

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**6+1 ANALİTİK YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN  
ORTAOKUL ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI  
ANLATIM BECERİLERİNE ETKİSİ**

**Abdullah KALDIRIM**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Doç. Dr. Ali Fuat ARICI**

**Kütahya, 2014**

## **Yemin Metni**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

Haziran 2014

Abdullah KALDIRIM

## **Kabul ve Onay**

### DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

18.06.2014

Abdullah KALDIRIM'ın "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi" başlıklı tezi jürimiz tarafından oy birliğiyle Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	İmza
Başkan: Doç. Dr. Kürşad YILMAZ	.....
Üye: Doç. Dr. Ali Fuat ARICI	.....
Üye: Yrd. Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL	.....
Üye: Yrd. Doç. Dr. Murat TURNA	.....
Üye: Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN	.....

**Enstitü Müdürü**

Doç. Dr. Turan TEMUR

## Önsöz

Tarih öncesi devirlerden itibaren insanlar yazıyı uygarlığın önündeki engelleri kaldırmak adına bir araç olarak kullanmış, düşünce ve hayallerini yazılı anlatım yoluyla diğer bireylere ve nesilden nesile aktarmışlardır. Böylece insanoğlu duygu, düşünce, tecrübe ve hayallerini zamanın akıcılığına karşı koruyarak onları saklama, kaydetme, hissettiği ve düşündüğü şeyler üzerinde yeniden düşünce imkânı bulmuştur. Ayrıca yazma becerisi birçok zihinsel süreçle iç içe olması nedeniyle insanoğlunun zihinsel gelişimine de katkı sağlamıştır. Dolayısıyla yazı insanoğlunun hem bireysel hem de toplumsal gelişiminde önemli bir rol oynamıştır. Yazının insanoğlu için önemini tespit eden araştırmacılar da bireyin kendini yazılı olarak daha etkili bir şekilde ifade etmesinin yollarını aramışlar ve bu konuda çeşitli modeller ortaya koyarak yazma becerisinin istenilen seviyeye gelmesi için çalışmalar yapmışlardır. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar sonucunda ortaya konan yazma modellerinden birisi de 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelidir.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli yazma becerisinin hem eğitimi hem de değerlendirilmesi aşamasında değişmesi hedeflenen davranışların gerçekleştirilmesine ve tutarlı bir değerlendirme yapılmasına imkân tanımaktadır. Ayrıca öğrenme sürecine odaklı bir model olması açısından anadili eğitimi derslerindeki uygulamalarda kullanılacak bir öğretim ve değerlendirme modelidir. Etkili bir öğretim ve değerlendirme modeli olması bakımından 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının gelişmesine yardımcı olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle bu araştırmada ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin etkisi araştırılmıştır.

## Teşekkür

Yüksek lisans eğitimim boyunca her aşamada maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen, bana iyi bir akademisyenin olmanın yanında iyi ve adil bir insan olmanın da ne demek olduğunu öğreten, her türlü sorunumu samimiyetle dinleyerek ilgilenen, fikirlerine her zaman ihtiyaç duyacağım, kendime örnek aldığım kıymetli Hocam Doç. Dr. Ali Fuat ARICI'ya yürekten bir teşekkürü borç bilirim.

Türkçe eğitimi alanına ilişkin bildiklerimize değişik açılardan bakmamızı sağlayan, çalışmanın temelinden bu zamana kadar yardımlarını esirgemeyerek bilgilerini benimle paylaşan değerli Hocam Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN'a; gerek ders döneminde gerekse tez çalışmam boyunca tecrübelerinden ve engin bilgilerinden yararlandığım değerli Hocam Doç. Dr. Turan TEMUR'a; yöntem bölümüne ilişkin tecrübelerini benimle paylaşan değerli Hocalarım Doç. Dr. Kürşad YILMAZ ve Doç. Dr. Yahya ALTINKURT'a; araştırmanın metnine sağladığı katkılardan dolayı değerli Hocam Yrd. Doç. Dr. Murat TURNA'ya; tezi hazırlamaya başladığım ilk günden bu yana bıkmadan usanmadan beni dinleyen Yrd. Doç. Dr. Nursel TOPKAYA'ya, Arş. Gör. Dr. Nihal TUNCA'ya ve Arş. Gör. Dr. Senar ALKIN ŞAHİN'e; ders döneminde bize kazandırdıklarından dolayı değerli Hocam Yrd. Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL'a; araştırma boyunca desteklerini gördüğüm, Yrd. Doç. Dr. Recep Serkan ARIK'a, Arş. Gör. Dr. Banu ÖZDEMİR'e, Okt. Yusuf Ziya BEYDÜZ'e, Okt. Hikmet DEĞEÇ'e ve Arş. Gör. Buket DEDEOĞLU ORHUN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu sürecin her aşamasında yanımda olarak yardımlarını benden esirgemeyen yol arkadaşım Ayşe YILDIRIR'a, değerli kardeşim Arş. Gör. Ömer Faruk TAVŞANLI'ya ve uygulama öğretmeni Muhammed ÇELİK'e çok teşekkür ederim. Son olarak uzun yıllar boyunca bir arada olamasak da varlıklarını her zaman yanımda hissettiğim, her türlü kararımın arkasında durarak maddi ve manevi desteklerini benden hiçbir zaman esirgemeyen, nitelikli bir eğitim alabilmemiz için gecesini gündüzüne katarak çalışan, bugünlere gelmemde en

büyük paya sahip olan babam Erol KALDIRIM'a, annem Ayşe KALDIRIM'a ve canım kardeşim Samet KALDIRIM'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Abdullah KALDIRIM

## İçindekiler

	Sayfa No
Yemin Metni.....	III
Kabul ve Onay.....	IV
Önsöz.....	V
Teşekkür.....	VI
İçindekiler.....	VIII
Şekiller Dizini.....	X
Tablolar Dizini.....	III
Simge ve Kısaltmalar.....	III
Özet.....	IV
Abstract.....	V
Giriş.....	1
Yazma Becerisi.....	1
Yazmanın tanımı ve önemi.....	4
Yazılı anlatımın unsurları.....	6
Yazılı anlatımın altyapısı.....	19
Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesi: Yazma Eğitimi.....	25
Ürün odaklı yazma eğitimi yaklaşımı.....	26
Süreç odaklı yazma eğitimi yaklaşımı.....	27
Problem Durumu.....	58
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	61
Problem Cümlesi.....	63
Sayılıtlar.....	64
Sınırlılıklar.....	64
Yöntem.....	65
Araştırma Modeli.....	65
Yarı deneysel çalışmanın temel özellikleri.....	66
Çalışma Grubu.....	77
Araştırmaya katılan öğrencilere ait bilgiler.....	78
Verilerin Toplanması.....	82

Veri toplama araçları .....	82
Araştırmanın uygulanması .....	86
Verilerin Analizi .....	95
Bulgular .....	96
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular .....	96
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli İçerisinde Bulunan Her Bir Boyuta İlişkin Bulguları ..	98
6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli İçerisinde Bulunan Her Bir Boyutun Birbirleriyle İlişkinine İlişkin Bulgular .....	123
Tartışma Sonuç ve Öneriler .....	126
Tartışma ve Sonuç .....	126
Öneriler .....	136
Kaynakça .....	138
Ekler Listesi .....	154
Özgeçmiş .....	169



## Şekiller Dizini

Şekil 1. Konu sınırlandırma süreci.....	9
Şekil 2. Yakınsak Gelişim Alanı.....	28
Şekil 3. Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Aşamaları .....	30
Şekil 4. Konu sınırlandırma süreci.....	89

## Tablolar Dizini

Tablo 1: Yazma Süreci Yaklaşımının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli İle Bütünleştirilmesi .....	45
Tablo 2: Yarı Deneysel Çalışmanın Simgesel Görünümü .....	76
Tablo 3: Çalışma Grubu Olarak Belirlenen Öğrencilerin Ön Testten Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Sıklık ve Yüzde Değerleri .....	79
Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Kaygısı Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	79
Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarılarına İlişkin Sıklık Değerleri .....	81
Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubunun Türkçe Dersi Akademik Başarı Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	81
Tablo 8: Yazılı Anlatımı Dereceli Puanlama Anahtarını Değerlendirenler Arası Güvenirlik Tablosu.....	84
Tablo 9: 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Değerlendirenler Arası Güvenirlik Katsayıları Tablosu .....	85
Tablo 10: Deney Grubunun Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları .....	96
Tablo 11: Kontrol Grubunun Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları .....	97
Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubunun Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	97
Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubunun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğine Göre Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	99
Tablo 14: Deney Grubunun “Fikirler” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri.....	100
Tablo 15: Deney Grubunun “Fikirler” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları .....	100
Tablo 16: Kontrol Grubunun “Fikirler” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri.....	101
Tablo 17: Kontrol Grubunun “Fikirler” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları .....	101

Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubunun “Fikirler” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	102
Tablo 19: Deney Grubunun “Organizasyon” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri.....	103
Tablo 20: Deney Grubunun “Organizasyon” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları .....	103
Tablo 21: Kontrol Grubunun “Organizasyon” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri .....	104
Tablo 22: Kontrol Grubunun “Organizasyon” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	105
Tablo 23: Deney ve Kontrol Grubunun “Organizasyon” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	105
Tablo 24: Deney Grubunun “Üslup” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri.....	107
Tablo 25: Deney Grubunun “Üslup” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları .....	107
Tablo 26: Kontrol Grubunun “Üslup” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri.....	108
Tablo 27: Kontrol Grubunun “Üslup” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları .....	108
Tablo 28: Deney ve Kontrol Grubunun “Üslup” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	109
Tablo 29: Deney Grubunun “Kelime Seçimi” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri .....	110
Tablo 30: Deney Grubunun “Kelime Seçimi” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	110
Tablo 31: Kontrol Grubunun “Kelime Seçimi” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri .....	111
Tablo 32: Kontrol Grubunun “Kelime Seçimi” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	112

Tablo 33: Deney ve Kontrol Grubunun “Kelime Seçimi” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	112
Tablo 34: Deney Grubunun “Cümle Akıcılığı” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri .....	113
Tablo 35: Deney Grubunun “Cümle Akıcılığı” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	114
Tablo 36: Kontrol Grubunun “Cümle Akıcılığı” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri .....	114
Tablo 37: Kontrol Grubunun “Cümle Akıcılığı” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	115
Tablo 38: Deney ve Kontrol Grubunun “Cümle Akıcılığı” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	116
Tablo 39: Deney Grubunun “İmla” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri.....	117
Tablo 40: Deney Grubunun “İmla” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları .....	117
Tablo 41: Kontrol Grubunun “İmla” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri.....	118
Tablo 42: Kontrol Grubunun “İmla” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları .....	118
Tablo 43: Deney ve Kontrol Grubunun “İmla” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	119
Tablo 44: Deney Grubunun “Sunum” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri.....	120
Tablo 45: Deney Grubunun “Sunum” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları .....	120
Tablo 46: Kontrol Grubunun “Sunum” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri.....	121
Tablo 47: Kontrol Grubunun “Sunum” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları .....	121

Tablo 48: Deney ve Kontrol Grubunun “Sunum” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar İle Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları..... 122

## **Simge ve Kısaltmalar**

YADPA: Yazılı Anlatımı Dereceli Puanlama Anahtarı

## Özet

### **6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi**

Bu araştırmanın amacı planlanmış etkinlikler içeren 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini tespit etmektir. Bu doğrultuda elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma Kütahya il merkezindeki Cumhuriyet Ortaokulunda öğrenim görmekte olan deney ve kontrol gruplarında bulunan toplam 53 altıncı sınıf öğrencisi ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Çalışma 9 hafta sürmüştür. Deney grubundaki dersler 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli kapsamında planlanmış etkinliklerle, kontrol grubunda ise Türkçe dersi öğretim programının gerektirdiği süreçler takip edilerek işlenmiştir. Araştırmada öğrencilerden yazılı anlatım örnekleri toplanmış ve Yazılı Anlatımı Dereceli Puanlama Anahtarı ile 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Nicel olarak elde edilen veriler üzerinde Wilcoxon işaretli sıralar testi, Mann-Whitney U testi, frekans ve yüzde analizleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yazma başarılarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli deney grubu öğrencilerinin Türkçe öğretim programındaki yazma kazanımlarını uygulama düzeyleri üzerinde etkili olmuş ve yazma başarılarında fikirler, düzenleme, ifade biçimi, kelime seçimi, cümle akıcılığı, sunum ve imla aşamalarına ilişkin ölçütlerde istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli, ortaokul, süreç odaklı yazma, yazılı anlatım becerisi, yazma eğitimi

## Abstract

### **The impact of 6+1 Analytic Writing and Evaluation Model on sixth grade middle school students' written expression skills.**

The purpose of this research is to identify the impact of 6+1 Analytic Writing and Evaluation Model on sixth grade middle school students' written expression skills. In this direction, from quantitative research methods pre-test, post-test, quasi-experimental design with control group were used in collecting, analysing and interpretation of the obtained datas. The study was performed in Cumhuriyet Middle School in Kütahya with a total of 53 sixth grade students who were in experiment and control groups. The study took 9 weeks. In the experimental group lessons 6+1 Analytic Writing and Evaluation Model, whereas in the control group the required processes of Turkish lesson curriculum's program were followed. In the study, written expression samples of pupils were collected and evaluated with Written Expression Graduated Scoring Key and 6 +1 Analytical Writing and Evaluation Scale .Rank test with Wilcoxon sign, Mann-Whitney U test, percentage and frequency analysis were used on the datas which were obtained quantitatively.

As a result of the datas of research in student's writing skills in favor of the experimental group statistical significant differences were determined. 6+1 Analytic Writing and Evaluation Model was efficient on writing acquisition of study groups' application levels in the Turkish education program and constituted statistical significant differences in writing performances such as ideas, arrangement, form of expression, choice of words, sentence fluency, presentation and spelling.

**Key Words:** 6+1 Analytic Writing and Evaluation Model, middle school, process-oriented writing, written expression skills, writing instruction



## **Giriş**

Bu bölümde, araştırmanın dayanağını oluşturan temel kuramsal bilgilere, araştırmanın temel problemine ve amacına, niçin böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulduğuna dair açıklamalara, araştırmanın varsayımları ve sınırlılıkları ile temel kavramlarına ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

### **Yazma Becerisi**

İnsanoğlu yaratılışı gereği yeryüzünde var olduğu günden itibaren çevresini anlama ve kendini anlatma ihtiyacı hissetmiştir. Bu ihtiyacın karşılanması amacıyla diller ortaya çıkmış ve insanlar dil becerileri aracılığıyla birbirlerine duygularını, düşüncelerini, bilgilerini, tecrübelerini sözlü ve yazılı olarak aktarmışlardır. Zaman içerisinde kullanılan araçlar farklılaşsa bile insanoğlunun çevresiyle etkileşiminin temelinde her zaman dil becerileri yer almıştır (Coşkun, 2005). Bireyin kendini gerçekleştirebilmesi, toplum içerisindeki yerini ve önemini kavrayabilmesi, dinlediğini-okuduğunu anlayabilmesi, duygularını, düşüncelerini yazılı veya sözlü olarak anlatabilmesi anlama ve anlatma becerilerini etkin olarak kullanabilmesine bağlıdır (Temur, 2004). Anlama becerileri, okuma, dinleme ve görsel okuma; anlatma becerileri ise yazma, konuşma ve görsel sunu alanlarından oluşmaktadır. Bu dil becerilerinden konuşma ve dinleme becerileri bireyin yaşamının ilk yıllarından itibaren kazanılmaya başlanmakta daha sonra eğitim hayatının ilerleyen yıllarında okuma ve yazma becerileri ile birlikte eğitime, geliştirilmeye çalışılmaktadır. Aslında “dil becerilerinin eğitimindeki temel hedef, öğrencilerin dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir.” (MEB, 2006, s. 2). Yazma becerisi de bu hedefe ulaşmada bireylerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım ettiği için önem kazanmaktadır (Güneş, 2007).

Yazmanın temeli düşünce ve hayallere dayalıdır. Yazma, insanoğlunun en değerli ürünü olan düşünce ve hayalleri tespit ederek bu ürünlerin zaman ve

mekân içinde yayılmalarını ve nesilden nesile aktarılmalarını sağlamaktadır (Kaplan, 2007). Bu etkinlik, düşünme becerisini geliştirmek ve düşünülenleri doğru, düzgün, anlaşılır ve etkili bir şekilde ifade edebilmek açısından çok önemlidir. Ayrıca yazma eylemi bireyi, eksikliklerini tamamlamaya, yanlışlarını düzeltmeye yönelterek bireyin bilgi kazanmasını, zihinsel olarak olgunlaşmasını ve tutarlı düşünce alışkanlığı edinmesini sağlamaktadır (Göğüş, 1978).

“Yazmanın ilk basamağını yazma ihtiyacının doğması oluşturmaktadır. Yazmayı tetikleyen, kişiyi harekete geçiren ilk unsur bu ihtiyaç durumudur ve bu durum her tür yazma için geçerlidir.” (Karadağ ve Maden, 2013, s. 268). Bu ihtiyaç birçok farklı şekilde ortaya çıkabilir. Yazma ihtiyacı, insanlarla iletişim kurmak ve kendini anlatabilmek için kişisel; insanları bilgilendirmek, onları aydınlatmak ve onlara yön vermek için toplumsal; tüm mesleklerde bir şekilde yazma ihtiyacı hissedildiği için uğraşsal (mesleki) bir ihtiyaç olarak görülebilir (Özdemir ve Binyazar, 2002; Arıcı ve Ungan, 2013). Nobel ödüllü yazar Orhan Pamuk “Babamın Bavulu” adlı eserinde yazma ihtiyacının sebeplerini ortaya koymaya çalışan “Neden yazıyorsunuz?” sorusunu şu şekilde cevaplandırmaktadır (Pamuk, 2007, s. 33):

İçimden geldiği için yazıyorum! Başkaları gibi normal bir iş yapamadığım için yazıyorum. Benim yazdığım gibi kitaplar yazılsın da okuyayım diye yazıyorum. Hepinize, herkese çok çok kızdığım için yazıyorum. Bir odada bütün gün oturup yazmak çok hoşuma gittiği için yazıyorum. Onu ancak değiştirerek gerçekliğe katlanabildiğim için yazıyorum. Ben, ötekiler, hepimiz, bizler İstanbul’da, Türkiye’de nasıl bir hayat yaşadık, yaşıyoruz, bütün dünya bilsin diye yazıyorum. Kâğıdın, kalemin, mürekkebin kokusunu sevdiğim için yazıyorum. Edebiyata, roman sanatına her şeyden çok inandığım için yazıyorum. Bir alışkanlık ve tutku olduğu için yazıyorum. Unutulmaktan korktuğum için yazıyorum. Getirdiği ün ve ilgiden hoşlandığım için yazıyorum. Yalnız kalmak için yazıyorum. Hepinize, herkese neden o kadar çok çok kızdığımı belki anlarım diye yazıyorum. Okunmaktan hoşlandığım için yazıyorum. Bir kere başladığım şu romanı, öteki yazıyı, bu sayfayı artık bitireyim diye yazıyorum. Herkes benden bunu bekliyor diye yazıyorum. Kütüphanelerin ölümsüzlüğüne ve kitaplarımın raflarda duruşuna

çocukça inandığım için yazıyorum. Hayat, dünya, her şey inanılmayacak kadar güzel ve şaşırtıcı olduğu için yazıyorum. Hayatın bütün bu güzelliğini ve zenginliğini kelimelere geçirmek zevkli olduğu için yazıyorum. Hikâye uydurmanın ve kurmanın zevkleri için yazıyorum. Tıpkı bir rüyadaki gibi gidilecek başka bir yere bir türlü gidemiyormuşum duygusundan kurtulmak için yazıyorum. Bir türlü mutlu olamadığım için yazıyorum. Mutlu olmak için yazıyorum.

Pamuk'un görüşlerine paralel olarak Peride Celal de Feridun Andaç ile roman yazmak üzerine yaptığı söyleşide yazma ihtiyacını "*Birtakım insanları anlatmalıyım, birtakım mekânlara girip çıkmalıyım, bunları yazmalıyım. Bu bana büyük bir zevk verir. Yazmadan ve okumadan nasıl olurum bilemiyorum, ama herhalde iyi olmazdım.*" cümleleriyle açıklamıştır (Fedai, 2011).

Fransa'da çıkan Magazine Littéraire dergisi, ilk romanlarını yayımlamış genç yazarlara kişiyi yazmaya iten etkenlerin saptanması amacıyla "Niçin yazıyorsunuz?" sorusunu yöneltmiş ve yazmanın bir zorunluluk olduğunu ortaya koyan cevaplarla karşılaşmıştır. Genç yazarlardan Jacques Duchateau bu soruya, "*İnsan kendinden bahsetmek, dünyadan söz açmak istiyor.*" diyerek cevap verirken Pierre Hulin "*Ben varlığımı duymak için yazıyorum.*", Françoise Emmanuel Sauron ise, "*Yazmak, duygularımı ve yaşadığımı göstermektedir.*" cevabını vermiştir. Aynı soruya Eric Westphal "*Yazıyorum çünkü bu, kendimi anlatmamın en doğal biçimi. Hepimiz şu veya bu yoldan kendimizi anlatmak gereği duyarız. Bir şeyden, bir sıkıntıdan, bir sorundan kendimi kurtarmak için yazıyorum. Yazıyorum çünkü bir şey söylemem gerek, bunu başkalarıyla paylaşmam gerek.*" şeklinde karşılık vermiş ve yazmanın vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymuştur (Özdemir ve Binyazar, 2002, s. 16).

Yazma eylemi, bireyin kişisel, toplumsal ve uğraşsal ihtiyaçlarını karşılarken bir taraftan da psikolojik gelişimine katkı sağlamaktadır. Alman yazar Goethe, "Genç Werther'in Acıları" adlı eseri için "Yazmasaydım, intihar edecektim." ifadesini kullanmıştır (Arıcı ve Urgan, 2013). Memduh Şevket (Esendal, 2001) de kızına yazdığı bir mektupta "*İnsan yaşadıkça birçok üzüntüye düşüyor. Bundan kimse için kurtuluş yoktur. İşte ben kaygılarıma karşılık kendimi*

*yazılarla avutabilirim.*” cümleleriyle yazmanın bireye kendini ifade etme rahatlığı sağladığını açıkça ifade etmiştir.

Sait Faik de “Haritada Bir Nokta” adlı öyküsünde okurlarına şu şekilde seslenerek bireyin kendini ifade etmesiyle huzur bulacağını belirtmiştir (Abasıyanık, 2012, s. 73):

Söz vermiştim kendi kendime. Yazı bile yazmayacaktım. Yazı yazmak da bir hırstan başka ne idi? Burada namuslu insanlar arasında sakın ölümü bekleyecektim. Hırs, hiddet neme gerekti? Yapamadım. Koştum tütüncüye, kâğıt kalem aldım. Oturdum. Adanın تنها yollarında gezerken canım sıkılırsa küçük değnekler yontmak için cebimde taşıdığım çakımı çıkardım. Kalemi yonttum. Yonttuktan sonra tuttum öptüm. Yazmasam deli olacaktım.

### **Yazmanın tanımı ve önemi**

“Yazma, zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılmasıdır. Bir başka ifadeyle zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir.” (Güneş, 2013, s. 157). Karadağ ve Maden’e (2013) göre yazma, insan zihninde farklı gerekçelerle aktarılmak istenen anlamın belirmesi, bu anlamın dilsel karşılıklarının seçimi sonucunda sembollerle ve dilin genel kurallarına uygun olarak kodlanması ve en nihayetinde düşüncenin bir alan üzerinde yazı olarak görünür hale gelmesi sürecidir. Sever’e (2011) göre yazma duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile aktarma eylemidir. Karatay (2011) yazmayı “Duygu ve düşünceleri herhangi bir dilde kullanılan alfabadeki yazı karakterlerini, sembollerini, işaretlerini kullanarak başkalarına aktarma işi” şeklinde tanımlamıştır. Bazı araştırmacılar da yazılı anlatım ifadesini yazma eyleminin karşılığı olarak kullanmışlar ve tanımlamalarını bu ifade üzerinden yapmışlardır. Buna göre yazılı anlatım tanımları aşağıdaki gibidir:

“Yazılı anlatım, düşünce gücüne sahip olan bireylerin görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun biçimde anlatmasıdır.” (Göçer, 2010, s. 179). Özbay’a (2007) göre ise yazılı anlatım, eğitim-öğretim faaliyetleri sonucunda

öğrenilen bilgilerin bireyin hayatının ilk yıllarından itibaren edindiği bilgilerle bir bütün oluşturmasına ve bu bilgileri diğer insanlarla paylaşmasına yarar. “Yazılı anlatım bireyin her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlar ulaştırmasına, böylece kalıcılığı sağlamasına imkân veren bir araçtır.” (Aktaş ve Gündüz, 2011, s. 163). Calp’a (2010, s. 225) göre “Yazılı anlatım kişisel, toplumsal, evrensel, mesleki konu ve sorunların, belirli bir amaç doğrultusunda, dil kurallarına ve anlatım tekniklerine uygun olarak uyumlu bir bütünlük içerisinde yazıyla anlatılmasıdır.” Bülbül (2000, s. 2) yazılı anlatımı “bir fikrin, duygunun, düşüncenin ve görüşün veya bir olayın en anlamlı ve çekici yanlarını, yönlerini yazı yoluyla ifade etmek” şeklinde tanımlamaktadır. Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu’na (2011, s. 37) göre ise “Yazılı anlatım kişinin gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını yazarak anlatmasıdır.” Tanımlardan da anlaşılacağı üzere yazılı anlatım duygu, düşünce ve tasarıların gelişi güzel bir şekilde anlatılması değil tam aksine anlatılmak istenenin belli kurallar zinciriyle, bir bütünlük içerisinde ele alınmasıdır. Yazılı anlatımın karşılığı olarak kullanılan (composition *Fr.*) terimi de “Ayrı ayrı parçaları bir araya getirerek bir bütün oluşturma biçimi” olarak tanımlanmıştır (Temur, 2004).

Yazma eylemi duygularımızı, düşüncelerimizi, tecrübelerimizi ve hayallerimizi zamanın akıcılığına karşı koruyarak onları saklamamızı, kaydetmemizi sağlamakta, böylece bizlere hissettiğimiz ve düşündüğümüz şeyler üzerinde yeniden düşünme ve onları geliştirme imkânı sunmaktadır. Bireyler yazılı anlatım aracılığıyla duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarabilmekte, böylece bireyler arası iletişim kolaylaşmakta, duygu ve düşünce alışverişi hızlanmaktadır. Bunun yanında yazma becerisi birçok zihinsel süreçle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Özellikle “Bireylerin düşüncelerini genişletmelerine, bilgilerini düzenlemelerine, dili etkili bir şekilde kullanmalarına, bilgi birikimlerini zenginleştirmelerine ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir.” (Güneş, 2013, s. 159). Yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma ve böylece metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânları da artmaktadır (Ungan, 2007). Mehmet Kaplan yazılı anlatımın bireyin düşünce gelişimine sağladığı katkıyı “Türkçe öğretmeni, öğrencisine her hafta

birkaç sayfalık yazılı ödev vermez ve onları imlâ işaretlerine kadar kontrol etmezse çocuk doğru dürüst cümle yapmasını ve düşünmesini öğrenemez.” (Kaplan, 2006, s. 105) ve “Kompozisyon derslerinin gayesi, öğrencilere kendi duygu ve düşünce dünyalarına bir çeki düzen vermektir. Bundan dolayı kompozisyon derslerini insan olmanın başlangıcı sayarım.” (Kaplan, 2007, s. 229) cümleleriyle açıklamıştır.

Yazılı anlatım sayesinde bireyler kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade ederek, sosyal çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurmakta ve başkalarını daha iyi anlamaya başlamaktadır. Yazılı anlatım çalışmaları, bireye Türkçeyi doğru, akıcı ve etkili bir biçimde yazma alışkanlığı kazandırmanın yanında, bireyin ileride gireceği değişik sosyal çevrelerde kendisini, gerektiğinde sözlü olarak, rahat ve özgürce ifade etmesine, bağımsız bir kişilik oluşturmaya ve anlatımda kendisine olan güven duygusunun artmasına katkıda bulunmaktadır (Calp, 2010).

Yazma becerisi aynı zamanda öğrenme faaliyetleri için vazgeçilmez bir araçtır ve öğrenme faaliyetleri içerisinde bilginin toplanması, kaydedilmesi ve transfer edilmesi aşamasında çokça kullanılmaktadır (Graham, Gillespie ve McKeown, 2013). Yazılı anlatımın öğrenme üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar (Graham ve Perin, 2007; Yıldız ve Büyükkasap, 2011; Atasoy, 2012; Preiss, Castillo, Grigorenko ve Manzi, 2013) derste takip edilen konu hakkında yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini ve kişinin akademik başarısında kritik bir rol oynadığını göstermiştir. Bu yönleriyle yazma eylemi bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır.

### **Yazılı anlatımın unsurları**

Duygu, düşünce ve tecrübelerimizi yazı ile ifade ederken bir araya getirdiğimiz parçaların bütünlük oluşturacak ve etkili olacak tarzda düzenlenmesi (Cemiloğlu, 2013) olarak tanımlanan yazılı anlatımın, bir bütünlük içinde olabilmesi, okuru etkileyebilmesi ve bireyin kendi içindeki anlamı etkili bir şekilde aktarabilmesi için bazı önemli özelliklere ve kurallara göre düzenlenmesi gerekmektedir.

Yazılı anlatım ürününü ortaya koyma süreci içerisinde bir dil ögesi olan sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması, başarılı bir anlatıma sahip olunması, işlenen konunun bir plan içinde yürütülmesi ve nihayet yazının doyurucu olması gibi birtakım kurallara uyulması iyi bir yazılı anlatım ürünü elde etmemizi sağlayacaktır (Aktaş ve Gündüz, 2011, s. 165).

Bireyin duygu, düşünce, hayal ve tecrübelerini anlatması roman, öykü ve şiir gibi türlerde olduğu gibi özel bir duyarlılık, yetenek ve özgün bir anlatımı gerektirmemektedir. Yazmayla ilgili temel bilgi ve becerileri kazanan her birey bu anlamdaki yazmada başarı gösterebilir. Falih Rıfkı Atay, bu gerçeği şu şekilde dile getirmiştir (Özdemir ve Binyazar, 2002);

“Düşündüğünü ve duyduğunu karşısındakine derli toplu anlatabilmek, ne bir meslek, ne de bir sanattır. Bu, ortaöğretimden geçen her vatandaşın yapması gereken ve yapabileceği bir şeydir. Hikâye yazmak bir sanattır. Fakat başından geçeni anlatabilmek bir sanat değildir.”

İyi bir yazılı anlatım ürününü ortaya koyabilmek için bireyin sahip olduğu bilgi ve tecrübelerin yanında metin oluşturma kurallarını bilmesi de büyük önem taşımaktadır. Kurgusu sağlam bir metin, okura verilmek istenen anlamları daha iyi ileterek anlatımı etkili kılacaktır. Bir metnin kurgusunun sağlam olması ise her şeyden önce sözcükler arası bağlantıların özenle kurulmuş olmasıyla ortaya çıkmaktadır (Bağcı, 2011). Bu yüzden yazma işlemine geçmeden önce yazı yazmaya motive olunmalı ve aşağıdaki yazma aşamaları tek tek uygulanarak yazı oluşturulmalıdır;

- Konu seçimi yapılmalı.
- Konunun ana maddesi belirlenmeli.
- Konu sınırlandırılmalı, konunun görüş noktası belirtilmeli.
- Konunun amacı tespit edilmeli.
- Bakış açısını destekleyen düşünceler bulunmalı.
- Düşünceler anlatım sırasına göre düzenlenmeli.
- Düşünce düzenine ve istenilen anlatım tekniklerine göre yazılmalı.

- Yazı dinlendirilmeli (Yazılı anlatım ürünü üzerinde daha nesnel değerlendirme yapabilmek için yazıdan uzak kalınmalı).
- Yanlışları ve eksiklikleri görmek için okumalar yapılmalı.
- Yazıya son biçimi verilmeli.

Bu aşamaları izleyerek oluşturulan bir yazı, başarılı, ilgi çekici, okunabilir ve bütünlüğü bulunan bir yazı olacaktır (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2011, s. 38). Yazılı anlatım ürününün ortaya konulması sürecinde bu aşamaların takip edilmesinin yanı sıra aşağıda ifade edilmiş olan yazılı anlatım unsurlarının özelliklerini taşıması da anlatımda etkililiğin sağlanması adına zorunludur.

**Yazılı anlatımda konu.** Konu, üzerinde durulacak, yazı yazılacak, söz söylenecek şeyin anlatım dilindeki adıdır (Özdemir, 2012). Yazarın paragrafın bütününde bize sık sık vurgulayarak tanıttığı, tekrar tekrar söylediği sözcükler veya sözcük grupları paragrafın konusunu oluşturur (Cemiloğlu, 2013). Olaylar, olgular, insanlık durumları, tabiat kısacası insanın içindeki ve çevresindeki her şey yazılı anlatımın konusu olabilir (Arıcı ve Ungan, 2013). Mehmet Kaplan “Kompozisyon” adlı denemesinde bu durumu şu şekilde dile getirmektedir (Kaplan, 2007):

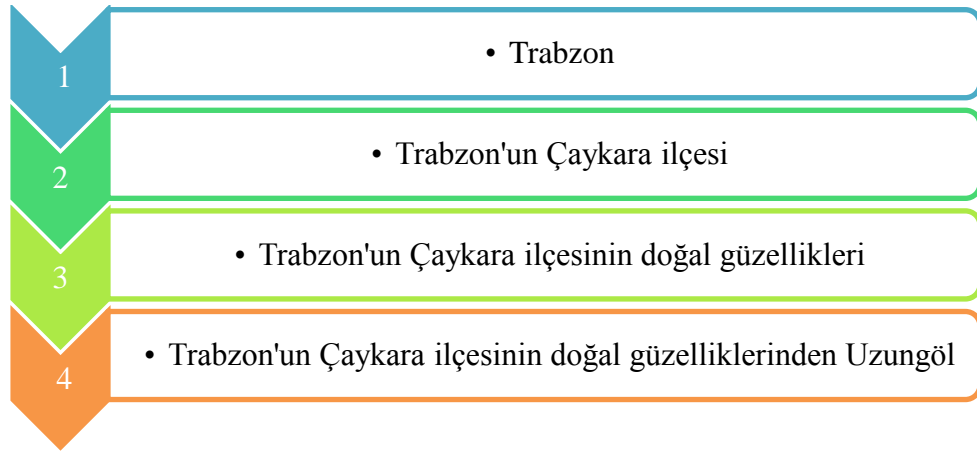
“Tabiat ve hayat, insanoğluna şekil vererek güzel ve faydalı eserler vücuda getirebileceği muazzam bir malzeme deposudur. Resim mi yapmak istiyorsunuz? Dünyada renkten ve boyadan çok ne vardır? Hakiki bir ressam konu bakımından da bir sıkıntı çekmez. Bütün tabiat ve hayat işlenecek konu ile doludur. Mühim olan, herhangi bir konu etrafında bir renk kompozisyonu vücuda getirmektir.”

Yazıyı mimari bir eser olarak düşünecek olursak konu bu eserin temeli niteliğindedir. Bir yapının temelsiz bina edilmesi düşünülemeyeceği gibi bir yazının konusuz olması da mümkün değildir. Çünkü ne türde olursa olsun her yazı bir konu üzerinde inşa edilmekte ve yazarın düşünceleri bu konu etrafında şekillenmektedir.

Sözlü ve yazılı anlatımda başarıyı sağlamanın ilk koşulu, konunun tam olarak anlaşılmasıdır. Yazılı anlatım süreci içerisinde ne üzerinde durulacağı, ne hakkında söz söyleneceği, ele alınacak sorun, düşünce veya olayın hangi açıdan işleneceği belirlenmeli ve gerekli süreçler buna göre takip edilmelidir (Özdemir,



2012). Yazılı anlatım sırasında, üzerinde durulacak, yazı yazılacak konunun iyice kavranması, bireyin zihninde bu konuyla ilgili beliren düşüncelerin dağılmaması, konunun sınırlarının kesin olarak çizilmesi gerekmektedir (Odacı, 2008). Konu, belli bir amaç ve zorunluluğa göre sınırlandırılır. Konunun sınırı içeriğiyle ters orantılıdır; konu daraldıkça düşünceler derinleşmeye, ayrıntılar belirginleşmeye başlar. “Birey, genel konular üzerinde o güne kadar edinilen genel bilgiler çerçevesinde bir şeyler söyleme olanağı bulsa da, özel ilgi alanına giren konularda herkesin yinelediği düşüncelerin ötesinde çok daha ilginç şeyler ortaya koyabilecektir.” (Adalı, 2011, s. 164).



Şekil 1. Konu sınırlandırma süreci

Sınırlandırılmamış bir konu üzerinde yazı yazmaya çalışmak yazarın dikkatini dağıtarak konuyla ilgisi olmayan çeşitli anlatımların yazıya dökülmesine neden olacaktır. Bu durum hem yazarın hem de okurun konu bütünlüğünden uzaklaşmasına ve anlatılmak istenen asıl duygu, düşünce veya olayın aktarılamamasına sebebiyet verecektir. Okurun durumu, yazılacak yazının uzunluğu yazarın konuyla ilgili bilgi, birikim ve yaşantıları, konunun geliştirilebilmesi için gerekli kaynakların bulunabilirliği gibi etkenler konunun sınırlandırılmasını etkileyecektir. Bu nedenle konu sınırlandırılırken bu etkenler göz önünde bulundurularak genel bir konu basamak basamak daraltılıp sınırlandırılmalıdır (Özdemir ve Binyazar, 2002; Özdemir, 2012). “Sonuç olarak yazarın bilgi ve tecrübe birikimi, konuyla ilgili kaynaklara hâkimiyeti ve ulaşma imkânı, buluş yeteneği, gözlem, deney sonuçları, hatıraları, olay, durum ve olguları yorum gücü; yazılı, sesli, görüntülü arşivindeki belgeler, canlı

kaynaklarla görüşme imkânları konu seçimini etkilemektedir.” (Ağca, 2001, s. 129).

Yazılı anlatım çalışmaları öncesinde öğretmenin öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veremeyecek konuları seçmesi istenilir bir durum değildir. Verilen konunun öğrencilerin ilgi alanına girmemesi durumunda nitelikli bir yazma sürecinin gerçekleşmesi mümkün olmayacaktır. Yazılı anlatım çalışmalarının amacının öğrencilere basmakalıp konularda yazılar yazdırmak olmadığı asıl amacın öğrenciye sürece uygun nitelikli yazı yazdırmak olduğu unutulmamalıdır (Akyol, 2012). Yazma etkinliğine başlamadan önce öğrencilere çeşitli sorular sorulmalı, önceden öğrenilen görüş, düşünce konu vb. gözden geçirilerek bunların hatırlatmaları yapılmalıdır (Güneş, 2013). Bu amaçla beyin fırtınası, kavram haritaları, düşünce listeleri, çizgi roman vb. gibi tekniklerle öğrencilerin ön bilgileri kullanılmalı ve öğrencinin hakkında yazı yazacağı konunun belirlenmesine yardımcı olunmalıdır (Sundem, 2007; Johnson, 2008; Parris, Fisher ve Headley, 2009).

Yazılı anlatım çalışmaları aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini sağlamalı ve bu özelliklerini daha da geliştirecek nitelikte olmalıdır. Yazılı anlatım çalışmaları bu şekilde düzenlendiğinde birey zekâsının ve gündelik ilgilerinin ötesine geçmek için kendisini zorlayacak daha net ve geniş düşünmeye çalışacaktır. Bu nedenle üzerinde yazılı anlatım çalışması yapılacak konuların bu özellikleri geliştirecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir (Morley, 2007; Bağcı, 2011).

**Yazılı anlatımda başlık.** Yazıyı okura tanıtan en önemli unsur başlıktır. Doğada görülen her varlığın bir ismi olduğu gibi her yazının da bir başlığının bulunması gerekmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2011). Yazının başlığı konuyu yansıtır, yazıda ele alınan düşünceleri bünyesinde taşıyarak okura yazı hakkında fikir verir. Okurun ilgisini yazıya çekebilme ve yazıyı okumasını sağlamak açısından başlığın yazının içeriğini yansıtması ve dikkat çekici olması çok önemlidir.

Konu, başlık ve ana fikir birbiriyle uyumlu olmalı ve birbirini desteklemelidir. Başlığın temel fikirle uyumlu olması yazılı anlatım ürününün bütününe daha etkili hale getirecektir. (Arıcı ve Ungan, 2013). Yazının anlatmak

istediği her Őeyi Őüphesiz ki baŐlık ifade edemez; fakat okurun dikkatini yazının anlatmak istediği dűŐüncelere çekmeye yarayan baŐlık, onları yanlış yola götürerek ŐaŐırtmamalı, yazının anlatmak istediği dűŐünceye ait özü bünyesinde taŐımalıdır (Cemilođlu, 2013). AktaŐ ve Gündüz (2011, s. 175) iyi bir baŐlıkta bulunması gereken özellikleri Őu Őekilde ifade etmiŐtir:

- “Başlık kısa ve öz olmalıdır.
- Başlıklar anlamlı, orijinal ve doğru olmalı, okura aldatıcı ve yanıltıcı bilgiler sunulmamalıdır.
- Başlık, konuyu tam olarak kapsamalıdır.
- Başlık, kim, ne, nasıl sorularına cevap verebilmeli, içeriği basit bir Şekilde formüle edebilmelidir.
- BaŐlıklarda mastar durumundaki eylem sözcüklerini ve soyut anlatım bildiren ifadeleri kullanmaktan, edilgen yapılı baŐlıklardan kaçınılmalıdır.”

Coşkun (2007, s. 67) da öğrencilerin yazıya uygun başlık bulma çalışması olarak sınıf içerisinde Şu etkinlikleri yapabileceğini belirtmiştir:

- “Başlığı verilmeyen bir yazıyı okuduktan sonra öğrencilerin yazıya uygun başlıklar önerilebilir ve bu öneriler değerlendirilebilir.
- Bir yazıyı okuduktan sonra öğretmen yazıyla ilgili beş başlık alternatifi verip bunlardan en uygun olanı öğrencilere seçtirilebilir. (Verilen alternatif baŐlıklardan ikisi geniş kapsamlı, ikisi dar kapsamlı, biri de yazının içeriğine uygun bir başlık olmalıdır.)
- Bir yazının baŐlıđından hareketle yazının içeriği hakkında öğrenciler tahmin yürütebilir ve bu tahminlerin doğruluğu kontrol edilebilir.
- Başlığı verilen bir yazı okunduktan sonra baŐlıkla yazının içeriğinin uyumlu olup olmadığı ve bu yazıya uygun başka ne tür başlıklar olabileceği tartıŐılabilir.”

**Yazılı anlatımda plan.** Yazılı anlatımda plan, bireyin herhangi bir konuda anlatmak istediği dűŐünce, hayal veya tecrübelerini bir mantık düzeni içerisinde ve etkili bir biçimde düzenlemesidir (Pilav ve Ünalın, 2012). Yazılı ve sözlü

olarak anlatılmak istenen duygu ve düşüncelerin dinleyici veya okurlara daha güzel, daha etkili, daha kolay ve daha anlaşılır bir şekilde aktarılmasına yardımcı olan anlatım düzenine plan adı verilmektedir (Bağcı, 2011, s. 96).

Yazılı anlatım ürününü ortaya koyma sürecinde düşüncelerin, duyguların, gözlem ve yaşantıların zihinde belirmesi tek başına yeterli değildir. Bunların aynı zamanda aralarındaki ilgi ve önem derecelerine göre ayrılıp sıralanması diğer bir deyişle planlı bir şekilde yazıya aktarılması gerekir (Özdemir, 2012). Böylece birey başarılı ve etkili bir yazılı anlatım ürününü ortaya koymuş olacaktır.

Yazılı anlatımda plan yapmanın yararları şu şekilde sıralanabilir (Emir, 1986, s. 71; Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2011, s. 45; Pilav ve Ünalın, 2012, s. 34);

- Yazıda birlik, uyumluluk ve bütünlük sağlar.
- Yazıda ele alınan düşüncelerin veya olayların gelişiminde mantık düzenini kurar.
- Okuduklarımız, gördüklerimiz, dinlediklerimiz ve kişisel görüşlerimiz, benzer düşünceler biçiminde kümelendirilir. Böylece düşünce tekrarları önlenir.
- Duygu, düşünce ve hayallerin ölçülü bir biçimde anlatılmasına yardımcı olur.
- Düşüncelerin rahatça anlatılmasını ve yazının kolay anlaşılmasını sağlar.
- Kişiyi kararsızlıktan ve zaman kaybından kurtarır.
- Paragrafların uygun yerlerde bulunmasını sağlar.
- Kontrolü, gözden geçirmeleri, ayıklamaları kolaylaştırır.
- Bireyin kendisine olan güven duygusunu sağlamlaştırır.
- Gittikçe yerleşen ve gelişen bir anlatım disiplini kazandırır.
- Yazarın, yazma işini zevk duyarak yapmasını sağlar.

Mustafa Nihat Özön de yazılı anlatımda planı ve yararlarını şu şekilde açıklamıştır (Özön, 1960, s. 88-89):

Verilen bir konu üzerinde düşünüp aklımıza gelenleri topladıktan sonra işimiz onları bir sıraya koymaya gelir. Fikirlerin birbirlerini uyandırmasında da kendiliğinden olan bir sıra vardır; fakat ne de olsa bunların arasında olabilecek atlamalara karşı bir düzen düşünmek gerekir. İşte yazıda bu düzeni kuracak şeyin adı "düzen"dir, buna "plan" da denir. Planın oluşu, yazının köklü niteliği olan "konudaki birliği" meydana getirir. Bu plan işi, aynı zamanda bir yazı niteliği olan "boş veya doldurma sözlerden" yazıyı kurtarmakta da kendini belli eder. Planlı bir yazıda konu dışında sayılabilecek söz ve fikirler bulunmaz; bulunursa planı yok demektir. İnsan, bir konuda düşünmeye başladığı zaman birçok fikirler birden akla gelir. Bunları bir düzene koymayı, hangisini daha evvel, hangisini daha sonra söylemek gerektiğini ancak adına plan dediğimiz düzen öğretir.

Yazılı anlatımda etkililiği ve başarıyı sağlamak adına yapılan plan kadar iyi bir planın nasıl yapılacağı da önemlidir. Araştırmacılara göre iyi bir plan şu şekilde uygulanmalıdır (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2011, s. 46; Bağcı, 2012, s. 97; Pilav ve Ünalın, 2012, s. 33):

- Okuduklarımız, gördüklerimiz, dinlediklerimiz ve kişisel görüşlerimiz kısacası yazma için edindiğimiz birikimlerimiz, benzer düşünceler biçiminde kümelendirilir. Böylece düşünce tekrarları önlenir.
- Anlatımda giriş, gelişme, sonuç bölümlerine uygun düşecek fikirler, bakış açısına uygun mantık ve önem sırasına göre düzenlenir.

*Giriş Bölümü:* Konunun tanıtıldığı ve öneminin ortaya konduğu bölümdür. Yazının okunabilirliği ve ilgi çekici olması bakımından giriş bölümü çok büyük bir önem taşımaktadır. Yazılı anlatıma iyi bir giriş yapmak anlatılmak isten fikirlerin başarılı bir şekilde anlatılacağına işaretidir. Bu bölümde yazıda neler anlatılacağına ipuçları ve genelde ana fikir verilmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2011; Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2011; Arıcı ve Urgan, 2013).

*Gelişme Bölümü:* Konunun ayrıntılarıyla anlatılmaya başlandığı, örneklerle açıklandığı, ana fikrin yardımcı fikirlerle desteklendiği bölümdür. Ana fikrin yardımcı fikirlerle açıklandığı, ispat edildiği, kuvvetlendirildiği ifadeler bu bölümde yer alır. Tanımlama, örnekleme, karşılaştırma, tanık gösterme, istatistiki

bilgi verme, anı aktarma, kişi veya olay tasvir etme, aksi düşüncelerden yola çıkma vb. yöntemler aracılığıyla ana fikir açıklanır ve ayrıntılara inilerek geliştirilir (Bağcı, 2011; Pilav ve Ünalın, 2012).

*Sonuç Bölümü:* Konuyla ilgili çözüme ve yargıya varılan bölümdür. Bu bölümde ifade edilenler yazının başından itibaren verilmek istenen mesajın zihinde kalıcılığına ve üzerinde düşünülmesine imkân tanıyacak nitelikte olmalıdır. Böylece düşünme eyleminin sürekliliği sağlanacak ve yazılı anlatım çalışmalarının hedeflerinden birisi yerine getirilmiş olacaktır (Gedizli, 2006; Bağcı, 2011).

- Her paragraf, görüş noktasının başka yönünü açıklayan düşünce birimi durumuna getirilir.

Yazılı anlatım çalışmaları incelendiğinde öğrencilerin zihnindeki plan kavramının yazılı anlatım ürünlerine üç paragraflık anlatımlar şeklinde yansıdığı görülmektedir. Çoğu öğrencinin yazılı anlatımında, üç veya dört satırlık bir giriş paragrafını, yaklaşık dört beş kat daha dolgun bir gelişme paragrafı takip etmekte ve yine dört beş satırlık bir sonuç paragrafıyla yazı sonlandırılmaktadır. Yazılı anlatımın bu şekilde ortaya konması şüphesiz ki planlı bir yazma çalışması olarak kabul edilebilir ancak her yazılı anlatım çalışmasında bu yapının tekrarlanması öğrencilerin planlamayı doğru kavramadıklarının bir göstergesi olarak kabul edilmelidir (Karadağ ve Maden, 2013). Bu nedenle öğrencilere, yazılı anlatım çalışmalarında düşüncelerin ifade edileceği giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin kesinleşmiş ölçütlere göre oluşturulmadığı ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri anlatılmalıdır.

*Yazılı anlatımda kelime.* Dil içinde genellikle tek başına kullanılabilen, tek başına anlam taşıyan yapıca bağımsız sese veya sesler topluluğuna kelime denir. Kelime dilin en küçük anlamlı parçasıdır (Kahraman, 2005). Bireyin duygu, düşünce, hayal ve tecrübelerini içinden geçtiği gibi aktarması kelimelerin yerinde kullanılmasına ve zihnindeki kavramları tam karşılayacak nitelikte olmasına bağlıdır (Aktaş ve Gündüz, 2011).

Bir konuda düşünebilmek ve düşünceleri anlatabilmek için o konuda gelişmiş bir kelime dağarcığının bulunması gerekmektedir. Çünkü kelimeler düşünmenin yapı taşlarını oluşturmaktadır (Özdemir, 2012). Kelime dağarcığı

gelişmemiş bir birey düşüncenin temellerini tam oturtamayacağı için anlatmak istediğini istenen düzeyde diğer bireylere aktaramayacaktır. Kelime dağarcığının gelişmiş olmasının yanında sözcüklerin nerede kullanılması gerektiğinin bilinmesi de çok önemlidir. Çünkü kelimeler yerinde kullanılmadığında anlamlarını kaybedecekler ve anlatılmak istenenleri tam olarak ifade edemeyeceklerdir. Yahya Kemal, şiiri bir “kelime istifi” olarak nitelendirmiş ve güzel bir mısra da kelimenin yerlerinin değiştirilmesiyle şiirin büyüsunün bozulacağını ifade ederek kelimelerin yerinde kullanılmasının önemine dikkatleri çekmiştir (Kaplan, 2007).

Anlatılmak istenenlerin tam ve doğru bir şekilde ifade edilebilmesi için yeterli seviyede kelime hazinesine ve bu kelimeleri yerli yerinde kullanabilme becerisine sahip olunması gerekir. Bunun için seçkin yazarların eserlerini bol bol okumak, sözlükleri incelemek, güzel konuşmaları dinlemek faydalı olacaktır (Bağcı, 2011).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (MEB, 2006) kelime hazinesini geliştirmeye yönelik kazanımlardan bazıları şunlardır: “Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.” Bu ifadeler yazılı anlatım için kelime bilgisinin önemini ortaya koymakta ve bu konuda öğretmenlere büyük görevler düştüğünü göstermektedir.

**Yazılı anlatımda cümle.** Bir yargı bildirmek için tek başına çekimli bir fiil veya çekimli bir fiille kullanılan kelimeler dizisine cümle denir (Türk Dil Kurumu, 2010). Zülfikar (2003, s. 153) cümleyi “Çeşitli duyguların, düşüncelerin dönüştürüldüğü anlamlı söz birimlerinin bir yargı bildirecek bir biçimde birtakım kurallara bağlı olarak bir araya getirildiği dizi” şeklinde tanımlamaktadır. Karahan’a (2006, s. 9) göre cümle “Bir düşüncüyü, bir durumu, bir olayı yargı bildirerek anlatan kelime veya kelime dizisidir.” Ergin (2000) ise cümleyi bir fikri, bir düşüncüyü, bir hareketi, bir duyguyu, bir hadiseyi tam olarak bir hüküm hâlinde ifade eden kelime grubu olarak tanımlamıştır.

“İnsan düşüncesi yargı biçiminde oluşmaktadır. Yargı bütünlüğüne kavuşamayan bir düşünce, ilkel ve gelişmemiş bir düşüncedir. Böyle bir düşünce tek tek kavramları tasarlamaktan, hayal etmekten öte bir anlam taşımayacaktır.” (Kahraman, 2005, s. 170). Birey yargı bütünlüğüne kavuşan düşüncelerini de ancak cümleler aracılığıyla ifade edebilir. Yargıları ifade eden en küçük birim olması nedeniyle cümlelerin niteliği de anlatımın etkililiği üzerinde büyük etkiye sahiptir. Bireyin kurmuş olduğu cümleler zihnindeki kavramları, yargıları kâğıt üzerine veya sözlerine ne kadar iyi aktarırsa anlatımın etkililiği o derece iyi olacaktır. Cümleler de kelimeler gibi, metinde kullanıldıkları yere göre anlam kazanmaktadırlar. Buna göre kelimelerin metinde yüklendiği anlamlar üzerinde düşünüldüğü gibi, cümlelerin anlamlarının da metnin bütünlüğü içinde düşünülmesi gerekir (Aktaş ve Gündüz, 2011). Bunun yanında bir cümlenin etkili bir anlatıma sahip olması için dil bilgisi kurallarına uygun, ahenk bakımından düzenli (akıcı), duru, açık ve çeşitli olması gerekir (Özdemir ve Binyazar, 2002; Aktaş ve Gündüz, 2011; Bağcı, 2011; Özdemir, 2012; Pilav ve Ünal, 2012).

*Dil bilgisi kurallarına uygunluk.* Bireyin zihninde beliren yargıların tam olarak ifade edilebilmesi kurulacak cümlenin ortak dilin kurallarına uygun olmasına bağlıdır. Bu da cümledeki öğelerin yerinde kullanılması, aynı zamanda öğelerin birbiriyle ilişkili ve uyum içerisinde olması sonucunda gerçekleşecektir. Türkçenin cümle yapısının ve mantığının iyi bilinmesi dil bilgisi kurallarına uygun cümlelerin kurulmasında öğrencilere yardımcı olacaktır (Özdemir ve Binyazar, 2002; Özdemir, 2012).

*Ahenk bakımından düzenlilik.* Yazılı anlatım çalışmalarında dil bilgisi kurallarına uygunluk kadar yazının okunmasını kolaylaştıran diğer bir unsur ahenk, diğer bir adıyla akıcılıktır. Metnin bütününe akıcı olması ise cümlelerin hem kendi içerisinde hem de birbirleriyle olan ses uyumu sağlanmasıyla oluşturulabilir. Ahenkli cümlelerin oluşumunda arka arkaya sert veya yumuşak hecelerden meydana gelmiş sözcükleri kullanmaktan kaçınmak gerekir. Ayrıca aynı ve benzeri seslerin yinelenmesi yazıda ahenk meydana getirecektir. Öğrencilere aliterasyon ve asonans kavramının öğretilmesi ahenk bakımından düzenliliğin sağlanmasına katkıda bulunacaktır (Aktaş ve Gündüz, 2011; Pilav ve Ünal, 2012).



*Duruluk.* Duygu ve düşüncelerin en az kelimeyle ve en net biçimde anlatılması olarak tanımlanabilecek olan duruluk, yazının okunabilirliği ve akıcılığı bakımından yazarın üslubunu belirleyen önemli unsurlardandır. Anlatımda duruluğun sağlanabilmesi için anlatımda belli bir görevi olmayan sözcükleri kullanmaktan kaçınılmalıdır. Yazının doğallığını bozacak ölçüde aşırı süslü, sözü uzatan, anlatılmak isteneni dolaylı yollarla anlatan, çeşitli yönlere çekilebilecek nitelikteki cümlelerin kullanımı da tercih edilmemelidir. Bir cümle ne kadar doğal ve süssüz olursa anlatılmak isteneni o derecede net ifade edecektir (Aktaş ve Gündüz, 2011; Bağcı, 2011).

*Açıklık.* Cümlede açıklık, zihnimizdeki yargıların yazıya dökümü sırasında ifade etmek istediklerimizi okurun kolaylıkla anlayabileceği veya bu ifadelerden farklı anlamlar çıkarmayacağı şekilde ifade etmek olarak tanımlanabilir. Cümlenin bildirdiği yargı, anlatmak istediklerini tam olarak ifade edebiliyor ve okur tarafından kolayca anlaşılabilirse o cümle açık bir cümledir. Sözcüklerin ve öğelerin yerli yerinde kullanılmaması, cümlede dil bilgisi hatalarının bulunması, noktalama işaretlerinin hatalı kullanılması, zamirlerin belirli olmaması gibi durumlar cümlenin akıcılığını bozan etkenlerdir (Bağcı, 2011; Özdemir, 2012).

*Çeşitlilik:* Anlatımı etkili kılmamanın yollarından biri de cümleleri tek düzelikten kurtarmaktır. Cümleleri tek düzelikten kurtarabilmek için ise aynı kiple çekimlenmiş eyleme sahip cümlelerin üst üste kullanılması, biçimsel bir devrik cümle anlayışından kaçınılması, uzun uzadıya cümlelerin kullanılmaması gerekmektedir.

Öğretmenler anlatımın etkililiğini sağlamak adına öğrencilerine cümle kurma alışkanlığı kazandırabilmeleri için veciz cümleleri ezberletme, veciz cümlelere benzer cümleleri yazdırma, cümlelerin yapılarını değiştirme, cümleleri oluşturan kelimelerin sırasını bozarak uygun cümle oluşturmalarını isteme, hatalı cümlelerin düzeltilmesini sağlama ve eksik cümleleri tamamlama çalışmaları yaptırabilir (Tekşan, 2001).

*Yazılı anlatımda paragraf.* “Tek bir ana fikir çerçevesinde kümelenmiş, birçok yardımcı fikir ile desteklenen, bir satır başından öteki satır başına kadar uzanan yazılı anlatım bölümüne paragraf denilmektedir.” (Arıcı ve Ungan, 2013,

s. 10). Her paragraf metnin bütünü içinde birer anlam adacığı niteliğini taşımaktadır. “Bu yönüyle paragraflar, okur için okumayı ve metni anlamayı kolaylaştırma; yazar için de metindeki iletiyi daha sistemli imkânı sağlamaktadır.” (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2011, s. 53).

“İyi düzenlenmiş bir metinde, her düşünce, olay, durum vb. ayrı ayrı paragraflarda işlenir. Yazının kendisi olan metinde, paragrafların sayısı için bir sınır olmadığı gibi paragrafı oluşturan cümleler için de bir sınır yoktur.” (Erkul, 2004, s. 141). “Paragrafta birlik her cümlenin ana düşünce cümlesine bağlanmasıyla sağlanır. Ana düşünce önceden belirlenir ve bütün yardımcı düşünceler ona göre düzenlenir.” (Çiçekli Koç, 2009, s. 51). Paragraftaki diğer cümleler temel cümledeki düşünceleri düzenlemeye yardım eder. Paragrafta fikrin ağırlığı bakımından en önemli cümle temel cümle olmalıdır. Bu yönüyle okuru, hangi düşüncenin daha önemli hangisinin daha az önemli olduğu konusunda yönlendirilebilecektir (Can, 2012).

İyi bir paragrafın özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- İyi bir paragraf bir ana fikir etrafında anlam bütünlüğü içerisinde oluşturulabilir. Paragrafta anlam bütünlüğünün sağlanabilmesi için ise cümleler arasında parça-bütün, benzerlik-karşıtlık gibi ilişkiler doğru olarak kurulmalıdır (Arıcı ve Ungan, 2013).
- Paragraflarda yer alan cümleler dil bilgisi kurallarına uygun olmalı ve bu cümlelerde noktalama işaretleri yerinde kullanılmalıdır. Ayrıca paragraflarda anlatım bozukluğu ve yazım yanlışlarının olmamasına dikkat edilmelidir.
- “İyi bir paragraf bir düşünceyi tam açıklayacak kadar uzun, okunabilirliği güçleştirmeyecek, okurun ilgisini diri tutacak kadar da kısa olmalıdır.” (Özdemir ve Binyazar; 2002, s. 131).
- Paragraflar arasında geçişte kopukluk olmaması, düşünce akışının düzenli olması için paragraf sona ermeden bir sonraki paragrafa geçileceği izlenimi uyandırılmalıdır (Aktaş ve Gündüz, 2011).

- Paragrafın temel cümlesi okurun konuyla ilgili bildiklerini hatırlayabilmesi için ön bilgilerini, bireyin bilmediklerini öğrenmesi için de zihnini harekete geçirebilecek nitelikte olmalıdır (Can, 2012).

İyi bir paragrafın oluşturulabilmesi için paragraftaki cümlelerin birbirleriyle doğal bir bağlantı kurması gerekir. Cümleler arası doğal bir bağlantı kurulabilmesi için ise cümleler ve kavramlar arası bağlantılar gerçekleşmelidir. Bunun için, bir cümlede geçen sözcük veya sözcük öbeğinin bir sonraki cümlede tekrarlanması, bir cümlede geçen kavram veya sözlerin yerine onları karşılayan zamirlerin kullanılması, cümle başı bağlaçlarından (ama, fakat, çünkü, hatta, bununla beraber vb.) yararlanılması, aynı düşünceyi farklı biçimlerde söyleme yoluna gidilmesi gibi teknikler kullanılabilir (Özdemir ve Binyazar, 2002, s. 130).

Okura ifade edilmek istenen ana düşünce etrafında etkili bir paragrafın oluşturulabilmesi için öğrencilere değişik konularda yazılmış nitelikli paragrafları okutmak ve bu paragraflara benzer çalışmalar yaptırmak etkili olacaktır. Bunun yanında öğretmenlerin süreç odaklı yazma etkinlikleri düzenlemesi, yazılı anlatım ürünlerinin düşünce birimleri olan paragrafların her aşamada kontrol edilmesini dolayısıyla anlatımın etkili olmasını sağlayacaktır.

### **Yazılı anlatımın altyapısı**

Yazılı anlatımın etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için yazılı anlatımın altyapısını oluşturan bazı unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlar şu şekilde sıralanabilir (Bülbül, 2000; Aktaş ve Gündüz, 2011; Yılmaz, 2010; Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2011; Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2011; Arıcı ve Ungan, 2012; Pilav ve Ünalın, 2012):

**Gözlem yapmak.** Bireyin duygu, tecrübe, düşünce, istek ve hayallerini etkili bir şekilde anlatabilmesi için iyi bir gözlemci olması şarttır. Çünkü zihindekileri ifade etmek için tanımak, bilmek; tanımak, bilmek için ise gözlemlemek kaçınılmazdır. Birey, gözlem yoluyla önemli bir birikimler elde ederek anlatımın etkililiğini sağlayacaktır. Orhan Pamuk (2007, s. 60) “Kar” adlı romanının kahramanı Kerim Alakuşoğlu’nun hayatının son on beş yılını geçirdiği Frankfurt

şehrini etkili bir şekilde anlatabilmek için yapmış olduğu çalışmaları Alman Yayıncılar Birliği Barış Ödülü'nü aldığı konuşmasında şu şekilde anlatmaktadır:

Ka'nın hayatının son yıllarını geçirdiği 1980'lerin, 1990'ların başının Frankfurt'unu romanımda nisbeten yanlışsız anlatabilmek için 2000 yılında, beş yıl önce Frankfurt'a geldim. Bugün bu kalabalık içinde bulunan iki kişi, o zamana bana cömertçe yardım etmişlerdi, onlar sayesinde kahramanımın hayatının son yıllarını geçirdiği, eski fabrika binalarının arkasında, Gutleutstrasse yakınlarındaki küçük parka gittik. Sonra, Ka'nın yaşadığı evden, her gün uzun saatler geçirdiği belediye kütüphanesine her sabah nasıl yürüdüğünü hayal edebilmek için, istasyon meydanından, Kaiserstrasse'den, Münchenerstrasse'den, Türk manavların, kebabçıların, berber dükkânlarının önünden geçerek Hauptwache Meydanı'na kadar -içinde bulunduğumuz kilisenin önünden de geçerek- yürüdük. Ka'nın uzun yıllar gurur ve mutlulukla giyeceği paltosunu satın aldığı Kaufhof'a girdik. İki gün boyunca Türklerin yaşadığı eski ve fakir mahallelere, camilere, kebabçılara, derneklere, Türk kahvelerine gittik. Bu benim yedinci romanımdı, ama ilk romanını yazan acemi ve özentili bir romancı gibi, gereksiz derecede ayrıntılı notlar aldığımı hatırlıyorum. 1980'lerde tramvay yolu bu köşeden geçiyordu, gibi...

**Okumak.** İnsanoğlunun bir konu hakkında kitap okumadan birikim kazanması, hayal gücünü geliştirebilmesi, duygularını rahatça ifade etme gücüne sahip olması mümkün değildir. Duygularını ifade edemeyen, hayal gücü zayıf, bilgi birikimi yetersiz insanların yazılı anlatım aracılığıyla kendini etkili bir şekilde ifade etmesi de olanaksızdır. Bu nedenle birey okuma alışkanlığıyla anlatım gücünü ve düşünme yeteneğini geliştirmelidir.

Okumak aynı zamanda insanların doğru ve faydalı bulduğu, işe arayacak derecede güzel olduğunu fark ettiği şeylerin bilinmesini, kendilerinden önce yaşamış olanların tecrübelerinden ve bilgilerinden faydalanılmasını ve böylece zengin bir birikimin oluşmasını sağlar. Ruskin (2005, s. 37) bu durumu şu cümlelerle ifade etmektedir:

Bir yazar doğru ve faydalı bulduğu yahut işe yarayacak derecede güzel olduğunu fark ettiği şeyleri yazmak istemektedir. Bildiği kadarıyla, bunları kendisinden önce hiç kimse söylememiştir ve söyleyemeyecektir. Bütün bunları, elinden geldiği takdirde, yalnızca kendisi açık ve güzel bir şekilde söyleyebilecektir.

Hayat boyunca edindiği tecrübeler sonunda, açık ve seçik olarak kavradığı bir veya birkaç şeyi mutlaka dile getirmek istemektedir. Bütün bunlar, yazarın gün ışığından ve dünyadan kendi payına düşen şeylerin imkân verdiği ölçüde kavrayabildiği gerçek bilgilerin veya görüşlerin bir parçasıdır. Bunları seve seve yazıp ebedileştirmek isteyecektir; elinden gelse kaya üzerine işleyecektir ve şöyle diyecektir: "İşte yaptığım en iyi iş; çünkü bunun dışında ben de başkaları gibi, yedim, içtim, uyudum, sevdim, nefret ettim; hayatım uçup giden bir buğudan başka bir şey değildi ve yok olup gitti; geride yalnızca gördüklerimden ve bildiklerimden ibaret olan bir tek şey kaldı; hafızalarınızda yer etmeye değer, benim olan bir şey varsa o da budur." Bu onun "eseri" dir; bu onun mütevazı hayatında şu veya bu derecede gerçek bir ilhamla yazdığı, kendi kitabesi veya eseridir. Bu, bir "kitap" tır.

Ruskin'in düşüncelerine paralel olarak Marcel Proust (2009, s. 30) da okumayı konuşmanın tersine, yalnızlığımızı sürdürürken yani yalnızken sahip olunan ve konuşunca çabucak dağılan entelektüel güçten yararlanmaya, esinlere açık olmaya ve zekânın kendi üzerindeki çalışmasını bütünüyle verimli kılmaya devam ederek, her birimizin önceden iletilmiş bir düşünceyi edinmesi olarak tanımlamıştır. Bu tanım aynı zamanda yazılı anlatım ürünlerine temel oluşturacak entelektüel fikirlerin okuma aracılığıyla edinileceğini göstermektedir.

Bunun yanında yapılan akademik çalışmalar nitelikli bir yazılı anlatım ürününün ortaya koyulması sürecinde okuma becerilerinin önemli bir rol oynadığını kanıtlamaktadır. Palmer (2010) ilkokul üçüncü sınıfta okuyan 54 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı yazma başarıları arasında orta derece güçlü pozitif bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Prat-Sala ve Redford'un (2011) psikoloji bölümünde okuyan 145 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada da öğrencilerin gerçek yazma başarılarıyla okuma becerileri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

**Dinlemek.** Minnesota Üniversitesi'nden Dr. Lyman K. Steil'in dinlemeyle ilgili yaptığı araştırmaların sonucunda insanların iletişime ayırdıkları sürenin %9'unda yazı yazdıkları, %16'sında okudukları, %30'unda konuştukları, %45'inde ise dinledikleri ortaya çıkmıştır (Ailes ve Kraushar, 2004). Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde okumanın yanı sıra kişinin bilgi ve birikimini arttıracak diğer bir etkinliğin dinleme olduğu görölmektedir.

Birey, sahip olduğu kelime hazinesinin zenginliğine bağlı olarak zihnindeki kavramları ve yargıları ifade etme gücüne sahiptir. Bireyin kelime hazinesinin gelişiminde ise dinleme ve okuma becerilerinin büyük önemi vardır. Buradan hareketle yazılı anlatımda etkililiği sağlamak adına iyi bir dinleyici olmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çünkü dinleme becerisi yetersiz olan bir kişinin anlama becerisi eksik demektir. Anlama becerisi eksik olan bireyin anlatma becerisi de tam gelişmemiştir (Özbay, 2009). Bireyin zihnindekileri yanlış anlaşılmaya meydan vermeden açıkça ve etkili bir şekilde ifade edebilmesi için ise anlatma becerilerinin gelişmiş olması gerekir. Bu nedenle anlatma becerilerinin temelini oluşturan anlama becerilerine önem verilmesi ve bu becerilerin eğitiminin sağlanması gerekir.

**Düşünmek.** Kişinin okuyarak, dinleyerek ve gözlem sonucunda elde ettiği bilgiler gerektiğinde kullanılmak üzere zihinde depolanmaktadır. Birey yazılı anlatım esnasında kendisini en iyi şekilde ifade etmesini sağlayacak yargıları kendi bilgi birikimi içerisinden düşünme eylemi sayesinde ortaya çıkarabilmektedir. Bu yönüyle yazılı anlatımın buluş aşamasını oluşturması açısından düşünme eylemi büyük önem taşımaktadır. Çünkü düşünmeden ortaya konmuş olan yazılı anlatım çalışmaları karalamadan öteye geçemeyecektir. Bu nedenle yazılı anlatım çalışmalarının düşünceye dayalı sağlam bir temel üzerine oturtulması gerekmektedir. Ünlü Alman filozofu Schopenhauer, yazılı anlatım ürününün bireyin doğrudan kendi zihninden, kendi müşahedesinden yola çıkılarak ortaya konmadıkça okunmaya değer olmayacağını belirtmiş ve bu durumu şu şekilde açıklamıştır (Schopenhauer, 2013, s. 79):

Keza bir başka açıdan, üç tür yazardan bahsedilebilir. Birinci türe düşünmeksizin yazarlar dâhil edilebilir. Bunlar hafızalarındakini veya hatırlayabildiklerini yahut hatta doğrudan başka insanların

kitaplarındakini yazarlar. Sayıca en kalabalık olan bu zümredir. İkinci kümede yer alanlar yazarken düşünenlerdir. Bunlar yazmak için düşünürler; bunlar da oldukça kalabalıktır. Üçüncü kümede ise yazmaya başlamazdan önce düşünmüş olanlar vardır. Bunlar sadece düşündükleri için yazarlar ve nadirattandırlar.

Yazmaya başlayıncaya kadar düşünmeyi geciktirmiş olan ikinci sınıf yazarlar rastgele ava çıkan ve bu yüzden evlerine çok fazla bir şey getirmeleri beklenmeyen (yahut getirip getirmemeleri tamamen talihe bağlı olan) avcılara benzer. Öte yandan üçüncü kümedekiler yahut ender rastlanan yazarlar bir süre avcısına (şikârını kaçırmayan avcıya) benzerler. Burada av daha önceden yakalanmış ve bir zaman sonra salıverileceği kapalı bir alana konulmuştur ve aradan uzunca bir zaman geçtikten sonra buradan alınıp bir daha kaçması mümkün olmayacak bir başka kapalı yere konulacaktır. Artık avcının yapacağı tek şey nişan alıp okunu fırlatmaktan—bir başka söyleyişle düşüncelerini kâğıda dökmekten ibarettir. Bu, avcının sergileyecek bir şeyler ele geçirdiği bir avdır.

***Duyguları ve hayal gücünü geliştirmek.*** Yazılı anlatımın niteliğini arttırabilmek için düşüncelerin yanı sıra duygu ve hayallerden de yararlanılmaktadır. Bireyin temelini düşüncelerle oluşturduğu yazısını duygu ve hayalleriyle süsleyerek okura sunması anlatımda etkililiği sağlayacaktır. Aksi halde duygu ve hayallerden yoksun bir anlatımın gerçekleşmesi mümkün değildir. Bu nedenle öğrencilerin hayal gücünü genişletebilecek çalışmaların yapılması, büyük önem taşımaktadır. Özellikle yaratıcı yazma çalışmalarının yapılması hem öğrencilerin hayal gücünü genişletmesi hem de yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkıda bulunması açısından faydalı olacaktır.

***Ana dilini kullanma becerisini geliştirmek.*** Bireyin gözlem yapma, okuma, dinleme, düşünme, duygu ve hayallerini geliştirmesi sonucunda elde ettiği birikimin yazılı anlatım yoluyla diğer bireylere aktarılması şüphesiz ki ana dilini kullanma becerisine bağlıdır. İyi bir yazılı anlatım ürününü ortaya koyabilmek için sözcük, cümle ve metin bilgisi gibi konularda bilgi sahibi olmak ve yazının bir plan dâhilinde yürütülmesini sağlamak çok önemlidir. Bu nedenle dil kuralları

iyi bilinmeli ve yazma becerisini etkili kullanmanın incelikleri öğrenilmelidir. Bunun için de başarılı yazı örneklerinin hareket noktası olarak seçilmesi bireyin gelişimi adına yararlı olacaktır.

Bu unsurların yanı sıra yazar okurun metinde işlenen fikirlere odaklanabilmesi ve okumaktan keyif alabilmesi için yazdıklarını “iyi” olarak nitelendirilebilecek bir biçimde düzenlenmelidir (Can, 2012). Peyami Safa (2012, s. 143) “İyi ve Kötü Yazı” adlı makalesinde iyi ve kötü yazının özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

İyi yazının birinci cümlesi, mevzua girmek için tereddütsüz atılmış ilk adımdır. Arkasından gelen cümleler, vezinli adımlarla, sekmeden, aksamadan sendelemen onu takip ederler.

Kötü yazının birinci cümlesi, mevzuun eşiği önünde korku geçirir; ne içeri girebilir ne de oradan uzaklaşabilir; alev in etrafındaki pervane sarhoşluğu ile dört döner, kendini oraya buraya çarpar yorulur ve sersemleşir. Bazan mevzuun içine girer, fakat çok durmayarak kendini dışarıya atar, başka mevzuların eşiklerine sürünür; bazan da bu yabancı mevzuların cazibesine yakalanır ve kendini oradan zor kurtarır.

İyi bir yazının ifade kılıfı, mevzuunu bir eldiven gibi sımsıkı ve kısıktırak içine alır, ne dışarıya bir fikir kaçırmaz ne içeriye fazla bir kelime sokar.

Kötü bir yazının ifade kılıfı ya dardır, ya boldur. Darsa içine maksadını sığdıramaz; bolsa mevzuun dört tarafını lüzumsuz hava tabakaları ile şişirir, bir sürü parazit hayallerle üslubu gevşetir ve sarkıtır.

İyi yazıda cümleler ve kelimeler hendesi bir disiplin altındadırlar. O kadar yerli yerinde ve biçimli dizilmişlerdir ki, hiç birini kaldıramaz, daha evvele ve sonraya alamazsınız.

Kötü yazıda ibare bu simetriden mahrumdur, mevzu daima çarpılır ve ifade yan yatar.

İyi yazı okuyanları kâğıdın beyazlığından, satırların siyahlığından uzaklaştırarak şekillerden ayrı bir muhteva âlemine götürür. Okuyana elinde bir kâğıt tuttuğunu, gözlerin önünde çizgiler olduğunu, bir yazı okuduğunu unutturur.



Kötü yazı, okuyanın bu mânâ ve mefhum âlemiyle temasını ikide bir kesen fikir ittiratsızlıkları, kelime uygunsuzlukları ve ifade âhenksizlikleriyle dikkati hep mevzudan ibareye, esastan şekle çeker.

İyi yazı karışık fikirleri sadeleştirir; kötü yazı sade fikirleri karıştırır.

İyi yazının affetmediği başlıca hatalar şunlardır: Tereddüt, tekrar, bulanıklık, âhenksizlik, lâübalilik, fikrin bünyesine mensup olmayıp da ona dışından musallat olan hayaller, semboller, teşbihler ve istiareler, kırıtmalar, yapmacıklar, samimiyetsizlik, ölçsüzlük...

Yapılan araştırmalar (Özby, 1995; İnce, 2006; Bağcı, 2007; Maltepe, 2007; Arıcı, 2008; Kaleağası, 2009) Türkiye’de çeşitli eğitim-öğretim kademelerindeki öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinin “iyi yazı” niteliklerine yeterince sahip olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin birçoğunun yazmaktan sıkıldığı, yazmaya karşı isteksiz olduğu ve yazarken zorlandığı da bilinen bir gerçektir. Öğretmenlerin geleneksel anlayışla eğitim vermesi, yazılması için verilen konuların öğrencilerin ilgisini çekmemesi, yazma becerisinin bazı kişilere özgü bir yetenek olduğuna inanılması ve zor bir süreç olarak algılanması, öğrencilerin yaşamış olduğu olumsuz yazma deneyimleri ve bunun sonucunda oluşan isteksizlikleri, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıflardaki öğrenci yoğunluğu gibi etkenler yazma becerisinin geliştirilmesinde olumsuz bir rol oynamaktadır (Arıcı ve Urgan, 2008; Aytan, 2010; Göçer, 2010; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010; Karatay, 2011; Dağtaş, 2012; Karadağ ve Kayabaşı, 2013). Bu olumsuzları giderebilmek ve bireylerin yazılı anlatım yoluyla duygu, düşünce, bilgi ve tecrübelerini belirli bir düzen içerisinde, anlamlı bir şekilde anlatabilmelerini sağlamak için nitelikli bir yazma eğitime ihtiyaç olduğu açıkça görülmektedir.

### **Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesi: Yazma Eğitimi**

Bireyin kendini herhangi bir dilde yazılı veya sözlü olarak anlatabilmesi, o dilde anlatılanları anlayabilmesi dil becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmesiyle doğru orantılıdır. Dil becerilerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için ise bilişsel, fiziksel açıdan olgunlaşmak ve psikolojik olarak dil becerilerini kullanmaya hazır olmak gerekir. Fakat bazı durumlarda bilişsel, fiziksel ve

psikolojik hazırbulunuşluk tek başına yeterli olmamakta dil becerilerinin geliştirilmesi adına bireylerin bir eğitim sürecinden geçmesi gerekmektedir. Bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma, diğer bireylerle iletişim kurma, bireyin zihin yapısını düzenleme, zihinsel becerileri harekete geçirme gibi süreçlerde etkili olması nedeniyle dil eğitiminde yazma becerilerinin geliştirilmesi de önemli bir yer tutmaktadır. Yazma becerilerinin geliştirilmesi adına yapılan uygulamalarda genellikle iki yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Bunlar ürün odaklı ve süreç odaklı yazma yaklaşımlarıdır.

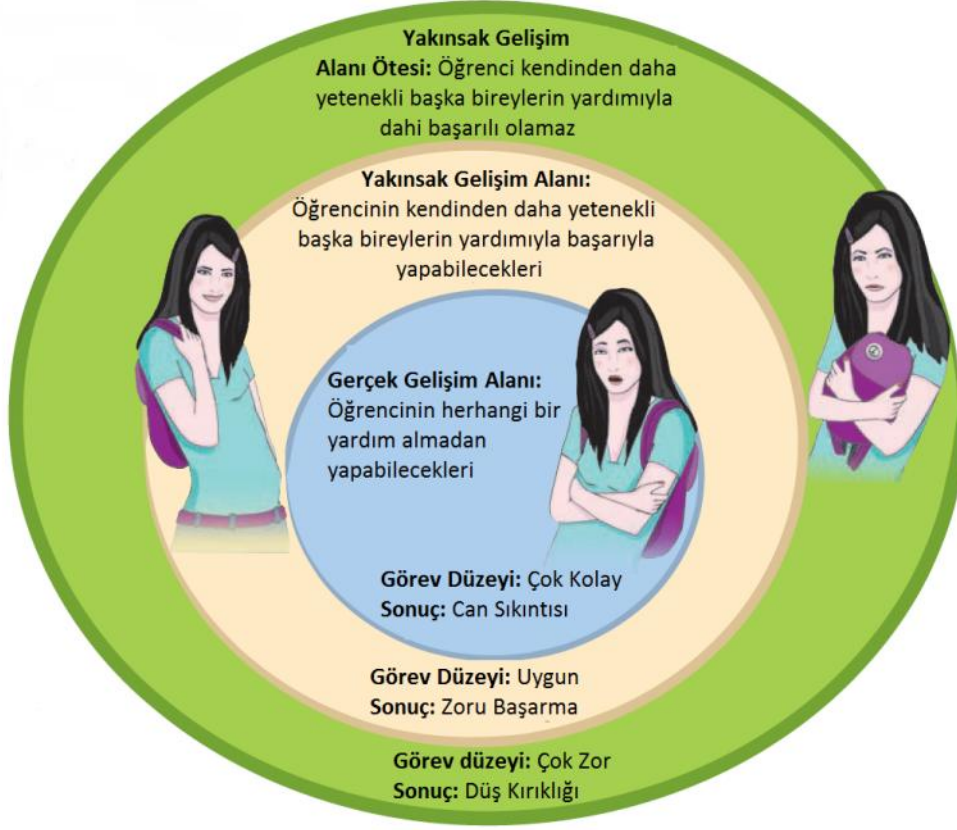
### **Ürün odaklı yazma eğitimi yaklaşımı**

Ürün odaklı yazma eğitimi yaklaşımı yazılı anlatım çalışmalarında takip edilen süreçten daha çok bu çalışmalar sonucunda ortaya konulan yazılı anlatım ürünü üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu yaklaşımda amaç, kişinin konu hakkında sahip olduğu düşüncelerini hatasız ve tutarlı bir şekilde kâğıda aktarmasını sağlamaktır (Sun ve Feng, 2009). Bu amacı gerçekleştirmek için kişi yazılı anlatım ürününü ortaya koymadan önce yazı yazacağı konuyla ilgili bilgileri zihninde toplar, sonrasında bu bilgiler arasında neden sonuç ilişkisi kurarak ve bu bilgilerden faydalanarak bir düşünceyi kanıtlar veya çeşitli kıyaslamalar yapma yoluyla düşüncelerini kâğıda aktarır (Ülper, 2008). Öğretmen bu süreç içerisinde öğrencinin yazı yazacağı konuyu belirleme, öğrencilere model olacak yazı türlerini sınıf ortamına getirme, yazılı anlatım ürününü değerlendirme aşamasında rol almaktadır. Ürün odaklı yazma öğretimi sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerini bir bütün olarak ele almaları nedeniyle öğretmenler, öğrencilerin yazma sürecinin hangi aşamasında yetersiz olduklarını belirleyememektedirler. Bu nedenle ürün odaklı yazma eğitimi yaklaşımında tam anlamıyla bir değerlendirme yapılamamaktadır. Öğretmenler yazılı anlatım ürünlerini içerik açısından değerlendirmekle birlikte değerlendirmelerini dilbilgisi, sözcük kullanımı, biçim, imla ve noktalama kuralları gibi yapısal unsurlara odaklanmaktadır (Erdoğan, 2012; Tabak ve Göçer, 2013). Bu durum öğrencilerin model olarak sunulan nitelikli yazılı anlatım ürünlerini taklit etmesine ve biçimsel olarak hatasızlığa bağlı kalmasına neden olmaktadır (White, 1988). Kısacası, ürün odaklı yazma eğitimi yaklaşımı yazma eylemini öğrencinin dilin yapısı hakkındaki bilgisine odaklamakta ve yazma gelişimini de öğretmen tarafından model olarak sınıf

ortamına getirilen metinlerin taklit edilmesi olarak görmektedir (Badger ve White, 2000).

### **Süreç odaklı yazma eğitimi yaklaşımı**

Süreç odaklı yazma yaklaşımı yazılı anlatım çalışmalarını bir ürün olarak değil, bir süreç olarak gören ve öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinden yola çıkarak yazma sürecinde öğrencilerin neler düşündüklerini, neler yaptıklarını, yazma sürecinin ne gibi özellikler taşıdığını ortaya koymaya çalışan bir yazma öğretimi yaklaşımıdır. Süreç odaklı yazma eğitimi yaklaşımı yapılandırmacı öğrenme kuramı anlayışına göre yazma süreçlerini öğretmenlerin bilişsel desteğiyle düzenlemeyi hedeflemektedir. Bu yaklaşımın temelinde Vygotsky'nin sosyo kültürel öğrenme yaklaşımında yer alan yakınsak gelişim alanı ve bilişsel destek kavramları yer almaktadır (Dixon-Krauss, 1995; Thompson, 2013). Yakınsak gelişim alanı bireyin kendi başına gerçekleştiremeyeceği ancak bir akranı veya bir yetişkinin yardımıyla başarabileceği işlerin sınırını belirlemektedir. Vygotsky'e göre bireyin tek başına yapabileceği işlemler var olan bilişsel gelişim kapasitesini; bir yetişkin veya bir akran yardımı olarak yapabileceği işlemler de bireyin yakınsak gelişim alanını oluşturmaktadır. Buna göre birey bir problem çözümü sırasında akran veya yetişkin yardımı olarak yaptığı işlemleri bir süre sonra içselleştirmekte ve kendi bilişsel kapasitesini geliştirmektedir. Böylece bireyin hem yakınsak gelişim alanı hem de bilişsel gelişim kapasitesi daha üst seviyelere ulaşarak sürekli gelişmektedir (Moreno, 2010; Stenberg ve Williams, 2010; Slavin, 2012; Uçar ve Yeşilyaprak, 2013). Bilişsel destek ise öğrencilere eğitim sürecinde yardım etmeyi kapsamaktadır. Öğretmen bu sürecin başlangıcında öğrenciye daha çok bilgi ve destek verir ve sonrasında onlara azar azar sorumluluklar vererek kendi başlarına hareket etmelerini sağlar (Santrock, 2011a; Santrock, 2011b; Slavin, 2012). Böylece çocuk öğrenmelerini tek başına gerçekleştirebilir.



Şekil 2. Yakınsak Gelişim Alanı [Moreno, R. (2010)'dan uyarlanmıştır.]

Bu doğrultuda öğrencilerin yakınsak gelişim alanlarını göz önünde bulundurarak yazma sürecini açıklamaya çalışan birçok araştırma yapılmış ve bu araştırmalara göre geliştirilen yazma modellerinde, araştırmacıların önerdiği birbirinden farklı yazma ve değerlendirme aşamaları ortaya konmuştur. “Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli” ile “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli” bunlardan sadece ikisidir.

**Planlı yazma ve değerlendirme modeli.** Yazarın yazılı anlatım ürününde anlatmak istediklerini etkili olarak ifade edebilmesi için yazılı anlatım unsurlarını belirleme esnasında niteliğe dikkat etmesi gerektiği kadar yazının bir plan içerisinde yürütülmesini sağlaması da önem arz etmektedir. Çünkü bir plan dâhilinde yürütülmeyen yazılı anlatım çalışmaları kendi içerisinde bir bütünlük sağlayamamakta böylece düşünceleri etkili olarak ifade edememekte ve yazarın okura anlatmak istediklerini tam anlamıyla aktaramamaktadır. Yazılı anlatım ürünlerindeki bu olumsuzlukların giderilebilmesi ve iyi bir yazılı anlatım ürünün ortaya konulabilmesi için yazarın ifade etmek istediği düşünceleri başlangıçta

planlaması; yazma taslağı oluşturması, yazma durumuna göre bu taslağı düzenlemesi ve son olarak yazılı anlatım ürününü dil ve anlatım bakımından düzeltmesi yani işlevsel planlama yapması gerekmektedir. İşlevsel planlamanın yazılı anlatımı nitelikli hale getiren iki temel ögesi ise süreci planlama ve değerlendirmedir (Karatay, 2011). Planlı yazma değerlendirme modelinde ğretmen, yazma sürecini öğrencilerle birlikte yürütmekte ve planlanan her aşamada öğrencilere yol göstererek yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesini sağlamaktadır. Öğrenci aldığı dönütlerle hem yazılı anlatım ürünün niteliğini artırmakta hem de yazılı anlatım ürünün ortaya konması sürecinde takip edilen aşamaları işselleştirmektedir. Böylece ğrencilerin yazma becerileri gelişmektedir. Bu doğrultuda planlı yazma ve değerlendirmeye dayalı yazma süreci şu aşamalardan oluşmaktadır (Tompkins, 2005; Coşkun, 2007; Johnson, 2008; Tompkins, 2008; Culham, 2010; Tompkins, 2010; Karatay,2011; Akyol, 2012; MEB, 2012):

- Yazma ncesi hazırlık
- Yazma taslağını oluşturma
- Yazma taslağını gözden geçirip düzenleyerek yazma
- Yazıyı düzeltme
- Yayımlama ve paylaşım

Planlı yazma ve değerlendirme modelinde yazma süreci içerisinde takip edilen aşamalar birbirini temel alarak oluşmaktadır. Örneğin; hazırlık aşaması yazma taslağı oluşturma aşamasına, yazma taslağı oluşturma aşaması gözden geçirip düzenleyerek yazma aşamasına temel oluşturur ve bu aşamalar birbirleriyle ilişkilidir. Fakat bu ilişki tek yönlü değildir. Gerektiğinde nceki aşamalara dönülebilir ve bir aşama birkaç kez tekrarlanabilir (MEB, 2012).



Şekil 3. Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Aşamaları [Karatay (2011) ve MEB'den (2012) yararlanılmıştır.]

*Yazma öncesi hazırlık.* Yazma öncesi hazırlık aşaması yazmaya hazır hale gelme aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilerin ön bilgilerinin öğrenme ortamına getirilmesi ve öğrencinin yazma süreci hakkında bilgilendirilmesi gerekir. Yapılmakta olan yazılı anlatım uygulamalarına bakıldığında yazma öncesi hazırlık aşamasının yazma sürecinde en çok ihmal edilen aşama olduğu görülmektedir. Fakat bireyin zihnindeki düşüncelerini etkili bir şekilde yazıya dökebilmesi için yazma öncesi hazırlığı ihmal etmemesi, tam tersine bu aşamanın üzerinde dikkatle durması gerekmektedir. Bir koşucu için koşu öncesi hazırlık ne kadar önemli ise yazma öncesi hazırlık da bir yazar için o kadar önemlidir (Tompkins, 2010). Pulitzer ödüllü yazar Donald Murray (akt. Tompkins, 2008) yazma sürecinin %70'inden fazlasının yazma öncesi hazırlık çalışmalarına ayrılması gerektiğini belirtmiştir. Yazma öncesi hazırlık aşamasında öğrencilerle birlikte konu seçimi, amaç belirleme, hedef kitleyi belirleme, yazı türünü belirleme, konuyla ilgili düşünceleri ortaya koyma ve organize etme çalışmaları yapılmalıdır (Tompkins,

2005; Coşkun, 2007; Tompkins, 2007; Tompkins, 2008; Akyol, 2012). Böylece öğrenciler bir yazı yazabilmek için düşüncelerinin tam olarak olgunlaşmasını saatlerce beklemeyecek, yapılan çalışmalarla kendi düşüncelerini, problemlerini keşfedebilecek ve açıklayabileceklerdir (Flower ve Hayes, 1980).

**Konu seçimi:** Yazma süreci başlangıcında konu seçimi genellikle konuyu öğretmenin belirlemesi, öğrencinin kendi konusunu kendisinin belirlemesi, öğretmen ve öğrencilerin konuyu işbirliği içerisinde birlikte belirlemeleri şeklinde gerçekleşmektedir (Chandler-Olcott ve Mahar, 2001). Ancak öğretmenin konuyu önceden belirleyerek vermesi öğrenciler açısından istenilen bir durum değildir. Çünkü belirlenen konu öğrencinin ilgi alanına girmeyebilir ve öğrenci bu konuda yeterli bilgi sahibi olmayabilir. Öğrencilerin konu belirlemede zorlanmaları durumunda ise öğretmen öğrencilere birden fazla konu vererek bunlardan birisini seçmesini isteyebilir. Burada asıl amacın konuyu belirlemek olmadığı öğrencilere sürece uygun nitelikli yazı yazdırmak olduğu unutulmamalıdır (Akyol, 2012).

**Amaç belirleme:** Öğrenciler yazmaya hazırlanabilmek için yazma amaçlarını belirlemeye ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle yazılacak yazının bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme gibi hangi amaçla yazılacağı belirlenmelidir (Tompkins, 2010). Çünkü bir konuda yazı yazmak için öncelikle amacın açık ve net olarak belirlenmesi gerekir (Bağcı, 2011). Yazma sürecinin gidişatını belirlemesi açısından öğrencileri niçin yazdıklarını bilmeleri çok önemlidir. Amacın belirlenmesi öğrencinin motivasyonunu olumlu yönde etkileyecek ve öğrenci yaptığı işi niçin yaptığını bilecektir. Öte yandan amaç belirleme hedef kitle ve yazı türünü belirlemeyi de etkilediği için önemlidir (Akyol, 2012).

**Hedef kitleyi belirleme:** Öğrencilerin muhtemel hedef kitleleri sınıf arkadaşları, küçük çocuklar, ebeveynleri, büyük anne ve babaları, çocuk yazarları ve mektup arkadaşlarıdır. Bunların dışında kalanlar daha uzak ve daha az bilinen hedef kitlelerdir. Bir şirketten bilgi istemek için mektup yazmak, yerel bir gazetede yayınlanması için makaleler yazmak veya bir edebiyat dergisinde yayımlanması için hikâye veya şiirler yazmak buna örnek olarak gösterilebilir (Tompkins, 2007). Öğrenciler hedef kitlenin özelliklerinden etkilenmekte ve yazılı anlatım ürünlerini hedef kitlenin özelliklerine göre şekillendirmektedirler (Tompkins, 2008; Akyol 2012).

Tompkins'e (2008) göre öğretmenler, öğrencilerin yazmış oldukları yazılarda doğal olarak hedef kitlenin içinde bulunmakta ve bu süreç içerisinde güvenilir bir yetişkin, iletişim içerisinde olunan bir iş ortağı ve yazılı anlatım ürününün inceleyen bir eleştirmen rolünü üstlenmektedirler. Öğretmenler güvenilir bir yetişkin rolünü üstlendiklerinde öğrenciler kendilerini güvende hissederek yazılarını rahatça yazabilmektedirler. İletişim içinde olunan bir iş ortağı rolü üstlenildiğinde de öğrenciler, yazdıkları yazının varlığının değil içeriğinin önemli olduğunu düşünerek kendilerini güvende hisseder ve yazılarını yazabilirler. Yazılı anlatım ürününü inceleyen bir eleştirmen rolü ise öğrencilerin nitelikli yazılar ortaya koymasına en az katkıda bulunan davranış örneğidir. Öğretmen eleştirmen rolünü üstlendiğinde öğrenciler sadece öğretmenin beklentilerini karşılamak veya not alabilmek için yazılı anlatım çalışmaları yaparlar. Bu nedenle öğretmenler, bahsedilen rolleri yerinde ve etkili bir biçimde kullanmalı ve öğrencilerin yazdıkları yazılar için doğal hedef kitle oluşturduklarını unutmamalıdır.

Yazı türünü belirleme: Yazının yazılacağı tür ve yazıda kullanılacak anlatım biçimi yazma öncesi hazırlık aşamasındaki en önemli hususlardan birisidir. Öğrenciler yazının amacına göre nasıl bir üslup kullanması gerektiğini, hangi tür ve anlatım biçimlerini kullanmanın daha doğru olacağını belirleyebilmelidirler (Çeçen, 2011). Yazı türü belirlenmesinde çocukların yetenek ve zevkleri de önemlidir. Örneğin; bazı öğrenciler şiir yazmada yetenekliyken bazıları da hikâye yazmakta daha yetenekli olup zevk alabilirler (Akyol, 2012). Yazı türünü belirleme sırasında öğrencilerin yazılı anlatım ürünleri çok farklı türlerde ele alınabilir fakat öğrencilerin yazılı anlatım ürünleri incelendiğinde bu yazıların genellikle hikâye, şiir ve rapor türleriyle sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu nedenle çeşitli okuma ve yazma çalışmaları aracılığıyla öğrencilere yazılı anlatım türlerinin, anlatım biçimlerinin nasıl yapılandırıldığı öğretilmeli ve bu türlerin özellikleri öğrencilere keşfettirilmelidir (Tompkins, 2008).

Konuyla ilgili düşünceleri ortaya koyma ve organize etme: Nitelikli bir yazılı anlatım ürünü, konuyla ilgili düşüncelerin tam olarak belirlenebilmesi ve etkili bir şekilde organize edilebilmesi sayesinde ortaya çıkmaktadır. Yazılı anlatımda düşüncelerin öneminin bilincinde olan profesyonel yazarlar, zihinlerinde beliren fikirlerin belirlenmesi, geliştirilmesi, araştırılması, analiz ve organize edilmesi için büyük bir çaba ve zaman harcamaktadırlar (Muschla,



2006). Öğrencinin “Şimdi ne yapmalıyım?” veya “Başka neler yapabilirim?” gibi sorular sorması konuyla ilgili düşüncelerini ortaya koymadığının ve bunları organize etmediğinin bir göstergesidir. Bu sorunların çözülebilmesi için öğrenciler öğretmenleriyle birlikte çeşitli etkinlikler yapabilirler. Bu etkinlikler şu şekilde sıralanabilir (Tompkins, 2005; Muschla, 2006; Sundem, 2007; Johnson, 2008; Tompkins, 2008; Langan, 2010; Tompkins, 2010; Akyol, 2012):

- Grafik örgütleyicileri kullanma: Grafik örgütleyiciler öğrencilere ön bilgilerini organize etmede, tanımlamada, zihinlerindeki fikirleri ortaya koymada ve ifade edecekleri detayların daha kalıcı olmalarını sağlamada yardımcı olan etkili bir öğretim materyalidir (Baxendell, 2003). Öğrenciler yazma öncesi süreçte grafik örgütleyicileri kullanarak duygu, düşünce ve hayallerini harekete geçirebilirler. Öğrencilerin konuyla ilgili düşünceleri ortaya koyma ve organize etme aşamasında kullanılabileceği birçok grafik örgütleyici bulunmaktadır. Zihin haritaları, venn diyagramları ve akış şemaları bunlardan bazılarıdır.
- Karikatürler ve resimlemeleri kullanma: Yazma öncesi hazırlıkta özellikle ilkököl ve ortaoköl seviyesinde öğrenciler için karikatürlerin ve resimlemelerin kullanılması çok yararlı olmaktadır. Bu teknik sayesinde öğrencilerin zihinlerinde oluşturabildiği fakat yazılı olarak ifade edemediği düşünceler ve hayaller, resimler aracılığıyla anlatılabilmekte ve öğretmenlerin yardımıyla yazıya dökülebilmektedir. Norris, Mokhtari ve Reichard'ın (1998) üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada yazma öncesi hazırlık çalışması olarak resimler çizen öğrencilerin yazma performanslarının diğer öğrencilere göre daha üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında öğrencilere yazma öncesi hazırlık aşamasında resimler çizdirmenin ve bu resimlerden hareketle yazma çalışmalarının yapmanın gerekliliği ve faydaları ortaya çıkmaktadır.
- Beyin fırtınası ve listeler oluşturma: Konuyla ilgili düşünceleri ortaya koyma ve organize etme sürecinde yapılabilecek bir diğer etkinlik beyin fırtınası ve listeler oluşturmadır. Öğrenciler belirlemiş oldukları konu hakkında beyin fırtınası yaparak önbilgilerini öğrenme ortamına

getirebilir, sonrasında bu bilgileri kâğıt üzerinde listeleyerek hem üzerinde yazı yazılacak olan konu hakkında bildiklerini hem de öğrenmeleri gerekenleri rahatça görebilirler. Beyin fırtınası ve listeler oluşturma tekniği öğrencilerin tek başına, arkadaşlarıyla veya sınıfla birlikte kullanabilmesi açısından birçok durum için elverişlidir (Urquhart ve McIver, 2005).

- Serbest yazma: Öğrencilerin ne yazacağını bilmemesi veya yazma öncesinde hiçbir şey yapamaması durumunda serbest yazma tekniği kullanılabilir. Serbest yazmada esas olan öğrencinin zihnindeki düşünceleri herhangi bir kısıtlama ve kural olmadan kâğıda dökebilmesidir. Öğrenci duraksamadan on dakika kadar düşüncelerini kâğıda dökmeye çalışır. Sonrasında belirlenen düşünceler organize edilir. Serbest yazmada öğrencinin kendisini rahat hissetmesi ve düşüncelerini olduğu gibi kâğıda dökmesi sağlanmalıdır. Böylece öğrenci yazmaya karşı olumsuz tutumunu değiştirerek zihnindeki yazma engellerini aşacaktır (Langan, 2010).
- 5n 1k: Düşüncelerin belirlenmesi ve organize edilmesi için en iyi tekniklerden birisi de “5n 1k” (Ne?, Nerede?, Ne zaman?, Nasıl?, Neden? ve Kim?) tekniğidir. Her düşünce için uygulanabilir olmasa da çoğu düşüncenin belirlenmesi adına bu teknik kullanılabilir. Bu sorular kullanılarak bir düşünce genişletilebilir. Her soruya verilen cevap başka bir fikri ortaya koyacak ve başka soruların sorulmasını sağlayacak, böylece metin oluşturulacaktır (Muschla, 2006). Öğrencilerin özellikle hikâye edici metin yazma sürecinde düşüncelerinin organize edilebilmesi için bu tekniğin kullanımı yararlı olacaktır.
- Sınıf içi konuşmalar ve akran yardımı: Öğrencilerin, üzerinde yazı yazılacak konular hakkında sınıf içerisinde tartışmaları, karşılıklı görüş alışverişinde bulunmaları, birbirlerine ve öğretmenlerine sorular sormaları, yazma öncesinde konuyla ilgili düşüncelerin ortaya konması ve organize edilmesi aşamasına katkı sağlayıcı etkinliklerdendir (Akyol, 2012). Pope ve Prater (1990) yazma öncesi hazırlık etkinlikleri üzerinde yaptıkları çalışmada, üzerinde yazı yazılacak konu hakkında yapılan

konuşmaların öğrencilere yazma sürecinde yardımcı olduğunu ve sınıf içi konuşmaları diğer yazma öncesi hazırlık etkinliklerine göre daha çok tercih edildiğini tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf içi konuşmalar yaptırması öğrencilerin yazı yazılacak konu üzerinde düşünmesini sağlayarak bu konuda bildiklerini ve neleri bilmeye ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkaracaktır. Böylece öğrenciler daha nitelikli bir yazılı anlatım ürünü ortaya koyacaklardır.

- Okuma: Öğretmenin yazma çalışmaları öncesinde yazının yazılacağı türde okumalar yapması öğrencilerin bu tür hakkında bilgi edinmesini ve zihinlerinde bir şema oluşmasını sağlayacaktır. Bir hikâye veya şiir okunması durumunda öğrenci bu türde yazılan yazıların örneklerini görecektir ve kendi yazılı anlatım ürünlerini bu modellere göre şekillendirmeye çalışacaktır. Öğretmenler bu süreçte metin türünün temel nitelikleri, yapısı üzerinde durmalı ve okunanlardan metin oluşturma sürecinde öğrencilere yol göstermelidir (Coşkun, 2007).
- Drama: Sınıf ortamında yapılan yaratıcı drama uygulamaları öğrencilerin duygularını yansıtmada önemli bir rol üstlenmektedir. Yazılı anlatıma duygusallığın katılması ise ancak uygun kelimelerin kullanılmasıyla sağlanmaktadır. Öğrenciler bu kelimeleri yaratıcı drama uygulamaları sırasında hem işitecek hem de bu kelimelerin beden diline nasıl yansıdığını görecektir. Böylece kendisi de yazısında bu kelimelere yer vermeye çalışacaktır (Akyol, 2012). Uygulamalar katılan öğrencilerin kendilerine verilen konularla ilgili yapacakları dramalar öncesinde ortaya koyacakları farklı düşünceler veya hayaller diğer öğrencilerin düşüncelerine veya hayallerine katkıda bulunabilir ve diğer öğrenciler bu doğrultuda yazılarını yapılandırabilirler. Ayrıca yaratıcı drama uygulamalarında öğrencilere verilen konuların bir bütünlük içerisinde sunulması da yazılı anlatım ürünlerinin bütünlüğünün sağlanması adına diğer öğrencilere örnek olabilir ve yazılı anlatım ürünlerinin nasıl şekillendirileceğine dair öğrencilere fikir verebilir.

*Yazma taslağını oluşturma.* Yazma taslağının oluşturulması aşamasında öğrenciler amaçlarını ve hedef kitlelerini göz önünde bulundurarak zihinlerindeki

fikirleri akıcı bir şekilde ifade etmeye çalışırlar. Ancak yazma taslağının oluşturulması sırasında birden fazla yazma ve yeniden yazma etkinliği yapılabilir. Burada esas olan şey öğrencinin zihnindeki fikir veya hayalleri kâğıda dökebilmesidir. Çünkü öğrencilerin diğer bireylere yazılı olarak aktarmak istedikleri düşünce veya hayaller yazma süreci öncesinde zihinlerinde tam olarak açıkça şekillenmemiştir. Bu nedenle yazma taslağı oluşturma aşamasında öğrenciler yazım, noktalama ve dilbilgisi gibi yapısal unsurlara takılmadan zihnindeki düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebilecek bir yazı ortaya koymaya çalışmalıdırlar (Marchisan ve Alber, 2001). Yazma taslağını oluşturmaya başlamadan önce öğretmenler öğrencilere yapacakları çalışmalarla yazma sürecinin son bulmayacağını, öğrencilerin yazdıkları metinlerin tekrar düzenleneceğini belirtmeleri gerekir (Wyrick, 2011).

Yazma taslağını oluşturma sürecinde yazma öncesinde yapılan çalışmalar en önemli yol haritalarıdır (Sundem, 2007). Fakat bu çalışmalar sırasında öğrenciler amaç, hedef kitle ve yazma türü konularında daha önceden almış oldukları kararları değiştirebilirler. Yazma taslağı sırasında öğrencinin zihninde beliren düşünceler daha önce belirlenmiş olan fikirlerin düzenlenmesini gerektirebilir. Öğrenci yazısına hikâye yazmak amacıyla başlayabilir fakat yazma taslağı oluşturma sırasında yazının türü rapor, mektup veya şiire dönebilir. Bu durumda önemli olan söz konusu değişimlerin hem öğrenci hem de öğretmen tarafından takip edilerek yazma taslağının buna göre düzenlenmesidir. Bahsedilen düzenleme çalışmaları yazma öncesi hazırlık ve yazma taslağı oluşturma aşamasından sonra gözden geçirip düzenleyerek yazma aşamasında da devam edecektir (Tompkins, 2008). Ayrıca bu aşamada öğrenciler yazılarını yazarken düzeltmek, silmek istediği kelime veya cümlelerle vakit kaybetmemeli, yazım, noktalama ve dilbilgisi gibi yapısal unsurlarla fazla oyalanmamalı ve asıl amacın yazılı anlatım ürününü içerik olarak geliştirmek, ana fikri açıkça ifade etmek olduğunu unutmamalıdırlar (Langan, 2010; Akyol, 2012).

*Yazma taslağını gözden geçirip düzenleyerek yazma.* Yazma taslağını gözden geçirip düzenleyerek yazma aşamasında öğrenciler, yazmış oldukları taslakları inceleyerek konuyla ilgisiz yazıları çıkartma, gerekliyse konuyu daraltma, ek yazma taslakları oluşturma ve üzerinde yazı yazılacak olan konu hakkında bilgi toplama gibi etkinlikleri gerçekleştirmektedir. Bu etkinlikleri

gerçekleştirmenin amacı öğrencinin hayallerini veya düşüncelerini geliştirme ve netleştirmektir. Acemi yazarlar yazma taslaklarını bitirdiklerinde zihinlerindeki düşünceleri yazılı olarak ifade ettiklerini düşünerek yazma eyleminin sonlandığına inanmaktadırlar. Ancak, tecrübeli yazarlar nitelikli bir yazılı anlatım ürünü ortaya koyabilmek için hazırladıkları taslakların başkaları tarafından gözden geçirilmesi ve yorumlanması gerektiğinin farkındadırlar ve yazma çalışmalarını bu doğrultuda gerçekleştirirler (Tompkins, 2008). Wyrick (2011) gözden geçirip düzenleyerek yazma aşamasını “yazılı anlatımın niteliği için daha etkili seçimler yapma adına taze bir bakış açısıyla yazıyı inceleme” olarak tanımlamış ve bu aşamanın genellikle yazılanların yeniden düşünülmesini ve öğrencinin kendisine yazısı hakkında sorular sormasını içerdiğini ifade etmiştir. Yazma taslağını düzenleme çalışmaları sırasında öğrencilerden kendilerine “Bu yazıyı daha iyi nasıl yazabilirim? Bu yazı anlaşılır mı? Bu yazının bir gelişme sonuç bölümü var mı? Konuyla ilgili olarak daha farklı nelere yer verebilirim? Yazımı desteklemek için kullandığım ifadeler yerli yerinde kullanılmış mıdır? Konuyla ilgili öğretmenle yaptığım görüşme/görüşmeler beklentimi karşılıyor mu?” sorularını sormaları istenebilir (Karatay, 2011: 36). Buna ek olarak yazma taslağını gözden geçirme ve düzenleyerek yazma aşamasında şu çalışmalar yapılabilir:

- Oluşturulan taslakları yeniden okuma
- Sınıf içerisinde yazma grupları oluşturma
- Dönütler doğrultusunda yeniden yazma

Öğrenciler oluşturmuş oldukları yazma taslaklarının doğal düzenleyicisidirler. Fakat bu düzenleme işi taslak biter bitmez gerçekleştirilmemeli, yazılan taslaktan bir veya iki gün uzak kalınmalı ve sonrasında oluşturulmuş olan taslak yeniden okunmalıdır (Tompkins, 2010). Yeniden okuma sırasında öğrenciler, düşüncelerin veya hayallerin hangi noktalarda genişletilmesi, daraltılması ve yeniden organize edilmesi gerektiğine karar vermelidirler (Akyol, 2012). Bu karar sürecinde zorlanan öğrenciler ise sınıf içerisinde yazma grupları oluşturularak bu gruplara yönlendirilmelidir.

Yazma sürecinde işbirliğini temel alan yazma gruplarında düzenleme süreci öğrencilerin hazırlamış oldukları taslakları arkadaşlarıyla paylaşmalarıyla başlamaktadır. Yazma gruplarında öğretmen ve öğrenciler yazma süreci içerisinde

yapılması gerekenlerle ilgili konuşmalar yaparak öğrencileri yazma ve düzenleme konusunda destekleyecek ortamlar oluşturmaktadır (Franklin, 2005). Öğretmenler yazma grubuyla çalışmalara başlamadan önce gerçekleşecek olan etkinliklerin bir düzenleme etkinliği olduğunu öğrencilere hatırlatmalı ve öğrencilerden bu uyarıyı dikkate alarak yazı üzerinde düzeltmeler değil düzenlemeler yapmalarını istemelidir (Sundem, 2007). Yazma gruplarında düzenleyerek yazma süreci şu şekilde takip edilmektedir (Tompkins, 2008):

- Öğrenci/yazar hazırlamış olduğu yazma taslağını okur.
- Dinleyiciler yazma taslağında hoşlarına giden bölümleri açıklar.
- Öğrenci/yazar zorlandığı bölümlerle iliği arkadaşlarına soru sorar.
- Dinleyiciler yazma taslağında açık olmayan veya düzenlenmesi gereken kısımlar konusunda önerilerde bulunur.
- Yukarıda bahsedilen süreç grup içerisindeki her öğrenci için uygulanır.
- Öğrenciler her biri sınıf arkadaşlarının görüş ve önerileri dikkate aldıktan sonra kendi yazılarını düzenler.

Yazma grupları oluşturarak öğrencilerin hazırlamış olduğu yazma taslaklarını arkadaşlarıyla paylaşmasını sağlamak yazının niteliği arttıran önemli bir etkinliktir (Lundstrom ve Baker, 2009; Humpris, 2010; Keen, 2010; Hovan, 2012). Yazma grupları sayesinde öğrenciler arkadaşlarının düşüncelerini, önerilerini, geri bildirimlerini ve yazma taslağına ilişkin düzenleme süreciyle ilişkili görüşlerini görerek kendi düşüncelerini planlamakta ve böylece yazma taslağına düzenleme sürecini hızlandırmaktadırlar (Akyol, 2012). Ayrıca öğrenciler tarafından oluşturulan yazma taslaklarının farklı bireylerce dinlenmesi veya okunması sonucunda verilen geri bildirimler sayesinde öğrenciler hedef kitle farkındalığı kazanmakta ve yazma sürecine hedef kitleye hitap eden birçok farklı açıdan bakma imkânı bulmaktadır (Cho ve MacArthur, 2010).

Öğrenciler yeniden yazma çalışmalarında yeniden okuma, yeniden yazma, birbiriyle ilişkili aşamaları takip etme ve geriye dönüşler yapma gibi ortak süreçleri birbirinden çok farklı şekilde takip etmekte ve yazma çalışmalarını birbirinden çok farklı şekillerde ortaya koymaktadırlar (Dix, 2006). Ancak, Faigley ve Witte (1981) öğrencilerin anlamı etkilileştirme adına yazma

taslaklarında genellikle ekleme, çıkarma, değiştirme, yer değiştirme, ayırma ve birleştirmeler şeklinde altı farklı türde düzenleme yaptıklarını belirtmiştir. Bu düzenlemeler şu şekilde örneklendirilebilir:

- Ekleme: Yüz lira ödedim. > Mezuniyet gecesinde giyeceğim elbise için yüz lira ödedim.
- Çıkarma: Bundan aşağı yukarı tam üç yıl önceydi. > Bundan tam üç yıl önceydi.
- Değiştirme: Bu makine iyi resim çekmiyor. > Bu makine iyi fotoğraf çekmiyor.
- Yer Değiştirme: Patatesler çok suda pişmiş. > Patatesler suda çok pişmiş.
- Ayırma: Doğada yaptığımız yorucu yürüyüşten sonra iyi bir akşam yemeğinin beni rahatlatacağını düşünmüştüm. > Yaptığımız doğa yürüyüşü çok yorucuydu. İyi bir akşam yemeğinin beni rahatlatacağını düşünüyorum.
- Birleştirme: Sabah penceren baktığımda bulutlu ve hafif yağmurlu bir hava vardı. şemsiyemi yanıma alarak evden çıktım. > Sabah pencereden baktığımda bulutlu ve hafif yağmurlu bir hava ile karşılaştığım için şemsiyemi yanıma alıp evden çıktım.

Bazı öğrenciler yazma taslağını gözden geçirip düzenleyerek yazma aşamasında yazının son bulacağını düşünebilirler. Böyle bir durumda öğretmenler bu aşamada sadece düzenlemelerin yapıldığını ve düzeltmelerin henüz yapılmadığını öğrencilere anlatmalıdır. Ayrıca düzenleme çalışmalarının bir ceza veya onları meşgul edecek bir iş olmadığını belirtmelidir (Wyrick, 2011).

*Yazıyı düzeltme.* Yazıyı düzeltme aşamasında yazılı anlatım ürünü nihai şeklini almaktadır. Bu aşamaya kadar yapılan çalışmalar genellikle öğrencilerin yazmış olduğu metinlerin içeriğine odaklanır. Bu aşamada ise yapısal unsurlara odaklanılarak yazının dil bilgisi, sözcük kullanımı, biçim, imla ve noktalama kuralları açısından yeterliliği kontrol edilir (Tompkins, 2010). Yazıyı düzeltme aşaması birçok kişi tarafından yazma sürecinin en kolay aşaması olarak kabul edilir. Çünkü onlara göre yazma taslağı tamamlanmış ve artık yazma süreci

bitmiştir. Fakat Muschla (2006) yazıyı düzeltme sürecini samanlıkta iğne aramaya benzeterek bu sürecin dikkat ve nitelikli inceleme gerektirdiğini belirtmiştir.

Yazma taslağı gözden geçirilip düzenlendikten hemen sonra yazıyı düzeltme aşamasına geçmek yazının etkililiğini sağlamak adına faydalı olmayabilir. Çünkü yazma taslağı oluşturma ve yazma taslağını düzenleme aşamalarında ortaya koydukları ürüne aşına olan öğrenciler yazılı anlatım ürününde bulunan hataları göremeyebilir. Bu nedenle düzeltme çalışmalarına yazma taslağını düzenleme aşamasından birkaç gün sonra başlamak faydalı olacaktır. Böylece öğrenciler yazıdan bir süre uzak kalarak düzeltme aşamasında yeni bir bakış açısıyla yazıyı tekrar gözden geçirebileceklerdir (Tompkins, 2008; Langan, 2010; Akyol, 2012). Yazma sürecinin bir parçası olarak düzeltme çalışmaları ilk olarak yazar tarafından yapılmalı, sonrasında bir akran veya yetişkin yardımı alınmalıdır (Sundem, 2007). Yapılacak olan düzeltme çalışmaları için bir denetleme listesi oluşturulması öğrencilere ve öğretmenlere yardımcı olabilir. Ayrıca düzeltme sürecinin bir parçası olarak öğrencilere sözlük ve imla kılavuzunun nasıl kullanılacağı gösterilebilir (Gunning, 2005). Bunun dışında öğrencilerin yazıyı düzeltme amaçlı okumalar yapması ve bu okumalar sonrasında belirlenen yapısal hataları düzeltmesi gerekir.

Öğrenciler yazıyı düzeltme aşaması öncesinde içeriğe yoğunlaşmaları nedeniyle birçok yapısal ayrıntıyı gözden kaçırabilirler. Bu nedenle düzeltme amaçlı okumalar yapılarak yapısal unsurların doğruluğunun kontrol edilmesi gerekir. Fakat çoğu birey düzeltme amaçlı okumalara çok az zaman ayırmakta ve yazıda göze batan hataları bulmaya çalışmaktadır. Oysa bu şekilde yapılan düzeltme amaçlı okumalar yazıda bulunan hataların bulunmasından çok, yapılan yanlışların gözden kaçmasına neden olmaktadır (URL-4). Bu nedenle düzeltme amaçlı yapılan okumalar yavaş olmalı, cümleler, kelimeler ve yapısal unsurlar dikkatle incelenmelidir (Tompkins, 2010). Bunun yanında yazının seslendirilmesi de hem yazının kendi içerisindeki tutarlılığının kontrol edilmesi hem de dikkatsizce tekrarlanan kelimelerin farkına varılması açısından faydalı olacaktır (McMahan, X Day, ve Funk, 2007).

Öğrenciler yazılarına aşına olmaları nedeniyle düzeltme amaçlı okumalar konusunda arkadaşlarından, öğretmenlerinden veya diğer yetişkinlerden yardım alabilirler. Öğrencilerin akranlarıyla yapmış oldukları çalışmalarda yazıda



bulunan bir hata üzerinde fikir birliği sağlanamaması durumunda ise sınıf öğretmenine veya o konuyla ilgili herhangi bir kaynak kitaba başvurulabilir (Muschla, 2006). Düzeltme amaçlı okumalar yapılırken belirlenen hatalar yazı üzerinde işaretlenmelidir. Düzeltme çalışmaları sona erdiğinde ise yazının son şekli gerekli düzeltmeler dikkate alınarak temiz bir kâğıda tekrar yazılmalı ve öğretmene teslim edilmelidir. Öğrenciler güzel ve düzenli yazmaları için teşvik edilmeli, dağınık ve yırtık kâğıtların okuma isteği uyandırmayacağı öğrencilere hatırlatılmalıdır.

*Yayımlama ve paylaşım.* Yayımlama ve paylaşım aşaması yazma sürecinin son, aynı zamanda en çok ihmal edilen aşamasıdır. Öğrencilerin sonraki yazma çalışmalarına karşı istek duymalarında yazdıklarını başkalarıyla paylaşmalarının rolü oldukça önemlidir (MEB, 2012). Bu aşamada son şekli verilerek ortaya konan yazılı anlatım ürünü sözel veya görsel yollarla diğer bireylerle paylaşılır. Bu süreç içerisinde yazının paylaşılabilmesi için birçok farklı yöntem tercih edilebilir. Örneğin şiirler için antolojiler oluşturulabilir, hikâyeler toplanarak bir kitap şeklinde ciltlenebilir, denemeler ve rapor yazıları sınıf veya okul panolarında sergilenebilir, senaryolar dramatize edilebilir. Bunlara ek olarak tüm yazılı anlatım ürünlerinin çocuk dergilerinde yayımlanması sağlanabilir (Gunning, 2005).

Öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerini diğer bireylerle paylaşmasını sağlayacak etkinliklerden birisi de “yazar sandalyesi”dir. Bu etkinlikte öğrenciler yazmış oldukları yazıları sınıfın ortasında veya herkesin görebileceği bir yerde seslendirirler. Sonrasında yazma sürecini tamamlayan öğrenciler hem akranları hem de öğretmenleri tarafından tebrik edilir (Tompkins, 2010). Ortaya konan yazılı anlatım ürünlerini yayımlamanın ve paylaşmanın öğrenciler açısından yararları şunlardır (Karatay, 2011, s. 37):

- Yazılı anlatım etkinliklerine karşı isteksiz olan öğrencileri güdüler ve onları cesaretlendirir.
- Öğrencilerin özgüvenlerini artırır.
- Öğrencilerde yazmaya, edebiyata karşı olumlu tutum geliştirir.
- Öğrencilerin ödüllendirilmesini sağlar.

- Öğrencilerin noktalama işaretleri, yazım kuralları ve dilbilgisi gibi yapısal unsurlara dikkat etmesini sağlar.
- Öğrencilerin çeşitli kaynaklardan yararlanmalarını sağlar.
- Öğrencilerin eleştiriye açık olmalarını sağlar.
- Öğrenciye başarı arzusunu aşılır.

**6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli.** Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini bütüncül değerlendirme yaklaşımıyla hazırlanan standartlaşmış testlerle ölçmenin yeteri kadar faydalı olmadığını düşünen Amerikalı öğretmenler ve Kuzeybatı Eğitim Laboratuvarı'nda (NWREL) görev yapmakta olan, 1980'li yıllarda her seviyedeki öğrenciden değişik yazılı anlatım ürünlerini toplayarak "iyi" bir yazının nasıl olması gerektiğini konusunda ayrıntılı bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilere ve diğer tüm öğretmenlere rehberlik edebilecek, nitelikli, analitik değerlendirme yapabilecek ve güvenilir geri bildirim sağlayacak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'ni ortaya koymuşlardır (Education Northwest, 2014). Bu model Diederich (1974) ve Purves'in (1988) yazma eğitimi sürecini tanımlayabilmek için öğrencilerin yazılı anlatımlarının analitik değerlendirilmesi konusunda yaptıkları çalışmalar temel alınarak ortaya konulmuştur (akt. Culham, 2010; akt. Coe, Hanita, Nishioka ve Smiley, 2011).

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli öğretmenlerin analitik bir yaklaşım aracılığıyla yazma sürecini öğrencilerine öğretmelerine ve öğrencilerin ortaya koymuş oldukları yazılı anlatım ürünlerini değerlendirmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Bu doğrultuda şu yedi özellik üzerinde odaklanılmıştır (Kozlow ve Bellamy, 2004; Özkara, 2007):

- Fikirler: Yazının içeriği, verilmek istenen mesajın gelişimi
- Organizasyon: Yazıda verilmek istenenler arasındaki bağlantıların ve yazının içyapısını oluşturan fikirlerin mantıksal sıralanışı
- Üslup: Bir anlamda yazının ruhu, yazarın kelimeler aracılığıyla duygu ve düşüncelerini aktarması esnasında anlatımını eşsiz kılan olgu
- Kelime Seçimi: Yazılı anlatımda okuru aydınlatan zengin, etkili, çeşitli ve doğru kelime kullanımı

- Cümle Akıcılığı: Yazılı anlatımda kullanılan ifadelerin düzgün ve akıcı olması
- İmla: Yazının dilbilgisi kurallarına uygunluğu
- Sunum: Tamamlanmış olan yazılı anlatım ürününün fiziksel olarak görünümü, sayfa düzeni

Yapılan araştırmaların sonuçları da 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazılı anlatım başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Olson (2004) beşinci sınıf öğrencisi olan 17 kişiyle birlikte yaptığı nitel araştırmada “Yazmanın altı özelliğinin ve süreç temelli yazma eğitimi yaklaşımının öğrencilerin yazma becerilerine katkısı nedir ve bu yöntemler en iyi şekilde nasıl uygulanabilir?” sorusuna cevap aramıştır. Bu doğrultuda gözlem notları, anketler ve yazılı anlatım örnekleri aracılığıyla veriler toplamış bu veriler doğrultusunda öğrencilerin yazma becerisindeki gelişimi değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucunda elde edilen bulgular yazmanın altı özelliğinin ve süreç temelli yazma eğitimi yaklaşımının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine katkıda bulunduğunu göstermiştir.

Kozlow ve Bellamy (2004) üçüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar çeşitli kademelerde öğrenim görmekte olan 1592 öğrenci üzerinde yapmış olduğu araştırmada 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazma başarıları üzerindeki etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilerden yazı örnekleri istenmiştir. Bu doğrultuda üçüncü ve dördüncü sınıflar ikiye bölünmüş ve öntest olarak bir kısmına hikâye edici bir kısmına da betimleyici yazı örnekleri yazdırılmıştır. Dönem sonunda ise hikâye edici metin yazanlardan betimleyici metin yazmaları, betimleyici metin yazanlardan da hikâye edici metin yazmaları istenmiştir. Beşinci ve altıncı sınıflarda yapılan uygulamalarda da sınıflar ikiye ayrılmış ve öntest olarak bir kısmına hikâye edici bir kısmına da ikna edici yazı örnekleri yazdırılmıştır. Üçüncü ve dördüncü sınıflarda uygulanan süreçler aynı şekilde bu sınıf seviyelerinde de takip edilmiştir. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazma başarılarını önemli ölçüde ve olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Harmon (2005) dördüncü sınıf öğrencisi olan 5 kişiyle birlikte yaptığı nitel araştırmada 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile yazma eğitimi yapılmasının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine bir katkıda bulunup bulunmayacağını araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazmanın her bir özelliğinde olumlu yönde bir ilerleme gösterdiği görülmüştür.

Dettra (2010) okul öncesinden altıncı sınıfa kadar çeşitli kademelerde öğrenim görmekte olan 236 öğrenci üzerinde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada bir öğretim yılı boyunca öğrencilere 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile yazma eğitimi verilmiş ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda öğrencilerden 167'sinin dönemi beklenen seviyede bitirdiği görülmüş diğer öğrencilerin ise beklenen seviyeye erişemedikleri fakat yazılı anlatım becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Coe ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada ise 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarına etkisi araştırılmıştır. Beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan 4161 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin gelişimlerini incelemek amacıyla uygulamaya başlamadan önce ve uygulama sonrasında bir konu hakkında öğrencilere yazı yazdırılmıştır. Öğrencilerin ortaya koydukları yazılı anlatım ürünleri 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli hâli hazırda uygulamada olan yazma öğretim yaklaşımlarına bir alternatif olarak düşünülmemelidir. Yazmanın altı özelliği bir alternatif olmaktan çok mevcut öğretim programlarında kullanılmakta olan yazma süreçlerini daha iyi anlamak adına kullanıldığında etkili bir yazma eğitimi için vazgeçilmez olacaktır. Higgin, Miller, ve Wegmann (2006) 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin yazma müfredatlarında kullanılmakta olan yazma süreci yaklaşımıyla etkin bir uyum sağlayacağını belirtmiştir. Ayrıca bu modelin ortaya koymuş olduğu dereceli puanlama anahtarının öğrenciler tarafından bir düzenleme aracı olarak kullanabileceğini

ifade etmiştir. Culham (2010) yazmanın altı özelliğinin yazma süreçleriyle bütünleştirilmesini şu tablo ile açıklamaktadır:

Tablo 1

*Yazma Süreci Yaklaşımının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli İle Bütünleştirilmesi*

Yazma Öncesi Hazırlık: Yazar bir konu belirleyerek yazma etkinliğine başlar.	➔	Baskın Özellik: Fikirler, organizasyon, üslup
Yazma Taslağı Oluşturma: Yazar düşüncelerin yazma taslağına aktarır.	➔	Baskın Özellik: Kelime seçimi ve cümle akıcılığı
Yazma Taslağını Gözden Geçirip Düzenleyerek Yazma: Yazar yazma taslağını daha ilgi çekici hale getirmek için taslak üzerinde seçimler yapar.	➔	Baskın Özellik: Fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi ve cümle akıcılığı
Yazıyı Düzeltme: Yazar yapısal unsurlarda bulunan hataları düzeltir.	➔	Baskın Özellik: İmla
Yayımlama ve Paylaşım: Yazar yazıyı son halini vererek kâğıda aktarır.	➔	Baskın Özellik: Sunum

Culham (2010) 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin ortaya koyduğu yazı özelliklerini öğretmenlerin nitelikli bir düz yazının neye benzediğine ilişkin görüşlerini açıklamak için kullandıkları bir sözlük olarak tanımlamıştır. Spandel (2005) ise bu modeli yazmayı öğretmek için bir kullanılabilir yaklaşım olmasının yanı sıra iyi bir yazının ne olduğunu tanımlayan bir model olduğunu ifade etmiştir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin ortaya koymuş olduğu bu özellikler aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

*Fikirler.* Fikirler yazarın vermek istediği mesajla ilgilidir. Yazarın vermek istediği mesajı canlı ve ilgi çekici hale getiren ayrıntıları içerir (Steiniger, 1996). Fikirler, yazarın vermek istediği mesajın net bir şekilde ortaya konularak belirli, ilgi çekici ve kesin detaylarla desteklenmesi sonucunda etkili bir şekilde kâğıda aktarılabilir. Bu özellik bir düşünceye odaklanmayı ve bu düşünce üzerinde özgün düşünmeyi gerektirir. Bunu başarabilmek adına yazarın şu uygulamalara yazılı anlatımında yer vermesi gerekir (Culham, 2010);

- Konuyu bulma
- Konuya odaklanma
- Konuyu geliştirme
- Ayrıntıları kullanma

Öğrenciler, konu seçiminde yönlendirilmeleri durumunda fikirlerini yazılı anlatım ürününe aktarabilmeleri için verilen konuyu kendi deneyimleriyle sınırlandırmalıdır. Konunun yazar tarafından belirlenmesi durumunda ise yazar kendisi için önem arz eden ve bilgisinin olduğu konulara yönelmelidir.

Fikirler, gelişimini hiç bir zaman tamamlayan bir özelliktir. Çünkü yazarın yaşı, ortaya koymuş olduğu yazılı anlatım ürünlerinin niceliği ve yazılı anlatım becerisinin gelişmişlik düzeyi ne olursa olsun yazılı anlatım için zihindeki fikirleri tespit etmesi ve bu fikirleri net bir şekilde yazıya aktarması güç bir uğraştır (Culham, 2010).

Fikirlerin etkili bir şekilde ifade edildiği yazılarda ana temalar metinden kolaylıkla çıkartılabilmelidir. Ayrıca bu yazılarda okurun dikkatinin çekilebilmesi için kabul edilebilir, orijinal fikirler okura sunulmalıdır. Detaylar, fikirlerin aktarılması adına çok önemlidir ancak daha önce ayrıntılı bir şekilde bahsedilmiş fikirler tekrar edilmemelidir (Özkara, 2007). Okurlar yazarın anlattıklarıyla şaşırtılmalı, herkesin yazabileceği şeylerle vakit kaybedilmemelidir. Nitelikli yazarlar okurların bildikleri şeyleri onlara tekrar anlatmanın ötesinde normalde göz ardı edilen olguları okurlara eşsiz, sıra dışı ve olağan üstü bir şekilde aktararak okuru şaşırtmayı hedeflemektedirler (Education Northwest, 2014).

Spandel (2005) fikirlerin öğretimiyle ilgili şu önerilerde bulunmaktadır:

- Bir durum listesi çıkarın ve bu listedeki en ilginç konu hakkında bir yazı yazın.
- Edebi ürünleri inceleyerek sizi etkileyen ayrıntılarını inceleyin.
- Okurun neleri bilmek isteyebileceği hakkında bir soru sorun ve bununla ilgili kısa bir liste hazırlayın.

Culham (2003, 2010) öğrencilerin fikirler konusunda zorluk çekmelerini yazmanın karmaşık bir süreç olmasına, öğrencilerin yazabildiklerinden çok daha

hızlı düşünmelerine, daha çok not odaklı yazma çalışmalarının yapılmasına, öğrencilerin konuyu nasıl seçeceklerini bilmemelerine, konudan kolay bir şekilde uzaklaşmalarına ve yazma öncesi etkinliklerin yararlarını anlamamalarına bağlamaktadır. Öğrencilerin bu engelleri aşabilmeleri, fikirler konusunda gelişme gösterebilmeleri ve vermek istedikleri mesajı doğru bir şekilde okura aktarabilmeleri için öğretmenler şu uygulamalara başvurabilir (URL-1):

- Öğrencilerin hedeflere odaklanması için zihinlerinde canlanan düşüncelerin bir listesini yapmaları istenebilir.
- Öğrencilere okuma çalışmaları yaptırılarak okuduklarından fikirler elde etmeleri sağlanabilir.
- Ana fikrin açıkça belirtildiği yazı örnekleri gösterilerek öğrencilerin yazılarını yazarken ortaya koymak istedikleri ana fikri yazı örneklerindeki gibi açıkça belirtmeleri istenebilir.
- Yazma amacının ve hedef kitlenin belirlenerek ortaya koyulacak fikirlerin bu doğrultuda şekillendirilmesi anlatımda etkililiği sağlamak adına faydalı olabilir.
- Ana fikir ve düşüncelerin gelişimini göstermek için destekleyici ayrıntılar yazıya eklenebilir böylece fikirlerin genişlemesi sağlanabilir.
- Yazılı anlatım ürününde hangi fikirlerin bulunması veya bulunmaması gerektiğine karar verilerek fikirlerin niteliği arttırılabilir.

*Organizasyon.* Organizasyon, yazılı anlatım ürününün içyapısını oluşturan bileşenlerin mantıklı bir şekilde, bir bütünlük içerisinde verilmesini sağlayan ölçüttür. (Arter, Spandel, Culham ve Pollard, 1994). Bir yazılı anlatım ürününün iyi organize edilmiş olması baştan sona kadar mantıklı bir bütün şeklinde verilmesine bağlıdır. Organizasyonu iyi yapılmış bir yazı ise okurda beklenti duygusunu oluşturan bir girişle başlar. Doğru yerde ve doğru şekilde sunulan bilgiler, olaylar ve fikirler sayesinde okur, yazıdan elde ettiği ana fikri zihninde canlı tutabilir ve yazılı anlatım ürününden anlam çıkarabilir (Culham, 2010). Yazıda verilmek istenen düşüncelerin mantıklı bir düzen içerisinde verilmemesi halinde ise bilgiler, olaylar ve fikirler birbirine karışabilir. Bu durumda okurun

yazılı metni anlamak adına harcadığı çaba o metni anlaması için yeterli olmayabilir.

Yazılı anlatım ürününün okurlara ne okuyacaklarına dair rehberlik edecek bir tanıtım girişi ile başlaması organizasyonun sağlanması adına önemlidir. Fikirler arası geçişler yapılırken bu geçişlerin zayıf kalmaması, birbiri ardına gelen fikirlerin bağlantılı olduğunu açıkça ortaya koyması gerekir. Fikirler arası geçişler sağlanırken ne çok sert geçişler yapılmalı ne de konu uzun uzadıya anlatılmalıdır. Yazılı anlatımda bunu sağlayabilmek adına okurun fikirleri ayrıntılandırma süresi göz önünde bulundurulmalı geçişler bu süreye göre planlanmalıdır (Smith, Ellis ve Bentley, 2003).

Organizasyonu nitelikli olan yazılarda bir noktadan diğerine geçişler güçlüdür fikirler arasında kopukluk yoktur, yazıya netlik hâkimdir. Yazar, okuru bir şeyler düşünmesi için yazıyla baş başa bıraktığında önemli soruları yanıtlamış, belirsiz geçişleri ortadan kaldırmış ve okuru tatmin eden bir sonla yazıyı bitirmiş olmalıdır (Education Northwest, 2014). Yazıya bakıldığında konu yazarın ulaşmak istediği noktaya doğru dikkatlice ilerlemelidir. Okura ilginç detaylar sunularak basamak basamak ilerlemesi ve yazarın vermek istediği ana fikre yavaş yavaş ulaşması sağlanmalıdır. Fikirler okura doğrudan aktarılmamalı yardımcı fikirlerin oluşturmuş olduğu bir bütünlük içerisinde ana fikir okura verilmelidir (Özkara, 2007).

Culham (2010) öğrencilerin yazılarına yavan başlangıçlar yaptıklarını ve yazılarını basit bir şekilde sonuçlandırdıklarını, fikirlerini çok hızlı veya çok yavaş bir tempoda kâğıda aktardıklarını ve fikirler arası bağlantıları çok yaygın ifadelerle sağladıklarını belirtmiş bu nedenle yazının organizasyonunu sağlamada zorluk çektiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin bu engelleri aşarak organizasyonu başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için ise öğretmenlerin aşağıda belirtilen özelliklerle ilgili etkinlikler yapmalarını önermiştir (Culham, 2010, s. 115-127):

- Etkili bir giriş yapma: Yazıya etkili bir giriş yapıldığında okurun ilgisi cezbedilir ve okurda okumaya devam etme arzusu uyanır.
- Dizi ve geçiş sözcüklerini kullanma: Yazarların fikirler arasında geçiş yapmaları ve bağlantıları kurmaları için dizi ve geçiş sözcüklerini kullanmaları gerekir. Organizasyon gerçekleştirilirken dizi ve geçiş



sözcüklerinin kullanılması okuma esnasında yazılı anlatım ürünün zihinde takip edilebilmesini ve anlaşılmasını kolaylaştırır.

- Yazıyı yapılandırma: Yazarlar yazının yapısını geliştirirken giriş kısmında ortaya koydukları fikirleri, zihinlerindeki bilgilerini kullanarak genişletir ve ayrıntılarla desteklerler. Bu nedenle mantıklı, net ve sorunsuz ayrıntıların yazıda yer alması iyi yapılandırılmış bir yazı için önemlidir.
- Yazıyı okuru memnun eden bir sonla bitirme: Yazıya iyi bir başlangıç yapmak okurun yazıya devam etmesini sağladığı gibi yazının iyi bir sonla bitmesi de okurun memnun kalmasını sağlar.

Öğrencilerin yazıda organizasyonu sağlama becerilerinin gelişebilmesi, fikirler arası bağlantıların zayıflığı nedeniyle verilmek istenen anlamın kaybolmaması ve organizasyonun niteliği sayesinde yazının okunabilirliğinin artırılması için öğretmenler şu uygulamalara başvurabilir (Spandel, 2005; URL-1):

- Her paragraf içerisinde bir fikre yer verme
- Fikirler arası ilişkileri belirtmek için verilecek ayrıntıları seçme ve fikirlerle bütünleştirme
- Genel organizasyon şemasını görselleştirme
- Mantıksal ve kronolojik sıralamalar yapma
- Yazıya ilginç bir girişle başlama ve fikirler arası etkili geçişler yapma
- Okunan metinlerin yapısını analiz etme
- Farklı metinlerin organizasyon yapısını inceleme ve karşılaştırılma
- Bir metindeki cümlelerin yerlerini değiştirme ve daha sonra yeniden düzenlenme

*Üslup.* Üslup yazarın yazılı anlatım ürününü ortaya koyarken kullandığı anlatma biçimidir. Yazar nükteli, merak uyandırıcı, düşündürücü veya ikna edici bir anlatım biçimiyle yazıya renk katar (Tompkins, 2008). Culham (2010) üslubu, yazarın mührü olarak tanımlamış, üslubun amaç ve hedef kitleyi tam anlamıyla

özümseme sayesinde elde edilebileceğini ifade etmiştir. Yazılı anlatım ürünü her ne konuda ortaya konmuş olursa olsun yazarın üslubu aracılığıyla okur, yazarı tanıyacak ve yazılı anlatım ürünlerini daha fazla okumak isteyecektir (Reed, 2006). Bu nedenle yazar nasıl bir okur kitlesine hitap ettiğinin farkında olmalı ve yazılı anlatım ürününü ortaya koyma sürecinde onların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır. Okuru, karşısında duruyormuş gibi düşünerek samimi ve ilgi çekici bir dil kullanmak okurun ihtiyaçlarına hitap etme konusunda yazara yardımcı olabilir (Özkara, 2007). Üslup bir anlamda yazının ruhu, büyüğü, nüktesi ve duygusudur. Yazar konu ile bizzat meşgul olduğunda konuya eşsizliğinden bir parça katar. Yazıya bu özel lezzeti sadece yazarın kendisi katabilir çünkü üslup yazarı diğer yazarlardan ayıran bir işaret gibidir (URL-2).

Culham (2010) öğrencilerin yazılı anlatımlarında bir üsluba sahip olmaları için müfredat programında bir eğitim almadıklarını, üslup kavramını diğer yazma özelliklerine göre daha bulduklarını bu nedenle yazıya bunu yansıtamadıklarını ve üslubu kişilik olarak algıladıklarını belirtmiş bu nedenle tam anlamıyla bir üsluba sahip olamadıklarını ifade etmiştir. Yazılı anlatım sürecinde amacın ve hedef kitlenin net bir şekilde belirlenerek okuru etkileyecek bir üslup ortaya koyabilmek için de üslubun dört temel niteliği ile ilgili etkinlikler yapılmasını önermiştir (Culham, 2010: s. 161-178):

- Bir tarz oluşturma: Yazılı anlatımda bir tarz yakalamayı düşünen öğrenciler okurla kendine özgü bir bağlantı kurabilmek amaçlı yazma taslakları oluşturarak diğer öğrencilere göre daha başarılı olurlar. Okurla iletişime geçebilmek açısından doğru bir tarz oluşturmak büyük önem taşır. Bu nedenle öğrenciler doğru bir tarz oluşturmalı ve tarzını yazılı anlatıma etkili bir biçimde yansıtmalıdır.
- Amaç belirleme: Öğrenciler yazılı anlatıma başlamadan önce ilk iş olarak yazma amacını belirlemelidirler. Yazma amacı belirlendikten sonra amaca uygun bir üslup seçilmesi gerekir. Örneğin bir hikâye yazılacaksa duygusal (heyecanlı, sinirli veya gergin) bir üslup kullanılabilir.
- Yazıda okurla bağlantı kurma: Yazarın okurla bağlantı kurma isteği ne kadar güçlüyse yazıya yansıttığı üslubu da o derece etkili olmaktadır. Yazar yazılı anlatım ürünü ortaya koyma sürecinde hedef kitlenin ihtiyaçlarını ve ilgilerini göz önünde bulundurduğunda güçlü bir okur-

yazar ilişkisinin kurulması ve nitelikli bir yazılı anlatım ürünün ortaya konması muhtemeldir.

- Yazıda bir üslup oluşturabilmek için risk alma: Bir yazılı anlatım ürününü ortaya koymak için bireyin risk alması ve bunun için kendine güven duyması gerekir. Öğrencilerin kendilerine güven duymaları adına öğretmenlerin yazma sürecinde üstleneceği rol çok önemlidir. Bu nedenle öğretmenler, okura daha etkili bir anlatım sunabilmeleri için öğrencileri cesaretlendirecek ve süreç içerisinde risk almalarını sağlayacak bir tutum içerisinde olmalıdırlar.

Kesler (2012) de öğrencilerin yazılarında kullandıkları üslubu geliştirebilmeleri için sınıfta yazma gruplarını kurulmasını, rehber sorular oluşturularak bu soruların kullanılmasını, yol gösterici örnek metinlerin öğrencilere gösterilmesini ve yazıların paylaşılabilceği ortamları oluşturulmasını önermiştir.

*Kelime seçimi.* Kelime seçimi okuru aydınlatan, zihninde anlatılanların belirmesini sağlayan ve okurun düşüncelerini hareket geçiren zengin, renkli ve net bir dil kullanımudur (Arter ve diğ., 1994). Kelimeleri bir binanın yapıtaşlarını oluşturan tuğlalara benzetmek mümkündür. Bir yapının oluşturulması esnasında gerekli malzemelerin titizlikle kullanılması gerektiği gibi yazılı anlatımın yapı taşlarını oluşturan kelimelerin seçiminde de dikkatli davranılması gerekmektedir (Culham, 2010).

Yazılı anlatım ürününü ortaya koyarken seçilen kelimelerin doğru bir şekilde seçilmesi bireyin sahip olduğu kelime hazinesinin zenginliği ile doğru orantılıdır. Yazar zengin bir kelime hazinesine sahip olduğunda okura aktarmak istediği düşünce, hayal ve tecrübelerini tam olarak ifade edebilecektir. Böylece bireyin öğrendiği her kelime, zihnindekileri daha zengin, renkli ve net bir şekilde ifade edebilmesi için kendisine yeni kapılar açacaktır. Çünkü bireyin sahip olduğu kelime hazinesinin genişliği, anlama ve anlatma becerisini büyük ölçüde etkilemektedir. İnsanların birbirlerini anlaması ve ifade etmeleri açısından kelimeler önemli bir işleve sahiptir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008).

Kelime seçimi yazı için lokomotif niteliği taşıyan bir özelliktir. Çünkü yazarlar kelimeler aracılığıyla olağan bir olguya olağanüstü bir görünüm

katmakta, sıradan bir düşünceyi muhteşem bir fikir haline getirmekte ve yazılı anlatım ürününün diğer özelliklerinin (organizasyon, üslup) niteliğini artırmaktadırlar. Öğrenciler de yapacakları yazılı anlatım etkinliklerinde kelime seçiminde niteliğe dikkat ederek okuru yazıya devam edebilmesi için harekete geçirebilir, zihnindekileri okura tam olarak ifade edebilir ve yazının diğer özelliklerini etkilemesi açısından tam anlamıyla bir yazılı anlatım ürünü ortaya koyabilirler (Culham, 2010).

Yazarın anlamı belirsiz, anlaşılması ve kullanımı zor kelimeler kullanması kelime seçiminde niteliği düşürmektedir (URL-3). Bu durum ifade edilmek istenen düşünce ve hayallerin doğru kelimelerle ifade edilememesine anlatım netliğinin bozulmasına yol açmaktadır. Böylece ilk olarak kelimenin bulunduğu öbek daha sonra cümle daha sonra paragraf ve son olarak tüm yazı anlam bakımından etkilenmektedir. Bahsedilen olumsuz etki sadece anlamla sınırlı kalmayarak yazının genel organizasyonuna ve öğrencilerin kullandığı üsluba da etki etmektedir. Bu nedenle öğrenciler kelimeleri amaçlarına yönelik olarak nasıl kullanabilecekleri konusunda bilgilendirilmeli, yönlendirilmeli ve eğitilmelidirler.

Spandel (2005) öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinde kelime seçimleri konusunda başarılı olabilmeleri için yüksek sesle okumalar yapılmasını, dikkat çekici ve kalıp ifadelerin listelenmesini, düşüncelerin ve hayallerin farklı şekillerde ifade etme yollarının bulunmaya çalışılmasını, alternatif sözcükler için beyin fırtınası yapılmasını ve kişisel sözlükler oluşturulmasını önermiştir. Ayrıca öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinde kelimeleri amaçlarına yönelik kullanabilmeleri ve zihinlerindeki ifadeleri en güzel şekilde anlatabilmeleri için aşağıda belirtilen etkinlikler yapılabilir (Culham, 2010: 199-218):

- Güçlü fiilleri kullanma: Fiiller cümlenin sahip olduğu en büyük güçtür. Bu durumu ispatlamak için şu cümleler incelenebilir;  
  
Ali oturma odasındaki kokarcayı görünce, merdivenleri çıktı ve yatağının altına girdi.  
  
Ali oturma odasındaki kokarcayı fark ettiğinde, merdivenlerden yukarı fırladı ve yatağının altında kayboldu.
- Etkileyici kelime ve kelime gruplarını seçme: Yazarların seçtikleri kelimelerin yazılı anlatım ürünü üzerinde muazzam bir etkisi vardır.

Kelimeler türleri, sesleri ve sayıları bakımından yazılı anlatım ürününün niteliğini etkilerler. Bu nedenle öğrenciler yazılarında fikirlerini net bir biçimde ortaya koyacak kelimeleri seçmelidirler.

- Konuya özgün, doğru sözcükleri kullanma: Yazının ifade edilmek istenen düşünce ve hayalleri tam olarak ifade edebilmesi için etkili kelime ve kelime gruplarının kullanımı tek başına yeterli olamayacaktır. Aynı zamanda konuya özgün, doğru kelimelerin kullanımı gerekmektedir.
- Anlamı derinleştirecek kelimeleri seçme: Nitelikli yazılı anlatım ürünlerini ortaya koyan yazarlar sıkıcı ve çokça tekrar eden sözcükleri yazılarından çıkararak bunların yerine okurların yazının içeriğini merak etmesini ve düşünmesini sağlayacak, anlamı derinleştirecek kelimeleri seçmektedirler.

*Cümle akıcılığı.* Cümle akıcılığı yazılı anlatım ürününde kullanılan dilin ve kelime kalıplarının sahip olduğu sesin bir ritme ve akışa sahip olması, yazının yalnızca göze değil aynı zamanda kulağa da hoş gelmesidir (URL-2). Yazılı anlatım ürününde ifade edilmek istenen düşünce ve hayaller cümleler ve paragraflar halinde mantıklı bir şekilde birbirine bağlı olması gerektiği gibi bunların ifade edildiği cümlelerin de akıcılık yönünden birbirini tamamlar nitelikte olması gerekir. Çünkü bazı yazılar bir solukta okunabilecek nitelikteyken bazı yazıları okumak okur için büyük bir eziyete dönüşmektedir (Başaran, 2010). Bu durum düşünce ve hayallerin okura tam anlamıyla ifade edilebilmesi adına cümlede akıcılığın büyük önem taşıdığını göstermektedir.

Cümlede akıcılık ahenk, güç, ritim ve hareket içermektedir. Cümlenin akıcı olup olmadığının belirlenmesi için seslendirilmesi yeterli olacaktır (Werkmeister, 2010). Cümlelerin uzunluk ve yapısal unsurlar açısından değişkenlik göstermesi ve güçlü olması gerekmektedir. Özkara'ya (2007) göre yazıda akıcılığın sağlanabilmesi için açık, kısa ve öz cümleler kullanılmalı, sıkıcı ve tekrar edici başlangıçlardan uzak durulmalıdır. Ayrıca cümleler gereğinden fazla uzatılmamalı, gerekirse iki parçaya bölünmelidir. Yazar cümlede akıcılığı sağlamak adına devrik cümleler kullanmak isterse, bu cümleler basit olmalı ve

dikkatli bir şekilde kullanılmalıdır. Böylece okurun dikkati korunarak yazıyı incelemesi kolaylaşacaktır (Smith, Ellis ve Bentley, 2003).

Akıcı yazma düşüncelerini en iyi şekilde ifade edebilmeleri için bireyin dil hakkında bildiklerinin -cümlelerin nasıl kurulacağı, okurların algısına ve kulağına nasıl hitap edeceği, yazının genelinde nasıl görüneceği- tümünü aklına getirmesini gerektirdiğinden dolayı zor bir süreçtir (Culham, 2010). Spandel (2005) bu zor sürecinden üstesinden gelerek yazıda akıcılığı sağlamak için sesli okumaların yapılmasını, cümleler arası ritmin korunması için geçiş sözcüklerinin kullanılmasını ve cümledeki ahengin sağlanması için tekrarların yapılması da faydalı olacağını belirtmiştir. Bu görüşlere paralel olarak Culham (2010: 239-254) da nitelikli bir yazıda cümlede akıcılığın aşağıda belirtilen uygulamalarla sağlanabileceğini ifade etmiştir;

- Nitelikli cümleler inşa etmek: Cümle akıcılığını oluşturmak için atılacak ilk adım doğru ve nitelikli bir cümlenin inşa edilmesidir. Nitelikli bir cümlenin inşa edilebilmesi için ise kelimelerin yanında dilbilgisi, şekil bilgisi, anlam bilgisi gibi konularında bilinmesi gerekmektedir. Bu nedenle dilbilgisi kurallarını iyi bir şekilde bilen ve uygulayan öğrenciler bu adımda doğal olarak zorlanmayacaklardır.
- Cümle türlerini çeşitlendirme: Akıcı yazılı anlatım ürünleri genellikle birçok cümle türünü - basit, bileşik, sıralı, bağlı- barındırır. Fakat öğrenciler yazılı anlatım ürünlerini oluşturdukları sırada aynı türdeki cümleleri tekrar tekrar kullanmaktadırlar. Bu nedenle öğrencilere cümle türleri hakkında bilgiler verilmeli ve bu konuyla ilgili çeşitli etkinlikler yapmaları sağlanmalıdır.
- Pürüzsüz ve ritmik akışı yakalama: Yazarlar cümle akıcılığını sağlamak için yazılarında bulunan cümleler üzerinde hem yazma taslağı hem de düzenleme çalışmaları sürecinde birçok kez değişiklikler yaparlar. Bu eylemin amacı kulağa hoş gelen, anlamlı ve doğru cümleler kurmaktır.
- Akıcılığı sağlamak için yazılı anlatım kurallarının dışına çıkma: Okurun üzerinde istenilen etkiyi yaratması için ölçünlü dilin kurallarına uyulmaması veya en azından belirli bir kısmına uyulması cümle akıcılığını yazılı anlatımın en yaratıcı özelliklerinden biri yapmaktadır.

Devrik cümleler kullanmak, bazı ifadeleri tekrarlamak, cümlelere bağlaçlarla başlamak yazarların yazılı anlatım kurallarını dışına çıktıkları durumlara örnek olarak gösterilebilir. Öğrenciler yazma çalışmaları esnasında yazılı anlatım kurallarının dışına çıkmak isteyebilirler fakat bu durumda yapacak oldukları değişikliklerin amaçlarına yönelik ve hedef kitleye uygun olup olmadığına dikkat etmelidirler.

*İmla.* İmla yazarın yazılı anlatımında dilin söz varlığını o dilde yürürlükte olan ses, şekil, köken vb. kurallara uygun olarak yazıya geçirmesi ve dildeki sözleri kurallarına uygun olarak yazmasıdır (Korkmaz, 2008). Spandel (2005) yazılı anlatımın imla kurallarına göre düzenlenmesini, bir misafir geleceği anda evlerimizin temizlenmesine benzeterek okura yapılan bir incelik olarak görmekte ve okurun bu incelik karşısında güdüleneceğini belirtmektedir.

Yazının imla özelliği “yazım, noktalama, büyük-küçük harf kullanma, dilbilgisi kurallarını uygulama, paragraf oluşturma” şeklinde beş unsurdan oluşmaktadır. Yazma sürecinde imla kurallarını uygularken paragrafların uzunluğuna dikkat edilmelidir. Paragrafların çok uzun olması hem okurun gözünü yormakta hem de okurun dikkatini dağıtmaktadır. Dilbilgisi kurallarının uygulanması da yazılı anlatıma netlik ve olgunluk katmasının yanında okumayı kolaylaştırması açısından önemlidir. Noktalama doğru olmalı ve okura metin üzerinden rehberlik edebilmelidir. Yanlış yazımın da okumayı yavaşlatabileceği göz önünde bulundurularak hece ayrımlarının doğru bir şekilde yapılmasına dikkat edilmelidir (Smith, Ellis ve Bentley, 2003). Yazılı anlatım ürününün okunabilirliği bu beş unsurun doğru ve etkili bir şekilde kullanımını sayesinde artacaktır. Bunun için de yazılı anlatım ürününün iyi bir şekilde gözden geçirilmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılması gerekir (Werkmeister, 2010). İçerik, yaratıcılık ve yazarın tarzı okurun ilgisini çekebilecek etkenlerdir fakat yazının imla kurallarına göre düzenlenmemesi bu çekiciliği inanılmaz bir biçimde ortadan kaldırabilir (Sundem, 2007).

Ayyıldız ve Bozkurt’un (2006) yapmış olduğu “Edebiyat ve Kompozisyon Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar” adlı çalışmada öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinde şu hataların bulunduğu tespit edilmiştir;

- Cümle yapılarında hataların bulunmaktadır.
- Kullanılan sözcüklerin gündelik yaşantıların ötesine geçmemekte sözcükler konuşma dilindeki yerel söyleyişlere göre yazılmakta ve argo ifadeler kullanılmaktadır.
- Çok sayıda yazım ve noktalama işareti yanlışları bulunmaktadır.
- Özne-yüklem uyumsuzlukları, kip uyumsuzlukları, sözcüğün yanlış veya gereksiz kullanımına dayalı anlatım bozuklukları yaygındır.

Spandel (2005) imlayla ilgili bu hataların giderilmesi için yazım, noktalama, büyük-küçük harf kullanma, dilbilgisi kurallarını uygulama, paragraf oluşturma başlıklarında toplanan imla kurallarının ne için ve hangi durumlarda kullanıldığının kavranması ve uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Bunun için de hatalı metin örneklerinin yazma gruplarıyla paylaşarak hataları bulmalarını istemenin, noktalama işaretleri olmayan bir metni verip noktalama işaretlerini kendilerinin koymalarını istemenin, düzeltme işaretlerini öğretmenin, grup haline yazı düzeltme çalışmaları yaptırmanın ve yapılan düzeltmeleri incelemenin faydalı olacağını ifade etmiştir. Culham (2010: 281-392) ise şu etkinliklerin yapılmasını önermiştir:

- Yazım denetimi: Bireyin zihnindeki düşünce ve hayallerin kâğıda aktararak okura bu düşünce veya hayallerin anlatılmasında yazım çok önemli bir etkidir. Bazen bir harf anlamın tamamen değişmesine neden olabilir. Bu duruma örnek olarak şu cümle gösterilebilir:

Parasını el alır dumanını yel alır.

Parasını el alır dumanını yol alır.

Görüldüğü gibi birinci cümlede anlatılmak istenen düşünce ikinci cümledeki bir yazım yanlışı nedeniyle bozulmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin yazım konusunda dikkat etmeleri sağlanmalıdır.

- Paragrafları doğru bir şekilde oluşturma ve noktalama işaretlerini amaca uygun kullanma: Noktalama işaretleri öğretiminde ilk olarak daha basit noktalama işaretleri öğrencilere öğretilmeli sonrasında daha karmaşık olanlara geçilmelidir. Öğrencilerin paragrafları doğru bir şekilde



oluşturması için ise her paragrafın bir düşünceyi temsil ettiği ve düşüncenin bittiği yerde diğer bir paragrafın başlayacağı anlatılmalıdır.

- Dil bilgisi kurallarını uygulama: Birçok eğitimci dilbilgisi kurallarını öğrencilerin okuyarak ve yazarak öğrenebileceğine inanmaktadırlar. Fakat bu yaklaşım öğrencilere yazma sürecinde güçlü bir sözdizimi sağlamaları ve dilbilgisi kurallarına uygun olarak cümleler oluşturmaları konusunda yardımcı olmamaktadır. Öğrenciler özne ve fiil arasında nasıl bir ilişki kuracaklarını, zaman kiplerini tutarlı bir şekilde nasıl kullanacaklarını, kelimelerle nasıl güçlü ve kurallı cümleler oluşturacaklarını bilmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle anadili dili derslerinde öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine sağladığı katkı nedeniyle dilbilgisi öğretimine de önem verilmelidir.
- Büyük-küçük harfleri doğru bir şekilde kullanma: Öğrenciler büyük küçük harflerin kullanımını hakkında bilgilendirilmeli ve bu konuda öğrencilere çeşitli etkinlikler yaptırılmalıdır.

*Sunum.* Sunum, yazılı anlatım ürününün el yazısı, satır aralıkları, kullanılan resim veya grafiklerin metinle uyumu gibi özellikleri açısından görsel, zihindeki düşüncelerin okura tam olarak ifade edilip edilmediğini kontrol etmek açısından da metinsel bir kusursuzluğun oluşturulmasını amaçlar (Smith, Ellis ve Bentley, 2003; URL-2). Çünkü yazarın el yazısının kötü olması, yazının sayfa düzenine dikkat edilerek yazılmaması, yazıda kullanılan resim veya grafiklerin okurun estetik duygusuna hitap edecek şekilde kullanılmaması okurun yazıda anlatılmak istenenleri anlamakta zorlanmasına ve dolayısıyla yazıdan uzaklaşmasına, yazıyı okumamasına neden olabilir.

Spandel (2005) yazılı anlatımda fiziksel anlamda nitelikli sunum yapılabilmesi için bir şablon oluşturulmasını ve öğrencilerin bu şablona göre yazmalarını, mesajın okura iletilebilmesi için ana başlık ve alt başlıkların tutarlı bir şekilde kullanılmasını, gerektiğinde bazı önemli noktaların listeler hâlinde verilmesini önermiştir. Culham (2010, s. 314-324) da nitelikli bir sunumun aşağıda belirtilen uygulamalarla sağlanabileceğini ifade etmiştir:

- Güzel yazı yazma becerilerini geliştirme: Yazarın el yazısı zihnindeki düşünceleri okura aktarması açısından sanıldığından daha büyük bir

etkiye sahiptir. Yazarın yazısının güzel olması okurun yazıya olan ilgisini artırırken kötü olması okurun karşısına bir engel olarak çıkmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin yazı yazma becerilerinin geliştirilmesi gerekir.

- Kelime işlemcilerin yazım denetim ve kelime tarama özelliğini etkin bir şekilde kullanılma: Bazı durumlarda öğrenciler yazılarını bilgisayar ortamında yazabilirler. Özellikle yazıyı düzeltme aşamasında Microsoft Office, OpenOffice, LibreOffice gibi programları kullanan öğrenciler bu programların kelime tarama ve yazım denetim özelliklerini etkin bir şekilde kullanmalı, bilgisayarda yazmış oldukları yazıları olduğu gibi okurlara sunmamalıdır.
- Kâğıttaki boşlukları temiz ve düzgün kullanma: Öğrenciler yazılı anlatım ürününü ortaya koyarken harfler, kelimeler, paragraflar arasında gerekli boşlukları bırakmalı ve kâğıdın kenar boşluklarını öğretmenin vermiş olduğu yazı şablonuna göre düzenlemelidir. Ayrıca kâğıtta yazının dışında kalan bölümlerin temiz olmasına dikkat edilmelidir.
- Metindeki görselleri düzenleme: Öğrenciler zihnindeki düşünce ve hayalleri okura etkili bir şekilde aktarmak ve okuru aydınlatmak için yazılı anlatım ürünüde görselleri kullanabilir. Çizimler, fotoğraflar, resimler, zaman çizelgeleri, tablolar, grafikler, tablolar ve madde işaretli listeler bir düşünceyi veya ana fikri vurgulamak için kullanılacak görsellerden sadece bir kaçıdır. Öğretmenler yazının türü ve içeriğine göre öğrencilerinin bu görsellerden yararlanarak yazılarını düzenlemesini sağlayabilir.

### **Problem Durumu**

Yazma eylemi duygularımızı, düşüncelerimizi, tecrübelerimizi ve hayallerimizi diğer bireylere etkili bir şekilde anlatmamızı, zamanın akıcılığına karşı koruyarak onları saklamamızı sağlamakta böylece bizlere hissettiğimiz ve düşündüğümüz şeyler üzerinde yeniden düşünme ve onları geliştirme imkânı sunmaktadır. Bireyler yazılı anlatım aracılığıyla duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarabilmekte, böylece bireyler arası iletişim kolaylaşmakta, duygu ve düşünce alışverişi hızlanmaktadır. Bu nedenle Türk eğitim sisteminde de

yazma eğitimi çok önemli bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yazma becerisi şu şekilde açıklanmaktadır (MEB, 2006, s. 7):

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur.

Görüldüğü gibi günümüzde uygulanmakta olan ana dili eğitimi programında yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine büyük önem verilmektedir. Öğrencilerin duygu düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak en güzel şekilde anlatmaları amaçlanmaktadır. Fakat yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi sürecinde beklentiler sadece öğrenci üzerinde yoğunlaşmamalıdır. Öğretmenlerin farklı yöntemler ve etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli bir hale getirmeleri, öğrencilerin yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmaları ve öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduklarını belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmeleri gerektiği unutulmamalıdır (MEB, 2006).

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi sürecinde kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerin amaca uygun olarak seçilip etkili bir şekilde uygulanması yazılı anlatım becerilerinin gelişimine büyük katkı sağlamaktadır (Özkara, 2007). Fakat yapılan araştırmaların sonuçları (Arıcı ve Ungan, 2008; Aytan, 2010; Göçer, 2010; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010; Karatay, 2011; Dağtaş, 2012; Karadağ ve Kayabaşı, 2013) Türkiye'de çeşitli eğitim-öğretim kademelerindeki öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinin "iyi yazı" niteliklerine yeterince sahip olmadığını, öğretmenlerin geleneksel anlayışla eğitim verdiğini, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenemediğini, yazma becerisinin

bazı kişilere özgü bir yetenek olduğuna inanıldığını ve zor bir süreç olarak algılandığını göstermektedir.

Özbay'ın (1995) Ankara merkez ortaokullarında öğrenim görmekte olan 515 üçüncü sınıf öğrencisi üzerinde yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin seviyesini test etmek amacıyla öğrencilere bir yazılı anlatım bilgi testi uygulanmış ve daha sonra çeşitli konularda bir kompozisyon yazmaları istenerek bu kompozisyonları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım bilgi testindeki başarı oranı % 64 olarak belirlenmiştir. Ancak Özbay, çoktan seçmeli testlerin bazı kolaylıklarının bulunması, şans faktörü, tercihlerin öğrencilere hazır olarak verilmesi gibi nedenlerden dolayı bu oranın yüksek olmadığını, dolayısıyla % 64'lük oranı "başarı" olarak kabul etmenin mümkün olmayacağını belirtmiştir. Kompozisyon kâğıtlarının incelenmesi sonucunda ise genel başarı oranı % 48,73 olarak tespit edilmiş ve yazılı kompozisyon sınavında elde edilen sonuçların yazılı anlatım bilgi testi sonuçlarını destekler nitelikte olduğu belirtilmiştir. İncelenen kompozisyonlara göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki en önemli eksikliklerinin noktalama işaretlerini kullanmama, imla kurallarına uymama, amaca uygun kelime seçememe, dil kurallarına uygun, anlamlı cümleler kuramama olduğu görülmüştür.

Temizkan (2007) Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamaları değerlendirme amacıyla Hatay ili Antakya ilçe merkezindeki 21 okulda görev yapmakta olan 60 Türkçe öğretmeni üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen yetiştiren kurumlarda genellikle Türkçe eğitime yönelik çağdaş yöntemlere yer verilmediği, öğretmenlerin Türkçe derslerini beceri kazandırmak amacıyla değil de bilgi aktarmak amacıyla kullandıkları, Türkçe eğitiminde kalıplaşmış uygulamaların yaptırıldığı tespit edilmiştir.

Arıcı ve Ungan'ın (2008) Kütahya ili merkez ilçelerinde öğrenim görmekte olan 193 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi üzerinde yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarını incelemek amacıyla üç ana başlık altında kompozisyon konuları belirlenmiş ve öğrencilerden bu konularda bir yazı yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin % 78,9'luk bir kısmının imla yanlışı yaptığı, % 60,8'inin kelimeleri yanlış yerde ve yanlış

anlamlarda kullandığı, % 47,4'ünün noktalama işaretlerini amacına uygun olarak kullanmadığı, % 45,9'unun plan yapmakta zorlandığı, % 42,3'ünün cümle yanlışı yaptığı, bunların yanında % 39,7'sinin el yazısı, % 34'ünün ana fikir, % 20,1'inin kâğıt düzeni ve % 19,6'sının da başlık konularında yanlışa düştüğü tespit edilmiştir.

Tabak ve Göçer'in (2013) 6, 7 ve 8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi amacıyla yaptıkları çalışmada ise programda yer alan yazma becerisi; yazma amaç ve kazanımları, yazma yöntem ve teknikleri, yazma becerisinin değerlendirilmesi başlıkları altında incelenmiştir. Sonuç olarak programın süreç odaklı yazma yaklaşımını yansıttığı görülmüştür. Fakat araştırmacıların incelediği diğer çalışmaların bulgularına göre uygulamadaki yazma eğitiminin ürün odaklı anlayışı yansıttığı ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar, öğretmenlerin öğretim sürecinde programdaki süreç odaklı yazma yaklaşımı yerine ürün odaklı yazma yaklaşımını tercih etmelerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin istenilen seviyede olmamasına neden olabileceğini belirtmişlerdir.

Bireyin çevresiyle etkileşimini sağlaması, dilini etkili bir biçimde kullanması, düşüncelerini ifade edebilmesi ve hem eğitim hem iş hem de fikir dünyasında başarıyı yakalayabilmesi dil becerilerinin eğitilmesi şarttır. Bahsedilen eğitim sürecinde ana dili eğitimi dersleri bilgi aktarma aracı olarak değil dil becerilerinin gelişimini amaçlayan bir süreç olarak görülmelidir. Bu nedenle hem anadili eğitimi derslerine bakış açısının değişmesi hem de yukarıda ifade edilen problemlerin giderilebilmesi adına uygulamaların ve araştırmaların geliştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Geleneksel öğretim ve değerlendirme yaklaşımının yetersizliği ve başarısızlığı, özellikle dil becerilerinin eğitilmesi konusunda eğitim sistemimizde çeşitli sorunlara neden olmuştur (Güneş, 2013). Öğrenme çıktılarına odaklanan uygulamalar ve değerlendirme çalışmaları öğrencilerin yanlış yönlendirilmesine

ve hedeflenen davranışların gerçekleşmemesine neden olmuş ve bireylerin dil becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmesinin önünde bir engel oluşturmuştur. Özellikle yazma becerisini geliştirmeye yönelik derslerde yapılan etkinliklerde öğrencilere dönüt vermeme, öğrencilerin düşüncelerini düzenlememe, yanlışlarını düzeltmeme, yazma çalışmaları boyunca onları izlememe ve değerlendirme süreçlerini iyi yönetememe gibi uygulama ve değerlendirme yetersizlikleri, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemiştir (Karatay, 2011).

Eğitim ortamlarında öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilebilmesi adına gereksinime yanıt vermeyen teknik ve yöntemlerin yerine ihtiyaca göre şekillenen etkin öğretim yöntemlerinin kullanılması veya mevcut öğretim tekniklerinin yeniden gözden geçirilmesinde yarar vardır. Yeni yöntemlerin kullanılması ve etkililiğinin kanıtlanması ise bilimsel çalışmalara bağlı olarak gelişecektir (B. Özdemir, 2014). 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli de yazma becerisinin hem eğitimi hem de değerlendirilmesi aşamasında hedeflenen davranışların gerçekleşmesine ve tutarlı bir değerlendirme yapılmasına imkân tanımakta, öğrencilere ve öğretmenlere nitelikli bir yazıyı açıklamak için kullanabilecekleri bir dil sunmaktadır (Perchemlides ve Coutant, 2004; Culham, 2010). Ayrıca öğrenme sürecine odaklı bir model olması açısından anadili eğitimi derslerindeki uygulamalarda kullanılacak bir öğretim ve değerlendirme modelidir. Bu bağlamda etkili bir öğretim ve değerlendirme modeli olması bakımından 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının gelişmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirme açısından değerlendirme ve öğretimi birleştiren 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli, Türkiye’de çok bilinen bir model değildir. Bu araştırma için kaynak taraması yapılırken Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile ilgili olarak Türkiye’de beş tez çalışması olduğu ve bu çalışmalardan ikisinin Türkçe Eğitimi alanına (Arı, 2008; B. Özdemir, 2014), ikisinin İngiliz Dili Eğitimi alanına (Yazar, 2004; Sünnetçi, 2008) ait olduğu diğer çalışmanın ise Sınıf Öğretmenliği alanında (Özkara, 2007) yapıldığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında planlanmış etkinlikler içeren 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline göre verilecek eğitimin ortaokul altıncı sınıf öğrencileri düzeyinde uygulanacak bir araştırma olması ülkemizde ortaokul

seviyesinde yapılan yazma öğretiminin daha nitelikli bir temele oturtulması adına eğitimcilerle yol göstermesi bakımından önemlidir.

### **Problem Cümlesi**

Bu araştırma planlanmış etkinlikler içeren 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamaktadır. “Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin etkisi var mıdır?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin yazdıkları metinlerde şu alt problemlere cevap aranmıştır:

- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, Yazılı Anlatımı Dereceli Puanlama Anahtarına göre aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney grubu öğrencilerinin, Yazılı Anlatımı Dereceli Puanlama Anahtarına göre aldıkları ön test puanları ile son test puanları ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline göre ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney grubu öğrencilerinin, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline göre aldıkları ön test puanları ile son test puanları ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney grubu öğrencilerinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli içerisinde bulunan her bir özelliğe ilişkin eğitimi aldıktan sonra ilgili özellik açısından gösterdikleri gelişim ne düzeydedir?
- Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programının gerektirdiği süreçlerin takip edildiği derslerden sonra ilgili özellik açısından gösterdikleri gelişim ne düzeydedir?

- 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli içerisinde bulunan her bir özelliğin birbirleriyle bir ilişkisi var mıdır? İlişki varsa bu ilişki ne düzeydedir?

### **Sayıtlar**

- Öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
- Öğrencilerden toplanan metinler, öğrencilerin yazma becerilerindeki gerçek durumlarını yansıtmaktadır.
- Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenleri, her iki grubu(deney ve kontrol) da aynı düzeyde etkilemektedir.

### **Sınırlılıklar**

- Araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulamanın yapıldığı Cumhuriyet ortaokulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.



## **Yöntem**

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, araştırmanın uygulanması ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada, planlanmış etkinlikler içeren 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek için elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Eğitim bilimcilerin çoğu deneysel çalışmalarda kendilerinin belirlemiş olduğu yapay gruplardan daha çok önceden belirlenmiş var olan bir gruba çalışmaktadırlar. Bu durum çoğu zaman katılımcılara ulaşmanın zor olmasından veya eğitim sistemi içerisinde yapay gruplar oluşturmanın yasak olmasından kaynaklanmaktadır. Yarı deneysel desenlerde gruplar deney ve kontrol grubu olarak seçkisiz olarak belirlenebilmekte fakat gruplardaki denekler seçkisiz olarak atanamamaktadır. Çünkü araştırmacı deneysel araştırma için grupları yapay olarak oluşturamamaktadır. Özellikle örgün eğitim gören öğrenciler üzerinde yapılacak bir çalışmada öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına atanması hâli hazırda devam etmekte olan eğitim sürecinin aksamasına neden olacaktır. Bu nedenle eğitim bilimciler genellikle daha önceden belirlenmiş yapay olmayan grupları ve yarı deneysel desenleri kullanmaktadırlar (Mertens, 2010; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Creswell, 2012).

Öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen yarı deneysel çalışmalarda da uygulanabilmektedir. Araştırmacı daha önceden belirlenmiş grupları deney ve kontrol grubu olarak belirleyip her iki gruba da ön testleri uygular. Yalnızca deney grubunda gerçekleştirilmesi planlanan bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan işlemlerden sonra sontestleri gruplara uygulayarak gruplar

arasındaki farklılıkları değerlendirebilir. Yarı deneysel desenlerde özellikle eğitim bilimleriyle ilgili araştırmalarda araştırmacı daha önceden var olan grupları kullanma avantajına sahiptir ancak araştırmacının katılımcıları gruplara seçkisiz olarak atamaması/atayamaması deneysel süreç içerisinde üzerinde durulması ve açıklanması gereken birçok tehdidi beraberinde getirmektedir (Creswell, 2012). Çalışma yapılacak okullarda öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanması mümkün olmadığından bu araştırmada da yarı deneysel çalışma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmacı yapılan analizler sonucunda birbirine benzeşik özellikler gösteren gruplar arasında bir deney ve bir kontrol grubunu seçkisiz olarak atamıştır. Böylece yarı deneysel çalışmanın doğası gereği çalışma ortamına getirmiş olduğu iç geçerliliği etkileyen tehditler en aza indirgenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada nicel veriler toplanarak 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi sınanmıştır. Diğer bir deyişle, bağımsız değişkenin (6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli) bağımlı değişken (ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri) üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Bu bağlamda araştırma deneme modelinde desenlenmiştir. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir. Araştırmacı bu amacını gerçekleştirirken bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni etkilemesini sağlamak (*değişimleme*), iç geçerliği korumak için dışsal değişkenleri kontrol altına almak (*denetim*) ve sonuçları izlemek zorundadır. (Büyüköztürk, 2007; Karasar, 2012; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Değişimleme ve denetim deneysel çalışmaların en önemli ayırt edici özellikleridir (Erkuş, 2011). Özellikle dışsal değişkenlerin kontrol altına alınması elde edilen sonucun yalnızca denenilen bağımsız değişkenden kaynaklanmasını ve iç-dış geçerliğin artmasını sağlayacaktır (Karasar, 2012; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

### **Yarı deneysel çalışmanın temel özellikleri**

Deneysel bir araştırmanın nasıl uygulanacağını düşünmeye başlamadan önce deneysel araştırmaların bazı temel özelliklerini derinlemesine anlamak

araştırmanın niteliğini arttırmak açısından faydalı olacaktır. Bu temel özellikler şu şekilde sıralanabilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Creswell, 2012):

- Grupların karşılaştırılması
- Bağımsız değişkenin manipüle edilmesi
- Seçkisizlik (rastgele seçim)
- Dışsal değişkenlerin kontrolü

Deneysel çalışmalar genellikle iki grup üzerinde yapılmaktadır. Bu gruplar deney ve kontrol (veya karşılaştırma) gruplarıdır. Deneysel araştırma süreci içerisinde deney grubu, bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan işlemi (yeni bir ders kitabı veya farklı bir öğretim yönteminin kullanılması gibi) alırken kontrol grubu hiçbir işlem almamakta veya farklı bir uygulama almaktadır. Kontrol veya karşılaştırma grupları, bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan işlemin etkili olup olmadığını veya bir işlemin diğer işleminden daha etkili olduğunu göstermesi açısından deneysel araştırmalar için büyük önem taşımaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Fakat deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarının bağımsız değişkenin dışında kalan değişkenler tarafından etkilenmemesini sağlamak adına araştırmacı grupları çeşitli değişkenler (öntest, cinsiyet, bireysel yeterlikler, demografik özellikler vb. gibi) açısından eşitlemelidir. Bu çalışmada da seçilen okuldaki altıncı sınıflara uygulanan testler sonucunda olabildiğince çok benzer özellikler gösteren sınıflar arasından deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.

Deneysel araştırmaların ikinci temel özelliği araştırmacının bağımsız değişkeni aktif olarak manipüle etmesidir. Araştırmacı bağımsız değişkenin üzerine odaklanarak hangi biçimleri alacağına ve bu biçimlerden hangisinin hangi gruba uygulanacağına karar verir ve deneysel çalışma şartlarına fiziksel müdahalede bulunabilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Bu çalışmada da bağımsız değişken olarak belirlenen 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli deney grubunda manipüle edilmiş ve öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Deneklerin gruplara seçkisiz olarak atanması birçok deneysel çalışma için temel bir özelliktir. Seçkisiz atama, deney süreci içerisinde bireylerin gruplara

veya farklı gruplara seçkisiz olarak atanmasıdır. Bireylerin gruplara seçkisiz olarak atanması sonucunda bireylerin kişisel özelliklerinden kaynaklanacak yanlılıklar gruplara eşit dağıtılacaktır. Araştırmacı gruplara seçkisiz atama yaparak bireylerin araştırma sonuçlarını etkileyebilecek olan kişisel özelliklerini (öğrenci yeterliği, dikkat süresi, güdülenme vb.) kontrol altına almaktadır. Bu süreç “eşitleme” terimi ile de ifade edilmektedir. Grupları eşitleme, araştırmacının bireyleri gruplara seçkisiz olarak atayarak bireylere ait değişkenleri deney grupları veya koşulları arasında eşit olarak dağıtmasıdır. Uygulamada, bireylerin deneysel çalışmaya getirdikleri kişisel değişkenler tam anlamıyla asla kontrol edilemez, bazı yanlılıklar ve hatalar çalışma sonuçlarını daima etkileyecektir. Ancak, araştırmacı bu yanlılıkları ve hataları gruplar arasında sistematik bir şekilde dağıtarak kuramsal olarak yanlılığı seçkisiz olarak dağıtmış olur. Deneysel araştırmalarda katılımcıların gruplara seçkisiz olarak atanması bazı nedenlerden dolayı bazen mümkün olmayabilir (Creswell, 2012). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğrencilerin hangi sınıflarda okuyacağı eğitim öğretim yılı öncesinde belirlenmektedir. Bu durum yapılacak deneysel araştırmalar için sınıfların değiştirilmesine izin vermemektedir. Bu nedenle yapılan deneysel araştırmalarda deney ve kontrol gruplarına öğrencilerin seçkisiz olarak atanması mümkün olmamaktadır. Bu araştırmada da Kütahya il merkezinde bulunan bir ortaokulda öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri üzerinde çalışma öncesi yapılan analizler sonucunda birbirine benzer özellikler gösteren sınıflar arasından bir deney grubu ve bir kontrol grubu rastgele olarak belirlenmiştir. Bu nedenle bu araştırma yarı deneysel bir araştırmadır.

Deneysel araştırmalarda bağımlı değişkenle ilişkili olan, ancak çalışmada etkileri test edilemeyen dışsal değişkenlerin kontrol edilmesi, iç ve dış geçerliliği arttırması açısından büyük önem taşımaktadır. Örneğin yaratıcı yazma çalışmalarının yazma becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada öğrencilerin yazma kaygılarıyla yazma başarıları arasında ilişki olduğu düşünülüyorsa yazma kaygılarının kontrol edilmesi gerekir. Böyle bir ilişki varsa ve bu ilişki araştırmacı tarafından ihmal edilmişse gruplar arasındaki farkların bağımlı değişken üzerinde uygulanan işleme bağlanması güçtür (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Büyüköztürk ve diğ., 2012). Dışsal değişkenlerin ortadan kaldırılabilmesi veya etkilerinin en aza indirilebilmesi için kullanılacak

yöntemlerden bazıları şunlardır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Büyüköztürk ve diğ., 2012; Creswell, 2012):

- **Seçkisizlik:** Deneysel araştırmalarda katılımcıların gruplara seçkisiz olarak atanması durumunda araştırmacı grupların eşit olduğunu varsayabilir. Dışsal değişkenlerin etkilerini kontrol altına alabilmenin en iyi yolu gruplara seçkisiz atama yapmaktır.
- **Dışsal değişkenleri sabit tutmak:** Bu yöntem dışsal değişkenin etkilerini, dışsal değişkenleri araştırmadan çıkararak ortadan kaldırmaktadır. Cinsiyetin bağımlı değişken üzerinde etkili olduğu bir çalışmada grupların sadece kızlardan oluşturulması bu duruma örnek gösterilebilir. Ancak bu yöntem araştırma sonuçlarının genelleştirilmesini olumsuz yönde etkilemektedir.
- **Dışsal değişkenleri çalışmaya dâhil etmek:** Bu yöntem de dışsal değişkenlerin etkilerini değerlendirebilmek için bu değişkenlerin çalışmaya dâhil edilmesini içerir. Bir önceki örnekten yola çıkılacak olursa; araştırmacının çalışma deseninde hem kızlara hem de erkeklere yer vermesi ve sonuçlar üzerinde hem bağımlı değişken üzerindeki işlemin hem de cinsiyetin etkisini analiz etmesi bu yöneme örnek olarak gösterilebilir.
- **Katılımcıları eşleştirme:** Deneysel çalışmalarda kullanılan diğer bir yöntem ise bir veya daha fazla bireysel özellik açısından katılımcıları eşleştirmektir. Araştırmacı, yaş değişkeninin araştırma sonuçlarını etkileyeceğini düşünmesi durumunda gruptaki katılımcıları yaşları bakımından eşitlemesi buna örnek olarak gösterilebilir.
- **Kovaryans analizi:** Deneysel araştırmalarda araştırmacılar, bağımlı değişkeni etkileme potansiyeline sahip olan ortak değişkenleri kontrol etmeye zorundadırlar. Ortak değişkenler, bağımsız değişkenle ilişkisi olmayan fakat bağımlı değişkenle ilişkili olan, araştırmacının istatistiksel olarak kontrol altına almaya çalıştığı değişkenlerdir. Bu değişkenler genellikle öntestler şeklinde puanlanmaktadır. Ortak değişkenlerin yanında bağımlı değişkenle ilişkili herhangi bir değişken de öntestte yer alabilir. Kovaryans analizi, ortak değişkeni (kontrol değişkeni)

açıklayabilmek için bağımlı değişkene ilişkin puanları yeniden düzenler. Bu süreç aynı zamanda araştırma sürecinde bağımlı değişken üzerinde olası etkileri olabilecek değişkenleri kontrol ederek grupları denkleştirmek anlamına gelmektedir. Bu test araştırmacıya uygulanan yöntem ve ulaşılan sonuçlar arasındaki ilişkiyi doğru bir şekilde değerlendirmesine olanak verir.

Yarı deneysel çalışma sürecinde de yukarıda ifade edilen temel özellikler üzerinde titizlikle durulmuş ve araştırmacının sonuçlarını etkileyebilecek tüm hataların ve yanlılıkların gruplara eşit bir şekilde dağıtılmasına çaba gösterilmiştir.

***Yarı deneysel çalışmanın geçerliliği.*** Araştırma desenlerinin araştırma sorularına geçerli, nesnel, doğru, ekonomik cevaplar bulmak ve varyansı kontrol etmek şeklinde iki temel amacının olduğu söylenebilir. Özellikle araştırma sonucunda geçerli ve güvenilir bulguların elde edilmesi bağımlı değişkene ait varyansın kontrol edilmesi ile sağlanabilmektedir. Dolayısıyla araştırmacı bağımlı değişken üzerinde etkisini araştırdığı işlemlerin yol açtığı varyansı olabildiğince arttırmalı, bağımlı değişkeni etkileme olasılığı olan ancak araştırmacı tarafından etkisi araştırılmayan ve dışsal değişkenlerden kaynaklanacak varyansı kontrol etmeli ve işlem gruplarındaki bağımlı değişkene ilişkin denekler arası farkları en aza indirmelidir (Balcı, 2011; Büyüköztürk ve diğ., 2012). Araştırmacının geçerliliğini tehdit edebilecek herhangi bir durum araştırma sonucunda doğru sonuçlara ulaşılması konusunda bazı problemlere yol açacaktır. Bu nedenle araştırmacı araştırmacının sonuçlarını tehdit edebilecek unsurları ve bunlara karşı aldığı önlemleri araştırmacının doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi için belirtmek zorundadır. Bu aşamada da yarı deneysel araştırmacının iç ve dış geçerliliği için tehdit oluşturabilecek değişkenler ve onlara karşı alınan önlemler ifade edilmiştir.

***Yarı deneysel çalışmanın iç geçerliliği.*** Katılımcılar ve deneyimleri ile ilişkili tehditler:

- Zaman: Deneysel araştırmalarda ön test ve son test arasında geçen zamanda içerisinde meydana gelebilecek bir olay araştırmacının geçerliliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle araştırmacı ön test ve son test arasında geçen zamanı kontrol etmelidir (Creswell, 2009; Fraenkel,

Wallen ve Hyun, 2011; Baştürk, 2012; Creswell, 2012; Karasar, 2012). Eğitim araştırmalarında ise çevreyi kontrol etmek ve tüm süreci sıkı sıkıya takip etmek imkânsızdır. Fakat araştırmacı deneysel araştırma süreci içerisinde deney ve kontrol gruplarında aynı etkinlikleri (bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan işlemler hariç) uygulayarak bu olumsuz etkiyi en aza indirebilir (Creswell, 2009; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Creswell, 2012;). Bu araştırmada da deney ve kontrol gruplarında Türkçe dersi öğretim programının hedefleri doğrultusunda dersler işlenmiştir. Bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan işlemlerin gerçekleştirildiği Türkçe dersi temalarına tüm gruplarda aynı anda başlanmış ve bu temalar aynı anda bitirilmiştir. Araştırmacı, deney ve kontrol gruplarında derse giren Türkçe öğretmenin araştırma boyunca her iki sınıfta da eş güdümlü ilerlemelerini sağlamıştır.

- Olgunlaşma: Deneysel araştırma boyunca araştırmaya katılan bireylerin, zamanla fizyolojik ve psikolojik olarak değişmesi (olgunlaşması, yorulması, daha güçlü, daha deneyimli ve daha duyarlı olması gibi) deney öncesinde ve sonrasında bağımlı değişken üzerinde görülebilecek farklılığın önemli bir nedeni olabilir (Creswell, 2009; Erkuş, 2011; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Baştürk, 2012; Büyüköztürk ve diğ., 2012; Creswell, 2012; Karasar, 2012). Araştırmaya katılanların değişimlerini kontrol etmek için en iyi yol titizlikle seçilmiş bir karşılaştırma grubunu çalışmaya dâhil etmektir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Ayrıca benzer bir şekilde olgunlaşan veya gelişen katılımcıların (örneğin; aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerin) dikkatli bir şekilde örnekleme dâhil edilmesi de bu soruna karşı koruma sağlayacaktır (Creswell, 2009; Creswell, 2012). Bu araştırmada da araştırmaya katılanların değişimlerini kontrol etmek adına bir kontrol grubu çalışmaya dâhil edilmiş ayrıca aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerin seçilmesine dikkat edilmiştir.
- Gerileme: Araştırmacılar bireyleri gruplara seçerken uç puanlara göre seçim yaptıklarında, bireylerin son test puanları bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilen işlemlere bakılmaksızın ön test puanlarından daha iyi (veya daha kötü) olacaktır. Bireylerin aldıkları puanlar zaman

içerisinde ortalamaya daha da yakınlaşacaktır (Büyüköztürk, 2007; Creswell, 2009; Erkuş, 2011; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Büyüköztürk ve diğ., 2012; Creswell 2012; Karasar, 2012). Aslında gerileme olgusu istatistiksel olarak açıklanabilir fakat alışılmışın dışında düşük performansa sahip bir grubun, performansı ne olursa olsun uygulanan işlemler sonucunda bir sonraki ölçümlerde ortalamaya yakın bir sonuç alması bu olgunun gerçek sebebini sade bir şekilde ortaya koymaktadır. Olgunlaşma durumunda olduğu gibi deney grubu ile eşdeğer bir kontrol grubunun kullanımı değişimleri kontrol etmek adına etkili olacaktır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Ayrıca araştırmacının uç puanlara sahip olmayan katılımcıları seçmesi bu tehdide karşı koruma sağlayacaktır (Creswell, 2009). Bu araştırmada da bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan işlemler öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, yazmaya ilişkin kaygıları açısından benzer özellikler gösterdikleri anlaşılmıştır.

- Örneklem seçimi: Çalışmaya dâhil edilen bireyler içerisinde daha zeki, deney grubunda bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek işlemlere daha çabuk uyum sağlayan veya bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek işlemlerle ilgili ön bilgileri olan bireylerin olması, sonuçları etkileyecek olan tehditleri çalışma ortamına getirebilir. Bu durum deneysel çalışmayı olumsuz yönde etkilemektedir. Örneklemin seçkisiz olarak seçimi bu tehdidi kısmen gidermeye yardımcı olabilir (Büyüköztürk, 2007; Büyüköztürk ve diğ., 2012; Creswell, 2012). Ancak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin sınıfları öğretim yılı öncesinden belirlendiği için yapılacak deneysel araştırmaya için evrenden basit seçkisiz bir örneklem seçimi ve seçkisiz atama yoluyla deney ve kontrol gruplarının oluşturulması mümkün olmamaktadır. Bu nedenle bu araştırmada aynı sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin deneysel çalışma boyunca benzer değişimler göstereceği varsayım olarak kabul edilerek Kütahya il merkezindeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan, aynı sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve olabildiğince çok benzer özellikler taşıyan altıncı sınıflardan bir deney ve bir kontrol grubu seçkisiz olarak atanmıştır.



- Çalışmadan ayrılma: Araştırmalarda her ne kadar deneklerin seçiminde dikkatli davranılsa da araştırma süreci içerisinde bazı deneklerin araştırmadan ayrıldıkları görülmektedir. Hastalık, göç, para, zaman, ailelerin araştırma katılımına izin vermemesi, diğer etkinliklerin gerektirdiği faaliyetler gibi bir veya daha çok sebepten ötürü bazı bireyler araştırmanın dışına çıkabilmektedir. Bu durum araştırma sonucunda elde edilecek sonuçlar üzerinde değişikliklere neden olabilir (Büyüköztürk, 2007; Erkuş, 2011; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Baştürk, 2012; Büyüköztürk ve diğ., 2012; Karasar, 2012; Creswell, 2012). Ancak deney ve kontrol gurubundaki öğrencilerin çalışma kapsamında değerlendirilebilmeleri için ön test, deneysel işlem ve son teste katılmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırma süreci içerisinde yapılan derslerde devamsızlık yapmaları nedeniyle deney grubundan iki, kontrol gurubundan ise bir öğrenci çalışma grubundan çıkarılmış ve böylece her iki sınıftan 25 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur.

Bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan işlemlerle ilgili tehditler:

- Uygulamaların denkleştirilmesi: Deneysel çalışma süreci içerisinde sadece deney grubunda çeşitli işlemler uygulandığında deney ve kontrol grubu arasında meydana gelecek bir eşitsizlik araştırmanın geçerliliğini tehdit edebilir. Deney grubunda bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek işlemler uygulanırken kontrol gruplarında da aynı anda farklı işlemler uygulanmalıdır (Yıldırım, 2010; Creswell, 2012). Bu araştırmada da deney grubunda 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli ile ilgili işlemler gerçekleştirilirken kontrol gruplarında Türkçe Öğretim Programının gerektirdiği süreçler takip edilmiştir.
- Denklik yarışı: Eğer araştırmacı deney ve kontrol gruplarını bireylere açık bir şekilde belirlerse, kontrol grubundaki öğrenciler kendilerinin daha başarısız öğrenciler olduklarını düşünebilirler ve bu durumda gruplar arasında bir denklik yarışı ortaya çıkabilir. Araştırmacılar bu tehdidin çalışma ortamına getirdiği olumsuzlukları, deneysel çalışmaya dair farkındalık ve beklentileri en aza indirerek engelleyebilir (Creswell, 2012). Bu araştırmada da deney ve kontrol gruplarının deneysel bir

çalışmaya dâhil olduklarına dair farkındalıkları en aza indirilmeye çalışılmıştır.

- Moral bozukluğu: Araştırmada kontrol grubu olarak atanan bireyler, deney grubu üzerinde farklı işlemler uygulandığını ve bu sebeple kendilerinin daha niteliksiz bireyler olduklarını düşünerek moral bozukluğu veya kırgınlık yaşayabilirler. Araştırmacı bu olumsuzluğu gidermek adına araştırma sonuçlandıktan sonra deney grubunda etkililiği test edilen etkinlikleri kontrol grubuyla birlikte gerçekleştirebilir (Creswell, 2012). Bu araştırmada bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan işlemler araştırmacı tarafından sınıfın Türkçe öğretmenine anlatılmıştır. Deneysel çalışma süreci içerisinde yapılması planlanan etkinlikler yeni dönem başlangıcında Türkçe öğretmeni tarafından uygulanmaya konulmuştur. Bu süreç araştırmacı tarafından çalışma ortamında bulunularak gözlem altına alınmıştır. Kontrol gruplarında ise Türkçe Öğretim Programının gerektirdiği süreçler takip edilmiştir. Bunun yanında deney gurubunda etkililiği test edilen etkinlikler sonunda yapılan yazılı anlatım çalışmaları kontrol gurubuyla da yapılmıştır.

Deneysel çalışma süreci ve takip edilen işlemlerle ilgili tehditler:

- Öntest ve sontest ölçümlerinde aynı ölçme aracının kullanımı: Bazı deneysel araştırmaların sonucunda öntest ve sontest ölçümleri karşılaştırıldığında bu ölçümler arasında anlamlı bir fark tespit edilebilmektedir. Araştırmacı bu durumda ölçümler arasında oluşan anlamlı farklılığın bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilen işlemlerden kaynaklandığını düşünebilir. Fakat bu değişim öntest ve sontest ölçümlerinde aynı testlerin kullanımdan da kaynaklanabilir. Katılımcıların, gelişimlerini takip etmek adına yapılan testlerin yanıtlarını hatırlamaları iç geçerlilik için olası bir tehdit oluşturmaktadır. Bu olumsuzluğu gidermek için araştırmacı ön test ve son test ölçümleri arasındaki zaman dilimini daha uzun tutabilir veya ön test ve son test ölçümlerinde farklı materyalleri kullanabilir (Creswell, 2009; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Creswell, 2012). 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı

anlatım becerileri üzerindeki etkisini araştıran bu araştırmada ön test ve son test ölçümleri arasındaki zaman dilimi uzun tutulmaya çalışılmıştır.

- Ölçme araçları: Ön test ve son testlerin uygulanması arasında geçen zaman içerisinde araştırmacı ölçme aracında değişiklikler yapılabilir. Bu durum deneysel çalışmanın iç geçerliliği için potansiyel bir tehdit oluşturmaktadır. Karşılaştırılmak üzere, aynı ölçütlere göre yapılması gereken ölçmelerde, ayrı araç ve süreçlerin kullanılması ve izlenmesi karşılaştırmaları anlamsız kılabilir. Araştırmacının iç geçerliliği tehdit eden bu problemi düzeltmesi için araştırma süreci içerisinde uygulanacak işlemleri standartlaştırması gerekmektedir (Creswell, 2012; Karasar, 2012). Bu araştırmada da araştırmacının kullandığı ölçme araçlarında herhangi bir değişikliğe gidilmemiş ve araştırma başlangıcında karar verilmiş olan süreç takip edilmiştir.

*Yarı deneysel çalışmanın dış geçerliliği.* Araştırma sonucunda elde edilen sonuçların temsil yeteneği veya genellenebilirliği dış geçerlilikle ilgilidir. Araştırmacılar elde ettikleri bulguları hangi evrene ve ortama genelleyeceğini dış geçerlik aracılığıyla ifade edebilir. Ancak araştırmanın dış geçerliliğini tehdit eden problemlerin meydana gelmesi elde edilen sonuçlardan diğer örneklere ve ortamlara doğru çıkarımlar yapılmasını engeller (Baştürk, 2012; Creswell, 2012). Deneysel araştırma süreci içerisinde araştırmanın genellenebilirliğini tehdit edebilecek üç farklı durum ortaya çıkabilmektedir (Cook ve Campbell, 1979; Creswell, 2009):

- Örneklem ve deneysel işlemlerin etkileşimi: Araştırma sonucunda elde edilmiş sonuçların, üzerinde çalışılan grup haricinde başka yaş, cinsiyet, ırk ve kişiliğe sahip olan gruplara genellenmesi araştırmanın dış geçerliliğini tehdit edecektir. Araştırmacı bu durumda bahsedilen özelliklere sahip gruplarla ek deneyler yürütmeli veya çalışılan örneklem ile benzerlikler gösteren örneklemelere genellemeler yapmalıdır. Bu doğrultuda araştırma sonuçları benzer örneklere genellenmiştir.
- Ortam ve deneysel işlemlerin etkileşimi: Araştırma sonucunda elde edilmiş sonuçların, çalışılan ortam haricinde başka ortamlara genellenmesi araştırmanın dış geçerliliğini tehdit edecektir. Örneğin; özel

okullar kamu okullarından farklı olabilir. Özel okullarda yürütülen deneysel bir çalışmanın sonuçları kamu okulları için geçerli olmayabilir. Dolayısıyla özel okullarda yapılan bir çalışmanın kamu okullarında yapılan çalışmalarla ilişkilendirilmesi yanlış olacaktır. Bu araştırmada da elde edilen sonuçlar benzer ortamlarla yapılmış araştırmalarla ilişkilendirilmeye çalışılmış böylece dış geçerliliği tehdit eden durumların ortadan kaldırılması hedeflenmiştir.

- Zaman ve deneysel işlemlerin etkileşimi: Araştırma sonucunda elde edilmiş sonuçların, çalışılan zaman haricinde geçmiş veya gelecek durumlara genellenmesi araştırmanın dış geçerliliğini tehdit edecektir. Örneğin; yaz mevsiminde yapılan çalışmalarla, eğitim-öğretim yılı içerisinde yapılan çalışmalar aynı sonuçları vermeyecektir. Bu nedenle yapılan araştırmaların sonuçları geçmiş ve gelecek durumlarla değil zaman paydaşlarıyla ilişkilendirilmelidir. Bu araştırmada da araştırma sonuçları zaman paydaşlarıyla ilişkilendirilerek dış geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 2

*Yarı Deneysel Çalışmanın Simgesel Görünümü*

Zaman →				
Öğrencilerin Belirlenmesi	Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
M	G <sub>1</sub>	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>
M	G <sub>2</sub>	O <sub>3</sub>		O <sub>4</sub>

**M:** Eşleştirme

**G<sub>1</sub>:** Deney Grubu

**G<sub>2</sub>:** Kontrol Grubu

**X:** 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli

**O<sub>1</sub>, O<sub>3</sub>:** Öntest Puanları

**O<sub>2</sub>, O<sub>4</sub>:** Sontest Puanları

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin bağımlı değişken üzerindeki etkililiğini test eden bu araştırmada bir deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları benzeşik özelliklerin artırılması adına aynı okuldan seçilmiştir. Deney grubunda 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli, kontrol grubunda ise Türkçe öğretim programının gerektirdiği süreçler takip edilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü sınıflarda dersler aynı Türkçe

öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Bağımlı değişkenin üzerinde etkisi test edilecek işlemler öncesinde ve sonrasında çalışmada kullanılacak ölçme araçları deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Yarı deneysel çalışma ön test son test kontrol gruplu deneysel desene göre desenlenmiş ve bu çalışmanın simgesel görünümü Tablo 2’de verilmiştir (Büyüköztürk, 2007; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Creswell, 2012; Büyüköztürk ve diğ., 2012; Baştürk, 2012).

### **Çalışma Grubu**

Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Kütahya ili merkez ilçesindeki Cumhuriyet Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 53 altıncı sınıf öğrencisiyle birlikte gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılması nedeniyle evren ve örneklem seçimi yapılmamış bunun yerine çalışma grupları belirlenmiş ve bu grupların birbirine denk olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın yürütüldüğü okul gönüllük esasına göre belirlenmiştir. Araştırma öncesinde Kütahya ili merkezinde bulunan ortaokullardaki Türkçe öğretmenleriyle görüşülmüş, “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi” konulu bir araştırma yapılacağı belirtilmiş ve araştırma süreci hakkında bilgiler verilmiştir. Öğretmenlerden gelen geri bildirimler sonucunda araştırmaya katılmaya istekli ve orta sosyo ekonomik düzeydeki bir okulda çalışmaya karar verilmiştir. Kütahya Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan resmi izin (Ek-1) doğrultusunda Cumhuriyet Ortaokulu Müdürü ve Türkçe öğretmeni ile tekrar görüşülerek araştırmanın bu okulda yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın çalışma gruplarını belirleyebilmek için Cumhuriyet Ortaokulunda öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerine araştırmacı ve Türkçe dersi öğretmeni tarafından belirlenen konularda yazılı anlatım çalışması yaptırılmış ve yazma kaygısı ölçeği uygulanmıştır. Bu bilgilere ek olarak öğrencilerin cinsiyetleri de değerlendirme kapsamında tutulmuştur. Öğrencilerden alınan yazılı anlatım çalışmaları üç farklı uzman tarafından okunarak değerlendirilmiştir. Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı ile elde edilen yazılı anlatım puanlarında oluşan farklılıkları gidermek adına uzmanlar kendi aralarında öğrencilere verilecek puanlar üzerinde uzlaşmaya varmışlardır. Elde

edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda arasındaki benzerlikler en fazla olan iki sınıf bir deney ve bir kontrol grubu seçkisiz olarak atanmıştır.

Tablo 3

*Çalışma Grubu Olarak Belirlenen Öğrencilerin Ön Testten Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
A Şubesi	25	28.02	700.50	249.500	.221
B Şubesi	25	22.98	574.50		

Tablo 3 incelendiğinde, çalışma grubu olarak belirlenen öğrencilerin ön testten aldıkları puanların grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $U=240.000$ ,  $p>.05$ ). Başka bir deyişle, öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinin Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı ile değerlendirilmesi sonucunda aldıkları ön test puanları gruplara göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Bu nedenle gruplarına birbirine denk olduğu söylenebilir.

#### **Araştırmaya katılan öğrencilere ait bilgiler**

Elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda arasındaki benzerlikler en fazla olan gruplar aşağıdaki ölçütler açısından denkleştirilmeye çalışılmıştır.

- Cinsiyet
- Yazma kaygısı
- Akademik başarı

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyet özelliklerine ilişkin yüzde ve sıklık analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Sıklık ve Yüzde Değerleri*

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Erkek	13	52.0	16	64.0
Kız	12	48.0	9	36.0
Toplam	25	100.0	25	100.0

Tablo 4'e göre deney grubundaki öğrencilerin 13'ü erkek, 12'si kızdır. Bu oranlar yüzde olarak ifade edildiğinde deney grubunun % 52'sinin erkek, %48'inin kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Kontrol grubunun ise 16'sının erkek, 9'unun kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Grupların cinsiyet faktörüne göre kısmen denk oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının seçkisiz olarak belirlenmesinin ardından öğrencilerin yazmaya yönelik kaygılarının buldukları gruba göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları toplam puanlara ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Kaygısı Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. Faktör	Deney	25	28.26	706.50	243.500	.179
	Kontrol	25	22.74	568.50		
2. Faktör	Deney	25	27.16	679.00	271.000	.419
	Kontrol	25	23.84	596.00		
3. Faktör	Deney	25	27.06	676.50	273.500	.446
	Kontrol	25	23.94	598.50		
4. Faktör	Deney	25	25.56	639.00	311.000	.977
	Kontrol	25	25.44	636.00		
Toplam	Deney	25	27.78	694.50	255.500	.268
	Kontrol	25	23.22	580.50		

Tablo 5’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Bulgular incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ölçeğinden almış oldukları puanların sıra ortalamasının 27.78, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının sıra ortalamasının ise 23.22 olduğu görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $U=255.500$ ,  $p>.05$ ).

Yazma Kaygısı Ölçeğinin “Zevk Alma” adlı birinci alt faktörden alınan puanlara bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin sıra ortalamasının 28.26, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının sıra ortalamasının ise 23.22 olduğu görülmektedir. “Zevk Alma” adlı birinci alt faktörden alınan puanlara ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grubu puanları arasında istatistiksel olarak bir fark olmadığı görülmektedir ( $U=243.500$ ,  $p>.05$ ).

“Ön Yargı” adlı ikinci alt faktörden alınan puanlara bakıldığında da deney grubundaki öğrencilerin sıra ortalamasının 27.16, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının sıra ortalamasının ise 23.84 olduğu görülmektedir. İkinci alt faktöre ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına bakıldığında her iki grubun aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak bir fark olmadığı söylenebilir ( $U=271.000$ ,  $p>.05$ ).

Öğrencilerin “Değerlendirilme Kaygısı” adlı üçüncü alt faktörden aldıkları puanlara göre deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 27.06, kontrol grubunun sıra ortalaması ise 23.94’dür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puanlarına ilişkin Mann Whitney testi sonuçları incelendiğinde iki grubun aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $U=311.000$ ,  $p>.05$ ).

“Yazdıklarını Paylaşma” adlı dördüncü alt faktörden alınan puanlar göre ise deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 25.56, kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 25.44 olarak belirlenmiştir. “Yazdıklarını Paylaşma” adlı dördüncü alt faktörden alınan puanlara ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde de iki grubun aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı



bir fark olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki yazmaya yönelik tutumlarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında benzerliği test edilen diğer bir ölçüt akademik başarıdır. Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarının benzer özellik gösterip göstermediğine ilişkin sıklık değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarılarına İlişkin Sıklık Değerleri*

Akademik Başarı Notu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Zayıf	0	0.0	0	0.0
Geçer	0	0.0	0	0.0
Orta	0	0.0	2	8.0
İyi	5	20.0	5	20.0
Pekiyi	20	80.0	18	72.0
Toplam	25	100.0	25	100.0

Tablo 6’daki Türkçe dersi akademik başarı puanlarına ilişkin sıklık değerleri incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin %80’inin “Pekiyi”, %20’sinin “İyi” not aldığı, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ise %72’sinin “Pekiyi”, %20’sinin “İyi”, yüzde %8’inin de “Orta” not aldığı görülmektedir.

Tablo 7

*Deney ve Kontrol Grubunun Türkçe Dersi Akademik Başarı Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Akademik Başarı	Deney	25	26.70	667.50	.434
	Kontrol	25	24.30	607.50	

Tablo 7’de deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanları arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanları sıra ortalaması 26.70, kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanları sıra ortalaması ise 24.30 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır (U=282.500, p>.05). Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi akademik başarı puanlarının birbirine benzer olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu bulgular deney ve kontrol grubunun birbirine denk olduğunu ve yansız olarak belirlendiğini göstermektedir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri öğrencilerden alınan yazılı anlatım ürünleri, Yazma Kaygısı Ölçeği, Yazılı Anlatımı Dereceli Puanlama Anahtarı ve 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.

### **Veri toplama araçları**

**Yazma kaygısı ölçeği.** Araştırmada öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygılarını ölçmek amacıyla Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilip Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan 26 maddelik yazma kaygısı ölçeği kullanılmıştır (Ek-2). Ölçeğin araştırma sürecinde kullanılabilmesi için ölçeği uyarlayan Zorbaz’dan e-posta aracılığıyla izin alınmıştır (Ek-5). Ölçek öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygılarını tespit etmek amacıyla “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde beşli likert modelinde geliştirilmiştir. Dil geçerliği çalışmalarının ardından ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Yazma kaygısı ölçeğinden elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğu değerlendirmek amacıyla yapılan KMO ve Bartlett testi sonuçlarına bakılmıştır. Ölçekten elde edilen verilerle yapılan analizler sonucunda Bartlett testi sonucunun anlamlı ( $\chi^2=3247.510$ ,  $df=210$ ,  $p<.005$ ) ve KMO değerinin .911 olduğu tespit edilmiştir. Ölçek dört alt faktörden oluşmaktadır. Toplam varyansın % 32.18’ini açıklayan ve beş maddeden oluşan birinci alt faktör “Zevk Alma” olarak

isimlendirilmiştir. Toplam varyansın % 9.14'ünü açıklayan ve yedi maddeden oluşan ikinci alt faktör ise “Ön Yargı” şeklinde adlandırılmıştır. Altı madden oluşan üçüncü alt faktör toplam varyansın % 6.3'ünü açıklamış ve “Değerlendirilme Kaygısı” adıyla ölçekte yer almıştır. Üç maddeden oluşan dördüncü alt faktör ise toplam varyansın %5.41'ini açıklamış ve “Yazdıklarını Paylaşma” şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları da “Zevk Alma” alt faktörü için 0.84, “Önyargı” alt faktörü için 0.79, “Değerlendirilme Kaygısı” alt faktörü için 0.68, “Yazdıklarını Paylaşma” alt faktörü için 0.68 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar öğrencilerin yazma kaygılarını ölçmede kullanılan ölçme aracının oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

***Yazılı anlatımı dereceli puanlama anahtarı.*** Yazılı Anlatımı Dereceli Puanlama Anahtarı (YADPA) (Ek-3) planlanmış etkinlikler içeren 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında yer alan yazma öğrenme alanı kazanımlarını uygulama düzeyleri üzerindeki etkisini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

YADPA'nın hazırlanması aşamasında ilk olarak ilköğretim Türkçe Dersi (6. 7. 8. Sınıflar) Öğretim Programında (MEB, 2006) yer alan ve öğrencilerin yazılı anlatım ürünleri üzerinden kontrol edilebilecek olan yazma öğrenme alanı kazanımları belirlenmiştir. Daha sonra bu kazanımlar “Sunum, Plan ve İşleyiş, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama” başlıkları altında sınıflandırılmış ve kazanımlardan hareketle dereceli puanlama anahtarının maddeleri yazılmaya başlanmıştır. Ayrıca “Yazım ve Noktalama” başlığı altındaki maddelerin yazımı esnasında alan uzmanlarından, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinden öğrencilerin yazım ve noktalama hatalarına ilişkin görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda bu başlık altındaki maddeler yazılmıştır. Dereceli puanlama anahtarı maddelerinin yazımının tamamlanmasının ardından YADPA'nın ilk formu ortaya çıkmıştır. YADPA'nın bu ilk formu üç Türkçe Eğitimi ve üç Ölçme Değerlendirme alan uzmanına sunulmuş ve bu uzmanlardan forma ilişkin görüşleri istenmiştir. Uzmanlardan görüşleri alındıktan sonra YADPA'nın ilk formu üzerinde gerekli değişiklikler yapılarak dereceli puanlama anahtarına son şekli verilmiştir. Geliştirilen dereceli puanlama anahtarı “Sunum, Plan ve İşleyiş, Dil ve

Anlatım, Yazım ve Noktalama” başlıkları altında toplanmıştır. Bu dereceli puanlama anahtarında her madde 3, 2, 1 şeklinde puanlanmıştır. Bir öğrenci dereceli puanlama anahtarından en az 25 en fazla 75 puan alabilmektedir.

Uygulama sürecinde çalışma grubunda bulunan öğrencilerden alınan yazılı anlatım ürünleri biri Türkçe öğretmeni olan üç ayrı alan uzmanı tarafından YADPA kullanılarak birbirinden bağımsız bir şekilde değerlendirilmiştir. Yazılı anlatım ürünlerini değerlendirenler arasındaki güvenilirlik için intraclass korelasyon katsayılarına (CCIs) bakılmıştır. Değerlendirenler arası güvenilirlik katsayıları Tablo 8’de verilmektedir. Güvenirlik katsayılarının .70’in üzerinde olması araştırmanın güvenilirliği için geçerli bir orandır (Miles ve Huberman, 1994).

Tablo 8

*Yazılı Anlatımı Dereceli Puanlama Anahtarı Değerlendirenler Arası Güvenirlik Tablosu*

Maddeler	n	CCIs
1. Madde	100	.94
2. Madde	100	.92
3. Madde	100	.96
4. Madde	100	.96
5. Madde	100	.95
6. Madde	100	.94
7. Madde	100	.95
8. Madde	100	.95
9. Madde	100	.95
10. Madde	100	.89
11. Madde	100	.92
12. Madde	100	.92
13. Madde	100	.89
14. Madde	100	.90
15. Madde	100	.90
16. Madde	100	.91
17. Madde	100	.83
18. Madde	100	.87
19. Madde	100	.91
20. Madde	100	.90
21. Madde	100	.85
22. Madde	100	.92
23. Madde	100	.85
24. Madde	100	.89
25. Madde	100	.89

\* Korelasyonlar .05 düzeyinde anlamlıdır.

**6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeği.** Araştırma süreci içerisinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli kapsamında planlanmış olan etkinliklerin amaca hizmet edip etmediğini ortaya koymak ve bu etkinliklerin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla ABD Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarındaki (NWREL) araştırmacılar tarafından geliştirilen, Özkara (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (Ek-4) kullanılmıştır. Ölçeğin araştırma sürecinde kullanılabilmesi için ölçeği uyarlayan Özkara'dan e-posta aracılığıyla izin alınmıştır (Ek-5).

NWREL'de geliştirilen 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği, Özkara tarafından alan uzmanlarının görüşleri de alınarak Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek nitelikli bir yazıda olması gereken özellikleri yedi başlık altında toplamıştır. Bu başlıklar uyarlama süreci içerisinde araştırmacı ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda “Fikirler, Organizasyon, Üslup, Kelime Seçimi, Cümle Akıcılığı, İmla ve Sunum” olarak belirlenmiştir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde her alt boyut 5, 3, 1 şeklinde puanlanmıştır. Öğrenciler ölçekten en az 7 en çok 35 puan alabilmektedirler.

Uygulama sürecinde çalışma grubunda bulunan öğrencilerden alınan yazılı anlatım ürünleri biri Türkçe öğretmeni olan üç ayrı alan uzmanı tarafından 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kullanılarak birbirinden bağımsız bir şekilde değerlendirilmiştir. Yazılı anlatım ürünlerini değerlendirenler arasındaki güvenilirlik için her bir boyutta intraclass korelasyon katsayılarına (CCIs) bakılmış ve güvenilirlik katsayıları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

*6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Değerlendirenler Arası Güvenirlik Katsayıları Tablosu*

Maddeler	n	CCIs*
Fikirler	150	.92
Organizasyon	150	.91
Üslup	150	.89
Kelime Seçimi	150	.91
Cümle Akıcılığı	150	.90
İmla	150	.93
Sunum	150	.92

\* Korelasyonlar .05 düzeyinde anlamlıdır.

Üç alan uzmanının birbirinden bağımsız bir şekilde yaptıkları değerlendirmeler sonucunda elde edilen puanlar arasındaki güvenilirlik katsayıları Fikirler boyutu için .92, Organizasyon boyutu için .91, Üslup boyutu için .89, Kelime Seçimi boyutu için .91, Cümle akıcılığı boyutu için .90, İmla boyutu için .93, Sunum boyutu için ise .92 olarak belirlenmiştir. Değerlendirmeler sonucunda elde edilen güvenilirlik katsayıları güvenilir bir değerlendirme yapıldığını göstermektedir.

### **Araştırmanın uygulanması**

Araştırmanın uygulanması ve veri toplama süreci beş aşamadan oluşmaktadır.

Birinci Aşama: Araştırmaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarını belirlemek amacıyla Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin doğrultusunda Cumhuriyet Ortaokulunda öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerinden istedikleri konuda bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları metinler YADPA kullanılarak araştırmacı ve iki uzman tarafından değerlendirilmiş, bu değerlendirmeler sonucunda yazılı anlatım puan ortalamaları birbirine istatistiksel olarak yakın olan iki şube deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

İkinci Aşama: Çalışma grubunun oluşturan deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinin ardından öğrencilerden uygulama öncesindeki yazılı anlatım durumlarını belirleyebilmek adına Türkçe dersi öğretmenin görüşleri alınarak belirlenen konularda (kitap okumanın bireye sağladığı faydalar, hayatımızda yer alan elektronik aletler, dünyanın çeşitli bölgelerinde açlık ve susuzluk çeken çocuklar, bayram günü çevremizde yaşananlar, savaşların insanlar üzerinde olumsuz etkileri, yurdumuzun doğal güzellikleri ve zenginlikleri, çevre kirliliği ve insan sağlığı üzerinde etkileri) ve istedikleri türde bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden alınan yazılı anlatım ürünleri üç alan uzmanı tarafından YADPA ve 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ölçütlerine göre değerlendirilmiştir.

Bu aşamada planlanmış etkinlikler içeren 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli eğitiminin Türkçe dersi öğretmeni tarafından uygulanmasına karar verilmiştir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline

uygun etkinlikler hazırlanırken Culham (2010), educationnorthwest.org, Özkara (2007) ve Spandel (2005) çalışmalarından yararlanılmıştır. Ayrıca alan uzmanlarının hazırlanan etkinliklerle ilgili görüşleri alınmıştır. Deneysel işleme başlamadan önce Türkçe dersi öğretmenine 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli hakkında bir sunum yapılmış ve verilecek eğitimle ilgili detaylı bilgiler verilmiştir. Türkçe dersi öğretmenin bilgilendirilmesinin ardından 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin her bir boyutuna ilişkin eğitimlerin iki ders saatinde uygulanmasına karar verilmiş ayrıca Türkçe dersi öğretmeninden her boyuta ilişkin uygulama öncesinde öğrencileri yazılı anlatımın o boyutu hakkında bilgilendirmesi istenmiştir. Türkçe dersi öğretmeni tarafından uygulanan etkinlikler araştırmacı tarafından sınıf ortamında takip edilmiştir.

Üçüncü Aşama: Uygulamanın üçüncü aşamasında deneysel işlemlere başlanmıştır.

Birinci Hafta: Araştırma sürecinin ilk haftasında 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin ilk boyutu olan "fikirler" boyutuyla ilgili verilecek olan eğitim öncesinde Türkçe dersi öğretmeni, verilecek eğitim ve yapılacak etkinlikler hakkında tekrar bilgilendirilmiştir. Birinci ders saatinde "fikirler" boyutuyla ilgili eğitim verilmiş ve hazırlanan etkinlikler yapılmış, ikinci ders saatinde ise öğrencilerden "bahar" konulu bir metin yazmaları istenmiştir. Aynı hafta içerisinde kontrol grubundaki öğrencilerden de "bahar" konulu bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden alınan yazılı anlatım ürünleri üç alan uzmanı tarafından "fikirler" boyutu değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. "Fikirler" boyutuna ilişkin yapılan etkinlikler aşağıdaki gibidir;

*Etkinlik 1.* Öğrencilere "Sizden insanların hayatını kolaylaştıracak, dünyayı daha da yaşanabilir bir hale getirmek için kullanılabilecek bir araç geliştirmeniz istense nasıl bir şey icat etmek isterdiniz?" sorusunu sorulmuş ardından beş dakika süre verilerek icatları hakkında kısa bir yazı yazmalarını istenmiştir. Yazılarını bitirdiklerinde aşağıda bulunan kısa yazı öğrencilere okunmuş ve kendi yazılarını sınıfla paylaşımları sağlanmıştır.

"Bisiklet kaskı bisiklet kullananlar için çok önemli bir güvenlik aracı. Herhangi bir çarpma anında bisiklet kullananların başını yaralanmalardan

koruyor. Ancak, bisiklet kasklarının da bir ömrü var. Basit çarpmalarda, örneğin yere düştüğünüzde değil ama şiddetli çarpmalarda kaskın içindeki koruyucu dolgu maddeleri de zarar görüyor. Bunun sonucunda da kask, koruyucu özelliğini kaybediyor. Ancak bunu kaskın dışından anlamak çok güç oluyor. İşte Almanya’da bulunan bir üniversitedeki araştırmacılar, koruyucu dolgu maddesi zarar gördüğünde kötü bir koku çıkaran yeni bir kask geliştirmişler. Dolgu malzemesi zarar gördüğünde, içinde bulunan ve kötü koku içeren mikrokapsüller de zarar görüyor. Böylece dışarıya kötü koku yayılıyor ve kaskın artık kullanılamaz hale geldiği anlaşılıyor.”

*Etkinlik 2.* Öğrenciler 4 kişilik gruplara bölünerek her bir gruba araştırmacı tarafından verilmiş olan Bilim Çocuk dergileri dağıtılmıştır. Gruplardaki üyelere kendi başlıklarıyla ilgili ilgi çekici bir yazı bulup bulmadıkları sorularak grup üyelerinin seçtikleri yazıları grup içerisinde sesli bir şekilde (diğer grupları rahatsız etmeden) okumaları sağlanmıştır. Bu sırada grup üyelerinin okunan yazının konusuna birlikte karar vermeleri istenmiştir. Karar verme aşamasının ardından belirlenen yazıların başlığını dağıtılan kâğıtlara not etmeleri, başka kısa yazılar bularak yukarıda bahsedilen aşamaları tekrarlamaları ve seçtikleri yazıların konularına göre sınıflandırıldığı tablolar oluşturmaları istenmiştir. Tabloların oluşturulmasının ardından grup içlerinden seçilen temsilciler seçmiş oldukları yazıları hangi başlık altında sınıflandırdıklarını ifade etmiş ve bu yazıları okumuşlardır. Bu etkinliğin sonun grup üyelerinden bir konu başlığı seçerek o konuya uygun dergideki yazılara benzer kısa bir yazı yazmaları ve bu yazıları sınıfla paylaşmaları istenmiştir.

*Etkinlik 3.* Etkinlik öncesinde sınıf ikiye bölünmüş ve öğrencilerden spor, hayvanlar âlemi, hava durumu, yemekler, coğrafya, kitaplar veya okul gibi değişik konularda düşünceleri istenmiştir. Öğrencilere üzerinde düşünecekleri konuları seçerken hakkında bilgi sahibi oldukları konuları dikkate almaları söylenmiştir. Türkçe dersi öğretmeni yukarıda ifade edilen konular içerisinde spor konusunu seçmiş ve ilk gruptan bu konuyu sınırlandırmalarını istemiştir. Her bir gruba sırayla cevap hakkı verilerek konuyu sınırlandırma sürecinin devam etmesi sağlanmıştır. Bu sırada öğrencilerin birbirine benzer sınırlandırmalar yapmamalarına dikkat çekilmiştir. Yapılan etkinliğin sonucunda Şekil 4 ortaya çıkmıştır



Öğrencilere ortaya çıkan şekil gösterilerek “Spor konusunda yazacağınız bir yazı mı daha kolay yazılır yoksa 1990’lı yıllarda futbol konusunda mı?” sorusu sorulmuş ve sınırlandırılmış konularda yazı yazmanın daha kolay olacağını açıklanmıştır. Ayrıca bireysel olarak yazacakları yazılarda konuyu sınırlandırmaları durumunda daha nitelikli yazılar yazabilecekleri belirtilmiştir.



Şekil 4. Konu sınırlandırma süreci

*Etkinlik 4.* Öğrencilere “Karanlıkta Kalmayı Kim Sever Ki?” adlı hikâyenin bir kısmının bulunduğu kâğıtlar dağıtılmış ve öğrencilerden bu kâğıtta bulunan yarım hikayeyi doğru ve ilgi çekici bir şekilde geliştirmeleri istenmiştir. Öğrenciler yazılarını bitirdiklerinde “Karanlıkta Kalmayı Kim Sever Ki?” adlı hikâyenin tam metni öğrencilere dağıtılmış ve okunmuştur. Daha sonra kendi yazılarını sınıfla paylaşmaları sağlanmıştır.

İkinci Hafta: Araştırma sürecinin ikinci haftasında 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin ikinci boyutu olan “organizasyon” boyutuyla ilgili verilecek olan eğitim öncesinde Türkçe dersi öğretmeni, verilecek eğitim ve yapılacak etkinlikler hakkında tekrar bilgilendirilmiştir. Birinci ders saatinde “organizasyon” boyutuyla ilgili eğitim verilmiş ve hazırlanan etkinlikler yapılmış, ikinci ders saatinde ise öğrencilerden belirleyecekleri bir konu hakkında bir metin yazmaları istenmiş konu belirlemede zorlanan öğrencilere rehberlik edilmiştir. Öğrencilerden alınan yazılı anlatım ürünleri üç alan uzmanı tarafından

“organizasyon” boyutu değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. “Organizasyon” boyutuna ilişkin yapılan etkinlikler aşağıdaki gibidir;

*Etkinlik 1.* Öğrencilere iki farklı metin dağıtılmıştır. Bu metinlerin aynı konu üzerinde yazılmış giriş bölümleri olduğu ifade edildikten sonra her iki metin de öğrencilere sesli bir şekilde okunmuş ve nitelikli bir giriş bölümünün nasıl olması gerektiği öğrencilere bu metinler üzerinden anlatılmıştır. Etkinliğin ardından öğrencilerden beden dili konulu bir yazının giriş bölümünü yazmaları ve sınıfla paylaşımları istenmiştir.

*Etkinlik 2.* Öğrencilere iki farklı metin dağıtılmıştır. Bu metinlerin aynı konu üzerinde yazılmış sonuç bölümleri olduğu ifade edildikten sonra her iki metin de öğrencilere sesli bir şekilde okunmuş ve nitelikli bir sonuç bölümünün nasıl olması gerektiği öğrencilere bu metinler üzerinden anlatılmıştır. Etkinliğin ardından öğrencilerden kış mevsimi, yoksul insanlar veya çocuk oyunlarını konu alan bir yazının sonuç bölümünü yazmaları ve sınıfla paylaşımları istenmiştir.

*Etkinlik 3.* Öğrencilere cümlelerinin doğru yerleri değiştirilmiş bir metin verilmiş ve cümleleri uygun bir biçimde sıraya koymaları istenmiştir. Öğrenciler etkinliği tamamladığında metnin doğru biçimde tamamlanmış hali öğrencilere okunmuş ve metni yeniden oluşturma sürecinde cümleler ve paragraflar arası ilişkilerde nelere dikkat etmeleri gerektiği tartışılmıştır.

Üçüncü Hafta: Araştırma sürecinin üçüncü haftasında 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin üçüncü boyutu olan “üslup” boyutuyla ilgili verilecek olan eğitim öncesinde Türkçe dersi öğretmeni, verilecek eğitim ve yapılacak etkinlikler hakkında tekrar bilgilendirilmiştir. Birinci ders saatinde “üslup” boyutuyla ilgili eğitim verilmiş ve hazırlanan etkinlikler yapılmış, ikinci ders saatinde ise öğrencilerden kendilerine verilen kavramlardan yola çıkarak bir öykü yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden alınan yazılı anlatım ürünleri üç alan uzmanı tarafından “üslup” boyutu değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. “Üslup” boyutuna ilişkin yapılan etkinlikler aşağıdaki gibidir;

*Etkinlik 1.* Öğrencilere bir hikâyeden alınan kısa bölüm okunmuş ve bu kısa yazıda “üslup” özellikleri açısından nelerin eksik olduğu öğrencilerle tartışılmıştır. Eksikliklerin belirlenmesinin ardından hikâyeden alınan bölümün

düzenlenerek yazılmış hali öğrencilere okunmuş ve bu iki yazıyı karşılaştırmaları istenmiştir.

*Etkinlik 2.* Sınıfa çeşitli amaçlarla birkaç cümle örneği getirilmiş ve okunmuştur. Öğrencilere bu cümlelerle devam eden bir yazının hangi amaçla yazılmış olabileceği sorulmuş ve bu cümlelere benzer cümleler yazarak yazılış amaçlarını belirtmeleri istenmiştir.

*Etkinlik 3.* Öğrencilere “Antik Kentte Bir Gün” adlı hikâyeye okunmuş ardından bu yazıda nasıl bir üslup kullanıldığı tartışılmıştır. Daha sonra hikâyenin sonunda verilen kavramlardan yola çıkarak kısa bir öykü yazmaları istenmiştir.

Dördüncü Hafta: Araştırma sürecinin dördüncü haftasında 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin dördüncü boyutu olan “kelime seçimi” boyutuyla ilgili verilecek olan eğitim öncesinde Türkçe dersi öğretmeni, verilecek eğitim ve yapılacak etkinlikler hakkında tekrar bilgilendirilmiştir. Birinci ders saatinde “kelime seçimi” boyutuyla ilgili eğitim verilmiş ve hazırlanan etkinlikler yapılmış, ikinci ders saatinde ise öğrencilerden çevre kirliliği, heyelan, deprem, yangın konularından birisini seçerek istedikleri türde bir yazı yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden alınan yazılı anlatım ürünleri üç alan uzmanı tarafından “kelime seçimi” boyutu değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. “Kelime seçimi” boyutuna ilişkin yapılan etkinlikler aşağıdaki gibidir:

*Etkinlik 1.* Öğrencilere fiillerin cümleleri güçlendirdiği, anlatmak istenilenleri etkili bir şekilde anlatmaya yardımcı olduğu ifade edilmiş ve bu durumu kanıtlamak adına öğrencilere şu cümleler okunmuştur;

- Samet oturma odasındaki kokarcayı görünce merdivenlerden yukarı çıktı ve yatağın altına girdi.
- Samet oturma odasındaki kokarcayı fark edince merdivenlerden yukarı fırladı ve yatağının altında kayboldu.

*Etkinlik 2.* Öğrencilere yazılı metninde bazı boşluklar bulunan “Diş Kirası” adlı hikâyenin bulunduğu kâğıtlar dağıtılmış ve hikâyedeki boşlukları uygun bir şekilde doldurmaları istenmiştir. Çalışma sırasında cümleleri güçlendirecek fiilleri ve kelimeleri kullanmaya özen göstermeleri gerektiği belirtilmiştir.

*Etkinlik 3.* Sınıf beş kişilik gruplara bölünerek öğrencilere doğal afetleri konu edinen bazı resimler dağıtılmış ve öğrencilerden resimlerin içeriğine uygun kelimeler seçerek olabildiğince çok cümle kurmaları istenmiştir. Doğru kurulan (kelimeleri doğru bir şekilde seçilmiş ve cümlenin uygun yerinde kullanılmış) her cümlenin gruba bir puan kazandıracığı ifade edilmiş ve resimlerle ilgili cümleler kurmaları için öğrencilere on dakika süre verilmiştir. Verilen sürenin tamamlanmasını ardından öğrencilerden yazdıkları cümleleri okumaları istenmiş ve bu sırada diğer grup üyelerinin okunan cümleleri dikkatlice dinlemeleri gerektiği belirtilmiştir. Grup sözcülerinin yazılan cümleleri okumalarının ardından diğer gruplardan bu cümleleri değerlendirmeleri istenmiş ve değerlendirme esnasında taraflı kararlar alınmaması için öğrenciler rehberlik edilmiştir. Etkinliğin sonunda öğrencilerden çevre kirliliği, heyelan, deprem, yangın konularından birisini seçerek istedikleri türde bir yazı yazmaları istenmiştir.

Beşinci Hafta: Araştırma sürecinin beşinci haftasında 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin beşinci boyutu olan “cümle akıcılığı” boyutuyla ilgili verilecek olan eğitim öncesinde Türkçe dersi öğretmeni, verilecek eğitim ve yapılacak etkinlikler hakkında tekrar bilgilendirilmiştir. Birinci ders saatinde “cümle akıcılığı” boyutuyla ilgili eğitim verilmiş ve hazırlanan etkinlikler yapılmış, ikinci ders saatinde ise öğrencilerden öğretmen konulu bir yazı yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden alınan yazılı anlatım ürünleri üç alan uzmanı tarafından “cümle akıcılığı” boyutu değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. “Cümle akıcılığı” boyutuna ilişkin yapılan etkinlikler aşağıdaki gibidir:

*Etkinlik 1.* Öğrencilere bir hikâyeden alınan kısa bölüm okunmuş ve bu kısa yazıda “cümle akıcılığı” özellikleri açısından nelerin eksik olduğu öğrencilerle tartışılmıştır. Eksikliklerin belirlenmesinin ardından hikâyeden alınan bölümün düzenlenerek yazılmış hali öğrencilere okunmuş ve bu iki yazıyı karşılaştırmaları istenmiştir.

*Etkinlik 2.* Barış Manço'nun “Olmaya Devlet Cihanda” adlı şarkısının sözleri öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerden şarkı sözlerinden yola çıkarak aşağıda bulunan örnek cümleler gibi cümleler yazmaları istenmiştir;

- Yaptığı işlere hile karıştırmayan insanların vicdanı her zaman rahat olur.

- Dünyanın karmaşasına dalıp sağlığını ihmal etmemeliyiz.
- Bir insanın sahip olabileceği her şeye sahip olabiliriz ancak sağlığımız yerinde değilse bunun pek bir önemi yoktur.

*Etkinlik 3.* Öğrencilere bazı cümle başlangıçlarının bulunduğu kağıtlar dağıtılmış ve ardından bu cümle başlangıçlarının esas alarak kısa bir yazı yazmaları istenmiştir. Yazıyı yazmaları için öğrencilere on dakika verilmiştir. Öğrencilerin yazılarını tamamlamasının ardından sınıfla paylaşımları sağlanmıştır.

Altıncı Hafta: Araştırma sürecinin altıncı haftasında 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin altıncı boyutu olan “imla” boyutuyla ilgili verilecek olan eğitim öncesinde Türkçe dersi öğretmeni, verilecek eğitim ve yapılacak etkinlikler hakkında tekrar bilgilendirilmiştir. Birinci ders saatinde “imla” boyutuyla ilgili eğitim verilmiş ve hazırlanan etkinlikler yapılmış, ikinci ders saatinde ise öğrencilerden belirleyecekleri bir konu hakkında bir metin yazmaları istenmiş, konu belirlemede zorlanan öğrencilere rehberlik edilmiştir. Öğrencilerden alınan yazılı anlatım ürünleri üç alan uzmanı tarafından “imla” boyutu değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. “İmla” boyutuna ilişkin yapılan etkinlikler aşağıdaki gibidir;

*Etkinlik 1.* Birinci etkinlikte öğrencilere noktalama işaretlerinin (nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, soru işareti, kısa çizgi, eğik çizgi, tırnak işareti, yay ayaç ve kesme işareti) hangi amaçla kullanıldığını ifade eden bilgilendirici bir metin dağıtılmış ve sonrasında her noktalama işaretine ilişkin örnek cümleler verilmiştir. Öğrencilerden verilen örnek cümlelerdeki noktalama işaretlerinin hangi amaçla kullanıldığını ifade etmeleri istenmiş ve etkinlik sonunda tüm sınıfla birlikte verilen cevapların değerlendirilmesi yapılmıştır.

*Etkinlik 2.* Öğrencilere dil bilgisi, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinde bir takım değişiklikler yapılmış olan Barbaros Hayrettin Paşa adlı metin dağıtılmıştır. Öğrencilerden metni incelemeleri istendikten sonra bu metinde ne gibi eksiklik ve yanlışlıklar olduğu tartışılmış ardından bu yanlışlıkları düzeltmeleri istenmiş ve sonrasında öğrencilere metnin düzgün hali dağıtılmıştır. Etkinliğin sonunda da iki metin arasında karşılaştırma yapmaları istenmiştir.

Bundan sonra öğrencilerden belirleyecekleri bir konu hakkında bir metin yazmaları istenmiş konu belirlemede zorlanan öğrencilere rehberlik edilmiştir.

Yedinci Hafta: Araştırma sürecinin yedinci haftasında 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin yedinci boyutu olan sunumla ilgili Türkçe dersi öğretmeni, verilecek eğitim ve yapılacak etkinlikler hakkında tekrar bilgilendirilmiştir. Birinci ders saatinde “sunum” boyutuyla ilgili eğitim verilmiş ve hazırlanan etkinlikler yapılmış, ikinci ders saatinde ise öğrencilerden belirleyecekleri bir konu hakkında bir metin yazmaları istenmiş, konu belirlemede zorlanan öğrencilere rehberlik edilmiştir. Öğrencilerden alınan yazılı anlatım ürünleri üç alan uzmanı tarafından “sunum” boyutu değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. “Sunum” boyutuna ilişkin yapılan etkinlik aşağıdaki gibidir;

*Etkinlik.* Öğrencilere “Güme Gitmek” adlı hikâyenin dış yapı unsurları açısından farklı biçimlerde yazılmış örnekleri dağıtılmış ve ardından bir metnin sunumunda önemli olan unsurların neler olduğu sorulmuştur. “Güme Gitmek” adlı hikâyenin metin örnekleri üzerinden bu soruya cevap aranmış ve öğrencilerden verilen metin örneklerini dış yapı unsurlarının niteliği bakımından sıraya koymaları istenmiştir. Etkinliğin tamamlanmasının ardından belirleyecekleri bir konu hakkında bir metin yazmaları istenmiş konu belirlemede zorlanan öğrencilere rehberlik edilmiştir.

Kontrol grubunda dersler Türkçe Öğretim Programının gerektirdiği süreçler takip edilerek gerçekleştirilmiştir.

Dördüncü Aşama: 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinde bulunan yedi boyutla ilgili eğitim tamamlandıktan sonra çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden uygulama sonrasındaki yazılı anlatım durumlarını belirleyebilmek adına Türkçe dersi öğretmenin görüşleri alınarak belirlenen konularda (kitap okumanın bireye sağladığı faydalar, hayatımızda yer alan elektronik aletler, dünyanın çeşitli bölgelerinde açlık ve susuzluk çeken çocuklar, bayram günü çevremizde yaşananlar, savaşların insanlar üzerinde olumsuz etkileri, yurdumuzun doğal güzellikleri ve zenginlikleri, çevre kirliliği ve insan sağlığı üzerinde etkileri) ve istedikleri türde bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden alınan yazılı anlatım ürünleri üç alan uzmanı tarafından

YADPA ve 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ölçütlerine göre değerlendirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Deney ve kontrol grupları arasında yazılı anlatım başarı puanı ve yazma kaygısı bakımından fark olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla hangi istatistiksel testlerin belirlemek için SPSS 21 programında değişkenlerin dağılımına dair normallik testleri yapılmıştır. Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda ise Kolmogorov-Smirnov testleri puanların normalliğe uygunluğunu incelemeye kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Bu dağılımlar için Shapiro-Wilks testi uygulanmış, bu testin sonucunda tüm değişkenlerin ( $p < .05$ ) normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ve bu nedenle bu çalışmada nonparametrik testler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön testleri ve son test puanları arasındaki fark Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark ise Wilcoxon testi ile analiz edilmiştir. I. tip hata %5 düzeyinde sabit tutulmuştur ( $p < .05$ ). Çalışmada kesikli ve sürekli değişkenler için tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, standart hata, ortanca değer, minimum, maksimum, sayı ve yüzdelik dilim) kullanılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında yapılan uygulamalar sonucunda ulaşılan bulgulara ve bunlara ait yorumlara yer verilmiştir.

### Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yazdıkları metinlerle uygulama sonrasında yazdıkları metinler YADPA ile değerlendirilmiş ve buradan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının grup içi puanları arasındaki farkın belirlenmesi için Wilcoxon, gruplar arasındaki farkın belirlenmesi için ise Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 10

*Deney Grubunun Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	2.00	2.00		
Pozitif Sıra	24	13.46	323	4.32*	.000
Eşit	0	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında yazmış oldukları metinlerde Türkçe öğretim programındaki yazma kazanımlarını uygulama düzeylerine 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $z=4.32$ ,  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara



göre 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinde Türkçe öğretim programındaki yazma kazanımlarını uygulama düzeylerini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 11

*Kontrol Grubunun Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	11	10.64	117.00		
Pozitif Sıra	14	14.86	208.00	1.22*	.220
Eşit	0	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında yazmış oldukları metinlerde Türkçe öğretim programındaki yazma kazanımlarını uygulama düzeylerine 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $z=1.22$ ,  $p>.05$ ). Bu bulgular “Kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım ortalama puanları müfredata uygun derslerin tamamlanmasının ardından artmıştır ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir.” şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12

*Deney ve Kontrol Grubunun Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	25	28.02	700.50	249.500	.221
	Kontrol	25	22.98	574.50		
Son test	Deney	25	35.36	884.00	66.000	.000
	Kontrol	25	15.64	391.00		

Tablo 12’de deney ve kontrol grubunun yazılı anlatım ön testinden aldıkları puanlar ile son testten aldıkları puanlar arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım ön testinden aldıkları puanların sıra ortalaması 28.02, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının sıra ortalaması ise 22.98’dir. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde yazılı anlatım ön testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $U=249.500$ ,  $p>.05$ ).

Analiz sonuçları incelendiğinde uygulama sonrasında deney grubunda bulunan öğrencilerin yazılı anlatım son testinden aldıkları puanların sıra ortalamasının 35.36’a çıktığı, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sıra ortalamasının ise 15.64’a gerilediği görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında yazılı anlatım son testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $U=66.000$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgulara göre 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinde Türkçe öğretim programındaki yazma kazanımlarını uygulama düzeylerini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

### **Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli İçerisinde Bulunan Her Bir Boyuta İlişkin Bulguları**

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli kapsamında verilen eğitimin amaca hizmet edip etmediğinin ortaya koyulabilmesi amacıyla araştırmanın başlangıcından itibaren öğrencilerden alınmış olan yazılı anlatım ürünleri 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği’ne göre değerlendirilmiştir. Aşağıda deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlara ilişkin sıklık ve yüzde değerleri verilmiş ayrıca bu grupların ilgili değişkene ait aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 13

*Deney ve Kontrol Grubunun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğine Göre Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	25	25.02	625.50	300.500	.813
	Kontrol	25	25.98	574.50		
Son test	Deney	25	35.36	884.00	66.000	.000
	Kontrol	25	15.64	391.00		

Tablo 13'te deney ve kontrol grubunun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğine göre yazılı anlatım ön testinden aldıkları puanlar ile son testten aldıkları puanlar arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım ön testinden aldıkları puanların sıra ortalaması 25.02, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının sıra ortalaması ise 25.98'dir. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde yazılı anlatım ön testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $U=249.500$ ,  $p>.05$ ). Bu bulgulara göre uygulama öncesinde her iki grubun yazılı anlatım başarı puanları bakımından denk olduğu söylenebilir.

Analiz sonuçları incelendiğinde uygulama sonrasında deney grubunda bulunan öğrencilerin yazılı anlatım son testinden aldıkları puanların sıra ortalamasının 35.36'a çıktığı, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sıra ortalamasının ise 15.64'e gerilediği görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında yazılı anlatım son testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $U=66.000$ ,  $p<.05$ ).

Tablo 14

*Deney Grubunun “Fikirler” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri*

Fikirler	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	1	4.0	11	44.0
3	4	16.0	10	40.0
1	20	80.0	4	16.0
Toplam	25	100.0	25	100.0

Tablo 14 incelendiğinde, “Fikirler” boyutuyla ilgili ön testten deney grubundaki öğrencilerin %80’inin 1 puan, %16’sının 3 puan ve %4’ünün 5 puan aldığı görülmektedir. Uygulama sonrasında yapılan son testten ise öğrencilerin %44’ü 5 puan, %40’ı 3 puan, %4’ü ise 1 puan almıştır.

Tablo 15

*Deney Grubunun “Fikirler” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00		
Pozitif Sıra	19	10.00	190.00	3.96*	.000
Eşit	6	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Deney grubundaki öğrencilerin “Fikirler” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında yazmış oldukları metinlerde vermek istedikleri mesajı etkili bir şekilde ifade etmeleri, ana fikir ve yardımcı fikirleri belirleyebilmeleri, konuyu sınırlandırmaları vb. gibi unsurlarda 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerinin “Fikirler” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $z=3.96$ ,  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve

toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinde fikirlerini etkili bir şekilde ifade etmeye yönelik başarılarını geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 16

*Kontrol Grubunun “Fikirler” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri*

Fikirler	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	0	0.0	3	12.0
3	10	40.0	10	40.0
1	15	60.0	12	48.0
Toplam	25	100.0	25	100.0

Tablo 16 incelendiğinde, “Fikirler” boyutuyla ilgili ön testten kontrol grubundaki öğrencilerin %60'ının 1 puan, %10'unun ise 3 puan aldığı görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinden uygulama öncesinde 5 puan alan öğrenci olmamıştır. Uygulama sonrasında yapılan son testten ise öğrencilerin %48'i 1 puan, %40'ı 3 puan, %12'si ise 5 puan almıştır.

Tablo 17

*Kontrol Grubunun “Fikirler” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	5.50	11.00		
Pozitif Sıra	8	5.50	44.00	1.89*	.058
Eşit	15	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Kontrol grubundaki öğrencilerin “Fikirler” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında yazmış oldukları metinlerde vermek istedikleri mesajı etkili bir şekilde ifade etmeleri, ana fikir ve yardımcı fikirleri belirleyebilmeleri, konuyu

sınırlandırmaları vb. gibi unsurlarda Türkçe Dersi Öğretim Programının gerektirdiği süreçlerin takip edildiği derslerde yapılan uygulamaların etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir. Analiz sonuçları, kontrol grubu öğrencilerinin “Fikirler” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $z=1.89$ ,  $p>.05$ ). Bu bulgular “Kontrol grubu öğrencilerinin ‘Fikirler’ boyutuna ilişkin ortalama puanları müfredata uygun derslerin tamamlanmasının ardından artmıştır ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir.” şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 18

*Deney ve Kontrol Grubunun “Fikirler” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	25	23.20	580.00	255.000	.162
	Kontrol	25	27.80	695.00		
Son test	Deney	25	31.10	777.50	172.500	.004
	Kontrol	25	19.90	497.50		

Tablo 18’de deney ve kontrol grubunun “Fikirler” boyutuyla ilgili ön testten aldıkları puanlar ile son testten aldıkları puanlar arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin “Fikirler” boyutuyla ilgili ön testten aldıkları puanların sıra ortalaması 23.20, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının sıra ortalaması ise 27,80 dir. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde “Fikirler” boyutuyla ilgili ön testten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $U=255.000$ ,  $p>.05$ ).

Analiz sonuçları incelendiğinde uygulama sonrasında deney grubunda bulunan öğrencilerin “Fikirler” boyutuyla ilgili son testten aldıkları puanların sıra ortalamasının 31.10’a çıktığı, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sıra ortalamasının ise 19.90’a gerilediği görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol

gruplarının uygulama sonrasında “Fikirler” boyutuyla ilgili son testten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (U=172.500, p<.05). Bu bulgulara göre 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin, öğrencilerin yazılı anlatımlarında, metnin fikirler boyutuna ilişkin başarılarını geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 19

*Deney Grubunun “Organizasyon” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri*

Organizasyon	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	1	4.0	10	40.0
3	1	4.0	9	36.0
1	23	92.0	6	24.0
Toplam	25	100.0	25	100.0

Tablo 19 incelendiğinde, “Organizasyon” boyutuyla ilgili ön testten deney grubundaki öğrencilerin %92’sinin 1 puan, %4’ünün 3 puan ve %4’ünün 5 puan aldığı görülmektedir. Uygulama sonrasında yapılan son testten ise öğrencilerin %40’ı 5 puan, %36’sı 3 puan, %24’ü ise 1 puan almıştır.

Tablo 20

*Deney Grubunun “Organizasyon” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00		
Pozitif Sıra	17	9.00	153.00	3.72*	.000
Eşit	8	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Deney grubundaki öğrencilerin “Organizasyon” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında yazmış oldukları metinlerde fikirleri sıralama ve düzenleme, fikirler arasında geçişleri ve bağlantıları sağlama vb. gibi unsurlarda 6+1 Analitik

Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerinin “Organizasyon” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $z=3.72$ ,  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin öğrencilerin yazılı anlatımlarında metnin organizasyonuna ilişkin başarılarını geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 21

*Kontrol Grubunun “Organizasyon” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri*

Organizasyon	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	0	0.0	4	16.0
3	7	28.0	9	36.0
1	18	72.0	12	48.0
Toplam	25	100.0	25	100.0

Tablo 21 incelendiğinde, “Organizasyon” boyutuyla ilgili ön testten kontrol grubundaki öğrencilerin %72'sinin 1 puan, %28'inin 3 puan aldığı görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinden uygulama öncesinde 5 puan alan öğrenci olmamıştır. Uygulama sonrasında yapılan son testten ise öğrencilerin %48'i 1 puan, %36'sı 3 puan, %16'sı ise 5 puan almıştır.



Tablo 22

*Kontrol Grubunun “Organizasyon” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00		
Pozitif Sıra	10	5.50	55.00	3.16*	.002
Eşit	15	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Kontrol grubundaki öğrencilerin “Organizasyon” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında yazmış oldukları metinlerde fikirleri sıralama ve düzenleme, fikirler arasında geçişleri ve bağlantıları sağlama vb. gibi unsurlarda Türkçe Dersi Öğretim Programının gerektirdiği süreçlerin takip edildiği derslerde yapılan uygulamaların etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir. Analiz sonuçları, kontrol grubu öğrencilerinin “Organizasyon” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $z=3.16$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgular “Türkçe Dersi Öğretim Programının gerektirdiği süreçlerin takip edildiği derslerde yapılan uygulamalar, öğrencilerin yazılı anlatımlarında metnin organizasyonuna ilişkin başarılarını geliştirmede önemli bir etkiye sahiptir.” şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 23

*Deney ve Kontrol Grubunun “Organizasyon” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	25	23.14	578.50	253.500	.086
	Kontrol	25	27.86	696.50		
Son test	Deney	25	29.58	739.50	210.500	.035
	Kontrol	25	21.42	535.50		

Tablo 23'te deney ve kontrol grubunun "Organizasyon" boyutuyla ilgili ön testten aldıkları puanlar ile son testten aldıkları puanlar arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin "Organizasyon" boyutuyla ilgili ön testten aldıkları puanların sıra ortalaması 23.14, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının sıra ortalaması ise 27,86'dır. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde "Organizasyon" boyutuyla ilgili ön testten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $U=253.500$ ,  $p>.05$ ).

Analiz sonuçları incelendiğinde uygulama sonrasında deney grubunda bulunan öğrencilerin "Organizasyon" boyutuyla ilgili son testten aldıkları puanların sıra ortalamasının 29.58'e çıktığı, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sıra ortalamasının ise 21.42'ye gerilediği görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında "Organizasyon" boyutuyla ilgili son testten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $U=172.500$ ,  $p<.05$ ). Analiz sonuçları incelendiğinde Türkçe Dersi Öğretim Programının gerektirdiği süreçlerin takip edildiği derslerde yapılan uygulamaların da kontrol grubundaki öğrencilerin, yazılı anlatımda organizasyon becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunduğu görülmektedir. Ancak Tablo 23'de yer alan Mann Whitney U testi sonuçları 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatımda organizasyon konusunda kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin, öğrencilerin yazılı anlatımlarında, metnin organizasyon boyutuna ilişkin başarılarını geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 24

*Deney Grubunun “Üslup” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri*

Üslup	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	0	0.0	3	12.0
3	5	20.0	11	44.0
1	20	80.0	11	44.0
Toplam	25	100.0	25	100.0

Tablo 24 incelendiğinde, “Üslup” boyutuyla ilgili ön testten deney grubundaki öğrencilerin %80’inin 1 puan, %20’sinin 3 puan aldığı görülmektedir. Deney grubu grubu öğrencilerinden uygulama öncesinde 5 puan alan öğrenci olmamıştır. Uygulama sonrasında yapılan son testten ise öğrencilerin %12’si 5 puan, %44’ü 3 puan, %44’ü ise 1 puan almıştır.

Tablo 25

*Deney Grubunun “Üslup” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	6.50	6.50	3.00*	.003
Pozitif Sıra	12	7.04	84.50		
Eşit	12	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Deney grubundaki öğrencilerin “Üslup” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında yazmış oldukları metinlerde zihnindekileri etkili bir şekilde ifade etme, doğal bir dil kullanma, okuru yazıya çekme, hedef kitleye ve yazının amacına yönelik yazma vb. gibi unsurlarda 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 25’te verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerinin “Üslup” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

olduğunu göstermektedir ( $z=3.00$ ,  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazılı anlatımlarında vermek istedikleri mesajı ifade etme biçimlerini oluşturmada ve geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 26

*Kontrol Grubunun “Üslup” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri*

Üslup	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	0	0.0	0	0.0
3	8	32.0	6	24.0
1	17	68.0	19	76.0
Toplam	25	100.0	25	100.0

Tablo 26 incelendiğinde, “Üslup” boyutuyla ilgili ön testten kontrol grubundaki öğrencilerin %68’inin 1 puan, %32’sinin 3 puan aldığı görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinden uygulama öncesinde 5 puan alan öğrenci olmamıştır. Uygulama sonrasında yapılan son testten ise öğrencilerin %76’sı 1 puan, %24’ü 3 puan almıştır. “Üslup” boyutundan uygulama sonrasında da 5 puan alan öğrenci olmamıştır.

Tablo 27

*Kontrol Grubunun “Üslup” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	3.50	14.00	.816*	.414
Pozitif Sıra	2	3.50	7.00		
Eşit	19	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Kontrol grubundaki öğrencilerin “Üslup” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında yazmış oldukları metinlerde zihindekileri etkili bir şekilde ifade etme, doğal bir dil kullanma, okuru yazıya çekme, hedef kitleye ve yazının amacına yönelik yazma vb. gibi unsurlarda Türkçe Dersi Öğretim Programının gerektirdiği süreçlerin takip edildiği derslerde yapılan uygulamaların etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir. Analiz sonuçları, kontrol grubu öğrencilerinin “Üslup” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $z=0.816$ ,  $p>.05$ ). Bu sonuçlara göre Türkçe Dersi Öğretim Programının gerektirdiği süreçlerin takip edildiği derslerde yapılan uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatımlarında vermek istedikleri mesajı ifade etme biçimlerini oluşturmada ve geliştirmede istatistiksel olarak anlamlı bir değişikliğe neden olmadığı söylenebilir.

Tablo 28

*Deney ve Kontrol Grubunun “Üslup” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	25	24.00	600.00	275.000	.338
	Kontrol	25	27.00	675.00		
Son test	Deney	25	29.86	746.50	203.500	.014
	Kontrol	25	21.14	528.50		

Tablo 28’de deney ve kontrol grubunun “Üslup” boyutuyla ilgili ön testten aldıkları puanlar ile son testten aldıkları puanlar arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin “Üslup” boyutuyla ilgili ön testten aldıkları puanların sıra ortalaması 24.00, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının sıra ortalaması ise 27,00 dir. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde “Üslup” boyutuyla ilgili ön testten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $U=275.000$ ,  $p>.05$ ).

Analiz sonuçları incelendiğinde uygulama sonrasında deney grubunda bulunan öğrencilerin “Üslup” boyutuyla ilgili son testten aldıkları puanların sıra ortalamasının 29.86’ya çıktığı, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sıra ortalamasının ise 21.14’e gerilediği görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında “Üslup” boyutuyla ilgili son testten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (U=203.500, p<.05). Deney ve kontrol grupları ortalama puanları arasındaki farklılığın deney grubu lehinde olması 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazılı anlatımlarında üslup boyutuna ilişkin ölçütlerde başarıyı artırdığını göstermektedir.

Tablo 29

*Deney Grubunun “Kelime Seçimi” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri*

Kelime Seçimi	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	1	4.0	7	28.0
3	6	24.0	13	52.0
1	18	72.0	5	20.0
Toplam	25	100.0	25	100.0

Tablo 29 incelendiğinde, “Kelime Seçimi” boyutuyla ilgili ön testten deney grubundaki öğrencilerin %72’sinin 1 puan, %24’ünün 3 puan, %4’ünün ise 5 puan aldığı görülmektedir. Uygulama sonrasında yapılan son testten ise öğrencilerin %20’si 5 puan, %52’si 3 puan, %28’i ise 1 puan almıştır.

Tablo 30

*Deney Grubunun “Kelime Seçimi” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0	0.00		
Pozitif Sıra	16	8.50	136.00	3.75*	.000
Eşit	9	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Deney grubundaki öğrencilerin “Kelime Seçimi” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında yazmış oldukları metinlerde vermek istedikleri mesajı tam olarak verme, etkili, sürükleyici, anlamı ve anlamayı kolaylaştıracak kelimeler kullanma vb. unsurlarda 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerinin “Kelime Seçimi” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $z=3.75$ ,  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazılı anlatımlarında vermek istedikleri mesajı tam olarak okura aktarabilecek, anlamı ve anlamayı kolaylaştıracak kelime seçimlerine ilişkin başarılarını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 31

*Kontrol Grubunun “Kelime Seçimi” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri*

Kelime Seçimi	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	0	0.0	3	12.0
3	11	44.0	9	36.0
1	14	56.0	13	52.0
Toplam	25	100.0	25	100.0

Tablo 31 incelendiğinde, “Kelime” boyutuyla ilgili ön testten kontrol grubundaki öğrencilerin %56’sının 1 puan, %44’ünün 3 puan aldığı görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinden uygulama öncesinde 5 puan alan öğrenci olmamıştır. Uygulama sonrasında yapılan son testten ise öğrencilerin %52’si 1 puan, %36’sı 3 puan, %12’si ise 5 puan almıştır.

Tablo 32

*Kontrol Grubunun “Kelime Seçimi” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	3.50	7.00		
Pozitif Sıra	5	4.20	21.00	1.265*	.206
Eşit	18	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Kontrol grubundaki öğrencilerin “Kelime Seçimi” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında yazmış oldukları metinlerde vermek istedikleri mesajı tam olarak verme, etkili, sürükleyici, anlamı ve anlamayı kolaylaştıracak kelimeler kullanma vb. unsurlarda Türkçe Dersi Öğretim Programının gerektirdiği süreçlerin takip edildiği derslerde yapılan uygulamaların etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir. Analiz sonuçları, kontrol grubu öğrencilerinin “Kelime Seçimi” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $z=0.816$ ,  $p>.05$ ). Bu sonuçlara göre Türkçe Dersi Öğretim Programının gerektirdiği süreçlerin takip edildiği derslerde yapılan uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatımlarında vermek istedikleri mesajı tam olarak okura aktarabilecek, anlamı ve anlamayı kolaylaştıracak kelime seçimlerine ilişkin başarılarını artırmada istatistiksel olarak anlamlı bir değişikliğe neden olmadığı söylenebilir.

Tablo 33

*Deney ve Kontrol Grubunun “Kelime Seçimi” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	25	23.72	593.00	268.000	.302
	Kontrol	25	27.28	682.00		
Son test	Deney	25	29.98	749.50	200.500	.019
	Kontrol	25	21.02	525.50		



Tablo 33’te deney ve kontrol grubunun “Kelime Seçimi” boyutuyla ilgili ön testten aldıkları puanlar ile son testten aldıkları puanlar arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin “Kelime Seçimi” boyutuyla ilgili ön testten aldıkları puanların sıra ortalaması 23.72, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının sıra ortalaması ise 27.28’dir. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde “Kelime Seçimi” boyutuyla ilgili ön testten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (U=268.000, p>.05).

Analiz sonuçları incelendiğinde uygulama sonrasında deney grubunda bulunan öğrencilerin “Kelime Seçimi” boyutuyla ilgili son testten aldıkları puanların sıra ortalamasının 29.98’e çıktığı, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sıra ortalamasının ise 21.02’ye gerilediği görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında “Kelime Seçimi” boyutuyla ilgili son testten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (U=200.500, p<.05). Deney ve kontrol grupları ortalama puanları arasındaki farklılığın deney grubu lehinde olması 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazılı anlatımlarında kelime seçimi boyutuna ilişkin ölçütlerde başarıyı arttırdığını göstermektedir.

Tablo 34

*Deney Grubunun “Cümle Akıcılığı” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri*

Cümle Akıcılığı	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	1	4.0	6	24.0
3	8	32.0	16	64.0
1	16	24.0	3	12.0
Toplam	25	100.0	25	100.0

Tablo 34 incelendiğinde, “Cümle Akıcılığı” boyutuyla ilgili ön testten deney grubundaki öğrencilerin %24’ünün 1 puan, %32’sinin 3 puan, %4’ünün ise 5 puan aldığı görülmektedir. Uygulama sonrasında yapılan son testten ise öğrencilerin %24’ü 5 puan, %64’ü 3 puan, %12’si ise 1 puan almıştır.

Tablo 35

*Deney Grubunun “Cümle Akıcılığı” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	7.50	7.50		
Pozitif Sıra	16	9.09	145.50	3.49*	.000
Eşit	8	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Deney grubundaki öğrencilerin “Cümle Akıcılığı” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında yazmış oldukları metinlerde etkileyici, güçlü ve çeşitli ifadelerle güzel ve yapı olarak çeşitli cümleler oluşturma, cümlelerde ahenk oluşturma vb. unsurlarda 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 35’te verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerinin “Cümle Akıcılığı” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $z=3.49$ ,  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazılı anlatımlarında cümle akıcılığını sağlamalarına ilişkin başarılarını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 36

*Kontrol Grubunun “Cümle Akıcılığı” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri*

Cümle Akıcılığı	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	0	0.0	4	16.0
3	10	40.0	7	28.0
1	15	60.0	14	56.0
Toplam	25	100.0	25	100.0

Tablo 36 incelendiğinde, “Cümle Akıcılığı” boyutuyla ilgili ön testten kontrol grubundaki öğrencilerin %60’ının 1 puan, %10’unun 3 puan aldığı görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinden uygulama öncesinde 5 puan alan öğrenci olmamıştır. Uygulama sonrasında yapılan son testten ise öğrencilerin %56’sı 1 puan, %28’i 3 puan, %16’sı ise 5 puan almıştır.

Tablo 37

*Kontrol Grubunun “Cümle Akıcılığı” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	5.00	15.00		
Pozitif Sıra	7	5.71	40.00	1.387*	.166
Eşit	15	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Kontrol grubundaki öğrencilerin “Cümle Akıcılığı” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında yazmış oldukları metinlerde etkileyici, güçlü ve çeşitli ifadelerle güzel ve yapı olarak çeşitli cümleler oluşturma, cümlelerde ahenk oluşturma vb. unsurlarda Türkçe Dersi Öğretim Programının gerektirdiği süreçlerin takip edildiği derslerde yapılan uygulamaların etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir. Analiz sonuçları, kontrol grubu öğrencilerinin “Cümle Akıcılığı” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $z=1.387$ ,  $p>.05$ ). Bu sonuçlara göre Türkçe Dersi Öğretim Programının gerektirdiği süreçlerin takip edildiği derslerde yapılan uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatımlarında cümle akıcılığını sağlamalarına ilişkin başarılarını artırmada istatistiksel olarak anlamlı bir değişikliğe neden olmadığı söylenebilir.

Tablo 38

*Deney ve Kontrol Grubunun “Cümle Akıcılığı” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	25	25.20	630.00	305.000	.863
	Kontrol	25	25.80	645.00		
Son test	Deney	25	30.55	764.00	186.000	.008
	Kontrol	25	20.44	511.00		

Tablo 38’de deney ve kontrol grubunun “Cümle Akıcılığı” boyutuyla ilgili ön testten aldıkları puanlar ile son testten aldıkları puanlar arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin “Cümle Akıcılığı” boyutuyla ilgili ön testten aldıkları puanların sıra ortalaması 25.20, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının sıra ortalaması ise 25.80’dir. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde “Cümle Akıcılığı” boyutuyla ilgili ön testten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $U=305.000$ ,  $p>.05$ ).

Analiz sonuçları incelendiğinde uygulama sonrasında deney grubunda bulunan öğrencilerin “Cümle Akıcılığı” boyutuyla ilgili son testten aldıkları puanların sıra ortalamasının 30.55’e çıktığı, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sıra ortalamasının ise 20.44’e gerilediği görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında “Cümle Akıcılığı” boyutuyla ilgili son testten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $U=186.000$ ,  $p<.05$ ). Deney ve kontrol grupları ortalama puanları arasındaki farklılığın deney grubu lehinde olması 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazılı anlatımlarında cümle akıcılığı boyutuna ilişkin ölçütlerde başarıyı arttırdığını göstermektedir.

Tablo 39

*Deney Grubunun “İmla” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri*

İmla	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	8	32.0	19	76.0
3	10	40.0	5	20.0
1	7	28.0	1	4.0
Toplam	25	100.0	25	100.0

Tablo 39 incelendiğinde, “İmla” boyutuyla ilgili ön testten deney grubundaki öğrencilerin %28’inin 1 puan, %10’unun 3 puan, %8’inin ise 5 puan aldığı görülmektedir. Uygulama sonrasında yapılan son testten ise öğrencilerin %4’ü 1 puan, %20’si 3 puan, %76’sı ise 5 puan almıştır.

Tablo 40

*Deney Grubunun “İmla” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00		
Pozitif Sıra	14	7.50	105.00	3.49*	.000
Eşit	11	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Deney grubundaki öğrencilerin “İmla” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında yazmış oldukları metinlerde kelimelerin yazımı, noktalama işaretlerinin kullanımı, dilbilgisi kurallarının uygulanması gibi unsurlarda 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 40’te verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerinin “İmla” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $z=3.49$ ,  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar,

yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazılı anlatımlarında imla kurallarını uygulama düzeylerine ilişkin başarılarını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 41

*Kontrol Grubunun “İmla” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri*

İmla	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	6	24.0	8	32.0
3	8	32.0	8	32.0
1	11	44.0	9	36.0
Toplam	25	100.0	25	100.0

Tablo 41 incelendiğinde, “İmla” boyutuyla ilgili ön testten kontrol grubundaki öğrencilerin %44’ünün 1 puan, %32’sinin 3 puan, %24’ünün 5 puan aldığı görülmektedir. Uygulama sonrasında yapılan son testten ise öğrencilerin %36’sı 1 puan, %32’si 3 puan, %32’si ise 5 puan almıştır.

Tablo 42

*Kontrol Grubunun “İmla” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	4.50	9.00		
Pozitif Sıra	6	4.50	27.00	1.414*	.157
Eşit	17	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Kontrol grubundaki öğrencilerin “İmla” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında yazmış oldukları metinlerde kelimelerin yazımı, noktalama işaretlerinin kullanımı, dilbilgisi kurallarının uygulanması gibi unsurlarda Türkçe Dersi Öğretim Programının gerektirdiği süreçlerin takip edildiği derslerde yapılan uygulamaların etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 42’de verilmiştir. Analiz sonuçları, kontrol grubu öğrencilerinin “İmla” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $z=1.414$ ,  $p>.05$ ). Bu sonuçlara göre Türkçe Dersi Öğretim Programının gerektirdiği süreçlerin takip edildiği derslerde yapılan uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatımlarında imla kurallarını uygulama düzeylerine ilişkin başarılarını artırmada istatistiksel olarak anlamlı bir değişikliğe neden olmadığı söylenebilir.

Tablo 43

*Deney ve Kontrol Grubunun “İmla” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	25	27.58	689.50	260.500	.284
	Kontrol	25	23.42	585.50		
Son test	Deney	25	31.74	793.50	156.500	.001
	Kontrol	25	19.26	481.50		

Tablo 43’te deney ve kontrol grubunun “İmla” boyutuyla ilgili ön testten aldıkları puanlar ile son testten aldıkları puanlar arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin “İmla” boyutuyla ilgili ön testten aldıkları puanların sıra ortalaması 27.58, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının sıra ortalaması ise 23.42’dir. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde “İmla” boyutuyla ilgili ön testten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $U=260.500$ ,  $p>.05$ ).

Analiz sonuçları incelendiğinde uygulama sonrasında deney grubunda bulunan öğrencilerin “İmla” boyutuyla ilgili son testten aldıkları puanların sıra ortalamasının 31.74’e çıktığı, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sıra ortalamasının ise 19.26’ya gerilediği görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında “İmla” boyutuyla ilgili son testten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir

( $U=156.500$ ,  $p<.05$ ). Deney ve kontrol grupları ortalama puanları arasındaki farklılığın deney grubu lehinde olması 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazılı anlatımlarında imla boyutuna ilişkin ölçütlerde başarıyı arttırdığını göstermektedir.

Tablo 44

*Deney Grubunun “Sunum” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri*

Sunum	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	3	12.0	16	64.0
3	15	60.0	9	36.0
1	7	28.0	0	0.0
Toplam	25	100.0	25	100.0

Tablo 44 incelendiğinde, “Sunum” boyutuyla ilgili ön testten deney grubundaki öğrencilerin %28’inin 1 puan, %15’inin 3 puan, %3’ünün ise 5 puan aldığı görülmektedir. Uygulama sonrasında yapılan son testten ise öğrencilerin %36’sı 3 puan, %64’ü ise 5 puan almıştır. Deney grubu öğrencilerinden uygulama sonrasında yapılan son testten 1 puan alan öğrenci olmamıştır.

Tablo 45

*Deney Grubunun “Sunum” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00		
Pozitif Sıra	20	10.50	210.00	4.472*	.000
Eşit	5	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Deney grubundaki öğrencilerin “Sunum” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında yazmış oldukları metinlerde metnin şekli ve sunumu, yazının okunaklılığı, kâğıt üzerindeki boşlukların düzenli ve dengeli bir şekilde kullanılması gibi unsurlarda 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin



etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 45’te verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerinin “Sunum” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $z=4.472$ ,  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazılı anlatımlarında sunum kurallarını uygulama düzeylerine ilişkin başarılarını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 46

*Kontrol Grubunun “Sunum” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanların Sıklık ve Yüzde Değerleri*

Sunum	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	5	20.0	6	24.0
3	11	44.0	7	28.0
1	9	36.0	12	48.0
Toplam	25	100.0	25	100.0

Tablo 46 incelendiğinde, “Sunum” boyutuyla ilgili ön testten kontrol grubundaki öğrencilerin %36’sının 1 puan, %44’ünün 3 puan, %20’sinin ise 5 puan aldığı görülmektedir. Uygulama sonrasında yapılan son testten ise öğrencilerin %48’i 1 puan, %28’i 3 puan, %24’ü ise 5 puan almıştır.

Tablo 47

*Kontrol Grubunun “Sunum” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	3.50	14.00	0.816*	.414
Pozitif Sıra	2	3.50	7.00		
Eşit	19	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Kontrol grubundaki öğrencilerin “Sunum” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında yazmış oldukları metinlerde metnin şekli ve sunumu, yazının okunaklılığı, kâğıt üzerindeki boşlukların düzenli ve dengeli bir şekilde kullanılması gibi unsurlarda Türkçe Dersi Öğretim Programının gerektirdiği süreçlerin takip edildiği derslerde yapılan uygulamaların etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 47’de verilmiştir. Analiz sonuçları, kontrol grubu öğrencilerinin “Sunum” boyutuyla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $z=0.816$ ,  $p>.05$ ). Bu sonuçlara göre Türkçe Dersi Öğretim Programının gerektirdiği süreçlerin takip edildiği derslerde yapılan uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatımlarında sunum kurallarını uygulama düzeylerine ilişkin başarılarını artırmada istatistiksel olarak anlamlı bir değişikliğe neden olmadığı söylenebilir.

Tablo 48

*Deney ve Kontrol Grubunun “Sunum” Boyutuyla İlgili Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	25	25.66	641.50	308.500	.932
	Kontrol	25	25.34	633.50		
Son test	Deney	25	32.66	816.50	133.500	.000
	Kontrol	25	18.34	458.50		

Tablo 48’de deney ve kontrol grubunun “Sunum” boyutuyla ilgili ön testten aldıkları puanlar ile son testten aldıkları puanlar arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin “Sunum” boyutuyla ilgili ön testten aldıkları puanların sıra ortalaması 25.66, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının sıra ortalaması ise 25.34’tür. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde “Sunum” boyutuyla ilgili ön testten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $U=308.500$ ,  $p>.05$ ).

Analiz sonuçları incelendiğinde uygulama sonrasında deney grubunda bulunan öğrencilerin “Sunum” boyutuyla ilgili son testten aldıkları puanların sıra ortalamasının 32.66’ya çıktığı, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sıra ortalamasının ise 18.34’e gerilediği görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında “Sunum” boyutuyla ilgili son testten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (U=133.500, p<.05). Deney ve kontrol grupları ortalama puanları arasındaki farklılığın deney grubu lehinde olması 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin öğrencilerin yazılı anlatımlarında sunum boyutuna ilişkin ölçütlerde başarıyı arttırdığını göstermektedir.

### **6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli İçerisinde Bulunan Her Bir Boyutun Birbirleriyle İlişkisine İlişkin Bulgular**

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin ortaya koymuş olduğu yazılı anlatımın değerlendirilmesinde kullanılan her bir boyutun birbirleriyle ilişkisini tespit etmek amacıyla boyutlar arasında Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısına bakılmıştır. Aşağıdaki tabloda 6+1 Analitik Yazma Ve Değerlendirme Modeli içerisinde bulunan her bir boyutun birbirleriyle ilişkisine ilişkin Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayıları verilmiştir.

Tablo 49

#### *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli İçerisinde Bulunan Her Bir Boyutun Birbirleriyle İlişkisine İlişkin Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayıları*

Boyutlar	Fikirler	Organizasyon	Üslup	Kelime Seçimi	Cümle Akıcılığı	İmla	Sunum	
Fikirler	r	1.00						
	p	.						
Organizasyon	r	.401	1.00					
	p	.047	.					
Üslup	r	.270	.797	1.00				
	p	.192	.000	.				
Kelime Seçimi	r	.437	.487	.436	1.00			
	p	.029	.014	.029	.			
Cümle Akıcılığı	r	.403	.555	.657	.552	1.00		
	p	.046	.004	.000	.004	.		
İmla	r	.405	.442	.251	.283	.381	1.00	
	p	.044	.027	.225	.171	.060	.	
Sunum	r	.270	.536	.436	.333	.239	.424	1.00
	p	.192	.006	.029	.103	.251	.034	.

Tablo 49’da 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelini oluşturan boyutların birbirleriyle ilişkisini ortaya koyan Sperman Brown sıra farkları korelasyon katsayıları verilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde fikirler boyutu ile organizasyon boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0.401$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu öğrencilerin fikirler boyutundan aldığı puanlar arttıkça organizasyon boyutundan aldığı puanlar artmaktadır şeklinde yorumlanabilir. Fikirler boyutu ile kelime seçimi boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığında da iki boyut arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0.437$ ,  $p<.05$ ). Buna göre “Öğrencilerin yazılı anlatımlarında fikirlerini başarılı bir şekilde ifade etmeleri kelime seçimi başarısını da arttırmaktadır.” şeklinde bir yorum yapılabilir. Fikirler boyutu ile cümle akıcılığı boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığında da aynı şekilde orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0.403$ ,  $p<.05$ ). Buna göre “Öğrenciler fikirler boyutuna ilişkin ölçütleri gerçekleştirdikleri ölçüde cümle akıcılığı boyutunda başarıyı yakalamaktadırlar.” yorumu yapılabilir. Fikirler boyutu ile arasında ilişki bulunan diğer bir boyut ise imla boyutudur. Tablo 49 incelendiğinde fikirler boyutu ile imla boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0.405$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgulardan hareketle “Öğrencilerin yazılı anlatımlarında imla kurallarını doğru bir şekilde kullanmaları fikirler boyutuna ilişkin başarılarını arttırabilir.” şeklinde bir yorum yapılabilir.

Organizasyon boyutunun diğer boyutlarla ilişkisine karar verebilmek adına elde edilen veriler incelendiğinde üslup boyutu ile arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $r=0.797$ ,  $p<.05$ ). Buna göre “Yazılı anlatım ürününü ortaya koyarken verilmek istenen mesajın organizasyonunda başarı sağlandıkça üslup boyutuna ilişkin ölçütlerin gerçekleştirilme oranı da artmaktadır.” yorumu yapılabilir. Organizasyon boyutunun diğer boyutlarla ilişkisi incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bulguları incelediğimizde kelime seçimi ( $r=0.487$ ,  $p<.05$ ), cümle akıcılığı ( $r=0.555$ ,  $p<.05$ ), imla ( $r=0.442$ ,  $p<.05$ ) ve sunum boyutu ( $r=0.536$ ,  $p<.05$ ) ile organizasyon boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edildiği görülmektedir. Bu bulgulara göre “Yazılı anlatım ürününde organizasyon boyutuna ilişkin ölçütlerin

başarılı bir şekilde uygulanması kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum başarısını da arttırmaktadır.” şeklinde bir yorum yapılabilir.

Üslup boyutunun diğer boyutlarla ilişkisine bakıldığında kelime seçimi boyutu ile arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $r=0.436$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgulara göre “Öğrencilerin yazılı anlatım ürününü ortaya koyarken kullanmış oldukları ifade biçimi nitelikli olduğu ölçüde kelime seçimi başarısı da artmaktadır.” şeklinde bir yorum yapılabilir. Üslup boyutunun cümle akıcılığı boyutu ile arasındaki ilişkiye bakıldığında da aynı şekilde orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0.657$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuçlardan hareketle “Üslup boyutuna ilişkin ölçütleri yazılı anlatımlarında uygulayan öğrencilerin cümle akıcılığı boyutuna ilişkin başarıları da artmaktadır.” yorumu yapılabilir. Üslup boyutu ile arasında ilişki bulunan diğer bir boyut ise sunum boyutudur. Tablo 49 incelendiğinde üslup boyutu ile sunum boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0.436$ ,  $p<.05$ ). Buna göre “Öğrencilerin yazılı anlatımlarında ifade biçimlerinde başarıyı yakalamaları sunum boyutuna ilişkin başarılarını arttırabilir.” şeklinde bir yorum yapılabilir.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelini oluşturan boyutların birbirleriyle ilişkisini ortaya koyan Sperman Brown sıra farkları korelasyon katsayıları incelendiğinde kelime seçimi boyutu ile cümle akıcılığı boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0.552$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgular incelendiğinde “Yazılı anlatımda kelime seçiminin nitelikli olması cümlelerin akıcılığını arttırmaktadır. Böylece yazılı anlatım ürünü bireyin vermek istediği mesajı daha etkili bir şekilde aktarmasını sağlamaktadır.” şeklinde bir yorum yapılabilir. İmla boyutunun diğer boyutlarla ilişkisi incelendiğinde ise sunum boyutuyla arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0.424$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuca göre “Yazılı anlatım ürününde imla kuralları doğru bir şekilde uygulandıkça sunum boyutuna ilişkin ölçütlerin uygulanma başarısı arttırmaktadır.” şeklinde bir yorum yapılabilir.

## Tartışma Sonuç ve Öneriler

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, Yazılı Anlatımı Dereceli Puanlama Anahtarına göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen bulgulara göre 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli kapsamında planlanmış etkinliklerin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu sonuca göre verilen eğitimin sonunda, deney grubu öğrencilerinin eğitim öncesine göre daha başarılı oldukları ve daha nitelikli yazılar yazdıkları söylenebilir. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak büyük oranda bir artış olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin puanlarında ise istatistiksel olarak herhangi bir artış olmadığı tespit edilmiştir. Her iki grubun puanları karşılaştırıldığında anlamlı farklılık deney grubu lehine sonuçlanmıştır. Bu bulgular 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline dayalı planlanmış etkinliklerin, Türkçe Dersi Öğretim Programının gerektirdiğı süreçlerin takip edildiğı derslere göre öğrencilerin yazma eğitimi başarılarını geliştirmede daha olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, sürece dayalı yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik farklı düzeylerde yapılan benzer çalışmaların ortaya koyduğı sonuçlarla örtüşmektedir (Erdoğan, 2012, Güvercin, 2012; Karatay, 2011; Kozlow ve Bellamy, 2004; Reimer, 2001; Stapa, 1994; şentürk, 2009; Ülper ve Uzun, 2009, Winstead Fry ve Griffin, 2010).

Özkara (2007) 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Beşinci Sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerileri üzerinde etkili olup olmadığını araştırdığı doktora tez çalışmasında deney ve kontrol gruplarının son test ortalama puanlarını karşılaştırmış ve deney grubunda bulunan öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde geliştiğini tespit etmiştir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli

kapsamında yapılan çalışmalardan bir diğeri gerçekte Sünnetçi (2008) Kara Harp Okulu öğrencilerinin yazma başarıları üzerinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin etkisini araştırdığı çalışmada deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım başarı puanlarının uygulama öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde geliştiğini tespit etmiştir. Yazar (2004) da üniversitede öğrenim görmekte olan 31 İngilizce hazırlık öğrencisi üzerinde yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarını karşılaştırmış ve deney grubundaki öğrencilerin 10 testin 5 tanesinde kontrol grubuna göre daha yüksek istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşmıştır. Geri kalan 5 testte ise deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna denk veya az bir farkla istatistiksel olarak anlamlı olmayan daha yüksek sonuçlar elde ettiğini tespit etmiştir.

Ülper (2008) bilişsel süreç modeline göre hazırladığı planlanmış etkinlikler içeren yazma eğitimi programının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma başarıları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada deney ve kontrol gruplarının son test ortalama puanlarını karşılaştırmış ve iki grubun yazılı anlatım başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlara göre bilişsel süreç modeline göre planlanmış etkinlikler içeren yazma eğitimi programının uygulandığı sınıf, ürün odaklı eğitim programının uygulandığı sınıfa göre daha başarılı çıkmıştır. Kowlow ve Bellamy (2004) 1592 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada deney ve kontrol gruplarının son test ortalama puanlarını karşılaştırmış ve iki grubun yazılı anlatım başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu tespit etmişlerdir.

Yazılı anlatım ürünü ortaya koyma sürecinde öğrencilerin bilgiyi transfer etme, yorumlama, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantılar kurma gibi üst düzey zihinsel becerileri kullanmak zorunda olmaları nedeniyle hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan motive olma ihtiyacı hissederler. Yazılı anlatım çalışmalarını bir ürün olarak değil de bir süreç olarak gören ve yazma sürecini öğretmenlerin bilişsel desteği ile düzenlemeyi hedefleyen süreç odaklı yazma yaklaşımları da öğrencilere yapmaları gerekenleri aşama aşama öğreterek yazılı anlatım ürünlerinin belirli bir niteliğe ulaşmasını sağlamaktadır. Öğretmenin sunduğu bilişsel destek sayesinde öğrenciler hem eksikliklerini görmekte hem yardım almadan ortaya koyabileceği yazılı ürününün ötesine geçebilmekte hem de

duyuşsal açıdan kendilerini motive olmuş hissetmektedirler. Böylece öğrencilerin öğretim programının kendilerine kazandırmayı hedeflediğı kazanımları uygulama düzeyleri de artmaktadır. Benzer çalışmalarla birlikte bu araştırmadan elde edilen veriler de süreç temelli 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli kapsamında planlanmış etkinliklerin uygulandığı yazılı anlatım derslerinin yazma başarısında daha işlevsel ve yararlı sonuçlar verebileceğini ortaya koymuştur.

Araştırmanın ikinci alt probleminde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli içerisinde bulunan her bir boyuta ilişkin aldıkları başarı puanlarına bakılmıştır. İlk olarak fikirler boyutuna yönelik alınan puanlar değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin fikirler boyutuna ilişkin eğitim sonrasında aldıkları başarı puan ortalamaları eğitim öncesinde almış oldukları puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Yazar (2004) yapmış olduğı çalışmada 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli kapsamında planlanmış olduğı etkinlikleri gerçekleştirdikten sonra deney grubundaki öğrencilerin fikirler boyutuna ilişkin başarılarında %17'lik bir artış olduğunu belirtmiştir. Arther ve diğerleri (1994) de beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan 132 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin fikirler boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu tespit etmişlerdir. Coe ve diğerleri (2011) ise yapmış oldukları çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin fikirler boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını fakat deney grubu öğrencilerinin istatistiksel olarak anlamlı olmayan daha yüksek sonuçlar elde ettiklerini ifade etmişlerdir.

Yazıyı mimari bir eser olarak düşünecek olursak yazarın zihnindeki düşünceler, fikirler bu eserin temeli niteliğindedir. Bir mimari yapının temelsiz bina edilmesi düşünölemeyeceğı gibi bir yazının da zihnimizdeki düşüncelerden mahrum bir şekilde ortaya konması mümkün değildir. Çünkü ne türde olursa olsun her yazılı anlatım ürünü bireyin zihnindeki fikirler üzerinde inşa edilmekte ve yazılı anlatım ürünün niteliğı bu fikirler çerçevesinde artmakta veya azalmaktadır. Bu nedenle fikirler yazılı anlatım ürününün sadece temel yapı taşı



niteliğini taşımamakta aynı zamanda yazının kalitesini arttıran bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle araştırmada deney grubunda yapılan yazma etkinlikleriyle öğrencilerin yeni fikirler üretebilmeleri, fikirlerini sınırlandırabilmeleri veya gerektiğinde genişletebilmeleri, fikirleri arasından seçim yapabilmeleri hedeflenmiştir. Kontrol grubunda ise buna benzer bir ortam oluşturulmamıştır. Benzer çalışmalarla birlikte bu araştırmadan elde edilen veriler de araştırma kapsamında planlanmış etkinliklerin öğrencilerin yazılı anlatımlarında fikirler boyutuna ilişkin başarıları üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

İkinci alt probleme bağlı olarak değerlendirilen diğer boyut organizasyon boyutudur. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin organizasyon boyutuna ilişkin ön test ve son testten aldıkları başarı puan ortalamaları karşılaştırılmış ve deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Benzer sonuçlara yapılan diğer araştırmalarda da ulaşılmıştır. B. Özdemir (2014) 62 Türkçe öğretmeni adayı üzerinde yaptığı çalışmada deney grubu öğrencilerinin organizasyon boyutuna ilişkin başarı puanlarının uygulama öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttığını tespit etmiştir. Blasingame (2000) ABD’de Wisconsin bölgesindeki okullarda görev yapan altı ortaokul öğretmeniyle birlikte yapmış olduğu durum çalışmasında, bu araştırmada tespit edilenleri destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenler Blasingame ile yapmış oldukları görüşmelerde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli kapsamında yapılan dersler sonrasında öğrencilerin yazılı anlatımda düşüncelerin organizasyonunu daha iyi bir şekilde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Dettra (2010) da altıncı sınıfta öğrenim gören 236 öğrenci üzerinde yaptığı deneysel araştırmanın ardından öğrencilerin öğretmenleri ve aileleriyle görüşerek 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisini derinlemesine araştırmıştır. Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde öğretmenlerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli kapsamında yapılan derslerin yazılı anlatımı daha kolay organize edilebilir bölümlere ayırdığını ve böylece öğrencilerin zorlanmadan daha nitelikli yazılar yazabildiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Yazılı anlatım ürününü ortaya koyma süreci içerisinde bireyler yazım, noktalama vb. gibi daha düşük düzey beceri gerektiren mekanik işlemler ile fikirleri düzenleme, yapıyı organize etme vb. gibi daha yüksek düzey beceri gerektiren işlemler arasında bir denge gözetmek durumundadır (B. Özdemir, 2014). Çünkü metnin üzerinde ve içeriğinde yapılacak olan bu iki işlem bireyin ifade etmek istediklerini etkili bir şekilde okura ulaştırabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Yazar metindeki fikirleri organize ederek ve belli bir yapı içerisinde okura sunarak okurla arasında bir bağ kurmakta ve fikirlerini etkili bir şekilde ifade etmektedir. Bu durum usta bir aşçının lezzetli bir yemeği hazırlama sürecine benzetilebilir. Nasıl ki her yemekte kullanılacak olan malzemeler verilen tarife göre belli bir miktar ve düzen içerisinde kullanılmaktaysa yazılı anlatımda da durum aynı şekildedir. Aşçının tarifteki ölçüleri ve düzeni takip etmesi sonucunda ortaya çıkan ürünün lezzeti ne kadar güzel olacaksa yazarın yazılı anlatım ürününde fikirleri belli bir düzen ve yapı içerisinde vermesi sonucunda da yazının niteliği o ölçüde artacaktır. Bu doğrultuda benzer çalışmalarla birlikte bu araştırmadan elde edilen veriler de araştırma kapsamında planlanmış etkinliklerin öğrencilerin yazılı anlatımlarında organizasyon boyutuna ilişkin başarıları üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

İkinci alt problem kapsamında değerlendirilen üçüncü boyut üslup boyutudur. Araştırma sürecinde öğrencilerden alınan yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi sonunda ortaya çıkan veriler incelendiğinde üslup boyutuna ilişkin ölçütleri gerçekleştirmeleri bakımından deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları görülmektedir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli kapsamında yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Collopy (2008) dördüncü sınıfta öğrenim gören 100 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında deney grubu öğrencilerinin üslup boyutuna ilişkin başarı puanlarının uygulama öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttığını tespit etmiştir. Coe ve diğerleri (2011) de 4161 öğrenci üzerinde yapmış oldukları çalışmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin puanlarını karşılaştırmış ve üslup boyutuna ait kriterleri gerçekleştirme açısından deney grubu öğrencilerinin daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Vygotsky'nin sosyo kültürel öğrenme yaklaşımında yer alan yakınsak gelişim alanı ve bilişsel destek kavramlarını temel alan süreç odaklı yazma eğitimi yaklaşımları bir yetişkin veya akran yardımı sayesinde öğrencilerin bir problem çözümü sırasında başarılı olmasını sağlamaktadır. Bu araştırmada da öğrencilerin üslup puanları incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları üslup boyutu başarı puan ortalamalarının oldukça düşük olduğu ancak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli kapsamında yapılan etkinlikler ve ders öğretmenin sağladığı bilişsel destek sayesinde öğrencilerin son testten aldıkları üslup başarı puan ortalamalarında yükselme olduğu görülecektir.

İkinci alt problem çerçevesinde değerlendirilen dördüncü boyut kelime seçimi boyutudur. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime seçimi boyutuna ilişkin ön test ve son testten aldıkları başarı puan ortalamaları karşılaştırılmış ve deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Benzer sonuçlara yapılan diğer araştırmalarda da ulaşılmıştır. Werkmeister (2010) ABD'de North R-I bölgesindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler ve öğretmenlerle birlikte yapmış olduğu araştırmasında, bu araştırmada tespit edilenleri destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenler Werkmeister ile yapmış oldukları görüşmelerde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli kapsamında yapılan dersler sonrasında kelime seçimi ve üslup boyutu çerçevesinde yapılan etkinliklerin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine büyük katkı sağladığını ifade etmişlerdir. DeJarnette (2008) de beşinci sınıfta öğrenim gören 162 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada deney grubu öğrencilerinin kelime seçimi boyutuna ilişkin başarı puanlarının uygulama öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttığını tespit etmiştir.

Bireyin bir konuda düşünebilmesi ve düşüncelerini diğer bireylere aktarabilmesi için zihnindeki kavramları isimlendirmesi yani o kavramı temsil eden kelimeyi bilmesi gerekir. Bu nedenle kelime hazinesi gelişmemiş bir birey düşüncesinin temellerini zihninde tam olarak oturtamayacağı için ifade etmek istediklerini diğer bireylere aktaramayacaktır. Birey için kelime hazinesinin gelişmiş olmasının yanında öğrenilmiş kelimelerin nerede kullanılması gerektiğinin bilinmesi de çok önemlidir. Çünkü kelimeler yerli yerinde kullanılmadığında anlamlarını kaybetmekte ve anlatılmak istenenleri diğer

bireylere tam olarak ifade edememektedirler. Bu nedenle bireyin kelime seçimi konusunda da bilinçli olması gerekmektedir. Süreç temelli yazma modellerinden 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli de öğrencilerin yazma süreci içerisinde kelime seçimine odaklanmalarını ve seçtikleri kelimeler üzerinde düşünmelerini sağlamaktadır. Bu bakımdan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinde kelime seçimi konusunda başarılarını arttırmaktadır.

İkinci alt probleme bağlı olarak değerlendirilen bir diğer boyut cümle akıcılığı boyutudur. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cümle akıcılığı boyutuna ilişkin ön test ve son testten aldıkları başarı puan ortalamaları karşılaştırılmış ve deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Benzer sonuçlara yapılan diğer araştırmalarda da ulaşılmıştır. Ohrtman (2007) on ikinci sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapmış olduğu araştırmasında deney ve kontrol gruplarının cümle akıcılığına ilişkin son test ortalama puanlarını karşılaştırmış ve iki grubun cümle akıcılığı başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlara göre 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin uygulandığı sınıf daha başarılı çıkmıştır. Olson (2004) da beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerle yapmış olduğu nitel araştırmada, bu araştırmada tespit edilenleri destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Öğrencilere uygulama süreci içerisinde günlük tutturan araştırmacı bu günlükleri incelemiş ve öğrencilerin ‘Öykülerim artık daha ilgi çekici, düzenli, doğru ve akıcı bir şekilde yazıyorum. Okurlar yazdığım bu öyküyü okumaktan zevk alacaklar.’ ve ‘Artık fikirler, organizasyon, imla, üslup, kelime seçimi ve cümle akıcılığı konusunda daha iyi bir yazarım.’ şeklinde günlükler tuttuklarını belirtmiştir.

Yazılı anlatım ürünlerinin okunmasını ve anlaşılmasını kolaylaştıran unsurlardan birisi de ahenk diğer bir adıyla akıcılıktır. Metni oluşturan cümlelerin hem kendi içerisinde hem de birbirleriyle olan ses ve anlam uyumu sayesinde yazının okunabilirliği ve anlaşılabilirliği artmaktadır. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli de öğrencilerin yazma süreci içerisinde cümle akıcılığını sağlama adına kurdukları cümleler ve bu cümlelerin birbirleriyle bağlantıları üzerinde düşünmelerini sağlamaktadır. Bu bakımdan 6+1 Analitik Yazma ve

Değerlendirme Modeli öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinde cümle akıcılığı konusunda başarılarını arttırmaktadır.

İmla boyutu ikinci alt problem kapsamında değerlendirilen altıncı boyuttur. Araştırma sürecinde öğrencilerden alınan yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi sonunda ortaya çıkan veriler incelendiğinde imla boyutuna ilişkin ölçütleri gerçekleştirmeleri bakımından deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Benzer sonuçlara yapılan diğer araştırmalarda da ulaşılmıştır. Şentürk (2009) sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 70 öğrenciyle birlikte yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerini yazım ve noktalama ölçütleri açısından değerlendirmiştir. Değerlendirme sonrasında deney ve kontrol gruplarının ilgili boyuta ilişkin başarı puan ortalamalarından elde edilen veriler karşılaştırıldığında anlamlı farklılık deney grubu lehine sonuçlanmıştır. Özkara (2007), DeJarnette (2008), Sünnetçi (2008) ve Ülper (2008) de araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Ancak B. Özdemir (2014) ve Yazar (2004) yapmış oldukları çalışmalarda deney grubu öğrencilerinin bu aşamayla ilgili uygulama öncesi ve sonrası başarı puanlarında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Bu farklılığın örnekleme dâhil edilen bireylerin eğitim durumundan kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü bu araştırmalarda çalışma grubunda bulunan öğrenciler üniversite düzeyinde öğrenim görmektedirler. Bu nedenle ilkokuldan lisans eğitimine kadar geçen süre içerisinde yazım ve noktalama becerilerini geliştirme imkânı bulmaktadırlar. Nitekim Karagül (2010) ilköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeylerini incelediği araştırmasında öğrencilerin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kuralları hakkında gerekli bilgi ve beceriye ulaşmadıklarını tespit etmiştir. Buna benzer bir çalışma Çetin (2013) tarafından yapılmış ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çetin (2013) dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören 188 öğrenciyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığını tespit etmiştir. Karabuğa (2011) 131 Türkçe öğretmeni adayıyla birlikte yaptığı çalışmada Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımlarında noktalama işaretlerini kullanma düzeylerinin orta, yazım kurallarını uygulama düzeylerinin ise iyi seviyede olduğu tespit edilmiştir. Karabuğa'nın (2011) yapmış olduğu çalışmada da bu araştırmanın verilerinden hareketle yapılan yorumu doğrular niteliktedir.

İkinci alt problem kapsamında değerlendirilen son aşama sunum aşamasıdır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sunum boyutuna ilişkin ön test ve son testten aldıkları başarı puan ortalamaları karşılaştırılmış ve deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Arıcı ve Ungan (2008) da ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirdikleri çalışmada öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerini ortaya koyarken kâğıt düzenine yeterince özen göstermediklerini, kâğıttaki boşlukları dengeli bir şekilde kullanmadıklarını tespit etmişlerdir. Araştırmanın sonuçları ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının kâğıt düzeni açısından yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla ilköğretim ikinci kademe seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin yazının sunumuyla ilgili farkındalıklarını ve becerilerini arttıracak etkinliklere ihtiyaç olduğu görülmektedir. B. Özdemir (2014) ve Özkara (2007) çalışma grubunda bulunan öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını sunum boyutu ölçütlerine göre değerlendirmiş ve deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu tespit etmişlerdir. Yazar (2004) da deney grubunda bulunan öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli kapsamında yapılan derslerden sonra sunum boyutuna ilişkin başarı puanlarının %15 oranında arttığını tespit etmiştir.

Araştırmanın son alt probleminde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli içerisinde bulunan her bir boyutun birbirleriyle ilişkisine bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda boyutlar arasındaki ilişkiler tespit edilmiştir. Benzer sonuçlara yapılan diğer araştırmalarda da ulaşılmıştır. Boyutlar arasındaki ilişkiler incelendiğinde fikirler boyutu ile organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin fikirlerini nitelikli bir şekilde ifade etmeleri için güçlü bir kelime hazinesine ve cümle bilgisine sahip olmaları gerektiği böylece metni organize etme becerilerinin gelişeceği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin fikirlerini etkili bir şekilde ifade etmeleri ve verilmek istenen fikirleri net bir şekilde ortaya

koyabilmeleri için imla kurallarının da uygun bir şekilde kullanılması gerektiği ifade edilebilir.

Araştırmanın son alt problemi kapsamında diğer boyutlarla ilişkisi incelenen bir diğer boyut organizasyon boyutudur. Organizasyon boyutunun diğer boyutlarla ilişkisine dair Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayılarına bakılmış ve bu boyutun diğer tüm boyutlarla ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç değerlendirildiğinde organizasyon boyutunun yazılı anlatımda başarıyı yakalayabilmek adına önemli bir boyut olduğu sonucuna varılabilir. Bu nedenle Türkçe derslerindeki yazma ile ilgili etkinliklerde öğretmenlerin organizasyon boyutunu üzerinde durması nitelikli bir yazılı anlatım ürününün ortaya konulabilmesi adına faydalı olacaktır.

Üslup boyutunun diğer boyutlarla ilişkisi incelendiğinde kelime seçimi, cümle akıcılığı ve sunum boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yazarın ifade biçimi kelime ve cümlelerden ayrı düşünülemeyeceği için kelime seçimi ve cümle akıcılığında başarının sağlanması doğal olarak üslup boyutuna ilişkin başarıyı da arttıracaktır. Ayrıca yazının fiziksel unsurlarının üslubu diyebileceğimiz sunum boyutuyla üslup boyutu arasında anlamlı bir ilişki olması yazılı anlatımda iç ve dış unsurların birbirini pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Buna göre öğrencilerin kendi üsluplarını oluşturabilmeleri için zengin bir kelime hazinesi ve güçlü bir cümle bilgisine sahip olmaları gerektiği söylenebilir.

Kelime seçimi boyutunun diğer boyutlarla ilişkisi incelendiğinde de cümle akıcılığı boyutu ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Cümlelerin yapı taşını oluşturan kelimelerin seçiminde titizlikle davranılması doğal olarak cümle akıcılığının kalitesini arttıracaktır. Bu nedenle yazılı anlatımda cümle akıcılığının niteliğini arttırmak adına kelime seçiminin titizlikle yapılması ve öğretmenlerin yazılı anlatım derslerinde buna dikkat etmeleri gerektiği söylenebilir. Son olarak imla boyutunun diğer boyutlarla ilişkisi incelendiğinde ise sunum boyutu ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yazılı anlatım ürünlerinin fiziksel unsurları birbirinden ayrı düşünülemeyeceği için öğrencilerin imla puanlarındaki bir artış doğal olarak sunum puanlarını da olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilere yazılı anlatım ürünlerinin imla kurallarına dikkat edilerek güzel bir şekilde yazılması sonucunda göze hoş

geleceği ve okuru kendisine çekeceği ifade edilmelidir. Başaran (2010) 73 Türkçe öğretmeni adayı üzerinde yapmış olduğu araştırmasında fikirler boyutu ile organizasyon boyutu, organizasyon boyutu ile üslup boyutu, üslup boyutu ile kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla boyutu, arasında bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yapılan araştırmaların sonuçları arasında ortaya çıkan bu farklılığın iki araştırmadaki katılımcılar arası yaştan kaynaklandığı düşünülebilir. Buna göre 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli kapsamında yapılacak olan değerlendirmelerde yaş küçüldükçe boyutların birbirini daha çok etkilediği söylenebilir. Bu nedenle öğretmenler daha küçük yaşlardaki öğrencilere yazılı anlatım etkinlikleri yaptırırken sadece tek boyut üzerinde değil tüm boyutların üzerinde dikkatle durmalıdırlar.

Bu sonuçlardan hareketle 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında sunum boyutuna ilişkin başarıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sonuç olarak bu araştırmada "Planlanmış etkinlikler içeren 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesinde olumlu etkiye sahiptir." sonucuna ulaşılmıştır.

## **Öneriler**

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Türk milli eğitim sistemi incelendiğinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine katkıda bulunabilecek bir yazma eğitimi modeline ihtiyaç olduğu görülmektedir. Yazma eğitimi alanında yapılan araştırmalardan hareketle Türk milletinin kültürüne ve dilinin karakteristik özelliklerine uyan ve öğrenci seviyelerine göre düzenlenebilecek bir yazma modeli geliştirilebilir. Bu aşamada öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde etkili olan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin tercih edilmesi hem yazmanın öğretimi hem de değerlendirilmesi aşamasında öğretmenlere kolaylık sağlayacaktır.



- Yazma becerisi ilkokul sıralarında kazanılmaya başlanan fakat hayatın her aşamasında bireyin kullanması gereken bir beceridir. Bu nedenle bu modelin etkililiği öğretimin diğer kademelerinde de test edilmelidir.
- Eğitimde geri bildirim verme öğrencilerin yanlışlarını görerek düzeltmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bütün öğretim kademelerinde yapılan yazma çalışmaları sonrasında öğrencilere çözümlayici bir değerlendirme sonucu sunmak onların hatalarını görmesi ve bu hataları düzeltmeleri bakımından önemlidir. Bu nedenle bir eğitim süreci olarak tercih edilmese de bir değerlendirme aracı olarak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin kullanımı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi adına daha faydalı olacaktır.
- Yazma becerisi yazma eyleminin tekrar edilmesiyle daha da iyi bir şekilde öğrenilmekte ve kalıcı olmaktadır. Fakat yazma becerisi ülkemizde daha çok okul ortamında kullanılmaktadır. Bu durum doğal olarak yazılı anlatım ürünlerinin istenilen düzeyde ortaya konulmasına mani olmaktadır. Bu nedenle ülke genelinde bireyleri günlük hayatlarında da yazmaya teşvik edici kampanyalar başlatılmalı ve bu kampanyalar ilgili idari makamlar tarafından desteklenmelidir.
- 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini inceleyen bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen yarı deneysel desende kullanılmıştır. Yazma eğitimine farklı açılardan bakabilmek adına nitel veya karma araştırma yöntemleri de tercih edilerek farklı araştırmalar yapılmalıdır. Bu konuda 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme modelinin uygulandığı bir sınıfta derse giren öğretmenlerin görüşleri incelenmesi bir araştırma önerisi olarak önerilebilir.

## Kaynakça

- Abasıyanık, S. (2012). *Son kuşlar*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Adalı, O. (2011). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ağca, H. (2001). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Ailes, R. ve Kraushar, J. (2004). *Mesaj sizsiniz: Güçlü bir iletişimci olmanın yolları*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2012). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği)*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi. (219959)
- Arıcı, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220.
- Arıcı, A. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 317-328.
- Arıcı, A. ve Ungan, S. (2013). *Yazılı anlatım el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arter, J., Spandel, V., Culham, R. ve Pollard, J. (1994). The impact of training students to self-assessor of writing. *Annual meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA.

- Atasoy, E. (2012). *Yazma uygulamaları ile destekli matematik derslerinin öğrenme ve öğretme boyutlarından incelenmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi. (321914)
- Aytan, T. (2010). İlk ve ortaöğretimde yazma becerisini geliştirmeye yönelik yeni kompozisyon teknikleri. *Milli Eğitim*, 185, 66-79.
- Ayyıldız, M. ve Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Alan araştırması: Van örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 45-54.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi. (206909)
- Bağcı, H. (2011). Yazılı anlatım ve unsurları. İçinde M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* (s. 85-123). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Başaran, M. (2010). Yazma becerisini değerlendirmede kullanılacak ölçütlerin birbirleri ve yazma becerisi ile ilişkisi. *Bilgi Çağında Eğitim ve Malatya Bildiriler Kitabı*: (s. 386-404). Malatya: Bilgi Yolu Eğitim Kültür ve Sosyal Araştırmalar Merkezi Yayınları.
- Baştürk, R. (2012). Deneme modelleri. İçinde A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 29-54). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baxendell, B. (2003). Consistent, coherent, creative: The 3 c's of graphic organizers. *Teaching Exceptional Children*, 46-53.

- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Blasingame, J. (2000). *Six case studies of secondary teachers implementing the six-trait analytic model for writing instruction and assesment*. (Doktora Tezi) UMI Dissertations Publishing. (9998062)
- Bülbül, A. (2000). *Yazılı anlatım ve yazı türleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi. (310989)
- Cemiloğlu, M. (2013). *Dil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi*. Bursa: Aktüel Yayınları.
- Chandler-Olcott, K. ve Mahar, D. (2001). A framework for choosing topics for, with, and by adolescent writers. *Voices From the Middle, 1*, 40-47.
- Cho, K. ve MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction, 20*(4), 328-338.
- Coe, M., Hanita, M., Nishioka, V., & Smiley, R. (2011). *An investigation of the impact of the 6+1 trait writing model on grade 5 student writing achievent*:

*Final report.* Washington: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Collopy, R. M. (2008). Professional development and student growth in writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(2), 163-178.

Cook, T. ve Campbell, D. (1979). *Quasi-experimentation: Design & analysis issues for field settings.* Boston: Houghton Mifflin Publication.

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri.* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi. (205427)

Coşkun, E. (2007). Yazma becerisi. İçinde A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (s. 49-91). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Creswell, J. (2009). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Thousand Oaks, California: Sage Publication.

Creswell, J. (2012). *Educational research : Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Boston: Pearson Publication.

Culham, R. (2003). *6+1 Traits of writing: The complete guide grades 3 and up.* New York: Scholastic.

Culham, R. (2010). *Traits of writing: The complete guide for middle school.* New York: Scholastic.

Çeçen, M. (2011). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi. İçinde M. Özbay, *Yazma Eğitimi* (s. 127-146). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çetin, A. (2013). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (333888)

Çiçekli Koç, G. (2009). *Türkiye'de ve Batı'da paragraf yazma öğretimi.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (241438)

- Dağtaş, A. (2012). Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkileri. *Turkish Studies*, 3(7), 845-869.
- Daly, J. A. ve Miller, M. (1975). The emprical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research In The Teaching Of English*, 9(3), 242-249.
- DeJarnette, N. (2008). *Effect of the 6+1 trait writing model on student writing achievement*. (Doktora Tezi). UMI Dissertation Publishing. (3336558)
- Dettra, N. (2010). *A program evaluation that explores the effectiveness of the six traits of writing on the lower school students at Merrit Island Christian School*. (Doktora Tezi). UMI Dissertation Publishing. (3462981)
- Dix, S. (2006). I'll do it my way: Three writers and their revision practices. *The Reading Teacher*, 59(6), 566–573.
- Dixon-Krauss, L. (1995). Partner reading and writing: Peer social dialogue and the zone of proximal development. *Journal of Literacy Research*, 27(1), 45-63.
- Emir, S. (1986). *Üniversitelerdeki Türkçe dersleri için Yök tavsiyeli kompozisyon yazma sanatı*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi. (315062)
- Ergin, M. (200). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümleri için Türk dilbilgisi*. İstanbul: Bayrak Basın Yayın Tanıtım.
- Erkul, R. (2004). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırmacı süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Esendal, M. (2001). *Kızıma mektuplar*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.

- Faigley, L. ve Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32(4), 400-414.
- Fedai, Ö. (2011). *Romanı konuştular*. İstanbul: Sütun Yayınları.
- Flower, L. ve Hayes, J. (1980). The cognition of discovery: Definition a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 21-32.
- Fraenkel, J., Wallen, N. ve Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw Hill Publications.
- Franklin, J. (2005). Finding the black ninja fish: Revision and writing in the first grade. *The Quarterly*, 27(1), 2-7.
- Gedizli, M. (2006). *Yazabilmek: Yazılı anlatıma giriş*. İstanbul: Marka Yayınları.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Graham, S. ve Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescent middle and high school*. Washington: Alliance for Excellent Education Publication.
- Graham, S., Gillespie, A. ve McKeown, D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15.
- Gunning, T. (2005). *Creating literacy: Instruction for all students*. Boston: Allyn and Bacon Publication.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TÖMER modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (311816)
- Harmon, A. (2005). *An examination of students writing and the 6+1 Trait™ Writing Model*. (Yüksek Lisans Tezi). UMI Dissertation Publishing. (EP30379)
- Higgins, B., Miller, M. ve Wegmann, S. (2006). Teaching to the test...Not! Balancing best practice and testing requirements in writing. *The Reading Teacher*, 60(4), 310-319.
- Hovan, G. (2012). Writing for a built-in audience: Writing groups in the middle classroom. *Voices from the Middle*, 20(2), 49-53.
- Humphris, R. (2010). Developing students as writers through collaboration. *Changing English*, 17(2), 201-214.
- Johnson, A. (2008). *Teaching reading and writing*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.
- Kahraman, T. (2005). *Çağdaş Türkiye Türkçesi dilbilgisi*. Ankara: Dumat Matbaası.
- Kaleağası, İ. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (253470)
- Kaplan, M. (2006). *Büyük Türkiye rüyası*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kaplan, M. (2007). *Sevgi ve ilim*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. İçinde A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 265-306). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.



- Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2013). "Neden yazı yazmıyoruz?": Sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-32.
- Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi: YÖK Tez Merkezi (278482).
- Karahan, L. (2006). *Türkçede söz dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- 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.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. İçinde M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2011). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keen, J. (2010). Strategic revisions in the writing of year 7 students in UK. *The Curriculum Journal*, 21(3), 255-280.
- Kesler, T. (2012). Writing with voice. *The Reading Teacher*, 66(1), 25-29.
- Kıbrıslı, İ. (2010). *Türkçe I: Yazılı anlatım*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (2008). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kozlow, M. ve Bellamy, P. (2004). *Experimental study on the impact of the 6+1 trait writing model on student achievement in writing*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.

- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Langan, J. (2010). *Exploring writing: Sentences and paragraphs*. New York: Mc Graw Hill Publication.
- Lundstrom, K. ve Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30-43.
- Maltepe, S. (2007). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından türkçe derslerinde oluşturulan yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 143-154.
- Marchisan, M., & Alber, S. (2001). The write way: Tips for teaching the writing process to resistant writers. *Intervention in School and Clinic*, 36(3), 154-162.
- McMahan, E., X Day, S., & Funk, R. (2007). *Literature and the writing process*. New Jersey: Pearson Education Publication.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Moreno, R. (2010). *Educational psychology*. Danvers, MA: John Wiley & Sons, Inc.

- Morley, D. (2007). *The Cambridge introduction to creative writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muschla, C. (2006). *Teach terrific writing: A complete writing program for use in any classroom*. Columbus: Mc Graw Hill Education.
- Norris, E., Mokhtari, K. ve Reichard, C. (1998). Children's use of drawing as a pre-writing strategy. *Journal of Research in Reading*, 21(1), 69-74.
- Odacı, S. (2008). *Üniversiteler için dil ve anlatım*. Konya: Tablet Yayınları.
- Ohrman, C. (2007). *Teaching six-trait assessment as a means to improving student writing*. (Doktora Tezi). UMI Dissertations Publishing. (3298953)
- Olson, A. (2004). *Teaching writing effectively: Using the six traits with process approach to writing*. (Yüksek Lisans Tezi). UMI Dissertations Publishing. (1423309)
- Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi. (41062)
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmen adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi (354676)
- Özdemir, E. (2012). *Anlatım sanatı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikaye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi. (206907)
- Palmer, M. L. (2010). *The relationship between reading fluency, writing fluency, and reading comprehension in suburban third-grade students*. (Doktora Tezi). UMI Dissertations Publishing. (3435802)
- Pamuk, O. (2007). *Babamın bavulu*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Parris, S., Fisher, D., & Headley, K. (2009). *Adolescent literacy, field tested: Effective solutions for every classroom*. Newark: International Reading Association Publication.
- Perchemlides, N. ve Coutant, C. (2004). Growing beyond grades. *Educational Leadership*, 62(2), 53-56.
- Pilav, S. ve Ünalın, Ş. (2012). *Eğitim fakülteleri için yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Prat-Sala, M. ve Redford, P. (2011). Writing essays: does self-efficacy matter? The relationship between self-efficacy in reading and in writing and undergraduate students' performance in essay writing. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32(1), 9-20.
- Preiss, D., Castillo, J., Grigorenko, E. ve Manzi, J. (2013). Argumentative writing and academic achievement: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 28, 204-211.
- Proust, M. (2009). *Okuma üzerine*. İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.
- Reed, H. (2006). Improving cadets' writing thorough the six-trait writing assesment. *American Jail*, 19(6), 63-70.

- Reimer, M. (2001). *The effect of a traditional, a process writing and a combined talking and writing instructional approach on the quality of secondary English students' written response*. (Yüksek Lisans Tezi). UMI Dissertations Publishing. (MQ62831)
- Ruskin, J. (2005). *Susam ve zambaklar*. Ankara: Babil Yayıncılık.
- Safa, P. (2012). *Sanat edebiyat tenkit*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Santrock, J. (2011). *Educational psychology*. New York: Mc Graw Hill Publication.
- Santrock, J. (2011). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schopenhauer, A. (2013). *Okumak, yazma ve yaşamak üzerine*. İstanbul: Say Yayınları.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Slavin, R. (2012). *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Smith, C., Ellis, D. ve Bentley, M. (2003). *Successful use of the six traits in writing*. 07.01.2014 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481235.pdf> adresinden alınmıştır.
- Spandel, V. (2005). *Creating writers: Through 6-trait writing assesment and instruction*. Boston: Pearson Publication.
- Stapa, S. H. (1994). *The effects of the process approach on writing apprehension and writing quality among esl students at university level in malaysia*. (Doktora Tezi). UMI Dissertation Publishing. (U089185)
- Steineger, M. (1996). A way with words: Intensive teacher training helps ensure staff and community buy-in to a new method of writing assesment. *Nortwest Education*, 2(1), 21-26.

- Sternberg, R. ve Williams, W. (2010). *Educational psychology*. London: Pearson Publication.
- Sun, C. ve Feng, G. (2009). Process approach to teaching writing applied in different teaching models. *English Language Teaching*, 2(1), 150-155.
- Sundem, G. (2007). *Improving students writing skills*. California: Shell Education.
- Sünnetçi, A. B. (2008). *A Suggested Approach to Improve Writing Skills of Students at Turkish Military Academy*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (218081)
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (263521)
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8.sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi. (101959)
- Temur, T. (2004). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki. İçinde, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildirileri*. Malatya.
- Thompson, I. (2013). The mediation of learning in the zone of proximal development through a co-constructed writing activity. *Research in the Teaching of English*, 247-276.
- Tompkins, G. (2005). *Language arts: Patterns of practice*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall Publication.

- Tompkins, G. (2007). *Literacy for the 21st century: Teaching reading and writing in prekindergarten through grade 4*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Publication.
- Tompkins, G. (2008). *Teaching writing: Balancing process and product*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall Publication.
- Tompkins, G. (2010). *Literacy for the 21 st century: A balanced approach fifth edition*. Boston: Allyn & Bacon Publication.
- Türk Dil Kurumu. (2010). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uçar, E. ve Yeşilyaprak, B. (2013). Öğrenmeden öğretime. İçinde B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* (s. 337-398). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 461-472.
- Urquhart, V. ve McIver, M. (2005). *Teaching writing in the content areas*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 651-665.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi. (228342)
- Werkmeister, B. (2010). *Evaluation of 6+1 trait writing and the professional development training used to implement program*. (Doktora Tezi). UMI Dissertation Publishing. (3396894)
- White, R. (1988). Academic writing: Process and product. İçinde P. Robinson (Ed.), *Academic writing: Process and product* (s. 4-16). Hong Kong: British Council Publishing.

Winstead Fry, S. ve Griffin, S. (2010). Fourth graders as models for teachers: teaching and learning 6+1 trait writing as a collaborative experience. *Literacy Research and Instruction*, 49(4), 283-298.

Wyrick, J. (2011). *Step to writing well with additional readings*. Boston: Wadsworth Cengage Learning Publication.

Yazar, Ö. (2004). *The significance and the contribution of 6+1 traits of writing to the success of the students in writing courses in English language teaching*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (145026)

Yıldırım, K. (2010). *İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi Ve Yönteme İlişkin Öğrenci-Veli Görüşleri*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi. (279796).

Yıldız, A. ve Büyükkasap, E. (2011). Öğretmen adaylarının Compton olayını anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1643-1664.

Yılmaz, Y. (2010). Yazma öğretimi. İçinde C. Yıldız<sup>(Ed.)</sup>, *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya türkçe öğretimi* (s. 203-276). Ankara: Pegem Akademi.

Zülfikar, H. (2003). Türkçede Cümle. İçinde Komisyon, *Türk dili ve kompozisyon bilgileri* (s. 153-200). Ankara: Yargı Yayınları.

URL-1:

[http://gse.buffalo.edu/org/writingstrategies/pdf/14\\_6Traits\\_FinalReview.pdf](http://gse.buffalo.edu/org/writingstrategies/pdf/14_6Traits_FinalReview.pdf)

adresinden alınmıştır. (Erişim Tarihi: 07.01.2014)

URL-2

<http://educationnorthwest.org/resource/949> adresinden alınmıştır. Erişim tarihi:

(04.01.2014)

URL-3



<http://writingcenter.unc.edu/handouts/word-choice/> adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: (14.01.2014)

URL-4

<http://writingcenter.unc.edu/handouts/editing-and-proofreading/> adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: (14.01.2014)

## Ekler Listesi

### Ek-1: Kütahya Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alman Resmi İzin



T.C.  
KÜTAHYA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996/605/1364994  
Konu: Anket Çalışması

02/04/2014

#### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB.Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 No'lu GENELGE'si  
b) Dumlupınar Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın bila tarih ve sayılı yazısı.

Bakanlığımızın İlgi (a) Genelgesi doğrultusunda Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Abdullah KALDIRIM ilimiz merkez ve İlçelerindeki Ortaokulların 6.sınıf öğrencilerine yönelik "**6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi**" konusunda anket çalışması yapmak istemektedir.

İl Milli Eğitim Şube Müdürü başkanlığınca toplanan Değerlendirme Komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu anket çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup;

Eğitim-öğretimi aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul Müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılması uygun görülmektedir.

Olurlarınıza arz ederim.

Coşkun ESEN  
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
02/04/2014

Metin SELÇUK  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

İl Milli Eğt.Müd.(Strt.Gel.Hiz.Birimi Ar-Ge)  
Valilik Binası KÜTAHYA  
Elektronik Ağ: <http://kutahyameb.gov.tr>  
e-posta: kutahyamem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: G.ZENGİN VHKİ.  
Tel: (0 274) 2236241-160  
Faks: (0 274) 223 62 54

## Ek-2: Yazma Kaygısı Ölçeği

### Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda yazılı anlatım ile ilgili 26 tane cümle ve her cümlenin karşısında bu cümlede anlatılanlara ne düzeyde katıldığınızı belirlemeye yönelik beş ifade yer almaktadır. Sizden istenen, size en çok uyan maddeye işaret koymanızdır. Vereceğiniz cevaplar hiçbir şekilde not olarak değerlendirilmeyecektir. Bu cümlelerde doğru veya yanlış cevap diye bir şey yoktur. Bunun için önemli olan sizin samimi ve dürüst cevaplar vermenizdir. Bazıları tekrar bile olsa lütfen cevapsız madde bırakmayınız. Teşekkür ederim.

**Lütfen aşağıdaki cümleleri okuyunuz ve cümleye ne ölçüde katıldığınızı belirtiniz.**

	<b>Tamamen Katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b><u>Katılmıyorum</u></b>	<b><u>Kesinlikle Katılmıyorum</u></b>
1. Yazmaktan kaçınıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Yazdıklarımın değerlendirilmesi konusunda bir endişem yoktur.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Düşüncelerimi yazıya dökmeyi dört gözle beklerim.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Yazdıklarımın değerlendirileceğini düşününce yazmaktan korkarım.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Yazma etkinliklerine katılmak benim için çok korkutucu bir tecrübedir.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Kompozisyonu teslim etmek kendimi iyi hissetmemi sağlar.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Kompozisyon yazmaya başladığımda aklımdan her şey silinmiş gibi olur.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Düşünceleri yazarak ifade etmek zaman israfı gibi görünüyor.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Değerlendirilmesi ve yayımlanması için dergilere yazımı göndermek hoşuma gidiyor.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Düşüncelerimi kâğıda dökmeyi severim.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Düşüncelerimi açık bir şekilde yazarak ifade etme yeteneğime güveniyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Yazdıklarımı arkadaşlarıma okutmak hoşuma gider.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Yazma konusunda gerginim.	( )	( )	( )	( )	( )
14. İnsanlar yazdıklarımın hoşlanıp görünüyorlar.	( )	( )	( )	( )	( )

15. Yazmaktan zevk alıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Düşüncelerimi hiçbir zaman açık bir şekilde yazıya dökemediğimi düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Yazmak çok eğlencelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Daha derse girmeden kompozisyon yazmada başarısız olacağımı düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Düşüncelerimi kâğıt üzerinde görmeyi seviyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Yazdıklarımı başkalarıyla tartışmak eğlenceli bir iştir.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Yazma etkinliklerinde, düşüncelerimi düzenlerken çok sıkıntılı anlar yaşıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Bir kompozisyonu teslim ettiğimde başarısız olacağımı biliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
23. İyi kompozisyonlar yazmak benim için çok kolaydır.	( )	( )	( )	( )	( )
24. Diğer arkadaşlarım kadar iyi yazdığımı düşünmüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
25. Kompozisyonlarımın değerlendirilmesinden hoşlanmam.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Yazılı anlatımda iyi değilim.	( )	( )	( )	( )	( )

### Ek-3: Yazılı Anlatımı Dereceli Puanlama Anahtarı

BOYUTLAR	Düzeyler		
	1	2	3
SUNUM	Metin bitişik eğik el yazısı ile yazılmamıştır.	Metin bitişik eğik el yazısı ile yazılmış ancak bazı hatalar yapılmıştır.	Metnin tamamı düzgün ve işlek bitişik eğik el yazısı ile yazılmıştır.
	Metin düzensiz, okunaksız bir yazıyla yazılmıştır.	Metin düzenli ve okunaklı bir yazıyla yazılmıştır ancak bazı hatalar yapılmıştır.	Metnin tamamı düzgün, okunaklı bir şekilde yazılmıştır.
	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmamıştır.	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında kendi içerisinde birbiriyle uyumlu boşluklar bırakılmış fakat kâğıttaki boşluklar dengeli bir şekilde kullanılmamıştır.	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmış, kâğıt dengeli bir şekilde kullanılmıştır.
	Satır çizgisi takibi oldukça yetersizdir. Çok sayıda üste veya alta sapma görülmektedir.	Satır çizgisinin takibinde bazı sıkıntılar vardır. Bazı kısımlarda kelimelerin üste veya alta doğru saptığı görülmektedir.	Satır çizgisi düzgün bir şekilde takip edilmiş, satır çizgisinden sapma, üste veya alta çıkma yapılmamıştır.
	Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakılmamıştır ve bu konuda metnin tamamında bir düzensizlik görülmektedir.	Harfler, kelimeler ve cümleler arasındaki boşluklarda bazı tutarsızlıklar vardır. Boşluklar metnin tamamında düzenli değildir.	Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakılmıştır ve bu durum metin boyunca düzenli bir şekilde devam etmektedir.
	Harflerin yazılışları, alt ve üst uzantıları ile gövde kısımlarının başlama ve bitiş yerleri hatalıdır. Harf birleştirmeleri de nerdeyse hiç düzgün değildir.	Harflerin başlama ve bitiş yerlerinde, alt ve üst uzantıları ile gövde kısımlarında bazı yanlışlıklar yapılmıştır. Harf birleştirmeleri kısmen düzgündür.	Harfler kurallarına uygun olarak yazılmıştır. Başlama ve bitiş yerleri uygun ve doğru şekilde yapılmıştır. Alt ve üst uzantılar ile gövde kısımları orantılıdır. Harf birleştirmeleri oldukça düzgündür.
	Harflerin ebatları düzensizdir. Metnin genelinde büyük küçük harf oranlarında düzensizlik görülmektedir.	Harflerinin ebatları normalden büyük ya da küçük olmasına rağmen düzenlidir. Büyük küçük harf oranlarında da bazı düzensizlikler vardır.	Harfler rahatça okunacak büyüklükte ve bu büyüklük metnin tamamında düzenlidir. Büyük küçük harf oranı tamamen uygundur.

BOYUTLAR	Düzeyler		
	1	2	3
PLAN ve İŞLEYİŞ	Başlık yazılmamıştır.	Başlık yazılmış ancak konunun içeriğine uygun değildir.	Konunun içeriğine uygun dikkat çekici bir başlık yazılmıştır.
	Yazı konuya uygun bir girişle başlamamıştır.	Yazı bir giriş bölümüyle başlamış fakat okura nelerden bahsedileceğini sezdirmemektedir.	Yazıya konunun özelliğine uygun, metinde nelerden bahsedileceğini sezdirilen, ilgi çekici bir giriş yapılmıştır.
	Yazı bir ana fikir etrafında planlanmamıştır.	Yazı bir ana fikir etrafında planlanmış ancak yardımcı fikirler tarafından yeterince desteklenmemiştir.	Yazı bir ana fikir etrafında planlanmış ve yardımcı fikirler tarafından desteklenmiştir.
	Metin tek paragraftan oluşmuştur. Paragrafın konu bütünlüğü yoktur.	Paragrafların kendi içerisindeki konu bütünlüğü tam değildir.	Paragraflar kendi içerisinde tam bir konu bütünlüğüne sahiptir.
	Anlatımda mantıksal tutarlılık yoktur.	Konu mantıksal tutarlılık içerisinde ele alınmış ancak anlatımı etkilemeyecek bazı hatalar yapılmıştır.	Konu mantıksal tutarlılık içerisinde ele alınmıştır.
	Paragraflar arası geçişler ve bağlantılar yapılmamıştır.	Paragraflar arası geçişlerde ve bağlantılarda eksiklikler vardır.	Paragraflar arası geçişler ve bağlantılar etkili bir şekilde kullanılmıştır.
	Yazıda konuyu uygun ifadelerle sonuca bağlayan bir bölüm bulunmamaktadır.	Yazıda bir sonuç bölümü vardır. Fakat yazı etkili değildir.	Yazıyı uygun ifadelerle sonuca bağlayan ve okuru etkileyen bir sonuç bölümü vardır.

BOYUTLAR	Düzeyleyler		
	1	2	3
DİL ve ANLATIM	Yazar düşüncelerini açıkça ifade etmemiştir. Okura ne anlatılmak istendiği anlaşılammaktadır.	Yazar düşüncelerini ifade etmiştir ancak metinde belirsizliğini koruyan bazı noktalar vardır.	Yazar düşüncelerini açıkça ifade etmiştir.
	Durumu veya olayı ifade eden alıntı, örnek ve benzetmelere yer verilmemiştir.	Durumu veya olayı ifade eden alıntı, örnek ve benzetmeler eksik veya yanlış kullanılmıştır.	Durumu veya olayı ifade eden alıntı, örnek ve benzetmeler içeriğe uygun olarak etkili bir şekilde kullanılmıştır.
	Kelimelerin seçiminde ve kullanımında yanlışlar yapılmıştır.	Kelime seçimi doğru bir şekilde yapılmış ancak çeşitlilik yoktur.	Kelimeler ustalıkla seçilmiş ve doğru anlamda kullanılmıştır.
	Cümleler anlatım bakımından çeşitlendirilmemiştir.	Cümleler anlatımı çeşitlendirmesi bakımında yetersizdir.	Cümleler anlatımı etkili kılmış ve çeşitlendirmiştir.
	Yazıda gereksiz tekrarlar yapılmıştır.	Yazıda gereksiz tekrarlar yok denecek kadar azdır.	Yazı tekrara düşülmeden yazılmıştır.
	Cümlelerde özne-yüklem birliği sağlanmamıştır.	Yazıda özne-yüklem birliği sağlanmayan bazı cümleler mevcuttur.	Cümlelerde özne-yüklem birliği sağlanmıştır.
	Yazar düşüncelerini açıkça ifade etmemiştir. Okura ne anlatılmak istendiği anlaşılammaktadır.	Yazar düşüncelerini ifade etmiştir ancak metinde belirsizliğini koruyan bazı noktalar vardır.	Yazar düşüncelerini açıkça ifade etmiştir.

BOYUTLAR	Düzeyleyler		
	1	2	3
YAZIM ve NOKTALAMA	Sözcüklerin yazımında birçok hata yapılmıştır. (10+ Hata)	Sözcüklerin yazımında kısmen hatalar yapılmıştır. (5-9 Hata)	Sözcüklerin pek çoğu doğru yazılmıştır. (0-4 Hata)
	Büyük harf kullanımında birçok hata yapılmıştır. (10+ Hata)	Büyük harf kullanımında kısmen hatalar yapılmıştır. (5-9 Hata)	Büyük harf kullanımı pek çok yerde doğru bir şekilde yapılmıştır. (0-4 Hata)
	Edat ve bağlaçların yazımında birçok hata yapılmıştır. (5+ Hata)	Edat ve bağlaçların yazımında kısmen hatalar yapılmıştır. (3-5 Hata)	Edat ve bağlaçların pek çoğu doğru bir şekilde yazılmıştır. (0-2 Hata)
	Noktalama işaretlerinin kullanımında birçok hata yapılmıştır. (10+ Hata)	Noktalama işaretlerinin kullanımında kısmen hatalar yapılmıştır. (5-9 Hata)	Noktalama işaretlerinin pek çoğu hatasız bir şekilde kullanılmıştır. (0-4 Hata)
	Dil bilgisi kurallarının kullanımında anlamlı olumsuz yönde etkileyen birçok hata yapılmıştır. (5+ Hata)	Dil bilgisi kurallarının kullanımında kısmen hatalar yapılmıştır. (3-5 Hata)	Dil bilgisi kurallarının pek çoğu doğru bir şekilde kullanılmıştır ve metnin doğru anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. (0-2 Hata)
	Sözcüklerin yazımında birçok hata yapılmıştır. (10+ Hata)	Sözcüklerin yazımında kısmen hatalar yapılmıştır. (5-9 Hata)	Sözcüklerin pek çoğu doğru yazılmıştır. (0-4 Hata)
	Büyük harf kullanımında birçok hata yapılmıştır. (10+ Hata)	Büyük harf kullanımında kısmen hatalar yapılmıştır. (5-9 Hata)	Büyük harf kullanımı pek çok yerde doğru bir şekilde yapılmıştır. (0-4 Hata)



#### Ek-4: 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

Fikirler		
5	3	1
<p><b>Bu metin açık ve bir konuya odaklanmış. Okuyucunun dikkatini dağıtmıyor. Uygun fikirler ve detaylar ana fikri zenginleştiriyor.</b></p>	<p><b>Yazar başlangıç seviyesinde olmasına rağmen, konuyu tanımlamaya başlıyor.</b></p>	<p><b>Metin henüz tam bir amaç veya ana fikre sahip değil. Okuyucu metinden bir anlam çıkaramıyor.</b></p>
<ul style="list-style-type: none"><li>● Konu sınırlandırılmış ve dağıtılmadan yazılmış.</li><li>● Yazıdaki anlatım ve çeşitli detaylar, okuyucuya tahmin edilebilenin ötesinde önemli bilgiler veriyor. Yardımcı fikirler, ana fikri desteklemekte kullanılmış.</li><li>● Yazar bilgiye ve deneyime dayanarak yazmış gibi görünüyor; fikirler yeni ve orijinal.</li><li>● Okuyucunun kafasında oluşabilecek sorular öngörülerek cevaplanmış.</li><li>● Yazar, önemli olanı seçip ortaya koymada başarılı.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Konu sınırlandırılmamış, fakat yazarın nereye yönlendiğini fark edebiliyoruz.</li><li>● Fikirleri desteklemeye çalışmış, fakat kilit noktaları açıklamaya yeterli olmamış.</li><li>● Güçlü bir amaç için yeterli derecede ayrıntılı, kesin ve genişletilmiş bilgiler olmasa da fikirler anlaşılacak şekilde yazılmış.</li><li>● Yazar bilgilerinden ve deneyimlerinden yararlanmış gibi görünüyor fakat genel gözlemlerden özele geçişlerde zorluk yaşıyor.</li><li>● Okuyucu sorularının cevabını alamıyor. Yazıda verilmesi gereken fakat eksik olan bilgiler var.</li><li>● Yazar genelde konunun üzerinde duruyor ama tam olarak bir ana fikir verememiş. Yazar konuyu tam açık hale getirememiş.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Yazar hala bir konu arayışı içinde, halâ ana fikrin ne olacağını tartışıyor gibi görünüyor.</li><li>● Bilgi sınırlı, açık değil, metnin uzunluğu konunun gelişmesi için yeterli değil.</li><li>● Fikrin açıklanması yeterince güçlü değil, fikir yardımcı fikirler önemsenmeden ifade edilmiş.</li><li>● Yazar konuyu anlamlı ve kendine özgü bir şekilde tanımlayarak başlamamış.</li><li>● Metin kendini tekrarlayan bir yapıya sahip, ilgisiz, rasgele fikirlerin birleşimi gibi okunuyor.</li><li>● Her şey aynı derecede önemli görünüyor, yazar neyin önemli olduğuna karar verememiş.</li></ul>

<b>Organizasyon</b>		
<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<p><b>Organizasyon ana fikri ve konuyu geliştirerek aktarıyor. Bilginin sıralanışı, yapısı ve sunumu okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.</b></p>	<p><b>Organizasyon yapısı okuyucunun kafasını fazla karıştırmadan okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.</b></p>	<p><b>Metindeki fikirler, detaylar ve olaylar rasgele bir şekilde bir araya getirilmiş, metnin kendine has tutarlı bir yapısı yok. Metin altında aşağıda verdiğimiz problemlerden daha fazlasını yansıtıyor.</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Yazıya güzel bir giriş yapılarak okuyucu yazıya çekiliyor, tatmin edici bir sonuç bölümüyle okuyucu sonuca ulaştırılarak bitiyor.</li> <li>● Özenli geçişler fikirlerin nasıl bağlandığını açıkça gösteriyor.</li> <li>● Detaylar tam yerine yerleştirilmiş, sıralama mantıklı ve etkileyici.</li> <li>● Yazar konuyu ne zaman ağırdan alıp ayrıntılardan bahsedeceğini ve ne zaman toparlayıp devam edeceğini iyi biliyor. Yerleştirme iyi yapılmış.</li> <li>● Başlık orijinal ve tam anlamıyla ana fikri yansıtıyor.</li> <li>● Organizasyon okuyucuyu yormadan, çok düzgün bir şekilde akıyor, metnin yapısı amaca ve hedef okuyucuya uyuyor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Yazı bir giriş bölümüyle başlamış ve sonuç bölümüyle bitirilmiş. Giriş güçlü bir öngörü oluşturamamış; sonuç bölümü ise tam olarak açık değil, belirsiz noktalar var.</li> <li>● Geçişler genelde iyi ama fikirler arasındaki bağlantı pek açık değil.</li> <li>● Sıralamalar biraz mantıklı fakat tutarlı bir şekilde fikirleri yeteri kadar destekleyemiyor. Bazen aynı yapıdaki cümleler tekrarlanmış, bu da okuyucunun dikkatini metnin içeriğinden yapıya yönlendiriyor.</li> <li>● Yazar ya çok hızlı geçiş yapıyor ya da gereksiz detaylarda çok zaman harcıyor. Yinede geçişler yeterli derecede kontrol altında tutulmuş.</li> <li>● Pek dikkat çekici olmasa da bir başlık konulmuş.</li> <li>● Organizasyon bazen ana fikri ve metni destekliyor bazen de okuyucu konunun geçiştirildiği fikrine kapılıyor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Metinde neler olacağını yönlendiren bir giriş veya anlatılanları toparlayacak gerçek bir sonuç bölümü yok.</li> <li>● Fikirler arasındaki bağlar karmaşık ya da hiç yok.</li> <li>● Cümleler metne uygun şekilde yerleştirilmemiş.</li> <li>● Geçiş hızı uygun değil, okuyucu metne tam odaklanırken yazar çok yavaşlatıyor.</li> <li>● Hiç başlık konmamış; başlık varsa bile konuyla ilgisiz.</li> <li>● Organizasyondan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu ana fikri anlayamıyor.</li> </ul>

<b>Üslup</b>		
<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<p><b>Yazar okuyucuyla sanki karşılıklı konuşuyormuşçasına etkili bir dil kullanıyor. Yazar, okuyucuya ve yazının amacına uygun olarak yazmış.</b></p>	<p><b>Yazar samimi görünüyor ama tam olarak konuya hakim değil. Sonuç güzel ya da içten ama ikna edici değil.</b></p>	<p><b>Yazar konuya ve içeriğe kayıtsız kalmış. Yazı amaçtan ve okuyucuyla bağ kurmaktan uzak.</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Yazar anlamlı detaylar seçerek, doğal ve etkili bir dil kullanarak okuyucuyla sıkı bir bağ kuruyor.</li> <li>● Yazarın kişisel seçimi ve fikir düzenlemesi yazının amacını tam olarak yansıtmış.</li> <li>● Yazarın kişisel duygularını metne katarak kelimelerin arkasındaki kişiliğini açığa vurma riskini göze alması yazıyı güzel kılıyor.</li> <li>● Açıklayıcı ve ikna edici üslup özenle seçilmiş, bu fikirlerin neden okuyucu tarafından bilinmesi gerektiğini göstererek konunun gücünü yansıtıyor.</li> <li>● Yazının anlatımı kişisel ve etkili, sizi yazarın fikirlerini ya da bakış açısını düşünmeye sevk ediyor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Metin okuyucuyla ciddi, güzel, fakat karşılıklı olmayan bir biçimde bağ kurmaya çalışıyor.</li> <li>● Yazar amaçtan haberdar ve bu amacı yansıtacak içerik ve yapıyı seçmeye çalışmış.</li> <li>● Yazar bazen kişisel detaylardan bahsetmiş fakat genelde risk almaktan kaçınmış.</li> <li>● Açıklayıcı ve ikna edici üslup konuyla tam uyuşmuyor ve fikirlerin kullanımındaki hatalar güven vermiyor.</li> <li>● Yazının anlatımı samimi fakat konu hakkında tek ve kişisel bir bakış açısını yansıtmıyor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Yazarın fikirleri ve dili okuyucuyla iletişim kuramıyor.</li> <li>● Yazarın açık bir amacı yok ve seçilen tarz içerikle ya da fikirlerle uyuşmuyor.</li> <li>● Yazıda hiç risk yok, yazar kendisi ile ilgili hiçbir şey vermiyor.</li> <li>● Açıklayıcı ve ikna edici üslup hiç kullanılmamış ve bilgiden yoksun.</li> <li>● Anlatım açısından konunun gelişimi çok kısıtlı kalmış, hiçbir bakış açısı belli değil.</li> </ul>

<b>Kelime Seçimi</b>		
<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<p><b>Kelimeler hedeflenen mesajı tam olarak, ilgi çekici ve doğal bir yolla aktarmaktadır. Kelimeler etkili ve sürükleyici.</b></p>	<p><b>Anlatım tek düze olmasına rağmen, seçilen kelimeler işlevsel. Genel anlamda yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor.</b></p>	<p><b>Yazar çok az kelime hazinesine sahip ya da özel anlamı ifade edecek kelimeleri kullanmak için çaba sarf etmemiş.</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Kelimeler özgün ve uygun. Yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor.</li> <li>● Çarpıcı kelime ve tamlamalar okuyucunun gözüne çarpıyor ve aklında yer ediyor.</li> <li>● Dil ve ifade şekli doğal, etkili ve okuyucu için uygun.</li> <li>● Özel isimler ve sıfatlar yazıya derinlik katarken, yerinde kullanılan fiiller yazıyı güçlendiriyor.</li> <li>● Kullanılan dil anlamı zenginleştiriyor ve anlamayı kolaylaştırıyor.</li> <li>● Yazar doğru kelimeyi ya da deyimini doğru yere koymaya özen göstermiş. Hassasiyet apaçık görünüyor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Kelimeler genel anlamda doğru ve yeterli, tam olarak olmasa da anlamı destekliyor.</li> <li>● Sıradan kelimeler ve deyimler iletişimi sağlıyor fakat okuyucunun hayal gücünü pek zorlamıyor.</li> <li>● Değişik kelimelerle ifade oluşturma gayreti gelişme çabasını gösteriyor fakat bazen okuyucunun seviyesinin üzerine çıkarak çok farklı bir boyut kazanıyor.</li> <li>● Çok az başarı olmasına rağmen yazı sıradan fiiller, günlük isimler ve olağan sıfatlar kullanılarak yazılmış.</li> <li>● Kelimeler ve tamlamalar sadece birkaç yerde yerinde kullanılmış.</li> <li>● Kelimeler birkaç yerde sadeleştirilerek kullanılmış, yazı genelde okuyucunun ilk defa karşılaştığı kelimelerden oluşmuş.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Kelimeler çok sınırlı, anlam çıkaracak şekilde özel bir kullanımdan yoksun ve kafa karıştırıcı.</li> <li>● Dilden kaynaklanan sorunlar okuyucuyu merakta bırakıyor. Kelimelerin çoğu bu merakı gidermiyor.</li> <li>● Okuyucu dikkate alınmamış. Dil, verilmek istenen mesajı hedefine ulaşmayacak şekilde yanlış kullanılmış.</li> <li>● Sınırlı kelime bilgisi ve cümlelerin yanlış kullanımı anlamayı ciddi bir şekilde engelliyor.</li> <li>● Kelimeler ve tamlamalar anlamı bozacak kadar yaratıcılıktan uzak.</li> <li>● Kullanılan dil okuyucunun seviyesine uygun seçilmemiş. Okuyucunun ilgisini dağıtıyor veya yanlış anlamaya neden oluyor.</li> </ul>

<b>Cümle Akıcılığı</b>		
<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<p><b>Yazı çok güzel bir ahenk, uyum ve akıcılığa sahip. Cümleler etkileyici, güçlü ve çeşitli ifadelerle güzel oluşturulmuş.</b></p>	<p><b>Yazının durağan bir ahengi var fakat daha hoş olabilir ya da düzenli bir şekilde aktarılabilir.</b></p>	<p><b>Okuyucu metni anlamak için çok çaba sarf etmeli. Yazı aşağıdaki sorunlardan daha fazlasını içeriyor.</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cümleler; anlamı zenginleştirmek ve önemini vurgulamak için özenle oluşturulmuş.</li> <li>● Cümleler hem uzunluk olarak hem de yapı olarak çeşitli. Yarım cümleler (eğer kullanılmışsa) farklı bir tarz katmış.</li> <li>● Cümle başlangıçlarındaki çeşitlilik yazıya bir hareket katmış.</li> <li>● Cümleler ve düşünceler arasında yaratıcı ve yerinde bağlar kurulmuş, birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve birinin diğerini nasıl desteklediğini gösteriyor.</li> <li>● Yazının bir uyumu var; yazar anlamın yanı sıra kelimeleri uygun yerlerde kullanmaya dikkat etmiş. Yüksek sesle okuduğunuzda kelime uyumundan dolayı kolayca anlaşılabilir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cümleler ahenkli bir şekilde oluşturulmamışsa da, düzgün bir şekilde metin içinde görevlerini yerine getiriyor.</li> <li>● Cümleler genelde hatasız oluşturulmuş, bir arada anlamlı duruyor.</li> <li>● Cümle başlangıçlarının hepsi tamamen aynı değil, biraz da farklılık var.</li> <li>● Okuyucunun cümlelerin birbiriyle bağını anlaması için ipuçları verilmemiş. Yani bağlaçlar kullanılmamış.</li> <li>● Metnin bazı bölümleri uyumlu fakat diğer bölümler uyumsuz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cümleler karmaşık, yarım kalmış, konudan konuya atlıyor ve biçimsiz. Tamlamalar düzgün değil. Yazı sürükleyici değil, okuyucu okurken sıkılıyor.</li> <li>● Cümleler anlamdan yoksun. Cümleler hatasız bir şekilde düzeltilse bile birbirleriyle anlamlı bir şekilde bir araya gelmiyor.</li> <li>● Cümlelerin çoğu aynı şekilde başlıyor ve aynı yapıyı monoton bir şekilde takip ediyor.</li> <li>● Çok bağlaç kullanımı ya da bağlaçların eksikliği ağır, karmaşık bir dil oluşturuyor.</li> <li>● Yazıda uyum yok ve etkileyici değil.</li> </ul>

<b>İmla</b>		
<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<p><b>Yazar imla (kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı) kullanımını anlamış ve okumayı zenginleştirmek için etkili bir şekilde kullanıyor. Yanlış yok denecek kadar az.</b></p>	<p><b>Yazar standart imla kurallarını tam olmasa da biliyor. İmla bazen güzel kullanılmış ve yazıyı zenginleştiriyor bazen de hatalar okumayı zorlaştırıyor.</b></p>	<p><b>Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı kullanımlarında sürekli yapılan hatalar okuyucuyu rahatsız ediyor ve okumayı güçleştiriyor. Yazı aşağıda verilen sorunlardan daha fazlasını içeriyor</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Kelime yazımı genelde ve zor kelimelerin kullanımında bile doğru.</li> <li>● Noktalama hatasız hatta yaratıcı. Okuyucuya yol gösteriyor.</li> <li>● Büyük harf kullanımı tam olarak anlaşılmalı ve tutarlı bir şekilde kullanılmış.</li> <li>● Dilbilgisi kullanımı doğru ve metni açıklamaya yardımcı oluyor.</li> <li>● Satır başları düzgün ve organizasyonu kuvvetlendiriyor.</li> <li>● Yazar imlayı tarz oluşturmak için değiştirmiş ve de imlayı farklı kullanmış. Bu da işe yaraymış. Bu yazı sınıf ya da okul panosuna asılabilecek kadar iyi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Kelime yazımı ve genelde kullanılan kelimeler doğru fakat biraz daha uzun ve zor kelimelerde hatalar var.</li> <li>● Nokta ve soru işareti gibi cümle sonu noktalama işaretleri doğru kullanılmış ama virgül, noktalı virgül, parantez, ayırma işareti gibi cümle içi noktalama işaretleri yanlış kullanılmış ya da unutulmuş.</li> <li>● Büyük harf kullanımı genelde doğru, sadece özel durumlarda kullanılan büyük harflerin kullanımında yanlışlıklar var.</li> <li>● Dilbilgisi kullanımı ile ilgili olan sorunlar anlamı etkilemiyor ama bunların düzeltilmesi gerekir.</li> <li>● Satır başı yapılmaya çalışılmış ama tam olarak doğru yerlerde değil.</li> <li>● Yazıyı daha güzel hale getirmek için biraz düzeltme yapılması gerekir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sık kullanılan kelimeler de dahil, kelime yazımlarında yanlışlıklar var.</li> <li>● Noktalama işaretleri yok veya yanlış kullanılmış.</li> <li>● Büyük harf kullanımı rasgele, çok basit olanlarda doğru kullanım var.</li> <li>● Dilbilgisi ve kullanımındaki yanlışlar çok belli ve anlamı etkiliyor.</li> <li>● Satır başı yok, düzensiz ya da çok fazla (her cümle başında) ve metnin organizasyonu ile ilgili yok.</li> <li>● Okuyucunun önce metni çözmek için okuması, sonra anlamak için okuması gerekir. Çok dikkatli düzeltilmesi gerekir.</li> </ul>

<b>+1 Sunum</b>		
<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>Metnin şekli ve sunumu, okuyucunun mesajı anlaması ve birleştirebilmesini kolaylaştırıyor. Göze hoş görünüyor.</b>	<b>Yazarın mesajı bu şekilde de anlaşılabilir.</b>	<b>Metnin sunumundan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu yanlış mesaj alıyor.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Harflerde kullanılan eğim hep düzgün devam etmiş, harfler açıkça yazılmış, kelimeler arasındaki boşluk hep aynı şekilde düzgün verilmiş ve metnin okunması kolay.</li> <li>● Eğer bilgisayarda yazılmışsa, okuyucuyu okumaya yöneltecek uygun yazı karakteri ve ölçüde olmuş.</li> <li>● Sayfada boşluk bırakma (satır başı, satır sonu, kelimeler arası boşluk, paragrafın içerden başlaması vs.) okuyucuların dikkatlerini dağıtmadan metne ve konuya odaklanmasını sağlıyor. Kâğıt üzerinde dengeli kullanılmış boş alanlar var. Şekillendirme yazının amacına uygun.</li> <li>● Başlık, alt başlık, numaralandırma ve sayfa yapısının doğru kullanımı okuyucuyu istenilen metne ve bilgiye yönlendiriyor. Bu işaretler bilgilerin önem sırasının okuyucu tarafından anlaşılmasını kolaylaştırıyor.</li> <li>● Metin ve görsel öğeler arasında uyumluluk var. Görsel öğeler, metinde verilen önemli bilgi ve kilit noktaları destekliyor ve netleştiriyor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Her ne kadar harflerin şekli ve boyutları farklı, bazıları eğik bazıları düz yazılmış, boşluklar orantısız verilmiş olsa da el yazısı okunabilir.</li> <li>● Bazı yerlerde harflerin ölçüleri orantılı olarak kullanılmış, bazı yerler de ise küçülmüş ve karışmış. Bu durum metin boyunca devam etmiyor.</li> <li>● Kenar boşlukları verilirken, bazı yerler çok taşmış. Daha farklı boşluk kullanımı (bir, iki veya üç boşluk ) metnin daha kolay anlaşılır olmasını sağlamasına rağmen yine de boşlukların kullanımında bir uyumsuzluk var.</li> <li>● Bazı işaretler (başlık, numaralandırma, alt başlık vb.) kullanılmış olmasına rağmen, okuyucunun metni anlayabilmesine sağlayacak şekilde tam olarak kullanılmamış.</li> <li>● Fazla ilgili olmasa da görsel öğeler kullanılmaya çalışılmış.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Harfler düzensiz bir şekilde eğik yazıldığı, harflerin şekillerinin birbiriyle tutarsızlığı ya da yanlış yazımı, kelimeler arasındaki boşluğun az olması veya hiç olmamasından dolayı metni okumak ve anlamak çok zor.</li> <li>● Harflerin boyutları birbirinden çok farklı (ya çok küçük ya da çok büyük). Bu okuyucunun ilgisini dağıtan en büyük faktördür.</li> <li>● Boşluk kullanımı çok düzensiz ve okuyucuyu şaşırtıyor. Kâğıt üzerindeki olması gereken boşluk çok az ya da hiç yok.</li> <li>● İşaretlerin (başlık, alt başlık, numaralandırma vb.) eksikliği, okuyucunun bölümler arasında ilişki kurmasını zorlaştırıyor.</li> <li>● Kullanılan görsel öğeler metnin fikirlerini desteklemiyor. (Bunlar, yanıltıcı, çözülemeyen ya da çok karmaşık olabilir)</li> </ul>

## Ek-5: Ölçeklerin Kullanılması Adına Alınan İzin Belgeleri



Abdullah Kaldırım <abdullah.kaldirim@dpu.edu.tr>

### Yazma Kaygısı Ölçeği Kullanım İzni

kemal zeki <kemal\_zeki@yahoo.com>  
Yanıtlama Adresi: kemal zeki <kemal\_zeki@yahoo.com>  
Kime: Abdullah Kaldırım <abdullah.kaldirim@dpu.edu.tr>

5 Mart 2014 17:54

Elbette kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

On Wednesday, March 5, 2014 11:30 AM, Abdullah Kaldırım <abdullah.kaldirim@dpu.edu.tr> wrote:  
Merhaba Kemal Zeki Hocam,

Ben Abdullah KALDIRIM. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında öğrenciyim. Tez çalışması kapsamında altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerinde bir çalışma yapmayı planlıyorum. Bu doğrultuda uyarılama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması tarafınızdan yapılmış olan "Daly ve Miller'ın Yazma Kaygısı Ölçeği"ni müsaadeniz olursa kullanmak istiyorum. Cevabınız için şimdiden teşekkür ediyor, iyi çalışmalar diliyorum.

Arş. Gör. Abdullah KALDIRIM  
DPÜ Eğitim Fakültesi  
Türkçe Eğitimi Bölümü  
KÜTAHYA  
Tel: 0553 354 37 67



Abdullah Kaldırım <abdullah.kaldirim@dpu.edu.tr>

### Ölçek Kullanma İzni

y o <yasinozkara@gmail.com>  
Kime: Abdullah Kaldırım <abdullah.kaldirim@dpu.edu.tr>

25 Mayıs 2014 12:57

Doktora tez çalışmamda Türkçeye uyarlamış olduğum "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği" ni kullanmanızda bir sakınca yoktur. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Yrd. Doç. Dr. Yasin ÖZKARA  
Akdeniz Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
İlköğretim Bölümü  
Antalya  
Tel: 0.507.7432343

22 Mayıs 2014 18:17 tarihinde Abdullah Kaldırım <abdullah.kaldirim@dpu.edu.tr> yazdı:  
Merhaba Yasin Hocam,

Ben Abdullah KALDIRIM. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktayım. "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi" konulu yüksek lisans tezimde Türkçeye uyarlamış olduğunuz 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme ölçeğini kullanmak için izninizi istiyorum. Cevabınız için şimdiden teşekkür ediyor, iyi çalışmalar diliyorum.

--  
Arş. Gör. Abdullah KALDIRIM  
DPÜ Eğitim Fakültesi  
Türkçe Eğitimi Bölümü  
KÜTAHYA  
Tel: 0554 252 35 18



## **Özgeçmiş**

Abdullah KALDIRIM 20.01.1990 tarihinde Samsun'da doğdu. Ladik Akpınar Anadolu Öğretmen Lisesini bitirdikten sonra Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümü kazandı ve bu bölümden 2011 yılında mezun oldu. 2012 yılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak göreve başlayan Kaldırım halen bu görevini sürdürmektedir. İyi derecede İngilizce bilen Kaldırım'ın temel ilgi alanları, dil becerilerinin eğitimi, dil becerilerinin nörofizyolojik temelleri ve yabancılara Türkçe öğretimidir.