

YAZMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BAŞARISINA ETKİSİ*

Ersoy TOPUZKANAMIŞ**

Özet

Bu araştırmanın amacı, yazma stratejileri eğitiminin Türkçe öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarına olan etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene başvurulmuştur. Araştırmada yarı deneysel desen kullanıldığından dolayı evren ve örneklem seçilmemiş, bunun yerine çalışma grupları alınıp grupların eşitliği üzerinde durulmuştur. Kontrol grubu 18 kız, 6 erkek olmak üzere toplam 24 kişiden, deney grubu ise 21 kız, 5 erkek olmak üzere toplam 26 kişiden oluşmaktadır. Çalışmada ölçme aracı olarak Yazılı Anlatımı Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubu öğrencilerinin yazma başarısı ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi, yazma eğitimi, yazma başarısı, strateji öğretimi, öğretmen yetiştirme.

THE EFFECT OF TEACHING WRITING STRATEGIES ON TURKISH LANGUAGE TEACHING DEPARTMENT FRESMAN STUDENTS' WRITING ACHIEVEMENT

Abstract

The aim of this study is to identify the effect of writing strategies instruction on Turkish Language Teaching Department freshmen's writing achievement. In accordance this aim, the pretest-posttest control group design was used to identify the effect of writing strategies instruction on freshmen's writing achievement. As the quasi-experimental design was used in the study, population and sample was not defined. Instead, sample groups were taken based on the equality of the groups. The control group consisted of 18 girls and 6 boys, totally 24 students whereas the experimental group included 21 girls and 5 boys, totally 26 students. In the study, written expression evaluation scale was used as measurement device. At the end of the study, it was concluded that writing strategies instruction enhances writing achievement of the experimental group while the scores of pretest and posttest of the control group were not significantly changed.

Keywords: Turkish language teaching, writing education, writing achievement, strategy instruction, teacher training.

* Bu makale, *Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarısı ve Yazma Kaygısına Etkisi* başlıklı doktora tezinden hareketle hazırlanmıştır.

** Arş. Gör. Dr.; Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, ersoytopuzkanamis@gmail.com.

Ø. Giriş

Yazma; bilgi, görgü, duygu ve düşüncelerin yazı aracılığıyla başkalarına aktarılması sürecidir. Bu süreç bütün dil becerileriyle bağlantılı, insan beyninin büyük çaba harcayarak başardığı karmaşık ve girişik bir işlemler bütünüdür. İnsan gördüğünü, duyduğunu, hissettiğini, yaşadığını, isteğini ve ihtiyacını aktarma gereği duyan bir varlık olduğu için hayatın hemen her alanında yazmayı kullanmaktadır.

Yazma becerisi, diğer dil becerilerinde olduğu gibi gelişmesi zor bir süreç olduğu için kişinin eğitim alması gerekli ve önemlidir. Bu noktada eğitim kurumları, verdikleri dil eğitimi boyunca, vatandaşlara, dil becerilerini geliştirme konusunda rehberlik etme ve yardımcı olma görevini yerine getirmek durumundadır. Bu sayede, dil becerilerini etkin bir şekilde kullanmayı öğrenen bireylerin hem toplumsal hayatta hem de iş yaşamında başarılı olmasının yolu açılacaktır.

Eğitim sisteminin bu görevini yürütmede kullandığı önemli araçlardan biri programlardır. Geçmişten günümüze pek çok program uygulanmış ve eğitimdeki başarı artırılmaya çalışılmıştır. En son olarak 2006 yılında uygulanmaya başlanan İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, dil becerilerini önceki programlara göre daha geniş bir şekilde açıklamış ve birçok kazanımla ulaşılmak istenen nokta ifade edilmiştir Yazma eğitimi açısından belirtmek gerekirse bu programda yazma becerisini geliştirmek amacıyla birçok yöntem de önerilmiştir (MEB, 2006). Bu yazma yöntemleri her ne kadar yararlı olsa da öğrencilerin karşılaşılabileceği yazma sorunlarına doğrudan bir çözüm önermediği söylenebilir. Nitekim son yıllardaki duruma bakılırsa ilk ve ortaöğretim kurumlarının yazma becerisini geliştirme görevini hakkıyla yerine getirdiğini, programın ulaşılmamasını beklediği yere ulaşıldığını söylemek zordur. Yapılan araştırmalar (Arıcı ve Ungan, 2008; Çelik, 2010; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010; Zorbaz, 2010, Asiltürk, 2011; Ülper, 2011; Bağcı, 2012; Can, 2012) öğrencilerin yazılarının plan, yazım ve noktalama, düşünceler, düzenleme, yaratıcılık, bağdaşıklık ve tutarlılık gibi açılardan yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu durum “Ne yazmalıyım?”, “Yazıya nasıl başlayabilirim?”, “Yazımı nasıl daha güzel bir hâle getirebilirim?” gibi soru ve sorunların çözümünün öğrenciye sunulmamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Burada sorunun kaynağı her ne olursa olsun çözümün kaynağı bellidir: öğretmen. Zira eğitim öğretim ortamının yürütücü unsuru, şüphesiz ki öğretmendir (Kavcar, 2005; Saraç, 2005; Atanur Baskan, Aydın ve Madden, 2006; Yılman, 2006; Güzel, 2010). İyi bir öğretmen; iyi bir program, iyi bir ders kitabı, iyi bir çalışma kitabı, iyi bir ders işleme süreci, iyi bir sınıf ortamı, iyi öğrenciler demektir. Burada öğretmen dışında sayılanlar ne kadar iyi olursa olsun

öğretmenin yeterli ve donanımlı olmadığı ortamlarda, sayılan unsurların iyi olmasını beklemek zordur; çünkü bu unsurları işletecek ve yönlendirecek olan öğretmendir. Tersinden bakılırsa öğretmenin yeterli ve donanımlı olduğu durumlarda programın, ders kitabının ve diğer unsurların zayıf olması öğretime engel teşkil etmez. Çünkü donanımlı bir öğretmen her türlü eksikliği ve aksaklığı giderecektir (Çakır, 2003).

Eğitim sistemimize iyi öğretmen yetiştirmek, ancak iyi bir lisans eğitimi vermekle mümkündür. Fakat yazma eğitimi açısından bakılırsa bu noktada da sıkıntılar olduğu görülmektedir. Söz gelimi Doğan (2003), Çamurcu (2011), Çocuk ve Kanatlı (2012), Türkçe öğretmenliği öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin yazma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığına işaret etmişlerdir. Şu hâlde eğitim sistemimizin iyi bir yazma eğitimi vermesi olası görünmemektedir. Dolayısıyla bu sorunu çözmenin yolu Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yazma becerisi bakımından gerekli bilgi ve donanımları kazanmış olarak mezun olmalarına çalışmaktır. Bunun yolu da eğitimidir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yazma stratejileri eğitiminin Türkçe öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine olan etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmadaki temel problem şudur:

Lisans 1. sınıf düzeyinde yazma stratejileri eğitiminin verildiği öğrencilerin yazma becerileri ile bu eğitimin verilmediği öğrencilerin yazma becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir.

1. Deney grubu ile kontrol grubunun yazılı anlatım başarıları, eğitim öncesinde anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Kontrol grubunun yazılı anlatım başarısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubunun yazılı anlatım başarısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu ile kontrol grubunun yazılı anlatım başarıları, eğitim sonrasında anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Öğrencilerin yazma başarıları, geleneksel yazılı anlatım eğitimine veya strateji eğitimine katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Kavramsal Çerçeve

Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde yazma stratejilerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Genel olarak dil öğrenme stratejilerinin (Oxford, 1990) içinde ele alınan yazma stratejileri, bir metin oluşturmada, kişinin karşılaştığı herhangi bir sorunu çözmeye işe koştığı bilişsel veya üstbilişsel işlem veya işlem dizileri olarak tanımlanabilir. Strateji kelimesinin yerine taktik veya yöntem kelimesinin tercih edilmemesi, stratejinin sorun odaklı olmasından kaynaklanmaktadır (Oxford, 1990).

Yazma stratejileri, yazma sürecini kontrol etme yollarıdır. Yazılı dili üretme ve yazma sırasında karşılaşılan sorunları çözmeye süreçleri olan yazma stratejileri hem bilişsel hem de üstbilişsel düzeyde olabilir. Beyni bir bilgisayar gibi düşünürsek bilişsel stratejiler işi halleden programlar gibidir. Tabii ki beyin en güçlü bilgisayardan daha karmaşıktır; çünkü beyin sadece problem çözmeye sürecini kontrol etmez, bu kontrol sürecini de kontrol eder. Yazma sırasında hem zihindeki bilgiler dil vasıtasıyla sunulmak üzere dil merkezine aktarılır hem de yazılan cümlelerin doğru olup olmadığı denetlenir. Düşüncelerin yazıya aktarılması bilişsel, bu aktarma sürecinin denetlenmesi ise üstbilişsel süreçtir (Collins, 2000).

Stratejiler, öğrenenin dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğu gibi kendine olan güvenini de artırmaktadır. Başarılı öğrenciler de bilerek veya bilmeyerek birçok stratejiyi kullanmaktadırlar. Sınıf içinde hasbelkader, düzensiz bir şekilde öğretilen stratejiler, bütün dil becerilerinin geliştirilmesinde olduğu gibi yazma becerisinin geliştirilmesinde de kullanılabilir. *Amaç belirleme, bilgi toplama, serbest yazma, kümeleme / salkım yöntemi, beyin fırtınası, konuyu değişik açılardan irdeleme, kendi tecrübelerinden yararlanma, kendini değerlendirme, başkalarıyla konuyla ilgili tartışma* gibi birçok strateji (Leki, 2002; Clouse, 2005; Savage ve Mayer, 2006; Hart, 2007; Harris, Santangelo ve Graham, 2010; Savage ve Shafiei, 2012) yazma öncesi, yazma sırası ve sonrasında işe koşularak daha yetkin yazıların ortaya çıkması temin edilebilir. Bu sadece sınıf içi etkinliklerde ortaya çıkan yazılarda değil hayatın her alanında kişilerin yazmak zorunda olduğu yazılar için geçerlidir. Böylece söz gelimi üniversite mezunu bir kişinin, çalıştığı şirkette göndermesi gereken bir e-posta, trafikte herhangi bir kaza esnasında hazırlanması gereken tutanak, herhangi bir kuruma verilecek bir dilekçe, gazete haber metni, basit öyküleyici metinler gibi yeni ve şimdiden öngörülemeyen birçok yazma ihtiyacı için önceden hazır bir duruma gelinebilir. Böyle bir dil eğitimi verilmesi, Program'ın "Türkçeyi güzel ve etkili kullanma" ilkesiyle de bağdaşmaktadır.

Yazma başarısı yüksek öğrenciler, yazarken düşünce üretme ve düzenleme, yazılı metinleri okuma ve değerlendirme, metinleri gözden geçirip düzeltme ve yazma sürecini izleme aşamalarını takip ettiklerini söylemektedir. Başarısız öğrenciler ise kâğıdı doldurmak için büyük

harflerle yazdıklarını ve kelimelerin sadece okunaklı olup olmadığını ve doğru yazılıp yazılmadığını kontrol ettiklerini söylemektedir (Graham ve Harris, 2005). Bu iki görüş bile yazma başarısının ve başarısızlığının altında yatan temel sebepleri göstermek için yeterlidir. Başarılı öğrenciler, başarısız öğrencilere göre yazmanın daha çok düzenleme aşamasında çaba sarf etmektedir. Bunun yanında başarısız öğrenciler yazma ve stratejiler konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları gibi zaman planlama ve düzeltme konularında da yeterli çalışmayı yapmamaktadırlar.

Sommers (1980) başarılı ve başarısız öğrencilerin metni düzeltme, gözden geçirme stratejilerini incelediği çalışmasında başarısız öğrencilerin sadece kelimelerin yazımını düzelttiklerini veya bir kelimeyi silip yerine eşanlamlısını yazdıklarını fakat başarılı öğrencilerin ana fikir ve yardımcı fikir arasındaki bağlantı zayıflıklarına dikkat ettiğini tespit etmiştir. Byrer (1986) ise yürüttüğü çalışmasında yazma öncesi stratejileri öğretiminin, öğrenme güçlüğü yaşayan 12 üniversite birinci sınıf öğrencisinin yazdığı metinlerdeki cümleler üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda cümle uzunluğunun %50 oranında arttığı görülmüştür. Öğrencilerin sadece %17'si 12. sınıf seviyesinde cümleler, %42'si ise 12. sınıf seviyesinde cümlecikler yazmıştır. Öğrencilerden sadece 1'i üniversite seviyesinde cümle ve cümlecikler yazabilmiştir. Bu durumun sebebi gerekli desteğin şimdiye kadar sağlanmamasıdır. Çalışmanın bir sonucu da öğrencilerin iç motivasyona sahip olmaması hâlinde strateji öğretiminin başarıyı çok fazla etkilemeyeceğidir.

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve veri toplama süreci hakkında bilgi verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, planlanmış etkinlikler içeren “yazma stratejileri öğretimi”nin öğretmen adaylarının yazma becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek için, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel model, araştırmacının kontrolü altında, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır (Büyüköztürk, 2007; Karasar, 2005). Yarı deneysel desen, bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda en çok kullanılan deneysel desendir. Bu modelde gruplar yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubu olarak oluşturulur (Balcı, 2001; Büyüköztürk, 2007). Araştırmada yarı deneysel desen kullanıldığından dolayı evren ve örneklem seçilmemiş, bunun yerine çalışma grupları alınıp grupların eşitliği üzerinde durulmuştur. Süreçte kontrol grubunda

zaten yürütülmekte olan Yazılı Anlatım dersine devam edilmiş, deney grubunda ise yazma stratejileri eğitimi yürütülmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Türkçe Eğitimi Bölümü 1. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu dönemde farklı iki şube öğrencileri deney ve kontrol grubu olarak tespit edilip uygulamalar yapılmıştır.

Aşağıdaki tabloda da gösterildiği gibi kontrol grubu 18 kız, 6 erkek olmak üzere toplam 24 kişiden, deney grubu ise 21 kız, 5 erkek olmak üzere toplam 26 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubunun sınıf ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1: Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

		Cinsiyet		
		Kız	Erkek	Toplam
Grup	N	18	6	24
	Kontrol	%75	%25	%100
	%sınıf	%46.2	%54.5	%48
	%cinsiyet	%36	%12	%48
Grup	N	21	5	26
	Deney	%80.8	%19.2	%100
	%sınıf	%53.8	%45.5	%52
	%cinsiyet	%42	%10	%52
Grup	N	39	11	50
	Toplam	%78	%22	%100
	%sınıf	%100	%100	%100
	%cinsiyet	%78	%22	%100

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, öğrencilerden alınan yazılı anlatım kâğıtları ve bu kâğıtların değerlendirilmesi için kullanılan değerlendirme ölçeğiyle toplanmıştır.

3.3.1. Yazılı Anlatımı Değerlendirme Ölçeği

Yazılı Anlatımı Değerlendirme Ölçeği; Özdemir (1967), Burdurlu ve Kantarcı (1971), Kantemir (1995), Ağca (1999), MEB (2006), Yılmaz (2006), Demirel ve Şahinel (2006), Bağcı (2007), Özkara, (2007) Calp (2007), Arıcı (2008), Arıcı ve Ungan (2008), Göçer (2007), Ülper

(2008), Yılmaz (2009), Göçer (2011), Gündüz ve Şimşek (2011), Özdemir (2012), Bayrak Cömert ve Aktaş (2011), Turgut ve Baykul (2011)'dan yararlanılarak hazırlanmıştır. 51 maddelik bir madde havuzu oluşturulup 9 uzmanın görüşüne sunulmuş, gelen görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak 1 madde çıkarılmış ve ölçüğe son şekli verilmiştir.

Ölçek “Kâğıt Düzeni”, “Konu”, “Başlık”, “Giriş”, “Gelişme”, “Sonuç”, “Dil ve Anlatım” ile “Yazım ve Noktalama” olmak üzere toplam 8 ana bölümden oluşmaktadır. Her bölümün ağırlığı alt maddelere göre ortaya çıkmaktadır. Buna göre “Kâğıt Düzeni” 5, “Konu” 5, “Başlık” 5, “Giriş” 4, “Gelişme” 11, “Sonuç” 6, “Dil ve Anlatım” 12 ve “Yazım ve Noktalama” 2 maddeyle puanlanmaktadır. Ölçeğin tamamı 50 maddeden oluşmaktadır. Her maddeden alınabilecek değer ve puanlar sırasıyla H(ayır), 0 puan; K(ısmen), 1 puan ve E(vet), 2 puandır. Ölçekten en az 0 (sıfır), en fazla 100 (yüz) puan alınabilmektedir.

Ölçüğe son şekli verildikten sonra ön ve son test olarak elde edilen toplam 100 kompozisyon, 3 puanlayıcıya verilerek, geliştirilen yazılı anlatımı değerlendirme ölçüğüne göre değerlendirmeleri istenmiştir. 3 puanlayıcıdan alınan değerlendirme ölçeklerinden elde edilen puanlar arasındaki korelasyonun düzeyinin belirlenmesi için korelasyon katsayısına bakılmıştır. 3 puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayısı (interclass correlation coefficient) ön test için 0.836, son test için ise 0.780 olarak bulunmuştur. Çıkan bu sonuç 0.70'in üzerinde olduğu için, değerlendirme ölçüğünün güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (Şencan, 2005; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008). Verilerin analizi sırasında yapılan bütün testlerde ve hesaplamalarda her bir öğrencinin üç okuyucudan aldığı puanın ortalaması kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazacağı ikişer düşünce yazısının değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Ön test uygulamasında kontrol ve deney gruplarından öncelikle birer düşünce yazısı yazmaları istenmiştir. Yazılarında şimdiye kadar öğrendikleri kompozisyon bilgilerini göz önünde bulundurmaları gerektiği uyarısı yapılmıştır. Deney grubunda her hafta 50'şer dakikalık iki ders şeklinde 12 hafta süren strateji eğitimi yürütülmüştür. Her ders, bir yazma sorunu dile getirilip bu sorunun hangi stratejiler vasıtasıyla giderilebileceği hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Bu yazma sorunları ve stratejilerin verilmesinde yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası aşamaları takip edilmiş, bunun yanında 8 metin inceleme çalışmasıyla yazılardaki iyi ve kötü yanlar ortaya konulmuştur. Her dersin sonunda öğrencilerin o gün verilen stratejileri uygulaması için ev ödevi verilmiş ve ertesi ders yapılan çalışmalar incelenmiştir. Son test çalışması olarak, eğitim tamamlandıktan sonra hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerinden birer düşünce yazısı yazmaları istenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde yazılı anlatımı değerlendirme ölçeğinden alınan ön test ve son test puanlarının anlamlılığını belirleyebilmek için ise bağımsız gruplar t-testi, bağımlı gruplar t-testi, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır.

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde çalışma sırasında yürütülen ön ve son testten elde edilen bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Deneysel gruba ile kontrol grubunun yazma başarıları, eğitim öncesinde anlamlı bir fark göstermekte midir?

Araştırmada yürütülen eğitim çalışmalarının etkililiğini ölçebilmek için öncelikle ön testte deney ve kontrol grubunun birbirine denk olduğunun tespit edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla yazma başarısını gösteren ön test puanları üzerinde bağımsız gruplar t testi yapılmış, testin sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Yazma Başarısı Ön Test Puanlarının Gruba Göre t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Levene Testi		Sd	t	p
				F	p			
Kontrol Grubu	24	65.29	12.96	.837	.365	48	.497	.621*
Deneysel Grubu	26	63.38	14.06					

*p>.05

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubunun ön test yazma başarı puanı 65.29, deney grubunun ön test yazma başarı puanı 63.38’dir. Buna göre kontrol grubu, deney grubuna göre daha başarılı gibi görünmekle beraber, yapılan t testi sonucuna göre iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(48)}=.497;p>.05$]. Bu bakımdan yazma başarısı açısından grupların uygulama öncesi birbirine denk bir düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

4.2. Kontrol grubunun yazma başarıları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol grubunun yazma başarıları ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkili gruplar t testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3: Kontrol Grubu Yazma Başarısı Ön Test ve Son Test Puanları t Testi Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	S	Kolmogorov		Sd	t	p
				K-S-Z	p			
Ön test	24	65.29	12.96	.819	.513	23	1.602	.123*
Son test	24	70.25	9.75	.651	.791			

*p>.05

Tabloya bakıldığında kontrol grubunun yazma ön test ortalama puanının 65.29, son test puanının ise 70.25 olduğu görülmektedir. Aradaki puan artışının anlamlılığını saptamak için yapılan ilişkili gruplar t testi sonucuna göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(23)}=1.602;p>.05$]. Buradan hareketle geleneksel yöntemle verilen yazma eğitiminin yazma başarısının artırılmasında etkili olmadığı söylenebilir.

4.3. Deney grubunun yazma başarısı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Uygulamanın yapıldığı deney grubunun yazma başarısı ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkili gruplar t testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4: Deney Grubu Yazma Başarısı Ön Test ve Son Test Puanları t Testi Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	S	Kolmogorov		Sd	t	p
				K-S-Z	p			
Ön test	26	63.38	14.06	.552	.921	25	5.331	.000*
Son test	26	76.15	8.97	.438	.991			

*p<.01

Tabloya göre deney grubu öğrencilerinin yazma başarısı ön testinden aldıkları puanların ortalaması 63.38, son testten aldıkları puanların ortalaması ise 76.15'tir. Aradaki yaklaşık 13 puanlık artışın anlamlılığını belirlemek için yapılan ilişkili gruplar t testi sonucuna göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t_{(25)}=5.331;p<.01$]. Buna göre yazma stratejileri öğretiminin yazma başarısını olumlu yönde artırmada bir etken olduğu söylenebilir.

4.4. Deney grubu ile kontrol grubunun yazma başarıları, eğitim sonrasında anlamlı bir fark göstermekte midir?

Üzerinde yazma stratejileri eğitimi uygulaması yapılan deney grubuyla uygulama yapılmayan kontrol grubunun eğitim sonrası yazma başarı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkili gruplar t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5: Yazma Başarısı Son Test Puanlarının Gruba Göre t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Levene Testi		Sd	t	p
				F	p			
Kontrol Grubu	24	70.25	9.75	.286	.595	48	2.229	.031*
Deney Grubu	26	76.15	8.97					

*p<.05

Tabloda yazma stratejileri öğretimine katılan ve katılmayan öğrenciler arasında yapılan ilişkili gruplar t testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılığın olduğu [$t_{(48)}=2.229;p<.05$] ve ortalama puanlara bakıldığında da deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu sonuç yazma stratejileri öğretiminin geleneksel yöntemle oranla yazma başarısını artırdığına işaret etmektedir.

4.5. Öğrencilerin yazma başarıları, deney veya kontrol grubunda olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin yazma başarısının deney veya kontrol grubuna dâhil olup olmamaya göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla iki faktörlü ANOVA yapılmış ve sonuçları ve betimsel istatistikler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6: Yazma Başarısı Ön Test Son Test Puanlarına Ait Betimleyici İstatistikler

	Grup	\bar{X}	S	N
Ön Test	Kontrol Grubu	65.29	12.96	24
	Deney Grubu	63.38	14.06	26
	Toplam / Ortalama	64.30	13.44	50
Son Test	Kontrol Grubu	70.25	9.75	24
	Deney Grubu	76.15	8.97	26
	Toplam / Ortalama	73.32	9.72	50

Tabloda görüldüğü üzere yazma stratejileri öğretimi alan deney grubu öğrencilerinin deney öncesi yazma başarısı ortalama puanı 63.38 iken, bu puan deney sonrasında 76.15'e çıkmıştır. Yazma stratejileri öğretimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ortalama puanı 65.29 ve deney sonrası ortalama puanı 70.25 olarak gerçekleşmiştir. Bu duruma göre yazma stratejileri öğretimi alan ve almayan iki grubun yazma başarısında da bir artış gözlemlendiği söylenebilir.

Bu durumun anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla öğrencilerin yazma puanları üzerinde iki faktörlü ANOVA yapılmış, sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

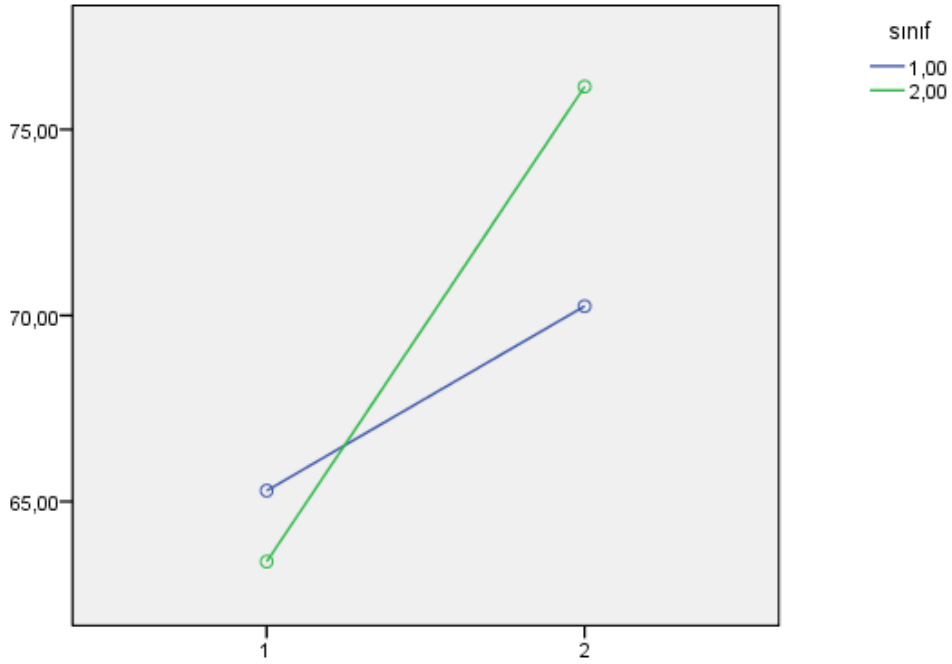
Tablo 7: Yazma Başarısı Ön Test Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	8608.890	49			
Grup (D/K)	99.680	1	99.680	.562	.000*
Hata	8509.210	48	177.275		
Gruplar İçi	6851.513	50			
Ölçüm (ÖT-ST)	1961.023	1	1961.023	20.872	.000*
Grup*Ölçüm	380.703	1	380.703	4.052	.000*
Hata	4509.787	48	93.954		
Toplam	15460.403	99			

*p<.01

Buna göre iki ayrı grupta bulunan öğrencilerin yazma başarılarının deney öncesinden sonrasında anlamlı farklılık gösterdiği, farklı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin yazma başarısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1, 48)}=4.052; p<.01$]. Bu durum, geleneksel yöntemle strateji öğretiminin yazma başarısı üzerinde farklı etkilerde bulunduğu işaret etmektedir. Yazma başarısı puanlarında deney öncesine göre daha fazla gelişim kaydedilen strateji öğretiminin, geleneksel yönetime göre öğrencilerin yazma başarısını artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Aşağıda deney ve kontrol gruplarının yazma ön test ve son test başarılarının gelişimlerini gösteren grafik yer almaktadır. Grafikte, ön test sırasında, mavi renkle ve 1 koduyla yer alan kontrol grubunun başarısının, yeşil renkle ve 2 koduyla gösterilen deney grubunun başarısıyla yakın olduğu fakat son test düzeylerine bakıldığında kontrol grubu ortalama puanının deney grubu ortalama puanından düşük olduğu görülmektedir.



Şekil 1: Yazma Başarısı Ön Test Son Test Puanlarının Değişimi

5. Sonuçlar

1. Deneysel ve kontrol gruplarının yazma başarıları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda uygulama öncesinde grupların yazma başarıları bakımından birbirine denk olduğu görülmüştür.

2. Kontrol grubunun yazma başarıları ön test ve son test ortalama puanı 65.29'dan 70.25'e yükseldiği hâlde iki puan arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç geleneksel yöntemin yazma başarılarını artırmada çok etkili olmadığını işaret etmektedir.

3. Deneysel grubunun yazma başarıları ön test ve son test ortalama puanı 63.38'den 76.15'e yükselmiş ve iki puan arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuç yazma stratejileri öğretiminin yazma başarılarını artırmada etkili olduğunu ifade etmektedir.

4. Deneysel ve kontrol gruplarının ön ve son test puanları birlikte değerlendirildiğinde yazma stratejileri öğretiminin geleneksel yöntemle göre yazma başarılarını artırdığı görülmüştür. Bu sonuç yazma stratejileri öğretiminin geleneksel yöntemle göre yazma başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

6. Öneriler

6.1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Genel olarak üniversite öğrencilerinin Türkçe yeterliliğinin artırılması amacıyla Türk Dili adıyla, eğitim fakültelerinde de buna benzer olarak Yazılı Anlatım adıyla dersler verilmektedir. Bu derslerin içeriği, ana hatlarıyla; yazılı anlatımın kavramsal çerçevesi, yazılı

anlatım türleri, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve anlatım bozuklukları gibi konuları kapsamaktadır. Bunun yanında bazen dil, kültür, iletişim ve Türkçenin tarihî gelişimi hakkında da bilgi verildiği bilinmektedir. Bu derslerin öğrencilerin ve öğretmen adaylarının dil becerilerini geliştirme konusunda istenen düzeyde etkili olamadığı konusunda tezin önceki kısımlarında bilgi verilmiştir. Zaten bu çalışmanın çıkış noktasını da esasen bu derslerin bahsedilen yetersizliği ve etkisizliği teşkil etmiştir. Bu durumun giderilmesi için yükseköğretimde verilen Yazılı Anlatım ve Türk Dili derslerinin içeriğinde değişikliğe gidilerek yazma stratejilerinin öğretimine yer verilebilir.

2. Türkçe eğitimi bölümleri için yazma stratejilerinin öğretimi daha önemli bir konudur. Çünkü bu bölüm öğrencileri, mezun olup mesleğe başladıklarında diğer dil becerilerini geliştirme görevini yürütecekleri gibi yazma becerisini geliştirme görevini de yürütecekler hatta öğrencilerin seçmesi hâlinde Yazma ve Yazarlık Becerisi dersini de yürütmek durumunda kalacaklardır. Dolayısıyla öğrencilerin yazılı anlatım türleri, yazım kuralları vs. konularında bilgili ve donanımlı olmalarının yanında yazma becerilerinin gelişmiş olması ve yazma sorunlarının nasıl halledileceği konusunda da bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu bakımdan yazma stratejilerini öğretimi önemli bir basamak teşkil edeceği için Türkçe eğitimi bölümü programında yazma stratejileri öğretimine daha geniş yer verilebilir.

3. Yukarıdaki iki önerinin gerçekleşebilmesi için yeterli bilgi ve donanıma sahip öğretim elemanları yetiştirilmelidir.

4. İster yeni bir ders kapsamında ister şu anki dersler kapsamında verilsin, Türkçe eğitimi bölümündeki yazma eğitiminin her aşamasında, eğitim verilen kitlenin öğretmen olacağı gerçeği göz ardı edilmemeli, eğitim fakültesine gelen öğrenciden mezun öğrenci yeterliliklerine sahip olmasını beklemek yerine ona bu yeterlilikleri kazandırma yoluna gidilmelidir. Bu çerçevede Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin ortaokuldaki öğrencilerin yazma sorunlarını çözecek ve onların yazma başarılarını artıracak birer uzman olarak yetişmelerine gayret sarf edilmelidir.

5. Yazma eğitiminde öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarını artırmak, olumsuz algıları ortadan kaldırmak maksadıyla öğretim elemanı tarafından öğrencilere karşı ilgili ve yardımsever olunmaya çalışılmalıdır.

6. Yükseköğretim düzeyindeki öğrenciler ve Türkçe Öğretmenliği öğrencileri için yazma stratejileri el kitabı hazırlanabilir.

7. Üniversiteler bünyesinde, yurtdışında pek çok örneği bulunan, yazma eğitimi merkezleri kurulup isteklilere eğitimler verilebilir.

6.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Yükseköğretim düzeyinde farklı fakülte ve bölüm öğrencileri üzerinde nicel ve nitel araştırmalar yürütülerek, öğrencilerin kullandığı yazma stratejileri belirlenebilir.
2. İlk ve ortaöğretim düzeyinde kullanılan yazma stratejilerinin belirlenmesi konusunda tarama çalışmaları yapılabilir.
3. Öğretmenlerin kullandıkları ve öğrettikleri yazma stratejileri belirlenebilir.
4. Bu çalışmada deney grubunu oluşturan öğrencilerle kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin 4. sınıftaki okuma ve yazma düzeyleri karşılaştırılabilir.
5. Bu çalışmada deney grubunu oluşturan öğrencilerle kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin 4. sınıfta, kullandıkları yazma stratejileri belirlenebilir.
6. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ileride öğretmenlik hayatlarında nasıl bir yazma eğitimi verdikleri araştırılabilir.

Kaynaklar

- AĞCA, H. (1999). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- ARICI, A. F. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220. Web: [http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2008-21\(2\)/M1.pdf](http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2008-21(2)/M1.pdf) adresinden 20.04.2012'de alınmıştır.
- ARICI, A. F. ve UNGAN, S. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328. <http://sbe.dumlupinar.edu.tr/20/315-327.pdf> adresinden 20.04.2012'de alınmıştır.
- ASİLTÜRK, B. (2011). *Yazılı Anlatım Metin İnceleme ve Oluşturma*. İstanbul: İkaros Yayınları.
- ATANUR BASKAN, G., AYDIN, A. ve MADDEN, T. (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42. <http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi/dosyalar/2006.15.1.266.pdf> adresinden 20.10.2013'te alınmıştır.
- BAĞCI, H. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BAĞCI, H. (2012). Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Turkish Studies*, 7(4), 907-919. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1790300031_57_Ba%C4%9Fc%C4%B1Hasan_S-907-919.pdf adresinden 09.04.2013'te alınmıştır.
- BALCI, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BAYRAK CÖMERT, Ö. ve AKTAŞ, M. (2011). Matematik Eğitiminde Kullanılan Simetrisinin Uygulandığı Bir Şeklin Türkçe ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3(2), 99-

111. <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/241/comert-aktas> adresinden 04.03.2013'te alınmıştır.
- BURDURLU, İ. Z. VE KANTARCI, İ. (1971). *Ortaöğretimde Türkçe Öğretimi*, İzmir: Karınca Matbaacılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007). *DeneySEL Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BYRER, B. R. (1986). *The Effect of A Pre-Writing Learning Strategy on the Growth of Syntactic Maturity in Written Expression of College Freshmen with Learning Disabilities*. Unpublished Doctoral Thesis. West Virginia University.
- CALP, M. (2007). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- CAN, R. (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- CLOUSE, B. F. (2005). *265 Troubleshooting Strategies for Writing Nonfiction*. McGraw-Hill.
- COLLINS, J. L. (2000). Review of Key Concepts in Strategic Reading and Writing Instruction. In J. L. Collins (Ed.), *Cheektowaga-Sloan Handbook of Practical Reading and Writing Strategies* (pp. V-X). <http://gse.buffalo.edu/org/writingstrategies/PDFfiles/CHEEKTOWAGA-SLOAN.PDF> adresinden 11.02.2013'te alınmıştır.
- ÇAKIR, Ö. (2003). Yazma Öğretiminde Süreç Yaklaşımına Dayalı Programın Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirmedeki Rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 122, 31-51.
- ÇAMURCU, D. (2011). Yüksek Öğrenimine Yeni Başlayan Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 503-518 <http://www.turkiyat.selcuk.edu.tr/pdfdergi/s29/camurcu.pdf> adresinden 24.05.2011'de alınmıştır.
- ÇELİK, M. E. (2010). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Kazanımlarına Ulaşma Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- ÇOCUK, H. E. ve KANATLI, F. (2012, 05-06 Temmuz). *Yazılı Anlatım Ürünlerinde Türkçe Eğitimi Lisans Öğrencilerinin Metinsellik Ölçütlerini Kullanabilme Durumları: Mersin Üniversitesi örneği*. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayında sunuldu, Mersin, 67-76.
- DEMİREL, Ö. ve ŞAHİNEL, M. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DOĞAN, Y. (2003). Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerileri. *Türklük Bilgisi Araştırmaları*, 13, 181-201.
- GÖÇER, A. (2007). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleriyle Öğretmen Adayları İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- GÖÇER, A. (2011). Yazma Çalışmalarını Değerlendirme, M. Özbay (Editör). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, s. 195-237.
- GRAHAM, S., and PERIN, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction For Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.

- GÜNDÜZ, O. ve ŞİMŞEK, T. (2011). *Anlatma Teknikleri 2 Uygulamalı Yazma Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- GÜZEL, A. (2010). Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Ana Bilim Dalları, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 371-383.
- HARRIS, K. R., SANTANGELO, T., and GRAHAM, S. (2010). Metacognition and Strategies Instruction in Writing. In H. S. Waters and W. Schneidet (Eds), *Metacognition, strategy use, and instruction*, (pp. 226-256). New York: Guilford Press
- HART, J. (2007). *A Writer's Coach: The Complete Guide to Writing Strategies that Work*. New York: Anchor Books.
- KANTEMİR, E. (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara: Engin Yayınevi.
- KARASAR, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KAVCAR, C. (2005). *Türkçe / Edebiyat Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Haz. Doç. Dr. Murat Özbay, Ankara.
- KURUDAYIOĞLU, M. ve KARADAĞ, Ö. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Konu Seçimleri Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(13), 192-207. http://www.mku.edu.tr/files/25_dosya_1337088236.pdf adresinden 15.10.2013'te alınmıştır.
- KUTLU, Ö., DOĞAN, C. D. ve KARAKAYA, İ. (2008). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- LEKİ, I. (2002). *Academic Writing: Exploring Processes and Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- OXFORD, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
- ÖZDEMİR, E. (1967). *Örnekli ve Uygulamalı Yazma Tekniği*. Ankara: Üçler Yayını.
- ÖZDEMİR, E. (2012). *Sözlü ve Yazılı Anlatım Sanatı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- ÖZKARA, Y. (2007). *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- SARAÇ, C. (2005). Türk Dili ve Edebiyatı / Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi, *Eğitim Araştırmaları*, 21, 211-222. http://uvf.ulakbim.gov.tr/uvf/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CTMUH%2CTSOS%2CTHUK&c=google&ano=56571_51d69d636c9144b98f49e7948079e48c adresinden 25.10.2013'te alınmıştır.
- SAVAGE, A., and MAYER, P. (2006). *Effective Academic Writing: The Short Essay*. New York: Oxford University Press.
- SAVAGE, A., and SHAFIEL, M. (2012). *Effective Academic Writing: The Paragraph*. New York: Oxford University Press
- SOMMERS, N. (1980). Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College composition and communication*, 31(4), 378-388.

- ŞENCAN, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- TURGUT, F. ve BAYKUL, Y. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Pegem Akademi.
- ÜLPER, H. (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÜLPER, H. (2011). Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 6(4), 849-863. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/503979543_2_%C3%BCIperhakan_t.pdf adresinden 10.09.2013'te alınmıştır.
- YILMAN, M. (2006). *Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Temelleri*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- YILMAZ, O. (2009). 6, 7, 8. Sınıftaki Yüz Öğrenciye Ait Çalışma Kitabından Hareketle Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan: Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YILMAZ, Y. (2006). Yazma öğretimi. C. Yıldız. (Editör). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 203-276.
- ZORBAZ, K. Z. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.