

PAPER DETAILS

TITLE: 6+1 Analitik Yazma ve Degerlendirme Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine Etkisi

AUTHORS: Banu ÖZDEMİR,Murat ÖZBAY

PAGES: 261-276

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/226769>



6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine Etkisi¹

Banu ÖZDEMİR²

Murat ÖZBAY³

Öz

Bu çalışmanın amacı Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisini araştırmaktır. Araştırmada deneysel yöntemlerden ön test son test kontrollü yarı deneysel modelden yararlanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin yazma başarılarına ilişkin ön test niteliğinde veriler toplanmıştır. Nicel olarak elde edilen veriler üzerinde Wilcoxon işaretli sıralar, Mann-Whitney U testleri, frekans ve yüzde analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yazma başarılarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır. Analitik yazma ve değerlendirme modeli deney grubu öğrencilerinin yazma başarılarında fikirler, düzenleme, ifade biçimi, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve sunum aşamalarına yönelik ölçütlerde istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. İmla ve noktalama kuralları ölçütlerine göre deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazma becerisi, analitik yazma ve değerlendirme modeli.

The Effect of Analytical Writing and Assessment Method on Pre-Service Turkish Teachers' Writing Skills

Abstract

The aim of the present study is to investigate the effect of analytical writing and assessment method on pre-service Turkish teachers' writing skills .In the research, the quantitative method of quasi-experimental method with pre-test and post-test was employed. In the study, data related to students' writing achievement were collected. Wilcoxon signed ranks test, Mann-Whitney U test, frequency and percentage analyses were performed on the quantitative data. The findings revealed a significant difference in the writing achievement of the experimental group. The analytical writing and assessment model led to a significant difference in the experimental group's writing skills with regard to ideas, organization, voice, word choice, sentence fluency, conventions and presentation stages criteria while no significant difference was found between experimental and control groups in terms of punctuation and spelling rules.

Key Words: Writing skill, analytical writing and assessment method.

¹ Bu çalışma Prof. Dr. Murat ÖZBAY danışmanlığında yapılan “Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine ve Yazma Tutumlarına Etkisi” isimli doktora tezinin bir bölümünden oluşmaktadır.

² Dr. Banu ÖZDEMİR, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitim Bölümü, Kütahya.
E-posta: banu.ozdemir@dpu.edu.tr

³ Prof. Dr. Murat ÖZBAY, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Ankara.
E-posta: mozbay@gazi.edu.tr

Giriş

Konuşma, dinleme, okuma ve yazma olarak adlandırılan beceriler içerisinde yazma, en son kazanılan, bilginin kalıcılığında oldukça önemli olan çok boyutlu bir beceridir. Özbay (2011: 211)'a göre yazma insanın doğası gereği kendini dışı vurduğu davranışlardan birisidir. Duygu düşünce, görüş ve hayallerin sözle ifade edilmesi yeterli değildir. Dil gelişiminde yazı da çok önemlidir. Yazma gerek gündelik yaşantımızda gerekse mesleki bilgi birikimi aktarımında bir ihtiyaçtır.

Anlatma becerilerinden olan konuşma ve yazma aynı işlevi gerçekleştirmek üzere kullanılır. Ancak her ikisinin de kendilerine özgü yönleri ve nitelikleri vardır. Anlama ve anlatma çabası içindeki birey, her ikisinin de kendine özgü boyutlarını tanımak, anlamak ve buna uygun davranmak zorundadır.

Özbay (2011a) 'a göre yazı bir üretim, iletişim ve ifade aracıdır. Yazma eylemi, kişinin yaşantıları sonucu elde ettiklerini kâğıda dökmesinden ibaret sayılamaz. Yazma işine, düşünceden yola çıkılarak başlanır. Düşünce yazma ile şekle girer ve alıcılara ulaşır. Diğer bir ifadeyle yazma beyinde başlayıp kâğıda ya da elektronik ortamlara uzanan, birçok zihinsel ve fiziksel etkinliği içeren bir süreci kapsamaktadır.

Mason ve Boscolo (2000: 200)'ya göre yazma sadece olayları ya da etkinlikleri kaydetme yolu değildir, aynı zamanda onları anlamlandırmadır. Özdemir ve Binyazar (1969: 3) 'a göre yazma kişi, toplum ve uğraş bakımından önemlidir. Yazılı anlatım tanıdıklarla ya da akrabalarla iletişim kurmayı sağladığı için kişi bakımından; insanları bilgilendirme, onlara yön verme amacıyla kullanıldığı için toplum açısından; hangi mesleğe mensup olunursa olunsun yazmanın bir mecburiyet olması yönüyle de uğraş bakımından bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaçlar, not alma; tutanak tutma; rapor, dilekçe yazma gibi biçimlerle yerine getirilir.

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

Yazma öğretiminde öğretmenin temel görevi öğrenciye yazma sürecinde uygun yöntem ve stratejileri öğretmek ve bu yöntemleri öğrencinin tek başına kullanabilir hâle gelmesini sağlamak konusunda rehberlik etmektir. Daha sonra değerlendirme ve geri bildirim görevlerini de yerine getirir. Elbow'a (2000) göre öğretmen açısından zamanı iyi kullanmak, öğrencilere rehberlik etmek ve geri bildirim vermek yazma öğretiminin temelidir. Öğretmenler daha çok 'rehberlik' işine çaba gösterirler. Geri bildirim fazla çaba göstermezler; çünkü geri bildirim, başarı için tek başına yeterli değildir. Geri bildirim, öğrencinin çalışmasını okuyan öğretmenin bir ürünüdür. Yani öğretmene aittir. En iyi geri

bildirim, öğrencinin çalışmasının başarılı ya da başarısız olduğunu belirten, yanlışların sebeplerini anlayabilen ve öğrencinin anlamasına yardım edebilen geri bildirimdir (Elbow, 2000: 187). Dolayısıyla yazma eğitiminde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesindeki amaç, öğrencilerin yazmaya karşı istekli, yazılı anlatım becerilerini kendi kendilerine değerlendirebilen ve gerekli düzeltmeleri bağımsız olarak yapabilen bireyler yetiştirmektir. Yazma eğitiminin etkili olmasında yöntem ve teknik seçimi de oldukça önemlidir. Yazma eğitiminde ürün temelli yazma etkinlikler yerini bilişsel kuramlar ve yapılandırmacılığın da etkisiyle süreç temelli yazma etkinliklerine bırakmaya başlamıştır. Sürece dayalı yazma modelleri farklı biçimlerde başlıklandırılmakla beraber beş boyuttan oluştuğu konusunda fikir birliği oluşmuştur. Bunlar, yazmayı planlama, taslak, içeriği gözden geçirme, dilbilgisel yönden gözden geçirme ve paylaşmadır (Tomkins, 2004, s.9). Bu süreçlerden 4. ve 5. aşama bazı kaynaklarda düzeltme olarak (Lehr, 1995) tek bir aşama olarak ele alınmaktadır (Marchisan ve Alber, 2001, s. 154). Bu boyutlar Karatay (2011) tarafından hazırlık, planlama, düzenleme, düzeltme ve sunum olarak belirtilmiş ve öğrencilerin aklında daha kolay kalması için yazma süreci 4+1 biçiminde formüle edilip Planlı Yazma ve Değerlendirme olarak adlandırılmıştır. Yazma eğitiminde tercih edilebilecek bir diğer model ise Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'dir. Bu model 6+1 biçiminde de formüle edilmiştir.

Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli

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

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

Fikirler: Yazının temelini oluşturan mesajdır.

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

Üslup: Yazarın kâğıttaki parmak izidir. Yazıya aktarılan kişisel bilgi ve deneyimi, kendine güveni, konuyla bağlantı kurmadaki özgünlüğü ve okuyucu ilgisini kapsar.

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

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

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

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

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

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

Nitekim bu modele yakın yaklaşımlar Türkiye’de de araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Yazılı anlatımda konu seçimi, plan, cümle ve kelime unsuruna önem verilmesi gerektiği Özön (1960), Par (1997), Tansel (1985), Göğüş (1978), Gökşen (1980), Öner (1981), anlatım biçiminin önemi, yazarın kendini yansıtan özgür ifadeleri kullanmasının yazıya değer katacağı (Göğüş, 1978) vurgulanmış ve bu hususlar örnekleriyle açıklanmıştır.

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

Bu model içeriği dolayısıyla esnek ve etkili bir öğretme aracıdır. Herhangi bir seviyeye ya da öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretmen tarafından kolaylıkla uyarlanabilir. Asselin’e göre

öğretmenler, öğrencilerinin dil becerilerini geliştirmelerinde yararlanacakları dil öğretim yaklaşımlarının özelliklerini bilmeli ve bu yaklaşımlardan yararlanırken esnek olmalıdırlar (Asselin, 1999: 69). Esneklik her şey, her öğrenci için yapılabilir olarak anlaşılmamalıdır. Esneklik, öğretmenin ne yapacağını bilmesi ve öğrencilerin gereksinimlerini, ilgilerini bilip buna uygun öğretim ortamı oluşturması olarak düşünülmelidir (Spiegel, 1999: 10).

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

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

AYDM'yi öğrenmek, nitelikli yazmanın ve değerlendirmenin ölçütlerini öğretmek demektir (Culham, 2003). Spandel (2005) 'e göre öğrenciler bu modelle kendi yazma sürecinin yükünü üstlenmeyi, yazılarının güçlü ve zayıf yönlerini anlamayı ve daha iyi yazılar yazabilmek için o bilgiyi kullanmayı öğrenirler. Öğretmenlerin, öğrencilere yazıda ne aradığını, kâğıdın nasıl puanlandırılacağını söylemesi de öğrencilerin başarısını artıracaktır. AYDM yurt dışında farklı düzeylerdeki öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmede kullanılmış ve yapılan araştırmalarda, bu modelin öğrencilerin yazma başarıları üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Spandel' e göre bu model:

- Öğretmenlere yazma öğretimini nasıl yapacaklarıyla ilgili tutarlı bir yol sunar.
- Tutarlı ve adil bir değerlendirme sağlar.
- Yazma ve gözden geçirme aşamalarını küçük parçalara ayırarak işlemesi, hem öğretmenler hem de öğrenciler için bu süreçlerin daha yararlı ve etkili geçmesine yardımcı olur.

- Bu özellikler yazma sürecini destekler ve güçlendirir.
- Özellik temelli yazma eğitimi, gözden geçirme ve paylaşma aşamalarının ne amaçla yapılması gerektiğini konusunda öğrencilere yardımcı olur.
- Akran değerlendirmesi yapılarak arkadaşlık ilişkilerinin güçlenmesi sağlanır.
- Öğrencilerin değerlendirme sürecini öğrenmeleri onların düşünme becerilerini teşvik ederken aynı zamanda kendilerine güvenlerini ve yazma motivasyonlarını artırır.
- Analitik yazma eğitimi okuma ve yazma arasındaki bağlantıyı kurmada öğrenciyi geliştirir (Spandel, 2005: 6-9).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, “Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli”nin Türkçe öğretmeni adaylarının metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. “Türkçe Öğretmeni adaylarının yazma becerilerinin geliştirilmesinde Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin etkisi nedir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini teşkil etmektedir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin yazdığı metinlerde şu alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli içerisinde bulunan,
 - a) Fikirler boyutuna ilişkin eğitim aldıktan sonra ilgili özellik açısından gösterdikleri gelişim ne düzeydedir?
 - b) Düzenleme boyutuna ilişkin eğitim aldıktan sonra ilgili özellik açısından gösterdikleri gelişim ne düzeydedir?
 - c) Anlatım boyutuna ilişkin eğitim aldıktan sonra ilgili özellik açısından gösterdikleri gelişim ne düzeydedir?
 - d) Kelime seçimi boyutuna ilişkin eğitim aldıktan sonra ilgili özellik açısından gösterdikleri gelişim ne düzeydedir?
 - e) Cümle akıcılığı boyutuna ilişkin eğitim aldıktan sonra ilgili özellik açısından gösterdikleri gelişim ne düzeydedir?
 - f) İmla ve noktalama kuralları boyutuna ilişkin eğitim aldıktan sonra ilgili özellik açısından gösterdikleri gelişim ne düzeydedir?
 - g) Sunum boyutuna ilişkin eğitim aldıktan sonra ilgili özellik açısından gösterdikleri gelişim ne düzeydedir?

Yöntem

Bu araştırmada, planlanmış etkinlikler içeren Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğretmen adaylarının metin yazma becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek için, denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu tasarım bir deney bir kontrol grubuna bir ön test verilip ardından deney grubuna deneysel yaklaşım durumunun uygulanmasını takiben de bir son test verilmesinden oluşur (Kösa, 2014: 320). Deneysel model araştırmacının kontrolü altında değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır (Büyüköztürk, 2007; Karasar, 2003). Yarı deneysel desen, bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda en çok kullanılan deneysel desendir. Eğitimle ilgili çoğu deneysel çalışma, araştırmacının duruma çok fazla müdahale edemediği ortamlarda gerçekleşir. Katılımcıların araştırma için uygunluğu ve araştırmanın gerçekleştirileceği ortamlarla ilgili sıkıntılar yapay grupların oluşturulmasına imkân vermeyebilir. Dolayısıyla yarı deneysel çalışma, grupların yansız seçimini kapsar fakat katılımcıların gruplara yansız bir şekilde atanmasını içermez. Bu araştırmada yarı deneysel çalışma yönteminin tercih edilmesinin sebebi çalışma yapılan okulda öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına yansız bir şekilde atanmasının mümkün olmamasıdır. Ancak grupların yapılan öğrenci seçme sınavı puanlarına göre gelmiş olmaları grupların denklik gösterdikleri anlamına gelebilir. Araştırmacı yapılan analizler sonucunda birbirine benzeşik özellikler gösteren gruplar arasından bir deney ve bir kontrol grubunu atamıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada nicel veriler toplanmıştır. Yazma eğitiminde analitik yazma yöntemi ile programa dayalı öğretimin öğretmen adaylarının yazma başarıları ve yazma tutumları üzerindeki etkisi sınanmıştır.

Araştırmaya Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 3. sınıfında okuyan 62 öğretmen adayı katılmıştır.

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

Kümeleme analiziyle ikili, üçlü ve dördü atamalar yapılarak ikili atamada en çok üyeye ulaşılmıştır. Sonuç olarak normal öğretim A şubesi deney, normal öğretim B şubesi de kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çalışma kapsamında değerlendirilebilmesi için;

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

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

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu, öğretmen adaylarından alınan yazılı anlatım kâğıtları ile bu kâğıtların değerlendirilmesi için kullanılan Özkara (2006) tarafından uyarlanan puanlama ölçeğinden faydalanılarak araştırmacı tarafından seviyeye göre analitik değerlendirme ölçeğiyle toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

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

Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

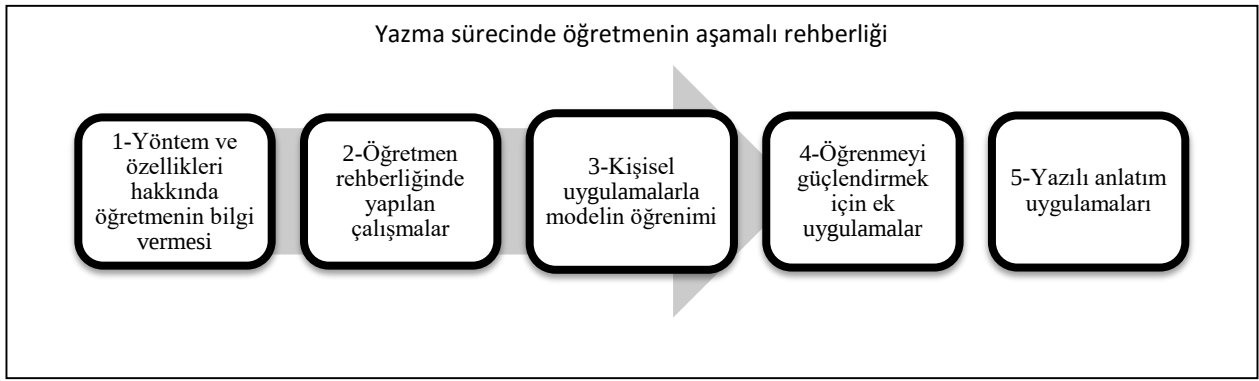
Araştırmada Özkara (2006) tarafından uyarlanan Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği seviyeye uygun hale getirilerek kullanılmıştır. Geliştirilen bu ölçek, nitelikli bir yazıda olması gereken özellikleri yedi başlık altında toplamıştır. Bu başlıklar araştırmacı ve konuyla ilgili akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda “*fikirler, düzenleme, ifade biçimi, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve noktalama kuralları ve sunum*” olarak belirlenmiştir (Özkara, 2006: 58) Bu ölçekte her alt boyut 5, 3 ve 1 şeklinde puanlanmıştır. Bir öğrenci ölçekten 7 ila 35 arasında puan alabilmektedir.

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

Uygulamalara başlamadan önce ölçeğin güvenirliği için çalışma grubunun seviyesine denk Türkçe öğretmeni adaylarından 50 kişilik bir öğrenci grubuna yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır. Toplanan yazılı anlatım çalışmaları biri Türkçe öğretmeni olan üç ayrı alan uzmanı tarafından analitik yazma ve değerlendirme ölçeği kullanılarak birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Değerlendiriciler arası güvenirlik için intraclass korelasyon (CCIs) katsayılarına bakılmıştır. Güvenirlik sonucunun .70’in üzerinde çıkması araştırmanın güvenirliği için geçerli bir orandır (Miles ve Huberman 1994). Elde edilen bulgulara göre fikirler boyutunda üç alan uzmanının verdikleri puanlar arasındaki güvenirlik kat sayısı .87 olarak belirlenmiştir. Düzenleme alt boyutunun güvenirliği .82, ifade biçimi alt boyutunun ki ise .84 olarak tespit edilmiştir. Alan uzmanlarının değerlendirmeleri sonrasında cümle akıcılığı alt boyutu .84

güvenirliğe sahip olarak hesaplanmıştır. Bu oran kelime seçimi alt boyutu için .85, imla ve noktalama kuralları ve alt boyutu için .89 olarak belirlenmiştir. Sunum alt boyutunun güvenirliği ise .83 çıkmıştır. Değerlendirmeler sonucunda elde edilen güvenirlik oranları ölçeğin uyarlanan seviyeye göre güvenilir olduğunu göstermektedir.

Analitik yazma ve değerlendirme modeline uygun etkinlikler hazırlanırken Özbay (2011), Culham (2003), Brueggemann (tarihsiz) ,*educationnorthwest.org*, Özkara (2006), Spandel (2006)'in çalışmalarından yararlanılmıştır. Deneyel uygulamalara başlanmadan önce deney grubu öğrencilerine AYDM hakkında sunum yapılarak öğretim süreci ve yazıların nasıl değerlendirileceği konularında bilgi verilmiştir. Süreçle ilgili öğrencilerin soruları cevaplanmıştır. Eğitim sürecinin nasıl gerçekleşeceğine dair şekil aşağıda verilmiştir.



Verilerin Analizi

Kontrol ve deney grupları arasında başarı açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla hangi istatistiklerin kullanılacağını belirlemek için dağılımının normalliği incelenmiştir. Büyüköztürk'e (2006: 42) göre grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testleri veri dağılımının normalliği için kullanılır. Dolayısıyla parametrik testlerin ön şartlarından varyansların homojenliği "Levene" testiyle, normallik varsayımı ise "Shapiro-Wilks" testi ile kontrol edilmiştir. Bu dağılımlar için Shapiro Wilk Testi uygulanmış, bu testin sonucunda tüm değişkenlerin ($p < .01$) normal dağılım göstermediği bulunmuş ve bu nedenle bu çalışmada nonparametrik testler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön testleri arasındaki ilişki ve son testlerindeki ilişki, Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Deney grubunun ön test ve son testi arasındaki ilişki ve kontrol grubunun ön test ve son testi arasındaki ilişki ise Wilcoxon Testi ile analiz edilmiştir.

Bulgular ve Yorumu

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazılı anlatım başarılarında AYDM'nin etkisinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon Testi analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. ($z = -4,873$; $p < .05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar

yani son test lehine olduğu görülmektedir. Son test sonuçlarına bakıldığında deney grubundaki bütün öğrencilerin başarı puanının artmış olduğu görülmektedir (pozitif sıra). Bu sonuçlara göre AYDM'nin öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını geliştirmede önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

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

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları ön test ve son test verileri üzerine yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarının sıra ortalaması 35,87; kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının sıra ortalaması 27,13'tür. Yazılı anlatım ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=345,00$; $p>.05$).

Deney ve kontrol gruplarına ait son test puanlarının sıra ortalamasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının sıra ortalaması (45,58), kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının sıra ortalamasından (17,42) yüksektir. Sonuçlara bakıldığında deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U=44,00$; $p<.05$). Deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubuna göre yüksek olması, AYDM'nin yazma eğitiminde başarıyı artırdığını göstermektedir. Bu sonuca göre deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencilerinin başarı ortalamaları ön testte birbirine oldukça yakınken uygulama sonrası aradaki fark deney grubu lehine artmıştır. Deney grubu öğrencilerinin başarı ortalamaları AYDM'ye yönelik eğitim aldıktan sonra oldukça yükselmiştir. Deney grubu öğrencileri AYDM'ye yönelik aldıkları eğitim sonunda imla ve noktalama kurallarını uygulama dışındaki tüm aşamalarda ilerleme kaydetmişlerdir. Dolayısıyla yapılan uygulamaların deney grubu öğrencilerinin yazma başarısında etkili olduğu söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları yazma eğitimi AYDM aşamalarına göre değerlendirildiğinde uygulama sonrasında bazı farklılıklar olsa da öğrencilerin başarı ortalamalarında anlamlı bir değişiklik olmamıştır.

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

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

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

Öğrenciler yazı yazmaya başlamak, devam etmek ve yazıyı tamamlamak için motive olmaya ihtiyaç duyarlar. Doğru yöntem ve teknikler ile öğrencilere bu destek sağlanabilir. Tüm yaklaşımların ve tekniklerin yazma becerisinin kazandırılması alanında birçok gelişimin ortaya çıkmasını sağladığı bir gerçektir. Ancak, ortak terminoloji eksikliği ve bu terminolojiyi öğretmeye yönelik tekniklerin yokluğu bu alanda hâlâ problemlerle karşılaşılmasına neden olmaktadır. Özellikle yetişkin öğrencilerin, yapmaları gerekenlerle ilgili açık ve net bir şekilde bilgilendirildiklerinde kendilerini daha güvende hissettiklerini söylemek mümkündür. Ayrıca bu tür açıklamalar sadece öğrencilerin yazma becerisini anlamalarını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin yazdığı metinlerdeki problemleri alanları açıklarken de öğretmenin işini kolaylaştırır. Bu durumda öğretmenlerin yazmaya yönelik tutumları ve bakış açıları eğitim öğretim sürecinde etkili olmaktadır. Öğretmenlerin yazmaya ilişkin bakış açıları, öğrencilere yaptıracakları yazma çalışmalarını da etkiler (Bruning ve Horn, 2000). Bu nedenle öğretmen adaylarının yazma becerileri meslek hayatları açısından önemli olmakla birlikte öğretmen adaylarının yazma becerilerine yönelik çalışmalar sınırlıdır. Benzer çalışmalarla birlikte bu araştırmadan elde edilen veriler süreç temelli AYDM’yi içeren yazılı anlatım derslerinin yazma başarısında daha işlevsel ve yararlı sonuçlar verebileceğini ortaya koymuştur.

Araştırmanın ikinci alt probleminde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin analitik yazma ve değerlendirme modeli içerisinde bulunan her bir aşamaya ilişkin aldıkları başarı puanlarına bakılmıştır.

İlk olarak *fikirler* aşamasına yönelik alınan puanlar değerlendirilmiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin aldıkları eğitim sonrasında fikirler aşamasına ilişkin başarı puanları eğitim öncesindeki başarı puanlarıyla karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde artmıştır. Benzer bulgulara Yazar (2004), Sünnetçi (2008), Özkara (2007) Ülper (2008) de ulaşmıştır.

İyi yazı, iyi bir fikir ile başlar. Yazma için öncelikle bir fikir bulmak önemlidir. Deney gruplarında yapılan yazma etkinlikleri ile öğrencilerin konuya ilişkin değişik fikirler üretmelerine, belirledikleri fikirler arasından seçim yapmalarına ve seçim yapılan konular üzerinden fikirlerini genişleterek yazılarının içeriği üzerine eleştirel düşüncelerine olanak sağlanmıştır. Kontrol grubunda, yazma öncesi aşamada yazılacak konuya ilişkin fikirlerin ortaya çıkmasına ve bu fikirlerin mantıksal bir sıraya konulup düzenlenmesine olanak sağlayacak bir tartışma ortamı oluşturulmamıştır. Oysa öğrencileri tartışmaya katmak ve konuşmaya cesaretlendirmek onların kendi düşüncelerini oluşturmalarına yardımcı olur (Gibaldi, 2010). Çünkü öğrencilere kendi fikirlerini düzenleme şansı verildiğinde ve ön bilgileri hakkında derinlemesine düşünebilecekleri bir yazma ortamı sunulduğunda öğrencilerin yazılı anlatım becerileri gelişir (Chohan, 2011). Buradan hareketle kontrol grubundaki öğrencilere kendi fikirlerini ortaya koymalarına ve odaklanılan konu üzerinde yeni fikirler bulmalarına yardımcı olacak çalışmalar yapılmaması, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin istenen düzeyde gelişmesini engellediği şeklinde yorumlanabilir.

İkinci alt probleme bağlı olarak değerlendirilen diğer aşama *düzenlemedir*. Yapılan araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin aldıkları eğitim sonrasında düzenleme aşamasına ait başarı puanları uygulama öncesine göre anlamlı bir artış göstermiştir. Deney grubu öğrencileri düzenleme aşamasına ait ölçütlerde kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı bulunmuştur. Sharples'a (1998) göre öğrenci yazılı anlatımla ilgili olarak sadece dil bilgisi ve yazım kurallarını öğrenmeye değil aynı zamanda bir metni düzenleme, oluşturma yollarını öğrenmeye de ihtiyaç duyar. Yazma süreci boyunca daha düşük düzey beceri gerektiren mekanik işlemler (yazım, noktalama, dil bilgisi vb.) ile daha yüksek düzey beceri gerektiren işlemler (fikirleri düzenleme, yapıyı kurma vb.) arasında karmaşık bir ilişki vardır. Yazma sürecini bu bakış açıları ile incelemek iyi ve kötü yazarları ortaya çıkarır. Bu açıdan bakıldığında yazının öncelikle düzen açısından kontrolünün sağlanmasına ve düzenlemeyle ilgili bazı ipuçlarını kullanmaya dikkat çeken bir yazma ortamı öğrencilerin yazılarını düzenlemesinde faydalı sonuçlar doğururken, biçimsel düzenlemeler ile metni içerik olarak düzenleme arasında bir denge kurulmaması da öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin bir bütün olarak gelişmesini engelleyebilir. AYDM'ye yönelik yapılan etkinliklerin bu dengeyi sağlayarak öğrencilerin yazılarını düzenleme becerilerinin gelişmesinde olumlu katkıları olduğu sonucuna ulaşılabilir.

İkinci alt probleme bağlı olarak incelenen üçüncü aşama *ifade biçimidir*. Deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım örneklerinden elde edilen veriler ışığında deney grubundaki öğrencilerin ifade biçimi özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha

başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun öğrencilerin metin yazarken ifade biçimi özelliğine ait kriterleri gerçekleştirmesiyle ilgili olarak AYDM'nin olumlu yöndeki etkisi sebebiyle ortaya çıktığı söylenebilir. Sürece dayalı yazma eğitimi öğrencilerin kendilerini tanımalarına ve yazılarında aslında kendilerine ait bazı özellikleri yansıttıklarının farkına varmalarına olanak ve zaman sağlar. Aynı konu üzerinde aynı fikirler paylaşılsa bile ortaya çıkan yazılı anlatım örnekleri yazar sayısı kadar farklıdır. Bu doğrultuda elde edilen veriler AYDM'nin öğrencilerin ifade biçimlerinin gelişmesine katkıda bulunduğu sonucuna ulaştırabilir.

İkinci alt problem dâhilinde değerlendirilen bir diğer aşama *kelime seçimi*dir. Elde edilen bulgulara göre deney grubundaki öğrenciler kelime seçimi özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılıdır. Dikkatli kelime seçimi, okurken yazıya açık anlam ve çekicilik katar. Öğrenciler canlı kelimeler, özel isim, sıfatlar ve fiiller seçmeyi, kelime resimleri yaratmayı, dilin ifade etme özelliklerini kullanmayı öğrenir. Öğrenciler, yazılarını tasarlayarak ve yeniden gözden geçirerek kelime seçimine odaklanırlar. Süreç temelli yazma etkinlikleri öğrencilerin seçtikleri kelimeler üzerinde düşünmelerine imkân sağlarken kelimelerin ifade güçlerinin farkına varmalarında da öğrencilere yardımcı olur. Bu bakımda AYDM öğrencilerin yazılı anlatımlarında kelime unsurunu kullanmaları konusundaki başarılarını artırmaktadır.

İkinci alt problemde *cümle akıcılığı* aşamasına ilişkin bulgulara göre deney grubundaki öğrenciler cümle akıcılığı özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılıdır. Akıcı cümle, dilin ritmidir. Öğrenciler yazılarının uzunluğunu ve yapılarını çeşitlendirirler. Böylece yazılar doğal bir ritme sahip olur ve doğal sesle okunması kolaydır. Öğrenciler yazılarını tasarlayarak, yeniden gözden geçirerek ve sergileyerek cümle akıcılığını geliştirirler. Elde edilen bulgulara göre AYDM öğrencilerin akıcı cümle kurma becerilerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

İmla ve noktalama kuralları ikinci alt problem kapsamında değerlendirilen bir diğer aşamadır. Elde edilen bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin bu aşamayla ilgili uygulama öncesi ve sonrası başarı puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda Türkçe öğretmeni adaylarının genel olarak bu bilince sahip oldukları söylenebilir.

İkinci alt problem kapsamında değerlendirilen son aşama *sunum* aşamasıdır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin başarı puanları uygulama sonrasında anlamlı düzeyde artmıştır. Bu sonuçlara göre AYDM'nin öğrencilerin yazılı anlatımlarında sunumlarına dikkat etmek konusunda olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Sonuçlara göre AYDM'nin öğrencilerin yazılı anlatımlarında sunumlarına dikkat etmek konusunda olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğrenci olan öğretmen adaylarının hem kendi yazma becerilerini geliştirmeleri hem de öğretmen olduklarında öğrencilerine yazmayı sevdirmek için kullanacakları yöntem ve tekniklerden haberdar olmaları gereklidir. Sürece dayalı yazma modelleri bu amaçlar için kullanılabilecek uygun

yöntem ve teknikleri içermektedir. Araştırmada AYDM'ye yönelik yapılan uygulamalar Türkçe öğretmeni adayı öğrencilerin yazma başarılarında etkilidir sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç

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

Yapılan araştırmada yazma eğitimi süreç içerisinde verildiğinde öğrencilerin yazılı anlatımda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yazmayı öğrenmenin en iyi yolu yazı yazmaktır ancak yazma bir anda öğrenilecek, teorik bilgiyle başarılabilecek bir beceri değildir. Yazma zamanla kazanılacak bir beceridir. Dolayısıyla yazma eğitimi sadece ürün ve sonuç odaklı değil süreç odaklı etkinliklerle de çeşitlendirilmelidir. Araştırma sürecinde öğretmen adayları derslerde yazılarının hangi ölçütlere göre değerlendirildiğini bilmediklerini ve bu durumdan rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Yazılarının hangi kıstaslara göre değerlendirileceğini öğrenmekten memnun olmuşlardır. Bu nedenle yaptırılan yazma çalışmalarının değerlendirme aşamasına da yazma aşaması kadar önem verilmeli ve öğrenciler bilgilendirilmelidir.

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

Kaynakça

- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (6. ve 7. Sınıf Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Asselin, M. (1999). Balanced literacy. *Teacher Librarian*, 27(1), 69-70.
- Adigüzel, F. M. (1998). *The Effects of the Process Approach to Teaching Writing on Turkish Students' Writing Skills and Overall Language Proficiency in EFL*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.

- Brueggemann, B. J. (1989). "Whole Brains, Half Brains, and Writing". *Rhetoric Review*, Vol.8, No.1 (pp127-136).
- Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35 (1), 25–37.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Chohan S. K. (2011). Any letter for me? Relationships Between an Elementary School Letter Writing Program and Student Attitudes, Literacy Achievement and Friendship Culture. *Early Childhood Education Journal*, 39 (1), 39-50.
- Culham, R. (2003). *6+1 Traits Of Writing The Complete Guide*. Portland: NWREL.
- Çakır, Ö. (2003). "Yazma Öğretiminde Süreç Yaklaşımına Dayalı Programın Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirmedeki Rolü". *Dil Dergisi*, 122, s. 31-51.
- Elbow, P. (2000). *Everyone Can Write Essays Toward a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
- Göğüş, Beşir. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gökşen, E. N. (1980). *Kompozisyon İlkeleri ve Antolojisi*. İstanbul: Murat Ders Yayınları.
- Graham, S. ve Sandmel, K. (2011). The Process Writing Approach: A Meta-Analysis. *The Journal of Educational Research*, 104 (6), 396-407.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kaufman L ve P.J. Rousseuw (1990). *Finding Groups in Data: An Introduction to Cluster Analysis*. John Wiley & Sons, NY, US.
- Kozlow, M.; Bellamy, P. (2005). Experimental Study on the Impact of the 6+1 Trait Writing Model on Student Achievement in Writing" (paper presented at the 03.04.2005 ASCD Annual Conference in Florida). Web: http://www.nwrel.org/assessment/pdfGeneral/Student_Achievement_in_Writing adresinden 26 Kasım 2011'de alınmıştır.
- Kösa, T. (2014). Yarı-Deneysel ve Tek durumlu Tasarımlar. Eğitim Araştırmaları:Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar (Çev. Ed: Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Mason, L. Boscolo, P. (2000). Writing and Conceptual Change. *What Changes? Instructional Science* 28.
- Miles M.B. ve Huberman A.M, (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. 2nd Edition. Calif: SAGE Publications.
- Nauman, A. D. (2007). Writing in the Primary Grades: Tapping Young Children's Enthusiasm to Help Them Become Good Writers. *Illinois Reading Council Journal*, 35 (4), 16-28.
- Öner, S. (1981). *Örneklerle Kompozisyon Düzenli Yazma Ve Konuşma Sanatı*. İstanbul: Veli yayınları.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1969). *Yazmak Sanatı Kompozisyon*. İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Özbay, M. (2011). Özel Öğretim Yöntemleri –II. Ankara: Öncü Kitap.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik Yazma Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özön, M. N. (1960). *Yazmak Sanatı ve Kompozisyona Giriş*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Par, A. H. (1997). *Planlı Yazma Sanatı, Kompozisyon*. İstanbul: Serhat Yayınları.
- Rubin, N. ve Henderson, S. E. (1982). *Two Sides of the Same Coin: Variations in Teaching Methods and Failure Learn to Write* (Special Edition). Forward Trends.
- Rosenblum, S., Weiss, P. L. ve Parush, S. (2003). Product and Process Evaluation of Handwriting Difficulties. *Educational Psychology Review*, 15(1).
- Scannella, A. M. (1992). *A Writing-As-Process Model As A Means for Improving Composition in The High School*, Educat. D. Rutgers The State University of New Jersey-New Brunswick
- Sharples, M. (1998). *How We Write: Writing as Creative Design*. London: Routledge.
- Spandel, V. (1997). *A Handbook for Parents of 6 Trait Writing Students*. Portland:Northwest Regional Educational Laboratory.
- Spandel, V. (2005). *The 9 Rights of Every Writer: A Guide for Teachers*. Heinemann,Portsmouth.
- Spiegel, D. L. (1999). The perspective of the balanced approach. *The balanced reading program* Blair-Larsen, S. M., Williams, K. A. (Eds.) *Helping all students achieve success*. (8-25) Newark, DE: International Reading Association.
- Sünnetçi, A. B. (2008). *A Suggested Approach to Improve Writing Skills of Students at Turkish Military Academy*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tansel F. A. (1985) *İyi ve Doğru Yazma Usûlleri III Edebiyat-Kompozisyon İlmî Araştırma ve Metodları*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

- Tseng, M. H. ve Chow, S. M. K. (2000). Perceptual-Motor Function of School Age Children with Slow Handwriting Speed. *American Journal of Occupational Therapy* 54.83-88
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). “Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzlencesinin Öğrenci Başarısına Etkisi”. *İlköğretim Online (Elementary Education Online)*, (8), 3, s.651–665.
- Yazar, Ö. (2004). The Significance and Contribution of 6+1 Traits of Writing to the Success of the Students in English Language Teaching. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.