ile açıklanabilmektedir. Bu durum ise ön test puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olmadığını göstermektedir. Farklı gruplardaki öğrencilerin son test puanlarının ise deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Field, 2009; Green ve Salkind, 2005; Tan, 2016).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi yetisi alt boyutundan aldıkları fark puanlarının (son test-ön test) sıra ortalamaları U testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Dil bilgisi Yetisi Fark Puanlarının Gruba göre U Testi Sonucu

	n	\bar{X}	s	So.	St.	U	p
Deney Grubu	17	8.64	2.05	21.53	366.00	25.00	.000
Kontrol Grubu	14	5.66	1.44	9.29	130.00		

* $p<.05$

Tablo 13’te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi yetisi alt boyutundan aldıkları son test-ön test fark puanları arasında manidar bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan U testi sonucu bulunmaktadır. Elde edilen bulgular neticesinde deney ve kontrol grubundaki katılımcıların dil bilgisi yetisi fark puanları arasında anlamlı bir

farklılığın olduğu görülmektedir ($U=25.00$, $z=-3.746$, $p<.05$). Ayrıca sıra ortalamaları incelendiğinde deney (21.53) ve kontrol (9.29) grubunda yer alan öğrencilerin fark puanlarının sıra ortalamaları arasında manidar bir farkın olduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgu uygulama öncesinden sonrasına her iki gruptaki katılımcıların dil bilgisi yetileri arasındaki farklılığın manidar olduğunu ortaya koymaktadır. Grupların fark puanlarının ortalamaları dikkate alındığında ise deney ($\bar{X}=8.64$) ve kontrol ($\bar{X}=5.66$) grubunun son test-ön test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçların dikkate alınan örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak pratikteki anlamlılığını incelemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan değer ($r=|-0.67|$, $r>0.5$) önemli (büyük) düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Elde edilen bu büyük etki, gruplardaki öğrencilerin fark (son test - ön test) puanlarındaki değişkenliğin %67'sinin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin farklı uygulamalar almaları ile açıklanabilmektedir. Bu durum ise deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi yetilerinin, kontrol grubundakilere kıyasla daha fazla gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır (Can, 2013; Field, 2009; Green ve Salkind, 2005; Tan, 2016). Sonuç olarak deney grubuna yapılan uygulamanın öğrencilerin dil bilgisi yetileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir.

1.4. Modelin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun başarı ortalamaları arasında “düzenleme yetisi” açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin düzenleme yetisi alt boyutundan aldıkları ön test puanlarının sıra ortalamaları arasındaki fark U testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Düzenleme Yetisi Ön Test Puanlarının Gruba göre U Testi Sonucu

	n	\bar{X}	s	So.	St.	U	p
Deney Grubu	17	5.72	1.06	18.18	309.00	82.00	.113
Kontrol Grubu	14	5.26	0.74	13.36	187.00		

$p>.05$

Tablo 14’te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin düzenleme yetisi alt boyutundan aldıkları ön test puanları arasında manidar bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan U testi sonucu bulunmaktadır. Elde edilen bulgular neticesinde deney ve kontrol grubundaki katılımcıların düzenleme yetisi ön test puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=82.00$, $z=-1.587$, $p>.05$). Ayrıca sıra

ortalamaları incelendiğinde deney (18.18) ve kontrol (13.36) grubunda yer alan öğrencilerin ön test sıra ortalamaları arasında manidar bir farkın olmadığı ortaya konulmuştur. Bu bulgu uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin düzenleme yetileri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Grupların ortalamaları dikkate alındığında ise deney ($\bar{X}=5.72$) ve kontrol ($\bar{X}=5.26$) grubunun ön test ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğu ifade edilebilmektedir.

Elde edilen sonuçların dikkate alınan örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak pratikteki anlamlılığını incelemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan değer ($r=|-0.28|$, $r<0.2$) orta düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Bu durum ise uygulama öncesinde grupların düzenleme yetilerine ilişkin ön test puanlarındaki gözlenen değişkenliğin yalnızca %28'inin öğrencilerin bulunduğu gruptan kaynaklı olduğunu göstermektedir (Field, 2009; Green ve Salkind, 2005; Tan, 2016).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin düzenleme yetisi alt boyutundan aldıkları son test puanlarının sıra ortalamaları arasındaki fark U testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin Düzenleme Yetisi Son Test Puanlarının Gruba göre U Testi Sonucu

	n	\bar{X}	s	So.	St.	U	p
Deney Grubu	17	13.90	1.80	22.94	390.00	1.00	.000
Kontrol Grubu	14	8.78	1.53	7.57	106.00		

*p<.05

Tablo 15'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin düzenleme yetisi alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında manidar bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan U testi sonucu bulunmaktadır. Elde edilen bulgular neticesinde deney ve kontrol grubundaki katılımcıların düzenleme yetisi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ($U=1.00$, $z=-4.700$, $p<.05$). Ayrıca sıra ortalamaları incelendiğinde deney (22.94) ve kontrol (7.57) grubunda yer alan öğrencilerin son test sıra ortalamaları arasında manidar bir farkın olduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgu uygulama sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin düzenleme yetileri arasındaki farklılığın manidar olduğunu ortaya koymaktadır. Grupların ortalamaları dikkate alındığında ise deney ($\bar{X}=13.90$) ve kontrol ($\bar{X}=8.78$) grubunun son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçların dikkate alınan örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak

pratikteki anlamlılığını incelemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan değer ($r=|-0.84|$, $r>0.5$) önemli (büyük) düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Elde edilen bu büyük etki, gruplardaki öğrencilerin düzenleme yetilerine ilişkin son test puanlarındaki değişkenliğin %84'ünün deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları uygulamaların farklılaşması ile açıklanabilmektedir. Bu durum ise ön test puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olmadığını göstermektedir. Farklı gruplardaki öğrencilerin son test puanlarının ise deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Field, 2009; Green ve Salkind, 2005; Tan, 2016).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin düzenleme yetisi alt boyutundan aldıkları fark puanlarının (son test-ön test) sıra ortalamaları U testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğrencilerin Düzenleme Yetisi Fark Puanlarının Gruba göre U Testi Sonucu

	n	\bar{X}	s	So.	St.	U	p
Deney Grubu	17	8.17	1.45	23.00	391.00	0.00	.000
Kontrol Grubu	14	3.52	1.36	7.50	105.00		

* $p<.05$

Tablo 16'da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin düzenleme yetisi alt boyutundan aldıkları son test-ön test fark puanları arasında manidar bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan U testi sonucu bulunmaktadır. Elde edilen bulgular neticesinde deney ve kontrol grubundaki katılımcıların düzenleme yetisi fark puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U=0.00$, $z=-4.730$, $p<.05$). Ayrıca sıra ortalamaları incelendiğinde deney (23.00) ve kontrol (7.50) grubunda yer alan öğrencilerin fark puanlarının sıra ortalamaları arasında manidar bir farkın olduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgu uygulama öncesinden sonrasına her iki gruptaki katılımcıların düzenleme yetileri arasındaki farklılığın manidar olduğunu ortaya koymaktadır. Grupların fark puanlarının ortalamaları dikkate alındığında ise deney ($\bar{X}=8.17$) ve kontrol ($\bar{X}=3.52$) grubunun son test-ön test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçların dikkate alınan örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak pratikteki anlamlılığını incelemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan değer ($r=|-0.85|$, $r>0.5$) önemli (büyük) düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Elde edilen bu büyük etki, gruplardaki öğrencilerin fark (son test-ön test) puanlarındaki değişkenliğin %85'inin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin farklı uygulamalar almaları ile

açıklanabilmektedir. Bu durum ise deney grubundaki öğrencilerin düzenleme yetilerinin, kontrol grubundakilere kıyasla daha fazla gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır (Can, 2013; Field, 2009; Green ve Salkind, 2005; Tan, 2016). Sonuç olarak deney grubuna yapılan uygulamanın öğrencilerin düzenleme yetileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Sonuç

Yapılan bu araştırma ile Yazmak için Konuş Modeli'ne göre hazırlanan etkinliklerin, öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etki sağladığı anlaşılmıştır. Sever (2001) yazılı anlatım becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde farklı öğretim anlayışlarının uygulanmasının önemine değinir ve yüz yüze iletişim ya da grup çalışmasına olanak sağlayacak etkinliklerin, görsel ve işitsel araçlardan yararlanılarak çok yönlü ve boyutlu bir öğrenme sürecinin güdüleyici bir etken olduğunu belirtir. Susar Kırmızı ve Kasap (2017) tarafından yapılan çalışmada da senaryo yazma, müzik ve fotoğraflar eşliğinde yazma, diyalog oluşturma, hayaller hakkında yazma, grupla beraber öykü yazma, gazetede ki fotoğraflarla hikâye oluşturma gibi farklı yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin yazma becerilerine olumlu yönde değişim gösterdiği tespit edilmiştir. Nitekim modelin öğretim sürecinde de yaratıcı yazma etkinlikleri ve çeşitli materyaller aracılığıyla öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesine çalışılmış, elde edilen sonuçlar da bunu destekler nitelikte olmuştur.

Çalışmanın temel problemi kapsamında B2 düzeyi deney grubu öğrencilerinin ulaştığı başarı ortalamasıyla kontrol grubu öğrencilerinin başarı ortalamalarında yazma becerisi yönünden anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu bağlamda her iki grubun ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Nitekim ön testlerden elde edilen bu sonuç model uygulamasından önceki puanların karşılaştırması olduğundan bu durumun normal olduğu anlaşılabilir. Çünkü her iki grup da ilgili kurumda yapılan B2 düzeyine geçiş sınavıyla belirlendiğinden ön testlerin farklı çıkması beklenmeyebilir. Bu hususun araştırmamız açısından olumlu bir durum olduğu söylenebilir. Nedeni ise elde edilen bu sonucun her iki grubun çalışma öncesinde eşit bir düzeyde olduğunu göstermesidir. Bu açıdan model uygulaması öncesi eşit düzeyde olan her iki grubun çalışma sonunda nasıl bir değişim gösterdiği son testlerle ortaya çıkarılmış olacaktır. Nitekim yazma becerisi yönünden deney ve kontrol grubu öğrencilerin son testlerine bakıldığında bu durumun değiştiği görülmüş ve deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum model uygulamasının başarılı bir sonuç verdiğinin kanıtı olarak görülebilir. Ayrıca yazma

becerisinin alt boyutlarının ön test ve son test puanları da karşılaştırılmıştır. Buradan elde edilen sonuçların da yukarıda dile getirilen sonuçlarla benzer nitelikte olduğu görülmüştür. Model uygulamasında yazma becerisine yönelik yapılan etkinliklerin odak noktasını yaratıcı yazma süreci oluşturmaktadır. Bu çerçevede öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirmek için öncelikle metin oluşturabilme gücünün küçük adımlarla öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Nitekim bu konuda İnce (2011) Türkçe dersinin temel amaçlarından biri olan yaratıcı düşünceye sahip olmanın yazma becerisinin edinilmesi ve geliştirilmesinin ön şartı olarak ele alındığını ve yaratıcılıkla beceri arasında mantıksal bir örüntü olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla modelin yaratıcı yazma süreçlerine odaklanmasının öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi noktasında önemli bir işlev gördüğü söylenebilir. Ayrıca bu sürecin doğru planlanması ve uygulamaların sağlıklı bir şekilde yürütülmesinin yazma becerisinin tüm alt boyutlarında karşılık bulduğu ve öğrencilerin sözcük dağarcığının artmasıyla duygu ve düşüncelerini daha anlaşılır, kapsamlı, bağdaşık vb. şekilde ifade ettikleri elde edilen sonuçlardan anlaşılmaktadır. Bu bağlamda konuyla ilgili diğer araştırmalarda da (Göçer, 2016; Sever, 2011; Karatay, 2007; Tüfekçioğlu, 2016) sözcük dağarcığının zenginleşmesiyle öğrencilerin düşüncelerini etkili bir şekilde yazıya aktarabilme, sözcükleri doğru ve yerinde kullanabilme, daha sağlıklı iletişim kurabilme gibi birçok hususta dilsel becerilerinin geliştiğinin üzerinde durulduğu görülmüştür.

Öneriler

- Yazmak için Konuş Modeli'nin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sadece üretici beceriler alanında değil, alıcı beceriler alanında da yararlanılabilecek bir model olabileceği öngörülmektedir. Bu nedenle model, alana yönelik tüm beceri alanlarında uygulanabilir.
- Çalışmada model uygulamasından elde edilen sonuçlardan bu modelin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 düzey öğrencilerle sınırlandırılmayacak kadar geniş bir dil öğretim modeli olduğu öngörülmüştür. Bu nedenle bahse konu olan model, farklı düzeylerde de uygulanabilir.
- Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin gelişiminde Türkçeyle ortak sözcükleri barındıran Türkçenin diğer lehçeleri olan Kazakça, Türkmençe vb. diller ile Arapça konuşan öğrencilerin hedef dili öğrenmelerinde ileriye ket vurma şeklinde sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunun önüne geçmek adına hedef kitleye yönelik hazırlanan metinlerde ve uygulamalarda bu husus göz önünde bulundurulmalıdır.

Kaynakça

- Bağcı, H. and Başar, U (2013). *Yazma Eğitimi*. M. Durmuş and A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (1. baskı, ss. 309-332). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, R. J. and Swerdlik, M. (2010). *Psychological testing and assessment: an introduction to tests and measurement* (6nd. ed.). New York: McGraw-Hill Book Co.
- Corbett, P. (2001). *How to teach fiction writing at key stage 2*. London: David Fulton Publishers.
- Corbett, P. (2002). *How to teach poetry writing at key stage 3*. London: David Fulton Publishers.
- Corbett, P. (2004). *Jumpstart!: literacy - games and activities for ages 7-14*. London: David Fulton Publishers.
- Corbett, P. (2005). *Writing models year 3*. London: David Fulton Publishers.
- Corbett, P. (2006). *The Bumper book of story telling into writing at key stage 1*. Melksham: Clown Publishing.
- Corbett, P. (2007). *The Bumper book of storytelling into writing: key stage 2*. Melksham: Clown Publishing.
- Corbett, P. and Strong, J. (2012). *Talk for writing across the curriculum with dvds: how to teach non-fiction to 5-12 year-olds*. Milton Keynes: Open Universty Press.
- Corbett, P. and Strong, J. (2014). *Jumpstart! grammar: games and activities for ages 6 – 14*. London: David Fulton Publishers.
- Corbett, P. and Strong, J. (2016). *Talk for writing in the early years: how to teach story and rhyme, involving families 2-5 years*. Milton Keynes: Open Universty Press.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve lisrel uygulamaları* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)*(3rd ed.). London: SAGE PublicatioNs.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. and Leech, N. L. (2017). *Research methods in applied settings. an integrated approach to design and analysis* (3rd ed.). United States: Taylor & Francis.
- Göçer, A. (2016). *Yazma eğitimi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Green, S. B. and Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: analyzing and understanding data* (4nd ed.). United States: Pearson Prentice-Hall.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Hayes, A. F. and Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1(1), 77-89.
- İnce, B. (2011). *Yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dilleri Türkçede yaşadıkları anlatım sorunları: Fransa örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Karatay, H. (2007). “Kelime Öğretimi”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Krippendorff, K. (2004). “Measuring the reliability of qualitative text analysis data”. *Humanities, Social Sciences and Law*, 38(6), 787-800.
- Lawshe, C. H. (1975). “A quantitative approach to content validity”. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Lawshe, C. H. (1985). “Inferences from personnel tests and their validity”. *Journal of Applied Psychology*, 70(1), 237-238.
- Rubio, D. M., Berg-Werger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S. and Rauch, S. (2003). “Objectifying content validity: conducting a content validity study in social work research”. *Social Work Research* 27(2), 94-104.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sharma, C. T. (2008). *Modern methods of language teaching* (2. baskı). New Delhi: SARUP and SONS.
- Tan, Ş. (2016). *SPSS ve excel uygulamalı temel istatistik-1* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci (Hikâye yazma)* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Temizkan, M. (2017). Konuşma becerisi. F. Temizyürek, İ. Erdem and M. Temizkan (Ed.), *Konuşma eğitimi (sözlü anlatım)* içinde (7. baskı, ss. 199-244). Ankara: Pegem Akademi.
- Tüfekçioğlu, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi. F. Yıldırım and B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar* içinde (1. baskı, ss. 267-288). Ankara: Pegem Akademi.
- Ungan, S. (2007). “Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Wilson, F. R., Pan, W. and Schumsky, D. A. (2012). “Recalculation of the critical values for

lawshe's content validity ratio". *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197-210.

Yurdugül H. ve Bayrak, F. (2012). "Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik ölçüleri: kapsam geçerlik indeksi ve kappanın istatistiğinin karşılaştırılması". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 264-271.

İnternet Kaynakları

Corbett, P. (2008). *Jumpstart! storymaking - games and activities for ages 7-12*. Retrieved from <https://www.amazon.com/Jumpstart-Storymaking-Games-Activities-Ages/dp/0415466865>

Corbett, P. (2014). *Mountain- Recordable Story Mountain*. Retrieved from <https://www.smartkids.co.uk/products/pie-corbett-s-recordable-story-mountain>

Sever, S. (2001). "Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 11-22. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/135/928.pdf> adresinden edinilmiştir.

Strong, J. (2013). *Talk for writing in secondary schools*. Retrieved from <https://www.amazon.co.uk/Talk-Writing-Secondary-Schools-Communication/dp/0335262600>

Susar Kırmızı, F. and Kasap, D. (2017). Yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı yazma becerisine etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 48-62. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/269179> adresinden edinilmiştir.

Trowman, J. L. (2018). *Developing children's speech, language and communication through stories and drama*. Oxon: Routledge. Retrieved from <https://books.google.com.tr>