

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

**ORTAK GÜNCE KULLANIMININ
YABANCI DİLDE YAZILI METİN
ÜRETİMİNE ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Zeynep Şeyda ÇEÇEN

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. N. Engin UZUN**

Ankara-2008

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

**ORTAK GÜNCE KULLANIMININ
YABANCI DİLDE YAZILI METİN
ÜRETİMİNE ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. N. Engin Uzun

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmzası

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Tez Sınavı Tarihi

ÖNSÖZ

Türkiye’de, son yıllarda bilim ve teknolojide hızlı gelişmelerin olması eğitim ve öğretimin her alanında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de yeni arayışları zorunlu hale getirmiştir. Dili bir iletişim aracı olarak öğretebilmek dört temel dil becerisini geliştirmeyi amaçlar. Bu becerilerden okuma ve yazmanın önemini vurgulayan ortak günceler bu çalışmanın temel konusudur.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde bana değerli önerileri ve rehberliği ile yardımlarını esirgemeyen Sayın Prof. Dr. İclâl Ergenç’e, danışmanlığımı kabul eden ve yol gösteren Sayın Prof. Dr. N. Engin Uzun’a, Yard. Doç Dr. Dilek Peçenek’e, Dr. Sevgi Çıkrıkçı’ya ve çalışmanın planlanmasından sonuçlanmasına kadar her aşamada değerli görüşleri ve desteği ile beni yönlendiren Sayın Dr. Sıla Ay’a en derin saygılarımı ve teşekkürlerimi bildirmeyi bir borç bilirim.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde yardımlarını esirgemeyen Dr. Alattin Ural’a içtenlikle teşekkür ediyorum.

Yıllarca emek vererek beni yetiştiren ve maddi ve manevi yardımlarını esirgemeyen sevgili aileme, anneme teşekkür ediyorum.

Son olarak da tezin her aşamasında, sabrı ve özverisiyle sürekli destek olarak yanımdan ayrılmayan eşim Umut Can Bulut’a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1. 1. Tezin Konusu	1
1. 2. Tezin Amacı	1
1. 3. Tezin Önemi.....	2
1. 4. Sınırlılıklar	2
1. 5. Sayıtlılar.....	3
1. 6. Yöntem.....	3
1.7. Kavramlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2. 1. Yazma Becerisi	8
2. 2. Yazma Öğretimi	14
2. 2. 1. İkinci Dil Öğretimine Dair Araştırmalar.....	14
2. 2. 2. Süreç ve Sonuç Odaklı Yazma.....	15
2. 2. 3. Süreç Odaklı Eğitimsel Etkinliklerin Çeşitleri:	18
2. 2. 3. 1. Prova evresiyle ilgili etkinlikler:.....	18
2. 2. 3. 2. Yazma Süreciyle İlgili Etkinlikler:	20
2. 3. 3. 3. Gözden Geçirme Süreciyle İlgili Etkinlikler:	21
2. 3. Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı.....	23
2. 3. 1. Tüm Dil Öğrenmenin Genel İlkeleri	29
2. 3. 2. Tüm Dil Öğretiminde Sıklıkla Kullanılan Etkinlikler	33
2. 4. Ortak Günceler	34

2. 4. 1. Ortak Güncelerin Yetişkin Öğrencilerle Kullanımı:.....	38
2. 4. 2. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Ortak Güncelerin Kullanımı:.....	39
2. 4. 3. Ortak Güncelerin Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencilerle Kullanımı:..	40
2. 4. 4. Bilgisayar Yardımıyla Ortak Güncelerin Yazımı:	41
2. 4. 5. Öğrenciler Arasında Günce Yazımı:.....	42
2. 4. 6. Ortak Güncelerin Yararları:	43
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	48
3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	48
3. 1. Araştırmanın Modeli:	48
3. 2. Araştırmaya Katılan Öğrenciler:	49
3. 3. Sınırlılıklar:	49
3. 4. Veri Toplama Araçları:	49
3. 5. Verilerin Çözümlemesi	50
3. 6. Araştırmanın Uygulanması	50
3. 7. Uygulama Süreci.....	53
3. 8. Araştırmanın Problemi	55
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	56
4. BULGULAR VE YORUM.....	56
4. 1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum	56
4. 2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	57
4. 3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	58
4. 4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum	59
4. 5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum	60
4. 6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum	60

BEŞİNCİ BÖLÜM	62
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	62
5. 1. Sonuçlar	62
5. 1. 1. Çalışmanın Problemine Ve Alt Problemlerine Yönelik Yorumlar:	62
5. 1. 2. Uygulamaya Yönelik Yorumlar:.....	64
5. 2. Öneriler	68
5. 2. 1. Uygulamanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler.....	68
5. 2. 2. Uygulamaya İlişkin Öneriler.....	69
5. 2. 3. Sonraki Çalışmalara İlişkin Öneriler.....	78
KAYNAKÇA:	80
EKLER	87
EK 1 Günce Örneği 1	87
EK 2 Günce Örneği 2.....	88
EK 3 Günce Örneği 3	89
EK 4 Günce Örneği 4.....	90
EK 5 Günce Örneği 5	91
EK 6 Günce Örneği 6.....	92
EK 7 Günce Örneği 7.....	93
EK 8 Günce Örneği 8.....	94
EK 9 Öntest-Sontest.....	95
ÖZET	96
ABSTRACT	98

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu çalışmanın giriş bölümünde araştırmanın konusu, amacı ve öneminden, kapsamından ve çalışmada kullanılacak yöntemden bahsedilerek çalışmada sıkça kullanılan kavramların açıklaması yapılacaktır.

1. 1. Tezin Konusu

İyi bir dil öğrencisinin dilin dört temel becerisine sahip olması beklenir. Eğitim programları her becerinin ayrı ayrı gelişmesini amaçlamasına rağmen yazma becerisinde birçok öğrencinin güçlük yaşadığı gözlemlenmiştir. Kendi anadillerinde bile yazma güçlükleriyle karşılaşan öğrenciler yabancı dilde yazı yazabilme ve gerçek yazma ortamında iletişim kurabilme gereksinimi içerisindedirler. Bu bağlamda çalışmamızın konusu öğrencileri, üzerlerinde yazma korkusu hissetmeden, düzeltilme kaygısını taşımadan, gerçek iletişimi amaçlayan ortak günceler ile tanıştırmaktır.

1. 2. Tezin Amacı

Bu çalışmada, ortak günceleri kullanarak, öğrencilerin yazma üzerine olumsuz bakış açılarını değiştirmek, gerçek yazma ortamında iletişim kurmak, sonuç odaklı yazma yerine süreç odaklı yazma becerisini edindirmek amaçlanmaktadır. Günceler, yazma becerisinin edinimini, yalnızca sınıf ortamında sınırlı bir şekilde değil aynı zamanda sınıf dışına da taşıyarak gerçekleştirmektir. Yazma, önemli bir iletişim becerisi

olmasıyla birlikte, öğrencilerin iletişim sürecini planlamalarını ve yeniden düşünmelerini de sağlayan bir beceridir. Bu çalışmada, bir ders saatinde ya da ev ödevi olarak verilen yazma etkinliklerinin yerine, öğrencilerin gerçek okuyuculara sahip oldukları ve sorularına, merak ettiklerine ilişkin yanıt alabilecekleri bir iletişim ortamı yaratarak yazma becerisinin öğretimini sağlamak hedeflenmiştir.

1. 3. Tezin Önemi

Ortak günceler, yurt dışında birçok öğretim programlarında etkin bir şekilde kullanılmaktadır. İnternet erişiminin sağlanabildiği ortamlarda bilgisayar üzerinden de uygulanabilecek olan günceler öğretmen-öğrenci arasında etkileşimi, doğal ortamı ve yabancı dili doğru kullanıcısıyla karşılaştırma fırsatı vermektedir. Ülkemizde de bu yaklaşımın kullanılması yazma becerisinin ediniminde uygun ortamı yaratacak bir fırsat olarak görülebilir. Her yaştan ve her düzeyden öğrencilerle uygulanabilen günceler, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin de gözlemlenebileceği kaynaklardır. Bir ders saati içerisine sıkıştırmak zorunda olunmayan, her an düzeltmelerle karşılaşılan bir yazma dersi değil, katılımcıların birbirleriyle ve öğretmenleriyle yabancı dili gerçek amaçlı kullanma fırsatı buldukları güncelerin yabancı dil derslerinde kullanımına örnektir.

1. 4. Sınırlılıklar

- 1) Ortak günceler, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler ile uygulanmıştır.
- 2) Öğrencileri sınamak için verilen metin konusu anlatım biçimlerinden betimleyici anlatım olarak belirtilmiştir. Bu biçimde öznel ve duyusal bir anlatım kullanılır. Öğrencilerin yabancı dil düzeyleri ve çalışmakta oldukları yapılar bu tür bir metin yazmalarına daha uygun olduğundan bu metin türü seçilmiştir.

3)Ortak günce yazımının birçok farklı yolu vardır. Bu çalışmada, ğretmen – ğrenici ortak günceleri kullanılmıştır.

4) Bu çalışmada ele alınan sözcük türlerinin kullanımındaki artış olgusu, metinde kullanılan sözcük türlerinin niceliği ile sınırlıdır.

1. 5. Sayıtlar

Bu araştırma aşağıdaki sayıtlara dayalı olarak yrtlmştr:

1- Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında ele alınan ölçütler yansızlık açısından yeterlidir.

2- Kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler deney ve kontrol gruplarını aynı Şekilde etkilemiştir.

1. 6. Yöntem

Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalar genel olarak, nitel yaklaşımlar ve nicel yaklaşımlar olarak ikiye ayrılır. Nitel yaklaşımlarla nicel yaklaşımlar arasında veri toplama teknikleri açısından farklar vardır. Örneğin yazılı metinlerin çözümlenmesinde, nitel yaklaşımlar söylemsel ve dilsel çözümlemelere ağırlık verirken nicel yaklaşımlar sayıların kullanıldığı içerik çözümlemesine yönelirler (Geray, 2006: 65- 66).

Bu çalışmada nicel araştırma süreçlerinden biri olan deneysel araştırma süreci izlenmiştir. Araştırma amacıyla, her iki grupta da okul eğitim programının öngördüğü yabancı dil ders programı uygulanmıştır. Kontrol grubunu oluşturan sınıfa program hiçbir değişiklik uygulamaksızın uygulanmış, deney grubuna ise

programa ek olarak, yazma becerisine katkıda bulunacağı düşünölen, ortak günceler yazma görevi olarak verilmiştir.

Nicel araştırmalarda, bilginin üretilmesi sürecinde araştırmanın nesnelliği, bilimsel çalışmanın temeli sayılmaktadır. Bu çalışma, Aydınlikevler Anadolu Lisesinde 2006 – 2007 eğitim öğretim yılında 9. sınıfta, iki ayrı şubede okuyan toplam 60 öğrenci üzerinde yürütölmüştür. Bu öğrencilerin okula yerleştirilmelerini sağlayan genel başarı puan aralıkları birbirine çok yakındır. Öğrencilerin yazma becerilerinde nasıl bir değişiklik olduğunun belirlenmesi için 2006- 2007 öğretim yılı boyunca yazdırılan ilk ve son metinlerden elde edilen veriler incelenmiştir.

Nicel araştırmacı, pozitivist yaklaşımın etkisiyle incelediği değişkenler arasındaki ilişkinin belirli aralıklarla sınanması sonucunda yinelendiğine karar verirse, bulduğu sonucu genelleme gereği duyar. Bunun da nedeni araştırmacının çalışmasında elde ettiği sonucu her yerde ve her zaman geçerli olarak görmesidir (Geray, 2006: 65- 66). Bu çalışmada, elde edilen sonuçlar SPSS paket programı ile istatistiksel olarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

1.7. Kavramlar

Yazma Becerisi: Dil öğretiminde, iletişimci çerçeve içerisinde yazma becerisi önemli bir konuma sahiptir. Yazma yoluyla bir kişi uzak ya da yakın, bilinen ya da bilinmeyen okuyucu ya da okuyucularla çeşitli iletilerle iletişim kurabilir. Bu çeşit bir iletişim, modern dünyamızda ister geleneksel kağıt- kalem yoluyla olsun isterse teknolojik açıdan gelişmiş olan elektronik iletiler yoluyla olsun, son derecede

önemlidir. İletişim etkinliği olarak yazma, dil öğrencisinin çalışması süresince teşvik edilmeli ve desteklenmelidir (Celce- Murcia, 2001: 207).

Yazma, konuşma gibi üretime yönelik bir beceridir. Yazma, derin bir dilbilgisi dizgesine, kavrama yönelik becerilere oranla daha çok gereksinim duyar. Bir dili ayrıntılı bir biçimde yazabilmek onu konuşabilmekten çok daha zordur. Dil öğretiminde yazma becerisini geliştirmek için diğer becerilerde olduğu gibi sayısız teknik bulunmaktadır. Bunlardan biri de ortak güncelerdir.

Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı(Whole Language Learning): Dil öğrenme, toplumsal bir etkinliktir. Karşı taraftan geri bildirim ve anlam üzerine görüşmeler gerektirir. Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımının katılımcıları, hem öğrenci-öğrenci hem de öğrenci-öğretmen arasındaki iletişim değişimine ilgi duyar ve bu iletişimi sağlamaya çalışır.

Tüm Dil Öğrenme Yaklaşım programları, öğrencileri, söylem ortakları ve anlamı arayan kişiler olarak görür. Bundan dolayı, Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımının öğretmenleri öğrencilerini tam olarak doğru olmadıkları durumlarda bile destekler. Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı, gerçek iletişime ve zevk için okuma ve yazmaya odaklanarak, okuma ve yazmayı doğal bir yolla öğrenmeyi vurgular. Dil öğretiminde İletişimci Dil Öğretimi aynı felsefeyi ve öğretim bakış açısını paylaşır. Çünkü anlamın önemini ve öğretimde ve öğrenimde anlama ulaşmanın önemini vurgular (Larsen- Freeman, 2003: 143).

Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımını birçok şekilde tanımlamak mümkün olsa bile, ortak olan nokta; öğrenci merkezli olması, dilin gerçeğe uygun bir şekilde öğretilmesi ve öğrenci ve öğretmeni yetkin kılmasıdır.

Sınıf Dışı Etkinlikler(Out Of Class Activities): Geleneksel sınıf ortamında, öğrenciler nadiren gerçek yaşamdaki dil becerilerini kullanmak için cesaretlendirirler. Dille yaptıkları tek uygulama da sınıf içerisinde kalmaktadır. Oysa başarılı dil öğrencilerini belirleyen önemli özelliklerden biri onların sınıf ortamının dışında da dili kullanabilmek için kendilerine şans yaratmalarıdır. Dili sınıf dışına taşıyan bu öğrenciler hem dili kullanımlarının toplam miktarını arttırırlar hem de kendi öğrenimleri üzerinde kontrol ve güç sahibi olduklarını inancını kazanırlar (Nunan, 1999: 87).

Ortak Günceler(Dialogue Journals): Öğretmen ve öğrenciler arasında, bütün okul yılı boyunca ya da bir dönemin belirli bir süresinde, mümkünse günlük ya da en azından haftada iki üç kere yinelenen yazılı konuşmalardır. Öğrenciler seçtikleri bir konu üzerinde istedikleri kadar yazabilirler. Öğretmen de öğrencilerin seçtikleri konular hakkında ve ayrıca yeni konular da ekleyerek, yorum yaparak, gözlem ve düşüncelerini belirterek, sorular sorarak ve öğrencilerin sorularına yanıt vererek öğrencilerine yazılar yazar(Tood, Mills, Palord ve Khamcharoen, 2001: 354 – 355).

Günceler, öğrencilerin yazma ve konuşma becerileri ve iletişim stratejileri, ilgileri, tutumları ya da geçmiş birikimleri hakkında bilgi sağlar. Bütün bunlar öğrencilerin

sınıf içindeki uygulamalarını anlamada ve onların bireysel gereksinimlerini karşılamak için öğretimi planlamada oldukça yararlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2. 1. Yazma Becerisi

Dil becerileri içinde, belki de en zor olanı, akıcı bir ölçüde genişleyen bir yazı parçası üretmektir. Bu, bir çok doğal konuşucunun bile güçlükle edinebilecekleri bir beceridir. İkinci dil öğrencileri, özellikle üniversiteye giden ve kendi anadilleri dışında çalışmak zorunda olanlar için ise gereken çaba daha da büyüktür (Nunan, 1999: 271).

Halliday, yazmanın, kültürel değişimlerin yarattığı iletişimsel gereksinimlerin sözlü dille karşılanamadığı toplumlarda ortaya çıktığını vurgular. Dil öğretimine iletişimsel çerçeveden bakıldığında, yazma becerisinin özel bir yeri vardır. Bir insan, yazma yoluyla uzak ya da yakın, bilinen ya da bilinmeyen, okuyucu ya da okuyuculara birçok iletiyi iletebilir. Bu tür bir iletişim, ister geleneksel kağıt- kalem yoluyla olsun, ister teknolojik olarak gelişmiş olan elektronik iletiler aracılığıyla olsun günümüzün modern dünyasında oldukça önemlidir. İletişimsel bir etkinlik olarak yazma, dil öğrencilerinin çalışmaları boyunca cesaretlendirmeleri ve beslenmeleri gereken bir konudur (Halliday,1985; Celce Murcia, 2001 içinde: 207).

Modern dünyamızda, yazılı dil birçok farklı göreve hizmet eder. Örneğin;

Hareket sırasında (primarily for action) :

Toplumsal işaretler, örneğin yollarda ve duraklarda, ürün etiketleri ve teknik bilgilerde, yiyecek, araç- gereç ve oyuncaklarda, tariflerde, haritalarda, televizyon ve

radio rehberlerinde, faturalarda, menülerde, telefon rehberlerinde, gizli oylama kağıtlarında, bilgisayar tuş dizisinde, ekranlarda ve bilgisayar çıktılarında.

Sosyal iletişim için, mektuplar ve kartpostallar.

Bilgi sırasında (primarily for information): Gazeteler, haberler, başyazılar ve güncel olaylar dergileri, haber dergileri; ders kitaplarını da içeren nesir yazını; halka açık uyarılar; reklamlar; politik broşürler; bilgisel ve tıbbi vb. raporlarda; rehberlik kitapları ve gezi yazını.

Eğlence sırasında magazin dergileri, çizgi resimli öyküler, nesir kitapları, şiir ve drama, gazete incelemeleri, film başlıkları, bilgisayar oyunlarını da içeren oyunlar.

Dil için bu farklı amaçlar, işlevlerin anlaşılabilirdiği metinlerin içinde yansıtılacaktır. Örneğin mektuplar, gazete başyazılarından ve şiirlerden farklı özelliklere sahiptir. Görüldüğü gibi bu farklılıklar dilbilgisi düzeyinde tümce içerisinde ve tümcenin ötesinde de metin yapısı düzeyinde var olmaktadır (Nunan,1995: 84).

İster birinci dilde olsun, isterse ikinci dilde, yazmayı öğrenmek bir öğrencinin karşılaşabileceği en zor görevlerden biridir ve bu beceriyi de ustaca edinebilenler oldukça azınlıktadır. Birçok anadili konuşucusu, okuldan ayrıldığında yazma üzerine oldukça kısıtlı bir hâkimiyete sahiptir. Üniversite düzeyindeki öğrenciler bile çoğu zaman yazma becerisi üzerine artı bir öğrenim istemektedirler. Güzel yazmayı öğrenmek oldukça zor ve uzun bir süreyi gerektirir. Bu da birçok öğrencide kaygı ve hayal kırıklığı yaratır.

Yazma becerisi akademik başarı ve birçok iş ve uzmanlık alanı için zorunludur. Yetişkinlerin hayatında, yazma gereksinimi hem kurumsal hem de kişiseldir (Davies ve Widdowson, 1974; Richards,1999 içinde:21).

Kurumsal yazma, işadamlarının, öğretmenlerin ya da öğrencilerin yaptıkları gibi, mesleki ve kuramsal rol için üretilmiş yazılardır ve kuramsal geleneklere uyar. Kişisel yazma ise kişisel mektupları ve yaratıcı yazıları içerir. Yabancı dil öğrenimi yazma programları içerisinde amaçlar oldukça sınırlandırılmıştır. Okulla ilgili birçok yazma ya öğretmene (örneğin kompozisyon, denemeler, ödevler) ya da öğrencilerin kendisine (notlar, özetler) yöneltilmiştir. Yazma, ya başarılı öğrenmenin delili, ya da öğrenme için bir araç olarak kullanılır. Çünkü yazma, gözden geçirilebilen ve değerlendirilebilen bir ürüne götürür. Yazma neyin anlaşılıp neyin anlaşılmadığına ilişkin öğretmene ve öğrenciye dönüt sağlar. Aynı zamanda yazma, okuma ve dinleme sırasında düşüncelerin düzenlenmesi ve anlaşılması sürecine de rehberlik eder. Bu nedenle yazma öğretim programlarında göze çarpan bir görev olmaya devam edecektir (Richards, 1999: 100).

Yazma becerisini edinmenin güç olmasının önemli nedenlerinden biri de konuşma ve yazma söylemlerinin birbirinden farklı olmasıdır. Konuşma söylemlerinin kuralları yine konuşma yoluyla edinilir ve eğitim gerektirmez. Oysaki yazılı söylemlerin kuralları büyük ölçüde öğretim ve uygulama yoluyla öğrenilir. Yazma söylemlerinin konuşma söylemlerinden çok farklı kuralları yansıtıyor olması gerçeği, iyi yazma yeteneğine hakim olmanın güçlüklerini açıklayabilir. Olson, yazma dizgesinin dil için geliştiğini ya da büyüdüğünü belirtir. Bir öğrencinin yazma üzerine hâkimiyetinin geliştiği sürede bağımsız kesin ifadeleri anlatabilmeleri için dilbilimsel

bir dizge geliřtirmesi gerektiđini dűřűnűr. Yazma, Amerikalı dilbilimci Bloomfield'in de daha űnce belirttiđi gibi yalnızca dilin gűrűnebilir iřaretler aracılıđıyla kaydedilmesi deđildir. Oysaki konuřma dili esas olarak dinleyiciye dayalıdır ve toplumsal etkileřimi geliřtirmek için kullanılır. Yazma dili űncelikli olarak iř yapma ya da haber iletme odaklıdır (Brown ve Yule, 1983; Richards, 1999 içinde;100). Yazma dilinin amacı bilgiyi dođru, etkili ve uygun bir řekilde tařımasıdır. Bunu gerçekleřtirebilmek için de yazma dilinin konuřma sűylemlerine gűre daha açık, belirgin olması gerekir.

Yazma dilinin, űzellikle yayınlanmak amacıyla yazılmıřsa, açık olması gerekir, űnkű yazılı bir metnin okuyucusu yazara yabancı olabilir. Sonuç olarak, yazıcı ve okuyucu arasındaki paylařılan bilginin miktarı, konuřucu ve dinleyici arasında bulunandan genellikle daha azdır. Konuřma sırasında katılımcılar genellikle bir konu hakkında ortak bir artalan bilgisini paylařırlar. Bu nedenle birçok řey sűylenmeden de bırakılabilir ya da sadece ima edilebilir. Oysa yazmada bűyle bir varsayım genellikle yapılamaz. Yazma, anlamı açıkça ifade eden kendi bađlamını tařımalıdır. Bu yűzden yazılı dil sűzlű dilden farklı bir sűz dizimi ve sűzcűk bilgisi gerektirir. Yazma, basit yerine karmařık tűmcelerin, çeřitli tűmce tiplerinin, kendine űzgű sűzcűklerin, karmařık eylem tűmceciklerinin ve zamanların, adlařtırma, tűmleler gibi çeřitli sűzdizimsel sűrelerin ifadesini sađlayan kalıpların kullanıldıđı, űzenilmiř bir dilbilimsel dizgeye dahildir. Bu bađlamda Olson yazılı dili bađımsız bir dizge olarak gűrűr (Brown ve Yule, 1983; Richards, 1999 içinde: 100).

Yazma űđretiminin konuřma űđretiminden zor olmasının nedenlerinden biri de sűylemlerin birçok temelde farklılařmalarıdır. Bazı genellemeler;

1. Kalıcılık (permanence)

Yazma söylemi sabit ve değişmezdir. Bu nedenle okuma, bireysel okuyucunun dilediği derecede hız ve dikkatle, dilediği zaman yapabileceği bir şeydir. Tam tersine konuşma metinleri geçicidir ve gerçek zamanda hareketlidir. Dinleyici, istediği zaman açıklama için konuşmayı durdurabilir ve konuşmacı tarafından belirlenen hızda söyleneni takip edebilir.

2. Açıklık (explicitness)

Yazılı metinler açıktır. Konuşma dili ise gerçek zaman içerisindedir. Konuşucu ve dinleyici arasındaki bilgi paylaşılır ve gerekli durumlarda açıklama istenebilir.

3. Yoğunluk (density)

Yazmada içerik çok daha yoğun bir şekilde sunulur. Konuşma dilinde ise, bilgi seyreltilmiştir ve birçok sözcük aracılığıyla taşınır. Konuşma metni fark edilebilir derecede daha uzundur ve gereksiz parçalar içerir.

4. Yansızlık (detachment)

Bir metnin yazımı, okunmasından zaman ve yer açısından daha ayrıdır; yazar genellikle yalnız çalışır ve okuyucuları tarafından tanınmayabilir. Konuşma, genellikle bilinen dinleyicilerle etkileşim olarak yer alır. Konuşmacı ve dinleyici arasında geri dönüşüm vardır.

5. Düzenleme (organization)

Yazılı bir metin genellikle düzenlenmiş ve dikkatli bir şekilde yapılandırılmıştır. Çünkü yazarın metni okunur hale getirmeden önce istediği düzeltmeleri ve eklemeleri yapma olanağı vardır. Hazırlanmadan yapılan konuşmalarda konuşucu, seçtiği sözcük gruplarında sürekli değişiklikler yaparak kendi kendini düzelterek, görünüşte düzensiz ‘bilinç akımı’ türünden söylemler üretir. Bu nedenle yazılı bir metin, dilbilgisinin geleneksel kurallarına daha fazla uyar ve sözcükler de daha resmidir.

6. Üretimde Yavaşlık, Alma Hız (slowness of production, speed of reception)

Yazma, konuşma becerisine göre daha yavaştır. Diğer yandan, bir metni okuyup anlamamız, bir başka kişinin yüksek sesle okuduğunu anlamamızdan çok daha hızlıdır.

7. Ölçünlü Dil (standart language)

Yazma becerisinde, genellikle kabul edilebilir ölçünlü dil çeşitleri kullanılır. Oysa ki konuşma dili bazen bölgesel ya da diğer sınırlı bağlam lehçelerinden oluşabilir. Çince gibi bazı dillerde çeşitli konuşma lehçeleri karşılıklı olarak anlaşılabilir. Yazma dili ise evrensel olarak anlaşılabilir.

8. Öğrenilebilen Beceri (a learnt skill)

Birçok insan konuşma dilini (en azından kendi ana dilinde) sezinleyerek edinir. Yazma şekli ise çoğu durumda bilinçli olarak öğretilir ve öğrenilir.

9. Tam Ölçü ve Önem (sheer amount and importance)

Konuşma metinleri, normalde aynı bilginin yazılı görüntüsünden daha uzundur. Aynı zamanda birçok insan yazdığından çok daha fazla konuşur (Ur, 2003: 161).

2. 2. Yazma Öğretimi

Ruhbilimci Eric Lenneberg'in de daha önce insan davranışları üzerine bir tartışmada belirttiği gibi "insanlar her yerde yürümeyi ve konuşmayı öğrenirler; fakat yüzme ve yazma kültürel bir şekilde kendine özgüdür." Yüzmeyi eğer uygun bir su ortamı varsa ve eğer birileri bize öğretirse öğrenebiliriz. Yazmayı da eğer okur- yazar bir toplumun üyesi isek ve eğer birileri bize öğretiyorsa öğrenebiliriz. Hiç yüzemeyenlerin, kötü yüzücülerin ve mükemmel yüzücülerin olduğu gibi, hiç yazamayanlar, kötü yazanlar ve mükemmel yazan insanlar vardır (Brown, 2001: 334)

2. 2. 1. İkinci Dil Öğretimine Dair Araştırmalar

Yabancı dillerdeki yazma öğretimine ilişkin eğilimler, diğer becerilerin öğretimiyle, özellikle dinleme ve konuşma ile birlikte ortaya çıkmıştır. İletişimci dil öğretiminin hareket kazandığı 1980'li yıllarda, öğretmenler yalnızca doğruluğun değil, akıcılığın da nasıl öğretileceği, sınıf içinde özgün metinlerin ve bağlamların nasıl kullanılacağı, dilbilimsel iletişimin amaçlarına nasıl odaklanılacağı ve öğrencilerin öğrenmeye karşı olan içgüdülerin nasıl harekete geçirebileceğine ilişkin birçok şey öğrendiler. Birbirlerini tamamlayan bu benzer eğilimler ve ilkeler ikinci dil bağlamlarında yazma öğretiminin ilerlemesi için kullanılmıştır (Brown, 2001: 334).

2. 2. 2. Süreç ve Sonuç Odaklı Yazma

Yazma becerisinin sınıf içinde ve dışında uygulanmasına ilişkin birçok farklı yaklaşım vardır. Seçim yaparken, karar vermeden önce, öğrencilerin üretimden çok yazma sürecine mi odaklanacaklarına, farklı türler (genre) üzerine mi çalışmak istediklerine, ya da bireysel mi birlikte mi yaratıcı yazılar yazacaklarına ve bilgisayarın nasıl yararlı bir araç olarak kullanılabileceğini ilişkin bir karar verilmelidir. Öğretmenin, farklı durumlarda farklı roller üstlenebileceğinin de farkında olması gerekir.

Yazma öğretiminde, yazmanın sonucuna ya da yazma sürecinin kendisi üzerine odaklanılabilir. Sonuca yoğunlaştığımızda, yalnızca görevin amacına ve sonuca yönelmiş oluruz. Süreç yaklaşımının taraftarları ise yazmanın geçirdiği çeşitli aşamalara dikkat eder. Öğrencilerin ön yazma aşamasında, düzenlemelerinde, ikinci taslağı yazmalarında ve en sonunda ürünün yayımlanması aşamasında zaman harcayan süreç yaklaşımı yazma sırasında çeşitli becerilerin kullanımının bir araya getirilmesini amaçlar.

Ron White ve Valeria Arndt, " yazma yeniden yazmadır: gözden geçirmedir, farklı gözlerle bakmaktır, bir metnin yaratılmasında belli başlı bir role sahip olmaktır" diyerek süreç odaklı yazmanın önemini vurgulamışlardır (Harmer, 2001: 258).

Yazmanın gelişmesinde sonuca odaklı yaklaşımlar, öğrencilerin taklit ettiği, kopyaladığı ve doğru dil örneklerinin ana dile çevrildiği sınıf etkinliklerini tercih eder. Bu genellikle tümce seviyesinde gerçekleşir. 1960'lı ve 1970'li yıllarda üretilen ders kitaplarında, öğrencilerin tutarlı bir paragraf yazabilmeleri beklentisinden önce,

dili tümce düzeyinde iyice öğrenmeleri gerektiğine ilişkin bir inanış vardı. Bu nedenle yazma dersleri ilk aşamada tümce oluşumlarına ve dilbilgisi araştırmalarına odaklanmıştı.

Süreç odaklı yazmada ise odak, nitelik değil nicelik üzerinedir. Başlangıç aşamasındaki öğrenciler bile kendi düşüncelerini, doğru yapılar için çok fazla endişelenmeden, kâğıda dökmelerini sağlamak için cesaretlendirir. Bu yaklaşım, aynı zamanda öğrencilerin yazma güdülerini arttırmak ve yazma üzerine olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak için birbirleriyle grup çalışmalarında bulunmalarını cesaretlendirir. Tartışmaya yol açacak yanı ise, dilbilgisine verilen önemin azaltılmış olmasıdır (Nunan,1995: 87).

Süreç odaklı yaklaşım, öğrenci yazarlar için yararlı bir destek sağlamaya çalışır. Desteğin doğası öğrencilerin çeşitliliğine, örneğin yaşlarına, artalan bilgilerine ve yabancı dilde yazmadaki amaçlarına bağlıdır. Yetişkin öğrencilerin birinci dillerinde zaten etkili yazma stratejileri geliştirmiş oldukları tartışılabilir. Buna rağmen öğrencilerin birinci dilde gerekli desteği almadıkları ve İngilizce dil öğretim sınıflarında süreç odaklı yaklaşımdan yararlandıkları durumlar da vardır. Bu nedenle süreç odaklı yaklaşımın ilk amacı, öğrencilerin düzenlemeyle (composing) ilgili bilişsel stratejilerden daha büyük bir kontrol kazanmalarını sağlamaktadır (Hedge, 2000: 302).

Seow, yazma öğretiminde süreç yaklaşımının dört ana bölümü – planlama, taslak yazma, gözden geçirme ve düzenleme- kapsadığını belirtir. Taslak yazma aşamasından sonra üç diğer bölüm de eklenebilir: yanıt verme, değerlendirme ve yazma sonrası. Her aşamada, belirli yazma becerilerini öğrenmeyi destekleyen çeşitli

sınıf etkinliklerinin sağlanması önerilir. Örneğin, planlama aşamasında öğretmenler, öğrencilerine beyin fırtınası, kümelenendirme, hızlı serbest yazma gibi etkinliklerle fikir üretmelerine yardımcı olur (Richards ve Renandya, 2002: 304).

Sonuç odaklı yaklaşımda, öğrencilerin kendi kompozisyonlarını yazmalarında özgürlük sağlamaktansa ‘kontrollü yazma’(controlled writing) ya da ‘örnek alarak yazma’(guided writing) teknikleri kullanıldığı için öğrencinin gerçek bir kompozisyon yazması beklenemez. Sonuç odaklı yazmada kullanılan teknikler genellikle kontrollü yazma alıştırmalarıyla başlar ve öğrencinin izlemesi gereken yapıları ezberledikten sonra daha özgür yazmaya doğru derece derece ilerlemeleri beklenir. Bu yaklaşımda kullanılan teknikler şunlardır;

- Öğrencilerin çok küçük değişiklikler ve yer değiştirme alıştırmaları yapabilmelerini sağlayacak modeller hazırlamak.
- Ana çizgileri (outline) ya da özeti genişletmek
- Genel çerçeveden (frame), tablolardan ya da diğer yol göstericilerden paragraflar oluşturmak.
- Bir grup soruya yanıt vererek bir metin oluşturmak.
- Tümce oluşturma: Farklı bir araya getirme kurallarını izleyerek bileşik tümceler geliştirmek.

Bu yaklaşım, birinci dil öğrencilerine kompozisyon becerilerinin öğretimi amacıyla kullanıldığı durumlarda ‘düz yazı modeli yaklaşımı’ (prose model approach) olarak da bilinir. Sonuç odaklı yaklaşımın genel vurgusu, birinci ya da yabancı dil

öğrencileri için ortaya çıkan ürünün yapısıdır. Sonuç odaklı yaklaşım yola değil sonuca bakar. Yazarın, yapısı ve şekli olan yaratıcı bir yazıyı nasıl yarattığına değil yalnızca yazının şekli ve yapısına odaklanarak iyi yazarların yazma süreçleri yok sayılır. Ancak yazma öğretiminde amaç akıcı yazmayı geliştirmekse akıcı yazarların yazıyı nasıl oluşturduklarının araştırılması ve bu araştırmaların bulgularının ışığında yazma öğretiminin planlamasının yeniden yapılması gerekir.

Başarılı ikinci ve yabancı dil yazma programları örnek çalışmaları; süreç odaklı sınıflarda, dil odaklı etkinliklerden, öğrencilerin ne yazdıklarını, nasıl yazdıklarını ve kendi yazmalarının değerlendirilmesi gibi konularda daha fazla kontrole sahip oldukları, öğrenci merkezli görevlere geçtiklerini göstermiştir (Zamel, 1987; Richards, 1999 içinde; 112 -114).

2. 2. 3. Süreç Odaklı Eğitimsel Etkinliklerin Çeşitleri:

Süreç odaklı yaklaşımda, yazma öğretiminde eğitimsel etkinlikler için farklı yaklaşımların tasarlanması gerekir. Halen kullanılan etkinlikler yazma sürecindeki farklı aşamalara bir odak yansıtır. Yazma yöntem bilimcilerin (Koch ve Brazil 1978; Lindemann 1982; Proett ve Gill 1986) önerdikleri eğitimsel etkinlikler şunlardır:

2. 2. 3. 1. Prova evresiyle ilgili etkinlikler (Activies related to the rehearsing phase):

Bu etkinlikler öğrencilerin yazma için düşünceler geliştirmelerine, plan üretmelerine yardımcı olmak, yazma için başlangıç dürtüsü gibi hizmet etmek ve güdülerini sağlamak için tasarlanmıştır.

- Günceler (Journals): Öğrenciler, edindikleri günce defterleriyle düşünceler keşfederler ve bu düşünceleri kaydederler.
- Beyin Fırtınası (Brainstorming): Öğrenciler, hızla bir konu hakkında ya da okumak için seçtikleri bir şeyler hakkında bilgi alışverişinde bulunurlar.
- Özgür Birliktelik (Free Association): Konu tahtaya yazılır ve öğrenciler konuyu gördükten sonra akıllarından geçenleri çabucak söylerler.
- Değerlerin Açıklanması (Values Clarification): Öğrenciler, çeşitli özel problemler ve durumlara karşı tutumları karşılaştırırlar.
- Kümelendirme ya da Sözcük Haritaları (Clustering or Word Mapping): Yazar, kağıdın ortasına bir konu yazar ve ilgili sözcükleri ve merkez kavramın etrafındaki kümeler halinde kavramları düzenler.
- Aşamalı Etkinlikler (Ranking Activities): Öğrenciler bazı özellikleri önceliklerine göre sıralarlar.
- Hızlı Yazma (Quickwriting): Öğrenciler bir konu hakkında, verilen belirli bir zamanda yazabildikleri kadar çok yazı yazarlar. Bu sırada yazdıklarının biçimi konusunda endişelenmezler.
- Bilgi Toplama Etkinlikleri (Information Gathering Activities): Öğrencilere, bir tema, konu ya da ilintili bilginin bulunabileceği kaynaklarla ilgili görevler verilir. Bu görevler röportajları, düşünce araştırmalarını, alan taramasını ve deneyler ya da gösterimleri kapsayabilir.

Bu çeşit etkinlikler, öğrencileri bir sonraki yazma sürecine hazırlayan özet aşamaya getirir. Bu sırada, yazarlar düşüncelerini gözden geçirirler. Yazma için temel olabilecek kavramların kullanımına odaklanmaya başlarlar.

2. 2. 3. 2. Yazma Süreciyle İlgili Etkinlikler (Activities related to the drafting/writing phase):

Yazma sürecinin bu aşamasında yazar, bir kompozisyonu farklı bölümlerinin başlangıç aşamasındaki karalama bölümlerinden ayrıntılı bir paragraf ya da kompozisyon aşamasına doğru taşır. Okuyucu, amaç ya da biçimi şimdi düşünür. Bu aşamadaki etkinlikler şunlardır:

- **Stratejik Sorgulama (Strategic Questioning):** Öğrenciler, odaklanma, önem sırasına göre düzenleme ve yazma için düşünce seçme amaçlı bir grup soruyu gözden geçirir. Örneğin:

~ Amacın ne?

~ Bu göreve karşı tutumun ne? Neden?

~ Konu hakkında neler öğrendin?

- **Zaman Odaklı Yazma (Timed-Focused Writing):** Öğrenciler, yazma öncesi aşamasında seçmiş oldukları bir konu hakkında, belirlenmiş bir süre içerisinde, hızlı bir şekilde yazı yazarlar.
- **Olgunlaşma Alıştırması (Elaboration):** Öğrencilere bir konu verilir ve toplu halde konuyu geliştirmeleri istenir.

- Eksiltme Alıştırması (Reduction Exercise): Öğrencilere uzun ve karmaşık bir paragraf verilerek, daha küçük tümcelere bölmeleri istenir.
- Karışık Paragraf (Jumbled Paragraph): Öğrencilere karıştırılmış bir paragraf verilerek yeniden düzenlemeleri istenir.
- Ana Fikir Yazma (Writing Thesis Statement And Topic Sentence): Öğrencilere bir deyim verilerek bir ana fikir geliştirmeleri istenir.
- Karışık Deneme (Jumbled Essay): Öğrencilere yerleri karıştırılmış paragraflar verilerek yeniden düzenlemeleri ve bir deneme haline getirmeleri istenir.
- Hızlı Yazma (Quick Drafting): Öğrenciler hızla kompozisyonlarının farklı bölümlerini yazarlar (giriş, gelişme, sonuç).
- Topluluk Taslağı (Group Drafting): Öğrenciler birlikte, kompozisyonun farklı bölümlerinin taslağı üzerinde çalışırlar.

2. 2. 3. 3. Gözden Geçirme Süreciyle İlgili Etkinlikler (Activities Related to the Revising Phase):

Bunlar, yazmanın düzenleme ve prova düzeltme aşamasıyla ilgili etkinliklerdir.

- Akran Geri Bildirimi (Peer Feedback): Öğrenciler grup halinde çalışarak kendi yazdıklarını okur, eleştirir ve düzeltmelerini yaparlar.

- Grup Düzeltme Etkinlikleri (Group-Correction Activities): Öğrencilere içinden belirli bölümleri çıkarılan kompozisyonlar verilir (Örneğin; ana fikir, bağlayıcı belirteçler) ve eksik olan bölümleri sağlamaları istenir.
- Yeniden Yazma Alıştırmaları (Rewriting Exercises): Öğrencilerin kompozisyonlarındaki biçimsiz tümceler ve şaşkırtıcı paragraflar dağıtılır ve bunlar öğrenciler tarafından yeniden yazılır.
- Buluşsal Yöntemlerin Gözden Geçirilmesi (Revising Heuristics): Öğrenciler, onları gözden geçirme aşamasına hazırlayacak olan bir grup soruyu gözden geçirirler. Örneğin:

1. Metnin taslağını hazırlarken, yaşadığın en büyük problem neydi?
2. Eğer öğretmenin hazırladığın metni şimdi okuyacak olsaydı, söyleyeceği ilk şey ne olurdu?
3. Metnin hakkında bir eleştiri yaz ve kendinin uzman bir İngilizce öğretmeni olduğunu hayal et. Öğretmen neler yazardı?

- Öğretmen Geribildirimi (Teacher Feedback): Öğretmen geri bildirimine yazma sürecinin her aşamasında başvurulabilir. Geri bildirim yazma sürecinin sonuna bırakıldığında artık yararlı bir amaca hizmet etmeyecektir.

İkinci ya da yabancı dil öğretiminde, yazma öğretimindeki yeni yaklaşımlar daha önceki sonuç odaklı yaklaşımlara göre daha etkili gözükür. Çünkü yeni yaklaşımlar, öğrencilerinin, yazmaya kişisel bir yaklaşım bulmalarına ve geliştirmelerine izin verir.

Etkili bir yazma öğretmeni, yazma öğretimi için yeni bir yöntem geliştiren değil, öğrenme için uygun bir ortam yaratandır. Bu ortam içerisinde başlangıç düzeyindeki yazarlar kendilerini rahat hissederler ve yazmanın doğasını keşfederler. Bu şekilde de bir yazar olarak kendi güçlerini ve zayıflıklarını keşfederler (Richards, 1999:112-114).

Yabancı dil öğretiminde, dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olarak " yazma becerisi" bulunduğu kabul edilmekte, belki bu nedenle bu becerinin geliştirilmesi sona kalmaktadır. Kimi yabancı dil öğretmenleri de yazmayı sınıf içi etkinliğinden çok sınıf dışında bir ödev olarak değerlendirmektedirler. Oysa dil öğretiminde sözlü iletişim kadar yazılı iletişim de önemli olmakta ve bu becerinin geliştirilmesine konuşma kadar önem verilmesi gerekmektedir. Yazma becerisi içerisinde, dili ve dilin kurallarını doğru kullanmanın yanı sıra bir mesajı doğru olarak ifade edebilme önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir (Demirel, 1999: 140).

2. 3. Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı

Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı, okuma üzerine yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır ve:

- Sözcüklerine, biçimlerine ve ses birimlerine bölünmüş dil görünüşü yerine dilin bütünlüğünün,
- Sözlü dil (dinleme ve konuşma) ve yazılı dil (okuma ve yazma) arasındaki etkileşimin ve bağlantıların,

- Okur- yazar toplumlarda sözlü kodlamanın (oral code) doğal ve gelişmeye yönelik olması gibi yazım kodlamasının da önemli olduğunu vurgular.

Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı zamanla daha fazla içeriği kapsar hale gelmiştir. *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı*:

- İşbirliğine dayalı öğrenme,
- Katılımcı öğrenme,
- Öğrenici merkezli öğrenme,
- Öğrencilerin toplumlarına odaklanma,
- Gerçek doğal dilin kullanımı,
- Anlam merkezli öğrenme,
- Sınamada tüme dayalı teknikler,
- Dört dil becerisinin bütünleşmesi

gibi konuları kapsayan bir yaklaşımdır.

Birbirleriyle bağlantılı bazı kavramlar *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımında* bir araya getirilmiştir.

1- Dil bütünlüğü kavramı ile dilin parçalanmış bölünmelerinin toplamı olmadığı belirtilmiştir. Birinci dilin edimine ilişkin araştırmalar göstermiştir ki çocuklar parçalardan önce bütünü (tümceleri, duyguları, tonlama örneklerini) daha iyi

kavrarlar. Bu nedenle ikinci dil öğretmenleri, öğrencilerini bu bütünlüğe katmaya çalışırlar ve yalnızca bütünleştirici süreç (bottom up) ile dili oluşturmanın baştan çıkarıcılığı karşısında pes etmemeleri için ellerinden geleni yaparlar. Dilin bütünlüğü dört becerinin ilişkilerini içerdiği için, öğretmenler sınıfta iki ya da daha fazla becerinin dikkatli bir şekilde birleştirilmesine katılmaya zorlanırlar.

2-Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı, tarafsız, demokratik, çeşitli toplum görüşlerine bağlı bir bakış açısıdır (Edelsky, 1993: 548). Çünkü dil, anlamı oluşturmak ve gerçeği korumak için kullanılır. Bir dili öğretmek, öğrencileri hem kısıtlayan hem de açığa vuran toplum uygulamaları dizgesini anlamalarını sağlamaya yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin bir görevi de öğrencilerini ne tür toplumsal, politik ya da ekonomik güç kısıtlamaları karşısında olurlarsa olsunlar kendilerini kurtarabilmeleri için güçlendirmektir (Brown, 2001: 49).

Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı, temeli bilimsel araştırmalara dayanan ve öğretmenler tarafından başlatılan bir harekettir. Tüm dil öğrenme yaklaşımını birçok şekilde tanımlamak mümkün olsa bile, tüm tanımlarda ortak olan nokta, dilin gerçeğe uygun şekilde öğretilmesi, öğrenci merkezli olması, öğrenciyi ve öğretmeni yetkin kılmasıdır (Stahl ve Kuhn, 1995). *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı*'nın diğer bir özelliği de kuramcılarının çok açık bir şekilde belirttikleri gibi bir yöntem ya da etkinlikler toplamı olmamasıdır. *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı*, öğretmenin eğitici kararlarının tamamının altının çizildiği bir felsefedir (Stahl ve Kuhn, 1995). Bir başka tanımlamayla dil, çocukların sözlü ve yazılı dili nasıl edindiklerine ilişkin yapılan en son araştırmalara dayanan daha genel düzenlemelerdir ve daha da genişletilerek öğretim programlarına ilişkin bir felsefe olarak belirtilmiştir (Heineman, 1985,

LeDoux, 2007 içinde: 12). Bir öğretim programı düzenlemesi olmaktan öte *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı* rehberlik eden bir felsefedir. *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı*, her öğrencinin sahip olduğu bilişsel bir deneyimdir (Heineman, 1985; LeDoux, 2007 içinde: 12). Bu tanım öğrenci merkezlidir, öğrencilerin sınıftaki deneyimleriyle nasıl etkileşime girdikleri ile ilgilidir. *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı*'nda öğretmenin rolü öğrencilerin öğrenmeyle meşgul olmalarına yardımcı olmak ve onların deneyimlerini yorumlamaktır (Heineman, 1985, LeDoux, 2007 içinde:12).

Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı sınıflarında öğretim programları; yazın programlarını, kitapları, tartışma gruplarını, gerçek hikayeleri ve yazma sürecine vurguyu içerir. Ancak bunlarla sınırlı değildir (Danbury, 2007). Bütün bu unsurlar bireysel olarak ya da birlikte kullanılsa da 'doğal öğrenme durumları' ve 'bütünden parçaya' sürecin zorunlu olduğu " anlam merkezli öğrenme" yi yaratmaya yardımcı olur (Danbury, 2007).

Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı'nın birçok tanımlaması olmasına rağmen, birçok tanım 'öğrencilerin deneyimleri bilgisini' (information on the students) içerir. Grace (2007) tanımında *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı'nın*, öğrencilerin etkili, anlamlı, düzenlenmiş öğretim deneyimleriyle meşgul oldukları sınıfları betimlemek için kullanılan bir şemsiye terim olarak tanımlar. Aynı zamanda bu modelde, öğrencilerin ve öğretmenlerin gerçek okuma ve yazma etkinliklerinde ortak öğrenciler oldukları da vurgulanır.

Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı amaçlandığı gibi gerçekleştirilebildiğinde, yazın sevgisinin telkin edilmesini, sorun çözme ve eleştirel düşünmeyi, iş birliğini,

gerçekliği, kişiselleştirilmiş öğrenmeyi ve daha fazlasını gerektirir (Krashen, 2002; LeDoux, 2007 içinde: 13).

Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı ve onun temel unsurları, özellikle okuma öğrenimi üzerine odaklanan birçok tartışmalara neden olmuştur (Edelsky, 1990; Graham ve Haris, 1994 içinde: 187 -191). *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı*'nın, yazma öğrenimi üzerine etkisine daha az önem verilmiştir. Ancak *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı*'nın temel unsurlarına ilişkin inançlar yazma öğretiminin geliştirilmesinde önemli bir potansiyel olduğunu belirtir.

Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı'nın önemli bir özelliği de öğrencilerin yazmaya daha fazla vakit ayırmalıdır. Geleneksel sınıflarda öğrencilerin çok az yazma yaptıkları görülür. Örneğin, Thurlow, Ysseldkye, ve Mc Vicar çalışmalarında ilkokullarda bir tam okul gününde kompozisyona sadece 20 dakika ayrıldığını gözlemlemişlerdir. Bridge ve Hiebert de genç öğrencilerin kompozisyona çok az zaman ayırdıklarını (birçoğunun kopya (transcription) yazmak olduğunu), çok az tümceden uzun metinler oluşturduklarını ve çok az da gerçek okuyucuya yazıldığını bildirmişlerdir (Graham ve Haris, 1994 içinde: 187- 191). Buna karşılık, *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı* savunucuları, okur- yazarlığın gelişmesinde yazma öğreniminin rolünü önemli ölçüde yerleştirirler (Goodman, 1992). Örneğin Fisher ve Heibert, *Tüm Dil Öğrenme* sınıflarında öğrencilerin beceriye yönelik sınıflardaki öğrencilere oranla yazmaya altı kat daha fazla zaman ayırdıklarını bulmuşlardır (Fisher ve Heibert, 1990; Graham ve Haris, 1994 içinde: 187 -191).

Yazma becerisinin gelişmesinde *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı*'nın olası bir yararı da seçime verilen önem, sahiplik, gerçeklik ve öz değerlendirmeyi içermesidir. Bütün

bu unsurlar öz denetimi ve öz güveni cesaretlendireceğine inanılan çevresel durumları yaratmayı amaçlar (Corno, 1992; Graham ve Haris, 1994 içinde: 187-191). Bunlar, usta bir yazar olabilmek için önemli maddelerdir (Graham ve Haris, 1994). Aynı zamanda *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı* öğretmenleri destekleyici ve ürkütücü olmayan sınıf ortamı yaratabilmek için çaba harcarlar. Destekleyici bir sınıf ortamı hem merak uyandırma hem de yazmanın gelişimi üzerine olumlu bir etki uyandırabilir. Örneğin Soltis ve Walberg (1989), kompozisyonlarını arkadaşlarıyla paylaşan öğrencilerin daha iyi yazar olduklarını ve diğerlerine oranla yazmaya daha fazla ilgi duyduklarını bulmuşlardır. Sonuç olarak *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı* öğretmenleri, öğrenmenin bütünleşmiş olduğunu bilir ve öğrencilerin bir yazar olarak gelişimlerini ve büyümelerini desteklemek için kendi deneyimlerini, dilin farklı biçimleriyle kullanmaları yönünde cesaretlendirilir (Graham ve Haris, 1994; 187 -191).

Birinci dil araştırmacıları ve kuramcıları dil edinimi ve öğrenimi konusunda bilinenleri, *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımını* geliştirmek için kullanmışlardır. İkinci dil eğitimcileri de aynı zamanda, *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı* araştırmacılarının öğrenciler için önerdikleriyle uyumlu kuramlar ve yaklaşımlar geliştirmişlerdir (Enriht ve Mc Closkey, 1985). Öğretmenler, sınırlı yabancı dil yeterliliği olan öğrencilere *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı'nın* unsurlarını uyguladıklarında, öğrencilerinin olumlu yönde cevap verdiklerini ve daha önce okulda elde edemedikleri başarıyı tattıklarını bulmuşlardır (Freeman, Freeman ve Gonzalez, 1987). Sınıf deneyimleri, öğrencilerinin güçlerini, bilgilerini ve potansiyellerini kullanarak harekete geçiren *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı* öğretmenlerince sağlanmıştır.

Goodman(1986), öğrenimin gerçek dilin okunduğu ve yazıldığı bağlamda gerçekleştiğini ve okur - yazarlığın gelişmesi için öğrencilerin gereksinimlerinin yeterince yazmak, dil yapısı, anlam ve hepsinin kişisel ve kültürel bakış açısı içerisinde uygun kullanımı olduğunu açıklar (Johnson ve Roen, 1989: içinde 177 - 190).

2. 3. 1. Tüm Dil Öğrenmenin Genel İlkeleri

1. Dil sınıfları öğrenci merkezli olmalı: Öğretmenler, Goodman'ın (1986) dediği gibi 'öğrenci takipçisi'dir. Bir başka deyişle öğretmenler öğrencilerin ilgi alanlarından ve etkinliklerinden haberdar olmalı ve bu tercihleri ve etkinlikleri, dersleri öğrencilere anlamlı hale getirmek için kullanmalıdırlar. Öğretmenler, yalnızca öğrencileri hakkında çok şey bildiklerinde gerçek öğrenci merkezli dersler yaratabilirler. Dönemin başlangıcında, öğrencilerinin ilgi alanlarını ve deneyimlerini bilmedikleri için öğrenci merkezli dersleri tasarlamamanın en iyi yollarından biri de öğrencilere günlük yazma etkinliklerinden seçenek sunmaktır. Öğrenciler yazdıkça, öğretmenler öğrencilerinin hayatları ve ilgi alanları hakkında bilgi edinirler. Daha sonra öğretmenler öğrencilerini ne öğrenmek istedikleri hakkında yazmaya başlamaları konusunda cesaretlendirir. Sonuç, çoğu kez, kalite de ve yazma miktarında artış olacaktır. Öğrencilerin yazmak için kendi konularını seçmelerine izin vermek dersleri kişiye özgü kılacaktır. Aynı zamanda, öğretmenler öğrenci grupları arasındaki ortak ilgi alanlarından haberdar olacaktır ve bu da öğretmenlere daha sonraki grup etkinliklerini hazırlamada yardımcı olacaktır.

2. Dil, en iyi, bütün olarak görüldüğünde öğrenilir: Çoğu kez, sınırlı yabancı dil yeterliliğine sahip olan öğrencilerin, sınıftaki dil etkinlikleri bütünden parçaya

gitmek yerine parçadan bütüne doğru ilerler. Parçadan bütüne giden derslerde öğrenciler tam metinler yerine dil parçacıklarıyla çalışır. Çünkü bu varsayımda dil, öğrenciler için, parçalara ayrıldığı ve her seferde bir parçanın sunulmasıyla daha kolay öğrenilir. Öğrenciler çok nadir bir metni tam olarak okurlar. Çoğu kez, öğretim kapsamı ve becerilerin sırası okul öğretim programları rehberleri ve ders kitapları tarafından belirlenir. Bu, yabancı dil sınıflarında, öğrencilerin, okul fabrikalarında, bilgi parçalarının kendilerine yerleştirilmesini bekleyen montaj parçalarıymış gibi davranmalarına neden olur (Nattinger, 1984). Çocukların dil edinimine ilişkin çalışmalar, öğrenmenin parçalardan bütün oluşturma şeklinde değil de bütünden parçalara kademeli bir farklılaşma içerdiğini gösterir (Vygotsky, 1978; Johnson ve Roen, 1989 içinde: 177 -190). Bu nedenle, öğrenmeyi parçalara ayırarak daha kolay hale getirdiğini sanan öğretmenler ve ders programları yazarları aslında, kullanılabilir bağlam işaretlerini azaltarak daha zor bir hale getirirler (Halliday ve Hasan, 1976; Heath, 1984; Pakenham, 1982; Widdowson, 1978; Johnson ve Roen, 1989 içinde: 177 -190). *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı* öğretmenleri daima dili bir bütün olarak tutmaya çalışırlar ve bu şekilde de sınıflarına, dil etkinlikleri için zengin bağlamlar sağlarlar.

3. Dil öğretimi dört dil becerisini de kapsamalıdır: *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı* öğretmenleri, öğrenmenin derslerin konuşma ve dinlemenin yanı sıra, okuma ve yazmayı da içerdiği zaman daha kolay olduğuna inanırlar. Carolyn Burke, her dil karşılaşmasının, şekli ne olursa olsun, ortak bilgi havuzunu beslediğini söyler. Bir kişi her dinlediğinde, konuştuğunda, okuduğunda ve yazdığı dil havuzuna bilgi eklemiş olur. Bu bilgi de bir sonraki dinlemede, konuşmada, okumada ve yazmada kullanılır hale gelir (Johnson ve Roen, 1989: 177 -190).

4. Sınıftaki dil anlamlı ve işlevsel olmalıdır: *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı* öğretmenleri, öğrenimin ‘öğrenciler etkinliklerinde bir amaç gördükleri zaman gerçekleşir’ ilkesini, kullanmaya çalışırlar. Ödev yapmak yerine *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı* öğretmenleri öğrencilerine davetiye okuma ve yazma gibi gerçek amaçlı görevler önerir. Sonuç olarak öğrenciler davetiyeyi kabul etmeyi seçtiklerinde, onlar da okuma- yazma sürecinin sahipliğini almış olurlar. Öğrenciler, yalnızca öğretmen ya da program tarafından dayatılan gereksinimleri karşılamak için değil, kendi amaçları için okuma ve yazmayı seçerler. Ürettikleri şey ‘gerçek yazma’dır ve birçok farklı kişisel ve toplumsal amaca hizmet eder (Edelsky, 1986; Johnson ve Roen, 1989 içinde : 177- 190) .

Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı, yazarların gerçek metinleri ve konuşmalarıyla ilgilenir ve gerçeklik üzerine kurulmuştur. Örneğin ‘özür dileme’ dilbilimsel işaretlerine hakim olmak gibi. *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı* bakış açısı, bir kişinin doğru özür dilemesi gereken gerçek durumları gerektirir (Rigg, 1991: 524).

5. Dil, toplumsal etkileşim yoluyla öğrenilir: Vygotsky (1978), belirli gelişimsel süreçlerin, yalnızca çocuk çevresindeki diğer insanlarla ve kendi yaşlılarıyla işbirliği içerisindeyken gerçekleşebileceğini söyler (Johnson ve Roen,1989 içinde: 177 -190).

Wells (1986), çocukların dil gelişimi üzerine yaptığı uzun çalışmalar sonucunda, anlamlı etkileşimin okulda başarıya götürdüğünü bulmuştur (Johnson ve Roen, 1989 içinde: 177- 190). Halliday, kanıtlarını oğlu üzerinde yaptığı çalışmalara dayandırarak, çocukların toplumsal etkileşim içerisinde yer alabilmek için dili geliştirdikleri sonucuna varmıştır (Halliday, 1975; Johnson ve Roen, 1989 içinde: 177- 190) . Toplumsal etkileşimin yetişkinlerin bilişsel gelişimleri için de önemli

olduğu gösterilmiştir (Luria, 1979, Wertsch, 1985; Johnson ve Roen, 1989 içinde: 177- 190). Benzer bir biçimde, araştırmalar, ikinci dilin gelişiminde etkileşimin önemini göstermiştir (Enright ve Mc Closky, 1985). Buna rağmen birçok sınıfta, öğrencilere toplumsal iletişim için çok az şans tanınır. Çoğu kez öğretmenler öğrencilerine birbirleriyle konuşmaları için izin vermek konusunda kararsız kalır. Toplumsal etkileşimin desteklendiği sınıflar disiplinsiz olarak gözlenebilir. Öğrenciler görev hariç bir konu hakkında konuşuyor gibi gözükürler. Toplumsal etkileşimin öğrenmede çok önemli olduğunu bilen *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı* öğretmenleri öğrencilerinin etkileşim kurabilecekleri bir çevreyi yaratabilmek için çok sıkı çalışırlar (Johnson ve Roen, 1989: 179) .

Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı 'nın bakış açısı dili, insan etkileşimi için bir araç olarak görür ve bu araç içerisinde okuyucular ve yazarlar arasında etkileşimsel bir ilişki vardır. Dil kullanımı daima bir bağlam içerisinde ve bu hem birinci dil hem ikinci dil kullanımında, hem sözlü hem yazılı dil kullanımında geçerlidir (Rigg, 1991: 524).

6. Dil, öğretmenler öğrencilerine inandıkları zaman öğrenilir: *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı* öğretmenlerinin izledikleri ilk beş ilke, bu ilke olmaksızın gerçekteşemez. Bu öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmek istediklerine ve öğrenebilme kapasitelerine sahip olduklarına inanırlar. Öğretmenler, öğrenme olasılığını kısıtlayan varsayımlar üzerinde çalışmayı reddederler. Harste, Woodward ve Burke (1984), bütün öğretmenlerin belirli varsayımlar üzerine çalıştıklarını belirtmişlerdir. Varsayımlarımız, nelerin öğrenilebilir olduğunu kısıtlayabilir. Bu varsayımları değiştirdiğimizde, öğrenme olasılığı da genişleyecektir (Johnson ve Roen,1989 içinde: 177- 190). Bazı varsayımlar, öğretmenlerin öğrencilerine olan güvenlerine

engel olabilir. Bu varsayımlardan biri de ‘neyin iyi olduğunu yetişkinler bilir’ varsayımdır. Bu yetişkinler öğretmen ya da eğitim programı yazarı olabilir. Öğrenci merkezli öğretime inanan *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı*’nın öğretmenleri ise varsayımlarını öğrenciden aldıkları işaretlere göre değerlendirirler (Johnson ve Roen, 1989: 177 -190) .

Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı gerçek iletişim odaklı okuma ve yazmayı vurgular. Dil öğretiminde ve öğreniminde anlamın önemini vurgulayan İletişimci Dil Öğretimi ile aynı felsefi eğitici bakış açısını paylaşır. Aynı zamanda çocukların ilk dili edinimi gibi, ikinci dili de çocuklara ve yetişkinlere öğretebilmek için düzenlenen Doğal Yaklaşım ile de ilişkilidir (Rigg, 1991; 524).

2. 3. 2. Tüm Dil Öğretiminde Sıklıkla Kullanılan Etkinlikler

- Bireysel ya da küçük gruplarla okuma ve yazma
- Düzeltme yapılmayan ortak günceler
- Portfolyo yazımı
- Yazma konferansları
- Öğrenciler tarafından yapılan kitaplar
- Öykü yazma

Bu etkinliklerin birçoğu, İletişimci Dil Öğretimi, İçeriğe Dayalı Öğretimi ve Göreve Dayalı Dil Öğretimi gibi diğer öğretim yaklaşımlarında da ortaktır. *Tüm Dil*

Öğrenme Yaklaşımı'nı diğerlerinden ayıran özellik, bu etkinliklerin, öğretim programlarındaki bir parçayla ya da dersle ilgili bir konuyla bağlantılı olduğu için rastlantısal kullanımı değil, bu etkinliklere yeni bir amaç ve anlam veren öğrenme ve öğretme genel felsefesinin bir parçası olmasıdır.

Sonuç olarak, *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı* bir öğrenme yöntemi değil, dili bir bütün olarak gören bir öğrenme yaklaşımıdır. Her dil öğretmeni belirli derslerin gereksinimlerine göre yaklaşımını gerçekleştirmekte özgürdür (Richards ve Rodgers, 2001: 108).

Bu çalışmanın konusu olan ortak günceler *Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı*'nin önemli tekniklerinden biridir.

2. 4. Ortak Günceler

Ortak günceler, dil öğrencilerinin ve öğretmenlerinin düzenli bir temel üzerinde, iletişim kurmalarını ve katılmalarını sağlayan yazılı söylemlerdir (Peyton ve Reed, 2003: 3). Günce yazımının temeli, güncelerin dil öğrencilerine, toplumsal etkileşimi sağlayarak, okur- yazarlık gelişimini ve dili kullanma ortamını artıran anlamlı dil içerikleri sağlamasına dayanır. Çoğu zaman, öğrenme - yaşama bağlamında, bilgi ve deneyimlerin yansıtıldığı etkinlikler yoluyla anlam geliştirme süreciyle meşgul olan dil öğrencileri ve öğretmenler, etkileşimi bilinçli ve yapıcı bir yolla meydana getirirler. Bu çeşit bir etkileşim, dil öğreniminde, anlam geliştirme etkinliği günce yazımıyla gerçekleşebilir. Çünkü günceler öğrencilerin yaşamlarının ve seslerinin değerini taşır ve kendini keşfetmenin yanı sıra dil ediniminde de bir araç olarak kullanılabilir (Auerbach, 1999; Kim, 2005 içinde: 21). Bu yüzden, yalnızca

öğrencilerin işlevsel okur- yazarlık becerilerinin iyice öğrenilmesini değil, aynı zamanda eleştirel okur- yazarlık gelişimlerini de sağlar (Van Duzer ve Florez, 1999; Kim, 2005 içinde: 21)

Klasik anlamda günce tutmak zor gözükebilir çünkü yazar bu süreçte yalnızca kendi kendisine yazar. Güncelerde yazan kişiyi yazmak için güdüleyen bir güç olan dışarıdan bir okuyucu yoktur. Dışarıdan bir okuyucu, aynı zamanda öğrenme fikirlerinin paylaşabileceği, etkinliklerin ve inançların araştırabileceği bir dönüt kaynağıdır. Sonuç olarak birçok öğrenci ortak günceleri tercih edebilir çünkü hem yazılar için bir okuyucu hem de öğrenme keşfine duyarlı biriyle iletişim olanağı sağlar.

Ortak güncelerin süreci öğretmen ile başlar. Öğretmen, öğrenme ile ilgili betimlemeleri, düşünceleri- duyguları kaydetmek ve günlük kayıtlarındaki belli başlı olayları ve maddeleri çözümlenmekten sorumludur. Bu günceler, kişinin kendi kendine yazdığı güncelerden birçok yönlerden farklılık gösterir.

İnsanın kendi iç gözlemine yapmasını vurgulayan güncelerin aksine, ortak güncelerde amaç, başkalarıyla etkileşime girerek farkındalık kazanmaktır. Öğretmenler için amaç, öğrencilerle ve diğer öğretmenlerle bağlantı kurmak, birbirlerine soru sorabilecekleri bir yakınlık yaratmak ve bu sorulara yanıt vermek, yorumlara karşılık vermek, öğretme düşünceleri ve etkinlikler hakkında iletişim kurmaktır.

Brinton, Holten ve Goodwin (1983), öğretmen öğrenci güncelerinin kişisel mektup yazma ile birçok ortak özelliği paylaştığını göstermişlerdir. Günce yazma, bu araştırmacıların belirttikleri gibi geriye dönük ve ileriye yönelik günce yazarları

arasındaki ilişkinin olumlu ve güvenli bir yolla kişiselleşmesini ve derinleşmesini sağlar. Eğer süreç düzgün işliyorsa öğretmen, günceli başarı ve başarısızlığı takip edebileceği, öğrenci ise ilgi alanlarını ve sorularını yazabileceği güvenli bir yer olarak görürler (Gephard ve Oprandy, 2003 içinde: 81).

Ortak günceler, kişinin kendi zihninde olanı yazdığı güncelerden bireyin yazacaklarında daha dikkatli olması yönünden farklılık gösterir. Örneğin güncelerde bazen yazar kendisini birdenbire konu değiştirirken bulabilir. Bu konunun farkında bile olmayabilir çünkü bu yazdıklarını kimsenin okumayacağını düşünür. Güncelerde ise bunun tam tersine yazılanları biri okuyacaktır ve üzerinde yorum yapacaktır (Gephard ve Oprandy, 2003: 81).

Ortak günceler yazarlarının düşüncelerini, izlenimlerini ve görüşlerini karşılaştırdıkları, bir ders ya da stajyerlik gibi, bir oyuna katılır gibi, her iki yazarın da okuduğu ortak bir deneyimin yansıtıldığı iki yönlü, iki sesli güncelerdir. Bu sesler sizin sesiniz, sınıf arkadaşınızın ya da bir eğitmenin sesi olabilir. Ortak günceler bir deneyimi keşfetmek için gönüllü olarak girişilen bireysel yazılardır. Bazen günceler bir metnin ya da konunun araştırılması için cesaretlendirmenin bir yolu olarak işlev görürler. Günce uygulaması başladığında, öğretmen teşvik edici bir konu ya da soru ile öğrenciyi harekete geçirir. Öğretmen ve öğrenci birlikte yazmaya ve düşünmeye başlayınca ortak birçok görüş ortaya çıkacaktır (Burch, 1999: 121).

Günceler, her öğrencinin, uzayan bir zaman sürecinde öğretmeniyle devam ettirdiği özel, yazılı konuşmalar olarak tanımlanabilir (Staton, 1987). Staton'a göre, günceler genellikle öğrencilerin ilgi alanlarına uygun konulara odaklanır ve yazarlar diğer katılımcıların da katılabileceği ve belki de yorum yapabileceği beklentisi ile seçtiği

bir konuyla iletişimi başlatabilir. Böylece günce yoluyla öğrenci ve öğretmen birbirleriyle bir söylemi devam ettirebilirler.

Günceler, bir öğrenci ve öğretmenin ya da diğer bir yazma ortağının düzenli olarak, günlük, haftalık ya da eğitim dizgisine uyan bir zaman çizelgesinde, bir dönem ya da bir okul yılı boyunca iletişim kurdukları yazılı söylemlerdir. Öğrenciler, seçtikleri çeşitli konular, yazı türleri ve biçimleri ile yazabildikleri kadar yazarlar. Öğretmenler sorulara ve yorumlara yanıt vererek, yeni konular ortaya atarak ve sorular sorarak düzenli olarak yazılara karşılık verirler. Öğretmen, öğrencinin yazılarının niteliği üzerine düzeltmeler ya da yorumlar yapan bir değerlendirmenden öte, bu yazılı söylemlerin esas katılımcılarından. Konular ya da yazı türleri öğretim programlarını geliştirmek için belirlenebilir. Öğretmen tarafından bazı düzeltmeler de yapılabilir ama yazmanın asıl amacı iletişimdir (Peyton ve Reed, 2003: 3- 11).

Ortak güncelerin kaydedilen ilk kullanımı, 1980'li yıllarda, 6. sınıf öğrencileri ile hem ana dili İngilizce olan hem de olmayan İngilizce konuşucularıyla Kaliforniya'da yapılmıştır (Peyton, 2000). Ancak bundan önce birçok öğretmen günce kullanımı ile iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Günümüzde ortak günceleri birçok farklı öğretim programında, yetişkinler ve çocuklar ile anadili İngilizce olan ve olmayan konuşucular arasında, birçok farklı dilde ve öğretmen yetiştirme programlarında uygulanmaktadır (Peyton, 2000).

2. 4. 1. Ortak Güncelerin Yetişkin Öğrencilerle Kullanımı:

Ortak güncelerinin kullanımı, yetişkinlerin okur- yazarlık eğitimlerinde ve İngilizcenin ikinci dil olarak öğretiminde eğitimciler ve öğretmenler arasında kullanılan en popüler stratejilerden biridir. Araştırmaların büyük bir bölümü günce yazımının, gerçek öğrenmeyi, etkinliklerin yansıtıcılığını ve öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşimi sağlayan etkili ve yararlı bir strateji olduğunu kanıtlamıştır. İkinci dil öğrencilerinin, özellikle yetişkin öğrencilerin, iletişimsel akıcılığını geliştirmeye yönelik artan bir ilgi olduğu için, günce yazımı, etkileşimi, iletişimi ve öğrencilerin katılımını sağlamak amacıyla sınıf ortamlarında hayata geçirilmiştir (Peyton, 1990; Peyton ve Reed, 1990; Kim, 2005 içinde: 21)

Yetişkin öğrencilerin öğretmenleri, sınıflarındaki öğrencilerin, art alanlarını, ilgi alanlarını bilmek, bilgi ve deneyimlerini paylaşabilmek ve bu becerilerin gelişimlerini izlemek ve belgeleyebilmek için, kısacası onlarla daha fazla iletişime girebilmek için daha fazla zamana gereksinim duyarlar. İngilizceyi ikinci bir dil olarak öğrenen yetişkinlerde iletişim gereksinimi çok daha yoğundur. Sınıfa kapsamlı bir hayat deneyimi ve farklı dil ve kültürlerde yeterlilik getirirler. Aynı zamanda bu öğrenciler anadillerinde sınırlı okuma- yazma becerilerine, ya da kendi anayurtlarından başka ülkelere taşınmış olmalarının yarattığı olumsuzluklara sahip olabilirler.

Bu nedenlerden dolayı yetişkinlerin öğretmenleri, günce uygulamasını öğretmen ve diğer bireyler arasında etkileşimli bir yazma ve derslerin önemli bir kısmı olarak görebilirler. Günce, yalnızca iletişim içi kanalları açmaz, aynı zamanda da dil ve

okuma-yazmanın gelişimi için doğal bağlamı sağlar. Yetişkin öğrenciler öğretmenleriyle yazıştıklarında, o dili iyi bir şekilde konuşan bir ustayla, destekleyici ve yıldırıcı olmayan bir etkileşim içerisinde, yabancı dili kullanma olanağı bulurlar. Etkileşim yazılı olduğu için, öğrenciye okuma ve yazmayı bir amaç içerisinde kullanma ve diğer yazma çeşitleriyle de doğal ve rahat bir köprü sağlar (Peyton, 2000) .

2. 4. 2. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Ortak Güncelerin Kullanımı:

Öğretmen yetiştirme programlarında, ortak güncelerinin kullanımı eğitim için geçerli üç güncel fikir tarafından desteklenir. Bunlardan ilki yazma ve öğrenme arasındaki ilişkinin önemidir. Bu bağlamda yazma; bir keşif süreci, düşünceleri araştırmanın, üretmenin ve bağlamanın, önyargılı kavramların değiştirilmesinin ve soyut düşüncelerin ve deneyimlerin bağlanması için bir yol olarak görülür (Murray 1968; Flower ve Hayes 1977; Emig 1978; Perl 1979; Longer 1986; Richards ve Nunan,1997 içinde: 227). Günceler, artan oranda İçeriğe Dayalı Öğretimin yapıldığı kurslarda ve yazma kurslarında, yazma- öğrenme bağlantısını sağlamak için kullanılmaktadır. Mayher, Leister ve Pradl (1983), öğretmenlerin öğrencilerine, kendi duygu ve düşüncelerini incelemelerini, ders hakkında yorum yapmalarını, böylece öğrendikleriyle iletişime girmelerini istedikleri zaman öğrencilerin kursla daha ilgili olacaklarını, kendileri ve kursun gereksinimleriyle bağlantı kuracaklarını önermişlerdir (Richards ve Nunan, 1997 içinde: 227).

Güncelerin kullanımını güdüleyici ikinci temel madde ise ‘ yazmanın bilişsel olduğu kadar toplumsal bir etkinlik olmasıdır’. Yazma, yalnızca bir etkinlik olarak değil, aynı ilgi alanlarını paylaşan insanlar arasında bir söylem olarak görülür. Öğretmen

olmaya hazırlanan öğrenciler yeni fikirler araştırırken dil öğretim uzmanlarının fikirlerini nasıl yazdıklarını da öğrenirler. Güncelerin değişimini, öğretmen öğrencilere hem gerçek bir okuyucu hem de o toplumun bir üyesi olma duygusunu geliştirmeyi sağlar.

Üçüncü fikir ise İletişimci Yaklaşımda dil öğretiminde, öğrenme sürecinde, öğrencinin daha fazla öğrenme sürecine katılımını sağlamaktır (Breen 1985; Richards ve Rodgers 1986; Richards ve Nunan, 1997 içinde: 227). İletişimci yaklaşımı takip eden öğretmen eğitimcileri, ikinci dil öğrencilerinin etkin dil öğrencileri olmaları, sorumluluk alarak öğrenme sürecine dahil olmaları gereksinimini vurgularlar. Öğretmen eğitimi programlarında güncelerin kullanımı, öğrenci öğretmenlerden beklenen öğretim şekliyle oldukça paralel bir hazırlık geçirmelerini sağlar (Richards ve Nunan, 1997: 227).

2. 4. 3. Ortak Güncelerin Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencilerle Kullanımı:

Birçok farklı biçimle kullanılabilen günceler, bütün öğrencilerin hayatları boyunca kendi kararlarını verebilen bireyler haline gelmelerine yardımcı olan bir beceridir. Ortak günceler, küçük gruplarla, her yaşta ve engeli olan ya da olmayan öğrencilerle, genel ya da gereksinimlerin alanlarına göre düzenlenmiş konularla uygulanabilir. Günceler, öğrencilere, düşünerek iletişime girme ve problem çözerken, yeni fikirleri kabul ederken, seçenekleri düşünürken önemli hayat becerileri kazanmalarına destek olur.

Daha önceden ortak günceler hakkında deneyim sahibi olan Krebs (2003), günce kullanımını görme engelli öğrencilerle, telafi edici becerileri sağlamaya çalışan bir ortaokulda, Shown adlı bir öğrenciyle uygulamıştır. Shown, okuma görevi için

işitsel araç gereçler, büyük baskı, kapalı devre televizyon ve çok kısa okuma metinleri kullanıyordu. Aynı zamanda bu öğrenci dikkat eksikliği bozukluğu nedeniyle de tıbbi tedavi görüyordu. Shown'un bireysel eğitim programı kendini savunma, zaman yönetimi ve düzenleme konularıyla ilgili idi. Krebs, ortak güncelerin Shown ile arasındaki sözsözsel iletişim aralığını kurmaya yardım ettiğini belirtmektedir. Düzenleme, zaman yönetimi ve kendini savunma üzerine odaklanan günce Shown'un sorumluluk duygusunu ve kendine güvenin inşa edilmesini sağlamıştır. Shown daha önceki kayıtlara baktıkça, kaydedilen başarısını görmekten mutluluk duymuştur. Shown'un bireysel eğitim programlarındaki ve diğer öğretmenleriyle yapılan işbirliği Shown'un güdülenmesinin ve olgunluğunun da artmasını sağlamıştır (Krebs, 2006; 173).

2. 4. 4. Bilgisayar Yardımıyla Ortak Güncelerin Yazımı:

Teknolojinin hızlı gelişimi ile birlikte, bilgisayar yardımıyla öğrenme, özellikle de ortak güncelerin kullanımı, son yıllarda yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde önemli bir rol oynamaktadır (Warschauer ve Healey, 1998; Shang,2005 içinde: 197). Genel olarak bilgisayar yoluyla gerçekleşen iletişim, ikinci dil öğrenimin gelişmesinde önemli katkılar sağlar. Bu iletişim yolunun en ayırt edici yararı; amaç dilin gerçek kullanımını ve etkileşimli dil öğrenimini teşvik etmesidir (Chun, 1994; Shang, 2005 içinde: 197). Bu çeşit bir etkileşimli dil öğretimi, ikinci dilin ediniminde iletişimsel etkileşim için önemli rol oynar (Long ve Porter, 1985; Pica vd., 1987; Shang,2005 içinde: 127). Ayrıca bilgisayar destekli iletişim, öğrencilerin amaç dilde, güdülerinin ve ilgilerinin toplumsal ve işlevsel kullanımını destekleyerek ikinci dil öğretiminde toplumsal ve ortak etkenlerin önemini gösterir. Öğrencilere iletişim kurabilecekleri uygun ortamı sağlar (Barson vd., 1993; Beauvois ve Eledge, 1996; Skinner ve

Austin, 1999; Shang, 2005 içinde: 127). İleti yoluyla uygulanan ortak günceler yalnızca gerçek iletişim için bir kanal açmaz aynı zamanda dille her gün meşgul olarak, dil gelişimi için daha az göz korkutucu bir durumu sağlar. Eşlerine yanıt yazan öğrenciler istedikleri zaman dili kullanma şansına sahip olurlar.

İleti yoluyla yazılan ortak güncelerin bir defter aracılığıyla yazılan güncelerden tek farkı iletişimin elektronik ileti yoluyla yapılmasıdır. Warchauer, yaptığı bir çalışmada, ikinci dil öğretiminde yüz yüze görüşme ve elektronik görüşme modellerindeki öğrenci katılımlarının eşitliğini karşılaştırmak için bir test uygulamıştır. Sonuçlar bilgisayar modelinde daha eşit bir katılıma doğru bir eğilim olduğunu göstermiştir. Bilgisayar destekli günce yazımına ilişkin diğer araştırmalar, ileti yoluyla iletişimine giren öğrencilerin daha fazla soru sorma eğilimde olduklarını ve daha fazla bilgi araştırdıklarını ortaya koymuştur (Shang, 2005: 197)

2. 4. 5. Öğrenciler Arasında Günce Yazımı:

Öğrenmeye, öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla birlikte katılımının olumlu toplumsal ve psikolojik etkileri vardır. Gaies (1985), sınıf arkadaşlarının katılımını, genellikle resmi olarak eğitilen öğretmenler yerine öğrencilerin rolleri ve sorumlulukları üstlenerek bir şekilde birbirleriyle etkileşime girme yolu, bilgi kaynağı ve öğrencilerin bir model olarak kullanımı olarak düşünür. Bu şekilde, sınıf arkadaşlarının katılımı bireyin kendi ilerleme hızında daha fazla bireysel gelişimini sağlar(Khaimukd,1999,içinde:17).

Günce yazımı, öğrencilerin ve diğer sınıf arkadaşlarının katılımı için bir kaynaktır. Öğrenciler kendi aralarında yazdıkları güncelerde doğruluktan çok anlam üzerine odaklanırlar. Krapels (1990), araştırmalar gözden geçirildiğinde, okuyucu bir öğretmen olduğunda öğrencilerin anlamdan öte doğrulukla ilgilendiklerini belirtmiştir (Khaimukd, 1999 içinde: 17). Bruffee (1997), çocukların yalnızca yetişkinlerden değil, kendi sınıf arkadaşlarından ya da 'eşit roller topluluğu'ndan da öğrendiklerini belirtir (Khaimukd, 1999 içinde: 17). Bruffee, bütün öğrencilerin birkaç bilgi toplumuna üye oldukları sürece bilgili olabildiklerini düşünür. Çünkü öğrenciler yanlarında çeşitli bilgi türleriyle gelirler. Örneğin Trimbur yazmanın paylaşımını öğrencilerin kendi bilgi edinimlerini güçlendirmek olarak görür. Yapılan bir çalışmada Graybeal öğrencilerini diğer üyelerin güncelerini okumak ve güncelerdeki konularla ilgili kendi düşünce ve duygularını belirtmek için özellikle onların yazdıklarına yanıt yazmakla görevlendirmiştir. Graybeal, hem yazma becerisinde hem de içerik kavramada gelişme gözlemlemiştir (Trimbur, 1985; Graybeal, 1987; Khaimukd, 1999 içinde: 17).

2. 4. 6. Ortak Güncelerin Yararları:

1- Öğrencilerle girilen etkileşimin zamanını uzatır:

Öğretmenler, bireysel olarak öğrencileriyle çok az zaman geçirirler. Ortak günceler bu sürenin uzatılmasını sağlar. Bu süre yalnızca kişisel ve düşünsel bağları kuvvetlendirmeyi değil, aynı zamanda öğrencilerin öğretmene yani yeni kültürün ve dilin bir üyesine ulaşma şansı verir. Bu şans, öğrencinin gücü ve gereksinimleri hakkında da ayrıntılı bilgi sunar. Örneğin öğrenciler, kendi kültürleri ve dilleri, yeni

kültüre uyum sağlamanın güçlükleri, o ülkenin eğitimsel ve iş şanslarıyla ilgili yazılar yazabilirler. Bu ilişki sayesinde öğrenciler, yeni deneyimlerini düzenli olarak yansıtmaya ve diğer bireysel fikirler, problemler ve önemli seçimler hakkında bilgi sahibi olma şansı kazanırlar.

2- Farklı dil, yetenek ve ilgi düzeylerine sahip olan bir sınıfın yönetilmesini sağlar:

Bütün öğrenciler, dil ve okur- yazarlık oranları ne olursa olsun, dersin ilk gününden itibaren bir dereceye kadar ortak güncelerde rol alabilirler. Çünkü öğrencilerin günceleri sürekli, doğrudan ya da dolaylı olarak derste ne anladıkları ve aynı zamanda onların dil gelişimi hakkında geri bildirim sağlar. Böylece öğretmen her öğrenci için kişiselleştirilmiş öğretimi sağlayacak bilgiyi almış olur (Peyton ve Staton, 1991: 111- 110).

3- Öğrencilerin gereksinimlerinin ve ilerlemelerinin değerlendirilmesini sağlar:

Öğrencilerin niye ve ne öğrenmek istedikleri hakkında yazması öğretmenlerin gereksinim değerlendirmesini yapabilmelerini sağlayan en iyi yoldur. Öğrenciler, güncelerinde, yabancı dili nerede kullanabilecekleri, hangi dil becerilerini (okuma, yazma, konuşma, dinleme ve kelime ve dilbilgisi kullanımı) geliştirmek istedikleri ve bu dilde en çok neleri zor buldukları gibi sorulara yanıt verebilirler (Bello, 1997; Weddell ve Van Duzer, 1997; Peyton, 2000 içinde: 6). Elbette yalnızca yazmanın kendisi bile öğretmenlere öğrencilerin neler bildiklerini ve yazmayla neler yapabilecekleri hakkında değerli bilgiler sağlayabilir. Eğer öğrenciler de onaylarsa

ortak günceleri, gelişmeyi göstermesi için öğrenci portfolyolarının içine de konulabilir.

4- Dil öğrenimini kolaylaştırır:

Ortak güncelerde ki temel odak doğru dilbilgisi kuralları yerine öğrencilerin ilgi duydukları konulardır. Öğretmenlerin yazılı dilleri, öğrencilerin yeterlilik düzeylerinin biraz ötesinde ve değiştirilmiş olmasına rağmen önemli bir girdi hizmeti sağlar. Böylece öğretmenlerin kayıtları, öğrencilerin yazdıklarıyla ilgili olduğu için, hem meydan okuyucu hem de anlaşılabilir okuma metinleri sağlar. Dilin şekline ve yapısına örnek olmasının ötesinde, aynı zamanda öğretmenlerin yazıları uzman bir yazarın düşünceyle, biçimiyle ve ifade tarzıyla sürekli olarak karşılaşmayı sağlar. Öğrenciler, diğer öğretmenlerin yazdıklarını okumaya ve yazmaya devam ettikçe, yazma yoluyla kendilerini ifade etme yeteneklerine olan güvenlerinin gelişmesi olasıdır. Ortak günceleri uygulayan birçok öğretmen, öğrencilerin daha akıcı, ilginç ve zamanla daha doğru yazılar yazdıklarını ve güncelerin diğer yazmalara da temel olduğunu bildirmişlerdir (Mc Grail,1996;Peyton, 2000 içinde: 6).

Ortak günceler; biçimden çok anlama odaklanan ve öğrencilerin ders içeriğini, yazılı dilde iletişim yeteneğini, dilbilimsel yeterliliklerini geliştirmeyi sağlayan bir çeşit yazılı etkileşim aracıdır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki değişimi; ister anlaşılabilir bir metin yazma becerisinin iyice edinilmesi olsun isterse bir roman ya da denemeyi anlayabilmeyi geliştirmek olsun, özel olarak uygun içerikli anlamaya yönelik karşılıklı bir araştırmayı gerektirir. Etkin ve dürüst bir şekilde günce değişimleriyle iletişim kuran öğretmenler, öğrencilerin yazılarına nasıl yanıt verecekleri güçlüğü yenmeye çalışırken kendi eğitimsel ve kişisel felsefelerini ve varsayımlarını da

araştırmaları ve gözden geçirirler. Aynı zamanda, öğrenciler de kendi varsayımlarını gözden geçirirler ve kendi hayatlarını, kendi deneyimlerini, yazma ve edebiyat üzerine düşüncelerini çözmeye çalışırken neler öğrendiklerini yansıtırlar.

Araştırmaya, anlama ve dürüst değişime odaklanan günce yazımı öğrencilerin, ikinci dil öğretim programları tasarlanmasının temel kavramı olan “İletişimsel Yeterliliği”ni yükseltir. İletişimsel yeterlilik kavramı, diğer dil öğretim yaklaşımlarının yaptığı gibi yalnızca ‘dil bilimsel yetiye’ odaklanmaz, öğrenmeyle ilgili toplumsal etkenleri de dikkate alır. Yazmanın dilbilimsel ve kuruluş şekilleri yerine içerik ve etkileşime önem vermesiyle, günce yazımı öğretmenlerin iletişimsel yeterlilik ilkelerini uygulamalarına ve dil kullanımının toplumsal ve kültürel örneklerinin öğretimine olanak sağlar.

Bireysel yazma sınıflarında, çok az önem verilen bir konu da, öğrencileri iletişimsel ve anlamlı bir yazmayla nasıl yüz yüze getireceğimize. Öğrencilerin kendileri ve ilgi alanları hakkında seçtikleri konularla yazdıkları günceler öğrencileri, okuyucusunun yanıt verdiği gerçek iletişim ile karşılaştırarak bu amacı gerçekleştirmesini sağlar. Öğrenci günceleri, özgün, içeriğini kendileri seçtikleri, öğrencilerin ürettikleri gereçlerdir (Taylor, 1981; Peyton, 1990 içinde: 11). Ortak güncelerin uygulandığı sınıflarda, öğrenciler yazmayı, konu hakkında ustalıklarını sergilemek yerine fikirler araştırmak ve keşfetmek için kullanırlar (Applebee, 1984; Peyton, 1990 içinde: 11). Öğrenciler, gerçekte kendi yazmalarının içeriğinin sahipleri olarak, iletişim kurdukları ve öğrendikleri konular hakkında ilgilerini arttırmaları ve düşüncelerini net bir şekilde iletişime girerek aktarırlar.

Öğrencilerin yazmaya ilgilerini sağlamak ve sürdürmek yalnızca ne hakkında yazdıklarıyla değil, yazdıklarının nasıl karşılandığı ve yanıtlandırıldığıyla da ilgilidir. Araştırmalar göstermiştir ki öğretmenler, öğrencilerin yazdıklarına sıklıkla bir değerlendirici olarak içerik yerine şekle yanıt vererek bakarlar (Zamel, 1985; Peyton, 1990 içinde: 11). Oysa bu yanıt, öğrencilerin yazma görevlerine yaklaşım yollarını kısıtlar. Yazmayı, fikirler keşfetmek ve araştırmak ya da diyalogun bir parçası olmak yerine değerlendirilecek olan yazılı bir metnin standartlarını karşılayabilmek için çabalamak olarak görecektir. Bu değerlendirmeler, iletişim yerine iyi bir not almaya odaklanmış durağan, tamamlanmış metinler yaratır. Ortak günceleri uygulayan öğretmenler, değerlendirici rolünü değil, ilk ve en önemli şey olarak öğrencilerin ne ifade etmeye çalıştıklarını ve ne gibi tepkiler verdiklerini anlayarak yanıt verme rolünü benimsemişlerdir. Bu öğretmenler, “ilginç fikirler fakat,…” diye devam eden değerlendirme yanıtları vermekten kaçınarak öğrencilerle gerçek etkileşim kurarlar. Öğretmenler, öğrencilerin dil düzeyinin biraz ötesinde bir dil kullanarak anlaşılabilir ve aynı zamanda öğrencilerin düşünmelerini ve dil becerilerini genişletecek yanıtlar verirler. Yazılı yanıtları ile bu öğretmenler, öğrencilerin yazılı etkileşime girmelerini ve içeriği yönlendirmelerini cesaretlendirirler. Öğrenciler kendi hayatlarına ve fikirlerine gerçek bir şekilde ve saygı duyularak yanıtlandırılırlar (Peyton, 1990: 11).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, araştırmanın uygulama biçimi, verilerin toplanması ve çözümlenmesi üzerinde durulmuştur.

3. 1. Araştırmanın Modeli:

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu nedenle, bağımsız değişkenlerin (ortak günceler ve geleneksel öğretim yöntemleri), bağımlı değişkenler (öğrencilerin İngilizce metinlerinde kullandıkları sözcük sayısı) üzerindeki etkileri sınıandığından, deneysel bir araştırma yöntemi olup, deneme modelinde bir çalışmadır. Araştırmada deneysel modellerden " Ön test- Son test deney ve kontrol Gruplu Model" gruplar arası desen kullanılmıştır. Modelin simgesel görünümü aşağıda verilmiştir.

G ₁	R	O _{1.1}	X	O _{1.2}
G ₂	R	O _{2.1}		O _{2.2}

G₁: Deney Grubu, G₂: Kontrol Grubu, R: Grupların oluşturulmasındaki yansızlık

O_{1.1} , O_{2.1}: Ön test, X: öğretmen- öğrenci günceleri süreci ve O_{1.2} , O_{2.2}: Son test

Deney grubunda ortak günceler, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Deney grubunda öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği düşünülen ortak güncelerin kullanımı 15 hafta boyunca devam etmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına, kullandıkları toplam sözcük sayısına ve kullanılan önad, belirteç, ad, eylem ve bağlaçların toplam sayısına ulaşmak için betimlemeli bir metin yazdırılmıştır. Her iki sınıfa da yazdırılan metnin konusu, uzman görüşü

alınarak belirlenmiştir. Bu konu; öğrencilerin yaşadıkları ilçe ya da şehri tanımlamalarıdır. Konu alt başlıkları ise “eviniz ve okulunuz, alışveriş merkezleri, bulunmaktan hoşlandığınız yerler” olarak belirlenmiştir.

Bu metinlerden elde edilen veriler incelenmiş, toplam sözcük sayısında ve önad, belirteç, ad, eylem ve bağlaçların kullanımında bir artış olup olmadığına bakılmıştır.

3. 2. Araştırmaya Katılan Öğrenciler:

Bu araştırmanın katılımcılarını, 2006- 2007 öğretim yılının I. ve II. döneminde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ankara'da bulunan Aydınlıkevler Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören iki sınıftan toplam 60, Lise 1 öğrencisi oluşturmuştur. Bu sınıflardan biri deney, diğeri de kontrol grubu olarak alınmıştır.

3. 3. Sınırlılıklar:

Çalışma, yabancı dil olarak İngilizcenin öğretilmesi ile sınırlandırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına yazdırılan metinler "betimlemeli metin" ile sınırlandırılmıştır. Ortak günceler, öğretmen ve öğrenciler arasında yazılmıştır. Elde edilen veriler sınama metinlerinde kullanılan sözcük türlerinin niceliği ile sınırlıdır.

3. 4. Veri Toplama Araçları:

Öğrencilere çalışmanın amacı doğrultusunda, hedef dilde, “yaşadığım yer” başlıklı metinler yazdırılmıştır. Metnin alt başlıkları ise “eviniz ve okulunuz, alışveriş merkezleri, bulunmakta hoşlandığınız yerler” olarak belirlenmiştir.

3. 5. Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları toplam sözcük sayısı ve önad, belirteç, ad, eylem ve bağlaçların sayıları önmetin ve sonmetinde ayrı ayrı sayılarak artış belirlenmiş ve elde edilen bu fark puanlarına bağlı olarak SPSS istatistik programı kullanılarak bağımsız gruplar t-testi uygulanarak toplanan veriler çözümlenmiştir.

3. 6. Araştırmanın Uygulanması

Uygulamaya, deney grubuna ortak güncelerin ne olduğu anlatılarak başlanmıştır. Araştırmacı tarafından her öğrenciye birbirinin aynısı olan birer defter dağıtılmıştır. Bu uygulamada her öğrencinin internet erişimi olmadığı düşünülerek ve yazılan defterler öğrencilerin dil gelişimlerini gösteren portfolyolarına konulabilir düşüncesiyle defter kullanılarak devam edinilmesi düşünülmüştür.

Ortak güncelerin kullanımının en önemli amacı öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiğinin düşünülmesidir. Bir dönem boyunca öğretmen- öğrenciler arasında devam eden günceler " yazılı söylemler" öğrencilerin anlamlı iletişime yönelik yazarlar olarak gelişmesine yardımcı olur. Günceler, kendi kendine günce yazma ve rapor yazma teknikleri arasında boşluğu gideren bir köprüdür. Ortak güncelerin, yazımı kişisel, resmi olmayan, dolaysız, kısa ve özür. Aynı zamanda güncelerin

kullanımı, öğrencileri otomatik olarak öğretmenle yani dilin etkin bir kullanıcısıyla karşı karşıya getirerek, kendilerinin yetişkin bir yazar gibi görmelerini sağlar. Bunun anlamı öğrencilerin yalnızca kendi ilgilerini çeken konular hakkında yazmalarını değil, yetişkin bir insanın aynı konulara nasıl yanıt verdiğini de gözlemlemelerini sağlar (Staton, 1987).

Öğrencilerin Güdülenmesi: Öğrencilere güncelere katılımın yararları açıklanmıştır.

- Okuma ve yazma becerilerinde akıcılığı sağlar.
- Yazma becerisini geliştirir.
- Yazmanın en önemli iletişim becerisi olduğunu gösterir.
- Okuma ve yazmayı günlük hayatın bir parçası haline getirir.

Aynı zamanda günce kullanımın öğretmenin öğrencilerle etkileşim kurmasını sağlayan önemli bir fırsat olduğu da açıklanmıştır.

- Öğretmen öğrencilerin sordukları sorulara yanıt verecektir.
- Öğrencilerin düşüncelerini açıklamaya yardımcı olacak ve yeni düşünceler geliştirmelerini sağlayacak sorular sorar.
- Öğrencilerin dili ve kültürleri hakkında daha fazla şey öğrenir.
- Öğrencilerin gelişimini kaydetmek için kullanır.

Bir sonraki aşamada günce yazımının kurallarından söz edilmiştir. Bu kurallara hem öğrencinin hem de öğretmenin uyması söylenmiştir.

1. Seçilen konuların toplumsal değerlere uygun olması.
2. Amaç dilin kullanımına özen gösterilmesi.

3. Günce yazımına katılan öğrencilerin artı bir not almayacakları.
4. Öğretmenin öğrenci hatalarını düzeltmeyeceği.

Bazı araştırmacılar yazım kuralları ve dilbilgisi hatalarında düzeltme yapılması gerektiğine inanırlar. Özellikle yetişkin öğrencilerin düzeltme istedikleri bildirilmiştir. Diğer araştırmacılar ise öğretmenin yazım, dilbilgisi ya da el yazısındaki hataların düzeltilmemesi gerektiğini, bunun yerine doğru yazım ve kullanım örneği olacak tümceler kurmalarını ve problem sözcüklerin daha fazla kullanımına gitmeleri gerektiğini savunurlar.

Bu araştırmada araştırmacı öğrenci hatalarını düzeltmemiş yalnızca örnek tümceler kurmaya çalışmıştır. Bazı öğrenciler ise düzeltilme isteğinde bulunmuşlardır.

5. Ortak güncelerin sınıf dışı bir etkinlik olduğu belirtilmiştir. Ders içerisinde günce yazımına izin verilmemiştir.

6. Öğrencilerin en az üç tümce yazmaları gerektiği belirtilmiştir. Kendileri ya da paylaştıkları konu hakkında yazdıkları yazıların uzunluğu konusunda bir üst sınırlama getirilmemiştir.

7. Öğrencilerin günceleri ne zaman yazacakları, araştırmacıyla ne zaman değiştirecekleri belirtilmiştir. Ancak dini ve milli bayramlarda ve sınav haftalarında güncelerin yazımı ertelenmiştir.

8. Ortak günce konularının seçimi öğrencilere bırakılabilir ve zgr bir ortamda gelişmesi sağlanabilir ya da ğretim programlarının konularına ve amaçlarına göre uygun bir şekilde şekillendirilebilir (Bello, 1997). Gerek duyulursa ya da istenirse ğretmen bir- iki konu önerebilir, farklı düşüncelerden oluşan bir liste dağıtabilir ya da öğrencilerle birlikte yapılacak olan beyin fırtınası tekniğine liderlik yapabilir. Eğer sınıf sağlık gibi belirli bir konu hakkında çalışıyorsa, günce konuları benzer olarak gelişebilir. Bu uygulamada, araştırmacı zaman zaman beyin fırtınası tekniğini kullanmış ve ortaya çıkan düşünceler liste olarak sınıfa asılmıştır.

3. 7. Uygulama Süreci

Uygulama boyunca her iki grupta da iletişimci yaklaşım ile İngilizce dersleri işlenmiş, bu yöntemle uyumlu yazma becerisi etkinlikleri yapılmıştır. Bu yöntemde etkinlikler ana kitap ve alıştırma kitabına dayalıdır. Yazma görevleri gerçekleştirilirken, basamak basamak rehberlik sağlanmıştır. Yazmanın ğretiminde, kontrollü yazma teknikleri içerisinde yer alan yer değiştirme alıştırmalarına, dönüştürme alıştırmalarına, örneğe uygun bir kompozisyon yazmaya, yeniden sıraya koymaya, sorulara yanıt vererek paragraf yazmaya ve tamamlama alıştırmalarına yer verilmiştir. Yazma becerisi, kitapta her ünitenin son sayfasında yer almış ve ünite içerisinde uygulanan okuma, dinleme ve konuşma becerileri öğrencilerin yazabilmelerini sağlayacak artalan bilgilerini harekete geçirmeye yönelik olacak şekilde hazırlanmıştır.

Bunlara ek olarak deney grubuna, öğrencilerin güncelerin yazımının nasıl bir süreç olduğunu anlamaları ve özümsemeleri için ilk olarak sınıf içinde bir etkinlik

düzenlenmiştir. Birbirleriyle eşleştirilen öğrencilerden bir kağıt, tükenmez kalem ya da kurşun kalem gibi farklı türde kalemler ya da farklı renkleri olan kalemler istenmiştir. Buradaki amaç yazarları farklı kılmaktır. Araştırmacı tarafından öğrencilerden birbirleriyle konuşmaları ama sözlü dil kullanmamaları istenmiştir. Birbirleriyle ne konuşmak istiyorlarsa o konu hakkında yazmaları istenmiştir. Öğrencilere örnek olmak amacıyla araştırmacı ve bir öğrenci aynı uygulamayı tahta ve tebeşir üzerinden yürütmüşlerdir. Öğrencilere yazmaları için belirli bir süre verildikten sonra güncelerini değiştirmeleri istenmiştir. Eşlerin ne yazdığını merak eden öğrenciler okuma becerisine yoğunlaşmışlardır. Sonra yeniden yanıt yazan öğrenciler birkaç kere günce değişiminde bulunmuşlardır. Yazma konularının sevdikleri, sevmedikleri, belirli karakterler, olaylar, durumlar, deneyimler, matematik dersinde yaşadığı problemler vb. gibi konularda olabileceği hatırlatılmıştır. Güncelerin kullanımının, bir konu hakkında tartışıldığında daha etkili olduğu görülür. Öğrenciler, bir söyleşiyle tartışılan konuya katılıp katılmadıklarını farklı bakış açısına sahip olduklarını keşfettiklerinde başlayabilirler. Bir kere bu farklılıkları keşfettiklerinde kendi söylemlerini oluşturabilirler. Öğrencilerin düşüncelerini açıklamalarına yardımcı olacak ve onları cesaretlendirecek sına soruları öğretmen tarafından sorulabilir.

Günce kullanımının ne olduğu anlatıldıktan sonra öğrencilerden, evlerinde, ilk olarak kendilerini tanıtmaları istenerek günce kullanımına başlanılmıştır. Öğrenci defterlerini tek tek okuyan öğretmen de her öğrenciye kendini tanıtmıştır. Bir sonraki haftada tartışılmak üzere farklı bir soruyla günceleri tamamlamış ve öğrencilere dağıtmıştır. Bu şekilde başlayan günce kullanımı 15 hafta boyunca devam etmiştir.

3. 8. Araştırmanın Problemi

Yabancı dil öğretiminde geleneksel öğretim yöntemlerinin ya da ortak güncelerin kullanılması, yabancı dilde yazma becerisini anlamlı düzeyde farklılaştırmakta mıdır?

Bu temel problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulamanın öncesinde ve sonrasında yazdıkları metinlerinde kullandıkları,

1. Toplam sözcük sayısı açısından, sonmetin ve önmetin fark puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Önad kullanım sayısı açısından, sonmetin ve önmetin fark puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Belirteç kullanım sayısı açısından, sonmetin ve önmetin fark puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Ad kullanım sayısı açısından, sonmetin ve önmetin fark puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Eylem kullanım sayısı açısından, sonmetin ve önmetin fark puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Bağlaç kullanım sayısı açısından, sonmetin ve önmetin fark puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik olarak, deney grubundaki öğrencilerin yazdıkları metinlerden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

4. 1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

“Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin metinlerinde kullandıkları toplam sözcük sayısı açısından, sonmetin ve önmetin fark puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilen araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sonmetin ve önmetin toplam puanları arasındaki fark puanları üzerinden bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 1 de verilmiştir.

Yöntem	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	30	92,67	45,608	58	3,839	,0001
Deney Grubu	30	143,70	56,765			

Tablo 1: Toplam Sözcük Artışı Fark Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Tabloya bakıldığında; ortak güncelerin uygulandığı deney sınıfının yazdıkları metinlerde toplam sözcük sayıları artışı ortalamalarının ($\bar{X}= 143,70$), geleneksel yolla yazma dersinin işlendiği kontrol sınıfı öğrencilerinin toplam sözcük artışı

ortalamasından ($\bar{X} = 6,67$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucunda da bu farkın istatistiksel olarak ($p < ,001$) düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında bu farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Buna göre; ortak günce kullanımının öğrencilerin yazdıkları metinlerde kullandıkları toplam sözcük sayısını arttırmada geleneksel öğretim yöntemine göre daha fazla etkili olduğu söylenebilir.

4. 2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

"Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin metinlerinde kullandıkları toplam önad sayısı açısından, sonmetin ve önmetin fark puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde belirtilen araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sonmetin ve önmetin toplam puanları arasındaki fark puanları üzerinden bağımsız gruplar t- testi yapılmış ve sonuçları Tablo 2 de verilmiştir.

Yöntem	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	30	6,67	4,505	58	4,635	,001
Deney Grubu	30	15,00	8,757			

Tablo 2: Toplam Önad Artışı Fark Puanlarına İlişkin T- Testi Sonuçları

Tabloya bakıldığında; ortak güncelerin uygulandığı deney sınıfının yazdıkları metinlerde toplam önad sayıları artışı ortalamalarının ($\bar{X} = 15,00$), geleneksel yolla yazma dersinin işlendiği kontrol sınıfı öğrencilerinin toplam önad artışı ortalamasından ($\bar{X} = 6,67$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t- testi

sonucunda bu farkın istatistiksel olarak ($p = ,001$) düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında bu farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Buna göre; ortak günce kullanımının öğrencilerin yazdıkları metinlerde kullandıkları toplam önad sayısını arttırmada geleneksel öğretim yöntemine göre daha fazla etkili olduğu söylenebilir.

4. 3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

“Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin metinlerinde kullandıkları toplam belirteç sayısı açısından, sonmetin ve önmetin fark puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilen araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sonmetin ve önmetin toplam puanları arasındaki fark puanları üzerinden bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 3 de verilmiştir.

Yöntem	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	30	5,00	3,983	58	3,065	,01
Deney Grubu	30	8,33	4,428			

Tablo 3: Toplam Belirteç Artışı Fark Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Tabloya bakıldığında; ortak güncelerin uygulandığı deney sınıfının yazdıkları metinlerde toplam belirteç sayıları artışı ortalamalarının ($\bar{X} = 8,33$), geleneksel yolla yazma dersinin işlendiği kontrol sınıfı öğrencilerinin toplam belirteç artışı ortalamasından ($\bar{X} = 5,00$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t- testi sonucunda bu farkın istatistiksel olarak ($p = ,01$) düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında bu farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Buna göre; ortak günce kullanımının öğrencilerin yazdıkları metinlerde kullandıkları toplam belirteç sayısını arttırmada geleneksel öğretim yöntemine göre daha fazla etkili olduğu söylenebilir.

4. 4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

“Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin metinlerinde kullandıkları toplam ad sayısı açısından, sonmetin ve önmetin fark puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilen araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sonmetin ve önmetin toplam puanları arasındaki fark puanları üzerinden bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4 de verilmiştir.

Yöntem	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	30	18,10	9,382	58	2,385	,05
Deney Grubu	30	25,70	14,718			

Tablo 4: Toplam Ad Artışı Fark Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Tabloya bakıldığında; ortak güncelerin uygulandığı deney sınıfının yazdıkları metinlerde toplam ad sayıları artışı ortalamalarının ($\bar{X}= 25,70$), geleneksel yolla yazma dersinin işlendiği kontrol sınıfı öğrencilerinin toplam ad artışı ortalamasından ($\bar{X}= 18,10$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t- testi sonucunda bu farkın istatistiksel olarak ($p= ,05$) düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında bu farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Buna göre; ortak günce kullanımının öğrencilerin yazdıkları metinlerde kullandıkları toplam ad sayısını arttırmada geleneksel öğretim yöntemine göre daha fazla etkili olduğu söylenebilir.

4. 5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

“Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin metinlerinde kullandıkları toplam eylem sayısı açısından, sonmetin ve önmetin fark puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilen araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sonmetin ve önmetin toplam puanları arasındaki fark puanları üzerinden bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 5 de verilmiştir.

Yöntem	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	30	15,87	8,042	58	1,888	,064
Deney Grubu	30	20,33	10,162			

Tablo 5: Toplam Eylem Artışı Fark Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Tabloya bakıldığında; ortak güncelerin uygulandığı deney sınıfının yazdıkları metinlerde toplam eylem sayıları artışı ortalamalarının ($\bar{X}= 20,33$), geleneksel yolla yazma dersinin işlendiği kontrol sınıfı öğrencilerinin toplam eylem artışı ortalamasından ($\bar{X}= 15,87$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t- testi sonucunda bu farkın istatistiksel olarak ($p> ,05$) düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Buna göre; ortak günce kullanımının toplam eylem kullanım artışındaki başarıyı artırmada geleneksel öğretim yöntemine göre daha fazla etkili olduğu söylenemez.

4. 6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

“Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin metinlerinde kullandıkları toplam bağlaç sayısı açısından, sonmetin ve önmetin fark puanları arasında anlamlı bir fark

var mıdır?” şeklinde belirtilen araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sonmetin ve önmetin toplam puanları arasındaki fark puanları üzerinden bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 6 da verilmiştir.

Yöntem	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	30	5,27	4,160	58	2,602	,05
Deney Grubu	30	9,07	6,833			

Tablo 6: Toplam Bağlaç Artışı Fark Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Tabloya bakıldığında; ortak güncelerin uygulandığı deney sınıfının yazdıkları metinlerde toplam bağlaç sayıları artışı ortalamalarının ($\bar{X}= 9,07$), geleneksel yolla yazma dersinin işlendiği kontrol sınıfı öğrencilerinin toplam bağlaç artışı ortalamasından ($\bar{X}= 5,27$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t- testi sonucunda bu farkın istatistiksel olarak ($p= ,05$) düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında bu farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Buna göre; ortak günce kullanımının öğrencilerin yazdıkları metinlerde kullandıkları toplam bağlaç sayısını arttırmada geleneksel öğretim yöntemine göre daha fazla etkili olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, ortak güncelerin kullanımına dayalı yabancı dil yazma becerisini geliştirmenin öğrenci metinlerinde toplam sözcük artışı ve sözcük türlerini kullanımına ilişkin ulaşılan sonuçlara ve bunların doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

5. 1. Sonuçlar

5. 1. 1. Çalışmanın Problemine Ve Alt Problemlerine Yönelik Yorumlar:

Araştırmada, Aydınlikevler Anadolu Lisesi 9 – B ve 9 – F sınıflarında okuyan 60 öğrenci ile 2006 – 2007 öğretim yılında 15 hafta devam eden bir uygulama yapılmıştır. Bu uygulamanın sonucunda, yabancı dil olarak okutulan İngilizce dersinde ortak güncelerin, ders dışı bir etkinlik olarak kullanımının, toplam sözcük artışı ve farklı sözcük türlerinin kullanımında artışa olan etkileri incelenmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

1 - Deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak verilen metinlerde, deney grubunda, çok büyük bir oranda **toplam sözcük kullanımı artışı** gözlemlenmiştir.

Öğretmen- öğrenci güncelerinin uygulandığı deney grubunun metinlerinde çok büyük oranda artış olurken kontrol grubunda anlamlı bir artış gözlemlenmemiştir. Uygulanan günceler öğrenci metinlerindeki toplam sözcük sayısını artırmıştır.

2 - Deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak verilen metinlerde, deney grubunda, çok büyük bir oranda **önad kullanımı artışı** gözlemlenmiştir. Sözcüklerle resim çizme olarak nitelenebilecek betimleme, varlıkların gözlemlere dayanılarak okuyucunun hayalinde canlandırılmasıdır. Varlıkların, okuyucunun zihninde bir "görüntü" olarak algılanması, o varlıkların ayırıcı nitelikleriyle anlatılmasına bağlıdır. Bunun sağlanması için önadlardan, başta görme duyusu olmak üzere tüm duylardan yararlanır (Aras, 2007: 404). Bu çalışmada metin konusu, önad kullanımına izin verecek olan betimlemeli bir metin olarak seçilmiştir. Öğrencilerin son metinlerinde kullandıkları önad sayısındaki artış değerlendirilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin önad kullanımını benimsemiş oldukları, doğru yerde kullandıkları ve betimlemelerinde anlamı güçlendirmek için farklı türlerde önadlara başvurdıkları da gözlemlenmiştir.

3 - Deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak verilen metinlerde, deney grubunda, çok büyük bir oranda **belirteç kullanımı artışı** gözlemlenmiştir. Deney grubunda 15 hafta boyunca devam eden ortak güncelerin kullanımı toplam belirteç sayısını artırmıştır.

4 - Deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak verilen metinlerde, deney grubunda, çok büyük bir oranda **ad kullanımı artışı** gözlemlenmiştir. Deney

grubunda 15 hafta boyunca devam eden ortak güncelerin kullanımı toplam ad sayısını artırmıştır.

5 - Deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak verilen metinlerde, deney grubundaki **eylem kullanımı artışı** kontrol grubuna oranla anlamlı bir artış göstermemiştir. Eylem sayısında artış olmamasının nedeni seçilen konunun betimlemeye dayalı olması, eylem kullanımını gerektirmemesi olarak yorumlanabilir. Eylem kullanımı daha çok öyküleyici anlatımın baskın olduğu metinlerde geçerlidir. Çünkü olaya, hareket ögesine dayanan bir anlatım biçimidir. Öykülemenin temeli, değişen ve birbirini takip eden olaylardır. Tümceler genellikle kısadır ve bu tuncenin yüklemeleri çekimli eylemlerdir. Uygulamadaki metin konusu, betimleyici anlatım türündedir ve bu da önad kullanımına izin verirken eylem kullanımı sınırlandırmıştır. Betimleyici anlatımda ise zaman adeta durmuş; anlatılanlar sanki fotoğraf karesine sığdırılmıştır (Aras, 2007: 405).

6 - Deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak verilen metinlerde, deney grubundaki **bağlaç kullanımı artışı** çok büyük bir oranda gözlemlenmiştir. Deney grubunda 15 hafta boyunca devam eden ortak güncelerin kullanımı toplam bağlaç sayısını artırmıştır.

5. 1. 2. Uygulamaya Yönelik Yorumlar:

1 – Yazma öğretiminin en önemli amaçlarından biri de öğrencilere, düşündüklerini, duyduklarını, öğrendiklerini, bildiklerini açık, anlaşılır ve etkili bir biçimde yazılı olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırabilmektir. Bu amaçla uygulanan

güncelere "sınıf dışı bir etkinlik" görevi yüklenmiş ve öğrencilerin katılımı sağlanmıştır. Yazmanın özellik ve niteliklerini tanıtmak ve bunları öğrencilerine kazandırmak isteyen öğretmen *katılımcı görevini* üstlenmiştir. Defter yoluyla uygulanan günceler 15 hafta boyunca ve 30 öğrenci ile devam ettiğinden söz konusu süreç öğretmen için oldukça yoğun geçmiştir.

2 – Öğrenciler 15 hafta boyunca yazma sürecine alıştıkları için sınav endişesi, kaygı ve korku alt düzeyde gözlemlenmiştir. Bu da metin büyümesini büyük oranda etkilemiştir.

3 – Öğrenciler, günce uygulaması boyunca düzeltilme kaygıları yaşamadıkları için kendilerini ifade etmede daha özgür davranabilmişlerdir.

4 – Öğrencilerle, uygulama boyunca ve uygulama bitiminde yapılan görüşmelerde hedef dilde yazmaya bir ödev olarak bakmadıkları ve gerçek iletişime girmek için hevesli oldukları görülmüştür. Güncelere katılan öğrenciler, etkinlik boyunca bu beceriyi geliştirirken olumlu tutumlar sergilemişlerdir. Hatta uygulama bittikten sonra da yazmaya devam etmek isteyenler olmuştur.

5 – Yazma beceri ve alışkanlığı ancak yazmakla öğrenilip gelişebileceğinden öğrencilere her fırsatta yazı yazma fırsatı sağlayan günceler bir ödev olmaktan çıkmış öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini yansıtabilecekleri bir ortam haline dönüşmüştür.

6 – Yazma konuları, yalnızca bireysel bilgiler düzeyinde kalmamış toplumsal konular hakkında da görüş alışverişinde bulunulan bir ortam yaratılmıştır. Her öğrenciyle tek tek yazışılması her katılımcının kendini değerli hissetmesini sağlamış ve ders içinde çekingen davranan içe kapanık öğrencilerin bile iç dünyalarını açmalarını sağlamıştır.

7 – Düzeltme, öğrencilerin dili yorumlamasında ve anlamı sağlamalarında netleşmeye yardımcı olur. Düzeltme, öğretmenin önemli görevlerinden biridir ve belki de bunu yapabilecek olan tek kişidir. Fakat tam olarak insanların hatalarını göstermeyi gerektirdiği için oldukça dikkat gerektirir. Aldırmayan, duygusuz tavırlarla yapılan düzeltmeler öğrencilerin güvenlerini sarsabilir (Harmer, 2000: 62). Ortak güncelerin uygulanmasında öğretmen kırmızı kalemle dilbilgisi hatalarını düzeltme yoluna gitmemiş, örnek tümceler kullanarak doğru örnek olabilmeyi seçmiştir.

8 – Dört dil becerisi birbirinden ayrı değil, tümleşik olarak düşünülmelidir. Bu öğrencileri daha iyi dinleyici, daha iyi konuşucu, daha iyi okuyucu ve daha iyi yazarlar haline getirir. Dil bir bütün olarak ve doğal bağlam içerisinde en kolay ve en iyi şekilde öğrenilir. Bu nedenle, dil becerilerinin bütünleşmesi ve dil aracılığıyla öğrenme, dil gelişiminin temel ilkeleridir (Goodman, 1986: 31). Güncelerin kullanımında, okuma ve yazma becerileri birbirlerini tamamlamıştır. Öğretmenin ne yazdığını merak eden öğrenci büyük bir merakla günceyi okumuş ve yanıtladmıştır.

9 – Öğrenciler sınıfa, amaç dilin öğrenimini, güdülenmelerini ve belirli tutumlarının oluşmasını sağlayan farklı artalan ve hayat deneyimleriyle gelirler. Öğretmenlerin, öğrencilerinin güdülenmelerini etkileyebilecekleri temel yol, sınıfı öğrencilerinin ilgi alanlarına, artalanlarına uygun etkinliklerle meşgul ederek harekete geçirecek destekleyici bir çevre ve en önemlisi öğrencilerin başarıyı yakalayabilecekleri bir yer haline getirmektir (Lightbown ve Spada, 2003: 163). Güncelerin yazımı boyunca farklı konular araştırılmıştır. Bir öğrenci için uygun olan bir başka öğrenci için oldukça yanlış olabilir görüşünden yola çıkılarak öğrencilere özel araştırmalar yapılmıştır. Öğretmenlerinin onlarla özel olarak ilgilendiklerini gören öğrenciler de araştırma yollarını kullanmışlardır. Bu şekilde sınıf dışı okuma etkinlikleri yapılmıştır. Her iki tarafın da birbirlerini bilgilendirebildikleri durumlar yaşanmıştır.

10 – Günce yazımı boyunca öğretmen ve öğrenci birbirlerini daha iyi tanırlar. Bu da sınıf içinde iletişimin güçlü olmasına neden olur. İletişimin güçlü olması hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından önemlidir. Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri ve öğretmenlerine çekinmeden soru sorabilmeleri öğrenim ortamında gerekli olan önemli unsurlardandır. Öğretmen de öğrencilerini tanıdıkça ders içinde hazırlayacağı etkinliklerde nelere dikkat etmesi gerektiği hakkında bilgi sahibi olur.

Yapılan uygulamada, öğrenciler güncelerinde yeni öğrenilen dilbilgisi yapılarını kullanmaya çalışmışlardır. Bu da günce yazımına ortak öğretmenin, konunun öğrenilip öğrenilmediğini gözlemlemesini sağlamıştır. Sınıf içerisinde arkadaşlarından çekindiği için soru soramayan öğrenciler, güncelerinde bunu rahatlıkla belirtebilmişlerdir. Kimi zaman konu tekrarı yapılmış, kimi zaman da

güncelere örnek tümceler eklenmiştir. İlerleyen zamanla birlikte öğrencilerin doğru tümceler kurabildikleri gözlemlenmiştir. Günceler yardımıyla, söylenemeyenler yazılı söylemlere dönüşmüştür. Öğrenciler, belirli kurallar çerçevesinde özgür olduklarını bildikleri için iç dünyalarını açabilmişler ve sıradan, birbirine benzer kompozisyonlar yerine her defterde katılımcı öğretmeni heyecanlandırabilen kompozisyonlarla karşılaşmıştır. Yeni öğrenilen dilbilgisi kuralları ile karşılaşmış, yeni sözcüklerin kullanımı ve öğrencilerin farklı ilgi alanlarının zenginliği karşısında yazmak gerçekten eğlenceli bir etkinlik haline dönüşmüştür.

5. 2. Öneriler

5. 2. 1. Uygulamanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler:

1- Öğrenciler 15 haftalık yazma sürecini, yazdıkları metinlerde herhangi bir düzeltilme yapılmadan tamamlamışlardır. Bu süreç boyunca sınav endişesi, kaygı ve korkudan uzak düşüncelerini aktarabilme şansı bulmuşlardır. Bunun da öğrenci metinlerinde doğruluk açısından bir gelişmeye doğrudan etkisi olmasa da bir büyümeye neden olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle yazma becerisinin öğretim süreci içinde geliştirilmesini ve öğrenci metinlerinin büyümesini amaçlayan öğretmenlere ortak günce uygulaması önerilmektedir.

2- İster bilinçli, ister kendiliğinden olsun, bütün beceriler bir öğrenme sürecini gerektirir. Özellikle yazılı anlatımdaki başarı sadece neyi anlattığımızla değil, nasıl anlattığımızla da yakından ilgilidir. Bu nedenle öğrencilerin anlatım biçimlerini derste yazdıkları birkaç kompozisyonla kavrayıp kullanabilmesi zordur. Ortak günceleri uygulamaya koyan bir öğretmen elde ettiği metin büyümesini farklı anlatım biçimleriyle de destekleyebilir. Farklı anlatım biçimlerinin kullanımı farklı

sözcük türlerinin kullanımını da kolaylaştıracaktır. Örneğin betimlemeli anlatım türü seçilerek önad kullanımını ya da öyküleyici anlatım türü seçilerek eylem kullanımı artırılabilir.

3- Bu çalışmadaki sınırlılıklara rağmen, elde edilen metin büyümesi, yazma becerisinin düzenli eğitim- öğretim programı sonucunda öğretilbilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğunu göstergesidir. Bu nedenle ortak güncelerin genel dil öğretim programları içerisinde yer alması önerilmektedir.

5. 2. 2. Uygulamaya İlişkin Öneriler:

1 – Dil, bir grup iletişim görevlerini gerçekleştirmek için vardır ve bu görevler dilin kendi görünümüyle yansıtılabilir. Bu ilke; öğretme kararlarına rehberlik amacıyla, görevlerden araç – gereçlerin seçimine, içeriğin hazırlanması ve sınıflandırılması gibi çeşitli öğretim programlarında kullanılabilir (Nunan, 1995: 82). Bu nedenle günce kullanımına karar veren bir öğretmen, dili gerçek hayattaki görünümüyle, örnek olarak, ilgi uyandırarak ve en önemlisi bir katılımcı gibi görev yaparak uygulaması gerektiğini bilmelidir (bkz. EK 1).

2 – Zamel'e göre, yazma dersi öğrencilerinin, öğretmenlerinin değerlendirmesi için ürettikleri metinlerin üzerine çıkabilmeleri için yazma amaçlarını belirlemeleri gerekir. Yazma becerisi, öğrencilerin ilgi alanları tanındıkça, yazmaları için onlara birçok farklı yazma şansı verildikçe ve yazarları oluşturdukları bir grubun katılımcısı olmaları cesaretlendirildikçe hızla gelişebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin kendilerinin de sınıflarında etkinlik araştırmacıları olmaları gerektiğini de önerir

(Nunan, 1995: 68). Günce yazımına karar veren bir öğretmen bir bağlamda hem bir katılımcı hem de bir araştırmacı gibi görev yapması gerektiğini bilmelidir.

3 – Bütün yazılar, hatta açıklama amaçlı zaman açısından kısıtlanmış denemeler bile kişiseldir. Bütün yazarlar ellerindeki görevlere kendilerini katarlar. Bir metni yorumlarken ve ona cevap yazarken, her yazar kendi dünyası ve konu arasında bir geçiş, uyum yaratmalıdır. Bu konu hakkında çok az araştırma yapılmasına rağmen, Weaver'e göre her yazar başkası tarafından kabul edilmiş bir konuda aydınlatılmış olan metin görevini almalı ve kendince kabul edilebilir bir konu haline getirebilmelidir. Kısacası, kendi metni haline getirebilmelidir. Yazarın cevabını metnin beklentisiyle eşleştirebilmek için, yazar katılma, anlama ve görevi değerlendirme basamaklarını takip etmelidir. Eğer bu zincir bozulursa, öğretmen konuya istenilen şekilde cevap veremeyebilir (Kroll, 1977: 77). Günceleri uygulamaya geçen bir öğretmen katılımcı olduğunu unutmamalı ve defterleri cevaplandırmak, sorulara cevap verebilmek, yeni ve ilginç konular ortaya koyabilmek için zaman ayırmalıdır (bkz. EK 2). Ancak güncelerin belirli bir sayıda öğrenciyle uygulanmasında fayda vardır. Çünkü bu çalışmada olduğu gibi 30 kişilik bir sınıfla günce yazımını uygulamak çok kolay değildir. Yalnızca gönüllü olanlarla ya da belirli küçük gruplarla uygulamaya gidilmesi öğretmen için daha kolay olabilecektir. Öğretmenin her öğrencinin yazılarını okuyup, her birine ayrı ayrı yorumlar yapabilmesi katılma, anlama ve görevi değerlendirme basamakları için zorunludur. Bu nedenle kişi sayısında kısıtlamaya gidilebilir.

4 – Weigle’e göre yazma konuları kaygıyı engelleyici ve güdülenmeyi sağlayacak şekilde seçilmelidir. Bu görevler, aynı şekilde, ileri düzeyde olsalar bile, ikinci dil öğrencileri için de geçerlidir. Çünkü bu öğrenciler anadili konuşucularına göre daha fazla desteğe ve zamana gereksinim duyarlar. Öğrencilerin amaçları, yatkınlıkları, inançları ve yazmaya karşı tutumları yazma görevlerindeki başarılarını etkileyecektir (Mckay, 2005: 250). Burada yazma görevi olarak yazma konularından söz edilmektedir. Konular seçilirken çok dikkatli olunmalı öğretim programlarıyla bağlantı kurabilmeye çalışılmalıdır. Yazma konuları öğrencilerin ilgi alanları ya da toplumsal konular olabilir (bkz. EK 3). Yapılan uygulamada konu sıkıntısı yaşanmaması için bir pano hazırlanmış ve beyin fırtınası tekniği ile elde edilen konular bu panoya asılmıştır. Bu panoda daha çok toplumsal konulara ağırlık verilmiştir.

Konu seçiminde önemli bir etken de öğrencilerin konuya aşinalığının olmasıdır. Gass ve Veronis (1994) konu seçiminin etkileri üzerine bir araştırma yapmışlar ve beklenildiği gibi, öğrencilerin konuya olan aşinalıklarının kavramada açık sonuçlara neden olduğunu bulmuşlardır (Ellis,2004 içinde: 90). Zuengler ve Bent (1991), öğrenciye göre konunun öneminin yazma çalışmalarında yarattığı farklılıkları araştırmışlar ve konunun öğrenci için az önem taşıdığı görevlerde bir etkileşimci olarak fazla katılımcı olmadıklarını, ancak konu öğrenci için olumlu olduğunda bir etkileşimci olarak baskın rolde olduklarını belirtmişlerdir (Ellis, 2004 içinde: 90). Bu çalışmalar, öğrencilerin konuya aşinalıklarının ve konunun seçiminin görevlerdeki başarıda önemli olduğunu göstermektedir (Ellis, 2004: 90). Günce uygulanmasında da öğrencilerin sevdikleri konularda sayfalarca yazabildikleri gözlemlenmiştir. Bu

nedenle öğrenci kaygılandırmayacak, endişelendirmeyecek ve yazmaya olan güdülenmelerini sağlayacak konular seçilmelidir(bkz. EK 4).

5 – Jing, yaptığı bir araştırmada, yabancı dil olarak İngilizce'nin uzun yıllardır öğrenildiği Çin'de, yazma öğretiminin önemsiz bir sıralamada kaldığını ve öğretimin sonuç odaklı olduğunu söylemiştir. Vurgu: Biçim, düzenleme ve doğruluk üzerinedir (Hairston, 1982; Jing, 1998 içinde: 29). Yazma konuları öğretmen tarafından belirlenir ve kompozisyon süreci doğrusaldır. Öğretmenler, öğrenci metinlerini çok dikkatli bir şekilde notlandırmak ve düzeltmek için zaman ayırdıklarını söyleseler bile gösterdikleri çaba ve harcadıkları zaman karşısında bile öğrencilerin çok az ilerleme gösterdikleri belirtirler (Hairston 1982; Jing, 1998 içinde: 29). Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan en büyük sorun öğrencilerin yazmak istememeleri ya da çok az yazmalarıdır. Jing'in yaptığı araştırmaya göre bunun en önemli nedenleri şunlardır:

- a) Öğretmenlerin öğrencilerin yazılarında çok fazla kontrole sahip olmamaları.
- b) Yazmanın anlamının iletişimden çok şekil üzerine odaklanması.
- c) Yazmanın diğer dil becerilerinden ayrı görülmesi.
- d) Çok az toplumsal etkileşimin olması.

Sonuç odaklı yazma görevlerinin yanısıra derslerde süreç odaklı yazma görevlerine yer verilmesi önerilmektedir. Süreç odaklı yazma türlerinden biri olan günce uygulamalarında bir öğretmen katılımcı rolünü benimsemeli ve öğrencilerin yazılarında çok fazla kontrole sahip olmadığını unutmamalıdır. İletişimin ana amaç olduğu yazma görevlerinde yazma diğer dil becerilerinden asla ayrı düşünülemez. Özellikle okuma becerisiyle birbirini tamamlayıcı konumundadırlar. Toplumsal

konuların seçiminde ve tartışmalarda ise öncelik dinleme ve konuşma becerileri üzerindedir. Bu nedenle günce kullanımının yazma dersleri içersinde ya da ders dışı etkinlik olarak kullanılması önerilmektedir.

6 – Yazma öğretimde, geleneksel yaklaşımdan farklı olarak ders dışı etkinlikler, öğrencilerin kendi gereksinimlerini karşılayabilecekleri bir şekilde, işlevsel olarak kullanımını amaçlar. Öğrenciler kendileriyle ilgili konuları seçmekte özgürdürler. Öğrenciler yazma etkinliğine davet edilirler ancak zorlanmazlar. Yazma şeklinden çok, anlamın iletişimine odaklanılır. Öğretmenin rehberliği, destek gözlem, cesaretlendirme ve yazmayı kontrol altına almadan öğrenmeyi kolaylaştırma temel ilkelerdir (Goodman, 1986: 29). Ortak güncelerin uygulanması ders içi ya da ders dışı bir etkinlik olarak yürütülebilir. Ancak ders dışı uygulamada öğrenciler araştırma konularında daha fazla fırsata sahip olabileceklerdir. Özellikle yazma dersinin ayrı bir ders olarak okutulmadığı ya da yabancı dil dersi saatinin az olduğu durumlarda ders dışı uygulama önerilebilir. Öğrencilerin internet erişiminin olduğu okullarda uygulama bilgisayar yoluyla da yapılabilir. Bu konuda okullarda bulunan bilgisayar laboratuvarlarından da faydalanılabilir. Ancak bilgisayar yoluyla devam edilen güncelerde kalıcılık sağlanamayabilir.

7 – Hata yapma dil öğreniminin doğal bir parçasıdır. Bu, hem çocukların anadili öğreniminde hem de çocukların ve yetişkinlerin yabancı dil öğrenimi için geçerlidir. Hatalar, öğrencilerin gelişen aradil sistemlerinin örneklerinin ortaya çıkmasıdır. Ancak belirli bir hata üzerinde ısrar devam ediyorsa ve özellikle sınıftaki bütün öğrenciler tarafından yapılıyorsa bu problemi öğrencilerin dikkatine sunmak yararlı

olacaktır. Bu, öğrencilerin hemen ve sürekli olarak doğru yapıyı kullanabilecekleri anlamına gelmez. Eğer hata, gelişimsel (öğrenim) kalıplara dayanıyorsa düzeltme, öğrenciler onun için hazır olduklarında yararlı olabilecektir. Bunun anlamı da birçok tekrarın yapılması gerekliliğidir (Lightbown ve Spada, 2003: 167).

Genel olarak öğretmenin rolü, bir şeyler yanlış gittiği zaman onu göstermek ve öğrencilerin kendi kendilerini hatalarını düzeltip düzeltemeyeceklerini görmektir. Belki söyledikleri ya da yazdıkları şeyler yalnızca bir dil sürçmesi olabilir ve daha sonra düzeltebilecekleri bir aşamadadırlar. Ancak öğrenciler hatalarında ısrarlı olduklarında öğretmenin yardımını gerekebilir. Hata yapmak, dil öğreniminin doğal bir parçasıdır (Harmer, 2000: 62).

Ortak günceleri uygulayan bir öğretmen bu süreçlerin farkında olacağından asla kırmızı bir kalemle öğrenci yazıları üzerinde düzeltme yapmaz. Kendisi örnek olabilecek benzer tümcelerle öğrencinin dikkatini çekmeye çalışmalıdır. Ancak hatalarda ısrar devam ederse, bütün sınıfa, tahtayı kullanarak doğru tümce yapılarını yeniden gösterebilir.

Öğretmenler, öğrencilerinin en iyilerini yapabilmelerine yardımcı olmakla sorumludurlar. Bazen bunun anlamı öğrencilerin yinelenen hatalarına dikkat çekmektir. Hata üzerine aşırı geribildirim güdülenme üzerinde olumsuz etkilere neden olabilir. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerin düzeltilmeye karşı tepkilerine duyarlı olmalıdırlar. Verilecek düzeltmenin şekli öğrencinin belirli kişilik özelliklerine göre de farklılık gösterecektir. Anadillerinde az eğitim görmüş olan

çocuklar ve yetişkinler karmaşık dilbilimsel açıklamalardan faydalanamayacaklardır. Oysa üniversite düzeyinde ileri eğitim almış öğrenciler bu tür düzeltmeleri faydalı bulabilirler (Lightbown ve Spada, 2003: 167).

Sonuç olarak öğretim etkinliklerinde olduğu gibi, düzeltme yapılırken de bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencinin artalan bilgisi, yaşı, kültürü, dil öğrenme amacı gibi temel etmenler düzeltme yapılırken de dikkate alınmalıdır. Yapılan uygulamada kimi öğrenciler hatalarının düzeltilmesini istemişlerdir (bkz. EK 5). Bütün bunlar düşünülerek ortak bir tutum geliştirilmelidir.

Bütün düzeltme şekillerinde, öğretmen doğruluk ve hassaslık arasında bir denge kurmaya çalışmalıdır. İster hatalar tek tek türlerine göre belirtilmiş olsun, isterse kırmızı kalemle çizilmiş olsunlar eğer öğrenciler kağıtlarını alıp da bir daha bakmayacaklarsa hiçbir işe yaramayacaktır. Öğretmenler, öğrencilerin hatalarını anladıklarından ve metinlerini yeniden tasarlamak isteyeceklerinden emin olmalıdırlar (Harmer, 2000: 84). Bu bağlamda günceler hataların süreç içinde düzeltilip düzeltilmediğini takip edebilmenin en güzel yoludur. Uygulama sonunda gösterdiği gelişimi öğrencinin kendisi de gözlemleyebilecektir.

8 – Gardner ve Lambert tarafından yapılan önemli bir araştırmada, bir dile karşı olumlu hisler taşıyanların ve o dilin konuşulduğu kültürle bütünleşmek isteyenlerin güdülerinin daha yüksek olduğunu ve dili yalnızca iyi bir iş bulmak gibi bir araç olarak görenlere oranla daha iyi öğrendiklerini önermişlerdir. Öğrencilerin güdülenme nedenleri ne olursa olsun, iyi güdülenmiş öğrencilerin daha başarılı

oldukları açıktır. Öğretmenin en önemli görevlerinden biri öğrencilerin konuya katılımlarını sağlamak ve ilgilerini uyandırmaktır (bkz. EK 6). Bunu da konuların seçimi, etkinlikler ve öğrenilecek dilbilimsel içeriğin seçimiyle ilgilidir. Öğretmenlerin derse katılımı arttırmada öncelikle kendi katılımları, kendi dikkatleri, mizaçları ve ciddiyetleri de öğrencileri etkileyebilir (Harmer, 2000: 8).

Öğretmen, davranışlarıyla öğrencilere örnek olmalıdır. Defter yazımına karşı tutumu öğrencilerin gözünden kaçmayacaktır. Öğrencilerin sorularına karşı araştırmacı, ilgili ve katılımcı bir tavır sergileyen öğretmen, öğrencilerin güdülenmesini artırmaya da yardımcı olacaktır.

9 – Öğretmenlerin karşılaştığı en önemli problemlerden biri de, özellikle bütün öğrencilerin anadillerinin aynı olduğu gruplarda, öğrencilerin öğrenilen dili değil de anadillerini kullanmalarıdır. Bunun nedenlerinden biri de öğrencinin çok önemli bir konu hakkında iletişim kurmak istemesi olabilir. Her ne kadar öğretmenler öğrencilerinin duygularını anlasalar da öğrenilen yabancı dilin kullanımı üstün derecede olmalıdır. Anadilin kullanımını önlemek için yapılabilecek bazı öneriler şunlardır (bkz. EK 7):

- Konu hakkında öğrencilerle konuşmak: öğretmen öğrencilerine anadilin aşırı kullanımının, amaç dilin kullanım şansını azalttığına ikna etmelidir.
- Öğrencilerin yabancı dili uygun bir şekilde kullanmaları cesaretlendirilmelidir. Öğretmen, öğrencilerin anadilin kullanımında mutlak bir yasak olmadığını istenilen anlamın bir şekilde yabancı dille de verilebileceğini örneklerle anlatabilir.

- Yalnızca yabancı dilin kullanıldığı yerde cevap verebilirler. Öğretmenler tavırlarıyla yalnızca yabancı dilde sorulan sorulara cevap verebileceklerini gösterebilirler. Öğrencilerin kendi anadillerinde söyledikleri görmemezlikten gelinebilir.
- Yabancı dil için uygun ortam yaratmak; öğretmen sınıf içerisinde diğer becerilerin öğretiminde de amaç dile ağırlık vererek öğrencilerin dile daha çok maruz kalmalarını sağlar (Harmer, 2000: 130).

10 – Eğer öğrencilere kendilerinin ya da ailelerinin sırlarını ortaya çıkararak zarar verecek ya da utandıracak sorular sorulursa bu, özel hayata müdahale anlamına gelir (Jenkinson, 1994). Öğrencilerin özel hayatlarına müdahale edildiği düşüncesiyle suçlanmak önemsizmeden geçilebilecek bir şey değildir. Öğretmenler, danışmanlar ve yöneticiler, öğrencilerin ya da ailelerin özel hayatlarını açığa çıkmasına neden olabilecek görevler, etkinlikler ve sorular üzerine çok dikkatli olmalıdırlar. Sıkça öğrenciler sorulmadığı halde özel hayatlarıyla ilgili bilgi vermeye gönüllü olabilirler. Birçok öğrenci öğretmenine güvendiği için kendileri ya da aileleri hakkında özel bilgileri açığa vurabilirler (bkz. EK 8). Bu şekilde verilen bir bilgi özel hayatın ihlali sayılmaz ancak böyle bir durumda verilen bilginin gizli olarak ele alınması gerekir. Ancak kanunen "çocuk istismarı" gibi konuların yetkililere bildirilmesi zorunludur. Bu bağlamda güncelere başlanmadan öğrencilerle paylaşılması gereken en önemli noktalardan bazıları;

- Ortak günceler, kişinin kendi kendine yazdığı güncelerden farklıdır ve daha çok ders içeriği ile ilgilidir.

- Öğretmenler, öğrencilerin yazdıkları konular üzerinde tartışmalı ve bu konuları etken haline getirebilmelidir.

5. 2. 3. Sonraki Çalışmalara İlişkin Öneriler :

1- Eğitimin temel amacını oluşturan, bireyin davranışlarında kalıcı davranış değişikliği meydana getirme sürecinde sınıf içinde ve dışında yapılan tüm etkinliklerin önemli rolü vardır. Hatta eğitim başarılı olabilmesinde bu etkinlikler en büyük paya sahiptirler. Yapılan bu etkinlikler öğrencilerin sadece bilişsel değil, duyuşsal yönünü de dikkate aldıkları sürece başarılı olacaklardır. Bloom, duyuşsal özelliklerin ilgili alandaki(ilgili ders) bilişsel başarıyı yaklaşık dörtte bir oranında artırdığını yani öğrenme başarısındaki değişkenlerin yaklaşık dörtte birinin duyuşsal özelliklerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır(Bloom, 1995: 123). Duyuşsal alandaki davranışlar ise belli duyuşsal özellikleri(istek, beklenti, ilgi, güdü, tutum, değer, kaygı vb.) kapsayan ve dışarıya yansıtan hareket ve duygulardır(Kara, 2004: 1- 13). Duyuşsal alan göz önünde bulundurularak söz konusu uygulamanın öğrenciler üzerinde olumlu etkisi araştırılabilir. Bu amaçla öğrencilerin ortak günce kullanmalarının yazmaya karşı tutumlarını nasıl etkilediği araştırılabilir.

2- Anadil ve yabancı dil öğretiminde, öğretilecek dilin en sık geçen, en gerekli sözcüklerinin saptanması, bu öğretimden alınacak sonucun başarılı olup olmamasında rol oynamakta, öğrenen kişiye en gerekli sözcüklerin belirlenmesi konusunda, özellikle sıklık sayımlarına dayanan çalışmalar yapılmaktadır(Aksan, 2003: 20). Daha sonraki çalışmalar için ortak günceler kullanılarak bu tür bir sıklık sayımı yapılabilir. Aynı zamanda belirli sözcük türlerinin gelişimi de hedefleniyorsa, ders kitabıyla bağlantılı olarak, günce yazımı kullanılabilir.

3- Yapılan bu uygulamada öğrenci hataları düzeltilmemiştir. Ancak öğrenci metinleri düzeltilerek yapılabilecek ortak günce yazımı sayesinde güncelerin başarıya olan etkileri de araştırılabilir. Öğrenci metinlerinin öğretmen tarafından doğru model olarak düzeltilmesi yoluna gidilebilir.

Nobel ödüllü yazar Nadine Gordimer, bütün büyük yazıların derinlemesine kişisel ve içten gelen yazılar olduğunu söylemiştir. Öğretmenler, öğrencilerine kendi hayatlarıyla ilgili konular üzerinde yazma, çeşitli yazma etkinliklerine katılabilme şansı vermelidirler. Yazdıklarının bir değeri olduğu hissini verebilmeye çalışmalıdırlar. Yazmayı, öğretimin her aşamasındaki içeriklerle bütünleştirerek, öğretmenler, öğrencilerin yeni dilde kendi seslerini bulmalarını ve farklı okuyucularla ve farklı konularda etkili bir şekilde iletişime girebilme yeteneğini geliştirmeyi sağlayabileceklerdir (Bello, 1997).

KAYNAKÇA:

Aksan, D., (2003), **Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim**, Ankara: Türk Dil Kurumu.

Aras, Y., (2007), **9. Sınıf Türk Edebiyatı Dil ve Anlatım**, Ankara: Aydan Yayıncılık.

Bello, T. (1997), **Improving ESL Learners' Writing Skills**, 12. 07. 2007, http://www.cal.org/caela/esl_resources/digest/writing.html.

Bloom, B. S., (1995), **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, İstanbul: M. E. Basımevi(Çeviren D. A. Özçelik).

Brown, H. D., (2001), **Teaching by Principles**, USA: Longman.

Burch, C. B., (1999), **Writing For Your Portfolio**, USA: Allyn ve Bacon.

Celce- Murcia, M., (2001), **Teaching English as a Second or Foreign Language**, USA: Heinle ve Heinle Publishers.

Demirel, Ö., (1999), **İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi**, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Dunbury Public School, (2005). **Glossary of Terms to Promote a Common Language**, 12. 07. 2007,

[http:// bbac-x1.danbury.k12.ct.us/currweb/glossary/xyz.html](http://bbac-x1.danbury.k12.ct.us/currweb/glossary/xyz.html).

Edelsky, C., (1993), **Whole Language in Perspective**, *Tesol Quarterly*, 27: 548-550.

Ellis, R., (2004), **Task- based Language Learning and Teaching**, Oxford: Oxford University Pres.

Enright, D. S., ve McCloskey, M. L., (1985), **Yes, talking! Organizing the Classroom to Promote Second Language Acquisition**, *Tesol Quarterly*, 19: 431-454.

Freeman, D., Freeman, Y. S., ve Gonzalez, R. D., (1987), **Success for LEP Students: The Sunnyside Sheltered English Program**, *Tesol Quarterly*, 21: 361-367.

Gephard, J. G., ve Oprandy, R., (2003), **Language Teaching Awareness**, Cambridge: Cambridge University Pres.

Geray, H., (2006), **Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş**, Ankara: Siyasal Kitapevi.

Goodman, K., (1986), **What is Whole in Whole Language?**, Portsmouth, NH:
Heinemann Educational Books.

Goodman, K., (1992), **I Didn' t Found Whole Language**, *The Reading Teacher*, 46
(3): 188- 189.

Grace, M., **What is Whole Language? An Easy Definition**, 10. 02. 2007,
http://falcon.tamucc.edu/~mgrace/m_grace/WL.html.

Graham, S. ve Harris, K., (1994), **The effects of Whole Language on Children' s
Writing**, *Educational Psychologist*, 29 (4): 187- 192.

Harmer, J., (2000), **How to Teach English**, Essex: Longman.

Harmer, J., (2001), **The Practice of English Language Teaching**, Essex: Longman.

Hedge, T., (2000), **Teaching and Learning in Language Classroom**, Oxford:
Oxford University Press.

Jenkinson, E., (1994), **Writing Assignments, Journals, and Student Privacy**,
www.indiana.edu/~reading/ieo/digests/d88.html.

Jing, H., (1998), **English Corner and EFL Extra curricular Writing**,
<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol 36/ no 21p 29.html>.

Johnson, D. M., ve Roen, D. H., (Eds.), (1989), **Richness in Writing: Empowering ESL Students**, Newyork- London: Longman.

Kara, A., (2004), **Yabancı Dil Öğretiminde Duyuşsal Boyut Ağırlıklı Bir Programın Öğrencilerin İstek ve Beklentilerine Etkisi**, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Khaimukd, B. T., (1999), **A Qualitative Study Of Dialogue Journals in An EFL College Writing Classroom in Thailand**, Indiana University of Pennysvania, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Kim, J., (2005), **A Community Within The Classroom: Dialogue Journal Writing Of Adult ESL Learners**, Adult Basic Education, 2005, 15 (1): 21- 32

Kreps, C., (2006), **Using A Dialogue Journal to Build Responsibility and Self-Reliance: A Case Study.**, Heldref Publications, 2006, 37 (4): 173- 176.

Kroll, B., (1997), **Second Language Writing. Research Insights for the Classroom**, Cambridge: Cambridge University Press.

LeDoux, A., (2007), **Investing the Implementation of Whole Language: Strengths and Weakness**, Dominican University of California, San Rafael, CA,

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Lightbown, P. M., ve Spada, N., (2003), **How Languages are Learned**, Oxford: Oxford University Pres.

Mckay, P., (2006), **Assessing Young Language Learners**, Cambridge: Cambridge University Press.

Nattinger, J. R., (1984), **Communicative Language Teaching: A New Metaphor**, Tesol Quarterly, 18 (3): 391- 408.

Nunan, D., (1995), **Language Teaching Methodology**, Newyork: Prentice Hall Internatonal.

Nunan, D., (1999), **Second Language Teaching and Learning**, Boston: Heinle ve Heinle Publishers.

Peyton, J. K., (1990), **Students and Teachers Writing Together: Perspectives on Journal Writing**, USA: Tesol.

Peyton, J. K., (2000), **Dialogue Journals: Interactive Writing to Develop Language and Literacy**, Eric Digest,
<http://www.cal.org/ncl/digests/dialoguejournals.html>.

Peyton, J. K. ve Reed, L., (2003), **Dialogue Journal Writing With Nonnative English Speakers**, USA: U. S Department of State Office of English Language Programs.

Peyton, J. K., ve Staton, J., (Eds.), (1991), **Writing Our Lives: Reflections on Dialogue Journals with Adult Learning English**, USA: Prentice Hall Regents.

Richards, J. C., (1999), **The Language Teaching Matrix**, Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. ve Nunan, D., (1997), **Second Language Teacher Education**, Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C., ve Renandya, W. A., (2002), **Methodology in Language Teaching**, USA: Cambridge University Press.

Richards, J. C., ve Rodgers, T., (2001), **Approaches and Methods in Language Teaching**, Cambridge: Cambridge University Press.

Rigg, P., (1991), **Whole Language in Tesol**, *Tesol Quarterly*, 25 (3): 521- 542.

Soltis, J. M., ve Walberg. H. J.,(1989), **Thirteen- year- olds' Writing Achievements: A secondary Analysis of the Fourth National Assesment of Writing**, Journal of Educational Research, 83 (1): 22- 29.

Shang, H., (2005), **Email Dialogue Journalling: atttudes and impact on L2 reading performance**, Educational Studies, 31 (2): 197- 212.

Stahl, S., ve Kuhn, M., (1995), **Does Whole Language or Instruction Matched to Learning Styles Help Children to Learn to Read?**, School Psychology Review, 24 (3): 393- 395.

Staton, J., (1987), **Dialogue Journals**, Eric Digest, 19. 06. 2007,
http://www.ericdigests.org/pre_926/journals.html.

Ur, P., (2003), **A Course in Language Teaching Practice and Theory**, Cambridge: Cambridge University Press.

EKLER

EK 1 Günce Örneği 1

Do you like festivals? They are really interesting and enjoyable. In Alergen there is a festival. Every year famous executive chefs come to Alergen and cook. It is really enjoyable.

But there are more fascinating festivals in the world. For example the tomatina festival takes place every August in Buñol, Spain. The 'tomato battle' starts at 11 o'clock in the morning, and continues for two hours. During

Yes I like festivals, too. You're right they are wonderful. But I like music festivals so much than others. Example Rock'n Coke, but I didn't go to Rock'n Coke anymore. But I went to Rock'n fest. (Manga - Grippin - Güssel) and Gazi University Summer Festival. They was wonderful.

I went to a Nevruz festival when i was a child. I remember a bit. They made a fire and jumped on it. And there was a music which was terrible. I remember only that.

Have you ever been in a music festival?

EK 2 Günce Örneği 2

What do you think about racing?
I'm crazy about racing. It is a risky sport.
But it is very exciting. Because of I mad
about cars soo. My favorite car is two
~~W~~ Golf 1.6 FSI. This is a great car.
Because it is economic and balanced. But
it isn't speedy enough. I like Lamborghini
Gallardo soo. This car is too fast.
It isn't economic but it is ballanced and
wonderful. It is look like a panther. What
is your favourite car? Which are you using
car? What is it name and model?

I want to buy Toyota. They are cheaper
and more economic. But I have to
save some money. I need time.

And I have got some quotes.
Here is one for you.

"The best car is the car you have in
your garage." Because it is real...

So the best car is Hyundai for me.

I like my car and I always keep the
traffic rules. Also I'm respectful to
traffic police. I hate people who
drive their cars recklessly. Because
they are traffic monsters.
Bye.

EK 3 Günce Örneği 3

Let's write about different things. This week I want to write about superstitions.

A superstition is the belief that events are influenced by specific behaviors, without having a causal relationship.

Here are common superstitions!

- Friday the thirteenth is an ~~to~~ unlucky day.
 - If you walk under a ladder, you will have bad luck.
 - To open an umbrella in the house is to bring bad luck.
 - Garlic protects from evil spirits and vampires.
- Do you believe in superstitions!

- If you say "good bye" on a bridge, you'll never see that person again.

I think, superstition is nonsense.

I don't believe superstition, but I believe to starsign. My starsign is virgo.

* My starsign is virgo:

- lucky number: five

- lucky color: light blue and yellow

* My starsign's peculiarities:

* clearly

* logical

* orderly

* careful

* honest

* shy

♍

EK 4 Günce Örneği 4

And for next week let's talk about
"Why should tourists come to Turkey?
Why is Turkey special?"

P.S → Kiss her for me, and if possible
bring to school one of her photographs.

See you on Monday.

Bye.

Our country is more different
than other countries. Because, people
in other countries don't know
what is a family's mean?
Parents don't know anything about
their kids and a lot of people'd
rather dogs. They don't want a
child they buy a dog and
feed it. But in our country there
are a lot of family. Parents know
all things about their kids.
And when their kids do a wrong
thing they punish them. It is our
special and difference.

Bye

EK 5 Günce Örneği 5

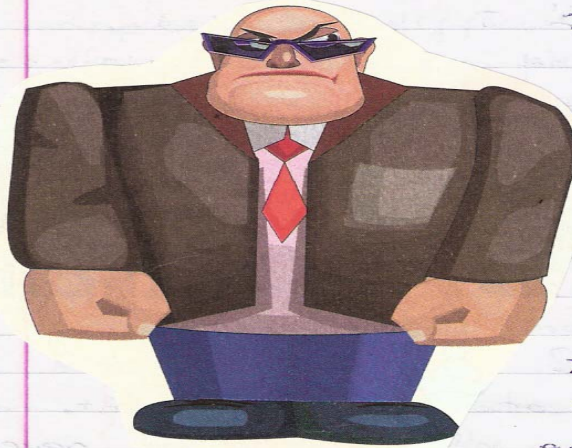
I think if you made smooth our mistakes, it will be more good. I made very mistakes and they was simple mistakes. For example I didn't carry out "I am" I carried out "I is". I am looking at this my mistake and I am laughing

EK 6 Günce Örneği 6

Why you not explain ~~my~~ your husband
and your parents and your sisters?

I am remembering you have got
two sisters. Am I right?

I think:



I think your
husband ~~is~~ looked
like it. He is
some fat, tall,
good looking
but look picture 8
He is not ~~good~~
good-looking. It
is very comic.
I hope your
husband not be
angry me. 😊

Am, I right?

Has he blue eyes? Has he dark
hair? How old is he?

Dear Nurfson,

Thank you for this nice story. I will tell
it my little niece. I'm sure she will like it.

But you are wrong. My husband is very
handsome. Look at his photograph. He has
dark short hair. His eyes
are black. He is tall and
slim. He is 28 years old.
He is hardworking and
very friendly. He was not
agry with you. He liked
your jokes. He laughed
a lot. He can speak and
write in English. I love
him alot.



EK 7 Günce Örneği 7

(14) Dear Teacher

I am sorry. I couldn't find something will write. I decided writing this. This is really very comic. But I couldn't write it English. I liked very much and a lot of person liked very much. I hope, you like. I will not write all. Because it is very long.

*** BİR ERKEĞİN AĞZINDAN YEMEK TARİFLERİ ***

- Domatesli Biberli Yumurta

Büyükçe bir tavaya yağ domates ve biber koyup bir sigara yakıyoruz. Sigaranın külü yere düşmek üzereyse yumurtaları eklemenin zamanı gelmiş demektir. Yumurtaları kırıp sigaramızı bitiriyoruz. Pismistir herhalde ocağın altını kapatıyoruz.

- Biberli Domatesli Yumurta

Her gün domatesli biberli yumurta yemekten sıkıldığımızda yapabileceğimiz bu enfes yemek tipki domatesli biberli yumurta gibi pisiriliyor.

EK 8 Günce Örneği 8

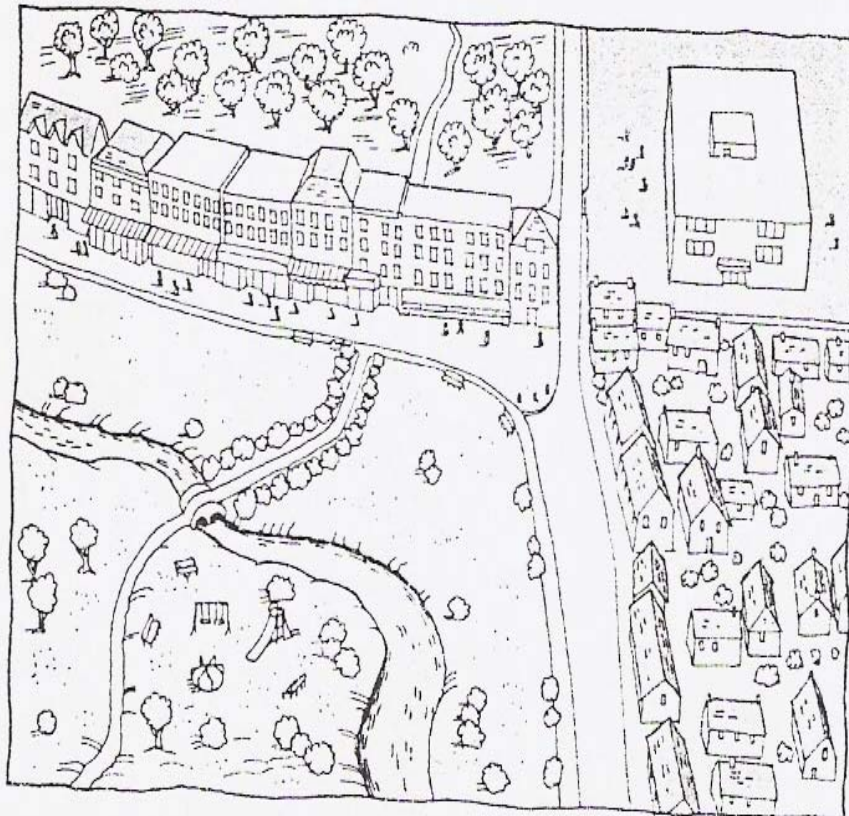
She told our secret
another person. Melike
suppose Kübra is very
honest. We warned Kübra
about to Melike. We say
"Kübra is dangerous friend."
But, Melike didn't want to
believing. Kübra told bad
things we about to
Melike. So they are
strained terms. We are
disappointment is

I get on well with
Gözem by the way so,
I'm feeling criminal!
But, I don't criminal.
Because I don't destroy
the friendship.

I want to reconcile
Gözem and Melike too
because they had got
very good friendship.

What do I have to do?

Writing



8 Write a paragraph about your town or your city. Write about these things.

- your home and school
- the shops
- your favourite places

ÖZET

ÇEÇEN, Zeynep Şeyda. Ortak Günce Kullanımının Yabancı Dilde Yazılı Metin Üretimine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2008.

Bu çalışmada yabancı dilde yazma programı içinde ortak güncelerin kullanımının öğrencilerin yabancı dilde yazma becerilerine olan etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışma, 2006- 2007 öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Ankara'da bulunan bir Anadolu lisesinde öğrenim gören dokuzuncu sınıf öğrencileri ile 15 hafta süreyle yürütülmüştür. Ortak güncelerin uygulandığı sınıfta 30 ve geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunda 30 öğrenci uygulamada yer almıştır.

Bu çalışma, bağımsız değişkenlerin (geleneksel yöntem ve ortak güncelerin kullanıldığı geleneksel öğretim), bağımlı değişkenler (yazma becerileri) üzerindeki etkileri sınıdığından deneysel bir çalışmadır. Çalışmada ön-test, son-test deney ve kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

Öğrencilerin yazma becerilerindeki üretimin tespit edilmesinde öğrenci metinleri kullanılmıştır. Bu metinlerde öğrencilerin yaşadıkları çevre (evlerini, okullarını, gittikleri alış-veriş yerlerini) konusunda yazmaları istenmiştir. Bu metinler ön-test ve son-test olarak her iki gruba yazdırılmıştır.

Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları toplam sözcük sayısı ve önad, ad, belirteç, eylem ve bağlaç sayıları belirlenmiş ve her bir öğrencinin metnindeki son test-ön test fark puanları (artış miktarı) belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde de bu fark puanlarına bağlı olarak bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinden elde edilen bulgular şunlardır:

- 1) Güncelerin kullanıldığı geleneksel öğretim yöntemi, öğrencilerin toplam sözcük kullanımını, toplam önad kullanımını, toplam belirteç kullanımını, toplam ad kullanımını, toplam bağlaç kullanımını artırmada daha etkili olmuştur.
- 2) Toplam eylem kullanımını artırmada ise iki uygulamanın arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bu sonuçlar ön test – son test amaçlı yazdırılan metnin türü ile tutarlıdır.

Günce kullanımı öğrencilere amaç dili kullanma fırsatı yarattığı için, öğrencilerin sözcük kullanımında bir artış kaydedilmiştir. Bu nedenle ortak güncelerin sınıf içi bir etkinlik ya da sınıf dışı bir etkinlik olarak kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortak Günce, Yabancı Dilde Yazma Becerisi, Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı.

ABSTRACT

ÇEÇEN, Zeynep Şeyda. The Effects Of Dialogue Journals To Written Texts In A Foreign Language, M. A. Thesis, Ankara, 2008.

The aim of this study is to analyze and evaluate the effects of using dialogue journals on developing writing skills of students learning a foreign language.

This study has been administered over a fifteen- week period in 2006- 2007 to the two ninth-grade groups at an Anatolian High School, located in Ankara.

An experimental research method is used in this study and two groups, which are called the control and the experimental groups, have been used for the implementation. There are 30 students in the experiment group and 30 students in the control group. After the study has been completed, the quantitative data analysis, for independent groups t – test is conducted.

This study has attempted to examine (1) the total word increase difference, (2) the total adjective increase difference, (3) the total adverb increase difference, (4) the total noun increase difference, (5) the total verb increase difference, and (6) the total conjunction increase difference between the class which used Dialogue Journals for developing writing skills in a foreign language and the one which used only traditional approaches for developing writing skills in a foreign language.

Findings of the study could be summarized as follows:

- 1) Statistical significant difference has been found on students' total word increase, total adjective increase, total noun increase, total adverbs increase, total conjunction increase in favor of the experiment group.
- 2) Statistical significant difference was not found on students total verb increase in favor of the experiment group.

Dialogue journal writing is a strategy for activating language out of class. Students can conduct dialogue journals with their teachers via the internet or with the help of a small notebook, so that they can communicate authentically and learn to use language appropriately.

Keywords: writing Skills, Whole Language Learning, Dialogue Journal