6+1 ANALİTİK YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIM BECERİSİ VE ÖZ YETERLİĞİ İLE YAZMA KAYGISINA ETKİSİ

Gül Şebnem Altuner

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2017

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Gül Şebnem

Soyadı : ALTUNER

Bölümü : Temel Eğitim/Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerisi ve Öz Yeterliği İle Yazma Kaygısına Etkisi

İngilizce Adı : The Impact of 6 + 1 Analytical Writing and Evaluation Model on Written Expression Skills and Self-Efficacy and Writing Anxiety in Primary School Teacher Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Gül Şebnem ALTUNER

İmza : ……..

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gül Şebnem ALTUNER tarafından hazırlanan "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerisi ve Öz Yeterliği ile Yazma Kaygısına Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Seyit ATEŞ

Temel Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi …….

Başkan : Doç.Dr. Hakan DEDEOĞLU …….

Temel Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye : Doç. Dr. Mustafa YILDIZ …….

Temel Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: …../…../…….

Bu tezin Temel Eğitim Bölümü Sınıf eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI …….

TEŞEKKÜR

Çalışmanın tasarlanmasından tamamlanmasına kadar her aşamasında ilgi ve desteğiyle yanımda olan, sabırla yol gösteren, bilgi ve birikimini benimle paylaşan değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Seyit ATEŞ'e en içten saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmalarım süresince değerli düşüncelerini paylaşarak tezin şekillenmesine ve zenginleşmesine önemli katkılar sağlayan Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU'na, Doç. Dr. Mustafa YILDIZ'a, Doç.Dr. Kasım YILDIRIM'a ve Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN'a, tezin redaksiyon aşamasındaki desteklerinin yanı sıra manevi desteklerini de her zaman hissettiğim Yrd. Doç. Dr. Oktay ÇOBAN'a ve Arş. Gör. Fatma BOLATTAŞ GÜRBÜZ'e teşekkürü bir borç biliyorum.

Araştırma sürecinde gerekli desteği sağlayan ve kolaylık gösteren Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi yöneticilerine ve bu çalışmanın ortaya çıkmasında en büyük paya sahip olan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak beni yetiştirip bugünlere getiren, maddi ve manevi destekleriyle yanımda olan ve bana her zaman güç veren, tecrübelerini benimle paylaşan sevgili anneme, babama ve kardeşime sonsuz sevgilerimi ve şükranlarımı sunuyorum.

Gül Şebnem ALTUNER

6+1 ANALİTİK YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIM BECERİSİ VE ÖZ YETERLİĞİ İLE YAZMA KAYGISINA ETKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Gül Şebnem ALTUNER
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Haziran, 2017

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine, yazılı anlatım öz yeterlik inançları ve yazma kaygısına etkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılı bahar yarıyılında Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı ikinci sınıfta öğrenim gören 25'i deney grubu, 24'ü kontrol grubunda olmak üzere toplam 49 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde, deney grubuna 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli öğretimi uygulanırken; kontrol grubu normal öğretim sürecine devam etmiştir. Çalışma, deney grubunda yedi hafta boyunca toplam yirmi bir ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, yazılı anlatım becerilerine ve yazılı anlatım öz yeterliklerine ilişkin deney grubu lehine; yazma kaygılarına ilişkin kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Yazma, Yazılı Anlatım Becerisi, Yazma Kaygısı, Yazılı Anlatım Öz Yeterliği

Sayfa Adedi : 150

Danışman : Doç. Dr. Seyit ATEŞ

THE IMPACT OF 6 + 1 ANALYTICAL WRITING AND EVALUATION MODEL ON WRITTEN EXPRESSION SKILLS AND SELF-EFFICACY AND WRITING ANXIETY IN PRIMARY SCHOOL TEACHER STUDENTS

(Master Thesis)

Gül Şebnem ALTUNER
GAZI UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES
June, 2017

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the impact of teaching through the 6 + 1 Analytical Writing and Evaluation Model on written expression skills, written expression self-efficacy beliefs and writing anxiety of primary school teacher candidates. The study group consists of a total of 49 (25 in the experimental group and 24 in the control group) sophomore primary school teacher candidates enrolled in Bozok University Faculty of Education Basic Education Department Primary School Teacher Education Department during the spring semester of the 2015-2016 academic year. An experimental design with pre-test-post-test control group was used in the collection, analysis and interpretation of the data. In the implementation process of the research, the 6 + 1 Analytical Writing and Evaluation Model teaching was applied to the experimental group while the control group continued to the normal teaching process. The study was conducted with the experimental group in a total of twenty-one lesson hours for seven weeks. As a result of the study, comparing the students in experimental and control groups, a statistically significant difference was found in favor of the experimental group regarding their written expression skills and written expression self-efficacy in contrast to the statistically significant difference in favor of the control group regarding their writing anxiety.

Key Words : Writing, Written Expression Skills, Writing Anxiety, Written Expression Self-Efficacy

Page Number : 178

Advisor : Assoc. Dr. Seyit ATEŞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **iv**

ÖZ ..... **v**

ABSTRACT ..... **vi**

İÇİNDEKİLER ..... **vii**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xi**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiii**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

Problem Durumu **1**

Araştırmanın Amacı **5**

Araştırmanın Önemi **5**

Varsayımlar **6**

Araştırmanın Sınırlılıkları **7**

Tanımlar **7**

BÖLÜM II **8**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE **8**

Yazma **8**

Yazmanın Geliştirilmesi **10**

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli **13**

Hazırlık **14**

Taslak Oluşturma/Planlama **14**

Gözden Geçirme/Düzenleme/Değiştirme **14**

Düzeltme **15**

Sunum/Yayınlama/Paylaşma **15**

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli **15**

Fikirler **18**

Organizasyon **19**

Üslûp **20**

Kelime Seçimi **20**

Cümle Akıcılığı **21**

İmlâ **22**

Sunum **23**

Yazılı Anlatım Öz Yeterliği **23**

Yazma Kaygısı **26**

BÖLÜM III **29**

YÖNTEM **29**

Araştırmanın Modeli **29**

Araştırmanın Çalışma Grubu **30**

Veri Toplama Araçları **33**

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği **33**

Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği **33**

Yazma Kaygısı Ölçeği **34**

Uygulama Süreci **34**

Eğitim Uygulamaları **36**

1.Hafta **36**

2.Hafta **39**

3.Hafta **42**

4.Hafta **46**

5.Hafta **49**

6.Hafta **51**

7.Hafta **53**

Verilerin Analizi **56**

BÖLÜM IV **59**

BULGULAR VE YORUM **59**

1. Alt Probleme Yönelik Bulgular **59**

2. Alt Probleme Yönelik Bulgular **61**

3. Alt Probleme Yönelik Bulgular **63**

BÖLÜM V **66**

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER **66**

Sonuçlar ve Tartışma **66**

Öneriler **68**

KAYNAKLAR **70**

EKLER **85**

EK 1. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği **86**

EK 2. Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği 93

EK 3. Yazma Kaygısı Ölçeği 96

EK 4. Uzman Görüşü Formu 98

EK 5. Bilgi Kartları.....99

EK 6. "Ödünç Kriko" Metni 102

EK 7. "Final" Metni.....104

EK 8. Öğrencilerin Yazmış Olduğu "Mutluluk" Konulu Metinlerden Örnek 105

EK 9. Öğrencilerin Hazırladıkları Materyal Örnekleri 106

EK 10. Böğürtlenli Pasta Metni 107

EK 11. Sevinç Çığlıkları Metni 108

EK 12. Öğrenciler Metni Sıralarken Çekilen Fotoğraflar 110

EK 13. Öğrencilerin Yazmış Olduğu "Adalet" Konulu Metinlerden Örnek 112

EK 14. Öğrencilerin Yapmış Oldukları Resim Örnekleri.....113

EK 15. "087956'nın Sıfırı" Metni 114

EK 16. "Merhumun Vasiyeti" Metni 119

EK 17. Öğrencilerin Yazmış Olduğu "Öğretmen" Konulu Metinlerden Örnek ...122

EK 18. Öğrenciler Yapboz Yaparken Çekilen Fotoğraflar.....123

EK 19. Adil Paylaştırma Metni.....124

EK 20. "Adam ve Üç Oğlu" Metni.....125

EK 21. Öğrencilerin Yazmış Olduğu "Hediye" Konulu Metinlerden Örnek.....127

EK 22. Havada Donan Kedi Oyununun Metni 128

EK 23. Hacivat ve Karagöz Oyunu Sırasında Çekilen Fotoğraf Örnekleri 131

EK 24. "Dolmuş" Metni.....132

EK 25. Öğrencilerin Yazmış Olduğu "Zaman" Konulu Metinlerden Örnek 134

EK 26. Öğrencilerin Noktalama İşaretleri ile İlgili Hazırladıkları Kavram Haritası Örnekleri 135

EK 27. Öğrencilerin İmlâ Kuralarına Uygun Olarak Doldurdukları Metin Örnekleri 137

EK 28. İmlâ Kuralarına Uygun Olarak Yazılmış "Sinek" Metni 138

EK 29. Öğrencilerin Yazmış Olduğu "Aile" Konulu Metinlerden Örnek 139

EK 30. Sunum Etkinliğinde Kullanılan Pastalar 140

EK 31. "Ağustos Böceği ile Karınca" Metninin İki Farklı Sunumu 141

EK 32. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencileri Tarafından Yazılmış Olan Metinler ve Yapılan Değerlendirmeler 143

EK 33. Öğrencilerin Yazmış Olduğu "Anne" Konulu Metinlerden Örnek 144

..... 144

EK 34. Yazma Becerisi Ön Ölçümünü Almak İçin Öğrencilere Yazdırılan "Yardımseverlik" Konulu Metin Örnekleri 145

..... 145

EK 35. Yazma Becerisi Son Ölçümünü Almak İçin Öğrencilere Yazdırılan "Dostluk" Konulu Metin Örnekleri 147

EK 36. Uygulamaya İlişkin Fotoğraflar 149

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Yazma Yaklaşımlarının Karşılaştırılması* 12

Tablo 2. *Araştırmada Modelinin Simgesel Görünümü* 30

Tablo 3. *Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği" Ön Testinden Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları* 31

Tablo 4. *Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin "Yazma Kaygısı" Ön Testinden Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları* 32

Tablo 5. *Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin "Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği" Ön Testinden Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları* 32

Tablo 6. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden Elde Ettikleri Ön test ve Son test Puanlarının Shapiro-Wilk Z Testi Normallik Değerleri* 57

Tablo 7. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeğinden Elde Ettikleri Ön test ve Son test Puanlarının Shapiro-Wilk Z Testi Normallik Değerleri* 57

Tablo 8. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Ettikleri Ön test ve Son test Puanlarının Shapiro-Wilk Z Testi Normallik Değerleri* .58

Tablo 9. *Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Ön test-Son test Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son test Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri* 60

Tablo 10. *Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerisi Son test Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları* 60

Tablo 11. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Son Test Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları* 61

Tablo 12. *Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Ön test-Son test Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son test Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri* 62

Tablo 13. *Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Öz Yeterliği Son test Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları* 62

Tablo 14. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Son Test Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları* 63

Tablo 15. *Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Ön test-Son test Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son test Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri* 64

Tablo 16. *Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Yazma Kaygısı Son test Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları* 64

Tablo 17. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Son Test Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları* 65

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Culham (2010) tarafından yazma süreci yaklaşımının 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli ile bütünleştirilmesi 17

Şekil 2. Uygulama sürecinin şematik gösterimi 35

BÖLÜM I

GİRİŞ

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerileri, yazılı anlatım öz yeterliği ve yazma kaygısı üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırma dört ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, problem durumuna, araştırmanın amacına ve alt amaçlara, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve konuyla ilgili bazı tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde, kuramsal çerçeve ve ilgili çalışmalar başlığı altında araştırma problemini oluşturan kavramlar incelenerek ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde, yöntem başlığı kapsamında araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırmanın uygulanması ve veri analizi bulunmaktadır. Dördüncü bölümde, bulgu ve yorumlar, araştırma sonuçları ve ileride yapılacak çalışmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

Problem Durumu

Yazı, duygularımızı, düşüncelerimizi ve başımızdan geçen olayları semboller ve işaretler aracılığıyla belli kurallar dahilinde başkalarına aktarmamızı sağlayan bir araçtır (Akyol, 2000; Arseven, 1992; Karaalioğlu, 2000; Köksal,1999). İnsanlar yaşamlarının her alanında yazıyı kullanmaktadır. Okul hayatı, iş hayatı ve sosyal hayat içerisinde başkalarıyla yazarak iletişim kurma ve kendimizi yazarak ifade etme alışkanlığı kazanmamız gerekmektedir. Aynı zamanda yazılı anlatım, insanların her türlü duygu ve düşüncesini gelecek nesillere aktarmasına imkân sağlayan bir köprü işlevi görmektedir. Bunlar da yazıyı bir iletişim aracı olmanın ötesinde bir ihtiyaç haline getirmektedir.

Beynin birçok noktasını koordine bir şekilde çalıştıran (NCTE, 2008) yazma, hem bilişsel bir süreç hem de sosyal bir davranıştır (Pritchard & Honeycutt, 2007, s.29). Dil ve bilgi edinme yollarından biri olan yazmanın psikolojik, sosyal, pedagojik açılardan da faydaları bulunmaktadır. Örneğin Alman yazar Goethe, Genç Werther'in Acıları isimli yapıtı için "Yazmasaydım intihar edecektim." ifadesini kullanarak yazmanın psikolojik işlevine dikkat çekmektedir (Yıldız, 2013, s.219). Güneş (2014)' e göre de yazma, zihinsel süreçlerin harekete geçirilmesine, dil becerilerinin ve sosyal becerilerin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (s.160).

Yazının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (devinişsel) olmak üzere üç boyutu vardır (Rosenblum, Weiss & Parush, 2003, s.15; Rubin & Handerson, 1982, s.17; Tseng & Chow, 2000, s.83). Yazının bilişsel boyutu edinilen bilgilerin, izlenimlerin, düşüncelerin sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıdır. Yazının duyuşsal boyutunu ise yazılı anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığı oluşturmaktadır. Defter, kâğıt ve kalem gibi yazma araçlarını kullanma ile yazmadaki kas hareketlerinin koordine bir şekilde kullanımı ise yazmanın psikomotor (devinişsel) boyutunu oluşturmaktadır (Güleryüz, 2000, s.6; Köksal, 2001, s.7). Yazmanın bu boyutları dikkate alındığında yazma becerisinin kazandırılmasına, bu becerinin geliştirilmesine ve etkin bir şekilde kullanılmasına yönelik yazma eğitimi etkinliklerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Raimes (1983)' e göre yazılı anlatım becerileri geliştikçe, zihin aktif olarak kullanılarak öğrenme-öğretme süreci daha etkin bir hâl alır (s.6). Özkara (2007)' ya göre yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin gelişimine bağlıdır (s.23). Ancak yazılı anlatım becerisi diğer dil becerilerine göre daha yavaş gelişmektedir. Bu yüzden öğrenciler, genellikle kendilerini yazılı olarak ifade etme noktasında zorlanmaktadır (Demirel & Şahinel, 2006; Göğüş, 1978; Maltepe, 2006; Yalçın, 2002). Bununla birlikte eğitim sistemimiz içinde yazılı anlatım için yeterli fırsatı bulamayan öğrenciler, lisans eğitimini bitirdiklerinde dahi birkaç satır yazı ile kendilerini ifade edememektedir (Özkara, 2007, s.21).

Yazma becerisini geliştirmek için süreç yaklaşımına göre işlenen yazma eğitimi derslerinin, öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği ve yazının niteliğini arttırdığı bilinmektedir (Çakır, 2003; Karatay, 2011; Özkara, 2007). Süreç temelli yazma, "ne" yazıldı sorusunun cevabı olan ürün yerine "nasıl" yazıldı sorusunun cevabı olan süreç üzerinde durmanın gerekliliğini vurgulayan bir yaklaşımdır (Ülper, 2008).Yazmayı çeşitli

aşamalardan oluşan bir süreç olarak ele alan sürece dayalı yazma yaklaşımlarında öğrenciler, yazarak başkalarıyla iletişim kurmayı öğrenirler (Karatay, 2011; Nancy,1997).

Süreç temelli yazmayı temel alan modellerden birisi de *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli* 'dir. Culham (2003)' e göre *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli* 'ni öğrenmek, nitelikli yazmanın kriterlerini öğrenmek demektir. 6 + 1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli fikirler, organizasyon, üslûp, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imlâ ve sunum özellikleri üzerine odaklanmıştır. Bu modelin öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılan birçok çalışma vardır (Blasingame, 2000; Courson, 2001; Jordon, 2005; Mcguire, 1995; Olson, 2004; Özkara, 2007; Traughber, 1998; Yazar, 2004).

Yazma becerisinin sürekli yazmayla gelişen bir beceri olması ve bu sürekliliğin öğrencide o alanda yeterli olduğu hissi oluşturması, yazma becerisinin yazma öz yeterlik algısıyla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Demir, 2013, s.92). Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) öz yeterliği, öğrencinin öğrenme sürecinde sosyal ortamdan etkilenmesi sonucu bireysel yeterliği açısından yargılar ve inançlar geliştirmesi olarak ifade etmişlerdir. İlgili çalışmalar incelendiğinde, kişilerin faaliyet gösterdiği alandaki öz yeterlik algısı yükseldikçe o alandaki performansının arttığı görülmektedir (Graham, Schwartz & Macarthur, 1993; Jones, 2008; Martinez, Kock & Cass, 2011; Oğuz, 2009).

Vygotsky (1998)' e göre yazma, bilinçli bir gayret ile eyleme dahil olmayı gerektirir (s.145-146). Yazmada öğrenci motivasyonunun temelini oluşturan öz yeterlik kavramı ise öz düzenleme yapmayı gerektirir. Öz düzenleme sürecinde öğretim stratejilerinin kullanımı, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede önemlidir (Fidalgo vd., 2008; Graham, 2006; Wong vd., 2008). Kişinin yazmaya karşı olumsuz bir tutumu veya korkusu varsa, öncelikle kişinin kendisini psikolojik olarak yazmaya hazırlaması ve olumsuz tutum veya korkuları gidermeye yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir (Coşkun, 2007; Warburton, 2007).

Birey, kendini yazma becerisi yönünden yetersiz görüyorsa yazmaya karşı bir endişe ortaya çıkmaktadır (Zorbaz, 2011). Öğrencilerin yazılı anlatımla ilgili tutumları yazılarının başarısına etki eder ve birçok öğrencinin yazma kaygısı olduğu söylenebilir (Matthews'den aktaran Zorbaz, 2010, s.18). Yazma kaygısı, yazmadaki korku ve endişe anlamına gelir (Tighe'den aktaran Tiryaki, 2011, s.2). Yazma kaygısı, biri tarafından değerlendirilme

sonucunda yanlışların görülmesi ihtimalinden kaynaklanmaktadır (Rankin-Brown'dan aktaran Topuzkanamış, 2014, s.22). Yazma kaygısı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, yüksek yazma kaygısının öğrencilerin yazılarını ve yazmaya karşı tutumlarını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Faigley, Daly & Witte, 1981; Hassan, 2001; Lee & Krashen, 1997; Smith, 1984; Tighe, 1987; Walsh, 1986).

Bu araştırmalar ışığında, yazının ve yazılı anlatım becerilerinin yaşamımızın birçok noktasına nüfuz ettiği görülmektedir. Doğru seçilen ve iyi uygulanan bir yöntemle yazılı anlatım becerilerini geliştirmek mümkündür. Yazılı anlatım becerileri gelişen kişinin, yazmaya karşı öz yeterlik algısının yükseleceği ve yazma kaygısı yaşamayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla yazma kaygısı düşük olan bireyin yazılı anlatım performansı da yüksek olacaktır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki açıdan kendilerini yeterli hissetmeleri, yetiştirecekleri bireylerin akademik ve kişisel gelişimi için önemlidir. Güçlü öz yeterlik inançlarına sahip olan öğretmenler, belli görevleri yerine getirme aşamasında kaçmazlar ve çözüm bulma noktasında son derece kararlıdırlar. Zayıf öz yeterlik inançlarına sahip öğretmenlerde ise gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duyguları ortaya çıkmaktadır (Ekinci, 2013, s.191; Kılıçoğlu, Karakuş & Demir, 2011, s.1223). Bu olumsuz duygu durumları ise isteksizliğe ve kaygıya sebep olmaktadır.

Eğitim öğretim hayatı içerisinde birçok alanın ilk öğreticisi konumundaki sınıf öğretmenlerinin kendi becerilerini öğrencilerine aktaracağı göz önüne alındığında, hizmet öncesindeki eğitimleri sırasında iyi yetiştirilmiş olması gerekmektedir. İyi yetişen öğretmen adaylarının sözlü iletişim, okuma ve yazma gibi alanlarda yeterli becerilere sahip olacağı ve dolayısıyla bu alanlarda öz yeterlik inançlarının yüksek olacağı düşünülmektedir. Yazmaya karşı öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmen adayları yazmak için istekli olacak ve yazma kaygısı yaşamayacaktır. Böylece yazılı anlatım öz yeterlik algısı yüksek öğretmenler sayesinde yazma kaygısı yaşamayan, kendini daha iyi ifade edebilen, güçlü iletişim becerilerine sahip nesiller yetiştirmenin kapısı aralanmış olacaktır. Bu nedenle bu çalışmada, yazma becerisini geliştirmek için kullanılan *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli* ile öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterliği ve yazma kaygısına etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine, yazılı anlatım öz yeterlik inançları ve yazma kaygısına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmadaki temel problem şudur:

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazılı anlatım öz yeterlik inançları ve yazma kaygısı düzeyleri ile kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazılı anlatım öz yeterlik inançları ve yazma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ön test puan ortalamaları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım öz yeterlik ön test puan ortalamaları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test puan ortalamaları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Güncellenen Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı'nda öğrenme alanları sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere üç ana başlık altında düzenlenmiştir (MEB, 2015). Öğretmenlik mesleğini yapacak olan kişilerin, diğer birçok alanda olduğu gibi üç temel öğrenme alanından biri olan yazma alanında da kendini geliştirmiş olması beklenmektedir.

Yazma, kazanılması zor bir beceri olarak düşünülmekte ve geliştirilmesi gerekmektedir (Baş, 2002; Cavkaytar, 2009; Coşkun, 2005; Englert, Raphael, Anderson, Anthony & Stevens, 1991; İzdeş, 2011; Kaynaş, 2014; Maltepe, 2006; Özbay, 1995; Temizkan & Yalçınkaya, 2013). Yazma becerisinin geliştirilmesi için ders içi ve ders dışı etkinliklerle

öğrencilerin yazma etkinliklerine katılımı sağlanmalı ve yazma etkinliğini gerçekleştirmesine rehberlik edilmelidir (Sever, 2013, s.20).

Ölçme değerlendirme aracı olarak test tekniklerinin kullanılması ile sürekli bir yarış atmosferi içinde bulunan öğrencilerin, yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için öğretmenlere büyük pay düşmektedir (Özkara, 2007, s.20). Bu nedenle öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında temel dil becerilerini geliştirecek uygulamalar yapması gerekmektedir (İşeri & Ünal, 2012). Bu noktada yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde, süreç temelli yazma modellerinden olan *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli* ile öğretimin çözüm önerisi niteliğinde bir uygulama olduğu düşünülmektedir.

Hayatımızın her noktasında yer alan duygu durumlarının ise yazma becerisinin gelişimini etkilediği bilinmektedir. Yapılan herhangi bir işte birey, kendini eksik ve yetersiz hissediyorsa bu yetersizlik hissi, kaygıya ve o işi yapmak istememeye sebep olabilmektedir (Zorbaz, 2010). Buna benzer olarak yazma becerisi bakımından da bireyde oluşan yetersizlik hissi, yazma kaygısına ve dolayısıyla yazmaktan kaçınmaya sebep olabilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerini geliştirecek modeller uygulanması, yazılı anlatım öz yeterlik inançları ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili bir rolü olan kaygı durumunun incelenmesi, ilgili alandaki çalışmalara katkı sağlaması ve sonra yapılacak çalışmalara ışık tutabilmesi açısından önemli görülmektedir.

Varsayımlar

Araştırma şu varsayımlar üzerine temellendirilmiştir:

1- Öğrencilerin yazdıkları metinlerin, yazma becerileri açısından onların gerçek düzeylerini yansıttığı,
2- Öğrencilerin Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği ile Yazma Kaygısı Ölçeği'ni samimiyetle yanıtladıkları,
3- Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenlerinin kontrol grubu ve deney grubunu aynı seviyede etkilediği varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma,

1. 2015-2016 öğretim yılı bahar yarıyılında Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı ikinci sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarıyla,
2. Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği, Yazma Kaygısı Ölçeği ile 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Formu aracılığıyla toplanan verilerle,
3. Uygulamayı kaplayan yedi hafta ve yirmi bir ders saatinde uygulanan program ile sınırlıdır.

Tanımlar

Öz Yeterlik: Kişilerin bir performansı ortaya koymak için bazı uygulamaları düzenleyerek bunları temin etme kapasitesine yönelik bireysel algısı (Bandura, 1986, s. 391).

Yazma Kaygısı: Yazma kaygısı; yazmaya karşı geliştirilen ve üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ya da çeşitli kramplar ve terleme şeklinde de fiziksel olarak kendini gösteren bir tepkidir (Zorbaz, 2010).

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli: Fikir, organizasyon, üslûp, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imlâ ve sunum basamaklarından oluşan süreç temelli bir yazma modelidir (Özkara, 2007).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu araştırmada 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine, yazılı anlatım öz yeterlik inançları ve yazma kaygısına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli, yazılı anlatım öz yeterliği ve yazma kaygısı ile ilgili literatür ve birikimden yararlanılmıştır.

Yazma

Toplumlar, toplumdaki bireyler ve bireylerin kendi iç dünyası ile çevresi arasında duygu, düşünce ve bilgi akışı sağlayan en güçlü iletişim aracı dildir. Dili etkin bir şekilde kullanma yeteneğini geliştirebilen bireyler, kuracakları etkili iletişim ile hayatta birçok alanda başarılı olabileceklerdir. Çünkü okuduğunu, dinlediğini anlamakta zorlanmayan; duyduklarını, düşündüklerini, tasarladıklarını karşısındakilere kolaylıkla anlatabilen kişiler, toplumsal yaşamda başarılı olmaktadır (Aşılıoğlu, 1993; Demirel, 1999).

Dil becerileri genel olarak anlama ve anlatma olarak ikiye, anlama da kendi içinde dinleme, okuma ve görsel okuma olarak üçe; anlatma ise konuşma, yazma ve görsel sunu olmak üzere üçe ayrılmıştır (Coşkun, 2007, s.49). Bu beceri alanları birbirini destekleyerek gelişir ve birbirleriyle güçlü bir etkileşim halindedir (Şahin, 2016, s.273). Eğitimin her kademesinde yer alan ana dil derslerinde, özellikle ilköğretimin ilk yıllarında öğrencilere temel okuryazarlık becerilerinden okuma ve yazmanın kazandırılması amaçlanır (Karatay, 2013).

Yazının bulunuşu tarihin başlangıcı olarak kabul edilmektedir ve insanoğlunun bilim ve teknolojide ilerleyişinin dönüm noktasıdır. Çağlar arasındaki zihinsel etkileşim büyük ölçüde yazının yardımıyla gerçekleşmiştir. Bu yönüyle yazı insanlığın, medeniyetin ve her türlü yaşanmışlığın belleğidir denilebilir. Yazılı iletişim ile birikimlerini gelecek kuşaklara etkili bir şekilde aktarabilen toplumların gelişmişlik düzeyleri bu aktarımı sağlayamayan toplumlara göre daha ileri seviyededir (Ataman, 2013, s.19; Coşkun, 2007, s.50; Şahin, 2016, s.274).

İnsanlar yaşamlarının her alanında yazıyı kullanmaktadır. Özdemir ve Binyazar (1979) insanı yazmaya sevk edecek durumları kişisel zorunluluk, toplumsal zorunluluk ve mesleki zorunluluk olarak üç temel başlıkta açıklamışlardır. Kişisel zorunluluk, insanın kendi varlığını değerli bulmasından kaynaklanır ve bu kapsamda yazma, kişinin kendini anlatma ihtiyacını gidermesi açısından verimli bir yoldur. Toplumsal bir zorunluluk olarak ise yazma, insanın başka bir insanla fikri temas kurabilmesinin en etkileyici yollarından birisidir. Mesleki bir zorunluluk olarak yazma, icra edilen meslek doğrultusunda bu beceriyi kullanma şeklimizi ve sıklığımızı kapsar (s.7-12).

Yazma yalnızca sembolleştirme ve kaydetme etkinliği değildir. Aynı zamanda anlamlandırmayı da içeren zihinsel ve karmaşık bir faaliyettir. Yazma; planlama, bir araya getirme, düzenleme, gözden geçirme gibi birçok bilişsel becerinin koordinasyonunu gerektiren, uygulamalarla, yapılandırılmış dönütlerle öğrenilebilen ve üst düzey düşünmeyi gerektiren karmaşık bir süreçtir (Benjamin, 2005; Clay, 2001; Marzano, 1993). Bu doğrultuda yazının birçok tanımı yapılmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir;

Akyol (2000)' a göre yazma, duygu ve düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmektir.

Güleryüz (2000)' e göre yazma, binlerce yılda oluşmuş şekil ve sembollerin uzun tekrarlar sonucu öğrenciye öğretilerek duygu ve düşüncelerini kurallara uygun olarak ifade etme becerisinin kazandırılması olarak ifade edilmektedir (s.21).

Köksal (2001)' a göre yazma ise, bireylerin gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini ve yaşadıklarını belli kurallara uygun biçimde yazıyla anlatmasıdır.

Karadağ ve Maden (2014)' e göre yazma, aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanmasıdır (s.266).

Zorbaz (2014)' a göre yazma, zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin düzenlenerek anlamlı bir yapı oluşturan birtakım sembollerle kağıda veya başka bir yüzeye dökülmesi işlemidir (s.109).

Güneş (2014)' e göre yazma, zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılmasıdır. Başka bir ifadeyle zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir (s.157).

Genel olarak tanımlarda yazmanın duygularımızı, düşüncelerimizi ve başımızdan geçen olayları semboller ve işaretler aracılığıyla belli kurallar dâhilinde başkalarına aktarma işlemi olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanında yazma kendimizi ifade etmenin de bir yoludur.

Akyol (2014)' a göre yazma alanında öğretim sürecini kazanım ve geliştirme olarak iki ayrı aşamada düşünmek gerekir. Kazanım aşaması, yazma açısından düşünüldüğünde; harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin ne olduğu ve nasıl yazılacağı gibi temel bilgilerin öğrenilmesi ve bu becerilerin kullanılabilecek düzeyde elde edilmesiyle ilgilidir. Kazanılan becerilerin etkili bir yazılı anlatımda nasıl kullanılacağının öğrenilmesi ise gelişim aşamasıyla ilgilidir.

Yazı yazmanın not almak, başkalarının düşüncelerini kaydetmek gibi özellikleri kayıt cihazlarının bu kadar geliştiği günümüzde çok da elzem olmayan bir özelliktir. Yazı yazmak içsel bir diyaloğun aktarımı, gerçek anlamda bir düşünme işidir (Karadağ, 2016, s.164). Buradan yola çıkarak günümüz şartlarında yazmanın kazanım boyutundan çok geliştirilmesi noktasının ön plana çıktığı söylenebilir.

Yazmanın Geliştirilmesi

Yazma becerisi yazı yazmakla öğrenilen bir beceridir ve yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi "yazdırmaktır". Bu nedenle öğrencilerde bu alanda var olan yeteneğin ortaya çıkarılması, "ben yazamıyorum" ön yargısından kurtarılıp "ben de yazabilirim" düşünce yapısına geçişin sağlanması gerekmektedir (Demirel, 1999, s.59; Göğüş, 1978, s.169; Şahin, 2016, s.282). Bu gelişimin sağlanması sürecinde de öğrencilerin hâyâl dünyalarını uyandıracak, öğrencileri düşünmeye sevk edecek, dersi sıradanlıktan çıkaracak, eğlenmeyi de sağlayan çalışmalar yapılmalıdır (Ataman, 2013, s.24).

Türkçe Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programı (2015)'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimleri ile bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Yazma becerisinin gelişebilmesi için bir sorunun üzerinde enine boyuna düşünebilmek, düşündüklerini açık bir dille aktarabilmek ve mantıksal bir düzen içinde dile getirebilmek gerekmektedir (Güneş, 2014, s.274). Sürekli yazma çalışmaları yaptırmak ve deneyim kazandırmak yazma becerisini geliştirmenin en önemli yollarındandır (Karatay, 2013; Temur, 2011; Yıldız, 2013).

Yazma becerisini geliştirmek amacıyla yapılan yazma eğitimi çalışmalarında, Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı ve Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı olmak üzere iki tür yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı, yazma ürünü olan metni esas almaktadır ve bu yaklaşımda önemli olan tekniğin doğru biçimde uygulanmasıdır (Oral, 2008). Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı ise yazmayı sadece metin oluşturmadan ibaret görmeyip, yazmayı bir süreç olarak kabul etmektedir. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı yazım öncesi hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirip düzenleyerek yazma, redaksiyon ve yayımlama/paylaşım aşamalarını içermektedir (Jones, 2002; Tompkins, 2002). Belirtilen aşamalar genellikle yukarıda sunulan sıra içerisinde uygulansa da, yazma sürecinde doğrusallıktan çok öğrencilerin bu aşamalar arasında gezinebileceği, bazı zamanlar ileri veya geri gidebileceği, tekrarlanan ya da spiral olarak adlandırılan bir süreç kullanmaları söz konusu olmaktadır (Onozawa'dan aktaran Aşıkcan & Pilten, 2016).

Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı ve Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı aralarındaki farkların daha iyi anlaşılması açısından Tablo 1 de karşılaştırılmıştır.

Tablo 1

Yazma Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı	Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı
Yazma becerisi tek hamlede gerçekleşen bir eylem olarak düşünülür.	Yazma becerisi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda gerçekleştiği bir süreç olarak düşünülür.
Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmasıdır.	Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmak için gerekli becerilere sahip olmasını sağlamaktır.
Hazırlık aşaması yoktur, öğrencinin her konuyu her zaman yazmaya hazır olduğu varsayılır.	Hazırlık aşaması çok önemlidir. Bu aşamada öğrencinin psikolojik ve düşünsel açıdan yazmaya hazır olması amaçlanır.
Öğretmen, yazma konusunu verme ve yazılanları değerlendirme dışında çok rol üstlenmez.	Öğretmen, yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip eder, ona yol gösterir, metin oluşturmasında yardımcı olur.
Öğrencilerin yazma kaygıları göz önünde bulundurulmaz.	Öğrencilerin yazma kaygılarını azaltacak ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler yapılır.
Öğrencilerin hepsi aynı düzeyde kabul edilir.	Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur.
Yazım, okunaklılık, kâğıt düzeni gibi biçimsel nitelikler içerik kadar veya ondan daha önemlidir.	İçerik, biçimsel niteliklerden daha önemlidir.
Konu önemlidir, öğrenciye yazması için tek konu (genellikle bir atasözü veya özdeyiş) verilir.	Özel bir amaç olmadıkça, konu sadece bir araçtır, öğrenciye çeşitli konulardan herhangi birini seçme hakkı verilir.
Belli metin türleri dışına çıkılmaz.	Her türden metin oluşturulur.
Öğrencinin konuyla ilgili "doğru" düşünceleri dile getirmesi önemli görülür.	Öğrencinin başkalarına göre doğru ya da yanlış olmasına bakılmaksızın kendi düşüncelerini rahatça ve başarılı bir şekilde açıklaması önemlidir
Yazma becerisi ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki göz ardı edilir.	Yazma becerisinin temelinde bilişsel beceriler olduğu düşüncesinden hareketle öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek amaçlanır.
Değerlendirme not vermek için yapılır.	Değerlendirmedeki en önemli amaç, öğrenciye yazma sürecinde yaşadığı sorunları göstermek ve yanlışların düzeltilmesinde ona yol göstermektir.
Öğrencilerin yazma faaliyetleri sınıf içi çalışmalar ve sınavlarla sınırlıdır.	Yazma zevk ve alışkanlığı kazandırarak öğrencinin sınıf çalışmaları ve ödevler dışında da yazmasını sağlamak amaçlanır

Coşkun, E. (2007). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretim* içinde (s.49-91). Ankara: Pegem Akademi.

Türkçe Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (2015) yazma öğrenme alanında süreç temelli yazma modelinin esas alındığı, yazma kazanımlarının, birbiriyle ilişkili birçok becerinin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç şeklinde tasarlandığı belirtilmiştir. Programda, hazırlıktan başlayıp paylaşmaya kadar uzanan sürecin, birkaç haftayı bulabileceği gibi daha da uzun zaman alabileceği, öğrenciye süreç temelli yazmanın aşamalarıyla ilgili beceriler kazandırmanın önemli olduğu belirtilmektedir.

Türkçe Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programı (2015)' nda esas alındığı belirtilen Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı, öğrencilerin planlama becerilerini; sistemli düşünme, bilgi işleme süreçlerini geliştirmeyi hedefler (Ashman & Conway, 1993, s.55–56). Yazılı anlatım çalışmalarının sürece dayalı bir şekilde yürütülmesi, öğrencilerin nitelikli yazma ürünleri ortaya koymalarına ve eksiklerini daha kolay ortaya koymalarına yardımcı olur. Bu süreç öğretmenler tarafından öğrencilere gerekli yerde dönüt verilmesine, öğrencilerin düşüncelerinin düzenlemesine ve yanlışlarının düzeltilmesine, öğrencilerin yazma çalışmaları boyunca izlenmesine ve öğretmenlerin bu süreci iyi değerlendirip yönetebilmesine fırsat sağlar (Karatay, 2013).

Süreç Temelli Yazma yaklaşımına yönelik çalışmaların yürütülebileceği çeşitli modeller ortaya konmuştur. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli ile 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli bu yaklaşım çerçevesinde ortaya çıkan modellerdir.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, süreç temelli bir yazma anlayışına dayanmaktadır. Kişilerin duygu ve düşüncelerini planlı bir biçimde ifade etmelerini, belli bir sıraya koymalarını ve bütünlük içinde sunmalarını gerektirir (Karadağ, 2016, s.173). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli öğrencilere yazma ile ilgili bilişsel farkındalık ve uygulama becerisi kazandırmayı amaçlar (Karatay, 2011). Akyol (2014), Karatay (2013), Tabak ve Göçer (2013), Tompkins (2002) 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli aşamalarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Hazırlık
- Taslak oluşturma/planlama
- Gözden geçirme/düzenleme/değiştirme
- Düzeltme

- Sunum/yayınlama/paylaşma

Hazırlık

Bu aşama yazım öncesi konu seçmeyi, amacı, okuyucuyu ve yazı türünü belirlemeyi, yazı için fikir üretmeyi ve bu fikirleri organize etmeyi içerir (Lunenburg & Lunenburg, 2014). Öğrencilerin yazma sürecine başlamadan önce psikolojik, fiziksel ve bilişsel olarak yazmaya hazırlanmaları, süreci ve yazıların niteliğini olumlu bir şekilde etkileyecektir. Psikolojik hazırlık boyutu ise öğrencilerin yazmadan önce yaşadıkları kaygı ve başaramama korkusunu yenmeye yönelik etkinlikleri kapsar. Fiziksel hazırlık boyutu yazma malzemelerinin temin edilmesini ve fiziksel özelliklerin uygun hale getirilmesini kapsamaktadır. Bilişsel hazırlık boyutunda öğrencilerin yazılacak konu hakkında ön bilgileri harekete geçirilmeli ve metnin planlanması yapılmalıdır (Karadağ, 2016, s.174). Öğrencilerin ön bilgileri görsel araçlardan yararlanma, serbest yazma, kelime ağı oluşturma, 5N1K tekniği kullanma, örnek metin okuma, beyin fırtınası yapma, resim yapma, soru-cevap yöntemi kullanma, rol yapma ve sınıf içi tartışmalar yapma gibi çeşitli etkinliklerle harekete geçirilebilir (Akyol, 2014, s.111-112; Anılan, 2005; Coşkun, 2007; Kapka ve Oberman, 2001, s.39; Reimer, 2001; Tekşan, 2001, s.62).

Taslak Oluşturma/Planlama

Bu aşama, yazma sürecinde fikirlerin kelimelere döküldüğü aşamadır. Yazılan metnin yazım kurallarına uygunluğu bu aşamada dikkate alınmaz. Öncelikli olarak metnin içeriği oluşturulmaya çalışılır (Marchisan & Alber, 2001, s. 154). Bu aşamada yapılan çalışmanın son çalışma olmadığı ve bazı hataların olabileceği unutulmamalıdır. Cambourne ve Turbill (1987) yazı çalışmalarında başarılı öğretmenlerin, taslak oluşturma aşamasında yazılan metinlerin mükemmel olmayacağını bilen öğretmenler olduğunu belirtmiştir.

Gözden Geçirme/Düzenleme/Değiştirme

Bu aşamada öğrenciler taslak oluşturma aşamasında yazdıkları metni tekrar okuyarak ve gelen dönütleri göz önüne alarak içeriği yeniden düzenler (Karadağ, 2016, s.178). Bu

yeniden düzenleme sürecinde eklemeler, desteklemeler, silmeler ve yer değiştirmeler gibi değişiklikler yapılmaktadır (Faigley & Witte, 1981).

Düzeltme

Bu aşamada amaç imlâ, noktalama, büyük harf kullanımı, cümle yapısı, kelime kullanımı ve şiir, senaryo gibi türlere özgü formatlardaki yüzeysel hataları düzeltmektir (Lunenburg & Lunenburg, 2014). Bu aşamaya kadar içeriğe yoğunlaşılmıştır ancak bu aşamada yazmanın mekanik yönü olarak adlandırılan yazım kuralları ve noktalama işaretlerine bakılır.

Sunum/Yayınlama/Paylaşma

Bu aşama yazma sürecinin son aşamasıdır ve son taslağın düzgün bir el yazısı ya da kelime düzenleyici bir programda kopyasını hazırlamayı ve çizimler ya da diğer grafik ögeleri eklemeyi içerir. Yazılan metinler aile, arkadaşlar gibi belirlenen okuyucu kitlesi ile paylaşılır. Yazılan metin dergi, gazete, sınıf panosu gibi yerlerde okurlarla paylaşılabilir (Karadağ, 2016, s.180).

Belirtilen 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli aşamaları genellikle yukarıda sunulan sıra içerisinde uygulanmaktadır. Ancak yazma sürecinde doğrusallıktan çok öğrencilerin bu aşamalar arasında gezinebileceği, bazı zamanlar ileri veya geri gidebileceği, tekrarlanan ya da spiral olarak adlandırılan bir süreç kullanmaları daha uygun olmaktadır (Onozawa'dan aktaran Aşıkcan & Pilten, 2016). Bu nedenle bu çalışmada, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli tercih edilmiştir.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli, süreç temelli bir yazma anlayışına dayanmaktadır. 1980'li yıllarda, Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarındaki (NWREL) araştırmacılar ve öğretmenler tarafından etkili yazı öğretimiyle yakından bağlantılı bir değerlendirme aracına duyulan ihtiyaca karşılık geliştirilmiştir (Grundy, 1986; Özkara, 2007). Bu model ile öğrencilerin yazma sürecinde yazma aşamalarını kontrol edebilmelerine ve ürünlerini değerlendirebilmelerine, bunun yanında öğretmenlerin

analitik bir yaklaşım aracılığıyla öğrencilerine yazma ile ilgili bilgi ve becerileri kazandırmalarına yardımcı olması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda şu yedi özellik üzerinde durulmuştur (Culham, 2003, s.13; Kozlow & Bellamy, 2004; Özkara, 2007, s.4-5; Spandel, 2005, s.2).

- Fikirler: Yazının içeriği, verilmek istenen mesajın gelişimidir.
- Organizasyon: Yazının iç yapısını oluşturmaktadır. Anlam akışı ve fikirlerin mantıklı sıralanışıdır.
- Üslûp: Yazarın yazıya verdiği kişiliği, tadı ve stilidir. Yazar, duygularını ve düşüncelerini kelimeler aracılığı ile aktardığı için üslûp yazarın stilini özel kılar.
- Kelime Seçimi: Yazıda okuyucuyu aydınlatan, zengin, etkili ve doğru kelime kullanımıdır. Yazının sadece göze değil kulağa hitap eden parçasıdır.
- Cümle Akıcılığı: Yazıda ifadelerin düzgün ve akıcı olasıdır.
- İmlâ: Yazarın anlamdaki açıklığı sağlamak ve yazısının geliştirmek için yazım, noktalama, dil bilgisi kurallarına uyarak yazması demektir.
- Sunum: Yazının sayfada bütün olarak görünüşü, sayfa düzenidir.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli, Türkçe Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programı (2015)' nda da esas alındığı belirtilen süreç temelli yazma yaklaşımı ile etkin bir uyum sağlamaktadır (Higgin, Miller & Wegmann, 2006). Culham (2010), 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile süreç temelli yazma yaklaşımının bütünleştirilmesini Şekil 1 ile açıklamaktadır:



Şekil 1. Culham (2010) tarafından yazma süreci yaklaşımının 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli ile bütünleştirilmesi. Kaldırım, A. (2014). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Spandel (1997)' e göre yukarıda bahsedilen özellikler, başarılı bir yazıda bulunması gereken niteliklerdir ve öğretimde kullanıldığında adına "ölçüt" de denilebilir (s.2). Böylece bu özellikler, birer değerlendirme ölçütü hâline gelmiştir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli, hem iyi bir yazıda olması gereken özelliklerin öğretimini, hem de analitik bir değerlendirmeyi birleştiren bir modeldir (Özkara, 2007). Dolayısıyla bu modeli öğrenmek, nitelikli yazmanın kriterlerini öğrenmek demektir (Culham, 2003).

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinde her bir özellik kendi içerisinde analitik bir biçimde değerlendirilir. Böylece hem öğrencilerin yazmada başarılı oldukları aşamaların pekiştirilmesine hem de zayıf oldukları aşamaların üzerinde daha çok durulmasına imkân sağlanır. Bir öğretim aşamasından diğerine geçmek için öğrencilerin öğretilen aşamada belirli yeterliliklere ulaşması beklenir (Özdemir,2014, s.46). Öğrencilere kendi yazma sürecinin yükünü üstlenmeyi, yazılarının güçlü ve zayıf yönlerini anlamayı ve daha güçlü yazılar yazabilmek için o bilgiyi kullanmayı öğretir (Spandel, 2005). 6+1

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

Fikirler

Fikirler yazarın vermek istediği mesajla ilgilidir. Yazarın vermek istediği mesajı canlı ve ilgi çekici hale getiren ayrıntıları kapsar (Steineger, 1996). Yazarın, bir düşünceye odaklanmayı ve bu düşünce üzerinde özgün düşünmeyi başarabilmesi için konuyu bulma, konuya odaklanma, konuyu geliştirme ve ayrıntıları kullanma gibi uygulamalara yazılı anlatımında yer vermesi gerekir (Culham, 2010).

Okuyucuya zaten bildikleri şeyleri anlatmak yerine, bir alanda yeni ve farklı fikirler sunulmalıdır. Odaklanılan konuyu detaylandırıp ayrıntılara özen göstermek, fikirleri güçlendiren özelliklerdir. Nitelikli yazarlar okurların bildikleri şeyleri onlara tekrar anlatmanın ötesinde normalde göz ardı edilen olguları okurlara eşsiz, sıra dışı ve olağan üstü bir şekilde aktararak okuru şaşırtmayı hedeflemektedirler (Education Nortwest' den aktaran Kaldırım, 2014; Özdemir, 2014, s.49).

Özdemir (2014), fikirler aşamasının öğretiminde öğrencilere konuyla ilgili ana noktaları belirleyip açıkça ifade etmenin, doküman desteği sunmanın, detaylandırmanın, anekdot verme gibi anahtar becerilerin kazandırılmasının bu boyutu öğrenmeyi güçlendireceğini belirtmektedir (s.50).

Öğretmenler, öğrencilerin yazılarında iletmek istedikleri mesajı daha doğru verebilmelerini sağlamak 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 & Sullivan'dan aktaran Özkara, 2007, s.11).

Fikirler aşamasının sonucunda öğrencilerden, seçilen konuyla ilgili verilmek istenen mesajı net bir biçimde ifade edebilmesi, seçtiği konuyu detaylandırıp anlatımı zenginleştirebilmesi, fikirleri konusunda seçici davranarak aklına gelen her şeyi

yazmaması, yazılarında bilgi ve deneyimlerini aktarabilmesi beklenir (Özdemir, 2014, s.50)

Organizasyon

Organizasyon, yazılı anlatım ürününün içyapısını oluşturan bileşenlerin mantıklı bir şekilde, bir bütünlük içerisinde verilmesini sağlayan ölçüttür (Arter, Spandel, Culham & Pollard, 1994). Organizasyon yazıyı sürükleyici yaparak okuyucunun konuyu anlamasını ve fikir yürütmesini sağlar (Paquette, 2002).

Organizasyonun etkili olması için yazıya iyi bir başlangıç yapılmalıdır. Olaylar ya da fikirler mantıklı, belirli bir amaca yönelik ve etkili bir biçimde sıralanmalıdır. Fikirler arası geçişlerin zayıf kalmaması ve birbiri ardına gelen fikirlerin bağlantılı olması gerektiği açıkça ortaya koyulmalıdır. Yazıdaki geçişler çok hızlı veya çok yavaş olmamalıdır, bu da okuyucunun detaylandırma süresini göz önüne almayı gerektirir (Culham, 2003; Paquette, 2002; Smith, Ellis & Bentley, 2003).

Özdemir (2014), yapılandırma, fikirler arasında mantıksal ya da kronolojik bağlar kurma, yazıya giriş yapma, geliştirme ve bir sonuca bağlama gibi anahtar becerilerin kazandırılmasının bu boyutu öğrenmeyi güçlendireceğini belirtmektedir (s.53). Spandel (2005) organizasyonun öğretimiyle ilgili olarak, okunan metinlerde yapının analiz edilmesini, farklı metinlerin hikâye düzenlerinin karşılaştırılmasını ve bir hikâyedeki cümlelerin yerlerinin değiştirilerek daha sonra yeniden düzenlenmesini önermektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin yazılarında iyi bir düzenleme yapabilmelerini sağlamak için 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 & Sullivan'dan aktaran Özkara, 2007, s.11).

Organizasyon aşamasının sonucunda öğrencilerden, yazdıkları yazılarda net bir giriş, gelişme ve sonuç bölümü bulunması, fikirler ve paragraflar arasında etkili sıralama yapabilmeleri, fikirler arasında anlamlı ve birbiriyle bağlantılı geçişler yapmaları, bilgileri doğru şekilde ve abartmadan vermeleri beklenir (Özdemir, 2014, s.52).

Üslûp

Üslûp, yazarın yazısına kattığı kişiliği, tadı ve stili ile okuyucuya ulaşma yoludur. Yazarın mührü olarak tanımlanan üslûp, amaç ve hedef kitleyi tam anlamıyla özümseme sayesinde elde edilebilir (Culham, 2010; Paquette, 2002).

Yazar, okuyucu karşısında duruyormuş gibi düşünerek samimi ve ilgi çekici bir dil kullanmalıdır (Özkara, 2007, s.12). Ancak okuyucuyu etkilemeye çalışırken güvensizlik verilmemelidir. Okuyucu daha çok yazarın dürüstlüğüne ve inandırıcılığına bakacaktır (Paquette, 2002).

Culham (2010), okuru etkileyecek bir üslûp ortaya koyabilmek için bir tarz oluşturma, amaç belirleme, okurla bağlantı kurma ve yazıda üsluba yönelik risk alma gibi üslubun dört temel niteliği ile ilgili etkinlikler yapılmasını önermiştir (s.161-178). Ayrıca öğrencilerin yazılarında kullandıkları üslubu geliştirebilmeleri için sınıfta yazma grupları kurulması, rehber sorular oluşturularak bu soruların kullanılması, yol gösterici örnek metinlerin gösterilmesi ve yazıların paylaşılabileceği ortamlar oluşturulması önerilmektedir (Kesler, 2012).

Öğretmenler, öğrencilerin yazılarında kendi üslûplarını yansıtabilmeleri için öğrencilere özgüven vererek yazılarının paylaşımında özgür oldukları düşüncesini kazandırma, çeşitliliklere değer verme ve o yönde cesaretlendirme, yazılarında risk alan öğrencileri ödüllendirme, başkalarının yazılarını okuyarak üslûplarını değerlendirme, öğrencilerin kullanma talimatı ve reklam gibi yazıları kendi üslûplarıyla düzenlemesini sağlama, öğrencilerin yazılarını paylaşarak güçlü ifadelerle tekrar yazma gibi çalışmalar yaptırabilirler (Shuul & Sullivan'dan aktaran Özkara, 2007, s.13).

Kelime Seçimi

Kelime seçimi, okuyucuyu aydınlatan, okuyucunun zihninde bir resim oluşturan ve bu resmi harekete geçiren doğru ve kesin bir dil kullanımıdır (Steineger'den aktaran Özkara, 2007, s.13).

Bireyin sahip olduğu kelime hazinesinin genişliği, anlama ve anlatma becerisini büyük ölçüde etkilemektedir. İnsanların birbirlerini anlaması ve ifade etmeleri açısından kelimeler önemli bir işleve sahiptir (Özbay & Melanlıoğlu, 2008). Kelime hazinesinin zenginleşmesi

için seçkin yazarların eserleri bol bol okunmalı, sözlükler incelenmeli, güzel konuşmalar dinlenmeli, konferans, açık oturum ve tiyatrolara gidilmelidir (Balcı, 2013, s.106). Yazılı anlatım, aktif kelime hazinesinin yanı sıra anlatılmak isteneni tam karşılayacak kelimeyi seçme ve bu kelimeyi yerli yerinde kullanma becerisini gerektirir (Özön, 1960, s.61). Konuyla ilgili ilginç kelime ve deyimlerin kullanılması vurgulanan fikirlerin akılda kalıcılığını artırır. Yeni kelime kullanmış olmak için anlamı bilinmeyen kelimeler kullanılmamalıdır (Özkara, 2007, s.14).

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

Öğretmenler, öğrencilerin yazılarında doğru ve etkili kelimeleri kullanabilmeleri için her türlü yazılı materyali okuma, beyin fırtınası yapma, kelime hazinesini etkili bir şekilde kullanma, sık kullanılan kelimeleri bırakıp farklı kelimeleri kullanma, hareket bildiren fiillerle güçlü cümleler oluşturma, dili anlaşılır hale getirme, çok şey ifade edecek kelimeleri seçebilme, kelime seçimlerinde benzetmeler ya da karşılaştırmalar kullanılarak anlatım yapma gibi çalışmalar yaptırabilirler (Shuul & Sullivan'dan aktaran Özkara, 2007, s.14-15).

Cümle Akıcılığı

Cümle akıcılığı, kelime gruplarının akışı ve ritmi; bir yazının yüksek sesle okunduğunda kulağa hoş gelip gelmediği olarak tanımlamaktadır (Steineger, 1996). Yazarın amacı, fikirleri akıcı bir şekilde birleştirmek olmalıdır (Paquette, 2002). Cümlede akıcılık ahenk, güç, ritim ve hareket içermektedir. Cümlenin akıcı olup olmadığının belirlenmesi için seslendirilmesi yeterli olacaktır (Werkmeister, 2010).

Yazıda akıcılığın sağlanabilmesi için açık, kısa ve öz cümleler kullanılmalı, sıkıcı ve tekrar edici başlangıçlardan uzak durulmalıdır. Ayrıca cümleler gereğinden fazla uzatılmamalı, gerekirse iki parçaya bölünmelidir. Yazar cümlede akıcılığı sağlamak için devrik cümleler kullanmak isterse, bu cümleler dikkatli bir şekilde kullanılmalıdır. Böylece okurun dikkati korunarak yazıyı incelemesi kolaylaşacaktır (Özkara, 2007, s. 15; Smith, Ellis & Bentley, 2003).

Spandel (2005) cümle akıcılığı öğretimiyle ilgili olarak, yüksek sesle okumayı, koro halinde okuma yapmayı, öğrencilere sesli okuma yaptırmayı, şiir ve mektupları dinlemeyi önermektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin yazılarındaki ifadelerin daha düzgün ve akıcı olabilmesi için sesli okuma, başkalarının okuduklarını dinleme, şiir dinleme, serbest yazma, toplu okuma, cümlelerle oynama, kısa cümleleri bağlaçlar kullanarak uzun metinler haline getirme gibi çalışmalar yaptırabilirler (Shuul & Sullivan'dan aktaran Özkara, 2007, s.15-16).

İmlâ

İmlâ özelliği yazım, noktalama, büyük-küçük harf kullanma, dilbilgisi kurallarını uygulama, paragraf oluşturmayı kapsamaktadır (Steineger, 1996). İmlâdaki amaç kâğıdınızı başkası için okunur hale getirmektir (Paquette, 2002).

Spandel (2005) yazılı anlatımın imlâ kurallarına göre düzenlenmesini, bir misafir geleceği anda evlerimizin temizlenmesine benzeterek okura yapılan bir incelik olarak görmekte ve okurun bu incelik karşısında güdüleneceğini ifade etmektedir. Culham (2010) yazılı anlatımda imlâ kurallarını doğru kullanabilmek için yazım denetimi yapılması, paragrafların doğru bir şekilde oluşturulması, noktalama işaretlerinin amaca uygun kullanılması, dil bilgisi kurallarının uygulanması, büyük-küçük harflerin doğru bir şekilde kullanılması gibi etkinliklerin yapılmasını önermiştir (s.281-392).

Spandel (2005) imlâ öğretimiyle ilgili olarak, hatalı metin örneklerini öğrencilere göstererek hataları bulmalarını istemenin, noktalama işaretleri olmayan bir metni verip noktalama işaretlerini kendilerinin koymalarını istemenin, düzeltme işlemlerini grup halinde yapmalarını istemenin ve yapılan düzeltmeleri incelemelerinin faydalı olacağını vurgulamaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin yazılarında imlâ kurallarını doğru kullanabilmeleri için yapılabilecek hatalar üzerine bilgi verme, düzeltme yapılırken doğru sırayı takip etme, düzeltme işaretlerini öğretme, düzelten kişi gibi düşünme, sürekli alıştırmalarla eleştirel bakma, bir başkasının yazısı üzerinde düzeltmeler yapma, kendi yazılarını düzeltme gibi çalışmalar yaptırabilirler (Shuul & Sullivan'dan aktaran Özkara, 2007, s.17).

Sunum

Yazının sayfada bütün olarak görünüşüdür (Özkara, 2007, s.17). Sunum, yazılı anlatım ürününün el yazısı, satır aralıkları, kullanılan resim veya grafiklerin metinle uyumu gibi özellikleri açısından görsel, zihindeki düşüncelerin okura tam olarak ifade edilip edilmediğini kontrol etmek açısından da metinsel bir kusursuzluğun oluşturulmasını amaçlar (Smith, Ellis & Bentley, 2003).

Spandel (2005) yazılı anlatımda fiziksel anlamda nitelikli sunum yapılabilmesi için bir şablon oluşturulasını ve öğrencilerin bu şablona göre yazmalarını, mesajın okura iletilebilmesi için ana başlık ve alt başlıkların tutarlı bir şekilde kullanılmasını, gerektiğinde bazı önemli noktaların listeler hâlinde verilmesini önermiştir. Culham (2010) nitelikli bir sunum için güzel yazı yazma becerilerini geliştirme, kelime işlemcilerin yazım denetim ve kelime tarama özelliğini etkin bir şekilde kullanma, kâğıttaki boşlukları temiz ve düzgün kullanma, metindeki görsel unsurları düzenleme gibi uygulamaların yapılması gerektiğini belirtmektedir (s.314-324).

Öğretmenler, öğrencilerin yazılarının sayfada daha düzgün görünmesi için harfleri eşit büyüklükte yazma, harflerin eğimlerini düzgün yazma, başlık ve alt başlık yazma, önemli noktaları bir liste halinde yazma, kelimeler arası eşit boşluk bırakma, sayfada eşit boşluklar bırakma gibi çalışmalar yaptırabilirler (Shuul & Sullivan'dan aktaran Özkara, 2007, s.18).

Yazılı Anlatım Öz Yeterliği

Öz yeterlik, sosyal öğrenme kuramı denildiğinde ilk akla gelen isim olan Albert Bandura tarafından geliştirilmiş bir motivasyon kuramıdır (Akar, 2008, s. 185). Literatürde öz yeterlik ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Bandura (1986)' ya göre öz yeterlik, "bireyin, belli bir performansı sergilemek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir

biçimde yapabilme kapasitesine ilişkin kendi hakkındaki yargısı"dır (s.391). Eccles ve Wigfield (1995)' e göre öz yeterlik, bireyin bir problemi çözebilmek veya bir görevi başarıyla tamamlamak için bilgi ve becerilerini organize etme ve uygulamaya dökme kabiliyetine olan güvenidir. Öz yeterlik aynı zamanda, bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancıdır (Sallabaş, 2013, s. 261). Stajkovic ve Luthans (1998)'a göre öz yeterlik "bireyin eyleme geçmesi için ihtiyaç duyduğu motivasyon ve bilişsel kapasiteyi, belli bir bağlam içerisindeki belli bir işi başarıyla yerine getirme ve tamamlama yeteneğine olan güveni ya da inancı" olarak ifade edilmiştir. Senemoğlu (2010)' na göre ise öz yeterlik, bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine ilişkin kendini algılayışı, inancı ve kendi yargısıdır (s.231).

Bandura (1995)' ya göre bireyler öz yeterlikle ilgili yargılarını doğrudan gerçekleştirilen deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna, psikolojik ve duygusal durum olmak üzere dört temel kaynaktan elde ettikleri bilgilere göre yapılandırırlar. Buradan yola çıkarak öz yeterlik için sosyal ortamda anlamlı olan, öğrenmeyi ve öğrenme sürecinin bileşenlerini etkileyen bireysel bir algıdır denebilir (Ülper vd., 2013).

Herhangi bir alanda öz yeterliği yüksek olan bireylerin o alanda daha başarılı olması beklenirken, düşük öz yeterliğe sahip olanların daha isteksiz ve daha başarısız oldukları belirtilmiştir (Schunk ve Zimmerman, 2003; Zimmerman, 2002). Bandura (1986), öz yeterlik ve öğrenci öğrenmeleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu iddia etmektedir (s.120). Araştırmacı çalışmaları sonucunda, yüksek öz yeterlik inancına sahip öğrencilerin düşük öz yeterlik inancına sahip öğrencilerden daha iyi performans sergilediklerini bulmuştur. Bunun yanında öz yeterliğin başarı için yeterli olmadığı ve yetenek olmadan bir anlam taşımadığı da unutulmamalıdır (Aypay, 2010, s.118; Sallabaş, 2013, s.263).

Bandura'nın sosyal biliş kavramı tüm öğrenme alanlarında olduğu gibi yazma eğitimi alanında da önemli bir yere sahiptir. Yazma becerisinin sürekli yazmayla gelişen bir beceri olması ve tekrarın da öğrencide o beceri alanına yönelik yeterli olduğu hissi oluşturması yazma becerisinin yazma öz yeterlik algısıyla doğrudan ilişkili olacağı fikrini ortaya çıkarmaktadır (Demir, 2013, s.92). Pajares (2007)' in ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, yazma öz yeterlik inancının yazma performansıyla ilgili olduğu ortaya konulmuştur.

Yazma öz yeterliği bireyin sahip olduğu yazma becerisi düzeyine ilişkin inanç ve algısını kapsamaktadır (Demir, 2014). Birçok çalışmada, yazılı anlatım öz yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin öğrenmede etkin ve katılımcı olduğu, karmaşık durumlara bile cesaretle yaklaşabildiği, zorluklarla baş edebileceğine inandığı, daha az kaygı ve stres yaşadığı, yapıcı bir bakış açısıyla olaylara yaklaştığı, karşılaştığı zorluklardan kaçmak yerine bu zorluklarla baş etmeye çalıştığı, amaçlanan görevi başaracaklarına inandıklarında nasıl bir zorlukla karşılaşırlarsa karşılaşsınlar onun üstesinden gelmeyi başarabildiği ve akademik başarılarının da yüksek olduğu belirtilmiştir (Aşkar ve Umay, 2001; Bandura, 1997; Bong, 1995; Epçaçan ve Demirel, 2011; Linnenbrink ve Pintrich, 2003; Pajares, 2003; Tılfarlıoğlu ve Cinkara, 2009; Yürekli, 2015).

Okul ortamında, öz yeterlik duygusunun gelişmesini sağlayan en önemli etkenlerden birisi öğretmenlerdir. Bireyin akademik ve kişisel gelişimini sağlamayı amaçlayan öğretmenlerin, öncelikle kendisinin öz yeterliğe sahip olması önemlidir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005, s.2). Güçlü öz yeterlik inançlarına sahip olan öğretmenler, yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları problem durumu olduğunda kaçmazlar ve sorunu başarılı bir şekilde çözmek için son derece kararlıdırlar. Zayıf öz yeterlik inançlarına sahip öğretmenler ise güçlü öz yeterlik inancına sahip olan öğretmenlere kıyasla gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duyguları göstermektedir (Ekinci, 2013, s.191; Kılıçoğlu vd., 2011, s.1223).

Güçlü öz yeterlik inancına sahip bir öğretmeni olsa bile öğrenciler, yazmayı zor bir görev olarak görmekte ve yazmanın sınav için yerine getirilmesi gereken bir görev olduğunu düşünmektedir (Zimmerman ve Bandura, 1994). Bu düşüncede öğrenci tutumu, motivasyonu, yazma kaygısı, yazma öz yeterliği gibi duygusal faktörlerin etkisi olduğu ifade edilebilir. Çünkü yazarak kendini ifade etmek istemeyen öğrenci, yazılı anlatım becerisinin yeterli olmadığını düşünecek, yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirecek ve bu olumsuz tutum zamanla yerini yazma kaygısına bırakacaktır (Melanlıoğlu ve Demir Atalay, 2016, s.699). Bu kaygı durumunu önleyebilmek ve yazma konusundaki öz yeterlik inançlarını artırabilmek için, öğrencilerin ihtiyaçlarını, bireysel farklılıklarını dikkate alan, verimli ve amacına uygun şekilde yürütülen yazma öğretimi uygulamalarına yer verilmelidir (Şengül, 2013).

Öğrencilerin yazmaya ilişkin alışkanlıkları ve yazılı anlatım becerilerine olan güvenleri bir başka deyişle yazılı anlatım öz yeterlik inançları geliştirilmelidir. Yazılı anlatım öz

yeterliği kavramı, öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahip olan ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin önemli ölçüde gelişmesine katkı sağlayan dikkate değer bir değişken olarak kabul edilmektedir. Bunlar doğrultusunda öğrencilerin, kendilerini iyi hissettikleri bir öğrenme ortamında, başarıya ulaştıkları doğrudan deneyimlerle, akranlarının başarılı deneyimlerini gözleyerek veya öğretmenlerden aldıkları olumlu geri bildirimler yoluyla olumlu öz yeterlik inançları geliştirmelerini sağlamak mümkündür (Korkmaz, 2015, s.76).

Yazma Kaygısı

Yazma görevi bir performans beklentisidir, bu yüzden de kaygıya neden olur (Bloom'dan aktaran Özsoy, 2015, s.31). Literatürde kaygı ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Morgan (1998) kaygıyı, "sorunun ne olduğunu bilmeksizin duyduğumuz belli belirsiz bir korku" olarak tanımlamıştır (s.228). Budak (2000) tarafından kaygı, çevrede veya kişinin kendi benliğinde bulunan ya da çevredeki değişikliklerle veya benlikteki bilinçsiz, bastırılan güçlerin devreye girmesiyle harekete geçen henüz algılanmamış bir etkene yönelik oluşan tepki olarak ifade edilmektedir (s.437). Kaygı kişinin bir uyaranla karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu olarak da tanımlanmaktadır (Taş'dan aktaran Öner & Gedikoğlu, 2007, s.68). Kaygı kavramı araştırmacılar tarafından olası zararlı olaylar karşısında ortaya çıkan endişe hali (Bandura, 1997), tehdit koşullarında meydana gelen caydırıcı duygusal ve motivasyonel bir durum (Eysencek, Derakshon, Santos ve Calvo, 2007), gerginlik, endişe, sinirlilik gibi duygularla otonom sinir sisteminin uyarılması (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986) şekillerinde tanımlanmaktadır (Aktaran Melanlıoğlu, 2014).

Cüceloğlu (2000)' na göre kaygı, alışılmış bir desteğin kalkmasından, olumsuz sonuçların ortaya çıkma ihtimalinden, bir cezanın verilme olasılığından, bireyin inandıkları ile tepkilerinin farklı olmasından veya gelecekle ilgili belirsizlikten kaynaklanabilir (s.276-288). Tekindal (2009)' a göre kaygılı olan insanın davranışları bozulur, etkili bir öğrenme gerçekleştiremez ve ortaya çıkan durumun bireye zarar verme, bir tehdit oluşturma derecesine göre bireyin kaygı düzeyi artar veya azalır (s.9).

Kaygı yarattığı etkiye göre yapılandırıcı ve zayıflatıcı olmak üzere iki başlık altında değerlendirilebilir. Yapılandırıcı kaygı, öğrencinin dikkatini konu üzerine yoğunlaştırmasını sağlayarak öğrenme sürecinin farkında olmasına yardım eder. Zayıflatıcı

kaygı ise sürece katılımı azaltma ve okuma etkinliğinden uzaklaşma şeklinde öğrenci performansını etkiler (Scarcella & Oxford, 1992). Seven (2008), Yerkes-Dodson Eğrisi'ne göre düşük kaygının düşük performans düzeyine, artan endişenin performans artışına, yüksek kaygının ise performans düşüklüğüne neden olduğunu belirtmiştir (s.106).

Kaygı, dil becerilerinde yazma kaygısı, dinleme kaygısı ve konuşma kaygısı (Karakaya ve Ülper, 2011; Melanlıoğlu, 2013; Sallabaş, 2012; Sevim, 2012) olarak ortaya çıkabilir. Yazma kaygısı; bir yazma etkinliği veya sınav amacıyla kompozisyon yazma gibi yazmanın zorunlu olduğu durumlarda üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ya da daha ileri boyuta ulaşması durumunda çeşitli kramplar şeklinde fiziksel olarak da ortaya çıkabilen tepkilerdir (Özbay ve Zorbaz, 2011, s.34). Bloom (1985) yazma kaygısını, kişilerin zihinsel olarak yapabileceği bir yazma görevine başlamasını, üzerinde çalışmasını veya onu bitirebilmesini engelleyen davranış, inanç veya hisleri göstermesi olarak ifade etmiştir (s.121). Daly ve Wilson (1983)' a göre yazma kaygısı bireyin, yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınmasıdır (s.327). Faigley, Daly ve Witte (1981) yazma kaygısını, kişinin yazması istendiğinde davranışlarında, tutumlarında ve yazılı ürünlerinde kendini gösteren bir yaklaşma-kaçınma karmaşası durumuyla sonuçlanan yüksek kaygı seviyesi yaşamaya yönelik eğilimi olarak betimlemiştir.

Onwuegbuize'e (1998) göre tahmini olarak insanların %10 ile %25 arası yazma kaygısını bir şekilde yaşamaktadır. Yazma kaygısı yaşayanlar yazmayı rahatsız edici, korkunç hatta bir ceza gibi görebilirler (Teichman & Poris, 1989). Daly ve Miller (1975)' a göre yazma kaygısının temelindeki üç faktör: yazarın yazısına olumsuz yorumlar yapılması, kişisel değerlendirme korkusu ve yazma derslerinde başarısızlık endişesidir (s.242-249).

Warburton (2007) yazma kaygısı olan kişilerin herhangi bir şey yazmak zorunda kaldıklarında o ana kadar yapmadıkları birçok işin akıllarına geldiğini ve bu kişilerin o işleri yapmak için can attıklarını ifade etmiştir. Yazma kaygısı olan kişiler, olumsuz yönde değerlendirilecekleri düşüncesiyle yazma yeteneği gerektiren durumlardan ve yazdıklarının değerlendirilmesinden korkarlar. Bu yüzden yazmaya zorlandıklarında kendilerini yıkılmış ve örselenmiş hissederek yazmaktan mümkün olduğunca kaçınırlar (Holladay'den aktaran Zorbaz, 2010, s.18).

Yazma kaygısı öğrenciler arasında ertelemeye, korku ve gerilim yaşanmasına, özgüvenin ve motivasyonun düşmesine, düşünme sürecinin kesintiye uğramasına neden olabilmektedir (Brand & Leckie; Petzel & Wenzel'den aktaran Zorbaz, 2010, s.18). Örneğin; yazma kaygısı taşıyan öğrenciler yazma ödevlerini bitirmek için çok fazla zaman

harcamaktadır (Garrison, 1998). Tighe (1987) yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin özgüvenlerinin düşük olduğunu ve bu öğrencilerin yazma becerisinde daha geri olduklarını, yazma kaygısının yazma becerilerinin gelişimine ket vurduğunu, yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazmayla ilgili olarak kendilerine yardımcı olabilecek diğer derslerden de kaçtıklarını ifade etmiştir (s.1).

Yazma kaygısını gidermede en önemli noktalardan biri, eğitim sürecinde yer alan öğretmenlerin, öğrencilerin, program geliştirme uzmanlarının, rehberlik uzmanlarının, eğitim psikolog ve sosyologlarının, öğretmen yetiştiricilerin ve öğrenci velilerinin; kaygının türleri, etkileri, sonuçları ve kaygı azaltıcı etkinlikler konusunda farkındalık düzeylerini artırmalarıdır (Aydın & Zengin, 2008, s.90). Öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimleri süresince, temel dil becerilerini en üst düzeyde geliştirebilmelerine imkân sağlayacak uygulamalar yaptırılması gerekmektedir (İşeri & Ünal, 2012). Böylece öğretmen adaylarının, öğrencilerin temel dil becerilerine, yazma kaygılarına ve bu kaygılara neden olan etmenlere ilişkin farkındalığı sağlanarak mesleki yaşamlarında öğrencilerin yazma kaygılarına karşı duyarlı davranmaları sağlanabilir (Karakaya & Ülper, 2011).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla; araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerileri, yazılı anlatım öz yeterliği ve yazma kaygısı üzerindeki etkisini tespit etmek için, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Deneysel desenler, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yöneliktir (Büyüköztürk, 2014). En çok başvurulan deneysel desen olan ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen, etkisi merak edilen bir deneysel işlem ile bir kontrol grubunun yer aldığı ve iki ölçüm gerektiren araştırmalarda kullanılır (Gliner, Morgan & Leech, 2015, s.66). Ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelde, yansız atamayla oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak oluşturulur. Her iki grupta da deney öncesinde ve deney sonrasında ölçmeler yapılır (Karasar, 2014, s.97).

Deneysel yöntemde, katılımcılar gruplara yansız bir şekilde atanır. Yansız atamada, bireyler örnekleme dahil edilme açısından eşit şansa sahiptirler. 1'den 100'e kadar numaralanmış kağıt parçaları bir torbanın içine atılarak karıştırılır ve 10 farklı numara

torbadan çekilirse (çekilen numaralar tekrar torbaya bırakılmak şartı ile) basit seçkisiz atama yapılmış olur (Gliner, Morgan & Leech, 2015, s.119).

Yapılan araştırmada seçkisiz atama yapıldığı için deneysel desen tercih edilmiştir. Deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desene göre gerçekleştirilen bu çalışmada katılımcılar, araştırma öncesinde kura çekilerek deney ve kontrol gruplarına dahil edilmiştir.

Deney grubunda 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli öğretimi uygulanırken; Kontrol grubunda normal öğretim sürecine devam edilmiştir. Araştırma modelinin simgesel görünümü Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmada Modelinin Simgesel Görünümü

	Grup	Ön test	Uygulama	Son test
R	G_D	O_1	6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli öğretimi	O_3
R	G_K	O_2		O_4

Tablo 2'de yer alan kısaltmaların anlamları şu şekildedir:

G_D : Deney grubu

G_K : Kontrol grubu

R : Random

O_1, O_3: Deney grubunun ön test ve son test ölçümleri

O_2, O_4: Kontrol grubunun ön test ve son test ölçümleri

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılı bahar yarıyılında Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı 2. sınıfta öğrenim

gören 25'i deney grubu, 24'ü kontrol grubunda olmak üzere toplam 49 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır.

Çalışma takvimi ile öğrencilerin ders programlarının uygunluğu ve bölüm derslerini yürüten öğretim elemanlarının ile alan uzmanlarının görüşleri göz önüne alınarak ikinci sınıf öğrencileri ile çalışmalar yürütülmüştür. Araştırma, ders saatleri dışında gerçekleştirilmiştir. Çalışma saatlerini belirlemek için deney grubu öğrencileri ile bir toplantı yapılmıştır. Öğrencilerin uygun olduğu saatler öğrenilerek araştırma boyunca hangi gün ve saatlerde çalışılacağı belirlenmiştir.

Deneysel çalışmalardaki en önemli noktalardan birisi çalışmaya katılacak kişilerin belirlenerek başlangıç durumlarının birbirine denk olmasının sağlanmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel & Kılıç, 2014). Katılımcıların gruplara atanmasında izlenen iki yoldan birinin eşleştirme, diğerinin ise seçkisiz atama olduğu ifade edilmiştir (Eckhardt & Ermann'dan aktaran Büyüköztürk vd., 2014).

Bu araştırmada yer alan 49 katılımcı, 1'den 49'a kadar numaralandırılmıştır. Numaralar kağıtlara yazılarak bir torbanın içine atılmış ve karıştırılmıştır. Her seferinde çekilen numaralar tekrar torbaya bırakılarak istenilen sayıya ulaşılana kadar kura çekilmiştir. Kurada çıkan 25 kişi deney grubu, 24 kişi kontrol grubu olarak yansız şekilde atanmıştır. Deney ve kontrol grubunun denkliği kontrol edilmiştir.

Tablo 3

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği" Ön Testinden Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd.	t	P
Deney Grubu	25	15.68	2.79	47	0.71	.481
Kontrol Grubu	24	15.16	2.21			

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test toplam puan ortalamaları ile kontrol grubundaki öğrencilerin ön test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Deney grubundaki öğrenciler ön testte toplam puan olarak ortalama 15.68 alırken; kontrol grubundaki öğrenciler ön testte toplam puan olarak

ortalama 15.16 almışlardır. Bu bulgular grupların yazılı anlatım başarısı bakımından birbirlerine denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin "Yazma Kaygısı" Ön Testinden Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd.	t	P
Deney Grubu	25	91.80	33.67	47	0.25	.797
Kontrol Grubu	24	89.66	22.73			

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test toplam puan ortalamaları ile kontrol grubundaki öğrencilerin ön test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>.05). Deney grubundaki öğrenciler ön testte toplam puan olarak ortalama 91.80 alırken; kontrol grubundaki öğrenciler ön testte toplam puan olarak ortalama 89.66 almışlardır. Bu bulgular grupların yazma kaygısı bakımından birbirlerine denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin "Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği" Ön Testinden Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd.	t	P
Deney Grubu	25	163.00	39.63	47	1.80	.078
Kontrol Grubu	24	180.50	26.75			

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test toplam puan ortalamaları ile kontrol grubundaki öğrencilerin ön test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>.05). Deney grubundaki öğrenciler ön testte toplam puan olarak ortalama 163.00 alırken; kontrol grubundaki öğrenciler ön testte toplam puan olarak ortalama 180.50 almışlardır. Bu bulgular grupların yazılı anlatım öz yeterliği bakımından birbirlerine denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına, özelliklerine ve kullanılma amaçlarına yönelik bilgiler verilmiştir. Araştırmada, verilerin elde edilmesinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği, Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Aşağıda araştırmanın verilerinin toplanmasında kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili detaylı bilgiler yer almaktadır.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

ABD'de bulunan Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (NWREL) araştırmacıları tarafından nitelikli yazma öğretimiyle yakından bağlantılı bir değerlendirme aracına duyulan ihtiyaca karşılık 1980'li yıllarda geliştirilmiştir (Grundy, 1986). Özkara (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçekte, nitelikli bir yazıda olması gereken özellikler fikirler, organizasyon, üslûp, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imlâ ve sunum olarak yedi başlık altında toplanmıştır.

Bu araştırmada ölçek, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında yazma başarılarına ilişkin performanslarını değerlendirmek için kullanılmıştır. Öğrencilerden öğretim öncesinde ve öğretim sonunda elde edilen ürünler, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan özelliklere ait kriterler göz önünde bulundurularak araştırmacı ve iki uzman tarafından 5, 3 ve 1 şeklinde puanlandırılarak değerlendirilmiştir ve araştırma verileri elde edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan ise 7'dir.Ölçekten alınan puanların artması yazılı anlatım becerisinin gelişmiş olduğu anlamına gelmektedir.

Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği

Aydın, İnnalı, Batar ve Çakır (2013) tarafından geliştirilen bu ölçek, öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerini ölçmektedir. Beşli Likert tipindeki bu ölçek, 54 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 270, en düşük puan ise 54'tür. Ölçekten alınan puanlar arttıkça yazılı anlatım öz yeterlik inancının yükseleceği belirtilmiştir.

Aydın vd. (2013) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin geçerliliğine ilişkin olarak, ölçeğin üç faktörlü bir yapıdan oluştuğu ve açıkladığı toplam varyansın %44.7 olduğu ifade edilmiştir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılarak hesaplanan güvenirlik katsayısının da 0.96 olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada ölçek, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında yazılı anlatım öz yeterlik düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. Öğrencilerden 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile öğretim öncesinde ve sonrasında elde edilen cevapların puanlarını hesaplamak amacıyla, ölçekte bulunan maddelerde "Çok İyiyim" 5, "İyiyim" 4, "Orta Düzeyde İyiyim" 3, "İyi Değilim" 2, "Hiç İyi Değilim" 1 puan almaktadır.

Yazma Kaygısı Ölçeği

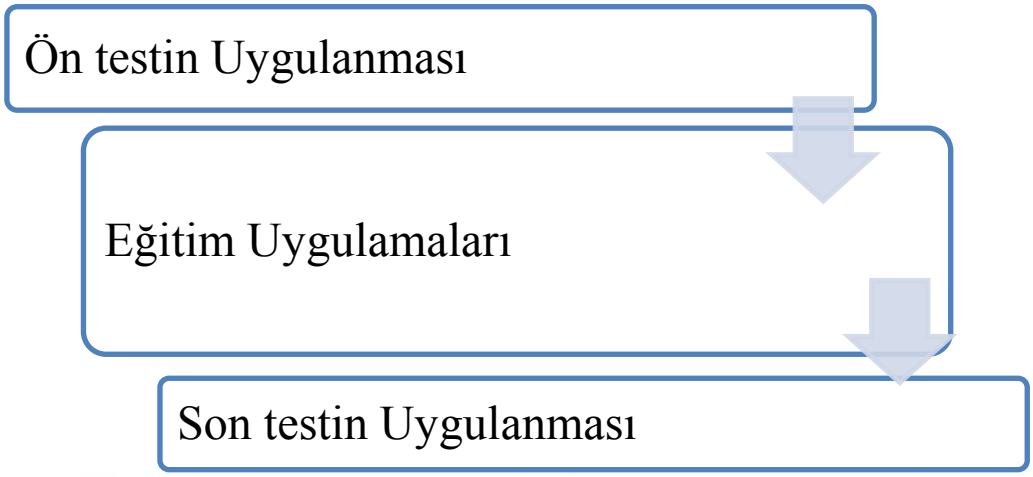
Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geliştirilen bu ölçek, öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin kaygı düzeylerini belirlemektedir. Beşli Likert tipindeki bu ölçek, 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 175, en düşük puan ise 35'tir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça yazma kaygısı düzeyinin yükseleceği belirtilmiştir.

Karakaya ve Ülper (2011) tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin geçerliliğine ilişkin olarak, ölçeğin tek faktörlü bir yapıdan oluştuğu ve açıkladığı toplam varyansın % 65,236 olduğu ifade edilmiştir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılarak hesaplanan güvenirlik katsayısının da 0.97 olduğu görülmüştür (s.699).

Bu araştırmada ölçek, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında yazmaya ilişkin kaygı düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. Öğrencilerden 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile öğretim öncesinde ve sonrasında elde edilen cevapların puanlarını hesaplamak amacıyla, ölçekte bulunan maddelerde "Her Zaman" 5, "Çoğu Zaman" 4, "Ara Sıra" 3, "Çok Seyrek" 2, "Hiçbir Zaman" 1 puan almaktadır.

Uygulama Süreci

Bu bölümde uygulama sürecine yönelik bilgiler verilmiştir. Uygulama sürecinin şematik görünümü Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Uygulama sürecinin şematik gösterimi

Uygulamanın birinci bölümünde; araştırmanın uygulama süreci, bireysel ve mesleki katkıları hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Ardından deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra yazma kaygısı ön testi ile yazılı anlatım öz yeterliği ön testi uygulanmış ve yazma başarısının ön ölçümünü almak için "yardımseverlik" konulu bir hikâye yazmaları istenmiştir. Yazılan hikâyeler *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği* aracılığıyla değerlendirilmiştir.

Uygulamanın ikinci bölümünde; deney grubu ile süreç temelli yazma modellerinden 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin odaklandığı özellikler (fikirler, organizasyon, üslûp, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imlâ, sunum) kapsamında hikâye yazma uygulamaları gerçekleştirilirken, kontrol grubundaki öğrenciler normal öğretim sürecine devam etmiştir. Bu bölümde yazma çalışması öncesinde, deney grubundaki öğrencilerin, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin basamaklarını ayrıntılı bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir. Sonrasında, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli kapsamında hikâye yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma, öğrencilerin süreci rahat bir şekilde takip ederek etkinlikleri gerçekleştirebileceği bir sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir.

Uygulamanın üçüncü bölümünde; yazma kaygısı son testi ile yazılı anlatım öz yeterliği son testi uygulanmış ve her iki gruptan "dostluk" konulu bir hikâye yazmaları istenmiştir.

Öğrencilerin yazdıkları hikâyeler ön testte olduğu gibi son testte de *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği* ile değerlendirilmiştir.

Eğitim Uygulamaları

Ön testin uygulanmasının ardından deney grubuna yedi hafta boyunca toplam yirmi bir ders saati eğitim verilmiştir. Uygulamalar haftada bir gün üçer ders saati şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalarda öğrencilere 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne uygun olarak tasarlanan eğitim verilmiştir.

Eğitim uygulamalarında, yazma öncesi aşamalar 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nde yer alan alt boyutlara göre tasarlanmış olup bu süreçte örnek metin okuma-inceleme çalışmaları, soru-cevap yöntemi, metin ve şemaların yer aldığı çalışma kâğıtları, bilgi kartları; müzik dinleme, resim ve yap-boz yapma, drama gibi sınıf içi etkinlikler kullanılmıştır.

Eğitim uygulamalarında kullanılan metinler, uygulamadan önce araştırmacı ve alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Alan uzmanları tarafından uygun bulunmayan metinler onların önerileri doğrultusunda başka metinlerle değiştirilmiştir.

Yapılan çalışmaların unutulmaması, edinilen bilgilerin kalıcı olması ve beceriye dönüşmesi amacıyla yedi haftalık süre boyunca her etkinliğin başında, bir önceki etkinlikte öğrenilenlere yönelik tekrar çalışmaları yapılmıştır. Aşağıda, uygulama süresince yapılan etkinliklere ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

1.Hafta

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin alt boyutlarından ilki "Fikirler"dir. Fikirler boyutu ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda, öğrencilerin hayal gücünü kullanarak yaratıcı fikirler üretebilmeleri ve bir yazıdaki ana fikir ile yardımcı fikirleri bulabilmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçlarla birinci ve ikinci ders saatinde hazırlanan etkinlikler yapılmıştır. Öğrencilere fikirler boyutunun yazıda verilmek istenen mesajla ilgili olduğu söylenmiş ve öğrencilerin yazı yazarken fikirlerini açık bir şekilde ifade etmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Üçüncü ders saatinde öğrencilerden fikirler boyutu ile ilgili özelliklere dikkat ederek "mutluluk" konulu hikâye edici bir metin yazmaları

istenmiştir. Birinci ve ikinci ders saatinde uygulanan etkinlikler, öğrencilerin verdikleri cevaplar ve yazdıkları yazı örnekleri aşağıdaki gibidir;

1. Etkinlik: Düşün ve Söyle

İlişkili olduğu yazma eğitimi alanı: Fikirler

Amaç: Hayal gücünü kullanarak yaratıcı fikirler üretebilmeyi ve bir yazıdaki ana fikir ile yardımcı fikirleri bulabilmeyi sağlamak.

Uygulama Aşamaları:

1.Aşama: Uygulama aşamalarında, öğrencilerin hayal gücünü kullanarak yaratıcı fikirler üretebilmesini sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilere gözlerini kapatmaları ve dikkatlice dinlemeleri söylenmiştir. Okulu bitirdiklerini ve atandıklarını hayal ederek birkaç dakika o ânı düşünmeleri istenmiştir. Daha sonra herkesten sırayla hayal ettiği durum için fikirlerini söylemesi istenmiş ve öğrencilere söyleyecekleri fikirlerin kendilerine özgü, tahmine açık, hayal gücünü serbest bırakan yani yaratıcı fikirler olmasına dikkat etmeleri gerektiği hatırlatılmıştır.

Öğrencilerin verdiği cevaplara örnekler;

- "Doğu'da bir yere atanmak zor geliyordu, ancak öğrencilerimin sıcaklığı her şeyin üstesinden gelmemi sağladı."
- "İyi ki gitar çalmayı öğrenmişim. Köyde öğrencilerimin bana flütle eşlik ettiği bir konser düzenlediğim için kendimle gurur duyuyorum."
- "Köye atanmak beni korkutuyordu ve haklı da çıktım. Bir an önce evlenmeliyim. Böylece eş durumundan şehir merkezine geçebilirim."
- "Maddi sıkıntılar yaşayan öğrencilerim için sosyal medyada yardım kampanyası başlattım. Hepsinin ihtiyaçlarını karşılayabildiğimiz için çok mutluyum."
- "Hafta sonları dersleri zayıf olan öğrencilerime ders çalıştırıyorum ve mesleğime daha da bağlanıyorum."

Öğrenciler fikirlerini belirttikten sonra öğrencilere, "Arkadaşlar, hepinizin fikirleri kendine özgü ve aynı konuya farklı bakış açıları ile bakabiliyorsunuz. Örneğin; yardıma ihtiyacı olan bir öğrenciniz için biriniz yardım kampanyası başlatmayı düşünürken diğeriniz ona ders çalıştırarak yardımcı olmayı düşünüyor. Yardımseverlikle ilgili iki farklı düşünceyi görebiliyoruz. Bir metni yazarken de tıpkı az önceki etkinlikte yaptığınız gibi yazmak

istediğiniz konuyla ilgili biraz düşünüp orijinal fikirler bulabilirsiniz. Bu metni oluşturmanızı kolaylaştıracaktır ve bu süreçte aklınıza gelen fikirleri birbiri ile ilişkilendirmek yazınızı daha ilgi çekici bir hale getirecektir." denilerek etkinlik ile yazı yazma arasında bağ kurulmuştur.

2.Aşama: Bu etkinlik yapıldıktan sonra yazıda fikirlerin açık bir şekilde ifade edilmesi gerektiği ve yazıda bir ana fikir ve bu fikri destekleyen yardımcı fikirler olması gerektiği belirtilmiştir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile ilgili bilgilerin bulunduğu bilgi kartlarından "Fikirler" boyutu ile ilgili bilgi kartı öğrencilere dağıtılmıştır ve araştırmacı tarafından açıklanmıştır (EK 5). Yapılan açıklama sonrasında, bir yazıdaki ana fikir ile yardımcı fikirleri bulabilmeyi sağlamak amacıyla "Ödünç Kriko" ve "Final" isimli metinler öğrencilere dağıtılmıştır. Dağıtılan metinler "Fikirler" boyutu özellikleri (ana fikir, yan fikirler, fikirlerin açıklığı vb.) dikkate alınarak incelenmiştir. Öğrencilere "Metinde ne anlatılmak istenmiş?" , "Metnin ana fikri nedir?" soruları yöneltilerek ana fikir ve yan fikirler bulunmuştur.

Öğrencilerin verdiği cevaplara örnekler;

- "Ödünç Kriko metninin ana fikri, başımıza gelen olayları kendi kuruntularımızla sorunlara çevirmemeli ve sakinlikle üstesinden gelmeliyiz."
- "Ödünç Kriko metninin yan fikri, bazı olayları içindeyken anlayamayız ama birisinin başına benzer bir olay gelince, dışardan birisi olarak bazı şeyleri daha rahat görebiliriz."
- "Ödünç Kriko metninin ana fikri, insanlar sinirliyken daha fazla hata yapar ve başarısız olur."
- "Final metninin ana fikri, başka birisine yardım etmek için kendi çıkarlarımızı göz ardı edebilmek büyük bir erdemdir."
- "Final metninin yan fikri, engelin bedende ya da zihinde olmasından daha kötü olan kalpte olmasıdır."
- "Final metninin ana fikri, birlikten kuvvet doğar."

Öğrenciler soruyu cevapladıktan sonra öğrencilere, "Verdiğiniz cevaplar üzerinde genel bir değerlendirme yapmak istiyorum. Genel olarak ana fikir ve yardımcı fikirleri bulurken ortak bir paydada buluştunuz. Ancak bazı kısımları düzeltmemiz gerekiyor. Örneğin; "Ödünç Kriko metninin ana fikri, insanlar sinirliyken daha fazla hata yapar ve başarısız

olur" diyemeyiz. Bu metin için ancak yardımcı fikir olabilir. "Final metninin ana fikri, birlikten kuvvet doğar." diyemeyiz. Metin içerisinde hep birlikte bir işin üstesinden gelinen, yalnız halledilemeyip toplulukla başarılan bir durum bulunmamaktadır. Final metninde, yarışı kazanmayı veya kaybetmeyi düşünmeden yardıma ihtiyacı olan arkadaşlarına yardım eden bir grup çocuktan bahsedilmektedir. Ana fikri belirlemede yanılgıya düşmemek için parçayı bütünüyle kavramayı amaçlayarak okumak gerekir." denilerek hatalı kısımlar düzeltilmiştir.

3.Aşama: Bu etkinlikler bittikten sonra, öğrencilere bir yazı yazmadan önce düşünüp ana fikri belirlemeleri ve daha sonra kullanılacak yardımcı fikirler ile birlikte yazıya dökmeleri hatırlatılmıştır. Ders boyunca konuşulanların yazıya dökülmesi amacıyla öğrencilerden, fikirler boyutu özelliklerini göz önüne alarak mutluluk konulu hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir.

Fikirler boyutu ile ilgili etkinlikler sürecinde, öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bu durumu öğrenciler, çevrelerinden çekindiklerini ve akıllarına bir şey gelmediğini söyleyerek dile getirmişlerdir. Ancak ilk hafta böyle durumların doğal olduğu, artık bir ekip olduğumuz ve birlikte çok faydalı etkinlikler yapacağımız söylenerek öğrencilerin rahatlatılması ile katılım sağlanmıştır. Öğretim boyunca, bir yazı yazarken hayal gücünün kullanılması, fikirlerin kişiye özgü olması, fikirlerin açık bir şekilde ifade edilmesi, ana fikir ve yardımcı fikirlerin bulunması gerektiği üzerinde durulmuştur.

2.Hafta

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin alt boyutlarından ikincisi "Organizasyon"dur. Organizasyon ile ilgili çalışmalara geçmeden önce, bir önceki uygulamada işlenen "Fikirler" boyutu tekrar edilmiştir. Tekrarlama sürecinde "Fikirler" boyutu kapsamında dikkat edilmesi gerekenler (fikirlerin açıklığı, ana fikir, yan fikir vb.) öğrenciler tarafından açıklanmıştır. Öğrencilere önceki uygulamanın sonunda yazdırılan "mutluluk" konulu hikâyelerin araştırmacı tarafından genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Hikâyelerde genel olarak görülen kalıplaşmış fikirler üzerinde konuşulmuş, başarılı bulunan orijinal fikirler vurgulanmıştır. Organizasyon boyutu ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda, öğrencilerde düzen ve sıralama kavramlarına yönelik farkındalık

sağlanarak bir yazıdaki düzeni ve paragrafların sıralanışını kavrayabilmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçlarla birinci ve ikinci ders saatinde hazırlanan etkinlikler yapılmıştır. Öğrencilere organizasyon boyutunun paragrafların nasıl sıralandığı ve paragraflar arası geçişin uygun olup olmadığıyla ilgili olduğu söylenmiştir. Üçüncü ders saatinde öğrencilerden fikirler ve organizasyon boyutu ile ilgili özelliklere dikkat ederek "adalet" konulu hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir. Birinci ve ikinci ders saatinde uygulanan etkinlikler, öğrencilerin verdikleri cevaplar ve yazdıkları yazı örnekleri aşağıdaki gibidir;

2. Etkinlik: Her Şeyin Bir Sırası Var

İlişkili olduğu yazma eğitimi alanı: Organizasyon

Amaç: Duygu ve düşüncelerini düzenli bir şekilde sıralayabilmeyi sağlama.

Uygulama Aşamaları:

1.Aşama: Uygulama aşamalarında, öğrencilerde düzen ve sıralama kavramlarına yönelik farkındalık sağlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerden öğretmen olduklarında öğrencilerine tohumdan bitki oluşumunu aşamalı olarak anlatmalarına yardımcı olacak bir materyal hazırlamaları istenmiştir. Öğrenciler beşer kişilik gruplara ayrıldıktan sonra öğrencilere karton, yapıştırıcı, makas gibi gerekli olabilecek malzemeler dağıtılmış ve ihtiyaç duyduklarında internetten faydalanabilecekleri hatırlatılarak materyalin hazırlanması beklenmiştir. Materyaller hazırlandıktan sonra tahtaya asılarak öğrencilere "Tohumdan bitki oluşumu aşamalarını neye benzetebiliriz?", "Hazırladığınız materyallerde ve tohumdan bitki oluşumunu benzettiğiniz durumlarda göze çarpan ortak nokta sizce nedir?" soruları yöneltilerek sıralama ve düzene dikkat çekilmiştir.

Öğrencilerin "Tohumdan bitki oluşumu aşamalarını neye benzetebiliriz?" sorusuna verdiği cevaplara örnekler;

- "Bir insanın embriyodan bebekliğe, çocukluğa, ergenliğe, yetişkinliğe ve yaşlılığa uzanan gelişimine benzettim."
- "Yemek yaparken önce ocağı yakıp sonra salça ve yağ ile başlayıp malzemeleri ekledikçe yavaş yavaş yemeğin oluşmasına benzettim."

Öğrencilerin "Hepinizin çalışmasında ve benzettiğiniz durumlarda göze çarpan ortak nokta sizce nedir?" sorusuna verdiği cevaplara örnekler;

- “Yapılan çalışmalar ve bahsedilen her şey bir sıraya göre oluşuyor.”
- “Bana her şeyin bir sırası ve düzeni olduğunu, bu sıra ve düzen olmazsa olayların anlamsızlaşacağını düşündürdü. Mesela tohumu koymadan toprağı sulasak ne anlamı var ki?”

Daha sonra verilen bütün örneklerden yola çıkılarak hayatta her şeyin bir sırası ve düzeni olduğu, tıpkı bunun gibi metin içinde ve yazı yazarken de bir sıranın ve düzenin olduğu ifade edilerek “Organizasyon” boyutu ile ilişki kurmaları sağlanmıştır.

2.Aşama: Bu etkinlik yapıldıktan sonra öğrencilerin yazılarına güçlü bir giriş bölümü ile başlamaları ve yazılarını tatmin edici bir sonuç bölümü ile bitirmeleri gerektiği belirtilmiştir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile ilgili bilgilerin bulunduğu bilgi kartlarından “Organizasyon” boyutu ile ilgili bilgi kartı öğrencilere dağıtılmıştır ve araştırmacı tarafından açıklanmıştır (EK 5). Bir yazıdaki düzen ve sıralama farkındalığını sağlamak amacıyla, cümleleri tek tek kesilen “Böğürtlenli Pasta” ve “Sevinç Çığlıkları” isimli metinlerin parçaları karıştırılmıştır. Beşer kişilik her gruba, karıştırılan “Böğürtlenli Pasta” ve “Sevinç Çığlıkları” isimli metinlerin parçaları dağıtılmıştır. Bir grupta her iki metne ait parçalar karıştırılmış şekilde bulunmaktadır. Daha sonra öğrencilerden parçaları ayırt etmeleri ve doğru sıraya koymaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin hem olay akışını sıralaması hem de iki farklı metni parçalardan ve süreklilikten yola çıkarak ayırt etmesi ile “Organizasyon” boyutunun daha iyi kavranması sağlanmıştır. Son olarak öğrencilere metinlerin doğru dizilişi dağıtılarak metinler okunmuş ve olayların sırası, paragrafların bağlanışı, giriş ile sonuç bölümleri gibi “Organizasyon” boyutunu kapsayan özellikler incelenmiştir. Öğrenciler iki metnin de sıralama ve düzen açısından uygun olduğunu, paragrafların bağlanışında bir sıkıntı olmadığını, sonuç bölümlerinin tatmin edici olduğu belirtmişlerdir. Öğrencilere “Sevinç Çığlıkları” isimli metnin giriş bölümünün daha ilgi çekici olduğu ve “Böğürtlenli Pasta” isimli metnin giriş bölümünün biraz daha geliştirilerek daha ilgi çekici hale getirilebileceği söylenerek eksiklikler tamamlanmıştır.

3.Aşama: Bu etkinlikler bittikten sonra, öğrencilere yazı yazarken düzene dikkat etmeleri gerektiği, sıralamanın mantıklı olması gerektiği, paragraflar arası geçişin uygun olması gerektiği hatırlatılmıştır. Ders boyunca konuşulanların yazıya dökülmesi amacıyla öğrencilerden, fikirler ve organizasyon boyutu özelliklerini göz önüne alarak adalet konulu hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir.

Organizasyon boyutu ile ilgili etkinlikler sürecinde, öğrenciler etkinliklere aktif katılmış ve yöneltilen soruları rahatlıkla yanıtlamışlardır. Oluşturulan gruplardan birisi metinlerin parçalarını ayırmakta ve metinleri sıralamakta zorlanırken diğer gruplar rahatlıkla parçaları tamamlamıştır. Etkinliği yapmakta zorlanan grubun, grup içinde ortak karar verme konusunda güçlük çektiği gözlemlenmiştir. Etkinlik sonunda bu sorun çözülerek grup içi iletişim sağlanmıştır. Yapılan grup çalışmasının iş birliği içinde çalışmayı öğretmek açısından faydalı olduğu düşünülmüştür.

3.Hafta

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin alt boyutlarından üçüncüsü "Üslûp"tur. Üslûp ile ilgili çalışmalara geçmeden önce, bir önceki uygulamada işlenen "Organizasyon" boyutu tekrar edilmiştir. Tekrarlama sürecinde "Organizasyon" boyutu kapsamında dikkat edilmesi gerekenler (sıralama, paragraflar arası geçiş, giriş ve sonuç bölümleri vb.) öğrenciler tarafından açıklanmıştır. Öğrencilere önceki uygulamanın sonunda yazdırılan "adalet" konulu hikâyelerin araştırmacı tarafından genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Hikâyelerde genel olarak görülen organizasyon problemleri üzerinde konuşulmuş, başarılı bulunan olay sıralamaları ve dikkat çeken giriş-sonuç bölümleri vurgulanmıştır. Üslûp boyutu ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda, ilk üç aşamada insanlar kendini ifade etme aracı olarak neyi seçerse seçsin, bu ifade ediş tarzlarının kişiye özgü olarak nasıl farklılaştığı gösterilmeye çalışılmıştır ve diğer aşamalarla birlikte üslûba yönelik farkındalık kazandırılması amaçlanmıştır. Bu amaçlarla birinci ve ikinci ders saatinde hazırlanan etkinlikler yapılmıştır. Öğrencilere üslûp boyutunun kişiliğin yazıya yansıtılması olarak ifade edilebileceği ve herkesin üslûbunun parmak izi gibi kendine özgü olduğu söylenmiştir. Üçüncü ders saatinde öğrencilerden fikirler, organizasyon ve üslûp boyutu ile ilgili özelliklere dikkat ederek "öğretmen" konulu hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir. Birinci ve ikinci ders saatinde uygulanan etkinlik, öğrencilerin verdikleri cevaplar ve yazdıkları yazı örnekleri aşağıdaki gibidir;

3. Etkinlik: Herkes Kendini Göstersin

İlişkili olduğu yazma eğitimi alanı: Üslûp

Amaç: Duygu ve düşüncelerini kendine özgü bir şekilde ifade edebilmeyi sağlama.

Uygulama Aşamaları:

1.Aşama: Uygulamanın ilk üç aşamasında, insanların kendini ifade etme şekillerinin kişiye özgü olarak nasıl farklılaştığının gösterilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilere "Ben de Özledim" isimli şarkının Ferdi Tayfur'un ve Ogün Sanlısoy'un söylediği iki farklı sürümü dinletilmiştir. Öğrencilere "Dinlediğiniz şarkılar arasında sizce nasıl farklılıklar var?" sorusu sorulmuştur.

Öğrencilerin verdiği cevaplara örnekler;

- "Müzikleri birbirinden çok farklı olan aynı şarkıyı dinledik."
- "Ferdi Tayfur'u dinlerken şarkı daha eğlenceli gelirken Ogün Sanlısoy'u dinlerken içim daraldı. Şarkıyı ikisi de bambaşka söylemiş."
- "Şarkıları söyleyenlerin tarzları çok farklıydı."

Öğrenciler soruyu cevapladıktan sonra, "Arkadaşlar, sizlerin de fark ettiği gibi aynı şarkının iki farklı sürümünü dinledik. Yani iki farklı ifade ediliş tarzını da görmüş olduk. Bu şarkıda olduğu gibi nasıl aynı şarkıyı iki farklı tarzda söyleyebiliyorsak, yazı yazarken de aynı fikri herkes kendine özgü bir şekilde çok farklı tarzlarda ele alabilir." denilerek etkinlik ile yazı yazma arasında bağ kurulmuştur.

2.Aşama: Bu etkinlik yapıldıktan sonra öğrencilerden birisi kız ve ikisi erkek olmak üzere üç farklı kişi seçilerek herkes görecek şekilde yürümeleri istenmiştir. Öğrencilere "Arkadaşlarınızın yürüyüşünde dikkatinizi neler çekti?", "Farklılıklar var mıydı?", "Sizce bu farklılık neden kaynaklanıyor olabilir?" soruları yöneltilmiştir.

Öğrencilerin verdiği cevaplara örnekler;

- "Farklı kişiler oldukları için yürüyüşleri de farklı oldu. Bence herkesin kendine has bir yürüyüşü vardır."
- "Cinsiyetleri farklı olduğu için birbirlerinden farklı yürüdüler."
- "Birisi çok hızlı yürürken diğeri yavaş yürüdü. Birisi kollarını sallayarak yürürken diğeri sürekli yere baktı. Kişilikleri sanki yürüyüşlerine yansımış gibiydi."

Öğrenciler soruyu cevapladıktan sonra, "Arkadaşlarınızın aslında aynı faaliyeti gerçekleştirdiler. Olaya düz mantıkla bakarsak arkadaşlarınızın hepsi sadece yürüdü. Ancak durumun özüne indiğimizde aslında sadece yürümediklerini, hepsinin kendine özgü bir yürüyüş stili olduğunu ve onları birbirinden farklılaştıran en önemli özelliklerden

birinin tarzları olduğunu görüyoruz. Tıpkı bu örnekteki yürüyüş konusunda olduğu gibi yazı yazarken de, duygu ve düşüncelerimizi ifade edişimiz birbirimizden farklılık gösterir. Bu farklılık, o yazıyı yazan kişinin üslûbunu ortaya çıkarır." denilerek etkinlik ile yazıdaki üslûp arasında bir bağ kurulmuştur.

3.Aşama: Bu aşamada, üslûp boyutuyla ilgili öğretim yapmak amacıyla her öğrenciye bir beyaz kâğıt dağıtılmıştır. Kurşun kalemler, kuru boyalar, pastel boyalar, sulu boyalar ve keçeli kalemler bir masaya çıkartılmıştır. Öğrencilere istedikleri kalemi veya boyayı seçmekte özgür oldukları söylenerek "Orman" konulu bir resim yapmaları istenmiştir. Yapılan resimler toplanarak sınıfta herkese gösterilmiştir. Öğrencilere "Sizce bu resimler arasında nasıl farklılıklar var?", "Bu farklılıkların kaynağı ne olabilir?" soruları yöneltilmiştir.

Öğrencilerin verdiği cevaplara örnekler;

- "Resimlerin bazıları renkli, bazıları siyah-beyaz, bazıları açık renkli ve bazıları koyu renkli olmak üzere hepsi birbirinden farklılık gösteriyor. Bence bu, resmi yapan kişinin ruh halini yansıtıyor."
- "Herkesin düşüncelerini aktarımının farklı olduğunu düşünüyorum. Ben kendimi kara kalemle daha iyi ifade ederken başkası renkli resimler yapmayı tercih edebilir."
- "Bence her insanın öğrendikleri, yaşadıkları farklı olduğu için düşünceleri ve düşüncelerini ifade ediş şekilleri farklılık gösterir. O yüzden herkes farklı tarzda resimler yapmış."

Öğrencilerden bir tanesinin boş kağıt verdiği gözlemlenmiştir ve öğrenciye bu davranışının nedeni sorulmuştur. Öğrenci "Benim verdiğim kağıt aslında boş değil. O kağıtta herkes kendi ormanını görebilir." şeklinde cevaplamıştır. Üslûp konusunun ne kadar kişiye has ve ifade alanı geniş bir boyut olduğu düşünülmüştür.

4. Aşama: Bu etkinlik yapıldıktan sonra öğrencilere derse başlandığı andan itibaren yapılanları ve konuşulanları düşünmeleri söylenmiştir. Sonrasında öğrencilere yaptıklarının kendi hayatlarından, yetişme stillerinden ve öğrendiklerinden izler taşıdığı, bu yüzden hepsinin kendi içinde çok orijinal ve özel bir tarzı olduğu söylenerek buna üslûp diyebileceğimiz vurgulanmıştır. Yazı yazarken üslûbumuzu okuyucuya hissettirebilmek için yazıda kullandığımız detayları özenle seçmemiz, kişisel fikirlerimizi metne katmamız

ve doğal bir dil kullanmamız gerektiği söylenmiştir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile ilgili bilgilerin bulunduğu bilgi kartlarından "Üslûp" boyutu ile ilgili bilgi kartı öğrencilere dağıtılmıştır ve araştırmacı tarafından açıklanmıştır (EK 5). Yapılan açıklama sonrasında, öğrencilerin üslûp boyutunun özelliklerini ne derece öğrendiklerini anlamak amacıyla "087956'nın Sıfırı" ve "Merhumun Vasiyeti" isimli metinler öğrencilere dağıtılmıştır. Dağıtılan metinler "Üslûp" boyutu özellikleri (ifade tarzının kişiye özgü olması, duygu ve düşüncelerin metne katılması vb.) dikkate alınarak incelenmiştir.

Metinlerin incelenmesi sürecinde öğrencilerin yaptıkları değerlendirmelere örnekler;

- "087956'nın Sıfırı isimli metnin yazarı günlük olayları ele almış ve daha iyimser bir yaklaşım sergiliyor; Merhumun Vasiyeti isimli metinde ise yazar komik bir yazı yazmış gibi görünüyor, ancak aslında trajedik bir durumdan bahsediyor. Yazarlardan biri fikirlerini açıkça ifade ederken diğeri alttan alttan mesaj vermiş."
- "087956'nın Sıfırı isimli metnin yazarı sanki bizimle konuşuyor gibi, okuyucuyla samimiyet kuran cümleleri var; Merhumun Vasiyeti isimli metinde ise yazar abartıya kaçan, absürt cümleler kurmuş."
- "087956'nın Sıfırı isimli metnin yazarı metinde konuşma ve diyaloglara geniş yer verirken; Merhumun Vasiyeti isimli metnin yazarı olaylara daha çok yer vermiş."

Metinler incelendikten sonra öğrencilere iki yazarın da alanında çok başarılı yazarlar olduğu, ancak üslûplarındaki farklılıkların yazılarına ayrı ayrı tatlar kattığı söylenmiştir. Yazı yazarken üslûbu, yazıda kullandığımız detayları özenle seçerek, kişisel fikirlerimizi metne katarak ve doğal bir dil kullanarak sağlayabileceğimiz belirtilmiştir. Hayatta her alanda olduğu gibi yazı yazarken de stil sahibi olmamız gerektiği vurgulanarak üslûp ile ilgili farkındalık kazandırılmıştır.

5.Aşama: Bu etkinlikler bittikten sonra, ders boyunca konuşulanların yazıya dökülmesi amacıyla öğrencilerden fikirler, organizasyon ve üslûp boyutu özelliklerini göz önüne alarak öğretmen konulu hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir.

Üslûp boyutu ile ilgili etkinlikler sürecinde, öğrenciler etkinliklere aktif katılmış ve yöneltilen soruları rahatlıkla yanıtlamışlardır. Öğrenciler etkinlikler yapmanın konuyu daha dikkat çekici hale getirdiğinden ve bu şekilde işlenen konuların daha akılda kalıcı

olduğundan söz etmişlerdir. Etkinliklerle desteklenen eğitim sürecinin öğrencilerin aktif katılımını ve gelişimini sağlamak açısından olumlu olduğu düşünülmüştür.

4.Hafta

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin alt boyutlarından dördüncüsü "Kelime Seçimi"dir. Kelime Seçimi ile ilgili çalışmalara geçmeden önce, bir önceki uygulamada işlenen "Üslûp" boyutu tekrar edilmiştir. Tekrarlama sürecinde "Üslûp" boyutu kapsamında dikkat edilmesi gerekenler (kişisel fikirlerin metne katılması, doğal bir dil kullanılması vb.) öğrenciler tarafından açıklanmıştır. Öğrencilere önceki uygulamanın sonunda yazdırılan "öğretmen" konulu hikâyelerin araştırmacı tarafından genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Hikâyeleri yazan kişilerin tarzı üzerinde konuşulmuş, başarılı bulunan özgün ifadeler ve ifade ediş stilleri vurgulanmıştır. Kelime Seçimi boyutu ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda, öğrencilerde kelimelerin uygun yerde ve anlamda kullanılmasına yönelik farkındalık sağlanması amaçlanmıştır. Bu amaçlarla birinci ve ikinci ders saatinde hazırlanan etkinlikler yapılmıştır. Öğrencilere kelime seçimi boyutunun yazıda kullanılan kelimelerin zenginliğiyle, doğru anlamda kullanılmasıyla ve bu konuda gösterilen titizlik ile ilgili olduğu söylenmiştir. Üçüncü ders saatinde öğrencilerden fikirler, organizasyon, üslûp ve kelime seçimi boyutları ile ilgili özelliklere dikkat ederek "hediye" konulu hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir. Birinci ve ikinci ders saatinde uygulanan etkinlik, öğrencilerin verdikleri cevaplar ve yazdıkları yazı örnekleri aşağıdaki gibidir;

4. Etkinlik: Parçaları Doğru Yere Koy

İlişkili olduğu yazma eğitimi alanı: Kelime Seçimi

Amaç: Kelimeleri uygun yerde ve anlamda kullanabilmeyi sağlama.

Uygulama Aşamaları:

1.Aşama: Uygulama aşamalarında öğrencilerde kelimelerin uygun yerde ve anlamda kullanılmasına yönelik farkındalık sağlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğrenciler altı gruba ayrılmıştır ve her gruba yapmaları için bir yapboz verilmiştir. Öğrencilerden birinci grup 1 numaralı yapbozu, ikinci grup 2 numaralı yapbozu, üçüncü

grup 3 numaralı yapbozu, dördüncü grup 4 numaralı yapbozu, beşinci grup 5 numaralı yapbozu ve altıncı grup 6 numaralı yapbozu almıştır.

Yapbozlar öğrencilere verilmeden önce altı yapbozun arka kısmına, her bir parçaya bir kelime gelecek şekilde "Adil Paylaştırma" isimli metin yazılmıştır. Altı yapboz içinden bazı parçaların yerleri değiştirilmiş ve bazı parçalar eksik bırakılmıştır. Yapbozlar yapıldıktan sonra öğrencilere yapbozlarını ters çevirmeleri söylenmiştir. Önce yerine uymayan ve eksik kalan yapboz parçalarını olduğu gibi bırakarak her grubun verilen numara sırasıyla metni okuması söylenmiştir. Öğrenciler parçaların eksik olması ve parçaların arkasında yazan bazı kelimelerin yanlış olmasından dolayı metnin anlaşılmasının zorlaştığını söylemişlerdir. Daha sonra eksiklikler ve yanlışlıklar düzeltilerek metin verilen numara sırasıyla tekrar okunmuştur. Öğrenciler bu kez metnin anlaşılması konusunda bir güçlük yaşamamıştır. Öğrenciler tarafından eksik veya hatalı kelime kullanımının metnin anlaşılmasını güçleştirdiği anlaşılmıştır.

2.Aşama: Yapılan etkinliğin devamında kelime kullanımında yaşanan farklılıkların anlamı nasıl değiştirdiğini vurgulamak amacıyla öğrencilere bazı cümleler söyleneceği ve o cümlelerin onlara ne düşündürdüğünü söylemeleri istenmiştir. Öğrencilere söylenen cümleler;

- "Ali, Ayşe'nin hasta olduğunu zannediyordu."
- "Ali, Ayşe'nin hasta olduğunu biliyordu."
- "Ali, Ayşe'nin hasta olduğuna inanmıştı."
- "Ali, Ayşe'nin hasta olduğundan emindi."
- "Ali, Ayşe'nin hasta olduğuna inanamıyordu."

Öğrencilerin verdiği cevaplara örnekler;

- "Bir kelime değişikliği bütün anlamı değiştirmiş."
- "Bir kelimede yapılan değişiklik cümledeki bütün duyguları değiştirmiş."
- "Bir kelime değişikliği ile Ali'nin yaşadığı üzüntüyü, hayal kırıklığını, şaşkınlığı hissedebiliyoruz."

Öğrencilere "Arkadaşlar, işte bir kelime ile bütün anlam ve duygular değişebiliyor. O yüzden konuşmadan ve yazmadan önce düşünmeliyiz, kelimelerimizi dikkatli seçmeliyiz. Kelime haznemizi geliştirmek için bol bol kitap okumalıyız. Kelimeleri uygun anlamda ve

uygun yerde kullanabilmenin yolu, kelime birikimimizi arttırmaktan geçer.” denilerek kelime seçiminin anlamı ne kadar farklılaştırdığına ve kelime haznemizi geliştirmemiz gerektiğine dikkat çekilmiştir.

3.Aşama: Kelime seçimi boyutu ile ilgili öğretim sürecinde öğrencilerden biri söz alarak “Hocam yapboz parçalarının arkasına yazılan kelimelerdeki eksiklik veya yanlışlıklar metni anlamamızı zorlaştırıyor. Bu eksiklik veya yanlışlıkları düzelttiğimizde bir sorun kalmıyor. Buna ek olarak ben de daha önce öğrendiğimiz bir boyuttan yola çıkarak bir örnek uygulama yaptırabilir miyim?” demiştir. Onay verildikten sonra öğrenci, diğer öğrencilerden 1.grubun 4 numaralı yapbozu almasını, 2.grubun 6 numaralı yapbozu almasını, 3.grubun 5 numaralı yapbozu almasını ve 5. grubun 3 numaralı yapbozu almasını istemiştir. Yapbozlar değiştirildikten sonra eksik ve yanlış parçaları düzelttirmiştir. Daha sonra yapbozların arkasındaki kısmı gruplara verilen sıra numarasına göre okumalarını istemiştir.

Doğru sıralamayla metni tekrar okuduktan sonra öğrenci, yapbozların yerleri değiştirildiğinde metni anlamanın zorlaştığını ve metnin organizasyonunda meydana gelen bu bozulmanın anlamayı eksik veya hatalı kelimeler kadar çok etkilediğini belirterek “Organizasyon” boyutu ile yapılan etkinlik arasında ilişki kurmuştur.

4.Aşama: Öğrenci derse katılımından dolayı takdir edildikten sonra öğrencilere yeni kelime kullanmış olmak veya okuyucuyu etkilemek için anlamı tam olarak yansıtmayan kelimelerin kullanılmaması gerektiği söylenmiştir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile ilgili bilgilerin bulunduğu bilgi kartlarından “Kelime Seçimi” boyutu ile ilgili bilgi kartı öğrencilere dağıtılmıştır ve araştırmacı tarafından açıklanmıştır (EK 5). Yapılan açıklama sonrasında, bir yazıdaki kelimelerin zenginliği, doğru yerde ve anlamda kullanılması ile ilgili inceleme yapmak amacıyla “Adam ve Üç Oğlu” isimli metin öğrencilere dağıtılmıştır. Dağıtılan metinler “Kelime Seçimi” boyutu özelliklerine (kelime zenginliği, kelimelerin doğru anlamda ve yerde kullanılması vb.) dikkat edilerek incelenmiştir. Öğrenciler metinde geçen kelimelerin anlaşılmasının kolay olduğunu, kelimelerin kullanımında bir yanlışlık olmadığını ancak kullanılan kelimelerin etkileyici olmadığını, metnin deyim ve tamlamalarla zenginleştirilebileceğini söyleyerek metni değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin değerlendirmeleri yerinde bulunarak yazı yazarken kelime, deyim ve ikilemelerin doğru ve yerinde kullanılmasın gerektiğine dikkat çekilmiştir.

5.Aşama: Bu etkinlikler bittikten sonra, öğrencilere yazı yazarken vermek istedikleri fikri ve duyguyu düşünerek hangi kelime ile ifade etmelerinin doğru olacağına karar vermeleri, bu karar sürecinde kelime haznelerinden faydalanmaları ve titizlikle davranmaları gerektiği belirtilmiştir. Ders boyunca konuşulanların yazıya dökülmesi amacıyla öğrencilerden, fikirler, organizasyon, üslûp ve kelime seçimi boyutları ile ilgili özellikleri göz önüne alarak hediye konulu hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir. Yazma çalışması bittikten sonra uygulama sürecinin gidişatını kontrol etmek amacıyla sınıfa "Yapılan etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir.

Öğrencilerin verdiği cevaplara örnekler;

- "Etkinliklerle konuyu işlemek tekdüze bir konu anlatımından daha ilgi çekici ve akılda kalıcı oluyor."
- "Etkinliklerle konuyu nasıl öğretebileceğimi öğreniyorum. Bu benim için çok faydalı oluyor."
- "Yapılan etkinlikler dersi monoton olmaktan çıkarıyor. Öğretmen olduğumda sınıfta çok sayıda etkinlik yapmayı düşünüyorum."

Kelime seçimi boyutu ile ilgili yapılan etkinlikler sürecinde öğrencilerden birisinin ders esnasında daha önce işlenen boyutlardan biriyle ilgili aklına gelen bir etkinliği yapması diğer öğrencilerin dikkatini çekmiş ve onları derse katılmaya teşvik etmiştir. Etkinliklerle desteklenen eğitim sürecinin öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağladığı ve öğrencilerde uyandırdığı etkiler bakımından başarıyla ilerlediği düşünülmüştür.

5.Hafta

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin alt boyutlarından beşincisi "Cümle Akıcılığı"dır. Cümle akıcılığı ile ilgili çalışmalara geçmeden önce, bir önceki uygulamada işlenen "Kelime Seçimi" boyutu tekrar edilmiştir. Tekrarlama sürecinde "Kelime Seçimi" boyutu kapsamında dikkat edilmesi gerekenler (kelime zenginliği, kelimelerin doğru yerde ve anlamda kullanılması vb.) öğrenciler tarafından açıklanmıştır. Öğrencilere önceki uygulamanın sonunda yazdırılan "hediye" konulu hikâyelerin araştırmacı tarafından genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Hikâyelerde genel olarak görülen anlamı yansıtmayan kelimeler ve yanlış yerde kullanılan ifadeler üzerinde konuşulmuş, başarılı bulunan kelime ve deyim kullanımları vurgulanmıştır. Cümle akıcılığı boyutu ile ilgili olarak yapılan

uygulamalarda, öğrencilerin bir metindeki akıcılığı fark etmeleri ve kendileri yazı yazarken de anlaşılır ve akıcı cümleler kurabilmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçlarla birinci ve ikinci ders saatinde hazırlanan etkinlikler yapılmıştır. Öğrencilere cümle akıcılığı boyutunun düzgün ve akıcı cümleler kullanarak yazıda sağlanan ritim ile ilgili olduğu söylenmiştir. Üçüncü ders saatinde öğrencilerden fikirler, organizasyon, üslûp, kelime seçimi ve cümle akıcılığı boyutları ile ilgili özelliklere dikkat ederek "zaman" konulu hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir. Birinci ve ikinci ders saatinde uygulanan etkinlik, öğrencilerin verdikleri cevaplar ve yazdıkları yazı örnekleri aşağıdaki gibidir;

5. Etkinlik: Hacı Cav Cav

İlişkili olduğu yazma eğitimi alanı: Cümle Akıcılığı

Amaç: Bir metindeki akıcılığı fark ederek kendi cümlelerini akıcı ve anlaşılır şekilde kurabilmeyi sağlama.

Uygulama Aşamaları:

1.Aşama: Uygulama aşamalarında, öğrencilerin bir metindeki akıcılığı fark etmeleri ve kendileri yazı yazarken de anlaşılır ve akıcı cümleler kurabilmeleri amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin hepsinin görebileceği şekilde kürsüye Hacivat ve Karagöz seti yerleştirilerek "Havada Donan Kedi" isimli oyun sergilenmiştir. Gönüllü birkaç öğrenciden aynı oyunu sergilemeleri istenmiştir. Öğrencilere "Hacivat ve Karagöz oyunları ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir.

Öğrencilerin verdiği cevaplara örnekler;

- "Hacivat ve Karagöz çok hazırcevap kişiler. Aralarında çok hızlı bir diyalog var."
- "Hacivat ve Karagöz oyunlarında diyaloglar çok seri ancak birbiriyle bağlantılı olduğu için izleyici açısından çok sürükleyici oluyor."
- "Hacivat ve Karagöz oyunlarını akan bir kum saatini izlemeye benzetiyorum."

Öğrencilerin cevaplarından sonra araştırmacı tarafından Hacivat ve Karagöz oyunlarındaki diyalogların akıcılığından, seri bağlantısından ve bu durumun bir yazıdaki anlatıma katkılarından (diyalogların doğallığı, ifadelerin akıcılığı, akışın ilgi çekici oluşu) söz edilmiştir.

2.Aşama: Bu etkinlik yapıldıktan sonra, öğrencilere yazı yazarken cümle akıcılığının sağlanabilmesi için açık, uygun uzunlukta, yapısal olarak çeşitlilik gösteren cümlelere yer

vermeleri gerektiği belirtilmiştir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile ilgili bilgilerin bulunduğu bilgi kartlarından "Cümle akıcılığı" boyutu ile ilgili bilgi kartı öğrencilere dağıtılmıştır ve araştırmacı tarafından açıklanmıştır (EK 5). Öğrencilerin bir yazıdaki cümle akıcılığı boyutunu değerlendirmesi amacıyla "Dolmuş" isimli metin öğrencilere dağıtılarak cümle akıcılığı boyutu özelliklerine (cümlelerin açık ve uygun uzunlukta olması, ifadelerin akıcı olması, bağlaçların yerinde kullanımı vb.) dikkat edilerek incelenmiştir. Öğrenciler metnin cümlelerinin açık, uygun uzunlukta ve çeşitli yapılarda olduğunu, bağlaçların doğru yerlerde kullanıldığını, diyalogların doğal olduğunu ancak cümlenin bir giriş bölümü olmadığını söylemişlerdir. Öğrencilerin değerlendirmeleri doğrultusunda metnin cümle akıcılığı boyutu açısından uygun bulunabileceği fakat giriş bölümü olmaması sebebiyle organizasyon boyutu açısından eksiklikleri olduğu belirtilerek daha önce işlenen organizasyon boyutu ile bağ kurulmuştur.

3.Aşama: Bu etkinlikler bittikten sonra, öğrencilere yazı yazarken cümlelerinin açık olmasına, uygun uzunlukta olmasına, yapısal olarak çeşitlilik göstermesine, bağlaçların yerinde kullanılmasına ve yazılarında yer alan diyalogların doğal olmasına dikkat etmeleri gerektiği hatırlatılmıştır. Ders boyunca konuşulanların yazıya dökülmesi amacıyla, öğrencilerden fikirler, organizasyon, üslûp, kelime seçimi ve cümle akıcılığı boyutları ile ilgili özellikleri göz önüne alarak zaman konulu hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir.

Cümle akıcılığı ile ilgili etkinlikler sürecinde öğrenciler derse aktif katılmışlardır. Hacivat ve Karagöz oyununu sergilemek için sahneye çıkan öğrenciler ilk önce çekinmişlerdir. Daha sonra oyunu izleyen arkadaşlarının ilgileri ve olumlu tepkileri ile rahatlamışlardır. Topluluk önünde bir oyun, tiyatro, şarkı gibi performansların sergilendiği etkinliklerin öğrencilerin özgüvenlerini geliştirdiği düşünülmüştür.

6.Hafta

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin alt boyutlarından altıncısı "İmlâ"dır. İmlâ ile ilgili çalışmalara geçmeden önce, bir önceki uygulamada işlenen "Cümle akıcılığı" boyutu tekrar edilmiştir. Tekrarlama sürecinde "Cümle akıcılığı" boyutu kapsamında dikkat edilmesi gerekenler (cümlelerin açık, uygun uzunlukta ve çeşitli olması, bağlaçların kullanımı vb.) öğrenciler tarafından açıklanmıştır. Öğrencilere önceki uygulamanın

sonunda yazdırılan “zaman” konulu hikâyelerin araştırmacı tarafından genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Hikâyelerde genel olarak görülen cümle yapıları ve uzunluklarındaki problemler üzerinde konuşulmuş, başarılı bulunan cümleler ve diyaloglar vurgulanmıştır. İmlâ boyutu ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda, öğrencilerin imlâ kurallarını öğrenerek yazı yazarken doğru bir şekilde kullanmaları amaçlanmıştır. Bu amaçlarla birinci ve ikinci ders saatinde hazırlanan etkinlikler yapılmıştır. Öğrencilere imlâ boyutunun yazının dil bilgisi kurallarına uygun olarak yazılması ile ilgili olduğu söylenmiştir. Üçüncü ders saatinde öğrencilerden fikirler, organizasyon, üslûp, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imlâ boyutları ile ilgili özelliklere dikkat ederek “aile” konulu hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir. Birinci ve ikinci ders saatinde uygulanan etkinlik, öğrencilerin verdikleri cevaplar ve yazdıkları yazı örnekleri aşağıdaki gibidir;

6. Etkinlik: Doğru İşareti Koyalım

İlişkili olduğu yazma eğitimi alanı: İmlâ

Amaç: İmlâ kurallarına uygun bir şekilde yazma.

Uygulama Aşamaları:

1.Aşama: Uygulama aşamalarında, öğrencilerin imlâ kurallarını öğrenerek yazı yazarken doğru bir şekilde kullanmaları amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilere birer beyaz kağıt dağıtılmış ve noktalama işaretleri ile ilgili bir kavram haritası yapmaları istenmiştir. Daha sonra noktalama işaretleri ve bu işaretlerin hangi durumlarda kullanıldıkları üzerinde konuşulmuştur. Öğrencilerden oluşturdukları kavram haritalarına eklemeyi unuttukları noktalama işaretleri varsa renkli bir kalemle eklemeleri söylenmiştir. Bu etkinlik ile öğrencilerin önceki bilgilerini hatırlamaları, yanlış hatırladıkları kısımları düzeltmeleri ve eksikliklerini tamamlamaları sağlanmıştır.

2.Aşama: İmlâ boyutu ile ilgili öğretim yapmak amacıyla “Sinek” isimli metin öğrencilere dağıtılmıştır. Bu metinde büyük ve küçük harf kullanımına dikkat edilmesi gereken bazı yerler ile noktalama işaretlerinin yerleri boş bırakılmıştır. Metin öğrencilere dağıtıldıktan sonra metindeki boşlukların doldurulması istenmiştir. Öğrencilerden doldurmuş oldukları kağıtlar toplanmıştır. Toplanan kağıtlar karıştırıldıktan sonra sınıfa tekrar dağıtılmıştır. Kağıt değişimi sağlandıktan sonra öğrencilere metnin imlâ kurallarına uygun olarak yazılmış hali dağıtılmıştır. Öğrencilerden metnin imlâ kurallarına uygun olarak yazılmış halini incelemeleri ve buna göre almış oldukları kağıtta buldukları hataları renkli bir

kalemle işaretlemeleri ve doğrusunu yazmaları istenmiştir. Yapılan etkinlik ile öğrencilerin imlâ kurallarına yönelik bilgisi uygulamalı olarak değerlendirilerek eksiklikler giderilmiştir.

3.Aşama: Bu etkinlik yapıldıktan sonra, öğrencilerin yazı yazarken kelimelerin yazımının doğruluğuna, noktalama işaretlerine, büyük ve küçük harf kullanımına dikkat etmeleri gerektiği belirtilmiştir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile ilgili bilgilerin bulunduğu bilgi kartlarından "İmlâ" boyutu ile ilgili bilgi kartı öğrencilere dağıtılmıştır ve araştırmacı tarafından açıklanmıştır (EK 5). Ders boyunca konuşulanların yazıya dökülmesi amacıyla, öğrencilerden fikirler, organizasyon, üslûp, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imlâ boyutları ile ilgili özellikleri göz önüne alarak aile konulu hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir.

Etkinlik sürecinde öğrencilerin imlâ kurallarını teorik anlamda bildikleri ancak uygulama noktasında bazen hatalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilere, imlâ kurallarının doğru kullanımının diğer öğrenilen boyutlar (fikir, organizasyon, üslûp, kelime seçimi, cümle akıcılığı) kadar anlamı etkilediği vurgulanmıştır ve öğrenciler imlâ kurallarına dikkat etmeye teşvik edilmiştir.

7.Hafta

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin alt boyutlarından yedincisi "Sunum"dur. Sunum ile ilgili çalışmalara geçmeden önce, bir önceki uygulamada işlenen "İmlâ" boyutu tekrar edilmiştir. Tekrarlama sürecinde "İmlâ" boyutu kapsamında dikkat edilmesi gerekenler (kelimelerin doğru yazımı, noktalama işaretleri, büyük ve küçük harf kullanımı vb.) öğrenciler tarafından açıklanmıştır. Öğrencilere önceki uygulamanın sonunda yazdırılan "aile" konulu hikâyelerin araştırmacı tarafından genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Hikâyelerde genel olarak görülen noktalama işareti hataları üzerinde konuşulmuş, başarılı bulunan noktalama işaretleri ve büyük harf kullanımları vurgulanmıştır. Sunum boyutu ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda, öğrencilerde görsel açıdan bir farkındalık oluşturulmaya çalışılmış ve yazı yazarken dış yapı kurallarına uygun metinler yazabilmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçlarla birinci ve ikinci ders saatinde hazırlanan etkinlikler yapılmıştır. Öğrencilere sunum boyutunun yazının sayfadaki fiziksel görünüşü ile ilgili olduğu söylenmiştir. Üçüncü ders saatinde öğrencilerden fikirler,

organizasyon, üslûp, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imlâ ve sunum boyutları ile ilgili özelliklere dikkat ederek "anne" konulu hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir. Birinci ve ikinci ders saatinde uygulanan etkinlik, öğrencilerin verdikleri cevaplar ve yazdıkları yazı örnekleri aşağıdaki gibidir;

7. Etkinlik: Nasıl Görünüyor?

İlişkili olduğu yazma eğitimi alanı: Sunum

Amaç: Görsel açıdan farkındalık oluşturarak yazıyı dış yapı kurallarına uygun yazma.

Uygulama Aşamaları:

1.Aşama: Uygulama aşamalarında, öğrencilerde görsel açıdan bir farkındalık oluşturulmaya çalışılmış ve yazı yazarken dış yapı kurallarına uygun metinler yazabilmeleri amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, sınıfa iki adet pasta getirilmiştir. Pastalar aynı olmasına rağmen biri ezilmiş bir görünüme sahipken diğeri albenilidir. Pastalar bütün öğrencilerin görebileceği bir yere konulmuştur. Öğrencilere "Yolda gelirken aklıma size bir sürpriz yapmak geldi ve iki tane çikolatalı pasta aldım. Yalnız pastayı kendi aramızda paylaşmamız gerekiyor. Hangi pastadan yemek istediğinizi nedeni ile birlikte söyler misiniz?" sorusu yöneltilmiştir.

Öğrencilerin verdiği cevaplara örnekler;

- "Ben ezilmemiş pastadan yemek istiyorum. Diğeri çok kötü görünüyor."
- "İki pastanın da aynı pasta olduğuna inanamıyorum. Pastanın şekli benim için önemli olduğu için ezilmemiş pastadan yemek istiyorum."
- "Ben güzel görünen pastadan yemek istiyorum. Bu haliyle ezilmiş pasta çok rahatsız edici, sanki tadını alamam gibi hissediyorum."

Öğrenciler soruyu cevapladıktan sonra, "Hepiniz güzel görünen pastadan yemek istediniz. İki pasta da birebir aynı olmasına rağmen ezilmemiş pastanın görselliği çekici geldi. Tıpkı bunun gibi okurken ve yazarken de görsellik bizim için önemlidir. Görünüşü karışık olan düzensiz bir yazıyı okumamız pek mümkün değildir. Okuyamadığımız bir yazıyı da haliyle anlayamayız. Bu yüzden yazı yazarken okuyacak kişiyi düşünerek okunaklı, güzel görünen, düzenli metinler yazmalıyız. Aksi halde sizin ezik pastayı yemek istemediğiniz

gibi kötü olan yazıyı da kimse okumak istemez.” denilerek sunum boyutu ile yazma ilişkilendirilmiştir.

2.Aşama: Sunum boyutu ile ilgili öğretim yapmak amacıyla “Ağustos Böceği ile Karınca” isimli metnin sunum olarak farklı olan iki hali sınıfta dolaştırılmıştır. Öğrencilere “İncelediğiniz metin örnekleri hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur.

Öğrencilerin verdiği cevaplara örnekler;

- “Metnin birisi çok güzel yazılmış ve paragraflara dikkat edilmiş ama diğerinde karmaşık bir görüntü var.”
- “Metnin birisi inci gibi yazılmış. Diğer metin o kadar karışık ki okumakta bile güçlük çekiyorum.”
- “Güzel yazılan metni anlamakta zorluk çekmiyorum ancak kötü görünen metni okurken dikkatim dağılıyor ve bu durum metni anlamamı zorlaştırıyor.”

Öğrenciler soruyu cevapladıktan sonra, “Arkadaşlar, karmaşık bir şekilde yazılan metnin dikkat dağıttığından ve anlamayı zorlaştırdığından bahsettiniz. Nasıl ki bir yemeği yerken, bir kıyafet alırken vb. durumlarda görselliğe dikkat ediyorsak, bir metin oluştururken de onu sunduğumuz şekle dikkat etmemiz gerekiyor. Sunumu iyi olan bir metni okumak ve anlamak daha kolay ve zevkli olacaktır.” denilerek yapılan etkinlikler yazma ile ilişkilendirilmiştir.

3.Aşama: Bu etkinlikler yapıldıktan sonra, öğrencilerin yazı yazarken harflerin büyüklüğü ve eğiminin aynı olmasına, sayfa düzenine ve kelimeler arası boşluklara dikkat etmeleri gerektiği belirtilmiştir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile ilgili bilgilerin bulunduğu bilgi kartlarından “Sunum” boyutu ile ilgili bilgi kartı öğrencilere dağıtılmıştır ve araştırmacı tarafından açıklanmıştır (EK 5). Ders boyunca konuşulanların yazıya dökülmesi amacıyla, öğrencilerden anne konulu hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir.

4.Aşama: Getirilen pasta yenilerek kısa bir mola verilmiştir. Mola bittikten sonra öğrenciler ikişerli gruplara ayrılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri tarafından yazılmış olan “misafirperverlik” konulu hikâyeler, her gruba bir hikâye gelecek şekilde dağıtılmıştır. Öğrencilerden bu zamana kadar öğrendikleri boyutlara (fikir, organizasyon, üslûp, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imlâ, sunum) göre hikâyeleri incelemeleri istenmiştir.

Sunum boyutu ile ilgili olarak yapılan etkinlikler sürecinde öğrencilerin sevdiği bir yiyecek olan pastayı etkinlik içine katmak oldukça dikkat çekmiştir. Öğretim sonunda öğrencilerin ilk haftadan bu yana öğrendikleri konuları düşünmesini, hatırlamasını ve değerlendirmesini sağlayan bir etkinlik düzenlenmesi, öğrencilerin bir kez daha bütün konuları tekrar etmesine olanak sağlamıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizi için, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği, Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği aracılığıyla elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bu araştırmada gerçekleştirilen yarı deneysel çalışma için belirlenen hipotezlerin test edilmesinden önce deney ve kontrol gruplarının her birinin ön test ve son testten elde ettiği veriler üzerinde güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiş ve her bir grubun "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği"nden, "Yazma Kaygısı Ölçeği"nden ve "Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği"nden elde ettiği ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği"nden elde ettikleri ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin Shapiro-Wilk Z testi sonuçları Tablo 6'da; "Yazma Kaygısı Ölçeği"nden elde ettikleri ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin Shapiro-Wilk Z testi sonuçları Tablo 7'de; "Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği"nden elde ettikleri ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin Shapiro-Wilk Z testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden Elde Ettikleri Ön test ve Son test Puanlarının Shapiro-Wilk Z Testi Normallik Değerleri

GRUPLAR	N		6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği	
			Z	P
Deney Grubu	25	Ön test	.980	.890
		Son test	.968	.621
Kontrol Grubu	24	Ön test	.969	.664
		Son test	.962	.484

Tablo 6 incelendiğinde yapılan Shapiro-Wilk Z testi sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği"nden elde ettikleri ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p > .05$).

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeğinden Elde Ettikleri Ön test ve Son test Puanlarının Shapiro-Wilk Z Testi Normallik Değerleri

GRUPLAR	N		Yazma Kaygısı Ölçeği	
			Z	P
Deney Grubu	25	Ön test	.942	.182
		Son test	.951	.291
Kontrol Grubu	24	Ön test	.961	.458
		Son test	.960	.442

Tablo 7 incelendiğinde yapılan Shapiro-Wilk Z testleri sonuçlarında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin "Yazma Kaygısı Ölçeği"nden elde ettikleri ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p > .05$).

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Ettikleri Ön test ve Son test Puanlarının Shapiro-Wilk Z Testi Normallik Değerleri

GRUPLAR	N		Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği	
			Z	P
Deney Grubu	25	Ön test	.916	.147
		Son test	.937	.143
Kontrol Grubu	24	Ön test	.956	.365
		Son test	.955	.351

Tablo 8 incelendiğinde yapılan Shapiro-Wilk Z testleri sonuçlarında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin "Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği"nden elde ettikleri ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p > .05$).

Normallik testleri sonrasında bu analiz sonuçlarına dayanarak araştırmada parametrik testler yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmada, yazılı anlatım başarısı, yazılı anlatım öz yeterliği ve yazma kaygısı olmak üzere üç bağımlı değişkene ilişkin veri toplanmıştır ve ANCOVA testi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

1. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ön test puan ortalamaları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ön testinden aldıkları toplam puan ortalamaları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 9'da öğrencilerin ön test-son test düzeltilmiş aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ile son test düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri yer almaktadır.

Tablo 9

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Ön test-Son test Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son test Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Son test Ortalamaları	
			$\overline{X}$	SS	$\overline{X}_d$	SH
Deney Grubu	25	Ön test				
		Son test	20.88	3.06	20.66	.36
Kontrol Grubu	24	Ön test				
		Son test	15.46	3.91	15.68	.37

Tablo 9'da görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş son test toplam puan ortalaması ($\overline{X}$ =20.66), kontrol grubunun ortalamasından ($\overline{X}$=15.68) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 10'de gösterilmiştir.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerisi Son test Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Kontrol Edilen Değişken (Ön test)	223.384	1	223.384	67.955	.000
Gruplama Ana Etkisi	300.368	1	300.368	91.373	.000
Hata	151.214	46	3.287		
Toplam	17009.000	49			

Tablo 10'de görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, ön test toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana

etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [F (1,46)= 91.373, p=.000]. Belirlenen farklılığın hangi grup lehine olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Son Test Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
Deney Grubu /Kontrol Grubu	4.979	.521	.000

Tablo 11 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

2. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım öz yeterlik ön test puan ortalamaları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım öz yeterlik ön testinden aldıkları toplam puan ortalamaları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 12'de öğrencilerin ön test-son test düzeltilmiş aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ile son test düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri yer almaktadır.

Tablo 12

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Ön test-Son test Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son test Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Son test Ortalamaları	
			$\overline{X}$	SS	$\overline{X}_d$	SH
Deney Grubu	25	Ön test				
		Son test	187.84	28.18	189.510	6.17
Kontrol Grubu	24	Ön test				
		Son test	160.70	33.21	158.96	6.30

Tablo 12'de görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş son test toplam puan ortalaması ($\overline{X}$ =189.510), kontrol grubunun ortalamasından ($\overline{X}$ =158.96) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Öz Yeterliği Son test Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Kontrol Edilen Değişken (Ön test)	2054.874	1	2054.874	2.230	.142
Gruplama Ana Etkisi	10681.428	1	10681.428	11.594	.001
Hata	42379.445	46	921.292		
Toplam	53448.122	48			

Tablo 13'de görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, ön test toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [F (1,46)= 11.594, p=.001]. Belirlenen farklılığın hangi grup lehine olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Son Test Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
Deney Grubu /Kontrol Grubu	30.540	8.969	.001

Tablo 14 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

3. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test puan ortalamaları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön testinden aldıkları toplam puan ortalamaları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 15'de öğrencilerin ön test-son test düzeltilmiş aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ile son test düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri yer almaktadır.

Tablo 15

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Ön test-Son test Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son test Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Son test Ortalamaları	
			$\overline{X}$	SS	$\overline{X}_d$	SH
Deney Grubu	25	Ön test				
		Son test	64.20	9.61	64.14	2.76
Kontrol Grubu	24	Ön test				
		Son test	85.54	16.97	85.59	2.81

Tablo 15'de görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş son test toplam puan ortalaması ($\overline{X}$ =64.14), kontrol grubunun ortalamasından ($\overline{X}$ =85.59) düşüktür. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 16'de gösterilmiştir.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Yazma Kaygısı Son test Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Kontrol Edilen Değişken (Ön test)	2054.874	1	2054.874	2.230	.142
Gruplama Ana Etkisi	10681.428	1	10681.428	11.594	.001
Hata	42379.445	46	921.292		
Toplam	53448.122	48			

Tablo16 görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, ön test toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [F (1,46)= 29.539, p=.000]. Belirlenen farklılığın hangi grup lehine olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Son Test Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
Deney Grubu /Kontrol Grubu	21.445	3.946	.000

Tablo 17 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar sunulmuş ve bu sonuçlarla alandaki diğer çalışmaların sonuçları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar ve Tartışma

- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ön testinden aldıkları toplam puan ortalamaları kontrol altına alındığında son test puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun yapılan öğretim öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olmuştur. Araştırmanın bu sonucu literatürde ilgili araştırmalarla (Aksu, 2015; Bayat, 2014; Erdoğan, 2012; Görgüç, 2016; Güvercin, 2012; Kaldırım, 2014; Karatay, 2011; Karatosun, 2014; Kaya, 2016; Olson, 2004; Özdemir, 2014; Özkara, 2007; Öztürk, 2007; Sever, 2013; Şentürk,2009) benzerlik göstermektedir. Özkara (2007), 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin hikâye yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığını test etmeyi amaçladığı araştırmada; deney grubunda bulunan öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin manidar düzeyde geliştiğini tespit etmiştir. Sever (2013), süreç temelli yazma modellerinin ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelediği araştırmada; deney grubunda bulunan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin manidar düzeyde geliştiğini tespit etmiştir. Şentürk (2009), Planlı Yazma ve

Değerlendirme Modelinin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığını incelediği araştırmada; deney grubunda bulunan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin manidar düzeyde geliştiğini tespit etmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarında, uygulanan yöntemin öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle bu çalışmada elde edilen sonuçların ilgili literatürle örtüştüğünü söylemek mümkündür.

- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım öz yeterlik ön testinden aldıkları toplam puan ortalamaları kontrol altına alındığında son test puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun yapılan öğretim öğrencilerin yazılı anlatım öz yeterlik inançları üzerinde olumlu yönde etkili olmuştur. Araştırmanın bu sonucu ilgili araştırmalarla (Demir, 2011; Korkmaz, 2015; McCarty, Meier & Rinderer, 1985; Melanlıoğlu & Demir Atalay, 2016; Pajares & Johnson, 1994; Pajares & Valiante, 1997; Shell, Murphy & Buruning, 1989; Top, 2013) benzerlik göstermektedir. Top (2013), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ile yürüttüğü araştırmada yaratıcı yazma yönteminin öğrencilerin öz yeterlik algısını artırdığını saptamıştır. Korkmaz (2015), yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisini incelediği araştırmada; deney grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının, yazmaya yönelik tutumlarının ve yazma becerisi akademik başarılarının anlamlı düzeyde arttığını ortaya koymuştur. Demir (2011), yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu; yazma öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin genellikle yaratıcı yazma becerilerinin de iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların sonuçlarında, uygulanan yöntemin öğrencilerin yazılı anlatım öz yeterlik inançları üzerinde olumlu yönde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle bu çalışmada elde edilen sonuçların ilgili çalışmalarla örtüştüğü söylenebilir.
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön testinden aldıkları toplam puan ortalamaları kontrol altına alındığında son test puanları açısından kontrol grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin

yazma kaygısı puan ortalamalarının yüksek olması, yazma kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun yapılan öğretim deney grubu öğrencilerin yazma kaygıları üzerinde olumlu yönde etkili olmuştur. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun yapılan öğretim sonrası kaygı düzeyinin düşmesi, öğrencinin yazma ile ilgili olumlu tutum geliştirmesiyle ilgilidir. Yaylı (2009) yaptığı çalışmada süreç temelli yazmanın öğrencilerin yazmaya dönük olumsuz bakışlarını değiştirdiğini bulgulamıştır. Bu çalışmada da deney grubundaki katılımcıların deneysel işlemler sırasında kontrol grubundaki katılımcılara göre daha istekli bir şekilde yazma çalışmaları yaptıkları gözlemlenmiştir. Bu etkinin azalan yazma kaygısından kaynaklandığı söylenebilir. Öztürk ve Çeçen (2007) yaptıkları bir çalışmada portfolyo tutmanın yazma kaygısını düşürdüğünü saptamıştır. Deney grubundaki bazı katılımcılar çalışmalar sırasında önceki hatalarını yinelememeye ve ifadeleri daha iyi yazma çabası içinde olmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Bu durum, araştırmada kaygıyı düşüren nedenlerden biri olarak ele alınmıştır. Bu çalışmaların sonuçlarında, yazma çalışmaları sürecinde öğrencinin yazma ile ilgili olumlu tutum geliştirmesinin yazma kaygısının düşmesinde olumlu yönde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun yapılan öğretimin öğrencilerin yazma kaygılarını düşürmesi, bu modelin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeye katkı sağladığı şeklinde ifade edilebilir. Buradan hareketle bu çalışmada elde edilen sonuçların ilgili literatürle örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Öneriler

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerileri, yazılı anlatım öz yeterliği ve yazma kaygısı üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak sunulan öneriler şu şekildedir:

- Sürece dayalı yazma çalışmalarıyla ilgili yapılan akademik araştırmalarda bu araştırmada olduğu üzere uygulama sürecinin detaylı olarak anlatılması bu konuda öğretmen yeterliklerinin artırılmasına katkı sağlayacaktır.

- İlköğretim çağındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde etkili olan yazma yöntem ve tekniklerin öğretiminin öğretmenler tarafından sınıflarda yapılabilmesi için Eğitim Fakültelerinde özellikle Türkçe Öğretimi dersi kapsamında yazma etkinliklerine daha fazla yer verilebilir.
- Araştırma sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirilmiş olup, yazma becerisinin insan yaşamındaki önemi ve Türkiye'de içerik geliştirmeye yönelik yazma çalışmalarının azlığı dikkate alındığında farklı bölümlerde eğitim gören öğretmen adayları ile benzer çalışmalar yürütülebilir.
- Araştırmada öğrencilerin yazma becerileri, yazılı anlatım öz yeterlikleri ve yazma kaygıları cinsiyet değişkene göre incelenmemiştir. Cinsiyetin yazma becerisi, yazılı anlatım öz yeterliği ve yazma kaygısı üzerinde önemli bir değişken olup olmadığını belirlemeye dönük çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen adaylarının yazma becerileri, yazılı anlatım öz yeterlikleri ve yazma kaygıları grup etkileşimi olmayan, daha geniş çalışma grupları üzerinde incelenebilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuldaki öğrencilerin yazma sorunlarını çözecek ve onların yazma başarılarını artıracak birer uzman olarak yetişmelerine gayret sarf edilmelidir.
- Öğretmen adaylarının yazma becerilerini, yazılı anlatım öz yeterliklerini ve yazma kaygılarını daha iyi irdeleyebilecek nitel veya karma çalışmalar yapılabilir.
- Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde etkili olan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme modelinin sınıflarda uygulanabilmesi için hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarına modelle ilgili eğitim verilmelidir.

KAYNAKLAR

Akar, C. (2008). Öz yeterlik inancı ve ilk okuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(2), 185-198.

Akkoyunlu, B., Orhan, F., & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*, 1-8.

Aksu, Ö. (2015). *4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli'nin ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerini hazırlamalarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği.* Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Arter, J., Spandel, V., Culham, R., & Pollard, J. (1994). The impact of training students to self-assessor of writing. *Annual meeting of the American Educational Research Association.* New Orleans, LA.

Aşıkcan, M., & Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarının süreç temelli yazma modeli odaklı değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 11*(3), 255-276.

Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi,* s.146.

Akyol. H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Ataman, M. (2013). *Yaratıcı yazma için yaratıcı drama.* Ankara: Pegem Akademi.

Arseven, C. (1992). Yazı. *Sanat ansiklopedisi* içinde (c. 5, s.141). İstanbul: Milli Eğitim.

Ashman, A.F., & Conway, R. N. F. (1993). *Using cognitive methods in the classroom.* London: Routledge.

Aşılıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili özyeterlik algısı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*, 1-8.

Aydın, İ. S., İnnalı, H.Ö., Batar, M., & Çakır, H. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies, 8*(8), 139-160.

Aydın S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı. *Journal of Language and Linguistic Studies, 4*(1), 81-94.

Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeğinin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 113-131.

Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* New Jersey: Prentice Hall.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.), *Self- Efficacy in Changing Societies* içinde (s.1-45). USA: Cambridge University.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: Freeman.

Baş, B. (2002). Türkçe temel dil becerilerinin öğretiminde atasözlerinin kullanımı. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*, 60–68. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/pauefd/article/view/5000056340/5000053548 sayfasından erişilmiştir.

Benjamin, A. (2005). *Writing in the content areas*. New York: Eye On Education.

Blasingame, J. B. (2000). *Six case studies of secondary teachers implementing the six-trait analytical model for writing instruction and assessment.* Ph.D Thesis. University of Kansas, Manhattan.

Bloom, L. Z. (1985). Anxious writers in context, graduate school and beyond. M.Rose (Ed.), *When a writer can't write* içinde (s.119-133). New York: Guilford.

Bong, M. (1995). *Epistemological beliefs and generalizability of self-efficacy: Implications for instructional design*. Ph.D Thesis. University of Southern California, California.

Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü.* Ankara: Bilim ve Sanat.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç, E. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cambourne, B., & Turbill, J. (1987). *Coping with chaos.* Rozelle, Australia: Primary English Teaching Association.

Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Clay, M. (2001). *Change over time in children's literacy development.* Portsmouth: NH:Heinemann.

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coşkun, E. (2007). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s.49-91). Ankara: Pegem Akademi.

Courson, D. V. (2001). *Effect of single trait versus multiple trait feedback on high school students writing performance*. Ph.D Thesis. Arizona State University, Tempe.

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

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

Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.

Çakır, Ö. (2003). Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolü: Mersin Üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi. 122,* 31-51.

Daly, J., & Miller, M. (1975). The Empirical Development of an Instrument to Measure Writing Apprehension. *Research in The Teaching Of English, 12,* pp. 242-49.

Daly, J. A., & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English, 17*(4), 327-339.

Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2*(1), 84-114.

Demir, T. (2014). Yazma öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 67-74.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi.* İstanbul: Milli Eğitim.

Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *21*, 215-225.

Ekinci, H. (2013). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları: Müzik, resim ve beden eğitimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(3), 189-196.

Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M., & Stevens D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal, 28*(2), 337–372. http://www.researchgate.net/publication/250184504_Making_Strategies_and_Self-Talk_Visible_Writing_Instruction_in_Regular_and_Special_Education_Classrooms sayfasından erişilmiştir.

Epçaçan, C., & Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 16*(4), 120-128.

Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Faigley, L., Daly, J. A., & Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and writing competence. *Journal of Educational Research, 75*(1), 16-21.

Faigley, L. & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication, 32*, 400-410.

Fidalgo, R., Torrance, M. ve Garcia, J. N. (2008). The long-term effects of strategyfocussed writing instruction for grade six students. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 672–693.

Garrison, L. G. (1998). *The association between writing apprehension and writing productivity at the doctoral level*. Doctoral Thesis, Walden University.

Gliner, J.A., Morgan, G.A., & Leech, N.L. (2015). Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadıoğlu.

Graham, S., Schwartz, S.S., & Macarthur, C.A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *26*(4), 237-249.

Grundy, T. (1986). The Writing Program in the Beaverton School District. *OSSC Bulletin, 30*(2).

Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller.* Ankara: Pegem Akademi.

Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretminde Tömer modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Hassan, B. A., (2001). The Relationship of writing apprehension and self-esteem to the writing quality and quantity of EFL university students. (Report) Mansoura

University, College of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED459671).

Higgins, B., Miller, M. ve Wegmann, S. (2006). Teaching to the test...Not! Balancing best practice and testing requirements in writing. *The Reading Teacher, 60*(4), 310-319.

İşeri, K., & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 67-76.

İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Jones, D. (2002). Keeping track: Assessment in writing. M. Williams (Ed.), *Unlocking writing: A guide for teachers* içinde (s. 92–105). London: David Fulton.

Jones, E. (2008). Predicting performance in first-semester college basic writers: Revisiting the role of self-beliefs. *Contemporary Educational Psychology. 33*, 209–238.

Jordan, J. (2005). *Seeing the trees within the forest: A teacher's story when implementing the six plus one writing traits model in the victoria independent school district.* Ph.D Thesis. The Faculty of the College of Education University of Houston, Houston.

Kaldırım, A. (2014). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Kapka, D., & Oberman, D. A. (2001). *Improving student writing skills through the modeling of the writing process.* Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program. ERIC ED:453 536.

Karaalioğlu, S. K. (2000). *Sözlü yazılı kompozisyon konuşmak ve yazmak sanatı.* İstanbul: İnkılâp.

Karadağ, Ö., & Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel & H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde (s.265-306). Ankara: Pegem Akademi.

Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve orta okullarda Türkçe öğretimi* içinde (s.163-210). Ankara: Anı.

Karakaya, İ. & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 691-707.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6*(3), 1029-1047.

Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s.21-43). Ankara: Pegem Akademi.

Karatosun, S. (2014). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Kaya, B. (2016). *Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaynaş, E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kesler, T. (2012). Writing with voice. *The Reading Teacher, 66*(1), 25-29.

Kılıçoğlu, G., Karakuş, E. N., & Demir, T. (2011, Nisan). *Sosyal alanlar öğretmenlerinin kişilerarası özyeterlik inançlarının değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği).* 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications'da sunulmuş bildiri, Antalya.

Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Kozlow, M., & Bellamy, P. (2005, Nisan). *Experimental study on the ımpact of the 6+1 trait writing model on student achievement in writing*. ASCD Annual Conference'da sunulmuş bildiri, Florida, http://www.nwrel.org/assessment/pdfGeneral/StudentAchievement_in_Writing sayfasından erişilmiştir.

Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi.* Ankara: Pegem A.

Lee, S. Y., & Krashen, S. (1997). Writing apprehension in Chinese as a first language. *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 115-116.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, *19*, 119-137.

Lunenburg, F. C., & Lunenburg, M. R. (2014). Teaching writing in elementary schools: Using the learning-to-write process. *International Journal of Education, 2*(1), 1-27.

Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Marchisan, M. L., & Alber, S. R. (2001). The write way: Tips for teaching the writing process to resistant writers. *İntervention in School & Clinic, 3*(36), 154- 162.

Martinez, C. T., Kock, N., & Cass, J. (2011). Pain and pleasure in short essay writing: factors predicting university students' writing anxiety and writing self-efficacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *54*(5), 351-360.

Marzano, R. J. (1993). How classroom teachers approach the teaching of thinking. *Theory Into Pratice, 32*(3), 154-160.

Mcguıre, D. W. (1995). *A comparison of scores on the Kansas writting assessment for word-processed and hand-written papers of eleventh- graders.* Ph.D Thesis. Kansas State University, Manhattan.

MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8.Sınıflar) öğretim programı.* Ankara: MEB.

Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6*(11), 851-876.

Melanlıoğlu, D. (2014). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 95-105.

Melanlıoğlu, D. & Demir Atalay, T. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterliklerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3,* 697-721.

Morgan, Clifford T. (1998). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü.

Nancy, P. (1997, September). *Classrooms of tomorrow.* Paper Presented at the Conference on Educational Technology 1997 (JET97), University of Electro-Communications, Tokyo.

NCTE. (2008). *Writing now*. Policy research brief produced by the national council of teachers of English. http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/PolicyResearch/WrtgResearchBrief.pdf sayfasından erişilmiştir.

Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 30,* 18-42.

Olson, A. A. (2004). *Teaching writing effectively: Using the six traits with process approach to writing.* MA Thesis. The Faculty of Pacific Lutheran Universty, California.

Onwuegbuzie, A. J. (1998). The relationship between writing anxiety and learning styles among graduate students. *Journal of College Student Development, 39,* 589-598.

Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz.* Ankara: Pegem Akademi.

Öner, G., & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin ingilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), s. 67-78.

Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 30-45.

Özbay, M., & Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(16), 33-48.

Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, E., & Binyazar, A. (1979). *Yazma sanatı.* İstanbul: Varlık.

Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özön, M. N. (1960). *Yazmak sanatı ve kompozisyona giriş*. İstanbul: Remzi.

Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekalı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı.* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, H., & Çeçen, S. (2007). The effects of portfolio keeping on writing anxiety of EFL students. *Journal of Language and Linguistic Studies, 3*(2), 218-236.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literatüre. *Reading and Writing Quarterly, 19,* 139-158.

Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scale to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 39,* 239-249.

Paquette, K. R. (2002). *Cross-Age tutoring writing program: ınvestigation of academic achievements and attitudes among elementary students.* Ph. D Thesis. College Wilmington.

Pritchard, R. J., & Honeycutt, R. L. (2007). Best practices in implementing a process approach to teaching writing. In S. Graham, C. A. MacArtur, J. Fitzgerald (Eds.). *Best practices in writing instruction.* (s. 28-49). New York: Guilford.

Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University.

Reimer, C. N. (2001*). Strategies for teaching to primary students using the writing process*. Master's Thesis. Biola Üniversity, California.

Rosenblum, S., Weiss, P. L., & Parush, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties: A review. *Educational Psychology Review, 15*(1), 41-81.

Rubin, N., & Henderson, S. E. (1982). Two sides of the same coin: Variation in teaching methods and failure to learn to write. *Special Education: Forward Trends, 9*(4), 17-24.

Scarcella, R., & Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom.* Boston: Heinle & Heinle.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. I. B. Weiner (Ed.), *Handbook of psychology* içinde (s. 59-78). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, *7*(3), 2199-2218.

Sallabaş, M. E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 36*, 261-270.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme, öğretim*. Ankara: Pegem A.

Seven, S. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Pegem A.

Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies, 7*(2), 927-937.

Smith, M. W. (1984). *Reducing writing apprehension.* Urbana: NCTE.

Smith, C., Ellis, D., & Bentley, M. (2003). *Successful use of the six traits in writing.* http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481235.pdf sayfasından erişilmiştir.

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:Porstmount.

Stajkovic, A., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A metaanalysis. *Psychological Bulletin, 124*, 240-261.

Steineger, M. (1996). A way with words: Intensive teacher training helps ensure staff and community buy-in to a new method of writing assesment. *Nortwest Education, 2*(1), 21-26.

Şahin, A. (2016). Yaratıcı yazma. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve orta okullarda Türkçe öğretimi* içinde (s.273-308). Ankara: Anı.

Şengül, M. (2013). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma öz yeterlikleri ölçeği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 17*(1), 81-94.

Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 147-169.

Teichman, M., & Poris, M. (1989). Initial effects of word processing on writing quality and writing anxiety of freshman writers. *Computers and the Humanities, 23*(2), 93-103.

Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi.

Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi*. Doktora Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Temizkan, M., & Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*, 70–91.

Temur, T. (2011). Yazı ve yazma becerisi. Turan Temur (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi* içinde (s. 91–119). Ankara: Pegem Akademi.

Tılfarlıoğlu, F. T., & Cinkara, E. (2009). Self- efficacy in EFL: Dif-ferences among proficiency groups and relationship with success. *Novitas Royal, 3*(2), 129-142.

Tighe, M. A. (1987, March). *Reducing writing apprehension in english classes*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Teachers of English Spring Conference, Louisville.

Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri.* Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Tompkins, G. E. (2002). *Language Arts. Content and teaching strategies.* New Jersey: Prentice- Hall.

Top, F. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı yazmanın kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Traughber, B. K. (1998). *The effects of handwriting and word processing fonts an six-trait analytical scoring of direct writing assessment*. Ph.D Thesis. University of Kansas, Manhattan.

Tseng, M. H., & Chow, S. M. K. (2000). Perceptual motor function of school-age children with slow handwriting speed. *American Journal of Occupational Therapy*, *54*, 83-88.

Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ülper, H., Yaylı D., & Karakaya İ. (2013). Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 85-100.

Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil.* (S. Koray, Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm.

Walsh, S.M. (1986). New directions in research on writing apprehension. (ERIC Document No. ED361716).

Warburton, N. (2007). *The basics of essay writing*. London: Routledge.

Werkmeister, B. (2010). *Evaluation of 6+1 trait writing and the professional development training used to implement program.* Doctoral Dissertation, Lindenwood University, America.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar.* Ankara: Akçağ.

Yaylı, D. (2009, Ekim). *Hizmet öncesi Türkçe öğretmenleri ile bir süreç yazma uygulaması*. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, Ege Üniversitesi, İzmir.

Yazar, Ö. (2004). *The significance and contribution of 6+1 traits of writing to the success of the students in English language teaching.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, C. (Ed.). (2013). *Yeni öğretim pogramlarına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Yürekli, B. (2015). *Prospective teachers' self-efficacy for preparing and ımplementing worth while mathematical tasks*. Doktora Tezi. ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64-70.

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory ınfluences on writing course attainment. *American Educational Research Journal, 31*(4), 845-862.

Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*. *6*(3), 2271-2280.

Zorbaz, K. Z. (2014). Yazma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* içinde (s.109-147). Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

EK 1. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

6+1 ANALİTİK YAZI ÖĞRETİM VE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

1 FİKİRLER		
(5)	**(3)**	**(1)**
Bu metin açık ve bir konuya odaklanmış. Okuyucunun dikkatini dağıtmıyor. Uygun fikirler ve detaylar ana fikri zenginleştiriyor.	**Gelişme hâlâ temel seviyede olmasına rağmen, yazar konuyu tanımlamaya başlıyor.**	**Metin henüz tam bir amaç veya ana fikre sahip değil. Okuyucu metinden bir anlam çıkaramıyor.**
A. Konu sınırlanmış ve odaklanmış. **B.** İlgi, anlatım, çeşitli detaylar, okuyucuya tahmin edilebilenin ötesinde önemli bilgiler veriyor. **C.** Yardımcı fikirler, ana fikri desteklemekte kullanılmış. **D.** Yazar bilgiye ve deneyime dayanarak yazmış gibi görünüyor; fikirler yeni ve orijinal. **E.** Okuyucunun kafasında oluşabilecek sorular öngörülerek cevaplanmış. **F.** Yazar, önemli olanı seçip ortaya koymada başarılı	**A.** Konu sınırlanmamış; fakat yazarın nereye yönlendiğini fark edebiliyoruz. **B.** Fikirleri desteklemeye çalışmış, fakat kilit noktaları açıklamaya yeterli olmamış. **C.** Güçlü bir amaç için yeteri derecede ayrıntılı, kesin ve genişletilmiş bilgiler olmasa da fikirler anlaşılacak şekilde yazılmış. **D.** Yazar bilgilerinden ve deneyimlerinde yaralanmış gibi görünüyor fakat genel gözlemlerden özele geçişlerde zorluk yaşanıyor. **E .**Okuyucu sorularının cevabını alamıyor. Yazıda verilmesi gereken eksik bilgiler var**.** **F**. Yazar genelde konunun üzerinde duruyor ama tam olarak bir ana fikir verememiş. Yazar konuyu tam açık hale getirememiş.	**A.** Yazar hala bir konu arayışı içinde, beyin fırtınası yapıyor gibi ya da hala ana fikrin ne olacağını tartışıyor gibi görünüyor. **B.** Bilgi sınırlı, açık değil, metnin uzunluğu konunun gelişmesi için yeterli değil. **C.** Fikrin açıklanması yeterince güçlü değil, fikir detaylar önemsenmeden ifade edilmiş. **D.** Yazar konuyu anlamlı ve kendine özgü bir şekilde tanımlayarak başlamamış. **E.** Metin kendini tekrarlayan bir yapıya sahip, ilgisiz, rasgele fikirlerin birleşimi gibi okunuyor. **F.** Her şey aynı derecede önemli görünüyor, yazar neyin önemli olduğunu eleyememiş.

2 ORGANİZASYON		
(5)	**(3)**	**(1)**
Organizasyon ana fikri ve konuyu geliştiriyor ve sergiliyor. Bilginin sıralanışı, yapısı ve sunumu okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.	**Organizasyon yapısı okuyucunun kafasını fazla karıştırmadan okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.**	**Metin açık bir yön duygusundan eksik. Fikirler, detaylar ve olaylar rasgele bir şekilde bir araya getirilmiş; metnin kendine has tutarlı bir yapısı yok. Metin aslında aşağıda verdiğimiz problemlerden daha fazlasını yansıtıyor:**
A. Güzel bir giriş okuyucuyu yazıya çekiyor; tatmin edici bir sonuç bölümüyle okuyucuyu sonuca ulaştırarak bitiyor. **B.** Özenli geçişler fikirlerin nasıl bağlandığını açıkça gösteriyor. **C.** Detaylar tam yerine yerleştirilmiş; sıralama mantıklı ve etkileyici. **D.** Yazar konuyu ne zaman ağırdan alıp ayrıntılardan bahsedeceğini ve ne zaman toparlayıp devam edeceğini iyi biliyor. Yerleştirme iyi yapılmış. **E.** Başlık orijinal ve tam anlamıyla ana fikri yansıtıyor. **F.** Organizasyon okuyucuyu düşündürmeden, çok düzgün bir şekilde akıyor, metnin yapısı amaca ve hedef okuyucuya 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 tutarlı bir şekilde fikirleri yeteri kadar destekleyemiyor. Bazen aynı yapıdaki cümleler tekrarlanmış ve tahmin edilebiliyor, bu da okuyucunun dikkatini metnin içeriğinden yapıya yönlendiriyor. **D.** Yazar bazen ya çok hızlı geçiş yapıyor ya da gereksiz detaylarda çok zaman harcıyor olsa da hız 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 geçiştirildiği 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.** Geçiş hızı uygun değil, tam okuyucu metne odaklanırken yazar çok yavaşlatıyor. **E.** Hiç başlık konmamış; başlık varsa bile konuyla ilgisiz. **F.** Organizasyondan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu ana fikri anlayamıyor.

3 ÜSLÛP		
(5)	**(3)**	**(1)**
Yazar okuyucuyla sanki karşılıklı konuşuyormuşçasına etkili bir dil kullanıyor. Yazar, okuyucuya ve yazının amacına saygı duyarak 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 üslûp özenle seçilmiş, bu fikirlerin neden okuyucu tarafından bilinmesi gerektiğini göstererek konunun gücünü yansıtıyor. **E.** Yazının anlatımı kişisel ve etkili, sizi yazarın fikirlerini ya da görüş 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 üslûp konuyla tam uyuşmuyor ve fikirlerin kullanımındaki hatalar güvenirlik oluşturmuyor. **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 hakkında hiçbir şey vermiyor. **D.** Açıklayıcı ve ikna edici üslûp hiç kullanılmamış ve bilgiden yoksun. **E.** Anlatım açısından konunun gelişimi çok kısıtlı kalmış, hiçbir bakış açısı belli değil.

4

KELİME SEÇİMİ

(5)	(3)	(1)
Kelimeler hedeflenen mesajı tam olarak, ilginç ve doğal bir yolla aktarmaktadır. Kelimeler etkili ve sürükleyici.	**Anlatım tek düze olmasına rağmen, seçilen kelimeler işlevsel. 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 güçlü kılıyor. **E.** Kullanılan dil anlamı zenginleştiriyor ve anlamayı kolaylaştırıyor. **F.** Yazar doğru kelimeyi ya da deyimi doğru yere koymaya özen göstermiş. Hassasiyet apaçık görünüyor.	**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.** Dilden 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 yola sevk ediyor.

5

CÜMLE AKICILIĞI

(5)	(3)	(1)
Yazı çok güzel bir ritim, uyum ve akıcılığa sahip. Cümleler etkileyici, güçlü ve çeşitli ifadelerle güzel oluşturulmuş.	**Yazının durağan bir ritmi var fakat daha hoş olabilir ya da ritmikten ziyade düzenli bir şekilde aktarılabilir.**	**Okuyucu metni anlamak için çok çaba sarf etmeli. Yazı aşağıdaki sorunlardan daha fazlasını içeriyor:**
A. Cümleler; anlamı zenginleştirmek ve önemini vurgulamak için özenle oluşturulmuş. **B.** Cümleler hem uzunluk olarak hem de yapı olarak çeşitli. Yarım cümleler (eğer kullanılmışsa) farklı bir tarz katmış. Diyaloglar (eğer kullanılmışsa) doğal görünüyor. **C.** Cümle başlangıçlarındaki çeşitlilik yazıya ve hareket katmış. **D.** Cümleler ve düşünceler arasında yaratıcı ve yerinde bağlar kurulmuş, birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve birinin diğerini nasıl desteklediğini gösteriyor. **E.** Yazının bir uyumu var; yazar anlamın yanı sıra kelimeleri uygun yerlerde kullanmayı dikkate almış. Yüksek sesle okuduğunuzda kelime uyumundan dolayı kolayca okunabiliyor.	**A.** Cümleler ahenkli bir şekilde oluşturulmuş olmasa da, düzgün bir şekilde metin içinde görevlerini yerine getiriyor. **B.** Cümleler genelde hatasız oluşturulmuş, bir arada anlamlı duruyor. **C.** Cümle başlangıçlarının hepsi tamamen aynı değil, biraz da olsa farklılık var. **D.** Okuyucunun cümlelerin birbiriyle bağını anlaması için ipuçları verilmemiş. Yani bağlaçlar kullanılmamış. **E.** Metnin bazı bölümleri uyumlu fakat diğer bölümler uyumsuz.	**A.** Cümleler karmaşık, yarım kalmış, konudan konuya atlıyor ve biçimsiz, çalışılması gerekir. 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 yapıyı monoton bir şekilde takip ediyor. **D.** Çok bağlaç kullanımı ya da bağlaçların eksikliği ağır, karmaşık bir dil oluşturuyor. **E.** Yazıda uyum yok ve etkileyici değil.

6 İMLÂ		
(5)	**(3)**	**(1)**
Yazar imlâ (kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı) kullanımını anlamış ve okumayı zenginleştirmek için etkili bir şekilde kullanıyor. Yanlış yok denecek kadar az.	**Yazar standart imlâ kurallarını tam olmasa da biliyor. imlâ bazen güzel kullanılmış ve yazıyı zenginleştiriyor bazen de hatalar okumayı zorlaştırıyor.**	**Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı kullanımlarında sürekli yapılan hatalar okuyucuyu rahatsız ediyor ve okumayı güçleştiriyor. Yazı aşağıda verilen sorunlardan daha fazlasını içeriyor:**
A. Kelime yazımı genelde ve zor kelimelerde bile doğru. **B.** Noktalama hatasız hatta yaratıcı. Okuyucuya yol gösteriyor. **C.** Büyük harf kullanımı tam olarak anlaşılmış ve tutarlı bir şekilde kullanılmış. **D.** Dilbilgisi kullanımı doğru ve metni açıklamaya yardımcı oluyor. **E.** Satır başları düzgün ve organizasyonu kuvvetlendiriyor. **F.** Yazar imlâyı tarz oluşturmak için değiştirmiş ve de imlâyı farklı kullanmış. Bu da işe yaramış. Bu yazı sınıf ya da okul panosuna asılabilecek kadar iyi.	**A.** Kelime yazımı ve genelde kullanılan kelimeler doğru fakat biraz daha uzun ve zor kelimelerde hatalar var. **B.** Nokta, soru işareti gibi cümle sonu noktalama işaretleri doğru kullanılmış ama virgül, noktalı virgül, parantez, ayırma işareti gibi cümle içi noktalama işaretleri yanlış kullanılmış ya da unutulmuş. **C.** Büyük harf kullanımı genelde doğru, sadece özel durumlarda kullanılan büyük harflerin kullanımında yanlışlıklar var. **D.** Dilbilgisi kullanımı ile ilgili olan sorunlar anlamı etkilemiyor ama bunların düzeltilmesi gerekir. **E.** Satır başı yapılmaya çalışılmış ama tam olarak doğru yerlerde değil. **F.** Yazıyı daha güzel hale getirmek için biraz düzeltme yapılması gerekir.	**A.** Sık kullanılan kelimeler de dahil, kelime yazımlarında yanlışlıklar var. **B.** Noktalama işaretleri yok veya yanlış kullanılmış. **C.** Büyük harf kullanımı rasgele, çok basit olanlarda doğru kullanım var. **D.** Dilbilgisi ve kullanımdaki yanlışlar çok belli ve anlamı etkiliyor. **E.** Satır başı yok, düzensiz ya da çok fazla (her cümle başında) ve metnin organizasyonuyla ilgisi yok. **F.** Okuyucunun önce metni çözmek için okuması, sonra anlamak için okuması gerekir. Çok dikkatli düzeltilmesi gerekir.

+ 1 SUNUM		
(5)	**(3)**	**(1)**
Metnin şekli ve sunumu, okuyucunun mesajı anlaması ve birleştirebilmesini kolaylaştırıyor. Göze hoş görünüyor.	**Yazarın mesajı bu şekilde de anlaşılabilir.**	**Metnin sunumundan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu yanlış mesaj alıyor.**
A. Harflerde kullanılan eğim hep düzgün devam etmiş, harfler açıkça yazılmış, kelimeler arasındaki boşluk hep aynı şekilde düzgün verilmiş ve metnin okunması kolay. **B.** Eğer bilgisayarda yazılmışsa, okuyucuyu okumaya yöneltecek uygun yazı karakteri ve ölçüde olmuş. **C.** Sayfada boşluk bırakma (satır başı, satır sonu, kelimeler arası boşluk, paragrafın içerden başlaması vs.) okuyucuların dikkatlerini dağıtmadan metne ve konuya odaklanmasını sağlıyor. Kâğıt üzerinde dengeli kullanılmış boş alanlar var. Şekillendirme yazının amacına uygun. **D.** Başlık, alt başlık, numaralandırma kullanımı ve sayfa yapısının doğru kullanımı okuyucuyu istenilen metne ve bilgiye yönlendiriyor. Bu işaretler bilgilerin önem sırasının okuyucu tarafından anlaşılmasını kolaylaştırıyor. **E.** Metin ve görsel öğeler arasında uyumluluk var. Görsel öğeler, metinde verilen önemli bilgi ve kilit noktaları destekliyor ve netleştiriyor.	**A.** Her ne kadar 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. Etki metin boyunca devam etmiyor. **C.** Kenar boşlukları verilirken, bazı yerler çok taşmış. Daha farklı boşluk kullanımı (bir, iki veya üç boşluk) metnin daha kolay anlaşılır olmasını sağlamasına rağmen gene de boşlukların kullanımında bir uyumsuzluk var. **D.** Bazı işaretler (başlık, numaralandırma, alt başlık vb.) kullanılmış olmasına rağmen, okuyucunun metinden çıkarması gereken anlama yol gösterecek şekilde tam olarak kullanılmamış. **E.** Fazla ilgili olmasa da görsel öğeler kullanılmaya çalışılmış.	**A.** Harfler düzensiz bir şekilde eğik yazıldığı, harflerin şekillerinin birbiriyle tutarsızlığı ya da yanlış yazımı, kelimeler arasındaki boşluğun az olması veya hiç olmamasından dolayı metni okumak ve anlamak çok zor. **B.** Harflerin boyutları birbirinden çok farklı (ya çok küçük ya da çok büyük). Bu okuyucunun ilgisini dağıtan en büyük faktördür. **C.** Boşluk kullanımı çok düzensiz ve okuyucuyu şaşırtıyor. Kâğıt üzerindeki olması gereken boşluk çok az ya da hiç yok. **D.** İşaretlerin (başlık, alt başlık, numaralandırma vb.) eksikliği, okuyucucunun bölümler arasında ilişki kurmasını zorlaştırıyor. **E.** Kullanılan görsel öğeler metnin fikirlerini desteklemiyor. (Bunlar, yanıltıcı, çözülemez ya da çok karmaşık olabilir)

EK 2. Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği

YAZILI ANLATIM ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

MADDELER	Hiç iyi değilim	İyi değilim	Orta düzeyde İyiyim	İyiyim	Çok iyiyim
1. Yazmadan önce o konu hakkında bilgi toplamada,					
2. Daha iyi yazabilmek için okumalar yapmada,					
3. Oluşturacağım metnin türüne uygun plan hazırlamada,					
4. Yazıya geçmeden önce belli bir amaç gütmede,					
5. Yazı yazmak için istek duyma konusunda,					
6. Yazmadan önce bir plan hazırlamada,					
7. Yazmadan önce metinde değineceğim kavramlarla ilgili zihin ve kavram haritası oluşturmada,					
8. Yazıya başlamadan önce kendimi o konuya güdülemede,					
9. Metne başlamadan önce konuyla ilgili beyin fırtınası yapmada,					
10. Noktalama işaretlerini doğru yerde kullanmada,					
11. Yazarken kâğıt düzenine özen göstermede,					
12. Harflerin okunabilirliğinde,					
13. Paragrafların ilk satırını diğerlerine göre içeriden başlatma konusunda,					
14. Başka bir paragrafa geçerken uygun boşluklar bırakmada,					
15. Yazarken sayfa kenarlarında uygun boşluklar bırakmada,					
16. Tekrara düşmeme konusunda,					
17. Bilimsel değeri olan yazılarda başka çalışmalardaki düşüncelere de yer verme konusunda,					
18. Yazarken dilbilgisi kurallarına uymada,					
19. Konuya uygun düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmada,					
20. Yazarken anlaşılır cümleler kurmada,					
21. Paragraflar arası geçişi sağlayan cümleler oluşturmada,					
22. Yazarken bağlantı kuran sözcük ve cümleler oluşturmada,					

23. Konunun farklı boyutlarını ele almada,					
24. Yazarken yeni fikirler öne sürmede,					
25. Yazılarımda tekdüzelikten kaçınmada,					
26. Ele aldığım konuya eleştirel bir bakış açısı geliştirmede,					
27. Farklı kelimelerden oluşan zengin bir söz varlığı kullanmada,					
28. Gerekli yerlerde söz sanatlarını kullanmada,					
29. Uygun deyim, atasözü gibi kalıp ifadelere yer vermede,					
30. Yazarken konunun sınırlarını göz önünde bulundurmada,					
31. Metnin içeriğine uygun başlık koymada,					
32. Yazılarımda sebep sonuç ilişkisi kurmada,					
33. Yazılarımda amaç sonuç ilişkisi kurmada,					
34. Olayları oluş sırasına uygun biçimde yazmada,					
35. Duygu ve düşünceleri belli bir mantık çerçevesinde vermede,					
36. Sözcükleri özenle seçmede,					
37. Konunun içeriğine uygun örnekler vermede,					
38. Yazılarımda özgün fikirler sunmada,					
39. Yazdıklarımı bir ana fikir etrafında toplama konusunda,					
40. Ana fikri destekleyen yardımcı fikirlere yer vermede,					
41. Öznel ve nesnel yargıları uygun yerde kullanmada,					
42. Metnin türüne özgü nitelikleri göz önünde bulundurmada,					
43. Yazarken istekli olma konusunda,					
44. Anahtar kelimeleri göz önünde bulundurmada,					
45. Gelişme bölümünde konuyu ayrıntılarıyla ele almada,					
46. Konuya uygun giriş cümleleri yazmada,					
47. Metnin türüne göre duygu ve düşüncelerimi yansıtmada,					
48. Bilimsel yazılarda sayısal verilerden yararlanmada,					
49. Gerektiği yerde karşılaştırmalar yapmada,					
50. Yazarken çaba göstermede,					
51. Gözlem ve deneyimlerimi not etmede,					
52. Yazılarımı dil ve anlatım yönünden gözden geçirip düzeltmede,					

53. Sayfa düzenini gözden geçirip düzeltmede,					
54. Yazılarımda konu bütünlüğü sağlamada,					

EK 3. Yazma Kaygısı Ölçeği

YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

MADDELER	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok Seyrek	Hiçbir zaman
1.Sınıf ortamında kompozisyon metni yazmak beni tedirgin eder.					
2.Yazdığım kompozisyon metnini arkadaşlarıma göstermekten kaçınırım.					
3.Kompozisyon metni yazılacağı zaman o derse girmekten kaçınırım.					
4.Yazdığım kompozisyon metninin öğretmen tarafından değerlendirilmesi beni tedirgin eder.					
5.Sınırlı bir zaman diliminde kompozisyon metni yazmak durumunda kalınca panik olurum.					
6.Yeterli bilgiye sahip olmadığım bazı konularda kompozisyon metni yazmak beni endişelendirir.					
7.İyi bir kompozisyon metni yazamama düşüncesi strese girmeme neden olur.					
8.Yazdığım kompozisyon metinlerinden kötü not alacağım düşüncesi beni kaygılandırır.					
9.Kompozisyon metni yazarken yazdıklarım sınıfta değerlendirilmesin diye ağırdan alırım.					
10. Kompozisyon metni yazılacak derslerde, yazılmayacak derslere göre daha endişeli olurum.					
11. Kompozisyon metni yazılması gerektiğinde yazım ve noktalama hatası yaparım diye elim kaleme gitmez.					
12. Sevdiğim/bildiğim bir konuda bile kompozisyon metni yazarken paniklerim.					
13.İyi bir kompozisyon metni yazamamak beni kaygılandırır					
14. Kompozisyon metni yazmak gerekecek diye kalbim çarpar.					
15.Sınıf ortamında kompozisyon metni yazarken beynim durur kalır.					
16. Kompozisyon yazarken ya vücudum kasılır ya da halsiz olurum.					
17. Verilen kompozisyon metni yazma ödevlerini sorun ederim.					
18. Arkadaşlarımın benden daha iyi kompozisyon yazabilmeleri beni					

kaygılandırır.					
19.Düşüncelerimi yazı ile anlatmak durumunda kalınca rahatsız olurum.					
20. Kompozisyon metni yazmak durumunda kalınca kalbim çarpmaya başlar					
21. Yazdığım kompozisyon metni sınıfa okunacak diye kalbim çarpmaya başlar.					
22. Bazı konularda kompozisyon metni yazmaya başlayınca yazacaklarımı unuturum					
23.Sınıf dışında ve yalnız başıma bile kompozisyon metni yazmaktan kaçınırım.					
24. Yazdığım kompozisyon metninin arkadaşlarımınkinden daha kötü olacağı düşüncesi beni endişelendirir.					
25. Kompozisyon metni yazmamak için türlü bahaneler uydururum.					
26. Verilen kompozisyon yazma ödevlerini kendime dert ederim.					
27. Yazacağım kompozisyon metni ile arkadaşlarıma rezil olmaktan korkarım.					
28. Yazdığım kompozisyon metinlerinden iyi bir not alamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder					
29. Kompozisyon metnimi teslim ettikten sonra iyi yazamadım diye tedirginlik duyarım.					
30.Düşüncelerimi yazılı metin haline getirememek beni kaygılandırır.					
31. Yazacağım kompozisyon metninin arkadaşlarım tarafından beğenilmeyeceğini düşünmek beni kaygılandırır.					
32. Kompozisyon metnini yazmaya başlayamamak beni panikletir					
33. Yazarken düşüncelerimi organize edememek beni strese sokar.					
34. Yazarken okur tarafından anlaşılamama ya da yanlış anlaşılma düşüncesi beni kaygılandırır.					
35. Yazacak bir şey aklıma gelmediği için kompozisyon yazmaktan kaçınırım.					

EK 4. Uzman Görüşü Formu

UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU

Sayın Hocam,

Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda Doç. Dr. Seyit ATEŞ danışmanlığında "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerisi ve Öz Yeterliği ile Yazma Kaygısına Etkisi" adlı yüksek lisans tez çalışmasını yürütmekteyim. Bu çalışma kapsamında, uygulama metinlerinin belirlenmesi sürecinde sizin bilgi ve görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Sizden, her bir boyut için verilen metinleri, belirtilen ifadeler doğrultusunda "Evet", "Kısmen" ve "Hayır" şeklinde derecelendirerek değerlendirmeniz beklenmektedir. Belirtilen maddeler dışında eklenmesini önerdiğiniz konular var ise ayrıca belirtebilirsiniz.

Katkılarınız için teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Arş. Gör. Gül Şebnem ALTUNER

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

İletişim: gulsebnem.altuner@bozok.edu.tr

6+1 ANALİTİK YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİ ALT BOYUTLARI	METİNLER	EVET	KISMEN	HAYIR	DÜZELTME ÖNERİLERİ
FİKİRLER	ÖDÜNÇ KRİKO				
	FİNAL				
ORGANİZASYON	BÖĞÜRTLENLİ PASTA				
	SEVİNÇ ÇIĞLIKLARI				
ÜSLÛP	087956'NİN SIFIRI				
	MERHUMUN VASİYETİ				
KELİME SEÇİMİ	ADİL PAYLAŞTIRMA				
	ADAM VE ÜÇ OĞLU				
CÜMLE AKICILIĞI	HAVADA DONAN KEDİ				
	DOLMUŞ				
İMLÂ	SİNEK				
SUNUM	AĞUSTOS BÖCEĞİ İLE KARINCA				

EK 5. Bilgi Kartları

BİLGİ KARTLARI

FİKİRLER

Fikirler, yazıda verilmek istenen mesajla ilgilidir. Verilmek istenen mesajı anlamlı ve ilgi çekici yapan ayrıntıları içerir. Fikirler açısından nitelikli bir yazının şu özellikleri taşıması beklenir:

- Yazı okuyucuyu yeni şeyler söyleyerek şaşırtır. Yazarın herkesin bildiği şeyleri, herkesin bildiği şekilde yazması, hem okuyucular hem de yazar açısından zaman israfından başka bir şey değildir.
- Fikirler açık bir şekilde ifade edilmiştir. Özel detaylar okuyucunun yazıyı anlamasına yardımcı olur.
- Bir ana fikir ve bu fikri destekleyen yardımcı fikirler vardır. Yazıda metne sindirilmiş veya açıkça ifade edilen sadece bir ana fikir olmalı ve yazıdaki tüm yardımcı fikirler bu fikri desteklemelidir.
- Konu belirli, sınırlanmış ve ana fikre uygundur.
- Yazı bilgiye ve deneyime dayanmaktadır.

ORGANİZASYON

Yazının yapısı, paragrafların nasıl sıralandığı, paragraflar arası geçişin uygun olup olmadığıyla ilgili ölçüttür. İyi organize edilmiş bir metin şu özellikleri taşır:

- Yazının güçlü bir başlangıcı vardır. Güçlü bir giriş, okuyucunun ilgisini ve dikkatini yazıya çeker.
- Yazının tatmin edici bir sonuç bölümü vardır. Bu sonuç okuyucuyu hedeflenen sonuca ulaştırmaktadır.
- Paragraflar arası geçişler özenlidir. Bu geçişler fikirlerin nasıl bağlandığını açıkça gösterir.
- Fikirler okuyucuya doğrudan aktarılmamalıdır. Yardımcı fikirler güçlü bağlarla birleştirilerek ana fikir okuyucuya verilmelidir.
- Detaylar sınırlandırılmış olmalı; paragraflar birbirini tekrar edici olmamalıdır.
- Yazar konuyu ne zaman ağırdan alıp ayrıntılardan, tasvirlerden vb. bahsedeceğini ve ne zaman toparlayıp devam edeceğini bilmelidir.

ÜSLÛP

Üslûp, yazarın okuyucuya ulaşma yoludur. Yazarın üslubu, yazıya verdiği kişiliği, tadı ve tarzıdır. İyi ve orijinal bir üslubun özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Yazar ne hissediyor ve düşünüyorsa aynen yazmalıdır. Bu şekilde yazmak biraz riskli olsa da hem üslubu oluşturma hem de yazıyı ilginç kılma açısından son derece önemlidir.
- Yazıda kullanılan detaylar özenle seçilmelidir.
- Yazar doğal bir dil kullanmalıdır. Bu dil yazarın okuyucuyla samimi ve sıcak bir ilişki kurmasını sağlar.
- Yazarın kelime seçimi ve fikirleri düzenlemesi yazının amacını tam olarak yansıtmalıdır. Yazar kişisel duygularını metne katmalı; uygun kelimeler kullanarak gerçek kişiliğini okuyucuya göstermekten kaçınmamalıdır.
- Üslûp açıklayıcı ve ikna edici olmalıdır. Yazıda geçen fikirlerin neden okuyucu tarafından bilinmesi gerektiği yazıda söylenmelidir.

KELİME SEÇİMİ

Yazıda kullanılan kelimelerin zenginliği, doğru anlamda kullanılması ve bu konuda gösterilen titizlik ve tutarlılık kelime seçimi olarak tanımlanabilir. Kelime seçiminde dikkat edilmesi gereken hususular şu şekilde sıralanabilir:

- Yeni kelime kullanmış olmak veya okuyucuyu etkilemek için anlamı tam olarak yansıtmayan veya okuyucu kitlesinin anlamını bilmeme ihtimali yüksek kelimeler kullanılmamalıdır.
- Kullanılan kelime ve tamlamalar çarpıcı olmalı ve okurun aklında yer etmelidir.
- Özel isimler ve sıfatlar yazıya derinlik katmalı; fiiller yerli yerinde kullanılmalıdır.
- Doğru kelime ya da deyim, doğru yerde doğru anlamda kullanılmalıdır

CÜMLE AKICILIĞI

Cümle akıcılığı, ifadelerin düzgün ve akıcı olmasıdır. Diğer bir ifadeyle yazarın amacı ile fikirlerin akıcı bir şekilde birleştirilmesidir. Cümle akıcılığı yazının ritmi ile de ilgilidir. Kolay ve akıcı bir şekilde okunan yazılardaki cümlelerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Yazıdaki cümleler açık, anlamlı, uygun uzunlukta ve öz olmalıdır.
- Cümleye başlama şekli son derece önemlidir: Sıkıcı ve tekrar edici başlangıçlar okuru sıkar. Cümleleri uzatmamak gerekir. Gerekirse cümleler iki parçaya bölünmelidir. Ancak çok kısa cümleler de bağlaçlar kullanılarak birleştirilmelidir.
- Yazının ritmine uydurmak için gerekiyorsa cümlelerle oynanabilir.
- Yazıdaki cümleler hem uzunluk olarak hem de yapı olarak çeşitlilik arz etmelidir.
- Diyaloglar (eğer kullanılmışsa) doğal olmalıdır.
- Cümleler ve düşünceler arasında kurulan bağlar yaratıcı ve yerinde olmalıdır. Bu cümlelerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve birinin diğerini nasıl desteklediği gösterilmelidir.

İMLÂ

Yazının dilbilgisi kurallarına uygun olarak yazılmasıyla ilgilidir. İmlâ açısından doğru bir yazının şu özellikleri gösterdiği söylenebilir:

- Kelimelerin yazımı doğrudur.
- Noktalama okuyucuya yol gösterir; hatasızdır ve yaratıcıdır.
- Büyük ve küçük harfler doğru ve tutarlı bir şekilde kullanılmıştır.
- Yazı, gramer açısından hatasızdır.
- Paragraf başları belirgindir.

SUNUM

Yazının sayfada fiziksel olarak görünüşüdür. Sunumda dikkat edilmesi gereken ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- Sunumdaki en önemli ölçüt kuşkusuz el yazısının okunabilirliğidir. Okunamayan bir yazının taşıdığı mesaj okura ulaşamayacaktır.
- Yazıların sayfada daha düzgün görünmesi için, harflerin eşit büyüklükte olması; eğimlerinin paralel ve doğru olması, çok koyu veya çok silik olmaması gerekir.
- Sunumdaki diğer önemli unsur ise sayfa düzenidir. Sayfanın alt, üst ve yanlarında bırakılan boşlukların eşit olması önemlidir.
- Kelimeler arası boşluk önemlidir. Kelimeler birbirine ne çok yakın ne de çok uzak olmalıdır.
- Yazının amacına göre, önemli noktalar listelenerek verilmelidir.
- Başlıklandırma sistemli ve tutarlı olmalıdır.

EK 6. "Ödünç Kriko" Metni

ÖDÜNÇ KRİKO

Bir adam çok sinirli bir şekilde, avukat arkadaşının bürosundan içeriye girdi.

"Başım dertte" dedi. "Karşı komşular, bir aylığına tatile gidiyorlar ve iki azman köpeği evde kilitleyecekler. Güya bir kadın her gün gelip onlara yiyecek verecek. Eğer unutmazsa tabii. Bu arada köpekler yalnız kalacak, gündüz havlayacak, gece de uluyacaklar. Ben uyuyamayacağım, sinirlerim bozulacak. Ve bir gece artık dayanamayıp ikisini de vuracağım. Komşularım geri döndüklerindeyse, bu sefer onlar kızıp beni vuracak…"

Avukat, sinirli dostunun omzunu okşayarak:

"Sana bir hikâye anlatayım" dedi. "Eğer daha önce duymuşsan sözümü kesme, çünkü tekrar dinlemen senin için faydalı olacak."

Ve hikâyesini anlatmaya başladı:

"Bir arkadaşım gece yarısı şehrin dışında arabasıyla gidiyordu. Birden lastiği patladı. Lastiği değiştirmek için bir kriko gerekiyordu ama krikosu yoktu. Kendi kendisine 'Bana bir kriko lazım! Bana bir kriko lazım! Allah'ım ben bu dağ başında krikoyu nereden bulacağım şimdi?' diye söylenip, ağlamaya başladı.

Etrafına sessizce bakınıp dururken, uzakta bir ışık gördü ve şöyle dedi:

'Talihim varmış. Çiftçi henüz uyumamış. Kapıyı vurur başıma geleni anlatırım. Bana ödünç bir kriko vermek lütfunda bulunur musunuz?' derim.

O da:

'Hay hay arkadaş! Al işini gör, fakat işin bitince geri getir' diyerek krikoyu bana verir…'

Eve doğru yürümeye başladı, fakat biraz ilerlemişti ki ışık söndü. Bu işe canı sıkılan arkadaş kendi kendine şöyle söylendi:

'Şimdi adam yattı. Rahatsız ettiğim için kızacak ve belki alet için bir miktar para isteyecek.

Ben de:

Pekala, bu insanlığa yakışmaz ama size çeyrek dolar veririm' diyeceğim.

O ise:

‘ Hem gece yarısı beni yataktan kaldıracak, hem de çeyrek dolar vereceksin ha? Ya bir dolar verirsin veyahut ta gider başka yerde arasın krikoyu’ diye bağıracak…’

Bu sırada arkadaşım kendi kendine iyiden iyiye öfkelenmişti. Bahçe kapısına geldi ve mırıldandı.

‘Bir dolar ha ! Pekala, sana bir dolar vereceğim; ama bir tek kuruş daha vermem. Ah, şu kaza olmasaydı kriko da lazım olmayacaktı. Zararı yok, şimdi istediğin parayı vereceğim. Yalnız bunun düpedüz bir dolandırıcılık olduğunu unutma!...’

Bu düşüncelerle evin kapısına varmıştı. Kapıyı hızlı hızlı ve şiddetle vurdu. Çiftçi kapının üzerindeki pencereden başını uzatarak aşağı seslendi.

‘Kim o? Ne istiyorsun?’

Arkadaş durdu ve kapıya bir yumruk daha indirdikten sonra:

‘ Senin de krikonun da canı cehenneme! Malın sende kalsın!’ diye bağırarak arabasının yanına geri döndü.”

Az önce, sinirden ne yapacağını bilemeyen adam, avukatın anlattığı bu hikâye karşısında katıla katıla gülmekteydi. Gülmesi geçince;

“Anladım dostum, benim yaptığımın da bundan hiçbir farkı yok!” dedi.

“Kesinlikle” diye cevap verdi avukat. “Meseleleri sakin bir şekilde halletmek varken kendi kendilerine olmadık şeyler düşünüp, belki de hiç olmayacak türlü türlü olumsuzlukları birbiri ardına takarak bana akıl danışmaya gelenlerin sayısını bilsen, hayret edersin.

Çoğumuz, öfkenin gözlerimizi karatması yüzünden, aslında yanından kolaylıkla geçip gidebileceğimiz engellere çarpıp düşüyoruz.”

J.P. Mc. Evory

EK 7. "Final" Metni

FİNAL

Yıllar önce, Amerika'nın bir şehrinde sadece engellilerin katılabildiği bir olimpiyat düzenlenmişti. Zaten organizasyonun adı da Engelliler Olimpiyatı'ydı. Yarışmacıların tamamı, ya bedensel yahut zihinsel olarak engelliydi.

Sıra 100 metre finaline geldiğinde, finale kalan dokuz engelli atlet, başlama çizgisinde yerlerini aldılar. Başlama işaretinin verilmesiyle birlikte, bütün geçleriyle ileriye atıldılar. Her biri var güçleriyle bitiş çizgisine doğru ilerliyordu.

Bir tanesi hariç.

O henüz ilk iki metrede tökezleyip yere düşmüştü. Pistin ortasında öylece kalmış ve hüngür hüngür ağlamaya başlamıştı.

Öyle yüksek bir sesle ağlıyordu ki, öndeki sekiz yarışmacı onun sesini duydular, yavaşladılar ve durdular. Geriye dönüp baktıklarında yerde ağlayan arkadaşlarını gördüler ve bitiş çizgisine doğru koşmaktan vazgeçip, düşen arkadaşlarının yanına doğru koşmaya başladılar.

Aralarında Down Sendromlu bir kız vardı. Düşen arkadaşının yanına ilk o vardı ve eğilip göz yaşlarını silmeye, onu öpmeye başladı. Sonrada elinden tutup kalkmasına yardım etti.

Diğer yarışmacılar da, düşen arkadaşlarıyla ilgilendiler. Daha sonra da hepsi el ele tutuşarak bitiş çizgisine doğru beraberce koşmaya başladılar.

Bu manzarayı stadyumda seyreden binlerce kişi ayağa kalkmıştı. Pistteki bu on dokuz yarışmacıyı gözyaşları içinde alkışlıyorlardı. Hatta yarışma bittiği halde, alkışlar bir süre daha devam etti.

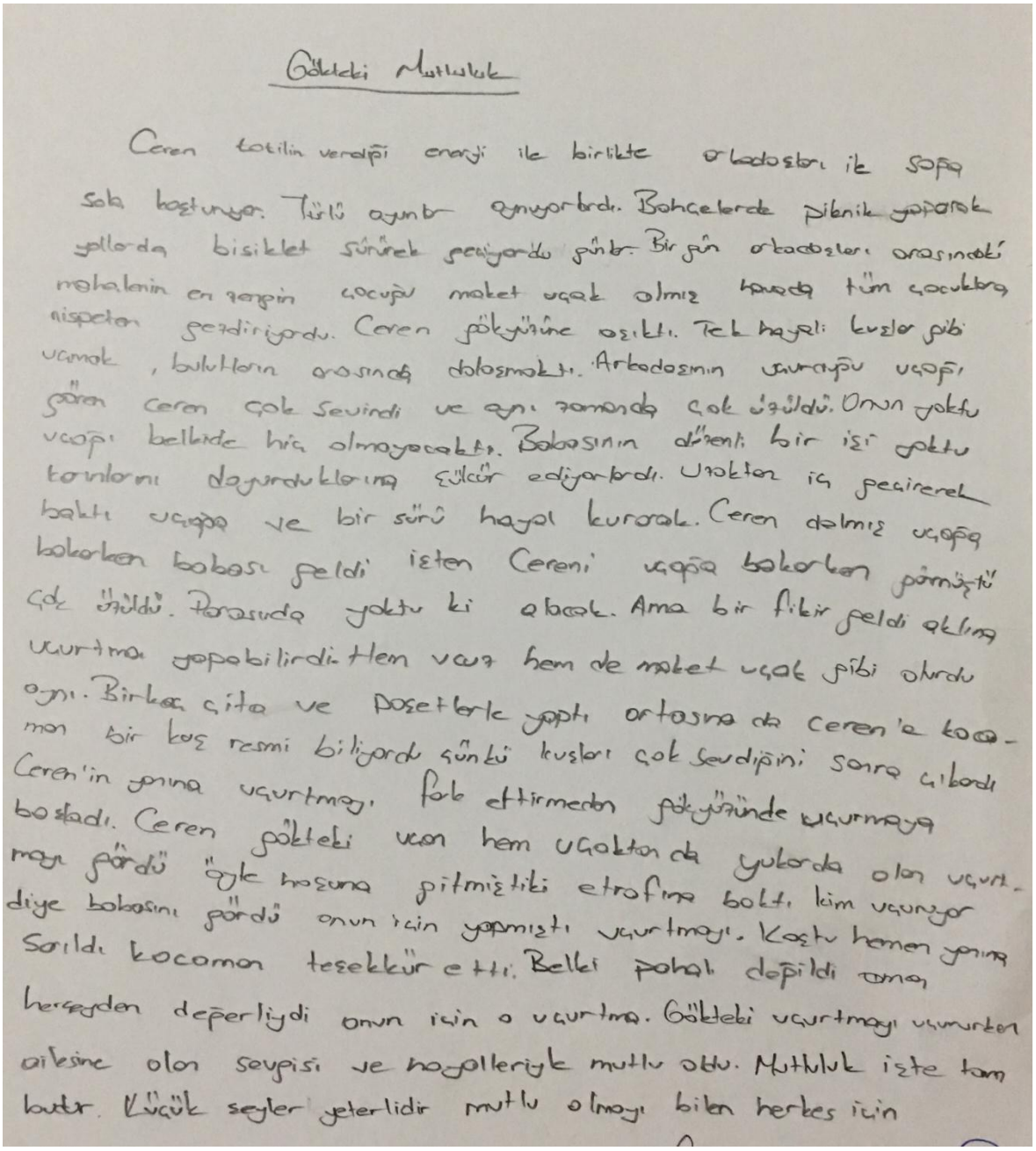
O gün bu olaya şahit olanlar, hayatları boyunca unutamayacakları bir ders almış oldular:

Kazanmak için her yolu denemektense, başkalarının da kazanmasına yardımcı olmak çok daha önemliydi.

Evet bu bizi bir miktar yavaşlatacak ve kendi hedeflerimize koşarken gecikmemize sebep olacaktı belki ama birlikte kazandığımız küçük şeyler, tek başına kazandıklarımızdan çok daha iyi olacaktı.

Diane Berke

EK 8. Öğrencilerin Yazmış Olduğu "Mutluluk" Konulu Metinlerden Örnek



Gökteki Mutluluk

Ceren tatilin verdiği enerji ile birlikte arkadaşları ile sağa sola koşturuyor. Türlü oyunlar oynuyorlardı. Bahçelerde piknik yaparak yollarda bisiklet sürerek geçiyordu günler. Bir gün arkadaşları arasındaki mahallenin en zengin çocuğu maket uçak almış havada tüm çocuklara nispeten gezdiriyordu. Ceren gökyüzüne bakıyordu. Tek hayali kuşlar gibi uçmak, bulutların arasında dolaşmaktı. Arkadaşının kumandayı uçağı gören Ceren çok sevindi ve aynı zamanda çok üzüldü. Onun yoktu uçağı belkide hiç olmayacaktı. Babasının düzenli bir işi yoktu kurumları doyurduklarına şükür ediyorlardı. Uzaktan iç geçirerek baktı uçağa ve bir sürü hayal kurarak. Ceren dalmış uçağa bakarken babası geldi işten Ceren'i uçağa bakarken görmüştü çok üzüldü. Parasızda yoktu ki alacak. Ama bir fikir geldi aklına uçurtma yapabilirdi. Hem ucuz hem de maket uçak gibi olurdu aynı. Birkaç çita ve poşetlerle yaptı ortasına da Ceren'le koca-man bir kuş resmi biliyordu çünkü kuşları çok sevdiğini sonra gitti Ceren'in yanına uçurtmayı fark ettirmeden gökyüzünde uçurmaya başladı. Ceren gökteki uçan hem uçaktan da yüksekte olan uçurtmayı gördü "Ah hoşuma gitmişti etrafına baktı kim uçuruyor diye babasını gördü onun için yapmıştı uçurtmayı. Koştu hemen yanına Sarıldı kocaman teşekkür etti. Belki pahalı değildi ama herşeyden değerliydi onun için o uçurtma. Gökteki uçurtmayı uçururken ailesine olan sevgisi ve hayalleriyle mutlu oldu. Mutluluk işte tam budur. Küçük şeyler yeterlidir mutlu olmayı bilen herkes için

EK 9. Öğrencilerin Hazırladıkları Materyal Örnekleri





EK 10. Böğürtlenli Pasta Metni

BÖĞÜRTLENLİ PASTA

Haziran ayında okullar tatil olur olmaz, yazı geçirmeye dedemin çiftliğine giderdik. Orada her sene görülecek, öğrenilecek ve eğlenilecek o kadar çok şey olurdu ki… Dedem bana ve kardeşlerime hem arkadaşlık, hem de öğretmenlik ederdi. Zaten, civarda dedemi sevmeyen tek bir çocuk bulamazdınız.

Dedem, kız kardeşim ve arkadaşlarım çiftliğin yakınlarındaki koruya böğürtlen toplamaya gitmekten çok hoşlanırlardı. Onlarla beraber, ben de giderdim. Ama ben tembeldim, en küçük sepeti seçer, diğerleri toplarken ben bir ağacın gölgesinde dinlenirdim.

Bir gün yine böğürtlen toplamaya gittiğimizde, sepetimin dibine çimen doldurdum. Tepesine de, onları biraz kapatacak kadar böğürtlen yerleştirdim. Sepet ağzına kadar dolu görünüyordu. Dedem benimle iftihar ettiğini büyük bir gururla söyledi.

Ertesi sabah anneannem topladığımız böğürtlenlerden pasta yapmıştı. Benim için de, diğerlerinden ayrı ufak bir pasta yapmıştı. Öyle güzel görünüyordu ki, dayanamayıp hemen yemeye başladım. İlk lokmayı ağzıma aldığımda böğürtlen tadını aldım, ama ikinci lokmada ağzıma acayip şeyler geldi. Yutamadım. Meğer pastanın geri kalanına benim getirdiğim çimenleri koymuşlar. Ne kadar şaşırdığımı tahmin edersiniz.

Dedem gülümseyen bir yüzle bana bakarak:

“ Her kim kimi aldatmaya kalkarsa kalksın, aslında kendisini aldatmış olur.” Dedi ve başka tek kelime söylemedi.

Dedem ve anneannem bana güzel bir ders vermişlerdi. O zamandan beri de, dürüstlükten ayrıldığımı bana söyleyen olmadı.

Feyyaz SAĞLAM

EK 11. Sevinç Çığlıkları Metni

SEVİNÇ ÇIĞLIKLARI

Ahmet, bir sabah okula gidiyordu. Evleri kıyı boyunca uzayan yolun üzerindeydi. Evden okula yürüyerek gitmesi on beş dakikasını alırdı.

Elindeki çantası, yeni, ütülü pantolonu ve mavi önlüğü üzerindeydi, ağır ağır yürüyordu. Derken başına bir Şeyin değip geçtiğini hissetti. Başını kaldırdı. Bu bir kırlangıçtı. Sanki Ahmet'e bir Şey söylemek istiyordu.

- Acaba benden ne istiyor?

Ahmet etrafına bakındı. Yolda tek başına yürüyordu. Kırlangıç geri döndü. Alçalarak geldi. Ahmet başını eğmeseydi, kırlangıç ona çarpacaktı.

- Neden böyle yapıyor kırlangıç?

Kuşu izledi. Çantasını başının üzerine koyup bekledi. Kuş yeniden dönmüş ve saldırıya geçmişti. Bekledi. Kırlangıç bu sefer ciik ciik… diyerek yanından uçup gitmişti.

Bunda bir iş vardı. Bir ağacın arkasına sinmiş bir kedi gördü. Kedinin başını göremiyordu. Ama bir şeyle uğraştığı belli idi.

Ahmet usulca yanaşıp baktı, kedi bir kuş yavrusuyla oynuyordu. Onu bir ayağı ile itiyor, havaya kaldırıyor sonra da üzerine atlıyordu.

Ahmet anlamıştı. Kırlangıç kendisinden yardım istiyordu. Yavrusunun kurtarılması için onu uyarıyordu.

Ahmet birden kediye doğru koştu. Korkan kedi, yavruyu bırakıp kaçtı. Uzanıp yavruyu avucuna aldı.

Kedi az ileride durmuş, Ahmet"i izliyordu. Ahmet, yerden taş alıp atar gibi yapınca, kedi soluğu karşı pencerede aldı.

Peki, şimdi ne yapacaktı? Kuşun yavrusu elinde kalakalmıştı. Bunu anne kuşa nasıl verecekti? Yere bırakırsa, başka kedi kapabilirdi. Bekledi. Kırlangıç gidip geliyordu. Ahmet avucunu yukarı kaldırdı.

- Al işte yavrun, dedi.

Kırlangıcın yapacağı bir şey yoktu. Yavrusunu nasıl alırdı? Ahmet ağaçlara baktı. Acaba yuva hangisindeydi? Ama kırlangıçlar en çok çatılarda yuva yaparlardı. Avucundaki kuşa baktı. Daha kanatları tüylenmemişti. Bir yeri kanamadığına göre kedi ona zarar vermemişti. Ağaca yeniden göz attı. Yuvaya benzer bir şey yoktu. Az ilerideki eve döndü. Orada, bir köşede olabilirdi. Evet, işte yuva oradaydı. Çamur parçalarından örülmüştü. İçinde bir baş görünüp kayboluyordu.

Ana kırlangıç yeniden geldi. Ahmet'in yanından rüzgâr gibi geçti. Aaaa!... Bu da ne? Kırlangıç Ahmet'in elindeki yavruyu iki ayağının arasına almıştı. Havada asılı gibi duran yavruyu yuvasına bırakmaz mı? Derken bir cıvıltı başladı yuvada. Diğer yavrular kardeşlerine kavuşmanın sevincini yaşıyorlardı.

Ahmet de sevinmişti. Yavru sonunda yuvasındaydı. Kırlangıç yaklaştı. Ahmet'in etrafında sevinç çığlıkları atarak uçtu, uçtu. Ahmet kırlangıcın kendisine teşekkür ettiğini düşünüyordu. Sonra, zor durumda olan birine yardım etmenin gururuyla koşarak okuluna gitti.

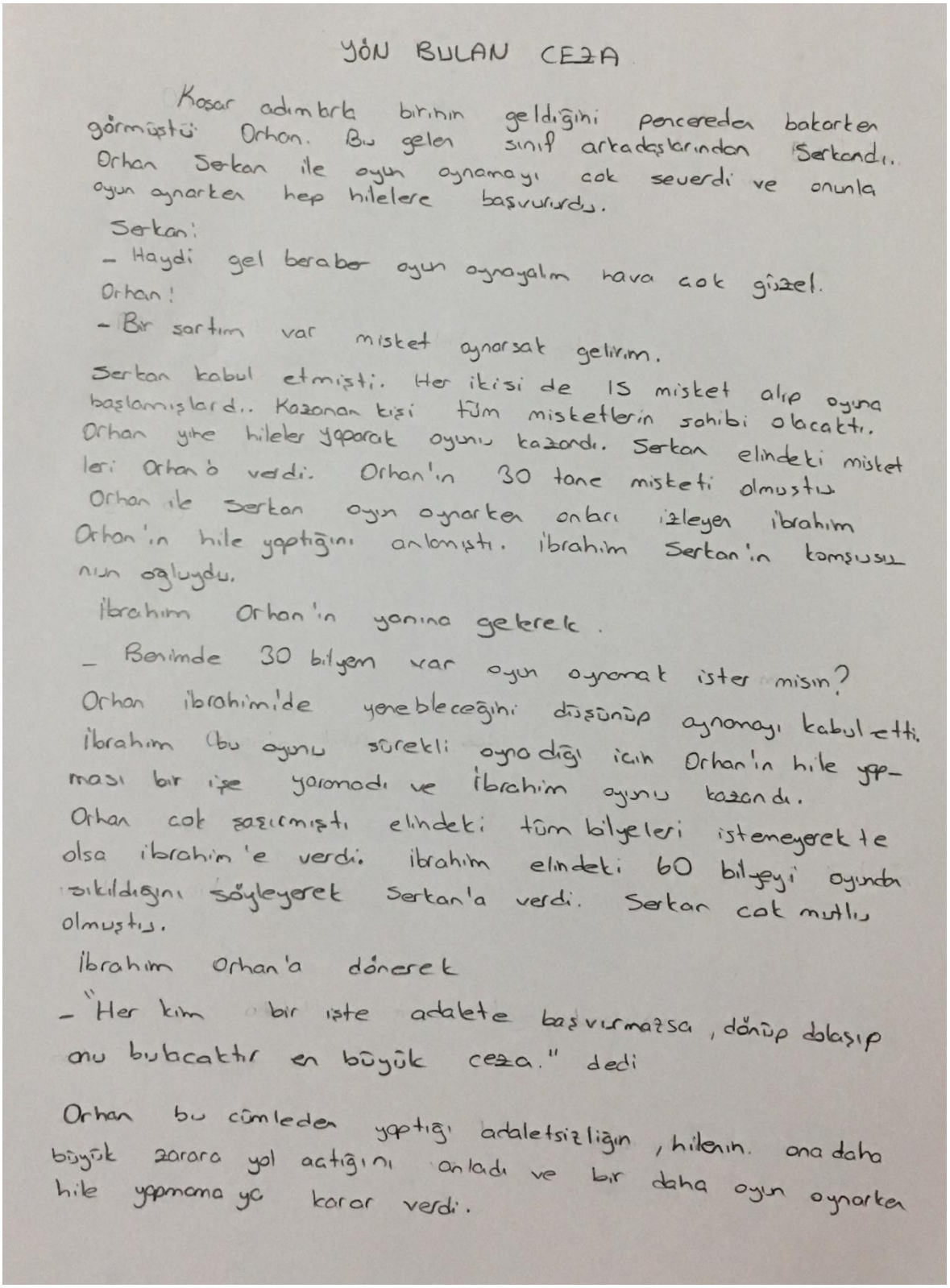
Adnan ÇAKMAKCIOĞLU

EK 12. Öğrenciler Metni Sıralarken Çekilen Fotoğraflar





EK 13. Öğrencilerin Yazmış Olduğu "Adalet" Konulu Metinlerden Örnek



YÖN BULAN CEZA

Koşar adımlarla birinin geldiğini pencereden bakarken görmüştü Orhan. Bu gelen sınıf arkadaşlarından Serkandı. Orhan Serkan ile oyun oynamayı çok severdi ve onunla oyun oynarken hep hilelere başvururdu.

Serkan:
- Haydi gel beraber oyun oynayalım hava çok güzel.

Orhan!
- Bir şartım var misket oynarsak gelirim.

Serkan kabul etmişti. Her ikisi de 15 misket alıp oyuna başlamışlardı.. Kazanan kişi tüm misketlerin sahibi olacaktı. Orhan yine hileler yaparak oyunu kazandı. Serkan elindeki misketleri Orhan'a verdi. Orhan'ın 30 tane misketi olmuştu.

Orhan ile Serkan oyun oynarken onları izleyen İbrahim Orhan'ın hile yaptığını anlamıştı. İbrahim Serkan'ın komşusunun oğluydu.

İbrahim Orhan'ın yanına gelerek.

- Benimde 30 bilyem var oyun oynamak ister misin?

Orhan İbrahim'de yenebileceğini düşünüp oynamayı kabul etti. İbrahim bu oyunu sürekli oynadığı için Orhan'ın hile yapması bir işe yaramadı ve İbrahim oyunu kazandı.

Orhan çok şaşırmıştı elindeki tüm bilyeleri isteyerekte olsa İbrahim'e verdi. İbrahim elindeki 60 bilyeyi oyunda sıkıldığını söyleyerek Serkan'a verdi. Serkan çok mutlu olmuştu.

İbrahim Orhan'a dönerek

- "Her kim bir işte adalete başvurmazsa, dönüp dolaşıp onu bulacaktır en büyük ceza." dedi

Orhan bu cümleden yaptığı adaletsizliğin, hilenin. ona daha büyük zarara yol açtığını anladı ve bir daha oyun oynarken hile yapmama yö karar verdi.

EK 14. Öğrencilerin Yapmış Oldukları Resim Örnekleri



EK 15. "087956'nın Sıfırı" Metni

087956'NIN SIFIRI

Fatih taraflarında -amca derim- bir uzak akrabam oturur. Hali vakti yerindedir. Üstelik bir radyosu, küçücük, bebek yastığı gibi bir kedisi ve on altı, on yedi yaşlarında da bir kızı vardır: Kumral saçlı, taptaze, kadife tenli, iri, yeşil gözlü, canlı, cana yakın bir şey. Adı da İclâl.

Bana gelince, ben işte böyle, yirmi üç yaşımda, bütün varlığı ve avuntusu sık saçlar, sağlam dişler ve kırmızı bol, kocaman düğümlü kravatı olan, pansiyoner bir tıp talebesiyim. Akraba canlısıyım; bu yüzden de sık sık amcamlara taşınırım.

Bu ziyaretlerimden birisinde ve yılbaşından bir hafta kadar önceydi; söz döndü, dolaştı, şans meselesine geldi. Ben;

Hiç şansım yoktur benim" dedim. İclâl;

"Benim de" dedi.

Şanssızlığımız bize dünyanın en tatlı şeyini, sitemle karışık övünmeyi veriyordu. Ve bu, tabiatiyle, yengeye vız geliyordu. O;

"Ne biliyorsunuz denediniz mi?" diye sordu ve "Ortaklaşa bir bilet alın yılbaşı için" dedi.

Ben, lâf olsun diye, hakkınız var der demez, İclâl'in öbür odaya fırlayıp yepyeni bir on liralıkla dönmesi bir oldu.

İclal'le biz, daha sonra, amca yatmaya çekilince, büyük ikramiye ile neler yapılabileceğini uzun uzun konuştuk: Ben, iç hastalıkları ihtisasından ve bir röntgen makinesinden söz ediyordum; İclâl ise, küçük bir bahçe, üç oda, bir mutfak, havagazı ve banyodan dem vuruyordu. Ne tatlı şey!

Amma bunun için bir on lira da benim katmam gerekti. Oysa ayın bilmem şu kadarıydı, kırmızı renkli havale kâğıdının gelmesine daha uzun, upuzun günler vardı. Ve zavallı pansiyoner talebe için aşçı borca işliyordu.

On lirayı nereden bulmalı?

Borç arkadaştan alınır; ama gel gör ki, arkadaşların en kabadayısı, kahvemizin garsonuna takmaya başlamamış olan!

Adam sende, diyorum. Bu derde daha çok katlanmakta.. ve yoktan yere artırmakta ne mâna var? Alırım bir yarım bilet ve “İşte senin payın" diye, veririm iki yüz elli bin lirayı, olur biter.

Hem bu işi hemen, yarın yapmalı; İclâlciğin yepyeni ve cana yakın on lirasına, sevgiliden gelen ilk resme bakar gibi bakıp bakıp da içimin eridiği yetmezmiş gibi, bir de bu sıkıntıyı artırmakta ne mâna var sanki?

Ertesi günü, hemen, bir yarım bilet alınacaktı, ama...

Ayın yirmi dokuzu demeden, o yepyeni, o sevgiliden gelen ilk resme benzeyen on liralık da, birtakım hesaplar ve umutlarla gitti.

Bunlarla beraber ben hâlâ avutabiliyordum kendimi: Şimdi artık, kırmızı renkli havâle kâğıdı gelene kadar amcalara gidilmeyecek, sonra da İclâlciğe; “Biletimize amorti çıktı, al on lira” diye sırıtılacak!

Tut ki, borç almışım!

Ama benim kalleş, benim gaddar şansım bu kadarcık dürüstlüğe olsun imkân bırakır mı?

Yılın son günü pis ve uğursuz bir havada Bayezit Meydanı'nında, havuzun etrafında, bir arkadaşla, bomboş ceplerle ve ezik ve yenik ve toplum tarafından horlanmış. dolaşırken. Bilime, politikaya, sanata, hele hele paraya, yâni ekonomik kaderlere dair felsefeler yürütürken. bu şans bende iken başka ne olsun? İclâl ’le ve annesiyle burun buruna geli-verdik.

Çarşıdan dönüyorlarmış. Şey almışlar.. Sonra şey de almışlar...

Niçin onlara uğramıyormuşum ve;

“Biletimizin numarası kaç?

Hey ya Rabbi! Beride bilime dair, politikaya dair, sanata dair, alınyazısına dair bunca muamma durup dururken başka bir şey kalmadı da, biletimizin numarası mı dert oldu? Salladım bir rakam

“87956.”

Ve İclâl, söylediğim numarayı, önemle saygıyla, ciddiyetle yazdı, sonra da bu işin bana verdiği azap yetmezmiş gibi;

- "Hadi bize gidelim; çekilişi radyodan dinleriz. değil mi anne?" dedi.

Artık annesi de ısrar ediyordu. Ben son bir umutla, arkadaşıma baktım. Ama nerede? O budala, tabii İclâl gibi bir kızın karşısında olduğu için, dişlerimi gıcırdatan bir centilmenlikle çekip gitti. Arkasından "Hey budala, beni işkenceye götürüyorlar; arkadaşlık bu mudur, kurtarsana'' diye bağırmak istiyordum. Bağıramadım elbette.

Yolda 87956'nın her rakamı bir çekiç olmuş, ta beynimin içine vurup duruyordu:

Alınyazım bu benim işte, şansım bu. Yüz binlerce sayının içinde, sanki başkası yokmuş gibi 87956 dedirtecek bana tabii!

87956!..

Ne ahenk; ne kompozisyon; ne mimari! Beş yüz bin lira buna çıkmayacak da gidip elin budala, şapşal rakamlarına mı çıkacak?

Birdenbire ve can havliyle, İclâl'e;

"Kaç yazdın numarayı?" diye soruyorum.

O çoktan ezberlemiş bile

-"87956."

"Yanlış" diyorum.

"Neden? Sen öyle demedin mi?"

"Hayır. "

"Aaa.. vallahi 87956 dedin; hâlâ kulağımda."

Haklı kızcağız; unutulur mu hiç? Bir mısra gibi ahenkli lâ- net! Ama ne olursa olsun diretmek, bu korkunç surette çekici rakamı değiştirmek, sonuna bir on üç, evet, on üç takmak lâzım. Boş ama... direnseм "çıkar da bak bakalım bilete" diyebilir. Alınyazısı değiştirilemez ki!

Evde İclâl ; "Sahi, biletin numarası 87956 değil mi?" diye sordu. Artık her şey vız geliyordu bana:

"Yok, canım; mahsus söyledim onu... seni kızdırayım diye. Elbette 87956. Bundan daha güzel olur mu ki, 87956 olmasın" dedim.

Radyo kazanan numaraları okumaya başladı:

Bin lira, beş bin lira, on bin lira kazananlar! Arada sırada kalbim hoplamakla beraber, bu küçük şanslardan korkmuyorum ve eceli bekler gibi, beş yüz bin lirayı bekliyorum ben: Bana o çarpacak, buna, İclâl kadar ben de eminim.

Sonunda sıra bizim beş yüz bin liraya geldi. Spiker bir yığın mavaldan sonra:

"Evet, muhterem dinleyiciler; evet, evet; işte tarihi an. Şimdi sizlere yılın rakamından birler hânesini söylüyorum: Altı!.."

Ve kimsenin akıl edemeyeceği gevezeliklere devam ediyor:

"Şimdi onlar hânesindeki sayıyı, yâni sondan bir önceki sayıyı söylüyorum: Beş! Demek ki, beş yüz bin lirayı alacak biletin sonu 56 oluyor. Elli altı dedim de aklıma geldi: Galatasaray'da bir arkadaşımız vardı; 56 Ali. Muzip, zeki, cin gibi bir çocuktu 56 Ali. 56 Ali bir gün... "

Şu spiker de aman ne hoşsohbet şey öyle!

"Yüzler dokuz! Şimdi biletin sonu 956 etti. Aziz dinleyiciler, inşallah 956 yılını da böyle sağlıkla, mutlulukla...!

İclâl 'le göz göze geliyoruz:

Yeşil ve tertemiz, taptaze gözlerde üç oda, bir mutfak, banyo dairesi, havagazı, bahçe, bahçede çamlar, çamların ardında masmavi deniz... off Allahım... ne spiker!

"...7956!.."

Amca da, yenge de... hattâ kedi bile... şöyle bir doğruldular. Ve İclâl rüyalaşmış, İclâl ballaşmış, bana gülümsüyor : Ev... Sonra Abant'a, hattâ Finlandiya'ya gidilebilir her sene...

Ve spiker... Esprili, hoşsohbet, radyofonik spiker, kahrolası spiker...

Söyle artık şu sekiz'i de bitsin bu işkence!

Ama neden onu bekleyecekmişim sanki? Amca, yenge, kedi... hepsi, her şey vız gelir bana; ama İclâl'i bir an önce, yarım saniye olsun, önce, kaderi çizilmiş bir hayat için bir başka hayat kadar sürükleyici ümitten çekip kurtarmalıyım. Bu ümit şu spikerin gevezelikleri boyunca sürüp büsbütün yıkıcı olmamalı: "Erenköy'deki köşk... çamlar... mavi ufuk... Abant... bunların hepsi lâf... hepsi lâf" diye bağırmalıyım.

Ama geciktim ve spiker... sekiz'i de söyledi. Bitkin, yıkılmış ve nâmütenahi melûl bir sesle;

"Çıktı, değil mi?" diye inledim.

Kime sorduğumu bilmiyordum. Dünya bomboştu. Bu buz renkli ve sınırsız boşluğun kilometrelerce, kilometrelerce ötesinde, çam ağaçlarına, hattâ çamların altındaki bir çift şezlonga varıncaya kadar belli olan bir köşk görünüyor, başka hiçbir şey görünmüyordu. Amcam, bir asır sonra;

"İnşallah" dedi.

Ona boş gözlerle, aptal aptal baktım. Açıkladı:

"Yüz binler rakamı sıfır çıkarsa..."

Birden bire kendime geldim ve;

"Çıkmayacak" diye bağırdım. Fazla bağırmış olmalıydım; yenge;

"Ne oluyorsun öyle?" dedi. Amca da;

"Neden?" diye sordu.

Hüzünle; "Çünkü" dedim, "büyü bozuldu."

Üçü birden;

"Ne büyüsü?" dediler. Aynı derin üzüntü ile;

"Kedi" dedim, "Kedi minderden kalktı ve kapıya doğru gitti."

Gülümsemeye bile vakit bulamadılar ve spikerlerin en sevimlisi son rakamı da söyledi: Bilmem kaçmış!

Buzlar dağılmıştı artık. Ama İclâl bir parça üzgündü Ve ben, içimdeki ferahlıktan hiç değilse yarısını ona vermeden yapamazdım. Bir hamlede yanına gittim; iradeye dair, çalışmaya ve hak etmeye dair bir uzun nutuk çektim ve nutkun bal gibi aşk ilânı olduğunu -sonralara doğru- değil yenge, değil amca, hattâ İclâl bile, hattâ hattâ ben bile anladım.

Tarık Buğra

EK 16. “Merhumun Vasiyeti” Metni

MERHUMUN VASİYETİ

Kasım Efendi'nin garip inanışları da vardı. Merhametli kalbinde hayvan sevgisine geniş yer veren Kasım Efendi'nin evinde sürüyle kediler, köpekler bulunurdu. En büyük zevki güvercinlere ekmek doğramaktı. Hayatında hiç et yemez, bahçesinde her cins kümes hayvanı beslerdi.

Ama onun en çok sevdiği "Karabaş"tı. On dört yıllık köpeğiyle öylesine anlaşırdı ki, kelimesiz birbirlerinin sevinçlerini, üzüntülerini anlarlardı. Çoluk yok, çocuk yok...

On dört yıl bu Karabaş'la birlikte geçmişti. Karabaş iki gün süren bir hastalıktan sonra ölünce, Kasım Efendi perişan oldu. Hiçbir şey onu avunduramaz oldu. Yirmi dört saat, başında ağladı. Onu evine aldığı zaman yumruk kadar bir şeydi. Parmağım süte banar, meme gibi ağzına verirdi. Karabaş sonradan koç kadar iri, güzel, insanlardan çok anlayışlı bir hayvan olmuştu.

Kasım Efendi, Karabaş'a karşı son sevgisini de gösterecekti. Gözyaşları içinde hayvanı, tıpkı bir insan cesedi gibi sıcak sabunlu sularla yıkadı. Ona bir de tabut yaptırdı. Kendisini tanımadıkları bir mahalleye taşındı. Konu komşuya, muhtara, imama çocuğunun öldüğünü söyledi. Büyük bir cenaze töreniyle Karabaş evden kaldırıldı. Kasım Efendi, paradan yana sakınmıyordu. İskatçılara, duacılara, imama bol bol paralar verdi.

Tabut cami avlusunda musalla taşına kondu. Tören tamamlandıktan sonra, mezara götürüldü. İşte bütün aksilik orda oldu. Oyuncu bir hayvan olan Karabaş, son oyununu da oynamıştı. Hocalar, kalabalık mezarın başında, bir yandan gözleri yaşlı Kasım Efendi'yi teselli ederlerken, bir yandan da dualar okuyorlardı. İki mezarcı, tabutu alıp çukura yerleştirirken, gözleri acayip bir şeye ilişti. Tabut tahtasının budak deliğinden dışarıya iki karış uzunluğunda bir köpek kuyruğu sarkıyordu. İki mezarcı korkudan tabutu ellerinden düşürdüler. Herkesi bir şaşkınlıktır aldı. Kasım Efendi, işi düzeltmek için, "Yavrum kuyrukluydu!" filan dedi ama, bir yavruda iki karış uzunluğunda kuyruk olabileceğine kimse inanmadı. Tabutu açtılar, içinden Karabaş'ın ölüsü çıktı.

Kasım Efendi'yi çalyaka Kadı'nın karşısına çıkarttılar. İmamdan, cemaatten meseleyi dinleyen Kadı, Kasım Efendi'ye,

- Bir iti, niçin bir insan gibi teçhiz ve tekfin edersiniz? Dinimiz adab-ü erkanına mugayir değil mi? diye sordu.

Kasım Efendi:

- Ah Kadı Efendi, dedi, Karabaş'ın nasıl bir hayvan olduğunu, onun meziyetlerini bilseydiniz, suçlu bulmazdınız.

- Bir itin ne meziyeti olur ki, onu mezarlığa defnedersin?

- Evvela, sadıktı... Bir kemik parçasının ölünceye kadar hatırını sayardı. Kimseye fenalık etmezdi. Cesurdu, güzeldi.

- Bunlar sebep değil...

Sıkışan Kasım Efendi, kendi yaptırdığı hayratı, Karabaş yapmış gibi anlatmaya başladı.

- Hayır, hasenat sahibiydi. Malının zekatını verirdi. Fitresini verirdi. Fakir fukaranın gönlünü hoş ederdi.

- Böyle şey olmaz...

- Hatta sağlığında bir çeşme de yaptırmıştı. Bir sebil tamir ettirmiş, medreseye iki halı hediye etmişti.

Kadı,

- Sen mecnun musun? Bir köpek böyle şeyler yapabilir mi hiç?

Zor durumda kalan Kasım Efendi,

- Köpekti ama siz onun ne köpek olduğunu bilemezsiniz. Hatta ölmeden önce bana vasiyet etmişti... dedi.

Hiddetlenen Kadı,

- Bre mecnun, sen herkesi kendin gibi sersem mi sanırsın? Hiç it vasiyet eder mi? diye bağırdı. O zaman Kasım Efendi,

- Kadı Efendi, inanın vasiyet etti. Malının fakir fukaraya verilmesini söyledi... dedi.

Kasım Efendi kuşağının arasından bir kese çıkardı:

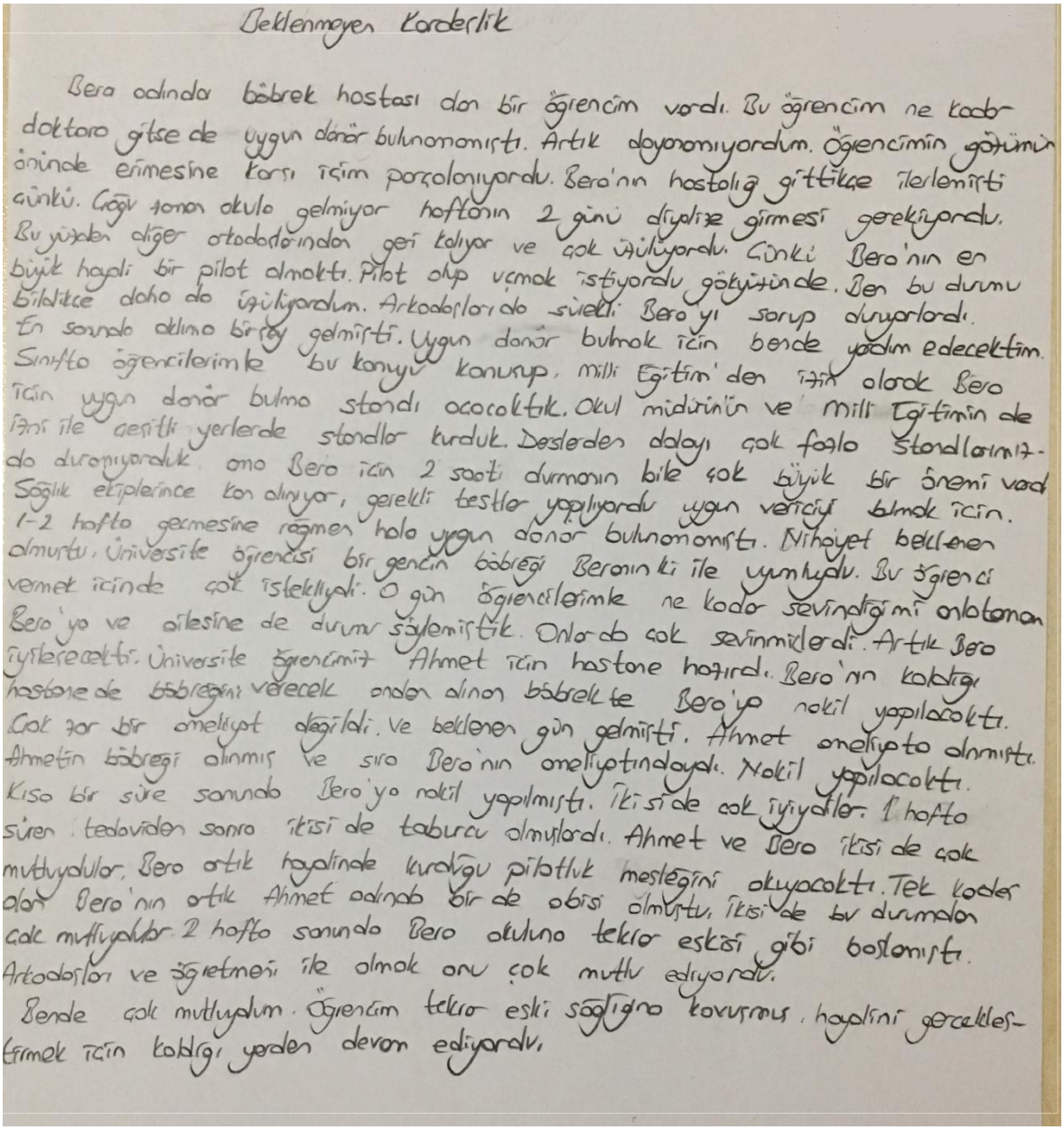
- Hatta şu beş yüz altının da Kadı Efendi Hazretleri'ne verilmesini vasiyet etmişti.

Kadı Efendi'nin gözleri yaşardı,

- Allah'ın rahmeti üstüne olsun, dedi, anlat Kasım Efendi, anlat. Merhum daha neler söylemişti? Aman hepsini bir bir anlat... Merhumun vasiyetini yerine getirelim. Büyük sevabı vardır.

Aziz NESİN

EK 17. Öğrencilerin Yazmış Olduğu "Öğretmen" Konulu Metinlerden Örnek



Beklenmeyen Kardeşlik

Bera adında böbrek hastası olan bir öğrencim vardı. Bu öğrencim ne kadar doktora gitse de uygun donör bulunamıyordu. Artık dayanamıyordum. Öğrencimin gözümün önünde erimesine karşı içim parçalanıyordu. Bera'nın hastalığı gittikçe ilerlemişti çünkü. Çoğu zaman okula gelmiyor haftanın 2 günü diyaliz girmesi gerekiyordu. Bu yüzden diğer arkadaşlarından geri kalıyor ve çok üzülüyordu. Çünkü Bera'nın en büyük hayali bir pilot olmaktı. Pilot olup uçmak istiyordu gökyüzünde. Ben bu durumu bildikçe daha da üzülüyordum. Arkadaşları da sıkıntılı Bera'yı sorup duruyorlardı. En sonunda aklıma birşey gelmişti. Uygun donör bulmak için bende yardım edecektim. Sınıfta öğrencilerimle bu konuyu konuşup, Milli Eğitim'den izinli olarak Bera için uygun donör bulma standı açacaktık. Okul müdürünün ve Milli Eğitimin de izni ile çeşitli yerlerde standlar kurduk. Derslerden dolayı çok fazla standlarımız da duramıyorduk. Ama Bera için 2 saati durmanın bile çok büyük bir önemi vardı. Sağlık ekiplerince kan alınıyor, gerekli testler yapılıyordu uygun verici bulmak için. 1-2 hafta geçmesine rağmen hala uygun donör bulunamamıştı. Nihayet beklenen olmuştu. Üniversite öğrencisi bir gencin böbreği Beranınki ile uyumluydu. Bu öğrenci vermek içinde çok istekliydi. O gün öğrencilerimle ne kadar sevindiğimi anlatamam Bera'ya ve ailesine de durumu söylemiştik. Onlarda çok sevinmişlerdi. Artık Bera iyileşecekti. Üniversite öğrencimiz Ahmet için hastane hazırdı. Bera'nın kalbini hastane de böbreğini verecek onlardan alınan böbrekte Bera'ya nakil yapılacaktı. Çok zor bir ameliyat değildi. Ve beklenen gün gelmişti. Ahmet ameliyata alınmıştı. Ahmetin böbreği alınmış ve sıra Bera'nın ameliyatındaydı. Nakil yapılacaktı. Kısa bir süre sonunda Bera'ya nakil yapılmıştı. İkisi de çok iyiydiler. 1 hafta süren tedaviden sonra ikisi de taburcu olmuşlardı. Ahmet ve Bera ikisi de çok mutluydular, Bera artık hayalinde kuruğu pilotluk mesleğini okuyacaktı. Tek kader olan Bera'nın artık Ahmet adında bir de abisi olmuştu, İkisi de bu durumdan çok mutluydular. 2 hafta sonunda Bera okuluna tekrar eskisi gibi başlamıştı. Arkadaşları ve öğretmeni ile olmak onu çok mutlu ediyordu.

Bende çok mutluydum. Öğrencim tekrar eski sağlığına kavuşmuş, hayalini gerçekleştirmek için kaldığı yerden devam ediyordu.

EK 18. Öğrenciler Yapboz Yaparken Çekilen Fotoğraflar





EK 19. Adil Paylaştırma Metni

ADİL PAYLAŞTIRMA

Aslan, kurt ve tilki arkadaş olup avlanmaya çıkmışlar. Günün sonunda, bir öküz, bir keçi ve bir de tavşan avlayan kafadarlar avlarını bir mağaraya getirmişler. Aslan kurda dönerek "Hadi bakalım! Şu hayvanları paylaştır da karnımızı doyuralım." Demiş.

Kurt ezile büzüle: "Ey büyük sultanım… Şu öküzü siz buyurun, keçi benim, tavşanda tilki kardeşin olsun." Demiş.

Aslan birden çok kızmış. Ve "Bre küstah! Sen kim oluyorsun? Ben varken sana pay etmek düşer mi?" Sonra da bir pençe darbesiyle kurdu yere sermiş. Bu kez tilkiye dönüp "Öyle aval aval bakma da paylaştır şu avları bakalım." Demiş.

Tilki "Pay etmek haddim değil ama madem emir buyurdunuz söyleyeyim. Tavşan sabah kahvaltınız, öküz öğle yemeğiniz olur. Keçiyi de akşam yersiniz." Demiş.

Aslan bu paylaştırmadan çok hoşlanmış ve tilkiye, bu kadar adil bir paylaştırmayı nereden öğrendiğini sormuş. Tilki de: "Yüce efendim! Şu haddini bilmez kurdun halinden öğrendim." Demiş.

La Fontaine Masalları ve Hikâyeleri

EK 20. "Adam ve Üç Oğlu" Metni

ADAM VE ÜÇ OĞLU

Uzaklarda küçük bir kasabada genç bir adam kendi işini kurdu. Bu, iki caddenin köşesinde bir perakendeciydi. Adam dürüst ve dost canlısıydı, insanlar onu seviyorlardı. Ondan alış veriş yapıyorlar ve arkadaşlarına tavsiye ediyorlardı. Adamın dükkanı kısa süre içinde ülkenin bir ucundan diğerine uzanan bir mağazalar zinciri haline geldi.

Bir gün hastalanıp hastaneye kaldırıldı. Doktorlar az zamanı kalmış olabileceğinden endişe ediyorlardı. Üç yetişkin çocuğunu yanına çağırdı ve onlara bir görev verdi:

"İçinizden biri yıllar boyu uğraşarak kurduğum şirketimin başına geçecek. Hanginizin bunu hak etiğine karar vermek için, her birinize birer dolar vereceğim. Şimdi gidip bu birer dolarla ne alabiliyorsanız alacaksınız ama bu akşam geri döndüğünüzde paranızla aldığınız şey, hastane odamı bir uçtan bir uca doldurmalı."

Çocuklar bu başarılı şirketi yönetme fırsatı karşısında heyecana kapıldılar. Üçü de şehre gidip paralarını harcadılar. Akşam geri döndüklerinde babaları sordu:

"Birinci çocuğum, bir dolarla ne yaptın?"

Çocuk cevap verdi:

"Arkadaşımın çiftliğine gittim, bir dolarımı verdim ve iki balya saman aldım."

Sonra odadan dışarı çıktı, saman balyalarını getirip açtı ve havaya savurmaya başladı. Oda bir anda samanlarla dolmuştu. Biraz sonra samanların tamamı yere indi, ancak babanın söylediği gibi odayı bir uçtan öbür uca dolduramadı.

Adam sordu:

"Peki ikinci çocuğum, sen paranla ne yaptın?"

"Yorgancıya gittim. İki tane yastık aldım."

Bunu söyleyen çocuk, yastıkları içeri getirip açtı ve tüyleri bütün odaya dağıttı. Zaman içinde bütün tüyler yere düştü, böylece oda yine dolmamıştı.

"Sen üçüncü çocuğum, sen paranı ne yaptın?" diye sordu adam.

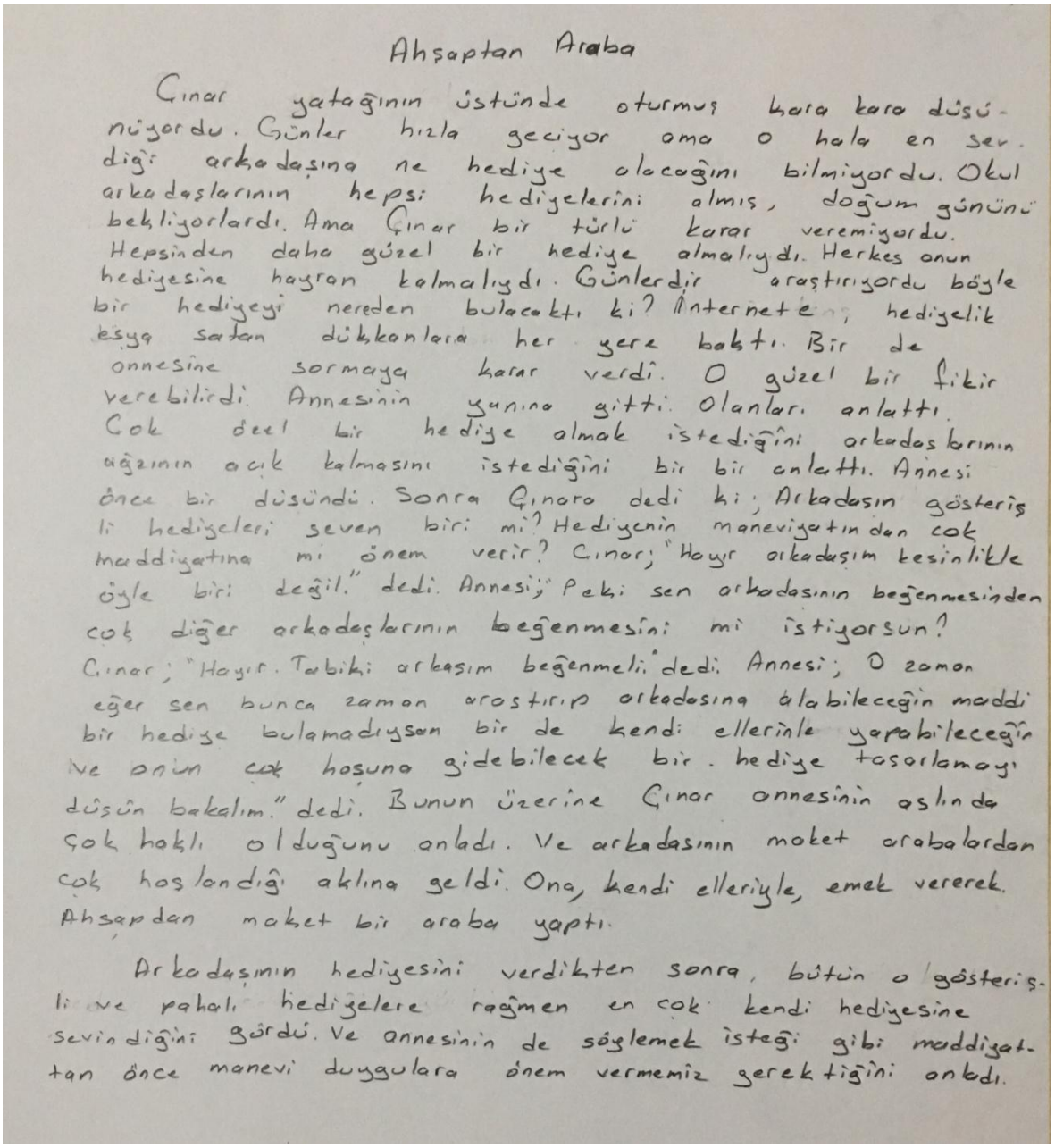
“Dolarımı cebime koyup senin yıllar önceki dükkanın gibi bir dükkana gittim. Dükkanın sahibine parayı verdim ve bozmasını istedim. Dolarımın 90 sentini şehrimizdeki iki yardım kurumuna bağışladım. Böylece bir onluğum kaldı. Bununla iki şey aldım.”

Çocuk elini cebine atıp bir kibrit kutusu ve bir mum çıkardı. Işığı kapatıp mumu yakınca oda mumun yaydığı ışıkla dolmuştu. Saman veya tüyle değil, bir uçtan öbür uca ışıkla dolmuştu. Baba memnundu.

"Çok iyi oğlum. Bu şirketin başına sen geçeceksin, çünkü yaşam hakkında çok önemli bir şeyi, ışığını yaymayı biliyorsun. Bu çok güzel!”

N.Qubein

EK 21. Öğrencilerin Yazmış Olduğu "Hediye" Konulu Metinlerden Örnek



Ahşaptan Araba

Çınar yatağının üstünde oturmuş kara kara düşünüyordu. Günler hızla geciyor ama o hala en sevdiği arkadaşına ne hediye alacağını bilmiyordu. Okul arkadaşlarının hepsi hediyelerini almış, doğum gününü bekliyorlardı. Ama Çınar bir türlü karar veremiyordu. Hepsinden daha güzel bir hediye almalıydı. Herkes onun hediyesine hayran kalmalıydı. Günlerdir araştırıyordu böyle bir hediyeyi nereden bulacaktı ki? İnternete, hediyelik eşya satan dükkanlara her yere baktı. Bir de annesine sormaya karar verdi. O güzel bir fikir verebilirdi. Annesinin yanına gitti. Olanları anlattı. Çok özel bir hediye almak istediğini arkadaşlarının ağzının açık kalmasını istediğini bir bir anlattı. Annesi önce bir düşündü. Sonra Çınara dedi ki; Arkadaşın gösterişli hediyeleri seven biri mi? Hediyenin maneviyatından çok maddiyatına mi önem verir? Çınar; "Hayır arkadaşım kesinlikle öyle biri değil." dedi. Annesi; "Peki sen arkadaşının beğenmesinden çok diğer arkadaşlarının beğenmesini mi istiyorsun? Çınar; "Hayır. Tabiki arkaşım beğenmeli." dedi. Annesi; O zaman eğer sen bunca zaman araştırıp arkadaşına alabileceğin maddi bir hediye bulamadıysan bir de kendi ellerinle yapabileceğin ve onun çok hoşuna gidebilecek bir hediye tasarlamayı düşün bakalım." dedi. Bunun üzerine Çınar annesinin aslında çok haklı olduğunu anladı. Ve arkadaşının maket arabalardan çok hoşlandığı aklına geldi. Ona, kendi elleriyle, emek vererek Ahşaptan maket bir araba yaptı.

Arkadaşının hediyesini verdikten sonra, bütün o gösterişli ve pahalı hediyelere rağmen en çok kendi hediyesine sevindiğini gördü. Ve annesinin de söylemek istediği gibi maddiyattan önce manevi duygulara önem vermemiz gerektiğini anladı.

EK 22. Havada Donan Kedi Oyununun Metni

HAVADA DONAN KEDİ

(Hacivat, perdeye gelir, semai ve gazel söyler.)

HACİVAT: Yar bana bir eğlence! Yar, bana bir eğlence!

(karagöz gelir, Hacivat'a bir tokat vurur. Kavga ederler, Hacivat kaçar. Tekrar gelir.)

KARAGÖZ: Seni gibi dilenci kıyafetli herif! Gelmiş kapımın önüne bağırır durur. Hele bir daha gel de bak!

HACİVAT: Vay Karagöz'üm, maşallah.

KARAGÖZ: Selvinin tepesine bin de kuş avla. (Tokat vurur.)

HACİVAT: Bu akşam yine hiddetlisin.

KARAGÖZ: Biliyorsun ya, önümüz kış. Elde yok, avuçta yok.

HACİVAT: Allah kerim, Karagöz'üm.

KARAGÖZ: Odun kömür almak için konu komşudan biraz para istedimse de kimse metelik vermedi.

HACİVAT: Ah Karagöz'üm, ben de senin gibiyim. Olsa hemen verirdim.

KARAGÖZ: Benim dedemden kalma bir duvar saatim var, dedim, şunu götürüp satayım. Aldım saati, doğru Bedesten'e. Hava da inadına soğuk, kar yağıyor, dondum.

HACİVAT: Vah vah Karagöz'üm.

KARAGÖZ: Neyse Bedesten'e girdim, tanıdığım bir tellal var. Paraya ihtiyacım oldu, şu saati satmaya geldim. Tellal, peki ama hava çok soğuk, esnafların çoğu gelmedi, ne yapalım bilmem, dedi. Benim ısrarım üzerine aldı, mezat etmeye başladı. Düşük fiyat verdiler. Adam bana dedi ki, bu saat antika bir saate benziyor, çok para eder, sen bunu bırak, yarın esnaflar gelir, tekrar mezat ederiz. Al sana yirmi kuruş, gününü gün eti dedi. Eyvallah dedim, gittim biraz kömür, biraz da yiyecek aldım, günümüzü gün ettik.

HACİVAT: Allah kimseyi darda bırakmasın.

KARAGÖZ: Ertesi gün kalktım, doğru Bedesten'e. Ben erken gitmiştim. Bedesten henüz açılmamış, esnaflar kapının önünde bekleşiyorlar. Tabii ben de bekledim, içerden sesler geliyor. Karagöz'ün saati antikadır, bin beş yüz kuruşa, haraç, haraç…

HACİVAT: Bedesten kapalı dedin, esnaflar kapının önünde bekliyorlar dedin, içerde kimse yok. Saati kim mezat ediyor?

KARAGÖZ: Dinle… bir gün önce saatim mezat edilmişti ya!

HACİVAT: Eeee?

KARAGÖZ: O gün hava çok soğuktu ve dondu. Tellalın konuşmaları Bedesten'in kubbesine yapışmış, kubbede donakalmış.

HACİVAT: (Hayretle) Eeee? Sonra?

KARAGÖZ: Ertesi gün gittiğimde hava lodoslamıştı. Kubbede buzlar erimeye başlayınca, tellalın 'haraç mezat' sözleri de buz damlalarıyla yere düşerek sesler çıkmaya başlamış. 'Haraç mezat Karagöz'ün antika saati', diyerek…

HACİVAT: Geçende benim de başıma böyle bir şey geldi.

KARAGÖZ: Hayrola?

HACİVAT: Malum ya, oruç hali, canım pastırma istedi.

KARAGÖZ: Sen zaten pisboğazsın.

HACİVAT: Bakkala gittim, elli dirhem aldım, eve geldim, mutfağa koydum. Komşunun hırsız bir kedisi var. Pastırmayı kapınca merdivenlerden yukarı kaçmaya başladı. Hemen peşinden koştum.

KARAGÖZ: Aman tut! Pastırmalar gidiyor.

HACİVAT: Kedi ikinci kata kaçtı.

KARAGÖZ: Yakala Hacivat, kuyruğundan yakala!

HACİVAT: Tavan aralığından dama çıktı.

KARAGÖZ: Yakala, pastırmalar gidiyor.

HACİVAT: Bende peşinden dama… Tam yakalayacaktım ki, kedi karşıdaki dama atlarken havada dondu kaldı.

KARAGÖZ: Uydurma, hiç kedi havada donar mı? Bu düpedüz yalan.

HACİVAT: Ya senin söylediklerin yalan değil mi?

KARAGÖZ: Hiç olmazsa benim yalanın kubbesi var.

(Hacivat gider.)

KARAGÖZ: Sen gidersen ben durur muyum Ben de çekilir giderim.

Haz. Ziya M. Bakşan- Çocuklara Karagöz'den.

EK 23. Hacivat ve Karagöz Oyunu Sırasında Çekilen Fotoğraf Örnekleri





EK 24. “Dolmuş” Metni

DOLMUŞ

Bir acelesi olduğunu, onu görür görmez anlamıştım. Sağanak hâlinde yağan yağmura aldırış bile etmiyor ve bükülmüş beline rağmen sağa sola koşuşuyordu.

Yanına sokularak:

— Hayrola teyzeciğim, dedim. Bir derdiniz mi var? Sıcak bir tebessümle:

— Buraların yabancısıyım evlâdım, dedi. Hastane tarafına gidecek bir araba arıyorum.

— Biraz beklerseniz aynı dolmuşa binebiliriz, dedim. Oraya geldiğimizde size haber veririm.

Teşekkür ederek yanıma yaklaştı ve küçük bir çocuk gibi şemsiyemin altına girdi. Nurlu yüzü yağmur damlacıklarıyla ıslanmış ve yanacıkları pembe pembe olmuştu.

— Torunlarımdan biri menenjit geçirdi, diye devam etti. Ziyaret saati bitmeden dolaşmak istemiştim.

Saatime baktıktan sonra:

— 20 dakikanız var, dedim. Hastane yakın ama, bu havada pek araba bulunmuyor.

Durağa herkesten önce geldiğimiz için dolmuşa da rahatça bineceğimizi zannediyordum. Ancak araba yanaştığında, arkamızda duran 4-5 kişinin bir anda hücum ettiğini gördüm.

içeriye doluşan ve arkadaş oldukları anlaşılan adamlara:

— İlk önce biz gelmiştik, dedim. Sırayı bozmaya hakkınız var mı?

Ön koltukta oturanı:

— Hak istiyorsan Hakkâri'ye gideceksin arkadaşım, dedi. Hem oradaki haklardan K.D.V. de alınmıyormuş.

Bu lâf üzerine attıkları kahkahalarla bindikleri araba sarsılmış ve sinirlerim allak bullak olmuştu.

Sakinleşmeye çalışarak:

— Ben biraz daha bekleyebilirim, dedim. Ama şu ihtiyar teyzenin hastaneye yetişmesi gerekiyor. Bu defa şoför lâfa karışıp:

— Teyzenin arabaya falan ihtiyacı yok be kardeşim, dedi. Okuyup üfledi mi hastaneye uçuverir.

Tekrar kopan kahkahalarla birlikte araba uzaklaşıp gitti. Yaşlı kadına baktım, tevekkülle susuyordu.

5-10 dakika sonra gelen bir başka dolmuşa onunla beraber bindim ve şoföre, teyzeyi hastanede indirmesini söyledim. Yaşlı kadın, yapacağı ziyaretten ümitsiz görünmesine rağmen şikâyet etmiyordu. Üstelik trafik de yarı yolda tıkanıp kalmıştı

Şoför:

— Yolun bu durumu hayra alâmet değil, dedi. Sebebini anlasam iyi olacak.

Arabayı çalışır vaziyette bırakıp ileriye doğru yürüdü ve biraz sonra döndüğünde:

— Kısmete bak yahu, dedi. Bizden önce kalkan dolmuşa kamyon çarpmış.

Heyecanla:

— Bir şey olmuş mu, diye atıldım. Yani yaralı falan var mı?

— Herhalde, diye cevap verdi. Dolmuşta bulunanları, teyzenin gideceği hastaneye kaldırmışlar.

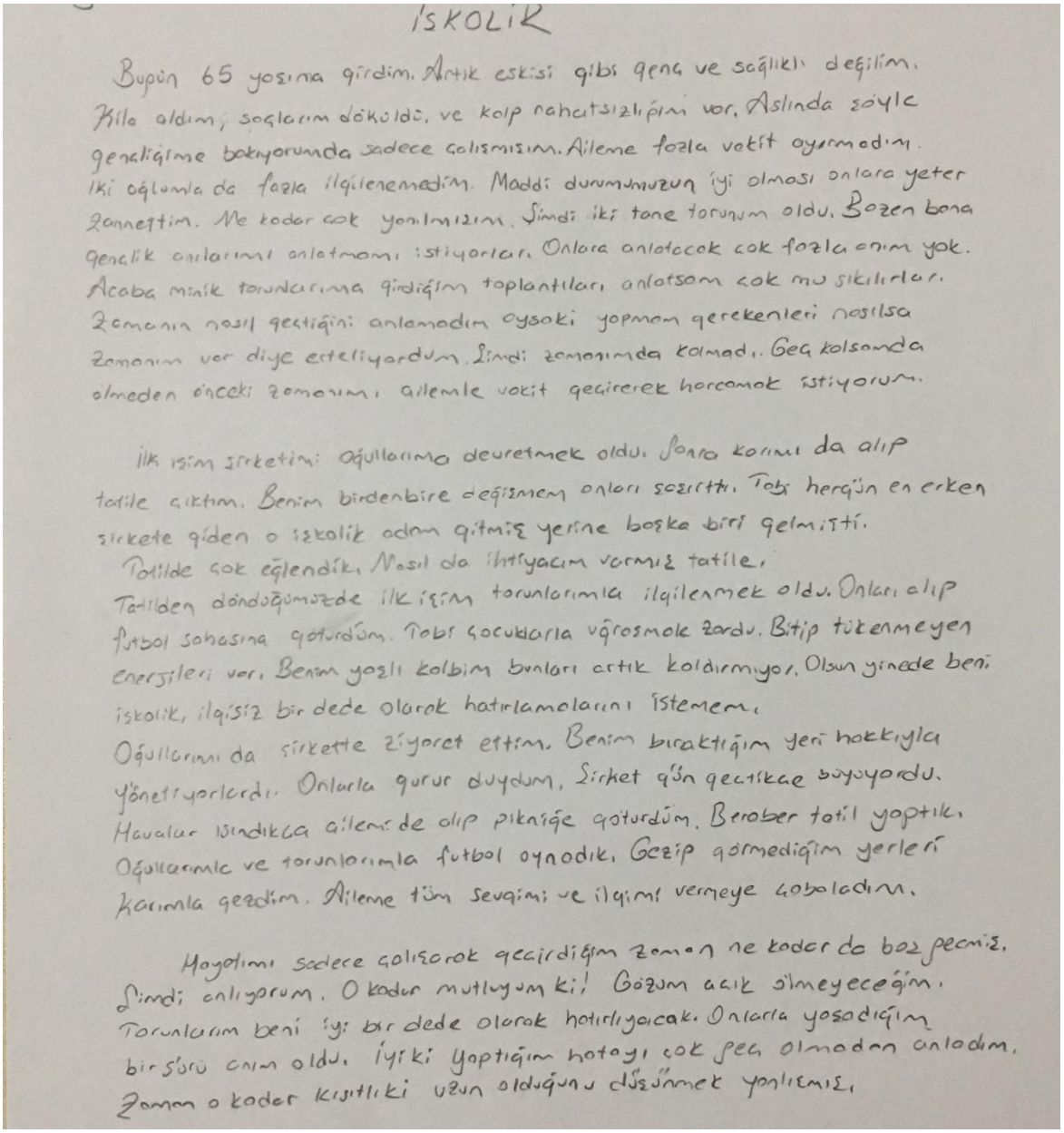
Göz ucuyla yaşlı kadına baktım. Solgun dudaklarıyla bir şeyler mırıldanıyor ve sanki onlar için dua ediyordu.

Şoför, koltuğuna yavaşça otururken:

— Kısmet işte, diye tekrarlayıp duruyordu. Sen kalk koca bir kamyonla çarpış. Hem de Türkiye'nin öbür ucundan gelen Hakkâri plâkalı bir kamyonla.

Cüneyd Suavi

EK 25. Öğrencilerin Yazmış Olduğu "Zaman" Konulu Metinlerden Örnek



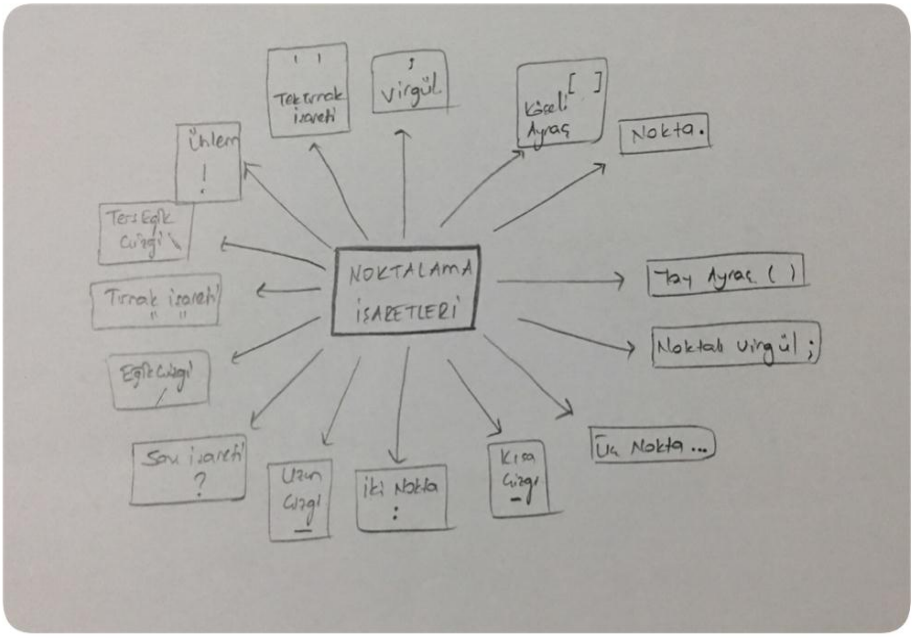
İSKOLİK

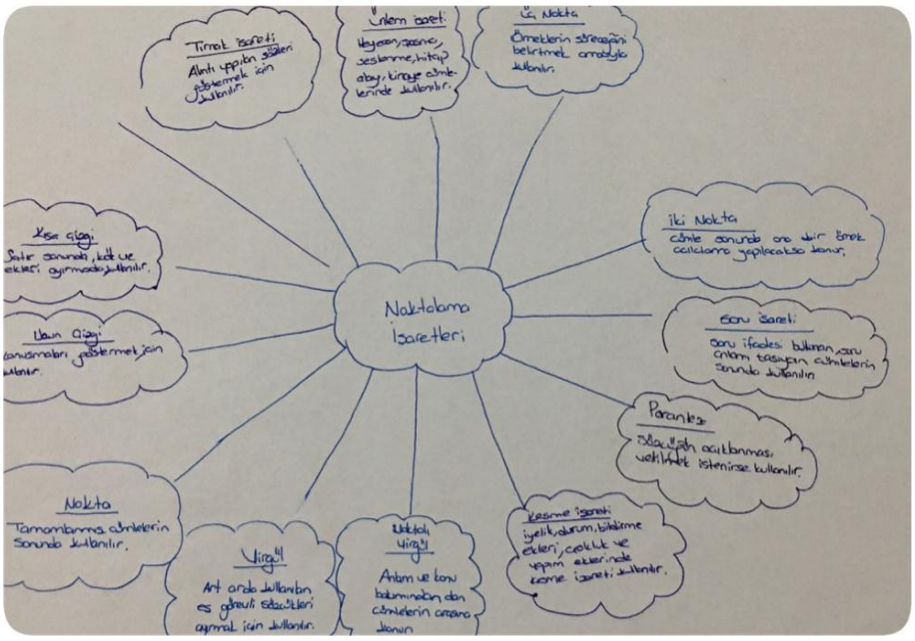
Bugün 65 yaşına girdim. Artık eskisi gibi genç ve sağlıklı değilim. Kilo aldım, saçlarım döküldü, ve kalp rahatsızlığım var. Aslında şöyle geçtiğime bakıyorumda sadece çalışmışım. Aileme fazla vakit ayırmadım. İki oğlumla da fazla ilgilenemedim. Maddi durumumuzun iyi olması onlara yeter zannettim. Ne kadar çok yanılmışım. Şimdi iki tane torunum oldu. Bazen bana gençlik anılarımı anlatmamı istiyorlar. Onlara anlatacak çok fazla anım yok. Acaba minik torunlarıma gittiğim toplantıları anlatsam çok mu sıkılırlar. Zamanın nasıl geçtiğini anlamadım aysaki yapmam gerekenleri nasılsa zamanım var diye erteliyordum. Şimdi zamanımda kalmadı. Geç kalsamda ölmeden önceki zamanımı ailemle vakit geçirerek harcamak istiyorum.

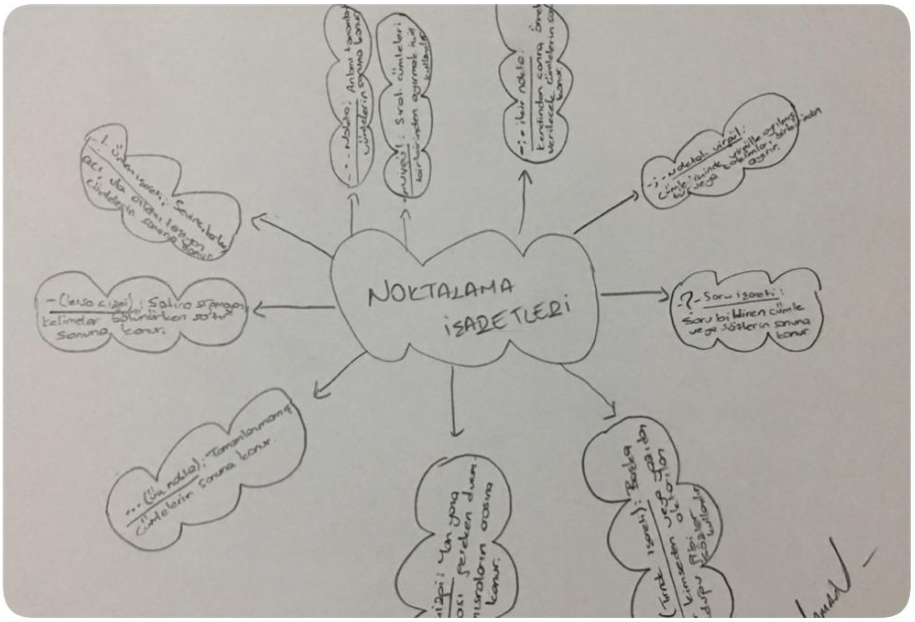
İlk işim şirketimi oğullarıma devretmek oldu. Sonra karımı da alıp tatile çıktım. Benim birdenbire değişmem onları şaşırttı. Tabi herşün en erken şirkete giden o işkolik adam gitmiş yerine başka biri gelmişti.
Tatilde çok eğlendik. Nasıl da ihtiyacım varmış tatile.
Tatilden döndüğümüzde ilk işim torunlarımla ilgilenmek oldu. Onları alıp futbol sahasına götürdüm. Tabi çocuklarla uğraşmak zordu. Bitip tükenmeyen enerjileri var. Benim yaşlı kalbim bunları artık kaldırmıyor. Olsun yinede beni işkolik, ilgisiz bir dede olarak hatırlamalarını istemem.
Oğullarımı da şirkette ziyaret ettim. Benim bıraktığım yeri hakkıyla yönetiyorlardı. Onlarla gurur duydum. Şirket gün geçtikçe büyüyordu. Havalar ısındıkça ailemi de alıp pikniğe götürdüm. Berober tatil yaptık. Oğullarımla ve torunlarımla futbol oynadık. Gezip görmediğim yerleri karımla gezdim. Aileme tüm sevgimi ve ilgimi vermeye çabaladım.

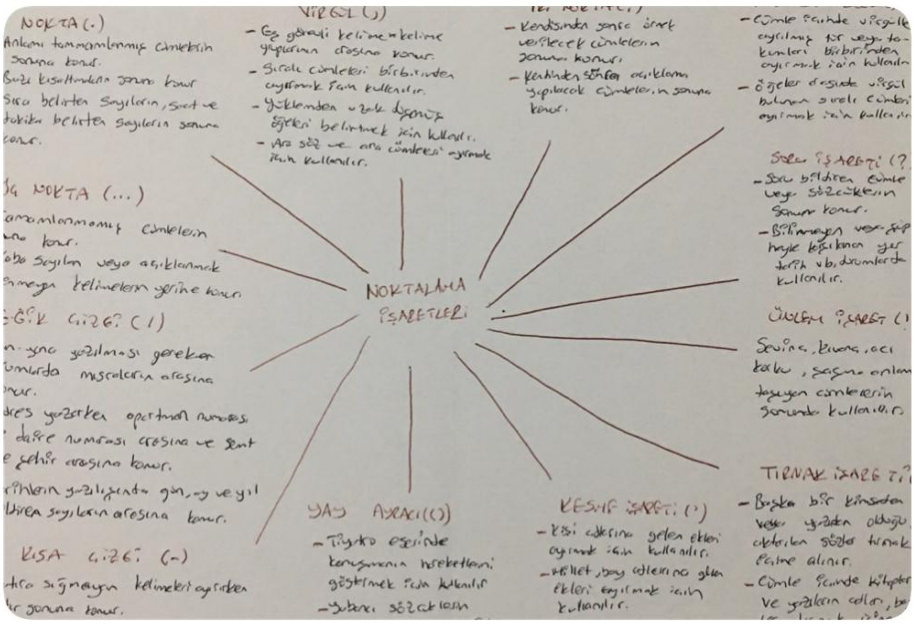
Hayatımı sadece çalışarak geçirdiğim zaman ne kadar da boş geçmiş. Şimdi anlıyorum. O kadar mutluyum ki! Gözüm açık ölmeyeceğim. Torunlarım beni iyi bir dede olarak hatırlıyacak. Onlarla yaşadığım birsürü anım oldu. İyiki yaptığım hatayı çok geç olmadan anladım. Zaman o kadar kısıtlıki uzun olduğunu düşünmek yanlışmış.

EK 26. Öğrencilerin Noktalama İşaretleri ile İlgili Hazırladıkları Kavram Haritası Örnekleri

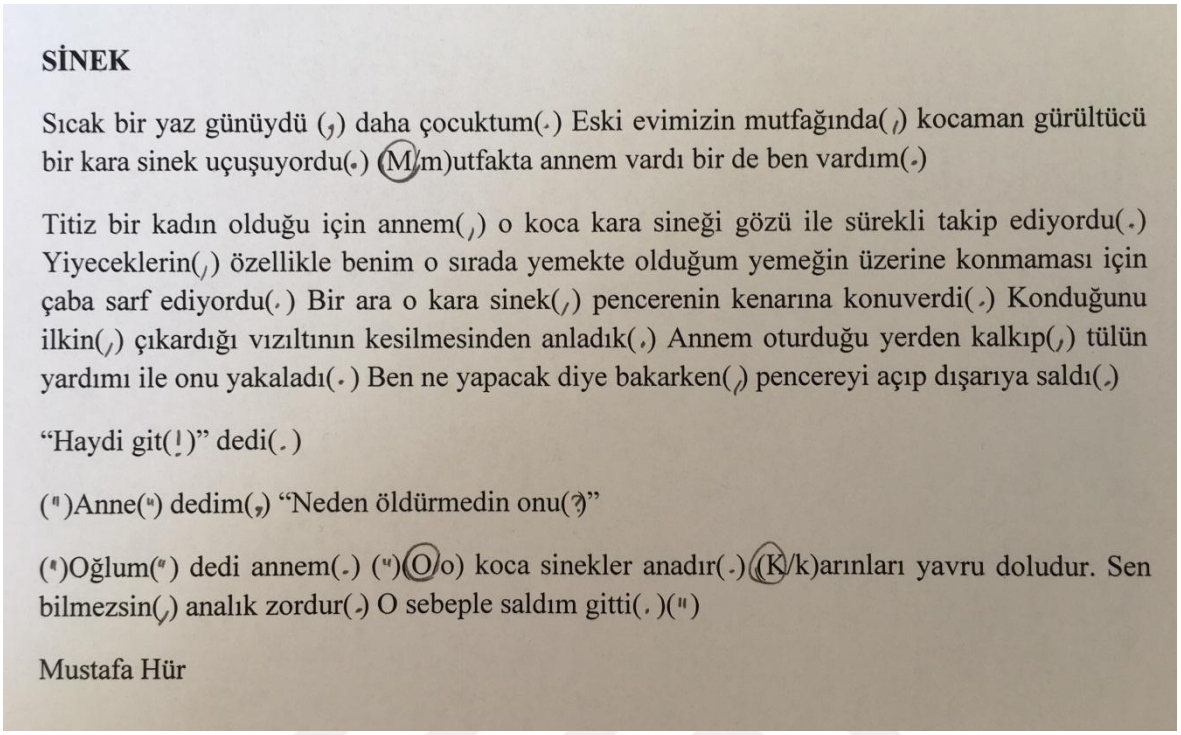





NOKTALAMA İŞARETLERİ


NOKTA (.)
VİRGÜL (,)
NOKTALAMA İŞARETLERİ
SORU İŞARETİ (?)
ÜNLEM İŞARETİ (!)
TIRNAK İŞARETİ
KESME İŞARETİ (')
YAY AYRACI (())
KISA ÇİZGİ (-)

EK 27. Öğrencilerin İmlâ Kuralarına Uygun Olarak Doldurdukları Metin Örnekleri



SİNEK

Sıcak bir yaz günüydü (,) daha çocuktum(.) Eski evimizin mutfağında(,) kocaman gürültücü bir kara sinek uçuşuyordu(.) (M/m)utfakta annem vardı bir de ben vardım(.)

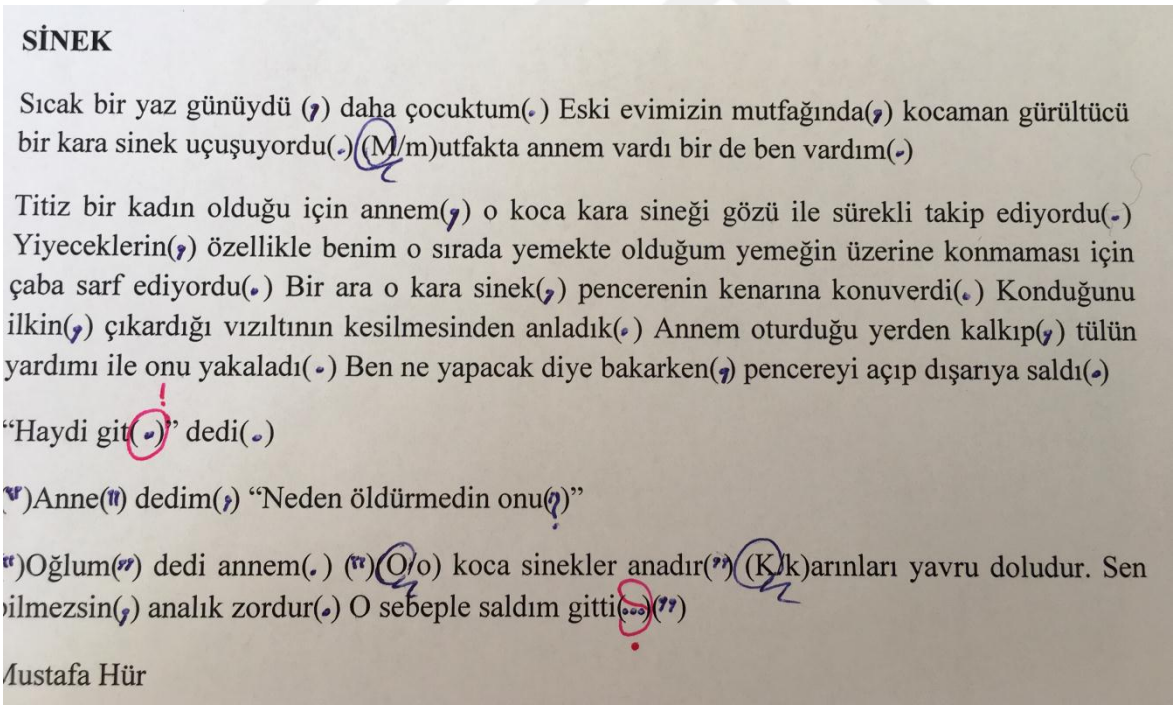
Titiz bir kadın olduğu için annem(,) o koca kara sineği gözü ile sürekli takip ediyordu(.) Yiyeceklerin(,) özellikle benim o sırada yemekte olduğum yemeğin üzerine konmaması için çaba sarf ediyordu(.) Bir ara o kara sinek(,) pencerenin kenarına konuverdi(.) Konduğunu ilkin(,) çıkardığı vızıltının kesilmesinden anladık(.) Annem oturduğu yerden kalkıp(,) tülün yardımı ile onu yakaladı(.) Ben ne yapacak diye bakarken(,) pencereyi açıp dışarıya saldı(.)

"Haydi git(!)" dedi(.)

(")Anne(") dedim(,) "Neden öldürmedin onu(?)"

(")Oğlum(") dedi annem(.) (")(O/o) koca sinekler anadır(.) (K/k)arınları yavru doludur. Sen bilmezsin(,) analık zordur(.) O sebeple saldım gitti(.)(")

Mustafa Hür



SİNEK

Sıcak bir yaz günüydü (,) daha çocuktum(.) Eski evimizin mutfağında(,) kocaman gürültücü bir kara sinek uçuşuyordu(.) (M/m)utfakta annem vardı bir de ben vardım(.)

Titiz bir kadın olduğu için annem(,) o koca kara sineği gözü ile sürekli takip ediyordu(.) Yiyeceklerin(,) özellikle benim o sırada yemekte olduğum yemeğin üzerine konmaması için çaba sarf ediyordu(.) Bir ara o kara sinek(,) pencerenin kenarına konuverdi(.) Konduğunu ilkin(,) çıkardığı vızıltının kesilmesinden anladık(.) Annem oturduğu yerden kalkıp(,) tülün yardımı ile onu yakaladı(.) Ben ne yapacak diye bakarken(,) pencereyi açıp dışarıya saldı(.)

"Haydi git(!)" dedi(.)

")Anne(") dedim(,) "Neden öldürmedin onu(?)"

")Oğlum(") dedi annem(.) (")(O/o) koca sinekler anadır(") (K/k)arınları yavru doludur. Sen bilmezsin(,) analık zordur(.) O sebeple saldım gitti(...)(")

Mustafa Hür

EK 28. İmlâ Kuralarına Uygun Olarak Yazılmış "Sinek" Metni

SİNEK

Sıcak bir yaz günüydü, daha çocuktum. Eski evimizin mutfağında, kocaman gürültücü bir kara sinek uçuşuyordu. Mutfakta annem vardı bir de ben vardım.

Titiz bir kadın olduğu için annem, o koca kara sineği gözü ile sürekli takip ediyordu. Yiyeceklerin, özellikle benim o sırada yemekte olduğum yemeğin üzerine konmaması için çaba sarf ediyordu. Bir ara o kara sinek, pencerenin kenarına konuverdi. Konduğunu ilkin, çıkardığı vızıltının kesilmesinden anladık. Annem, oturduğu yerden kalkıp, tülün yardımı ile onu yakaladı. Ben ne yapacak diye bakarken, pencereyi açıp dışarıya saldı.

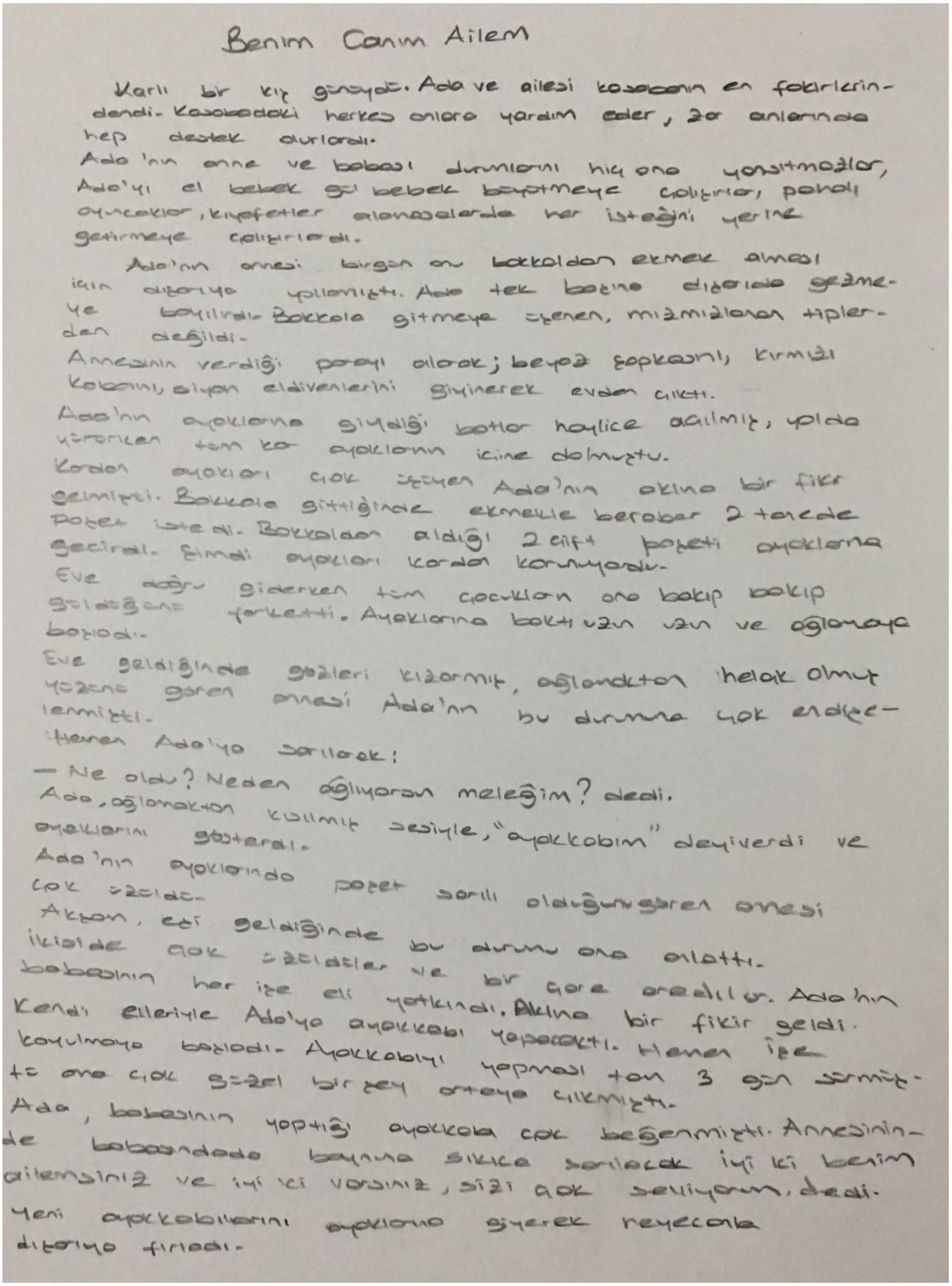
"Haydi git!" dedi.

"Anne" dedim, "Neden öldürmedin onu?"

"Oğlum" dedi annem. "O koca sinekler anadır. Karınları yavru doludur. Sen bilmezsin, analık zordur. O sebeple saldım gitti."

Mustafa Hür

EK 29. Öğrencilerin Yazmış Olduğu "Aile" Konulu Metinlerden Örnek



Benim Canım Ailem

Karlı bir kış günüydü. Ada ve ailesi kasabanın en fakirlerindendi. Kasabadaki herkes onlara yardım eder, zor anlarında hep destek olurlardı.

Ada'nın anne ve babası durumlarını hiç ona yansıtmazlar, Ada'yı el bebek gül bebek büyütmeye çalışırlar, pahalı oyuncaklar, kıyafetler alamasalarda her isteğini yerine getirmeye çalışırlardı.

Ada'nın annesi bir gün ona bakkaldan ekmek alması için dışarıya yollamıştı. Ada tek başına dışarıda gezmeye bayılırdı. Bakkala gitmeye üşenen, mızmızlanan tiplerden değildi.

Annesinin verdiği parayı alarak; beyaz şapkasını, kırmızı kabanını, elyan eldivenlerini giyinerek evden çıktı.

Ada'nın ayakkabına giydiği botlar hayli ağırmış, yolda yürürken tüm kar ayakkabının içine dolmuştu.

Kardan ayakları çok üşüyen Ada'nın aklına bir fikir gelmişti. Bakkala gittiğinde ekmekle beraber 2 tane de poşet istedi. Bakkaldan aldığı 2 çift poşeti ayaklarına geçirdi. Şimdi ayakları kardan korunuyordu.

Eve doğru giderken tüm çocukların ona bakıp bakıp gülüştüğünü fark etti. Ayaklarına baktı uzun uzun ve ağlamaya başladı.

Eve geldiğinde gözleri kızarmış, ağlamaktan helak olmuş yüzünü gören annesi Ada'nın bu durumuna çok endişelenmişti.

Hemen Ada'ya sarılarak:

— Ne oldu? Neden ağlıyorsun meleğim? dedi.

Ada, ağlamaktan kısılmış sesiyle, "ayakkabım" deyiverdi ve ayaklarını gösterdi.

Ada'nın ayaklarında poşet sarılı olduğunu gören annesi çok üzüldü.

Akşam, eşi geldiğinde bu durumu ona anlattı.

İkisi de çok üzüldüler ve bir süre düşündüler. Ada'nın babasının her işte eli yatkındı. Aklına bir fikir geldi. Kendi elleriyle Ada'ya ayakkabı yapacaktı. Hemen işe koyulmaya başladı. Ayakkabıyı yapması tam 3 gün sürmüştü ama ona çok güzel bir şey ortaya çıkmıştı.

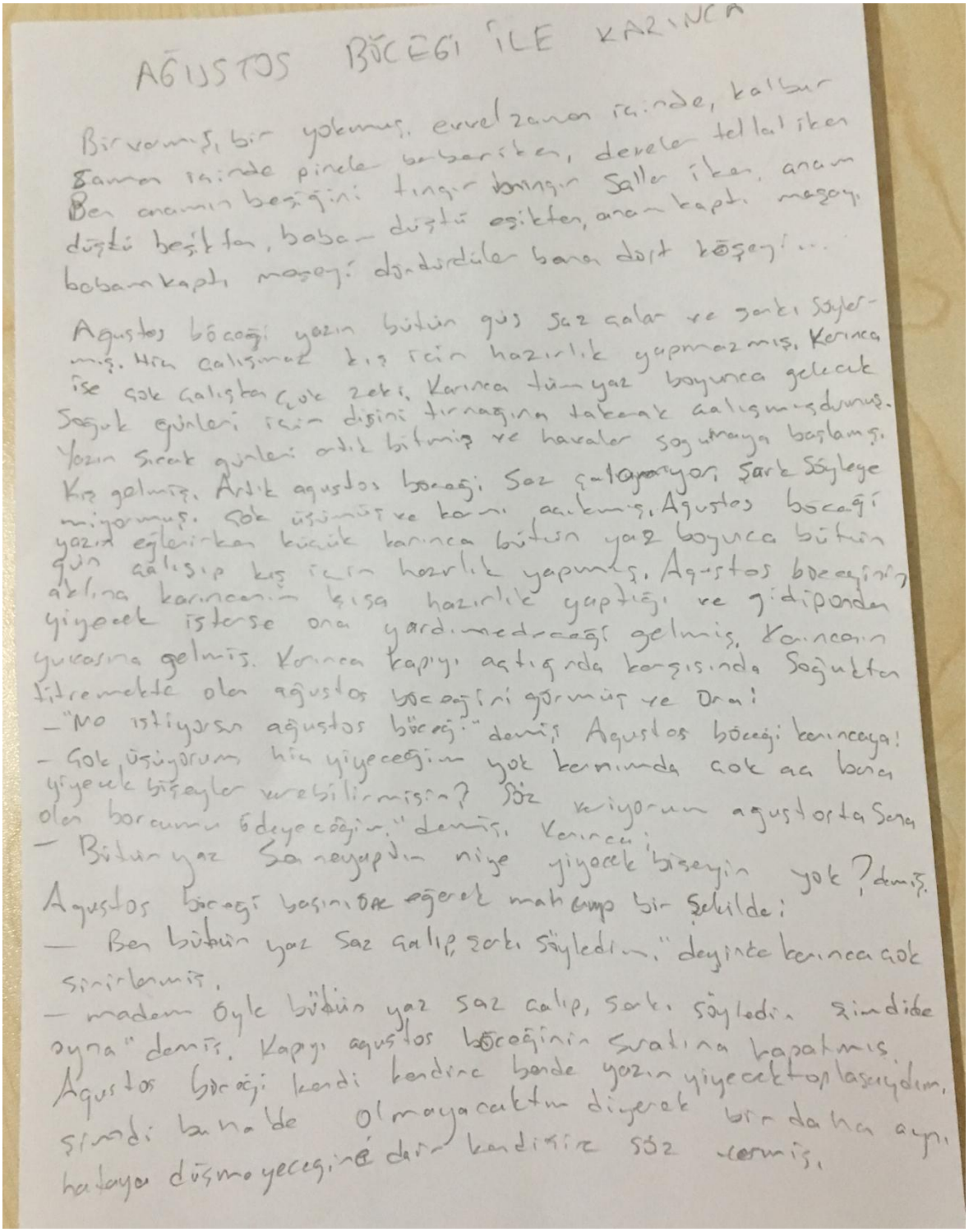
Ada, babasının yaptığı ayakkabı çok beğenmişti. Annesinin de babasında da boynuna sıkıca sarılacak iyi ki benim ailemsiniz ve iyi ki varsınız, sizi çok seviyorum, dedi.

Yeni ayakkabılarını ayaklarına giyerek neşeyle dışarıya fırladı.

EK 30. Sunum Etkinliğinde Kullanılan Pastalar



EK 31. "Ağustos Böceği ile Karınca" Metninin İki Farklı Sunumu



AĞUSTOS BÖCEĞİ İLE KARINCA

Bir varmış, bir yokmuş. evvel zaman içinde, kalbur zaman içinde pireler berberken, develer tellal iken Ben anamın beşiğini tıngır tıngır sallar iken, anam düşü beşikten, baba- düştü eşikten, anam kaptı maşayı babam kaptı maşayı döndürdüler bana dört köşeyi...

Ağustos böceği yazın bütün güz saz çalar ve şarkı söylermiş. Hiç çalışmaz kış için hazırlık yapmazmış. Karınca ise çok çalışkan çok zekiymiş. Karınca tüm yaz boyunca gelecek soğuk günleri için dişini tırnağına takarak çalışmışmış. Yazın sıcak günleri artık bitmiş ve havalar soğumaya başlamış. Kış gelmiş. Artık ağustos böceği saz çalamıyormuş şarkı söyleyemiyormuş. Çok üşümüş ve karnı acıkmış. Ağustos böceği yazın eğlenirken küçük karınca bütün yaz boyunca bütün gün çalışıp kış için hazırlık yapmış. Ağustos böceğinin aklına karıncanın kışa hazırlık yaptığı ve gidip onden yiyecek isterse ona yardım edeceği gelmiş, karıncanın yuvasına gelmiş. Karınca kapıyı açtığında karşısında soğuktan titremekte olan ağustos böceğini görmüş ve demiş:

—"Ne istiyorsun ağustos böceği" demiş Ağustos böceği karıncaya!

— Çok üşüyorum hiç yiyeceğim yok karnımda çok aç bana yiyecek birşeyler verebilirmisin? Söz veriyorum ağustosta sana olan borcumu ödeyeceğim." demiş. Karınca;

— Bütün yaz sana neyaptın niye yiyecek birşeyin yok? demiş. Ağustos böceği başını öne eğerek mahcup bir şekilde:

— Ben bütün yaz saz çalıp şarkı söyledim." deyince karınca çok sinirlenmiş.

— madem öyle bütün yaz saz çalıp, şarkı söyledin. şimdide oyna" demiş. Kapıyı ağustos böceğinin suratına kapatmış. Ağustos böceği kendi kendine bende yazın yiyecek toplasaydım, şimdi bana de olmayacaktım diyerek bir daha aynı hataya düşmeyeceğine dair kendisine söz vermiş.

AĞUSTOS BÖCEĞİ İLE KARINCA

Bir varmış, bir yokmuş, evvel zaman içinde, kalbur saman içinde pireler berber iken, develer tellal iken ben anamın beşiğini tıngır, mıngır sallar iken, anam düştü beşikten, babam düştü eşikten, anam kaptı maşayı, babam kaptı meşeyi döndürdüler bana dört köşeyi...

Ağustos böceği yazın bütün gün saz çalar ve şarkı söylermiş. Hiç çalışmaz kış için hazırlık yapmazmış. Karınca ise çok çalışkan, çok zeki. Karınca tüm yaz boyunca gelecek soğuk yaz günleri için çalışmış durmuş. Yazın sıcak günleri artık bitmiş ve havalar soğumaya başlamış. Kış gelmiş. Artık ağustos böceği saz çalamıyor, şarkı söyleyemiyormuş. Çok üşümüş ve karnı acıkmış. Ağustos böceği yazın eğlenirken küçük karınca bütün yaz boyunca bütün gün çalışıp kış için hazırlık yapmış. Ağustos böceğinin aklına karıncanın kışa hazırlık yaptığı ve gidip ondan yiyecek isterse ona yardım edeceği gelmiş. Karıncanın yuvasına gelmiş. Karınca kapıyı açtığında karşısında soğuktan titremekte olan ağustos böceğini görmüş ve ona:

– "Ne istiyorsun ağustos böceği?" demiş.

Ağustos böceği karıncaya:

– "Çok üşüyorum, hiç yiyeceğim yok. Karnım da çok aç. Bana yiyecek bir şeyler verir misin?" demiş.

Karınca:

– "Bütün yaz sen ne yaptın? Niye yiyecek bir şeyin yok?" demiş.

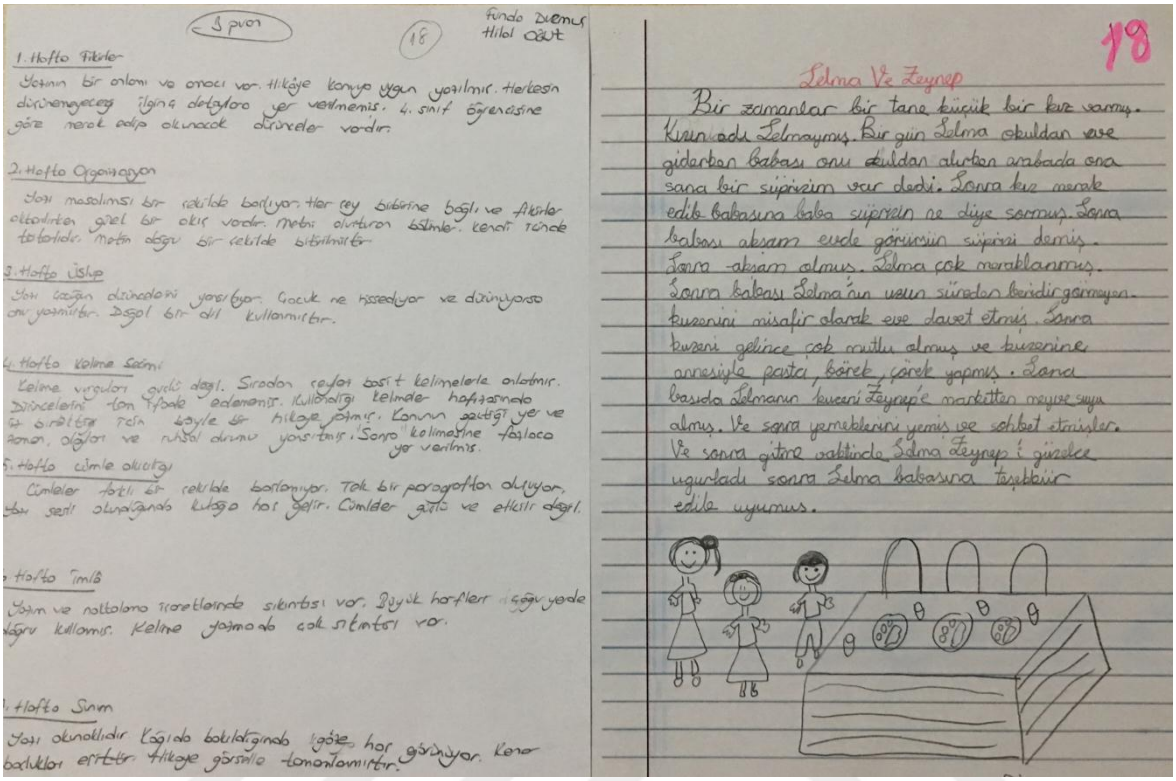
Ağustos böceği başını öne eğerek mahcup bir şekilde:

– "Ben bütün yaz saz çalıp, şarkı söyledim." deyince karınca çok sinirlenmiş.

– "Madem öyle bütün yaz saz çalıp, şarkı söyledin şimdide oyna" demiş.

Kapıyı ağustos böceğinin suratına kapatmış. Ağustos böceği kendi kendine bende yazın yiyecek toplasaydım, şimdi bu halde olmayacaktım diyerek bir daha aynı hataya düşmeyeceğine dair kendisine söz vermiş.

EK 32. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencileri Tarafından Yazılmış Olan Metinler ve Yapılan Değerlendirmeler



3 puan

18

Fırıldak Zümrüt Hilal Cüt

1. Hafta Fikirler

Yetkin bir anlatımı ve anacı var. Hikâye konuya uygun yazılmış. Herkesin dikkatini çekecek ilginç detaylara yer verilmemiş. 4. sınıf öğrencisine göre merak edip okunacak cümleler vardır.

2. Hafta Organizasyon

Yazı mantıksal bir sıralama ile bağlıyor. Her şey birbirine bağlı ve fikirler akıcıdır. Genel bir akış vardır. Metni oluşturan cümleler, kendi içinde tutarlıdır. Metin düzgün bir sıralamayla bitirilmiştir.

3. Hafta Üslup

Yazı, yazarın düşüncelerini yansıtıyor. Çocuk ne hissediyor ve düşünüyorsa onu yansıtır. Düzgün bir dil kullanılmıştır.

4. Hafta Kelime Seçimi

Kelime yanlışları çoğu değil. Sıradan, çoğu basit kelimelerle anlatmış. Düşüncelerini tam yansıtabilecek kelimeler hafızasında edememiş. Kullandığı kelimeler hafızasında bir hikâye yazmış. Konunun geçtiği yer ve zaman, olayları ve nihai durumu yansıtmış. "Sonra" kelimesine fazlaca yer verilmiş.

5. Hafta Cümle Akıcılığı

Cümleler farklı bir sıralama ile bağlanıyor. Tek bir paragraftan oluşuyor. Bu şekil olmadığında kulağa hoş gelir. Cümleler güçlü ve etkili değil.

6. Hafta İmla

Yazım ve noktalama işaretlerinde sıkıntısı var. Büyük harfleri doğru yerde doğru kullanmış. Kelime yazmada çok sıkıntısı var.

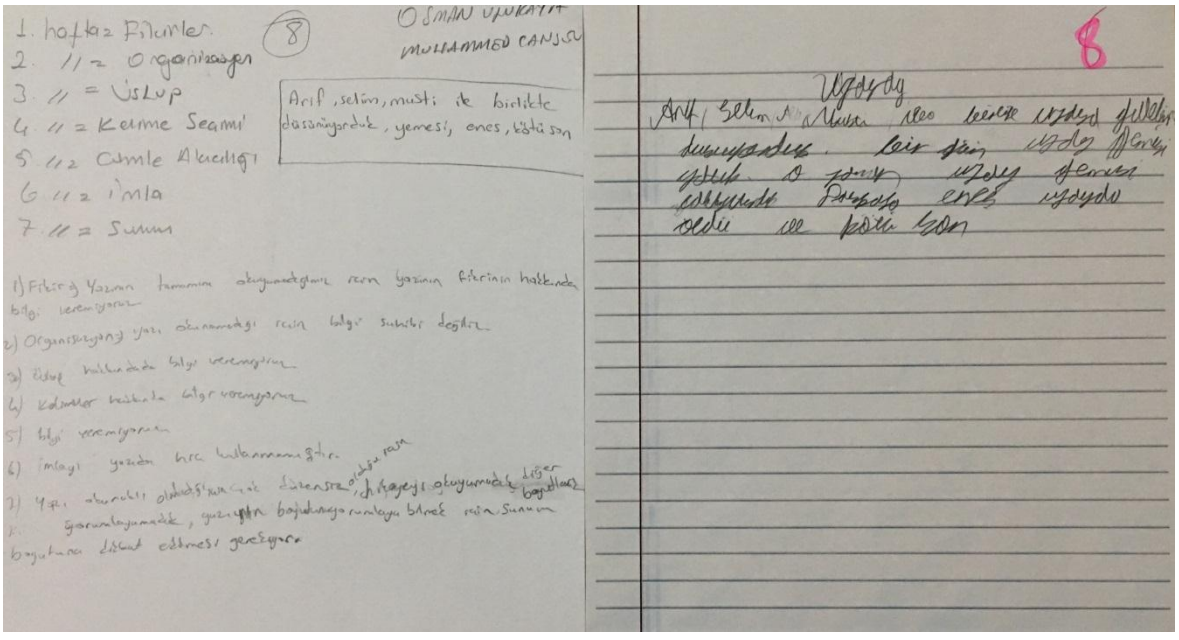
7. Hafta Sunum

Yazı okunaklıdır. Kâğıda bakıldığında göze hoş görünüyor. Kenar boşlukları eşittir. Hikâye görsele tamamlanmıştır.

18

Selma Ve Zeynep

Bir zamanlar bir tane küçük bir kız varmış. Kızın adı Selmaymış. Bir gün Selma okuldan eve giderken babası onu okuldan alırken arabada ona sana bir sürprizim var dedi. Sonra kız merak edip babasına baba sürprizin ne diye sormuş. Sonra babası akşam evde görürsün sürprizi demiş. Sonra akşam olmuş. Selma çok meraklanmış. Sonra babası Selma'nın uzun süredir beridir görmediği kuzenini misafir olarak eve davet etmiş. Sonra kuzeni gelince çok mutlu olmuş ve kuzenine annesiyle pasta, börek, çörek yapmış. Sonra bahçede Selmanın kuzeni Zeynep'e marketten meyve suyu almış. Ve sonra yemeklerini yemiş ve sohbet etmişler. Ve sonra gitme vaktinde Selma Zeynep'i güzelce uğurladı sonra Selma babasına teşekkür edip uyumuş.



8

1. hafta Fikirler
2. " = Organizasyon
3. " = Üslup
4. " = Kelime Seçimi
5. " = Cümle Akıcılığı
6. " = İmla
7. " = Sunum

OSMAN UZUNKAYA
MUHAMMED CANJU

Arif, selim, musti ile birlikte düşünüyorduk, yemesi, enes, kötüsün

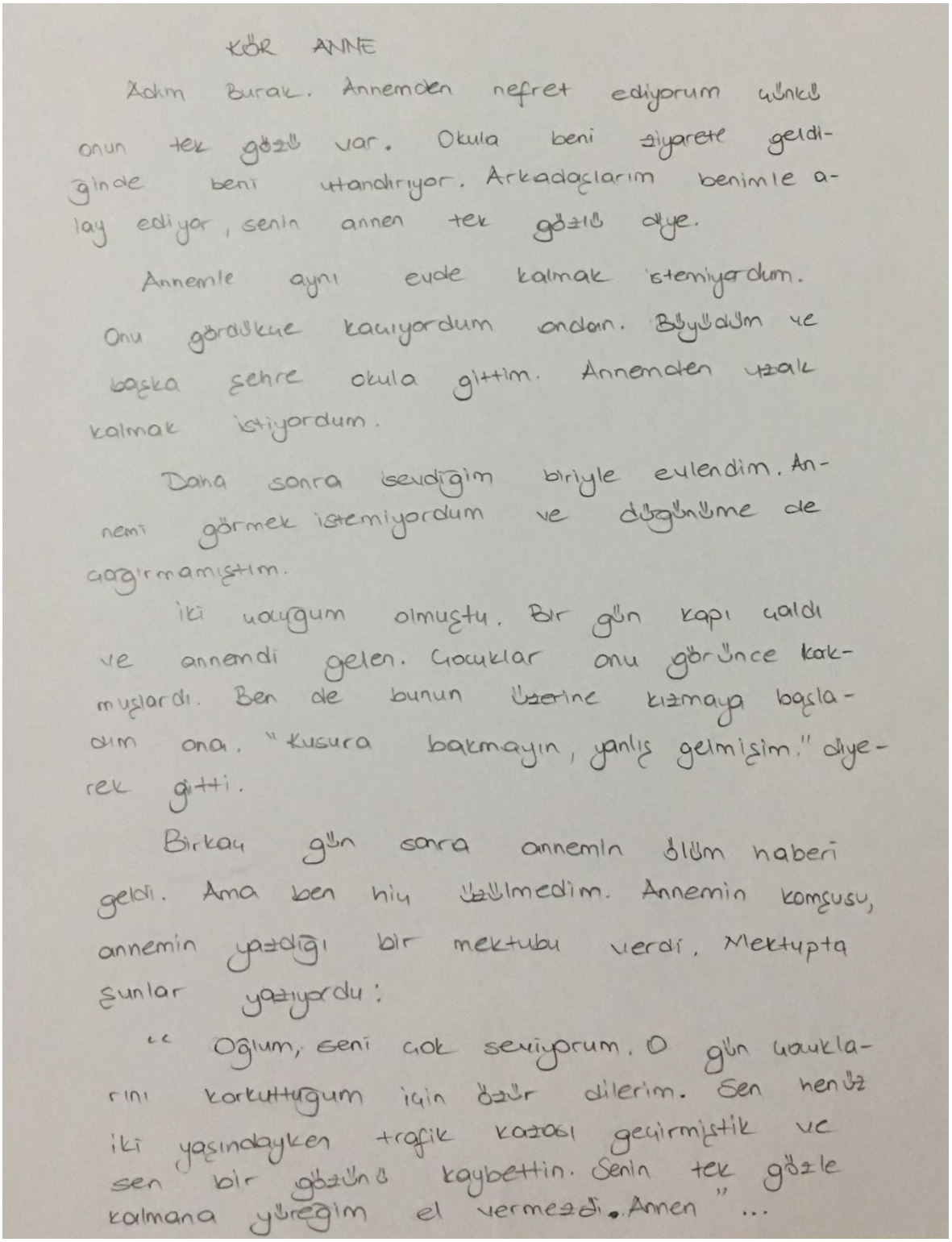
1) Fikirler yazının tamamını okuyanlara resim yazının fikirlerin hakkında bilgi veremiyorsun
2) Organizasyon yazı okunmadığı resim bilgi sunabi değil
3) Üslup hakkında bilgi veremiyorsun
4) Kelimeler hakkında bilgi veremiyorsun
5) bilgi veremiyorsun
6) İmlayı yazdım hiç kullanmamıştır.
7) Yazı okunaklı olabilir'sun ama düzensiz, ... resim bağlantı yapılmamış, yazı resim sunum bağlantısı düzeni edilmesi gerekiyor.

8

Uzaydaş

Arif, Selim, Musti ile beraber uzaydaş filelerini dinliyorduk. Bir gün uzaydaş yanlış yaptık. O yüzden uzaydaş Enes uzaydaş dedi ve kötü son

EK 33. Öğrencilerin Yazmış Olduğu "Anne" Konulu Metinlerden Örnek



KÖR ANNE

Adım Burak. Annemden nefret ediyorum çünkü onun tek gözü var. Okula beni ziyarete geldiğinde beni utandırıyor. Arkadaşlarım benimle alay ediyor, senin annen tek gözlü diye.

Annemle aynı evde kalmak istemiyordum. Onu gördükçe kaçıyordum ondan. Büyüdüm ve başka şehre okula gittim. Annemden uzak kalmak istiyordum.

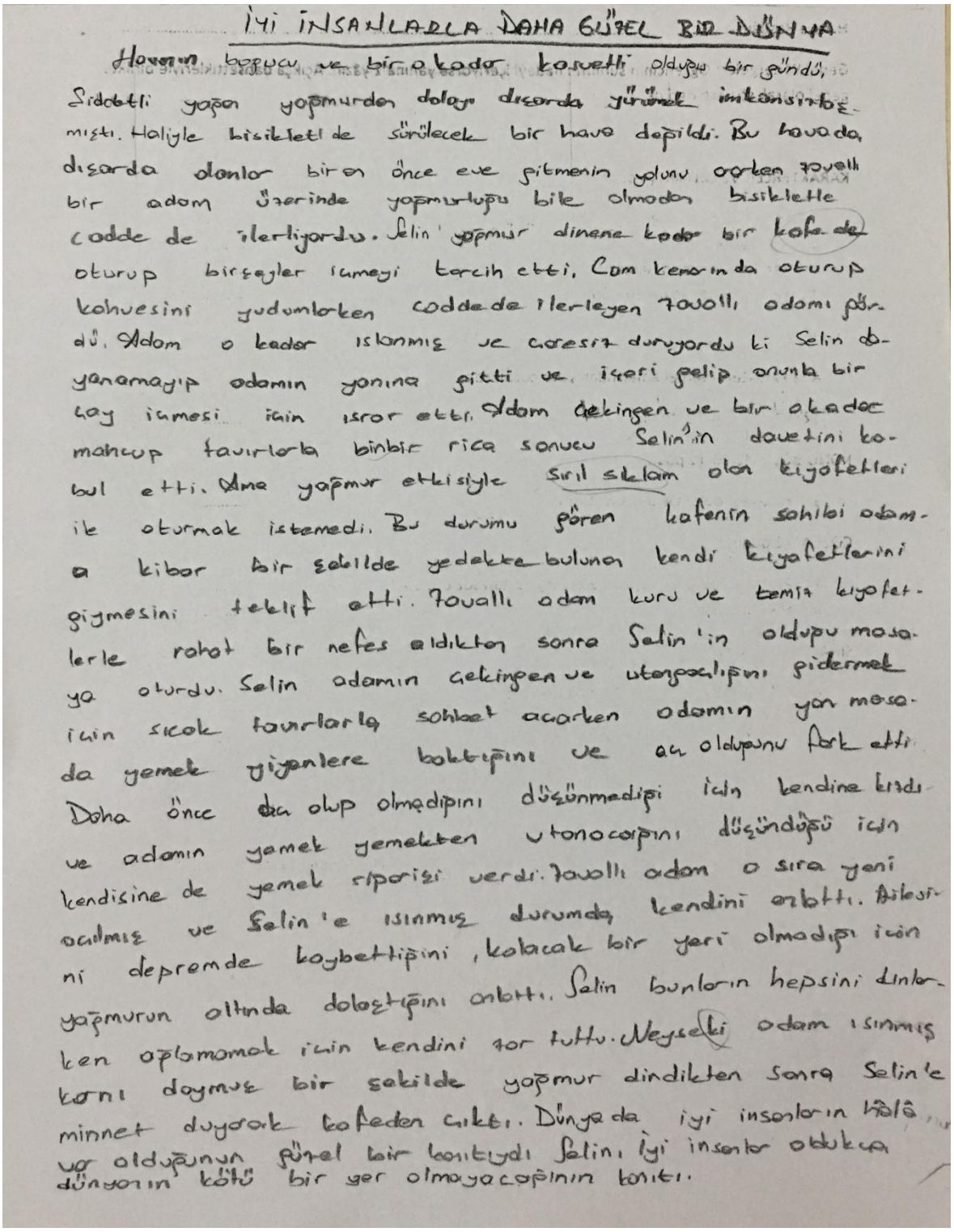
Daha sonra sevdiğim biriyle evlendim. Annemi görmek istemiyordum ve düğünüme de çağırmamıştım.

İki çocuğum olmuştu. Bir gün kapı çaldı ve annemdi gelen. Çocuklar onu görünce kaçmışlardı. Ben de bunun üzerine kızmaya başladım ona. "Kusura bakmayın, yanlış gelmişsim." diyerek gitti.

Birkaç gün sonra annemin ölüm haberi geldi. Ama ben hiç üzülmedim. Annemin komşusu, annemin yazdığı bir mektubu verdi. Mektupta şunlar yazıyordu:

"Oğlum, seni çok seviyorum. O gün çocuklarını korkuttuğum için özür dilerim. Sen henüz iki yaşındayken trafik kazası geçirmiştik ve sen bir gözünü kaybettin. Senin tek gözle kalmana yüreğim el vermezdi. Annen" ...

EK 34. Yazma Becerisi Ön Ölçümünü Almak İçin Öğrencilere Yazdırılan "Yardımseverlik" Konulu Metin Örnekleri



İYİ İNSANLARLA DAHA GÜZEL BİR DÜNYA

Havanın boğucu ve bir o kadar kasvetli olduğu bir gündü. Şiddetli yağan yağmurdan dolayı dışarda yürümek imkansızdı. Haliyle bisikletle de sürülecek bir hava değildi. Bu havada, dışarda olanlar bir an önce eve gitmenin yolunu ararken tavallı bir adam üzerinde yağmurluğu bile olmadan bisikletle caddede ilerliyordu. Selin yağmur dinene kadar bir kafede oturup birşeyler içmeyi tercih etti. Cam kenarında oturup kahvesini yudumlarken caddede ilerleyen tavallı adamı gördü. Adam o kadar ıslanmış ve çaresiz duruyordu ki Selin dayanamayıp adamın yanına gitti ve içeri gelip onunla bir çay içmesi için ısrar etti. Adam çekingen ve bir o kadar mahcup tavırlarla birkaç rica sonucu Selin'in davetini kabul etti. Ama yağmur etkisiyle sırıl sıklam olan kıyafetleri ile oturmak istemedi. Bu durumu gören kafenin sahibi adama kibar bir şekilde yardakta bulunan kendi kıyafetlerini giymesini teklif etti. Tavallı adam kuru ve temiz kıyafetlerle rahat bir nefes aldıktan sonra Selin'in olduğu masaya oturdu. Selin adamın çekingen ve utangaçlığını gidermek için sıcak tavırlarla sohbet açarken adamın yan masada yemek yiyenlere baktığını ve aç olduğunu fark etti. Daha önce aç olup olmadığını düşünmediği için kendine kızdı ve adamın yemek yemekten utanacağını düşündüğü için kendisine de yemek sipariği verdi. Tavallı adam o sıra yeni açılmış ve Selin'e ısınmış durumda kendini anlattı. Bilerini depremde kaybettiğini, kalacak bir yeri olmadığı için yağmurun altında dolaştığını anlattı. Selin bunların hepsini dinlerken ağlamamak için kendini zor tuttu. Neyseki adam ısınmış karnı doymuş bir şekilde yağmur dindikten sonra Selin'e minnet duyarak kafeden çıktı. Dünyada iyi insanların hâlâ var olduğunun güzel bir kanıtıydı Selin; İyi insanlar oldukça dünyanın kötü bir yer olmayacağının kanıtı.

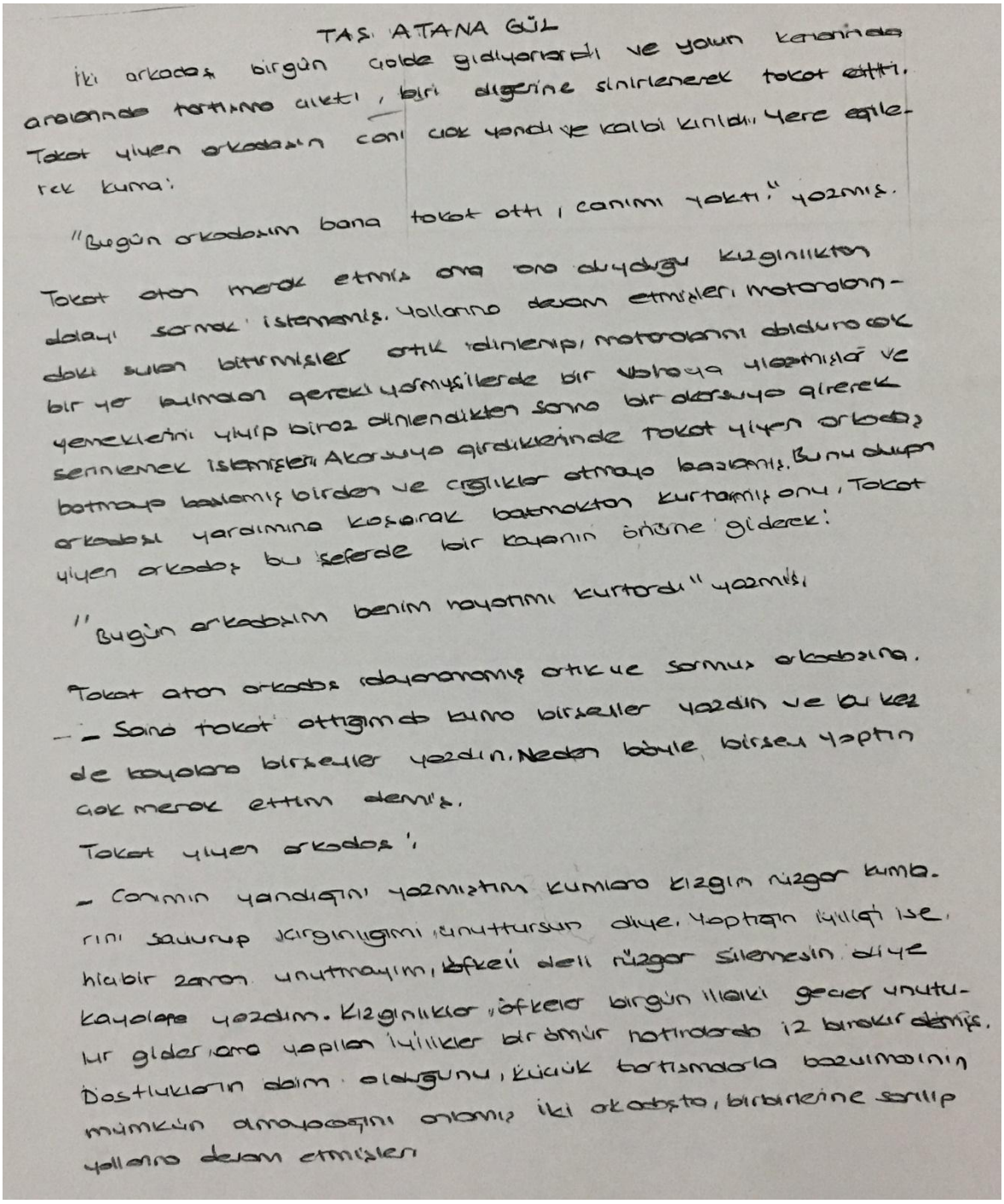
PADİŞAHIN DERSİ

Günlerden bir gün büyük bir ülkenin büyük bir padisahı varmış. Bu padişahında güzeller güzeli bir kızı varmış.

Bir gün bu kız güzel ülkesinde gezintiye çıkmış. Etrafında bir sürü hizmetçiler, usaklar, askerler dört dönüyormuş. Kız o kadar güzel giysiler giyiyor_ o kadar güzel yemekler yiyormuş ki hizmetçiler o yemek yerken hayranlıkla kızı izliyorlarmış. Kız gezintiye çıkarken de yanında yine bir sürü güzel güzel çeşit çeşit yemekler getirmiş. Sonra kız ülkenin en güzel yerlerini gezmiş, görmüş. Ormanda dolaşmış, çiçekler toplamış. Sonunda gezmekten yorulup açıkmış. Hizmetçilerine yemekleri hazırlamalarını söylemiş. Hizmetçiler hemencecik hazırlamışlar yemekleri. Kız oturmuş başlamış yemekleri yemeye. Derken bir çocuk çıkagelmiş karşısına. Kız çocuğa orada ne yaptığını sormuş meraklı bir şekilde. Çocuk da bizim hiç görmediğimiz, hiç bilmeyip hiç yemediğimiz yemekleri yiyorsun_ biz ise tarlaları sürüyor çeşitli işlerinizi yapıyoruz. Ama senin bu yediğin yiyeceklerin hiçbirini yemiyoruz. Köyümüz fakirlik içinde, senin ise kendinden başka hiçbir şey düşünmüyorsun_ çok bencilsin demiş. Kız bu duydukları karşısında çok şaşırmış ve çok utanmış. Biraz düşünmüş ve çocuğa hak vermiş. Hizmetçilerine hemen toplanma emri vermiş. Doğruca sarayın yolunu tutmuş. Saraya varır varmaz padişahın karşısına çıkmış ve çocukla konuştuklarını aynen anlatmış padişaha. Padişah'ta bu durum karşısında utanmış ve askerlerine gidip o çocuğu bulup karşısına getirmelerini söylemiş. Askerler padişahın dediğini yapıp çocuğu getirmişler padişahın karşısına. Padişah çocuğa haklı olduğunu hemen askerlerine emir verip köyüne beraber gidip köyde ne gerekiyorsa yapmalarını söyleyeceğini söylemiş. Sonunda çocuğun köyünün yoluna düşmüşler. Ve köyde ne gerekiyorsa yapmışlar.

Sonuç olarak padişah saraydan çıkıp halkın içine karışması gerektiğini anlamış. Padişahın yardım ettiği köyler gelişmiş ve büyümüş. Artık köylülerde o güzel yemeklerden yiyebiliyorlarmış.

EK 35. Yazma Becerisi Son Ölçümünü Almak İçin Öğrencilere Yazdırılan "Dostluk" Konulu Metin Örnekleri



TAŞ. ATANA GÜL

İki arkadaş birgün golde gidiyorlardı ve yolun kenarında aralarında tartışma çıktı, biri diğerine sinirlenerek tokat attı. Tokat yiyen arkadaşın canı çok yandı ve kalbi kırıldı, yere eğilerek kumla:

"Bugün arkadaşım bana tokat attı, canımı yaktı." yazmış.

Tokat atan merak etmiş ona ona duyduğu kızgınlıktan dolayı sormak istememiş. Yollarına devam etmişler, motorlarını dakikalarca süren bitirmişler artık dinlenip, motorlarını bulduracak bir yer bulmaları gerekiyormuş. Ellerde bir yere yürümüşler ve yeneklerini yıkıp biraz dinlendikten sonra bir akarsuya girerek serinlemek istemişler. Akarsuya girdiklerinde tokat yiyen arkadaş batmaya başlamış birden ve çığlıklar atmaya başlamış. Bunu duyan arkadaşı yardımına koşarak batmaktan kurtarmış onu, Tokat yiyen arkadaş bu seferde bir kayanın önüne giderek:

"Bugün arkadaşım benim hayatımı kurtardı" yazmış.

Tokat atan arkadaş dayanamamış artık ve sormuş arkadaşına.

— Sana tokat attığımda kuma birşeyler yazdın ve bu kez de kayalara birşeyler yazdın. Neden böyle birşey yaptın çok merak ettim demiş.

Tokat yiyen arkadaş;

— Canımın yandığını yazmıştım kumlara kızgın rüzgar kumlarını savurup kırgınlığımı unuttursun diye. Yaptığın iyiliği ise, hiçbir zaman unutmayım, öfkeli deli rüzgar silmesin diye kayalara yazdım. Kızgınlıklar, öfkeler birgün illaki geçer unutulur giderama yapılan iyilikler bir ömür hatırlarda iz bırakır demiş. Dostlukların dâim olduğunu, küçük tartışmalarla bozulmasının mümkün olmayacağını anlamış iki arkadaş ta, birbirlerine sarılıp yollarına devam etmişler.

#TATİLDE BAŞLAYAN DOSTLUK

Eylül, 15 yaşında 9. sınıf öğrencisidir. Ailesi Kırşehirde yaşıyor. Eylül ise Kayseri Fen Lisesi'ni kazandığı için okuduğu okulda yatılı olarak kalıyor.

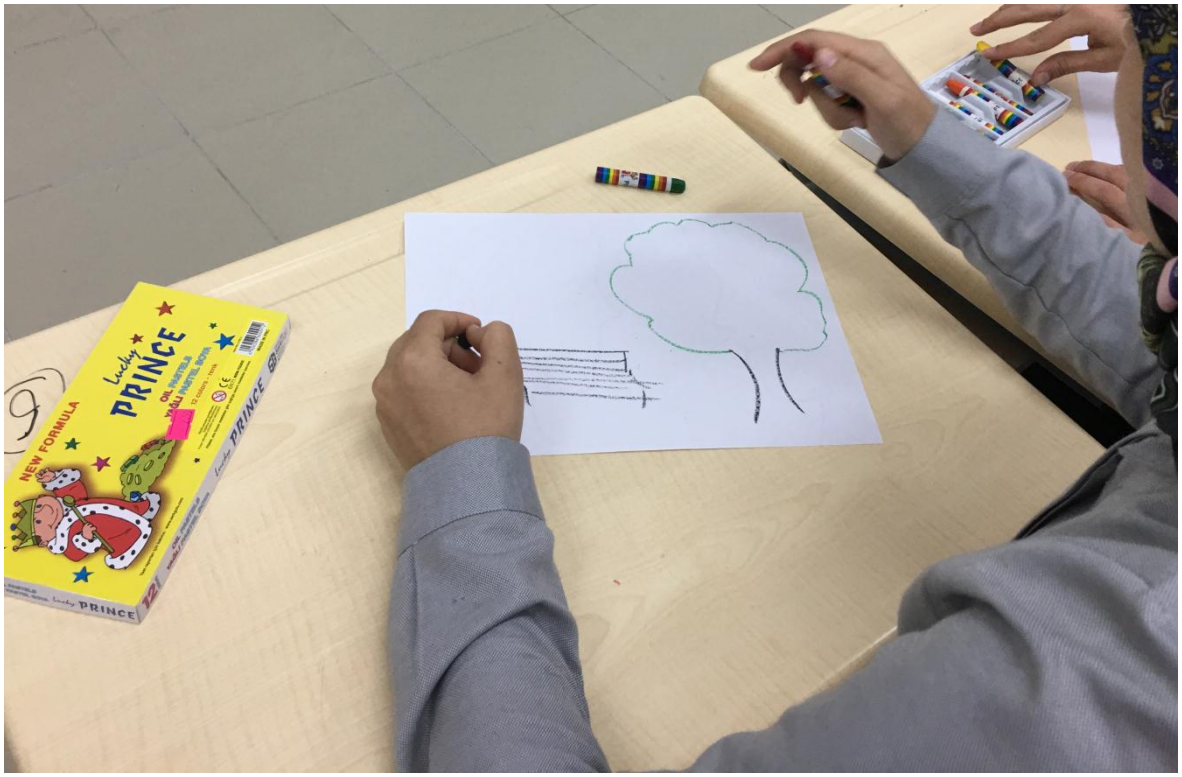
Eylül'ün anne ve babası polistir. Eylül evin tek çocuğudur ve bütün ilgi, alaka, baskı onun üzerindedir. Eylül'ün anne ve babası Eylülü hiç kendi haline bırakmıyorlar, gideceği, geleceği, arkadaşlarıyla yapacağı etkinliğe kadar karışıyorlardır. Eylül'ün gezip arkadaşlarıyla vakit geçirmesine pek izin vermiyorlar, sürekli ve katı bir şekilde ders çalışmasını, önünde koca bir üniversite sınavı olduğunu hatırlatıyorlar. Eylül bu durumdan çok sıkılmıştı. Kayseri Fen Lisesi'ni kazanması anne ve babasını çok mutlu etmişti ancak Eylül için hiçbir şey ifade etmiyordu. Çünkü Eylül şimdiye kadar hep ders çalışmıştı, aşırı hiçbir şey yaşamadım diye sahip çıkabileceği, her şeyini paylaşabileceği biri olmamıştı.

Eylül'ün anne ve babası Eylül'ün iyi bir liseyi kazanmasına karşılığı olarak bir haftalığına İzmirle tatile gideceğini söylediler. Eylül ilk başta gitmek istemedi ancak anne ve babasının ısrarı üzerine onları kıramadı ve tatile gittiler. Eylül tatilin ilk iki günü çok sıkıldı. Çünkü hiç arkadaş bulamadı. Akşam sahilde tek başına gezinirken kumun üzerine oturmuş derin derin düşünen bir kız gördü. Hiç yapmayacağı bir işi yapıp kızın yanına gitti. Tanışmak istediğini söyledi. Kızın ismi Merve'ydi. Merve'de Eylül gibi 15 yaşındaydı. İstanbul'dan gelmişti. Merve ve Eylül biraz konuştular. Birbirlerine çabuk ısındılar. Tatil boyunca beraber vakit geçirdiler. Eylül çok şaşkındı. Daha önce böyle samimi bir arkadaşı olmamıştı. Gitme vakti gelmişti, Bu tatil bitmesin diyen Eylül tatilin nasıl bittiğini anlayamadı. Merve'yi çok sevmişti. Aynı şekilde Merve'de Eylül'e çok alışmıştı. Tatil dönüşü iletişimlerini kesmediler. Sürekli birbirlerini arayıp, mesajlaşmışlar ve hatta her yaz buluşmuşlar. Aradan 4 yıl geçmiş ve sınav sonuçları açıklanmış, Merve ve Eylül aynı üniversiteyi hatta aynı bölümü kazanmışlar.

Merve ve Eylül aynı eve çıkmışlar, çok çok yakın arkadaş olmuşlar. Hatta arkadaştan öte bir dost olmuşlardır.

EK 36. Uygulamaya İlişkin Fotoğraflar






SOSYAL BİLGİLER
ÖĞRETİMİ

