

PAPER DETAILS

TITLE: Süreç-Tür Modeli`nin Öğretmen Adaylarının İkna Edici Metin Yazma Becerilerini Gelistirmeye Etkisi

AUTHORS: Ozan IPEK, Halit KARATAY

PAGES: 1-29

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/2565895>



Süreç-Tür Modeli'nin Öğretmen Adaylarının İkna Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*

*Ozan İPEK***
*Halit KARATAY****

Öz

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici yazma becerilerinin geliştirilmesinde Süreç-Tür Modeli'nin (STM) etkisi incelenmiştir. Karma yöntemle hazırlanan çalışmada yakınsak karma desenin paralel veri tabanları modeli kullanılmıştır. Katılımcılar, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında iki farklı devlet üniversitesinde öğrenim gören 78 Türkçe öğretmeni adaydır. Araştırmanın nicel bölümünde yarı deneysel desen, nitel bölümünde görüşme tekniği kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan katılımcılarla STM'ye dayalı olarak 9 haftalık yazma uygulamaları gerçekleştirilmiş, kontrol grubunda ise mevcut programa göre yazma eğitimine devam edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri İkna Edici Yazma İçin Derecelendirme Ölçeği ile nitel verileri ise yarı yapılandırılmış ön ve son görüşme formlarıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde nicel boyuta yönelik olarak fark testleri, nitel boyuta yönelik olarak ise tematik analiz ve kategorisel analiz kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel sonuçlar, STM'nin ikna edici yazma becerilerini geliştirmede istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğunu ve bu modelin kontrol grubunda uygulanan geleneksel yazma eğitimine göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmanın nitel sonuçları ise STM'nin metin türü, yazılı anlatım unsurları, duyuşsal nitelikler ve yazma süreci olmak üzere 4 tema altında etkilerini ortaya koymuştur. Ayrıca STM uygulamalarının ikna edici metin farkındalığına katkı sağlaması da araştırmamızın bir diğer sonucudur. Nitel ve nicel sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, STM'nin ikna edici metin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir yazma modeli olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Süreç-tür modeli, ikna edici yazma, yazma eğitimi, Türkçe öğretmeni adayları

The Effect of Process-Genre Model on the Development of Pre-service Teachers' Persuasive Writing Skills

Abstract

This study investigated the effect of the Process-Genre Model (PGM) on the development of Turkish pre-service teachers' persuasive writing skills. A convergent parallel mixed methods design was used in the study. The participants were 78 pre-service Turkish teachers studying at two different state universities in the 2019-2020 academic year. The quantitative part of the research consisted of a quasi-experimental design, while the interview technique was used in the qualitative part. The experimental group participants received nine weeks of writing practice based on PGM, and the control group participants continued writing practices following the existing program. The quantitative data were collected using the Rating Scale for Persuasive Writing. The semi-structured pre- and post-interview forms were used to collect qualitative data. For the quantitative analyses,

* Bu çalışma, birinci yazarın "Süreç-Tür Yazma Modelinin Öğretmen Adaylarının İkna Edici Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bursa, ozan-ipek@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-2035-1049

*** Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bolu, halitkaratay@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-1820-0361

comparison tests were performed, while thematic and categorical analyses were used for the qualitative analyses. The quantitative findings illustrated that PGM had a statistically significant effect on developing persuasive writing skills, and the model was more effective than traditional writing practices implemented in the control group. The qualitative results of the research revealed the effects of PGM consisting of four themes: text type, elements of written expression, affective qualities, and writing process. Besides, the current findings showed that PGM practices contributed to developing genre awareness of persuasive writing. Qualitative and quantitative results together indicated that PGM was an effective writing model for developing persuasive writing skills.

Keywords: Process-genre model, persuasive writing, teaching writing, pre-service Turkish teachers

Giriş

İkna Edici Yazma

Yazma, içinde bulunduğumuz çağda bireylerin edinmesi ve geliştirmesi gereken en temel becerilerden biridir. 21. yüzyılda bilgi ve teknolojinin giderek yaygınlaşması, iletişim araçlarının çeşitlenmesini sağlamış ve yazma becerisinin birey açısından önemini daha da artırmıştır. Özellikle de teknoloji tabanlı iletişimin yaygınlaşması yazma becerilerini hiç olmadığı kadar önemli bir beceri hâline getirmiştir (Graham & Perin, 2007). Günümüz insanı için yazma; iletişimi sağlama, düşüncelerin zenginleştirilmesine aracılık etme, bilgiyi derleme, saklama ve iletme gibi çeşitli işlevlere sahiptir (Graham & Harris, 2005). Ayrıca yazma becerisi düşünme ve öğrenme için de bir araçtır. Kişinin bir konuyu anlama düzeyini artırmak (Graham ve Hebert, 2010), öğrenme becerilerini desteklemek (Keys, 1999), eleştirel düşünme (Bayat, 2014a), üst düzey düşünme (Marzano, 1991) ve okuryazarlık becerilerini geliştirmek (Abbott vd., 2010) için yazma becerisinden yararlanılmaktadır.

Bireyin yaşamında bu denli önemli olan yazma becerisinin türlerinden biri de ikna edici yazmadır. Yazı yoluyla ikna etmek, diğer bir deyişle hedef kitlenin davranış veya inanışlarını değiştirmeye çalışmak yazılı söylemin temel amaçları arasındadır (Kinneavy'den akt. Beard vd., 2016). Buradan hareketle, ikna edici yazma eyleminin okurların düşüncelerini veya eylemlerini etkilemek için gerçekleştirildiği söylenebilir. İkna edici yazmanın amacı, belirli bir hedef kitleyi belirli bir görüşe inandırmaktır. Dolayısıyla ikna edici yazılarda yalnızca belirli bir konudaki bilgilerin ifade edilmesi yeterli değildir, bunun yanında hedef kitleyi etkileyecek veya onların düşüncelerinde değişiklik yaratacak şekilde yazmak gerekir (McCabe, 1997). İkna edici metin yazarı, yazısında belirli bir bakış açısını/görüşü benimser, okurunu aynı görüşü benimsemeye ve eylem yapmaya çağırır (Nippold, Ward-Lonerger ve Fanning, 2005).

İkna edici yazma, zor ve karmaşık bir beceri olarak nitelendirilmektedir (Applebee vd., 1990; Ferretti vd., 2000). Bu türde bir metin yazmak, anlatı ve betimleme gibi farklı türlerdeki metinleri yazmaktan daha fazla bilişsel çaba gerektirir (Reed vd., 1985; Kellogg, 1994). Zira bu türde yazarken açıklama, çözümleme, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri işe koşulur. Burkhalter (1995), ikna edici metin yazmanın zorluğunun üç temel dayanağı olduğunu belirtmiştir. Bunların ilki, ikna edici yazıların bir konuda konum almayı ve bu konumu ikna edici nedenlerle savunmayı gerektirmesidir. İkincisi, ikna edici yazıların örgütsel modelinin sözlü dilden farklı yapılandırılmasıdır. Üçüncüsü ise hedef kitlenin olası fikirlerini tahmin etmeyi ve onlara karşı verilecek yanıtları göz önünde bulundurmaya içermesidir. Midgette vd. (2008) bu dayanağa biraz daha farklı bir noktadan yaklaşarak ikna edici yazmanın zor olmasının nedenini sözlü iletişimde olduğu gibi hedef kitleden geri bildirim alınamamasına bağlamıştır. İkna edici metin yazarının, metnini oluştururken herhangi bir geri bildirim olmaksızın hedef kitlesinin tutumlarını, inançlarını ve argümanlarını önceden tahmin etmesinin önemli bir zorluk olduğuna değinmiştir. Duke (2000) bu üç dayanaktan farklı olarak, bireylerin öğrenim sürecinde ikna edici metinleri okuma deneyimlerinin az olmasının ikna edici metin yazmayı zor olarak görmelerinin bir nedeni olduğunu belirtmiştir. Bütün bu etmenler göz önüne alındığında ikna edici yazmanın zor bir yazma biçimi olarak nitelendirilmesi şaşırtıcı değildir.

Yukarıda değinilen tüm bu zorluklara rağmen ikna edici yazma becerileri hem günlük yaşamda hem de akademik ve meslekî ortamlarda oldukça değerlidir. Bireyi hem mesleğinde hem de toplumda güçlendirebileceği için ikna edici yazmanın önemi okul ortamının çok daha ötesindedir (Nippold, 2000). Ayrıca ikna edici yazma, analitik ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir, bireyleri yaratıcılığa ve

mantığı kullanmaya yönlendirir (Dickson, 2004). Bireylerin kimliklerini, kişiliklerini, değerlerini ve inançlarını geliştirmelerinde rol oynar. Öğrencilerin kendilerini ilgilendiren bir konu hakkında gerçekten ne düşündüklerini ve neye inandıklarını ifade etmelerine ve bu yolla da başkaları tarafından onaylamalarına olanak tanır. Böylelikle öğrencilerin kendi kimliklerini oluşturmalarına katkı sağlar (McCabe, 1997). Ayrıca sosyal bir varlık olan insan, sahip olduğu değer ve inançlarını sosyal bağlamda başkalarıyla paylaşır ve bu değerler, başkalarını daha fazla farkındalığa veya eyleme ikna etmede merkezî bir öneme sahiptir. Önemi göz önüne alındığında, öğrencilerin ikna edici yazma becerilerini geliştirmeye harcanan zaman sadece bireylere değil topluma da fayda sağlayabilir (Nippold ve diğerleri, 2005).

Süreç-Tür Modeli

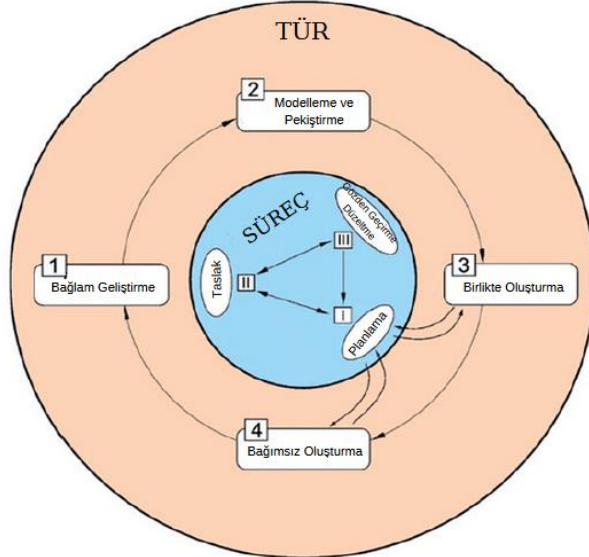
Süreç-Tür Modeli'nin ortaya çıkışında *ürün*, *süreç* ve *tür* yaklaşımlarının üstün ve zayıf yanları hakkında yapılan değerlendirmeler rol oynamıştır. Bu model, yazma yaklaşımlarının seçmeci bir sentezi olarak geliştirildiğinden yazma yaklaşımlarına kısaca değinmek modelin anlaşılmasına katkı sunabilir. Günümüzde artık gelenekselleşen ürün yaklaşımı; bir yazının oluşturulma süreçlerinden ziyade sonuçta ortaya çıkan ürünü esas alan ve yazma becerisini sözcüklerin, sözdiziminin ve bağdaşıklık araçlarının kullanıldığı dilbilimsel bilgi olarak tanımlayan bir yaklaşımdır (Pincas, 1982). Bu yaklaşımda, yazı yazmak düşüncelerin kaydedilmesi ya da kâğıda aktarılması olarak görülmektedir (Oral, 2008). Süreç yaklaşımı, ürün yaklaşımının aksine, yazarların metin oluştururken geçirdikleri süreci vurgulayan (Nunan, 1991), bununla birlikte üretilen nihai ürünü temele almayan (Ülper, 2008) bilişsel bir yaklaşımdır. Süreç yaklaşımı, yazmayı bir problem çözme süreci olarak nitelendirerek hedef kitleyi belirleme, kaynaklardan yararlanma, yazı planı oluşturma, taslak yazma ve gözden geçirme gibi çeşitli stratejileri odağa alır (Goldstein ve Carr, 1996). Tür yaklaşımı ise metin türlerinin özelliklerinin ve nasıl yazılacağına model metinler yardımıyla belirttik bir biçimde öğretilmesini içeren bir yaklaşımdır (Christie ve Unsworth, 2005). Tür yaklaşımında belirli bir türdeki model metinler incelenir, türlerin yapı ve biçim bakımından benzerlik ve farklılıkları kavratılır. Ardından öğrencilerin edindikleri bilgileri yazılarına aktarmaları amaçlanır (Yan, 2005). Temel özellikleri ifade edilen bu yaklaşımlar, yazma becerisinin öğretimi etkileyen ve pek çok bilimsel araştırmaya konu olan başlıca yaklaşımlardır.

STM'nin ve süreç-tür yaklaşımı odaklı diğer modellerin geliştirilmesinde, yazma yaklaşımlarının sınırlılıkları etkili olmuştur. Söz konusu bu sınırlılıkları alanyazından hareketle şöyle özetlemek mümkündür. Ürün yaklaşımı; metin oluşturmak için geçirilen gerçek süreçleri yok sayması (Badger & White, 2000), yoğun bir biçimde hata düzeltme çalışmalarını gerektirdiğinden öğrencilerin isteklilik ve öz güvenlerini olumsuz etkilemesi (Yan, 2005), öğrencilerde kaygıya neden olması (Zamel, 1982), yaratıcılığı köreltmesi (Arı, 2015), öğretmen odaklı olması (Ülper, 2008) ve bireysel farklılıkları dikkate almaması (Tabak ve Göçer, 2013) gibi eleştirilere maruz kalmıştır. Süreç yaklaşımı; tüm yazıların aynı süreç dizileriyle üretildiğini varsayması (Badger ve White, 2000), yazmanın sosyal bağlamını göz ardı etmesi (Hyland, 2003), dilsel bilgiye diğer yaklaşımlara göre daha az önem vermesi ve üretilen son ürüne yeterince eğilmemesi (Onozawa, 2010) gibi nedenlerle eleştirilmiştir. Tür yaklaşımının ise öğrencileri pasif bir biçimde konumlandırması (Badger ve White, 2000), metin üretmek için gereken süreçlere yeterince önem vermemesi (Badger ve White, 2000, Hyland, 2013) ve metnin içeriğini oluşturmak için gereken bilgi ve becerileri önemsiz görmesi (Byram, 2004) gibi sınırlılıklarına dikkat çekilmiştir. Yapılan eleştirilerden anlaşılacağı üzere; yazma yaklaşımlarını bağımsız olarak kullanmak yazma becerisinin belirli yönlerine ilişkin katkı sağlasa da beraberinde birtakım sınırlılıklar doğurmaktadır. Bu sınırlılıkları en az indirmek için ürün, tür ve süreç yaklaşımlarının bütünleştirilmesini savunan süreç-tür odaklı görüşler ortaya atılmıştır. Zira süreç ve ürün/tür yaklaşımları dengeli bir biçimde kullanılırsa öğrenciler türlerin sosyal işlevleri ve bu türlerin kullanıldığı bağlamları edinmenin yanı sıra yazma sürecini de deneyimleyerek yazma becerilerini geliştirebilirler (Kim, 2006).

Son 20 yıllık süreçte süreç-tür yaklaşımının benimsendiği birtakım yazma öğretim modelleri geliştirilmiştir (Badger ve White, 2000; Huang ve Zhang, 2020; Lee vd., 2009; Yan, 2005). Örneğin Badger ve White (2000), yazmayı öğretmenin en etkili yolunun ürün, süreç ve tür yaklaşımlarının birleştirilmesi olduğunu öne sürmüş ve süreç-tür yaklaşımının bir modellemesini tasarlamıştır. Bu

model, yazmayı belirli bir durumdan metne götüren bir dizi aşama olarak görmekte ve öğretmenlerin uygun bilgi ve beceri girdileri sağlamasının öğrencilerin yazma becerisi bakımından ilerlemesini kolaylaştırdığını savunmaktadır. Badger ve White'a (2000) göre model, ürün ve tür yaklaşımlarında olduğu gibi yazının tasarlandığı bağlamın bilgisine, dile ve özellikle de yazma amacına önem verir. Ayrıca süreç yaklaşımında olduğu gibi dili kullanma becerilerini dikkate alır. Yani yazma becerisinin gelişimini süreç yaklaşımının bakış açısıyla öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkararak ve ürün yaklaşımının bakış açısıyla öğrencilere dil yapıları hakkında girdi sağlayarak gerçekleştirmeyi hedefler. Ayrıca tür yaklaşımında olduğu gibi yazma amacını ve bağlam bilgisini de odağa alır. Araştırmacıların ortaya koydukları bu model, süreç-tür yaklaşımının ilk örneği olması ve sonraki modellerin geliştirilmesine ilham vermesi bakımından önem taşımaktadır.

Süreç-tür yaklaşımı doğrultusunda geliştirilen modellerden biri de Huang & Zhang'ın (2020) Süreç-Tür Modeli'dir. Şekil 1'de görüldüğü üzere STM, döngünün içerisine yerleştirilen *tür* ve *süreç* olmak üzere iki temel seviyeden oluşmaktadır. Tür seviyesinde; bağlam geliştirme, modelleme ve pekiştirme, birlikte oluşturma ve bağımsız oluşturma aşamaları yer almaktadır. Süreç seviyesinde ise birlikte ve bağımsız oluşturma aşamalarının içerisinde olacak şekilde planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme aşamaları bulunmaktadır. Bu model Badger & White'ı (2000) temel alsa da çeşitli yönleriyle farklılık göstermektedir. Bunlardan ilki STM'de sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesini öğretmen ve öğrenciler için daha açık bir hâle getirmek amacıyla Rothery'nin Öğretme ve Öğrenme Döngüsü'ne yer verilmesidir. Bu döngü, genellikle tür temelli yazma modellerinde kullanılan ve Vygotsky'nin sosyokültürel teorisine dayanan bir öğretim modelidir. Döngü, öğretim süreci ilerledikçe öğretmen desteğinin giderek azaltılmasını, öğrenci sorumluluğunun ise kademeli olarak artırılmasını içermektedir. Bununla birlikte bir diğer farklılık da yazma sürecinin modele yansıtılma biçimindedir. Bu yeni modelde yazma süreci; planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme sürecini içermektedir. Bu süreçler, modelin hem bağımsız hem de birlikte metin oluşturma aşamalarının içine yerleştirilmiştir.



Şekil 1. Süreç-Tür Modeli (Huang ve Zhang, 2020, s.6'dan uyarlanmıştır.)

Modeli geliştiren Huang ve Zhang (2020), STM'nin uygulama sürecini şöyle özetlemektedir. Öğretim sürecine *bağlamı geliştirmekle* başlanır ve bu aşamada belirli bir türün sıklıkla kullanıldığı iletişimsel amaç, okur ve bağlamla ilgili bilgilerin öğretimi yapılır. Bu sayede öğrenciler belirli bir metin türü hakkında şema oluştururlar. Sonraki aşama hedef türdeki metin örneklerinin incelendiği, çözümlendiği ve bu çözümlerle ilgili etkinliklerin yer aldığı *modelleme ve pekiştirme*dir. Bu aşamada hedef türün dil özellikleri, metin yapısı, iletişimsel ve sosyal amaçlara ulaşmak için metnin nasıl düzenlendiği gibi çeşitli konular öğretmen rehberliğinde model metinlere bağlı olarak tasarlanan çeşitli etkinliklerle öğrencilere kazandırılır. Yani bu aşamada model metinler yoluyla belirli bir türün üst

dili kavratılır. Sonraki aşama, tür seviyesinden süreç seviyesine geçiş yapılan *birlikte oluşturmadır*. Bu aşamada öğretmen ve öğrenciler, iş birliği içerisinde hedef türde metin üretirler. Aynı zamanda öğretmen, öğrencilerinin yazma sürecine ilişkin farkındalıklarını artırmaya çalışır. Örneğin, yazma amacının nasıl belirleneceğini, fikir üretme tekniklerini, planlama stratejilerini, grafik örgütleyicilerin nasıl kullanılacağını açık bir biçimde öğretir. Bu süreç tamamlandıktan sonra öğrenciler yazılarını planlar, ardından bu planlar sınıfta paylaşılır. Daha sonra iş birliği içerisinde taslak yazılar üretilir. Taslak metin tamamlanınca, üretilen metinler gözden geçirilir ve sonrasında düzenlenir. Öğretmen bu aşamada da rehberlik yaparak öğrencilerinin fikirlerini zenginleştirmeye çalışır, yazılarındaki sorunlar hakkında geri bildirimlerde bulunur. STM'nin son aşaması ise *bağımsız oluşturmadır*. Bağımsız oluşturma aşamasında öğrencilerden önceki bilgilerinden yararlanarak ve yazma sürecindeki aşamaları işe koşarak hedef türle ilgili bağımsız bir metin yazmaları istenir. Bu süreç tamamlandıktan sonra oluşturulan taslaklar önce metni yazan öğrenciler tarafından, sonra akranlar tarafından değerlendirilir. Yazılar gözden geçirilip düzenlendikten sonra öğrenciler yazılı ürünlerini öğretmene sunar ve öğretmen değerlendirmesini yapar (Huang & Zhang, 2020).

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici yazma becerilerinin geliştirilmesinde STM'nin etkililiğini belirlemektir. Türkçe öğretimi bağlamında yazma yaklaşımlarının yazma becerilerini geliştirmeye etkisini konu alan alanyazına bakıldığında, yapılan araştırmalarda bağımsız değişken olarak genellikle süreç yaklaşımının kullanıldığı görülmektedir (Bayat, 2014b; Dilidüzgün, 2013; Karatay, 2011; Özenç, 2016; Sever ve Memiş, 2013; Şentürk, 2009; Ülper, 2008). Türkçe öğretimi bağlamında süreç-tür yaklaşımı çerçevesinde geliştirilen modellerin etkililiğini konu edinen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öte yandan süreç-tür yaklaşımı ile ilgili olarak uluslararası ölçekte yapılan araştırmalar, İngilizcenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanıyla sınırlı kalmıştır (Abdullah, 2019; Agesta ve Cahyono, 2017; Ajmal, 2015; Akmaliah vd., 2016; Arteaga-Lara, 2017; Babalola, 2012; Belmekki ve Sekkal, 2018; Bensen, 2007; Chang, 2016; Elson, 2011; Ghina, 2016; Gupitasari, 2013; Handayani ve Siregar, 2013; Huang ve Zhang, 2020; Jarunthawatchai, 2010; Kim ve Paek, 2020; Maarof ve Maarof, 2017; Pujiyanto ve Emilia, 2014). Ana dili öğretiminde bu yaklaşımın yazma becerilerini geliştirmeye etkisini belirleme amacı güden herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu gerekçeden dolayı uluslararası alanyazına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın alana sağlayacağı katkılardan birinin de ikna edici metin yazma ile ilgili olduğu düşünülmektedir. İlgili alanyazında süreç-tür modellerinin ikna edici metin yazma başarımına etkisini konu alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca bu araştırma, Türkçe öğretiminde ihmal edilen bir tür olarak düşünülen ikna edici metin yazmaya dikkat çekmesi bakımından da önem taşımaktadır. İkna edici metin öğretimi, dünyanın pek çok gelişmiş ülkesinde değerli görülmesine (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014a) ve müfredat reformlarının kilit bir unsuru olarak değerlendirilmesine (Newell vd., 2011) karşın ülkemizde aynı değeri görmemektedir. Bu durum bilimsel araştırmalara da yansımış, Türkçe öğretiminde ikna edici yazma ile ilgili sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır (Çiftçi ve Ertan Özen, 2018; Kan ve Erbaş, 2017; Kaptan, 2015; Konuk, 2017; Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014b; Okur vd., 2013; Ozan, 2014; Önal, 2020). Kurudayıoğlu ve Yılmaz'ın (2014b) öğretmen adaylarının ikna edici metinlerini yapı bakımından inceleyen çalışmaları dışında, öğretmen adaylarının ikna edici metin yazma becerilerine ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma yukarıda değinilen gerekçelerden hareketle tasarlanmış ve araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. STM'ye dayalı yazma eğitimi, öğretmen adaylarının ikna edici metin yazma başarımını etkilemekte midir?
2. Katılımcıların STM'nin etkililiği ile ilgili düşünceleri nelerdir?
3. Katılımcıların ikna edici metin yazmaya ilişkin farkındalıkları uygulamanın başlangıcından sonuna kadar nasıl bir değişim göstermiştir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Karma yöntemler araştırması olarak tasarlanan bu araştırmada, yakınsak desenin *paralel veri tabanları modeli* kullanılmıştır. Paralel veri tabanları modelinde nicel ve nitel olmak üzere iki veri türü kullanılır, daha sonra bu veri kaynaklarından elde edilen bağımsız sonuç kümeleri tartışma sırasında

birleştirilir ve kıyaslanır (Creswell & Plano Clark, 2017, s. 107-108). Bu çalışmada da STM'nin ikna edici yazma performansı üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla birbirinden bağımsız olarak hem nicel (yarı deneysel) hem de nitel (görüşmeler) veri toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırma sürecinin sonunda elde edilen nicel ve nitel veriler bütünleştirilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 40'ı Bursa Uludağ Üniversitesinde ve 38'i Sakarya Üniversitesinde öğrenim gören ve uygun örnekleme yoluyla seçilen toplam 78 Türkçe öğretmeni adaydır. Katılımcıların 13'ü erkek, 65'i kadındır. Ayrıca katılımcıların yaş aralığı 20-31 arasında değişmektedir.

Yarı deneysel araştırmalarda gruplar yansız atamayla belirlenemediğinden ve bu araştırmanın verileri kovaryans analizinin varsayımlarını karşılamadığından eşleştirilmiş gruplar oluşturulmaya çalışılmış, deney ve kontrol gruplarının benzerliği üzerinde durulmuştur. Yarı deneysel araştırmalarda grupları eşleştirirken araştırma sonuçlarını etkilemesi muhtemel olan birtakım değişkenlere bakılmaktadır (Fraenkel vd., 2011). Bu kapsamda gruplar oluşturulurken cinsiyet, yaş ve ikna edici metin yazma başarımı değişkenleri göz önüne alınmıştır. Grupların bu üç değişken açısından benzer özellikler taşımasına çalışılmıştır. Deney grubunda yer alan katılımcıların 34'ü 20-25, 6'sı ise 26-31; kontrol grubunda yer alan katılımcıların 33'ü 20-25, 5'i 26-31 yaş aralığındadır. Ayrıca deney grubunda yer alan katılımcıların 33'ü erkek 7'si kadın, kontrol grubunda yer alan katılımcıların ise 32'si erkek, 6'sı kadındır. Görüldüğü üzere gruplar cinsiyet ve yaş açısından benzer özellikler göstermektedir. Son olarak deney ve kontrol grupları belirlenirken araştırmanın bağımlı değişkeni olan ikna edici yazma başarımı bakımından grupların benzerliğini saptamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 1.

Grupların İkna Edici Yazmaya İlişkin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	40	39.13	1565.00	745.000	.881
Kontrol	38	39.89	1516.00		

*.05

Tablo 1'de yer alan Mann-Whitney U testi sonuçları, deney ve kontrol gruplarının ikna edici yazma başarımı bakımından istatistiksel olarak birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını, her iki grubun da birbirine benzer olduğunu göstermektedir ($p>.05$; $p=.881$).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen İkna Edici Metinler İçin Derecelendirme Ölçeği ile, nitel verileri ise yarı yapılandırılmış ön ve son görüşme formlarıyla toplanmıştır.

İkna Edici Yazma İçin Derecelendirme Ölçeği (İEYİDÖ)

Katılımcıların ikna edici yazma başarımlarını değerlendirmek için araştırmacılar tarafından tasarlanan ölçeğin geliştirilme sürecinde öncelikle literatürden ve mevcut araçlardan (Connor & Lauer, 1988; Delia et al., 1979; Galbraith, 2014; Kaptan, 2015; Knudson, 1994; Konuk, 2017; NAPLAN, 2013; Novero, 2015; Rachlin, 2008; Rold, 2007) yararlanılarak 4 boyut ve 23 özellikten oluşan taslak form oluşturulmuştur. Taslak ölçeğin kapsam geçerliği bakımından değerlendirilmesi için Lawshe analizi yapılmıştır. 13 kişiden oluşan uzman grubu, taslak formu kapsam geçerliği bakımından incelemiştir. Yapılan analiz sonucunda taslak ölçekten bir maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Bununla birlikte ölçeğin kapsam geçerliği indeksi (KGİ) .891 olarak bulunmuş ve kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Yurdugül'e (2005, s.2) göre ölçülmek istenen özellik birden fazla boyuttan

oluşuyorsa her bir boyut için kapsam geçerliği indeksi hesaplanır. Bu çalışmada da ölçme aracının düşünsel tasarım boyutuna ilişkin KGİ değeri “.918”, metinsel tasarım boyutuna ilişkin KGİ değeri “.846”, dil ve anlatım boyutuna ilişkin KGİ değeri “.892” ve sunum boyutuna ilişkin KGİ değeri de “.918” olduğundan ölçeğin tüm boyutlarının kapsam geçerliği istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır.

Ölçeğin güvenirliği için ise Kendall-W analizinden yararlanılmıştır. Kendall W katsayısı, 0 ile 1 aralığında bir değer almaktadır. Uyuşum katsayısı 1'e ne kadar yakınsa, değerlendirmeciler arasında o denli yüksek bir uyum olduğunu gösterir (Can, 2019). Szymanski & Linkowski'ye göre Kendall'ın W uyuşum katsayısı ile yapılan analizlerde puanlayıcılar arası uyuşmanın en az .80 değerinde olması gerekmektedir (akt. Delicoğlu, 2009). Kendall W istatistiği sonuçlarına göre ölçeğin düşünsel tasarım boyutunun W değeri .879; metinsel tasarım boyutunun W değeri .916; dil ve anlatım boyutunun W değeri .853; sunum boyutunun W değeri .878 ve ölçeğin toplamına ilişkin W değeri .830 olarak bulgulanmıştır. Bu değerler W uyuşma katsayısı .80'den büyük olduğundan güvenirlik açısından olumlu görülmektedir.

Yarı Yapılandırılmış Ön ve Son Görüşme Formu

Bu araştırmada nitel verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. “Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, sorular görüşme öncesinde hazırlanır ve görüşme anında esnek davranılabilir. Bu tür görüşmelerde soruların sırası değiştirilebilir ve ihtiyaç hâlinde sorular daha ayrıntılı olarak açıklanabilir.” (Çepni, 2014, s.172-173). Araştırma kapsamında katılımcılarla uygulama öncesinde ve sonrasında bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bir katılımcıyla ortalama 20-30 dakika arasında görüşülmüş, bu görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmış ve saklanmıştır.

Uygulama

Araştırmacının uygulama sürecinde Huang & Zhang (2020) tarafından geliştirilen STM kullanılmıştır. Giriş bölümünde ayrıntılı bir şekilde anlatıldığı üzere, söz edilen modelin tür ve süreç düzeyi olmak üzere iki temel boyutu bulunmaktadır. Tür boyutu; bağlam geliştirme, modelleme ve pekiştirme, birlikte oluşturma ve bağımsız oluşturma aşamalarını içerirken, süreç düzeyi; planlama, taslak oluşturma ve gözden geçirme/düzeltilme olmak üzere birlikte ve bağımsız yazmaya bağlı üç aşamadan müteşekkildir. Bu araştırmada, söz edilen modelin bağlam geliştirme aşamasının kapsamı genişletilmiş, bunun yerine Lee vd.'nin (2009) modelinden yararlanarak tür tanıtımı adıyla daha kapsamlı bir süreç işe koşulmuştur. Huang ve Zhang'ın (2020) modelinin bağlam geliştirme aşamasında belirli bir metin türünün sıklıkla kullanıldığı iletişimsel amaç, hedef kitle ve bağlamla ilgili bilgilerin öğretimi söz konusudur. Bu araştırmada modele dâhil edilen tür tanıtımı aşaması ise yalnızca bunların öğretimi ile sınırlı değildir. Hedef metin türünün öğrenci kitlesinin düzeyi göz önüne alınarak her yönüyle ele alındığı; türün dil, üslup ve metin yapısı gibi karakteristik özelliklerinin açıkça anlatıldığı ve bütün bunlarla ilgili çeşitli etkinliklerin yapıldığı bir aşama olarak tasarlanmıştır. Yapılan bu değişikliğin temel gerekçesi tür bilgisini daha fazla ön plana çıkarmak ve bu yolla öğrencilerin tür farkındalıklarını geliştirmektir. Zaten modeli geliştiren araştırmacı da modelin çeşitli ihtiyaçlara yönelik olarak değiştirilebileceğini belirtmiştir (Huang, 2020, s.263).

Araştırma kapsamında yapılan uygulamalar Yazma Eğitimi dersinde gerçekleştirilmiş, haftada 3 saat olmak üzere 9 haftalık zaman dilimine yayılmıştır. Yalnızca ilk hafta STM'nin tanıtımı üzerinde durulmuş, diğer haftalarda bu model kullanılarak anı, öykü, ikna edici deneme ve tartışmacı makale türlerinde uygulamalar yapılmıştır. Üniversite programının oluşturduğu kısıtlılık nedeniyle STM uygulamaları her bir tür için iki haftalık zaman diliminde planlanmıştır. Yani STM'nin bağlam geliştirme, metin çözümleme ve birlikte yazma aşamaları hedef türle ilgili çalışmalara başlanan ilk hafta, bağımsız yazma çalışması takip eden diğer haftada yürütülmüştür. Dolayısıyla tam bir STM uygulaması, iki haftalık süreçte tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmacının nicel verileri, katılımcıların yazdıkları kompozisyonlar alındıktan sonra İEYİDÖ ile puanlanmıştır. Katılımcıların kompozisyonlarının puanlanmasına araştırmacı dışında 2 uzman daha katkı sağlamıştır. Uzmanların verdikleri puanların uyumunu sınamak için yapılan Kendall W analizinde

uzman grubunun uyuşum katsayısının .905 olduğu belirlenmiştir. Değerlendirmeciler arası uyumda herhangi bir sorun yaşanmadığından, analiz sürecinde öğrencilerin ikna edici yazma düzeylerini belirlemek amacıyla üç değerlendirmecinin verdikleri puanların ortalaması göz önüne alınmıştır. Bu aşama da tamamlandıktan sonra, verilerin normal dağılıp dağılmadığı hem çarpıklık-basıklık değerlerine bakılarak hem de Shapiro-Wilk testiyle değerlendirilmiştir. Ardından dağılıma göre ilişkisiz Örneklem T-Testi, ilişkili Örneklem T-Testi ve Wilcoxon Testi kullanılmıştır. Ayrıca yapılan analizlerin tamamında güven aralığı “%95”, anlamlılık düzeyi ise “.05” olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ikinci araştırma sorusuna yönelik olarak tematik analiz ve üçüncü araştırma sorusuna yönelik olarak kategorisel analiz kullanılmıştır. "Tematik analiz, bir dizi bireysel veya odak grup görüşmesi ya da çeşitli metinlerden oluşan veri seti içerisinde tekrar eden anlam örüntülerini bulmak için yapılan bir incelemedir" (Braun ve Clarke, 2019, s.882). Kategorisel analiz ise "belirli bir mesajın önce belirli birimlere bölünmesini ve ardından bu birimlerin, belirli kriterlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasını ifade eder. Kategoriler saptandıktan sonra, anlam birimleri ya da öğeler, bu kategorilere yerleştirilerek frekansları saptanır" (Bilgin, 2014, s.19-20). Nitel analizler Maxqda yazılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte veri analiz sürecinde güvenilirliği sağlamak amacıyla kodlayıcılar arası uyum çalışması yapılmıştır. Bu süreçte araştırmacı birinci kodlayıcı olarak yer almış, yazma eğitimi alanında doktora tezi hazırlayan ve aynı zamanda nitel araştırma tecrübesi olan başka bir araştırmacı ise ikinci kodlayıcı olarak görev almıştır. Her iki kodlayıcı da görüşme dökümlerini kodlamış, ardından iki kodlayıcının gözlemleri arasındaki uyumu belirlemek için Kappa formülünden yararlanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda Kappa testi değeri (.87) kodlayıcılar arasında yüksek düzeyde bir uyum olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte uzlaşamayan kod ve sınıflandırmalar diğer kodlayıcıyla tartışılmış, fikir birliğine varılan öğelerle ilgili olarak yapılan analizlerde çeşitli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi ve sayı numarası = 21.01.2020, 2020/02

Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik olarak elde edilen bulgular sunulmuştur.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde "STM'ye dayalı yazma eğitimi, öğretmen adaylarının ikna edici metin yazma başarımını etkilemekte midir?" sorusuna yönelik olarak elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir.

Deney Grubunun Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubundaki katılımcıların ikna edici metin yazmaya ilişkin ön ve son test sonuçlarını karşılaştırmak için yapılan analizde, öncelikle dağılımın normalliği incelenmiştir. Buna göre ölçekten elde edilen genel ön test ile son test puanları ve düşünsel tasarım, metinsel tasarım ve sunum boyutlarına ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasındaki farkın çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında değer aldığı; dil ve anlatım boyutuna ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasındaki farkın basıklık değerinin ise -1 ile +1 arasında olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, grubun ön ve son test puanları arasındaki farkın dil ve anlatım boyutu açısından normal dağılım sergilemediğini düşündürmektedir. Ayrıca Shapiro-Wilk Testi sonuçları, ölçeğin dil ve anlatım boyutuna ($p=.032$) ilişkin dağılımın normal olmadığını, düşünsel tasarım ($p=.512$), metinsel tasarım ($p=.731$) ve sunum boyutları ($p=.807$) ile ölçeğin geneline ilişkin dağılımın ise normal olduğunu göstermektedir.

($p>.05$). Bu durumda deney grubunun dil ve anlatım boyutuna ilişkin ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi, diğer boyutlara ilişkin analizler için ise ilişkili Örneklemeler için T Testi kullanılmıştır.

Tablo 2.

Deney Grubunun İkna Edici Yazmaya İlişkin Ön ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	p
Düşünsel Tasarım	Deney Ön Test	40	11.32	2.37	-15.079	.000
	Deney Son Test	40	18.36	1.99		
Metinsel Tasarım	Deney Ön Test	40	13.84	2.48	-14.237	.000
	Deney Son Test	40	19.09	1.50		
Sunum	Deney Ön Test	40	11.20	2.07	-5.261	.000
	Deney Son Test	40	12.67	1.46		
Genel	Deney Ön Test	40	50.04	7.22	-14.984	.000
	Deney Son Test	40	67.48	5.16		

*.05

Tablo 2'ye göre, deney grubundaki katılımcıların ikna edici yazma ölçeğinden elde edilen ön test puan ortalaması ($\bar{X}=50,04$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=67,48$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür ($p=.000$; $p<.05$). Ayrıca düşünsel tasarım ($p=.000$) metinsel tasarım ($p=.000$) ve sunum ($p=.000$) boyutlarında da anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu bulgu, STM'nin deney grubunda yer alan katılımcıların ikna edici yazma başarımlarına olumlu yönde katkı sağladığını göstermektedir.

Tablo 3.

Deney Grubunun Dil ve Anlatıma İlişkin Ön ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Bitiş Ölçümü- Başlangıç Ölçümü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	2	15, 50	31, 00	-5,097	.000
Pozitif Sıralar	38	20, 76	789, 00		
Fark Olmayan	0				

*Pozitif sıralara dayalı

Tablo 3'te görüldüğü üzere, katılımcıların ölçeğin dil ve anlatım boyutuna ilişkin ön ve son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin sonucuna göre deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($z= -5,097$; $p < .05$). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması, deneysel müdahalenin dil ve anlatım başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Kontrol Grubunun Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubundaki katılımcıların ikna edici metin yazmaya ilişkin ön ve son test sonuçlarını karşılaştırmak için yapılan analizde, öncelikle dağılımın normalliği incelenmiştir. Buna göre

katılımcıların ölçekten elde edilen genel ön test ile son test puanları ve düşünsel tasarım, metinsel tasarım, dil ve anlatım ve sunum boyutlarına ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasındaki farkın çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında değer aldığı belirlenmiştir. Bu bulgu, dağılımın normal olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca Shapiro-Wilk Testi sonuçları, ölçeğin düşünsel tasarım ($p=.651$), metinsel tasarım ($p=.662$), dil ve anlatım boyutuna ($p=.104$) ve sunum boyutları ($p=.631$) ile ölçeğin geneline ($p=.224$) ilişkin dağılımın normal olduğunu göstermektedir ($p>.05$). Bu nedenle kontrol grubunun ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için ilişkili Örneklemeler için T Testi yapılmış ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Kontrol Grubunun İkna Edici Yazmaya İlişkin Ön ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	p
Düşünsel Tasarım	Kontrol Ön Test	38	12.23	2.50	-2.506	.017
	Kontrol Son Test	38	13.66	1.92		
Metinsel Tasarım	Kontrol Ön Test	38	13.08	2.16	-3.350	.002
	Kontrol Son Test	38	14.57	1.65		
Dil ve Anlatım	Kontrol Ön Test	38	13.00	2.18	-1.363	.181
	Kontrol Son Test	38	13.61	1.56		
Sunum	Kontrol Ön Test	38	12.09	1.50	.748	.459
	Kontrol Son Test	38	11.86	1.54		
Genel	Kontrol Ön Test	38	50.41	6.88	-2.389	.022
	Kontrol Son Test	38	53.71	4.92		

*.05

Tablo 4'e göre kontrol grubundaki katılımcıların ikna edici yazma ölçeğinden elde edilen ön test puan ortalaması ($\bar{X}=50,41$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=53,71$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür ($p=.022$; $p<.05$). Ayrıca düşünsel tasarım ($p=.017$) ve metinsel tasarım ($p=.002$) boyutlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu, dil ve anlatım ($p=.181$) ve sunum ($p=.459$) boyutlarında ise anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p<.05$). Bu bulgu, kontrol grubunda gerçekleştirilen geleneksel yazma eğitiminin düşünsel tasarım ve metinsel tasarıma ilişkin olumlu katkılar sağladığını, dil-anlatım ve sunum bakımından ise katkı sağlamadığını göstermektedir.

Grupların Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların ikna edici metin yazma son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için katılımcıların İEYİDÖ'den aldıkları son test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu amaca yönelik olarak öncelikle dağılımın normalliği incelenmiştir. Buna göre hem deney hem de kontrol grubunun son test puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında dağıldığı saptanmıştır. Ayrıca Shapiro-Wilk testinden elde edilen sonuçların da normal dağılım koşullarını sağladığı belirlenmiştir ($p<.05$). Bu gerekçelerden ötürü grupların son test ortalamalarını karşılaştırırken parametrik bir test olan ilişkisiz Örneklemeler T-Testi kullanılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Grupların İkna Edici Yazmaya İlişkin Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	p
Düşünsel Tasarım	Deney	40	18.36	1.99	10.581	.000
	Kontrol	38	13.66	1.92		
Metinsel Tasarım	Deney	40	19.09	1.50	12.617	.000
	Kontrol	38	14.57	1.65		
Dil ve Anlatım	Deney	40	17.35	1.87	9.523	.000
	Kontrol	38	13.61	1.56		
Sunum	Deney	40	12.67	1.46	2.383	.002
	Kontrol	38	11.86	1.54		
Genel	Deney	40	67.48	5.16	12.031	.000
	Kontrol	38	53.71	4.92		

*.05

Tablo 5'te yer alan bulgular, ikna edici yazmaya ilişkin ön test sonuçlarında aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmayan deney ve kontrol gruplarının, deneysel uygulamalardan sonra anlamlı bir şekilde farklılaştığını, deney grubunda uygulanan STM temelli yazma eğitiminin, ikna edici yazma ölçeğinin tüm alt boyutlarında ve toplamında kontrol grubunda uygulanan geleneksel yazma eğitime göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

"Deney grubunda yer alan katılımcıların STM'nin etkililiği ile ilgili düşünceleri nelerdir?" sorusuna yönelik olarak yapılan tematik analizde "yazılı anlatım unsurları, yazma süreci, metin türü ve duyuşsal özellikler" olmak üzere dört farklı temaya ulaşılmıştır.

Metin Türü Teması

STM'ye dayalı yazma eğitimi deneyimleyen öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sonucunda oluşturulan temalardan ilki metin türüdür. Bu tema içerisinde katılımcıların STM'nin metin türüne olan etkisine ilişkin düşünce ve deneyimleri sınıflandırılmıştır. Yapılan tematik analizde tür bilgisi teması içerisinde "tür bilgisi kazandırma, türü ayırt etme, yeni bir türle tanışma, deneyim kazanma, somutlaştırma/rehber olma" olmak üzere 5 koda ulaşılmıştır. Tablo 6'da metin türü temasına ilişkin analiz sonucu görülmektedir.

Tablo 6.

Metin Türü Temasına İlişkin Bulgular

Kod/f	Örnek Görüş
Tür bilgisi kazandırma (39)	"Türlerle ilgili bilgilerimin genişlemesini sağladı."(K24)
Somutlaştırma / Rehber Olma (32)	"Yazılarımı yazarken örnek metinleri bir model olarak aldım. Bana model oldu diyebilirim." (K6)
Türleri Ayırt Etme (21)	"Mesela ikna edici metinle tartışmacı metin arasındaki farklar. Önceden biri sorsa en temel fark nedir diye belki söyleyemezdim ya da tam olarak söylemem gerekenleri

	söyleyemezdin. Ama şimdi biliyorum ve yazarken de tabi ki bunlara dikkat ederek yazacağım için eskisine nazaran daha doğru bir şey ortaya koyabilirim." (K10)
Deneyim Kazanma (15)	"Metin türü bilgisi pek çok derste veriliyor, fakat uygulama kısmı hep eksik kalıyordu. Yazma eğitimi dersi bu eksikliğimizi kapatması açısından çok yararlı oldu." (K9)
Yeni Bir Türle Tanışma (8)	"İkna edici metin konusunda hiçbir bilgim yoktu. İkna edici metnin ne olduğunu, nasıl yazıldığını öğrenmiş oldum." (K5)

Görüşme yapılan 40 katılımcının 39'u tür bilgisi kazandırma, 32'si somutlaştırma/rehber olma, 21'i türü ayırt etme, 15'i deneyim kazanma ve 8'i yeni bir türle tanışma koduna ilişkin görüş bildirmiştir. Katılımcılar metin türü temasıyla ilgili olarak toplam 115 görüş belirtmiştir. Bu bulgu, STM uygulamaları sayesinde katılımcıların; tür bilgilerini geliştirdiklerini, metin türlerini birbirlerinden ayırt etme becerisi kazandıklarını, daha önce bilmedikleri bir türde metin yazmayı öğrendiklerini, türle ilgili yazı yazarak deneyim kazandıklarını ve mevcut bilgilerini somutlaştırdıklarını düşündüklerini göstermektedir.

Yazılı Anlatım Unsurları Teması

STM'ye dayalı yazma eğitimini deneyimleyen öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde oluşturulan temalardan ikincisi yazılı anlatım unsurlarıdır. STM'nin temel yazma becerilerine olan etkisine ilişkin katılımcıların düşünce ve deneyimleri bu tema içerisinde çözümlenmiştir. Bu kapsamda yazılı anlatım unsurları teması içerisinde "düzenleme, biçim, dil ve anlatım, bağdaşıklık ve mekanikler" olmak üzere beş kod oluşturulmuştur. Bununla birlikte düzenleme kodu içerisinde "paragraf bütünlüğü, başlık, metnin bölümleri", biçim kodu içerisinde "sayfa düzeni, okunaklı yazma, yazı uzunluğu, satır sonu sözcük ayırma", dil ve anlatım kodu içerisinde "kip seçimi, cümle çeşitliliği, kelime seçimi, sadelik, kelime öğrenme, ana dili duyarlılığı, titizlik, anlatım bozuklukları", mekanikler kodu içerisinde "yazım ve noktalama, dil bilgisi", bağdaşıklık kodu içerisinde ise "geçiş ve bağlantı ifadeleri, bağdaşıklık araçları" alt kodları belirlenmiştir.

Tablo 7.

Yazılı Anlatım Unsurları Temasına İlişkin Bulgular

Kod/f	Örnek Görüş
	<i>Yazım ve Noktalama (16)</i>
Mekanikler (17)	"Yazım kuralları olsun, noktalama kuralları olsun daha çok dikkat etme bilincini bana aşıladı. (K26).
	<i>Dil Bilgisi (1)</i>
	"Dil bilgisi açısından pek yararlı olduğunu düşünmüyorum. Çok bir şey fark ettiğini düşünmüyorum." (K39).
Düzenleme (15)	<i>Metni Bölümlendirme (12)</i>
	"Ben paragraflarda mesela giriş, gelişme, sonuca hiç dikkat etmezdim. Aklıma ne gelirse eserdin, yazardım. Ama şu anda mesela dikkat ediyorum. Girişi nasıl yapmışım, gelişmem nasıl olacak, sonucunda ne vermem gerekiyor okuyucuya en azından bunu artık tespit edebiliyorum." (K13).
	<i>Başlık (2)</i>
	"Başlık konusunda bana faydalı olduğunu düşünüyorum." (K27)
	<i>Paragraf Bütünlüğü (1)</i>
	"Dersin bana en büyük faydalarından biri paragraflar hakkındaydı. Ben genellikle gelişigüzel, çok düşünmeden ve planlamadan yazdığım için aklıma gelen cümleleri arka arkaya sıralıyordum. Ama dersler sırasında paragrafı paragraf yapan şeyin ne olduğunu anladım. Paragrafların kendi içindeki bütünlüğünü, yapısını anladım. Her paragrafta bir fikri detaylandırmam gerektiğini öğrendim." (K38).

Dil ve Anlatım (15)	<i>Anlatım Bozuklukları (5)</i>
	"Aklımdan geçirdiğimi yazıya dökerken eksikliklerim olurdu. Anlatım bozukluğu yapardım. Onları bir türlü cümleleri bir türlü toparlayamazdım. Ama yazma dersinden sonra hani düzenli bir şey yaparak daha olumlu güzel bir şey ortaya çıkardığımı düşünüyorum." (K35)
	<i>Kelime Seçimi (2)</i>
	"Mesela hangi kelimeleri kullanırsam dikkat çekici olur bunları öğrendim." (K7)
	<i>Cümle Çeşitliliği (2)</i>
	"Farklı türde cümleler kurabilme becerilerimi geliştirdi." (K39)
	<i>Kip Seçimi (2)</i>
	"Ben kiplerde büyük sıkıntılar yaşıyordum. Baştaki kiplerle sondaki kipler arasında sıkıntılar yaşıyordum. Bu derste bunun da önüne geçtim. (K25)
	<i>Titizlik (1)</i>
	"Dil anlatımı yüzeysel yazardım o kadar çok dikkat etmezdim. Hatta ilk yazımda çok dikkat etmeyerek yazarken daha sonraki yazılarımda daha çok dikkat ederek yazmaya özen gösterdim." (K3).
	<i>Ana Dili Duyarlılığı (1)</i>
	"Mesela yabancı sözcükler kullanmışım. Onları söylediniz mesela, Türkçe sözcükler söylesen daha iyi olur mesela bunlar aklımda kaldı. Faydalı oldu mu tabii ki oldu benim için." (K18)
	<i>Sadelik (1)</i>
	"Nasıl desem çok fazla gereksiz öge kullanmama bilincini oluşturdu." (K26)
	<i>Kelime Öğrenme (1)</i>
	"Çok fazla kelime öğrendim." (K32)
Bağdaşıklık (7)	<i>Bağdaşıklık Araçları (1)</i>
	"Bu dersten önce aslında cümlelerim arasında nasıl bağlantı kurulacağını rastgele yapıyordum ama şimdi bunun bazı yolları olduğunu öğrendim. Yapıyordum ama gelişigüzel. Gönderimlerle, eklerle ya da kelimelerle bilinçli olarak yapmıyordum. Aslında bilinçlendim diyebilirim." (K2).
	<i>Geçiş ve Bağlantı İfadeleri (6)</i>
Biçim (5)	"Daha böyle önceden kullanırken hani çok fazla cümle akışına dikkat etmiyor şekilde kullanıyordum. Şu anda bunu da daha bilinçli bir şekilde kullanmaya başladım. Mesela ben ve bağlacını kullanırken ya da farklı bağlaçları kullanırken hani cümlenin akışına daha çok uygun olacak şekilde ya da önceden çok fazla kullanırken şimdi gerekli gördüğüm kısımlarda kullanmaya dikkat ediyorum" (K26).
	<i>Sayfa Düzeni (2)</i>
	"Sayfa düzeni olarak daha çok önem vermeye başladım. Özellikle paragraf başlarına vesaire daha çok önem verdim." (K33).
	<i>Yazı Uzunluğu (1)</i>
	"Yazı uzunluklarım çok kısaydı başladığım zaman. Daha sonra daha uzun yazmaya başladım." (K5)
	<i>Okunaklı Yazma (1)</i>
	"Daha yavaş ve okunaklı yazabildiğimi düşünüyorum." (K25)
	<i>Satır Sonu Sözcük Ayırma (1)</i>
	"Satır sonunda ayırmaya dikkat etmiyordum."

Görüşme yapılan 40 katılımcının 17'si mekanikler, 15'i dil ve anlatım, 16'sı düzenleme, 7'si bağdaşıklık ve 5'i biçim koduna ilişkin görüş bildirmiştir. Katılımcılar yazılı anlatım unsurları temasıyla ilgili olarak toplam 59 görüş belirtmiştir. Bu bulgular, STM'yi deneyimleyen katılımcıların bu modeli; yazım kuralları ve noktalama işaretlerini, bağdaşıklık öğelerini, sözcük, cümle ve paragraf düzeyinde dil

ve anlatım özelliklerini, metni bölümlendirme kurallarını ve yazmanın biçimsel özelliklerini öğrenme bakımından yararlı bulduklarını ortaya koymaktadır.

Duyuşsal Özellikler Teması

STM'ye dayalı yazma eğitimi deneyimleyen öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde tespit edilen temalardan üçüncüsü duyuşsal özelliklerdir. STM'nin öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin duyuşsal algıları üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri bu tema içerisinde analiz edilmiştir. Duyuşsal özellikler teması içerisinde "sevdirme, eğlenceli/ilgi çekici bulma, öz güven kazandırma, yazma algısını değiştirme, rahatlatma, isteklendirme, ön yargıları kırma" olmak üzere olumlu görüş içeren 7 koda ve "sıkıcı bulma, endişe duyma/kaygılanma, sevmeme" şeklinde olumsuz görüş içeren 3 koda ulaşılmıştır. Tablo 8'de duyuşsal özellikler temasına ilişkin analiz sonucu görülmektedir.

Tablo 8.

Duyuşsal Özellikler Temasına İlişkin Bulgular

Kod/f	Örnek Görüş
Sevdirme (14)	"Üniversiteye geldiğimde yazmanın bir nevi yüklerden kurtulmak olduğunu gördüm ve ben de yazı yazmaya başladım. Bunun üzerine bir de yazma eğitimi dersi eklenince yazı yazma hakkında birçok bilgi edindim ve yazmayı daha çok sevdim. Bu durum da benim gelişmeye katkı sağladı." (K38).
Eğlenceli/ilgi Çekici Bulma (12)	"Okulda tür tanıtımı yaparken özellikle yaptığımız etkinlikleri çok yararlı buldum. Kuru bilgi vermek yerine eğlenceli etkinlikler yapmak daha faydalı oldu. Etkinlikleri yaparken çok güzel zaman geçirdim." (K2)
Öz Güven Kazandırma (11)	"Kendime güvenimi aslında geliştirdi. Daha önceden yazamam herhalde diye düşünürken şimdi daha çok kendime güvenim geldi." (K3)
Rahatlatma (9)	"Bu eğitimi almadan önce yazmadan dolayı strese giriyordum. Yazamama endişem vardı, kaygım vardı. Sürekli böyle bir elime kâğıdı aldığım da nereden başlayacağım hakkında bir şey bilmiyordum. Daha önceki eğitimlerimizde okulda birinci sınıfta filan aldığımız eğitimlerde bunun daha çok bende kaygı oluşturduğunu fark ettim. Ama bu eğitim sürecinde bunun aşama aşama gittiğimizde kendimin üzerinden attığını düşünüyorum. Şu an daha rahat bir şekilde yazabildiğimi düşünüyorum" (K27).
Yazma Algısını Değiştirme (7)	"Şöyle ki ben dediğim gibi başta bunun yetenek, bir ilham gelecek, insana ilham geliyor öyle yazıyorlar gibi düşünüyordum. İnsanların duygularını aktarabilmeleri için biraz uğraşmaları gerekiyor sadece. Bunu anladım dersinizden sonra. Sadece plan yapacaksınız düzenli gideceksin, konuyu belirleyeceksin. Sonrası daha rahat bir şekilde geliyor" (K18).
İsteklendirme (7)	"Gerçekten ders için yazı yazarken kendimi her zaman çok motive hissettim. Aynı zamanda yapacağınız yorumları büyük bir hevesle bekledim her zaman. Gerçekten de çok etkili bir dersti benim için." (K30).
Ön Yargıları Kırma (5)	"Yazı yazmaya aslında önceden bir önyargım olduğunu fark ettim. Ben aslında hiç yazamıyormuşum falan diye düşünüyordum ama yazabildiğimi fark ettim yani ve böylelikle mutlu oldum." (K7).
Endişe Duyma/Kaygılanma (3)	Yazma eğitimi sırasında kendimi çok fazla endişeli hissettim. Asla bir plan ya da birkaç kural üzerinde yazma çalışması yapmamıştım. Bunu burada sürdürmeyi istediğimde de kendimi yeterli hissetmediğim için endişeli ve mutsuz oldum. (K4).
Sevmeme (2)	"Yazmayı hâlâ sevmiyor gibiyim." (K5)
Sıkıcı Bulma (1)	"Birlikte yazma aslında tam olarak gerçek anlamıyla verimli yapıldığında, yani iki arkadaş da bunun üzerine yoğunlaştığında çok güzel sonuçlar ortaya çıkarabilir ama mesela sınıfta yaptığımız birlikte çalışma örneklerine baktığımız zaman çoğu zaman aslında kimse bunun üzerine yoğunlaşmıyor. Yoğunlaşmadığı zaman da bu metin düzgün olarak çıkmıyor ve bizleri de sıkıyor" (K29).

Görüşme yapılan 40 katılımcının 14'ü sevdirme, 12'si eğlenceli/ilgi çekici bulma, 9'u rahatlatma, 11'i öz güven kazandırma, 7'si yazma algısını değiştirme, 7'si isteklendirme, 5'i ön yargıları

kırma, 3'ü endişe duyma/kaygılanma, 2'si sevmeme ve 1'i sıkıcı bulma koduna ilişkin görüş bildirmiştir. Katılımcılar duyuşsal özellikler temasıyla ilgili olarak toplam 71 görüş belirtmiştir. Bu bulgu STM'nin, katılımcıların önemli bir bölümünün yazmaya karşı olan duyuşsal niteliklerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte uygulanan modelin, az sayıda katılımcının yazmaya karşı hissettikleri duyuşsal bakış açısını olumsuz etkilediği de belirlenmiştir.

Yazma Süreci Teması

STM'ye dayalı yazma eğitimini deneyimleyen öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde belirlenen temalardan dördüncüsü yazma sürecidir. Bu tema içerisinde katılımcıların STM'nin yazma sürecine olan etkisine ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Buna yönelik olarak yapılan tematik analizde duyuşsal özellikler teması içerisinde "hazırlık ve planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme, genel süreç" olmak üzere 4 koda ulaşılmış, ayrıca bu kodların içerisinde de birtakım alt kodlar oluşturulmuştur. Tablo 9'da yazma süreci temasına ilişkin analiz sonucu görülmektedir.

Tablo 9.

Yazma Süreci Temasına İlişkin Bulgular

Kod/f	Örnek Görüş
	<i>Planlama Bilinci Kazandırma (17)</i>
	"Planlama yapmıyordum. Kafama göre yazıyordum. Arada kopukluklar oluyordu. Yani beyin kuması gibi yazarken artık daha planlı yazıyorum. Neyi yazacağımı biraz planlıyorum hangi konular üzerinde duracağım neleri çürüteceğim ya da nelere karşı çıkacağım ya da hikâyeyi hangi açıdan ele alacağımı düşünüyorum." (K12).
	<i>Planlama Tekniklerini Öğrenme (6)</i>
	"Birçok yeni planlama tekniği öğrendim. Hikâye haritası, hikâye piramidi, listeleme, 5n 1k soruları, zihin haritası gibi teknikleri öğrendim. Doğrusu bu teknikleri kullanmasam bile yazdığım metin türüyle ilgili temel şeyleri planlamanın ne kadar önemli olduğunun farkına vardım." (K24).
	<i>Kolaylaştırma (5)</i>
Hazırlık ve Planlama (44)	"Evet, zaten planlama yaptıktan sonra hani yazı yazmak çok zor olmuyor. Önemli olan bana planlamaymış gibi geliyor. Eğer orayı gerçekten düşünerek yaparsan zaten geriye sadece yazıyı oluşturmak kalıyor gibi düşünüyorum ben." (K20)
	<i>Araştırmaya Yönlendirme (2)</i>
	"Özellikle tartışmacı metin ve ikna edici metin yazarken zaten hani bir araştırma içine giriyorsunuz. Bu araştırmaların sonucunda çok fazla yeni bilgi öğrendim." (K32)
	<i>Yol Gösterme (3)</i>
	"Planlama yapmak bir nebze de olsa yol haritanın gibi oluyor. Nerede ne uygulayacağını, nasıl ilerleyeceğini görüyorsun ki o şekilde yol alasın. Yoksa öbür türlü bir planlama yapmadan, gelişigüzel yazdığın zaman ortaya çok düzgün ya da çok anlaşılır bir metin çıkacağını düşünmüyorum açıkçası" (K26).
	<i>Konu Belirleme (8)</i>
	"Öncelikle bana konu üretmede fayda sağladı." (K11).
	<i>Fikir Üretme (3)</i>
	"Planlama yapmanın gerçekten faydasını gördüm çünkü şöyle bir şey. Taslakta da hani biz eski alışkanlığımızdan dolayı taslağa asıl metinmiş gibi başlıyorduk. Bu yüzden plan bizim alt taslağımız gibi bir şey oldu. Fikirlerimiz kabaca aklımızda oluşuyor. Yani taslağın bir alt aşaması gibi olmazsa olmaz bir şey olduğunu düşünüyorum." (K15).
	<i>Taslak Hazırlama Bilinci Kazandırma (9)</i>
Taslak Oluşturma (18)	"Taslak metnin önemini, taslak metnin üzerinden değerlendirme yapmayı hep buradan öğrendim ben." (K23)
	<i>Metin Yazmayı Kolaylaştırma (7)</i>
	"Taslak bence çok yardımcı olan bir şey. Çünkü öbür türlü her şey çok fazla dağınık oluyor yani

	çok zor bir araya getirmek bir şeyleri. O yüzden önce bir plan yaparsan ve sonra onu taslağa dönüştürürsen bence çok daha kolaylaşıyor her şey.” (K36) <i>Yorucu Bulma (2)</i> “Taslak yazmamız son yazı yazmamız bunlar gerekiyordu ama sadece biraz yorucuydu benim açımdan.” (K21)
Gözden Geçirme ve Düzeltme (65)	<i>Eksiklerinin Farkına Varma (37)</i> “Sizin verdiğiniz dönütler bir kere yazılarımı inanılmaz derecede geliştirdiğini inanıyorum. Yoksa ben nereden farkına varabilirim ki nerelerde eksikim var. Kendim okuduğum gibi etrafımdaki insanların bunu değerlendirmesi hoşuma gidiyordu. En azından beni geliştiriyordu.” (K13) <i>Değerlendirme Bilgisi Kazandırma (20)</i> “Başta öncelikle ben dönütlerimde olabildiğince ölçütleri dikkate almaya çalıştım. Türleri daha iyi tanıdığım için türlerin özelliklerinden hareketle daha nesnel yorumlar yaptım. Bu yönüyle bende öznelinden nesnele giden bir gelişme gösterdiği oldu.” (K25). <i>Değerlendirme Olanağı Sunma (2)</i> “Bu ders sayesinde ne kadar düşünebildiğimizi, kendimizi değerlendirme öz değerlendirme şansımız da oldu bence.” (K6). <i>Dönütleri Yetersiz Bulma (6)</i> “Arkadaş dönütlerinin katkısının çok olduğunu düşünmüyorum. Benim için öğretmen dönütü daha faydalı oldu. Arkadaşlarımın çok geniş açıyla baktığını düşünmüyorum. (K1).
Genel Süreç (73)	<i>Yazmayı Kolaylaştırma (20)</i> “Eskiden aklımıza geldiği şekilde yazmaya çalışıyorduk ve bu bizi yazma sürecinde daha çok zorluyordu çünkü o an hem bilgileri bir araya getirme hem düşünme tüm süreçlerin o anda gerçekleşmesi gerekiyordu. Bu da bizi hem zihinsel açıdan hem de yazma sürecinde süre olarak da zorluyordu. Bir anda her şeyi yapmaya çalışmak zorluyordu ama burada aşama aşama süreç gidilmesiyle, bizim belirli aşamalardan geçerek yazmamız en sonda en güzel yazıyı oluşturmak açısından benim için çok güzeldi. Çünkü en son yazıyı yazmamız daha kolay oluyordu” (K27). <i>İş Birliği (18)</i> “Benim unuttuğum kısımları arkadaşım bana soru sorarak hatırlatıyordu. Ben o eksikimi kapatıyordum. Arkadaşlarımla yardımlaşarak ortaya daha güzel sonuçlar çıkartabiliyorduk. Dolayısıyla bana faydalı olduğunu düşünüyorum.” (K35). <i>Yazı Kalitesini Artırma (7)</i> “Bu süreçleri izlediğimizde gerçekten bir faydası olduğunu düşünüyorum. Yazıya da bize de yani” (K23). <i>Düşünme Becerileri (6)</i> “Bence yaratıcı düşünme becerimizi, eleştirel düşünme becerimizi geliştiriyor.” (K6). <i>Yazma Deneyimi Sağlama (7)</i> “Üniversiteden önce doğru düzgün yazı yazamıyordum. Ancak yazma dersiyle birlikte yazma becerim gelişti. Bir kere yazmaya çok zaman ayırdık. Daha önce hiç bu kadar yazı yazdığım bir dönem olmamıştı. Okul hayatımda, geçmişte nadiren yazdım.” (K38). <i>Fikir Uyuşmazlığı Yaşama (15)</i> “Bir arkadaşımız daha çok yazmaya çalışıyor diğer arkadaşımız pek önemsemiyor bu şekilde ayrılıklar ortaya çıkıyor (K29)

Görüşme yapılan 40 katılımcının 38’i genel süreç, 37’si gözden geçirme ve düzeltme, 27’si hazırlık ve planlama ve 15’i taslak oluşturma koduna ilişkin görüş bildirmiştir. Katılımcılar yazma süreci temasıyla ilgili olarak toplam 200 görüş belirtmiştir. Bu bulgular, katılımcıların genel olarak STM’yi yazma sürecinin temel aşamaları bakımından faydalı bulduklarını göstermektedir. Katılımcılar STM’nin yazmayı kolaylaştırdığı, yazı kalitelerini artırdığı, düşünme becerilerini geliştirdiği, yazma deneyimi

sağladığı, yazılı bir metni değerlendirme bilgisi sağladığı, plan yapma bilinci kazandırdığı, planlama tekniklerini öğrenmeyi sağladığı, araştırma yapmaya yönlendirdiği, konu belirleme ve fikir üretmeye yardımcı olduğu, taslak hazırlama bilinci kazandırdığı gibi çeşitli yararlarını vurgulamıştır. Bununla birlikte az sayıda katılımcı STM'nin gözden geçirme ve düzeltme sürecinde işe koşulan akran dönütlerini yetersiz bulmuş, iş birlikli yazma etkinliklerini verimsiz olarak değerlendirmiş, ayrıca taslak çalışmalarını da yorucu olarak nitelendirmiştir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

“Katılımcıların ikna edici metin yazmaya ilişkin farkındalıkları uygulamanın başlangıcından sonuna kadar nasıl bir değişim göstermiştir?” sorusuna yönelik olarak yapılan kategorisel analizde, katılımcıların ikna edici metin yazmaya ilişkin uygulama öncesi ve sonrasındaki düşünceleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 10.

Katılımcıların İkna Edici Yazmaya İlişkin Farkındalıkları

Kategoriler	Kodlar	
	Ön Görüşme (f)	Son Görüşme (f)
İletişimsel Amaç	İkna etme (7), Düşünceleri benimsetme (5), Düşünceleri değiştirme (3), İnandırma (3), Kanıtlama (1) f=19	Düşünceleri benimsetme (15), İkna etme (13), İnandırma (6), Kanıtlama (4), Okurun fikrini değiştirme (2), Fikir Savunma (1), Dikkat Çekme (1), Yönlendirme (1), Tanıtma (1) f=44
Dil ve Anlatım	Sadelik (3), Nesnellik (2), İnandırıcılık (11), Slogan Üslûbu (1) f=17	Dil Teknikleri (30), Duygusal İkna (23), Sadelik (13), Öznellik (11), İlgî Çekicilik (10), Hedef Kitle (9) Geçiş ve Bağlantı İfadeleri (7), Kesinlik İfadeleri (6), Kiplik Seçimi (5), Akıcılık (2), Kelime Seçimi (1), Nesnellik (1) f=118
Metin Yapısı/İçerik	Ayrıntılandırma (4), Karşıt Görüş (1) f=5	Tez/İddia Cümlesi (32), Karşıt Görüş (32), Gerekçe/Argüman Sunma (30), Çürütme (26), Ayrıntılandırma (16), Konu Tanıtımı (8) f=144
Formlar	Tartışma (4), Makale (3), Deneme (2), Hikâye (1), Eleştiri (1), Köşe yazısı (1) f=12	Reklam metni (23), Pazarlama metni (7), Makale (7), Siyasi metinler (5), Köşe yazısı (3), Deneme (3), Eleştiri (3), Tartışma (2), Hukuk metinleri (2), Afişler (2), Propaganda (2), Mektup (2), Sempozyum (2), Dinî metinler (1), Söylev (1) f=65
Toplam:	53	371

Tablo 10'a göre ikna edici metinlerin iletişimsel amacına yönelik oluşturulan kategoride katılımcılar, uygulama öncesinde “ikna etme (n=7), düşünceleri benimsetme (n=5), düşünceleri değiştirme (n=3), inandırma (n=3) ve kanıtlama (n=1)” olmak üzere 5 kod altında toplam 19 görüş dile getirmiştir. Buna dayanarak uygulama öncesinde deney grubundaki katılımcıların yarıdan fazlasının ikna edici metinlerin amacına ilişkin fikir sahibi olmadıkları söylenebilir. Bununla birlikte uygulama sonrasında yapılan görüşmede deney grubu katılımcıları “düşünceleri benimsetme (n=15), ikna etme (n=13), inandırma (n=6), kanıtlama (n=4), okurun fikrini değiştirme (n=2), fikir savunma (n=1), dikkat çekme (n=1), yönlendirme (n=1) ve tanıtma (n=1)” olmak üzere 9 kod altında toplam 44 görüş belirtmiştir. Bu bulgu, yapılan uygulamalar sonrasında deney grubunun ikna edici metinlerin iletişimsel amacını öğrendiklerini göstermektedir.

Tabloya göre ikna edici metinlerin dil ve anlatım özelliklerine yönelik oluşturulan kategoride katılımcılar uygulama öncesinde “sadelik (n=7), nesnellik (n=5), inandırıcılık (n=3) ve slogan üslubu (n=1)” olmak üzere 4 kod altında toplam 17 görüş dile getirmiştir. Bu bulguya dayanarak deney grubundaki katılımcıların ikna edici metinlerin dil ve anlatım özelliklerine dair yeterince bilgi sahibi olmadıkları iddia edilebilir. Bununla birlikte uygulama sonrasında yapılan görüşmede deney grubu katılımcıları ikna edici metinlerin dil ve anlatım özelliklerine ilişkin “ikna edici dil teknikleri (n=30), duygusal ikna (n=23), sadelik (n=13), öznellik (n=11), ilgi çekicilik (n=10), hedef kitle (n=9), geçiş ve bağlantı ifadeleri (n=7), kesinlik ifadeleri (n=6), kiplik seçimi (n=5), akıcılık (n=2), kelime seçimi (n=1) ve nesnellik (n=1)” olmak üzere 12 kod altında toplam 118 görüş belirtmiştir. Bu bulgu, yapılan uygulamalar sonrasında deney grubundaki katılımcıların ikna edici metinlerin dil ve anlatım özelliklerini daha iyi tanıdıklarına, bunlar hakkında daha kapsamlı bilgiler edindiklerine işaret etmektedir.

İkna edici metinlerin metin yapısı ya da içeriğine ilişkin oluşturulan kategoride katılımcılar uygulama öncesinde “ayrıntılılandırma (n=4) ve karşıt görüş (n=1)” olmak üzere 2 kod altında toplam 5 görüş dile getirmiştir. Bu bulgu aslında deney grubunun uygulama öncesinde ikna edici metinlerin temel unsurlarını neredeyse hiç tanımadığını güçlü bir şekilde göstermektedir. Hiçbir katılımcı ikna edici metin yapısını tam anlamıyla açıklayamamıştır. Diğer yandan yapılan uygulamalardan sonra bu durumun tersine döndüğü görülmektedir. Zira katılımcılar uygulama sonrasında “tez/iddia cümlesi (n=32), karşıt görüş (n=32), gerekçe/argüman sunma (n=30), çürütme (n=26), ayrıntılılandırma (n=16) ve konu tanıtımı (n=8)” olmak üzere 6 kod altında toplam 144 görüş belirtmiştir. Bu bulgu, yapılan uygulamalar sonrasında deney grubundaki katılımcıların ikna edici metinlerin yapısını ve içeriğini geniş bir şekilde tanıdıklarını, ikna edici metinlerin içeriği hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olduklarını ortaya koymaktadır.

İkna edici metinlerin formlarına ilişkin oluşturulan kategoride katılımcılar uygulama öncesinde “tartışma (n=4), makale (n=3), deneme (n=2), hikâye (n=1), eleştiri (n=1) ve köşe yazısı (n=1)” olmak üzere 6 kod altında toplam 12 görüş bildirmiştir. Buna dayanarak katılımcıların uygulama öncesinde ikna edici metinlerin formlarını yeterince tanımadıkları söylenebilir. Diğer yandan, uygulama sonrasında katılımcı görüşlerinin çeşitlendiği görülmüştür. Son görüşmede, 15 farklı koda ilişkin toplam 65 görüşe ulaşılmıştır. Bu kodlar, “reklam metni (n=23), pazarlama metni (n=7), makale (n=7), siyasi metinler (n=5), köşe yazısı (n=3), deneme (n=3), eleştiri (n=3), tartışma (n=2), hukuk metinleri (n=2), afişler (n=2), propaganda (n=2), mektup (n=2), sempozyum (n=2), dini metinler (n=1) ve söylev (n=1)” şeklinde oluşturulmuştur. Bu bulgular, yazma eğitimi uygulamaları sonrasında deney grubundaki öğretmen adaylarının ikna edici metin tipolojisini daha geniş bir çerçeveden gördüklerini ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın nicel ve nitel bulguları bütünleştirildiğinde, STM’nin deney grubunda yer alan katılımcıların ikna edici metin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir öğretim modeli olduğu, görüşme verilerinden elde edilen nitel bulguların nicel bulgularla büyük ölçüde örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre deney grubu öğrencilerinin ikna edici yazma ölçeğinden elde edilen son test puan ortalaması ($\bar{X}$ =67.48), ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}$ =50.04) belirgin bir artış göstererek “kabul edilebilir” düzeyden “iyi” düzeye yükselmiştir. Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}$ =53.71) ise, ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}$ =50.41) kısmen yükselmiş, ancak hem ön test hem de son test puan ortalamasının “kabul edilebilir” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan katılımcılarla yapılan görüşmelerde, STM’nin metin türü bilgisini ve deneyimini geliştirme, yazılı anlatım unsurlarına katkı sağlama, yazmaya karşı duyuşsal destek sağlama ve yazma süreci açısından çeşitli katkıları olduğu ortaya konulmuştur. İlaveten ön ve son görüşmeler karşılaştırıldığında STM uygulamalarından sonra katılımcıların iletişimsel amaç, metin yapısı, dil ve anlatım ve formlar bakımından ikna edici metin farkındalıklarının geliştiği de saptanmıştır. Nicel ve nitel verilerden elde edilen bu sonuçlar birleştirildiğinde, STM’nin katılımcıların ikna edici yazma becerilerine olumlu katkılarının olduğu çıkarımına ulaşılmıştır.

Alanyazında STM’nin yazma becerilerini geliştirmeye etkisine yönelik olarak yapılan araştırmalarda hedef kitlesi öğretmen adayları olan herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması, bu

modelin daha önce ana dili öğretiminde kullanılmaması ve ikna edici yazmaya yönelik bu modelle ilişkili bir araştırmanın bulunmaması, araştırma sonuçlarının ikincil kaynaklardan hareketle tartışılmasını gerekli kılmıştır. STM'nin etkililiği üzerine yapılan çeşitli deneysel çalışmaların ve eylem araştırmalarının önemli bir bölümünde herhangi bir metin türü odağa alınmamış, genel metin yazma becerileri üzerinde durulmuştur (Abdullah, 2019; Ajmal, 2015; Arteaga-Lara, 2017; Babalola, 2012; Bensen, 2007; Chang, 2016; Ghina, 2016; Handayani & Siregar, 2013; Jarunthawatchai, 2010; Maarof & Maarof, 2017). İlk olarak deneysel araştırmalara bakıldığında, Bensen (2007) süreç-tür yaklaşımının İngilizce öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini çarpıcı bir biçimde geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Jarunthawatchai (2010), İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen Taylandlı üniversite öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada, süreç tür yaklaşımının öğrencilerin yazılı metin kalitelerini geliştirdiğini ve onların metin türlerine daha geniş ve karmaşık bir perspektiften bakabilmelerine katkı sağladığını bulmuştur. Babalola (2012) İngilizce öğrenen Nijeryalı öğrencilerle yaptığı araştırmada, süreç-tür yaklaşımının yazma başarımı üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Alanyazında yer alan eylem araştırmalarının sonuçları da benzer yöndedir. Örneğin Handayani & Siregar (2013), süreç-tür yaklaşımıyla öğrenim gören öğrencilerinin yazılı anlatıma ilişkin düzeylerinin kademeli bir biçimde geliştiğini bulmuştur. Başka bir araştırmada da Arteaga-Lara (2017) süreç-tür yaklaşımı temelli eylem araştırmasına katılan öğrencilerin iyi yapılandırılmış paragraflar yazabildiklerini ve hedef kitle farkındalığı kazandıklarını ortaya koymuştur. Tüm bu çalışmaların sonuçlarından anlaşılabileceği üzere, süreç-tür yaklaşımının yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğuna ve öğrencilerin metin yazma kalitesini artırdığına yönelik pek çok kanıt mevcuttur. Bu araştırmanın sonuçları da bulguları özetlenen ilgili araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir.

Süreç-tür yaklaşımının belirli türlerin yazılmasına yönelik etkisini ele alan araştırmalar da mevcuttur (Akmaliah vd., 2016; Belmekki ve Sekkal, 2018; Gupitasari, 2013; Huang ve Zhang, 2020; Kim & Paek, 2020; Pujiyanto ve Emilia, 2014). Ancak bunların içerisinde ikna edici metinlere ayrı bir parantez açılabilir. Zira tartışmacı ve ikna edici metinler, birbirine benzeyen unsurlara sahiptir (Hillocks, 2011). Hatta ikna edici ve tartışmacı metinlerin genellikle birbiriyle aynı anlama gelecek şekilde tanımlandığı, bu iki türün bazen birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Beyreli & Konuk, 2016). Bu nedenle, dolaylı bir ilişki de olsa bu araştırmanın sonuçlarının, süreç-tür yaklaşımının tartışmacı metin yazma becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan araştırmaların (Elson, 2011; Huang & Zhang, 2020; Kim & Paek, 2020) sonuçlarıyla da örtüştüğü söylenebilir.

Yukarıda ilgili alanyazın ışığında tartışılan genel sonuçların dışında, araştırmanın ikna edici yazmanın düşünsel tasarım, metinsel tasarım, dil ve anlatım ve sunum boyutlarına ilişkin sonuçları da tartışılmıştır.

Düşünsel Tasarım

Araştırmanın nicel ve nitel bulguları, STM'nin Türkçe öğretmeni adaylarını ikna edici metin yazmanın düşünsel tasarımı (içeriği) bakımından geliştirdiğini göstermektedir. Bu sonuç, süreç-tür yaklaşımının içeriğe ilişkin yazma becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan önceki çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir (Belmekki & Sekkal, 2018; Ghina, 2016; Huang, 2020; Jarunthawatchai, 2010; Kim & Paek, 2020). Deney grubunda yer alan katılımcıların düşünsel tasarıma ilişkin puanlarında görülen iyileşme ve nitel verilerdeki destekleyici kanıtlar, STM'nin öğretim döngüsü içerisinde yer alan birkaç aşamasının etkileşimi sayesinde gerçekleşmiş olabilir (Huang, 2020). Döngünün içerisinde yer alan "bağlam oluşturma" aşaması; öğretmen adaylarının iletişimsel amaç ve hedef kitle gibi ikna edici yazıların kendine özgü özellikleri ile ilgili bilgi ve farkındalığının artmasını etkilemiş olabilir. Bununla birlikte örnek ikna edici yazıların incelendiği "modelleme" aşamasının da öğrencilerin kendilerinden yazma görevi olarak beklenen tür özelliklerini anlamalarına yardımcı olduğu söylenebilir. STM'nin metin türüne ilişkin bilgi ve farkındalığı artırdığını ve metin yazma sürecine tür bilgisinin dâhil edilmesine katkı sağladığını ortaya koyan araştırmaların, bu çıkarımı desteklediği iddia edilebilir (Arteaga-Lara, 2017; Elson, 2011; Jarunthawatchai, 2010; Pujiyanto & Emilia, 2014). Ayrıca katılımcıların içerik bilgilerinin zenginleşmesinde "birlikte yazma" aşamasının rolü de etkili olabilir. Çünkü Nordin ve Norhisham'ın (2006) vurguladığı gibi öğrenciler metin oluşturma sürecinde akranlarıyla fikir alışverişi yaparak düşüncelerini zenginleştirebilir. Nitekim araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular,

bunu kısmen doğrulamaktadır. Katılımcıların bir bölümü, birlikte yazma aşamasında yaptıkları fikir alışverişlerinin yazılarına katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Düşünsel tasarımıyla ilgili yazma sürecinde yer alan planlama etkinlikleri de ayrıca vurgulanabilir. Limpo & Alves (2018) tartışmacı metinlerle ilgili olarak yaptıkları araştırmalarında planlamanın, yazıların inandırıcılığı ve genel kalitesinin yanı sıra argümantasyon öğelerinin sayısında da artışa yol açtığını tespit etmiştir. Bu sonuç, planlamanın içerik üretmeye etkisi olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada da hem birlikte hem de bağımsız yazma çalışmaları içerisinde planlama süreçleri yer almıştır. Dolayısıyla STM'nin düşünsel tasarıma ilişkin etkili bir yol olarak değerlendirilmesinde planlama çalışmalarının etkili olduğu söylenebilir. Üstelik söz edilen araştırmada "argüman sayısının" vurgulanması da bu çalışmanın sonuçlarıyla doğrudan ilgilidir. Çünkü ikna edici metinlerde de argüman oluşturma metin yapısının temel elementlerinden biridir (Kurudayıoğlu & Yılmaz, 2014a).

Metinsel Tasarım

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri de metnin tutarlılığını ve düzenlenmesini kapsayan metinsel tasarım boyutuyla ilgilidir. Deneyisel araştırmadan elde edilen sonuçlar, STM'nin deney grubunda yer alan katılımcıların metinsel tasarıma ilişkin becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte görüşmelerden elde edilen sonuçlar da bu gelişimi destekler niteliktedir. Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, bu sonucun süreç-tür yaklaşımı temelli yazma eğitiminin, düzenleme becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan önceki araştırmaların sonuçlarını desteklediği söylenebilir (Agesta & Cahyono, 2017; Belmekki & Sekkal, 2018; Ghina, 2016; Huang, 2020; Jarunthawatchai, 2010; Kim & Paek, 2020).

Deney grubunun metinsel tasarım puanında görülen gelişim, öğretmen adaylarının STM'ye dayalı uygulamalar sonrasında iyi organize edilmiş, bağdaşık ve tutarlı metinler üretebildiklerini göstermektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, kullanılan modelin içerisinde yer alan metin analizi çalışmalarının ve ikna edici metinlere ilişkin retorik yapıların öğretiminin etkili olduğu söylenebilir. Diğer yandan, STM'nin birlikte ve bağımsız metin oluşturma aşamalarının özellikle hazırlık ve planlama yapma bakımından da bu süreçte katkısı olduğu iddia edilebilir. Planlama sürecinde fikir üretme ve fikirleri organize etme amacıyla kullanılan beyin fırtınası, kümeleme, ana hat belirleme, zihin haritası vb. tekniklerin, katılımcıların düşüncelerini belirgin bir giriş, gelişme ve sonuç çerçevesi içerisinde düzenlemesine yardımcı olduğu ifade edilebilir. Görüşme verilerinden elde edilen sonuçlar, deney grubunda yer alan birçok katılımcının uygulama öncesinde planlama yapmadıklarını, planlama teknik ve stratejilerini yeterince bilmediklerini, uygulamalarla birlikte bu süreç hakkında bilgi ve deneyim sahibi olduklarını göstermektedir. Nitekim Beauvis vd. (2011), planlama süreçlerinin artmasının, metin kalitesinin temel, güvenilir bir göstergesi olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte taslak yazma, gözden geçirme ve düzeltmeye ilişkin çalışmalar da katılımcıların metinsel tasarım açısından gelişmelerinde etkili olabilir. Zira yapılan eğitimler sırasında hem STM'nin yazma öncesi aşamalarında hem de yazma süreci aşamalarında, ikna edici metinlerde düzenlemenin önemi, geçiş ve bağlantı ifadelerinin bu metin türündeki yaygın kullanımı ve tutarlı düşünceler öne sürmenin metnin ikna etme amacının gerçekleştirilmesindeki rolü sıklıkla vurgulanmıştır.

Dil ve Anlatım

Araştırmanın nicel verilerinden ulaşılan sonuca göre STM, deney grubunda yer alan katılımcıların dil ve anlatım becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Ayrıca görüşme verilerinden elde edilen nitel sonuçlar da bu sonucu destekler niteliktedir. Katılımcılar, STM'nin kendilerine sağladığı katkıyı dile getirirken "anlatım bozuklukları, cümle çeşitliliği, kip seçimi, titizlik, ana dili duyarlılığı, sadelik, kelime seçimi ve kelime öğrenme" gibi başlıklar altında sınıflandırılacak unsurları vurgulamıştır. Ayrıca katılımcılarla yapılan ön ve son görüşmelerde, öğretmen adaylarının ikna edici yazıların dil ve anlatımına ilişkin farkındalıklarının belirgin olarak değiştiği görülmüştür. Bütüncül olarak ele alındığında, bu sonuç söz varlığı ve üslup gibi çeşitli dil ve anlatım öğelerinin geliştirilmesinde süreç-tür yaklaşımının etkili bir öğretim metodu olduğunu bulgulayan çeşitli araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir (Agesta & Cahyono, 2017; Belmekki & Sekkal, 2018; Huang, 2020; Jarunthawatchai, 2010; Kim & Paek, 2020).

Katılımcıların dil ve anlatıma ilişkin gelişim göstermesinde, STM'nin çeşitli aşamaları arasındaki etkileşimin etkili olduğu söylenebilir. Çünkü STM, öğrencilere dil ve anlatıma ilişkin çeşitli bilgiler sunulmasını içermekte, bu bilgilerin model metinler yoluyla somutlaştırılmasını sağlamakta, ayrıca yazma süreci içerisinde öğrencilerin bağımsız ve etkileşimli olarak bu bilgileri uygulamaya geçirmesine imkân vermektedir. Bu noktada özellikle akran etkileşimine bir parantez açılabilir. STM kapsamında öğrenciler hem akranlarıyla birlikte bir metin yazma sürecini yürütmüş hem de bağımsız metin oluşturma sürecinde yazılarını gözden geçirmeleri için akranlarına başvurmuştur. Bu faaliyetler, dil ve anlatıma ilişkin gelişimi açıklayabilir. Nitekim alanyazında bu iddiaya dayanak olacak çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin Arı & Top (2018), akran değerlendirmenin öğrencilerin yazılı anlatımlarında bulunan anlatım bozukluklarını gidermede etkili olduğunu bulmuştur. Graham ve Perin (2007) ise yaptıkları meta-analiz çalışmasında iş birlikli/akran destekli yazmanın yazma kalitesi üzerinde güçlü ve olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazındaki benzer diğer araştırmalar da bu sonucu desteklemektedir (Dölek & Hamzadayı, 2016; Hamzadayı & Çetinkaya, 2011).

Sunum

Sunum boyutu içerisinde yazım kuralları, noktalama işaretleri ve sayfa düzeni gibi mekanik ve biçimsel unsurlar yer almaktadır. Araştırmancının sonuçlarına göre STM'ye dayalı yazma eğitimi, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının sunuma ilişkin becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Ayrıca görüşme verilerinden elde edilen bulgulara, katılımcıların bir bölümü de başta yazım ve noktalama olmak üzere yazılarının biçimsel ve mekanik yönleri açısından gelişim gösterdiklerini ifade etmiştir. Nitel ve nicel bulgular bütünleştirildiğinde bu sonuç, süreç-tür yaklaşımının yazmanın mekanik yönüne katkı sağladığını ortaya koyan alanyazındaki diğer çalışmalarla örtüşmektedir (Agesta & Cahyono, 2017; Belmekki & Sekkal, 2018; Ghina, 2016; Huang, 2020).

STM'ye dayalı olarak deney grubuyla gerçekleştirilen uygulamalarda, sunuma ilişkin bilgiler açık bir şekilde öğretilmemesine rağmen, öğretmen adaylarının birlikte ve bağımsız yazma çalışmalarında yazdıkları taslak metinleri gözden geçirmek ve düzeltmek için hem akranlarından hem de öğretmenlerinden aldıkları geri bildirimlerin, sunum becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde ulaşılan sonuçlar da bu çıkarımı doğrular niteliktedir. Yapılan görüşmelerde, öğretmen adaylarının kendi taslak yazılarını değerlendirmeleri, akran değerlendirmesi yapmaları ve kendi yazılarının akranları ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmesinin, yazım ve noktalama hatalarını görmelerine ve bu konuda kendilerini geliştirmelerine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Yazım ve noktalama ile ilgili yanlışların giderilmesinde geri bildirimin etkili bir teknik olduğunu bulgulayan Pekaz'ın (2007) araştırmasının, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Öte yandan, yapılan görüşmelerde akran geri bildirimi yüzeysel ve duygusal bulan, bundan ziyade öğretmen geri bildirimlerinden yararlandıklarını belirten katılımcılar da olmuştur. Alanyazında yer alan bazı araştırmalarda öğrencilerin, en güvenilir bilgi kaynağının ve yazma derslerinde en doğru dönütleri verecek kişinin öğretmen olduğuna inandıkları belirtilmektedir (Zhang, 1995). Bu nedenle bazı öğretmen adaylarının akran geribildirimlerini gelişimleri açısından çok yararlı bulmadığı görülmüştür.

Diğer yandan STM, süreç temelli öğretim modellerinin yazma aşamalarını da içerdiğinden, bu modeller üzerine yapılan araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar da irdelenebilir. Süreç temelli öğretim modellerinin yazım ve noktalamaya ilişkin gelişime katkı sağladığı yönündeki araştırmalar, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir (Kaldırım, 2014; Özkara, 2007; Sünnetçi, 2008; Şentürk, 2009; Ülper, 2008). Bununla birlikte Özdemir'in (2014), Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin öğretmen adaylarının yazım ve noktalama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmadığını ortaya koyan çalışmasının sonuçları ise bu araştırmanın sonuçlarıyla çelişmektedir.

Araştırmanın sonuçları ve ilgili literatürden hareketle STM'nin; yazma sürecinde strateji kullanımını işe koşması, tür yaklaşımının açık, öğretici ve iş birlikli yönlerini içermesi, öğretim etkinliklerini bir düzen içinde sunması, öğrencileri düşünmeye ve eleştirmeye yönlendirmesi, genel yazma becerilerini çeşitli yönleriyle desteklemesi ve tüm bunlardan dolayı öğrencilerin yazmaya yönelik duyuşsal eğilimlerine olumlu katkılar sağlaması gibi çeşitli açılardan faydalı bir öğretim modeli olduğu söylenebilir. Bundan ötürü gerek Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik olarak yürütülen Yazma

Eğitimi derslerinde gerekse de örgün eğitimin daha erken kademelerinde bu yöntemden yararlanılabilir. Ayrıca konuyla ilgili Türkçe öğretimi bağlamında daha fazla araştırma yapılması da önerilmektedir. Örneğin ana dili eğitiminde farklı öğretim kademelerinden öğrencilerle ve Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle benzer araştırmalar yapılabilir. Ayrıca ileride yapılacak araştırmalarda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin STM'ye dönük bilgi, inanç ve algıları araştırılabilir. Son olarak bu modelin farklı metin türlerinin öğretiminde kullanımı konu edilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 21.01.2020
Belge sayı numarası= 2020/02

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada taraflar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Abbott, R. D., Berninger, V. W., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 281–298. <https://doi.org/10.1037/a0019318>.
- Abdullah, H. M. (2019). The effect of process genre approach for developing english writing skills of secondary school students and reducing their writing anxiety. *Occasional Papers*, 68, 513-528.
- Agesta, S., & Cahyono, B. Y. (2017). Effect of process-genre approach on the Indonesian Efl writing achievement across personality. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 5(3), 39-48.
- Ajmal, A. (2015, July 1-5). Process-genre approach to teaching writing university foundation course students in Pakistan. (Conference presentation). The European Conference on Language Learning, Brighton, United Kingdom.
- Akmaliah, D., Setyono, B., & Bindarti, W. E. (2016). The effect of using process-genre approach on the tenth grade students' descriptive text writing achievement at sma negeri 1 pakusari. *EFL Education Journal*, 3(9), 667- 676.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Jenkins, L. B., Mullis, I. V. S., & Foertsch, M. A. (1990). Learning to write in our nation's schools: Instruction and achievement in 1988 at grades 4, 8, and 12 (Report No. 19-W-02). Educational Testing Service.
- Arteaga-Lara, H. M. (2017). Using the process-genre approach to improve fourth-grade EFL learners' paragraph writing. *LACLIL*, 10(2), 217-244.
- Arı, G. (2015). Yaratıcı yazma. F. Şahin (Ed), *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi* içinde (s.127-172). Ankara: Pegem Akademi.
- Arı, B. & Top, M. B. (2018). Akran değerlendirmenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki anlatım bozukluklarını gidermeye etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 95-109.
- Babalola, L. H. A. (2012). Effects of process-genre based approach on the written English performance of computer science students in a nigerian polytechnic. *Journal of Education and Practice*, 3(6), 1-6.

- Badger, R. G. & G. White. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153–60. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- Bayat N. (2014a). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 155-169.
- Bayat, N. (2014b). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141.
- Beauvais, C., Olive, T., & Passerault, J. (2011). Why are some texts good and others not? relationship between text quality and management of the writing processes. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 415-428.
- Belmekki, A., & Sekkal, F. (2018). The effect of process-genre approach on ESP students' achievement in writing business letters. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 6(2), 10-14.
- Bensen, H. (2007). *The Effectiveness of the process genre approach in the teaching of writing* (Unpublished master thesis). Near East University, Nicosia.
- Beard, R., Burrell, A. & Homer, M. (2016). Investigating persuasive writing by 9–11 year olds. *Language and Education*, 30(5), 417-437.
- Beyreli, L. & Konuk, S. (2016). İkna edici metinleri değerlendirmek için bir rubrik önerisi ve rubriğin kullanılabilirliği. *International Journal of Language Academy*, 4(4), 183-204.
- Burkhalter, N. (1995). A Vygotsky-based curriculum for teaching persuasive writing in the elementary grades. *Language Arts*, 72(3), 192-198.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli (Çevirenler). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 873-898.
- Byram, M. (2004). Genre and genre-based teaching. In M. Bayram (Eds.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (pp. 234-237). New York: Routledge.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Connor, U. & Lauer, J. (1988). Cross-cultural variation in persuasive student writing. In A.C. Purves (Eds.), *Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric* (pp. 206-227). Newbury Park: Sage Publishing.
- Chang, W. (2016). *A Study on the effects of blogs in EFL process/genre-based writing classrooms and its relationship with college students' writing strategies* (Doctoral dissertation). University of Durham.
- Christie, F., & Unsworth, L. (2005). Developing dimensions of an educational linguistics. In J. Webster, C. Matthiessen, & R. Hasan (Eds.), *Continuing discourse on language: A functional perspective* (pp. 217-250). London: Equinox publishing Ltd.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (Third Edition). Sage publications.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çiftçi, M. & Ertan Özen, N. (2018). İlkokul Türkçe ders kitaplarında (2., 3., 4. sınıf) yer alan metinlerin ikna edici metin yapısı bakımından incelenmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 115-131.
- Delia, J., Kline, S. L., & Burleson, B. R. (1979). The development of persuasive communication strategies in kindergarteners through twelfth-graders. *Communication Monographs*, 46, 241-256.
- Deliceoğlu, G. (2009). *Futbol yetilerine ilişkin dereceleme ölçeğinin genellenebilirlik ve klasik test kuramına dayalı güvenilirliklerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dickson, R. (2004). Developing real-world intelligent teaching argumentative writing through debate. *The English Journal*, 94(1), 34-40.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). The effect of process writing activities on the writing skills of prospective Turkish teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 189-210.
- Dölek, O. & Hamzadayı, E. (2016). Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi. *Turkish Studies*, 11(3), 965-980.

- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202–224.
- Elson, J. M. (2011). *A Process-genre approach to teaching argumentative writing to grade nine learners* (Unpublished master thesis). Rhodes University.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. A., & Dowdy, N. S. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 694–702.
- Galbraith, J. (2014). *The effect of self-regulation writing strategies and gender on writing self-efficacy and persuasive writing achievement for secondary students* (Doctoral dissertation). Western Connecticut State University, Danbury.
- Ghina, F. (2016). Application of the process genre approach for improving writing. *English Education Journal*, 7(4), 481–495.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analyses of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476.
- Graham, S., & Hebert, M. A. (2010). Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report. Alliance for Excellent Education.
- Gupitasari, H. (2013). The implementation of process-genre approach to teaching writing business letter. *Journal of English and Education*, 1(1), 89–95.
- Hamzadayı, E. & Çetinkaya G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: dönüt türleri, öğrenci algıları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147–165.
- Handayani, S. W., & Siregar, M. (2013). Improving students' writing achievement through the process genre approach. *Journal of English Language Teaching of FBS Unimed*, 2(2), 1–12.
- Huang, Y. & Zhang, L. J. (2020). Does a process-genre approach help improve students' argumentative writing in English as a foreign language? findings from an intervention study. *Reading & Writing Quarterly*, 36(4), 339–364, <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1649223>.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17–29.
- Goldstein, A., & Carr, P. G. (1996). Can students benefit from process writing? (Report No. NCES-96-845). National Center for Education Statistics.
- Hillocks, G. (2011). *Teaching argument writing, grades 6–12: Supporting claims with relevant evidence and clear reasoning*. Portsmouth: Heinemann.
- Jarunthawatchai, W. (2010). *A process-genre approach to teaching second language writing: theoretical perspective and implementation in a Thai university setting* (Doctoral dissertation). University of Southampton.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029–1047.
- Kellogg, R. (1994). *The psychology of writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Keys C. W. (1999). Revitalizing instruction in scientific genres: connecting knowledge production with writing to learn in science. *Sci. Educ.*, 83(2), 115–130.
- Kim, S. & Paek, J. (2020). Explicit instruction in an EFL writing class: A process-genre perspective. *Linguistic Research* 37(Special Edition), 31–57.
- Kan, M. O. & Erbaş, A. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2228–2246.
- Kaptan, A. (2015). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Kim, M. (2006). Genre-based approach to teaching writing. *HPU TESL Working PaperSeries*, 4(2), 33-39.
- Konuk, S. (2017). *İkna edici yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Knudson, R. E. (1994). An analysis of persuasive discourse: Learning how to take a stand. *Discourse Processes*, 18(2), 211-230.
- Kurudayıoğlu, M. & Yılmaz, E. (2014a). Nasıl ikna ediliyoruz? (İkna edici metin ve yapısı). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 75-102.
- Kurudayıoğlu, M. & Yılmaz, E. (2014b). Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin yapı açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 12-21.
- Lee, K. C., Goh, H., Chan, J., & Yang, Y. (2009). *Effective college writing: A process-genre approach*. McGraw-Hill Education.
- Limpo, T., & Alves, R. A. (2018). Effects of planning strategies on writing dynamics and final texts. *Acta psychologica*, 188, 97-109.
- Maarof, E. & Maarof, N. (2017). The effect of process-genre approach on EFL students' writing performance. *Applied Science and Technology*, 1(1), 47-52.
- Marzano R. J. (1991). Fostering thinking across the curriculum through knowledge restructuring. *Reading*, 34(7), 518-525.
- Mccabe, N. J. (1997). *The effect of teaching interventions to grade school teachers on the writing performance of students in the area of persuasive writing* (Doctoral dissertation). Loyola University.
- Midgette, E., Haria, P. & MacArtur, C. (2008). The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth and eighth-grade students. *Read Writ*, 21, 131-151.
- NAPLAN (2013). *Persuasive writing marking guide*. (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority) ACARA, Sydney.
- Newell, G. E., R. Beach, J. Smith & J. VanDerHeide. (2011). Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research. *Reading Research Quarterly* 46(3), 273-304.
- Nippold, M. A. (2000). Language development during the adolescent years: Aspects of pragmatics, syntax, and semantics. *Topics in Language Disorders*, 20(2), 15-28. <https://doi.org/10.1097/00011363-200020020-00004>.
- Nippold, M. A., Ward-Lonergan, J. M., & Fanning, J. L. (2005). Persuasive writing in children, adolescents, and adults: A study of syntactic, semantic, and pragmatic development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(2), 125-138.
- Nordin, S. & Norhisham, M. (2006). The best of two approaches: Process-genre approach to teaching writing. *The English Teacher*, 35, 75-85.
- Novero, R. P. (2015). *Persuasive writing and English language learners in middle school* (Unpublished master thesis). Saint Mary's College of California.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New Jersey: Prentice Hall.
- Okur, A., Göçen, G., & Süğümlü, Ü. (2013). İkna edici yazma ve karşılaştırmalı bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkiye örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 167-197.
- Onozawa, C. (2010). A study of the process writing approach: A suggestion for an eclectic writing approach. *Proceedings of Kyoai Gakuen College, Japan*, 10, 153-163.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Ozan, Ö. (2014). *Türkçe öğretiminde delillendirme/ikna etme paragraflarının yazımına ilişkin uygulamalı bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Önal, A. (2020). *Çevrimiçi işbirlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.

- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özenç, E. G. (2016). The effect of process oriented writing activities on the achievement and attitude of the preservice primary school teachers: an example of mixed method study. *Journal of Education and Training Studies*, 4(11), 227-237.
- 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.
- Pekaz, K. (2007). *İlköğretim sekizinci sınıf yazılı anlatımlarındaki ses olayları, noktalama, imla hataları ve anlatım bozukluklarının düzeltilmesinde ipucu ve geri bildirim teknikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Pincas, A. (1982). *Writing in English 1*. London: Macmillan.
- Pujianto, D. & Emilia, E. (2014). A process genre approach to teaching writing report text to senior high school students. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 99-110.
- Rachlin, C. (2008). *Using Art to teach the writing of persuasive essays* (Unpublished master thesis). University of California.
- Reed, W. M., Burton, J. K., & Kelly, P. P. (1985). The effect of writing ability and mode of discourse on cognitive capacity engagement. *Research in the Teaching of English*, 19(3), 283-297.
- Rold, C. (2007). *Student-involved rubric assignment: Single-point persuasive writing rubric grade 11 language arts school* (Unpublished manuscript). University of Nebraska.
- Sever, E. & Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım–noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9).
- 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 sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler 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.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yan, G. (2005). A process genre model for teaching writing. *English Teaching Forum*, 43(3).
- Yurdugül, H. (2005, Eylül). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Zhang, S. (1995). Re-examining the affective advantages of peer feedback in the ESL writing Class. *Journal of Second Language Writing*, 4(3), 209-22.
- Zamel, V. (1982). The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16(2), 195-209. <https://doi.org/10.2307/3586792>.

Extended Abstract

Introduction

Persuasive Writing

Using writing to persuade others is one of the main goals of written discourse (Beard et al., 2016, as cited in Kinneavy). From this point of view, the act of persuasive writing appears to be a tool to influence the thoughts or actions of readers. The purpose of persuasive writing is to persuade the target audience to believe in a standpoint. Therefore, writing a persuasive essay is not only about presenting information on a particular topic but also writing in a way to influence the target audience or change their thoughts (McCabe, 1997). In writing a persuasive text, the author embraces a particular

point of view and tries to convince the reader to adopt the same perspective and perform some action (Nippold, Ward-Lonergan, & Fanning, 2005).

Process-Genre Model (PGM)

PGM is one of the models based on the process-genre approach. PGM, developed by Huang and Zhang (2020), consists of two fundamental levels: genre and process. The genre level includes developing context, modeling and deconstruction, joint construction, and independent construction. The process level consists of planning, drafting, revising, and editing connected to joint and independent construction.

An examination of the literature illustrated that the research conducted in Turkish teaching mainly focused on the process approach (Bayat, 2014b; Dilidüzgün, 2013; Karatay, 2011), whereas no research has been conducted on the effectiveness of the models developed with a process-genre approach. Moreover, international studies concentrated on English Language Teaching (ELT) (Abdullah, 2019; Agesta & Cahyono, 2017; Arteaga-Lara, 2017; Babalola, 2012; Belmekki & Sekkal, 2018; Chang, 2016; Ghina, 2016; Handayani & Siregar, 2013; Huang & Zhang, 2020; Jarunthawatchai, 2010; Kim & Paek, 2020) while no research investigated the teaching of the mother tongue. Therefore, the present study aims to determine how effective PGM is in developing the persuasive writing skills of pre-service Turkish teachers. To this end, the following questions were asked.

1. Does PGM-based writing practice affect pre-service teachers' performance in persuasive writing?
2. What are the participants' views on the effectiveness of PGM?
3. How has the participants' awareness about writing persuasive essays changed from the beginning to the end of the implementation of PGM?

Methodology

The present study used a convergent parallel mixed methods design. The quantitative part of the research consisted of a quasi-experimental design, while the interview technique was used in the qualitative part. The participants were 78 pre-service Turkish teachers studying at two different state universities in the 2019-2020 academic year and they were selected through convenience sampling. The quantitative data were collected using the Rating Scale for Persuasive Writing (RSFPW), and the semi-structured pre- and post-interview forms were used to collect qualitative data. The research was carried out in the Writing course. In the quantitative part of the research, the experimental and control groups were formed based on gender, age group, and level of persuasive writing performance. After establishing the design, a pre-test was given, and then PGM practices were implemented for nine weeks, three hours per week. The control group followed the existing syllabus. After the training process, the post-test was conducted, and the dataset was completed for the analysis. In the qualitative part, interviews were conducted before and after the implementation.

The quantitative data were scored using the RSFPW upon collecting the texts written by the participants. Two experts contributed to the scoring of the texts besides the researchers. In the analysis process, the average scores of these three raters were considered. Skewness-Kurtosis coefficients and the Shapiro-Wilk test tested normality. Based on the test results, an independent sample t-test and paired samples t-test and the Wilcoxon-signed-rank test were performed. In the qualitative data analysis, thematic and categorical analyses were conducted to answer the second and third research questions respectively. Moreover, reliability in the data analysis process was ensured by working with a specialist experienced in evaluating writing for inter-coder consistency. The Kappa test value (.87) revealed a high inter-coder consistency.

Findings and Discussions

The quantitative results demonstrated that PGM had a statistically significant difference in the participants' persuasive writing performance in the experimental group. The results also uncovered that the experimental and control groups had no statistically significant difference in the pre-test scores, whereas the experimental group scores differed significantly in total and all sub-dimensions of

the scale of persuasive writing after the intervention where PGM was implemented, indicating that PGM was more effective than traditional writing practices. The qualitative results of the research revealed the effect of PGM consisting of four themes: text type, elements of written expression, affective qualities, and writing process. Besides, the study illustrated that PGM practices contributed to the awareness of persuasive writing in the participants. The qualitative and quantitative data were widely overlapping, which showed the positive effect of PGM on the participants' development of persuasive writing skills.

A significant body of research on the effectiveness of PGM has not focused on any genre but general writing skills (Abdullah, 2019; Ajmal, 2015; Arteaga-Lara, 2017; Bensen, 2007; Chang, 2016; Ghina, 2016; Jarunthawatchai, 2010; Babalola, 2012; Handayani & Siregar, 2013; Maarof & Maarof, 2017). When experimental studies were surveyed, Bensen's (2007) research showed that the process-genre model drastically improved the writing skills of students learning English. Jarunthawatchai's (2010) study, conducted with Thai students at the university level learning English as a second language, revealed that the process-genre model contributed to the quality of written texts by students and taught students to view genres from a complex and wider perspective. Babalola (2012), in a study with Nigerian students learning English, found that the process-genre approach significantly impacted writing performance. The action research in the literature showed overlapping results. For example, Arteaga-Lara (2017) concluded that students participating in the process-genre-based action research could write well-structured paragraphs and became aware of the role of the audience and the features of the narrative writing genre. The study revealed abundant evidence that the process-genre model effectively improved writing skills and the quality of students' writing. The findings of this study also support the relevant studies whose findings were summarized and presented above.

Ekler

Ek-1. İkna Edici Yazma İçin Derecelendirme Ölçeği

Boyut ve Ölçütler	Performans Düzeyleri			
Düşünsel Tasarım: İkna edici yazının düşünsel içeriğini tasarlama	4 (Mükemmel)	3 (İyi)	2 (Kabul Edilebilir)	1 (Yetersiz)
1. Konu ana hatlarıyla tanıtılmıştır.				
2. Savunulan tez, açık bir şekilde ifade edilmiştir.				
3. Savunulan tezin gerekçeleri/desteklenme nedenleri sunulmuştur.				
4. Öne sürülen gerekçeler kanıtlarla* desteklenmiştir. * gerçekler, anekdotlar, uzman görüşleri veya alıntılar, istatistikler, örnekler, tanımlar, karşılaştırmalar...				
5. Savunulan teze karşıt olan düşünce veya düşünceler çürütülmüştür.				
6. Savunulan tez, öne sürülen düşüncelerle tutarlı bir sonuca bağlanmıştır.				
Metinsel Tasarım: Etkili bir metin yapısı oluşturma, düşünceleri organize etme	4 (Mükemmel)	3 (İyi)	2 (Kabul Edilebilir)	1 (Yetersiz)
7. Cümleler arasında dilbilgisel bağlar* doğru kurulmuştur. *Gönderim, değiştirim, eksiltme				

8. Metinde uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanılmıştır.				
9. Metinde sözcüksel bağlar kurulmuş ve ilgili kavram alanı etkin bir biçimde kullanılmıştır.				
10. Metinde tutarlılık ve bütünlük sağlanmıştır.				
11. Konunun farklı yönleri ayrı paragraflarda ele alınmıştır.				
12. İçeriğe uygun, ilgi çekici bir başlık kullanılmıştır.				
Dil ve Anlatım: <i>Dil kullanımı ve anlatım özelliklerini yazıya doğru ve etkili yansıtabilme</i>	4 (Mükemmel)	3 (İyi)	2 (Kabul Edilebilir)	1 (Yetersiz)
13. Sözcükler bağlama uygun bir şekilde kullanılmıştır.				
14. Cümleler açık, anlaşılır ve doğru bir şekilde kurulmuştur.				
15. Yazarın haklı ve doğru olduğunu gösteren bir anlatım sergilenmiştir.				
16. Okuru ikna etmek için duygusal ifadelere (<i>his paylaşma, duygudaşlık vb.</i>) başvurulmuştur.				
17. Hedef kitlenin düzeyine ve beklentisine uygun bir anlatım sergilenmiştir.				
18. İkna edici tekniklerin* en az dördü etkili bir biçimde kullanılmıştır. <i>*eylem çağırısı, retorik soru, okuru metne dahîl etme, tekrar, güzel adlandırma (örtmece), günlük dil, abartma, genelleme, metafor, teknik dil, imaj, ironi (dokundurma), kinaye, benzetme...</i>				
Sunum: <i>Dış yapı özelliklerini etkili sunabilme</i>	4 (Mükemmel)	3 (İyi)	2 (Kabul Edilebilir)	1 (Yetersiz)
19. Yazım kurallarına uyulmuştur.				
20. Noktalama işaretleri doğru ve etkili kullanılmıştır.				
21. Sayfa kenarlarında ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.				
22. Metin okunaklı bir şekilde yazılmıştır.				