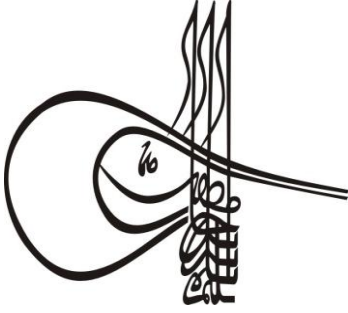




Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic

Volume 11/3 Winter 2016, p. 965-980

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9230>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 04.02.2016

✓ Accepted/Kabul: 10.03.2016

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM –

Doç. Dr. Hakan ÜLPER - Doç. Dr. Nihat BAYAT

This article was checked by iThenticate.

AKRAN ETKİLEŞİMİNE DAYALI YAZMA ETKİNLİKLERİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ*

*Onur DÖLEK** - Ergün HAMZADAYI****

ÖZET

Bu araştırma, akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, 2014-2015 öğretim yılının ikinci döneminde Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan bir ortaokulun 7/D ve 7/A sınıflarına devam eden 60 öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney grubunu 7/D sınıfından 15 kız, 15 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci; kontrol grubunu ise 7/A sınıfından 15 kız, 15 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın uygulama bölümünde deney grubuna altı hafta boyunca, haftada ikişer saat olmak üzere akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleri; kontrol grubuna ise Türkçe dersi kazanımları kapsamında 7. sınıf çalışma kitabındaki yazma etkinlikleri yaptırılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yazılı anlatım kağıtları kullanılmış, bu kağıtlar kompozisyon değerlendirme ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS 16.0 istatistik programı kullanılmış ve elde edilen verilere t-testi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan biri; akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili ve verimli bir sınıf etkinliği olduğu yönündedir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan bir diğeri ise; bireyselliğin ön planda olduğu geleneksel yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede olumlu bir katkısının olmadığıdır.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, akran etkileşimi, yazma etkinlikleri, yazılı anlatım becerileri

* Bu makale, Yrd. Doç. Dr. Ergün Hamzadayı danışmanlığında Onur Dölek tarafından hazırlanan ve aynı adı taşıyan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen-MEB, El-mek: onur.dolek@hotmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: ehamzadayi@mynet.com

THE EFFECT ON PEER INTERACTION-BASED WRITING ACTIVITIES ON WRITTEN EXPRESSION ABILITIES OF 7TH GRADE STUDENTS

ABSTRACT

This research is carried out to determine the effect of peer evaluation-based writing activities on 7th grade students' written expression skills. Semi experimental design with pretest-posttest, control groups is utilized in the research. It is performed with 60 students, studying in the classes of 7/D and 7/A in a secondary school in Şahinbey, Gaziantep at the second term of 2014-2015 academic year. The experimental group of the research is consisted of 30 students, 15 girls and 15 boys from 7/D, whereas; the control group is consisted of 30 students, 15 girls and 15 boys from 7/A. In the procedure of treatment, writing activities based on peer interaction on the experimental group were carried out two hours a week during six weeks. In this process, the writing activities in 7th grade workbook within the scope of acquisitions of Turkish subjects had the control group done. In the research, written expression papers were used as a tool to collect data, and these papers were evaluated according to composition evaluation rubric. For the analyzing part of the survey results, SPSS 16.0 software was used and t-test analysis was applied on the data. One of the data obtained from the research is that writing activities based on peer education is an effective and adequate way of classroom activity. Another finding is traditional writing activities based on individuality has no positive contribution on student's writing skills.

STRUCTURED ABSTRACT

Contemporary education philosophy bases on constructivist approach which draws individuals into the process and believes that the knowledge needs to be obtained by associating and comparing with the old ones instead of traditional education approach in which individuals obtain the information without questioning and relating with the pre-existing ones. Individuals' taking part in all steps of educational processes efficiently is a need of constructivist approach. In constructivist learning theory, knowledge is produced by the learner's existing value judgments and experiences, it isn't independent from an individual's experience. For that reason, information is personal. The learner forms the fact based on their own experience and the interaction with the neighborhood (Akınoğlu, 2014:430; Bıyıklı vd. 2006:12-13). In constructivism, foreknowledge and old experiences' being compatible with the new structure which is going to be learned can provide the information to be assimilated and even it can change by making linkages. Otherwise, it can cause the learner to have difficulty, think that his knowledge is insufficient and give up from their learning effort (Açıkgöz, 2006; Bıyıklı vd. 2006: 12-13).

In social constructivism, a kind of constructivist learning theory, the Vygotsky's approach which emphasizes the culture and cultural interaction, is based on the supposition that construction can be

Turkish Studies

improved based on cooperation. There is a need for neighborhood to obtain true knowledge and for the learning to come true, because in a learning process, an individual can change and expand his schema as a result of the interaction with his peers and teacher who are more sophisticated than him (Delil and Güleş, 2007: 38-39). According to Vygotsky, social interaction plays an important role in an individual's learning. An individual's learning potential comes out while being with the other sophisticated individuals. An individual achieves more than what he can do while he was in communication with their peers. The tool for the learning based on peer interaction is the language. For that reason, Vygotsky has given special importance to social interaction and language (Özden, 2005: 60).

The term "peer interaction" which consists of the basis of this study, has been considered a frame term including some terms such as peer feedback, peer coaching, peer cooperation, peer guidance, peer evaluation etc. taken form in the frame of Vygotsky's social constructivist approach. Thus, in writing activities contemplated based on peer interaction, all of the applications that the said concepts foresee are benefited more or less as the parts of a whole.

Social environments created by peer interaction take on a key function in individuals' language development as their cognitive and social development. Language skills-comprehension and explaining skills-are a precondition for achieving success in peer communication (Bruce and Hansson, 2011: 313). So, in this research, writing exercises based on peer cooperation, are benefited as an effective approach in terms of students' in different levels benefiting from each other and thus, resolving their lack information related to writing skills.

When we look at the literature, lots of researches (Çiftçi and Çöker, 2011; Efe, 2014; Gülüşen, 2011; Gür, 2015; Hamzadayı, 2011; Hamzadayı, 2015; Hamzadayı and Çetinkaya, 2011; Subaşı, 2002; Ülper, 2011b) have been done upon writing skills in which peers are included actively in our country so far. However, these researches have been done in mote specific areas such as peer evaluation, peer feedback, peer coaching, peer opinion and different results have been obtained from these researches. However, it hasn't been come across any study on "peer interaction" which included all of these terms as a frame term. For that reason, it is thought that this research is going to contribute to the organization of native language educational processes.

This research is carried out to determine the effect of peer evaluation-based writing activities on 7th grade students' written expression skills. Semi experimental design with pretest-posttest, experimental and control groups is utilized in the research. It is performed with 60 students, studying in the classes of 7/D and 7/A in a secondary school in Şahinbey, Gaziantep at the second term of 2014-2015 academic year. The experimental group of the research is consisted of 30 students, 15 girls and 15 boys from 7/D, whereas; the control group is consisted of 30 students, 15 girls and 15 boys from 7/A. Experimental and control groups were designated with unbiased selection. In the procedure of treatment, writing activities based on peer interaction on the experimental group were carried out two hours a week during six weeks. In this process, the writing activities in 7th grade

Turkish Studies

workbook within the scope of acquisitions of Turkish subjects had the control group done. In the research, written expression papers were used as a tool to collect data, and these papers were evaluated according to composition evaluation scale. For the analyzing part of the survey results, SPSS 16.0 software was used and t-test analysis was applied on the data.

One of the findings obtained from the research as a result of the t-test applied, writing exercises based on peer interaction contribute to the improvement of students' writing skills (finding, planning and expression skills) generally. According to this, it can be said that writing exercises based on peer interaction is an efficient classroom activity. When the literature examined, the findings obtained from the similar studies based on peer interaction in essence (Berridge, 2009; Çalışkan and Çınar, 2010; Çiftçi and Çöker, 2011; Gür, 2015; Hamzadayı and Çetinkaya, 2011; Kaya, 2013; Mirzeoğlu and Özcan, 2015; Yastıbaş and Yastıbaş, 2015), support this study. So, when the results of this study and other studies are evaluated together, it can be thought that peers can be an efficient source of information in learning-teaching process. In addition to this, the results obtained from the study show that peer interaction, emphasized in new learning paradigm is a strong instructional approach in developing writing skills.

Another finding, obtained from the research is that the writing activities, organized with the traditional teaching method taken part in the workbook of 7th grades within the Turkish Education Programme and in which the individuality is in the foreground haven't positive effects on students' writing skills (finding, planning and explaining skills) generally. According to this, it can be said that tutorial based writing exercises, organized in the frame of traditional approach and don't enable sharing information and feelings during writing practices are insufficient in improving students' writing skills.

Keywords: Constructivism, Peer Interaction, Writing Skills

1. Giriş

Günümüzde iletişim, içinde yaşadığımız çağa adını verecek kadar önem kazanmıştır. İletişimin temel malzemesi dil; dili kalıcı kılan ise yazılı anlatımdır. Yazılı anlatım; her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları belli bir plan dahilinde başkalarına aktarmaya fırsat veren bir araçtır (Aktaş ve Gündüz, 2008: 163). Bu aracın etkili bir biçimde kullanılabilmesinde yazılı anlatım etkinliklerinin tasarımı büyük önem taşır. Bu tasarımın nasıl olması gerektiği konusunda ise, öğretim programlarının temelinde yer alan öğrenme yaklaşımlarında köklü farklılıklar bulunmaktadır. 1981 Türkçe öğretim programının tasarımında davranışçı yaklaşım; 2006 Türkçe öğretim programının tasarımında ise yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir.

Yazma becerileri; davranışçı yaklaşımda ikinci planda tutulmuş, öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade etmesini sağlayacak sağlıklı ortamlar oluşturulamamıştır. Kitap okuyarak yazma becerilerinin gelişeceği düşünülmüş, verilen yazma ödevlerinde öğrenciler taklit yoluna gitmiştir. Bu durum da, yazma alışkanlığı yeterince gelişmemiş bireylerin yetişmesine sebep olmuştur. Davranışçı yaklaşımın aksine yapılandırmacı dil yaklaşımı; okuma kadar yazma becerilerine de önem vermiş, yazmanın okumadan daha fazla zihinsel hareketlilik içerdiğini savunmuştur (Güneş, 2014: 158-159).

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

Çağdaş eğitim felsefesi; bireylerin bilgileri sorgulamadan, var olan bilgileriyle ilişkilendirmeden elde ettiği geleneksel (davranışçı) eğitim anlayışının yerine bireyleri sürece dahil eden, bilgilerin geçmiş bilgilerle karşılaştırılarak ve bağlantı kurularak elde edilmesi gerektiğini savunan yapılandırmacı yaklaşımı temel alır. Bireylerin eğitim-öğretim süreçlerinin her basamağında etkin bir biçimde yer alması yapılandırmacı yaklaşımın bir gereğidir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bilgi, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir, bireyin yaşantısından bağımsız değildir. Bu sebeple bilgi kişiseldir. Öğrenen; gerçeği, kendi yaşantılarına ve çevreyle olan etkileşimine dayalı olarak oluşturur (Akınoğlu, 2014: 430; Bıyıklı vd. 2006: 12-13). Yapılandırmacılıkta ön bilgilerin ve geçmiş yaşantıların yeni öğrenilecek yapı ile uyumlu olması, bilginin özümsemesini hatta var olan bilginin eklemeler yapılarak değişmesini sağlayabilir. Aksi halde öğrenenin zorlanmasına, bilgilerinin yetersiz olduğunu düşünmesine ve öğrenme çabasından vazgeçmesine neden olabilir (Açıkgöz, 2006; Bıyıklı vd. 2006: 12-13).

Yapılandırmacı öğrenme, bilginin doğrudan ezberlenerek alınmasına karşı çıkarak bireylerin ön öğrenmeleriyle bağ kurmasını ve bilgiyi zihninde yapılandırmasını esas alır. Öğrenenin merkezde, öğretmenin ise yol gösteren konumunda olduğu bir süreçtir (Karadeniz, Eker ve Burunsuz: 2015). Yapılandırmacı öğrenmenin bir türü olan sosyal yapılandırmacılık -kültür ve kültür etkileşimini ön plana çıkaran Vygotsky'nin yaklaşımı- yapılanmanın işbirliğine dayalı olarak geliştirilebileceği sayılına dayanır. Doğru bilginin edinilmesi ve öğrenmenin gerçekleşmesi için sosyal çevreye gereksinim vardır. Çünkü birey, öğrenme sürecinde kendisinden daha bilgili olan öğretmeni ve akranları ile etkileşimi sonucunda şemalarını değiştirebilir ve genişletebilir (Delil ve Güleş, 2007: 38-39). Vygotsky'ye göre sosyal etkileşim, bireyin öğrenmesinde önemli bir yer tutar. Bireyin öğrenme potansiyeli diğer bilgili bireylerle birlikteyken daha çok ortaya çıkar. Birey, akranları ile etkileşim içindeyken kendi başına yapabileceklerinden daha fazlasını başarır (Özden, 2005: 60). Bir başka deyişle, Vygotsky'nin öncülük ettiği sosyal yapılandırmacılıkta bireyin öğrenmesini sağlayan temel değişken akran etkileşimidir.

Bu çalışmanın temelini oluşturan “Akran etkileşimi” terimi; Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımı çerçevesinde biçimlenen akran dönütü, akran koçluğu, akran işbirliği, akran rehberliği, akran geribildirim, akran değerlendirme, vb. kavramları da içeren bir çatı terim olarak düşünülmüştür. Nitekim; akran etkileşimine dayalı olarak tasarlanan yazma etkinliklerinde sözü edilen kavramların öngördüğü uygulamaların tamamı bir bütünün parçaları olarak az veya çok işe koşulmuştur.

Akran ilişkileri, çocukların sosyal ortamlarda bilgi alışverişine girip bilgilerini sınamalarına olanak tanınması, sosyal, bilişsel duygusal ve fiziksel gelişimi desteklemesi, sosyal destek sağlaması, duygusal destek işlevi görmesi gibi nedenlerden ötürü bireyler açısından önemlidir (Erwin, 2000; Akt. Ogelman ve Sarıkaya, 2013). Akran etkileşiminin yarattığı sosyal ortamlar, bireylerin bilişsel ve sosyal gelişmelerinde olduğu kadar dilsel gelişimlerinde de anahtar bir işlev üstlenir. Dil becerileri -anlama ve anlatma becerileri- akran iletişimde başarı elde etmenin önkoşuludur (Bruce ve Hansson, 2011: 313). Bu bağlamda, bu çalışmada akran etkileşimine dayalı yazma çalışmaları, farklı düzeylerde bulunan öğrencilerin birbirlerinden yararlanması ve böylelikle yazma becerilerine ilişkin eksiklerini gidermesi açısından etkili olabilecek bir yaklaşım olarak düşünülmüştür. Nitekim, akran etkileşimi öğrencilerin birbirinden bir şeyler öğrenmesini sağlayan, sınıf içi etkileşimi destekleyen, bazı kavramların tartışılması için öğrencilere fırsat veren etkileşimsel bir öğretim yaklaşımıdır (Mazur ve Watkins, 2009: 39-41). Akran etkileşimi, öğrencilerin kendi inandıklarını ifade etmeleri ve akranları ile konuşarak yanlış anlaşılmalara çözüme kavuşturmaları için bir ortam sağlar. Öğrenciler disiplin içerisinde birlikte çalışarak yeni kavram ve beceriler öğrenir (Hoekstra, 2008; Akt. Mazur ve Watkins, 2009: 43).

Bu çalışmanın temelinde yer alan akran etkileşimine dayalı yazma uygulamaları; yazma öncesinde, yazma sırasında ve yazma sonrasında olmak üzere üç aşamayı içerecek biçimde tasarlanmıştır. Öğrenciler; yazma aşamasına geçmeden önce küçük gruplara (ikili, üçlü, dörtlü) ayrılıp aralarında tartışarak verilen konu hakkında düşünce üretir, yazıya ilişkin genel bir planlama yapar. Tartışma sonucu yapılan planlamanın ardından öğrenciler, yazma çalışmalarına başlar ve yazma sürecinde gruptaki arkadaşları ile gerektiğinde yardım etme/alma konusunda iletişime geçer. Öğrenciler, yazma sürecini bitirdikten sonra sıra arkadaşları ile yazılı anlatım kağıtlarını değiştirip-akran değerlendirme formu aracılığıyla- birbirlerinin taslak metinlerine dönüt verir. Bu dönütler gerektiğinde sözlü olarak da sunulur. Akran değerlendirme işlemi bittikten sonra öğrenciler, verilen dönütleri dikkate alarak metinler üzerinde gerekli düzenlemeleri yapar.

Ülkemizde farklı öğrenim aşamalarında bulunan öğrencilerin yazma sorunlarına ışık tutan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Coşkun ve Tiryaki (2013) tarafından; üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, öğrencilerin tartışmacı metin birimleri oluşturma becerilerinin %49 olduğu saptanmıştır. Bunun yanında, sözü geçen çalışmada öğrencilerin, veri birimi ve karşı iddia oluşturmada zorlandıkları tespit edilmiştir. Arıcı ve Urgan (2008) tarafından yapılan çalışmada da ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımda yaptıkları yanlışlar incelenmiş ve sonuç olarak öğrencilerin imla, noktalama, sözcük, cümle, plan yapma, kağıt düzeni, başlık gibi belli başlı yazılı anlatım unsurlarında yanlış yaptıkları saptanmıştır. Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerinde bir inceleme yapan Tağa ve Ünlü (2013); araştırmadan elde ettikleri bulgular doğrultusunda, sorunun tek boyutlu olmadığını, birçok değişkeni bünyesinde barındırdığını belirtmiştir. Büyükkız (2009), 8. sınıf öğrencilerinin söz dizimi ve anlatım bozukluğu üzerine yaptığı araştırmasında, 1360 cümlede 12 türde toplam 311 anlatım bozukluğu tespit etmiştir. Bu durum, öğrencilerin yazma becerilerinde anlatım bozukluğu özelinde sorunlar yaşadığını göstermektedir. Kırbaz (2008) ise ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım metinlerini incelediği çalışmasında, öğrencilerin, imla ve planlama konularında başarısız olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ülper (2011a), ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerindeki öğrencilerin ürettikleri metinleri tutarlılık açısından değerlendirdiği çalışmada öğrencilerin tutarlı metin üretimine ilişkin sorunlar yaşadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Yine Ülper (2008), öğrenciler tarafından üretilen metinlerin üstyapı özelliklerini incelediği çalışmada öğrencilerin metinlerin giriş ve sonuç bölümlerini düzenlemede sorunlar yaşadıklarını bulgulamıştır.

Bu çalışmalarda ortaya konan yazma sorunlarını çözüme kavuşturmaya ya da uygulamalarda ortaya çıkan sorunları belirlemeye yönelik olarak da ülkemizde “akran” kavramını çeşitli değişkenler açısından sınavan çok sayıda araştırma (Subaşı, 2002; Gülüşen, 2011; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011; Çiftci ve Çöker, 2011; Ülper, 2011b; Efe, 2014; Gür, 2015; Hamzadayı, 2015) bulunmaktadır. Ancak bu araştırmalar; akran değerlendirme, akran dönütü/geribildirim, akran koçluğu, akran görüşü gibi daha özgül alanlarda yapılmıştır. Sözü edilen kavramları (akran değerlendirme, akran dönütü/geribildirim, akran koçluğu, vb.) çatı bir terim olarak kapsayan “akran etkileşimi” üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan, çalışmanın alana ve anadili eğitim-öğretim süreçlerinin düzenlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, akran etkileşiminin ön planda olduğu yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmedeki etkisini belirlemektir. Bununla birlikte akran etkileşiminin yazma becerileri üzerindeki etkisini belirleyerek Türkçe Öğretimi programının geliştirilmesine dolaylı bir katkıda bulunabilmek araştırmanın diğer bir amacıdır.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın ana problem cümlesi, “Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede bir etkisi var mıdır?” biçimindedir.

Ana probleme ilişkin alt problemler ise şunlardır:

1. Akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleri uygulanan deney grubu ile bireysel yazma etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubu arasında yazılı anlatımın buluş becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. Akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleri uygulanan deney grubu ile bireysel yazma etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubu arasında yazılı anlatımın planlama becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

3. Akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleri uygulanan deney grubu ile bireysel yazma etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubu arasında yazılı anlatımın anlatım becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

4. Akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleri uygulanan deney grubu ile bireysel yazma etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubu arasında yazma becerileri toplam puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Sayıtlar

- Araştırma süresince kontrol altına alınamayan etkenler, deney ve kontrol gruplarını benzer şekilde etkilemiştir.

- Araştırmada; bağımlı değişkeni etkileyen, ancak çalışmada etkisi araştırılmayan diğer bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileri kontrol altına alınmıştır.

- Deney grubuna yaptırılan akran etkileşimine dayalı yazma çalışmaları için ayrılan süre yeterlidir.

2. Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın deseni, çalışma grupları, veri toplama aracı ve yöntemi, işlem basamakları ve araştırma verilerinin çözümlemesine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun seçiminde rastgele atama yapılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni yazılı anlatım becerileri; bağımsız değişken ise, deney grupları üzerinde etkisi incelenen akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleridir.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma, 2014-2015 öğretim yılının ikinci döneminde Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan bir ortaokulun 7-D ve 7-A sınıflarına devam eden 60 öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney grubunu 7-D sınıfından 15 kız, 15 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci; kontrol gurubunu ise 7-A sınıfından 15 kız, 15 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci oluşturmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının hazırbulunuşluk açısından denk olup olmadıklarını saptamak için;

1. Grupların Türkçe dersi başarı puanları
2. Yazılı anlatım becerisi ön test sonuçları

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

ile ilgili çözümlerler yapılmıştır.

Tablo 1. Grupların Türkçe Dersi Ortalama Başarı Puanlarının t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	T değeri	P değeri	Yorum
Deney Grubu	30	62,75	15,839	-1, 159	0,251	p>0,05 Fark yoktur.
Kontrol Grubu	30	67,25	14,223			

Tablo 1’de kontrol ve deney gruplarının Türkçe dersi başarı puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. t-testi sonucunda iki grubun Türkçe dersi başarı puanları arasında (p>0,05) anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna göre grupların Türkçe dersi başarı puanları bakımından denk olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Grupların Yazılı Anlatım Becerisi Ön Test Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	T değeri	P değeri	Yorum
Deney Grubu	30	72,30	11,626	-0,942	0,350	p> 0,05 Fark yoktur.
Kontrol Grubu	30	75,62	14,936			

Tablo 2’de kontrol ve deney gruplarının ön test toplam ortalama puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. t-testi sonucunda iki grubun ön test ortalama puanları arasında (p>0,05) anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna göre grupların ön test ortalama puanları bakımından denk olduğu söylenebilir.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Yöntemi

Araştırmanın verileri, yazılı anlatım kağıtları ve bu kağıtların değerlendirilmesi için kullanılan kompozisyon değerlendirme ölçeğiyle toplanmıştır.

Yazılı anlatım kağıtları; öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek üzere, ön test ve son test uygulamalarında kullanılmıştır. Bu kağıtlar, araştırmacı tarafından geliştirilen “kompozisyon değerlendirme ölçeği” ile ölçülmüştür. Bu ölçeğin geliştirilmesi için aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Yazılı anlatım becerisinin içeriğini belirlemek için Kavcar’ın (2004: 14-15) ortaya koyduğu buluş, planlama ve anlatım becerilerine uygun olarak Sever’in (2000: 232-233) geliştirdiği kompozisyon değerlendirme ölçeğindeki ifadelerden yararlanılmıştır.
2. Yazılı anlatım becerisi buluş, planlama, anlatım olarak ele alınmış ve toplam 25 maddeyi içeren beşli likert tipinde bir ölçek geliştirilmiştir.
3. Geliştirilen ölçek ile ilgili olarak 12 ilkökul öğretmeni ve 2 uzman görüşüne başvurulmuş maddelerin ifadeleri yeniden düzenlenmiştir.
4. İki ilkökul öğretmeninden bu ölçeği kendi kompozisyon derslerinde kullanmaları istenmiş ve ölçeğin alpha (α) güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen değerlere göre tüm ölçeğin alpha güvenirlik katsayısı .80 olurken alt testlerden olan buluş .86, planlama .80, ve anlatım da .79 olarak hesaplanmıştır (Konedralı ve Özder, 2007).

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

2.4. İşlem Basamakları

İşlem basamakları olarak araştırma sürecinde hazırlık, ön test, denel işlemler/ uygulamalar ve son test aşamalarına yer verilmiştir.

2.4.1. Hazırlık

Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan bir ortaokulun 7-D sınıfı deney grubu, 7-A sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiş ve yazma etkinlikleri sürecinde akran etkileşimini nasıl gerçekleştirebilecekleri ile ilgili deney grubuna araştırmacı tarafından iki ders saati eğitim verilmiştir. Bu eğitimde deney grubuna akran etkileşiminin kapsadığı; akran değerlendirme, akran rehberliği, akran koçluğu, akran dönütü, akran işbirliği gibi konularda bilgiler sunulmuştur. Aynı zamanda deney grubu üyelerine; grupta çalışma bilinci, ortak amaç oluşturma, birlikte çalışma, çoklu iletişim ve yardımseverlik gibi işbirlikli öğrenmenin temel hedeflerinin kazandırılması amaçlanmıştır.

Akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleri sırasında kullanılan “akran değerlendirme formu” ile ilgili deney grubu öğrencilerine bilgiler verilmiş ve grup üyelerinden; birbirlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bununla birlikte deney grubu öğrencileri, birbirlerinden yardım isteme ve birbirlerine yardım etmede çekinmemeleri yönünde cesaretlendirilmiştir.

2.4.2. Ön Test

Araştırma öncesinde; deney ve kontrol gruplarının hazırbulunuşluk açısından denk olup olmadıklarını saptamak ve araştırmanın son test verilerini karşılaştırılabilir kılmak için deney ve kontrol gruplarına ön test olarak, aynı gün içerisinde, “Ahlaklı ve hoşgörülü insanlar olmak bize, yakın çevremize ve genel olarak topluma ne gibi faydalar sağlar? Düşüncelerinizi bir kompozisyon şeklinde anlatınız.” konusu çerçevesinde -deneme türünde- metinler yazdırılmıştır.

2.4.3. Denel İşlemler/Uygulamalar

Altı haftalık uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerine akran etkileşimine dayalı altı farklı yazma etkinliği; kontrol grubuna ise Türkçe Dersi Yıllık Planı çerçevesinde 7. sınıf çalışma kitabında yer alan yedi farklı yazma etkinliği yaptırılmıştır.

2.4.4. Son Test

Uygulamalar sonunda; kontrol ve deney grubuna son test olarak, aynı gün içerisinde, “Erken kalkmanın insan ve toplum açısından yararlarını anlatan bir kompozisyon yazınız.” konusu çerçevesinde -deneme türünde- metinler yazdırılmıştır.

2.5. Araştırma Verilerinin Çözümlemesi

Araştırmada kullanılan veriler, SPSS 16.0 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde t-testi istatistik tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanan kompozisyon çalışmaları, alan uzmanı üç öğretmen tarafından “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeğine” bağlı kalınarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler, kağıtların deney grubuna mı kontrol grubuna mı ait olduğu bilgisi verilmeden yapılmıştır. Bu değerlendirmeye ilişkin “uzmanlar arası” güvenilirlik, Pearson İlgileşim (Korelasyon) analiziyle saptanmıştır. Elde edilen veriler, araştırmanın ön test ve son testine ilişkin uzmanlar arası güvenilirliğin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

3. Bulgular ve Yorum

3.1. Grupların Buluş, Planlama, Anlatım ve Yazma Becerileri Toplam Puanlarına İlişkin Ön Test Bulgularının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının buluş, planlama, anlatım ve yazma becerileri toplam puanlarının ön testine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Grupların Buluş, Planlama, Anlatım ve Yazma Becerileri Toplam Puanlarına İlişkin Ön Test t-Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	SS	T değeri	P değeri	Yorum
Buluş Becerileri	Deney Grubu	30	14,7778	2,42802	-0,404	0,688	p> 0,05 Fark yoktur.
	Kontrol Grubu	30	15,0556	2,88088			
Planlama Becerileri	Deney Grubu	30	23,4111	4,17957	-0,797	0,429	p> 0,05 Fark yoktur.
	Kontrol Grubu	30	24,3667	5,06385			
Anlatım Becerileri	Deney Grubu	30	34,1889	5,86024	-1,281	0,205	p> 0,05 Fark yoktur.
	Kontrol Grubu	30	36,4000	7,42234			
Toplam Puanlar	Deney Grubu	30	72,30	11,626	-0,942	0,350	p> 0,05 Fark yoktur.
	Kontrol Grubu	30	75,62	14,936			

Tablo 3'te deney ve kontrol gruplarının buluş, planlama, anlatım ve yazma becerileri toplam puanlarına ilişkin ön testleri t-testi yapılarak karşılaştırılmıştır. t-testi sonucunda iki grubun buluş, planlama, anlatım ve yazma becerileri toplam puanlarına ilişkin ön testleri arasında (p>0,05) anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna göre grupların buluş, planlama, anlatım ve yazma becerileri toplam puanlarına ilişkin ön testleri bakımından denk olduğu söylenebilir.

3.2. Grupların Buluş, Planlama, Anlatım ve Yazma Becerileri Toplam Puanlarına İlişkin Son Test Bulgularının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının buluş, planlama, anlatım ve yazma becerileri toplam puanlarının son testine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Grupların Buluş, Planlama, Anlatım ve Yazma Becerileri Toplam Puanlarına İlişkin Son Test t-Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	SS	T değeri	P değeri	Yorum
Buluş Becerileri	Deney Grubu	30	16,5000	2,16866	2,387	0,020	p< 0,05 Fark vardır.
	Kontrol Grubu	30	14,8444	3,11926			
Planlama Becerileri	Deney Grubu	30	25,9222	3,04963	2,117	0,039	p< 0,05 Fark vardır.
	Kontrol Grubu	30	23,800	4,56675			
Anlatım Becerileri	Deney Grubu	30	38,8778	3,99951	2,563	0,013	p< 0,05 Fark vardır.
	Kontrol Grubu	30	35,2111	6,73897			
Toplam Puanlar	Deney Grubu	30	81,1444	8,39297	2,413	0,019	p< 0,05 Fark vardır.
	Kontrol Grubu	30	74,0333	3,79082			

Tablo 4'te deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatımın buluş, planlama, anlatım ve yazma becerileri toplam puanlarına ilişkin son testleri t-testi yapılarak karşılaştırılmıştır. t-testi sonucunda iki grubun buluş, planlama, anlatım ve yazma becerileri toplam puanlarına ilişkin son testleri arasında ($p<0,05$) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu verilere göre; öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirmede, akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin bireysel yazma etkinliklerinden daha etkili olduğu söylenebilir.

3.3. Kontrol Grubunun Buluş, Planlama, Anlatım ve Yazma Becerileri Toplam Puanlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Verilerinin Karşılaştırılması

Kontrol grubunun buluş, planlama, anlatım ve yazma becerileri toplam puanlarının ön test ve son testlerine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Kontrol Grubunun Buluş, Planlama, Anlatım ve Yazma Becerileri Toplam Puanlarının Ön Test ve Son Testlerine İlişkin t-Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	SS	T değeri	P değeri	Yorum
Buluş Becerileri	Ön Test	30	15,0556	2,88088	0,611	0,546	p> 0,05 Fark yoktur.
	Son Test		14,8444	3,11926			
Planlama Becerileri	Ön Test	30	24,3667	5,06385	1,154	0,258	p> 0,05 Fark yoktur.
	Son Test		23,800	4,56675			
Anlatım Becerileri	Ön Test	30	36,4000	7,42234	2,353	0,026	p< 0,05 Fark vardır.
	Son Test		35,2111	6,73897			
Toplam Puanlar	Ön Test	30	75,6222	14,96656	1,430	0,163	p> 0,05 Fark yoktur.
	Son Test		74,0333	13,79082			

Tablo 5’te kontrol grubunun yazılı anlatımın buluş, planlama ve yazma becerileri toplam puanlarına ilişkin ön test ve son testleri t-testi yapılarak karşılaştırılmıştır. t-testi sonucunda kontrol grubunun buluş, planlama ve yazma becerileri toplam puanlarının ön test ve son testleri arasında ($p>0,05$) anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu verilere göre; bireyselliğin ön planda olduğu geleneksel yazma etkinliklerinin kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatımlarını geliştiremediği görülmektedir.

3.4. Deney Grubunun Buluş, Planlama, Anlatım ve Yazma Becerileri Toplam Puanlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Verilerinin Karşılaştırılması

Deney grubunun buluş, planlama, anlatım ve yazma becerileri toplam puanlarının ön test ve son testlerine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney Grubunun Buluş, Planlama, Anlatım ve Yazma Becerileri Toplam Puanlarının Ön Test ve Son Testlerine İlişkin t-Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	SS	T değeri	P değeri	Yorum
Buluş Becerileri	Ön Test	30	14,7778	2,42802	-3,296	0,003	$p < 0,05$
	Son Test		16,5000	2,16866			Fark vardır.
Planlama Becerileri	Ön Test	30	23,4111	4,17957	-3,487	0,002	$p < 0,05$
	Son Test		25,9222	3,04963			Fark vardır.
Anlatım Becerileri	Ön Test	30	34,1889	5,86024	-5,192	0,000	$p < 0,05$
	Son Test		38,8778	3,99951			Fark vardır.
Toplam Puanlar	Ön Test	30	72,3000	11,60999	-4,604	0,000	$p < 0,05$
	Son Test		81,1444	8,39297			Fark vardır.

Tablo 6’da deney grubunun yazılı anlatımın buluş, planlama, anlatım ve yazma becerileri toplam puanlarına ilişkin ön test ve son testleri t-testi yapılarak karşılaştırılmıştır. t-testi sonucunda kontrol grubunun buluş, planlama, anlatım ve yazma becerileri toplam puanlarının ön test ve son testleri arasında ($p < 0,05$) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu verilere göre, akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatımlarını geliştirdiği söylenebilir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

4.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda iki temel sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan ilki; yazılı anlatımın buluş, planlama ve anlatım becerilerinden alınan toplam puanlar değerlendirildiğinde, akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin genel olarak yazılı anlatım becerilerini geliştirmede katkı sağladığı yönündedir. Araştırmadan elde edilen ikinci temel sonuç ise, Türkçe Öğretimi Programı kapsamında 7. sınıf çalışma kitabında yer alan, bireyselliğin ön planda olduğu geleneksel yazma etkinliklerinin öğrencilerin genel olarak yazılı anlatım becerilerini geliştirmede olumlu bir etkisinin olmadığıdır.

Bireyin bir konu hakkındaki düşüncelerini akranları ile paylaşması, akranlarının olayları daha iyi görmesini ve bazen kendi düşüncelerindeki tutarsızlıkları belirlemesini sağlar. Sınıf içerisinde karşılaşılan bir sorunun çözümüne yönelik düşüncelerin geçerli olup olmadığına bakılmaksızın etkileşim içerisinde paylaşılması, öğrenme için bir fırsat yaratır. Tutarsızlığın veya

hatanın bir arkadaş tarafından açıklanması, öğretmen tarafından neyin yanlış yapıldığının söylenmesinden daha motive edicidir (Şengül, 2006: 87). Bu düşüncelere koştur olarak Vygotsky, bireylerin bilişsel gelişiminde içinde bulunduğu sosyal çevrenin önemli bir rol üstlendiğini savunur. Çocukların kazandığı kavram, beceri ve tutumların kaynağının sosyal çevre olduğunu ileri sürer. Bu yüzden bilişsel gelişimin en önemli parçası olarak bireyleri ve kültürler arası etkileşimi ön plana çıkarır. Ona göre bireylerin yetişkinlerle veya akranları ile işbirliği içerisinde olmaları, onların bilişsel gelişiminde önemli bir yer tutar (Kılıç, 2001; Çelebi, 2006; Ocak ve Çınar, 2010). Bu nedenle Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık kuramının bir gereği ve parçası olarak ortaya çıkan akran etkileşiminin, öğrencilerin sosyal bazı gereksinimlerini karşılama yanında akademik başarıyı artırma ve öğrenmeyi kolaylaştırma noktalarında da önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Nitekim, Yastıbaş ve Yastıbaş (2015), akran geribildirimlerinin öğrencilerin yazma kaygılarına etkisini belirlemek üzere yaptıkları çalışmada, akran geribildirimlerinin yazma kaygısını azalttığı ve buna bağlı olarak öğrencilerin fiziksel ve bilişsel tepkilerinin değiştiği, hedef dilde yazma isteklerinin arttığı sonucuna varmışlardır. Akran öğretimi ile ilgili yapılan bir diğer çalışmada Mirzeoğlu ve Özcan (2015), akran öğretimi çalışmalarının öğreten ve öğrenen açısından önemli kazançlar sağlama, öğrenciler üzerinde sorumluluk duygularını geliştirme, karşılaştıkları sorunlara çözüm yolları üretebilme, yazma becerilerini geliştirme, zamanı daha etkili kullanma ve işbirlikli çalışmayı öğrenme gibi olumlu etkilerinin olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer biçimde Duran (2010) da, akran öğretiminin Katalanca öğrenmek isteyen öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu gözlemlemiştir.

Akran etkileşimi kapsamında üniversite 3. sınıf düzeyinde yaptıkları araştırmada Hamzadayı ve Çetinkaya (2011); akran etkileşimi sürecinde gerçekleştirilen akran değerlendirme çalışmalarının, yazılı anlatımı düzenlemede verimli bir öğretim etkinliği olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada; dönüt türlerinin dengeli bir şekilde dağılması ve dönütlerin yapıcı bir çerçevede sunulmasının, öğrencilerin yazma çalışmalarının sürdürülebilirliği açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Nitekim, Çiftçi ve Çöker (2011) tarafından yapılan çalışmada, akran dönüt eğitiminin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuç ve önerilere dayanarak akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleri öncesinde öğrencilere dönüt eğitimi verilmiştir. Bu eğitimle, akran etkileşiminin bir parçası olan akran dönütlerinin sürece olumlu katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Akran etkileşimi kapsamında yapılan bir başka çalışmada Gür (2015), akran koçluğu tekniğinin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Benzer bir konuda Bendixen-Noe (1998), akran koçluğu tekniğinin bireylerin öğrenme becerilerini geliştirdiğini saptamıştır. Sözü edilen bu iki çalışmada akran koçluğuna yönelik olarak bazı olumsuz eleştiriler olmasına karşın genel olarak ortaya konulan bu olumlu sonuçlardan hareketle; ürünlerin analiz edilip tekrar yapılandırılması ve iyileştirilmesi sürecinde işe koşulan akran koçluğu tekniği, bu çalışmada da akran etkileşimi çatısı altında gerçekleştirilmiştir. Böylelikle akran etkileşimi sürecinin verimli geçmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen bir diğer çalışmada Hamzadayı (2010), üst düzey yazma görevleri için yapılandırmacı stratejileri (bilişsel çiraklık, sosyal görüşme, işbirlikli öğrenme) işe koştur. Hamzadayı'nın (2010) bu çalışmasında Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımına dayalı öğretimsel uygulamaların 8. sınıf öğrencilerinin üst düzey yazma becerilerini (uygulama ve sentez basamağında) geliştirdiği görülmüştür. Yapılan bu çalışmada ise akran etkileşiminin yazılı anlatımın tüm boyutlarında (buluş, planlama ve anlatım) öğrencileri geliştirdiği saptanmıştır. Benzer bir biçimde Berridge (2009), akran etkileşimi ve yazma becerilerini temel aldığı çalışmanın sonucunda; öğrencilerin, akran etkileşimi sayesinde daha kalıcı bilgilere sahip olduğu ve yazma becerilerini geliştirdikleri sonucuna varmıştır.

Yukarıda sözü edilen çalışmalarla benzer sonuçlar içeren bu araştırmada deney grubu öğrencilerinin; “Yazıya kısa, ilgi çekici ve konuyla ilgili bir başlık koyma”, “Yazısında ana fikri ortaya koyma” gibi başlıkları içeren buluş becerilerinin gelişmiş olması, birbirlerine yaratıcılık gerektiren boyutlarda yardımcı olabildiklerini ortaya koymuştur. Benzer bir biçimde deney grubu öğrencileri; “Ana fikrin iyice açıklandığı bir gelişme bölümü oluşturma”, “Ana fikri yardımcı fikirlerle destekleme”, “Her düşünce için ayrı bir paragraf oluşturma”, “Konuya bağlayıcı ve etkileyici bir sonuç yazma” gibi planlama becerilerine ait kazanımların elde edilmesinde ve taslak metinlerin oluşturulmasında birbirlerine destek olmuştur. Anlatım becerileri açısından bakıldığında ise “Açık ve anlaşılır cümle kurma”, “Sözcük ve düşünce tekrarından kaçınma”, “Sözcükleri doğru yazma”, “Konuya uygun deyim ve atasözü kullanma”, “Yazım ve noktalama işaretlerine uyma” gibi kazanımların elde edilmesi ve geliştirilmesinde akranlar arası dönütün, rehberliğin, koçluğun, kısaca etkileşimin önemli olduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın ve ilgili çalışmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde; akranların, öğrenme-öğretme sürecinde verimli birer bilgi kaynağı olabileceği düşünülebilir. Buna ek olarak çalışmadan elde edilen sonuçlar; yeni öğrenme paradigmasında vurgulanan “akran etkileşimi”nin, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde güçlü bir öğretimsel yaklaşım olduğunu göstermektedir. Buna karşın; geleneksel yaklaşım çerçevesinde düzenlenen, sınıf içi yazma uygulamaları sırasında akranların birbirleriyle bilgi ve duygu paylaşımına olanak tanımayan öğretici merkezli yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede yetersiz olduğu görülmektedir.

4.2. Öneriler

- Akran etkileşiminin yazma becerileri üzerindeki olumlu etkisi dikkate alındığında; öğretmenler sınıf içi yazma uygulamalarında, akranlar arası etkileşimin sağlandığı yazma etkinliklerine daha çok zaman ayırabilir.
- Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin verimliliği farklı öğretim aşamalarında sınanabilir.
- Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin verimliliğini sınanan öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalar yapılabilir.
- Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi göz önüne alındığında; akran etkileşimi merkezli uygulamalar, Türkçe eğitiminin farklı beceri alanları (dinleme, okuma, konuşma) üzerinde de sınanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü., K. (2006). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Özel Eğitim Danışmanlık Yayınları.
- Akınoğlu, O. (2014). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, 3. Baskı, Behçet Oral (Ed.), *Yapılandırımcılık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. 9. Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Arıcı, A. F., ve Ugan, S. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 317-328.
- Bendixen-Noe, M. K. (1998). Learning to Walk the Walk and Talk the Talk: Peer Coaching in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 19(1), 63-70.

- Berridge, E. (2009). *Peer Interaction and Writing Development in a Social Studies High School Classroom*. Yüksek Lisans Tezi, School of Education Dominican University of California, San Rafael.
- Bıyıklı, C., Veznedaroğlu, L., Öztepe, B. ve Onur, A. (2006). *Yapılandırmacılığı nasıl uygulamalıyız?*, Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Bruce, B. ve Hansson, K. (2011). *Autism Spectrum Disorders-From Genes to Environment: Promoting Peer Interaction*, 16. Bölüm, Williams, T. (Ed.). İntech Open Access Publisher.
- Büyükkız, K. K. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozuklukları Üzerine Bir Araştırma. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 167-178.
- Coşkun, E., ve Tiryaki, E. N. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 102-115.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi Ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çiftci, A. ve Çöker, B. (2011). The Effect of a Peer Feedback Training Program on The Development of Writing Skills. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 175-191.
- Delil A. ve Güleş S. (2007). Yeni İlköğretim 6. Sınıf Matematik Programındaki Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanlarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 35-48.
- Duran, D. (2010). Cooperative Interactions in Peer Tutoring: Patterns and Sequences in Paired Writing, *Middle Grades Research Journal*, 5(1), 47-60.
- Efe, B. (2014). *The Effect of Peer Feedback on Students' Overall Writing Performance and Their Attitudes Toward Peer Feedback*. Yüksek Lisans Tezi, Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Gülüşen, A. (2011). *Akran Dönütünün İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller*. 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Gür, T. (2015). Akran Koçluğu Tekniğinin Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi, *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(1), 177-188.
- Hamzadayı, E. (2010). Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 631-668.
- Hamzadayı, E. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretiminde C1 Düzeyinde Yazılı Akran Geribildirimlerine İlişkin Görünümler, *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(2), 287-298.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya G. (2011). Yazılı Anlatımı Düzenlemede Akran Dönütleri: Dönüt Türleri, Öğrenci Algıları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147-165.
- Karadeniz, O., Eker, C., ve Burunsuz, E. (2015). Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yapılandırmacı Öğrenme Kurami İlkelerine Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 563-580.
- Kılıç, G., B. (2001). Olusturmacı Fen Öğretimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, (1), 7-22

- Kırbaş, A. (2008). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin (Okul Değişkenine Göre) Yazılı Anlatım Metinlerinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 72-93
- Konedralı, G. ve Özder, H. (2007). *Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesinde "Sözlü Anlatım Destekli Ön Çalışma" Yönteminin Etkililiği*. Doğu Akdeniz Üniversitesi 1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, ss.377-391.
- Mazur E. ve Watkins J. (2009). Just in Time Teaching Across the Disciplines: Just-In-Time Teaching and Peer Instruction, Simkins S & Maier M. (Ed), ss.39-62. <http://mazur.harvard.edu/publications.php?function=display&rowid=634>. E.T. 11.04.2015
- Mirzeoğlu, D. ve A., Özcan G. (2015). Akran Öğretimiyle İşlenen Okul Deneyimi Dersi Hakkında Öğrenci Görüşleri ve Kazanımları, *Sport Sciences*, (10)4, 16-33.
- Ocak, G. ve Çınar, İ. (2010). Yapılandırmacı Anlayış ve Çeşitleri, *Eğitime Bakış*, (16), 56-60.
- Ogelman, H. G. ve Sarıkaya, H. E. (2013). Okul Öncesi Eğitimi Almış Çocukların Akran İlişkileri Değişkenlerinin 5 Ve 6 Yaşta İncelenmesi: İki Yıllık Boylamsal Çalışma. *Turkish Studies*, 8(8), 1859-1871.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. 7. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Subaşı, G. (2002). *Peer Written Feedback Training and Its Impact on Students' Writing Outcomes*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şengül, N. (2006). *Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Aktif Öğretim Yöntemlerinin Akan Elektrik Konusunda Öğrencilerin Fen Başarı Ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir İnceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1289.
- Ülper, H. (2008). Öğrenci Metinlerinde Üstyapı Düzenlenişine İlişkin Sorunlar: Giriş ve Sonuç Bölümleri Üzerine Bir İnceleme. *Dil Dergisi*, 140, 7-18.
- Ülper, H. (2011a). Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(4), 849-863.
- Ülper, H. (2011b). Öğrencilerin Ürettikleri Taslak Metinlerine Yönelik Geri Bildirim Almaya İlişkin Yeğleyişleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(11), 280-300.
- Yastıbaş, Ç., G. ve Yastıbaş, E., A. (2015). The Effect of Peer Feedback on Writing Anxiety in Turkish EFL (English as a Foreign Language) Students, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 530-538.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Dölek, O. - Hamzadayı, E. (2016). "Akran Etkileşimine Dayalı Yazma Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi / The Effect on Peer Interaction-Based Writing Activities on Written Expression Abilities of 7th Grade Students", *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), Volume 11/3 Winter 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9230>, p. 965-980.