



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

ISSN 2651 - 5067

İŞBİRLİKLİ YAZMANIN ÇOK DİLLİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ¹

THE EFFECT OF COOPERATIVE WRITING ON THE DEVELOPMENT OF WRITING SKILLS OF MULTILINGUAL STUDENTS

Halit KARATAY*

*Prof. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
halitkaratay@gmail.com

Zeynep EKİNCİ**

**Öğr. Gör. Bařkent Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi

Gönderilme Tarihi: 16.04.2019

Kabul Tarihi : 19.06.2019

Özet: Bu araştırmada, işbirlikli yazma etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi incelenmiştir. Araştırma, “sınıf içi eylem araştırması” olarak tasarlanmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi yazılı anlatım uygulamalarını geliştirmek amaçlanmıştır. Uygulamaya Üniversitenin Türkçe hazırlık sınıfında bulunan 16 öğrenci katılmıştır. İşbirlikli yazma etkinlikleri, A1, A2 ve B1 kurları için 9 etkinlik şeklinde tasarlanmış ve uygulama 12 haftada tamamlanmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki gelişimi izlemek için kurların sonunda

¹ Bu çalışma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından desteklenmiştir. Proje no: 2016.02.08.1116.

yapılan yazılı anlatım çalışmaları kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki gelişimi analiz etmek için çoklu karşılaştırma test tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarının niteliğinde kurlara göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan uygulama etkinlikleri ile ilgili öğrencilerin görüşleri ve öğretmenlerinin gözlemleri değerlendirilmiştir. Öğrencilere göre işbirlikli yazma (% 73), bireysel yazmaya (% 27) göre daha eğlenceli ve yararlıdır. Öğretmenlerin gözlemlerine göre de işbirlikli yazma; akran iletişimine ve öğrenmeye, Türkçe öğrenme ilgisi ve isteğini artırmaya, yazılı anlatımdaki hataları fark etmeye, dinleme ve konuşma gibi diğer dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Öğretmenler bu tür uygulamaların bireysel öğrenme hızı yüksek ve bireysel öğrenme alışkanlığı olan öğrencilerin Türkçe öğrenme hızını düşürdüğünü, bazen gruptaki herkesin uygulamalara etkin katılmadığını belirtmişlerdir. Buna rağmen yazılı anlatım çalışmalarının bir kısmının işbirlikli yazma şeklinde planlanması Türkçe öğrenmeyi daha eğlenceli yapacağı, sınıf içi iletişim ve işbirliğini artıracığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (TYDÖ), çok dilli öğrenciler, işbirlikli yazma, yaratıcı yazma, yazma eğitimi, eylem araştırması.

Abstract: In this study, the effect of cooperative writing activities on the development of the writing skills of students who learned Turkish as a foreign language was examined. The research was designed as “classroom action research.” The aim was to improve the classroom writing practices of teachers. 16 students from a university’s Turkish preparatory program participated in the study. A total of 9 cooperative writing activities were designed for the A1, A2 and B1 levels and the study was completed in 12 weeks. In order to observe the development of the students’ written expression skills, written works produced by the students in the level exit exams were used. The multiple comparison test technique was used to analyze the development of the students’ written expression skills. It was found that there was significant improvement in the quality of the students’ written works at each level. In addition, students’ opinions and teachers’ observations were analyzed. The results showed that according to the students, cooperative writing (73%) was more fun and more useful than individual writing (27%). According to the observations of teachers, cooperative writing contributed to increased peer communication and learning, increased the students’ interest and motivation to learn Turkish, helped students notice the mistakes in their written works, and contributed to the development of other language skills such as listening and speaking. However, teachers also stated that cooperative activities reduced the learning rate of the students who learned fast and had individual learning habits and that sometimes not everyone in the groups participated effectively in them. Despite this finding, it may be asserted that planning some of the written expression activities as collaborative activities will make learning Turkish more fun and increase communication and cooperation in the classroom.

Keywords: teaching Turkish as a foreign language (TTFL), multilingual students, cooperative writing, creative writing, writing education, action research.

1. Giriş

Milletlerin karşılaşması, ticaret, bilim, eğitim ve sanat alışverişinin doğal sonucu olarak birbirlerinin dillerini öğrenme ve öğretme ihtiyacını doğurmuştur. Tarihin bilinen ilk dönemlerinden beri gelişmiş, işlenmiş ve zenginleşmiş bir dil olan Türkçenin hem ana dili hem yabancı dil olarak öğretimi konusunda oluşturulmuş somut örnekler vardır (Karakuş, 2006, s.12). Bu konudaki ilk örnek Kâşgarlı Mahmut'un Divanü Lugatî't-Türk adlı eseridir. Divânü Lugâtî't-Türk Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan Türkçe-Arapça bir sözlüktür. Eser, Türkçenin Arapça kadar zengin bir bilim, sanat ve edebiyat dili olduğunu ortaya koymak için yazılmıştır. 1072'de yazılan Dîvânü Lugâtî't-Türk'ten Cumhuriyet Dönemi'ne kadar Zemahşeri'nin Mukaddimetü'l-Edeb, Ali Şîr Nevâî'nin Muhakemetü'l-Lugateyn, Bergamalı Kadri'nin Müyessiretü'l-Ülum adlı eserleri dönemlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kitaplarından bilinen bazılarıdır.

1950 yılından sonra ise üniversite ve enstitüler himayesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine önemli çalışmalar yapılmıştır. Özellikle Türk Cumhuriyetlerinin öğrencileri devlet desteğiyle Türkiye'ye getirilmiş; bu öğrencilere lise, üniversite ve lisansüstü eğitimler verilerek hem Türkiye Türkçesi hem de Türk kültürü öğretilmiştir (Göçer ve Moğul, 2011). Özellikle Rusya'nın 1989 yılından sonra dağılması ve Türk Cumhuriyetlerinin bağımsızlığını kazanmasıyla Türkiye'ye gelen öğrenci sayısı artmıştır. Son yıllarda Türkiye'ye olan ilgi giderek artmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hem yöntem hem de öğretim araçları bakımından zenginleşmiştir. Özellikle geleneksel öğretim yöntemi olan dil bilgisi çeviri yöntemi ve sözcük öğretimi yerine günümüzde sözlü iletişim becerileri dinleme ve konuşma, yazılı iletişim becerileri okuma ve yazmayı etkin kullanmayı önceleyen iletişimsel yöntemler ile işlevsel dil bilgisi kurallarını öğretmeyi hedefleyen yöntemler ve öğretim araçları geliştirilmiştir (MEB, 2019, s.8). Dil öğretiminde dört temel dil becerisi kullanılır. Bu becerilerden en son öğrenilen, öğrenilmesi zaman ve çaba gerektiren dil becerisi yazma becerisidir.

Yazma ve Yazılı Anlatım

Yazma, zihinde yer eden düşünce ve duyguların bilinç düzeyine çağırılması ve organize edilmesi gibi üst düzey becerileri gerektiren bir eylemdir (Isaacson, 1994, s.41). Yazılı anlatım becerisi sadece hedef dilde kendini ifade etmek için değil; dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla hedef dilin ses özelliklerinin kâğıda kodlanmasıyla sesletim becerisinin geliştirilmesinde de kullanılır. Yazma becerisi birçok kaynakta, bireyin kendisini yazı vasıtasıyla anlatabilme yeteneği şeklinde yorumlanmış ve bu beceri, "yazılı anlatım, yazma, yazmak vb." terimlerle karşılanmıştır (Karatay, 2015). Temel düzeyde sözcük sesletim çalışmalarıyla öğrencilerin temel söz dağarcıkları bir yandan geliştirilirken basit yazma çalışmaları ve dikte ile dilin ses özelliklerini doğru kodlama ve kullanma becerileri de geliştirilmeye çalışılır. İlerleyen düzeylerde kendini yazılı anlatma becerilerinin de geliştirilmesi gerekir. Bunun için öğrencilerin yazılı anlatım metni oluşturma süreci, doğru cümle kurma, paragraf oluşturma, konunun dışına çıkmadan yazma ve anlamsal bütünlüğü olan tutarlı metin oluşturma becerilerinin de geliştirilmesi gerekir. Öğretim araçlarında kullanılan kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, karışık halde verilen cümlelerden anlamlı

paragraf oluşturma ve bir konu verip doğrudan onunla ilgili duygu ve düşüncelerini yazma teknikleri yazılı anlatım becerisini geliştirmek için yeterli değildir. Hedef dilde öğrencilerin yaratıcılıklarını ve birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan yazılı anlatım tekniklerine ihtiyaç vardır.

İşbirlikli Öğrenme ve Yaratıcı Yazma

İşbirlikli öğrenme, bireylerin birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek birlikte öğrenmeleri sürecidir. Bireyler bu süreçte yeni şeyler öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda birbirleriyle iletişimlerini de geliştirmiş olurlar. Johnson, Johnson ve Smith (1992, s.28) de işbirlikli öğrenmeyi öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve arkadaşlarının öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için küçük gruplar halinde çalışmalarını şeklinde tanımlamıştır. Johnson ve Johnson'a (1994, s.42) göre bireysel öğrenme durumlarında öğrenciler birbirlerinden bağımsızdırlar ve başarıları kendilerine daha önceden verilmiş olan kıstasları yerine getirmedeki kendi edimlerine bağlıdır. Öğrencilerin başarı ya da başarısızlıkları birbirlerini etkilemez. İşbirlikli öğrenme durumlarında ise olumlu amaç bağımlılığı ve bireysel değerlendirilebilirlik söz konusudur. Olumlu amaç bağımlılığı öğrencilerin "birlikte yüzecekleri veya birlikte batacaklarına" inanmalarını gerektirir. Kısaca işbirlikli öğrenme değişik yetenek, cinsiyet, ırk ve sosyal beceri düzeylerinden gelen öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirmeleri sürecidir (Açıkgöz, 2014, s.172)

İşbirlikli yazma, küçük öğrenci gruplarının görüş alışverişinde bulunarak yaptıkları yazılı anlatım tekniğidir. Geleneksel yazma tekniklerinden farklı olarak öğrencilerin birlikte çalışarak ortak bir ürün ortaya koyması hedeflenmektedir. İşbirlikli yazma; Birlikte Öğrenelim, JIGSAW, İşbirliği-İşbirliği, Buluş, Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim, Karşılıklı Sorgulama, Akvaryum gibi işbirlikli öğrenme tekniklerinden farklı olarak diğer dil becerilerini de geliştirmekle birlikte asıl olarak yazma becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır. İşbirlikli yazma, öğrencilerin bir konu hakkında küçük gruplar halinde çalışarak bir metin oluşturmalarıdır (Ekinci, 2018, s.22).

İşbirlikli yazma etkinlikleri, sınıf içi etkileşimi artırarak öğrencilerin okul yaşamlarını olumlu yönde etkiler. Uygulama esnasında fikir alışverişinde bulunan öğrenciler, birbirlerinden yeni kelimeler öğrenirler. Birbirlerine yeni şeyler öğrettikleri için aynı zamanda akran öğrenme ve iletişim becerilerini geliştirmiş olurlar. Farklı fikirlerle yazılarını devam ettirmek öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirir. Yaratıcılık doğuştan sahip olunan bir yetidir, her birey yaratıcılık potansiyeline sahiptir; ancak yaratıcılığın sürekliliği, gelişimi, derecesi veya ortaya çıkışı kişiden kişiye farklılık göstermektedir (Demirel, 2010, s.241). Yaratıcı yazma ise dış dünyadan elde edilen izlenimlerin farklı bir sunumla ortaya konmasıdır (Aşılıoğlu, 1993, s.146; Öztürk, 2007, s.3). Yaratıcı yazma, var olan bilgileri, kavramları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayarak, birbiriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir beste, şiir, öykü, deneme ya da roman koyma etkinliği olarak ifade edilebilir (Güleryüz, 2006, s.126). Yaratıcı yazma, herkesin bildiği kelimeleri kimsenin düşünmediği bir uyumla bir araya getirmektir. Çaba gösterildiği takdirde herkesin yaratıcılığı gelişebilir ve herkes yaratıcı yazılar yazabilir.

İşbirlikli yazma etkinlikleri, sadece yazma becerisini değil, aynı zamanda dinleme, konuşma ve sesli okuma becerilerini de geliştirir. Çünkü bu modelde öğrencilere sosyalleşebilecekleri bir öğrenme ortamı sunulur (Karatay, 2016). İşbirlikli yazma etkinlikleri, olumlu bağımlılık çerçevesinde, öğrencinin yazma yetisini kullanmasını ve geliştirmesini sağlamayı hedefler. Bu yetinin kullanılması için de merak ve ilgi uyandıran, düş gücünü kullandıran, birlikte çalışmayı destekleyen grupla yapılacak yazma etkinlikleri önemli rol oynar. Bu etkinliklerde öğretmen sınıfı sürekli kontrol etmeli ve grup üyelerinin hepsinin aynı düzeyde öğrendiğinden emin olmalıdır. Grup olarak çalıştıkları için bazı öğrenciler çalışmaya katılmayabilir. Öğretmen bu gibi durumları takip edebilir ve grup içi işbirliğini arttıracak önlemler alabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada işbirlikli yazma etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi incelenmiştir. Alan yazın incelendiğinde bu konunun, yabancı dil öğrenen gruplarla çalışmadığı belirlenmiştir. Sutherland ve Topping (1999) araştırmalarında sekiz yaş öğrencileriyle yapılan işbirlikli yazma çalışmalarının yaratıcı yazma başarısı ve yazmaya yönelik tutumlarına olan etkisi incelenmiştir. 32 öğrenci ile yapılan çalışmada deney grubuna 8 hafta boyunca işbirlikli yazma eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucuna göre işbirlikli yazma çalışmaları öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını ve yaratıcı yazmalarını olumlu yönde etkilemiştir. Vass ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada yazma uygulamalarında işbirliğinin yaratıcı yazma becerisine etkisi incelenmiştir. 24 kişin ile yapılan uygulamalarda öğrencilere bir dönem boyunca işbirlikli yazma etkinlikleri yaptırılmıştır. Dönem sonunda işbirlikli yazma etkinlikleri yapan gruptaki öğrencilerin sınıf içi paylaşımlarının olumlu yönde etkilendiği gözlemlenmiştir. Türkiye’de ise böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa işbirlikli yazma etkinliklerinin yazma becerisini geliştirmesi öğrencilerin dil öğrenme başarılarını artırabilir. Bu yazma etkinlikleri öğrencilerin sadece yazılı anlatım becerilerini değil, aynı zamanda sözlü iletişim dinleme ve konuşma becerilerini de geliştirebilir. Çünkü yazılı anlatım çalışması için grup üyelerinin birbirleriyle sürekli iletişim halinde olması, sınıf içi etkileşimi de artırabilir. Bu tür yazılı anlatım etkinliklerine Türkçe öğretim kitaplarında çok sayıda yer verilmesi, fakat bunları öğretmenlerin nasıl uygulayacağı hakkında açıklama ve yönlendirmelerin bulunmaması, dil öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin zenginliği açısından bir eksikliklerdir. Öğretmenlere yazılı anlatım etkinliklerinin grup olarak yürütülmesi hakkında uygulama modeli ve değerlendirme yaklaşımı sağlamak amacıyla bu çalışmanın yararlı olacağı düşünülmüştür. Bunun için çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Araştırmanın denenceleri:

1. İşbirlikli yazma etkinlikleri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için etkili midir?
2. İşbirlikli yazma etkinlikleri, öğrenciler açısından işlevsel ve kolay bir öğretim modeli sunmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin işbirlikli yazma etkinlikleri ile ilgili gözlemleri nelerdir?

2. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Çalışma eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Eylem araştırmaları uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılımıyla, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirmesini yaparak durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2016, s.47). Bu tür çalışmalar sorunun durumuna göre farklı işlem basamakları ile tasarlanabilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s.297-299). Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirmek amacıyla öğrencilerinden veri toplamak için eylem araştırması türlerinden “sınıf içi eylem araştırması” kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek, yazılı anlatım etkinliklerine farklı bir bakış açısı ve uygulama getirmek, sınıf içi iletişimi artırmak için araştırma şu şekilde desenlenmiştir:

1. Geleneksel uygulamaların değerlendirilmesi: 2015-2016 eğitim öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kullandıkları ders kitaplarında yer alan yazma etkinlikleri incelenmiştir. Mevcut yazma uygulamaları içerisinde işbirlikli yazma uygulamalarının çok az sayıda olduğu tespit edilmiştir.

2. Eylem araştırmasında geliştirilmek istenilen yönünün belirlenmesi: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde işbirlikli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisi ile birlikte diğer dil ve sosyal becerilerini geliştirecek öğretim etkinliklerinin belirlenmesine çalışılmıştır.

3. Uygulama etkinkilerinin geliştirilmesi için yöntemlerin betimlenmesi: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı incelenmiş, A1-B1 kurları arasındaki yazma yeterlilikleri ve yazılı anlatımda kullanılacak yöntem ve tekniklerin soruna uygun olup olmadığı incelenmiş, öğrencilerin yazma yeterliliklerine uygun olarak kullanılacak işbirlikli yazma etkinliklerine karar verilmiştir. Bunun için A1 ve A2 düzeyinde *akran yazma grupları*, B1’de ise *3-5 kişilik küçük grup yazma* etkinliklerinin tasarlanmasına karar verilmiştir.

4. Ön uygulama ve planın iyileştirilmesi: 12 haftalık ön uygulama çalışması yapılarak planın uygulanabilirliği ve aksayan yönlerinin iyileştirilmesi için yapılabilecek çalışmalara karar verilmiştir. Ön uygulama çalışmaları 11 hafta boyunca 13 kişilik yabancı öğrenci grubu üzerinde denenmiştir.

5. Yenilenmiş planın uygulanması: Yenilenmiş eylem planı 9 hafta uygulanmıştır. Birinci ve ikinci hafta A1 düzeyinde etkinlikler, üçüncü, dördüncü ve beşinci hafta A2 düzeyinde etkinlikler, altıncı, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu hafta ise B1 düzeyinde etkinlikler uygulanmıştır. Her uygulamada öğrencilerin yazma sorunları ile ilgili uygulayıcı öğretmenler tarafından dönüt ve düzeltme çalışmaları yapılmış, böylelikle yazılı anlatımlarında özgünlük, üslup, metin yapısı, yazım ve noktalama ile ilgili hatalarının farkına varmaları sağlanmıştır.

6. Eylem planının uygulanmasından elde edilen verilerin çözümlenmesi, raporlaştırılması ve paylaşılması: 9 hafta eylem planı uygulandıktan sonra öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki değişim değerlendirilmiştir. Bunun için kur sonu yazılı anlatım çalışmaları, uygulama ile ilgili öğrenci görüşleri ve öğretici

gözlemleri incelenip uygun istatistik teknikleri ile analiz edilmiş ve konunun ilgililerine sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde A1, A2 ve B1 düzeyinde Türkçe öğrenen 16 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubu

Katılımcı	Cinsiyeti	Ülkesi	Çok dillilik durumu
K1	E	Kırgızistan	Evet
K2	E	Bangladeş	Evet
K3	E	Zambiya	Evet
K4	E	Senegal	Evet
K5	E	Liberya	Evet
K6	E	Filistin	Evet
K7	K	Suriye	Evet
K8	K	Moğolistan	Evet
K9	E	Afganistan	Evet
K10	E	Irak	Evet
K11	K	Afganistan	Evet
K12	K	Rusya	Evet
K13	E	Afganistan	Evet
K14	K	Tayland	Evet
K15	K	Afganistan	Evet
K16	K	Irak	Evet

Araştırmaya gönüllü 6 kadın ve 10 erkek katılmıştır. Bu grubun hepsi Türkiye’de bir üniversitede lisans ve yüksek lisans eğitimi görebilmek için Türkçe öğrenmektedir. Grup üyeleri 18-24 yaş aralığındadır. Öğrenciler 12 farklı ülkeden gelmiştir. Grup üyelerinin tamamı İngilizceyi daha önce yabancı dil olarak öğrenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına ulaşması ve alt problemlerin çözümlenmesi amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Yaratıcı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (Karatay, 2010), Kur Sonu Sınavları ve Görüşme ve Gözlem Formu kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerini değerlendirmek için “Yaratıcı Yazma Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır (Karatay, 2010). Ölçekte dört boyut vardır: yazılı anlatım ürününde özgünlüğü ve yaratıcılığı ölçen 4 madde; dil ve anlatımı üslup açısından ölçen dört madde; metin yapısını ölçen 3 madde; yazım ve noktalamayı ölçen 4 madde. Maddelere 1, 3 ve 5 puan verilmektedir. Buna göre yazılı anlatımda aranılan özellikler zayıf (1), orta (3) ve iyi (5) olarak değerlendirilmektedir.

Görüşme Formu ile öğrencilerden uygulamanın olumlu ve olumsuz yönlerini ve önerilerini yazmaları istenmiştir. Bunun için formda iki soruya yer verilmiştir. Bunlar; işbirlikli yazmanın sizlere sağladığı kolaylıklar nelerdir? İşbirlikli yazma ile bireysel yazma arasında ne gibi farklar vardır? İşbirlikli yazma ile ilgili önerileriniz nelerdir?

Gözlem Formu ile her hafta uygulamaların niteliği ve aksayan yönleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre her hafta araştırmacılar eylem planını gözden geçirme ve planın aksayan yönleri iyileştirme yoluna gitmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırma öncesinde uygun etkinliklerin belirlenebilmesi için 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen öğrencilere benzer etkinlikler uygulanmış, bu etkinlikler içinden dokuz tanesinin araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir. Seçilen işbirlikli yazma etkinlikleri araştırmacılar tarafından geliştirilerek son şekillerine karar verilmiştir. Bunlar 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrencilere uygulanmıştır. Etkinlikler; A1, A2 ve B1 kurlarında yürütücü ve araştırmacı tarafından her kurda 3’er etkinlik şeklinde tasarlanmış, bunların hepsi 12 haftada tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin yazılı anlatımlarından elde edilen nicel verilerin aritmetik ortalaması, standart sapması, yüzde ve frekansı hesaplanmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerindeki *özgünlük, üslup, metin yapısı ve sunum* gibi yaratıcı yazma nitelikleri A1, A2 ve B1 kurlarında yazılı anlatımdan aldıkları puanlar çoklu karşılaştırma için ANOVA ve puanlar arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için de LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Kur sonu yazılı anlatım kâğıtlarının değerlendirmesi iki alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Yaratıcı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği için hazırlanan puanlama anahtarında ölçekte yer alan her maddenin nasıl değerlendirileceği açıklanmıştır. Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendiren her iki puanlayıcı arasında % 80 oranında yüksek düzeyde bir tutarlılığın olduğu gözlenmiştir. Uzmanlar arasında puanlamadan kaynaklanan farklar, ortak bir değerlendirme puanına dönüştürmek yoluyla uzlaşa sağlanmıştır.

Uygulama ile ilgili öğrenci görüşleri ve süreçte öğretici gözlemlerinden elde edilen metinlerin içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir. İçerik analizi özellikle sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan en önemli tekniklerden biridir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd, 2012, 240). İşbirlikli yazma etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri ve öğretmen gözlemleri, araştırmada çözümleme birimleri olarak belirlenmiştir. İçerik analiziyle birimler arasında bağlantılar kurulmuş, kendi içerisinde bağlantılı olan kavramlar ana ve alt temalardan oluşan kodlama kategorileri olarak belirlenmiştir. Bu kategorilere dayanarak işbirlikli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine etkisi belirlenmiştir. Bu temalardan hayal gücünün genişlemesi, düşüncelerini ifade etme, yeni kelimeler öğrenme, grup üyelerinin yardımlaşması, konuşma becerisini geliştirmesi, hatasını fark etme ve öz denetim, kendine güven, düşüncelerini özgürce ifade etme gibi olumlu; bireysel öğrenme

alışkanlığı olan öğrencilerin Türkçe öğrenme hızını düşürdüğü ve bazen gruptaki herkesin uygulamalara eşit düzeyde katılmadığı gibi olumsuz taraflarına yönelik katılımcı görüşleri, "... (K1), ... (K2), ..."; öğretim elemanlarının uygulama sürecindeki gözlemleri de "... (ÖG1), ... (ÖG2)" şeklinde kodlanmıştır. Uygulamayla ilgili her tema altındaki öğrenci görüşleri birleştirilmiş, bunlarla ilgili yorumlarda ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde toplanan veriler, her problemle ilgili olarak yapılan istatistiksel çözümlenmeler ve içerik çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Birinci probleme ilişkin bulgular: Araştırmanın birinci alt problemi, işbirlikli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri; özgünlük/yaratıcılık, üslup, metin yapısı, yazım/noktalama ve sunum becerilerini geliştirmeye etkisi ile ilgilidir. Bununla ilgili bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrenenlerin kurlara göre yaratıcı yazma becerileri ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Kur	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	LSD
1. Yaratıcılık	A1	16	2.71	.54	2-45	13.77	13.77	1<2 ve 3*
	A2	16	3.37	.46				
	B1	16	3.65	.53				
	Toplam	48	3.25	.64				
2. Üslup	A1	16	3.03	.69	2-45	21.07	21.07	1<2 ve 3*
	A2	16	3.87	.34				
	B1	16	4.00	.18				
	Toplam	48	3.63	.62				
3. Metin Yapısı	A1	16	3.12	.55	2-45	.214	.214	-
	A2	16	3.08	.22				
	B1	16	3.04	.16				
	Toplam	48	3.08	.35				
4. Sunum	A1	16	3.34	.74	2-45	4.47	4.47	1<3*
	A2	16	3.62	.34				
	B1	16	3.90	.41				
	Toplam	48	3.62	.56				
5. Yaratıcı Yazma Toplam	A1	16	3.05	.14	2-45	10.57	10.57	1<2 ve 3*
	A2	16	3.48	.06				
	B1	16	3.65	.04				
	Toplam	48	3.39	.06				

*p<0.05 anlamlı kur seviyeleri: "1=A1"; "2=A2"; "3=B1."

Tablo incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazmanın boyutlarından olan yaratıcılık boyutunda, A1 kuru puan ortalamaları 2,71, A2 kuru puan ortalamaları 3,37 ve B1 kuru puan ortalamaları 3,65'tir. Öğrencilerin kurlara göre yaratıcılık puanları çoklu karşılaştırma testi ANOVA ile analiz edilmiş ve aralarında anlamlı farkın olduğu (F(2-45)= 13.77, p<.000) belirlenmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyans analizi, LSD çoklu karşılaştırma testi

kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin yaratıcılık puanlarının A2 ve B1 kurlarında A1 kuruna göre anlamlı düzeyde ilerleme sağladığı belirlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazmanın boyutlarından üslup boyutunda, A1 kuru puan ortalamaları 3,03, A2 kuru puan ortalamaları 3,87 ve B1 kuru puan ortalamaları 4,00'tür. Öğrencilerin kurlara göre üslup boyutuna ilişkin puanları çoklu karşılaştırma testi ANOVA ile analiz edilmiş ve aralarında anlamlı farkın olduğu ($F(2-45) = 21.07, p < .000$) belirlenmiştir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla varyans analizi LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin üslup puanlarının A2 ve B1 kurlarında A1 kuruna göre anlamlı düzeyde ilerleme sağladığı belirlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatım ürünleri metin yapısı açısından incelendiğinde, öğrencilerin bu boyuta ilişkin A1 kuru puan ortalamaları 3,12, A2 kuru puan ortalamaları 3,08 ve B1 kuru puan ortalamaları 3,04'tür. Elde edilen puanlar çoklu karşılaştırma testi ANOVA ile analiz edilmiş ve aralarında anlamlı farkın olmadığı ($F(2-45) = .214, p > .000$) belirlenmiştir.

Tablo incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin oluşturdukları yazılı anlatım ürünlerini sunmalarına ilişkin A1 kuru puan ortalamaları 3,34, A2 kuru puan ortalamaları 3,62 ve B1 kuru puan ortalamaları 3,90'dır. Öğrencilerin kurlara göre sunum puanları çoklu karşılaştırma testi ANOVA ile analiz edilmiş ve aralarında anlamlı farkın olduğu ($F(2-45) = .017, p < .000$) gözlemlenmiştir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla varyans analizi LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerini sunmalarına ilişkin puanlarının B1 kurunda A1 kuruna göre anlamlı düzeyde ilerleme sağladığı belirlenmiştir. A2 kurunda ise A1 kuruna göre anlamlı bir gelişmenin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin genel olarak yaratıcı yazma puanları incelendiğinde ise, A1 kuru puan ortalamaları 3,05, A2 kuru puan ortalamaları 3,48 ve B1 kuru puan ortalamaları 3,65'tir. Öğrencilerin kurlara göre yaratıcı yazma puanları çoklu karşılaştırma testi ANOVA ile analiz edilmiş ve aralarında anlamlı farkın olduğu ($F(2-45) = 10.57, p < .000$) belirlenmiştir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla varyans analizi LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin genel olarak yazılı anlatım becerilerine ilişkin puanlarının, A2 ve B1 kurlarında A1 kuruna göre anlamlı düzeyde ilerleme sağladığı belirlenmiştir.

İkinci probleme ilişkin bulgular: Araştırmanın ikinci alt problem, geleneksel yazma etkinlikleri ile işbirlikli yazma etkinlikleri arasında öğrencilere göre ne gibi farklar olduğu ile ilgilidir. Bu problemin çözümlenmesinde uygulama etkinlikleri ile ilgili öğrenci görüşlerinden yararlanılmıştır. Öğrenci görüşlerinin içerik analizinden elde edilen temalar Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3. Öğrencilerin işbirlikli yazma etkinlikleri ile ilgili olumlu görüşleri

İşbirlikli yazmanın yararları	Katılımcılar	n	N	%
1. Hayal gücünün genişlemesi	K _{3,6,7,11,12,15,18,19,20,21}	10	22	45
2. Düşüncelerini ifade etme	K _{6,7,9,18,19,20,21}	7	22	32
3. Yeni kelimeler öğrenme	K _{4,12,15,17,21}	5	22	23

4. Grup üyelerinin yardımlaşması	K _{8,19,22}	3	22	14
5. Konuşma becerisini geliştirmesi	K ₁	1	22	5

İşbirlikli yazma ile ilgili öğrenci görüşlerinin beş ana tema altında toplandığı görülmektedir. Öğrenciler işbirlikli yazmanın özellikle hayal güçlerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Uygulamaya katılan öğrencilerden on tanesi, işbirlikli yazma etkinliklerini, grup olarak yazma bilgi üretme ve fikir paylaşma açısından faydalı bulmuştur. Öğrencilere göre işbirlikli yazma etkinlikleri, “*Herkezin hayal gücü farklı, cümleleri farklı olduğu için da faydalı. Hayal gücümüz genişliyor (K₃), Ama yazma grubudaha faydalı. Çünkü yazma grubunu üzerine yeni fikirler alıyoruz ve aklımız hızlıca geliştiriyor (K₁₁),...*” işbirlikli yazma çalışmaları, birçok farklı fikri bir araya getirdiği için öğrencilerin hayal dünyalarını geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

Öğrencilerden yedi tanesi, “*Bence grup olarak yazmak daha faydalı çünkü biz yazmak için önce tüm fikirlerimizden bahsediyoruz. Bu çalışma için gerçekten yardımcı olur. (K₁₈), Grup olarak yazmak daha faydalıdır. Grup olarak yazmak için yeni yeni fikir geliyor (K₂₁),...*” ifadeleriyle grup olarak yazmayı düşüncelerini ifade etme açısından faydalı bulmuştur. İşbirlikli yazma çalışmaları öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade edebilmelerini sağlar.

Beş öğrenci, “*Bana göre grup olarak yazmak çok faydalı. Çünkü yeni şeyler öğrenebilirim (K₁₂),Bence grup yazma daha faydalı çünkü gruplar kaç kişi var onu birlikte yazıyorlar ve yanlış daha az oluyor ve her kişi farklı kelimeler bilir bir biri yardımcı ve yeni kelimeler öğreniniyoruz (K₁₇),...*” ifadeleriyle grup olarak yazmayı yeni kelimeler öğrenmek açısından faydalı bulmuştur. İşbirlikli yazma çalışmaları sayesinde öğrenciler birbirlerinden yeni kelimeler öğrenerek kelime hazinelerini geliştirmektedirler.

Üç öğrenci, “*Bana göre grup olarak yazmak daha faydalı çünkü çok insanlar var, bu yüzden çok fikirler var (K₇), Tabii grup yazmak daha faydalı çünkü fikirler paylaş ve elde etmek için işbirliği (K₉), Grup yazmak çok faydalı mesela ben hata yazıyorum bana arkadaşlarım yardım ediyor.ve ben o zaman hızlıda yazmaya öğreneceğim (K₂₂),...*” ifadeleriyle grup olarak yazmayı grup üyelerinin birbirlerine yardım etmesi açısından faydalı bulmuştur. İşbirlikli yazma çalışmaları sayesinde öğrenciler yazılarını daha kolay yazabilmektedirler.

Bir öğrenci, “*Grup olarak yazmak daha faydalı çünkü arkadaşlarla konuşabilirim onun için konuşmam gelişecek (K₁).*” ifadesiyle grup olarak yazmayı konuşmanın gelişimine katkı sağlaması açısından faydalı bulmuştur. İşbirlikli yazma çalışmaları öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

İşbirlikli yazmanın yararlarına rağmen öğrenciler açısından beğenilmeyen yönleri de bulunmaktadır. Bununla ilgili öğrenci görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. İşbirlikli yazma etkinlikleri ile ilgili öğrencilerin olumsuz görüşleri

İşbirlikli yazma ile ilgili olumsuzluklar	Katılımcılar	n	N	%
1. Hatasını fark etme ve özdenetim	K _{8,10,13}	3	22	14
2. Kendine güven	K _{5,16}	2	22	10
3. Düşüncelerini özgürce ifade etme	K ₁₄	1	22	5

“Benim için bireysel daha faydalı çünkü bireysel hataları bulabilir (K₈), Benim için bireysel yazmak daha faydalı çünkü insan bireysel yazarsa çok hızlı geliyor ve hatalarını düzeltiyor (K₁₀) Bana göre bireysel yazmak daha faydalı çünkü herkes kendi zaafını bilir ve hata yapınca çok dikkatli bir şekilde hatalarını bilir ve kendini geliştirmeye çalışır (K₁₃).” ifadelerini kullanan üç öğrenciye göre bireysel yazma, öğrencilerin hatalarının farkına varmasını ve kendini geliştirmesini sağlar. İşbirlikli yazma, yazarken öz denetimi güçleştirdiği için bazı öğrencileri zorlamaktadır.

İki öğrenciye göre bireysel yazma çalışmaları, işbirlikli yazma çalışmalarına göre bazı öğrencilerin özgüvenlerini daha çok artırmaktadır. Öğrenciler bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *“Bence bireysel yazmak grup olarıktan daha faydalı çünkü kendime güvenmeliyim, bu çok faydalı bir şey (K₅), Bence, bireysel yazmak daha faydalı dan grup yazmasa çünkü yalnız çalışırken grup halinde çalışmaktan fazlasını kutsalsım (K₁₆).”*

“Bence bireysel yazmak daha faydalı çünkü bireysel yazdığımızda herkes kendi düşüncesini yazıyor. Ve kendi kendisini daha iyi düşünebilir (K₁₄).” ifadesini kullanan bir öğrenciye göre bireysel yazma çalışmalarında farklı fikirler olmadığı için fikir ayrılıkları yaşanmaz.

Üçüncü probleme ilişkin bulgular: Bu problemin çözümlenmesinde öğreticilerin uygulama etkinlikleri ile ilgili gözlemlerinden yararlanılmıştır. Öğreticilerin uygulamanın başından sonuna kadarki gözlemlerinin içerik analizi yapılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. İşbirlikli yazma etkinlikleri ile ilgili öğretici gözlemleri

Öğretici gözlemleri	
1. İşbirlikli öğrenme becerilerini geliştirme	İşbirlikli yazma etkinlikleri ile öğrenciler, birinci ve ikinci uygulamalarda etkinliklerle ilgili önyargılıydı. Bu etkinlikleri birlikte yapamayacaklarını düşünüyorlardı. Verilen yazma konuları ile ilgili her öğrencinin birer cümle yazması istendi. Konu ile ilgili cümle yazmakta zorlanan öğrencilere grup arkadaşları yardım etti. Üretilen cümleleri birlikte birleştirip paragraf yapmaları istendi. Paragraf oluştururken cümleleri sıralamak için görüş alışverişinde bulundular. Böylelikle hem yazma hem de konuşma becerilerini kullandılar. Yazma çalışmaları tamamlandıktan sonra her gruptan birer öğrenci yazılı anlatım çalışmasını tahtada okudu ve alkışlatıldı. Aynı grupta yer alan öğrenciler grup arkadaşlarından hem yeni bilgiler öğrendiler hem de daha önceden öğrendikleri bilgileri tekrar etmiş oldular (ÖG1, ÖG2).
2. Türkçe öğrenme ilgisi ve isteğini artırma	Öğrenciler daha önce işbirlikli yazma etkinlikleri yapmadıkları için ilk haftalarda yazmaya başlamakta ve yazıyı devam ettirmekte zorlandılar. Öğrenciler uygulamaya karşı isteksizlerdi. Etkinliği ilk tamamlayan gruba çay, çikolata ısmarlamak gibi küçük ödüller vererek öğrencileri uygulamaya karşı istekli hale getirdik. İlerleyen haftalarda öğrencilerin yazma isteklerinin azalmaması için dikkatlerini canlı tutacak ve yazmak isteyecekleri, onlara hitap eden etkinlikler hazırladık (ÖG1, ÖG2).
3. Yazma becerisini geliştirme	Yazma becerisi diğer becerilere göre daha çok bilişsel ve devinışsel açıdan çaba gerektirdiği için öğrenciler ilk haftalarda yazma çalışmalarında çok sayıda yazım ve anlatım hatası yaptılar. Her etkinlikten sonra yazım ve anlatım hatalarını öğrencilerle birlikte düzelttik ve hatalarını kırmızı kalemle işaretledik. Aynı yazıyı hatasız bir şekilde tekrar yazmalarını istedik. Hatasız bir şekilde yazdıkları yazıların sınıfın panosuna asıp bir hafta boyunca panoda sergiledik. Haftalar ilerledikçe öğrencilerin yazılarındaki yazım ve anlatım hataların azaldığını,

	metinlerinin hacmi ve niteliğinin arttığını gözlemledikçe yazma etkinliklerine daha istekli katılmaya başladılar (ÖG1, ÖG2).
4. İletişim kurma becerilerini geliştirme	Her hafta uygulama başlamadan önce öğrenciler ile o haftanın etkinliği hakkında sohbet ettik. Örneğin etkinlik gezi ile ilgiliyse öğrencilere Türkiye’de gezip gördükleri yerler hakkında serbest konuşma çalışması yaptık. Böylece o hafta yapılacak etkinlik için hazırlık yapmış olduk. Bunun dışındaki etkinliklerde yazma öncesi konu ile ilgili beyin fırtınası yaptık. Öğrenci gruplarını 5 öğrenciyi geçmeyecek şekilde 3-4 kişilik küçük gruplar oluşturduk ki grup içi iletişimleri olumsuz etkilenmesin. Öğrenci sayısı arttıkça grup içi iletişimde aksamalar oluyordu. Öğrenciler arası gruplaşmanın önüne geçebilmek ve yaratıcılığı artırmak amacıyla grup üyelerini her hafta değiştirdik. Bu değişimlerde grupların akademik başarı, cinsiyet, ülke ve yazma becerisi açısından karışık olmasına dikkat ettik. Bu uygulama ile hem öğrencilerin yazma becerilerini hem de sınıf içi iletişimlerini artırmayı hedefledik (ÖG1, ÖG2).
5. Yazım ve noktalama kurallarını öğrenme	Her etkinliğin sonunda öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarındaki yazım ve anlatım hatalarını kırmızı kalemle gösterdik. Aynı metni yeni bir kâğıda hatasız bir şekilde tekrar yazmalarını istedik. Yazım ve anlatım hatalarını her hafta gören öğrenciler, sonraki haftalarda aynı hataları yapmamaya başladılar. Böylece yaratıcılık, üslup, metin yapısı, yazım ve noktalama açısından daha nitelikli ve hacimli yazılar yazmaya başladılar (ÖG1, ÖG2).

Öğretici gözlemlerine göre, işbirlikli yazma uygulamalarının birlikte öğrenmeye, iletişim kurmaya, Türkçe öğrenme ilgi ve isteğine, metin oluşturmaya, Türkçe ile ilgili yazım ve noktalama kurallarını uygulamaya, dil ve anlatım özelliklerinin gelişmesine katkısı olduğu gözlemlenmiştir.

5. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulgularına göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında yaratıcı yazmanın boyutlarından olan yaratıcılık boyutunda, A1 düzeyinden A2 ve B1 düzeyine doğru gelişme gözlemlenmiştir. Sınıf içi uygulamalara ek olarak yapılan bu etkinlikler, yabancı öğrencilerin yazma konusundaki tereddütlerini azaltmıştır. Böylece öğrencilerin her yeni etkinlikte daha yaratıcı yazılar yazdıkları gözlemlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazmanın boyutlarından üslup ile ilgili seviyelerinin A1 düzeyinden A2 ve B1 düzeyine doğru kademeli olarak arttığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler, ilerleyen kurlarda daha fazla yeni kelime öğrenmiş ve yeni kelimeleri etkinliklerde bağlama uygun kullanabilmişlerdir. Etkinliklerin kur sınavlarının öncesinde yapılması, öğrencilerin yazma deneyimlerini artırmıştır. Böylece öğrenciler sınavlarda daha başarılı olmuştur.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım ürünleri metin yapısı açısından incelendiğinde, öğrencilerin bu boyuta ilişkin seviyesinin A1 düzeyinden, A2 ve B1 düzeyine doğru kademeli olarak azaldığı gözlemlenmiştir. İlerleyen kurlarla birlikte öğrencilerden sınavda en az 100, 150 ve 200 kelimelik metinler yazmalarının istenmesi, öğrencilerin tutarsız metinler yazmalarına sebep olmuştur. Not kaygısı ile daha uzun metinler yazmaya çalışan öğrenciler anlatmak istedikleri konudan uzaklaşmışlardır. Ayrıca öğrencilerin sınıf içindeki uygulamalarda dil ve anlatım yönünden paragraflar içi ve paragraflar arası tutarlılığı yeterince sağlayamadıkları

gözlemlenmiştir. Öğrencileri yazılı anlatımda kelime sayısı bakımından sınırlandırmak veya zorlamak metin niteliklerini düşürmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin oluşturdukları yazılı anlatım ürünlerini sunmalarına ilişkin seviyelerinin A1 düzeyinden A2 ve B1 düzeyine doğru kademeli olarak arttığı gözlemlenmiştir. Yapılan her etkinliğin sonunda öğrencilerin kâğıtları öğrenci ile birlikte incelenmiş ve bu öğrencilerin yazılı anlatım hataları kırmızı kalemle işaretlenmiştir. Öğrencilerden, aynı yazıyı hatalarını düzelterek yeniden yazmaları istenmiştir. Öğrencilere anında dönüt ve düzeltme verilmesi ve her etkinlikte aynı uygulamanın tekrarlanması, ilerleyen kurlarda anlatım bozukluğu ve yazım hatalarının önüne geçmiş, yazılı anlatım niteliklerini artırmıştır. Ayrıca her kurda öğrenilen ve tekrar edilen bilgiler, kur sonu sınavlarında öğrencilerin daha başarılı olmasını sağlamıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin genel olarak yaratıcı yazma puanları incelendiğinde ise, A1 düzeyinden A2 ve B1 düzeyine doğru kademeli olarak artış gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kurlara göre yaratıcı yazma becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı, uygulanan bu yazma eğitimi çalışmalarının yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine ilişkin puanlarının, A2 ve B1 kurlarında A1 kuruna göre anlamlı düzeyde ilerleme sağladığı belirlenmiştir. Bu konuda daha önce yapılan Varışoğlu'nun (2016) çalışmasında işbirlikli okuma ve yazma etkinliklerinin öğrencilerin yabancı dil kaygıları üzerinde etkili olduğu; kaygı durumları ile okuma anlama ve sesli okuma başarısı arasında olumlu yönlü bir ilişki bulunduğu, yazma başarısı arasında ise bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın verileri ile bu çalışmadan elde edilen veriler örtüşmemektedir. Varışoğlu'ndan farklı olarak sadece yazma becerisini geliştirmeyi amaçlayan bu uygulamada öğrencilerin yazma ilgi ve isteklerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Maden'in (2011) yapmış olduğu benzer bir çalışmada, işbirlikli etkinliklerin uygulandığı gruptaki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Pala'nın (1995) benzer konulu çalışmasında kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney gruplarından birisi ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bahse konu çalışmaların sonucu ile bu araştırmanın sonuçları örtüşmektedir. İşbirlikli yazma çalışmaları öğrencilerin hem yazılı anlatım metinlerinin niteliklerini, yazım ve noktalama kurallarının uygulama becerilerini hem de yazma ilgi ve isteklerini olumlu yönde geliştirmektedir.

Sutherland ve Topping (1999) araştırmalarında sekiz yaş öğrencileriyle yapılan işbirlikli yazma çalışmalarının yaratıcı yazma başarısı ve yazmaya yönelik tutumlarına olan etkisi incelenmiştir. 32 öğrenci ile yapılan çalışmada deney grubuna 8 hafta boyunca işbirlikli yazma eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucuna göre işbirlikli yazma çalışmaları öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını ve yaratıcı yazmalarını olumlu yönde etkilemiştir. Bu araştırmanın sonucu ile bizim araştırmamızın sonucu örtüşmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 22 katılımcıya "Grup olarak yazmak mı daha faydalı, bireysel olarak yazmak mı daha faydalı?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların çoğu grup olarak yazma çalışmalarının daha faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı

öğrenciler, bireysel yazmanın daha kolay olduğunu söylese de öğrencilerin büyük çoğunluğu grup olarak yazmanın daha faydalı olduğu görüşündedirler. Bromley ve Modlo'nun (1997, s.21-35) yaptıkları çalışmada, anadili sınıflarında da işbirlikli öğrenme yönteminin, okuma ve yazma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme yöntemi kullanan öğretmenler, bu yöntemin öğrencileri sınıf içi etkinliklerde cesaretlendirdiğini, onları isteklerini artırdığını ve heyecanlandığını belirtmişlerdir. Bu yöntemin doğru kullanılması durumunda öğrenciler açısından birçok yararı olmasına rağmen açmazları da vardır. Öğretmenler bu tür uygulamalarda şunlara dikkat ederlerse yapılacak çalışmaların niteliği artabilir.

İşbirlikli yazma etkinliklerinde dikkat edilmesi gerekenler:

1. Öğrencilerin ilgisini çekecek, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek günlük yaşam sorunları ile ilgili, somut konular içeren, onları yazmaya istekli hale getirecek etkinlikler oluşturulmalıdır.
2. Gruplardaki kişi sayısı arttıkça grubun kontrolü zorlaşacağı için 3-4 kişilik küçük gruplar oluşturulmalıdır.
3. Grup üyeleri her etkinlikte değiştirilmelidir. Bu sayede sınıf içinde öğrencilerin iletişimleri ve birbirlerinden öğrenerek yaratıcılıkları artacaktır.
4. Uygulama anında öğretici, grupları gözlemlemeli ve her öğrencinin etkinliğe aynı oranda katılmasını sağlamalıdır. Bazı etkinliklerde öğrencilerin birkaçı isteksiz olabilir. Bu durumda öğretici duruma müdahale etmeli ve öğrencinin sürece dâhil olmasını sağlamalıdır.
5. Uygulama sonunda öğrencilere yazma ürünlerinin niteliği hakkında anında dönüt ve düzeltme verilmelidir (Ekinci, 2018, s.56). Çünkü öğrenciler yazma ürünlerinin niteliği hakkında bilgi sahibi oldukça sonraki uygulamalarda neler yapacakları hakkında daha bilinçli eylemlerde bulunmaktadır.

Bu araştırmada elde edilen öğretmen gözlemleri de bu önerileri desteklemektedir. İşbirlikli öğrenme yöntemi doğru kullanıldığında hem öğrenme etkinliklerini ilgi çekici hale getirmekte, öğrencileri öğrenme süzucine istekli katılmalarını sağlamakta hem de onların sınıf içi iletişim becerilerini ve özgüvenlerini geliştirmektedir.

Kaynakça

- Açıkgöz, Ü. K. (2014). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Aşılıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Ed). New York:Routledge.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekinci, Z. (2018). *İşbirlikli yazma etkinliklerinin türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Göçer, A. & Moğul, S. (2011).Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), s.797-810.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Isaacson, S. L. (1994). *Integrating process, product and purpose: The role of Instruction*. Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 10 (1), s.39-62
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith K. A. (1992). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. Washington DC: ERIC Digest.
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning. J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (Eds), *Creativity and collaborative learning*.Baltimore: Brookes Press.
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk dönemi eğitim sisteminde Türkçe öğretimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). *Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme*. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi* (s.21-43). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karatay, H. (2015). *Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli*. İÇ: *Yazma eğitimi*. Murat Özbay (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Karatay, H. (2016). *İşbirlikli yazma ve değerlendirme çalışmalarının yazma becerisini geliştirmeye etkisi*. II. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sempozyumu, Münih-Almanya.

Milli Eğitimi Bakanlığı. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara

Öztürk, A. (2007). *ocukta yaratıcılık ve drama*. Eskiřehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Varışoğlu, E. (2016). İşbirlikli okuma ve yazma etkinliklerinin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin *dil kaygılarına etkisi*. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 59 (15), s.1108-1119. DOI: 10.17755/esosder.85034