

COMPARISON OF BLENDED LEARNING

AND DIRECT INSTRUCTION

APPROACHES: ESSAY WRITING SAMPLE

Harmanlanmış Öğrenme ve Doğrudan Öğretim Yaklaşımlarının

Karşılaştırılması: Deneme Yazma Örneği

Derya YILDIZ¹

Abstract

In the studies of teaching writing, essay is considered to be one of the genres which can be commonly used as it develops thinking skills in addition to its topic variety and feature of narration. In this research, the purpose was to compare blended learning and direct instruction approaches in essay writing skills of students. This research which was conducted on 8th grade students from a primary education school in the center of Konya in 2014-2015 academic year was designed in accordance with pretest – posttest control group experimental model, which is one of the experimental research models. Each of experimental and control groups in the research consisted of 21 students. The data were collected using “Essay Writing Evaluation Form” developed by the researcher. Applications were performed for 10 weeks through activities prepared according to blended learning approach in the experimental group and activities prepared according to direct instruction approach in the control group. Based upon the findings of the research, it was concluded that the activities which were prepared by using blended learning approach developed essay writing skills of the students further.

Keywords: *Essay writing, blended learning approach, direct instruction approach, teaching writing.*

Özet

Yazma eğitimi çalışmalarında, konu genişliği ve anlatım özelliklerinin yanında düşünme becerilerini de geliştirmesi sebebiyle en çok kullanılacak türlerden biri denemedir. Bu çalışmada, harmanlanmış öğrenme ve doğrudan öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin deneme yazma becerilerinde karşılaştırılması amaçlanmıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Konya merkezdeki bir ilköğretim okulundaki 8. Sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu araştırma, deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test – son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grupları 21'er öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Deneme Yazma Değerlendirme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Deney grubunda harmanlanmış öğrenme yaklaşımına göre, kontrol grubunda ise doğrudan öğretim yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerle 10 hafta uygulama yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre harmanlanmış öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan deneme yazma etkinliklerinin öğrencilerin deneme yazma becerilerini daha fazla geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Deneme yazma, harmanlanmış öğrenme yaklaşımı, doğrudan öğretim yaklaşımı, yazma eğitimi.*

¹ Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, e-posta: dcyildiz@konya.edu.tr

Giriş

Yazma becerisi 21. yüzyıl insanının en çok gereksinim duyduğu alanlardan biridir. Özellikle günümüzün teknolojik ortamlarında bireyler kendilerini ağırlıklı olarak yazma becerisiyle ifade etmektedirler. Ayrıca günümüzde eleştirel düşünme becerilerinin önem kazanmış olması fikirlerin planlama aşamasından başlayarak geliştirilmesini gerektirmektedir.

Türkçe dersi öğretim programında yazmayla ilgili olarak “yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama” amaçlarına yönelik kazanımlar yer almaktadır. Programda öğretmenin, farklı yönlemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olması ve öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2006).

Deneme, ilköğretim Türkçe dersi programında 6, 7. ve 8. sınıflarda yer verilmesi gereken türler arasındadır. “6. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, masal, fabl, *deneme*, tiyatro, mektup. 7. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, *deneme*, tiyatro, sohbet (söyleşi), gezi yazısı, biyografi. 8. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, makale, *deneme*, sohbet (söyleşi), eleştiri, destan” türlerinde metinlere mutlaka yer verilecektir. “Farklı türlerde metinler yazma” amacının açıklamalar bölümünde ise şu ifade yer alır: “6. sınıfta deneme, 7. sınıfta deneme ve söyleşi, 8. deneme, söyleşi ve makale türünde metinler yazılır” (MEB, 2006: 32).

Deneme türünün okuma birikimi, bakış açısı ve üst düzey düşünme becerilerini kullanarak yaratıcılık gerektirmesi, bu türün öğrencilere etkili biçimde kazandırılması gereğini ortaya koymaktadır. PISA gibi uluslararası sınavlarda öğrencilere üst düzey düşünme becerileri gerektiren soruların sorulması da bu düşünceyi desteklemektedir. Deneme türü, ilköğretimden itibaren Türkçe derslerinde öğrencilere kompozisyon adı altında yazdırılmaktadır. Ancak sistemli bir şekilde deneme türünde metin yazma eğitimi verilmemektedir.

“Deneme birey ya da toplum yaşamının bilimsel ya da güncel bir konusu üzerine anlaşılması kolay, ancak sanat ve bilgi düzeyi bakımından derinlikli, düşünce boyutuyla olduğu kadar duygu ve estetik yönden de doyurucu, bilinçli bir öznellikte kaleme alınmış bir edebiyat türüdür” (Mengi, 2005: 353). Aktaş ve Gündüz’e (2005: 170) göre “Deneme yazarı gözlemlerinden ve deneyimlerinden yararlanarak düşüncelerini ispata gerek duymadan, “bence”, “benim diyeceğim şudur” gibi kişisel duygu ve düşüncelere yer verir; kendisiyle konuşur gibi samimi ve yapmacıksız ifadeler kullanır.” Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2004) ise deneme yazarının, iddiasız bir tutumla herhangi bir konu üzerinde bireysel düşüncelerini içtenlikle açıklamaya çalıştığına dikkat çekmiştir.

“Deneme yazarlığı, geniş bir dünya görüşü ve zengin bir edebiyat, sanat veya felsefe kültürü ile birlikte açık, özgün ve sürükleyici bir anlatış özelliğine sahip olmayı gerektirir.” (Kavcar ve Oğuzkan, 1999: 81). Deneme metinleri ortalama bir ya da bir buçuk kitap sayfası uzunluğunda düzyazı metinlerdir.

Kantemir (1997) deneme yazarının sağlam bir bilgisi, geniş bir dünya görüşü, açık seçik, yalın ve içtenlik dolu bir anlatışı olmasını vurgulamıştır. Yörüsün (2013), deneme türünün yazılmasının zor olduğunu ancak öğrencilerin duygu ve düşüncelerini en rahat ifade edebileceği düşünce yazısı türü olduğunu dile getirmiştir.

Başarılı deneme yazıları, kişiye okuma zevki, düşünme yeteneği, öz eleştiri cesareti, başkalarıyla medeni bir şekilde tartışabilme becerisi kazandırır. Bu tür yazılar, çocuğun bilimsel ve yaratıcı düşünmeye yönlendirilmesi açısından çok önemlidir (Güler, 2001, s. 74).

Mengi (2005: 353), denemenin; “roman, şiir, öykü, tiyatro gibi kurmaca nitelikli edebî türlerle üslubun önem kazandığı gezi, anı, eleştiri, mektup ve günlüğün oluşturduğu diğer türler arasında bir ara bölge oluşturması bakımından oldukça önemli bir yere sahip” olduğunu belirtir. Bu bağlamda deneme türünün diğer edebî türleri sevdirmeye ve kavratmada önemli bir işlevi olduğu ifade edilebilir.

Deneme yazarları günlük dili işleyerek; eserlerine birçoğunu dilin içinden çıkardıkları tatlara katarak, bazen de yepyeni buluş ve örgülerle okuyanda bambaşka hazlar uyandırarak onları dilin tadına erdirirler. Bu eserler sayesinde dilimizin güzelliğini fark eder, dilimizi daha çok severiz (Ercilasun, 1999: 6).

Kavcar ve Oğuzkan'a (1999) göre 16. yüzyıldan sonra bağımsız bir yazı türü olarak oluşmaya başlayan deneme çeşitleri ikiye ayrılır: Senli Benli Deneme ve Düzenli Deneme. Senli benli denemelerde kesin bir sonuca varmadan içten bir konuşma diliyle betimlemelere, fikirlere yer verilir. Bu türün öncüleri; Montaigne, Lamb, Hazlitt, Emerson ve Thoreau'dur. Düzenli denemede ise anlatım biçimi nesnel, kısa ve öz'dür. Düzenli denemenin başlıca temsilcileri ise Bacon, Boswell ve Goldsmith'tir. Eliot, Huxley, Julien, Camus, Alain ve Sartre gibi yazarlar deneme türünde eserler veren önemli isimlerdendir (Aytaç 1990; Kavcar ve Oğuzkan, 1999). Günümüzde denemeler konularına göre (Klasik deneme, Eleştirel deneme, Güncel deneme vb.), sınıflandırılabilirliği gibi biçim olarak (diyalog biçiminde, açık mektup biçiminde vb.) da sınıflandırılmıştır.

Deneme türü, 20. yüzyılın başlarında Türk edebiyatında yer almaya başlamıştır. Eserleriyle çağdaş edebiyatımızda deneme türünün gelişmesine büyük katkılarda bulunan yazarlarımız arasında Ahmet Haşim'i, Hasan Ali Yücel'i, Suut Kemal Yetkin'i, Sabri Esat Siyavuşgil'i, Ahmet Hamdi Tanpınar'ı, Salâh Birsell'i, Cemil Meriç'i, Nurullah Ataç'ı, Sabahattin Eyüboğlu'nu, Haldun Taner'i, Sabahattin Kudret Aksal'ı, Vedat Günyol'u, Melih Cevdet Anday'ı, Necati Cumalı'yı, Mermi Uygur'u, Fethi Naci'yi sayabiliriz. Öğrencilerin edebî ürünlerle asgari düzeyde ilköğretim ikinci kademesinde karşılaşması, onlara edebî zevki kazandırmada etkilidir. Deneme türü aracılığıyla öğrencilerin yaratıcı güçleri, duygusal ve ruhsal zekaları, kişilikleri, topluma uyumları, edebî bilgileri, sözcük dağarcığı, okuma becerileri geliştirilebilir (Şahbaz, 2008).

Deneme yazma becerisi için öncelikle yazılı anlatımın geliştirilmesi gerekmektedir. Raimes'e (1983) göre yazıyı oluşturan temel bileşenler; söz dizimi, içerik, dil bilgisi, metin düzeni, sözcük seçimi, amaç, hedef kitle ve yazarın yazma sürecidir. Özkara'ya (2007) göre ise iyi bir yazı oluşturma ve değerlendirme süreçleri; fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum başlıklarından oluşmaktadır. Alan yazında yapılan çalışmalarda (Göçer, 2010; Karaalioğlu, 1978; Karatay, 2011; Öztürk, 2007; Temizkan, 2003) yazmanın aşamaları; hazırlık, planlama, taslak oluşturma, düzenleme, düzeltme ve yayımlama olarak belirlenmiş ve yazılı anlatım becerisinin bir süreç içerisinde geliştiği vurgulanmıştır.

Doğrudan Öğretim Yaklaşımı

Lenz'e (1992) göre, doğrudan öğretim yaklaşımının aşamaları; konunun öğrenciye tanıtılması, nasıl uygulanacağını gösterilmesi ve dönüt verilmesidir. Senemoğlu (2010) ise doğrudan öğretim yaklaşımının aşamalarını şöyle sıralamıştır; dersin hedeflerini açıklama ve öğrencileri öğrenmeye hazır hâle getirme, öğrencilerin dikkatini öğrenilecek konu üstüne çekme, açıklama ve gösterme yolunu kullanma, önceki bilgilerle yeni bilgilerini ilişkilendirme, öğrencilere, öğretmenin rehberliğinde alıştırma fırsatları sağlama, anında dönüt verme, öğrenciler öğrenmeyle ilgili ne tür problemlerle karşılaştıklarını belirleme, sorunu gidermek adına dönüt verme, bağımsız alıştırma ve transfer yapmalarını sağlama, alıştırma ödevlerini ne derecede başardıklarını birlikte değerlendirme, sonuçları hakkında bilgi vererek eksikliklerini tamamlamaları ve yanlışlarını düzeltmeleri için gerekli ipuçlarını sağlama.

Doğrudan öğretim, sık kullanılan ve öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Tümünden gelimci bir yapıya sahip olan doğrudan öğretim yaklaşımı; anlatım, gösteriler, alıştırma- tekrar yapma, didaktik soru sorma gibi yöntemleri içermektedir. Bu yaklaşımda, önce kural veya genellemeler sunulur, daha sonra verilen örneklerle bu kural ve genellemeler desteklenir (Taşpınar ve Atıcı, 2002).

Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımı

Günümüzün ilerleyen teknolojisi eğitim-öğretim ortamlarına da yansımıştır. Harmanlanmış öğrenme, teknolojinin imkânlarının ders etkinliklerinde kullanılabilmesini sağlayan çok yönlü bir yaklaşımdır.

Horton (2000), harmanlanmış öğrenmeyi; bilgisayar destekli öğrenme ile sınıfta gerçekleştirilen yüz yüze öğrenmenin güçlü yönlerinin birleşimi olarak tanımlar. Ünsal (2010), ise harmanlanmış öğrenmenin; bilgisayar destekli öğrenme, elektronik öğrenme, öğrenme yönetim sistemi ve öğrenme platformu ile karşılıklı etkileşim içerisinde olduğunu belirtir.

Harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi eğitim materyal ve uygulamalar yardımıyla eğitim ortamlarının zenginleştirilmesidir. Picciano (2005), harmanlanmış öğrenmeyi yüz yüze öğrenme yöntemi ile çevrimiçi öğrenme yöntemlerinin birlikte kullanılmasının yanı sıra farklı eğitim yöntemlerinin sınıf içi öğrenme ortamında birlikte kullanılması ile ortaya çıkan yeni bir öğrenme/öğretim yöntemi olarak tanımlar.

Bütün bu uygulamalardaki amaç, öğrencinin yüz yüze ve çevrimiçi ortamlardan en iyi şekilde yararlanarak en etkili ve verimli şekilde öğrenmesini sağlayacak bir denge sağlamaktır (Uluyol ve Karadeniz, 2009: 2). Harmanlanmış öğrenme uygulamalarında öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanım geçmişleri harmanlanmış öğrenmenin etkililiğinde ve e-öğrenme uygulamalarında önemlidir. Bonk ve Charles (2006), yüz yüze ve çevrimiçi etkinliklerin eş zamanlı, ayrı zamanlı veya eş zamanlı olarak yapılabileceğini belirtmiştir.

Singh ve Reed (2001) harmanlanmış öğrenmenin; öğrenme etkililiğini artırdığını, zaman ve maliyet açısından uygun olduğunu ve ürünlerin hemen ortaya çıktığını belirterek harmanlanmış öğrenmeyle e-görüşmeler/toplantılar, sanal sınıflar, internet seminerleri ve radyo veya TV yayını, mesajla anında görüşme gibi çevrimiçi ortamlarla öğretmen liderliğindeki öğrenme ortamlarının birleştirilebileceğini ifade eder. Osguthorpe ve Graham (2003), da harmanlanmış öğrenme yaklaşımının uygulanmasını; öğrenme

zenginliği, bilgiye erişim, sosyal etkileşim, öğrenmeyi yönetme, maliyet etkililiği ve düzeltme kolaylığı gibi faydaları olduğunu ifade eder.

Ünsal (2010), harmanlanmış öğrenme yaklaşımıyla doküman ve internet sayfaları, bilgisayar destekli eğitim modülleri, mesleki yardım ve elektronik performans destek sistemleri, çevrimiçi öğrenme toplulukları ve tartışma forumlarının kişisel hızda farklı zamanlı biçimlerde kullanılabilmesini belirtir. Bu şekilde her öğrencinin ihtiyacına göre bireysel öğrenme ön plana çıkacak, uygulamada çeşitlilik sağlanacak ve hızlı geri bildirimlerde bulunulacaktır.

Süreç temelli yazma modelleri, öğretmenlerin öğrencilere nasıl öğrendikleri, konuyla ilgili bilgiyi nasıl yapılandırdıkları ile ilgili bilişsel farkındalık edinmelerini amaçlamaktadır (Ashman, Conway ve Wright 1994). Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının yazma beceri alanında uygulanması, yazmanın süreç temelli olarak geliştirilmesini sağlamaktadır.

Bu araştırmanın denencesi “Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının kullanımı doğrudan öğretim yaklaşımına göre öğrencilerin deneme yazma becerilerini daha fazla geliştirir.” olarak belirlenmiştir. Alan yazında yapılan araştırmalarda öğrencilerin yazma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir (Arıcı ve Ungan, 2008; Erbilen, 2014). Yörüsün’ün (2013) araştırmasında ise ortaokul son sınıf öğrencilerinin düşünce yazısı yazma becerileri ile Türkçe dersi başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Yazma eğitimini süreç olarak ele alarak yazma çalışmalarını çeşitli aşamalarla gerçekleştiren yaklaşımların, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede başarılı oldukları tespit edilmiştir (Karatay, 2011; La Paz ve Graham, 2002; Özkara, 2007, Ülper ve Uzun, 2009; Yaylı, 2009). Tompkins (2004), yazılı anlatım çalışmalarının sürece yayılmasıyla öğrencilerin düşüncelerini planlayabilme, değerlendirebilme ve düzenleyebilme yeteneği kazanabileceklerini vurgulamıştır.

Bu çalışmada Türk ve dünya edebiyatının seçkin deneme örneklerinden hareketle öğrencilerin edebî zevk kazanmaları, okuma alışkanlıklarını geliştirmeleri, duygu-düşünce birikimi kazanmaları ve deneme yazma becerisi edinmeleri amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sınıf ve çevrimiçi uygulamalardaki etkileşimlerin yanı sıra çok sayıda yazma yöntemini kapsayan harmanlanmış öğrenme yaklaşımıyla; anlatım, örneklendirme, uygulama ve geri bildirim verme aşamalarını içeren doğrudan öğretim yaklaşımının 8. sınıf öğrencilerinin deneme yazma becerilerinde karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Harmanlanmış öğrenme ve doğrudan öğretim yaklaşımlarının 8. sınıf öğrencilerinin denemelerinde karşılaştırılmasını amaçlayan bu araştırma deneysel bir çalışmadır.

Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Ön test – son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2008).

Araştırmanın nitel boyutunda ise doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini

kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Öğrencilerin yazdıkları denemeler “Deneme Yazma Değerlendirme Formu”ndaki maddeler bakımından detaylı olarak incelenmiştir.

Böylece çalışmada, hem nitel hem de nicel yaklaşımı içeren açıklayıcı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemde, önce nicel veriler toplanır ve analizi yapılır. Daha sonra nicel analiz sonuçlarına bağlı olarak nitel veriler toplanır ve analiz edilir (McMillan ve Schumacher, 2006). Bogdan ve Biklen (1992), karma yöntemin, nicel olarak ortaya konulan olay ve olguların nitel olarak derinlemesine inceleme fırsatı sağladığını ifade etmiştir.

Aşağıda araştırma modelinin simgesel görünümü verilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

G1	O1.1	X1	O1.2
G2	O2.1		O2.2

G1: Harmanlanmış öğrenmenin gerçekleştirildiği deney grubu

G2: Doğrudan öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu

X1: Harmanlanmış öğrenme

O1.1-O2.1: Ön test (Deneme Yazma Değerlendirme Formu)

O1.2-O2.2: Son test (Deneme Yazma Değerlendirme Formu)

Aşağıda araştırma sürecini gösteren tablo verilmiştir.

Tablo 2: Araştırma Süreci

Harmanlanmış öğrenme ve doğrudan öğretim yaklaşımlarının 8. sınıf öğrencilerinin denemelerinde karşılaştırılması

Ön testlerin uygulanması

Deney grubunda harmanlanmış öğrenme yaklaşımına göre, kontrol grubunda doğrudan öğretim yaklaşımına göre deneme yazma eğitimi verilmesi

Son testlerin uygulanması

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Konya'nın merkezindeki bir ilköğretim okulundaki 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deneme türünün 6., 7. ve 8. Sınıflarda yer alması sebebiyle çalışma grubu olarak 8. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında 21'er öğrenci yer almaktadır. 8-A sınıfı deney grubunu, 8-B sınıfı ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan kontrol grubundaki öğrencilerin 14'ü kız (% 66.6), 7'si erkektir (%33.3). Deney grubu öğrencilerinin ise 12'si kız (% 57.1), 9'u erkektir (% 42.8).

Öğrencilerin denemelerinden yapılan alıntılardaki kısaltmalar şu şekilde yapılmıştır:

(D, E, 3): D: Deney Grubu E: Erkek 3: Üçüncü öğrenci
(K, K, 5): K: Kontrol Grubu K: Kız 5: Beşinci öğrenci

Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Çalışma gruplarının deneme yazma becerileri bakımından denk olup olmadığını belirlemek amacıyla, deneysel işlemin başında ön test ve deneysel işlemin sonunda son test olarak verilen “Deneme Yazma Değerlendirme Formu” ön test sonuçları iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılan t testi ile analiz edilmiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Deneme Yazma Değerlendirme Formu Ön Test Puanları

Grupların deneme yazma değerlendirme formundan aldıkları ön test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Deneme Yazma Değerlendirme Formu Ön Test Puanları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney Grubu	21	68.20	7.13	40	.42	.51
Kontrol Grubu	21	68.50	7.51	40		

Çalışma gruplarının ön test puanları değerlendirilmesi amacıyla yapılan t testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Deneme Yazma Değerlendirme Formu”ndan almış oldukları ön test puanları toplamda [$t_{(40)} = .42, p > .05$] sonuçlarından hareketle anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir. Bu sebeple, deney ve kontrol gruplarının birbirine denk oldukları söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin yazdıkları denemeler, “Deneme Yazma Değerlendirme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Deneme yazma değerlendirme formu 23 maddeden oluşmaktadır. Formun seçenekleri ise “çok yeterli, yeterli, orta derecede yeterli, yetersiz ve çok yetersiz” şeklindeki 5 derecelidir.

Aşağıda örnek maddeler verilmiştir:

“Yardımcı fikirler arasında bağlantılar kurularak bütünlük sağlanmıştır.”

“Metin içten ve inandırıcıdır.”

“Konu sınırlandırılmış ve belirli bir açıdan ele alınmıştır.”

“Metin zevk vererek okuyucuyu düşünmeye yöneltme amacı taşır.”

Deneme Yazma Değerlendirme Formunun Geçerliliği ve Güvenirliği

“Deneme Yazma Değerlendirme Formu”nun geçerli olup olmadığını sınamak için ölçek öncelikle kapsam geçerliliği bakımından incelenmiştir.

Testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı (özelliliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi kapsam geçerliliğidir (Büyüköztürk, 2007). Formun kapsam geçerliliği için alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlara gönderilen madde havuzunun değerlendirilmesi için her bir maddenin yanında “uygun-uygun değil ve uygun değilse önerileriniz” bölümleri yer almıştır. Madde havuzunun gönderildiği 10 alan uzmanının 9’undan görüş alınmıştır. Uzmanların % 90’ının uygun bulunduğu maddeler alınmış ve değiştirilmesi yönünde görüş bildirdikleri maddeler üzerinde de gerekli değişiklikler yapılmıştır. *Örnek: “Dil doğru kullanılmıştır.” maddesi “Dil doğru ve güzel kullanılmıştır.” olarak değiştirilmiştir.*

Güvenirliğin sağlanması için ön test ve son test olarak yazılan denemeler “Deneme Yazma Değerlendirme Formu” aracılığıyla hem araştırmacı hem de bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve değerlendirmelerin ortalamaları alınmıştır.

Öğrencilerin yazdıkları denemelerin “Deneme Yazma Değerlendirme Formu”ndaki maddeler bakımından detaylı olarak incelenmesi araştırmanın nitel boyutunu oluşturmaktadır. Patton (1987), birebir alıntılarının nitel araştırmalarda geçerliliği sağladığını ifade eder. Yıldırım ve Şimşek (2006) de verilerin ayrıntılı olarak sunulmasının nitel bir araştırmada geçerliliğin önemli ölçütleri arasında yer aldığını belirtir. Bu sebeple çalışmada, denemelerden birebir alıntılara yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Deney ve kontrol gruplarında öğrencilere belirledikleri bir konuyla ilgili deneme türünde bir yazı yazmaları istenmiştir. Ön test ve son test olarak değerlendirilmek üzere öğrencilerin yazacakları denemelerin konularının belirlenmesinde öğrenciler serbest bırakılmıştır.

Kontrol grubunda doğrudan öğretim yaklaşımına göre, deney grubunda harmanlanmış öğrenme yaklaşımına göre 10 hafta deneme yazma eğitimi verilmiştir. Verilerin toplanmasında, nitel araştırmalarda veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi de kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, denemelerin “Deneme Yazma Değerlendirme Formu”yla değerlendirilmesiyle elde edilen verilerin analizi aşağıda açıklanmıştır.

“Deneme Yazma Değerlendirme Formu”nda maddelerin her biri için “çok yeterli” seçeneğine 5, “yeterli” seçeneğine 4, “orta derecede yeterli” seçeneğine 3, “yetersiz” seçeneğine 2 ve “çok yetersiz” seçeneğine 1 şeklinde puanlama yapılmıştır. Denemeler, araştırmacı ve bir öğretim elemanı tarafından “Deneme Yazma Değerlendirme Formu” kullanılarak değerlendirilmiş ve bu değerlendirmelerin ortalamaları alınmıştır.

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde; öğrencilerin “Deneme Yazma Değerlendirme Formu”ndan almış oldukları ön test ve son test puanlarının ortalamaları ile dağılımların standart sapmaları hesaplanmış, farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için t- testi yapılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin yazdıkları denemeler “Deneme Yazma Değerlendirme Formu”ndaki maddeler bakımından içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Cohen, Manion ve Morrison (2007) içerik analizinin; metinlerin sınıflandırılması ve karşılaştırılmasına imkân veren bir teknik olduğunu vurgulamıştır.

Deney ve Kontrol Grubunda Verilen Deneme Yazma Eğitimleri

Deney grubunda harmanlanmış öğrenme yaklaşımına göre, kontrol grubunda ise doğrudan öğretim yaklaşımına göre deneme yazma eğitimleri verilmiştir. Deneme yazma eğitimleri; harmanlanmış öğrenme ve doğrudan öğretim yaklaşımlarına göre hazırlanan uygulama planı, öğretim programı ve günlük planlar doğrultusunda yürütülmüştür.

Kontrol grubunda öncelikle doğrudan öğretim yaklaşımı açıklanmış, bu yaklaşıma uygun olarak örnek deneme metinlerinden hareketle deneme türü kavratılmaya çalışılmış ve denemeler yazdırılarak geri bildirimlerde bulunulmuştur. Deney grubunda ise harmanlanmış öğrenme ortamında farklı yazma yöntemleri, yüz yüze sınıf ortamı ile dersin çevrimiçi sitesinde birlikte kullanılmıştır. Öğrencilere harmanlanmış öğrenme yaklaşımı açıklanmış ve derslerin bu şekilde işleneceği anlatılmıştır. Öğrenciler yüz yüze sınıf ortamında deneme türünün özelliklerini, deneme yazmanın aşamalarını çalışmışlar ve gelişimleri üzerinde etkileşimde bulunmuşlardır. Çevrimiçi ortamlarda ise çok sayıda deneme örneğinin yanı sıra deneme yazma aşamalarını geliştirici etkinliklere ulaşabilmişlerdir.

Etkinlikler çerçevesinde derslerde incelenen denemeler aşağıda verilmiştir:

Montaigne: *Kitaplık ve Okuma*, Bacon: *Servete Dair*, Nurullah Ataç: *Sevgi Üzerine*, Peyami Safa: *Şimdi*, Mehmet Fuat Köprülü: *Hayat ve Edebiyat*, Suut Kemal Yetkin: *Yarına İnanmak*, Ahmet Hamdi Tanpınar: *Kitap Korkusu*, Cemil Meriç: *Kültür ve Medeniyet*, Cicero: *Dostluk*, Vedat Günyol: *Türk'ün Mutluluğu: Atatürk*.

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımına uygun olarak çevrimiçi gruplar oluşturulmuş ve öğrencilerin yazdıklarını buradan yayımlamaları sağlanmıştır. Ayrıca bu sitelere çok sayıdaki deneme örnekleriyle öğrencilerin türün iyi örneklerine ulaşmaları hedeflenmiştir. Çevrimiçi siteler vasıtasıyla öğrencilerin birbirlerinin denemelerini okumaları ve birbirlerini eleştirmeleri istenmiştir. Böylece öğrencilerin etkileşim içinde birbirlerinin deneme yazma gelişimlerini de desteklemesine çalışılmıştır.

Uygulamalar boyunca; sayfa düzenine, yazım kurallarına, başlığın yazıda verilmek istenen ana fikre uygun olarak okuyucunun ilgisini çekecek nitelikte kısa ve öz olmasına, konunun sınırlandırılarak ve belirli bir açıdan ele alınmasına, ana fikir ve yardımcı fikirler açık biçimde ortaya konulmasına, yardımcı fikirler arasında bağlantılar kurularak bütünlük sağlanmasına, metne uygun anlatım biçimlerinin doğru bir üslupla kullanılmasına, farklı düşünceyi geliştirme yollarının uygun biçimde kullanılmasına, giriş bölümünde metnin bütününe dair fikir vererek okuyucunun ilgisinin çekilmesine, gelişme bölümünde fikirlerin anlaşılır biçimde sıralanarak gereksiz tekrarlara düşülmemesine, sonuç bölümünde okuyucunun sorularına cevap bularak, yazıyı özetler nitelikte ve etkili biçimde ifade edilmesine, dilin doğru ve güzel kullanılmasına, metnin akıcı, içten ve inandırıcı olmasına, zevk vererek okuyucuyu düşünmeye yönelten özellikle olmasına, metinde hayatın gerçekleriyle birey ilişkisinin ele alınarak terim ve kavramların ağırlığından uzak bir üslupla yazılmış olmasına dikkat edilerek yazma etkinlikleri uygulanmıştır.

Deneme yazma etkinlikleri yazma becerisinin; planlama, taslak oluşturma, düzenleme, düzeltme ve yayımlama aşamalarına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda öğrencilerin denemenin özelliklerine uygun olarak duygu ve düşüncelerini sınıftaki bütün öğrencilerin katılımıyla oluşturulan çevrimiçi gruplara yazarlar. Sınıftaki herkesin birbirlerinin denemelerini değerlendirmeleri, eksik buldukları ve beğendikleri yönleri denemelerin altına yorum halinde yazmaları istenir. Deneme yazan öğrenci, arkadaşlarının bu değerlendirmelerini göz önünde bulundurarak denemesini gözden geçirir. Öğrenciler kendi değerlendirmelerine ek olarak arkadaşlarının değerlendirmelerini de göz önüne almış ve bu değerlendirmelere göre düzeltmeler yapmışlardır. Bu şekilde her öğrencinin denemeleri ilk haftadan son haftaya kadar kaydedilmiş olur. Böylece öğrencinin denemelerindeki gelişimi takip edilebilir.

Çevrimiçi uygulamalarda; giriş, gelişme ya da sonuç paragrafı verilen bir denemeyi tamamlama, Türk ve dünya edebiyatının seçkin deneme yazarlarının denemelerine karşı görüşte bir bakış açısıyla denemeler yazma, deneme yazacakları konuyla ilgili araştırılan kitapların, internet sitelerinin paylaşımı, düşünceyi geliştirme tekniklerinin eklenerek geliştirildiği deneme yazma etkinlikleri gibi uygulamalar yer almaktadır. Yüz yüze gerçekleştirilen ders ortamlarında öğrencilerin çevrimiçi uygulamalarını birlikte değerlendirmeleri sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın denencesi: “Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının kullanımı doğrudan öğretim yaklaşımına göre öğrencilerin deneme yazma becerilerini daha fazla geliştirir.” şeklinde idi. Bu denenceyi test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Deneme Yazma Değerlendirme Formu”ndan almış oldukları ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmış ve karşılaştırmalara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4 : Grupların Deneme Yazma Değerlendirme Formu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar	N	Ön test		Son test		Ortalamalar Farkı			
		\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	t	p
Deney Grubu	40	68.20	7.13	76.42	7.13	8.22	2.02		
Kontrol Grubu	40	68.50	7.51	71.30	8.02	2.80	3.27	9.74	.01

Tablo 4’teki bulgulara göre, deney ve kontrol grubunun “Deneme Yazma Değerlendirme Formu”ndan almış oldukları son test puanlarında artışlar olduğu görülmektedir. Bu artış, toplamda [$t_{(40)} = 9.74, p < .05$] olmak üzere deney grubunun lehine anlamlı düzeydedir.

Deney grubunda gerçekleştirilen harmanlanmış öğrenme yaklaşımının, kontrol grubuna göre deney grubunda ne kadar etkili olduğunu sınamak için deney ve kontrol grubu son test uygulamaları ortalamaları açısından fark olup olmadığı sınanmıştır. Grupların son test puan ortalamalarının analiz sonuçları Tablo- 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Grupların Deneme Yazma Değerlendirme Formu Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar	N	\bar{X}	S	t	p
Deney Grubu	40	76.42	7.13	5.14	.01
Kontrol Grubu	40	65.30	8.02		

Tablo 5'te görüldüğü gibi grupların son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplamda [$t_{(40)} = 5.14, p < .05$] olmak üzere deney grubunun lehine anlamlı düzeyde farklılaşmıştır.

Bu sonuç, deney grubunda uygulanan harmanlanmış öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin deneme yazma becerileri üzerinde anlamlı derecede etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Aşağıda öğrencilerin denemelerinden alıntılara yer verilmiştir.

Öğrencilerin ön testlerini oluşturan denemelerin giriş paragraflarının oldukça kısa ve yüzeysel olduğu görülmektedir. Aşağıda denemelerin giriş paragraflarından örnekler verilmiştir:

“Tembellik etmek kötüdür. Çalışmalıyız. Sadece çalışanlar başarılı olurlar. Bunu herkes bilir. Herkes biliyor ama çevremizde çok tembel insan var. Tembel insanlar zamanlarını genellikle boş işlerle harcarlar.” (K, E, 3)

“Sevgi dolu insanlar çok sevilirler. Herkes onlarla arkadaş olmak ister. Sevgi bütün kötülükleri yok eder. Sevgi dolu olmak gerekir.” (D, K, 6)

Gelişme paragraflarında gereksiz tekrarların olduğu ve konunun derinlemesine işlenmediği tespit edilmiştir. Aşağıda grupların ön testlerini oluşturan denemelerinin gelişme paragraflarından örnekler verilmiştir:

“Kitap okumak bize bilgiler öğretir. Okuyunca daha çok bilgiler öğrenilir. Çok kitap okuyanlar çok bilgili olurlar. Örneğin çok bilgili insanlar hep çok kitap okuyanlardır. Kitap bilgi kaynağıdır. Kitapsız bir dünya düşünülmez. Kitap okuyunca çok şeyler öğrendiğimizi biliriz ve işte o zaman daha çok şey öğrenmek isteriz. Çok şeyler öğrendikçe daha güçlü oluruz. Kitap bizi her zaman çok güçlü yapar. Yeni bilgileri öğrenmenin tek yolu kitaptır. Bunun için kitap çok önemlidir.” (K, K, 10)

“Çalışkan insanlar çok başarılı olurlar. Başarılı olmak isteyen herkes çok çalışmak zorundadır. Çalışan insanlar karşılığını alırlar ve herkes onlar gibi olmak ister. Hiçbirşey karşılıksız kalmaz. Zaten çalışanlar kazanınca çok mutlu olurlar. Çalışmayanlar mutsuz olurlar. Çalışmak çok güzeldir.” (D, E, 5)

Grupların ön testlerini oluşturan denemelerin sonuç bölümünün genellikle sadece bir cümleden oluştuğu belirlenmiştir. Aşağıda sonuç paragraflarından örnekler verilmiştir:

“Bunlar savaşın ne kadar kötü barışın ne kadar iyi olduğunu gösterir.” (K, E, 1)

“Büyüklerimize her zaman saygılı olmamız lazım.” (D, K, 11)

Aşağıda deney grubunda öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda birbirlerinin denemelerini değerlendirdikleri yorumlardan örnekler verilmiştir:

“Bence konuyu biraz daha derinleştirmelisin. Yani daha fazla örnek ve açıklamaya ihtiyaç var bence.” (D, E, 2)

“Çok güzel olmuş. Çok beğendim. Sadece giriş daha etkileyici olabilirdi.” (D, K, 1)

“Bunlar çok genel düşünceler. Senin bakış açın nerede?” (D, K, 3)

Deney grubunda öğrencilerin daha uzun denemeler yazdıkları ve konuyu daha içten bir bakış açısıyla ele aldıkları görülmüştür. Aşağıda grupların son testlerini oluşturan denemelerinin giriş paragraflarından örnekler verilmiştir:

“Hepimiz zamanla yarışıyoruz. Günümüzde cep telefonları, bilgisayarlar mekanları yakınlaştırdı ama zamanın emri altına girdi. Herkes aceleyle bir şeyler yapmaya çalışıyor. Bu çok üzücü.” (K, K, 10)

“Güven. Beş harf ve bir kelime. Kısacık. Oysa ne kadar büyük bir kelime. Ne kadar zor kazanılan bir duygu. Güvendiklerimi düşünüyorum. Güvensizliklerimi. Bence hayat güvenle güvensizlik arasındaki bir oyun. Güvendiğimiz kadar mutluyuz. Güvenmediğimiz ya da aldatıldığımız kadar mutsuz.” (D, E, 7)

Deney grubunun son testlerini oluşturan denemelerde denemenin özelliklerine uygun olarak genellikle konuyla ilgili araştırmaların yapıldığı ve yardımcı düşüncelerin bütünlük oluşturacak biçimde sunulduğu dikkati çekmektedir. Aşağıda grupların son testlerini oluşturan denemelerinin gelişme paragraflarından örnekler verilmiştir:

“Umutlu olmak istiyorum. Her zaman umudumu hissetmek istiyorum. Umudumuzu kaybetmediğimiz zaman biliyorum ki mutluluk gelecek. Buna çok inanıyorum. Bunun çok örneği var. Umudumuzu kaybetmemek yapabileceğimiz en iyi şey. Zaten hayatta olması gerekenler genelde oluyor. Bunun için en iyisi umuttan vazgeçmemek. Belki bu iyi olur ve sonu mutluluk olur. Böyle düşünelim bence.” (K, E, 4)

“Daha eskileri düşününce yani tarih boyunca yaşananları düşününce yardımlaşmanın önemini daha çok görüyorum. Teknolojinin gelişmesi gibi insanların birbirine yardım etmesiyle oldu. Elektriği bulan Edison hepimize yardım etmiş oldu. Bence insanın en güzel duygularından biri yardımseverlik. İnsan olmanın verdiği bir değer bence. İzlediğim filmlerde, okuduğum kitaplarda, yaşadığım olaylarda eğer yardımlaşma varsa sevginin de olduğunu gördüm. Yardım etmek bütünleşmek demek. Eksik yanlarını tamamlamak demek. Nasrettin Hoca güldürerek mutlu olmama yardım etti, Enrico yardım etmemin en çok yardım edeni mutlu ettiğini öğreterek yardım etti. Hayata daha dikkatli bakınca etrafımdaki herkesin bana bir açıdan yardım ettiğini görüyorum.” (D, K, 8)

Kontrol grubunda yazılan denemelerde sonuç bölümünün çoğunlukla genel fikirlerden oluştuğu ve kısa olduğu görülürken deney grubunda ise daha uzun ve daha konuyu

özetler nitelikte olduğu belirlenmiştir. Aşağıda grupların son testlerini oluşturan denemelerinin sonuç paragraflarından örnekler verilmiştir:

“Artık bunlar farkında olmanın güzel tarafları. Daha çok farkında olup hayata daha çok bağlanabiliriz.” (K, K, 3)

“Pek çok söz söyledim kültürümüz üzerine. Daha da söylenecek ne çok söz var biliyorum. En doğusundan en batısına, en kuzeyinden en güneyine kadar zenginliklerle dolu. Sadece bir şehrimiz bile müziği, hikâyeleri, mimarisıyla dünyalara değer. Şimdi şunu söylemeliyim. Türk kültürü tüm dünyada yeri dolmaz özelliktedir.” (D, E, 4)

Deney grubundaki öğrencilerin denemeleri, kontrol grubundaki öğrencilerin denemelerine göre özellikle “zevk vererek okuyucuyu düşünmeye yöneltme”, “içten ve inandırıcılık”, “konu sınırlandırılarak belirli bir açıdan ele alma”, “ana fikir ve yardımcı fikirler açık biçimde ortaya koyma”, “giriş bölümü metnin bütününe dair fikir vererek okuyucunun ilgisini çekecek türde olma”, “gelişme bölümünde fikirlerin anlaşılır biçimde sıralanması ve gereksiz tekrarlara düşmeme”, “sonuç bölümünün okuyucunun sorularına cevap bulduğu, yazıyı özetler nitelikte ve etkili biçimde ifade edilmesi”, “sayfa düzeni, yazım ve noktalama doğruluğu”, “metin akıcılığı” bakımından daha yeterli düzeydedir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin son testlerini oluşturan denemelerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha uzun olduğu belirlenmiştir.

Her iki gruptaki öğrencilerin denemeleri “hayatın gerçekleriyle birey ilişkisini ele almış”, “terim ve kavramların ağırlığından uzak bir üslupla yazılma”, “başlığın yazıda verilmek istenen ana fikre uygun olarak okuyucunun ilgisini çekecek nitelikte kısa ve öz olması” bakımından benzerlikler taşımakta ve yeterli düzeydedir. Ancak her iki gruptaki öğrencilerin denemelerinin “Farklı düşünceyi geliştirme yolları (tanımlama, karşılaştırma, örnek gösterme vb.) uygun biçimde kullanma” bakımından ise yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Deney grubunda harmanlanmış öğrenme yaklaşımına göre gerçekleştirilen deneme yazma etkinliklerinin kontrol grubunda gerçekleştirilen doğrudan öğretim yaklaşımına göre hazırlanmış deneme yazma etkinliklerine göre öğrencilerin deneme yazma becerilerini daha fazla geliştirdiği tespit edilmiştir. Erdoğan (2012) ve Bayat’ın (2014) çalışmasında da süreç temelli yazma uygulamalarının yazma becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir. Aslan, Maden ve Durukan (2010) ile İşcan’ın (2005) araştırmalarında ise Türkçe eğitimi uygulamalarında teknoloji uygulamalarının etkililiği belirtilmiştir. Buradan hareketle, yüz yüze ve teknolojik eğitim ortamlarının etkili yönlerinin birleştirilmesiyle süreç temelli yazma uygulamalarını kapsayan harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğrencilerin deneme yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki öğrencilerin denemeleri, kontrol grubundaki öğrencilerin denemelerine göre özellikle “zevk vererek okuyucuyu düşünmeye yöneltme”, “içten ve inandırıcılık”, “konu sınırlandırılarak belirli bir açıdan ele alma”, “ana fikir ve yardımcı fikirler açık biçimde ortaya koyma”, “giriş bölümü metnin bütününe dair fikir vererek okuyucunun ilgisini çekecek türde olma”, “gelişme bölümünde fikirlerin anlaşılır biçimde sıralanması ve gereksiz tekrarlara düşmeme”, “sonuç bölümünün okuyucunun sorularına cevap bulduğu, yazıyı özetler nitelikte ve etkili biçimde ifade edilmesi”, “sayfa düzeni, yazım ve noktalama doğruluğu”, “metin akıcılığı” bakımından daha yeterli düzeydedir. Bu bulguların, harmanlanmış öğrenmenin deneme yazma becerilerini daha fazla geliştiren

bir yaklaşım olduğunu gösterdiği ifade edilebilir. Alan yazında yapılan araştırmalarda (Budak ve Budak, 2012; Cotrell ve Robison, 2003; Rovai ve Jordan, 2004; Uluyol ve Karadeniz, 2009) harmanlanmış öğrenmeyle gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Uluyol ve Karadeniz (2009), harmanlanmış öğrenme yaklaşımıyla öğrencilerin ders ile ilgili bilgilere istedikleri zamanda internet sitesine aracılığıyla ulaşabilmelerinin onların derse karşı motivasyonlarını artıracığına dikkat çekmiştir. Dolayısıyla harmanlanmış öğrenme yaklaşımıyla öğrencilerin deneme türüne ilgilerinin arttığı ve deneme yazma becerilerini geliştirdikleri söylenebilir.

Her iki gruptaki öğrencilerin denemeleri “hayatın gerçekleriyle birey ilişkisini ele almış”, “terim ve kavramların ağırlığından uzak bir üslupla yazılma”, “başlığın yazıda verilmek istenen ana fikre uygun olarak okuyucunun ilgisini çekecek nitelikte kısa ve öz olması” bakımından benzerlikler taşımakta ve yeterli düzeydedir. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin denemelerinde bu özellikleri yeterli düzeyde gerçekleştirmeleri her iki gruptaki öğrencilerin de denemenin konu ve anlatım özelliğini kavradıkları şeklinde yorumlanabilir.

Her iki gruptaki öğrencilerin denemelerinin “Farklı düşünceyi geliştirme yollarını (tanımlama, karşılaştırma, örnek gösterme vb.) uygun biçimde kullanma” bakımından yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Çetin ve Can'ın (2012) araştırmalarında ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında en çok örneklendirme düşünceyi geliştirme tekniğini kullanırken, en az kullanılan düşünceyi geliştirme tekniğinin ise sayısal verilerden yararlanma olduğu tespit edilmiştir. Kurudayıoğlu'nun (2011), sözlü anlatım üzerine yaptığı çalışmasında anlatımlarda, örnekleme ve tanımlama düşünceyi geliştirme tekniklerine sık başvurulurken karşılaştırma, alıntı yapma ve sayısal verilerden yararlanmaya az başvurulduğunu belirlemiştir. Bu bulgular araştırmanın sonuçlarıyla paralellikler taşımakta ve öğrencilerin düşünceyi geliştirme teknikleri bakımından eksiklikleri olduğunu göstermektedir.

Erkul (2004), karşılaştırma gibi düşünceyi geliştirme tekniklerinin iki kavram arasındaki ilişkiden yola çıkarak yeni sonuçlara ulaşmayı amaçlayan bir teknik olduğunu belirterek bireyin bilişsel olarak sentez basamağını harekete geçirmeyi hedeflediğini belirtir. Buradan hareketle denemenin özelliklerine uygun olarak farklı düşünceyi geliştirme tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerin bilişsel gelişimlerine de katkısının olacağı düşünülebilir. Ayrıca öğrencilerin sayısal verilerden yararlanma, tanık gösterme ve karşılaştırma gibi farklı düşünceyi geliştirme tekniklerini uygun biçimde kullanmalarının, denemenin etkililiğini artırmasının yanı sıra okuma ve araştırma süreci gerektirdiği için etkili bir deneme yazma sürecinde önem taşımakta olduğu söylenebilir.

Grupların son testlerini oluşturan denemelerde deney grubunda öğrencilerin genellikle konuyu daha içten bir bakış açısıyla ele aldıkları, denemenin özelliklerine uygun olarak konuyla ilgili araştırmaları yaptıkları ve yardımcı düşünceleri bütünlük oluşturacak biçimde sundukları dikkati çekmektedir. Kontrol grubunda yazılan denemelerde sonuç bölümünün çoğunlukla genel fikirlerden oluştuğu ve kısa olduğu görülürken deney grubunda ise daha uzun ve konuyu özetler nitelikte olduğu belirlenmiştir. Güneş (2013), Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, düşünen, araştıran, öğrenen, sorgulayan, gelişen bireyler için edebî metinlerin önemine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda harmanlanmış öğrenme yaklaşımıyla gerçekleştirilen deneme yazma eğitiminin öğrencilere; araştırma, sorgulama, düşünme ve etkili ifade etme becerisi kazandırmada etkili olduğu söylenebilir.

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dayalı yazma etkinlikleri teknolojik ortamlarda da öğrencilerin birbirlerinin yazmalarını değerlendirerek gelişimlerini desteklemelerine

imkân sağlamaktadır. Bu bağlamda akran değerlendirmeyle günümüzün teknolojik eğitim ortamlarının birleştirilmesinin deneme yazma becerisinin gelişiminde etkili olduğu düşünülebilir. Cho, Schunn, Charney (2006), Hamzadayı ve Çetinkaya (2011) ve Ngan'ın (2009) araştırmalarında da akranların sağlamış oldukları geri bildirimlerin yazılı anlatım çalışmalarında yararlı olduğu belirtilmiştir. Freestone (2009) da öğrencilerin birbirlerine geri bildirimde bulunmalarının deneme yazmada önemli bir adım olduğunu belirtir.

Deneme 6, 7. ve 8. sınıflarda yer verilmesi gereken türler arasında olmasına rağmen ön testlerde yazılan denemeler incelendiğinde hem yazma becerisi hem de deneme türünün özellikleri bakımından öğrencilerin eksik oldukları görülmüştür. Arı'nın (2011) çalışmasında ders kitaplarındaki okuma ve dinleme/izleme metinlerinin türleri ile yazma görevi olarak verilen türler arasında uyumun az olduğu ve yazma görevinin verilmesinde özellikle deneme türünde terim karışıklığı olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle yazma eğitimiyle ilgili çalışmalarda deneme türüyle ilgili etkinliklerin yapılarak bu eksikliklerin giderilmesi gereği ifade edilebilir.

Palavuzlar (2009) araştırmasında öğrencilerin hikâye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin birbiriyle yüksek derecede ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Koçak (2005), ise ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin ilgi duydukları ve iç içe buldukları konularda yazı yazarken daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Deneme türündeki konu genişliği öğrencilerin kendi ilgi ve isteklerine göre belirledikleri konularda kendilerini ifade etme imkânı sunmaktadır. Deneme yazmanın bilgi birikimi ve bakış açısı gerektirmesinin yanı sıra öğrencilerin düşünme becerilerini de geliştiren bir tür olması dolayısıyla öğrencilerin deneme türünde yazılı anlatım ürünleri vermeleri gerektirdiği söylenebilir.

Şahbaz (2008), denemenin çocukların okuma alışkanlığı edinmesinde, kendilerini ifade etme yollarını geliştirmede, yaratıcılıklarını ve bakış açılarının sınırlarını genişletmede, özgür düşünebilmesinde, kendi haklarını savunma refleksi kazanmasında çok önemli işleve sahip olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda yüz yüze ve teknolojik ortamların etkili yönlerinin bütünleşmesiyle farklı yöntemleri de kapsayan harmanlanmış öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin dil ve düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir edebî tür olan deneme yazma becerilerini geliştirdiği ifade edilebilir. Dolayısıyla bu yaklaşımın diğer yazılı anlatım türlerindeki yazma becerilerinin geliştirilmesinde de kullanılabileceği önerilebilir.

Kaynakça

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım* (7. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Arı, G. (2011). Türkçe (6, 7, 8. Sınıf) Ders kitaplarındaki okuma ve dinleme/izleme metinleri ile yazma görevleri arasındaki tür uyumu. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 489-511.
- Arıcı A. F. ve Urgan Suat (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 317-328.

- Ashman, Adrian F., Wright, S.K. and Conway, Robert N.F. (1994). Developing the Metecognitive Skills of Academically Gifted Students in Mainstream Classrooms. *Roeper Reiview*, (16), 3, 198-204.
- Aslan, A., Maden, S., ve Durukan, E. (2010). Çoklu ortam aktiviteleriyle metin öğretimine bir model (fabl örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 67-76.
- Aytaç, G. (1990). *Denemeler seçkisi*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141.
- Bodgan, R. C. and Biklen, S.K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. london: Ally - Bacon.
- Bonk, Curtis J. and Charles R. G. (2006). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Jhon Wiley & Sons.
- Budak, Y. ve Budak, E. Ç. (2012). Harmanlanmış öğrenme yönteminde benzetim uygulamalarının öğrenmeye etkisi the effects of simulation based applications on blended learning. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 3(6), 365-374.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cho, K., Schunn C. D. and Charney, D. (2006). Commenting on writing typology and perceived helpfulness of comments from novice peer reviewers and subject matter experts. *Written Communication*, 23(3), 260-294.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Cottrell, D. M. and Robison, R. A. (2003). Blending learning in an accounting course. *The Quarterly Review of Distance Education*. 4(3), 261-269.
- Çetin, İ. ve Can, R. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının düşünceyi geliştirme teknikleri bakımından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 13(1), 259-277.
- Erbilen, M. (2014). *Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Ercilasun, A. B. (1999). Dilin tadı. *Güzel yazılar denemeler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erkul, R. (2004), *Cümle ve metin bilgisi*, Anı Yayıncılık, Ankara.

- Freestone, N. (2009). Drafting and acting on feedback supports student learning when writing essay assignments, *Adv Physiol Education*, 33: 98-102;; doi:10.1152/advan.90127.2008.
- Güler, F. (2001). *İlköğretim II. Kademe Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin Türkçe öğretimi bakımından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Göçer A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 603-637.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: Dönüt türleri, Öğrenci Algıları. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147-165.
- Horton, W. (2000). *Designing Web-Based training. How to teach anyone anything anywhere anytime*. William Horton Consultign, Inc. USA.
- İşcan, A. (2005). Çoklu ortam (Multimedya) aktiviteleriyle" Bir Kavak ve İnsanlar" adlı kısa hikâye'nin öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12). 35-51.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*, Ankara: Engin Yayınevi.
- Karaalioglu, S. K. (1978). *Sözlü yazılı kompozisyon konuşmak ve yazmak sanatı*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). 4+ 1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.
- Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (1999). *Örnek edebî metinlerle yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Koçak, A. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatımlarının düşünceyi geliştirme teknikleri açısından incelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 29(29), 213-226.
- La Paz, S. and Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94, 687-698.

- Lenz, B. K. (1992). Self-Managed learning strategy systems for children and youth. *School Psychology Review*, 21 (2), 211-228
- McMillan, J. H. and Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence based inquiry*. Boston: Brown and Company.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Mengi, N. (2005). Bir edebi tür olarak deneme ve Türk edebiyatındaki yeri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 353-368.
- Ngan, B. T. (2009). *The effectiveness of peer written feedback on first year students' writing skill*. Yayınlanmış Doktora Tezi. [http:// slideshare.net](http://slideshare.net). (08. 05.2015 tarihinde ulaşılmıştır.)
- Osguthorpe, R. T. and Graham, C. R. (2003). Blended learning environments definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. Sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, Sage.
- Picciano, Anthony G.(2005). Blended learning: Implications for growth and access, http://sloanconsortium.org/sites/default/files/v10n3_8picciano_0.pdf adresinden 01.06.2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Rovai, A. P. and Jordan, H. M. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/282/574> adresinden 25.07.2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. 16. Baskı, Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Singh, H.and Reed, C. (2001). *A white paper: Achieving success with blended learning*. Centra Software.
- Şahbaz, N. K. (2008). Çocuk edebiyatında ihmal edilmiş bir edebî tür: Deneme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 189-203.

- Taşpınar, M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim model, strateji, yöntem ve becerileri/teknikleri: Kavramsal boyut. *Eğitim Araştırmaları*, (8), 207-215.
- Temizkan, M. (2003). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarının dil gelişimi bakımından incelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 219-234.
- Tompkins, G. E. (2004). *Teaching writing: Balancing product and process*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Uluyol, A. G. Ç. ve Karadeniz, Ş. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği, öğrenci başarısı ve görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-84.
- Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online (Elementary Education Online)*, 8(3), 651-665.
- Ünsal, H. (2010). Yeni bir öğrenme yaklaşımı: Harmanlanmış öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 130-137.
- Yaylı, D. (2009, Ekim). *Hizmet öncesi Türkçe öğretmenleri ile bir süreç yazma uygulaması*. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, 5.Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yörüsün, S. (2013). 8. Sınıf öğrencilerinin düşünce yazısı yazma becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme (Silişk Ataturk İlköğretim Okulu Örneği). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.