

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ANALİTİK YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZMA BECERİLERİNE VE
YAZMA TUTUMLARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Banu ÖZDEMİR

Ankara
Ocak, 2014

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ANALİTİK YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZMA BECERİLERİNE VE
YAZMA TUTUMLARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Banu ÖZDEMİR

Danışman: Prof. Dr. Murat ÖZBAY

Ankara
Ocak, 2014

JÜRİ ONAY SAYFASI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

30 /01/2014

Banu ÖZDEMİR’İN “Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine ve Yazma Tutumlarına Etkisi” başlıklı tezi jürimiz tarafından oy birliğiyle Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadıİmza

Başkan: Prof.Dr. Hayati AKYOL

.....

Üye: Prof.Dr. Murat ÖZBAY (Danışman)

.....

Üye : Prof.Dr. Fatma AÇIK

.....

Üye: Yard. Doç. Dr. Asiye DUMAN

.....

Üye: Yard. Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU

.....

ÖN SÖZ

Yazının bulunması insanlık tarihi için bir dönüm noktası olarak kabul görmüştür. Yazı ve yazma sanatı her devirde kalıcılığın ve gelişmişliğin önemli bir ölçütü olmuştur. Yazma eğitimi üzerine yapılan çalışmaların geçmişi de çok öncelere dayanmaktadır. Yazma kendimizi anlatmanın, ifade etmenin en etkili yollarından biri olmakla beraber üst düzey beceriler gerektirdiği için zor ama kalıcılığı sağladığı içinde çok gerekli bir beceridir. Yazma birçok zihinsel becerinin birlikte kullanıldığı, bilgiden, düşünceden ve duygulardan beslenen çok yönlü bir ifade biçimidir. Dolayısıyla yazı hem bireysel gelişimde hem de toplumların ilerlemesinde önemli rol oynar. Bu nedenle eğitim ortamlarında yazma eğitimi etkili bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Yazmaya yönelik çalışmalar sıklıkla yapılsa da yazma becerisi istenilen düzeye ulaşamamaktadır. Buradaki en büyük etken akademik alanda yapılan çalışmaların eğitim sistemi içerisinde kendine yer bulamamasıdır. Bu nedenle öğretmen eğitimi çok önemlidir. Program aracılığıyla sisteme giremeyen modeller, yöntem ve teknikler öğretmenler sayesinde öğrencilere ulaşabilmektedir. Genel olarak yazmanın yararı her kademedeki öğrenci tarafından kabul edilse de yazmaya yönelik geliştirilen tutumlar genellikle olumsuz yöndedir. Yazmayı seven ve başarılı bir yazının nasıl oluşturulacağını bilen öğretmenlere bu konuda önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmen adaylarının yazma başarıları ve tutumlarında analitik yazma ve değerlendirme modelinin etkisi araştırılmıştır.

Araştırma sürecinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve raporlaştırılması aşamalarında birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle akademik hayatımın her noktasında ve bu sürece gelmemde büyük emeği olan tez danışmanın Prof. Dr. Murat ÖZBAY'a, tez jürimde bulunan hocalarım Prof. Dr. Hayati AKYOL'a, Yrd. Doç. Dr. Asiye DUMAN'a, araştırmam sırasında desteğini gördüğüm Yrd. Doç. Dr. Tazegül DEMİR'e, Yrd. Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU'na fikirlerinden faydalandığım Arş. Gör. Yusuf UYAR'a, Arş. Gör. Esra KARAKUŞ TAYŞI'ye, Arş. Gör. Nuray KAYADİBİ'ne, Arş. Gör. Buket DEDEOĞLU'na, Arş. Gör. Tuğba BARUTÇU'ya, Arş. Gör. Mehmet Ali BAHAR'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak bana her zaman her konuda destek olan, bu günlere gelmemde önemli rol oynayan varlıklarıyla arkamdaki güçlerini hep hissettiğim sevgili babama ve

anneme, beni desteklemekten hiç vazgeçmeyen sevgili eşim Hakan ÖZDEMİR'e ve kızım Zeynep'e sonsuz teşekkürler.

Banu ÖZDEMİR

ÖZET

ANALİTİK YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZMA BECERİLERİNE VE YAZMA TUTUMLARINA ETKİSİ

ÖZDEMİR, Banu

Doktora, Türkçe Eğitimi Bölümü

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Murat ÖZBAY

Ocak-2014, 229 sayfa

Bu çalışmanın amacı Analitik Yazma ve Değerlendirme ModelininTürkçe öğretmenleri adaylarının yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisini araştırmaktır. Bu araştırmada hipotezleri test etmek amacıyla nicel yöntemlerden ön test son test kontrollü yarı deneysel modelden yararlanılmıştır. Araştırma Gazi Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan bir deney bir de kontrol grubunda bulunan toplam 62 üçüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma 11 hafta sürmüştür. Dersler deney grubunda analitik yazma ve değerlendirme modeline uygun etkinliklerle, kontrol grubunda YÖK ‘ün belirlediği ders içeriğine uygun biçimde işlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin yazma başarılarına ve yazmaya yönelik tutumlarına ilişkin veriler toplanmıştır. 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 anlamlı bir farklılık vardır. Analitik yazma ve değerlendirme modeli deney grubu öğrencilerin yazma başarılarında fikirler, düzenleme, ifade biçimi, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve sunum aşamalarına yönelik ölçütlerde istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. İmla ve noktalama kuralları ölçütlerine göre deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Analitik yazma ve değerlendirme modelinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına olan etkisine bakıldığında deney grubu lehine farklılık bulunmuştur.

Yazmaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlara ait veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin 1.alt boyut olan “*yazmaktan hoşlanma/yazmayı sevme*”, 2. alt boyut olan *yazmayı faydasız/ gereksiz bulma*”, ve 4. alt boyut olan“*yazmaktan hoşlanmama/yazmayı sevmeme*” ye yönelik tutumlarının, aldıkları eğitim sonrasında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. 3. alt boyut olan “*yazmayı yararlı bulma*” ya yönelik tutumlarda ise deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazma eğitimi, analitik yazma ve değerlendirme, yazma tutumu, yazma başarısı

ABSTRACT**THE EFFECT OF ANALYTICAL WRITING AND ASSESSMENT
METHOD ON PRE-SERVICE TURKISH TEACHERS' WRITING SKILLS AND
ATTITUDES TOWARDS WRITING**

ÖZDEMİR, Banu

Ph.D. Dissertation, Department of Turkish Education

Supervisor: Prof. Dr. Murat ÖZBAY

January-2014, 229 pages

The aim of the present study is to investigate the effect of analytical writing and assessment method on pre-service Turkish teachers' writing skills and attitudes towards writing. In order to test the research hypotheses, the quantitative method of quasi-experimental method with pre-test and post-test was employed. The participants were 63 third-year Turkish education students at Gazi University and formed the experimental and control groups. The study lasted 11 weeks. The lessons in the experimental group comprised activities of the analytical writing and assessment model and the lessons in the control group were in the format specified by Higher Education Council of Turkey. In the study, data related to students' writing achievement and attitudes towards writing were collected. Wilcoxon signed ranks test, Mann-Whitney U test, frequency and percentage analyses were performed on the quantitative data.

The findings revealed a significant difference in the writing achievement of the experimental group. The analytical writing and assessment model led to a significant difference in the experimental group's writing skills with regard to ideas, organization, voice, word choice, sentence fluency, conventions and presentation stages criteria while no significant difference was found between experimental and control groups in terms of punctuation and spelling rules.

As for the effect of the analytical writing and assessment model on students' attitudes towards writing, a significant difference was found in the experimental group. An analysis of the data related to the attitudes towards writing scale's subdimensions

revealed a significant difference in the experimental group's attitudes towards the 1st subdimension "love of writing", 2nd subdimension "finding writing useless/unnecessary", and the 4th subdimension "dislike for writing" in comparison with the control group. As for the 3rd subdimension, attitudes towards "finding writing useful", no significant difference was found between the experimental and control groups.

Key Words: Writing education, analytical writing and assessment, attitudes towards writing, writing achievement

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ.....	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3.Araştırmanın Önemi	7
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.5.Varsayımlar	10
1.6.Tanımlar	10
BÖLÜM II	13
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1. Yazma	13
2.2. Yazma Becerisi	15
2.3. Yazma Öğretimi	18
2.3.1. Yazma Öğretimi Araştırmaları	20
2.2.4.1. Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı.....	22
2.2.4.2. Anlatımcı Yaklaşım.....	23
2.2.4.3. Sosyal Çevre Yaklaşımı	25
2.2.4.4. Bilişsel Yaklaşım.....	27

2.2.4.5. Etkinlik Kuramı	29
2.2.5. “Yazma Eğitimi”nin Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Lisans Programındaki Yeri.....	35
2.2.6. Yazma Süreci Aşamaları	41
2.2.7. Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli	44
2.2.7.1. Fikirler:	48
2.2.7.2. Düzenleme	50
2.2.7.3. İfade Biçimi	53
2.2.7.4. Kelime Seçimi	55
2.2.7.5. Cümlelerin Akıcılığı	56
2.2.7.6. İmla ve Noktalama Kuralları	57
2.2.7.7. Sunum.....	58
2.2.8. Yazılı Anlatımda Değerlendirme ve Dereceli Puanlama Anahtarları .	59
2.2.8.1. Dereceli Puanlama Anahtarı	63
BÖLÜM III.....	71
3. YÖNTEM	71
3.1. Araştırmanın Modeli.....	71
3.2. Çalışma Grubu	73
3.3. Veri Toplama Araçları.....	79
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu:	79
3.3.2. Yazma Tutum Ölçeği:	80
3.3.3. Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği:	80
3.4.Verilerin Analizi	93
BÖLÜM IV	95
4. BULGULAR VE YORUMLAR	95
4.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin, Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	95
4.2.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli İçerisinde Bulunan Her Bir Aşamaya İlişkin Bulguları	98

4.3. Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular	119
BÖLÜM V	129
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	129
5.1.Sonuç.....	129
5.2. Öneriler	140
KAYNAKÇA.....	144
EKLER	161
EK-1. Analitik Yazma ve Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı..	161
EK-2. Kişisel Bilgi Formu.....	169
EK-3. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	170
EK-4. İzin Belgesi	173
EK-5. Fikirler Aşaması Uygulama Örnekleri.....	174
EK-6. Düzenleme Aşaması Uygulama Örnekleri	179
EK-7. İfade Biçimi Aşaması Uygulama Örnekleri.....	187
EK-8. Kelime Seçimi Aşaması Uygulama Örnekleri	195
EK-9. Cümle Akıcılığı Aşaması Uygulama Örnekleri	204
EK-10. İmla ve Noktalama Kuralları Aşaması Uygulama Örnekleri	207
EK-11. Sunum Aşaması Uygulama Örnekleri.....	209
EK-12. Öğrenci Değerlendirmeleri.....	211

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1: 1998 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı Dersleri.....	36
Tablo 2: 2005 Lisans Programındaki Yazma Becerisine Yönelik Dersleri...	38
Tablo 3: Yarı Deneysel Modelin Simgesel Görünümü.....	70
Tablo 4: Çalışma Grubu Olarak Belirlenecek Öğrencilerin Ön Testten Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları....	72
Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Bilgiler.....	73
Tablo 6: Deney ve Kontrol Grupları Yazmaya Yönelik Tutum Ön Test Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	74
Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Başarı Ortalamalarına İlişkin Bilgiler.....	75
Tablo 8: Deney ve Kontrol Grupları Akademik Başarı Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	76
Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Serbest Yazı Yazma Sıklığına İlişkin Bilgiler.....	76
Tablo 10: Deney ve Kontrol Grupları Serbest Yazı Yazma Sıklıklarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	77
Tablo 11: Analitik Yazma Ölçeği Puanlayıcılar Arası Güvenirlik Tablosu..	80
Tablo 12: Deney Grubuna Ait Testi Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	93
Tablo 13: Kontrol Grubuna Ait Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	94
Tablo 14: Deney ve Kontrol Grupları Yazılı Anlatım Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	94
Tablo 15: Deney Grubunun Fikirler Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri.....	96
Tablo 16: Deney Grubu Fikirler Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	96

Tablo 17: Kontrol Grubunun Fikirler Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri.....	97
Tablo 18: Kontrol Grubu Fikirler Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	97
Tablo 19: Deney ve Kontrol Grubu Fikirler Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whithey Testi Sonuçları.....	98
Tablo 20: Deney Grubunun Düzenleme Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri.....	99
Tablo 21: Deney Grubu Düzenleme Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	99
Tablo 22: Kontrol Grubunun Düzenleme Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri.....	100
Tablo 23: Kontrol Grubu Düzenleme Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	100
Tablo 24: Deney ve Kontrol Grubu Düzenleme Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whithey Testi Sonuçları.....	101
Tablo 25: Deney Grubunun İfade Biçimi Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri.....	101
Tablo 26: Deney Grubu İfade Biçimi Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	102
Tablo 27: Kontrol Grubunun İfade Biçimi Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri.....	102

Tablo 28: Kontrol Grubu İfade Biçimi Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	103
Tablo 29: Deney ve Kontrol Grubu İfade Biçimi Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney Testi Sonuçları.....	103
Tablo 30: Deney Grubunun Kelime Seçimi Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri.....	104
Tablo 31: Deney Grubu Kelime Seçimi Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	104
Tablo 32: Kontrol Grubunun Kelime Seçimi Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri.....	105
Tablo 33: Kontrol Grubu Kelime Seçimi Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	105
Tablo 34: Deney ve Kontrol Grubu Kelime Seçimi Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney Testi Sonuçları.....	106
Tablo 35: Deney Grubunun Cümle Akıcılığı Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri.....	107
Tablo 36: Deney Grubu Cümle Akıcılığı Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	107
Tablo 37: Kontrol Grubunun Cümle Akıcılığı Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri.....	108
Tablo 38: Kontrol Grubu Cümle Akıcılığı Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon	

Testi Sonuçları.....	108
Tablo 39: Deney ve Kontrol Grubu Cümle Akıcılığı Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney Testi Sonuçları.....	109
Tablo 40: Deney Grubunun İmla ve Noktalama Kuralları Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri.....	110
Tablo 41: Deney Grubu İmla ve Noktalama İşaretleri Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	110
Tablo 42: Kontrol Grubunun İmla ve Noktalama Kuralları Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri.....	111
Tablo 43: Kontrol Grubu İmla ve Noktalama İşaretleri Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	111
Tablo 44: Deney ve Kontrol Grubu İmla ve Noktalama Kuralları Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney Testi Sonuçları.....	112
Tablo 45: Deney Grubunun Sunum Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri.....	113
Tablo 46: Deney Grubu Sunum Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi So- nuçları.....	113
Tablo 47: Kontrol Grubunun Sunum Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri.....	114
Tablo 48: Kontrol Grubu Sunum Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi So- nuçları.....	114
Tablo 49: Deney ve Kontrol Grubu Sunum Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney Testi Sonuçları.....	115
Tablo 50: Deney Grubu Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 1. Alt Boyutu	

“Yazmaktan Hoşlanma/Yazmayı Sevme”ye Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	118
Tablo 51: Kontrol Grubu Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 1. Alt Boyutu “Yazmaktan Hoşlanma/Yazmayı Sevme”ye Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	118
Tablo 52: Deney ve Kontrol Grupları Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 1. Alt Boyut “Yazmaktan Hoşlanma/Yazmayı Sevme”ye Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	119
Tablo 53: Deney Grubu Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 2. Alt Boyut “Yazmayı Faydasız/ Gereksiz Bulma”ya Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	119
Tablo 54: Kontrol Grubu Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 2. Alt Boyut “Yazmayı Faydasız/ Gereksiz Bulma”ya Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	120
Tablo 55: Deney ve Kontrol Grupları Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 2. Alt Boyut “Yazmayı Faydasız/ Gereksiz Bulma”ya Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	120
Tablo 56: Deney Grubu Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 3. Alt Boyut “Yazmayı Yararlı Bulma”ya Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	121
Tablo 57: Kontrol Grubunun Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 3. Alt Boyut “Yazmayı Yararlı Bulma”ya Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	121
Tablo 58: Deney ve Kontrol Grupları Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 3. Alt Boyutu “Yazmayı Yararlı Bulma”ya Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	122
Tablo 59: Deney Grubu Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 4. Alt Boyut “Yazmaktan Hoşlanmama/Yazmayı Sevmeme”ye Yönelik Ön	

Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	123
Tablo 60: Kontrol Grubu Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 4. Alt Boyut “Yazmaktan Hoşlanmama/Yazmayı Sevmeme”ye Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	123
Tablo 61: Deney ve Kontrol Grupları Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 4. Alt Boyut “Yazmaktan Hoşlanmama/Yazmayı Sevmeme”ye Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	124
Tablo 62: Deney Grubu Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	125
Tablo 63: Kontrol Grubu Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	125
Tablo 64: Deney ve Kontrol Grupları Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	126

ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1: Yazma Öğretiminin Unsurları.....	18
Şekil 2: Hayes'in Yazma Modeli.....	27
Grafik 1: Deney ve Kontrol Grupları Yazılı Anlatım Ön Test ve Son Test Başarı Durumları.....	95
Grafik 2: Deney Grubu Öğrencilerinin AYDM'nin Aşamalarına İlişkin Uygulama Öncesi ve Sonrası Başarı Ortalamaları.....	116
Grafik 3: Kontrol Grubu Öğrencilerinin AYDM'nin Aşamalarına İlişkin Uygulama Öncesi ve Sonrası Başarı Ortalamaları...	116
Grafik 4: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin AYDM'nin Aşamalarına İlişkin Uygulama Öncesi ve Sonrası Başarı Ortalamaları.....	117

KISALTMALAR LİSTESİ

AWC: Analytic Writing Continuum

AYDM: Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli

CHAT: Center for Culturel Historical Activity Theory

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NWREL: Northwest Regional Educational Laboratory

TDK: Türk Dil Kurumu

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, alt problemlerine, önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve araştırma kapsamında sıklıkla kullanılan bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Bir toplumun gelişmişlik göstergelerinden biri ana diline ve ana dili eğitime verdiği önemdir çünkü toplumu oluşturan bireyler arasındaki uyum ve iyi iletişim dilin doğru kullanımıyla doğrudan ilişkilidir. Aksan (1998: 55) tarafından *düşünce, duygu ve isteklerin, ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizge* olarak tanımlanan dil, millet olmanın, toplumun ve bireyin topluma aidiyetinin vazgeçilmez unsurudur. Birey kendi dilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünen, tartışan, eleştiren, problem çözen ve karar verebilen bir kişiliğe sahip olacaktır. Kendi dilinde hedeflenen biçimde okuyamayan, dinleyemeyen, anlayamayan, kendini anlatamayan bir bireyin hayatın birçok alanında güçlükler yaşaması olasıdır. Ancak okuduğunu dinlediğini doğru, hızlı ve tam olarak anlayabilen, duygu, düşünce ve görüşlerini açık ve anlaşılır bir şekilde anlatan bir bireyin de başarı ihtimali yüksektir. Bu nedenle iyi bir ana dili eğitimi toplumu oluşturan bireyin her alanda iyi yetişmesi için önemlidir. Bunun temelini de dil becerilerinin eğitimi ve öğretimi oluşturmaktadır. Konuşma, dinleme, okuma ve yazma olarak adlandırılan beceriler içerisinde yazma, en son kazanılan, bilginin kalıcılığında oldukça önemli olan çok boyutlu bir beceridir. Özbay (2011a: 211)'a göre yazma insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan birisidir. Duygu düşünce, görüş ve hayallerin sözle ifade edilmesi yeterli değildir. Dil gelişiminde yazı da çok önemlidir. Yazma gerek gündelik yaşantımızda gerekse mesleki bilgi birikimi aktarımında bir ihtiyaçtır.

Anlatma becerilerinden olan konuşma ve yazma aynı işlevi gerçekleştirmek üzere kullanılır. Ancak her ikisinin de kendilerine özgü yönleri ve nitelikleri vardır. Anlama

ve anlatma çabası içindeki birey, her ikisinin de kendine özgü boyutlarını tanımak, anlamak ve buna uygun davranmak zorundadır. Yazının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutları vardır (Tseng ve Chow 2000: 83; Rubin ve Handerson, 1982: 17; Rosenblum, Weiss ve Parush 2003: 15). Yazının bilişsel boyutunu edinilen bilgilerin, izlenimlerin, düşüncelerin sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanması oluştururken, duyuşsal boyutunu, yazılı anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığı oluşturmaktadır. Defter, kâğıt ve kalem kullanma ile yazmadaki kas hareketlerinin ortak kullanımı ise yazmanın psikomotor boyutunu oluşturmaktadır (Köksal, 1999:5; Güler, 2000: 6). Yazma becerisini sadece mekanik bir süreç olarak düşünmemek gerekir. Yazma sürecini aynı zamanda eleştirel bir düşünme süreci olarak da algılanmalı ve bilinmelidir.

Yazılı anlatım insanların her türlü duygu ve düşüncesini çevresine anlatmasına hatta gelecek nesillere ulaştırmasına olanak sağlar. Yazma, bireyleri araştırmaya, eksiklerini tamamlamaya, yanlışlarını düzeltmeye yönelttiği için insanların bilgi edinmesini, zihince olgunlaşmasını ve tutarlı düşünme alışkanlığı kazanmasını sağlar. Yazı, insan hafızasının yükünü azaltır, düşüncenin işlemesine, olgunlaşmasına ve zenginleşmesine yarar. Sözü düzenler, anlatımı kuvvetlendirir (Karataş, 2002; Kara, 2006; Öztürk, 2007; Karaalioğlu, 1987). Bu nedenle Türk eğitim sisteminde yazma eğitimi de oldukça önemli bir alandır. Yazma becerisinin kazanılmasında uygun ortamlar, denemeler ve tekrarlı uygulamalarla birlikte özen ve çaba büyük rol oynamaktadır.

Yapılan araştırmalar yazılı anlatımla ilgili birçok sorun olduğunu göstermektedir. Göçer (2010), sınıf öğretmeni adayları üzerine yaptığı bir araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım örneklerini içerik bakımından incelemiştir. Sonuçta yazıların metinsellik özelliklerini tam olarak içermediği ortaya çıkmıştır. Bağcı (2007) 'nın Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine yönelik tutumları ve yazılı anlatım becerileri üzerine yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımın geliştirilebilir bir beceri olduğu bilincini kazandıkları fakat adayların yazılı anlatım becerilerindeki yetersizliklerinden yakındıkları ve meslek yaşamlarında da bu alanda sıkıntı çekeceklerine inandıkları tespit edilmiştir. Adaylar derslerde iyi ve doğru yazılmış metinlerden yeterince faydalanamadıklarını bu yüzden yazma eğitimine

yönelik ders sayısının veya mevcut derslerin haftalık saatinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Adayların büyük çoğunluğu kalabalık sınıf mevcutlarından, ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulamalı çalışmaların eksikliğinden yakınmaktadır. Arıcı (2008) üniversite öğrencilerinin yazılı anlatımda yaptıkları hataların tespitine yönelik bir araştırma yapmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (% 68,6) imla yanlışlığı yaptığını, yine önemli bir kısmının (% 37,3) planlamada hataya düştüğünü, yaklaşık üçte birinin (% 31,3) ana fikir ve yardımcı fikirleri oluşturmada zorlandığını, her dört öğrenciden birinin (% 27,7) cümle yanlışlığı yaptığını ve öğrenci yazılarının bozuk olduğu, yine yaklaşık her dördünden birinin (% 24,1) noktalamada hataya düştüğünü, her beş öğrenciden birinin (% 19,2) kâğıt düzenine yeterince uymadığını ve bir kısmının da (% 7,2) yazıya başlık koymada yanlışlık yaptığını belirlemiştir. Karasakaloğlu, Saracoğlu ve Dedebali (2010)' nin Yazılı Anlatım dersinin sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerilerine ve okuma alışkanlıklarına etkisini inceledikleri araştırmalarında ise Yazılı Anlatım dersinin öğretmen adaylarının iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği ancak adayların okuma alışkanlığını anlamlı olarak etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Uçgun'un (2009) Türkçe Eğitimi son sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerine yönelik yaptığı çalışmasında ise araştırmaya katılan 79 öğrenciden yalnızca 25'inin hem anlatım hem de yazım konusunda hatasız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 54 öğrencinin kâğıdında ise anlatım bozukluğu, imla ve noktalama yanlışları, gereksiz ve yabancı kelime kullanımı gibi hatalar tespit edilmiştir. Topçuoğlu (2010) 'nun imla üzerine yaptığı çalışmada üniversite 4. sınıf öğrencilerinin imla ve noktalamada hata oranı sayısal bölüm öğrencilerinde %42, sözel bölüm öğrencilerinde ise %45' tir. Coşkun ve Tiryaki (2010) 'nin eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerini ölçmeye yönelik yaptıkları araştırmada öğrencilerin kendi düşüncelerini savunma ve karşıt düşüncüyü çürütme maksatlı metinleri yazmada son derece başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğrencilerin yalnızca %12' sinin düşüncelerini yazılı olarak savunabildikleri gözlemlenmiştir. Özdemir ve Erdem (2011)'in Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarına yönelik yaptığı araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlığına, yazma yeterliliğine yüksek oranda sahip oldukları; yazıyı edebî tür ve iletişim aracı olarak kullanma alışkanlığına düşük düzeyde sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Barut (2012) öğretim elemanlarının akademik yazmaya yönelik olarak

kullandıkları araç-gereçleri değerlendiren bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda bilgisayar destekli eğitimin yazma derslerinde yarar sağladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğretim elemanları yazma eğitimde süreç ve sonuç odaklı yöntemleri birleştirmeye gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ilgi alanları ile ilgili konuları dikkate almanın ve planlama safhasında öğrencilere daha fazla destek ve fikir sağlanmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Değerlendirmeye ilgili olarak öğrenciler, akranlarından aldıkları geri bildirimlerden faydalanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerinden gelen dönütlere, kendi yaptıkları öz değerlendirmelerden ya da akran değerlendirmelerinden daha fazla değer verdikleri sonucu elde edilmiştir. Eğitim sürecinde işbirlikçi yazma etkinlikleri kullanılan araç-gereçlerde fazla yer almamaktadır. Araştırmadaki veriler, program geliştirme uzmanlarının ve öğretmenlerin, kendi geliştirdikleri araç-gereçleri, öğrenme ortamına ve belirgin gereksinimlere uygunluklarından dolayı, ticari kitaplara göre daha uygun bulduklarını göstermektedir. Bununla beraber, bu iki farklı tür akademik amaçlı araç-gereç, öğrenciler açısından yeterince güdüleyici ya da ilgi çekici görülmemektedir.

Ülkemizde yazma eğitimi alanında pek çok çalışma yapılmış ve yapılıyor olmasına rağmen hâlâ istenen düzeyde yazma öğretimi gerçekleştirilememektedir. Yazılı anlatım ile ilgili sorunun yükseköğrenim sonrasında bile devam ettiğini ortaya koyan araştırmalar vardır (Tekin 1980; Dilbaz 1988; Kaya 1980; Küçük 1998'den Akt: Deniz 2000:3; İnal 2006.) Konuyla ilgili benzer sonuçlara ulaşan araştırmaların sayısı çoğaltılabilir. Yazma becerisine yönelik belirlenen sorunlar birçok başlık altında toplanabilir. Bu sorunların bir kısmını, yazmanın öğretimiyle ilgili yaşanan sıkıntılar oluşturmaktadır. Yazmanın nasıl öğretileceği, izlenecek strateji, yöntem ve teknikler konusu, alan yazında yer almaktadır ancak konuyla ilgili okullarda kullanılabilecek, uygulamaya yönelik çalışmaların sayısı sınırlıdır. Yazma eğitimiyle ilgili öğretmenlerin faydalanabilecekleri yeni yöntem ve tekniklerin öğrenciler üzerindeki etkililiğinin ölçülmesi gerekmektedir.

Ülkemizde temel dil becerilerinin eğitimi ve bunlarla ilgili sorunların ilköğretim döneminde çözülmesi beklenir ancak dil becerileriyle ilgili sorunlar üniversitede ve üniversite sonrasında da devam etmektedir. Dolayısıyla eğitim sistemi içindeki döngüde öğretim süreci sonunda kazanılması beklenen becerilerin doğru, tam ve etkili kullanımıyla ilgili başlıca rollerden birini öğretmen üstlenmektedir. Öğretmen eğitimi

üzerinde durulması gereken bir konudur. Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında oluşturacakları tutumlar ve edindikleri akademik bilgiler, öğretmenlikleri boyunca mesleğe verecekleri değer ve kullanacakları öğretim tekniklerini belirlemede çok önemli yer tutacaktır. Öğretmenlerin öğrencilerine nitelikli yazma becerisini kazandırabilmeleri için öncelikle kendilerinin yazmayı sevmeleri ve yazmaya karşı olumlu tutumlar geliştirmiş olmaları gerekmektedir. Bu yüzden öğretmen adaylarının derslere yönelik tutum ve davranışlarının gözlenip ölçülmesi ve onlara istenilen olumlu tutumların alan eğitimleri boyunca kazandırılması gerekmektedir. Ayrıca etkililiği üzerinde araştırma yapılan yöntem ve teknikler hakkında öğretmenlerin akademik bilgiye ve bu yöntemleri kullanabilecek yeterliliğe sahip olmaları beklenir. Bu nedenle öğretmen adaylarının akademik eğitimleri esnasında aldıkları eğitimlerin içerikleri önemlidir. Bu çalışmada süreç temelli yazma eğitiminde kullanılan Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğretmen adaylarının yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına olan etkisi üzerinde durulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Yazılı anlatım becerisinin kazanılması ve geliştirilmesi uzun bir süreci kapsamaktadır. Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik hazırlanan uygulamalar çoğunlukla etkinlik temellidir ancak belirli bir yaklaşım temelinde ya da kuram çerçevesinde hazırlanan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Yeni yaklaşımların yazma süreçlerini geliştirici ve yazma ürünlerinin niteliğini artırıcı olup olmadığına yönelik de sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatabilme becerilerini geliştirmek, onlarda yazmaya karşı ilgi ve istek uyandırmak, öğrencilere yazma alışkanlığı edindirmek için öğretim sürecinin her aşamasında yazma deneyimlerine ve çalışmalarına yer verilmelidir.

Yazma becerisini geliştirmeyi amaçlayan öğrenme yaklaşımlarından biri de süreç temelli yaklaşımdır. Bu yaklaşım öğrencilere başarılı bir yazılı anlatım becerisi kazandırmak için yazma sürecini belirli basamaklara ayırma prensibi üzerine kuruludur. Bu şekilde öğrencilere yazma sürecinde yapılması gereken çalışmalarla ilgili analitik düşünme, düşüncelerini planlayarak anlatabilme ve uygulama becerileri kazandırma felsefesini temele alır. Araştırma süreç temelli yazma yaklaşımlarından biri olan

“Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli”nin uygulanabilirliğine yönelik örnekler sunmaktadır.

Bu araştırma, “Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli”nin Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım başarılarının geliştirilmesinde etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu modelin öğrencilerin yazmaya karşı geliştirdikleri tutumda ne kadar etkili olduğu araştırma kapsamında ele alınmıştır. “Türkçe Öğretmeni adaylarının yazma becerilerinin ve yazmaya yönelik olumlu tutumlarının geliştirilmesinde Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin etkisi nedir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini teşkil etmektedir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin yazdığı metinlerde şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli içerisinde bulunan,

a) Fikirler boyutuna ilişkin eğitim aldıktan sonra ilgili özellik açısından gösterdikleri gelişim ne düzeydedir?

b) Düzenleme boyutuna ilişkin eğitim aldıktan sonra ilgili özellik açısından gösterdikleri gelişim ne düzeydedir?

c) Anlatım boyutuna ilişkin eğitim aldıktan sonra ilgili özellik açısından gösterdikleri gelişim ne düzeydedir?

d) Kelime seçimi boyutuna ilişkin eğitim aldıktan sonra ilgili özellik açısından gösterdikleri gelişim ne düzeydedir?

e) Cümle akıcılığı boyutuna ilişkin eğitim aldıktan sonra ilgili özellik açısından gösterdikleri gelişim ne düzeydedir?

f) İmla ve noktalama kuralları boyutuna ilişkin eğitim aldıktan sonra ilgili özellik açısından gösterdikleri gelişim ne düzeydedir?

g) Sunum boyutuna ilişkin eğitim aldıktan sonra ilgili özellik açısından gösterdikleri gelişim ne düzeydedir?

3) Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkçe öğretim programında 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 (TTKB, 2006). Dil becerilerini geliştirmek için 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 gelişir. Dil öğretiminde yeni yöntem ve tekniklerin dilin gelişimi açısından ele alınıp evrensel boyutlarda, çağın gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Yazma, hemen öğrenilemeyen ama öğrenildiğinde kalıcı olan, bireyin hayatının birçok alanında kullanacağı bir beceridir. Yapılan birçok araştırmada yazma becerisinin zor bir beceri olduğuna dikkat çekilmekte öğrencilerin ve birçok yetişkin insanın bile en çok yazma becerisinde zorlandığı kaydedilmektedir. Richards (2000), yazı yazmanın gönülsüz yapılan bir iş olduğunu belirterek derslerde yaşanan zorlukların nedenlerini sıkılganlık, alt beceriler için gerekli olan bilgi eksikliği, verilen konu başlığına öğrencinin ilgi duymaması, öğrencinin yazı yazmada yeterince güdülenememesi, yazı yazmayı kolaylaştırıcı yolların öğretilmemesi olarak sıralamaktadır. Görüldüğü gibi yazılı anlatım dersinde karşılaşılan güçlükler hem öğrenci hem de öğretmen açısından ele alınmaktadır. Verilen konuya karşı ilgisizlik, güdü eksikliği ve konuyla ilgili öğrenme yollarının öğretilmemesini öğretmen açısından değerlendirmek gerekir. Öğretmenlerin alana yönelik güncel öğretim modelleri ve yöntemleri hakkında bilgilendirilmeleri her beceride olduğu gibi yazma becerisinde de önemlidir. Ayrıca bu yöntemlere yönelik hazırlanmış, öğretmenlerin kullanabileceği etkinliklerin denenip, uygulanarak geçerliliğinin araştırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin yazma eğitiminde kullanabilecekleri yaklaşımlardan biri de sürece yönelik yazmadır. Yapılan alan yazın taraması sonucunda ülkemizde yazma sürecine yönelik çalışmaların yeterli

olmadığı; bu konuda yapılan sınırlı sayıdaki araştırmanın da yabancı dil eğitimiyle ilgili olduğu görülmüştür.

Yazma sürecine yönelik araştırmalar dünyada 1970’li yıllarda başlamıştır. İlk olarak bilişsel süreç teorisiyle başlayan araştırmalar daha sonraları Sosyal çevre kuramı, Anlatımcı kuram ve Etkinlik kuramı gibi yaklaşımlardan da etkilenecek şekilde gelişmiştir. Süreç temelli öğretim, hem bir program modeli hem de bir öğretme-öğrenme yöntemidir. Bir program modeli olarak ele alındığında tüm öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen ve sınıf içinde etkili iletişim olanakları sağlayan etkinlikler geliştirmek için oluşturulan bir çerçevedir. Öğretme- öğrenme yöntemi olarak ele alındığında ise öğrencilerin problemi tanıma, çözümleme ve nasıl öğreneceğini öğretmeye odaklanan birçok stratejiyi içeren bir öğretim biçimidir (Ashman ve Conway, 1993: 1). Süreç temelli öğrenmede öğrencinin karşılaştırma ve düşünme süreçlerine yoğunlaşması beklenir. Öğrenci bu şekilde bilgisini aktarmayı, süreci düzenlemeyi ve sürecin farkına varmayı öğrenecek ve uygular hale gelecektir. Dolayısıyla öğrenciye becerilerini nasıl geliştireceğini planlama yaparak öğreten bir düşünme modelidir. Ayrıca bu modelde öğretmenin de aktif rol oynamaktadır. Öğretmen planlamayı yapar. Süreç içinde yapılacakları betimler. Dolayısıyla bu modelde hem öğretmenin hem de öğrencinin kendilerine göre yöntem ve stratejileri vardır. Bu nedenle bu yöntemler özellikle öğrenen konumundaki öğretmen adayları için çok kullanışlı bir modeldir. Bir diğer yönüyle de bu modelin yöntem ve stratejileri uygulanan programın amaçlarıyla birleştirilebilir. Bu nedenle öğrenme-öğretmeyi benimseyen her programla uygulanabilen birleştirici bir modeldir. Bu modeller içinde yazma süreçlerine yönelik birçok yöntem bulunmaktadır. Yazma süreci beş aşama olarak belirlenmiştir. Bunlar, yazmayı planlama, taslak, içeriği gözden geçirme, dilbilgisi ve noktalamayı gözden geçirme ve paylaşmadır (Tomkins, 2004: 9). Bu süreçlerden 4. ve 5. aşama bazı kaynaklarda düzeltme olarak (Lehr, 1995) tek bir aşama olarak ele alınmaktadır (Marchisan ve Alber, 2001: 154). Graham ve arkadaşları yazma becerisini öğretmek amacı ile yazma alt işlemlerinden daha çok planlama ve düzeltme aşamalarının öğretimi üzerinde durmuşlardır. Bu öğretim yaklaşımı öğrencilerin hem planlama hem de düzeltme stratejilerinin gelişmesinde etkili olmuş ve öğrenciler öğretim öncesine göre daha bağdaşık, nitelikli ve uzun metinler yazmışlardır (De La Paz, 1999, 2001; De La Paz ve Graham, 1997; Graham ve Harris, 1989; Graham ve MacArthur, 1988;

MacArthur, Graham ve Schwartz, 1991; Sexton, Harris ve Graham, 1998; Stoddard ve MacArthur, 1993; Troia, Graham ve Harris, 1999). Bu modellerden biri Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli (AYDM)'dir. Bu modele göre yazma sürecinde fikirler, düzenleme, ifade biçimi, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve noktalama kuralları ve sunum özelliklerine göre eğitim verilmektedir.

Yazmayı sürece dayalı olarak aşamalara ayırmak yazma başarısında önemli olsa da sürecin öğretime yönelik sorunların olduğu bazı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Taylor (1981: 8), yaptığı araştırma ve yapılan çalışmalardan hareketle yazma sürecinin öğretiminde gördüğü şu üç temel soruna dikkat çekmektedir: 1. Öğrencilere yazıyı bir keşfetme süreci olarak kullanmayı öğretmekten ziyade tamamen plan ve taslak hazırlamayı öğretmek. 2. Gözden geçirmeyi yazıyı nitelikli hale getirmekten çok mekanik bir redaksiyon işi olarak (görmek) öğretmek. 3. Öğrencilere düzenlemenin geliştirilebilen ve amaca göre şekillenen bir aşama olarak anlatmaktan çok fikirlerini önceden var olan modellere uygulamayı öğretmek. Dolayısıyla yazma sürecinin doğrudan öğretilmesinden bu süreçlere uygun modellerin geliştirilmesi daha etkili sonuçlar verebilir. Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin özellikleri bu aşamaların her birinde dolaylı olarak mevcuttur. Yazmayı planlama aşamasında fikirleri amaca uygun geliştirip; düzenlemeyi bu şekilde oluşturma işlemleri bulunur. Taslak aşaması fikirlerin geliştirilmesini, fikirlerin paragraf ve metin içindeki düzeninin belirlenmesini, amaca ve okuyucuya uygun ifade biçiminin seçilmesini, cümle akıcılığı ve kelime seçimi özelliklerini kapsamaktadır. Hem metni hem içerik hem de dilbilgisi yönünden gözden geçirme sürecinde sunum özelliği hariç tüm özellikler kullanılmaktadır. Paylaşım aşaması ise sunum özelliğini kapsamaktadır. Yazma süreçlerinde her bir aşamanın iyi bir şekilde tamamlanması ve gerçekleştirilmesi amaçlanır. Yazma sürecinde öğretmenin de rolü oldukça önemlidir. Süreci öğretebilmesi için öğretmenin bu süreçler hakkında bilgisi ve deneyimi olmalıdır. AYDM'nin öğretmen adaylarına öğretilmesi yazma eğitiminde önemli rol oynamaktadır.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirme açısından değerlendirme ve öğretimi birleştiren 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 üç tez çalışması olduğu ve bu çalışmalardan birinin “Türkçe Eğitimi Alanı”na ait olduğu (Arı, 2008), diğer iki tezin ise İngiliz Dili Eğitimi (Sünnetçi, 2008) ile Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında (Özkara, 2007) yapıldığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın konusu olan, Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline göre verilecek eğitimin Türkçe öğretmen adayları düzeyinde uygulanacak bir araştırma olması, öğretmen adaylarının fikir ve düşüncelerini bir mantık sırasına göre düzenlemelerinin öğretilmesi ve onların nitelikli yazı yazma becerilerinin geliştirilmesi bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2010-2011 bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenimlerine devam eden üçüncü sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grubuna katılan öğretmen adaylarıyla,

Öğretmen adaylarından toplanacak metin örnekleriyle,

Kullanılacak veri toplama araçlarından (Kişisel Bilgi Formu, Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği, Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği) elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

2. Öğrencilerden toplanan metinler, öğrencilerin yazma becerilerindeki gerçek durumlarını yansıtmaktadır.

3. Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenleri, her iki grubu(deney ve kontrol) da aynı düzeyde etkilemektedir.

1.6. Tanımlar

Yazma: Öğrencilere, düşüncelerini, duygu ve tasarımlarını sıraya koyup açık ve etkili bir biçimde anlatmalarını öğretmek amacını güden ders. 2. [Fr. coposition] [es. t. tahrir]: Bu amaçla yapılan yazı çalışması (TDK, 2009).

“Yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır” (Özbay, 2011b: 115). Yazma bir anlatma biçimidir.

Bireylerin kendilerini belirlenen sembollerle yani yazıyla anlatmasıdır. Dolayısıyla bu çalışmada yazma kavramı yazılı anlatım becerisi olarak düşünülmüştür. Yazma aynı zamanda bir süreci içerir. *“Yazılı anlatım pek çok alt beceriyi gerektiren çok yönlü, karmaşık ve zor bir süreçtir”* (Evans, 2001: 1). Bu nedenle yazma becerisi bu süreçlerin geliştirilmesiyle kazandırılabilir. *“Yazılı anlatım becerileri, sadece öğrenen için değil; konuya ilişkin yeterince bilgisi ve deneyimi olmayan öğretmenler için de öğretilmesi zor bir beceridir”* (Harris, Graham ve Mason, 2003).

Yazma süreçleri yazma eğitiminin önemli bir parçasıdır. Bu çalışma yazmanın sürece dayalı bir beceri olduğu ve öğretiminin belirli metot ve yaklaşımlar çerçevesinde yapılması gerektiği görüşüyle şekillendirilmiştir.

Analitik Yazma: Bir yazının bütünü oluşturan parçalarından hareketle oluşturulması sürecidir. Yazıyı oluşturan unsurlar birbiriyle bağlantılı olarak aşamalı biçimde geliştirilir. Sürece dayalı yazma modellerinden biridir. Eğitimciler ve araştırmacılar tarafından öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek ve öğrencileri yazmaya teşvik etmenin yanı sıra öğrencinin öz güveninin geliştirip yazmaktan zevk almasını amaçlayan bir model olarak tanımlanmıştır. Sadece yazma sürecinin öğretimini değil bir yazının değerlendirme aşamalarını da kapsayan bir modeldir. İlkokuldan lisansüstüne kadar birçok düzeyde kullanılmaktadır.

Bütüncül puanlama: Yazmanın niteliğini değerlendirmek için yazının bölümlerini bir bütün olarak değerlendiren puanlamadır. (Moore ve Caltwell, 1993: 101).Yazının geneline yönelik puanlamayı kapsar.

Analitik puanlama: Nitelikli yazma için gerekli olan özelliklerin çoğunu ayrı puanlarla değerlendirmedir (Moore ve Caltwell, 1993: 101).Yazının boyutlarına göre puanlama yapmayı kapsar. Bu şekilde bir yazının güçlü ve zayıf yönlerinin daha iyi değerlendirilmesi sağlanır.

Değerlendirme yazılı anlatım sürecinde önemli bir boyuttur. Ancak değerlendirme yapmak da bir uzmanlık gerektirir. Öğretmenlerin bu konuda eğitim almaları gerekmektedir. Bu çalışmada analitik puanlama üzerinde durulmuştur.

Tutum: Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı,1988: 84). Tutumlar güçlü eğilimlerdir. Tutum ve davranışlar arasında paralel bir ilişki

bulunmaktadır. Bu çalışmada öğretim modelinin yazmaya yönelik tutumlardaki etkisi incelenmiştir.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde alan yazın taraması sonucunda ulaşılan bilgiler ışığında araştırmanın temel dayanağını oluşturan kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2.1. Yazma

Medeniyetler kendilerini birçok alanda ifade eder. Bunlardan bazıları bilim, felsefe ve sanattır. Bu alanlarda verilen özgün ürünler medeniyetin yerini, önemini ve etki alanını belirler. Bu üç alanı birbirine bağlayan organik bağ, dildir. Bu alanlarda verilen ürünlerin kalıcılığı ise yazıyla mümkündür.

İnsanlar yazıyı buldukları zamandan bugüne kadar duyup gördüklerini, başından geçenleri, düşündüklerini, duygu ve hayallerini yazıya geçirmiştir. Tarihin yaşaması, kültürün ve bilimin varlığı, yayılması ve gelişmesi doğrudan yazıyla ilişkilidir. Kişi bilgisini, kültürünü ancak yazı yoluyla aktarır. Bilgi ve kültür yazı ile yayılır, zenginleşir, gelişir.

İnsanlık tarihinde oldukça önemli bir yere sahip olan yazıyla ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Özbay (2011a) 'a göre yazı bir üretim, iletişim ve ifade aracıdır. Yazma eylemi, kişinin yaşantıları sonucu elde ettiklerini kâğıda dökmesinden ibaret sayılamaz. Yazma işine, düşünceden yola çıkılarak başlanır. Düşünce yazma ile şekle girer ve alıcılara ulaşır.

Sever (2004)'e göre yazma, düşündüklerimizi, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı sembollerle anlatmanın, başka bir deyişle başkalarıyla iletişim kurmanın ve kendimizi ifade etmenin yollarından biridir. Yazı, insanoğlunun bilgiye ulaşabilmesini, birbiriyle iletişim kurabilmesini sağlayan araçlardan biridir. Özbay (2011a:115) tarafından *duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılması* olarak tanımlanan yazma, bir konuyu ve o konuyla

ilgili fikirleri cümle ve paragraflara ayırarak, düzenleyerek bir bütün hâlinde kâğıda aktarmak; duygu, düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembollerle işaretleri, kurallarına uygun ve okunaklı bir şekilde, psikomotor olarak üretebilmek (Tansel, 1985: 1; Akyol, 2000) şeklinde de açıklanmıştır. Diğer bir ifadeyle yazma beyinde başlayıp kâğıda ya da elektronik ortamlara uzanan, birçok zihinsel ve fiziksel etkinliği içeren bir süreci kapsamaktadır.

Yazmanın hem okul içinde hem de okul dışındaki başarı için gerekli olduğunu belirten Graham ve Haris (2005: 1), yazmanın üstün olan taraflarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Bilginin yazıyla korunması ve iletilmesi mümkündür.
- Yazı, bir konu hakkında bilgiyi daraltmak ve genişletmek için önerilen en ideal araçtır.
- Yazı, zaman ve mekân bakımından birbirlerinden ayrı düşünen insanlar arasında iletişimi sağlar.
- İnsanoğlunun sanat, siyaset, din ile ilgili açıklamalar yapması ve kendisini anlatması için en uygun araçtır.

Yukarıdaki bilgilere göre yazmanın önemli işlevlerinden biri, kişinin kendisiyle ve toplumla iletişimini sağlamaktır. Ayrıca kalıcı olması bakımından geçmiş ve gelecek arasındaki iletişimde, bilginin gelişmesinde ve aktarımında da önemli rol oynamaktadır.

Yazma, birçok amaç için kullanılabilecek bir araçtır. Bir olayı ya da bir konuyla ilgili görüşleri yazılı olarak kaydetmek ve bunları başkalarıyla daha sonra paylaşmak için yazılı anlatım seçilebileceği gibi alışverişe çıkarken listeleme yapmak, not almak, gelişen teknolojinin imkânlarıyla anlık bir şekilde bilgi paylaşmak, sohbet etmek için de yazıdan yararlanılabilir. Yazma, düşüncelerin yazılı iletişime dönüşmesi sürecidir. Günlük yaşamda yazma pek çok yönüyle kullanılmaktadır. Farklı mekânlarda yaşayan insanlar mektup, davetiye, telgraf, belgegeçer, kısa mesaj, elektronik mektup, internette aynı anda yazışma (chat) gibi yazının kullanıldığı araçlar sayesinde birbirleriyle iletişim sağlayabilir.

Mason ve Boscolo (2000: 200)'ya göre yazma sadece olayları ya da etkinlikleri kaydetme yolu değildir, aynı zamanda onları anlamlandırmadır. Özdemir ve Binyazar (1969: 3) 'a göre yazma kişi, toplum ve uğraş bakımından önemlidir. Yazılı anlatım

tanıdıklarıyla ya da akrabalarla iletişim kurmayı sağladığı için kişi bakımından; insanları bilgilendirme, onlara yön verme amacıyla kullanıldığı için toplum açısından; hangi mesleğe mensup olunursa olunsun yazmanın bir mecburiyet olması yönüyle de uğraş bakımından bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaçlar, not alma; tutanak tutma; rapor, dilekçe yazma gibi biçimlerle yerine getirilir.

Tanımlardan da anlaşılabilceği gibi yazma öncelikle bir ihtiyaçtır. Duygu, düşünce ve görüşleri paylaşmak için kalıcı bir yoldur. İletişimde önemli işlevleri vardır. İnsanı hem psikolojik yönden rahatlatır hem de zihni yönden geliştirir. Nitelikli yazma ürünleri ortaya koymak belli bir bilgi birikimi ve planlı düşünme becerisi gerektirir. Yazmanın birçok amacı olabilir. Amaç ne olursa olsun yazılı ürünlerin nitelikli, duruma uygun ve etkili olması beklenir. Yazma birey için önemli olduğu kadar toplumlar için de önemlidir. Dili en iyi şekilde kullanmanın yolu olan yazı aynı zamanda kültürün de koruyucusu ve taşıyıcısıdır.

2.2. Yazma Becerisi

Günümüzde, toplumların gelişmesinde ve uluslararası arenada birçok alanda söz sahibi olabilmesinde; ana dili eğitiminde belirlenen içerik, ana dili eğitiminin niteliği, ülkelerin ana dili eğitimine ve dil becerilerinin etkili kullanılmasına gösterdikleri hassasiyet, ana dili eğitiminin hangi yöntemlerle verildiği, öğrencilerin bu derslerin kazanımlarını günlük yaşamlarında davranış hâline dönüştürebilmeleri vb. ölçütler önemli bir yer tutmaktadır.

İnsanların yaşamında ana dilinin çok önemli yeri vardır. Bireylerin geçmiş ve gelecek arasında köprü kurabilmeleri, başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilmeleri, eğitimleri süresince her türlü bilgiyi öğrenmeleri büyük ölçüde ana dilini etkili kullanmalarına bağlıdır. Ana dilini etkili kullanma ise iyi bir ana dili eğitiminden geçmekle mümkündür.

Dilin iyi düzeyde kullanımının göstergesi yazmadır. Yazmak, “*düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi, yazma işi, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi*”dir (TDK, 2009, MEB, 2005: 21). Dolayısıyla yazma, işaretler öğrenildikten sonra duygu ve düşünceleri ifade etmenin bir yolu hâline gelir. Yazma sözcüğü bir

“işin, işlemin adı” olarak düşünüldüğünde dil işaretlerini kâğıda ya da dijital ortama kaydetme olarak ele alınabilir.

Eğitim terimi olarak “yazma” kavramında bir belirsizliğin olduğu düşünülebilir: “Yazma; *düzenleme* anlamı ile *dikte* anlamı arasında bir belirsizlik ifade eder.” (Cox, 1999: 69). Bu durum, yazma faaliyetinin özelliğinden kaynaklanmaktadır. Çünkü metin oluşturmada bir taraftan fikrî düzenlemeler yapılırken bir taraftan da duyu organları, zihin ve kasların birlikte çalışması sonucu dikte işlemi gerçekleşmektedir. Bu iki işlemin (işin) birlikte gerçekleştirilmesi yazma faaliyetinin iki özelliğini de belirlemiştir. Alber-Morgan; Hessler; Konrad (2007)’a göre yazma faaliyetlerinin gerçekleşmesi için fikirlere, fikirlerin düzenlenmesine, uygun sözcük seçimine bununla beraber dil bilgisine, yazım ve noktalama kurallarına ihtiyaç vardır.

Yazma, bir dili konuşabilmenin doğal bir uzantısı olmadığı için doğuştan gelen bir özellik değildir. Dinleme ve konuşma becerilerinin aksine okuma becerisiyle birlikte daha geç dönemlerde örgün eğitimde öğrenilir. “Konuşma ve dinlemenin aksine okuma ve yazma becerileri formel bir eğitim gerektirmektedir. Yazma becerileri, dil becerisi dışında metin türleri, cümleler arasında bütünlük oluşturan kronolojik sıralama, akıl yürütme, analiz, sentez, zihinsel temsillerin oluşumu, anlamsal ağların canlandırılması, ayıklama, planlama gibi kontrol merkezi bellek olan bir dizi bilişsel beceri gerektirir.” (Ülkü, 1999: 381).

Graham ve Perin (2007: 23) ’e göre yazma becerisi okul ortamında iki aşamada gerçekleştirilir. Bunlar: yazmayı öğretme ve yazma uygulamaları yapma olarak adlandırılabilir. “Birincisi alt becerileri (el yazısı, yazım ve noktalama, zengin bir söz dağarcığı, uygun kelime kullanımı, dil bilgisi ve yazma stratejileri; yani planlama, genelleme, çözümleme, düzenleme gibi süreçler) kullanmayı gerektirir. Buna, *yazmayı öğrenmek* denilebilir. İkincisi, bir öğrenme becerisi olarak yazma; öğrenci bilgisini genişletmesine ve derinleştirmesine olanak sağlar. Buna, *öğrenmeyi yazmak* denilebilir.” Yazmayı öğrenmek (alt beceriler) ve öğrenmeyi yazmak (üst beceriler) birbirine bağlı unsurlar olduğu için öğrencilerin sürekli yazma çalışması yapmaları gerekir. Tansel (1985) ’e göre yazı yazabilmek başlıca iki esasa dayanır: 1. İnsanlar, çevre, olaylar hakkında neler düşünüp hissettiğimizi bilmek 2. Bu düşünce, his ve tasarladıklarını okuyanlara ifade etmek. Bunlardan ilki düşünme, ikincisi yazabilmedir

ve ikisi birbirine bağlıdır. Yazma da diğer dil becerileri gibi düşünmeye dayanır. Öğrenilmiş bilgilerin yinelenerek bildirilmesi değildir (Göğüş, 1978: 240). Bu sebeple anlatma becerisi olarak yazma, birçok becerinin bir arada kullanılması sonucunda ortaya çıkan karmaşık ve çok yönlü bir etkinliktir.

Bu tanımlamalardan hareketle yazmanın diğer dil becerileriyle birlikte öğrenilmiş bilgilerin, zihinde işlenerek aktarımı olduğu söylenebilir. Bu bakımdan “yazma becerisi, dört temel dil becerisi zincirinin en önemli ve en son halkasıdır.” (Aktaş ve Gündüz; 2004: 124).

Kantemir (1995:1-7), yazma eğitiminin amacını “ Sözlü ve yazılı anlatımın temel kurallarını öğretmekle kalmayıp bunlardan yararlanma, seçkin örneklerle okuma, yazma zevk ve alışkanlığını kazandırma ve bunları yaşama geçirmedi.” şeklinde ifade etmekte, güzel ve etkili bir anlatımın eleştiri yeteneğini de geliştireceğini belirtmektedir.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri geliştikçe yazma eğitimi ile ilgili bilgileri pratik anlamda daha fazla gelişir. Ayrıca yazma becerisi gelişen öğrenciler düşünme becerilerini kontrol eder, zihinlerini sürekli kullanır ve öğrenme sürecinde bu becerilerinden daha etkin bir biçimde faydalanırlar (Raimes, 1983: 3). Bunun yanı sıra yazma becerisi bireylerin tüm yaşamları süresince kullanacakları, akademik başarıyı artıran önemli bir beceri olarak kabul edilir. Bu bağlamda yazma becerisinin gelişmesi okuma ve eleştirel düşünme becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Okuma yoluyla yeni sözcükler, yeni ifadeler ve yeni düşünceler elde edilir. İnsanlar okudukça yazılı anlatımlarında düşüncelerini yazılı olarak ne ölçüde doğru ya da yanlış ifade ettiklerini değerlendirebilir ve eleştirel düşünerek yazma becerilerini geliştirebilirler (Carter vd, 2002: 246).

Yazma becerisi, araştırmaya, eksiklerini tamamlamaya, yanlışlarını düzeltmeye yöneltir. Yazma becerisi insanın bilgi kazanması, zihince olgunlaşması ve tutarlı düşünce alışkanlığı kazanmasında etkin rol oynar. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir, kişinin kendisini keşfetmesini sağlar. Ayrıca öğrencilerin kendi bakış açılarını etkin bir biçimde yapılandırmasına yardımcı olması, akademik başarıyı artırması ve bireylerin tüm yaşamları süresince kullanacakları önemli bir beceri olması bakımından eğitimde önemli bir yer tutar.

2.3. Yazma Öğretimi

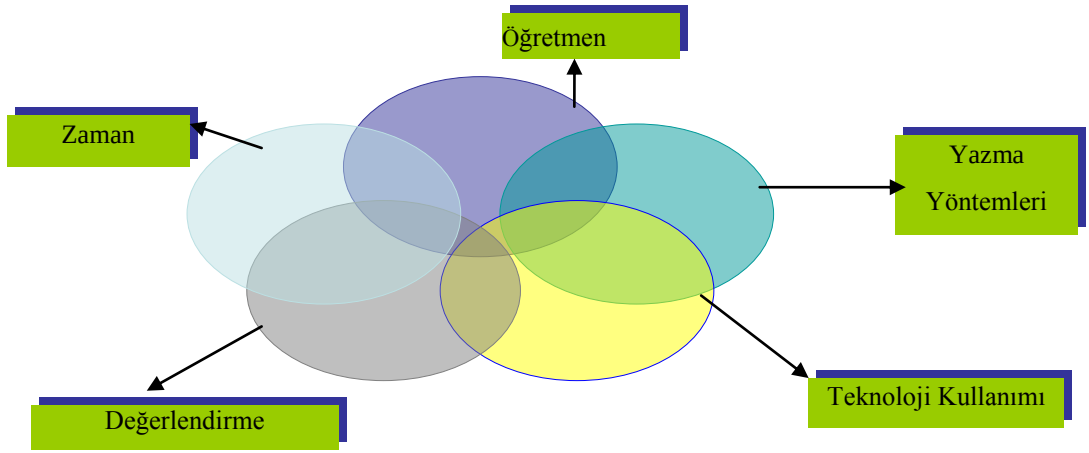
Öğrenciler, örgün öğretim kurumlarında ilk okuma yazma öğretimi sonucunda yazmayı öğrenebilirler. Akyol (2006: 93) yazma öğretiminin kazanım ve gelişim şeklinde iki ayrı aşaması olduğunu söylemektedir: “Kazanım aşaması temel bilgilerin öğrenilmesi ve becerilerin kullanılabilecek düzeyde elde edilmesiyle ilgilidir. Yazma açısından düşünülürse, harflerin, heceler, kelimelerin ve cümlelerin ne olduğunu ve nasıl yazılacağına öğrenilmesi kazanım aşamasıyla ilgilidir. Diğer taraftan kazanılan becerilerin etkili bir yazılı anlatımda nasıl kullanılacağına öğrenilmesi, gelişim aşamasıyla ilgilidir.”

Yazma becerisi öğrencilerin dil gelişimlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu beceri de okuma, konuşma ve dinleme becerileri ile birlikte dengeli bir biçimde gelişmelidir. Yazılı anlatımın temel amaçlarından biri, bilgiyi toplamaktan çok onu aktarmaktır. Yazılı anlatım etkinliklerinde öğrencinin ön bilgi ve deneyimlerinden yararlanıldığında öğrenmenin daha anlamlı olduğu belirtilmekte ve öğrencilerin zihinlerinde yazılmayı bekleyen bu deneyimleri, ilgileri ve düşünceleri öğretmenlerin, yazılı olarak ortaya çıkarabilmeleri için gerekli öğretim ortamını hazırlamasının gereği vurgulanmaktadır (Marchisan ve Alber, 2001: 156).

Yazma öğretiminin etkili olabilmesi için genel ilkeler belirlemiştir. Bu ilkeler şöyle özetlenebilir (Tama ve McClain, 1998):

1. Öğrenciler, yazmayı sık sık yazma çalışması yaparak öğrenirler.
2. Öğretmenler, öğrencileriyle yazı yazmalıdır.
3. Öğrencilere yazılarını paylaşımları için fırsat verilmelidir.
4. Öğrencilere yazılarına dair geri bildirim verilmelidir.
5. Yazma etkinlikleri, öğretim programı ile örtüşmelidir.
6. Öğrencilerin yazma becerisinin gelişmesinde, farklı türde yazılmış seçkin metinler de yardımcı olur.
7. Etkinliklerin iyi biçimde tekrarlanması, yazmaya istekli olmayan öğrencileri yazmaya teşvik eder.

Urquhart ve McLver (2005: 1) 'a göre yazma öğretiminde beş unsur bulunur: öğretmen, zaman, yazma yöntemleri, teknoloji kullanımı ve değerlendirme.



Şekil 1: Yazma Öğretiminin Unsurları

Yazma becerisi sadece okul içinde değil okul dışındaki zamanlarda da gelişebilen, her disiplin gibi kendine özgü yöntemleri olan, teknolojinin –belki de diğer becerilere göre daha fazla- etkilediği, süreç sonunda değerlendirilmesi gereken ürünler ortaya koyan ve tüm bu unsurları düzenleyip onlardan nasıl yararlanılacağı konusunda rehber ihtiyacı duyulan bir beceridir. Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen önemli bir unsurdur. Öğretmen, yazma öğretimini öğretim programına göre planlayan, öğrencilere farklı yöntemlerle yazma çalışmaları yaptırarak onların becerisini geliştiren ve bu becerinin niteliğinin ne durumda olduğunu değerlendiren kişi durumundadır (Arı, 2008: 19).

Yazma öğretiminde öğretmenin temel görevi öğrenciye yazma sürecinde uygun yöntem ve stratejileri öğretmek ve bu yöntemleri öğrencinin tek başına kullanabilir hâle gelmesini sağlamak konusunda rehberlik etmektir. Daha sonra değerlendirme ve geri bildirim görevlerini de yerine getirir. Elbow'a (2000) göre öğretmen açısından zamanı iyi kullanmak, öğrencilere rehberlik etmek ve geri bildirim vermek yazma öğretiminin temelini teşkil eder. Öğretmenler daha çok 'rehberlik' işine çaba gösterirler. Geri bildirimde fazla çaba göstermezler; çünkü geri bildirim, başarı için tek başına yeterli değildir. Geri bildirim, öğrencinin çalışmasını okuyan öğretmenin bir ürünüdür. Yani öğretmene aittir. En iyi geri bildirim, öğrencinin çalışmasının başarılı ya da başarısız olduğunu belirten, yanlışların sebeplerini anlayabilen ve öğrencinin anlamasına yardım edebilen geri bildirimdir (Elbow, 2000: 187). Dolayısıyla yazma eğitiminde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesindeki amaç, öğrencilerin yazmaya karşı istekli, yazılı anlatım becerilerini

kendi kendilerine değerlendirebilen ve gerekli düzeltmeleri bağımsız olarak yapabilen bireyler yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmak için takip edilecek öğretme sürecinde öğretmenler, öğrencilere yoğunndan başlayıp giderek azalan bir destek sağlamalıdır. Başlangıçta öğrencilerin öğretmen desteğiyle yapabildiği uygulama ve değerlendirmeleri zamanla bağımsız olarak yapabilecek hale gelmesini hedefleyen bu süreçte öğretmen desteği giderek azalırken öğrenci sorumluluğunun da giderek artması beklenir. Öğretmen planlayıcı, çalıştırıcı, danışman ve değerlendirici rollerini birleştirerek yazma öğretiminin daha etkili biçimde yapılmasını sağlamaya çalışmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin özellikle yazma yöntemlerini iyi bilmeleri gerekmektedir. Günümüzde yazma eğitimi için birçok yöntem önerilmektedir. Belirli bir süreci içermesi ve çok yönlü olması göz önüne alındığında yazmayla ilgili pek çok teörinin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Ancak bilginin çeşitlenmesi ve yenilenmesiyle birlikte her disiplinde olduğu gibi yazma becerisi ve eğitime yönelik de birçok yaklaşım ve model ortaya çıkmıştır. İçeriği dolayısıyla bir teörünün ya da yaklaşımın yazma becerisini tamamiyle açıklaması ya da kapsamı oldukça zordur. Aşağıda bu teorilerden en önemli olanları açıklanmaktadır.

2.3.1. Yazma Öğretimi Araştırmaları

Toplumların hafızası olan dile ve dil öğretimine yönelik çeşitli yaklaşımlar 1900’lü yıllardan başlayarak günümüze kadar çok yönlü olarak ele alınmıştır. Çoğunlukla toplumların dilin işlevine yönelik bakış açıları dil öğretimi yaklaşımlarına yön veren temel görüşleri etkilemiştir. Klasik retoriğin de etkisiyle 20. yy başlarında “Dil kurallarını öğrenen dili iyi kullanır.” düşüncesi yaygındır. Dolayısıyla “Dil öğretiminde dil bilgisi, kelime, kültür gibi yaklaşımlar uygulanmış; öğretim sürecinde ise dil bilgisi kuralları, atasözleri, edebiyat, tarih, coğrafya, genel kültür gibi konulara ağırlık verilmiştir” (Güneş, 2011: 3). Daha sonra Dünya’da pozitivist akımların etkisiyle dil öğretiminde de davranışçı yaklaşım hâkim olmaya başlamıştır. Bu yaklaşımın bilinen temsilcisi Skinner’e göre “Dil, bir davranıştır. ” ve diğer davranışlar gibi öğretilir. Bu yaklaşımda davranış öğretimi üzerinde durulduğundan öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmez (Güneş, 2011: 4). Bu iki temel üzerinde ilerleyen dil öğretimi, dil becerilerinin hepsini kapsayan yazma eğitimi yaklaşımlarını da etkilemiştir. 1960’lı yıllara kadar yazma eğitimi zamanın şartlarına uygun olarak metin temelli, kurallara ve yönergelere dayalı, ürün merkezli, noktalama işaretlerinin ve

yazım şeklinin doğru kullanımını vurgulayan, yazımın geleneksel türlerini içeren bir yapı sergilemiştir (Maltepe, 2006: 58). Günümüzde “geleneksel” olarak tanımlanan, biçime dayalı ya da ürün odaklı diye sınıflandırılabilir bu yaklaşımlarda yazıdan önce gerekli bilgiler toplanır; daha sonra toplanan bilgiler giriş gelişme ve sonuç bölümlerini içerecek biçimde neden-sonuç ilişkisi kurma, bir tezi ispatlama veya kıyaslamalar yapma yoluyla kâğıda aktarılırdı. Öğrenciler konu etrafında dört önemli anlatım çerçevesini -betimleme, hikâye etme, açıklama, ikna etme- temel alan üç ya da beş paragraflık metinler oluşturlardı. Anlatma görevlerinin arasından öğrencilere tanımlama, sınıflama, karşılaştırma, karşıtlık gibi mantıki düzenlemeler öğretilir, örnek olarak verilen bir metni taklit ederek yazmaları istenirdi. Yazılan metinlerdeki hatalar, bir el kitabına bağlı kalarak düzeltilirdi. Bunlar aslında önceden hazırlanmış farklı yüzeysel dil bilgisi görüşleri etrafında dönerdi. Yazma konusu, edebiyat kitaplarından seçilerek bunlar üzerinde anlamlar çıkarmayı kapsayan modeller; tahlil ve taklit edilir ya da öğretmen tarafından derste verilirdi (Grabe ve Kaplan, 1996: 84-85). Öğretmen, öğrencinin yazısını dil bilgisi, sözcük kullanımı, biçim gibi teknik ölçütlere göre değerlendiren kişi konumundaydı (Maltepe, 2006: 58; Oral, 2003: 21).

Geleneksel yaklaşımlar öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve gereksinimlerini dikkate almaması, yazma sürecinin sadece öğretmenin belirlediği sınırlarda kalması, biçimsel özelliklere çok önem verilmesi, zamanın kısıtlı olması, yaratıcılığa izin vermemesi, yazmayı öğrenme etkinliği yerine not verme aracı olarak görmesi, öğrencilerde kaygı düzeyini artırması gibi yönleriyle eleştirilmiştir (Zamel, 1987: 708-709). Urquhart ve McLver (2005: 5), 1960'lara kadar yazma öğretimiyle ilgili görüşlerin şöyle özetlenebileceğini belirtir:

- Öğrenciler, yazmaya bir düzenleme içeriği yaparak başlayacaklarını bilirler.
- Yazı yazma tek hamlede gerçekleşen bir süreçtir.
- Metin oluşturmayı öğrenmek, yazmayı öğrenmektir.

Yazma süreçlerinde sadece üslubu öne çıkaran bu anlayış, 1960'lı yıllarda değişime uğramıştır. Dil bir davranış olarak değil “sosyal bir iletişim aracı” olarak görülmeye başlanmıştır. Yazmanın tek aşamadan değil birbirini tamamlayan, birbiriyle

iç içe olan birçok aşamadan oluştuğu, yazma ürününün bu aşamalar sonrasında ortaya çıkabileceği fikirleri ön plana çıkarmıştır.

Grabe ve Kaplan (1996: 80)'a göre yazma öğretimine yönelik çalışmalar iki önemli teoriyi temel alarak gelişmiştir. Bunlardan ilki 1960'lerde yazma öğretiminde sosyo eğitim kuramına yönelik yapılan araştırmalardır. Bu araştırmaların temelinde yazma süreçlerini açıklamak, öğrencilere yazmanın amaçlı bir etkinlik olduğu fikrini aşılacak ve yazmanın öğrencileri geliştirecek birçok aşaması olduğunu göstermektir.

Bu çalışmalara paralel olarak sosyolinguistik kuram çerçevesinde çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Yapılan araştırmalarla okula, öğretmene veya derse yönelik tutumların yazma öğretiminde önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyolinguistik araştırmalar ve eğitim araştırmaları birbirini etkilemiş ve desteklemiştir.

Yazma öğretiminde önemli rol oynayan ikinci temel yaklaşım bilişsel teoridir. Yazma etkinliğinde kullanılan zihni süreçleri açıklayıp bununla ilgili modeller oluşturmayı amaçlayan bu yaklaşımın ilk yıllarında yazılı metinlerden yola çıkılırken sonraki yıllarda yazma taslağı başlangıç noktası olarak alınmıştır. Ayrıca bilişsel süreçlere psikolojik süreçleri de ekleyerek yaklaşım güncellenmiştir.

Bu teoriler çerçevesinde yürütülen araştırmaların ulaştıkları sonuçlara dayanarak taslak oluşturma, yazma ve gözden geçirme basamaklarından oluşan yazma süreci yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşıma göre yazma tek bir etkinlik değildir. Aksine bilgiyi, söz bilimi özelliklerini ve okuyucuyu da kapsayan karmaşık bir bütündür (Grabe ve Kaplan, 1996: 18-19).

2.2.4.1. Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı

Süreç merkezli yaklaşımda yazı, düşüncenin ve dilin keşfedilmesi, yenilenip değiştirilmesi olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, yazıyı yazmadan önce ve yazım sırasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üzerinde durur ve stratejiler üretir. 1960'lı yıllarda yapılan araştırmalar, biçime dayalı bir model yerine, yazma öğretiminde şunları önermiştir (Grabe ve Kaplan, 1996: 85):

- Kendini keşfetme,
- Anlamlı konular üzerine yazmaya önem verme,
- Bir amaca yönelik olarak gelişigüzel biçimde yazma ve etkinlikler yapma,
- Yazmaya hazırlık görevlerini yerine getirme ve taslaklar arasından geri bildirimler ile çoklu taslak yazma,
- Muhataplardan; akranlar, küçük gruplar ve/veya öğretmenden ya da biçimlendirici değerlendirmeler gibi geri bildirim seçeneklerinden farklı görüşler alma,
- Serbest yazma ve günlük tutma gibi yazma üretimi alternatiflerin yanında başkası tarafından yazılmış metni geliştirme, başkasının yazdığı metni yeniden düzenleme,
- Dış yapıdan çok içerik bilgisine ve kişisel ifadeye önem verme,
- Düşünceyi, gerekli olan yerlerde tekrarlama,
- Muhatap, anlatım, plan gibi kavramların ve yazma sürecinin farkında olma.

Yazılı anlatımın doğasını tanımlamak onun hangi ölçütlere göre değerlendirileceğinin anahtarıdır. Farklı yöntem, teknik ve kuramlar yazma dersini, yazılı anlatıma bakış açılarına paralel olarak da değişik değerlendirme biçimlerini geliştirmişlerdir. Böylece, araştırmalar sonucunda ve yukarıdaki öneriler ışığında yazma süreci yaklaşımı benimsenmeye başlamıştır. Yazma sürecine yönelik üç temel yaklaşım vardır. Bunlar Anlatımcı Yaklaşım, Sosyal Çevre Yaklaşımı ve Bilişsel Yaklaşım.

2.2.4.2. Anlatımcı Yaklaşım

Bu yazma kuramı, konuşmadaki gibi yazmada da serbest biçimi kullanmayı yani yazarların konuşur gibi yazmalarını savunmaktadır. Anlatımcı yaklaşıma göre yazma sürecinde yazarın amacı; üzerinde çok düşünülmeden kurgulanan yeni, doğal ve bütünlük içinde bir metin oluşturmaktır (Grabe ve Kaplan, 1996: 90). Bu görüşün ileri sürdüğü varsayıma göre yazarlar, metinde kendilerini serbestçe anlatabilmek için üslûp oluşturmalıdır. Ancak bu şekilde yazılarında yaratıcı olabilir, yazılarına yenilik

getirebilirler. (Faigley, 1986; Grabe; Kaplan, 1996; Weigle, 2002). Bu yaklaşımın önemli temsilcilerinden Elbow (1981) 'un serbest yazma modeli, bu yaklaşım için kullanışlı bir yöntemdir. Elbow'un şu düşüncesi kuramın dayandığı görüşü açık bir şekilde ortaya koymaktadır:

“Yazılı anlatım dersinde, ilk yıl gelen öğrencilerimin yaşamlarını yazma dersi üzerine kurmalarını, doktora tezi hazırlıyor gibi yazma dersi almalarını ya da sanki bilimsel bir akademiye katılacakmış gibi yazma dersine hazırlanmalarını istemiyorum. İstedğim tek şey öğrencilerimin ‘kendimi bir yazar gibi hissediyorum ve yazı yazarken anlamı keşfetmek bana büyük bir mutluluk veriyor’ demelerini sağlamaktır.” (Akt: İnal, 2006: 68).

Bu yaklaşımda yazının niceliği değil niteliği yani kalitesi önem kazanmaktadır. Dil bilgisi kurallarına uyma ve yazının düzenlenmesi daha sonra gelir. Bu akım, dil bilgisi öğretiminin yazmadan daha düşük düzeyde bir beceri olduğunu ve iyi bir yazma becerisi için de dil bilgisinin çok önemli olmadığını savunmaktadır. Anlatımcılar öğrencilerin duygusal olarak ilgili oldukları veya kendi duygularından yola çıkarak buldukları konularda daha iyi yazacaklarını savunurlar (Ghaith, 2001: 32-34). Anlatımcı yaklaşıma göre yazıda daha çok ne, niçin, nasıl sorularının belirlediği cevaplar doğrultusunda metin oluşturmak gerekir. Bu kuramın savunucuları, dersteki değerlendirmenin, öğrencinin yazma becerisini geliştirdikten sonra yapılması gerektiğini çünkü burada amacın öğrencinin, öğretmen veya bir başkası için değil sadece ve sadece kendisi için yazdığına inanması olduğunu öne sürmektedirler.

Anlatımcı Kuram, yapısalcı akımın ilkelerini benimsemekte ve bireysel anlayışın evrensel değerlerine inanmaktadır. Yazar, yazdığı metinde okuyucuya evrensel bir mesaj ileterek bu değerleri ve insanı ilgilendiren konuları yazarak keşfetmektedir. Bu görüşü savunanlar dili, etrafımızdaki olayları değerlendirmek, yaşantımız hakkında daha çok şey öğrenmek, bu öğrendiklerimizi ifade etmek için kullanılan bir araç; yazmayı ise tüm bunları keşfeden ve yazarın kendi iç dünyasını da ortaya koyan bir süreç olarak görmektedirler. Yazma, yazarın iç dünyası ile dış dünyayı birbirine bağlayan bir köprü görevi görmektedir; yani yazma iç dünyanın kapılarını açan bir araç olarak görülmektedir (İnal, 2006: 68-69).

Grabe ve Kaplan (1996: 89)'a göre bu yaklaşımdaki temel problem, yazarların entelektüel bilgiye sahip olduklarının varsayılmasıdır. Çünkü yazarların uygun açıklamalar getirebilmeleri için araştırma yapmaları veya birikim sahibi olmaları gerekir. Villanueave (1997: 12) ise bireysellik, yaratıcılık ve bunun topluma aktarılması önemli olduğu için öğrencinin duygularını yazmasının ve bunu sınıf ortamında dile getirmesinin öğrenciyi rahatsız edebileceği konusunda eleştirilerin olduğunu ifade eder. Eleştirilen bir başka konu ise anlatımcı yaklaşımın, öğrencilerin söz sanatıyla ilgili sorunlarını çözmesine yardımcı olacak somut stratejileri göz ardı etmesidir.

Bu yaklaşımın yöntemlerinden olan serbest yazma etkinliği 2005 Türkçe Öğretim Programında da yer almaktadır. Programda belirtildiği şekilde “*Öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini yazmalarını sağlayarak ifade güçlerini ve yazılı anlatım yeteneklerini geliştirmek*” amacı taşıyan bu yazma yönteminin uygulama aşamasında ise “Öğrenciler bir konu seçerler ve seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini tür (şiir, hikâye, tiyatro, masal vb.) sınırlaması olmadan yazarlar. Serbest yazma çalışmalarının sınıfta uygulanma zorunluluğu yoktur. Öğrenciler okul dışında yazdıklarını da öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaşabilirler.” (MEB, 2005: 69).

2.2.4.3. Sosyal Çevre Yaklaşımı

Bu kuram, dilin daha çok kültür boyutuyla ve sosyal yapısıyla ilgilenmiştir. 1980’lerin başında, araştırmalar yazma öğretiminde sosyal kaynaklara yönelmiş; sosyolengüistikten Halliday’in işlevsel dil bilimi anlayışından, ilköğretimde yazma araştırmalarından ve retoriğe dayanan sosyal bilimlerden faydalanmışlardır. Piaget’nin gelişim psikolojisi yerine Vygotsky’nin sosyal etkileşim fikirleri tercih edilmiştir. Bu yaklaşıma göre yazma sadece bireysel bir üretim değil sosyal şartları ve çevreyi de kapsayan bir bütündür (Grabe ve Kaplan, 1996: 94).

Yazma öğretimine sosyal bir açılım getiren White’a göre toplumda birey olarak yer edinmenin bir unsuru olarak dil önemli bir araçtır ve yazma öğretiminin birbirine zıt gibi görünen iki temeli vardır. Bunlar: bireyleştirme ve sosyalleştirme. “Ana dili öğretiminde kullanılan materyaller öğrencinin kişiliğini geliştirmelidir. Kişiliğini

geliştirirken sosyalleşme becerisini işlemelidir; çağdaş ana dili programı kişiyi sosyalleştirmekle çelişmemelidir.” (White, 1985; Akt: Arı, 2008: 32).

Wilbers (2001), yazmayı kişiliğin ve kişinin yarattığı tarzın bir yansıması olarak nitelendirmiştir. Ona göre hayatta yapılan her şeyin aynası yazılarda görülebilir. Yazı kişinin iç dünyasının bir yansıması olduğu için bireyseldir. Aynı zamanda bir iletişim aracı olarak da sosyal yapının bir parçasıdır. Sosyal çevre yaklaşımına göre yazma öğretimi şu özellikleri içerir:

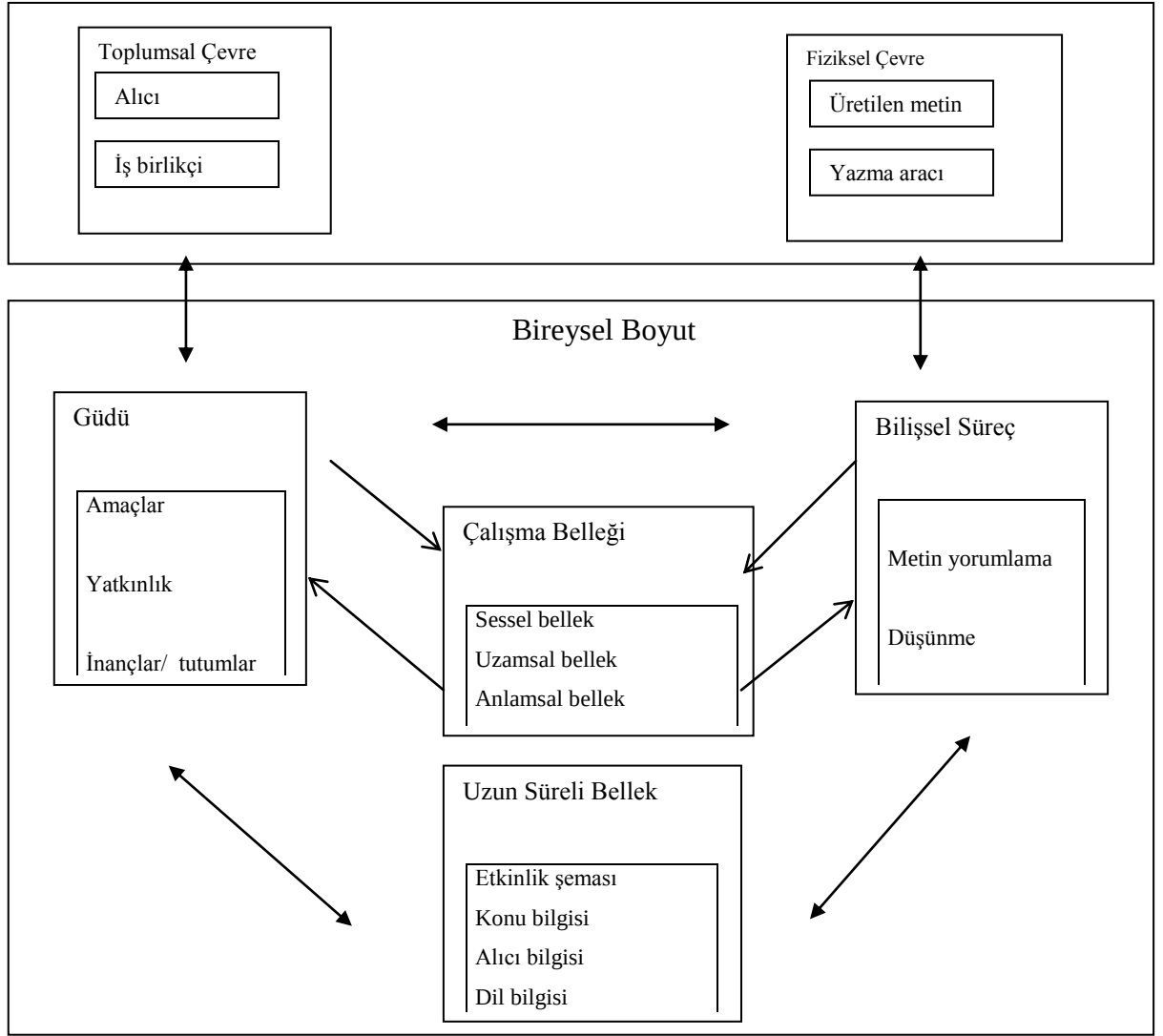
1. Yazma, bir problem çözme etkinliği olarak bir keşif sürecidir ve geliştirilebilir.
2. Karalamalar ve konuşmalar; yazmaya hazırlık aşamalarıdır.
3. Öğrenciler, anlatmak istedikleri konuyu en iyi biçimde sunmak için tekrarlar yapmayı öğrenirler.
4. Öğrenciler, kendileri için yazmayı öğrendikten sonra başkaları için yazmayı öğrenirler.
5. Öğrenciler, yazılarını geliştirmek için hazırlık, planlama, anlatma faaliyetlerine zaman ayırmaya ihtiyaçları olduğunu öğrenirler.
6. Öğrenciler, kendi yazılarını düzenleme becerisini, yazılarında eksikliğini hissettikleri yönleri, öğretmenlerle yaptıkları görüşmeler yardımıyla geliştirebileceklerini öğrenirler.
7. Öğrenciler, yazılarını denetlemek gerektiğini öğrenirler.
8. Öğretmenler, yazmaya ilgiyi artırmak için öğrencileri güdülemeli, sınıfta yazı uygulamaları yaptırmalı ve yazıların diğer öğrencilerle paylaşılmasını sağlamalıdır.
9. Öğretmen, öğrencileri denetim altında tutmalı, öğrencilerin uygulamalarından sorumlu olduklarını unutmamalıdır (Grabe ve Kaplan, 1996: 97).

Bu yaklaşıma göre öğretmen kâğıtları değerlendirirken grup değerlendirmesi veya sınıf içi tartışma yaratarak bireysel değerlendirmede bulunmalıdır çünkü burada amaç, sınıf içinde -diğer bir ifadeyle sosyal çevreyle- etkileşim kurmaktır. Bu yüzden de öğretmenin bireysel olarak öğrencinin hatalarını düzeltip ona puan vermesinin hiçbir yararı yoktur. Bu kuramda dil bilgisi ve imla hataları tamamen göz ardı edilmez ama önemli olan yazarın konu hakkında mantıklı yazmasıdır. Sosyalciler, sosyal çevre ile olan etkileşimin yazılı anlatım ürününün oluşturması ve değerlendirilmesi sürecine dâhil edilmesi gerektiğini savunurlar.

2.2.4.4. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel kuram kendi içinde birtakım farklı modeller içermektedir. Bunların içinde en önemlisi Flower ve Hayes (2006) 'ın geliştirdikleri amaca odaklı ve tekrarlı model, sürece dayalı yaklaşımın prensiplerini içermektedir.

Flower ve Hayes (2006) 'ın geliştirdikleri bilişsel sürece dayalı yazma modeline göre yazarlar, kompozisyon oluştururken birbirinden farklı ancak birbiriyle ilişkili etkinlik alanlarını düzenleyerek yazma eylemini gerçekleştirirler. Bu nedenle yazma eylemi için üç büyük faktörden söz edilir. Bunlar, *etkinlik çevresi*, *yazarın uzun süreli belleği* ve *yazma süreci*dir. Etkinlik çevresi söz bilimsel sorun ve üretilen metni içerir; uzun süreli bellek yazarın konu, okur ve plan hakkındaki var olan bilgisini içerir; yazma süreci ise düzenli olarak denetlenen planlama, yazıya aktarma, gözden geçirme ve değerlendirme alt süreçlerini içerir. Flower ve Hayes tarafından geliştirilen bu model, yazma sürecini daha kapsamlı bir biçimde açıklamak için Hayes (1996) tarafından gözden geçirilerek daha da geliştirilmiştir. Hayes tarafından geliştirilen yeni model, yazma sürecini en genel biçimde açıklayan modeldir (Renkema, 2004: 210). Bu yeni model “Bilişsel/Motive Edici Yaklaşım” olarak şekillenmiştir. Yeni modelde *çalışma belleğinin* yer alması önceki modele göre göze çarpan en belirgin farklılıktır. Bir diğer belirgin farklılık ise bilişsel sürecin bileşenlerinin ve bu bileşenlerin düzenlenişinin önceki modele göre daha farklı yapılandırılmış olmasıdır. Yazma sürecinde bireyin güdülenmesine ve duyuşsal özelliklerine vurgu yapılması ve yazma becerisini toplumsal çevrenin bir ürünü olarak görülmesi de yeni modeli önceki modelden farklı kılan diğer özelliklerdendir. Güneş'e göre bu modelin en yeni ögesi yapılandırıcı yaklaşım çerçevesinde “güdülemeyi” dikkate almasıdır. Yazarın güdülenmesi, yazma sürecinde önemli bir durumdur. Hayes'e göre bilgileri toplamak, süreçleri belirlemek ve yazmayı gerçekleştirmek için öğrenciler ve yazarlar güdülenmelidir (Güneş, 2011: 13).



Şekil 2: Hayes'in Yazma Modeli (Hayes, 2006: 30)

Şekil 2’de de görüleceği gibi dış çevre, toplumsal ve fiziksel çevre olarak iki bileşene ayrılmıştır. Toplumsal çevreyi alıcı ve yazarın birlikte çalışabileceği diğer yazara gönderimde bulunan *iş birlikçi*ler oluşturur. Bu yönüyle bu model yazılı metnin kaynağı olarak yalnızca tek bir bireyi değil birden fazla bireyi görür. Fiziksel çevre bileşeni; *üretilen metin* ve *yazma aracı*ndan oluşur. Bu alt bileşenle birlikte yazma aracı olarak yalnızca kalem görülmemiştir. Özellikle bilgisayar, yazma aracı olarak en çok üzerinde durulan araç olmuştur. Bireysel boyut, yazarın biliş, duyuş ve bellek sisteminden oluşur. Bunların işlemesi dört öge aracılığı ile gerçekleşir (Carlin-Menter, 2006; Renkema, 2004):

Güdü/duyuş: Yazarların yazmaya güdülenmelerine gönderimde bulunur. Bu öge dört alt bileşenden oluşur: Amaçlar, yatkınlık inançlar/ tutumlar ve maliyet/çıkar hesabı.

Bilişsel Süreç: Yazma sürecindeki bilişsel işleyişe gönderimde bulunur. Üç alt bileşenden oluşur. Birincisi *metin yorumlamadır*. Metin yorumlama metnin okunması ya da yeniden okunması yoluyla içerik ve düzenlemeyle ilgili gözden geçirmenin yapılmasına ve metnin bu yolla genişletilmesini anlatır. Önceki modelin gözden geçirme süreci bu sürece denk gelir. İkincisi *düşünmedir*. Düşünme bilgilerin dönüştürülmesine olanak sağlayan zihinsel etkinlikleri birleştirerek metnin içeriğinin zenginleşmesine işaret eder. Üçüncüsü *metin üretmedir*. Metin üretme metnin ayrıntılarına girilmesine ve düşüncelerin yazılı metne aktarılmasına işaret eder.

Uzun Süreli Bellek: Önceki modelde yazılı metin üreten bir bireyin uzun süreli belleğinde konu, okur ve plan olgularına yer verilmişken bu modelde uzun süreli bellekte şu beş olgu yer alır: Birincisi *etkinlik şemalarıdır*. Etkinlik şemaları metnin üretimini yöneten ve denetleyen işlemleri ifade eder. İkincisi *dile yönelik bilgidir*. Diğer bir ifadeyle dile olan hâkimiyeti karşılar. Diğerleri ise konu bilgisi; alıcı bilgisi; tür bilgisidir.

Bu model Finlandiya, Kore, Kanada, Fransa, İngiltere, Avustralya, İsviçre, Belçika, Finlandiya vb. ülkelerde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu modelin Türkçe öğretiminde de başarılı olduğu görülmüş ve 2004 Türkçe Öğretim Programında da bu modelden yararlanılmıştır (Güneş, 2011: 11).

Sonuç olarak birçok ülkede yazma öğretimi araştırmalarında sürece dayalı modellere anlatımcı, bilişsel ve sosyal çevre yaklaşımının yön verdiği görülmektedir. Graham'a göre bu üç önemli yaklaşım dışında son yıllarda sosyal yapılandırmacı yaklaşımın kuramlarından biri olan etkinlik kuramı da yazma sürecine yönelik araştırmaları etkilemiştir.

2.2.4.5. Etkinlik Kuramı

Bu kuram 1980'li yılların ikinci yarısından sonra tartışılmaya başlayan “eğitimin mekanik bir iş olarak algılanması” anlayışına karşılık, “eğitimin gerçekleştirildiği

yapıdaki tüm unsurların dikkate alınarak yapılması” yaklaşımının daha uygun olacağını savunur. Etkinlik Kuramı’nın felsefik temelinde Hegel ve Kant’ın fikirlerinin, Marx ve Engels’in diyalektik materyalizm görüşlerinin olduğu belirtilmekte ayrıca kuramın, Vygotsky’nin bilinç ve düşünce çalışmalarının geliştirilmesiyle ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Usluel ve Demiraslan, 2005: 136). Vygotsky, başlangıçta eylemin aracı olarak söylemin rolünü vurgulamıştır. Teorinin son şekli Yrjo Engestrom tarafından geliştirilmiştir. Kuramı epistemoloji, psikoloji, eğitim gibi farklı konu alanlarında yeni kuramsal çerçevelerin geliştirilmesi için analitik kategoriler sunan üst- kuram olarak da tanımlamıştır (Scribner , 1997; Akt: Lynch, 2003).

Etkinlik Kuramı’nın temel uğraş alanı, bireyi, diğer insanları ve insan yapımı nesneler arasındaki etkileşimleri anlamaya çalışmaktır. Bu kurama göre insan etkinliği dinamik bir sistemdir, nesne ve ihtiyaçlar tarafından güdülenir. Etkinlikler, bilinçli amaçlar tarafından yönlendirilen motor ve zihinsel eylemler yoluyla oluşurken eylemler de öznenin bulunduğu ortamdaki koşullara bağlı olarak gerçekleştirilir (Center for CHAT, 2003).

Teoriye göre insanın ihtiyaçlarına dayalı olarak belirlediği amaçlarını gerçekleştirmek için problemi tanımaya çalıştığı, önceki çözümleri gözden geçirdiği, var olan durumlara karşı yeni çözümler geliştirdiği, bunları uyguladığı, tüm bu zihinsel süreçleri bilgi- yapı bağlamında diyalektik olarak yürüttüğü ileri sürülür (Sağ, 2010: 46). Diğer bir ifadeyle etkinlik teorisi öğrenmeyi olumlu ve olumsuz etkileyen öğelerin dinamik bir biçimde etkileştiği bir yapı olarak değerlendirir. Mazman ve Usluel (2011: 28) ’e göre etkinlik kuramındaki temel vurgu, karmaşık bir etkinlik gerçekleştirilirken bu süreçte yer alan öğeler arasındaki etkileşimdir.

Bu noktadan hareketle kuramda ileri sürülen fikir, süreçte yer alan tüm öğelerin birbiriyle ilişkili olan etkinlik sistemleri yoluyla sisteme ilişkin analitik bir bakış açısı getirilmesi ve bu şekilde karmaşık ilişki ve etkileşimlerin ortaya konulmasında yardımcı olunmasıdır.

Etkinlik kuramındaki sistemin temel öğeleri özne, nesne, araçlar, topluluk, kurallar ve iş bölümünden oluşmaktadır.

Bu ögelerin tanımlarından hareketle yazma eğitimiyle ilgili etkinlik sistemi aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

Özne: Etkinliğin analizinde bakış açısı alınan kişi ya da gruptur (Center for CHAT, 2003). Dolayısıyla öğretmen, bu sürecin öznesidir. Ayrıca öğretmenlerin yazma öğretimine ilişkin inanç ve görüşleri, bilgi ve becerileri de bu öge içinde sayılabilir.

Nesne: Öznenin etkinliğe katılmasına neden olan ya da etkinliği harekete geçiren durum, problem alanıdır. Bir gereksinimi, duyguyu ifade eder. Bir etkinliği diğerinden ayıran onun nesnesidir (Center for CHAT, 2003). Diğer bir ifadeyle yazma ile ilgili becerileri kazandırmak ve öğretim programındaki yazma uygulamalarını gerçekleştirmektir.

Araçlar: Etkinliğin sonuçlarına ulaşmada kullanılan somut ve soyut araçlardır. Somut araçlar çevredeki farklı kaynak ve materyallerden oluşmaktadır. Soyut araçlar ise somut araçların kullanım biçimleri ve seçiliş nedenlerini açıklayıcıdır (Center for CHAT, 2003). Yazma eğitiminde kullanılması planlanan öğretim yöntem ve teknikleridir.

Kurallar: Etkinlikteki eylem ve etkileşimleri düzenleyen resmî ve resmî olmayan kurallardır. Toplumsal standartları, normları, politikaları, stratejileri, etik konuları içerdiği gibi bireysel değer ve inançları da içerirler (Center for CHAT, 2003). Öğretim politikaları, standartlar, öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, kaygı, ilgi, beklentileri vb. yaklaşımlarıdır.

Topluluk: Etkinlik sırasında bireyin üyesi olduğu sosyal gruptur. Birden fazla kişi ya da alt gruptan oluşur ve özne ile aynı etkinlikte yer alır. Öğretmen adayları, öğrenciler, aileler vb.

İş Bölümü: Etkinlikte yer alan topluluk üyeleri arasında yetki, statü ve görevlerin düzenleniş biçimidir. Öğretmen ve öğrencilerin rol ve sorumlulukları, topluluktaki diğer grupların desteği iş bölümü olarak değerlendirilmektedir.

Çıktı: Etkinliğin fiziksel ya da zihinsel ürünleridir. Öğrencilerin istenilen yazma becerisi seviyesine gelmeleri, iyi düzenlenmiş yazılı anlatım örnekleri vb. çıktı olarak değerlendirilebilir.

Etkinliklerin dinamik yapılarından dolayı diğer etkinlik sistemi ağlarıyla etkileştikleri göz önüne alındığında dış etkiler yoluyla etkinliklerin bazı öğelerinin değiştirildiği ve bu aşamada bazı dengesizliklerin oluşabildiği ifade edilmektedir (Center for CHAT, 2003). Nitekim yazma becerisi öğrenme-öğretme sürecinde, öğretmenler, öğrenciler, eğitim programları, bireyin ve toplumun algısı, ihtiyaçları, tutumları gibi birçok dinamiği içinde barındıran karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olduğundan bu sürecin etkililiği açısından yazma uygulamalarının içinde bulunduğu sosyokültürel bağlamla birlikte ele alınmasının önemli olduğu dolayısıyla da bu öğelerin değişebileceği dile getirilebilir. Buradan hareketle bilginin içinde gerçekleştiği yapıdan bağımsız olarak öğrenilemeyeceği varsayımına dayalı olan etkinlik teorisine göre yazma eğitiminin, yerinde gözlem, inceleme ve uygulama yapmasına olanak veren etkinliklerle yeniden yapılandırılması gerektiği söylenebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde yazma eğitiminin öğrenme-öğretme sürecindeki yerinin ve var olan durumun incelenmesinde, koşulların belirlenmesinde ve çelişkilerin ortaya konulmasında sosyokültürel bir bakış açısı olan Etkinlik Kuramı'nın etkili olacağı ifade edilmektedir (Usluel ve Demiraslan, 2005).

Sosyokültürel kuramlara -dolayısıyla da etkinlik kuramına- yönelik kişisel faktörlerin yazma gelişimini nasıl şekillendirdiği konusuna açıklık getirememesi eleştirisi, bilişsel/motive edici yaklaşımında yazılı anlatımların içeriği yönündeki eksikliklerine rağmen bu dört temel kuram sürece dayalı yazma eğitime yönelik model, yöntem ve tekniklerin geliştirilmesinde etkili olmuştur.

Sürece dayalı yazma yaklaşımları birçok araştırmacının ilgi odağı olsa da eleştirildiği noktalar da olmuştur. Bu yaklaşım o kadar çok önemsenmiştir ki yazmanın ürün boyutundan çok süreç boyutu ön plana çıkarılmıştır. Okuyucu, kompozisyon kâğıdının hangi süreçten geçerek hazırlandığı ile ilgilenmez; elindeki somut kompozisyon kâğıdındaki içeriği anlayıp anlamamasına, yazarın amacına ve hatalarının olup olmadığına bakar (İnal, 2006: 48). Dolayısıyla yazmada hem süreç hem de ürün boyutunun gerekliliği vurgulanmaktadır.

Ayrıca sürece dayalı yazma yaklaşımı, gereksiz ve uzun taslaklar yazma ve her seferinde bu taslakların yeniden okunmasının öğretmenler ve öğrenciler için sıkıcı hâle geldiği yönünde eleştiriler almıştır. Görüldüğü gibi yazma öğretimi araştırmaları da

yazma becerisinin içeriği gibi çok yönlü ve birçok disiplinle ilişkili olarak ilerlemiştir. Yazma öğretimine yönelik araştırmalar günümüzde de sürekli gelişmektedir.

Yukarıda bahsedilen araştırmalar ve sonuçları daha çok ABD eksenlidir. Bununla beraber İngiltere’de Britton, Carter, Wells; Kanada’da Freedman ve Jones; Avustralya’da Halliday, Hasan ve Martin gibi araştırmacılar da yazma öğretimiyle ilgili önemli çalışmalar yapmıştır.

Her ülkenin kendine özgü sosyal, ekonomik, tarihî süreçleri ve eğitim sistemi olduğu bir gerçektir. Ancak özelde farklı olsa da genelde çağın gerektirdiği insan ve eğitim anlayışı birçok ortak paydada buluşmaktadır. Dolayısıyla bu süreçler tüm dünyada az veya çok etkili olmuştur.

Yukarıda özetlenen yazma öğretimi özellikleri, Türkiye’deki eğitim sistemi içinde de zamanın sosyal, ekonomik ve tarihî şartları dolayısıyla farklılıklar taşımakla beraber paralel şekilde gelişmiştir. Türkiye’de uygulanan programlar genel olarak değerlendirildiğine; Cumhuriyetin ilanından bugüne kadar birinci kademede sekiz program uygulamaya konulmuştur. Bu programlar, devrin ihtiyaçları göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Bu nedenle her uygulamaya konulan programda dil becerilerine ayrılan pay farklılık göstermektedir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaokul ve liselerin birleşik olması sebebiyle II. kademeye yönelik hazırlanan ilk Türkçe programı, lise müfredatı ile birlikte yayınlanır.

1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programları’nda Türkçe dersinin amaçları belirtilmemiştir. Türk harflerinin kabulünden sonra hazırlanan 1929 programında yazma amaçları için aşağıdaki maddeler sıralanmıştır.

1. Karşısındakinin durumuna uygun ve yazacağı konunun gerektirdiği şekilde mektup yazmak,
2. Kendi düşünce seviyesine uygun çeşitli konulardan herhangi birini açık ve anlaşılır bir şekilde kaleme almak ve düşüncelerini bir paragraf veya çeşitli paragraflar içinde en uygun şekilde sunmak.
3. Okuduğu bir parçanın veya edebi bir eserin en can alıcı noktalarını özet şeklinde açıklamak ve ifade etmek,

4. Kendisini ilgilendiren edebi, ilmi, ticari bir konuyu araştırıp inceleyerek okuyanları da bu konuda bilgilendirecek şekilde yazmak. (Temizyürek ve Balcı, 2006: 233).

1949 ve 1962 Ortaokul Türkçe Programlarında (Temizyürek ve Balcı, 2006) planlı yazma, düzeltme gibi unsurların aynı olduğu görülür. Her iki programda öğrencilere yazma konusu olarak verilmesi gereken konuların programda yer aldığı, öğretmenler tarafından seçilecek konuların daha çok doğrudan doğruya ve iç gözlemle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Yazma becerisinin resmi ders olarak ülkemizde ilk defa okullara girmesi Tanzimat’tan sonraki dönemde maarif kolejlerinin açılmasıyla başlamıştır, daha önceleri medrese eğitiminin de etkisiyle okumaya daha fazla önem verildiği için yazma ikinci planda kalmıştır (Özön, 1960).

Ülkemizdeki yazılı anlatım derslerinin yetersiz yöntemlerle verildiğini belirten Göğüş (1978: 236), “Yazma becerisine, bugün başka ülkelerde daha çok önem verilmiş ve bu beceriyi kazandıracak etkinliklere daha çok yer ayrılmıştır”; sözleriyle o zamanlarda ülkemizde bu beceriye daha az önem verildiğini dile getirmektedir.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe eğitimi programında genel amaçlar genişletilmiş; anlama, anlatma, dil bilgisi ve yazı alanlarının birlikte geliştirilebileceğine değinilmiştir. Ancak yazmanın konuşmadan farklı olarak hedef kitle tarafından anında düzeltilemeyeceğinden yazılı anlatımda belli ve kesin kurallara uyulması gerektiği vurgulanmıştır (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1998: 236).

Güneş’e (2011:145) göre “*Ülkemizde de uzun yıllar davranışçı dil yaklaşımı ile Türkçe öğretimi yapılmıştır.*” Türkiye’de de 1900’lü yılların sonuna kadar yazma öğretiminin kompozisyon kitaplarındaki kalıplara bağlı kalınarak bu çerçevede uygulandığı söylenebilir. Hatta atasözleri merkeze alınarak öğrencilerden atasözlerinin anlamlarını açıklayan metinler üretmesi istenmiştir. Bu tarz bir yazma öğretimi eleştirilere hedef olmuştur (Adalı, 1991; İpşiroğlu, 1991; Calp, 2005). Nitekim 2005 yılına kadar ilköğretim okullarında uygulanan 1981 programında davranışçı yaklaşım temel alınmıştır. Her sınıf düzeyi için anlatma becerisine yönelik hedeflenen davranışlar programda yer almıştır. Ülkemizde Özön (1960), Tansel (1985), Burdurlu (1965), Gökşen (1980), Göğüş (1978) gibi araştırmacılar yazma öğretimine yönelik çalışmalar yapmışlardır.

2.2.5. “Yazma Eğitimi”nin Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Lisans Programındaki Yeri

Yazılı anlatım pek çok alt beceriyi gerektiren çok yönlü, karmaşık ve zor bir süreçtir. (Evans, 2001: 1). Bunun nedeni bir metni oluştururken birçok bilişsel, dilbilimsel ve fiziksel işlemle birlikte metnin nasıl yazılacağı (metin yapısı), kime yazılacağı (hedef kitle) ya da niçin yazılacağı ilişkilendirilerek bir kompozisyon oluşturulmaya çalışılmasının zorluğudur. Yazılı anlatım becerileri, sadece öğrenen için değil konuya ilişkin yeterince bilgisi ve deneyimi olmayan öğretmenler için de öğretilmesi zor bir beceridir (Harris, Graham ve Mason, 2003).

Akyol (2006: 93) ’a göre de “Çocuğun yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme daha etkili bir şekilde yapılır ve bu durum daha üst düzey yazılı anlatımların ortaya çıkmasını sağlar.” Ancak bunun için bu konuda eğitilmiş olan ve nitelikli rehberlik yapabilecek öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. “Bir eğitim sisteminin başarısı, sistemi işletecek öğretmenlerin nitelik ve niceliğine bağlıdır.” (Kavcar 1983: 197). “Öğretmen, niteliksel gelişmenin temel ögesidir. Öğretmenin niteliği ile eğitim sisteminin ürünü olarak yetiştirdiği insanın niteliği arasında olumlu ve yüksek bir ilişki vardır.” (Sezgin, 2002: 6). Öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler toplumların geleceğinin şekillendirilmesinde rol oynayan bir öneme ve etkiye sahiptir. Bu da çağın gereklerine uyum sağlayabilen, tutum ve davranışları ile model olabilen, bilgi ve tecrübelerini doğru olarak aktarabilen, öğrencilerin becerilerini nasıl ve ne yönde geliştirebileceğini planlayan, ihtiyaca yönelik olarak donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesini kaçınılmaz hâle getirmiştir.

Marshall (1994) ’e göre de “Ana dili öğretimi bir dört yol kavşağıdır. Oraya uğramadan geçen hiçbir ders yoktur. Bütün dersler ana diliyle anlatılır.” Her dersin, her bilginin yolu mutlaka bu kavşaktan geçer. Dolayısıyla Türkçe öğretmenleri sadece Türkçe dersi kapsamına giren konu ve becerilerin öğretilmesinden sorumlu değildir; dolaylı olarak tüm eğitim sisteminin içinde önemli bir rol oynamaktadır.

Türkçe Öğretmenliği, ilköğretimin ikinci basamağında bulunan (12-15 yaşlarındaki) bireylere Türkçeyi doğru kullanabilme, okuduğunu anlama, kendisini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme becerilerini kazandırması açısından büyük öneme sahiptir. Bir milleti, millet yapan değerlerin başında yer alan dil, milletin devamını

sağlayan temel unsurdur. Bu noktadan hareketle Türkçenin dil olarak kullanımı, korunması ve geliştirilmesi son derece önem arz etmektedir. Dil becerilerinin istenilen düzeyde öğrenilmesi, bireylere verilecek eğitimle mümkündür. Bu eğitim, Türkçe öğretmenlerinin nitelikleriyle doğru oranda gerçekleşeceğine göre Türkçe öğretmeni yetiştiren eğitim programlarının niteliği de öne çıkmaktadır.

1974 yılında 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde, her düzeyde öğretmenlerin yükseköğretim yoluyla yetiştirilmesi kararıyla birlikte, ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere iki yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır. 1982 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere bırakılmış; 1989'da öğretmen yetiştirme lisans programlarının süresi dört yıla çıkarılmıştır.

İlk Türkçe Öğretmenliği lisans programı 1989'da Prof. Dr. Abdurrahman Güzel'in gayretleriyle Gazi Üniversitesi bünyesinde açılmıştır. İhtiyaçlar ve talepler doğrultusunda bu programa kısa bir süre sonra başka üniversitelerde de yer vermeye başlanmıştır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı 1996 yılı başında Türkiye'nin gereksinim duyduğu öğretmenleri yetiştirmek üzere eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi çalışmalarını başlatmış ve buna göre fakültelerdeki lisans ve lisansüstü düzeylerde yürütülen programlarda birtakım değişiklikler yapılmıştır. 1998'e kadar her program/bölüm kendi öğretim programını hazırlamıştır. Yüksek Öğretim Kurulu 1998'de Eğitim Fakültelerinin programlarında birliği sağlamak, öğretmen yetiştirmede modern eğitim yaklaşımlarını uygulamak amacıyla, Dünya Bankası destekli bir projeyle Eğitim Fakültelerinin programlarını yeniden düzenlemiştir (Çiftçi, 2011: 404). Bu değişiklikler yoluyla öğretmen adaylarının gerek alan eğitiminde gerekse eğitim ve genel kültür derslerinde daha donanımlı hâle getirilmesi amaçlanmıştır. Çünkü öğrencinin eğitim öğretim sürecinde karşılaşacağı her durumda ona rehberlik ve liderlik edecek en etkili kişi öğretmenlerdir. Öğretmenler öğrenme ortamını öğrenci için anlamlı ve ihtiyaçlara uygun hâle getirmelidir. Öğrencin kendine uygun hedef ve öğrenme konuları seçmesine yardım edilmelidir. Öğretmenin öğretimdeki rolü, yalnızca bilgiyi sunmak değil aynı zamanda o bilginin edinilmesini sağlayacak alt yapıyı kurmak, bilgiyi sunma amacıyla öğrencilerin öğrenme çabalarına karşılık vermektir. Dil becerilerinin son halkası olan yazma eğitiminde öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Yazma yazarak öğrenilir.

Herkesin yazma konusunda belirli bir kapasitesi vardır. Yazma öğrenilebilir bir beceridir. Bu kapasiteyi ortaya çıkartıp yönlendirecek, etkinlikler yoluyla geliştirecek olanlar da Türkçe öğretmenleridir. Yazma etkinliklerinde öğretmenlerin öğrencilere rehber olarak yapacakları temel yönlendirmeler:

Konuya uygun ana fikrin seçimi,

Uygun anlatım biçiminin seçimi,

İfade biçimini güçlendirme,

Öğrencinin ifade etmek istedikleri konularda ayrıntıya girmesini sağlama,

Yeni fikirler geliştirme,

Dil bilgisini, yazım ve imla kurallarını yazı içinde kullanmayı öğretme,

Yazının genel sunumunu kabul edilebilir bir seviyeye getirme sayılabilir. Öğretmenlerin bu yönlendirmeleri yapabilmeleri için etkili bir yazma öğretimi almaları gerekmektedir. Bu konuda eğitim alabilecekleri kurumlar da üniversitelerdir. Yazma eğitimiyle ilgili lisans programlarındaki dersler ve içerikleri incelendiğinde aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

1998 lisans programında yazma ve yazılı anlatımla ilgili dersler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 1: 1998 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı Dersleri

Dersin Dönemi	Dersin Adı	T	U	K
1. Yarıyıl	Yazılı Anlatım I	2	0	2
2. Yarıyıl	Yazılı Anlatım II	2	0	2
5. Yarıyıl	Konuşma ve Yazma Eğitimi	2	2	3

Bunu göre öğretmen adayları ilk yıl iki dönem teorik olarak iki ders saati yazılı anlatım dersi, bir dönem de iki ders saati teorik iki ders saati uygulama olmak üzere toplamda altı ders saati teoriye yönelik sadece iki saati de uygulamayı içeren yazma becerisine yönelik üç ders almaktaydı. Bu derslerin içerikleri ise YÖK tarafından şu şekilde tanımlanmıştır:

Yazılı Anlatım I

Yazı dili ve özellikleri, kompozisyon kavramı, yazılı anlatımda dış yapı ve kurallar, formel yazılar (özgeçmiş, dilekçe, mektup, rapor, karar, ilan, bibliyografya, tebliğ, resmi yazılar, bilimsel yazılar, vb), yazıda plan, tema, bakış açısı, yardımcı fikirler ve paragraf girişi, seçilmiş yazılarda kompozisyon çatısı, tema, paragraf incelemesi, genel anlatım bozuklukları, kompozisyon düzeltme çalışmaları, düşünme ve düşündüğünü ifade edebilme.

Yazılı Anlatım II

Çeşitli yazma biçimleri, yazı türleri, (anı, fıkra, sohbet, masal, hikâye, eleştiri, roman, vb.), seçilmiş sözlerle yazılı ve sözlü açıklama çalışmaları, makale, yerli ve yabancı yazarlardan seçilmiş makalelerin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri üzerine çalışma, deneme, güncel konulardan fıkra çıkarma, makale yazma çalışması, Türk ve Dünya edebiyatlarından seçilmiş parçaların incelenmesi.

1998 programındaki yazılı anlatım derslerinin ders saatleri bakımından az ama içerik olarak oldukça yüklü oldukları söylenebilir. Aynı durum Konuşma ve Yazma Eğitimi dersi için de geçerlidir. İçeriği “*Doğru ve etkili konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için kullanılan yöntemler, sesin eğitilmesi, konuşma ve düşünce ilişkisi, hafızayı güçlendirme, konuşmada vücut dilini kullanma, konuşmada semantik hâkimiyetin geliştirilmesi ve heyecanın kontrolü, konuşma eğitiminin programlardaki yeri ve uygulamalar, YAZMA- yazı tekniklerine göre bir metnin düzenlenmesi, yazma öğretim yöntemleri (bağlı yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, dikte yöntemi, cluster yöntemi, vb.), yazıların tashihi yöntem ve yaklaşımları, yazma öğretiminde temel kavramlar, ders programlarındaki yeri ve uygulamaları.*” olarak tanımlanan ders için her biri de ayrı beceriler olan konuşma ve yazmaya verilen süre ve içerik birbiriyle uyumlu görülmemektedir. İçerik tanımına göre her bir beceri için temel kavramlar öğretilecek bu temel kavramlar için öğretim yöntemleri uygulanarak gösterilecek, yapılacak uygulamaların değerlendirme ve tashihi yapılarak değerlendirme yöntemleri öğretilecek daha sonra da programlardaki yeri ve uygulamalar anlatılacaktır. Özel Öğretim I-II derslerinde de yazma becerisine değinilmekte ancak dört beceri içerisinde yazmaya ayrılan süre az olmaktadır.

Nitekim programlardaki aksaklıklar, uygulamadaki farklılıklar, içeriklerin yüklü olması, teorik bilgiye ayrılan sürenin uygulama saatlerine nispeten fazla olması vb (YÖK, 2005) gibi nedenlerle öğretmen yetiştirme programı kapsamında yeniden yapılamaya gidilmiştir. Bunun sonucunda 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere 2005 yılında yeni bir program hazırlanmıştır.

Yeni programda alan eğitimi derslerinde bir iyileşme görülmektedir. Temel beceri alanı derslerinin kredileri artırılmıştır. Anlama Teknikleri ve Anlatma Teknikleri derslerindeki beceri alanları ayrılarak müstakil dersler olarak verilmeye başlanmıştır.

Tablo 2: 2005 Lisans Programındaki Yazma Becerisine Yönelik Dersler

Dersin Dönemi	Dersin Adı	T	U	K
1. Yarıyıl	Yazı Yazma Teknikleri	1	2	2
1. Yarıyıl	Yazılı Anlatım I	2	0	2
2. Yarıyıl	Yazılı Anlatım II	2	0	2
5. Yarıyıl	Yazma Eğitimi	2	2	3

Tablo 2'ye bakıldığında yeni programla birlikte yazma becerisine yedi ders saati teorik dört ders saati de uygulamaya yönelik olmak üzere dört ders ayrılmıştır.

Yeni programa 1998 Programında olmayan, “Yazı Yazma Teknikleri” dersi konulmuştur. Bu dersin içeriği şöyledir: “*Yazı kavramı, güzel yazma yöntem ve teknikleri, büyük temel harfler, küçük temel harfler, eğik büyük yazı harfleri ve yazılış yönleri, bitişik eğik yazı küçük harfleri ve yazılış yönleri, rakam ve işaretlerin yazılışı, büyük ve küçük temel harflerle bitişik, dik ve eğik el yazısı, dik ve eğik el yazısıyla metinler oluşturma, çeşitli dekoratif, antik vb. yazılar, uygulama çalışmaları, düzgün ve okunaklı yazı uygulamaları.*” Bu tanımdan hareketle öğretmen adaylarının yazma eğitimine öncelikle yazının biçimsel özelliklerinden başlandığı söylenebilir.

Yeni lisans programında Yazılı Anlatım I-II dersleri dönemlerini ve yerlerini korumuştur ancak ders tanımları genişletilmiştir. Yazılı Anlatım I dersinin tanımı, “*Yazı dilinin ve yazılı iletişimin temel özellikleri, yazı dili ile sözlü dilin arasındaki temel farklar. Anlatım: yazılı ve sözlü anlatım; öznel anlatım, nesnel anlatım; paragraf; paragraf türleri (giriş-gelişme-sonuç paragrafları). Metnin tanımı ve metin türleri (bilgilendirici metinler, yazınsal metinler); metin olma koşulları (bağlılık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik, metinler arası ilişkiler). Yazılı anlatım (yazılı kompozisyon: serbest yazma, planlı yazma); planlı yazma aşamaları (konu, konunun sınırlandırılması, amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi; yazma planı hazırlama, kâğıt düzeni); bilgilendirici metinler (dilekçe, mektup, haber, karar, ilan/reklam, tutanak, rapor, resmi yazılar, bilimsel yazılar) üzerinde kuramsal bilgiler; örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma uygulamaları; bir*

metnin özetini ve planını çıkarma; yazılı uygulamalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.” olarak değiştirilmiştir. Bir önceki programda Yazılı Anlatım II dersinin içeriğinde bulunan Sözlü Anlatım dersinin içeriği bu programda Yazılı Anlatım I dersinin içeriğine alınmış ayrıca anlatım biçimleri, metin türleri ve metin olma koşulları yazma aşamaları, özet çıkarma yeni programda Yazılı Anlatım I dersinin içeriğine eklenmiş konular olarak belirlenebilir.

Yazılı Anlatım II dersinin içeriği ise *“Yazılı anlatımda düşünceyi temellendirme yolları (tanımlama, örneklendirme, karşılaştırma, tanık gösterme, alıntı yapma, istatistiklerden yararlanma); anlatım biçimleri (açıklayıcı, tartışmacı, betimleyici, öyküleyici anlatım); bunlar üzerinde kuramsal bilgiler, örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma uygulamaları. Bilgilendirici metinler (makale, köşe yazısı, söyleşi, fıkra, deneme, eleştiri, günlük, anı, gezi yazısı, yaşamöyküsü, özyaşamöyküsü v.b.) üzerinde kuramsal bilgiler, örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma denemeleri. Yazınsal metinler (şiir, öykü, roman, oyun, deneme vd) üzerinde kuramsal bilgiler; örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma uygulamaları; yazılı uygulamalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.”* şeklinde tanımlanmıştır. Yeni programda bu dersin de içeriğinin genişletildiği anlatım biçimlerinin ve düşünceyi temellendirme yollarının açıkça belirtildiği, bir önceki derste başlanılan bilgilendirici metin türlerine bu dönemde devam edildiği görülmektedir. Yazılı Anlatım I-II derslerine, programda haftada iki ders saati teorik olarak yer verilmiştir. Bununla birlikte derslerin içerik tanımlarında yazma uygulamaları yapılacağı, yazılı uygulamalardaki dil ve anlatım yanlışlarının düzeltileceği hususları belirtilmiştir. Yazma becerisinin sık uygulamayla gelişeceği göz önüne alındığında yazma uygulamalarına da yer verilmesi uygun olmakla birlikte ders içeriğinin yoğunluğu, sınıf mevcudu gibi etkenler dolayısıyla uygulama ve değerlendirme çalışmaları için yeterli zamanın ayrılmasını zorlaştırabilmektedir.

Eski programda konuşma becerisiyle ortak olarak verilen yazma eğitimi yeni programda ayrı bir ders olarak verilmektedir. Haftada iki ders saati teoriğe iki ders saati de uygulamaya ayrılan *“Yazma Eğitimi”* dersinin içeriği ise *“Yazma becerisinin kuramsal boyutlarıyla açıklanması. Yazılı metin türleri konusunda öğrencileri bilinçlendirme ve uygulama çalışmalarıyla öğretmen adaylarının hem öğrenen hem de öğretici kişi olacakları bilinciyle hareket etmeleri için yazma çalışmalarının yapılması.”* biçiminde tanımlanmıştır. Ders tanımı olarak eski programda yazma becerisi

konusmayla beraber verilmesine rağmen içerik olarak daha geniş olarak verilirken yazma eğitimi dersinin tanımının oldukça genel olduğu söylenebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde günümüzde uygulanan Türkçe Eğitimi Bölümü Lisans Programında yazma becerisine ayrılan oran, eski programa göre teorik olarak 1 ders saati, uygulama olarak da 2 ders saati artırılmıştır.

Ancak öğretmen adaylarına tüm becerilerin ortak paydası olan yazma becerisini hem öğrenci olarak geliştirmek hem de öğretmen olarak geliştirmek için kullanılabilecek yeni yöntemler konusunda bir açıklık ya da rehberlik söz konusu değildir. Hâlbuki hakkında araştırma ve/veya uygulama yapılmış, etkinliği ispat edilmiş yaklaşım ve uygulamaların ilköğretim programlarından başlayarak lisans hatta lisansüstü programlarda yer almasının ilgili sorunların giderilmesine yardımcı olacağı söylenebilir.

2.2.6. Yazma Süreci Aşamaları

Yazma becerisinin hem kazandırılmasında hem de geliştirilmesinde göz ardı edilen özelliklerinden biri yazmanın bir süreç içinde ilerleyeceğidir. Okullarda genellikle metin ve yazmanın unsurlarıyla ilgili bilgiler verildikten sonra öğrencilerden kurallara uygun tam ve doğru bir biçimde hazırlanmış yazılar beklenir. Oysa öğrenilen bilgilerin yaşantıya aktarılması ve bunun alışkanlık haline getirilmesi bir süreci kapsar. Yazma süreci araştırmaları sonucunda öğrencilerin bazı aşamalardan geçerek metin oluşturdukları ortaya konmuştur. Öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatabilme becerilerini geliştirmek, onlarda yazmaya karşı ilgi ve istek uyandırmak, onlara yazma alışkanlığı edindirmek için öğretim sürecinin her aşamasında bu beceriyi geliştirici yazma deneyimlerine, çalışmalarına yer verilmelidir.

Öğrencilerin, kendilerini yazılı olarak anlatabilmenin, yazı yazmanın herkeste var olmayan sadece bazı kişilere özgü bir yetenek olmadığına; yazmanın çalışmalarla geliştirilebilen bir beceri olduğuna inanmaları sağlanmalıdır (Karatay, 2011:1032). Temel okuryazarlık becerisi okumada olduğu gibi, yazma becerisinin geliştirilmesi için de *düzenli* ve *aralıksız* süren yazma etkinlikleri yapılmalıdır (Graves, 1983; Calkins, 1994; Tompkins, 2002). Öğretim sürecinin her aşamasında öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öz değerlendirme etkinliklerine dayalı yazma, paylaşma ve değerlendirme ortamı sağlanırsa, yazma yeteneği zamanla beceriye, kendi kendine yazma ve

yazdıklarını değerlendirme alışkanlığına dönüşebilir. Ayrıca yazma çalışmaları öncesinde konuyla ilgili *gözlem, bireysel deneyimlerden yararlanma, okuma, araştırma yapma, yazma ortamı ve zamanı belirleme, yazma taslakları oluşturma*, başarılı bir yazma çalışmasını oluşturan önemli yazma süreçleridir (Özdemir ve Binyazar; 1969; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998). Yazma eyleminin, başarıya ulaşması, iyi bir yazılı anlatım ürününün elde edilmesi yazının belli aşamalardan geçerek adım adım oluşturulmasına bağlıdır.

Bu aşamalar araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılmışlardır. Bu farklılık daha çok adlandırmada ortaya çıkmakla birlikte içerik olarak aşamaların hemen hemen aynı olduğu görülmektedir.

Yorgancı (2001), Özdemir (2004), yazma aşamalarını; yazmadan önce, yazarken, yazmadan sonra; Sharples (1998) hazırlık, düzenleme, düzeltme olmak üzere üçe ayırmışlardır. Marchisan ve Alber (2001); Scott ve Vitale (2003); Gunning (2006); Akyol (2006), Coşkun (2007); hazırlık, taslak oluşturma, düzenleme (düzenleyerek yazma), düzeltme ve paylaşma (yayımlama) olmak üzere planlama, taslak, içeriği gözden geçirme, dil bilgisi yönünde kontrol etme ve paylaşma olarak beşe ayırmışlardır. Williams (2001) keşif, planlama, müsvedde yazma, yazmaya ara verme, okuma, gözden geçirme, düzenleme, paylaşma şeklinde üzere sekize ayırmıştır. Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu (2005) ise 10'a ayırmıştır. Genel olarak süreçlerin aynı basamakları kapsadığı söylenebilir. Bazı kaynaklarda bu süreçlerden dördüncü ve beşinci aşama, düzeltme olarak tek bir aşama olarak ele alınmaktadır. Aşamalara dair verilecek bilgilerde Tompkins'in (Akt: Akyol 2006, Coşkun 2007) belirttiği aşamalar esas alınacaktır.

Hazırlık: öğrencinin yazma görevini almasından/seçmesinden ilk taslağı çıkarmaya başlamasına kadar yaptıklarından oluşur. Bunlar;

- Konu belirleme,
- Amaç belirleme,
- Hedef kitle (okuyucu-muhatap) belirleme,
- Metin türü belirleme,
- Düşünceleri belirlemedir.

Taslak Oluşturma: Taslak aşaması, öğrencinin düşündüklerini gelişigüzel kâğıda aktardığı aşamadır. Bu aşamada öğrencinin önceliği metnin içeriğini oluşturmaktır. Yazılan metnin yazım kurallarına uygunluğunu kontrol etmek bu aşamada ön planda değildir (Marchisan ve Alber, 2001: 154). Öğrenci bu aşamada birçok taslak oluşturabilir.

Düzenleme: Bu aşamada toplanan bilgiler ve taslak hâlinde ortaya çıkan düşünceler, yazıya geçirilir. Oluşturulan taslaktaki düşünceler arasında anlamlı bağlantılar kurularak cümleler ve paragraflar düzenlenir (Arı, 2008: 35).

Düzeltilme: Diğer aşamalarda yazma etkinliğinde içeriğe yoğunlaşılırken bu aşamada yazmanın mekanik yönü olarak adlandırılan yazım kuralları ve noktalama işaretlerine bakılır. Öğrenci, yazdıklarını yayınlamadan önce son kez gözden geçirir. Düzeltilme aşamasında üç tür etkinliğe yer verilir (Akyol, 2006: 100):

- Yazdıktan sonra biraz ara verip daha sonra kontrol etmek.
- Düzeltici okuma yapıp yanlışları belirlemek.
- Yanlışları düzeltmek.

Paylaşma: Bu aşama, hazırlık aşamasında belirlenen hedef kitle ile metni paylaşmadır. Yazılanların paylaşılması öğrenciler için yazmanın etkili bir iletişim aracı olarak görülmesi için iyi bir yol olmanın yanı sıra öğrencileri yazmaya karşı güdelemekte de etkili olduğu belirtilmektedir (Lehr, 1995 Akt: Cavkaytar, 2010: 135).

“Yazmada süreç yaklaşımları bireyler arası farklılığı ve zihnî süreçleri öne çıkarır.” (Grainger, Goouch, Lambirth, 2005: 3). Süreç yaklaşımlarının etkisiyle ve bu yaklaşımlara göre yapılan araştırmaların sonuçlarındaki ortak özellikler yazma süreci (yazmanın aşamaları) hakkında bilgi edinilmesini sağlar.

Yukarıda bahsedilen süreçlerin nasıl öğretileceğine dair birçok model vardır. Sürece dayalı yazma yaklaşımının kullanıldığı yazma modellerinden birisi de Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelidir.

2.2.7. Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli

Öğretmenler, öğrenci yazılarında istenen noktaya ulaşmada öncelikle bir öğretim stratejisine ve tutarlı bir değerlendirme yöntemine ihtiyaç duyarlar. Yazı öğretiminde kullanılan eski yaklaşımların yeteri derecede faydalı olmadığını gören uzmanlar, değişik yazı ürünlerini toplayıp, nitelikli bir yazıda bulunması gereken özellikleri belirleyerek bu özellikleri geliştirerek birçok yeni öğretim modeli üzerinde çalışmışlardır. Ek olarak yazı ürünlerinin değerlendirilmesinde insan faktörünü, diğer bir deyişle öznelliği azaltmak amacıyla da değerlendirme formları geliştirmişlerdir.

Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli (AYDM), yukarıda da belirtilen etkili yazı öğretimiyle yakından bağlantılı bir değerlendirme aracına duyulan ihtiyaca karşılık 1980’li yıllarda geliştirilmiştir. Öncesinde Paul Diederich (1974) yazar, editör, avukat, iş adamı, tabii bilim ve sosyal bilim araştırmacılarından oluşan elli kişilik bir gruptan öğrencilere ait yazılı anlatım örneklerini okuyarak yazılardaki iyi ve problemli buldukları yönleri tespit etmelerini istemiştir. Sonuçta tespit edilen yönlerin birbirine yakın başlıklar altında toplandığını saptamıştır. Bu sonuçlara göre de iyi bir yazıda bulunması gereken özellikleri fikir, dış yapı, organizasyon ve analiz, kelime ve cümle bilgisi, anlatım stili başlıkları altında tanımlamıştır. Donald Murrey (1982) de benzer bir araştırmayla bu nitelikleri anlam, kesinlik, üslup, geliştirme, anlaşılabilirlik ve tasarım bakımından değerlendirmiştir (Spandel, 2005: 3).

1984 yılında, Paul Diederich (1974) ve Donald Murray (1982)’ın öncü çalışmalarıyla beraber Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarındaki (NWREL) araştırmacılar, Beaverton, Oregon’daki öğretmenlerle birlikte çalışarak nitelikli bir yazıda olması gereken özellikleri tespit etmeyi amaçlamışlardır. Öğrencilerden toplanan yüzlerce yazılı anlatım örneği nitelikli, orta ve yetersiz olarak sınıflandırılmıştır. Daha sonra aynı grubun içine giren yazıların ortak noktaları bulunmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırmalarda yazma öğretimi ve değerlendirme konusunda mevcut çerçeve genişletilerek yazmanın yedi temel özelliğine odaklanılmıştır. Bunlar fikirler, düzenleme, ifade biçimi, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla- noktalama kuralları ve sunum olarak adlandırılmıştır.

Fikirler: Yazının temelini oluşturan mesajdır.

Düzenleme: Yazının içyapısını oluşturan, fikirlere yön veren ve fikirleri destekleyen parçasıdır.

İfade Biçimi (Anlatım): Yazarın kâğıttaki parmak izidir. Yazıya aktarılan kişisel bilgi ve deneyimi, kendine güveni, konuyla bağlantı kurmadaki özgünlüğü ve okuyucu ilgisini kapsar.

Kelime Seçimi: Yazıda okuyucuyu aydınlatan, yazıya renk, zenginlik ve hareket katan, etkili ve doğru kelime kullanımıdır.

Cümle Akıcılığı: Yazının sesidir. Yazının sadece göze değil kulağa hitap eden parçasıdır.

İmla ve Noktalama Kuralları: Yazarın anlamdaki açıklığı sağlamak ve yazısının geliştirmek için yazım, noktalama, dil bilgisi kurallarına uyarak yazması demektir.

Sunum: Yazının sayfada bütün olarak görünüşü, sayfa düzenidir (Culham; 2003: 13, Spandel, 2005: 2).

Sunum özelliği 1997’ de öğretmenlerden gelen istek üzerine eklenmiştir. Sürekli gözden geçirilen modelin, sınıf düzeylerine göre dört özellikli, beş özellikli olarak da kullanılması sağlanmıştır. Bununla birlikte NWREL, öğretmenlerin bu yaklaşıma uyum sağlayabilmeleri için birçok materyal ve etkinlik de geliştirmiştir. Süreç içinde bu yaklaşıma uygun öğretme stratejileri üretilip geliştirilmiştir. Son 15 yıl boyunca 15.000’den fazla öğretmen yazı yazmayı öğretmek ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek için bu modeli kullanarak eğitim almışlardır (Kozlow ve Bellamy, 2005).

Bir yazıyı etkili kılan bu altı özellik bir kişi tarafından keşfedilmiş yeni bir yaklaşım değildir. Spandel (1997: 2) ’e göre bu özellikler, başarılı bir yazıda (gazete yazılarından hikâyelere kadar bütün yazılar) bulunması gereken niteliklerdir ve öğretimde kullanıldığında adına “ölçüt” de denilebilir. Böylece bu özellikler, birer değerlendirme ölçütü hâline gelmiştir.

Nitekim bu modele yakın yaklaşımlar Türkiye’de de araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Yazılı anlatımda konu seçimi, plan, cümle ve kelime unsuruna önem

verilmesi gerektiği(Özön (1960), Par (1997), (Tansel (1985), Göğüş (1978), Gökşen (1980), Öner (1981),) anlatım biçiminin önemi, yazarın kendini yansıtan özgür ifadeleri kullanmasının yazıya değer katacağı (Göğüş, 1978) vurgulanmış ve bu hususlar örnekleriyle açıklanmıştır. Ancak bu konular üzerinde sistemli araştırmalar yapılmadığından eğitim sistemi içinde bu niteliklerin yazılı anlatım becerisini geliştirirken etkili kullanımına yönelik çalışmalar da sınırlı sayıda kalmıştır. Dolayısıyla yazma sürecinde bir model oluşturulamayıp yaklaşımların öneri ve bilgi düzeyinde kalmasına yol açmıştır.

AYDM, öğretmenlerin yazma tekniğini öğretmelerine ve değerlendirmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Bu yaklaşımda her bir özellik öncelikle kendi içerisinde analitik bir biçimde değerlendirilir, dolayısıyla hem öğrencilerin yazmada başarılı oldukları aşamaların pekiştirilmesine ve zayıf oldukları aşamaların üzerinde daha çok durulmasına imkân sağlar, hem de öğretmenin ders sırasında etkinlik ve stratejiler düzenlemesine olanak tanır. Yazma sürecinde sorumluluk öğretmenden öğrenciye geçecek şekilde öğretim aşamalı olarak düzenlenir ve öğrencinin bağımsız olarak yazma çalışması yapması için öğrenci desteklenir. Öğrencilerden öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları beklenir. Dönütler ve sürece dair verilecek destekler eğitimci tarafından öğrencinin ihtiyacına göre sunulur. Bu modeldeki en önemli noktalardan biri de öğretimin zamana dayalı olmak yerine ölçütlere dayalı olarak gerçekleştirilmesidir. Bir öğretim aşamasından diğerine geçmek için öğrencilerin öğretilen aşamada belirli yeterliliklere ulaşılması gerekir.

Bu model içeriği dolayısıyla esnek ve etkili bir öğretme aracıdır. Herhangi bir seviyeye ya da öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretmen tarafından kolaylıkla uyarlanabilir. Asselin'e göre öğretmenler, öğrencilerinin dil becerilerini geliştirmelerinde yararlanacakları dil öğretim yaklaşımlarının özelliklerini bilmeli ve bu yaklaşımlardan yararlanırken esnek olmalıdırlar (Asselin, 1999: 69). Esneklik her şey, her öğrenci için yapılabilir olarak anlaşılmamalıdır. Esneklik, öğretmenin ne yapacağını bilmesi ve öğrencilerin gereksinimlerini, ilgilerini bilip buna uygun öğretim ortamı oluşturması olarak düşünülmelidir (Spiegel, 1999: 10).

Graham ve Perin (2007b) ' e göre öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için kullanılabilecek etkili uygulamalar şunlardır: yazma stratejilerini kullanma, özetleme,

iş birlikçi yazma, amaçlı yazma, bilgisayar temelli yazma, cümle birleştirme tekniği, taslak oluşturma, etkinlik araştırmaları, sürece dayalı yazma etkinlikleri, model çalışması, içerik temelli yazma. Analitik yazma yaklaşımı önerilen on bir uygulamanın yedisini (yazma stratejileri, işbirlikçi yazma, amaçlı yazma, cümle birleştirme tekniği, etkinlik araştırmaları, sürece dayalı yazma etkinlikleri, model çalışması) kapsar. Diğer bir ifadeyle analitik yazma ve değerlendirme yazma eğitiminde oldukça kapsamlı ve çok yönlü bir modeldir.

Culham (2003)'e göre analitik yazma bir yaklaşım veya kuramdan daha fazlasıdır. Bu model hangi türde olursa olsun öğretmenlerin iyi bir yazının nasıl olması gerektiği konusundaki bakış açılarını ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, standart etkinlikler içeren, öğretimi kolay biçimde halletmek için yapılan bir paket program değildir. Analitik yazma modeli hem öğretmenler hem de öğrenciler için ortak bir yaklaşım geliştirmeyi ve nitelikli bir yazıda olması gerekenler konusunda ortak bir bakış açısı oluşturmayı amaçlar. Analitik değerlendirmeye odaklanır. Öğrencilerin yazmayı öğrenmesinde öğretmenin hem yönetici hem de rehber olarak görev alabileceği bir sistemdir. Göğüş (1978: 240)'ün de belirttiği gibi öğrencileri iyi yazmaya alıştırmak için birkaç öğretim formülü öğretmek yarar sağlamaz. Güzel yazmak bazı formülleri ustaca kullanmak olsaydı böyle bir yazma öğretimi inşa dersleri yöntemlerine dönmek demek olurdu. Öğrencileri iyi yazmaya alıştırmak için kendi becerilerinin farkına varmalarını sağlamak ve bunu yazılarına aktarmanın yollarını göstermek gerekir. AYDM bunun için etkili bir yol olabilir.

AYDM öğretmenlere olduğu kadar öğrencilere de rehberlik edecek bir modeldir. Öğrencilere verilen notlar bazen öğrencilerin beklemedikleri notlar olabilir. Bir notun doğrulanması sadece öğretmenin inisiyatifine kalmıştır. Öğrenciler yazılarını yazarken öğretmenlerin kendilerinden ne beklediklerini, değerlendirirken hangi ölçütleri göz önünde bulundurduklarını tam olarak bilmemektedirler.

AYDM'yi öğrenmek, nitelikli yazmanın ve değerlendirmenin ölçütlerini öğretmek demektir (Culham, 2003). Spandel (2005) 'e göre öğrenciler bu modelle kendi yazma sürecinin yükünü üstlenmeyi, yazılarının güçlü ve zayıf yönlerini anlamayı ve daha iyi yazılar yazabilmek için o bilgiyi kullanmayı öğrenirler. Öğretmenlerin, öğrencilere yazıda ne aradığını, kâğıdın nasıl puanlandırılacağını söylemesi de öğrencilerin

başarısını artıracaktır. AYDM yurt dışında farklı düzeylerdeki öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmede kullanılmış ve yapılan araştırmalarda, bu modelin öğrencilerin yazma başarıları üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Spandel' e göre bu model:

- Öğretmenlere yazma öğretimini nasıl yapacaklarıyla ilgili tutarlı bir yol sunar.
- Tutarlı ve adil bir değerlendirme sağlar.
- Yazma ve gözden geçirme aşamalarını küçük parçalara ayırarak işlemesi, hem öğretmenler hem de öğrenciler için bu süreçlerin daha yararlı ve etkili geçmesine yardımcı olur.
- Bu özellikler yazma sürecini destekler ve güçlendirir.
- Özellik temelli yazma eğitimi, gözden geçirme ve paylaşma aşamalarının ne amaçla yapılması gerektiğini konusunda öğrencilere yardımcı olur.
- Akran değerlendirmesi yapılarak arkadaşlık ilişkilerinin güçlenmesi sağlanır.
- Öğrencilerin değerlendirme sürecini öğrenmeleri onların düşünme becerilerini teşvik ederken aynı zamanda kendilerine güvenlerini ve yazma motivasyonlarını artırır.
- Analitik yazma eğitimi okuma ve yazma arasındaki bağlantıyı kurmada öğrenciyi geliştirir (Spandel, 2005: 6-9).

Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinde bulunan bu özellikler aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

2.2.7.1. Fikirler:

Öğrencilerin yazma sürecinde genellikle en çok uğraştıkları aşamalardan biri de yazıda hangi fikirlere değineceklerine karar vermektir. Fikirler, verilmek istenen bilgiyi canlı ve çekici yapan ayrıntıları içerir. Bu ayrıntılar ne kadar açık olursa yazıda verilmek istenen fikirler de o kadar güçlü olur.

Öğrencilerin zihinlerindeki canlı fikirlerin, yazı yazmaya başladıkları anda basmakalıp, sıradan, orijinallikten uzak fikirlere dönüştüğünü söyleyen Culham (2003) bunun sebebi olarak yazmanın karmaşık bir beceri olmasını, yazılandan daha hızlı düşünülmesini ve özellikle okullarda öğrencilerin kendileri için değil de başkaları için yazı yazmalarını yani motive eksikliğini göstermektedir. Yazma öğrencinin zihnindeki fikirleri sıralayıp bunları en iyi biçimde nasıl ifade edebileceğini keşfetmesini gerektiren bir beceridir. Ayrıca okuyucu için metin açık ve anlaşılır hâle getirilmelidir. Dolayısıyla yazma karmaşık ve gelişmesi için gayret gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle öğrenciler genellikle “bu konuyu bilmek çok önemlidir” veya “gezimiz eğlenceliydi” gibi kolay olan, sıradan ve genel ifadeleri kullanmayı tercih ederler. Anlatma becerisi olarak konuşma çoğunlukla yazmaya göre daha kolay gibi algılanır ve tercih edilir. Çünkü konuşmak düşünce hızına daha yakındır. Zihin birçok şeyi bir anda düşünür ama bunun yazıya geçmesi zaman alır. Ayrıca okullarda verilen yazma eğitiminin amacı her ne kadar öğrencileri hayata hazırlamak olarak ifade edilse de yazılı anlatım ürünleri genellikle not vermek için kullanılır. Bu nedenle de öğrenciler orijinal fikirler bulmaktansa basmakalıp ifadeleri tekrar etmeyi veya özetlemeyi tercih etmektedir.

Çoğu zaman ilginç bir fikir bulmak da bir yazıyı ilginç hâle getirmez. Fikirlerin verilmek istenen mesaja uygun olarak daraltılması da bir yazının etkileyici ve anlamlı olmasında önemli rol oynar. Öğrenciler akıllarına gelen her şeyi yazamayacaklarını öğrenmelidirler. Başarılı yazarlar okuyucuya zaten bildikleri şeyleri anlatmak yerine bir alanda yeni ve farklı fikirler sunarlar. Odaklanılan konuyu detaylandırıp ayrıntılara özen göstermek fikirleri güçlendiren özelliklerdir. İyi bir yazıda temaları geliştirmek ve zenginleştirmek için fikirler detaylandırılmalıdır. Dolayısıyla ilginç, önemli, bilgilendirici detayların seçimi konusunda da öğrenci yönlendirilmelidir. Göğüş (1978: 244) ’e göre öğretmen, öğrencinin düşüncesini durulaştırmalı, doğruyu ve gerçeği seçmesine yardımcı olmalıdır.

Öğretmenler öğrencilerin yazılarında iletmek istedikleri mesajı daha doğru verebilmeleri için taslak yazımı, konu üzerine konuşma, resim çizme, düşünme, düşünceyi anlatma, tartışma sırasında not tutma, başından geçen olayları hatırlama ve bunları anlatma, diğer yazarların fikirlerinden alıntı yapma, gazete yazılarını okuma, okunan yazının amacını belirleyebilme, genel bir konudan özele indirgeme, dikkatli

gözlemlemeyi öğrenme, düşünme yeteneklerini geliştirme gibi çalışmalar yaptırabilirler (Shuul ve Sullivan, 2001, Akt Özkara, 2007: 11).

Sonuç olarak bu aşamanın sonunda öğrencilerden;

1. Seçilen konuyla ilgili verilmek istenen mesaja odaklanma ve mesajı net bir biçimde ifade edebilmesi,
2. Seçtiği konuyu detaylandırıp anlatımı zenginleştirebilmesi,
3. Fikirleri konusunda seçici davranabilmesi, aklına gelen her şeyi yazmaması,
4. Yazılarında bilgi ve deneyimlerini aktarabilmesi beklenir.

Fikirler aşamasının öğretiminde öğrencilere konuyla ilgili ana noktaları belirleyip açıkça ifade etmek, doküman desteği sunmak, detaylandırma, anekdot verme gibi anahtar beceriler kazandırılması öğrenmeyi güçlendirecektir. Bu aşamada kullanılabilecek bazı stratejiler şunlardır:

Konuya odaklanma,

Beyin fırtınası yaparak fikirleri sıralama,

Fikirleri grupta,

Ana fikri açıkça belirtme,

Yazının amacını ve okuyucu kitlesini belirleme,

Detaylandırarak fikirleri genişletme,

Yazının içeriğinde ne olacağına ve ne olmayacağına karar verme.

2.2.7.2. Düzenleme

Düzenleme, yazının içyapısıyla ilgili aşamasıdır. Fikirlerle, vermek istediğimiz anlam arasındaki bağlantıyı sağlar. Düzenleme yazının yol haritasına benzetilebilir. Okuyucuyu yazının başından alıp sonuç kısmına kadar götürür. Anlaşılır bir düzen

olmadan fikirler birbirine karışır ya da çarpışır. Yazıyı sürükleyici yapan, okuyucunun konuyu anlamasını ve fikir yürütmesini sağlayan organizasyondur (Paquette, 2002). Burada önemli olan yazının yapısı, fikirlerin nasıl işlendiği, bağlantıların nasıl kurulduğu, paragrafların nasıl sıralandığı, paragraflar arası geçişin uygunluğudur.

Steineger (1996) düzenlemeyi “cezbedici ve amaca yönelik olan fikirleri birbirine bağlayan, güçlü geçişler ve anlamlı bir sonuca ulaşan yazının yapısı” olarak tanımlamaktadır. Bir metindeki fikirler mantıklı bir sırayı takip etmelidir. Okuyucunun önemli çıkarımlar yapması ve bir sonuca varması fikirlerin sunulmasına bağlıdır. Yazının akışı metinde bahsedilen fikirlere uymayan gereksiz fikirlerle bölünmemelidir (Akt: Özkara, 2007) Gökşen (1980: 23)’e göre yazımızın ya da konuşmamızın içeriğini oluşturacak düşünceler, duygular, gözlem ve yaşantılar kalemimizin, dilimizin ucuna geldiği gibi anlatılamaz; gelişigüzel söylenip yazılamaz, bunlar, aralarındaki ilgi ve önem derecelerine göre ayrılıp sıralanmalıdır.

Bir yazının düzenlemesi karşılaştırma ve kıyaslama, tündengelim, bir tema geliştirme, bir veya birden çok olayı tarih sırasına göre düzenleme gibi birçok biçimde yapılandırılabilir. Düzenlemenin etkili olması için yazıya iyi bir başlangıç yapılmalıdır. Olaylar ya da fikirler mantıklı, belirli bir amaca yönelik ve etkili bir biçimde sıralanmalıdır. Yazının devamında ne geleceğine dair ipuçları verilmelidir. Bu durum okuyucunun yazıya olan ilgisini kaybetmesini önler. Yazıdaki geçişler çok hızlı veya çok yavaş olmamalıdır, bu da okuyucunun detaylandırma süresini göz önüne almayı gerektirir. Fikirler arası bağlantılar güçlü olmalıdır. Fikirler okuyucuya doğrudan aktarılmamalı, yardımcı fikirler güçlü bağlarla birleşerek ana fikri okuyucuya vermelidir. Yazının sonuna gelindiğinde ise okuyucunun aklında bağlantı kuramadığı bir yer ya da soru işaretlerinin olmaması önemlidir (Paquette, 2002; Culham, 2003; Smith, 2003).

Yapılan bir araştırmada (Coşkun, 2005: 230) öğrencilerin bir metin oluşturabilmek için gerekli olan düşünme, karar verme ve planlama becerilerinin son derece zayıf olduğu tespit edilmiştir. Bazı öğrenciler, düzenleme yaparken iyi bir fikir geliştirirler; fakat onu nasıl ifade edecekleri ve paragraflara yerleştirecekleri hakkında zaman kaybederler. Bu bocalama ve zaman kaybı arttıkça bulunan/geliştirilen fikir, çekiciliğini kaybeder.” (Williams, 2001: 68) Bu durumda yazmada tıkanma yaşanır.

Bir metni etkili bir biçimde düzenleyebilme alışkanlığı en zor kazanılan yazma aşamalarındandır. Yazma stratejilerini öğrenip kendi başına kullanılabilir düzeye getirmek, düşüncelerini sıralamayı öğrenmek, ipuçları kullanabilmek için kelime seçimine önem vermek ve cümle bilgisine sahip olmak bu alışkanlığı geliştirecek uygulamalardır. Ayrıca öğrencilerden katı bir plan beklememek gerekir. Bu durumda öğrenciler bir giriş paragrafı, bir gelişme bir de sonuç paragrafı yazsam yazının planını tamamlamış olurum gibi bir düşünceye sahip olabilmektedir. Culham’a göre öğrencilerden tüm yazılı anlatım uygulamalarında doğru ve etkili düzenleme beklenmemelidir. Fikir seçimi ve düzenleme adım adım ilerleyen aşamalardır. Bu durum zaman, gayret ve yaratıcılık gerektirir (Culham, 2003: 73). Öğrencileri planlı yazmaya alıştırmak amacıyla derslerde etkili çalışmalar yapılmalıdır. Anlatımda olayların sırayla verilmesi metnin bütünlüğünü ortaya koyma bakımından önem taşır. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programında (2006) öğrencilerin “olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatmaları” amaçlanmaktadır.

Spandel (2005) düzenlemenin öğretimiyle ilgili olarak okunan metinlerde yapının analiz edilmesini, metinlerin düzenlerinin karşılaştırılmasını ve bir metindeki cümlelerin yerlerinin değiştirilerek daha sonra yeniden düzenlenmesini önermektedir. Ayrıca öğrencilerin, yazılarında iyi bir düzenleme yapabilmeleri için öğretmenler; olayları ve vurgulanacak önemli noktaları ilgi çekici bir şekilde sıralama, gereksiz detayları çıkarma, bir yazıdaki en önemli noktayı tanımlayabilme, destekleyici bilgileri daha genel bir konuya bağlayabilme, fikirleri okuyucu için anlamlı bir şekilde bağlayabilme, problemi ortaya koyma ve çözümünü sunma, sonuç bölümünü ustaca yazmayı öğrenme gibi çalışmalar yaptırabilirler (Shuul ve Sullivan, 2001; Akt Özkara; 2007: 12).

Düzenleme etkinlikleri sonucunda öğrencilerden;

1. Yazılarında net bir giriş, gelişme ve sonuç bölümü olması,
2. Fikirler ve paragraflar arasında etkili sıralama yapabilmeleri,
3. Fikirler arasında anlamlı ve birbiriyle bağlantılı geçişler yapmaları,
4. Bilgileri, doğru şekilde ve abartmadan vermesi beklenir.

İyi bir anlatım, okuyucuyu ilgi çekici bir girişle metne çekmeli, memnun edici bir sonuçla metin bitirilmelidir.

Bu aşama için kazandırılacak anahtar beceriler: yapılandırma, fikirler arasında mantıksal ya da kronolojik bağlar kurma, yazıya giriş yapma geliştirme ve bir sonuca bağlama becerilerini geliştirmedir.

Bu aşamanın öğretiminde kullanılabilecek yazma stratejilerinden bazıları şunlardır:

Fikirleri belirli kategorilerde toplama,

Fikirleri paragraf halinde düzenleme,

Fikirler arasındaki ilişkiyi göstermek için detayları seçip bütünleştirme,

Plana göre yapılacak düzenlemeleri gözünde canlandırma,

Mantıksal sıralama yapma,

Kronolojik sıralama yapma,

İlgi çekici bir başlangıç yapma,

Etkili geçiş cümleleri kullanma

2.2.7.3. İfade Biçimi

Yazarın ifade biçimi, onun yazısına kattığı kişiliğidir. İfade biçimi anlatımda öne çıkıp farklılık meydana getirerek yazıyı benzer yazılardan ayırır başka bir ifadeyle yazarın üslûbunu yansıtır. Yazarın ifade biçimi onun kişisel deneyimlerinden, düşünce ve kavram dünyasından, hayal gücünden izler taşır. Ayrıca yazısında vermek istediği mesaja ve anlatım biçimine uygun olarak anlatmak istediklerini farklı biçimlerde ifade edebilmesidir. Burada anlatılmak istenen güzel yazmak değildir. Özbay (2011a)’a göre *“güzel yazmak bir sanattır ve özel bir kabiliyet ister. Mesela şiir, hikâye, roman yazmak.... Fakat iyi ve doğru yazmak, kabiliyete bağlı değildir.”*

İfade biçimi yazarın sözcük seçimi, cümle kuruluşları, amacına uygun olarak seçtiği fikirleri anlatma yoludur. Olayların veya fikirlerin sıralanmasında duygu,

düşünce ve yorumlara yer verilmesi anlatımı etkileyen önemli bir unsurdur. Çünkü duygu, düşünce ve yorum yazara aittir. Olayların yazarın gözüyle sunumudur. Dolayısıyla bunlar kişiye özgü ifadelerdir. Elbette kişiye özgü ifadeler, okuyucu kitlesinin anlayabileceği bir biçimde dile getirilmelidir. Spandel (1997: 2) 'e göre anlatım, yazarın metindeki parmak izidir. Yazarın, kendine özgü ifadelerini, okuyucunun ilgisini ve bilgisini dikkate alarak düzenlemesidir. Yazı samimi ve heyecanlandırıcı bir dille ilgi çekmelidir.

Okuyucu için belki de bir yazının en can alıcı özelliklerinden biri anlatımdır. Anlatımın üzerinde bulundurduğu özellikler bir metnin heyecan verici bir biçimde ya da sıkıcı biçimde okunmasını etkiler.

Anlatım, yazarın kişiliğine, tercihlerine, titizliğine; metin oluşturmadaki biçim ve içerik özelliklerine bağlı olarak değişkenlik gösterir. Bir bakıma yazının bütünlüğünü içeren bir kavramdır. Bir ifade, yazma amacına bağlı olarak kısa ya da geniş, açık ya da kapalı, duygusal ve öznel ya da nesnel, mecazlı ya da mecazsız, durağan ya da hareketli, serbest vb. biçimde nitelendirilebilir.

Yazar yazısında dürüst olmalıdır. Ne hissediyor ve düşünüyorsa aynen yazmalıdır. Bu yazarın kim olduğunu bilmesi, kendini dinlemesi, duygu ve düşüncelerine güvenmesi anlamına gelir. Yazarın gerçekten ne düşündüğü ve hissettiği ortaya çıkacaktır. Bu şekilde yazmak biraz riskli olsa da genellikle ilgi çekicidir. İfade biçimini anlatmak ve yazıda gösterebilmek öznel olması nedeniyle diğer özelliklere göre daha zordur. Spandel (2005) üslûbun öğretimiyle ilgili olarak yüksek sesle okumayı, mektuplar yazmayı, okuyucu için en iyi üslûbu belirlemek için kullanılabilecek teknikler olarak önerirken gazete yazılarının ve mektupların üslûbu öğretmenin en iyi yolu olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrencilerin yazılarında kendi üsluplarını yansıtabilmeleri için öğretmenler;

- Öğrencilere özgüven vererek yazılarının paylaşımında özgür oldukları düşüncesini kazandırma,
- Çeşitliliklere değer verme ve o yönde cesaretlendirme,
- Yazılarında risk alanları ödüllendirme,

- Başkalarının üslûplarını okuma, dinleme ve değerlendirme,
- Kullanma talimatı ve reklam gibi yazıları kendi üsluplarıyla düzenleme,
- Öğrencilerin yazılarını paylaşarak güçlü ifadelerle tekrar yazma gibi çalışmalar yaptırabilirler

Bu aşamanın öğretimi için öğrencilerin ilgi ve coşkuyla yazmaları için gerekli ortamın sağlanması, amaca ve okuyucuya göre yazı türünün ve seviyesinin belirlenmesi, hedef kitlenin ilgi alanlarının bilinmesi gibi faktörler yardımcı olabilir. Bu aşamada öz düzenleme stratejilerinden yararlanılabilir.

2.2.7.4. Kelime Seçimi

Kelime; varlıkların hareketlerini, seslerini, yaşamını, varlıklara bağlı olarak ortaya çıkan kavramları ifade eden, tek başına anlamı olan veya cümle içinde anlam kazanan, hece ya da hecelerden oluşan ses birlikteliğidir. Kelimeler sözlü veya yazılı olsun, nesnelerin, düşüncelerin dildeki karşılığıdır.

Doğru ve güzel bir anlatımın ilk şartı zengin bir kelime hazinesine sahip olmaktır. İnsanlar düşüncelerini kelimelerle ifade edebilir, yaşadıkları olayları kelimeler vasıtasıyla anlatabilir. Güleriyüz (2000: 13) 'e göre kelime dağarcığının, insanların söylenenleri anlamasında ve duygularını, düşüncelerini anlatmasında önemli bir işlevi vardır. Zengin bir kelime hazinesine sahip olmak yazarın tam olarak ne demek istediğini söylemesine yardımcı olur. Kelime seçimi için bu iyi bir yoldur. Her yeni kelime, yazının gücünü artırır (Paquette, 2002). Steineger (1996) 'e göre ise kelime seçimi, okuyucuyu aydınlatan, okuyucunun zihninde bir resim oluşturan ve bu resmi harekete geçiren doğru ve kesin bir dil kullanımıdır. Yazılı anlatım, aktif kelime hazinesinin yanı sıra anlatılmak isteneni tam karşılayacak kelimeyi seçme ve bu kelimeyi yerli yerinde kullanma becerisini gerektirir (Özön, 1960: 61). Konuyla ilgili ilginç kelime ve deyimlerin kullanılması vurgulanan fikirlerin akılda kalıcılığını artırır. Aynı zamanda yanlış kelime kullanımı büyük sorunlara yol açabilir; okuyucuyu rahatsız edebilir ve yazının okunurluğunu zedeleyebilir. Yeni kelime kullanmış olmak için anlamı bilinmeyen kelimeler kullanılmamalıdır. Bu durum okuyucunun yazıyı anlamasını güçleştirir. Bir başka önemli hata da metindeki tekrar oranının fazla olmasıdır. Okuyucu tekrar edilen fikirleri okumaktan sıkılabilir. Tansel (1985: 68) 'e göre "Fikir ve dil

bilgisi bakımından doğru, açık; sözcük ve noktalama işaretleri yerinde kullanılmış bir cümle iyi sayılmakla beraber etki uyandırmayabilir.” Bu sebeple iyi ve etkili cümlelerde duygu, düşünce veya olayı tam anlamıyla anlatan sözcükler yer almalıdır; karışık biçimde gereğinden çok kullanılan sözcükler cümleden atılmalıdır. Öğrencilerin yazılarında doğru ve etkili kelimeleri kullanabilmeleri için öğretmenler;

- Her türlü yazılı materyali okuma,
- Beyin fırtınası (Bir cümle vererek bunu başka şekillerde nasıl söyleriz?),
- Sözlük okuma, inceleme,
- Kişisel sözlük oluşturma,
- Hareket bildiren fiillerle sağlam cümleler oluşturma,
- Kelime seçimlerinde benzetmeler ya da karşılaştırmalar kullanılarak anlatım yapma gibi çalışmalar yaptırabilirler.

Bu aşamada metnin bağlamına uygun kelime seçimi ve kelimelerin ifade güçlerini tespit edebilmek anahtar becerilerdir. Bu aşamanın öğretiminde öğrencilerin yazılarında kullandıkları kelimeleri tanımalarına imkân verilebilir. Daha sonra amaca uygun, belirli, kesin ve güçlü kelimelerin kullanımı sağlanmalıdır.

2.2.7.5. Cümlelerin Akıcılığı

Cümle, bir duyguyu, bir düşünceyi, bir hareketi, bir olayı ya da bir durumu tam olarak bir hüküm hâlinde anlatan kelime veya kelime topluluğudur. Cümlelerin en önemli özelliği bir anlam, hüküm taşımasıdır.

İyi cümleler, yerinde kullanılan kelimelerden, iyi paragraflar iyi cümlelerden, iyi işlenmiş bir yazının iyi paragraflardan oluştuğu düşünülünce cümlelerin anlatımdaki önemi ortaya çıkar (Tansel, 1985: 68). Dil gelişimiyle ilgili yapılan çalışmalarda “Kişilerin dil gelişim düzeyleri yükseldikçe, kullandıkları ve anladıkları cümleler de uzamaktadır.” sonucuna ulaşılmıştır (Zorbaz, 2010: 8).

Cümleler açık, anlamlı, kısa ve öz olmalıdır. Cümlelerin nasıl başladığına dikkat edilmelidir. Sıkıcı ve tekrar edici başlangıçlardan uzak durulmalıdır. Cümle akıcılığı, ifadelerin düzgün ve akıcı olmasıdır. Yazarın amacı, fikirleri akıcı bir şekilde birleştirmek olmalıdır (Paquette, 2002). Metni oluşturan cümlelerin farklı uzunlukta, yapıda ve dizilişte olması metni sıkıcılıktan kurtarır. Böylece cümleler akıcı biçimde okunabilir. Metin okunduğunda art arda gelen cümleler, okuyucunun duraksamadan okumasını sağlamalıdır. Bu da cümlelerin sağlam bir biçimde kurulması ve cümlelerin birbiriyle ilgili olmasıyla gerçekleşebilir.

İyi kurulmuş cümleler kolay ve akıcı biçimde okunabilir. Günümüzde öğrenci kâğıtlarında dikkat çeken bir diğer nokta da devrik cümle yapısının sıkça kullanılmaya başlanmış olmasıdır. Oğuzkan (2001: 188) 'a göre “İsim cümlelerindeki monotonluğu gidermek amacıyla sık kullanılmaya başlanan devrik cümle, dilimizin yapısına uygun değildir. Bu kullanımın dozu kaçırılmamalı, bu vazgeçilmez bir kuralmış gibi bütün cümleler devrilmemelidir. Devrik cümle kullanılacaksa sevimli, doğal, kanaat uyandıran cümleler seçmelidir.” Çünkü devrik cümleler, yerinde kullanılırsa metnin tekdüzelikten kurtulmasına yardımcı olur. Sürekli devrik cümle kullanmak anlamayı zorlaştırabilir. Paragrafların ve metnin anlaşılabilirliği için cümlelerin birbirleriyle ilgili olması gerekir. Bu ilgi gerek biçim gerek anlam yönünden kurulmalıdır. Biçim yönünden ilgi kurmak için edatlardan ve bağlaçlardan yararlanılır.

2.2.7.6. İmla ve Noktalama Kuralları

Yazım anlamına gelen imla, standart dil, konuşma dilinden çabuk etkilendiği için yazılı metinlerde kullanılması zorunluluk hâline gelen bir kavramdır. İmla, yazıda yukarıda değinilen diğer beş özellikten farklılık gösterir çünkü imladaki amaç, kâğıdınızı başkası için okunur hâle getirmektir. İmla bir yazıda hem içerik hem de biçim yönünden önemli yer tutar. İmlayla beraber değerlendirilen bir diğer özellik de noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanımıdır. Noktalama işaretleri “*Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlelerin yapısını ve duraklama noktalarını belirtmek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere kullanılan işaretler*” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005: 51). Bu işaretler aynı zamanda anlam ve imla değerine de sahiptir. Ünlem, soru işareti, virgöl, üç nokta içinde bulundukları cümleleri anlam yönünden düzenlerken cümle sonuna

konan nokta kendisinden sonra gelen harfin büyük olacağını göstererek metni imla yönünden düzenler (Özbay, 2011b: 180). Bazen imladaki hatalar okuyucunun iletilmek istenen mesajı almasını zorlaştırabilir. İmla ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımının yanında anlamı etkileyen bir diğer unsur doğru paragraf başı yapabilmektir. Paragraflar arası anlam bütünlüğüne göre ne gereğinden fazla ne de az olmayacak biçimde duygu ve düşünceleri uygun biçimde paragraflandırarak anlatmak da hem biçim hem de anlam yönünden önemlidir. Çünkü öğrencilerin öğretmenlerine daha yazıya başlamadan kaç paragraflık bir yazı istendiğini sormaları sık karşılaşılan bir durumdur.

Yazılı anlatımda İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programında (2006) öğrencilerin “yazım kurallarını kavrayarak uygulamaları ve noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanmaları” amaçlanmaktadır. Özbay(2011:180) ’a göre öğrencilere öncelikle imla ve noktalamanın taşıdığı ses ve anlam değeri ve bunların bir metin içerisindeki yeri kavratılmalıdır. Bunun için imla öğretimiyle ilgili olarak hatalı metin örneklerini öğrencilere göstererek hataları bulmalarını, noktalama işaretleri olmayan bir metni verip noktalama işaretlerini kendilerinin koymalarını, düzeltme işlemlerini grup hâlinde yapmalarını istemenin ve yapılan düzeltmeleri incelemelerinin faydalı olacağını düşünülmektedir.

Yazım ve noktalama hataları, bir yazının değerini düşürür. Yazının teknik görünüşü mükemmel değilse insanlar yazıyı okumak istemeyebilir. Öğrencilere imla ve noktalama kurallarını öğretmek sorunun çözümünde yeterli olmayacaktır. Doğru kullanım alışkanlık hâline dönüştürülmelidir. Bu nedenle özellikle değerlendirme yönergelerinde öğrencilerden beklentilerin ne olduğunun açıklanmasının faydası olacaktır.

2.2.7.7. Sunum

Yazının sayfada bütün olarak görünüşüdür. Sunumdaki önemli nokta, sayfa düzenidir. Sayfanın alt, üst ve yanlarında bırakılan boşlukların eşit olmasına dikkat edilmelidir. Kelimeler birbirine çok yakın olmamalı, sayfanın en sonuna kadar yazılmamalıdır. Belli bir düzenle her sayfada eşit boşluklar bırakılmalıdır. Culham’a (2003) göre bir parçanın nasıl görüldüğü okuyucuyu etkiler ve öğrencilerin de bunları bilmeleri gerekmektedir.

Sunum özelliğiyle ifade edilen unsur sadece kâğıdın görselliği değildir. Sınıf seviyelerine ve yazmadaki amaca göre de sunumdan beklenen nitelikler değişmektedir. Örneğin bilgisayarda yazılan bir metinde aranacak unsurlarla el yazısıyla yazılan bir yazıda dikkat edilecek unsurlar farklılık gösterebilir. Ödev veya sunum amaçlı hazırlanan yazılarda görsellerin kullanımı, metinle görsellerin uyumu vb. özellikler de sunum yönünden değerlendirilmelidir.

Analitik Yazma ve Değerlendirme modeli yirmi yılı aşkın bir süredir birçok öğretmen ve öğrenciye göre nitelikli yazmayı öğrenme ve öğretme için etkili bir yöntem olarak kabul görmüştür. Farklı düzeylerdeki iyi yazı örneklerini tanımlamak için yararlanılabilecek ölçütleri açıklayan bir yaklaşımdır. Dünyanın birçok ülkesinde kullanılan yöntemden fizik, matematik, müzik, sosyal bilimler gibi başka disiplinler de yararlanmaktadır. Bu model temel alınarak Berkeley Üniversitesi tarafından sekiz yıllık bir araştırma sonucunda analitik yazma süreci (The Analytic Writing Continuum - AWC) oluşturulmuş ve ilgili rapor geçen yıl Amerika’da sunulmuştur. Hem analitik hem de bütüncül puanlamayı içeren bu model nitelikli bir yazıdaki altı unsura ait ölçütleri temel almaktadır. Ayrıca birçok üniversite lisansüstü öğrenci seçiminde bu çerçevede hazırlanmış analitik yazma sınavı yapmaktadır. Analitik modele ait dokümanlar ve yeni etkinlikler birçok merkez tarafından güncellenmekte, konuyla ilgili kurslar ve eğitimler verilmektedir. Birçok ülke ve okul tarafından kullanılan bu modelin yazma başarısında oldukça etkili olduğu söylenebilir.

2.2.8. Yazılı Anlatımda Değerlendirme ve Dereceli Puanlama

Anahtarları

Bilgi hızla kendini yenilerken, bireylerden beklenen becerilerileri de değiştirmiştir. Dolayısıyla bireyin kullanılabilir bilgi odaklı bir yaşamı öğrenme, analitik düşünme, sentez yapabilme, sorunları çözme ve etkili iletişim kurma gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. Hızla çoğalan bilgi karşısında, her şeyi bilmek yerine, hangi bilgiyi nereden ve nasıl sağlayacağını bilen, seçici davranan, yani öğrenmeyi öğrenen insana gereksinim duyulmaktadır. Bu amaçlarla hazırlanan eğitim etkinliklerinin, hedeflere ulaşmadaki başarısının araştırılması yani değerlendirilmesi eğitimin önemli bir ögesini oluşturmaktadır.

Değerlendirme, ölçmenin sonuçlarını belli ölçütlere dayandırarak bir yargıya varma işidir. Değerlendirme, öğrencilerin öğretim programlarındaki hedeflere ne derece ulaştığını belirleyen bir süreçtir. Değerlendirmenin bir başka amacı da öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğini, nelere gereksinim duyduğunu ortaya çıkarmaktır. Günümüzde kullanılan ölçme-değerlendirme faaliyetleri incelendiğinde, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde yaygın olarak sonucun ya da ürünün ölçüldüğü ve bireyin başarısının, grup içerisindeki yerine göre (norm dayanaklı değerlendirme) belirlendiği bir sisteme sahip olduğumuz görülmektedir. Bu sistemde bireyin kendini tanıması ve gelişimi hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayacak bilgi ve belge yer almamakta ya da yetersiz kalmaktadır. Oysa öğrencide gelişmesi beklenen kazanımlar çok boyutludur ve bireyin gelişimi ile birlikte sürekli değişmektedir. Bu nedenle, bireyler hakkında bilgi edinme yollarının, uygulanan sınavlar dışında değişik değerlendirme araç ve yöntemleriyle çeşitlendirilmesi, zenginleştirilmesi, öğrencinin süreçteki gelişiminin izlenmesi ve yönlendirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla tüm derslerde değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi ve özellikle yazma eğitimi ürünlerinin değerlendirilmesinde ölçüt kullanılması, değerlendirme işleminin objektifliği açısından önemlidir. Yazılı anlatımda değerlendirmenin iki amacı vardır: yazma yeterliliğini kazanım sürecinde geri dönüt sağlamak ve yazılan kompozisyonun düzeyini belirlemek için not vermedir.

Yazma eğitiminde değerlendirme, sadece bir not verme süreci olarak görülmemeli; öğrencinin zayıf ve güçlü yönlerini öğrenebileceği bir yeniden yapılanma süreci olarak değerlendirilmelidir. Çünkü yazmada tek bir doğru yoktur, öğrenci sayısı kadar doğru vardır. Daha önce de belirtildiği gibi sosyal, kültürel ve kişisel özelliklerinde yazmayı etkilediği kabul edilmektedir. Ayrıca yazılı anlatım birbirine paralel birçok yapıyı içerir. Öğrenciler bu yapılardan bazılarında başarılı, bazılarında başarısız olabilirler. Önemli olan başarısız olduğu düşünülen alanlardaki eksikliklerin giderilmesidir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta ise değerlendirme sürecinde öğrenciden ne beklendiğinin bilinmesidir. Değerlendirmede “güzel”, “başarılı” ya da “yetersiz” yazı kavramları tek başına soyut kalmaktadır. Boardman ve Frydenberg (2002)’e göre “Yazma sürecinde öğrencinin, öğretmenin bir kompozisyonun ne istediğini bilmesi öğrenci için en önemli basamaktır. Böylece öğrenci neyi göz önünde tutarak yazacağını bilir”. Kompozisyonun nasıl ve hangi açılardan değerlendirileceğinin öğrenci tarafından bilinmesi onun eksiklerini tamamlamasına ve öğrendikleri

doğrultusunda yazmasına yardımcı olacaktır. Diğer bir ifadeyle öğrenciye verilecek olan yazılı anlatım değerlendirme ölçütlerinin somut olması gerekmektedir.

Calp'a (2005: 212) göre yazılı anlatımın değerlendirilmesinde belirgin ölçütler bulunmadığı için öğretmen ve öğrenci arasında kopukluk vardır. Öğrencilerin ölçütler hakkında bilgi sahibi olmaları ve bunları dikkate alarak metin oluşturmaları gerekir.

“Yazılı anlatım etkinliklerinin puanlanmasındaki güvenilirlik genellikle aynı yöntemlerle puanlanan diğer yazılı yoklamaların güvenilirliğinden daha düşük bulunur. Buna sebep, puanlayıcıların bir kompozisyonda bulunması gerekli niteliklerin neler olduğunda anlaşılamamaları ve puanlamanın sübjektif ölçütlerle yapılmasıdır. (Turgut 1990: 65).

Yazma becerisinin çok boyutlu olması yazılan metnin değerlendirilmesini de etkilemektedir. Bir metni değerlendirirken anlatımdaki duruluk, doğallık, olay ve durumlara yaklaşımı, duygu ve düşünceleri anlatırken kendi bilgilerinden yararlanabilme, konuları yorumlayabilme, çok yönlü ifade edebilme, cümleler ve paragraflar arasındaki anlam bütünlüğü sağlanma gibi niteliklerin yanında yazının okunaklılığı, kâğıdın ve yazının estetik görünüşü gibi hem biçimsel özellikleri hem de içerik özellikleri önem kazanmaktadır. Yazmanın beceri olarak kazanılmasında değerlendirme etkili bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilere yapılan hataların nasıl düzeltilebileceği konusunda rehberlik edilmesi de değerlendirme sürecinin en önemli yönlerinden biridir. Bu süreçte öğretmenlerin puanlama yönergelerine olan ihtiyaçları artmaktadır. Ağca'ya (2003: 147) göre bir öğrenci yazısına bir öğretmenin başarılı, başka bir öğretmenin başarısız demesi sık rastlanan bir durumdur. Bunun nedeni öğretmenlerin farklı ölçütlere göre değerlendirme yapmaları ve yazıya uygun bir değerlendirme aracı geliştirmemeleri ya da bir ölçütün başka bir ölçütten daha önemli görülmesidir. Bir yazıya iki öğretmenin farklı puanlar vermesiyle ilgili olarak Aktaş ve Gündüz (2004: 110- 111: *“...her şeyin kurallarla belirlendiği, tasnif edilip sistemleştirildiği, hatta kuralsızlığın kural olarak kabul edildiği edebî metinlerin dahi belirli yöntemler geliştirildiği günümüzde, metnin değerlendirilmesinin göreceli kalmasını kabul etmek mümkün değildir.”* Sonucuna varmıştır.

Bireylerin nitelikli eğitim ürünleri ortaya koyma süreçlerinin, ortaya çıkardıkları ürünlerin ve performanslarının değerlendirilmesinde seçilecek yaklaşımların da yerinde olup olmamasının bireyin başarısını etkileyeceği açıktır (Ertürk, 1998). Gelişen ve

değişim gösteren eğitim yaklaşımları değerlendirme süreçlerini de etkilemiştir. Günümüz değerlendirme yöntemleri öğrencilerin geçip kaldıkları kararını veren geleneksel değerlendirmeden ziyade, öğrencilerin bireysel özelliklerini öğrenme süreci içerisinde izleyerek, öğrenci ve velilerin bu süreçteki gelişmeler hakkında bilgilendirilmesini amaçlamaktadır (Parlak, 2010). Böylece öğrencinin eğitim-öğretim süreci içinde karşılaştığı sorunlar belirlenerek, bunların giderilmesi için çözüm üretmek, alternatif yollar geliştirmek için fırsatlar yaratılabilmektedir. Bu süreçte sadece öğrencinin gelişimini izlemek değil öğretim programlarının aksayan yönlerini de belirlemek ve daha işlevsel hâle getirmek de amaçlanmaktadır.

Yeni değerlendirme yaklaşımları, farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Stiggins (1991) yeni yaklaşımları, öğrenim görenin sahip olduğu bilgiyi belirlemek için uygulanan bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Bu yöntem örneğin dereceli puanlama anahtarı, dosya oluşturma (portfolyo), konferans, günlük tutma, grup değerlendirmeleri, kavram haritaları vb. verilebilir. Yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının eğitim ortamlarında kullanılmasıyla, öğrencilerin bireysel gelişimlerine daha fazla önem verilmekte, öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarından çok özel ilgi ve yeteneklerinin olduğu alanların ortaya çıkarılması amaçlanmakta, ürünün yanında sürecin de değerlendirilmesi dikkate alınmakta ve gerçek dünyadaki sorunlarla ilgilenme gibi hem ürünün hem de sürecin değerlendirilmesi sağlanmaktadır (MEB, 2004). Bu amaçları gerçekleştirmek için birçok yeni ölçme değerlendirme yaklaşımları kullanılmaktadır. Bunlardan biri de performans değerlendirmedir. Performans değerlendirmesi, öğrencilerin gerçek hayatla ilgili sorunlara bilgi ve becerilerini kullanarak cevap verebilmelerini sağlayan, geçerliliği ve güvenilirliği yüksek ölçme araçlarıyla yapılan değerlendirme biçimi olarak adlandırılabilir. Performans, değerlendirmeyle birlikte öğrenciden, öğrendiklerini değerlendirip özgün bir yanıt ortaya koymasını gerektiren dinamik süreç olarak nitelendirilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Çoğu zaman bilmek ve söylemek kolay, yapmak ve üretmek zordur. Bu nedenle yapılacak çalışma performansa dayanıyorsa, performansa uygun değerlendirme araçlarının kullanılması gerekmektedir. Performans değerlendirme araçları kullanılırken işin yapılma süreci gözlenir ya da belli işlemler sonucunda ortaya çıkan ürünün niteliklerine bakılır. Sonuç olarak, eğitim hedefleri içinde öğrenciden belli bir işlem sırasını izlemesi, belli bir alanda belli bir yolla bir ürün ortaya çıkarması istendiği durumlarda mutlaka

performansın ölçülmesi gereklidir (Tekin, 1980). Performans değerlendirmesi, ürün, süreç ya da hem ürün hem de süreç değerlendirmesi ile yapılabilir. Sürecin değerlendirilmesinde, öğrencilerin süreç içerisinde gerçekleştirmiş oldukları becerilerin üzerine odaklanılır. Ürünün değerlendirilmesinde, öğrencilerin süreç içerisindeki davranışlarının gözlemlenmesinden çok sürecin sonunda yapmış oldukları ürünlerin değerlendirilmesine önem verilir. Hem sürecin hem de ürünün birlikte değerlendirilmesinde ise, öğrencilerin göstermiş oldukları bazı davranışlarda sadece sürecin veya sadece ürünün tek başına değerlendirmesi yeterli olmayabilir. Öğretim programındaki becerilerin ve yapılacak olan işin özelliklerine göre, hem sürecin hem de ürünün değerlendirilmesi gerekebilir.

Eğitim öğretimde belirlenen hedefler kapsamında öğrenciler yazılı anlatım çalışmaları yaparken süreci izlemenin önemli olmadığı ve ya sürecin gözlenemediği durumlarda ürünün ölçülüp değerlendirilmesi önem kazanmaktadır. Ancak yapılacak çalışmada işlem sırası önemliyse ve süreç gözlenebiliyorsa sürecin ölçülüp değerlendirilmesi önemli olmaktadır. Ancak birçok hedef hem süreci hem de ürünü kapsamaktadır. Bu durumlarda da süreç ve ürün birlikte değerlendirilmelidir. Öğrenci performansının gözlenmesiyle elde edilen sonuçların kaydedilerek ürünle beraber değerlendirilmesinde birçok araç kullanılmaktadır. Kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri gibi araçlarla birlikte 1990'lı yıllardan sonra gelişen tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerine performans ölçen araçlarda katılmıştır. Bunların arasında dereceli puanlama anahtarları (rubrik), puanlama yönergeleri (scoring guide) ve kayıt formları sık başvurulmuş ölçme ve değerlendirme araçlarındandır.

2.2.8.1. Dereceli Puanlama Anahtarı

Dereceli puanlama anahtarı için çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Dereceli puanlama anahtarı öğrenci durumunun belirlenmesinde ve izlenmesinde kullanılan, her bir çalışma için ölçütleri listeleyen ve çalışmada nelerin yapılacağını gösteren öğrencilerin öğrenmelerini yönlendirmede kullanılan sistematik bir puanlama aracı olarak tanımlanmıştır (Goodrich, 1997; Popham, 1997; Moskal, 2000). Diğer bir ifadeyle bu anahtarın kullanılmasındaki amaç belli bir öğretim süreci sonunda beklenen öğrenci performansının farklı boyut ve aşamalara ayrılarak değerlendirilmesidir.

Herhangi bir performansı değerlendirmek için oluşturulan bu ölçme aracına uluslararası literatürde “Rubrik” denilmektedir. Bu araç ülkemizde “Puanlama Yönergesi”, “Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Değerlendirmeye Esas Ölçütler”, “Değerlendirme Ölçeği”, “Değerlendirme Formu” ya da “Derecelendirme Ölçeği” olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmada “Dereceli Puanlama Anahtarı” kavramı kullanılmıştır.

Puanlama anahtarı, konuların ve etkinliklerin geniş bir aralıkta değerlendirilmesinde kullanılabilir. Tanımlar bir arada düşünüldüğünde; dereceli puanlama anahtarının, öğrenci performansının belirlenmesinde ve öğrenci başarısının izlenmesinde, performansın sınırlarını daha net ifade eden, puanlama için nesnel bir bakış açısı geliştiren, bir performans sırasında nelerin yapılacağını gösteren ölçütlerin belirlendiği, süreç ve ürün değerlendirmesi yapabilen bir çeşit puanlama anahtarı olduğu söylenebilir (Parlak, 2010).

Başka bir anlatımla belirli bir çalışma sonunda öğrencinin performansı öğrenciden beklenen kazanımların gruplandırılıp listelenmesi ve performans düzeylerinin tanımlanması yoluyla değerlendirilir. Arzu edilirse yapılan değerlendirmede belirlenen ölçütlere puan verilebilir. Dereceli puanlama anahtarının temel yararlarından biri de çalışma öncesi verilerek öğrencilerin çalışmaları için yol gösterici olmasıdır.

Dereceli puanlama anahtarı oluşturulurken izlenecek aşamalar şöyledir:

1. Performansın seçilmesi
2. Performans boyutlarının belirlenmesi
3. Performans düzeylerinin saptanması
4. Performans tanımlarının yazılması

Performansın seçilmesi aşamasında öğretimin kazanımları arasında öğrencide gözlenecek birçok alt basamaktan ya da beceriden oluşan öğrencinin yapacağı iş belirlenir.

Dereceli puanlama anahtarının mantığını anlayabilmek için, sadece performansı tanımlamak yeterli değildir. Herhangi bir performans, birçok alt beceriyi içermektedir.

Dereceli puanlama anahtarının alt boyutlarını bu çok yönlü performans için gerekli olan alt beceriler oluşturur. Bu boyutlar öğrencinin görevini başarılı bir şekilde tamamlayabilmesi için gerekli olan, öğrenciden beklenen ve ölçülmesi planlanan belirleyici davranışlardır. Öğrenme ve öğretme sürecindeki tüm çalışmalar bu davranışları kazandırmaya yöneliktir. Bu nedenle, bu boyutlar öğretim programının hedeflerini ve kazandırılması planlanan davranışları içerir (Goodrich, 2001).

Dereceli puanlama anahtarında rakamlar verilerek veya betimleyici ifadeler seçilerek ya da bunların ikisi birlikte kullanılarak performans düzeyini gösteren kategoriler belirtilebilir. Kategori sayısına ilişkin belirli bir sınırlama yoktur; ancak düzey sayısı altıyı geçerse, bu düzeylerin her bir boyut için gözlenmesini ve ölçülebilmesini çok güç hale gelebilmektedir. Genellikle öğretmenler en düşük performanstan en yüksek performansa kadar 3 ya da 5 düzey belirlemektedirler.

Bir öğretme süreci sonunda bireysel farklılıklara bağlı olarak öğrenciler değişik düzeylerde öğrenirler. Öğrencilerin bazıları öğretilenlerin hepsini öğrenirken, bazıları daha azını öğrenir, bir kısmı ise hedeflenen kazanımları öğrenemezler. Özetle, öğrencilerin öğrenme düzeyleri farklı olmaktadır. Bu nedenle, farklı boyutlarda ve düzeylerde performans tanımları yapılmalıdır (Sezer, 2005).

Dereceli puanlama anahtarında yer alacak boyutların özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Değer yargısı taşımamalı: “İyi”, “güzel” ve benzeri sözcükler boyutlar için kullanmamalıdır.
- Çok sayıda olmamalı: Boyut sayısı 15-20 değil, 3-6 arasında olmalıdır. Boyut sayısı arttıkça, izlenmesi de zorlaşır. Bu nedenle, daha küçük ve basit kümeler oluşturulmalıdır.
- Gözlenebilir (ölçülebilir) olmalı
- Anlatımı açık ve dili öğrencilerin anlayabileceği seviyede olmalı
- Olabildiğince az sözcükle anlatılmalı (Sezer, 2005)

Değerlendirmenin amacına bağlı olarak puanlama yönergeleri iki türdür:

a) Bütüncül Puanlama Anahtarı: Öğrenci çalışmalarını değerlendirmede kullanılan, belirlenen özellikler doğrultusunda özellikleri tek puanla değerlendirmeyi amaçlayan, performansın farklı düzeylerini yüzeysel biçimde tanımlayan değerlendirme aracıdır (Elbow 2000; Weigle 2002; Gunning 2006). Bütüncül puanlama anahtarları;

-Ölçülecek performans parçalara ayrıştırılamıyorsa ve performansa ait kriterler arasında sarmal bir yapı varsa (Moskal, 2000);

-Ortaya çıkan ürün ya da performansın mükemmel olması durumunda bu performansı ortaya çıkaran bazı süreç ve işlem basamaklarındaki hataların göz ardı edilebileceği durumlarda;

-Öğrenci performansına ilişkin bütüncül bir puan elde edilmek isteniyorsa;

-Öğrenci çalışmaları kısa sürede değerlendirilmek isteniyorsa;

-Düşük eğitim kademelerinde kullanılacaksa tercih edilir (Moskal, 2000; Nitko, 2001; Mertler, 2001; Kan, 2007).

b) Analitik Puanlama Anahtarı: Performans ya da ortaya çıkan ürünü meydana getirilen belli başlı ölçütlerin ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız değerlendirilmesini gerektirdiği durumlarda kullanılır (Moskal, 2000; Nitko, 2001; Mertler, 2001; Kan, 2007). Analitik puanlama anahtarları;

-Ölçülecek performans çok boyutluysa ve bileşenlerine ayrılabiliriyorsa;

-Performans görevine ilişkin öğretmene ve öğrenciye anlamlı geri bildirimler sağlanması isteniyorsa;

-Performansı değerlendirme için yeterli süre olduğunda;

-Üst eğitim kademelerinde kullanılacaksa tercih edilir (Mertler, 2001; Nitko, 2001; Kan, 2007).

Analitik puanlama anahtarı becerilerin kazanılma düzeylerini ortaya çıkarmada kullanılır. Türkçe derslerinde özellikle yazma becerisinde bu tür değerlendirme anahtarlarına ihtiyaç vardır. Çünkü yazma, bireylerin fikirlerini, duygularını, tasarladıklarını, yazma kurallarına uygun olarak etkili ve planlı bir biçimde bir bütün hâlinde anlatmalarını amaçlayan ve birçok faktörden etkilenebilen üst düzey bir beceridir. Bu nitelikleri göz önüne alındığında bu becerinin çoktan seçmeli sorularla değerlendirilmesi zordur. Çoktan seçmeli sorularla öğrencilerin dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarına ilişkin düzeyleri değerlendirilebilir (Arı; 2010; 44). Yazma becerisi değerlendirilirken genellikle hangi niteliklere dayalı yargıda bulunulacağı değerlendirmeyi yapan kişilere ve bu kişilerin kullandıkları yöntemlere göre değişmektedir.

Bütüncül puanlamada öğretmen, yazı bir bütün olduğu için yazının etkili bir unsurundan aşırı derecede etkilenmekten çok parçanın genelinden etkilenirler. (Gunning 2006). Bütüncül puanlama yapan değerlendirmeciler, yazıyı öznel biçimde daha çabuk okuyarak metnin geneline göre tek bir not verirler. Ancak metnin geneli göz önüne alındığında birkaç özellik ön plana çıkar ve değerlendirmeci bu birkaç özelliğin etkisiyle çok iyi olmayan bir yazıyı, hak etmediği hâlde yüksek puanla ödüllendirebilir; yine birkaç özelliğin etkisiyle çok zayıf olmayan bir yazıyı, hak etmediği hâlde düşük bir puanla cezalandırılabilir. Bütünsel dereceli puanlama anahtarlarında, öğrenci performansı alt boyutlara ayrılmaması, öğrenci hakkında detaylı bilgi vermemesi ve öğrencinin yazma yeterliliklerine yönelik eksikliklerinin nerede olduğu ayrıntılı olarak gösterememesi gibi konularda eleştirilmiştir (Cramer, 2004; Arı 2010, Parlak, 2010). Bütüncül puanlama anahtarı hazırlamak zor olsa da yönergeye göre değerlendirme yapmak hızlı ve kolaydır. Çünkü yazının geneline bir not verilmesini gerektirir.

“Yapısı itibarıyla bütüncül yönergeler, öğrencilerden tam ve doğru veri elde etmede sınırlıdır. Bu, özellikle, performansı düşük olan ya da orta düzeyde olan öğrencileri geliştirmede kolay bir yol değildir. Bütüncül puanlama anahtarı oluşturmak zordur; çünkü bütün özellikler sıralandığında, bir düzeyi başka bir düzeyden ayırmak çok zordur.” (Martin 2000: 35 Akt: Arı,2010).

Düzeyleri birbirinden ayırmaya daha uygun olan puanlama anahtarı ise analitik olandır. Analitik puanlama, yazıyı oluşturan özellikleri/parçaları (el yazısı, cümleler, başlık vs.) puanlamaktır. Bunun için de yazılı anlatımda bulunması gereken nitelikler

belirlenir. Belirlenen farklı nitelik parçaları ayrı ayrı değerlendirilir. Yani her bir özelliğe/parçaya ayrı ayrı puanlar verilir. Dolayısıyla analitik puanlama anahtarına göre yapılan değerlendirme zaman alır ancak *“birçok bilim adamı; analitik puanlamanın daha geniş, ayrıntılı ve kullanışlı olduğu fikrinde birleşir.”* (Babin-Harrison 1999: 117’den Akt: Arı, 2010).

Değerlendirme aracının ayrıntılı olması hem öğretmen hem de öğrenci için yararlıdır çünkü öğretmen hangi özelliklere, neye göre, kaç puan vereceğini daha iyi anlar ve uygular. Öğrenci de hangi özelliklere, neye göre, kaç puan alacağını bilirse yönergede belirtilen ölçütlere göre daha nitelikli bir metin oluşturabilir. Crehan’a (1997) göre analitik puanlama; öğretmenlerin öğretimlerine, öğrencilerin yazmalarına rehber olarak onlara mevcut durumla ilgili daha çok bilgi sunar ve daha düzenli, daha ayrıntılı geri bildirim sayesinde öğrenci yazılarındaki güçlü ve zayıf yönleri belirlemeye yardımcı olur. Öğrenci yazılarını değerlendirmede öğretmenin amacına, öğrenciden beklenen performansa göre analitik veya bütüncül yönergeler kullanılabilir; Cramer’e (2004) göre analitik ve bütüncül yönergeler aynı yazma özelliklerine farklı açılardan bakarlar. Ancak hangisinin daha güvenilir olduğu konusu tartışmalıdır. Kimi araştırmacılar analitik puanlamanın bütüncül puanlamadan daha güvenilir olduğunu ileri sürer (Cramer, 2004; Gunning 2006, Ömür, 2009). 100 puan üzerinden değerlendirilen bir sınavda "70" puan alan bir öğrenci kendisinde eksik olan yönü, yani "30" puan düşük alma nedenini, düzeltmesi gereken performansı bilememektedir. Fakat analitik dereceli puanlama anahtarı her düzeyde beklenen niteliklerin neler olduğunu tanımlar. Bu durumda "70" alan öğrenci gösterdiği performanstaki eksikleri, düzeltmesi gereken yanları bilmektedir, bu konuda geribildirim elde etmektedir (Moskal, 2000, Akt: Arı, 2010). Bununla birlikte bütüncül puanlama anahtarının kullanıldığı durumlarda kişisel yaklaşımlar dolayısıyla değerlendirmelerde farklılıklar olmaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin çalışmalarını analitik dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirirken daha nesnel olmakta, öğrencilerin gösterdikleri ilerleme ve iyileştirilmesi gereken alanlar konusunda bilgi sahibi olabilmektedirler (Aslanoğlu ve Kutlu, 2003). Diğer bir ifadeyle analitik puanlama yönergeleri öğrenci yazılarındaki iyi özelliklerin, eksik yönlerin ve geliştirilmesi gereken özelliklerin belirlenmesinde etkili araçlardır.

Genel olarak değerlendirilecek olursa yazma eğitimi süresinde yazılı ürünlerin değerlendirilmesinde analitik yöntemin daha kullanışlı olacağı düşünülebilir.

2006 yılında uygulanmaya başlanan İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programında değerlendirmeye ayrı bir önem verilmektedir. Öğrencilerin ortaya koyduğu performans da sınıf geçme başarısına eklenmektedir. Yazma becerisi de bir performans sergilemeyi gerektirir. Dolayısıyla yazma performansının İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı çerçevesinde değerlendirilmesi ve öğrenciye not verilmesi uygun görülebilir. Ancak yazma performansını değerlendirmede kullanılacak özelliklerin ve ölçütlerin açık biçimde belirlenmesi gerekir. Kimi öğretmenler tarafından bir ders saatinde yapılan Türkçe dersi yazılı sınavlarında anlama ve dil bilgisi sorularının yanında kompozisyon sorusunun da öğrenciler tarafından cevaplanması istenmektedir. Öğrencilerin anlama ve dil bilgisi sorularını cevaplandırmasından sonra kalan sürede nitelikli bir kompozisyon yazabilmeleri tartışmaya açıktır. Ayrıca bu yazılı yoklamalarda yazılı anlatımı değerlendirmenin bütüncül biçimde olduğu söylenebilir. Yazılı yoklamaların dışında öğrencilerin yazma becerisini değerlendirmek için alternatif değerlendirme biçimlerine ihtiyaç vardır. Kimi öğretmenler yazma süresinin yetersizliğini ve yazmanın yapısını göz önünde bulundurarak ayrı bir derste tek bir kompozisyon sorusu sorarak yazma performansını ölçmeye çalışmaktadır. Bu tür çalışmalar için kullanılabilecek en iyi araçlar, analitik puanlama yönergeleridir.

Öğrencinin yazılı anlatımdaki başarısında önemli olan bir diğer nokta da okuyucuların vereceği tepkilerdir. Gerek öğretmen gerekse diğer okuyuculardan gelecek tepkiler öğrencinin yazısını sahiplenmesini sağlar. Bu durum yazmanın beceriye dönüşmesinde nottan daha etkilidir. Öğrenciler geri dönütler aldıkça sadece not almak, ödevi tamamlamak, etkinliği bitirmek için değil diğer insanlarla iletişim kurmak için de yazmaya yönelmeyi öğreneceklerdir.

“Okullarda yapılan yazılı anlatım çalışmaları değerlendirilirken genellikle öğrencilerin ne denli başarılı ya da başarısız olduklarını gösteren bir not verilir. Notlar öğrencilere ya sözlü olarak ya da kâğıtları geri verilerek iletilir. Geri verilen kâğıtlarda daha çok yapılan yanlışlar altları çizilerek belirtilmeye çalışılır. Bazen de kâğıtlarda sadece alınan not bulunur. Bu tür bir değerlendirme sistemi içinde öğrenci, neden başarısız olduğunu, neyi yanlış yaptığını çok zor anlayabilir ya da hiç anlayamaz. Yeniden yazacağı başka bir yazılı anlatımda nasıl bir yol izlemesi gerektiğinin bilincine varamaz” (Ozil, 1991: 48).

Dereceli puanlama anahtarı yazma eğitiminde daha net sonuçlar elde etmemizi sağlar. Ayrıca, özellikle analitik dereceli puanlama anahtarında ara basamaklar ayrıntılı puanlandığı için, performansı düşük olan öğrencilerin daha avantajlı olduğu söylenebilir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölüm, çalışmada kullanılan modeli, araştırmanın çalışma grubuna yönelik bilgileri; ayrıca çalışmada kullanılan verilerin toplanması ve çözümlenmesine yönelik açıklamaları içermektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, planlanmış etkinlikler içeren Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğretmen adaylarının metin yazma becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek için, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel model araştırmacının kontrolü altında değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır (Büyüköztürk, 2007; Karasar, 2003). Yarı deneysel desen, bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda en çok kullanılan deneysel desendir. Eğitimle ilgili çoğu deneysel çalışma, araştırmacının duruma çok fazla müdahale edemediği ortamlarda gerçekleşir. Katılımcıların araştırma için uygunluğu ve araştırmanın gerçekleştirileceği ortamlarla ilgili sıkıntılar yapay grupların oluşturulmasına imkân vermeyebilir. Dolayısıyla yarı deneysel çalışma, grupların yansız seçimini kapsar fakat katılımcıların gruplara yansız bir şekilde atanmasını içermez. Çünkü yarı deneysel çalışmalarda araştırmacı yapay olarak grupları oluşturamaz. Bu öğrencilerin yansız bir şekilde gruplara atanması var olan eğitim sürecinin aksamasına neden olacaktır. Doğal olarak araştırmacı var olan gruplardan yansız biçimde birini deney grubu, diğerini ise kontrol grubu olarak seçmek zorundadır (Creswell, 2003; Clark ve Creswell, 2007).

Araştırmacı ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmada var olan gruplardan birini kontrol grubu diğerini ise deney grubu olarak atar ve her iki gruba da ön testleri uygular. Yalnızca deney grubunda gerçekleştirilen deneysel etkinliklerden

sonra son testleri gruplara uygulayarak aralarındaki farklılıkları değerlendirir. Yarı deneysel çalışmalar eğitimle ilgili araştırmalarda var olan grupların kullanılması açısından birçok avantaja sahipken, bazı sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir (Creswell, 2003). Bu araştırmada yarı deneysel çalışma yönteminin tercih edilmesinin sebebi çalışma yapılan okulda öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına yansız bir şekilde atanmasının mümkün olmamasıdır. Ancak grupların yapılan öğrenci seçme sınavı puanlarına göre gelmiş olmaları grupların denklik gösterdikleri anlamına gelebilir. Araştırmacı yapılan analizler sonucunda birbirine benzeşik özellikler gösteren gruplar arasından bir deney ve bir kontrol grubunu yansız bir şekilde atamıştır. Özellikle benzeşik grupların yansız bir şekilde deney ve kontrol gruplarına atanması gerçekleştirilerek yarı deneysel çalışmanın kendisiyle birlikte çalışma ortamına getirdiği ve iç geçerliliği etkileyen sınırlılıklar en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Yarı deneysel çalışmanın nasıl gerçekleştirildiği ile ilgili tüm açıklamalar aşağıda ayrıntıları ile birlikte verilmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modelin simgesel gösterimi aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3: Yarı Deneysel Modelin Simgesel Görünümü

Grup	Ön Test	Yöntem	Son Test
G1	Ö 1. 1.	X	O 1. 2.
G2	Ö 2. 1.		O 2. 2.

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol grubu

Ö1.1.: Deney grubunun ön ölçümü

Ö2.1.: Kontrol grubunun ön ölçümü

Ö1.2.: Deney grubunun son ölçümü

Ö 2.2.: Kontrol grubunun son ölçümü

X: Analitik Yazma Eğitimi

Bu araştırmada nicel veriler toplanmıştır. Yazma eğitiminde analitik yazma yöntemi ile programa dayalı öğretimin öğretmen adaylarının yazma başarıları ve yazma tutumları üzerindeki etkisi sınanmıştır. Başka bir deyişle, bağımsız değişkenlerin (analitik yazma yöntemi, programa dayalı öğretme), bağımlı değişkenler (yazma becerisi ve yazma tutumları) üzerinde etkili olup olmadıkları sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda araştırma, deneme modelinde bir çalışmadır. Neden-sonuç ilişkilerini

belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği deneme modelleri; bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçlarının izlenmesi ile olur. Bağımsız değişkendeki sistemli değişmelerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği görülmeye çalışılır (Karasar, 2003).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 3. sınıfında okuyan 62 öğretmen adayı katılmıştır.

Araştırmada yarı deneysel desen kullanıldığından evren ve örneklem seçimine gidilmemiş, bunun yerine çalışma grupları alınmış ve grupların eşitliği üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada deneysel çalışma öncesi yapılan analizlerle (ön testler ve demografik özellikler) birbirine benzer özellikler gösteren üçüncü sınıflar arasından bir deney grubu, bir tane de kontrol grubu belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının birbirine en çok benzeyen öğrencilerden oluşturulması için birinci aşamada kümeleme analizi yapılmıştır. Kümeleme analizi, birey veya nesneleri benzerliklerine göre kümeler veya gruplara ayırmak için kullanılan birçok değişkenli istatistik analiz tekniğidir (Tatlıdil, 2002). Kümeleme analizinde amaç, benzer özellikleri gösteren birimleri aynı kümede toplayarak, özet bilgi elde etmektir. Kümeleme analizi, bir araştırmada incelenen birimleri, aralarındaki benzerliklerine göre belirli gruplar içinde toplayarak sınıflandırma yapmayı, birimlerin ortak özelliklerini ortaya koymayı ve bu sınıflar ile ilgili genel tanımlar yapmayı sağlayan bir yöntemdir (Kaufman and Rousseeuw, 1990).

Grupları belirlerken deneysel sürecin sonuçlarını etkileyebileceğini düşündüğü bir veya daha fazla kişisel özellik ve yeterlilik (cinsiyet, ön test ve bireysel yeterlikler) açısından bireyleri denkleştirerek onları deney ve kontrol gruplarına atar. Bu çalışmada yapılan uygulamalar sonucunda olabildiğince benzer özellikler gösterenler arasından deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Bu analizde ulaşılan öğrencilerin çeşitli özellikleri hakkında bilgi toplanmakta ve bu özelliklerden hareketle birbirine en çok benzeyen öğrencilerden oluşan gruplar elde edilmeye çalışılmaktadır.

Araştırmada kümeleme analizini yapabilmek için 211 3. sınıf öğrencisine yazma çalışması yaptırılmış ve yazmaya yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Bu testlere ek olarak öğrencilerin cinsiyet bilgileri de değerlendirme kapsamında alınmıştır.

Öğrencilerden alınan yazılı anlatım çalışmaları iki farklı öğretmen tarafından okunarak puanlanmıştır. *Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği* ile elde edilen yazılı anlatım puanlarının aritmetik ortalaması alınmıştır.

Tablo 4: Çalışma Grubu Olarak Belirlenecek Öğrencilerin Ön Testten Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Grup	n	$\bar{x}$	s	F	p
A Şubesi (N.Ö.)	65	21,84	2,98	1,782	,154
B Şubesi (N.Ö.)	46	21,48	2,97		
A Şubesi (İ.Ö.)	60	23,06	3,05	3,12	
B Şubesi (İ.Ö.)	43	22,65	3,12		

Öğrencilerin ön testten aldıkları puanlar grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (F:1,782; p>.05). Başka bir deyişle, öğrencilerin yazılı anlatım ön test toplam puanları gruplara göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Bu nedenle grupların denk olduğu söylenebilir.

Kümeleme analiziyle ikili, üçlü ve dörtlü atamalar yapılarak ikili atamada en çok üyeye ulaşılmıştır. Normal öğretim A şubesindeki 65 öğrenciden 42 kişi, normal öğretim B şubesindeki 46 öğrenciden 32 kişi küme içerisine girmiştir. İkili atama sonucunda toplam 74 kişi örneklem içerisine girmiştir. Sonuç olarak normal öğretim A şubesi deney, normal öğretim B şubesi de kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çalışma kapsamında değerlendirilebilmesi için;

- Deney grubundakilerin ön test, deneysel işlem ve son teste katılması,
- Kontrol grubundakilerin ise ön teste, araştırma süresince yapılan derslere ve son teste katılması

şartlarını sağlamış olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle tüm araştırma boyunca eğitim faaliyetlerini takip eden her sınıftan 31 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur.

3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Bilgiler

Atanan gruplar arasında belirlen deney ve kontrol grupları aşağıdaki ölçütler açısından denkleştirilmeye (eşleştirilmeye) çalışılmıştır.

- Cinsiyet
- Yazma tutumları ön test puanları
- Akademik başarı
- Serbest yazma sıklığı

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyet açısından benzer özellikler taşıyıp taşımadığına ilişkin yüzde ve frekans analizi sonuçları tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Erkek	16	51,6	17	54,8
Kız	15	48,4	14	45,2
Toplam	31	100,0	31	100,0

Tablo 5’e göre deney grubundaki öğrencilerin 16’sı erkek, 15’i kızdır. Bu oranlar yüzde olarak ifade edildiğinde deney grubu % 51,6’sının erkek, % 48,4’ü kız öğrencilerden oluşmuştur. Kontrol grubunun ise 17’sinin erkek, 14’ünün kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Grupların cinsiyet faktörüne göre denk oldukları söylenebilir.

Gruplara öğrencilerin atanmasından sonra öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının bulundukları gruba göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ön test toplam puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grupları Yazmaya Yönelik Tutum Ön Test Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1.Alt Faktör	Deney	31	26,53	822,50	326,500	,330
	Kontrol	31	36,47	930,50		
2.Alt Faktör	Deney	31	33,71	1045,00	412.000	,333
	Kontrol	31	29,29	908,00		
3.Alt Faktör	Deney	31	29,84	925,00	429,000	,465
	Kontrol	31	33,16	1028,00		
4.Alt Faktör	Deney	31	33,45	1037,00	420,000	,392
	Kontrol	31	29,55	916,00		
Toplam	Deney	31	38,86	1003,00	722,500	,160
	Kontrol	31	32,83	992,50		

Tablo 6' ya göre deney ve kontrol gruplarının yazmaya yönelik ön tutumları, yazmaya yönelik tutum ölçeğinin faktörlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Tablo 6'ya göre deney grubu öğrencilerin yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 1. alt faktör ön test puanlarının sıra ortalaması 26,53; kontrol grubu öğrencilerinininki de 36,47'dir. 1. alt faktöre ait ön test puanlarına bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=326,50$; $p>.05$).

2. alt faktör puanlarına bakıldığında da deney grubu öğrencilerinin ön test puanları sıra ortalamasının 33,71; kontrol grubuna ait sıra ortalamasının 29,29 olduğu görülmektedir. Buna göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($U=412,00$; $p>.05$).

3. alt faktör ön test puanlarına göre deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 29,84; kontrol grubunununki de 33,16'dır. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmamaktadır ($U=429,00$; $p>.05$).

4. alt faktör puanlarına göre deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 33,45; kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları sıra ortalaması da 29,55'dir. Deney ve

kontrol gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmamaktadır ($U=420,00$; $p> .05$).

Deney ve kontrol gruplarının yazmaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları toplam ön test puanlarına bakıldığında deney grubunun sıra ortalamasının 38,86; kontrol grubunun 32,83 olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin puan sıra ortalamaları kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksektir ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı ($U=722,50$; $p> .05$) değildir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki yazmaya yönelik tutumlarının birbirine denk oldukları söylenebilir. Diğer bir ifadeyle eğitim öncesinde her iki grubun da yazmaya yönelik tutumlarının benzer durumda olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarının benzer özellik gösterip göstermediğine ilişkin frekans analizi tablo7 'de verilmiştir.

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Başarı Ortalamalarına İlişkin Bilgiler

Akademik Başarı Ortalaması	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Geçer	10	32,3	9	29,0
Orta	10	32,3	12	32,3
İyi	11	35,5	10	35,5
Toplam	31	100,0	31	100,0

Tablo 7'ye göre deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ortalamaları birbirine yakındır. Deney grubunda akademik başarı ortalaması geçer durumda olan öğrencilerin oranı %32,2 iken kontrol grubunda bu oran %29,0'; orta durumda olan öğrenci sayısı deney grubu için %32,3 iken kontrol grubunda da %32,3'tür. Akademik başarı ortalaması iyi durumda olan öğrenciler deney grubunda %35,5' lik bir oranı oluştururken, kontrol grubunda da bu oran %35,5'tir. Bu durumda grupların akademik başarı ortalamaları bakımından benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Grupları Akademik Başarı Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Akademik Başarı Ortalaması	Deney	31	31,52	977,00	480,000	,994
	Kontrol	31	31,48	976,00		

Grupların akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair yapılan teste göre deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 31,52; kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması da 31,48'dir. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmamaktadır ($U=480,00$; $p> .05$).

Yazma becerisi tekrar ve sürekli çalışmakla gelişen bir beceridir. Düzenli yazma çalışmasının eğitim sürecindeki başarıyı etkileyeceği düşünüldüğünden eğitim sürecinde kişisel farklılıkların etkisini azaltmak amacıyla grupların serbest yazma çalışması yapma sıklığına bakılmıştır. Sonuçlar tablo 9'de verilmiştir.

Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Serbest Yazı Yazma Sıklığına İlişkin Bilgiler

Serbest yazı yazma sıklığı	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Hiç	17	54,8	16	51,6
Ayda bir	7	22,6	9	29,0
On beş günde bir	5	16,1	4	12,9
Haftada bir	1	3,2	1	3,2
Her gün	1	3,2	1	3,2
Toplam	31	100,0	31	100,0

Tablo 9'a göre deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencilerinin serbest yazma çalışması sıklıkları birbirine yakın değerlerdedir. Deney grubunda hiç serbest yazma çalışması yapmayan öğrenci oranı, %54,8 iken kontrol grubunda bu oran,

%51,6'dır. Deney grubu öğrencilerinin %22,6'sı, kontrol grubu öğrencilerinin %29' u ayda bir serbest yazma çalışması yaptığını belirtmiştir. On beş günde bir yazma çalışması yapan öğrenci oranı deney grubu için %16,1, kontrol grubu için %12,9'dur. Haftada bir ve her gün serbest yazma çalışması yapanların oranı, deney ve kontrol gruplarında %3,2 olarak hesaplanmıştır. Grupların serbest yazma çalışmaları sıklığı yönünden denk oldukları düşünülebilir.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Grupları Serbest Yazı Yazma Sıklıklarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Serbest	Deney	31	31,73	983,50	473,500	,914
Yazma Sıklığı	Kontrol	31	31,27	969,50		

Grupların serbest yazma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair yapılan teste göre deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 31,73; kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması da 31,27'dir. Deney ve kontrol gruplarının serbest yazma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmamaktadır (U=473,500; $p > .05$).

Bu bulgular belirlenen çalışma grubunun birbirine denk olduğu ve yansız olarak belirlendiğini göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu, yazma tutum ölçeği, öğretmen adaylarından alınan yazılı anlatım kâğıtları ile bu kâğıtların değerlendirilmesi için kullanılan analitik yazma ve değerlendirme ölçeğiyle toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu:

Öğrencilerin yazma becerileriyle ilgili olduğu düşünülen durumlarıyla ilgili bilgi edinmek ve veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu (Ek-2) kullanılmıştır. Form hazırlanırken ilgili alan yazın taranmış ve “ cinsiyet, yazma tutumları ön test puanları, akademik başarı ortalaması ve serbest yazı yazma sıklığı” ilgili bilgilerinin alınması gerekli görülmüştür.

3.3.2. Yazma Tutum Ölçeği:

Araştırmada öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının tespit edilmesi amacıyla Özbay (2011) tarafından geliştirilen 25 maddelik yazma tutum ölçeği kullanılmıştır (Ek-3). Ölçek çeşitli tutum ölçeklerinden (Kear, Coffman, McKenna, Ambrosio, 2000; Rose, 1981; Akt: Özbay, 2011) yararlanılarak geliştirilmiştir. Hedef kitlesi yetişkinler olan, toplam 25 maddeden oluşan ölçek; *hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum* şeklinde beşli likert modelinde geliştirilmiştir. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği'nden elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla yapılan KMO katsayısı .90'ın üzerindedir ve Barlett Testi sonuçları anlamlıdır ($\chi^2=2684.003$, $df=300$, $p<.001$). Ölçek dört boyuttan oluşmaktadır. Dokuz maddeden oluşan ve varyansın % 31,94'ünü açıklayan birinci alt faktör *yazmaktan hoşlanma/ yazmayı sevme* olarak adlandırılmıştır. Dört maddeden oluşan ikinci faktör toplam varyansın % 10,92'sini açıklamakta *yazmayı faydasız/gereksiz bulma* şeklinde isimlendirilmiştir. Toplam varyansın % 8,01'ini açıklayan ve üç maddeden oluşan üçüncü alt boyut *yazmayı yararlı bulma* başlığıyla verilmiştir. Dört maddeden oluşan dördüncü faktör ise toplam varyansın % 5, 3'ünü açıklamakta ve maddelerin olumsuz tutumlarla ilgili olduğu görüldüğünden *yazmaktan hoşlanmama/yazmayı sevmeme* olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .895 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları birinci faktör için, .841, ikinci faktör için .785, üçüncü faktör için .789, dördüncü faktör için ise .644 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu, ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılığının da yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği:

Araştırmada ABD'de bulunan Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarındaki (NWREL) araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, Özkara (2006) tarafından uyarlanan Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği seviyeye uygun hale getirilerek kullanılmıştır. Öncelikle ölçeği uyarlayan Özkara'dan ölçeğin araştırmada kullanılabilmesi ve için e-

posta yoluyla izin alınmıştır (Ek-4). Ölçek Özkara tarafından uzman görüşleri de alınarak Türkçeye uyarlanmıştır. Geliştirilen bu ölçek, nitelikli bir yazıda olması gereken özellikleri yedi başlık altında toplamıştır. Bu başlıklar araştırmacı ve konuyla ilgili akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda “*fikirler, düzenleme, ifade biçimi, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve noktalama kuralları ve sunum*” olarak belirlenmiştir (Özkara, 2006: 58) Bu ölçekte her alt boyut 5, 3 ve 1 şeklinde puanlanmıştır. Bir öğrenci ölçekten 7 ila 35 arasında puan alabilmektedir.

Ölçeğin seviyeye göre uyarlanmasında alt boyutlarda bir değişiklik yapılmamıştır. Ancak alt boyutların kapsadığı değerlendirme ifadelerinde seviyeye uygun değişiklikler yapılmıştır.

Yapılan değişiklikler sonunda elde edilen yazma ölçeğinin seviyeye uygunluğunun tespiti için iki ayrı alan uzmanı tarafından görüş alınmış ve gerekli değişiklikler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Uygulamalara başlamadan önce ölçeğin güvenilirliği için çalışma grubunun seviyesine denk Türkçe öğretmeni adaylarından 50 kişilik bir öğrenci grubuna yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır. Toplanan yazılı anlatım çalışmaları biri Türkçe öğretmeni olan üç ayrı alan uzmanı tarafından analitik yazma ve değerlendirme ölçeği kullanılarak birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Değerlendiriciler arası güvenilirlik için intraclass korelasyon (CCIs) katsayılarına bakılmıştır. Hesaplamanın sonunda araştırmanın güvenilirliği alt boyutlara göre aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Güvenirlik sonucunun .70’in üzerinde çıkması araştırmanın güvenilirliği için geçerli bir orandır (Miles ve Huberman 1994). Elde edilen bulgular tabloda sunularak yorumlanmıştır.

Tablo 11: Analitik Yazma Ölçeği Puanlayıcılar Arası Güvenirlik Tablosu

Alt Boyut	N	CCIs
Fikirler	50	.87
Düzenleme	50	.85
İfade Biçimi	50	.82
Cümle Akıcılığı	50	.86
Kelime Seçimi	50	.87
İmla ve Noktalama Kuralları	50	.88
Sunum	50	.87

*Korelasyonlar 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

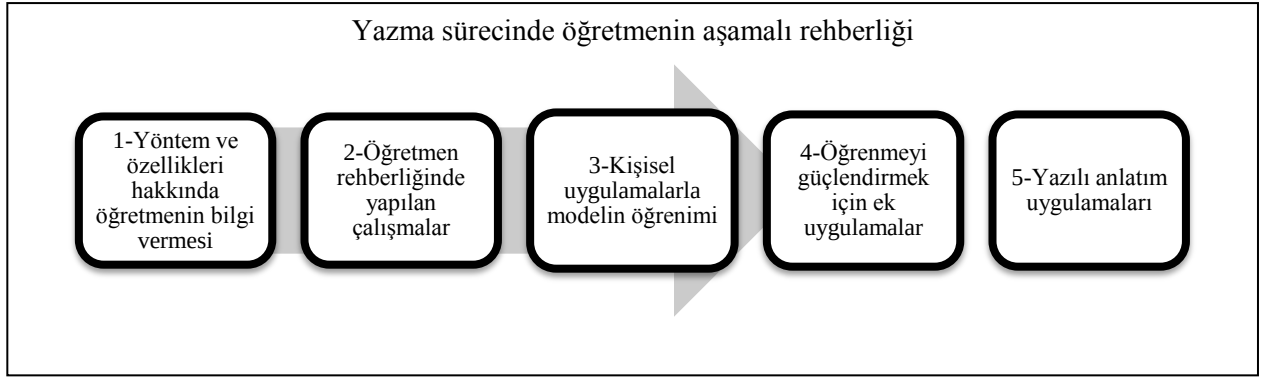
Fikirler boyutunda üç alan uzmanının verdikleri puanlar arasındaki güvenilirlik kat sayısı .87 olarak belirlenmiştir. Düzenleme alt boyutunun güvenilirliği .82, ifade biçimi alt boyutunun ki ise .84 olarak tespit edilmiştir. Alan uzmanlarının değerlendirmeleri sonrasında cümle akıcılığı alt boyutu .84 güvenilirliğe sahip olarak hesaplanmıştır. Bu oran kelime seçimi alt boyutu için .85, imla ve noktalama kuralları ve alt boyutu için .89 olarak belirlenmiştir. Sunum alt boyutunun güvenilirliği ise .83 çıkmıştır. Değerlendirmeler sonucunda elde edinilen güvenilirlik oranları uyarlanan seviyeye göre güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Uygulaması:

Araştırmanın uygulaması beş aşamadan oluşmaktadır;

1. Aşama: Deney ve kontrol gruplarını belirlemek amacıyla Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşan dört şubeden “sevgi” konusunda bir metin yazmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının yazdıkları metinler “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak araştırmacı ve iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda puan ortalamaları birbirine yakın olan iki şube belirlenmiştir.

2. Aşama: Çalışma grubunu oluşturacak deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinden sonra her iki gruba da kişisel bilgi formu verilerek adayların formu doldurmaları sağlanmıştır. Ardından öğrencilerin eğitim öncesi yazılı anlatım durumlarının değerlendirilebilmesi için “sosyal ağlar ve internet” konulu bir yazılı anlatım çalışması yapılmıştır. Analitik yazma etkinlikleriyle ilgili olan eğitimin adaylara araştırmacı tarafından uygulanmasına karar verilmiştir. Analitik yazma ve değerlendirme modeline uygun etkinlikler hazırlanırken Özbay (2011), Culham (2003), Brueggemann (tarihsiz) ,educationnorthwest.org, Özkara (2006), Spandel (2006) çalışmalarından yararlanılmıştır. Deneysel uygulamalara başlanmadan önce deney grubu öğrencilerine AYDM hakkında sunum yapılarak öğretim süreci ve yazıların nasıl değerlendirileceği konularında bilgi verilmiştir. Süreçle ilgili öğrencilerin soruları cevaplanmıştır. Eğitim sürecinin nasıl gerçekleşeceğine dair şekil aşağıda verilmiştir.



4. Aşama: Deneysel uygulamalar:

Etkinlik -1

İlgili yazma eğitimi aşaması: Fikirler

Amaç: Ana fikrin ve yardımcı fikirlerin ifade edilmesini sağlamak.

Yapılacak etkinlikler:

1. İyi bir öğretmende bulunması gereken özellikler nelerdir?
2. Size verilen karikatürle ilgili ne söyleyebilirsiniz?
3. Millî kültür kavramını nasıl tanımlarsınız?

Öğrencilerden istenen etkinlik: Millî kültürle ilişkili kavramların öğretimiyle ilgili düşüncelerinizi yazınız.

Uygulama:

Öğrencilere iyi bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin neler olduğu ile ilgili fikirleri soruldu. Verilen cevaplar tahtaya yazıldı. Daha sonra bu cevaplar arasında ortak noktalarına göre sınıflandırmalar yapıp yapılamayacağı tartışıldı. Tahtaya yazılan fikirlerin beş ana başlık altında toplanabileceği kararına varıldı. Öğrencilere bu başlıklar altındaki fikirlerden kendilerine göre en çok üzerinde durulması gereken konuyla ilgili ne düşündükleri soruldu. Bu uygulama sırasında bir fikirle ilgili,

-konunun nasıl genişletilebileceği,

-konunun nasıl daraltılabileceği,

-konuyla ilgili belirlenen ana fikre odaklanıp o fikir üzerinden yazının nasıl geliştirilebileceği yönleri öğrencilere anlatılmıştır.

2. Öğrencilere bir karikatür gösterilmiştir (Ek-5). Bu karikatürle ilgili fikirlerini yazmaları istenmiştir. Verilen cevaplar sınıfla paylaşılmıştır.

3. Milli kültür kavramıyla ilgili fikirleri alınarak tahtaya yazılmıştır.

Ayrıca bu aşamanın ortaokul seviyesindeki öğrencilere nasıl ve hangi etkinliklerle öğretileceği konusunda öğretmen adaylarının fikirleri alınmıştır.

İkinci ders saatinde öğrencilerden “Millî Kültür ve Kültür Aktarımı” konulu bir metin yazmaları istenmiştir.

Öğrencilerden alınan yazılar biri araştırmacından oluşan üç okuyucu tarafından analitik yazma ve değerlendirme formunun “Fikirler” değerlendirme özelliklerine göre okunarak puanlanmıştır.

Etkinlik- 2

İlgili yazma eğitimi aşaması: Düzenleme

Amaç: Duygu, düşünce veya görüşlerini ana fikre uygun olarak uyumlu bir biçimde sıralayabilmek.

Yapılacak Etkinlikler

1. Paragraf sıralaması karışık olarak verilen metni doğru sıralamaya göre yeniden yazınız.

Öğrencilerden istenen yazma etkinliği: “Mektup bitmişti. O şimdi doğru olanı yapıp yapmadığını merak ediyordu.” cümlesiyle başlayan hikâyeye edici bir metin oluşturunuz.

Uygulama: Öğrencilere paragraflarının doğru yerleri değiştirilmiş bir metin verilmiştir. Öğrencilerden paragrafları uygun bir biçimde sıralamaları istenmiştir. Öğrenciler etkinliği tamamladığında metnin doğru biçimde tamamlanmış hali öğrencilere okunmuştur. İki metin arasındaki farklar tartışılmıştır. Metnin düzeni ve akıcılığı arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğrencilerin paragraf sıralaması yaparken dikkat ettikleri noktalar sorularak paragraflar arasında bağ kurarken yararlandıkları ipuçları olup olmadığı konusunda öğrencilerin fikirleri alınmıştır. Paragraf düzeninde, paragraflar arasında kurulacak bağlarda bir sonraki paragrafta değinilecek konuya geçiş için o konuyla ilgili ipucu kullanımının yararları ve nasıl kullanılabileceği konusu tartışılmıştır.

Ayrıca bu aşamanın ortaokul seviyesindeki öğrencilere nasıl ve hangi etkinliklerle öğretileceği konusunda öğretmen adaylarının fikirleri alınmıştır.

İkinci ders saatinde öğrencilerden “Mektup bitmişti. O şimdi doğru olanı yapıp yapmadığını merak ediyordu” konulu hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir.

Öğrencilerden alınan yazılar biri araştırmacıdan oluşan üç okuyucu tarafından “düzenleme” değerlendirme özelliklerine göre okunarak puanlanmıştır.

Etkinlik -3

İlgili Yazma Aşaması: İfade Biçimi

Amaç: Duygu ve düşüncelerini kendine özgü biçimde ifade edebilmek.

Yapılacak Etkinlik:

1. Kendi ifade biçiminizi

Bir renk

Bir hayvan

Bir Mevsim

Bir Yemek

Bir Mimik olarak tanımlarsanız hangisi olurdu? Neden?

2. Beğendiğiniz bir kitap veya film için aşağıdaki tabloda ilgili bulduğunuz yerleri doldurunuz.

Adı Soyadı:	Tarih:		Eser adı:
	İlginçti	Önemliydi	Farklıydı
Okudum/ İzledim			
Hissettim			
Anladım			
Öğrendim			

Öğrencilerden İstenen Etkinlik: Sizi çok etkileyen bir film için ya da çok beğendiğiniz bir kitap için tanıtım yazısı yazınız.

Uygulama: Öğrencilere kendilerine ait bir ifade biçimleri olup olmadığı konusunda ne düşündükleri sorulmuştur. Verilen cevaplardan hareketle sevdikleri ya da beğendikleri yazarların anlatım biçimleri hakkındaki fikirleri sorulmuştur. Daha sonra etkinlik kâğıdı öğrencilere dağıtılarak doldurmaları istenmiştir. Cevaplar sınıfta sesli olarak okunmuştur. İfade biçimini oluşturan unsurlar üzerinde tartışılmıştır. Ayrıca bu aşamanın ortaokul seviyesindeki öğrencilere nasıl ve hangi etkinliklerle öğretileceği konusunda öğretmen adaylarının fikirleri alınmıştır.

İkinci ders saatinde öğrencilerden etkinlik sırasında doldurdıkları tablodan hareketle kendilerini çok etkileyen ya da çok beğendikleri bir kitap için tanıtım yazısı yazmaları istenmiştir.

Öğrencilerden alınan yazılar biri araştırmacıdan oluşan üç okuyucu tarafından “ifade biçimi” değerlendirme özelliklerine göre okunarak puanlanmıştır.

Etkinlik --4

İlgili yazma aşaması: Kelime seçimi

Amaç: Kelime hazinelerini, yazılarında tekrara düşmeden uygun şekilde kullanabilmek.

1. Bir mekân hayal edin. Bu mekânın dış ve iç özelliklerini belirleyelim.
2. Herkes yanındaki arkadaşının dış özelliğiyle ilgili üç kelime, kişiliğiyle ilgili üç kelime söylesin.
3. Yazarken ya da konuşurken kullanmayı sevdikleri kelimeler nelerdir?
4. Aynı konuda yazılmış iki haberdeki kelime seçimleri ve bu farklı kelimelerin haberin anlamında yaptığı değişiklikleri tartışınız.

Öğrencilerden istenen etkinlik: Dilimizdeki bozulmayı ve yaygınlaşan yanlış kullanımları konu alan bir gazete haberi hazırlayınız.

Uygulama: Öğrencilerden bir mekân hayal etmeleri ve hayal ettikleri bu mekânı tasvir etmeleri istenmiştir. Kısıtlı tanımlama yapan öğrencilere sorulara sorularak

betimlemelerini genişletmeleri istenmiştir. Daha sonra sırayla tüm öğrencilerden yanındaki arkadaşının özelliklerini anlatan kelimeler istenmiştir. Bu uygulama sırasında öğrencilerin arkadaşlarıyla ilgili olarak anlatmak istedikleriyle, kullanmayı seçtikleri kelimeler arasındaki anlam bağları da tartışılmıştır. Yakın anlamlı kelimeler, eş anlamlı kelimeler ve kelimelerin kavramları karşılama durumları hakkında fikirler paylaşılmıştır. Etkinlik sonunda öğrencilerden yazılarında veya konuşmaları sırasında kullanmayı sevdikleri kelimeler olup olmadığı sorulmuş. Cevaplar hem sözlü hem de yazılı olarak alınmıştır. Son olarak öğrencilere Japonya depremiyle ilgili hazırlanmış iki gazete yazısı verilmiştir (Ek-8). Aynı haberle ilgili bilgi verirken kullanılan ortak ve farklı kelimeler tespit edilip, durumu daha iyi ifade eden kelimeler konusunda öğrencilerden fikirleri alınmıştır. Ayrıca bu aşamanın ortaokul seviyesindeki öğrencilere nasıl ve hangi etkinliklerle öğretileceği konusunda öğretmen adaylarının fikirleri alınmıştır.

İkinci ders saatinde öğrencilerden “Dilimizdeki bozulmayı ve yaygınlaşan yanlış kullanımlar”ı konu alan bir gazete haberi hazırlamaları istenmiştir.

Öğrencilerden alınan yazılar biri araştırmacıdan oluşan üç okuyucu tarafından “kelime seçimi” değerlendirme özelliklerine göre okunarak puanlanmıştır.

Etkinlik --5

İlgili yazma aşaması: Cümle akıcılığı

Amaç: Cümleleri akıcı ve anlaşılır şekilde kurabilmelerini sağlamak.

1. “Türkçe, öğretmen, sınav” kelimeleri öğrenciler verilir. Öğrencilerden ikişer cümle kurmaları istenir. (Kurulan bu cümlelerin birinde, verilen kelimelerin birinin kullanılması gerekir.)

2. Akıcılık kavramını tartışınız. Aşağıdaki metinleri cümlelerinin akıcılığı bakımından değerlendiriniz.

1- *Bayram tatili uzunsa, bütün yollar "Çocuğu nasıl eğleyeceğim" endişesine çıkar. Daha doğrusu, bilgisayardan nasıl koparacağım endişesine. Zira "gerçek dünyada" pek az eğlenebiliyorlar. Siber âleme yerleşmişler de bu tarafa "avatarlarını" göndermiş gibiler.*

Bizim kuşağı Tommiks, Texas yahut Kara Murat kesmezdi. Onları da Superman, Spiderman, Batman kesmiyor. Çünkü bu saydıklarım dahi, çoğunlukla "tek bir şeyi" iyi yapabiliyorlar. Tek bir şeyde iyi olabiliyorlar. Oysa yeni trend, bir anda birden fazla şey yapabilmek, birden fazla şey olabilmek ya da en iyisi, olabilenlere ve yapabilenlere sahip olmak!

Doğüstü yetenekleri olan Superman, Aydınlanma Çağı'nın reflekslerine ve Kartezyen akla meydan okur gibi yaparken kahramanın yeteneklerini "Kripton gezegeni" ile "Dünya" arasındaki koşulların farklı olmasına bağlayarak "modernite"nin tarif ettiği "akıl-mantık" dizgesi önünde saygıyla eğilmiş oluyordu. Yeni kahramanlar ise tümüyle "postmodern". Modernliğin bilimini alırım, tarif ettiği akli çok da sallamam, Darwin'in "evrim"ini alır, ara formları "öte dünyadan" tedarik ederim, içine skolâstik çağların gotik verilerini eklerim; büyü, sihir, Allah ne veriyse yamarım; elimin altında bir adet Şaman mutlaka bulundururum, kuantum fiziği konu başlıklarına göndermeler, steam-punk estetiği, Japon minimalizmi, hepsinden koy ve elini asla aza alıştırma."

.....

2)Günümüzde fikir ekimi işini çoğunlukla medya yapıyor. Çünkü modern toplumda insanın, başkalarının deneyimleriyle karşılaşması çoğunlukla medya aracılığıyla oluyor; tanık olunan deneyimlerin artması, o deneyimleri yorumlayanların takip edilmesi ise hemen her zaman bir "fikir" uyandıracak güçte oluyor.

"Bir haber gördüm, bir kitap okudum, bir film izledim ve hayatım değişti" diye hissettiğiniz her an, yeni bir fikre yer açıyorsunuz zihninizde. Sizi çocukluğunuzdan, kadınlığınızdan, emeğinizden, örselenmişliğinizden, tutkularınızdan, öfkelerinizden, yeni bir hayata duyduğunuz ihtiyaçtan; evet illa ki ihtiyaçtan ve illa ki korkularınızdan; rüyalarınızdan yakalayan şey, hangi fikre sahip olacağınızı da belirliyor. Bu fikre zihninizde partiküller halinde dolaşan ama henüz fikir haline gelmemiş bir sezgiyle, duyguyla eşgüdüm halinde olduğu için sahip çıkıyorsunuz. Ya da tamamen yeni bir fikri tetiklediği için.

.....

3)ÖFKE bulaşıcıdır. Haset, nefret, şiddet ve husumet de. Keza kavga ortamı bulaşıcıdır. Tıpkı tahammülsüzlük gibi. Ya da kıskançlık. Dikkat ettiniz mi hiç, küfür bulaşıcıdır. Küfür duyan insan küfür eder. Bunların yoğun olarak yaşandığı ortamlarda

siz de etkilenirsiniz elde olmadan. Etrafınızdaki herkes bağırarak konuşuyorsa mesela, siz de sesinizi yükseltirsiniz. Duyulmak için. Ama kimseyi duymadan.

Hâlbuki iyilik de bulaşıcıdır. Yaratıcılık da öyle. Muhabbet de. Etrafınızdaki, en yakınınızdaki insanların olumlu enerjisi ve neşesi size de geçer ve sizden onlara, başkalarına, halka halka. Yüreği güzel, dili ölçülü ve edep bilen kişilerle dostluk kurmaktan çok şey öğrenir insan. O tür meclislere gire çıka beden dilimiz değişir, yumuşar ifadelerimiz. Farkında mısınız tevazu bulaşıcıdır? Mütevazı birinin yanında atıp tutmayız mesela. Yüksekten uçmayız. Bizim de yere iniverir ayaklarımız, toprağa basar. Karşımızdaki insan kibirden nasibini almamışsa şayet, biz de omuzlarımızı alçaltmayı öğreniriz. Ve dinlemeyi. İnsan sabit değildir. Hamur gibi şekillenir kişiliklerimiz, yeniden ve yeniden. O yüzden işte olumlu ve yaratıcı ve olgun insanlarla daha çok zaman geçirmekte sonsuz fayda var.

Öğrencilerden istenen yazı etkinliği : “Görülecek o kadar çok şey var ki...” cümlesiyle başlayan deneme türünde bir yazı yazınız.

Uygulama: Öğrenciler akıllarına gelen bir kelimeyi söylemeleri istenmiştir. Söyledikleri kelimelerden üç kelime seçilmiş ve tahtaya yazılmıştır. Öğrencilerden birbiriyle ilgili iki cümle yazmaları ama bu cümlelerin birinde seçilen kelimelerden birini kullanmaları istenmiştir. Örnekler sınıfta okunmuştur. Kullanılan cümleler yapılarına göre incelenmiş ve cümle yapısıyla cümlenin içerdiği anlam arasında bir ilişki olup olmadığı konusunda öğrencilerin fikirleri alınmıştır. Daha sonra akıcılık kavramı ile ilgili öğrencilerin görüşleri alınarak bir yazıyı akıcı hale getiren unsurlar tartışılmıştır. Öğrencilere örnek metinler dağıtılıp sessiz okuma yöntemiyle tüm sınıf tarafından okunması sağlanmıştır. Daha sonra metinler üzerinden akıcılık ve cümle akıcılığı kavramları tekrar tartışılmıştır. Ayrıca bu aşamanın ortaokul seviyesindeki öğrencilere nasıl ve hangi etkinliklerle öğretileceği konusunda öğretmen adaylarının fikirleri alınmıştır.

İkinci ders saatinde öğrencilerden “Görülecek o kadar çok şey var ki...” cümlesiyle başlayan deneme türünde bir yazı yazmaları istenmiştir.

Öğrencilerden alınan yazılar biri araştırmacından oluşan üç okuyucu tarafından “cümle akıcılığı” değerlendirme özelliklerine göre okunarak puanlanmıştır.

Etkinlik -6

İlgili yazma aşaması: Yazım ve noktalama kuralları

Amaç: Yazım ve noktalama kurallarını doğru uygulamak

1) Sizce bir yazıda imla ve noktalama önemli midir? Yazım ve noktalama konusunda zorlandığınız konular var mı?

2) Metindeki imla, noktalama ve şekil yanlışlarını düzeltme işaretlerini kullanarak gösteriniz.

andré gide, Kıyıda uzaklaşmayı beceremeyen yeni okyanuslar bulamaz demiş. Kimi zaman cesaret kimi zaman merak kimi zamanda özgürlük bizi uzaklara çeken. Gezin olmak yalnızca bavulları hazırlayıp turistik bir kente gitmek alışveriş yapıp tarihi yerleri gezmek değildir gezgin olmak yeni yerler yaşamlar keşfetmek merakıyla yorulmadan sıkılmadan gezmektir Yolculuk nereye olursa olsun tanımak ve anlamak için gitmektir gidilen yer turistik bir kent de olabilir küçük bir köy ya da yaşadığımız kentin hiç gitmediğimiz bir semti, mahallemizde hiç geçmediğimiz bir ara sokakta. önemli olan keşfetmenin keyfidir bir apartmanın bahçesindeki bahar çiçekleriyle süslü bir ağaç yolculukta tanışılan bir yol arkadaşı ya da yepyeni ülkeler

Hemen arka sokağımızda oyun oynayan çocukların mutluluğu insan yolculuklarda yalnızca yeni yerler ve insanlar tanımaz aslında çok iyi bildiğini sandığı kendini de tanıyır çünkü gidilen her yolculuk bizi biraz da kendimize geri getirir

Gezmek aslında bir yere izleyici gibi yalnızca dışarıdan bakmak değil içine girip yaşayabilmek bakmakla görmek arasında ayrımı yapabilmektir. kapadokyada yalnızca yeraltı kentlerini gezip taş duvarlara bakmak değil, orada yaşayanlarla oyuncak bebek satan kadınlarda sohbet etmektir. Parisde Louvre Müzesini gezip onu keşfetmek, Mona Lisayı görmek kadar, Seine nehri kıyısında oturup günlük koşuşturmayı duyumsayabilmek, yada yalnızca her zaman alışveriş yaptığımız markette çalışan bayana bir Merhaba, Gün aydın ya da İyi Akşamlar diyebilmektir. Gezdikçe gördükçe farklı ülkeler kentler görüp değişik kültürlerden insanlarla tanışınca yeni bakış açıları kazanır insan. herkesin bir öyküsü olduğunu bildikten sonra ayrı öykülere sahip insanları anlamak kolaylaşır empatik düşünmeye alışır. Kendimizi başkalarının yerine koyup olaylara onların gözüyle baktığımızda, ayrımlara şaşırılmayı, kızmamayı öğreniriz yavaş yavaş... gezgin olmak yalnızca bir yere gitmek değil, her şeye yeni bir gözle bakabilmektir aslında... bulunduğunuz yerde bile olaylara farklı açılardan bakmanız, sizi bambaşka bir dünyaya götürebilir.

Örneğin, herkez mutlu olmak ister; ama kaçımız farkındayızdırki, aslında mutlu olmanın en kolay yolu başkalarını mutlu etmektir. Çok küçük şeylerin insanlara büyük mutluluklar verebildiğini, birçok telaşın yaşandığı, her şeyin ertelendiği yaşamlarımızda küçük inceliklerin beklenmedik izler bırakabildiğini görürseniz. içten bir gülümseme iş arkadaşınızın masasına bıraktığınız bir teşekkür notu aynı kentte yaşayıp da bir türlü görüşemediğiniz arkadaşınıza göndereceğiniz bir kart tüm gün değiştirebilir. Zamansızlık yada parasızlık gibi gerekçelerle erteleyip hiç yapmamaktansa küçüklerden başlamak gerek. Gülümsemek, zor durumda olan bir arkadaşınıza küçük bir sürpriz yapmak hiç tanımadığınız birini sevindirmek öğüt vermekle kalmayıp yardım etmek ya da yalnızca işini iyi yapan birini yüreklendirmek gibi...

Gezgin olmak aslında yaptığınız keşiflerle yaşamı daha iyi anlamak ve ona yeni bir gözle bakmak demektir. Yeni yerler, insanlar, mutluluklar keşfetmektir. Bir yere ulaşmaktan değil, yolculuğundan zevk almayı öğrenmektir. Çok az zamanınızı alacak kısa bir yolculuk, küçücük bir davranış hem sizin hem de, başkalarının da yaşamında yeni pencereler açabilir.

gwendolyn Brooksun bir şiirindeki sözler gibi

Tükenmek üzere şu kısacık an.

Yakında yok olacak.

Ve ister altından yapılmış

İsterse acıyla yüklü olsun

Bir kez daha aynı kılıkla

Karşına çıkmayacak...

Yaşadığımız her anı, hem kendimiz hem de başkaları için eşsiz ve anlamlı kılmak bizim elimizde!

Bütün Dünya, İzlen ŞEN

Öğrencilerden istenen yazı etkinliği: İsteddiğiniz bir konuda istediğiniz türde bir yazı yazınız.

Uygulama: Öğrencilere yazım ve noktalama konusunda ne düşündükleri sorulmuştur. Yazım ve noktalamayı kullanma hususunda zorlandıkları konular hakkında tartışılmıştır. Daha sonra öğrencilere yazım ve noktalama kurallarına uygun olmayan bir metin dağıtılmıştır. Öğrencilerden gerekli düzenlemeleri yapmaları istenmiştir. Etkinlik sonunda yazım ve noktalama işaretlerinin işlevi ve gerekliliği üzerinde tekrar

durulmuştur. Ayrıca bu aşamanın ortaokul seviyesindeki öğrencilere nasıl ve hangi etkinliklerle öğretileceği konusunda öğretmen adaylarının fikirleri alınmıştır.

İkinci ders saatinde öğrencilerden serbest yazı çalışması yapmaları istenmiştir.

Öğrencilerden alınan yazılar biri araştırmacıdan oluşan üç okuyucu tarafından “yazım ve noktalama” değerlendirme özelliklerine göre okunarak puanlanmıştır.

Etkinlik-7

İlgili yazma aşaması: Sunum

Amaç: Metni iç ve dış unsurlarıyla sunuma hazır hale getirebilmek

4. Bir metnin sunumunda sizce önemli olan unsurlar nelerdir?
5. Düz bir metni mi yoksa görsellerle desteklenen bir metni mi okumayı mı tercih edersiniz? Bir metnin sunumunda sizce önemli olan unsurlar nelerdir?

Uygulama: Öğrencilere bir metnin sunumunda önemli olan unsurların neler olduğu sorulmuştur. Metnin dış yapı unsurlarının önemi hakkında tartışılmıştır. Ayrıca bu aşamanın ortaokul seviyesindeki öğrencilere nasıl ve hangi etkinliklerle öğretileceği konusunda öğretmen adaylarının fikirleri alınmıştır.

Etkinlik sonunda öğrencilerden giriş kısmı verilen bir hikâyeyi tamamlamaları istenmiştir. Metin tamamlanırken kullanmaları gereken kelimeler ve yazacakları metnin sınıf seviyesi hakkında bilgi verilmiştir.

Hedef kitle: 8. sınıf öğrencileri

Metin türü: Hikâye edici metin

Metnin teması: Toplum hayatı

Metinde kullanılacak kelimeler: Deneyim, cesaret, karar vermek, seçim, zaman, arkadaşlık, dayanışma, empati, ön yargı, nazik

Aşağıdaki metni yukarıda verilen kelimeleri de kullanarak tamamlayınız.

Emre! Haydi, kalk oğlum! Okula geç kalacaksın.

Emre, annesinin sesiyle uyandı ve:

-Tamam anne! Az sonra geliyorum, dedi.

Sabahları erken kalkmak onun için oldukça zor oluyordu. Çünkü annesinin bütün ısrarlarına rağmen gece çok geç yatıyordu. Her sabah kendi kendine: "Bu akşam

erkenden yatacağım. Azıcık uykuyla okula gitmek çok zor geliyor, bana." diyordu, ama akşamları televizyon izlemekten vazgeçemiyordu. Bu nedenle kendi iyiliği için aldığı kararı yine kendisi bozmuş oluyordu. Bu sabah da erkenden kalkıp okula gitmek ona çok zor gelmişti. O gün okulda öğretmeni onları biraz uğraştıracak bir ödev verdi.

Yazılı anlatım çalışmasının hazırlanması için öğrencilere bir hafta süre verilmiştir.

Kontrol grubunda dersler YÖK'ün belirlediği kapsamda gerçekleştirilmiştir. Buna göre yazma becerisinin kuramsal boyutları açıklanmış, yazılı metin türleri ve unsurları konusunda öğrencilere bilgiler verilmiş ve uygulama çalışmaları yaptırılmıştır.

5.Aşama: Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinde bulunan yedi özellikle ilgili öğretim tamamlandıktan sonra her iki gruptan da bir ders saatinde türü ve konusu serbest bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden alınan yazı çalışmaları biri araştırmacı olmak üzere üç okuyucu tarafından analitik yazma ve değerlendirme ölçeğinde bulunan yedi özellik için ayrı ayrı değerlendirilerek okunup puanlanmıştır. Bu değerlendirme öğrencilerin son test puanlarını oluşturmuştur. Yazılı anlatım çalışmalarından sonra adaylardan yazma tutum ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilerden eğitim süreciyle ilgili görüşlerini de yazmaları istenmiş ancak elde edilen sonuçlar veri niteliğinde toplanmadığından bulgular ve yorumlar kısmında kullanılmamıştır. Öğrencilerin ifadelerinden örnekler ekler kısmında sunulmuştur (Ek-12).

3.4.Verilerin Analizi

Kontrol ve deney grupları arasında başarı ve tutum açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla hangi istatistiklerin kullanılacağını belirlemek için SPSS 16 programında değişkenlerin dağılımının normalliği incelenmiştir. Büyüköztürk'e (2006: 42) göre grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testleri veri dağılımının normalliği için kullanılır. Dolayısıyla parametrik testlerin ön şartlarından varyansların homojenliği "Levene" testiyle, normallik varsayımı ise "Shapiro-Wilks" testi ile kontrol edilmiştir. Herhangi bir önşartı sağlamayan parametre için Box-Cox veri transformasyonu uygulanarak tekrar kontrol edildiğinde değerlerin önşartları sağladığı belirlenmiştir. Bu dağılımlar için Shapiro Wilk Testi uygulanmış, bu testin sonucunda tüm değişkenlerin ($p < .01$) normal dağılım göstermediği bulunmuş ve bu nedenle bu çalışmada

nonparametrik testler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön testleri arasındaki ilişki ve son testlerindeki ilişki, Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Deney grubunun ön test ve son testi arasındaki ilişki ve kontrol grubunun ön test ve son testi arasındaki ilişki ise Wilcoxon Testi ile analiz edilmiştir. Veri analizi yapılırken iki grup karşılaştırılmasında sürekli değişkenler için parametrik test ön şartlarını sağlayan verilere bağımsız 2 grup t testi(independent- sample t test), parametrik test ön şartlarını sağlamayan verilere ise Mann-Whitney-U testi uygulanmıştır. Bağımlı gruplar veri analizi yapılırken bağımlı iki grup karşılaştırılmasında sürekli değişkenler için parametrik test ön şartlarını sağlayan verilere bağımlı 2 grup t testi(eş yapma t testi) (paired- sample t test), parametrik test ön şartlarını sağlamayan verilere ise Wilcoxon testi uygulanmıştır. I. Tip Hata %5 düzeyinde sabit tutulmuştur ($p<0,05$).

Çalışmada kesikli ve sürekli değişkenler için tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, standart hata, ortanca değer, minimum, maksimum, sayı ve yüzdelik dilim) verilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

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

4.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin, Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yazdıkları metinlerden aldıkları ön test puanları ile uygulama sonrası yazdıkları metinlerden aldıkları son test puanları arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Grup içi uygulama öncesi ve sonrası puanlar farkı için Wilcoxon Testi yapılmıştır. Gruplar arası farklılığın tespiti için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

**Tablo 12: Deney Grubuna Ait Testi Ön Test Puanları ile Son Test Puanları
Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları**

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	4,873*	,000
Pozitif Sıra	31	16,00	496,00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazılı anlatım başarılarında AYDM'nin etkisinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. ($z=-4,873$; $p<.05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Son test sonuçlarına bakıldığında deney grubundaki bütün öğrencilerin başarı puanının artmış

olduğu görülmektedir (pozitif sıra). Bu sonuçlara göre AYDM'nin öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını geliştirmede önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 13: Kontrol Grubuna Ait Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6	11,83	71,00	1,817 *	,069
Pozitif Sıra	16	11,38	182,00		
Eşit	9	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazılı anlatım başarılarında ders içeriğine yönelik yapılan uygulamaların etkisinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Wilcoxon Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=-1,817$; $p>.05$). Tabloya göre uygulamalar sonrası öğrencilerin yazılı anlatım başarılarında artış olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Yazma becerisinin devamlı ve düzenli çalışma yaparak geliştirilen bir beceri olduğu göz önüne alındığında bu beklenen bir sonuçtur. Bununla beraber analiz sonuçları ders içeriğine yönelik yapılan uygulamaların öğrencilerin başarısını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttırmadığını göstermektedir.

Tablo 14: Deney ve Kontrol Grupları Yazılı Anlatım Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

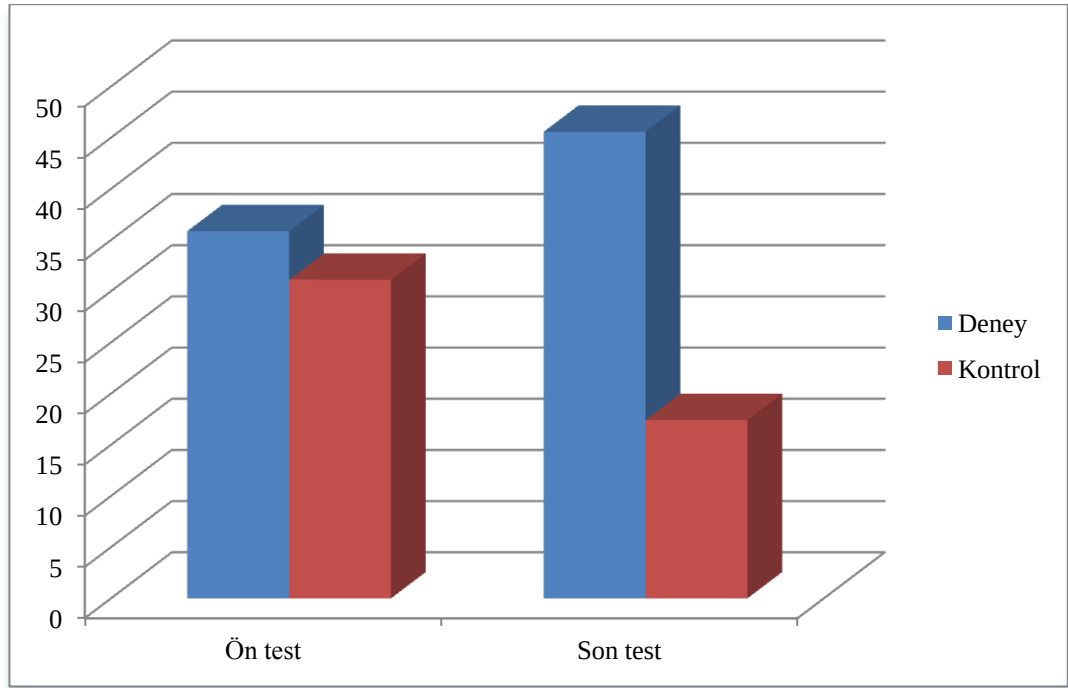
	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	31	35,87	1112,00	345,00	,054
	Kontrol	31	27,13	841,00		
Son test	Deney	31	45,58	1413,00	44,00	,000
	Kontrol	31	17,42	540,00		

Tablo 12'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları ön test ve son test verileri üzerine yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir.

Tabloya göre, deney grubu öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 35,87; kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının sıra ortalaması 27,13'tür. Yazılı anlatım ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=345,00$; $p> .05$).

Tablo 12'ye göre deney ve kontrol gruplarına ait son test puanlarının sıra ortalamasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Deney grubu öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması (45,58), kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının sıra ortalamasından (17,42) yüksektir. Sonuçlara bakıldığında deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U=44,00$; $p< .05$). Deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubuna göre yüksek olması, AYDM'nin yazma eğitiminde başarıyı artırdığını göstermektedir.

Grafik 1: Deney ve Kontrol Grupları Yazılı Anlatım Ön Test ve Son Test Başarı Durumları



Grafik 1'de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları ortalamalarına göre gösterdikleri gelişim görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencilerinin başarı ortalamaları ön testte birbirine oldukça yakınken uygulama sonrası aradaki fark deney grubu lehine artmıştır. Deney

grubu öğrencilerinin başarı ortalamaları AYDM'ye yönelik eğitim aldıktan sonra oldukça yükselmiştir.

4.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli İçerisinde Bulunan Her Bir Aşamaya İlişkin Bulguları

Araştırma süresince deney ve kontrol grubu öğrencilerinden alınan yazılı anlatım çalışmaları AYDM'ye göre puanlanmıştır. Aşağıda deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası puanlarına ilişkin frekans, yüzde değerleri verilmiş ve ilgili değişkene ait aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 15: Deney Grubunun Fikirler Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri

Fikirler	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	9	29,0	25	80,6
3	12	38,7	6	19,4
1	10	32,3	-	-
Toplam	31	100,0	31	100,0

Tablo 15'e göre uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerinin %38,7'si 3 puan alırken, 1 puan alanların oranı % 32,3, 5 puan alanların oranı ise %29,0 olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin % 80,6'sı fikirler aşamasından 5 puan almıştır. %19,4'ü 3 puan alırken uygulama sonrası hiçbir öğrenci 1 puan almamıştır.

Tablo 16: Deney Grubu Fikirler Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Uygulama sonrası	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Uygulama öncesi					
Negatif Sıra	2	8,00	16,00	4,062*	,000
Pozitif Sıra	23	13,43	309,00		
Eşit	6	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazılı anlatımlarında ana fikir ve yardımcı fikirleri belirleme, odaklanılan fikirleri derinlemesine anlatma gibi unsurlarda AYDM'nin etkisinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($z=-4,062$; $p<.05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Son test sonuçlarına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin başarı puanının artmış olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre AYDM'nin öğrencilerin yazılı anlatımlarında fikirleri ifade etmeye yönelik başarılarını geliştirmede önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 17: Kontrol Grubunun Fikirler Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri

Fikirler	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	10	29,0	8	25,8
3	12	38,7	18	58,1
1	9	32,3	5	16,1
Toplam	31	100,0	31	100,0

Tablo 17'ye göre kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları yazma eğitimi öncesinde ve sonrasında yaptıkları yazılı anlatım çalışmaları analitik değerlendirme ölçeğine göre puanlanmıştır. Buna göre uygulama öncesinde öğrencilerin %38,7'si 3 puan alırken, %32,3'ü 1 puan, %29,0'ı 5 puan almıştır. Uygulamalar sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin % 58,1'i 3 puan, %25,8'i 5 puan, %16,1'i ise 1 puan almışlardır.

Tablo 18: Kontrol Grubu Fikirler Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Uygulama sonrası- Uygulama öncesi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	13	10,50	136,50	,960	,050*
Pozitif Sıra	10	13,95	139,50		

Eşit	8	-	-
------	---	---	---

*Negatif sıralar temeline dayalı

Analiz sonuçları, kontrol grubu öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=-,050$; $p<.05$). Bu sonuçlara göre aldıkları yazma eğitimi kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatımlarında fikirler basamağına ait ölçütler açısından değerlendirildiğinde istatistikî olarak anlamlı bir değişikliğe neden olmamıştır.

Tablo 19: Deney ve Kontrol Grubu Fikirler Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	31	30,82	955,50	459,500	,754
	Kontrol	31	32,18	997,50		
Son test	Deney	31	41,52	1287,00	170,000	,000
	Kontrol	31	21,48	666,00		

Tablo 19’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatımda fikirler aşamasına ilişkin başarılar puanları üzerine yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre, deney grubu öğrencilerin uygulama öncesi yazılı anlatımlarındaki fikirler aşaması ölçütlerine göre aldıkları puanların sıra ortalaması 30,82; kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının sıra ortalaması 32,18’dir. Uygulamalar öncesi fikirler aşaması ölçütlerine göre alınan puanlarda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=459,50$; $p>.05$).

Analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yazılı anlatımlarında fikirler aşaması ölçütlerine göre aldıkları puanların sıra ortalaması 41,52’ye çıkarken; kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının sıra ortalaması 21,48’e gerilemiştir. Uygulamalar sonrası fikirler aşaması ölçütlerine göre alınan puanlarda deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U=170,00$; $p<.05$). Deney grubunun son test puan

ortalamasının kontrol grubuna göre yüksek olması, AYDM'nin yazma eğitiminde fikirler aşamasına ilişkin ölçütlerde başarıyı artırdığını göstermektedir.

Tablo 20: Deney Grubunun Düzenleme Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri

Düzenleme	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	8	25,8	21	67,7
3	14	45,2	8	25,8
1	9	29,0	2	6,5
Toplam	31	100,0	31	100,0

Tablo 20'ye göre uygulama öncesi düzenleme aşamasından deney grubu öğrencilerinin %45,2'si 3 puan alırken, 1 puan alanların oranı % 29,0, 5 puan alanların oranı ise %25,8'dir. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin % 67,7'si düzenleme aşamasından 5 puan almıştır. %25,8'i 3 puan alırken uygulama sonrası 1 puan alanların oranı %6,5'e gerilemiştir.

Tablo 21: Deney Grubu Düzenleme Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Uygulama sonrası- Uygulama öncesi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	8,00	32,00		
Pozitif Sıra	20	13,40	268,00	,000	3,488*
Eşit	7	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazılı anlatım çalışmalarında fikirlerini düzenleme, ifadelerini belirli bir biçimde organize edebilme gibi unsurlarda AYDM'nin etkisinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 21'de verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanları arasında anlamlı bir

farklılık olduğunu göstermektedir ($z=-3,488$; $p<.05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Son test sonuçlarına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin çoğunun başarı puanının artmış olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre AYDM'nin öğrencilerin yazılı anlatımlarında düzenlemeye yönelik başarılarını önemli ölçüde geliştirdiği söylenebilir.

Tablo 22: Kontrol Grubunun Düzenleme Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri

Düzenleme	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	9	29,0	9	29,0
3	11	35,5	13	41,9
1	11	35,5	9	29,0
Toplam	31	100,0	31	100,0

Tablo 22’de kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım örneklerinden düzenleme aşamasına ait ölçütlere yönelik aldıkları puanlar verilmiştir. Uygulama öncesinde kontrol grubu öğrencilerinin %35,5’ 3 puan, %35,5’i 1 puan, % 29,0’ı 5 puan almıştır. Uygulama sonrasında ise %41,9’u 3 puan, %29,0’ı 5 puan, %29,0’ı 1 puan almıştır.

Tablo 23: Kontrol Grubu Düzenleme Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Uygulama sonrası- Uygulama öncesi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	9	7,50	67,50		
Pozitif Sıra	8	10,69	85,50	,456*	,648
Eşit	14	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Analiz sonuçları, kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası düzenleme aşaması puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=-,456$; $p<.05$). Bu sonuçlara göre yazılı anlatımları düzenleme

basamağına ait ölçütler açısından değerlendirildiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları yazma eğitimi ilgili basamakta istatistikî olarak anlamlı bir değişikliğe neden olmamıştır.

Tablo 24: Deney ve Kontrol Grubu Düzenleme Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	31	31,76	984,50	472,500	,905
	Kontrol	31	31,24	968,50		
Son test	Deney	31	38,77	1202,00	255,000	,001
	Kontrol	31	24,23	751,00		

Tablo 24’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatımda düzenleme aşamasına ilişkin başarı puanları üzerine yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre, deney grubu öğrencilerin uygulama öncesi yazılı anlatımlarında düzenleme aşaması ölçütlerine göre aldıkları puanların sıra ortalaması 31,76; kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının sıra ortalaması 31,24’dır. Uygulamalar öncesi düzenleme aşaması ölçütlerine göre alınan puanlarda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=472,50$; $p>.05$).

Analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yazılı anlatımlarında düzenleme aşaması ölçütlerine göre aldıkları puanların sıra ortalaması 38,77; kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının sıra ortalaması 24,23 olarak hesaplanmıştır. Uygulamalar sonrası düzenleme aşaması ölçütlerine göre alınan puanlarda deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U=255,00$; $p<.05$). Deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubuna göre yüksek olması, AYDM’nin yazma eğitiminde düzenleme aşamasına ilişkin ölçütlerde başarıyı artırdığını göstermektedir.

Tablo 25: Deney Grubunun İfade Biçimi Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri

İfade Biçimi	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	9	29,9	27	87,1
3	13	41,9	3	9,7
1	9	29,0	1	3,2
Toplam	31	100,0	31	100,0

Tabloya göre uygulama öncesi ifade biçimi aşamasından deney grubu öğrencilerinin %41,9'u 3 puan alırken, %29,0'u 5 puan, %29,0'u 1 puan almıştır. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin % 87,1'i ifade biçimi aşamasından 5 puan almıştır. %9,7'si 3 puan alırken uygulama sonrası 1 puan alanların oranı %3,2'ye gerilemiştir.

Tablo 26: Deney Grubu İfade Biçimi Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Uygulama sonrası- Uygulama öncesi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	6,00	6,00	,000	4,190*
Pozitif Sıra	23	12,78	293,00		
Eşit	7	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası ifade biçimlerinin gelişmesinde AYDM'nin etkisinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 26'da verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($z=-4,190$; $p<.05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Son test sonuçlarına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin başarı puanının artmış olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre AYDM'nin öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ifade biçimlerini oluşturmada ve geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 27: Kontrol Grubunun İfade Biçimi Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri

İfade Biçimi	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	11	35,5	10	32,3
3	10	32,3	13	41,9
1	10	32,3	8	25,8
Toplam	31	100,0	31	100,0

Tabloya göre uygulama öncesi ifade biçimi aşamasından kontrol grubu öğrencilerinin %35,5'i 5 puan alırken, %32,3'ü 3 puan, %32,3'ü 1 puan almıştır. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin % 41,9'i ifade biçimi aşamasından 3 puan almıştır. %32,3'ü 5 puan alırken uygulama sonrası 1 puan alanların oranı %25,8 olmuştur.

Tablo 28: Kontrol Grubu İfade Biçimi Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Uygulama sonrası- Uygulama öncesi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	9	13,17	118,50		
Pozitif Sıra	12	9,38	112,50	,915	,107*
Eşit	10	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Analiz sonuçları, kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası ifade biçimi aşaması puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=-,107$; $p<.05$). Bu sonuçlara göre yazılı anlatımları ifade biçimi basamağına ait ölçütler açısından değerlendirildiğinde kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları yazma eğitimi, ilgili aşamada istatistikî olarak anlamlı bir değişikliğe neden olmamıştır.

Tablo 29: Deney ve Kontrol Grubu İfade Biçimi Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	31	31,00	961,00	465,000	,817
	Kontrol	31	32,00	992,00		
Son test	Deney	31	41,84	1297,00	160,000	,000
	Kontrol	31	21,16	656,00		

Tablo 29’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatımda ifade biçimi aşamasına ilişkin başarıları puanları üzerine yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre, deney grubu öğrencilerin uygulama öncesi yazılı anlatımlarında ifade biçimi aşaması ölçütlerine göre aldıkları puanların sıra ortalaması 31,00; kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının sıra ortalaması 32,00’dır. Uygulamalar öncesi ifade biçimi aşaması ölçütlerine göre alınan puanlarda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=465,00$; $p>.05$).

Analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yazılı anlatımlarındaki ifade biçimi aşaması ölçütlerine göre aldıkları puanların sıra ortalaması 41,84; kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının sıra ortalaması 21,16 olarak hesaplanmıştır. Uygulamalar sonrası ilgili aşama ölçütlerine göre alınan puanlarda deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U=160,00$; $p<.05$). Deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubuna göre yüksek olması, AYDM’nin yazma eğitiminde ifade biçimi aşamasına ilişkin ölçütlerde başarıyı artırdığını göstermektedir.

Tablo 30: Deney Grubunun Kelime Seçimi Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri

Kelime Seçimi	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	9	29,0	26	83,9
3	12	38,7	5	16,1

1	10	32,3	-	-
Toplam	31	100,0	31	100,0

Tabloya göre uygulama öncesi kelime seçimi aşamasından deney grubu öğrencilerinin % 38,7'si 3 puan alırken, % 32,3'ü 1 puan, %29,0'u 5 puan almıştır. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin % 83,9'u kelime seçimi aşamasından 5 puan almıştır. % 16,1'i 3 puan alırken uygulama sonrası hiçbir öğrenci 1 puan almamıştır.

Tablo 31: Deney Grubu Kelime Seçimi Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Uygulama sonrası- Uygulama öncesi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	7,00	7,00		
Pozitif Sıra	23	12,74	293,00	,000	4,183*
Eşit	7	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası kelime seçimlerinde AYDM'nin etkisinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 31'de verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($z=-4,183$; $p<.05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Son test sonuçlarına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin çoğunun (23) başarı puanının artmış olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre AYDM'nin öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki kelime seçimlerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 32: Kontrol Grubunun Kelime Seçimi Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri

Kelime Seçimi	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	10	32,3	10	32,3
3	11	35,4	14	45,2

1	10	32,3	7	22,6
Toplam	31	100,0	31	100,0

Tabloya göre uygulama öncesi kelime seçimi aşamasından kontrol grubu öğrencilerinin %35,4'ü 3 puan alırken, %32,3'ü 5 puan, %32,3'ü 1 puan almıştır. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin % 45,2'si kelime seçimi aşamasından 3 puan almıştır. %32,3'ü 5 puan alırken uygulama sonrası 1 puan alanların oranı %22,6 olmuştur.

Tablo 33: Kontrol Grubu Kelime Seçimi Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Uygulama sonrası- Uygulama öncesi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	9	12,50	112,50	,641	,467*
Pozitif Sıra	13	10,81	140,50		
Eşit	9	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Analiz sonuçları, kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası kelime seçimi aşaması puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=-,467$; $p<.05$). Bu sonuçlara göre kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatımları kelime seçimi basamağına ait ölçütler açısından değerlendirildiğinde aldıkları yazma eğitimi, ilgili aşamada istatistikî olarak anlamlı bir değişikliğe neden olmamıştır.

Tablo 34: Deney ve Kontrol Grubu Kelime Seçimi Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	31	31,18	966,50	470,500	,882
	Kontrol	31	31,82	986,50		
Son test	Deney	31	40,42	1253,00	204,000	,000
	Kontrol	31	22,58	700,00		

Tablo 34’te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatımda kelime seçimi aşamasına ilişkin başarı puanları üzerine yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yazılı anlatımlarında kelime seçimi aşaması ölçütlerine göre aldıkları puanların sıra ortalaması 31,18; kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının sıra ortalaması 31,80’dir. Uygulamalar öncesi kelime seçimi aşaması ölçütlerine göre alınan puanlarda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=470,50$; $p>.05$).

Analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yazılı anlatımlarında kelime seçimi aşaması ölçütlerine göre aldıkları puanların sıra ortalaması 40,42; kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının sıra ortalaması 22,58 olarak hesaplanmıştır. Uygulamalar sonrası ilgili aşama ölçütlerine göre alınan puanlarda deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U=204,00$; $p<.05$). Deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubuna göre yüksek olması, AYDM’nin yazma eğitiminde kelime seçimi aşamasına ilişkin ölçütlerde başarıyı artırdığını göstermektedir.

Tablo 35: Deney Grubunun Cümle Akıcılığı Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri

Cümle Akıcılığı	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	10	32,3	30	96,8
3	12	38,7	1	3,2
1	9	32,3	-	-
Toplam	31	100,0	31	100,0

Tabloya göre uygulama öncesi cümle akıcılığı bakımından deney grubu öğrencilerinin % 38,7’si 3 puan alırken, % 32,3’ü 5 puan, %29,0’u 1 puan almıştır. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin % 96,8’i cümle akıcılığı aşamasından 5 puan almıştır. % 3,2,’si 3 puan alırken uygulama sonrası hiçbir öğrenci 1 puan almamıştır.

Tablo 36: Deney Grubu Cümle Akıcılığı Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Uygulama sonrası- Uygulama öncesi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	-	,00	,00		
Pozitif Sıra	26	13,50	351,00	,000	4,532*
Eşit	5	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazılı anlatımlarında cümle akıcılığı bakımından AYDM'nin etkisinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 36'da verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($z=-4,532$; $p<.05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Son test sonuçlarına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin başarı puanının artmış olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre AYDM'nin öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki cümle akıcılıklarında olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 37: Kontrol Grubunun Cümle Akıcılığı Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri

Cümle Akıcılığı	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	7	22,6	6	19,4
3	13	41,9	19	61,3
1	11	35,5	6	19,4
Toplam	31	100,0	31	100,0

Tabloya göre uygulama öncesi cümle akıcılığı aşamasından kontrol grubu öğrencilerinin %41,9'u 3 puan alırken, %35,5'i 1 puan, % 22,6'sı 5 puan almıştır. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin % 61,3'ü kelime seçimi aşamasından 3 puan almıştır. %19,4'ü 5 puan, %19,4'ü 1 puan almıştır.

Tablo 38: Kontrol Grubu Cümle Akıcılığı Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Uygulama sonrası- Uygulama öncesi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	10	11,10	111,50	,585	,546*
Pozitif Sıra	12	11,83	142,50		
Eşit	9	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Analiz sonuçları, kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası cümle akıcılığı aşaması puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=-,546$; $p<.05$). Bu sonuçlara göre kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatımları cümle akıcılığı basamağına ait ölçütler açısından değerlendirildiğinde kontrol grubunun aldıkları yazma eğitimi, ilgili aşamada istatistikî olarak anlamlı bir değişikliğe neden olmamıştır.

Tablo 39: Deney ve Kontrol Grubu Cümle Akıcılığı Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	31	33,31	1032,50	424,500	,403
	Kontrol	31	29,69	920,50		
Son test	Deney	31	42,63	1321,50	135,500	,000
	Kontrol	31	20,37	631,50		

Tablo 39’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatımda cümle akıcılığı aşamasına ilişkin başarıları puanları üzerine yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yazılı anlatımlarında cümle akıcılığı aşaması ölçütlerine göre aldıkları puanların sıra ortalaması 33,31; kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının sıra ortalaması 29,69’dur. Uygulamalar öncesi cümle akıcılığı aşaması ölçütlerine göre alınan puanlarda deney ve

kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=427,50$; $p> .05$).

Analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yazılı anlatımlarındaki cümle akıcılığı aşaması ölçütlerine göre aldıkları puanların sıra ortalaması 42,63; kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının sıra ortalaması 20,37 olarak hesaplanmıştır. Uygulamalar sonrası ilgili aşama ölçütlerine göre alınan puanlarda deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U=135,50$; $p< .05$). Deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubuna göre yüksek olması, AYDM'nin yazma eğitiminde cümle akıcılığı aşamasına ilişkin ölçütlerde başarıyı artırdığını göstermektedir.

Tablo 40: Deney Grubunun İmla ve Noktalama Kuralları Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri

İmla ve Noktalama Kuralları	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	26	83,9	25	80,7
3	4	12,9	5	16,1
1	1	3,2	1	3,2
Toplam	31	100,0	31	100,0

Tablo 40'a göre uygulama öncesi imla ve noktalama kurallarına uygun yazma bakımından deney grubu öğrencilerinin % 83,9'u 5 puan alırken, % 12,9'u 3 puan, %3,2'si 1 puan almıştır. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin % 80,7'si imla ve noktalama kuralları aşamasından 5 puan almıştır. % 16,1'i 3 puan alırken uygulama sonrası %3,2'si 1 puan almıştır.

Tablo 41: Deney Grubu İmla ve Noktalama İşaretleri Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Uygulama sonrası- Uygulama öncesi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6	6,17	37,00	368 *	,713
Pozitif Sıra	5	5,80	29,00		
Eşit	20	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazılı anlatımlarında imla ve noktalama kurallarına uyulması bakımından AYDM'nin etkisinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 41'de verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=-368$; $p<.05$). Bu sonuçlara göre AYDM'nin öğrencilerin yazılı anlatımlarında imla ve noktalama kurallarını uygulamaları bakımından istatistikî olarak anlamlı bir değişikliğe yol açmadığı söylenebilir.

Tablo 42: Kontrol Grubunun İmla ve Noktalama Kuralları Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri

İmla ve Noktalama Kuralları	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	14	42,0	15	45,8
3	11	35,5	10	31,3
1	7	22,6	6	22,9
Toplam	31	100,0	31	100,0

Tabloya göre uygulama öncesi imla ve noktalama kuralları aşamasından kontrol grubu öğrencilerinin %42,0'ı 5 puan alırken, %35,5'i 3 puan, % 22,6'sı 1 puan almıştır. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin % 45,8'i imla ve noktalama kuralları aşamasından 5 puan almıştır. %31,3'ü 3 puan, %22,9'u 1 puan almıştır.

Tablo 43: Kontrol Grubu İmla ve Noktalama Kuralları Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Uygulama sonrası- Uygulama öncesi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	13	13,88	180,50		
Pozitif Sıra	12	12,04	144,50	,601	,522*
Eşit	6	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Analiz sonuçları, kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası imla ve noktalama kuralları aşaması puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=-,522$; $p<.05$). Bu sonuçlara göre kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatımları, imla ve noktalama kuralları basamağına ait ölçütler açısından değerlendirilmiştir. İlgili aşamada kontrol grubunun aldığı yazma eğitimi ve başarı puanları arasında istatistikî olarak anlamlı bir değişikliğe rastlanmamıştır.

Tablo 44: Deney ve Kontrol Grubu İmla ve Noktalama Kuralları Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test					
Deney	31	39,74	1232,00	225,000	,745
Kontrol	31	37,26	1221,00		
Son test					
Deney	31	40,90	1268,00	189,000	,669
Kontrol	31	38,10	1228,00		

Tablo 44'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatımda imla ve noktalama kuralları aşamasına ilişkin başarı puanları üzerine yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yazılı anlatımlarında imla ve noktalama kuralları aşaması ölçütlerine göre aldıkları puanların sıra ortalaması 39,74; kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının sıra ortalaması 37,26'dır. Uygulamalar öncesi imla ve noktalama kuralları aşaması

ölçütlerine göre alınan puanlarda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=427,50$; $p>.05$).

Analiz sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası yazılı anlatımlarındaki imla ve noktalama aşaması ölçütlerine göre aldıkları puanların sıra ortalaması 40,90; kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının sıra ortalaması 38,10 olarak hesaplanmıştır. Uygulamalar sonrası ilgili aşama ölçütlerine göre alınan puanlarda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=189,50$; $p>.05$). Bu durumda her iki grupta da verilen eğitim öğrencilerin imla ve noktalama kurallarına uymaya yönelik başarılarında anlamlı düzeyde etkili olmamıştır.

Tablo 45: Deney Grubunun Sunum Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri

Sunum	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	14	45,2	25	80,6
3	10	32,3	3	9,7
1	7	22,6	3	9,7
Toplam	31	100,0	31	100,0

Tabloya göre uygulama öncesi sunum özelliği bakımından deney grubu öğrencilerinin % 45,2'si 5 puan alırken, % 32,3'ü 3 puan, % 22,6'sı 1 puan almıştır. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin % 80,16'sı sunum aşamasından 5 puan almıştır. % 9,7'si 3 puan, %9,7'si 1 puan almıştır.

Tablo 46: Deney Grubu Sunum Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Uygulama sonrası- Uygulama öncesi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	3,00	6,00	,001	3,265*
Pozitif Sıra	14	9,29	130,00		
Eşit	15	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazılı anlatımlarında sunum kurallarına uyulması bakımından AYDM'nin etkisinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 46'da verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($z=-3,265$; $p<.05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Son test sonuçlarına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin başarı puanının artmış olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre AYDM'nin öğrencilerin yazılı anlatımlarında sunumlarına dikkat etmek konusunda olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 47: Kontrol Grubunun Sunum Değişkeni İçin Uygulama Öncesi ve Sonrası Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzde Değerleri

Sunum	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
5	10	32,3	19	61,3
3	15	48,4	8	25,8
1	6	19,4	4	12,9
Toplam	31	100,0	31	100,0

Tabloya göre uygulama öncesi sunum aşamasından kontrol grubu öğrencilerinin %48,4'ü 3 puan alırken, %32,3'ü 3 puan, % 19,4'ü 1 puan almıştır. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin % 61,3'ü sunum aşamasından 5 puan almıştır. %25,8'i 3 puan, %12,9'u 1 puan almıştır.

Tablo 48: Kontrol Grubu Sunum Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Uygulama sonrası- Uygulama öncesi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	11,14	78,00	,058	1,894*
Pozitif Sıra	16	12,38	198,00		
Eşit	8	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Analiz sonuçları, kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası sunum aşaması puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=-1,894$; $p<.05$). Bu sonuçlara göre kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatımları sunum basamağına ait ölçütler açısından değerlendirildiğinde kontrol grubunun aldıkları yazma eğitimi, ilgili aşamada istatistikî olarak anlamlı bir değişikliğe neden olmamıştır.

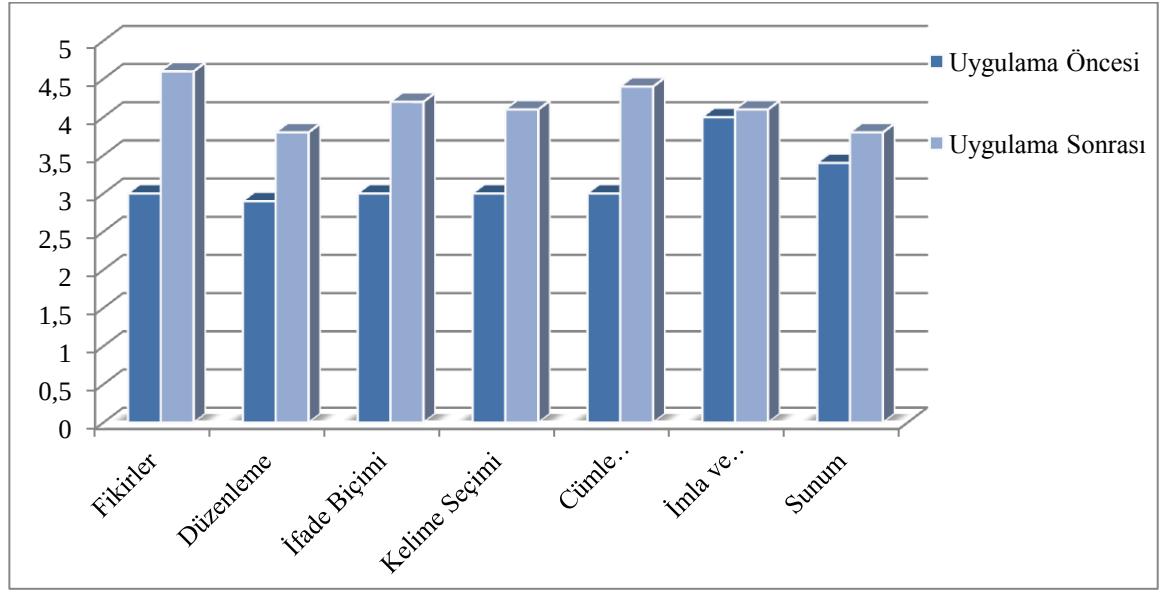
Tablo 49: Deney ve Kontrol Grubu Sunum Aşaması Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney Testi

<i>Sonuçları</i>						
	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	31	30,82	955,50	459,500	,754
	Kontrol	31	32,18	997,50		
Son test	Deney	31	41,52	1287,00	170,000	,000
	Kontrol	31	21,48	666,00		

Tablo 49’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatımda sunum aşamasına ilişkin başarı puanları üzerine yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre, deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi yazılı anlatımlarında sunum aşaması ölçütlerine göre aldıkları puanların sıra ortalaması 30,82; kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının sıra ortalaması 32,18’dir. Uygulamalar öncesi sunum aşaması ölçütlerine göre alınan puanlarda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=450,50$; $p>.05$).

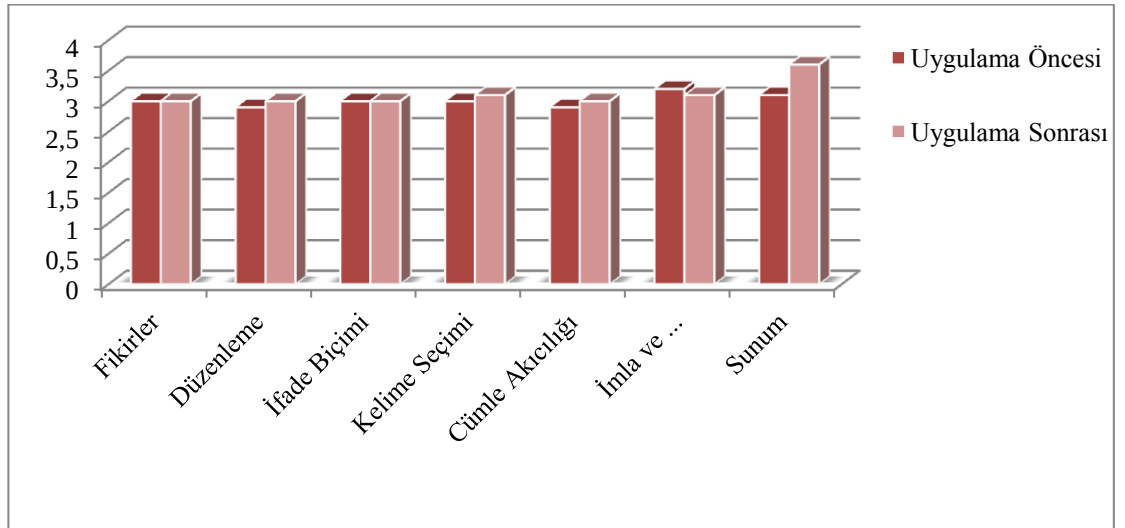
Analiz sonuçlarına göre deney grubunu oluşturan öğrencilerin uygulama sonrası yazılı anlatımlarındaki sunum aşaması ölçütlerine göre aldıkları puanların sıra ortalaması 41,52; kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının sıra ortalaması 21,48 olarak hesaplanmıştır. Uygulamalar sonrası ilgili aşama ölçütlerine göre alınan puanlarda deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U=170,00$; $p<.05$). Deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubuna göre yüksek olması, AYDM’nin yazma eğitiminde sunum aşamasına ilişkin ölçütlerde başarıyı artırdığını göstermektedir.

Grafik 2: Deney Grubu Öğrencilerinin AYDM'nin Aşamalarına İlişkin Uygulama Öncesi ve Sonrası Başarı Ortalamaları



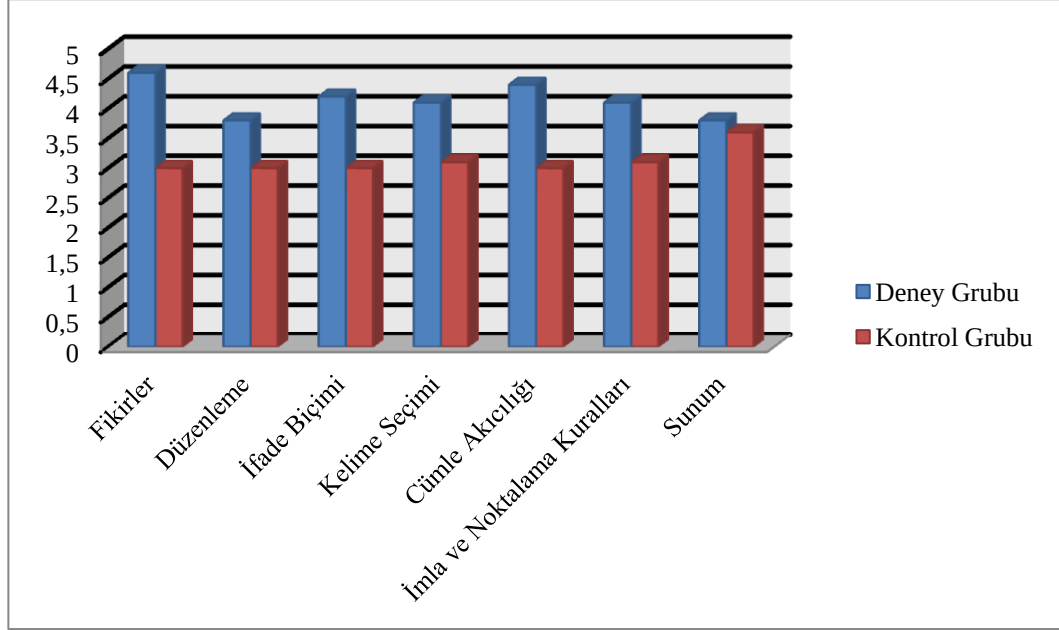
Grafik 2'ye göre deney grubu öğrencileri AYDM'ye yönelik aldıkları eğitim sonunda imla ve noktalama kurallarını uygulama dışındaki tüm aşamalarda ilerleme kaydetmişlerdir. Dolayısıyla yapılan uygulamaların deney grubu öğrencilerinin yazma başarısında etkili olduğu söylenebilir.

Grafik 3: Kontrol Grubu Öğrencilerinin AYDM'nin Aşamalarına İlişkin Uygulama Öncesi ve Sonrası Başarı Ortalamaları



Grafik 3'e göre kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları yazma eğitimi AYDM aşamalarına göre değerlendirildiğinde uygulama sonrasında bazı farklılıklar olsa da öğrencilerin başarı ortalamalarında anlamlı bir değişiklik olmamıştır.

Grafik 4: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin AYDM'nin Aşamalarına İlişkin Uygulama Öncesi ve Sonrası Başarı Ortalamaları



Grafik 4 incelendiğinde, AYDM'ye yönelik eğitim alan deney grubu öğrencilerinin başarı ortalamaları kontrol grubuna göre yükselmiştir.

4.3. Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek için gruplara, uygulama öncesinde ve sonrasında “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında ölçekten aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığı Wilcoxon ve Mann Whitney U testi yapılarak analiz edilmiştir.

Tablo 50: Deney Grubu Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 1. Alt Boyutu
“Yazmaktan Hoşlanma/Yazmayı Sevme”ye Yönelik Ön Test ve Son Test
Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	4,869*	,000
Pozitif Sıra	31	16,00	496,00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 50’de deney grubu öğrencilerinin, yazmaya yönelik tutum ölçeğindeki yazmaktan hoşlanma/ yazmayı sevme olarak adlandırılan 1. alt boyutuna yönelik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($Z = -4,869$; $p < ,05$). Öğrencilerin pozitif sıra puanlarına bakıldığında deney grubundaki toplam 31 öğrencinin de puanlarının arttığı görülmektedir. Bu durumda fark pozitif sıralar lehinedir. Bu bulgulara göre AYDM’ye dayalı eğitimin öğrencilere yazmayı sevdirdiği söylenebilir.

Tablo 51: Kontrol Grubu Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 1.Alt Boyutu
“Yazmaktan Hoşlanma/Yazmayı Sevme”ye Yönelik Ön Test ve Son Test
Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	14	20,64	289,00	1,165*	,244
Pozitif Sıra	16	11,00	176,00		
Eşit	1	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 51’de kontrol grubu öğrencilerinin 1. alt boyut olan “yazmaktan hoşlanma/yazmayı sevme”ye yönelik ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($z = -1,165$; $p > ,05$). Kontrol grubundaki öğrencilerin ölçekten aldıkları son test puanları ön test puanlarından yüksek değildir. Tabloda da görüldüğü üzere 16 öğrencinin puanı artış göstermiş, 14 öğrencinin puanı düşmüş ve 1 öğrencinin puanı da ön testtekiyle aynı olup bir gelişme göstermemiştir. Bu durumda kontrol grubunun

aldığı yazma eğitiminin onların yazmayı sevmeye yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olmamıştır denilebilir.

Tablo 52: Deney ve Kontrol Grupları Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 1. Alt Boyut “Yazmaktan Hoşlanma/Yazmayı Sevme”ye Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	31	26,53	822,50	326,500	,330
	Kontrol	31	36,47	930,50		
Son test	Deney	31	41,81	376,00	161,000	,000
	Kontrol	31	21,19	120,00		

Tablo 52’ye göre, deney grubunu oluşturan öğrencilerin uygulama öncesi “yazmaktan hoşlanma/yazmayı sevme”ye yönelik tutum puanlarının sıra ortalaması 26,53; kontrol grubu öğrencilerinininki de 36,44’dir. Ön test sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 1. faktöre yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=326,500$; $p>.05$).

Uygulama sonunda yapılan son test puanlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin 1. alt boyut tutum puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır ($U=161,000$; $p<.05$). Deney grubunun son test sıra ortalaması 41,81; kontrol grubunun 21,19’dur. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi 1. alt boyut sıra ortalaması 26,53 iken bu değer uygulama sonrasında 41,81 olarak büyük oranda bir artış göstermiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulguya göre analitik yazma ve değerlendirme modeline göre şekillenen öğretim süreci öğrencilerin yazmayı sevmesine/yazmaktan hoşlanmasına yönelik tutumları üzerinde olumlu etkiye sahiptir sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 53: Deney Grubu Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 2. Alt Boyut “Yazmayı Faydasız/ Gereksiz Bulma”ya Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	4,630*	,000
Pozitif Sıra	28	14,50	406,00		
Eşit	3	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 53’te deney grubu öğrencilerinin, yazmaya yönelik tutum ölçeğindeki “yazmayı faydasız/ gereksiz bulma” olarak adlandırılan 2. alt boyuta yönelik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($Z = -4,630$; $p < ,05$). Tablo incelendiğinde 28 öğrencinin tutum puanlarında olumlu yönde yükselme görülmektedir. Hiçbir öğrencinin tutumları olumsuz olarak gerilemezken 3 öğrencinin puanları aynı kalmıştır. Bu bulgulara göre AYDM’ye dayalı eğitim alan öğrencilerin yazmayı gereksiz bulmaya yönelik olumsuz tutumlarının olumlu yönde değişiklik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 54: Kontrol Grubu Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 2. Alt Boyut “Yazmayı Faydasız/ Gereksiz Bulma”ya Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	12	13,88	166,50	1,109*	,268
Pozitif Sıra	17	15,79	268,50		
Eşit	2	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 54’e göre kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları eğitim sonucunda 2. alt boyuta ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($z = -1,109$; $p > ,05$). Veriler incelendiğinde eğitim süreci sonunda 17 kontrol grubu öğrencisinin tutum puanları olumlu olarak değişirken, 14 öğrencinin tutum puanları gerilemiştir. 2 öğrencinin ise aynı kalmıştır. Bu durumda kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları eğitim

süreci sonucunda yazmayı gereksiz bulmaya yönelik olumsuz tutumlarında, olumlu yöne doğru anlamlı bir değişiklik olmamıştır.

Tablo 55: Deney ve Kontrol Grupları Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 2. Alt Boyut “Yazmayı Faydasız/ Gereksiz Bulma”ya Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	31	33,71	1045,00	412.000	,333
	Kontrol	31	29,29	908,00		
Son test	Deney	31	43,23	1340,00	117,000	,000
	Kontrol	31	19,77	613,00		

Tablo 55’e göre yazmaya yönelik tutum ölçeğinin “yazmayı faydasız/ gereksiz bulma” olarak adlandırılan 2. alt boyutuna ait deney ve kontrol grupları son test puanlarının sıra ortalamasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının sıra ortalaması (43,23), kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının sıra ortalamasından (19,77) yüksektir ($U=117,000$; $p<.05$). Analitik yazma ve değerlendirme modelinin kullanıldığı deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubuna göre yüksek olması, AYDM’nin öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini göstermektedir.

Tablo 56: Deney Grubu Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 3. Alt Boyut “Yazmayı Yararlı Bulma”ya Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	14	12,79	179,00	242*	,809
Pozitif Sıra	13	15,31	199,00		
Eşit	4	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası “yazmayı yararlı bulma” alt boyutuna yönelik tutum puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 56’da verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya

katılan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=-,992$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre AYDM'nin öğrencilerin yazmayı yararlı bulmaya yönelik tutumlarında önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 57: Kontrol Grubunun Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 3. Alt Boyut “Yazmayı Yararlı Bulma”ya Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	19	13,47	256,00	-1,224*	,221
Pozitif Sıra	9	16,67	150,00		
Eşit	3	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 57’de kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum ölçeği 3. alt boyutu olan “yazmayı yararlı bulma”ya yönelik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($z= -1,224$; $p>.05$). Veriler incelendiğinde negatif sırada artış olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları eğitim süreci sonucunda yazmayı gereksiz bulmaya yönelik olumsuz tutumlarında, olumlu yöne doğru anlamlı bir değişiklik olmamıştır.

Tablo 58: Deney ve Kontrol Grupları Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 3. Alt Boyutu “Yazmayı Yararlı Bulma”ya Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	31	29,84	925,00	429,000	,465
	Kontrol	31	33,16	1028,00		
Son test	Deney	31	31,81	986,00	471,00	,893
	Kontrol	31	31,19	967,00		

Tablo 58’e göre yazmaya yönelik tutum ölçeğinin “yazmayı yararlı bulma” olarak adlandırılan 3. alt boyutuna ait deney ve kontrol grupları son test puanlarının sıra ortalamasında anlamlı bir fark yoktur. Deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının sıra ortalaması (31,81), kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının sıra ortalaması (31,19) olarak hesaplanmıştır ($U=471,00$; $p>.05$). Uygulama sonrası deney grubunun

sıra ortalaması kontrol grubuna göre yüksektir ancak fark istatistikî olarak anlamlı değildir. Ön test puanlarıyla son test puanları arasında anlamlı bir fark olmaması öğrencilerin yazmaya karşı olumlu ya da olumsuz tutumlar geliştirseler de yazmayı yararlı buldukları sonucuna ulaştırabilir.

Tablo 59: Deney Grubu Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 4. Alt Boyut
“Yazmaktan Hoşlanmama/Yazmayı Sevmeme”ye Yönelik Ön Test ve Son Test
Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	4,865*	,000
Pozitif Sıra	31	16,00	496,00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 59’a göre deney grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin 4. alt boyutu olan “yazmaktan hoşlanmama/yazmayı sevmeme”ye yönelik aldığı ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($z = 4,865$; $p < ,05$). Bu farklılık deney grubu lehinedir. Tablo incelendiğinde pozitif sıra sonuçlarına göre deneysel işlem sonrası gruptaki bütün öğrencilerin puanlarının artmış olduğu görülmektedir. Bu durum, AYDM dikkate alınarak yapılan yazma etkinliklerinin tüm öğrencilerin yazmayı sevmemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu yöntemle yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin hepsi eğitim almadan önceki tutumlarıyla karşılaştırıldıklarında yazmayı sevmeye, yazmaktan hoşlanmaya başlamıştır denilebilir.

Tablo 60: Kontrol Grubu Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 4. Alt Boyut
“Yazmaktan Hoşlanmama/Yazmayı Sevmeme”ye Yönelik Ön Test ve Son Test
Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	11	14,32	157,50	,136*	,892
Pozitif Sıra	14	11,96	167,50		
Eşit	6	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 60’ ta kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum ölçeğinin 4. alt boyutu olan “yazmaktan hoşlanmama/yazmayı sevmeme” boyutunda aldıkları ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($z = -.136$; $p > .05$). Kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları yazma eğitimi sonunda yazmayı sevmeye yönelik geliştirdikleri tutumlar eğitim öncesine göre anlamlı olarak değişmemiştir. Kontrol grubuna verilen eğitim, öğrencilerin yazmanın sevilmesine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirmemiştir.

Tablo 61: Deney ve Kontrol Grupları Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 4. Alt Boyut “Yazmaktan Hoşlanmama/Yazmayı Sevmeme”ye Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	31	33,45	1037,00	420,000	,392
	Kontrol	31	29,55	916,00		
Son test	Deney	31	46,10	1429,00	28,000	,000
	Kontrol	31	16,90	524,00		

Tablo 61’e göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “yazmaktan hoşlanmama/yazmayı sevmeme”ye yönelik tutum ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($U = 420,000$; $p > .05$).

Uygulama sonrası yapılan son test puanları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U = 28,000$; $p < .05$). Deney grubunun son test sıra ortalaması 46,10; kontrol grubunun 16,90 olmuştur. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi 4.faktör sıra ortalaması 33,45 iken bu değer uygulama sonrasında 46,10’a yükselmiştir. Kontrol grubunun 4. faktöre ilişkin sıra ortalamaları ise düşmüştür. Bu bulgu, yapılan deneysel işlemin öğrencilerin tutumları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle deney grubu öğrencileri AYDM’ye göre eğitim aldıktan sonra yazmaya karşı olumlu tutumlar geliştirmiş; yazmayı eğitim öncesine göre daha çok sevmeye, yazmaktan hoşlanmaya başlamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise eğitim öncesi ve sonrasında tutumlarında önemli bir değişiklik olmamıştır.

Tablo 62: Deney Grubu Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	4,627*	,000
Pozitif Sıra	28	14,52	406,00		
Eşit	3	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 62’de deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test toplam puanları karşılaştırılmıştır. Tabloya göre deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puan toplamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır. ($Z = -4,627$; $p < ,05$). Diğer bir ifadeyle deney grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları AYDM’ye yönelik eğitim aldıktan sonra anlamlı düzeyde değişmeye başlamıştır. Bu durumda verilen eğitimin öğrenci tutumları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 63: Kontrol Grubu Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	14	15,32	214,50	,657*	,511
Pozitif Sıra	17	16,56	281,50		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 63’te kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test toplam puanları karşılaştırılmıştır. Tabloya göre kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puan toplamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. ($z = ,657$; $p > ,05$). Diğer bir ifadeyle kontrol grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları aldıkları eğitim sonrasında anlamlı düzeyde bir değişiklik göstermemiştir. Bu durumda verilen eğitimin öğrenci tutumları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 64: Deney ve Kontrol Grupları Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	31	28,66	871,00	392,500	,214
toplamı	Kontrol	31	34,34	1082,00		
Son test	Deney	31	37,31	884,00	300,500	,011
toplamı	Kontrol	31	25,69	1069,00		

Tablo 64’te göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum ölçeği ön test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($U=392,500$; $p>.05$).

Uygulama öncesi aynı tutumlara sahip olan deney ve kontrol gruplarının puanları incelendiğinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=300,500$; $p<.05$). Uygulama öncesi sıra ortalaması 28,66 olan deney grubu öğrencilerinin uygulamadan sonraki sıra ortalamaları 34,34’e çıkarak büyük oranda bir artış göstermiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise tutumlara yönelik aldıkları puan ortalamaları yükselmemiş hatta düşüş göstermiştir. Bu durum kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde yapılan ders içeriğinin yeterli düzeyde etkili olamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bu bulguya göre sürece dayalı yazma yaklaşımlarından olan Analitik yazma ve değerlendirme modeli temel alınarak yapılan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar sunulmuştur. Bu sonuçlar ilgili alan yazın doğrultusunda benzer çalışmalarla karşılaştırılmış ve gerekli tartışmalar yapılmıştır. Son olarak araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmada Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma başarıları ve yazmaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen bulgulara göre AYDM’ye yönelik yazma etkinliklerinin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu bulguya göre deney grubu öğrencilerinin eğitim süreci sonunda, eğitim öncesine göre daha başarılı oldukları ve daha iyi yazılar yazdıkları söylenebilir. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında büyük oranda bir artış olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin puanlarında ise herhangi bir artış olmadığı tespit edilmiştir. Her iki grubun puanları karşılaştırıldığında anlamlı farklılık deney grubu lehine sonuçlanmıştır. Bu bulgular AYDM’ye dayalı eğitimin program temel alınarak oluşturulan eğitime göre öğrencilerin yazma eğitimi başarılarını geliştirmede daha olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, sürece dayalı yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik farklı düzeylerde yapılan benzer çalışmaların ortaya koyduğu bulgularla örtüşmektedir (Adıgüzel, 1998; Çakır, 2003; Hamilton, 1992; Scanella, 1992; Ülper ve Uzun, 2009; Şentürk, 2009; Özkara (2007) bir çalışmada 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf öğrencilerinin

hikâye edici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı araştırmıştır. Bu araştırma sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları son test toplam puan ortalamaları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları son test toplam puan ortalamaları kıyaslanmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerinin manidar düzeyde geliştiği görülmüştür. Analitik yazmaya yönelik yetişkinler üzerinde yapılan çalışmalardan birini gerçekleştiren Yazar (2004) benzer sonuçlara ulaşmıştır. 31 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisini deney ve kontrol grubu olarak ayıran araştırmacı öğrencilere yazdırdığı yazılardan aldıkları başarı puanlarını karşılaştırdığı çalışmasının sonucunda deney grubundaki öğrencilerin 10 testin 5 tanesinde anlamlı olarak daha yüksek sonuçlar aldığını göstermektedir. Geri kalan 5 testte de deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna yakın ya da az bir farkla daha yüksek sonuçlar elde ettiği gözlenmiştir. Sünnetçi (2008) Kara Harp Okulu öğrencilerinin yazma başarılarında Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin etkisini araştırdığı çalışmasının sonucunda uygulamaların yapıldığı deney grubunun yazılı anlatım başarı puanları uygulama öncesine göre anlamlı olarak yükselmiştir.

Akpınar'ın (2007) İstanbul'da bir devlet üniversitesinde İngilizce hazırlık programına devam eden 48 öğrenciyle yaptığı çalışmasında öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmışlardır. Deney grubundaki öğrenciler sürece yönelik yazma dersi öğretim etkinliğine, kontrol grubundaki öğrenciler ise sonuca yönelik yazma dersi öğretim etkinliğine katılmıştır. Araştırma sonucunda sürece yönelik yazma dersi öğretim etkinliğine katılan öğrencilerin sonuca yönelik yazma dersi öğretim etkinliğine katılan öğrencilerden daha az yazma endişesi yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. İki grup arasında yazma tutukluğu, yazma dersi öğretim etkinliğine karşı tutum ve yazma performansı açısından hiçbir fark saptanmamıştır. Ayrıca, deney grubunun kendi içinde deney öncesi ve deney sonrası yazma tutukluğu ve yazma performansı açısından olumlu gelişme gösterdiği saptanmıştır. Ülper (2008) bilişsel süreç modeline göre hazırladığı yazma eğitimi programının 8. sınıf öğrencilerinin yazma başarıları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında deney grubuna bilişsel sürece dayalı bir yazma eğitimi verirken kontrol grubunda ise ürün odaklı bir eğitim programı takip etmiştir. Araştırma sonucunda sürece dayalı yazma yaklaşımlarından olan bilişsel süreç

modeline yönelik etkinliklerin yapıldığı deney grubunun yazılı metin oluşturma başarıları kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Konuyla ilgili benzer çalışmalardan biri Karatay (2011) tarafından yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda sürece dayalı yazma modellerinden biri olan 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Karabay (2012) eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe Öğretmenliği üçüncü sınıf öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve yazma akademik başarıları ile eleştirel okuma ve yazma düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmada Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi ve Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi derslerinde deney grubu öğrencilerine eleştirel okuma ve eleştirel yazma eğitimi verilirken; kontrol grubu öğrencilerine içeriğe dayalı mevcut program uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yazma başarı testinden elde edilen ön test toplam puanları kontrol altına alındığında son test toplam puan ortalamaları açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Birçok araştırmacı karmaşık olan yazma sürecinin parçalara bölünmesinin başka bir deyişle aşamalı olarak yürütülmesinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştireceğini belirtir (Bruning ve Horn, 2000; Nauman 2007; Graham ve Sandmel, 2011).

Öğrenciler yazı yazmaya başlamak, devam etmek ve yazıyı tamamlamak için motive olmaya ihtiyaç duyarlar. Doğru yöntem ve teknikler ile öğrencilere bu destek sağlanabilir. Tüm yaklaşımların ve tekniklerin yazma becerisinin kazandırılması alanında birçok gelişime neden olduğu bir gerçektir. Ancak, ortak terminoloji eksikliği ve bu terminolojiyi öğretmeye yönelik tekniklerin yokluğu bu alanda hâlâ problemlerle karşılaşılmasına neden olmaktadır. Özellikle yetişkin öğrencilerin, yapmaları gerekenlerle ilgili açık ve net bir şekilde bilgilendirildiklerinde kendilerini daha güvende hissettiklerini söylemek mümkündür. Ayrıca bu tür açıklamalar sadece öğrencilerin yazma becerisini anlamalarını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin yazdığı metinlerdeki problemleri açıklarken de öğretmenin işini kolaylaştırır. Bu durumda öğretmenlerin yazmaya yönelik tutumları ve bakış açıları eğitim öğretim sürecinde etkili olmaktadır. Öğretmenlerin yazmaya ilişkin bakış açıları, öğrencilere yaptıracakları yazma çalışmalarını da etkiler (Bruning ve Horn, 2000). Bu nedenle öğretmen adaylarının yazma becerileri meslek hayatları açısından önemli

olmakla birlikte öğretmen adaylarının yazma becerilerine yönelik çalışmalar sınırlıdır. Benzer çalışmalarla birlikte bu araştırmadan elde edilen veriler süreç temelli AYDM'yi içeren yazılı anlatım derslerinin yazma başarısında daha işlevsel ve yararlı sonuçlar verebileceğini ortaya koymuştur.

Araştırmanın ikinci alt probleminde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin analitik yazma ve değerlendirme modeli içerisinde bulunan her bir aşamaya ilişkin aldıkları başarı puanlarına bakılmıştır. İlk olarak *fikirler* aşamasına yönelik alınan puanlar değerlendirilmiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin aldıkları eğitim sonrasında fikirler aşamasına ilişkin başarı puanları eğitim öncesindeki başarı puanlarıyla karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde artmıştır. Yazar (2004) yaptığı çalışmada analitik yazmaya yönelik etkinlikleri gerçekleştirdikten sonra deney grubundaki öğrencilerin fikirler aşamasıyla ilgili başarılarında %17' lik bir artış olduğunu belirtmiştir. Sünnetçi'nin (2008) Kara Harp Okulu öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede Analitik Yazma Modeli'nin etkisini incelediği araştırmasında deney grubu öğrencilerinin eğitim sonrası başarı puanları fikirler aşamasında anlamlı düzeyde artarken, kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarında anlamlı bir artış olmamıştır. Özkara (2007) ise yaptığı araştırmada deney grubundaki öğrencilerin fikirler özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer bulgulara Ülper (2008)'de ulaşmıştır. Yaptığı çalışma sonrasında bilişsel sürece dayalı eğitim alan deney grubu öğrencileri yazdıkları metinlerin içeriğini oluşturmada kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İyi yazı, iyi bir fikir ile başlar. Yazma için öncelikle bir fikir bulmak önemlidir. Deney gruplarında yapılan yazma etkinlikleri ile öğrencilerin konuya ilişkin değişik fikirler üretmelerine, belirledikleri fikirler arasından seçim yapmalarına ve seçim yapılan konular üzerinden fikirlerinin genişleterek yazılarının içeriği üzerine eleştirel düşünmelerine olanak sağlanmıştır. Bu noktada, deney gruplarındaki öğrencilere yeni fikirler üretmeleri ve ürettikleri fikirler üzerinde konuşmaları için yeterli zaman tanınmıştır. Analitik yazma sayesinde öğrencilerin eleştirel düşünmelerine olanak sağlayan çalışmaların, onların yeni fikirler üretmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Buradan hareketle bu çalışmaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını söylemek mümkündür. Kontrol grubunda, yazma öncesi

aşamada yazılacak konuya ilişkin fikirlerin ortaya çıkmasına ve bu fikirlerin mantıksal bir sıraya konulup düzenlenmesine olanak sağlayacak bir tartışma ortamı oluşturulmamıştır. Oysa öğrencileri tartışmaya katmak ve konuşmaya cesaretlendirmek onların kendi düşüncelerini oluşturmalarına yardımcı olur (Gibaldi, 2010). Çünkü öğrencilere kendi fikirlerini düzenleme şansı verildiğinde ve ön bilgileri hakkında derinlemesine düşünebilecekleri bir yazma ortamı sunulduğunda öğrencilerin yazılı anlatım becerileri gelişir (Chohan, 2011). Buradan hareketle kontrol grubundaki öğrencilere kendi fikirlerini ortaya koymalarına ve odaklanılan konu üzerinde yeni fikirler bulmaya yardımcı olacak çalışmalar yapılmaması, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin istenen düzeyde gelişmesini engellediği şeklinde yorumlanabilir.

İkinci alt probleme bağlı olarak değerlendirilen diğer aşama *düzenlemedir*. Yapılan araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin aldıkları eğitim sonrasında düzenleme aşamasına ait başarı puanları uygulama öncesine göre anlamlı bir artış göstermiştir. Deney grubu öğrencileri düzenleme aşamasına ait ölçütlerde kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı bulunmuştur. Benzer sonuçlara diğer araştırmalarda da ulaşılmıştır. Yazar (2004) uyguladığı eğitim sonrasında deney grubu öğrencilerinin bu aşamaya ait puanlarında % 15’lik bir artış olduğunu belirtmiştir. Sünnetçi (2008) ise yaptığı çalışmada deney grubuyla kontrol grubunun düzenleme aşamasına ait başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özkara (2007)’da benzer bir sonuca ulaşarak 5. Sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerinde düzenleme basamağına ait ölçütlerin uygulama sonrası deney grubunda anlamlı olarak geliştiğini belirtmiştir. Ülper (2008) bilişsel süreç modeline yönelik verilen eğitimin metnin tutarlı bir biçimde yapılandırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sharples’a (1998) göre öğrenci yazılı anlatımla ilgili olarak sadece dil bilgisi ve yazım kurallarını öğrenmeye değil aynı zamanda bir metni düzenleme, oluşturma yollarını öğrenmeye de ihtiyaç duyar. Yazma süreci boyunca daha düşük düzey beceri gerektiren mekanik işlemler (yazım, noktalama, dil bilgisi vb.) ile daha yüksek düzey beceri gerektiren işlemler (fikirleri düzenleme, yapıyı kurma vb.) arasında karmaşık bir ilişki vardır. Yazma sürecini bu bakış açıları ile incelemek iyi ve kötü yazarları ortaya çıkarır. Bağcı (2007) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine yönelik olarak yapılan araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının %42,5’inin yazılı

anlatım becerilerindeki gelişmeleri daha sağlıklı değerlendirebilmek için içerik, dil ve anlatım konularında değerlendirme yapabilme yeterliliğine ve bilgi birikimine sahip olamadıkları, dış yapı özellikleri ve planlama açılarından da adayların ancak % 55,4'ünün yeterli bilgi birikimine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan bakıldığında yazının öncelikle düzen açısından kontrolünün sağlanmasına ve düzenlemeyle ilgili bazı ipuçlarını kullanmaya dikkat çeken bir yazma ortamı öğrencilerin yazılarını düzenlemesinde faydalı sonuçlar doğururken, biçimsel düzenlemeler ile metni içerik olarak düzenleme arasında bir denge kurulmaması da öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin bir bütün olarak gelişmesini engelleyebilir. AYDM'ye yönelik yapılan etkinliklerin bu dengeyi sağlayarak öğrencilerin yazılarını düzenleme becerilerinin gelişmesinde olumlu katkıları olduğu sonucuna ulaşılabilir.

İkinci alt probleme bağlı olarak incelenen üçüncü aşama *ifade biçimidir*. Deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım örneklerinden elde edilen veriler ışığında deney grubundaki öğrencilerin ifade biçimi özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun öğrencilerin metin yazarken ifade biçimi özelliğine ait kriterleri gerçekleştirmesiyle ilgili olarak AYDM'nin olumlu yöndeki etkisi sebebiyle ortaya çıktığı söylenebilir. Diğer araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yazar (2004) çalışmasında uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin bu aşamaya ait başarılarında % 13'lük bir artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sünnetçi (2008) de deney grubu öğrencilerinin ifade biçimi aşamasında anlamlı olarak başarılarının arttığını belirtmiştir. Özkara (2007) çalışmasında deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrenciler arasında ifade biçimi özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. İfade biçimi genel anlamda yazarın kişisel özelliklerinin, düşünce ve duygu dünyasının yazıya yansımalarıyla belirginleşir. Bir yazılı anlatımda ifadeler iyi olsa bile yazara ait bir biçimin oluşması zaman alacaktır. Bu nedenle ilköğretim düzeyinde yapılan çalışmalarda bu aşamaya ait puanlarda bir artış olmazken yetişkinlere yönelik yapılan araştırmalarda verilen eğitimi sonrasında öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinde ifade biçimine ait ölçütler bakımından gelişme görülebilir. Akbayır (2006) 20 Türkçe öğretmeni adayına 10 hafta içerisinde 80 metin yazdırmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının

düşünsel ya da yaratıcı yönü yüksek, özgün ürünler ortaya koyamadığını belirtmiştir. Bu konuyla ilgili öğretim yöntemlerinin önemi üzerinde durulmuştur.

Sürece dayalı yazma eğitimi öğrencilerin kendilerini tanımlarına ve yazılarında aslında kendilerine ait bazı özellikleri yansıttıklarının farkına varmalarına olanak ve zaman sağlar. Aynı konu üzerinde aynı fikirler paylaşılsa bile ortaya çıkan yazılı anlatım örnekleri yazar sayısı kadar farklıdır. Bu doğrultuda elde edilen veriler AYDM'nin öğrencilerin ifade biçimlerinin gelişmesine katkıda bulunduğu sonucuna ulaştırabilir.

İkinci alt problem dâhilinde değerlendirilen bir diğer aşama *kelime seçimidir*. Elde edilen bulgulara göre deney grubundaki öğrenciler kelime seçimi özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılıdır. Benzer bulgular diğer araştırmalarda da belirtilmiştir. Yazar (2004) araştırmasında deney grubu öğrencilerinin kelime seçimine yönelik başarılarının uygulama sonrasında uygulama öncesine göre %13 oranında arttığı sonucuna ulaşırken, Sünnetçi (2008) de uygulamalar sonrasında kelime seçiminde deney grubunun başarısının anlamlı düzeyde arttığını belirlemiştir. Benzer sonuçlar Özkara'nın (2007) araştırmasında da yer almıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin hikâye edici metin yazarken kelime seçimi özelliğine ait ölçütleri gerçekleştirmesiyle ilgili olarak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin olumlu yönde etkisi olduğu söylenmiştir. Ülper (2008) yazılı metin oluşturma öğretiminde bilişsel süreç yaklaşımına dayanarak hazırlanan yazma öğretimi programının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında yerinde sözcük kullanabilme puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir.

Dikkatli kelime seçimi, okurken yazıya açık anlam ve çekicilik katar. Öğrenciler canlı kelimeler, özel isim, sıfatlar ve fiiller seçmeyi, kelime resimleri yaratmayı, dilin ifade etme özelliklerini kullanmayı öğrenir. Öğrenciler, yazılarını tasarlayarak ve yeniden gözden geçirerek kelime seçimine odaklanırlar. Süreç temelli yazma etkinlikleri öğrencilerin seçtikleri kelimeler üzerinde düşünmelerine imkân sağlarken kelimelerin ifade güçlerinin farkına varmalarında da öğrencilere yardımcı olur. Bu bakımda AYDM öğrencilerin yazılı anlatımlarında kelime unsurunu kullanmaları konusundaki başarılarını artırmaktadır.

İkinci alt problemde *cümle akıcılığı* aşamasına ilişkin bulgulara göre deney grubundaki öğrenciler cümle akıcılığı özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılıdır. Yazar (2004) çalışmasında deney grubu öğrencilerinin ilgili aşamada uygulama sonrasında %14 daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Sünnetçi (2008) ve Özkara (2007) da araştırmalarında deney grubunun cümle akıcılığı aşamasında kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ülper (2008) çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatımlarında uygun cümle kurabilme becerilerin deney grubu lehine geliştiğini belirtmiştir. Akıcı cümle, dilin ritmidir. Öğrenciler yazılarının uzunluğunu ve yapılarını çeşitlendirirler. Böylece yazılar doğal bir ritme sahip olur ve doğal sesle okunması kolaydır. Öğrenciler yazılarını tasarlayarak, yeniden gözden geçirerek ve sergileyerek cümle akıcılığını geliştirirler. Elde edilen bulgulara göre AYDM öğrencilerin akıcı cümle kurma becerilerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

İmla ve noktalama kuralları ikinci alt problem kapsamında değerlendirilen bir diğer aşamadır. Elde edilen bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin bu aşamayla ilgili uygulama öncesi ve sonrası başarı puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yazar (2004) benzer bir sonuca ulaşırken Özkara (2007), Sünnetçi (2008) ve Ülper (2008) araştırmaları sonucunda deney gruplarında ilgili aşamaya yönelik anlamlı farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Bu farklılığın çalışma gruplarının bilim dallarındaki farklılıktan kaynaklandığı düşünülebilir. Bu araştırmadaki çalışma grubu Türkçe öğretmeni adaylarından oluşmaktadır. Bu durumda öğrenciler aldıkları lisans eğitimleri boyunca bu becerilerini her derste geliştirme imkânı bulmaktadır. Nitekim Özdemir ve Erdem (2011)'in Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarına yönelik yaptığı araştırması sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlığına, yazma yeterliliğine *genellikle sahip oldukları*; yazıyı edebi tür olarak kullanma alışkanlığına ve yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlığına *genellikle sahip olmadıkları* ve yazma izlemlerini kullanma alışkanlığına ise *orta düzeyde sahip oldukları* sonucuna ulaşılmıştır. Karabuğa (2011) 131 Türkçe öğretmeni adayıyla yaptığı çalışmasında Türkçe öğretmeni adayı birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeyleri incelemiştir. Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımlarında noktalama işaretlerini kullanma düzeyi *orta* olarak belirlenirken; yazım

kurallarını kullanabilme düzeyi bakımından, öğrencilerin program hedeflerine erişilerinin iyi seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulama becerileri *yeterli düzeydedir*. Bu bulgu araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bağcı'nın (2007) Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerileri üzerine yaptığı araştırmasında nitelikli yazılı anlatım ürünleri ortaya koymak için dil bilgisi ve imla kurallarının iyi bilinmesi gerektiğini düşünenlerin oranı da % 94,2 olarak belirlenmiştir. Bu durumda Türkçe öğretmeni adaylarının genel olarak bu bilince sahip oldukları söylenebilir.

İkinci alt problem kapsamında değerlendirilen son aşama *sunum* aşamasıdır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin başarı puanları uygulama sonrasında anlamlı düzeyde artmıştır. Bu sonuçlara göre AYDM'nin öğrencilerin yazılı anlatımlarında sunumlarına dikkat etmek konusunda olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Karabuğa (2011) yaptığı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım metnlerinin % 25' i yazı işlekliliği açısından iyi düzeyde, yaklaşık % 53' ü orta düzeyde ve yaklaşık % 22' si zayıf düzeyde yer almaktadır. Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım metnleri yazı işlekliliği açısından yeterli düzeyde değildir. Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım metnlerinin % 40' ı yazı okunaklılığı açısından iyi düzeyde, yaklaşık % 52' si orta düzeyde ve yaklaşık % 8' i zayıf düzeyde yer almaktadır. Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım metnleri *yazı okunaklılığı* açısından *yeterli düzeyde değildir*. Dolayısıyla yazma derslerinde yazının sunumuyla ilgili öğelerine dikkat çekilmelidir. Bu süreçte yapılacak etkinlikler öğrencilerin sunum aşamasına yönelik farkındalıklarını ve becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Yazar (2004) araştırmasında deney grubu öğrencilerinin AYDM'ye yönelik eğitim aldıktan sonra sunum aşamasına ait başarı puanlarının %15 oranında arttığı sonucuna ulaşmıştır. Sünnetçi (2008) çalışmasında bu aşamayla ilgili bir veri incelememiş; Özkara (2007) ise 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metnlerinde ilgili basamakta deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlara göre AYDM'nin öğrencilerin yazılı anlatımlarında sunumlarına dikkat etmek konusunda olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemeye yöneliktir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum ölçeği toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumları AYDM'ye yönelik eğitim aldıktan sonra anlamlı olarak değişiklik göstermiştir. Kontrol grubunun aldıkları eğitim ise onların yazmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir değişikliğe neden olmamıştır. Yazmaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlara ait veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin 1.alt boyut olan “*yazmaktan hoşlanma/yazmayı sevme*”, 2. alt boyut olan *yazmayı faydasız/ gereksiz bulma*”, ve 4. alt boyut olan“*yazmaktan hoşlanmama/yazmayı sevmeme*”ye yönelik tutumlarının, aldıkları eğitim sonrasında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. AYDM'ye yönelik verilen eğitim öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. 3. alt boyut olan “*yazmayı yararlı bulma*” ya yönelik tutumlarda ise deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan öğrencilerin yazmayı sevmese de yazmanın faydalı olduğuna inandıkları sonucu çıkarılabilir. Bu sonuçları destekler nitelikteki bir çalışmada Bağcı (2007) tarafından yapılmıştır. Ülke genelinden seçilen sekiz üniversitenin eğitim fakültelerindeki Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 570 Türkçe öğretmeni adayı üzerinde yapılan araştırmada elde edilen bulgular sonucunda araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerinin önemini algılayabildikleri, meslek hayatlarında da bu derslerin kendileri için önemli olduğunu kavrayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yazılı anlatım derslerinin kendilerinde olumlu tutum geliştirdiğine inananların oranı % 46,5 iken inanmayanların oranı % 33,7'dir. Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerinin kendilerinde bu derse karşı olumlu tutum geliştirdiğini belirtenlerin oranı, araştırmaya katılan bütün adayların yarısından az olmakla birlikte inanmayanlara göre daha yüksektir. Eraslan (2011) hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma dersine yönelik tutum ve algılarını belirlemek, yazma dersi almadan önceki tutumları ile dersi aldıktan sonraki tutumlarını karşılaştırmak ve son olarak öğrencilerin yazma dersine karşı tutumları ile başarı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında ön test uygulamasında, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yazma dersini almadan önce derse karşı olumlu

bir tutuma sahip olduğu görülmüştür. Son test uygulama sonuçları da öğrencilerin dersi aldıktan sonraki tutumlarının yine olumlu olduğunu ancak ön test tutumlarına ile kıyaslandığında dersi aldıktan sonraki tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir düşüş gösterdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca; öğrencilerin yazma dersine yönelik tutumları ile başarıları incelendiğinde, tutumun başarı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu sonuçlarla tutarlılık gösteren başka çalışmalarda mevcuttur. Karatay (2011) tarafından yapılan araştırma sonucunda süreç temelli yazma çalışmaları, *4+1 PYDM*, öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine karşı tutumlarını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde geliştirdiği, geleneksel anlayışa göre yapılan yazılı anlatım derslerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmedeği gibi yazılı anlatım çalışmalarına karşı tutumlarında bir değişiklik yapmadığı bulgulanmıştır.

Motivasyonun temel taşlarından birini oluşturan tutumlar eğitimde performansın ve başarının artırılması açısından önemlidir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimini şekillendiren önemli etkenlerden biri de yazmaya yönelik tutumlarıdır (Graham, 2006; Graham, Berninger ve Fan, 2007). Yazmaya ilişkin olumlu tutumu olan öğrenciler yazmaktan zevk alırlar. Yazmaya ilişkin olumsuz tutumu olan öğrenciler ise yazmadan uzaklaşırlar. Öğrencilerin yazma becerisini istenilen nitelikte kazanmaları ve yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin sınıfta yapacakları uygulamalarla, karmaşık bir süreç olan yazmayı açık ve anlaşılır hale getirmeleri gerekir. Bunun için sınıfta çok fazla alıştırma yapılması ve bu uygulamalar sırasında çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması oldukça önemlidir. Öğrencilerin yazmaya yönelik sahip oldukları olumsuz duygu, düşünce ve davranışların temelinde onların yazmaya yeterince motive olmamaları da vardır. Öğrenciler yazı yazmaya başlamak, devam etmek ve yazıyı tamamlamak için motive olmaya ihtiyaç duyarlar. Doğru yöntem ve teknikler ile öğrencilere bu destek sağlanabilir. Bu durumda öğretmenlerin yazmaya yönelik tutumları ve bakış açıları etkili olmaktadır. Öğretmenlerin yazmaya ilişkin bakış açıları, öğrencilere yaptıracakları yazma çalışmalarını etkiler (Bruning ve Horn, 2000). Yazma sürecine ilişkin olumsuz duygu, düşünce ve davranışların ortadan kaldırılmasında nitelikli bir öğretim süreci oldukça önemlidir. Bu süreçte öğrencilere sunulan fırsatlar onların yazmaya ilişkin bakış açılarını değiştirebilir ve nitelikli yazılar yazmalarında önemli rol oynayabilir.

Flower ve Hayes'e (1981) göre bir metni etkili bir şekilde yazmayı öğrenme formal bir eğitim gerektiren uzun bir süreçtir. Fikirlerini mantıklı ve uyumlu bir metne dönüştürmek için gerekli becerilere sahip olamayan yazarlar için yazma zordur ve çok çaba gerektirir. Bu sürecin daha kolay hâle gelmesi sistemli bir öğretimi gerektirir.

Durukan ve Maden (2011) Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretmenliği bölümü lisans programı derslerine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan çalışmalarının sonucunda; Türkçe öğretmeni adaylarının derse karşı tutumlarında dersin içeriğinin, derste kullanılan yöntem ve tekniklerin, dersin Türkçe öğretmenliği yeterliği için gerekli olmasının, dersin teorik veya uygulamalı olmasının, derste kazanılan bilgi becerilerin okul deneyiminde kullanılabilmesinin, dersin özel ve mesleki yaşantıda faydalılığının ve dersin Türkçe Eğitimi bölümünün hedeflerine uygunluğunun ortalamanın üstünde (Min:1 Max:2 aralığında) etkili olduğunu belirlemiştir. Dolayısıyla derslerin içeriğinde düzenlemelerin yapılmasının, derslerde kullanılacak yöntem ve tekniklerin derse göre seçilmesinin, özellikle Alan Bilgisi derslerinin içeriğindeki teori veya uygulama yönünün yeniden gözden geçirilmesinin öğrenci tutum ve başarılarında önemli ölçüde fayda sağlayacağı söylenebilir.

Bu nedenle öğrenci olan öğretmen adaylarının hem kendi yazma becerilerini geliştirmeleri hem de öğretmen olduklarında öğrencilerine yazmayı sevdirmek için kullanacakları yöntem ve tekniklerden haberdar olmaları gereklidir. Sürece dayalı yazma modelleri bu amaçlar için kullanılabilecek uygun yöntem ve teknikleri içermektedir. Araştırmada AYDM'ye yönelik yapılan uygulamalar Türkçe öğretmeni adayı öğrencilerin yazma başarılarında ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkilidir sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

1. Yazma kendini ifade etmenin en etkili yollarından biridir. Okullarda temelleri atılan yazma becerisi hem bireysel hem de toplumsal yaşantımızın her aşamasında

oldukça önemli rol oynar. Yazma becerisi gelişmiş olan bir birey sadece kendini iyi ifade eden biri değildir. Yazma becerisi gelişmiş bireyler birçok üst beceriyi iyi kullanan, etkili bir düşünce sistemine sahip, gözlem gücü gelişmiş, sözcük dağarcığı geniş, algılama becerileri açık bireylerdir. Yazmanın bu kadar önemli bir beceri olmasına -ve bunun herkesçe kabul edilmesine rağmen- günümüzde bu beceriyi artırmak için yapılan çalışmalar maalesef sınırlı ya da dağınıktır. Kendi dil özelliklerimize, öğrenci seviyemize göre şekillenen yazma eğitimi modellerine ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan bu çalışmalardan hareketle milli eğitim sisteminde kullanılabilecek yazma modelleri geliştirilebilir. Analitik yazma ve değerlendirme modeli seviyelere göre öğretim programlarına dâhil edilmelidir.

2. Yazma ile ilgili mevcut kaynaklar çoğaltılmalı ve bu konuda yerli kaynaklara ve araştırmalara ağırlık verilmeli, projeler geliştirilmeli ve bu projelere destek verilmelidir.

3. Eğitim fakültelerinde bugünün öğrencisi olan yarının öğretmeni olacak Türkçe öğretmenliği adaylarının lisans düzeyinde aldıkları eğitimlerin içeriği onların sadece öğrenci olarak alacakları notları belirlemez. Öğretmen adaylarının yapacakları mesleğe ilişkin bakış açıları da aldıkları lisans eğitimi süresince oluşmaktadır. Öncelikle öğrencilere aldıkları eğitimin sadece kendileri için değil, ileride öğrencileri olacak ve toplumu oluşturacak bireyler için de olduğu şuuru kazandırılmalıdır.

4. Ders içerikleri yapılan araştırmalar ışığında öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirebileceği, mesleklerini yaparken kullanabileceklerine inandıkları biçimde şekillendirilmelidir.

5. Ayrıca yazılı anlatım derslerinin okullarda yeterince verimli geçmemesinin nedenlerinin araştırılması ve elde edilen bulgular ışığında çalışmalar yapılması soruna çözüm getirebilir.

6. Yapılan araştırmada yazma eğitimi süreç içerisinde verildiğinde öğrencilerin yazılı anlatımda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır Yazmayı öğrenmenin en iyi yolu yazı yazmaktır ancak yazma bir anda öğrenilecek, teorik bilgiyle başarılabilecek bir beceri değildir. Yazma zamanla kazanılacak bir beceridir. Dolayısıyla yazma eğitimi sadece ürün ve sonuç odaklı değil süreç odaklı etkinliklerle de çeşitlendirilmelidir.

7. Yazılı Anlatım derslerine karşı olumlu duygu ve düşüncelere sahip bir öğretmen adayının hedef kitlesine daha faydalı olacağı bir gerçektir. Bu yüzden öğretmen adaylarına yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesine yönelik olumlu tutumların kazandırılmasında ders öğretim elemanlarına büyük sorumluluk düşmektedir. Her şeyden önce öğrencilere yazılı anlatım dersleri sevdirmelidir. Çünkü araştırmadan elde edilen bulgulara göre de öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları yazılı anlatım becerilerini etkilemektedir.

8. Öğretmen adaylarının yazılı bir metindeki eksiklikleri belirleyebilmeleri hatta belirlenen eksikliklerin tamamlanması için ne tür çalışmaların yapılması gerektiğini kavrayabilmeleri gerekir. Adayların bu konudaki eksikliklerinin giderilmesi için derslerde yazılı anlatım metnlerinin değerlendirilmesine yönelik uygulamalı çalışmalar mutlaka yapılmalıdır.

9. Yapılan araştırma sırasında öğretmen adayları derslerde yazılarının hangi ölçütlere göre değerlendirildiğini bilmediklerini ve bu durumdan rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Yazılarının hangi kıstaslara göre değerlendirileceğini öğrenmekten memnun olmuşlardır. Bu nedenle yaptırılan yazma çalışmalarının değerlendirme aşamasına da yazma aşaması kadar önem verilmeli ve öğrenciler bilgilendirilmelidir.

10. Ülkemizdeki yazma eğitiminin sonuçlarını, öğretim programlarının gerçekleşip gerçekleşmediğini, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile ilgili yeterliliklerini ortaya koymak şu anda pek mümkün değildir. Öğrencilerin sınıflara ve öğretim kademelerine göre yazılı anlatım yeterliliklerinin belirlenmesi gerekir. Sürece dayalı AYDM veya benzer kolay uygulanabilir ve değerlendirilebilir başka bir ortak yazılı anlatım anlayışı benimsenmesi ve uygulanması durumunda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi hakkında önemli verilere ulaşılabilecektir. Öğretim sürecinde ortak bir yazma modelinin kullanılması gelişmiş ülkelerde olduğu gibi öğrencilerin bu konuda yeterlilikleri hakkında ortak bir veri havuzunun oluşmasını sağlayacaktır.

11. Hangi seviyede olursa olsun öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için ders dışı etkinliklere ağırlık verilmesi ve bu etkinlikler sonunda ortaya konulan ürünlerin de kontrol edilmesi daha faydalı olacaktır. Ders dışı etkinliklerin takibi ilk ve ortaöğretimde anne ve babaların sorumluluğunda iken yüksek öğretimde birer yetişkin olan öğrencinin bizzat kendisine bırakılır. Öğrenciler yazılı anlatımla ilgili

ilke ve ya kuralları sadece derste “kompozisyon” yazarken değil hayatlarının her anında kullanabileceklerini bilmelidir. Gelişen teknoloji nedeniyle farklı biçimlere bürünen yazma mecralarında da öğrencilerin yazma becerileri dikkate alınmalıdır. İlgili olan öğrenciler desteklenmelidir. Onların günlük tutma sitelerindeki (blog), sanal ortamlardaki yazıları önemsenmeli, bu mecralardaki güzel örnekler desteklenmeli ve incelenmelidir.

12. Yazma eğitimi alan öğrenci bunu hayatın birçok alanında uygulama imkânı bulamamaktadır. Bu dersin hayatın her alanında işlevsel hale getirilmesi için Amerika’da ve pek çok Avrupa ülkesinde yapıldığı gibi devlet ve özel sektör eleman alımında seçilen iş alanıyla ilgili kompozisyon yazma becerilerini ölçen kompozisyon yazma testi uygulanabilir. Böylece işe girerken ihtiyaç duyulacak bir bilgi öncelikli hale gelecek ve önemseneyecektir.

Araştırmada sürecinde yaşananlara ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda yapılacak yeni araştırmalara yönelik olarak araştırmacılara aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Analitik yazma ve değerlendirme modeline yönelik yapılan çalışmalar çok sınırlıdır. Başka sınıf ve seviyelerde de yapılabilir.
2. Bu araştırma eğitim sürecine yönelik bir araştırmadır. Değerlendirme sürecini merkeze alan başka araştırmalarda yapılabilir.
3. Bu çalışma yarı deneysel modelle yapılmıştır. Nitel ya da karma yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar yapılarak yazma eğitimine başka boyutlardan bakılabilir.
4. Yazma becerisiyle diğer beceriler arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar yapılabilir.
5. Yazma ortamlarının yazma becerisi üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar yapılabilir.
6. Öğrencilerin elektronik ortamlardaki yazılarıyla sınıf ortamındaki yazma ürünleri arasındaki ilişki incelenebilir.
7. Benzer araştırmalar yapılırken seçilecek örneklem grubu oldukça önemlidir. Süreç temelli bir eğitim programı uygulanacak araştırmalarda veri kaybı olmaması için bu süreci eksiksiz olarak takip edebilecek gruplarla çalışmalar yapılmasına önem verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1991). “Ana Dili Eğitimi”. *Yazma Uğraşı*. İstanbul: ÇYDD Yayınları, s. 32 -33.
- Adıgüzel, F. M. (1998). *The Effects of the Process Aproach to Teaching Writing on Turkish Students’ Writing Skills and Overall Language Proficiency in EFL*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Agnaou, A. (2001). *Teaching the Four Language Skills: Integrated or Separate?* Web:<http://www.geocities.com/elroyagnaou/personal/writings/Applied/2ndtesol.htm> adresinden 4.05.2010’da alınmıştır.
- Ağca, H. (2003). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akbayır, S. (2006): *Eğitim Fakülteleri İçin Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 4. baskı.
- Akpınar, F.B. (2007). *The Effect of Process-Oriented Writing Instruction on Writer’s Block, Writing Apprehension, Attitudes Towards Writing Instruction and Writing Performance*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçağ Basım Yayım, 4. basım.
- Akyol, H (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2000). Yazı Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*. 146.

Alber-Morgan, S. R.; Hessler, T.; Konrad, M. (2007). "Teaching Writing for Keeps". *Education&Treatment of Children*, S. 30, (3), s. 107-128.

Arı, G. (2008). *Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (6. ve 7. Sınıf Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Arı, G. (2010). Altıncı ve Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazdığı Hikâye Edici Metinlerin Değerlendirilmesi. *TÜBAR-XXVII-/2010-Bahar* 43-75.

Arıcı, A. F. (2008). "Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (XXI), 2, s. 209-220.

Aslanoğlu, A., ve Kutlu, Ö. (2003). Öğretimde Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarlarının (Rubric) Kullanılmasına İlişkin Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36 (1-2), 25-36

Ashman, A. F. ve Conway, R. N.F. (1993). *Using Cognitive Methods in the Classroom*. London: Routledge.

Asselin, M. (1999). Balanced literacy. *Teacher Librarian*, 27(1), 69-70.

Bağcı, H. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Barut, K. (2012). *Yükseköğretimde Kullanılan Akademik Yazma Araç-Gereçlerinin Değerlendirilmesi: Üç Üniversitede Yapılan Durum Çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Beyreli, L.; Çetindağ, Z.; Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Boardman, A. C.; Frydenberg J. (2002). *Writing to Communicate*. New York: Longman.com, Pearson Education.

Brueggemann. B. J. (1989). "Whole Brains, Half Brains, and Writing". *Rhetoric Review*, Vol.8, No.1 (pp127-136).

Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35 (1), 25–37.

Burdurlu, İ. Z. (1965). *Uygulamalı Türkçe Kompozisyon*. İzmir: Karınca Matbaacılık.

Büyükoztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Akademi.

Calkins, L. M. (1994). *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi, 2. baskı.

Carlin-Menter, S. M.(2006), *Teaching the Writing Process Through Multimedia Authorship* Unpublished Doctoral Dissertation Faculty of the Graduate School of the State University New York

Carter, C. Joyce B. ve S. L. Kravtis.(2002). *Keys to Effective Learning*. New Jersey: Printice Hall.

Caykavtar, S. (2009). *Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Center for Culturel Historical Activity Theory (CHAT). (2003). Culturel historical activity theory. Web: <http://www.edu.helsinki.fi/activity/>. Adresinden ulaşılmıştır.

Chohan S. K. (2011). Any letter for me? Relationships Between an Elementary School Letter Writing Program and Student Attitudes, Literacy Achievement and Friendship Culture. *Early Childhood Education Journal*, 39 (1), 39-50.

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coşkun, E. ve Tiryaki, E. (2010) *Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Metin Yazma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, İzmir.

Coşkun, E.(2007). Yazma Eğitim. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (ed. Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol). Ankara: PegemA Yayıncılık, s. 49-91.

Cox, B. (1999). “Writing”. *Teaching English*. (ed. Susan Brindley) New York: Routledge, s. 169-178.

Cramer, R.L. (2004). *The Language Arts: A Balanced Approach to Teaching Reading, Writing, Listening, Talking, and Thinking*. Publisher: Allyn & Bacon, Inc.

Crehan, K. D. (1997), “A Discussion of Analytic Scoring for Writing Performance Assessments” *Annual Meeting of the Arizona Educational Research Association.*, ERIC Document Reproduction Service Nu. ED 414336. Erişim Tarihi 12.08.2011.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. London: Sage Publications, Inc.

Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing And Conducting Mixed Methods Research*. (1th Edition). USA: Sage Publications.

Culham, R. (2003). *6+1 Traits Of Writing The Complete Guide*. Portland: NWREL.

Çakır, Ö. (2003). “Yazma Öğretiminde Süreç Yaklaşımına Dayalı Programın Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirmedeki Rolü”. *Dil Dergisi*, 122, s. 31-51.

Çiftçi, M. (2011). Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programı Sorunu. *Turkish Studies - Volume 6/1 Winter 2011*, p. 403-410.

Deniz, K. (2000). *Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Besinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Durukan, E. ve Maden S. (2011). "Türkçe Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretmenliği Lisans Programına Yönelik Görüşleri", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, ISSN: 1300-8811, 19(2); 555-566.

Elbow, P. (2000). *Everyone Can Write Essays Toward a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.

Elbow, Peter (1981): *Writing with Power Techniques for Mastering the Writing Process*. New York: Oxford University Press.

Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.

Evans, J. (2001). Introduction: Learning and Teaching The Complexities Of Writing. In Janet Evans (Ed.), *Writing in the elementary classroom: A reconsideration*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Faigley, L. (1986). “Competing Theories of Process: A Critique and a Proposal”. *College Composition and Communication*, S. 48, s. 527-542.

Flower, L. S. ve Hayes, John R. (1981). “A Cognitive Process Theory of Writing”. *College Composition and Communication*, 32, s.365–387.

Ghaith, G. (2001). *The Problems of Teaching Writing*, Web: <http://nadabs.tripod.com/writing/> adresinden 12.3.2009'da alınmıştır.

Goodrich, H. (1997). Understanding Rubrics". *Educational Leadership* S. 54, s. 14-17.

Goodrich, H. (2001). The Effects of Instructional Rubrics on Learning to Write. *Current Issues in Education* [On-line], 4 (4). Web: <http://cie.ed.asu.edu/volume4/number4/>. 10 Haziran 2010 tarihinde alınmıştır.

Göçer A. (2010). "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Süreç Yaklaşımı ve Metinsellik Ölçütleri Ekseninde Değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği)", *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, cilt.18, ss.271-290.

Göğüş, Beşir. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Gökşen, E. N. (1980). *Kompozisyon İlkeleri ve Antolojisi*. İstanbul: Murat Ders Yayınları.

Grabe, W. ve Kaplan, R. B. (1996). *Theory & Practice of Writing*. New York: Longman.

Graham, S. ve Harris, K R. (2005). *Writing Better*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing.

Graham, S. ve Perin, D. (2007a). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445-476.

Graham, S. ve Perin, D. (2007b). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents In Middle And High School*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Graham, S., Berninger, V. ve Wiehuan, F. (2007). *The Structural Relationship Between Writing Attitudes And Writing Achievement In First And Third Grade Students*. Contemporary Educational Psychology..

Graham, S. ve Sandmel, K. (2011). The Process Writing Approach: A Meta-Analysis. *The Journal of Educational Research*, 104 (6), 396-407.

Grainger, T.; Goouch, K.; Lambirth, A. (2005). *Creativity and Writing, Developing Voice and Verve in the Classroom*. London: Routledge.

Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and Children at Work*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gunning, T. G. (2006): *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties*. Boston: Pearson Education Inc., 3. edition.

Gunning,T.G. (2006). *Closing the Literacy Gap* . Pearson Education Inc. Web: deta.qld.gov.au/.../closing-gap-13072011.pdf 03.05.2009 tarihinde erişilmiştir.

Güleryüz, H. (2000). *Türkçe Programlanmış İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Güneş F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15):123-148.

Hamilton, A. (1992), *Performance Assessment of Personal Correspondence on The Development of Written Language Use and Functions in Traditional and Process Writing Second-Grade Classrooms* Ph.D., The University of Alabama at Birmingham.

Harris, K. R., Graham, S. ve Mason, L. H. (2003). Self-regulated Strategy Development In The Classroom: Part Of A Balanced Approach To Writing Instruction For Students With Disabilities. *Focus on Exceptional Children*. 35(7), 1-16.

Hayes, J. R. (2006), New Directions in Writing Theory, *Handbook of Writing Research*, (edit. by) C., A. Macartur; S. Graham ve J. Fitzgerald, London: The Guilford Pres.

İnal, S. (2006). İngilizce Yazılı Anlatım Dersinin Sorunları Üzerine Bir İnceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies* Vol.2, No.2, October.

İpşiroğlu, Z. (1991). Yazma Eylemi. *Yazma Uğraşı*. İstanbul: ÇYDD Yayınları, s. 51-58.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*. 7. Baskı. İstanbul: Evrim Basım-Yayım Dağıtım.

Kan, A. (2007). Performans Değerlendirme Sürecine Katkıları Açısından Yeni Program Anlayışı İçerisinde Kullanılabilecek Bir Değerlendirme Yaklaşımı: Rubrik Puanlama Yönergeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (1), 129-152.

Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.

Kara, H. (2006). *Yazma Motivasyonu*. İstanbul: Yasem Yayınları.

Karaalioglu, S. K. (1987). *Yazmak ve Konuşmak Sanatı*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevi.

Karabay, A.(2013). Eleştirel Yazma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Akademik Başarılarına ve Eleştirel Yazma Düzeylerine Etkisi. *Turkish Studies*. Volume 8/9 Summer 2013, p. 1729-1743.

Karabuğa, H. (2011). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarında Noktalama İşaretlerini ve Yazım Kurallarını Kullanabilme Düzeyleri*.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu

Karacakaloğlu, N., Saracoğlu A.S., ve Dedebali, N.C. (2010) Yazılı Anlatım Dersinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının İletişim Becerileri İle Okuma İlgi ve Alışkanlıklarına Etkisi *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Mayıs, Cilt: 18 No:2

Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.

Karataş, N. (2002). Bitişik Eğitim El Yazısı. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bülteni. Antalya: Sayı:12. Web: <http://www.akdeniz.edu.tr/egitim> adresinden 11.05.2010'da ulaşılmıştır.

Karatay, H. (2011). Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme, Yazma Eğitimi, M. Özbay (Ed.), Ankara: PegemA Akademi.

Kaufman L ve P.J. Rousseuw (1990). *Finding Groups in Data: An Introduction to Cluster Analysis*. John Wiley & Sons, NY, US.

Kavcar, C. (1986). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi. *Orta Öğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Sorunları*. Ankara: TED. Yayınları.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever S. (1998). *Türkçe Öğretimi-Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayınevi.

Kozlow, M.; Bellamy, P. (2005). Experimental Study on the Impact of the 6+1 Trait Writing Model on Student Achievement in Writing” (paper presented at the 03.04.2005 ASCD Annual Conference in Florida). Web: http://www.nwrel.org/assessment/pdfGeneral/Student_Achievement_in_Writing adresinden 26 Kasım 2011’de alınmıştır.

Köksal, K. (1999). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Lehr, F. (1995). Revision in the Writing Process. *ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication*. Bloomington. ERIC ED379664 <http://web.ebscohost.com/ehost/> Erişim tarihi 12.04.2010.

Loomis, S. C.; Bourque M. L. (2001): *National Assessment of Educational Progress Achivement Levels 1992-1998 for Writing*. Washington: The Nation's Report Card (ERIC Document Reproduction Service No. ED 334975).Erişim tarihi: 20.02.2010.

Lynch, L. C. Y. (2003). *Using Activity Theory As An Analytical Lens for Examining Technology Professional Development İnschools*. Web: http://www.cedu.niu.edu/~lynch/using_activity_theory.pdf. adresinden alınmıştır.

Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Marchisan, M. L. ve Alber, S. R. (2001). The write way: Tips for Teaching The Writing Process To Resistant Writers. *Intervention in School & Clinic*, 3(36), 154 162.

Marshall, J. (1994). *Anadili ve Yazın Öğretimi* (Çev. Cahit Külebi). Ankara: Başak Yayınları.

Mason, L. Boscolo, P. (2000). Writing and Conceptual Change. *What Changes? Instructional Science* 28.

Mazman, S. G. ve Usluel, Y.K. (2011). Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Entegrasyonu: Göstergeler ve Modeller. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*.1(1).62-80.

Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25).

Miles M.B. ve Huberman A.M, (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. 2nd Edition. Calif: SAGE Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6 ,7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2007). “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik”. *Tebliğler Dergisi*, S. 2600, s. 614-620.

Moore, H. B. and Caltwell, H. (1993). Drama and Drawing for Narrative Writing In Primary Grades. *The Journal of Educational Research*. Nowember/ December, 87, 100-110.

Moskal, B. M. (2000). "Scoring Rubrics: What, When And How?" *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (3). Web: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=3> adresinden 19.5.2010’ da ulaşılmıştır.

Nauman, A. D. (2007). Writing in the Primary Grades: Tapping Young Children’s Enthusiasm to Help Them Become Good Writers. *Illinois Reading Council Journal*, 35 (4), 16-28.

Nitko, A. J. (2001). *Educational Assessment of Students*. Upper Saddle River, NJ:Merrill.

Oğuzkan, A. (2001). *Örneklerle Türkçe ve Kompozisyon Bilgileri*. İstanbul: MEB Yayınları.

Oral, G. (2003). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: PegemA Yayıncılık, 1. Basım

Ozil, Ş. (1991) “Yazma Öğrenilebilir mi?”. *Yazma Uğraşı*. İstanbul: ÇYDD Yayınları, s. 39-46.

Ömür, S. (2009). *Dereceli Puanlama Anahtarıyla, Genel İzlenimle ve İkili Karşılaştırmalar Yöntemiyle Yapılan Değerlendirmelerin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Özbay, M. (2011a). *Özel Öğretim Yöntemleri –II*. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2011b). *Türkiye Adalet Akademisi Hâkim ve Savcı Adaylarının Yazma Becerileri*. Türkiye Adalet Akademisi Başkanlığı. Ankara: Kalkan Ofset.

Özdemir, E. (2004). Yazılı Anlatım Bilgileri. *Türk Dili* (ed. Hülya Pilancı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2. baskı, s. 173-190.

Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1969). *Yazmak Sanatı Kompozisyon*. İstanbul: Varlık Yayınevi.

Özdemir, N. H. ve Erdem, İ. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4/2, 101-125.

Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik Yazma Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özön, M. N. (1960). *Yazmak Sanatı ve Kompozisyona Giriş*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Öztürk, E. (2007): *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Paquette, K. R. (2002). Cross-Age Tutoring Writing Program: Investigation of Academic Achievements and Attitudes Among Elementary Students. Ph. D Thesis. College Wilmington.

Par, A. H. (1997). *Planlı Yazma Sanatı, Kompozisyon*. İstanbul: Serhat Yayınları.

Parlak, B. (2010). *Öğrenci performansının belirlenmesinde puanlama Anahtarı ve dereceli puanlama anahtarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Popham, J. W. (1997). What's wrong and what's right with rubric. *Educational Leadership*. 55, (2), 12-20. Web: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct97/vol55/num02/> adresinden 20.05.2010'da ulaşılmıştır.

Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Renkema, J. (2004). *Introduction to Discourse Studies*, John Benjamins Publishing, Philadelphia.

Richards, J. C. (2000). *Language Teaching*. Matrix, N.Y.: CUP.

Rosenblum, S., Weiss, P. L. ve Parush, S. (2003). Product and Process Evaluation of Handwriting Difficulties. *Educational Psychology Review*, 15(1).

Rubin, N. ve Henderson, S. E. (1982). *Two Sides of the Same Coin: Variations in Teaching Methods and Failure Learn to Write* (Special Edition). Forward Trends.

Scannella, A. M. (1992). *A Writing-As-Process Model As A Means for Improving Composition in The High School*, Educat. D. Rutgers The State University of New Jersey-New Brunswick

Sağ, R. (2010). Etkinlik Teorisine Göre Zenginleştirilmiş Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Uygulamalarının Adayların Özyeterlik Algılarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 35, Sayı 158. 43-58.

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sezer, S. (2005). Öğrencinin Akademik Başarısının Belirlenmesinde Tamamlayıcı Değerlendirme Aracı Olarak Rubrik Kullanımı Üzerinde Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 18, s. 72-84.

Sezgin, İ. (2002). Öğretmen Eğitiminde Gelişmeler ve Sorunlar, *Çağdaş Eğitim*, 293, 6- 8)

Sharples, M. (1998). *How We Write: Writing as Creative Design*. London: Routledge.

Spandel, V. (1996): *Seeing with New Eyes: A Guidebook on Teaching and Assessing Beginning Writers*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory, 3. Edition

Spandel, V. (1997). *A Handbook for Parents of 6 Trait Writing Students*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.

Spandel, V. (2005). *The 9 Rights of Every Writer: A Guide for Teachers*. Heinemann, Portsmouth.

Spiegel, D. L. (1999). The perspective of the balanced approach. *The balanced reading program* Blair-Larsen, S. M., Williams, K. A. (Eds.) *Helping all students achieve success*. (8-25) Newark, DE: International Reading Association.

Steineger; M. (1996). A Way with Words: Intensive Teacher Training Helps Ensure Staff and Community Buy-into A New Method of Writing Assessment". *Northwest Education*, S. 2, (1), s. 20-24. Web:

http://www.nwrel.org/nwedu/fall_96/article5.html web adresinden 22 Aralık 2011’de alınmıştır.

Stiggins, R. J. (1991). Facing The Challenges of New Era of Educational Assessment. *Applied Measurement in Education*. 4, 263-272.

Sünnetçi, A. B. (2008). *A Suggested Approach to Improve Writing Skills of Students at Turkish Military Academy*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şentürk, N. (2009). *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerileri Geliştirmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tama, M. C; McClain, A. B. (1998): *Guiding Reading And Writing In The Content Areas Practical Strategies*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing.

Tansel F. A. (1985) *İyi ve Doğru Yazma Usûlleri III Edebiyat-Kompozisyon İlmi Araştırma ve Metodları*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

Tatlıdil, H. (2002), *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz*, Akademi Matbaası, Ankara.

TDK (2009): *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tekin, H. (1980). *Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisi Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.

Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Tompkins, Gail E. (2002). *Language arts: Content and Teaching Strategies*. 5. Baskı, Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Topçuoğlu, F. (2010) “Öğretmen Adaylarının Noktalama İşaretlerini Kullanabilirlik Düzeyleri” *Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, İzmir

Tseng, M. H. ve Chow, S. M. K. (2000). Perceptual-Motor Function of School Age Children with Slow Handwriting Speed. *American Journal of Occupational Therapy* 54.83-88

Turgut, M. F. (1990). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Saydam

Uçgun, D. (2009) *Yazılı Anlatımları Açısından Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgi ve Beceri Düzeylerine Yönelik Bir Değerlendirme* The First International Congress of Educational Research, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale

Urquhart, V. ve McLver M. (2005). *Teaching Writing in the Content Areas*. Alexandria: Association For Supervision& Curriculum Development

Usluel, Y. ve Demiraslan Y. (2005). Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Entegrasyonunu İncelemede Bir Çerçeve: Etkinlik Kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28: [2005] 134-142.

Ülper, H. (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). “Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzencesinin Öğrenci Başarısına Etkisi”. *İlköğretim Online (Elementary Education Online)*, (8), 3, s.651–665.

Ülkü Y. G. (1999). “Beyin-Dil İlişkisi ve Bunun Yazma Becerilerine Yansımaları”. 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri-2*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, s. 372-386.

Villanueave, V. JR. (1997). *Cross-Talk in Comp Theory*. Second edition. Web: www.wou.edu/~waitej/crosstalk.pdf adresinden 13.05.2010 ‘da alınmıştır.

Weigle, S. C. (2002), *Assessing Writing*, Cambridge: Cambridge University Pres.

Wilbers, S. (2001). *Effective Writing*, Minneapolis Star Tribune, Friday, February 23, 1996, USA. Web: <http://www.iss.stthomas.edu/studyguides/wrtstr7.htm> adresinden alınmıştır.

Williams, J. D. (2001). *Erlbaum Guide to Composition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Yazar, Ö. (2004). The Significance and Contribution of 6+1 Traits of Writing to the Success of the Students in English Language Teaching. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yorgancı, N. (2001). Introducing Some New Techniques to Test Writing Skills. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 21, (3), s. 73-83.

Zamel, V. (1987). Recent Research on Writing Pedagogy, *TESOL QUARTERLY*, 21, 697-715.

Zorbaz, K.Z. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER**EK-1. Analitik Yazma ve Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı**

FİKİRLER		
5	3	1
Bu metin açık ve bir konuya odaklanmıştır. Okuyucunun dikkatini dağıtmıyor. Uygun fikirler ve detaylar ana fikri zenginleştiriyor.	Yazar başlangıç seviyesinde olmasına rağmen, konuyu tanımlamaya başlıyor.	Metin henüz tam bir amaca veya ana fikre sahip değil. Okuyucu metinden bir anlam çıkaramıyor.
A. Konu sınırlandırılmış ve dağıtılmadan yazılmış. B. Yazıdaki anlatım ve çeşitli detaylar, okuyucuya tahmin edilebilenin ötesinde önemli bilgiler veriyor. C. Yardımcı fikirler, ana fikri desteklemekte kullanılmış. D. Yazar bilgisine ve deneyimine dayanarak yazmış gibi görünüyor; yazıdaki fikirler yeni ve orijinal. E. Okuyucunun kafasında oluşabilecek sorular öngörülerek cevaplanmış. F. Yazar, önemli olanı seçip ortaya koymada başarılıdır.	A. Konu sınırlandırılmamış, fakat yazarın nereye yönlendiğini fark edebiliyoruz. B. Yazıdaki fikirler desteklenmeye çalışmış, fakat yazının kilit noktalarını açıklamakta yeterli olmamış. C. Güçlü bir amaç için yeterli derecede ayrıntılı, kesin ve genişletilmiş bilgiler olmasa da fikirler anlaşılacak şekilde yazılmış. D. Yazar bilgilerinden ve deneyimlerinden yararlanmış gibi görünüyor fakat genel gözlemlerden özele geçişlerde zorluk yaşıyor. E. Okuyucu sorularının cevabını alamıyor. Yazıda verilmesi gereken fakat eksik olan bilgiler var. F. Yazar genelde konunun üzerinde duruyor ama tam olarak bir ana fikir verememiş. Yazar konuyu tam olarak açık hale getirememiş.	A. Yazar bir konu arayışı içinde, hâlâ ana fikrin ne olacağını tartışıyor gibi görünüyor. B. Bilgi sınırlı, açık değil, metnin uzunluğu konunun gelişmesi için yeterli değil. C. Fikirler yeterince güçlü açıklanmamış, yardımcı fikirler önemsizmeden ifade edilmiş. D. Yazar konuya anlamlı ve kendine özgü bir şekilde tanımlayarak başlamamış. E. Metin kendini tekrarlayan bir yapıya sahip, ilgisiz, rastgele fikirlerin birleşimi gibi duruyor. F. Önemli ve önemsiz noktalar belirsiz. Yazar hangi fikrin önemli olduğuna karar verememiş.

DÜZENLEME		
5	3	1
Metinde ana fikir ve konu geliştirilerek aktarılmış Bilginin sıralanışı, aktarımı ve sunumu okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.	Metindeki ana fikir ve konu detaylı olarak düzenlenmese de okuyucu tarafından anlaşılacak biçimde ifade edilmiş.	Metindeki fikirler, detaylar ve olaylar rastgele bir şekilde bir araya getirilmiş, metnin kendine has tutarlı bir yapısı yok.
A. Yazıya güzel bir giriş yapılarak okuyucu yazıya çekiliyor, yazı tatmin edici bir sonuç bölümüyle okuyucu sonuca ulaştırarak bitiriliyor. B. Özenli geçişler fikirlerin nasıl bağlandığını açıkça gösteriyor. C. Detaylar tam yerine yerleştirilmiş, sıralama mantıklı ve etkileyici. D. Yazar konuyu ne zaman geliştirip ayrıntılardan bahsedeceğini ve ne zaman toparlayıp devam edeceğini iyi biliyor. Düzenleme iyi yapılmış. E. Başlık orijinal ve tam anlamıyla ana fikri yansıtıyor. F. Organizasyon okuyucuyu yormadan, çok düzgün bir şekilde akıyor, metnin yapısı amaca uyuyor.	A. Yazı bir giriş bölümüyle başlamış ve sonuç bölümüyle bitirilmiş. Giriş güçlü bir öngörü oluşturamamış; sonuç bölümü ise tam olarak açık değil, belirsiz noktalar var. B. Geçişler genelde iyi ama fikirler arasındaki bağlantı pek açık değil. C. Sıralamalar biraz mantıklı fakat fikirleri tutarlı bir şekilde, yeteri kadar destekleyemiyor. Bazen aynı yapıdaki cümleler tekrarlanmış, bu da okuyucunun dikkatini metnin içeriğinden yapıya yönlendiriyor. D. Yazar ya çok hızlı geçiş yapıyor ya da gereksiz detaylarda çok zaman harcıyor. Yinede geçişler yeterli derecede kontrol altında tutulmuş. E. Pek dikkat çekici olmasa da bir başlık konulmuş. F. Organizasyon bazen ana fikri ve metni destekliyor bazen de okuyucu konunun geçirildiği fikrine kapılıyor.	A. Metinde neler olacağını yönlendiren bir giriş veya anlatılanları toparlayacak gerçek bir sonuç bölümü yok. B. Fikirler arasındaki bağlar karmaşık ya da hiç yok. C. Cümleler metne uygun şekilde yerleştirilmemiş. D. Paragraflar arası geçiş uygun değil. Bazı paragraflarda konu ayrıntılı bazılarında yüzeysel olarak aktarılmış. E. Hiç başlık konmamış; başlık varsa bile konuyla ilgisiz. F. Organizasyondan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu ana fikri anlayamıyor.

İFADE BİÇİMİ		
5	3	1
Yazar okuyucuyla sanki karşılıklı konuşuyormuşçasına etkili bir dil kullanıyor. Yazar, okuyucuya ve yazının amacına uygun olarak yazmış.	Yazar samimi görünüyor ama tam olarak konuya hakim değil. Sonuç güzel ya da içten ama ikna edici değil.	Yazar konuya ve içeriğe kayıtsız kalmış. Yazı amaçtan ve okuyucuyla bağ kurmaktan uzak.
A. Yazar anlamlı detaylar seçerek, doğal ve etkili bir dil kullanarak okuyucuyla sıkı bir bağ kuruyor. B. Yazarın kişisel seçimi ve fikir düzenlemesi yazının amacını tam olarak yansıtmış. C. Yazarın kişisel duygularını metne katarak kelimelerin arkasındaki kişiliğini açığa vurma riskini göze alması yazıyı güzel kılıyor. D. Açıklayıcı ve ikna edici anlatım biçimleri özenle seçilmiş, bu fikirlerin neden okuyucu tarafından bilinmesi gerektiğini göstererek konunun gücünü yansıtıyor. E. Yazının anlatımı kişisel ve etkili, sizi yazarın fikirlerini ya da bakış açısını düşünmeye sevk ediyor.	A. Metin okuyucuyla ciddi, güzel, fakat karşılıklı olmayan bir biçimde bağ kurmaya çalışıyor. B. Yazar amaçtan haberdar ve bu amacı yansıtacak içerik ve yapıyı seçmeye çalışmış. C. Yazar bazen kişisel detaylardan bahsetmiş fakat genelde risk almaktan kaçınmış. D. Açıklayıcı ve ikna edici anlatım konuyla tam uyuşmuyor ve fikirlerin kullanımındaki hatalar güven vermiyor. E. Yazının anlatımı samimi fakat konu hakkında tek ve kişisel bir bakış açısını yansıtmıyor.	A. Yazarın fikirleri ve dili okuyucuyla iletişim kuramıyor. B. Yazarın açık bir amacı yok ve seçilen tarz içerikle ya da fikirlerle uyuşmuyor. C. Yazıda hiç risk yok, yazar kendisi ile ilgili hiçbir şey vermiyor. D. Açıklayıcı ve ikna edici anlatım hiç kullanılmamış ve bilgiden yoksun. E. Anlatım açısından konunun gelişimi çok kısıtlı kalmış, hiçbir bakış açısı belli değil.

KELİME SEÇİMİ		
5	3	1
Kelimeler hedeflenen mesajı tam olarak, ilgi çekici ve doğal bir yolla aktarmaktadır. Seçilen kelimeler etkili ve sürükleyici.	Anlatım tek düze olmasına rağmen, seçilen kelimeler verilmek istenen mesaja uygun. Genel anlamda yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor.	Yazar çok az kelime hazinesine sahip ya da özel anlamı ifade edecek kelimeleri kullanmak için çaba sarf etmemiş.
A. Kelimeler özgün ve uygun. Yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor. B. Çarpıcı kelime ve tamlamalar okuyucunun gözüne çarpıyor ve aklında yer ediyor. C. Dil ve ifade şekli doğal, etkili ve okuyucu için uygun. D. Özel isimler ve sıfatlar yazıya derinlik katarken, yerinde kullanılan fiiller yazıyı güçlendiriyor. E. Kullanılan dil anlamı zenginleştiriyor ve anlamayı kolaylaştırıyor. F. Yazar doğru kelimeyi ya da deyimini doğru yere koymaya özen göstermiş.	A. Kelimeler genel anlamda doğru ve yeterli, tam olarak olmasa da anlamı destekliyor. B. Sıradan kelimeler ve deyimler iletişimi sağlıyor fakat okuyucunun hayal gücünü pek zorlamıyor. C. Değişik kelimelerle ifade oluşturma gayreti gelişme çabasını gösteriyor fakat bazen okuyucunun seviyesinin üzerine çıkarak çok farklı bir boyut kazanıyor. D. Çok az başarı olmasına rağmen yazı sıradan fiiller, günlük isimler ve olağan sıfatlar kullanılarak yazılmış. E. Kelimeler ve tamlamalar sadece birkaç yerde yerinde kullanılmış. F. Kelimeler birkaç yerde sadeleştirilerek kullanılmış, yazı genelde okuyucunun ilk defa karşılaştığı kelimelerden oluşmuş.	A. Kelimeler çok sınırlı, anlam çıkaracak şekilde özel bir kullanımdan yoksun ve kafa karıştırıcı. B. Yazı dilinden kaynaklanan sorunlar okuyucuyu merakta bırakıyor. Kelimelerin çoğu bu merakı gidermiyor. C. Okuyucu dikkate alınmamış. Dil, verilmek istenen mesajı hedefine ulaşmayacak şekilde yanlış kullanılmış. D. Sınırlı kelime bilgisi ve cümlelerin yanlış kullanımı anlamayı ciddi bir şekilde engelliyor. E. Kelimeler ve tamlamalar anlamı bozacak kadar yaratıcılıktan uzak. F. Kullanılan dil okuyucunun seviyesine uygun seçilmemiş. Okuyucunun ilgisini dağıtıyor veya yanlış anlamaya neden oluyor.

CÜMLE AKICILIĞI		
5	3	1
Yazı çok güzel bir ahenk, uyum ve akıcılığa sahip. Cümleler etkileyici, güçlü ve çeşitli ifadeler kullanılarak güzel oluşturulmuş.	Yazının durağan da olsa bir ahengi var fakat daha hoş olabilir. Düzenli bir şekilde aktarılabilir.	Okuyucu metni anlamak için çaba sarf etmeli.
A. Cümleler; anlamı enginleştirmek ve önemini vurgulamak için özenle oluşturulmuş. B. Cümleler hem uzunluk olarak hem de yapı olarak çeşitli. Yarım cümleler (eğer kullanılmışsa) farklı bir tarz katmış. C. Amacına uygun ve çeşitli yapıdaki cümleler yazıya özgünlük ve hareket katmış. D. Cümleler, düşüncelerdeki yaratıcılığı yansıttıyor. Cümleler arasındaki bağlantılar ve ilişkiler sağlam kurulmuş. E. Yazının bir uyumu var; yazar anlamın yanı sıra kelimeleri uygun yerlerde kullanmaya dikkat etmiş. Metin yüksek sesle okuduğunda kelime uyumu kolayca anlaşılabilir.	A. Cümleler ahenkli bir şekilde oluşturulmamış ancak düzgün bir şekilde metin içinde görevlerini yerine getiriyor. B. Cümleler genelde hatasız oluşturulmuş, bir arada anlamlı duruyor. C. Cümlelerin yapıları her cümlede aynı değil, cümle yapılarında biraz da olsa farklılık var. D. Okuyucunun cümlelerin birbiriyle bağını anlaması için ipuçları verilmemiş. Yani bağlaçlar kullanılmamış. E. Metnin bazı bölümleri uyumlu fakat bazı bölümleri uyumsuz.	A. Cümleler karmaşık, yarım kalmış, konudan konuya atlıyor ve biçimsiz. Tamlamalar düzgün değil. Yazı sürükleyici değil, okuyucu okurken sıkılıyor. B. Cümleler anlamdan yoksun. Cümleler hatasız bir şekilde düzeltilse bile birbirleriyle anlamlı bir şekilde bir araya gelmiyor. C. Cümlelerin çoğu aynı şekilde başlıyor ve aynı yapıdaki cümleler birbirini takip ediyor. D. Çok bağlaç kullanımı ya da bağlaçların eksikliği karmaşık bir dil oluşturuyor. E. Yazıda uyum yok ve etkileyici değil.

İMLA ve NOKTALAMA KURALLARI		
5	3	1
Yazar imla kurallarını, noktalama işaretlerinin kullanımını ve paragraf başı yapmayı anlamış. Yazılarında doğru bir şekilde kullanıyor. Yanlış yok denecek kadar az.	Yazar standart imla kurallarını biliyor. İmla bazen doğru kullanılmış bazen de hatalar okumayı zorlaştırıyor.	Yazarın imla kurallarına uyma da, noktalama işaretlerini kullanmadaki hataları okuyucuyu rahatsız ediyor ve okumayı güçleştiriyor.
A. Kelime yazımı genelde ve zor kelimelerin kullanımında bile doğru. B. Noktalama hatasız. Okuyucuyu rahatsız etmiyor. C. Dil bilgisi kurallarının kullanımı doğru ve metni açıklamaya yardımcı oluyor. D. Satır başları düzgün ve organizasyonu kuvvetlendiriyor.	A. Kelime yazımı ve genelde kullanılan kelimeler doğru fakat biraz daha uzun ve zor kelimelerde hatalar var. B. Bazı noktalama işaretleri yanlış kullanılmış ya da unutulmuş. C. Dilbilgisi kullanımı ile ilgili olan sorunlar anlamı etkilemiyor ama bunların düzeltilmesi gerekir. D. Satır başı yapılmaya çalışılmış ama tam olarak doğru yerlerde değil. E. Yazıyı daha güzel hale getirmek için biraz düzeltme yapılması gerekir.	A. Kelime yazımlarında yanlışlıklar var. B. Noktalama işaretleri yok veya yanlış kullanılmış. C. Dilbilgisi ve kullanımındaki yanlışlar çok belli ve anlamı etkiliyor. D. Satır başı yok, düzensiz ya da çok fazla. E. Yazının dikkatli bir şekilde düzeltilmesi gerekir.

SUNUM		
5	3	1
Metnin şekli ve sunumu okuyucunun mesajı anlamasını ve birleştirebilmesini kolaylaştırıyor. Sunum ilgi çekici. Kâğıdın sunumu göze hoş görünüyor.	Yazarın metni sunumu mesaja uygun. Sunum doğru.	Metnin sunumundan kaynaklanan sorunlar veya eksiklikler var.
A. Harflerde kullanılan eğim hep düzgün devam etmiş, harfler açıkça yazılmış, kelimeler arasındaki boşluk hep aynı şekilde düzgün verilmiş ve metnin okunması kolay. B. Yazı eğer bilgisayarda yazılmışsa, okuyucuyu okumaya yöneltecek uygun yazı karakteri seçilmiş. C. Sayfada boşluk bırakma (satır başı, satır sonu, kelimeler arası boşluk, paragrafın içerden başlaması vs.) okuyucuların dikkatlerini dağıtmadan metne ve konuya odaklanmasını sağlıyor. Kâğıt dengeli bir biçimde kullanılmış. D. Başlık ilgi çekici. Başlık seçimi ve sayfa yapısının doğru kullanımı okuyucuyu metinde verilmek istenen mesaja yönlendiriyor. E. Metin ile (kullanılmışsa) görsel öğeler arasında uyum var. Görsel öğeler, metinde verilmek istenen mesaja uygun ve ilgi çekici olarak seçilmiş.	A. Harflerin şekli ve boyutları farklı, bazıları eğik bazıları düz yazılmış, boşluklar orantısız verilmiş olsa da el yazısı okunabilir. B. Bazı yerlerde harflerin ölçüleri orantılı olarak kullanılmış, bazı yerler de ise küçülmüş ve karışmış. Ancak bu durum metin boyunca devam etmiyor. C. Boşlukların kullanımında bir uyumsuzluk var. Metin alanının üstünde, altında, sağında ve solunda boşluklar bırakılmış ancak çok kâğıt dengeli bir biçimde kullanılmamış. D. Başlık doğru. Başlık seçimi ve sayfa yapısı doğru kullanılmış olmasına rağmen, sıradan görünüyor. E. Görsel öğeler kullanılmış ancak metinle pek ilgili değil.	A. Harfler düzensiz bir şekilde yazılmış. Harflerin şekillerinin birbiriyle tutarsızlığı, kelimeler arasındaki boşluğun az ya da çok olması veya hiç olmaması metni okumayı ve anlamayı zorlaştırıyor. B. Harflerin boyutları birbirinden çok farklı (ya çok küçük ya da çok büyük). Bu da okuyucunun ilgisini dağıtıyor. C. Boşluk kullanımı çok düzensiz. Kâğıt üzerindeki olması gereken boşluk çok az ya da hiç yok. D. Başlık konuyla ilgisiz veya yok. Sayfa yapısındaki uyumsuzluk okuyucunun bölümler arasında ilişki kurmasını zorlaştırıyor. E. Kullanılan görsel öğeler metnin fikirlerini desteklemiyor.

EK-2. Kişisel Bilgi Formu**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

1) Cinsiyetiniz? E () K ()

2) Akademik başarı ortalamanız hangi seviyededir?

İyi (85-100 / veya 4) () Orta (71-84 / veya 3) ()

Geçer (55- 70 / veya 2) () Başarısız()

3) Boş vakitlerinizde ne kadar sıklıkla serbest yazma çalışması yapıyorsunuz?

Her gün () Haftada bir () On beş günde bir ()

Ayda bir () Yapmıyorum()

4) Yaptığınız serbest yazma çalışmalarınızı ne kadar sıklıkla tekrar gözden geçiriyorsunuz?

Her zaman () Çoğunlukla () Bazen()

Nadiren () Hiçbir zaman()

5) Yazılarınızı oluştururken aşağıdakilerden hangisini tercih ediyorsunuz?

Bilgisayar Ortamı () Kâğıt-kalem ()

Her ikisini de ()

6) Yazılarınızı kendiniz de değerlendirdiğinizde yazma becerinizin gelişeceğini düşünüyor musunuz?

Evet () Hayır ()

EK-4. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

Sayın Katılımcı,

Aşağıda yazmaya yönelik 25 tane cümle ve her birine ne düzeyde katıldığınızı belirlemeye yönelik 5 ifade yer almaktadır. **Lütfen kendiniz için en uygun olduğunu düşündüğünüz maddeye (x) işareti koyunuz ve cevapsız madde bırakmayınız.** Vereceğiniz samimi cevaplar bilimsel çalışmanın haricinde herhangi bir amaç için kullanılmayacaktır.

1) Düşüncelerimi yazarak ifade etmekten hoşlanmıyorum.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

2) Boş zamanlarımı en çok yazarak değerlendiririm.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

3) Her gün belli bir süre yazmak beni mutlu eder.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

4) Televizyon izlemek yerine düşüncelerimi kâğıda dökmeyi tercih ederim.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

5) Üniversitede aldığım eğitimin yazma becerimi geliştirmede etkili olduğuna inanmıyorum.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

6) Teknoloji kullanımının yaygınlaşması yazmanın önemini azaltmıştır.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

7) Yazma çalışmaları yapmak düşünme becerimi geliştirir.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

8) Sıkıntılı anlarımda bir şey yazmak beni rahatlatır.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

9) Yazı yazmanın sıkıcı bir etkinlik olduğunu düşünüyorum.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

10) Yaşadıklarım ile ilgili bir şeyler yazmaktan hoşlanırım.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

11) Yazı yazmayı gereksiz buluyorum.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

12) Yazma çalışmaları yapmak duygularımı ifade etmemi kolaylaştırır.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

13) İyi yazamadığımı düşündüğüm için yazı yazmayı sevmiyorum.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

14) Yazma çalışmaları yapmak hayal dünyamı zenginleştirir.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

15) Şiir denemeleri yazmaktan hoşlanırım.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

16) Okuduğum bir kitabın yazarına mektup yazmaktan hoşlanırım.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

17) Gördüğüm ya da duyduğum bir şey hakkında yazı yazmayı severim.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

18) Yazma becerimin iyi olduğunu düşünmüyorum.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

19) Kitap yazan bir yazar olmak beni mutlu ederdi.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

20) Gazete ve dergilere çeşitli türlerde yazı göndermeyi seviyorum.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

21) Yazı yazmaktan nefret ediyorum.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

22) Yaşanan toplumsal olayların “niçin” ini yazılı olarak anlatmak hoşuma gider.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

23) Yazma becerimin iyi olduğunu düşünüyorum.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

24) Duygu ve düşüncelerimi yazılı olarak ifade etmek zaman israfıdır.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

25) Hikâye denemeleri yazmak hoşuma gider.

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
☐	☐	☐	☐		☐

EK-4. İzin Belgesi

https://dub110.mail.live.com/default.aspx?id=64855#n=528533410&fid=&st=yi ☆ ▾ ↺ Google

dim Bağlantıları Özelleştir Google

Yeni Yanıtla ▾ Sil Arşivle Gereksiz ▾ Süpür ▾ Şuraya taşı: ▾ ... banu kurban

izin ↑ ↓ ×

 Yasin Ozkara (yasinozkara@akdeniz.edu.tr) Kişilere ekle 25.02.2011 |
Kime: banu kurban ▾

Doktora tezimde Türkçeye uyarladığım Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ve Kendini Değerlendirme Ölçeğini kullanmanızda hiç bir sakınca yoktur. Çalışmalarınızda başarılar ve kolaylıklar dilerim.

Yrd. Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fak.

İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD

Kampüs/ANTALYA

Tel: 0 506 4864202

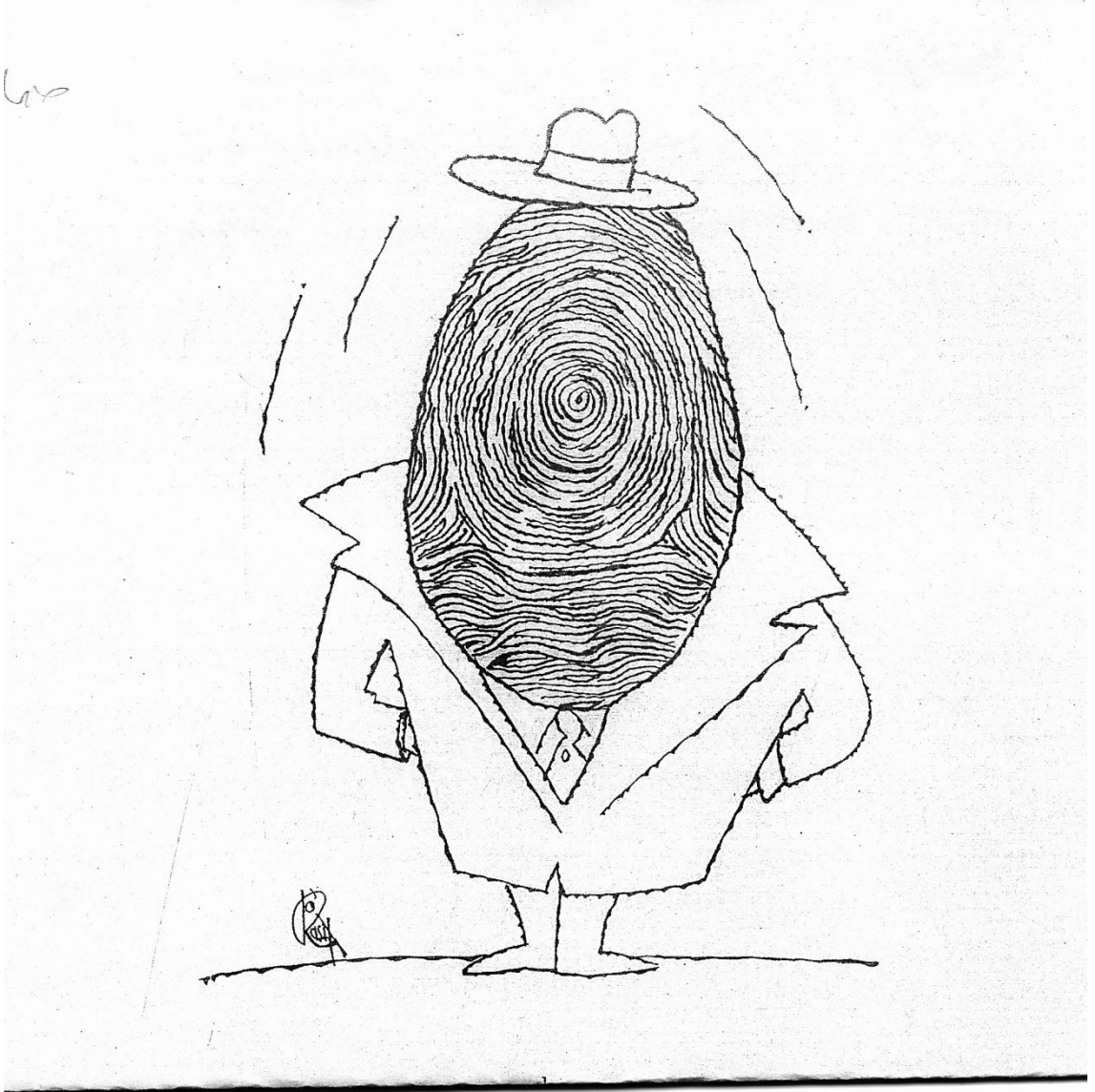
On Wed, 23 Feb 2011 12:41:03 +0000, banu kurban wrote

> İyi günler hocam,

> Ben Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü araştırma görevlisi Banu Özdemir.

> Analitik Yazma Yönteminin Öğretmen Adaylarının Yazma Tutumlarına ve Becerilerine Etkisi konulu doktora tezimde kullanmak üzere sizin doktora tezinizde Türkçeye uyarladığınız Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğiyle Kendini Değerlendirme Ölçeğini kullanmak için izninizi istiyorum.

© 2014 Microsoft Koşullar Gizlilik Geliştiriciler Türkçe

EK-5. Fikirler Aşaması Uygulama Örnekleri

TOPLUMUN TEMEL YAPISI VE KÜLTÜR

Toplum, belirli bir toprak parçasında, ortak bir politik otoriteye bağlı, müşterek kültürel özelliklere ve yaşam biçimine sahip kitlesel insan yığınlarıdır. Bu yığınlar zaman içerisinde bu özelliklerinin devamıyla millet olma durumuna ererler. Toplum, politik otorite ve yaşam biçimi, kendisini vatan, devlet ve kültür olarak gösterir. Bu üç unsurdan kültür olgusu milleti oluşturan temel olgudur. Çünkü toplumun geçmişinden getirdiği din, dil ve tarih ortaklığının herhangi birinin veya tümünün temelinde şekillenen yaşam biçimi, inançlar ve değerler bütünü olarak kültür, toplumsal yapının vargeçilmesidir. Bireyin toplumla entegre olması kültür ile doğrudan ilişkilidir.

Toplum birbirini etkileyen insanlardan oluşur. Birey önceden belirlenmiş bir toplumsal yapı içerisinde girer. Toplum ile birey arasında karşılıklı etkileşim söz konusudur. Bu daha çok toplumdaki bireye doğru gerçekleşmektedir. Birey içerisinde bulunduğu toplumun yaşam biçimini, değerlerini yaşadığı süreç içerisinde kendisine mal eder. Eğer bu şekilde bir kaynaşma oluşmıyorsa anomi ortaya çıkar.

Bireyler toplumdaki kültür yapısını önce aile, sonra ise okul ve toplumun içinde yaşayarak alır. Bireyin kültürel değerleri benimsenmiş olması için evvela aile, okul ve toplumda bu değerlerin yaşanması gereklidir. Ailede ebeveyn bireye kültür aktarımı açısından iyi bir örnek olabilmisse, okuldaki ve toplumdaki yapıya iyi bir temel oluşturulmuş demektir. Bireyin daha sonra okuldaki kültürü yaşamaya öğrenmesi çok önemlidir. Kültür aktarımının devamı için bu son derece önemlidir. Toplumda ise artık kültürel kimlik son haliyi alır.

Çocuk yaşta birey evvela aile ortamında iyi bir kültürel kimlik edinmelidir. Bireyi aile dışındaki toplumsal yapıda bulunan kültürel bozulmalardan korumak için onun her türlü ihtiyaçlarına ve

dauraylarına dikkat etmez gelir. Toplumsal yapıya aılan televizyon, internet kısaca kitle iletişim araçlarının menfi etkisinden uzak tutulmalıdır. Bu yönden filtreleme yapılmalıdır. Bireyin bireysel, gerçek ihtiyaçlarında bu yönde dikkat etmez gelir. Bireyin geçmişten gelen her türlü doğru inanç, değerle yetiştirilmesi ailede ebeveynlere büyük sorumluluklar yükler. Bu kapsamda anne, babaya çocuğun yetiştirilmesi konusunda zaman zaman bilgilendirme yapılmalıdır.

Birey ailede öğrendiklerini okulda uygulama ve geliştirme fırsatı bulur. Bunun için öğretmen ve aile çocuğun toplumsal çevresini, maruz kaldığı unsurları, arkadaş ortamını iyi takip etmelidir. Daha sonra çocuğa kültür değerleri onun seviyesinde verilmeğe başlanmalıdır. Birey bu değerlerin, daha önce öğrendikleriyle ayarlaması halinde onları daha çok benimseyecek ve uygulama fırsatı bulacaktır. Öğretilen değerlerle toplumun içinde var olan ve kültürel unsurlara ayrılmış teşkil eden unsurların birbirini etkilemesine izin verilmelidir. Onun için çocuğun birşeyleri ayırt edebilme ve öğrendikleriyle hayatı yorumlayabilme yeteneği gelişmeden toplumsal yapıyla kaynaştırılması öncelikli tehdit eder. Bunun için televizyon, internet, arkadaş ortamına dikkat edilmeli.

Birey kültürel değerlerin gerekliliğine ve yaşamsal düzeyine inandığı müddetçe onu kavrıyabilmesine kolay ve güçlü olacaktır.

ÖNCE KÜLTÜR

Millî kültür, bir milletin millet olarak tarihte bıraktığı ve kültürüne kattığı izlerdir. Bir toplumun padişahı olmuş olabilir ama fatih Sultan Mehmet'i yoktur. Çünkü fatih Sultan Mehmet bizindir. Milletlerin millet olma bilinci millî kültür ile sağlanır. Çünkü fatih Sultan Mehmet gibi ortak ta bul görmüş unsurlar insanlarda millet olma bilincini uyandırmaktadır.

Ülkemizde çocukların eğitime büyük önem verilmektedir. Ancak bu eğitim sadece akademik anlamda değil, kültürel anlamda da üst seviyede olmalıdır. Çünkü vatanına ve milletine hayırlı bir eulaf yetiştirmek o çocuğa kültürü öğretmekle başlar. İleride makam sahibi olacak kişi ya da kişilerin kültürlerinden mahrum kişilerden olması, ülkeyi tek yönlü sarkaklara sürükler.

Günümüzde çocukların kültür eğitimi yönünden bir geri kalımsızlık söz konusudur. Sadece televizyonda veya bir resimde göyerek, kültürünün temel taşı olan unsurları öğrendiğini zannetmektedir. Televizyonda İstanbul'u görmekle bizzat gezerek orayı yaşamak farklıdır. İstanbul'a bir tepeden bakmadan İstanbul için yazılmış bir şiiri anlayamayız. Bu yüzden kültür eğitimi şarttır.

Çocuklara milli kültürleri öğretilirken klasik yöntemlerin dışına çıkılmalıdır. Okul bünyesinde geziler düzenlenerek öğrencilere kültürlerini oluşturan unsurları bizzat gösterilmelidir. Bu geziler öncelikle yakın olan yerlerden başlanmalıdır. Gezi esnasında da mutlaka gezilen yerler ile ilgili geniş bilgilere sahip rehberler bulunmalıdır. Çocuklar gördükleri şeylerin ne olduklarını öğrendiklerinde, kültürlerine hayranlık duyuya başlayacaklardır. Bu onların daha istekli halle gelmelerini sağlayacaktır. Böylelikle kültür eğitiminin ilk tohumları toprağa atılacaktır. Bu eğitim sınıf içerisinde milli kültürü oluşturan unsurların etkileyici yönlerini çocuklara anlatarak da başlatılabilir. Yeni geldiğinde bir ayağın toprağı bile kültürü anlatabilmelidir.

Toplumumuzun temel taşı çocuklarımızdır. Çocuklar bu dünyaya bizim için geliyor. Biz çocukları kendimiz için getiriyoruz. Yani onlar bizim için değil biz onlar için varız. Bu çocukların kendi geleceklerini sağlamak için de onları kültürle eğitmeliyiz. Aksi halde sadece kil kalırlar.

EK-6. Düzenleme Aşaması Uygulama Örnekleri

EDEP

Türkçenin en güzel kelimelerinden biridir "edeb". Bir başka dile nasıl çevrilebileceğini sorsalar şöyle bir duraklarsınız. İngilizce'de, İspanyolca'da, Fransızca'da, Almanca'da.... Birebir karşılık bulmakta zorlanırsınız. Bulduğunuz hiçbir kelime onu tam olarak karşılayamaz, kavrayamaz sanki. Aynı lezzeti vermez. Aynı sesi vermez. Başka hiçbir söz ya da sözcük yerini dolduramaz. Bu dört harften ibaret kısacacık kelime koskoca bir mânâ denizi barındırır içinde. Gözlerimizi kapayıp bir kez fısıldamak bile yeter melodisini duymaya.

Sözlükteki pek çok kelimeyi yüksek sesle, hatta düpedüz bağırarak telaffuz edebiliriz. Ama bir deneyin bakın, "edeb" kelimesini haykırmak ne mümkün! Harflerin dizilişi sesimizi yükseltmeye mânidir. Bu kelimenin ses tonu adeta önceden ayarlanmıştır. Ancak fısıltıyla karışık söyleyebiliriz. Ancak sakın bir edayla: Edeb ya Hû edeb!

Peki nedir edeb? Tasavvufun yüzyıllardır baş tacı ettiği bu kelime nasıl oluyor da hem bu kadar göz önünde, aleni; hem de kapalı bir kutu, adeta sır bize?

Haddini aşmamak, kalp kırmamaktır edeb. Sadece o değil; haddini aşıp, kalp kırmaktan ödünün patlaması demektir. İstisnasız ayırsız her insan, her canlı varlık, tıp tıp atan her yürek avuçlarımızın arasında tuttuğumuz billûr bir kâsedir. Dışı nasıl olursa olsun özü narin ve nazenindir. İçin titrer. Düşürmekten, düşürüp de kırmaktan öyle korkarsın. Dedikodudan, haksızlıktan ve ithamdan uzak durmaktır edeb. Sadece o değil. İnsan-hayvan, canlı-cansız veya önemli-önemsiz ya da zengin-fakir ayrımı yapmadan etrafına hoş bir nazarla bakmak; "eyvallah" diyebilmek, "eyvallah" kelimesi üzerine kafa yormaktır.

Bilmediğin konuda susmak, bildiğin konuda ahkâm kesmemektir edeb. Bilgi bir perdedir. Sen ne kadar bilersen bil, nasıl bir âlim olursan ol, en cahil görünen insandan bile öğrenecek bir şeyin vardır elbet. Edeb bunu unutmamaktır. İnsan ayrımı yapmamaktır edeb.

Sokaktaki bir berduşun yanında da Karun kadar zengin ya da Süleyman kadar muktedir görünenin yanında da aynı sakın idrakte durabilmek; saydam ve şeffaf olabilmek; girdiğin mekâna ya da konuştuğun adamın nabzına göre laf değiştirmemek, ince hesap bilmemektir edeb.

Aşırılığa gitmemektir edeb. Hileden, desiseden, yalandan ve zorbalıktan hazzetmemek; kimseyi aptal yerine koymamak, aşağılamamaktır. Tek başınayken de başkalarının yanındayken de şefkati elden bırakmamak; dış görüntülerden, parlak kabuklardan,

unvanlardan, payelerden etkilenmemek; her işte her adımda yüreğe bakmak, yüreğin ibresine göre yol almak...ve habire "ben" demekten vazgeçmektir edeb.

Edeb bir ahenk meselesidir. Akort edilmektir. Akort edilmemiş müzik aletinden çıkan her ses uyumsuzdur. Edeb kâinatın müziğini yüreğinde duyma ve o müziğe uyma meselesidir. Edeb ahenk içinde olmak demektir. Tabiatla, kâinatla, yaradılışla, bütünle ve katreyle sürekli uyum...

Gün içinde habire koşturmaktayız ya, edeb kelimesi aklımızın ucundan dahi geçmez. Yapacak daha acil, daha mühim işlerimiz vardır hep. Birbirimizi ite kaka, koştura koştura, hep ama hep geç kalırız bir yerlere. Derken tüm bu hengâme içinde, beklenmedik bir anda ve yerde edeb sahibi biri çıkar karşımıza. Duraklarız. Şaşırırız. Sahici olup olmadığından hemen şüphe ederiz. Belki de yapmacıktır. Belki de rol yapıyordur. Kafamızın içinde bin bir tilki dolaşır. Çünkü biz hep şüphe ederiz. Gerçek olup olmadığını anlamak için etrafında döner, gözlerimizi kısar inceleriz. Ama ne vakit ki anlarız karşımızdaki hakikaten edeb sahibi, indiririz yelkenleri. Yumuşar yüreğimiz. Tanırız edebi aslında. Görür görmez tanırız. Edeb sahibi bir insanla karşı karşıya gelince biz de kendimize çekidüzen veririz.

Bulaşıcıdır edeb. Tebessümle bulaşır. Gülümseyen bir insan karşısında biz de elde olmadan gülümseyiveririz. Gün boyu çatık kaşla dolaşmaya alışkın yüzümüzün kasları gevşeyiverir. Bakmışız ki dudaklarımız bizden evvel davranmış. Gülümsemeye gülümsemeyle karşılık vermişiz de haberimiz yok. Edeb insandan insana geçer. Aynadan aynaya yansır. İnsanın şaşmaz tabiatıdır. Kibirinin karşısında kibirli, mütevazının karşısında mütevazı olasımız gelir. Diklenene diklenerek karşılık veririz. Edebliye ise eğiliriz.

Geçenlerde bir yemek masasında bir arkadaşım tanıdık ve buruk bir şaka yaptı: "Yahu ne zaman yurtdışından dönsem, bana da bir nezaket geliyor. Tanımadığım insanlara kapıları açmak, trafikte başkalarına yol vermek filan istiyorum. Bir incelik, bir terbiye geliyor üstüme. En fazla bir gün sürüyor ama. Sonra bakıyorum herkes birbirine kaba davranıyor, bana da bir kabalık geliyor....Dangul dungul yola devam ediyorum."

Öyle kelimeler var ki, harf öbekleri olmaktan çıktı, gündelik hayatımızın akışını şekillendirmeye başladı. "Hoyrat" bunlardan biri. Hoyratız birbirimize karşı. Ve sağımız, solumuz, önümüz, arkamız... hoyrat. Yolda yürürken birbirimize bakışımız, evlerimizin çatıları altında birbirimizden söz edişimiz; konuşmalarımız, dedikodularımız, ithamlarımız, önyargılarımız, zanlarımız, yaftalamalarımız, dışlamalarımız... hep ama hep hoyrat. O kadar çok hırpalıyoruz ki birbirimizi, öylesine hırçın bir iklimdeyiz ki... Hâlbuki bu arada uzaktan bir yerden sesleniyor eski mi eski bir öğreti. Tembihliyor usulca. "Edeb ya HU edeb!"

Elif ŞAFAK

SAHAF DÜKKÂNI

Burası bir sahaf dükkânı. Kitabın, kokusundan tanındığı, iki satır arasına yüz yıllık telâşenin sindiği yer. Eskidikçe değeri artan, uzaklaştıkça itibar kazanan nüshaların dünyası.

Kendisine anlatılan rüyanın ağırlığına dayanamayarak tutunduğu daldan kopan bir su damlası ağırlığında içeri adım attım. Yana yakıla aradığım birkaç kitap vardı aslında. Fakat her defasında olan şey yine oldu. Bunca okunmuş kitap bir araya nasıl gelmişti?

Eşyanın yaşama dokunmuşluğu hayatın büyüleyici yanı. Eşya tanıktır çünkü. Siz gidersiniz o kalır. Biten biter, o olduğu gibi devam eder. Sahaf eline düşen kitap farklıdır. Nadide nüsha olmasa bile onun daima bir hikâyesi vardır.

İlk sayfada ithaflar, imzalar, isimler. Altı çizili satırlar, işaretler. Kapaklarına dokunan eller, satırlarına düşen gözler. Tek tek oradan buradan toplanmış kitaplar, dergiler ya da bütünüyle sahaf eline devredilmiş kitaplıklar, kütüphaneler. Nasıl alındıkları nasıl okundukları? Ne olmuştu da buradalar?

Sahibi ölüp de vârisi bulunmayanlara, kıymeti bilinmeyenlere, para sıkıntısından görücüye çıkarılanlara alışığız gerçi. Lâkin o gün öğrendim ki birlikte bir kütüphane oluşturup da ayrılan sevgililerin kitapları için de sahaftan başka çıkar yol kalmamış. Paranın bölüşülmesi kitapların bölüşülmesinden daha kolaymış çünkü, aritmetiğe daha kolay gelir bir yanı varmış. Sahafı kendi hikâyesi ile baş başa bıraktım. Aradıklarımın adını sıraladım.

İlki, baskısı tükenmiş bir parça. Doğuda Kahve ve Kahvehaneler. Nadir bir kitaba sahip olmanın bedeli ağır. Orijinal fiyatından daha fazlasını gözden çıkardım. Ardından, nicedir aradığım kitabı mırıldandım. Puşkin'in Yevgeni Onegin'i. Kâzım Taşkent'ten çıkmıştı hani. Sahaf hanım, kedilerinin arasında bilgisayarına göz atınca, burada, dedi, iki dükkân ötede var. Hayret! Hatırladığım kadar kalın değilmiş ama bu yıl satın aldığım kitaplar arasında en kıymetlisi.

Şehname'yi de bir cilt oradan bir cilt buradan tamamladım. Fakat sürprizler eksik değildi. Leylâk rengi kapağında güle oynaya, düşe kalka ölüme doğru yürüyen siyah çizilmiş insanları ile Bergman'ın Yedinci Mühür'ünün Bilgi'den çıkmış senaryosu bir hediye paketi gibi karşıma dikildi. Az kalsın çılgın atacaktım.

Kitaplarındaki yaşanmışlık hüznüne rağmen bir sahaf dükkânının daha hazin yanı kutulara doldurulmuş, arkası yazılı imzalı, pullu adresli kartpostalları. Fakat en hazin olanı siyah beyaz hattâ renkli, en fazla 70'li yıllardan kalma insanların fotoğrafları. Üzerlerinden geçen zaman onların şahsiyetlerini geçersiz kılacak kadar fazla değil ve çoğu sağ. Eski olsalar da antika değiller yani. Bu yüzden bunca acı.

Ne olmuş da şu damatlar gelinler, ziyafet sofrasında yemek yiyen ekâbir. Şu kartopu oynayan, bir kameriyede semaver kaynatan insanlar mahremiyet albümlerinden ayrı düşmüş, başkalarının görüş alanına özensizce girmişler? Bu dayanılmaz yanı fazla kurcalamadım. Yaralarıdeşmeden kendimi dergilerin olduğu tarafa attım.

Tarih sırasına göre Hayat mecmuaları. En üstte 18 Mayıs 1956 tarihli sayı. Kapağında İran Şahı Rıza Pehlevi ile Kraliçe Süreyya. İkisi de henüz genç, Yedinci Mühür'ün yolcuları gibi, yaşayacaklarından bihaber. Ayaküstü sayfalarını karıştırdım. Hüsrev Gerede, Nezihe Araz, Refik Halid imzaları. Gelinlikler, burç sayfaları. Bunun bir de, yıllar sonra Farah Diba'lı bir sayısı olmalı. Annemin, çocuğu olmadığı için ikbalinden olan Süreyya'ya yazıklansa da, iki sayıyı da özenle sakladığımı hatırladım. Diğer tomara geçip 1957 yılını kurcalamaya başladım. Hayret! Hepsi var da Mayıs yok! Yok mu sahi? Vardı ama az önce biri aldı, dedi sahaf. Kapağında Brigitte Bardot'nun resmi vardı hattâ. Görmedim, sahafın yalancısıyım.

Dışarı çıktığımda havada kar kokusu vardı. Sert bir yağmur tanesi yanağıma çarptı. Gözlerimi önce göklere kaldırdım. Parçalanmış bulutların arasında ancak bir bebek hırkasının olabileceği kadar mavilenmiş bir gök parçasına baktım. Sonra Onegin'den rast gele bir sayfa açtım kalabalığa aldırmadan. Gözüme çarpan ilk mısraları okumaya başladım.

Nazan BEKİROĞLU

MEKTUP

Mektup bitmişti. O şimdi doğru olanı yapıp yapmadığını merak ediyordu. Verdiği ayrılık kararının üzerinden iki ay geçmişti. Tam yeni hayatına alışmaya başlarken eski eşinden gelen mektup düşüncelerini alt üst etmişti.

Başlangıçta her şey güzel olsa da zamanla insanlar değişiyordu işte. Dokuz yıllık evlilik hayatı boyunca hep kendisini çok sevdiğini söyleyen esi birkaç ay içinde değişmiş, başka birine âşık olduğunu söyleyerek ayrılmak istemişti. Hande başlarda karşı çıkmayı düşünse de sonunda kabul etmişti. Kendisini sevmeyen biriyle yaşamayı kim isterdi ki. Bu ayrılık sonunda buhranlı günler yaşasa da hayatını düzenlemeyi başarmıştı.

Ama şimdi ondan özür dileyen, yeniden onu sevdiğini söyleyen bu mektup hayatını karmakarışık etmişti. Gözünün önüne sürekli babasını sorup duran oğlu geldi. Bir yandan da Hakon'ın onu sevmeyişini söylediği anı hatırlıyordu. Ne olmuştü da onun kararı iki ay içinde değişmişti.

Yeniden bir karar verme aşomasındaydı. Ya yoluna devam edecekti ya da eski eşine dönüp oğluyla yeni bir hayat kuracaktı. Günlerce iki fikrin arasında gidip gelen zihnini bir türlü toparlayamıyordu.

Kararını yeni bir mektupla bildirdi Hakon'a. Oğluyla zar da olsa yeni bir hayata başlamıştı. Yeni umutların ve hayallerin olduğu bir hayata... Geçmişe yeniden dönmek ona acı verecekti. Bu mektupla birlikte hayatında yeni bir sayfa daha açılmıştı.

DOSTLUK

Mektup bitmişti. O şimdi abanı olanı yapıp yapmadığını merak ediyordu. Her şey zaman gösterecekti belki ama; onun kafasındaki bu sorular onu ne zaman rahat bırakacaktı.

Her şey üniversite yıllarında başlamıştı. Yurtta tanıştığı iki kız arkadaşıyla yedilikleri tatikleri ayrı gitmez oluştukları kısa zamanda. Bu sayede alışkanlıklarını üniversiteye. Kazandı çok seneli sayıyordu böyle güzel arkadaşlara sahip olduğu için. Ama safıktan mı, yoksa sevgiden mi bilmez, arkadaşlarından birisinin ne kadar farklı olduğunu anlayamamıştı. Zaman çabuk geçti Ankara'da. Üniversite yılları da öyle. Güle eğlene bitti koca dört yıl. Çok şey kazandırmıştı üniversite ona. Birim yenden de hayat yitirilmiş de. Dostlar kazandım diyordu; ağır kalpleri olan dostlukların var.

Kepmanlıları birbirlerinden hiç. Üniversite bitmesine rağmen aynı ilde çalıştıkları için yine de arkadaş, hep bir aradaydılar. Yeni insanlar tanımaya devam ettiler. Herkesin dünyası genişliyordu ama; market hep büyüdü. Yonulduklarını bilmiyorlardı. İlerlerinde en büyük olanı geçen bunca senelerde hep araya bir fitness koşturmayı, österik bunu seadınemeyi çok iyi basarmıştı. Bir arkadaşına gidip ebürs hakkında, ebürsün gidip diğeri hakkında konuşmaya, yıllarca büyük bir cesaretle devam etmişti. 6 yıl sonra gerçekler ortaya çıktı. Tam altı yıl geçiş kapalı geçmişti.

Her şeyin yalan olması onu o kadar acıtmıştı ki. Kendisine çok kızıyordu hiçbir şey fark edemediği için. Sonra insanın dostunu kaybetmesinin acısını yaşadı hayatında ilk defa. Feki şimdi ne yapacaktı. Hiçbir şey olmasın gibi devam edemedi. Nasıl söyleyebilirdi duyduğu bunca

küçük ayunların, arkasından denen ayunların hesabını nasıl sorar-
tır? Ona bir mektup yazmaya karar verdi ve kağıdı, kalem
ve yâreğini alıp başladı mektubuna. Gözyaşlarıyla yazdığı
mektubunu simdi arkadaşının dairesine, ona belli etmeden
bırakmıştı.

Bu mektup onun hayatında nelere mâl olacaktı? Neler
getirip neler getirecekti? Mektubu yazmakla iyi mi
yapmıştı yoksa hiç kalem eime almasa mıydı? Kafasında
binbir soru işaretleriyle arkadaşının evinden çıktı. Yürüdü,
yürüdü...

Serginin Kararsızlığı

Mektup bitmişti. O şimdi doğru olanı yapıp yapmadığını merak ediyordu.

Posta birkaç günden gelecekti. Hasan postacıya mektubu verdiğinden bir hafta sonra renk renk laler adresine gelecekti. Laleleri, tek katlı evinin tarasında hazırladığı yerde, satışta büyütecekti. Bu çok güzel bir şey olacaktı, terasta oturduğu zamanlarda laler garantisi ve kalınlığı Hasan'ı büyüleyecekti.

Olmadı, yapmadı. Hasan bu güzel hayalleri daha fazla sürdürmemeli. Ne kadar düşünmemek istese de haziran ayının başında yaz tatiline gidecek olduğu aklına takılıyordu. Bu garceği bile bile lale almak ne kadar doğru idi. Aileleri belki de en güzel anlarında kadedlerine tene etmez olur muydu.

Almamaya bir kere daha karar verdi ve bu karara yeniden ısrarla. Aileleri bir bahar düşünmüyordu. Aileleri o kadar seviyordu ki, evinde aile olmasa sanki gurbette yaşıyor olacaktı.

Kararsızlık Hasan'ı latige çevirdi, düşünce her şeyi düşünüyordu sanki. Aileleri bu kadar sevmeye ne olurdu sanki. Ne aileleri yaşayabiliyor ne de aileleri bırakıp gidebiliyordu.

Bir den postacının sesini duydu. Acaba ne yapmalıydı? Bu mektubu yazmıştı, öğleyse vermişti. Ama haziran ayı, ama laler belki de vermemeliydi.

EK-7. İfade Biçimi Aşaması Uygulama Örnekleri

1. Kendi ifade biçiminizi

Bir renk

Bir hayvan

Bir Mevsim

Bir Yemek

Bir Minik olarak tanımlarsanız hangisi olurdu? Neden?

Menekşelerde akan abuk sabuk corbalea bence benim yazıları-
rım. Çok şey anlatmak isterim ama anlatacaklarımı düzene koymayı
pek beceremem. Bunu çok yorarak ve salıyarak asabileceğimi düşün-
üyorum. Bu sorunu azıp bir yazar olmayı çok isterim.

2. Bir mekan hayal edin. Bu mekanın dış ve iç özelliklerini belirleyelim.

6 metre yüksekliğinde duvarlarla çevrili ve duvarların ortasında
tel örgüler var. Bahçe çok geniş ama duvarlar çok yüksek
olduğu için ev gözüküyor. Evin dış dünyayla ilişkisi yok deni-
lecek kadar az.

Evin sa kathi ve çok geniş miteron bir şekilde döşenmiş a-
ma insan hayatını kolaylaştıracak pek çok şey de var bu evde. Bu
evde ya çok değerli bir şey saklanıyor ya da çok tehlikeli bir şey.

3. Yanınızdaki arkadaşınızın dış özelliğiyle ilgili 3 kelime, kişiliğiyle ilgili 3 kelime yazınız.

Nasik, tembel, insanıl / Uzun, kısı, odunsu

4. Yazarken ya da konuşurken kullanmayı sevdikleri kelimeler nelerdir? (En az 10 kelime)

Sehven, vavbe, devrim, isyon, özeşilek, insan hakları
Kapitalizm, nefret, Hasan Kdt.

1. Kendi ifade biçiminizi

Bir renk

Bir hayvan

Bir Mevsim

Bir Yemek

Bir Mimik olarak tanımlarsanız hangisi olurdu? Neden?

Bir yemek olarak tanımlardım. Çünkü yemekler acağıyla tatlılarıyla çok farklı tatları lezzetleri içinde barındırır. Ben de yazarken farklı ruh hallerimi, fikir ve düşüncelerimi bu şekilde ifade ediyorum.

2. Bir mekan hayal edin. Bu mekanın dış ve iç özelliklerini belirleyelim.

Dıştan bakıldığında zaman zengin ailelerin yaşadığı belli olan bir apartman. İçerisinde yer alan küçük odasının penceresinden süzen güneş odayı daha sıcak ve uyumlu gösteriyor. Kapının hemen sağ kısmında yer alan çalışma masası ve kenarında duran küçük televizyon. Bunların karşısında dağınık olarak bırakılmış çift kişilik olmasına rağmen tek kişinin yatmış olduğu belli olan bir yatak ve hemen kenarında bir sehpa bulunuyordu.

3. Yanınızdaki arkadaşınızın dış özelliğiyle ilgili 3 kelime, kişiliğiyle ilgili 3 kelime yazınız.

- | | | |
|---|----------------|---------------|
| - Yımyısyırtı dudaklı, | - gea kalan | - iç dışı bir |
| - Turuncu saçlı ve yeşil gözlü, | - gayet rahat, | |
| - Lobuta benzeren bacakları ve eli' el parmakları olan bir bayan. | | |

4. Yazarken ya da konuşurken kullanmayı sevdiğiniz kelimeler nelerdir? (En az 10 kelime)

- | | | |
|---------|--------------|--------|
| - Sey | -ya | -bence |
| - değil | - bilmiyorum | |
| -yok | - Belki | |

Adı Soyadı:		Tarih: 21.03.2011	Eser adı: Macar
	İlginçti.	Önemliydi.	Farklıydı.
Okudum/ ~~İzledim.~~	Kitapta hem somut hem de soyut içi içe olduğundan kitaba bir gözün katmıştı.	Tarihi bilgileri okur bir şekilde anlatmıştı.	Anlatım şekli diğer kitaplardan farklıydı.
Hissettim.		Kitapta geçen kahramanın tarihi olaylar içinde yaşadığı tarihi olay da iyi hissetmeye yol açıyor.	Kitabın birazlık mekanda görmesi o kışkaların özelliklerini hissetmeni sağladı.
Anladım.	Matbaanın bir ülke için önemini anladım.		Kitabın üzerine düşüncelerini okudukları sonra uzun bir süre de devam ettirdim.
Öğrendim.	Kitabın kahramanının benim bilmediğim bazı yönlerini öğrendim. (Kitabın kahramanı gerçek hayatla var olan biriydi.)	Br insanın tarihi hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini öğrendim.	

İSTANBUL HATIRASI

İstanbul Hatırası, Ahmet Ümit'in 2010 yılında yayına hazırladığı kitabı... Bilindiği gibi polisiye roman yazarı olan Ahmet Ümit farklı bir polisiye kurgusuyla çıkıyor okurların karşısına bu defa.

İstanbul Hatırası, merak uyandırdığı kadar bilgilendirici bir kitap aynı zamanda. Kitabın tamamında İstanbul'un tarihi ve mimarisi hakkında bilgiler var. Topkapı Sarayı'ndan, Süleymaniye Camisi'ne, Mihrimah Sultan Camisi'nden Fatih Camisi'ne kadar birçok mimari yapıt hakkında kitapta bilgiler yer almaktadır. Bu yapıtlar İstanbul'un tarih seyrinde okuyucuya verilmektedir. Bizans Dönemi'nde İstanbul anlatılmakta ve daha öncesine dair bilgiler de verilmektedir.

Ahmet Ümit, İstanbul'un bu tarihi dokusu içerisinde aynı kişiler tarafından işlenmiş yedi cinayet serpiştirmiştir. Romanın ana karakteri olan Nevzat Komiser kitabın son sayfalarına kadar katilin kim olduğunu çözmeye çalışır. Profesyonelce işlenmiş yedi cinayet ve başları gövdelerinden ayrılmış yedi ceset... Bu yedi ceset arasında tabiki ortak noktalar mevcut. Öldürülen insanlar kötü işlere bulaşmış, etik olmayan olaylara karışmış insanlar. Bu nedenle okurken, bu seri cinayetlerin bir nevi intikam duygusu ile işlendiği hissine kapılabilirsiniz. Nitekim, Yekta ve Demir'in bu insanları öldürme sebebi de intikam duygusuyla bağdaştırılabilir. Yekta ve Demir'in kim olduğunu ve bu cinayetlerin neden işlendiğini merak edenler için bir solukta okunabilecek bir kitap: İstanbul Hatırası...

Ahmet Ümit'in diğer kitaplarını okuyanlar için bu kitabının sonunu tahmin etmek çok zor olmayacaktır. Eğer Ahmet Ümit'in tarzını seviyorsanız ve bu kitabını okumadıysanız kesinlikle okumalısınız, eğer daha önce hiç Ahmet Ümit okumadıysanız ve üslubunu bilmiyorsanız polisiye romanın edebî bir üslupla nasıl yazıldığını görmek adına bu kitabı mutlaka okumalısınız...

BİR EDEBİ METİN İNCELEMESİ : "BOZKIRIN SIRRI-TÜRK PEYGAMBER" ÜZERİNE

Edebi metin, edebiyatla ilgili olan; özgün, çarpıcı ve okuyucusunu sıkmayan, akıcı bir dile sahip; estetik açıdan zengin olan metinleri anlatmak için kullanılan bir tabirdir. Estetik ve güzellik kavramları her ne kadar pöreceli olarak addedilseler de toplumun genel güzellik ve estetik anlayışı ile bireylerin bu kavramları algılayışı çatılamak zorundadır. Aksi halde "aykırı (marginal)" denilen tiplerin ortaya çıkması kaçınılmaz olur. Bu bilgi ışığında, edebî metnin veya eser hâline gelmiş yayınlara güzellik ve estetik açıdan tartışılması "zevkler ve renkler tartışılmaz." düşüncesinden bağımsızdır. Bir kitabın değerlendirilmesi ve tavsiye edilmesi tabii bir durum olarak ortaya çıkar. Biz de bunu dikkate alarak 2010 yılında yayımlanmış ve Ahmet Turput'un kaleminden çıkmış "Bozkırın Sırrı-Türk Peygamber" adlı eseri tanıtıp, onun için tavsiye edilmeğe değer bir "eser" olduğundan söz edeceğiz.

Fiziki bakımdan roman olarak belirtilebileceğimiz bu kitap Orta Asya Türklerinin yaşamı ile İslamiyet'i birleştirip "Bu şekilde olsaydı, sizce nasıl olurdu?" kurgusu ile oluşturulmuştur. "Öktem" adında bir peygamberin Tofes'in torunlarına gönderilişi ve onun dinini yaymak amacıyla yaptığı çalışmalar anlatılmaktadır. Olaylar zinciri tam olarak kurulmuş, âdetle yaşamış bir olayı anlatır gibi akıcı bir dil kullanılmıştır. Bozkır insanının karakteri ve İslâm güneşinin birleşmesiyle mükemmel bir halk tabakasının yaşantısı, güzel bir dille ortaya konmuştur.

İlgi çekici konusu ve çarpıcı, heyecan verici olayları yanında yazarın kullandığı dil de kitabı okunabilir kılantardandır. On-Türkçe kelimelerinin ve o dönemlerdeki âdetlerin günümüzle mukayesesi de okuyucu için edinilebilecek ayrı bir kazanımdır. Boz kelimelerin nereden geldiği veya bugün kullandığımız kelimelerin o dönemlerdeki hâllerinin kullanılması ile kültür aktarımı sağlanmış; özellikle Türkçe eğitimcilerinin, öğ-

reticilerinin mutlaka okuması gerektiği fikri oluşturmıştır.

Konusu, anlatımı ve kültürel bakımdan önemini ortaya koymaya çalıştığımız "Bozkırın Sırrı - Türk Peygamber"i tescile ederken; bu eseri Türk edebiyatına kazandıran Sayın Ahmet Turgut'a bir Türkçe öğretmeni olarak öğrencilerim adına teşekkürlerimizi sunuyorum.

YAŞAMDAN BİR KESİT

İnsanlar, insan olduğu için mi? bilgileri olduğu için mi, yoksa, inanmalarını rahatça yaşadıkları için mi sualı bulundular?

Kitabın başlangıcında olaylar bir roman tadında gelişmektedir. Zorluklar içerisinde bğyamış ve hâlsiz zorlukların içinde olan bir insanın hayat mücadelesi anlatılmaktadır.

İlerleyen bölümlerde ise asıl konu işlenmeye başlanmıştır. Edebiyat meraklı olan bir insanın askeri yede çalışma isteğini. Birçok zorluk çekildikten sonra eski bir insanın iş bulma ferahlığı anlatılmaktadır. Birçok insan tarafından sevilen, bilgileri takdir edilen; bir yandan da inançları doğrultusunda devamlı sıkıntı çeken bir kişi.

P. Pala'nın yaşadığı bir görüntü ise; ünvanı hiçbir zaman verilmiş, sadece tuvalette nöbetçi, görevli, olarak isminin önüne ünvanın yazılmasıdır. İstender Pala ve onun gibi birçok asker bu zorluklarla karşılaşmıştır. O dönemde çekilen sıkıntılar bu insanların hayatını etkilemiştir.

Kitabın içinde yer alan tıbbi insanlar, bu kitabın güvenilirliğini, farklılığını ortaya koymuştur. R. Teyyip Erdoğan'ın bir sözün istender Pala'yı zor duruma düşürmesi çok manidordur. Yazarımız İ. Pala'nın okuduğu eski bir kitabın kurbanı Kerim zannedilerek yaftalanması, yine dönemin zihniyetini, cehaletini gözler önüne sermiştir.

Sonuç olarak bu ülkede 28 Şubat sürecinde bazı insanlar; hem insan oldukları, hem bilgili ve inatlı oldukları için yorgunlarmış ve yaftalanmıştır. Yalnızca inatlı askerin ve ailelerinin çektiği sıkıntılar, bozularının yarına kar olarak kalmıştır. Kitap tarih olarak kısa, önem bakımından büyük bir olay anlatması, kadenceyle son derece önemlidir.

- AN MEUSİMİ -

Baş rol oynayan Attal bey böbrek kanseri' dan kızı için osinden izin alarak sığılğinde salıhan katçısının kızıyla evlenir. Bu evlenmenin amacı evlendiği kızı öldürüp kendi kızının hayatını kurtarmak için böbreklerini almak. Attal bey amacını gerçekleştirdi. Attal beyin yaptığı şey bencilce bir davranış kararı. İlerde hiç merhamet bulunmadığı bir gerçek. Başta insanın kızının hayatını söndürerek kendi kızının hayat fenerini yakmak sizce ne derece doğru bir şey?

Filmin konusu oldukça etkileyici. Filimde yer alan sahneler süprizlerle dolu izleyiciyi kendine çeken figürler yer alıyor. Filmin konusundan anlaşılıyor, insanın merhamet duygusuna sahip olmadığı ve bir cana kıymak ne demek olduğunu izleyici bunu rahatlıkla anlayabiliyor. İnsan bencil olmamalı biraz da kadere inanmalıdır. Filmi izlerken sahneleri hissetmek mümkün. Dehşet bir film herkesin izlemesini tavsiye ederim. Gerçekten insan kendine dersler çıkarabileceği bir film örneğidir.

EK-8. KELİME SEÇİMİ AŞAMASI UYGULAMA ÖRNEKLERİ

1. HABER

JAPONYA'DA BÜYÜK DEPREM

TOKYO - Japonya'da, 8,9 büyüklüğünde bir deprem meydana geldi. Türkiye saati ile sabah 07.46'da meydana gelen depremin yerin 24 km. altında meydana geldiği ve merkez üssünün Tokyo'nun 380 km kuzeydoğusu olduğu açıklandı. Yaklaşık 2 bin 100 km. uzunluğundaki sahil şeridi üzerindeki onlarca şehir depremden etkilendi.

En büyük hasarsa kuzeydoğudaki Miyagi bölgesi ve özellikle Sendai kentinde yaşandı. Sendai, 10 metre büyüklüğe varan dalgaların altında kalırken, dalgalar çekilince plajda yaklaşık 300 kişinin cesedine ulaşıldı. Kentte şimdiye dek 60-70 bin kişi tahliye edildi. Afette ayrıca 110 kişinin daha öldüğünü belirten yetkililer, 544 kişinin de yaralandığını söyledi.

Miyagi bölgesinde deprem ve tsunaminin ardından şimdi de geniş çaplı yangınlar yaşıyor. Özellikle hava karardıktan sonra yangınların büyüklüğü gözler önüne serildi.

GEMİLER DALGALARA KAPILDI

Reuters haber ajansı en az 100 kişiyi taşıyan bir geminin ülkenin kuzeydoğusunda tsunami sularına kapıldığını açıkladı. AP haber ajansı da Japon sahil güvenliğinin içinde 80 kişinin bulunduğu bir gemiyi aradığını duyurdu. Pasifik Okyanusu'na kıyısı olan ülkelerde de tsunami alarmı verildi.

'RADYOAKTİF BUHAR BIRAKILACAK'

Deprem nükleer santralleri de tehdit ediyor. Japonya'yı sarsan depremde soğutma sisteminde hasar meydana gelen Fukushima nükleer santralinin 1 nolu reaktöründeki basıncın yükseldiği bildirildi.

Japonya'nın Nükleer Güvenlik Ajansı, Fukushima'nın 1 numaralı reaktöründeki basıncın normal seviyenin 1,5 katına çıktığını açıkladı. Basıncı azaltmak için bir miktar radyoaktif buharın salınacağını belirten ajans yetkilileri, buharın içindeki radyoaktif elementlerin doğayı ve insan sağlığını etkilemeyeceğini de kaydetti.

Japonya'yı vuran 8,9 büyüklüğündeki depremin ardından, hükümet Fukuşima'daki nükleer santralin soğutma sisteminde arıza oluştuğunu ilan etmiş ve binlerce kişinin bölgeden tahliye edilmesi emri verilmişti. Dünya Nükleer Birliği, nükleer santraldeki durumun kontrol altında olduğunu anlaşıldığını belirtirken, ABD de santrale soğutma malzemeleri gönderdiğini açıklamıştı.

'RADYOAKTİVİTE NORMALİN BİN KATI

Japonya Başbakanı Naoto Kan'ın, normalin 8 kat üzerindeki radyoaktivite oranı nedeniyle bir santralin 10 kilometre yarıçapı civarındakilerin tahliyesi için emir verdiği bildirildi. Japon Jiji ajansında Sanayi Bakanlığı'na dayandırılan haberde, ülkenin kuzeydoğusundaki santralde sızıntı riski bulunduğu da belirtildi.

Kyodo ajansındaki haberde ise, radyoaktivitenin normalin bin kat üzerinde olduğu belirtildi. Haberde, kaynak olarak bir güvenlik komitesi gösterildi.

LİMANLAR KAPATILDI

Reuter haber ajansı şiddetli depremin ardından Japonya'daki tüm limanların kapatıldığını duyurdu. Ülkenin kuzeyine yapılan hızlı tren seferleri durduruldu. Kısa sürelik elektrik kesintisinden sonra başkent Tokyo'ya elektrik verilirken kuzey bölgelerinde 4 milyon kişinin elektriği kesildi. Ülke çapında ise iletişimde zaman zaman aksaklıklar yaşandı.

BARAJ YIKILDI

Fukuşima bölgesinde de bir baraj yıkıldı. Çok sayıda ev baraj suları altında kaldı. Japon televizyonları 80 bin ton yük taşıyan bir geminin battığını duyurdu. Ülkenin kuzeydoğusunda aralarında bir petrol rafinerisi de olmak üzere pek çok binada yangın çıktı.

JAPONYA BAŞBAKANI: HASAR BÜYÜK

Japonya Başbakanı Naoto Kan ise depremden sonra yaptığı açıklamada özellikle ülkenin kuzeyinde büyük hasar meydana geldiğini açıkladı. Hükümet sözcüsü Yukio Edano da deprem bölgesine askerlerin sefkedildiğini açıkladı. İlk aşamada 8 askeri uçak deprem bölgesine gönderildi.

2. HABER

JAPONYA, 8,9 BÜYÜKLÜĞÜNDE DEPREMLE SARSILDI

Japonya'da son 140 yılın en şiddetli depremi, başkent Tokyo da dâhil olmak üzere tüm ülkeyi salladı.

ABD Jeolojik Araştırma Kurumu USGS, ülkenin kuzeyinde etkili olan depremin büyüklüğünü 8,9 olarak açıkladı. Depremin merkez üssünün, Sendai kentinin 130 km doğusunda, denizde 24,4 km derinlikte olduğu bildirildi.

Japonya kıyılarını vuran ilk tsunaminin ardından, yeni tsunamilerin yaşanabileceği uyarısında bulunuldu. İlk tsunaminin, bazı bölgelerde 10 metre yüksekliğe ulaştığı, çok sayıda araç ve evin sular altında kaldığı bildiriliyor. Tsunami, bir yolcu trenini de yuttu. Felaket, bazı bölgelerde sanayi tesislerinde yangınlara da yol açtı.

Deprem ve ardından meydana gelen tsunamide ölü ve yaralı sayısı hakkında sağlıklı bilgi alınamıyor. Japon medyası en az 310 kişinin öldüğünü, 544 kişinin yaralandığını ve yüzlerce kişinin kayıp olduğunu duyurdu. Deprem ve tsunaminin en fazla zarar verdiği bölgelerden Sendai'de yaklaşık 300 ceset bulundu.

Helikopterlerden çekilen ve Japon televizyonlarında yayımlanan görüntüler, Kuzey'deki kıyı bölgelerinde gemilerin karaya çıktığını, yüzlerce evin sular altında kaldığını gösteriyor. Ülkenin kuzeyindeki Sendai Havalimanı da suyla kaplanırken, terminal binasının üst katlarına çıkan yüzlerce kişi yardım bekliyor.

Deprem havzasındaki iki nükleer santralin arıza yapması üzerine bölgedeki bütün nükleer enerji tesislerinin faaliyeti durduruldu. Arızanın sürmesi üzerine Başbakan Naoto Kan 'acil nükleer durum' alarmı verdi. Arızalı santrallerin yakınında oturanlar tahliye edilirken on kilometrelik çap dahilinde kalan bölgenin sakinlerinden de evlerinden çıkmamaları istendi. Kapatılan santralin yedek soğutma sisteminin arızalandığı ve çevreye radyasyon yayılabileceği bildirildi.

Japonya dışındaki ülkelerde de hissedilen şiddetli depremin ardından, Rusya, Tayvan, Filipinler ve Endonezya'nın da aralarında olduğu 20 ülkede tsunami uyarısında bulunuldu.

ABD'nin Hawaii eyaletinde bulunan Pasifik Tsunami Uyarı Merkezi, tsunami alarminin sahasını, Büyük Okyanus bölgesinin büyük bir kısmını içine alacak şekilde genişletti.

Merkez tarafından yayımlanan açıklamada, daha önce Japonya, Rusya, Marcus Adası ve Kuzey Marianas için geçerli olduğu duyurulan tsunami alarmı bölgesinin, Filipinler, Papua Yeni Gine, ABD'nin Hawaii eyaleti, Avustralya, Yeni Zelanda ve Güney Amerika'nın Büyük Okyanus kıyısını içine alacak şekilde genişletildiği bildirildi.

Depremden saatler sonra yüksekliği 30 santimetreye ulaşan tsunami dalgaları Filipinler kıyılarına ulaştı. Endonezya kıyılarında da küçük çaplı tsunami görüldü. Yetkililer, binlerce Endonezyalının iç kesimlere kaçtığını belirtirken, yüksek alarm durumunun sürdüğünü kaydettiler.

BİRLEŞMİŞ MİLETLER HAZIR

Birleşmiş Milletler de, 30 uluslararası arama kurtarma ekibinin hazır olduğunu ve talep halinde Japonya'ya gidebileceğini açıkladı.

BM İnsani Yardım Koordinasyon Ofisi'nden (OCHA) Elisabeth Byrs, İsviçre'nin Cenevre kentinde basına yaptığı açıklamada, "Bunun gibi olağanüstü durumlar için hazır durumdayız. 30 uluslararası arama ve kurtarma ekibi alarm durumunda, gelişmeleri izliyoruz ve gerekli olduğunda destek vermeye hazırız" dedi.

Olağanüstü durumlarda felaketzedeleri bulmak ve tedavi etmek amacıyla görev yapan BM afet değerlendirme ve koordinasyon ekipleri sağlık birimi ve özel eğitilmiş köpeklerden oluşuyor.

3. Haber

JAPONYA TOKYO DEPREM ANI

Japonya depremi ülkeyi yerle bir etti. Dev dalgalar önüne ne alırsa götürdü! Japonya'da bu sabah meydana gelen 8,9 büyüklüğündeki depremin sebep olduğu dev dalgalar, ülkenin kuzeydoğu kıyılarını vurdu. Ülkenin 130 kilometre açığında meydana gelen depremin büyüklüğü önce 7,9, ardından da 8,8 olarak açıklanmıştı. Deprem, başkent

Tokyo'da binaları şiddetli şekilde salladı. Çok sayıda kişinin deprem sırasında yaralandığı sanılıyor. Depremi ardından dört metrelik dev dalgalar kıyıları vurdu.

Başkent Tokyo'da da hissedilen şiddetli sarsıntı sebebiyle 10 metre yüksekliğinde tsunami dalgası alarmı verildi. Kıyılardaki binalara zarar veren 4 metre yüksekliğindeki dalgalar çok sayıda aracı denize sürükledi. İnsanlar panikle sokaklara döküldü.

Japonya hükümet sözcüsü: Can kaybı çok ciddi boyutlarda

Japonya hükümetinin sözcüsü Yukio Edano, ülkenin kuzey doğusunda etkili olan deprem ve tsunami felaketinde can kaybının çok ciddi boyutlarda olduğunu söyledi. Bu arada yerel polis, deprem ve tsunami sonucu ölü sayısının 117'ye yükseldiğini açıkladı. 400'den fazla kişinin kayıp olduğu belirtiliyor.

Fukushima bölgesinde baraj çöktü, evler sular altında

Japonya'nın Fukushima bölgesinde bir barajın çökmesi sonucu evlerin sular altında kaldığı bildirildi. Kyodo Haber Ajansı, Fukushima bölgesinde bir barajın çökmesi sonucu evlerin sular altında kaldığını duyurdu.

Deprem anında 40 cm'lik bir yer değiştirme kaydedildi

Japonya'da meydana gelen depremden en çok etkilenen Sendai şehrinde deprem anında 40 cm'lik yer değiştirme kaydedildiği bildirildi.

DİL İSTİLASI

Her geçen gün daha çok yabancılaşıyoruz kendi dilimize. Dil, kültürdür; o hâlde, kültürümüze de. Çeşitli yollarla yabancı kelimeler geliyor, yerleşiyor dilimize; bir daha da çıkartıp atmak mümkün olmuyor bu yabancı kelimeleri. Türkçe kelime sayısı bakımından birçok dilden daha üstün bir dil olmasına rağmen, karşılığı dilimizde olmayan kelimeleri kullanmak bir bakıma doğru olabilir, fakat karşılığı dilimizde olmasına rağmen yabancı kültürlerle özenerek onları kültürümüzün bir parçası hâline getirmeye çalışmak dilimizin ve kültürümüzün yozlaşmasına sebep olacaktır.

Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından yayımlanan Dil Dergisi'nin 129. sayısında Gülşen Danacı'nın "Dükkan Adı Verme Sürecinde Yabancı Dil Etkisi" makalesinde dilimizin yozlaşması hakkında çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Danacı, çeşitli iş yeri sahipleri ile yaptığı anketler sonucunda, yabancı ticari adların Türkiye'de son derece prestijli bir konuma geldiğini, dolayısıyla piyasaya sunulan ürünün niteliğinin ve verilen hizmetin çok daha iyi olduğunun işareti sayılmaya başladığını saptamıştır. Danacı, yabancı sözcük seçiminin en önemli nedeninin bu olduğunu bildirmektedir.

Kimi araştırmacılara göre mağazalara yabancı sözcük verilmesi; iletişim ve teknoloji alanında değiş tokuşun genişlemesinin ve dillerle kültürler arasındaki karşılıklı iletişimin sonucudur. Her geçen gün, teknolojinin ilerlemesiyle birlikte teknoloji alanındaki değiş tokuşlar da çoğalmakta ve bunun sonucu olarak dilimize birçok yabancı terim girmektedir.

Olayın bir başka boyutu ise ne Türkçe ne de İngilizce olan arafta kalmış isimlerdir. Adana'da bir alışveriş merkezinde bulunan lokantalardan birinin tabelasında "Shalgam" yazmakta, hemen yanındaki kuruyemiş dükkanının tabelasında "Yemiş" yazmakta, aynı semtte bir lokantanın tabelasında ise "Kebapchi" yazmaktadır. Dilimize karşı oynanan oyunlar ve yazı birliğini bozma çalışmaları bu kadar açık ve nettir.

"YOLCULUK NEREYE GENLER?"

Teknoloji günlük hayatımıza girdi girdi aralarında yalnızca birkaç yaş olan insanlar bile birbirleriyle anlaşamıyor, birbirlerinin dilini anlayamıyor hale geldi. Dile yabancı dil sokulmasının yanında Türkçe olan kelimeleri bile böyle bir hale getirdi ki çocuklar, insanlar yazılarını görür görmez yabancı dilde bir şeyler okuduğu hissine kapılıyor. Özellikle internette sosyal paylaşım sitelerinde sıkça rastladığımız birkaç örnek: "thattly caddi, sh3q3r qizz, @si chocuq...". Bu yazıları anlayabilmek için hecelenerek ve sesli okumak gerekir, bir bakışta anlamak neredeyse yetenek ister.

Peki bu yazışmanın nedenleri nedir? Bu duruma nasıl düştük? Bu konuda yapılan araştırmalar şunu gösteriyor:

- 1) Yayın organları
- 2) İnternet kullanımı
- 3) İş yeri ismi ve tabelalar
- 4) Üniversitelerde dil eğitimi
- 5) Anne ve babaların dil bilincinden yoksun olmaları

Bu konu hakkında bir de olan görüşlerini merak ettik ve sokağa çıktık. İşte sokanın yazışmaya tepkisi:

Kadriye SOLMAZ, 32, Ev Hanımı

"Sokağa çıkar çıkamaz karışmıyor bir sürü yabancı tabelalar çıkıyor. İnsan baaen yerini yadırgıyor. Farklı bir ülkede yaşıyormuşsun hissine kapılıyorsun. Tabi bir de doğru telaffuz edemeyince cahil, medeniyet gör."

memis muamdesi görüyorsunuz. Benzer artık bir yasa getirilmeli ve yabancı tabellalar kaldırılmalı, Türkçe olmalı."

Ahmet SARIALIOĞLU, 61, Emekli

"Valla şimdiki gençlerle anlaşabilmek çok zor. Geçen gün dolmuşta bir grup Türk olduğu anlaşılan ancak nece konuştukları belli olmayan gençlerle yolculuk yaptım. Türkiye'de Türkten başla her dili konuşuyor bunlar. Cümlelerinin bir anlamı, bir inceliği bile yok. Tepkini belli etmek için bir ara 'Yolculuk nereye gençler?' dedim. Şimdiki gençler diye mantık olmuş tabii, ne demek istediğimi anlamadılar!"

Eda ALTIN, 21, Öğrenci

"Kardeşimle aramızda yalnızca 5 yaş olmasına rağmen maaşef aynı dili konuşuyoruz. Benden 5 yaş büyük olan ablamla bu tara bir sorun yaşamamıştık. Biz internetle büyümedik tabii. Televizyonda bu kadar kültür bombardımanına tutulmamıştık."

Semih KAŞLI, 43, Öğretmen

"Dilin yavaşlamasında televizyonun büyük etkisi var. Gerek televizyon kanallarının, gerek programların isimleri, gerekse programların; dizilerin içerikleri insana yabancı kültürü aşıyor. Dil demek kültür demektir. Yabancıların bir kültürü bilincealtına yerleştirir onun dilinin pek çok kelimesini günlük hayatına katmış olursun. RTÜK bu konuda bir çalışma yapmalı ve televizyon programlarına ve kanallara bu konuda sınırlamalar getirmelidir."

Türkçemize Ne Oluyor?

Bugün hepimizin göz ardı ettiğiniz bir noktaya değinmek istiyorum. Türkçe'nin bu kadar hızlı bir şekilde yozlaştırıldığını tahmin edemezdik. Türkçemize sahip çıkmak kültürümüze sahip çıkmak demektir. Artık kültürümüze yapılan hain saldırılara "Dur" demenin vakti geldi.

Bu yazımı okuduktan sonra okuyucularımdan tek bir dileğim var. Lütfen Türkçemize sahip çıkalım. Türkçe kelimeleri kullanmak yerine, yabancı sözcükleri kullanmamız bizi her zaman geriye götürecektir. Zamanla başka milletlerin emri altına girmemiz zaten bile değil. Eğer bu tür bir soruyla karşılaşmak istemiyorsanız, kendimizi şimdiden korumaya almalıyız.

EK-9. Cümle Akıcılığı Aşaması Uygulama Örnekleri

- MEĞER -

Telefonu kapattım, çok sinirliydim.. Sinirli olmanın verdiği dalgınlıkla otobüse bindim. Muavine ücretimi uzattım, en arkının bir önündeki çiftli koltuğa kuruldum. Olanları düşünmeye başladım, düşündükçe öfkelendim, öfkelendikçe daha derin düşünmeye koyuldum.

Arkamdaki koltukta, kucagina çocuğunu oturtmuş bir bey vardı. Bu beyin koltuğuma kuvvetle çarpması, beni düşüncelerimden bir anda uzaklaştırdı. Birinciyi takip eden ikinci kuvvetli çarpış, öfkeme öfke kattı. Arabinde çocuğun üzeri resimli, renkli balonu kafama çarpıyor; beni delirtiyordu. Ellerimi başıma götürerek sözde bu duruma tepki veriyordum. Neyse ki 15 dk. sonra inecek ve bu ara ara kafama çarpan balondan kurtulacaktım. Derken, 30'lu yaşlarda, uzun boylu, esmer bir bey ilişti yan koltuğuma. Balon iki kafanın arasından -bu kafalardan biri benim- suratıma uzanıyor ve beni çıldırta-ya devam ediyordu. Şükür ki benim inmemi beklemeden, balon eşliğinde arkamdakiler indi de rahat bir nefes aldım. Meğer farkında olmadan ne para ödemişim, o rahat nefese! Nakit, kimlikler, kredi kartları; hülasa cüzdan...

İndiğimde markete gittim, kasada anladım cüzdanımın olmadığını. Sonra bir bir gözümün önüne geldi her şey; yanımdaki adamın balonlularla hızla aynı durakta inişi, buna benim şaşımam, rahat nefes, otobüsten inerken yanı açık çantamın cüzdanımı yerleştirirken tam kapamadığımı düşünerek fermuarını çekişim, her şey ama her şey... en önemlisi de aptallığım! Meğer, balonla ellerimi çantamdan çekmem saplanmış -kafamı korumak için kaldırdığımda- yanımdaki tilki de cüzdanı kaptığı gibi, tabiri caizse kaçmış. Karakol, ifade, tutanak, teşhis ... epey uğraştırdı meret. Demek bunu da yaşayacağımız! Bir defa daha anladım ki, görülecek, yaşanacak daha çok şey var..

Ömer Dayermar

İnsan bir şeye dakikalarca, hatta saatlerce bakabilir. Baktığı şeyi bıraktığında da baktığı şeyi hatırlayabilir vaziyette bırakmıştır. Yani bir şeye ne kadar bakarsak bakalım, o şeye bakma izi asla bitmez. Tıpkı okumak gibi. İnsan tüm hayatını okumakta geçirirse dahi, yine okuyarak bir şey bulur. Hatta bilmediği, hiç duymadığı bilgiler vardır. İnsanın okudukça cehilliğinin farkına varması bundan kaynaklanır. Yeryüzünde okunacak şeyler o kadar fazladır ki, insan bir şeyi okuduktan bilmediği şeylere şeyin farkına varır. İnsan ne kadar çok okursa, o kadar çok okumuş gereken şey aldığına farkına varır. İnsan, okuyarak bilmediği şeyleri öğrenmek ister ve öğrenince mutlu olur; ancak bilmediği birçok şeyin farkına varması insana acı verir. İnsanın sadece bir konu üzerinde bile her şeyi öğrenmesi mümkün değildir; çünkü görüldüğü o kadar fazla şey vardır ki. Bir şeye dakikalarca, hatta saatlerce bakabilirsiniz; ancak ne kadar bakarsak bakalım, baktığımız şey her an hatırlanabilir şekilde duracaktır.

ENGELLİ OKUL

Okulu bitireli yedi ay olmuştur. Zihinsel Engelli-
ler öğretmenliğini bitirmek benim için çok büyük bir
başarıydı, yedi ay önce Hatay gibi güzel bir yere atan-
mıştım.

Hatay'ın diğer illesimize nazaran çok görüşlü,
daha rahat bir halkın olduğu biliyordum. Okula öğren-
diğimizden ve gördüklerimizden yola çıkarak, Engelli
çocukların okula gönderilmediğini biliyorduk. Hatay - Antakya-
da Mustafa Kemal rehabilitasyon merkezinde çok öğren-
ilmesi, Antakya'da böyle sorunların olmadığını gösteriyordu.

Çocukların, daha hayıtlarının ilk dönemlerinde
böyle sorunlar yaşamaları yüreğimi burkuyordu. Bazı çocukların
suyla bile içememesi beni hergün daha fazla üzüyordu.
Ama okula vardığımda kendime 'Böyle görülecek o kadar
çok şey var ki!' dedim.

EK-10. İmla ve Noktalama Kuralları Aşaması Uygulama Örnekleri

İLK ADIM

Ya başarılı ya da başarısız olacaktı. Öünde iki seçenek vardı sadece; ama o, bu kadar çok zorlanacağını düşünmemiştir hiç. Öünde çok az bir zaman olduğu halde hala nasıl başarıya ulaşacağını bilmiyordu. Halbuki görevi o kadar büyük ve zordu ki.

Bütün ülkenin geleceği onun başarısına bağlıydı. Eğer başarılı olursa bütün ülkenin geleceği değişirdi, o ise kimsenin bilmediği güzel bir keder olacaktı. Kim bilir, belki de herkesin kedisini tanımasını istedi ya da kimse tanımamalıydı. Ya başarısız olursa işte o zaman herkes onu suçlayabilirdi. Bu suçlamaları kddıramazdı. Tüm bu görevi kendisi istememiştir ne de olsa. Ancak şimdi geri dönüş yolu kapalıydı. Mutlaka başarılı olmalıydı.

Uzun bir süre düşündü nasıl başlayacağına karar vermeye çalıştı. Ne de olsa en uzun yılları görmek için küçük bir adımla başlamak kafi idi. Bu küçük adımlar aslında bu yolu tamamlayacak zamanı bulabilecek miydi?

Başarının anahatlarını biliyordu, küçük bir adım atmak. Bu adımı atmak, bu kadar zor olmalıydı. Attığı ilk adımla birlikte başarının yolu kendisine açılacaktı. Düşünceleri zihninde dolaşırken cesaret, azim ve kararlılık adını atmak için birlikte

korku,  rkaklık ve tembellikle savaşıyorlardı. Savaşı kazandıktan takdirde başarılı olmak, bu savaşın b t -
l  olacaktı.

 lk adımı  atın s r n zihnindeki savaşıa cesaret
azim ve kararlılık gelip geldi. Artık nasıl başla-
ması gerektiğini biliyordu.  lk adımı attı. Ba ının
da kapısı a ıldı.  lkenin geleceği onun cesareti,
azmi ve kararlılığıyla yeniden f killemeye başladı.

EK-11. Sunum Aşaması Uygulama Örnekleri

Emre! Haydi, kalk oğlum! Okula geç kalacaksın.

Emre, annesinin sesiyle uyandı ve:

-Tamam anne! Az sonra geliyorum, dedi.

Sabahları erken kalkmak onun için oldukça zor oluyordu. Çünkü annesinin bütün ısrarlarına rağmen gece çok geç yatıyordu. Her sabah kendi kendine: "Bu akşam erkenden yatacağım. Azıcık uykuyla okula gitmek çok zor geliyor bana." diyordu, ama akşamları televizyon izlemekten vazgeçemiyordu. Bu nedenle kendi iyiliği için aldığı kararı yine kendisi bozmuş oluyordu. Bu sabah da erkenden kalkıp okula gitmek ona çok zor gelmişti.

O gün okulda öğretmeni onları biraz uğraştıracak bir ödev verdi. Bu ödev grupsa yapılacaktı.

Emre'nin öğretmeni, bu ödevin öğrencileri arasındaki dayanışmayı artıracağı, arkadaşlıklarının daha kalıcı olacağını düşünüyordu. Bu nedenlerle böyle bir ödev vermek istemişti. Emre için bu ödev çok sıkıcı geldi.

"Kim uğraşacak böyle ödevlerle." dedi. Allahaan öğretmenleri ödev için on-

lara biraz zaman tanımişti. "Nasıl olsa grupsa yapılacak, bir şeyler yaparız." diyen Emre arkadaşlarına güvenip ödevini umursamadı.

Emre, zamanın ne kadar hızlı aktığını hesap etmemiştir. Ödevlerin teslimine bir gün kalmıştı. Bir günde nasıl ödevi yetiştireceklerini

bilmiyordu. Önce ödevlerinin konusunu belirlemeleri gerekiyordu. Arkadaşları bir iki konu düşünmüşlerdi. Bunlar arasında bir seçim yapmaları lazımdı. Emre düşünüyordu ama karar vermekte zorlanıyordu. Sonra "canı sıkıldı ve "Su konu olsun, ne olacak ki?" dedi arkadaşlarına. Ödevlerini sessizce hazırladılar. 1 gün de tıpkı diğer günler gibi o kadar hızlı geçmişti ki. Ödev günü öğretmen herkesten ödevleri topladı. Ardından 1 hafta geçti. Öğretmen ödevleri incelemişti. Emre'lerin ödevinin baştan sonuna yapıldığını anlamıştı. Dersten sonra Emre ve arkadaşlarını yanına çağırdı. Önce onlara nazik bir şekilde sordu: "Niye böyle yaptınız, ödeviniz hiç güzel olmamış, çalışmamışsınız." dedi. Emre ve arkadaşları bu soru karşısında ne diyeceklerini bilememişlerdi. Kısa bir sessizlik yaşandı. Emre, bir an cesaret gösterip "Öğretmenim, aslında yapacaktık, zaman hemen geçti, son gün yetiştirmeye çalıştık." dedi. Öğretmen ise "Ben size ne yapacağınızı anlattım, yeterince süre de verdim, isteseydiniz yapabiliydiniz." dedi. "Bu ödev sizin için bir deneyim olacaktı." diye ekledi. Emre öğretmenle kendisi arasında empati kurdu. Öğretmeni ibla son derece haklıydı. Yine ön yargılarına yenik düşmüştü. Ödevi basit görüp umursamamıştı. Daha önce de buna benzer bir olay yaşamıştı. O zaman söz vermişti kendine "Ödevlerimi zamanında yapacağımı" diye. Ama yine sözünü tutamamıştı. Bütün bunlardan bir ders almaması, kötü alışkanlıklarını terk edebilmesi için kendiyi suçlaması gerekiyordu.

EK-12. Öğrenci Değerlendirmeleri

Bu ders yazma dersinde öğrendiklerimi uygulamam açısından yararlı oldu. Uzun zamandır kompozisyon yazmadığım için bu yetimin kaldığını düşünüyordum, bu ders haftada bir de olsa alıştırma yapmamı sağladı. Yaptığım hataları ve nasıl yazdığımı fark etmemde yararlı oldu. Bunların yanında ilk konulardan biri olan "sevgi" konusunda kompozisyon yazma önce ilk yapılan çalışmalar arasında yer almamalıdır.

Bu dersin yazma konusunda bana çok şey kattı. Mada azımsanmayacak kadar faydalı oldu. Yazma konusunda daha çok bilgi sahibi oldum ve nasıl yazdıkları bileceği konusunda da yeni bilgiler edindim. Bu bilgiler uygulamaya dökmemizde kalıcılık açısından önemlidir. Bir durum benim açısından.

Dersin, öğrendiklerimizi uygulamamız adına önemli bir rol oynuyor. Sadece teorikte kalmayıp uygulamaya da çıktık bilgileri. Dersin hocamızın tutumu da bu derse sevmeme yardımcı oldu. Her şey için teşekkür ederiz.

Ders içindeki çalışmalar sayesinde yazılarında yaptığım yanlışlıkları ve eksiklikleri gördüm. Bu hatalarımı düzeltme şansını elde ettim. Yazılarının daha başarılı bir hale geldiğini düşünüyorum.

Bu derste birçok şey kazandım. Yazma eğitimi açısından geliştiğimi düşünmekteyim. Hıa olmasa bu ders sayesinde düzenli yazma alışkanlığı kazandım. Hayatımda bu ders dışında hıa yazı yazmadığımı farkettim.

Eğer iyi bir Türkçe Öğretmeni olacaksak bu dersten faydalanmalıydık. İnsan yaptığı hataları ancak ve ancak deneme(uygulama) yoluyla düzeltebilir.

Ben bu derste yapılan etkinliklerin bana yararlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü yazı yazmak konuşmaktan farklıdır. Emek ister. Konuşmayı her an yapabiliriz ama yazmak o kadar kolay değildir. Yaza yaza gelişir. Bundan dolayı bu dersin yazı yazma alışkanlığımızı olumlu yönden etkilediğini düşünüyorum.

Teşekkürler Hocam...

Bu derste yazmaya karşı ön yargımı yenmeye başladım. Her hafta yaptığımız uygulamalar beni yazı yazmaya alıştırmaya başladı. Başlarda ediver bana sıkıcı ve sadece görevi olarak geliyordu. Sorumluluğumu yerine getirmek için yapıyordum. Artık o kadar da kötü bakmıyorum. Umarım bu dersle yazmaya attığım adım, öğrenim bitmesiyle son bulmaz, yazmaya devam eder ve alışkanlık haline getiririz.

Yapılan çalışmaların yazma becerimize katkı yaptığını düşünüyorum. Bununla birlikte insanın ilgi duyduğu konularda daha iyi yazdığını gördüm derste. Birim yaptığımız çalışmaların bize ilerde faydalık edebileceğini, öğrencilere yazma çalışması yaptırırken zorlanmalarının önüne geçeceğini düşünüyorum.

- 1) Analitik yazma yöntemine yönelik hazırlanan etkinliklerin yazılı anlatım becerinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
(fikirler, düzenleme, yazı tarzı, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla, sunum, öz değerlendirme)

Daha planlı yazmaya başladığımı düşünüyorum. Fikirlerimi daha rahat ve kolay biçimde açıklamama yardım etti.

- 2) Dersin işlenişiyile ilgili beğendiğiniz yönler nelerdir? Açıklayınız.

Hikâye yazmak bana her zaman zor gelmiştir, ama bu dersle hikâye yazmanın o kadar da zor olmadığını anladım. Farklı türlerdeki metinler yazmanın yazma becerimi geliştirdiğini düşünüyorum.

- 3) Ders işlenişiyile ilgili beğenmediğiniz yönler nelerdir? Açıklayınız.

Beğenmediğim yön yok.

- 4) Ders süresince yapılan etkinliklerle ilgili önerileriniz nelerdir?

Hikâye tamamlama etkinliklerine daha çok yer verilmesinin öğrencilerin hikâye yazma becerisini daha fazla geliştireceğini düşünüyorum. Birçok arkadaşım da, benim gibi, hikâye yazmaktan çekiniyordu ama artık o kadar da zor olmadığını anladık.

- 1) Analitik yazma yöntemine yönelik hazırlanan etkinliklerin yazılı anlatım becerinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
(fikirler, düzenleme, yazı tarzı, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla, sunum, öz değerlendirme)

Yazıya başlarken daha planlı başlıyorum. Dilekçelerim birbiriyle daha da ilişkili olmaya başladı. Yazımın tutarlı olmasını cümlelerin birbirine mantık bağlayıcı bağlanmasını sağladı bu yöntem. Herde öğrencilerine nasıl bir yolla yazma çalışmalarını yapmam konusunda fikir sahibi oldum. Antik kaleni elime alıp aklıma gelen yazmıyorum, düşünüyorum ve yazımı da düşünmeye göre düşünüyorum.

- 2) Dersin işlenişyle ilgili beğendiğiniz yönler nelerdir? Açıklayınız.

Yazma, cesaret ister. Başkalarının sizin yazınızı okuyacağını bilmek korku verir. Ancak belirli bir yekten sonra bu korku yavaş yavaş azalır. Hocamız bizde bu korkunun hâlâ olma ihtimalini göz önünde bulundurarak cümlelere isminizi yazamayabileceğimizi bunun yerine numaranızı yazmanızın yeterli olacağını söyledi. Bu, yazarken herkesin rahatlık vermiştir. Hocamız tatlı sert üslubu da dersin verimli geçmesini sağladı. Hem hocamızın saygısızlık edilmedi hem de ders zevkli geçti.

- 3) Ders işlenişyle ilgili beğenmediğiniz yönler nelerdir? Açıklayınız.

Beğenmediğim bir durumla karşılaşmadım.

- 4) Ders süresince yapılan etkinliklerle ilgili önerileriniz nelerdir?

Yazdığımız yazılardan hocamızın beğendiği yazılardan birkaç tanesini sınıfta okunsaydı - yazı eğer özel değilse - doğru yazının örneğini gösterirdik. Yani somut olarak örneklerle karşılaştırılmıyorduk. Çok zaman alacağını biliyorum ama eğer daha iyi işi öğretiyorsa, hocamız verdiğimiz metinlerdeki eksiklikleri ya da olumlu gördüğümüz özellikleri not ederek geri dönüt verebilirdi. Onun dışında ders saati içinde dersin verimli geçtiğini düşünüyorum. Başka bir önerim yok.